



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

اكتوبر ٢٠١٥ م

العدد الثالث عشر

المجلد الرابع

تطلب المجلة من مكتبة الزهراء



مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد
(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد المنعم نافع
(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. ابوالمجد إبراهيم الشوربجي
(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

مدير التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى
(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم السيد عطية أ.د. فوقية حسن عبد الحميد
أ.د. أحمد الرفاعي بهجت أ.د. محمود عطا مسيل
أ.د. إيمان فؤاد كاشف أ.د. نبيل محمد زايد

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

المسئول المالى

أ. هيثم شبانة

اللجنة الاستشارية (*)

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 مصطفى الزيات

جامعة المنصورة - مصر

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

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

الجنة العلمية (*)

أ.د/ إبراهيم عبد الله الزريقات (الجامعة الأردنية - الأردن)	أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)	أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها - مصر)	أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطوانى (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ آمال عبد السمیع باظة (جامعة كفر الشيخ - مصر)	أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ آمال عبد السمیع باظة (جامعة كفر الشيخ - مصر)	أ.د/ عطية عطية سيد أحمد (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس - عمان)
أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ حمد بليه العجمي (كلية التربية الأساسية - الكويت)	أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)	أ.د/ محمد أحمد سحنان (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية - مصر)	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف - مصر)	أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم - السودان)	أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا - مصر)
أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)	أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها - مصر)

(*) ملحوظة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

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 مقياس الصفحة A4، أن تكون مساحة الكتابة على الورق بمقياس ١٢ × ١٩ سم.
٢. كتابة متن البحث بخط Traditional Arabic مقاس (١٦)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسية 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 (١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) (Arabic....٣-٢-١) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
٨. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداء من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلاً من الترقيم اليدوي.
١٠. استخدام Table بدلاً من Textbox.

سياسات النشر:

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بالتربية الخاصة، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.
٢. تُعتبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبها، 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، وترتيب 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 جهة 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 بحقوقها 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) مستلزمات 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 إلكترونياً.

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.

المراسلات

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

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

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

- متابعة الجديد في المجلة يرجى الدخول إلى الموقع الإلكتروني للمجلة www1.zu.edu.eg/foecenter

محتويات العدد

- | | |
|-----|---|
| ١ | فعالية الدراما النفسية في خفض أعراض الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
د. شادي محمد السيد أبو السعود . |
| ٦٨ | فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً .
د. العربي محمد علي زيد د. أمير عبد الصمد علي سعود |
| ١٣٢ | قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن .
د. محمد سميح عاشور |
| ١٥٨ | مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات .
د. عبد الكريم الحسيه |
| ١٨٥ | فعالية الإرشاد النفسي الديني الجماعي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات الجامعة الفائقات أكاديمياً .
د. أحمد سعيد زيدان |
| ٢٤١ | المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية " دراسة وصفية كLINIكية " .
د. أحمد عبد الغني ابراهيم |
| ٣٠٩ | فعالية برنامج سلوكي في خفض حده الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
د. سعيد كمال عبد الحميد |
| ٣٧٢ | فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة .
د. مایسة فاضل أبو مسلم |

**فعالية الدراما النفسية في خفض أعراض الاكتئاب
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

د. شادي محمد السيد أبو السعود

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتصميم برنامج دراما نفسية واختبار فعاليته في خفض أعراض الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت العينة الكلية للبحث من (١٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية في حين تكونت العينة الخاصة بالدراسة التطبيقية من (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدرسة الملك فيصل الابتدائية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١١) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل منها (١٠) تلاميذ، وقد تم تطبيق الأدوات الآتية: الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس (Kovacs 2011) لاكتئاب الصغار التقرير الذاتي المطول: تعريب وإعداد الباحث، مقياس ستانفورد بينيه العرب للنكاء (الطبعة الرابعة): إعداد حنورة (٢٠٠١)، مقياس صعوبات التعلم: إعداد السرطاوي (١٩٩٥)، استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في البيئة السعودية: إعداد/ منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣)، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتبقي.

الكلمات المفتاحية: الاكتئاب - ذوو صعوبات التعلم - الدراما النفسية.

The Effectiveness Of Psychodrama In Reducing Depression Symptoms For Students With Learning Disabilities

Dr. Shady Mohammed Al Sayed Abo El Soad

Assistant professor of special education and mental health
Faculty of Education – Taif University

The study aimed at investigating prevalence rates of depression among students with learning disabilities, Examine the effectiveness of Psychodrama in reducing depression symptoms for students with learning disabilities in Taif governorate – Saudi Arabia Kingdom.

The total sample of the study consisted of 120 students with learning disabilities from schools of Taif governorate – Saudi Arabia Kingdom, The sample of experimental study consisted of 20 students with learning disabilities from King Faisal primary school in Taif governorate – Saudi Arabia Kingdom, Ages ranged from (9– 11) years. The sample was divided into two groups: Experimental group (10 students) and control group (10 students). The study included the following Instruments: Full Length CDI 2:SR scale preparation and arabization by investigator, The learning disabilities scale was prepared by Al– Saratawi (1995), Stanford– Binet Intelligence scale, Fourth edition was prepared by Hanora (2001) , The socio– cultural situation scale for family in Saudi environment , prepared by Mansy and Ahmed ,Standardization by Al– Sherbeny and Abo– Alsoad (2013). The results of the study demonstrated that: High prevalence rates of depression among students with learning disabilities, There were significant differences between ranks scores of the experimental group students and the control group students in post measurement of the depression scale in favor of experimental group. There were significant differences between ranks scores of the experimental

group students in pre and post measurement of depression scale in favor of post measurement. There were no significant differences between ranks scores of the experimental group students in post and follow– up measurement of the depression scale.

.Keywords: Psychodrama – Depression – Learning disabilities

مقدمة:

ينتشر الاكتئاب في جميع المجتمعات، ويتواجد في جميع المراحل العمرية كما يصيب الذكور والإناث، ويبلغ عدد الأشخاص الذين يؤثر عليهم الاكتئاب حول العالم حوالي (٣٥٠) مليون شخص، ويوضح المسح الصحي لمنظمة الصحة العالمية الذي تم إجراؤه على (١٧) دولة أن هناك (١) من كل (٢٠) شخصاً يعانون من الاكتئاب، وغالباً ما يبدأ الاكتئاب في مرحلة مبكرة من العمر (World Health Organization, 2012)).

وبالرغم من تواجد الاكتئاب في جميع المجتمعات؛ إلا أن هناك العديد من الفئات تكون أكثر عرضة لارتفاع مستويات الاكتئاب لديها عن الفئات الأخرى، وبعد ذوو صعوبات التعلم من ضمن هذه الفئات، وهذا ما يؤكده الباحثون، فيتفق كل من Nelson & Harwood (2011); Feurer & Andrews (٢٠٠٩) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات عرضة لخطر الاكتئاب نظراً لشدة الضغوط النفسية والحياتية التي يتعرضون لها، وتشير نتائج دراسة Koulopoulou (2010) إلى ارتفاع أعراض الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير حيث كان ٢٢,١% من التلاميذ ذوي صعوبات يعانون من الاكتئاب، ٢١,٦% يعانون من الغضب، ٢٠,٩% يعانون من السلوك المضطرب.

ويتفق كل من Gallegos, Langley, & Villegas (2012); Hall & Hawes (1989) أن مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر ارتفاعاً عن مستوى الاكتئاب لدى أقرانهم العاديين.

ولا شك أن مشكلة الاكتئاب تعد من أخطر المشكلات النفسية التي يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظراً لما ينتج عن هذه المشكلة من آثار سيئة تؤثر تأثيراً سلبياً عليهم، فالإكتئاب يعد من أشد الاضطرابات النفسية التي تؤثر في حياة ذوي صعوبات التعلم وتهدد سعادتهم وتسلبهم القدرة على الاستمتاع بالحياة، وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين، فيتفق كل من Beer & Beer (1992); Bender, Rosenkrans & Crane (1999); Huntington & Bender (1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من الاكتئاب يفقدون القدرة على الاستمتاع بالحياة، ومن ثم فهم يفكرون في الانتحار، والتخلص من حياتهم.

كما أن الاكتئاب يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ كما يؤثر على أدائهم الأكاديمي، فتؤكد البحوث أن هناك علاقة وثيقة بين الاكتئاب وضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (Waheid, 2002).

ومن ثم يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أمس الحاجة إلى المساعدة وتقديم يد العون إليهم، وإتباع الطرق العلاجية والإرشادية وأساليب التدخل المختلفة التي يمكن من خلالها الحد من مستوى الاكتئاب لديهم.

وتعد الدراما النفسية من ضمن الأساليب العلاجية الفعالة التي تستخدم في خفض مستويات الاكتئاب حيث أنها تتيح للفرد فرصة التنفيس الانفعالي، والتعبير عن المشكلات والمكبوتات الموجودة لديه في مستوى اللاوعي وإخراجها إلى مستوى الوعي مما يخفف من مستوى الضغوط الحياتية التي يشعر بها.

وفي هذا الصدد يؤكد Kalkan and Osman (2005) أن الدراما النفسية تعد علاجاً فعالاً في خفض مستويات الاكتئاب نظراً لأنها تتيح للفرد أداء مشكلاته أمام الجمهور مما يساهم في الكشف عن هذه المشكلات، وإيجاد حلول لها.

مشكلة البحث؛

تنبع مشكلة البحث الحالي مما أكدته العديد من الدراسات السابقة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات عرضة لخطر الاكتئاب (Heath & Wiener, 1996; Newcomer, Barenbaum & Pearson 1995; Schraufnagel, 2003), كما لاحظ الباحث من خلال تواصله المستمر مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم بمحافضة الطائف أثناء إشرافه على طلاب التربية الميداني بقسم التربية الخاصة أن هناك الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم بعض الأعراض الاكتئابية.

ولا شك أن الاكتئاب يمثل مشكلة بالغة الخطورة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أنه يؤثر سلباً على توافقهم النفسي والاجتماعي، ويسبب لهم العديد من المخاطر التي قد تؤدي إلى محاولتهم الانتحار والتخلص من حياتهم، وهذا يستدعي ضرورة التدخل المبكر للحد من مشكلة الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

خاصة أن أساليب التدخل المختلفة أثبتت فعاليتها في الحد من مستويات الاكتئاب لدى التلاميذ في سن المدرسة; (Eckshtain & Gaynor, 2012; Kovacs, Sherrill, George, Pollock, & Tumuluru, 2006; Zareapour, Khoshknab, Kashaninia, Biglarian, & Babashahabi, 2009)

وتعد الدراما النفسية أحد أساليب التدخل الفعالة التي أثبتت جدواها في خفض مستويات الاكتئاب كما أكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة (Beli, Kalkan & Rahgoien & Rahgozar ,2012; Hamamci,2006 ;Osman , 2005)

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى التعرف على معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتصميم برنامج دراما نفسية واختبار فعاليته في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف في مرحلة الطفولة قبل أن تتفاقم مشكلة الاكتئاب لديهم ويتعاضم آثارها مستقبلاً عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة والشباب. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- (١) ما معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟.
- (٢) ما أثر برنامج الدراما النفسية في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟.
- (٣) ما مدى استمرارية أثر برنامج الدراما النفسية في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال فترة المتابعة؟.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتصميم برنامج دراما نفسية واختبار فعاليته في خفض أعراض الاكتئاب لديهم.

أهمية البحث:

أولاً الأهمية النظرية للبحث :

- (١) دراسة الاكتئاب لدى فئة ذوي صعوبات التعلم خاصة أن معظم الدراسات العربية التي تناولت الاكتئاب - في حدود علم الباحث - تركزت بشكل كبير على فئة العاديين (التركيت، ٢٠١٥؛ الربيعي، ٢٠١٤؛ ضمرة ونصار، ٢٠١٤؛ عباس وملحم، ٢٠١٥؛ المصري، ٢٠١٤؛ موسى، ووبو عبد الله، وأحمد، ٢٠١٥) ، بالرغم من تأكيد العديد من الدراسات الأجنبية أن معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم تفوق معدلات انتشار الاكتئاب لدى أقرانهم العاديين (Dalley, Bolocofsky, Alcorn, & Baker,1992; Gallegos et al.,2012; Newcomer et al.,1995) مما يؤكد أننا في

أمس الحاجة إلى المزيد من الدراسات في مجال الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٢) التعرف على معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية خاصة أنه لا يوجد - في حدود علم الباحث - إحصائيات علمية دقيقة توضح معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم داخل المملكة العربية السعودية.

ثانياً الأهمية التطبيقية للبحث :

(١) تعريب الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار التقرير الذاتي المطول (Kovacs, 2011)، وتقنينها على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين بالمملكة العربية السعودية ؛ مما قد يفيد في الاستعانة بها في المزيد من الدراسات الأخرى خاصة أن الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار تعد من أحدث المقاييس التي أعدت لقياس الاكتئاب لدى الصغار، وقد روعي في إعدادها مواكبة أحدث ما توصل إليه العلم في مجال تشخيص الاكتئاب لدى الصغار.

(٢) تصميم برنامج دراما نفسية ودراسة فعاليته في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهم مازالوا في مرحلة الطفولة قبل أن تتفاقم لديهم مشكلة الاكتئاب وتزداد أثارها السيئة عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة والشباب.

(٣) قد يلفت البحث الحالي - بما يخرج به من توصيات - أنظار الباحثين إلى تصميم المزيد من البرامج العلاجية والإرشادية لدى ذوي صعوبات التعلم .

(٤) وتكمن أهميتها أيضاً فيما قد تسفر عنه من نتائج في مجال الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، وفي مجال استخدام الدراما النفسية كأسلوب علاجي لدى هذه الفئة.

مصطلحات البحث :

١ - الاكتئاب Depression

يعرف الاكتئاب بأنه اضطراب عقلي شائع من أعراضه: المزاج المكتئب، وفقدان الاهتمام، أو المتعة، وانخفاض الطاقة، ومشاعر الذنب، وانخفاض قيمة الذات، واضطراب النوم، أو الشهية، انخفاض التركيز، وعلاوة على ذلك كثيراً

ما يصاحب الاكتئاب أعراض القلق، وهذه المشكلات قد تصبح مزمنة، أو متكررة، وتؤدي إلى ضعف قدرة الفرد على القيام بمسؤولياته اليومية، وفي أسوأ حالاته قد يؤدي الاكتئاب إلى الانتحار (World Health Organization, 2012).

ويعرف الاكتئاب في البحث الحالي إجرائياً بأنه: الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مقياس الاكتئاب المستخدم في البحث الحالي.

٢- صعوبات التعلم Learning Disabilities

يعرف القانون الفيدرالي المعروف باسم قانون تنمية تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) لعام (٢٠٠٤) صعوبات التعلم بأنها: ”اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة والتي تظهر بذاتها في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، النطق، القراءة، الكتابة، التهجي، العمليات الرياضية، ومن أمثلة ذلك: الصعوبات الإدراكية، التلف الدماغية، الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، عسر القراءة، أو حُبسة الكلام النمائية، وهذا المصطلح لا يشتمل على مشكلات تعليمية تنتج عن أي صعوبات حركية، أو سمعية، أو بصرية متعلقة بالإعاقة الفكرية، أو الاضطراب العاطفي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي“ (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004)

٣- الدراما النفسية Psychodrama

تعرف الدراما النفسية بأنها تقنية علاجية غالباً ما تستخدم لعب الدور الجمعي Group role playing، والعرض الذاتي الدرامي Dramatic self presentation، والدراما العفوية Spontaneous dramatization، لاكتساب نظرة ثاقبة حول حياة المسترشدين؛ ويقوم أعضاء الفريق فيها بالتعاون مع المسترشد في أداء مشاهد من حياته لمساعدته في إيجاد حلول لمشكلاته (Udoka & Akinsola, 2013, p.247).

٤- برنامج الدراما النفسية Program Psychodrama

يعرف الباحث برنامج الدراما النفسية في البحث الحالي إجرائياً بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء مجموعة من الأسس العلمية قائم على أسلوب الدراما النفسية في العلاج النفسي الذي أسسه ليفي مورينو Moreno، ويستخدم

مجموعة من الفنيات، وهي: فنية لعب الدور Role playing، فنية عكس الدور Role Reversal، فنية مناجاة النفس Soliloquy، فنية الكرسي الخالي Empty Chair، فنية المرأة Mirror technique، فنية المتجر السحري Magic shop technique، فنية المناقشة Discussion؛ بهدف خفض مستوى أعراض الاكتئاب لدى مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: الدراما النفسية

تعد الدراما النفسية إحدى أساليب العلاج النفسي التي تجعل من المسرحية الدرامية الموجهة Directed dramatic play وسيلة للكشف عن المشكلات والقضايا التي يعيشها الفرد، وتعود هذه الطريقة إلى مؤسسها يعقوب ليفي مورينو Jacob Levy Moreno الذي يعد والد الدراما النفسية ومؤسسها الأول حيث قام بمساعدة من زوجته زيركا مورينو Moreno Zerka باستخدام هذه الطريقة في العلاج النفسي، وقد كان مورينو يعمل طبيباً نفسياً وفي ذات الوقت يعشق التمثيل والأداء المسرحي مما مكنه من الجمع بين التمثيل وأساليب العلاج النفسي في هذه الطريقة العلاجية (Apter, 2003; Karp, Holmes, & Tauvon, 2005).

وقد اعتقد مورينو أن استخدام اللغة ولعب الدور وحركات الجسم (الإيماءات، وتعبيرات الوجه، والتواصل غير اللفظي)، بالإضافة إلى التفاعل بين أعضاء الفريق وسيلة أساسية يمكن من خلالها التعرف على الصعوبات والمشكلات التي يعيشها المسترشد، ومن ثم فهذا النهج العلاجي يعتمد على الإبداع والعفوية Creativity and Spontaneity، فالإبداع والعفوية هنا يعدان جزءاً من الشفاء حيث يقوم المسترشد بأداء المشكلات التي يعاني منها بصورة حية من خلال الدراما والأداء الحركي وكأنها تحدث في نفس اللحظة، ومن ثم يتمكن المسترشد بمساعدة المعالج من الاستبصار بمشكلته وإيجاد حلول لها (Blatner, 2000; Kellermann, 1992; Parrish, 2001).

ومن مميزات الدراما النفسية أنها تتيح للفرد مساحة للتنفيس Catharsis وذلك من خلال إتاحة الفرصة له لأداء بعض المشاهد مثل مشاهد الحياة الواقعية Real life scenes التي عاشها في الحاضر، أو الماضي، أو الأشياء التي رآها في أحلامه، وكذلك الأحداث المستقبلية المتوقع، أو المأمول حدوثها (Dayton, 2005; Djuric, 2006).

وبالإضافة إلى ذلك تصلح الدراما النفسية للتطبيق مع جميع المراحل العمرية حيث تصلح للاستخدام مع الأطفال (Akinsola & Udoka, 2013)، والمراهقين (Karatas & Gokcakan, 2009)، وكذلك مع الراشدين (Bailey, 2012).

وأيضاً تعمل الدراما النفسية على الحد من الشعور بالوصمة المرتبطة بالمرض النفسي خاصة أنها تتيح للمسترشد الانخراط مع مجموعة من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم معه، ومن ثم يقوم المسترشد في هذه الطريقة بالتعبير عن المشكلات التي يعاني منها بصورة عفوية من خلال قيامه بتأدية الدور وأداء المشكلات التي يعاني منها أمام الجمهور؛ مما يساهم في نقل تصورات وأفكار المسترشد إلى الجمهور؛ ومن ثم يتيح ذلك الكشف عن المشاعر والمشكلات التي يعاني منها المسترشد أمام الآخرين في مساحة آمنة بدلاً من المواجهة في العزلة؛ مما يساهم بشكل كبير في حل المشكلات التي يعاني منها (Blatner, 2007; Blatner & Shaughnessy, 2003; Corey, 2012).

ويلخص كوري (2012) Corey مبادئ الدراما النفسية على النحو الآتي:

- (١) الانخراط جسدياً في أداء القصة بدلاً من الاكتفاء برواية القصة.
- (٢) تفاعل الأعضاء مع بعضهم البعض في تقديم القصص الخاصة بهم.
- (٣) تقديم الأبطال درامتهم بشكل ملموس قدر الإمكان.
- (٤) تزايد الكشف الصادق عن الذات.

عناصر ومراحل الدراما النفسية:

تتعدد عناصر الدراما النفسية ومن أهم هذه العناصر: المخرج، بطل الرواية، الأنا المساعدة، الجمهور.

المخرج Director: ويتمثل عادة في المعالج النفسي، وهو الذي يقوم بتوجيه العمل واختيار فنيات الدراما النفسية المناسبة التي تتناسب مع طبيعة المشكلة، ولا يقتصر دور المخرج على ذلك بل تتعدد أدواره، فهو المنتج Producer، والمحفز Catalyst، والملاحظ النفسي Psychological observer، والمحلل Analyzer، والمدرّب الداعم Supportive coach الذي يقدم الدعم لبطل الرواية وفريق العمل (Kellermann, 1992; Djuric, 2006).

بطل الرواية Protagonist: وهو عضو في فريق العمل الذي يتطوع في الغالب للمشاركة في بعض الأعمال العلاجية حيث يقوم بأداء المشاهد الدرامية كما لو كانت تحدث في اللحظة الراهنة (In Gladding, 2003) the current moment.

الأنوات المساعدة Auxiliary egos وهم أعضاء المجموعة الآخرون الذين يشاركون في الدراما النفسية، ويقوم مخرج العمل، أو بطل الرواية باختيارهم حيث يقومون بأداء أدوار الشخصيات الهامة في حياة بطل الرواية. (Djuric, 2006)

الجمهور Audience وهم بقية أعضاء المجموعة الذين يقومون بمتابعة أداء مشاهد الدراما النفسية، ومتابعة العمل الفني (Jacobs., 2002).

وتنقسم جلسات الدراما النفسية إلى ثلاث مراحل أساسية: وهي مرحلة الإحماء Warm-up، ومرحلة الأداء Action، ومرحلة المناقشة Discussion، وتهدف مرحلة الإحماء إلى زيادة النشاط العقلي والبدني لأفراد المجموعة، وتنمية الثؤام وروح المشاركة بينهم كما أن هذه المرحلة تمهد للمرحلة التي تليها (Blomkvist & Reutzell, 2000; Kipper & Hundal, 2003)

أما مرحلة الأداء phase Action فيتم فيها - من خلال لعب الأدوار - أداء مواقف الصراع Conflictual situations والمشكلات التي عاشها المسترشد في الماضي، أو التي يعيشها في الحاضر، أو تلك المتوقعة حدوثها في المستقبل، وذلك بهدف إخراج المشكلات الكامنة والصراعات الداخلية لدى المسترشد وجعلها تطفو على السطح Surface حتى يكون أكثر إدراكاً لها ووعياً بها، وتجري هذه المرحلة على خشبة المسرح Stage، أو في غرفة مخصصة لذلك، أما الجمهور فيقوم في الغالب بالجلوس على شكل نصف دائرة Semi-circle لمشاهدة الدراما النفسية (Dayton, 2005; Kipper & Ritchie, 2003)

وتعد مرحلة المناقشة Discussion phase، الوقت المناسب للتنفيس والتكامل Catharsis and Integration حيث يتم دعوة أعضاء المجموعة العلاجية مرة أخرى ليس لإصدار أحكام Non-judgmental بل لتبادل الآراء والخبرات والتحدث عن أنفسهم، وعن الخبرات التي تم اكتسابها من خلال المشاركة، أو المشاهدة، ومن ثم يسأل المخرج هنا أفراد المجموعة: How the scene affected them personally؟، وماذا اكتشفوا حول أنفسهم؟ What they discovered about themselves؟، ومن ثم يتم تبادل الآراء هنا والتعرف على وجهة نظرهم الشخصية (Blatner, 2007; Casson, 2004; Leveton, 2001)

فنيات الدراما النفسية

تستخدم العديد من الفنيات في مجال الدراما النفسية وسيركز الباحث هنا على الفنيات التي استخدمها في البحث الحالي موضعاً سبب اختياره لها، وهي:

فنية لعب الدور Role playing: يعد لعب الدور فنية أساسية يمكن من خلالها التعرف على المشكلات التي يعاني منها المسترشد (بطل الرواية) حيث رأى مورينو أن المسترشدين سيستفيدون كثيراً من أدائهم لمشكلاتهم أكثر من الحديث عن أنفسهم، ويتطلب ذلك أن يقوم بطل الرواية (المسترشد) بأداء المشكلة التي يعاني منها، وذلك بمشاركة الأنوات المساعدة Auxiliary egos الذين يؤدون أدوار الأشخاص الآخرين في حياة بطل الرواية، وهنا يقوم بطل الرواية باختيار حدث ما من حياته Protagonist selects an event from his life، ويوفر المعلومات اللازمة عنه ثم يقوم بأدائه في حين يقوم المخرج (المعالج) بمساعدة بطل الرواية في تنظيم المشهد ويقدم الدعم العاطفي له Emotional support، وغالباً ما يسبق ذلك فترة الإحماء Warmup period حيث تهدف إلى إعداد جميع المشاركين للتجربة، وبعد الانتهاء من لعب الدور يتم مناقشة المشكلة واقتراح حلول لها (Baim, Burmeister, & Maciel, 2007; Casson, 2004; Farmer, 1995)

ويرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية في البحث الحالي نظراً لأهميتها في تشخيص المشكلات المسببة للاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث سيطلب الباحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال لعب الدور إعادة أداء المشكلات التي تؤثرهم في حياتهم وتسبب لهم الاكتئاب؛ مما يفيد في تشخيص حالاتهم والتعرف على مشكلاتهم، ثم يقوم بمناقشتهم فيها واقتراح حلول لها.

فنية عكس الدور Role Reversal: تستخدم هذه الطريقة عندما يقوم بطل الرواية بلعب دور شخص آخر غير دوره الأساسي كدور بعض الأشخاص المؤثرين في حياة البطل مثل: الأب، أو المعلم، أو غيرهم، ومن ثم يستطيع البطل من خلال هذه الطريقة أن يتعرف على وجهات نظر الآخرين حوله، حيث يرى البطل نفسه من خلال أعين الآخرين Through the eyes of another كما تسهم هذه الطريقة في خروج المكبوتات الموجودة لدى البطل من مستوى اللاوعي Unconscious إلى مستوى الإدراك الواعي Conscious awareness (Farmer, 1995; Fonseca., 2004).

ويرجع الباحث استخدامه لفنية عكس الدور في البحث الحالي نظراً لأهميتها في التخلص من المعتقدات الخاطئة التي قد يحملها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تجاه الآخرين مثل آبائهم ومعلميهم وأقرانهم؛ فعندما يؤدي التلميذ ذو صعوبات التعلم دور المعلم على سبيل المثال سيرى مشكلته هنا بأعين المعلم مما قد يؤدي في تغيير اتجاهاته نحو معلمه، ومن ثم قد يسهم ذلك في مساعدة التلميذ ذي صعوبات التعلم في التخلص من المعتقدات الخاطئة الموجودة لديه وتسبب له الاكتئاب.

فنية الكرسي الخالي Empty Chair: يتخيل البطل في هذه الطريقة أنه يتحدث إلى أحد الأشخاص يجلس على كرس خال، وقد يكون هذا الشخص على قيد الحياة، أو متوفي alive or deceased، وتسهم هذه الطريقة في التعرف على مشاعر ومعتقدات البطل تجاه الآخرين، واستكشاف الصراعات Conflict التي لم يتم حلها، كما تسهم هذه الطريقة إلى التنفيس Catharsis عن المكبوتات الموجودة داخل البطل (Corey, 2012; Leveton, 2001).

ويرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية في البحث الحالي نظراً لأهميتها في التعرف على الصراعات الداخلية الموجودة داخل ذوي صعوبات التعلم مما قد يسهم في اقتراح حلول لها وبالتالي خفض مستوى الاكتئاب لديهم.

فنية مناجاة النفس Soliloquy: يقوم البطل في هذه الفنية بالتحدث إلى ذاته بصوت مرتفع أمام الجمهور - مثل مناجاة هاملت لذاته في مسرحية شكسبير - واصفاً المشاعر التي بداخله مثل الشعور بالحزن Sadness، أو الألم Pain، أو الوحدة Loneliness، أو الشعور بالفراغ Emptiness، معبراً عن الأفكار والمعتقدات التي تدور بذهنه والأشياء التي تشغله في الحياة، ومن ثم تساعد هذه الفنية المسترشد على إبراز مشاعره وأفكاره الدفينة وجعلها تطفو إلى السطح Surface؛ مما يتيح معرفة الصراعات الداخلية التي تتواجد داخل المسترشد ويساعد في حل مشكلاته (Sokoloff, 2007, p.28).

ويرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية نظراً لأهميتها في التنفيس عن المكبوتات الموجودة بداخل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يسهم التنفيس الانفعالي هنا في التخلص من المكبوتات الداخلية لديهم وخفض مستوى الضغوط التي يتعرضون لها مما قد يسهم في خفض مستوى الاكتئاب لديهم.

فنية المرأة Mirror technique: يتم استخدام فنية المرأة في الغالب للمرضى الذين يواجهون صعوبة في تقديم أنفسهم حيث يقوم هنا أحد أفراد الأنا المساعدة

Auxiliary ego بالتطوع وأداء دور بطل الرواية في حين يقوم البطل بمشاهدته، وكأن البطل هنا يرى نفسه في مرآة حيث يشاهد بنفسه من يؤدي دوره ويجسد شخصيته في مواقف معينة متعلقة بحياته، في حين يقوم بعض الأنوات المساعدة الآخرين بأداء أدوار الأشخاص ذوي الصلة بالبطل مثل الأب، أو الأم، ومن ثم تعكس المسرحية هنا حياة البطل، ويقوم البطل بين الحين والآخر بالتعقيب على أداء الأنا المساعد الذي يجسد شخصيته، فمثلاً يقول: أنا حقاً أتصرف مثل هذا، أو ليس هذا ما شعرت به، ومن ثم تساعد هذه الفنية المريض في الحصول على نظرة جديدة حول سلوكه، والتعرف على مشكلاته الخاصة مما قد يساهم في إيجاد حلول لها (Baim et al., 2007; Fonseca, 2004; Moreno, 1994)

ويرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية نظراً لأهميتها في زيادة استبصار المسترشد بذاته ومساعدته في الكشف عن مشكلاته حيث يرى المسترشد نفسه هنا بصورة أكثر وضوحاً وكأنه ينظر في مرآة مما قد يساهم في مساعدته في التخلص من المشكلات التي يعاني منها وتسبب له الاكتئاب بعد أن أصبح أكثر استبصاراً بها.

فنية المتجر السحري Magic shop technique: المتجر السحري هو متجر يقوم المخرج بفتحه، أو أحد أعضاء الفريق تحت إشراف المخرج، وفيه يستطيع أعضاء الفريق شراء بعض الصفات النفسية Psychological qualities، أو الخصائص Characteristics التي يشعرون أنهم يفتقرون إليها مثل الجرأة Audacity، أو التعاطف Empathy، أو غيرهما من الصفات الأخرى، ويتم التفاوض بخصوص طريقة البيع والشراء حيث يمكن للمشتري أن يحصل على الصفة التي يحتاجها ويدفع مقابل لها صفة أخرى يمتلكها، وتبدأ الجلسة التي تتضمن فنية المتجر السحري بالإحماء Warming-up، ثم يقوم صاحب المتجر بوصف المتجر والدعاية له قائلاً على سبيل المثال: أنا صاحب المتجر السحري حيث ألتقي هنا بزبائني، وتستطيع هنا أن ترى جميع السلع الجذابة حيث يحتوي المتجر على العديد من الصفات والخصائص الطيبة ومن يريد الشراء عليه أن يدخل المتجر ويختار الصفة التي يحتاجها، ثم بعد ذلك يدخل الزبون المتجر ويبحث عن النوعية المناسبة له، ثم تبدأ مرحلة التفاوض Negotiation بخصوص الصفة التي يختارها الزبون، فيسأله مثلاً صاحب المتجر: لماذا اخترت هذه الصفة بالتحديد؟، وهل تشعر أنك بالفعل تفتقر إليها؟، وما هي المواقف التي مررت بها وتدل على احتياجك لهذه الخاصية، أو الصفة؟، ثم بعد ذلك يطلب صاحب المتجر من الزبون دفع صفة يمتلكها في مقابل الصفة التي قام بشرائها. (Barbour, 1992; Leveton, 1992; Rustin & Olsson, 1993; Verhofstadt- Deneve, 2000)

ويرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية نظراً لأهميتها في التعرف على الصفات والخصائص النفسية التي يحتاجها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ويفتقرون إليها في حياتهم، ومساعدتهم على اكتسابها مما قد يساهم في تدعيم شخصيتهم وتقويتها، وبالتالي قد يساهم ذلك في زيادة مقاومتهم للضغوط النفسية التي يتعرضون لها وتسبب الاكتئاب لهم.

فنية المناقشة Discussion: تستخدم فنية المناقشة في الدراما النفسية في الغالب بعد قيام بطل الرواية بلعب الدور وأداء المشكلة الخاصة به حيث يتم إجراء حوار ومناقشة بين المخرج وبطل الرواية وبقية أعضاء الفريق من أجل إبداء الرأي في المشكلة الخاصة بالبطل وتبادل الخبرات واقتراح حلول لها، ومن ثم يمكن من خلال فنية المناقشة التركيز على التصرفات والأفكار الخاطئة التي تسهم في زيادة معدلات الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يمكنهم من الوقوف على أخطائهم وانتهاج سبل جديدة في حياتهم، ومن ثم يؤدي ذلك إلى حل الكثير من المشكلات المسببة للاكتئاب لديهم.

ثانياً: الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم

معدلات الانتشار:

إن مشكلة الاكتئاب لا تقتصر على جنس معين، أو مرحلة عمرية معينة، فهي تتواجد لدى الذكور والإناث، الأطفال والمراهقين والشباب وكبار السن، وتفيد الدراسات أن معدلات انتشار الاكتئاب لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٦ - ١١) عاماً تتراوح من ٢٪ إلى ٣٪ من مجموع السكان، كما أن معدلات انتشار الاكتئاب لدى المراهقين تتراوح من ٦٪ إلى ٨٪ من مجموع السكان (Hammen & Rudolph, 1996)، وتزداد معدلات انتشار الاكتئاب لدى الشباب عنها لدى كبار السن، فيبلغ معدل انتشار الاكتئاب لدى الأفراد في الفئة العمرية من سن (١٨ : ٢٩) عاماً ثلاثة أضعاف معدلات انتشار الاكتئاب لدى الأفراد في سن (٦٠) عاماً فما فوق، وكذلك يزداد الاكتئاب لدى الإناث عنه لدى الذكور حيث تبلغ معدلات انتشار الاكتئاب لدى الإناث من (١,٥) ضعف إلى (٣) أضعاف معدلات انتشار الاكتئاب لدى الذكور (American Psychiatric Association, 2013, p.165).

أما بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فتشير نتائج العديد من الدراسات أنهم سجلوا مستويات عليا من الاكتئاب والمزاج السلبي ومستويات منخفضة من المزاج الإيجابي (Heath & Ross, 2000; Lackaye et al., 2006; Maag & Reid, 2006; Martinez & Semrud- Clikerman, 2004; Sundheim & Voeller, 2004).

ويشير كولبولو في نتائج دراسته (Koulopoulou 2010) التي تضمنت عينة بلغت (٤٢١) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمعدل (٢٩٢) ذكراً، و(١٢٩) أنثى تراوحت أعمارهم من (٧) إلى (١٤) سنة إلى ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث كان ٢٢,١٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الاكتئاب.

كما كانت معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر ارتفاعاً عن معدلات انتشار الاكتئاب لدى أقرانهم العاديين (Maag & Reid, 2006 ; Maag et al., 1992; Newcomer et al., 1995; Wright– Stawderman & Watson, 1992)

وفي هذا الصدد يذهب جاليجوس وآخرون (Gallegos et al. 2012) في نتائج دراستهم التي تضمنت (١٣٠) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و(١٣٠) طفلاً من الأطفال العاديين الذين يدرسون بالمدارس المسيكية إلى ارتفاع مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين حيث بلغت معدلات انتشار الاكتئاب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (٣٢٪) مقابل (١٨٪) للأطفال العاديين.

ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم حيث تراوحت معدلات انتشار الاكتئاب لديهم من (٢٦٪ - ٤٠٪) في دراسات (Rock, Fessler, & Church, 1997; Wright– Stawderman & Watson, 1992)

مما سبق يتضح ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين، ويرجع الباحث ذلك إلى ارتفاع معدلات الضغوط النفسية والاجتماعية المصاحبة لصعوبة التعلم التي يتعرضون لها سواء في المنزل، أو المدرسة، وهذا ما تؤكد الدراسات (Raskind, Goldberg Higgins, & Herman, 1999 ; Shaywitz et al., 1999)

أسباب الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم.

يتعرض التلاميذ ذوو صعوبات التعلم للعديد من الضغوط النفسية والحياتية سواء داخل المدرسة، أو خارجها مما يؤثر عليهم بالسلب ويجعلهم أرضاً خصبة للإصابة بالاضطرابات النفسية والاجتماعية، ومن ثم يرى الباحث أن مشكلة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم لا تعود إلى سبب بعينه ولكنها تعود إلى

مجموعة من الأسباب التي أتحدث فيما بينها وأدت إلى إصابتهم بالاكتئاب، ومن أهم هذه الأسباب:

الأفكار السلبية الموجودة لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يعتقد الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم أشخاص منبوذون، لا قيمة لهم في المجتمع، يتسمون بتدني القدرات العقلية مما يجعلهم يتعرضون لخطر الاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Heath (1995) من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يملكون العديد من الأفكار السلبية عن أنفسهم؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الاكتئاب لديهم مثل اعتقادهم أنهم أقل من ذويهم العاديين، وأن قدراتهم محدودة، وأن الظروف دائماً لا تسير كما يتمنون.

كذلك يعد القصور في الكفاءة الاجتماعية Social competence deficit من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سجلوا مستويات عليا من القصور في الكفاءة الاجتماعية ومستويات عليا من الشعور بالوحدة النفسية مقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم يشعرون بالرفض الاجتماعي من قبل أقرانهم العاديين، ويعانون من القصور في المهارات الاجتماعية (Margalit & Efrati, 1996; Kavale & Fomess, 1996; Tur-Kasspa, Weisel, & Segev, 1998)

وفي هذا الصدد يتفق كل من (Kistner et al. (1999; Sergin (2000) وShah and Morgan (1996) أن القصور في الكفاءة الاجتماعية والشعور بالرفض الاجتماعي يعدان من ضمن مسببات الاكتئاب حيث يرى التلاميذ المكتئبون أنفسهم مرفوضين اجتماعياً من قبل أقرانهم العاديين داخل المدرسة، ويعتقدون أنهم غير كفاء من الناحية الاجتماعية ويواجهون قصوراً في المهارات الاجتماعية، ويرى معلموهم أنهم أقل مهارة من الناحية الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين.

وفي هذا الصدد يؤكد ميرسر (Mercer (2004 في نتائج دراسته التي تضمنت عينة بلغت (٨٣) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (١٣) إلى (١٧) عاماً أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكثر اكتئاباً يرون أنهم أقل كفاءة اجتماعية وعاطفية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأقل اكتئاباً، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكثر اكتئاباً أقل رضا عن الدعم الاجتماعي المقدم لهم وأكثر معاناة من أحداث الحياة الضاغطة مقارنة بالتلاميذ الأقل اكتئاباً.

وأيضاً يعد الفشل الدراسي Academic failure من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يمر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعديد من تجارب الفشل داخل المدرسة مما يسبب لهم الشعور بالاكتئاب وفي أغلب الأحيان يحتلون أدنى ذيل القائمة بين زملائهم مما يؤدي إلى شعورهم بالاكتئاب، ويؤكد ذلك فيرمين وآخرون, Firmin, Hwang, Copella and Clark (2004) حيث يذهبون أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر تعرضاً للفشل داخل المدرسة من أقرانهم العاديين مما يسهم في زيادة مستويات الاكتئاب لديهم.

ويذهب سيدريدز (Sideridis (2007 في نتائج دراسته التي حاول فيها التعرف على أسباب الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم والتي قام بتطبيقها على عينة بلغت (١٠٤) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم من بين (٩٠٠) طالب من تلاميذ الصفين الخامس والسادس أن الفشل في تحقيق المهام يشكل عامل ضغط قوي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بتدني مفهوم الذات وعدم القدرة على الانجاز وبالتالي يؤدي إلى إصابتهم بالاكتئاب.

وبالإضافة إلى ذلك تعد الإساءة تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضمن مسببات الاكتئاب، فيذهب بونس (Pons, et al. (2014 أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيراً ما يتعرضون لسوء المعاملة مما يجعلهم عرضة للإصابة ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية، ويؤكد Govindshenoy and Spencer (2007) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سوء المعاملة والاضطرابات النفسية والعاطفية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويذهب أنتوني (Anthony (2000 أنه في كثير من الأحيان يتم إخفاء حالات الإساءة التي يتعرض لها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم داخل المدارس بالرغم من الآثار النفسية السيئة التي تترتب على هذه الإساءات المتكررة، وفي هذا الصدد تؤكد العديد من الدراسات أن الإساءة التي يتعرض لها الفرد في حياته من قبل الآخرين تعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الاكتئاب (Creydt, 2010; Hegarty, 2011 ; Goldstein, Safaeian, Garrod, Finamore, Kellogg— spadt, 2008; Sen, 2009).

أعراض الاكتئاب

لم يعترف الباحثون بإصابة الأطفال، أو المراهقين بالاكتئاب إلا مؤخراً فقد استبعد الاكلينيكيون أن يصاب الأطفال قبل المراهقة بالاكتئاب ولكن الأبحاث التي أجريت بوجه عام منذ العقد السابع من القرن الماضي بينت أن

الأطفال قبل المراهقين يطورون فعلاً الأعراض التي تشكل زملة الاكتئاب (عبد الخالق وعبد الغني، ٢٠١٣، ص ١٠٨).

ويقسم بعض الباحثين أعراض الاكتئاب إلى أعراض نفسية وأعراض نفس جسدية، وتشمل الأعراض النفسية: المزاج المكتئب، الأفكار السلبية عن الذات والآخرين، التشاؤم، التهيج، الانسحاب الاجتماعي، الشعور بالذنب، أفكار الموت، في حين تشمل الأعراض النفسية جسدية اضطراب النوم، والشكاوي الجسدية، واضطراب الشهية وتغير الوزن، والتعب عند بذل أي جهد (Brumback & Weinberg, 1990).

وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (2013) DSM-5 الخصائص المميزة لنوبة الاكتئاب الأساسي في وجود خمسة، أو أكثر من الأعراض الآتية تستمر لأسبوعين بشرط وجود المزاج المكتئب وفقدان الاهتمام بالمتعة.

- (١) مزاج مكتئب أغلب اليوم تقريباً يستدل عليه من خلال التقرير الذاتي مثل (أشعر بالحزن)، أو من خلال ملاحظة الآخرين مثل (يبدو عليه البكاء).
- (٢) نقص واضح في الشعور بالمتعة والسرور في كل، أو أغلب الأنشطة (كما تبينها التقارير الذاتية، أو ملاحظة الآخرين).
- (٣) انخفاض واضح في الوزن بدون رجيم، أو زيادة في الوزن (تغير أكثر من ٥% من وزن الجسم في الشهر، أو نقص، أو زيادة في الشهية تقريباً كل يوم).
- (٤) الأرق تقريباً كل يوم.
- (٥) تأخر حركي نفسي يلاحظه الآخرون ولا يقتصر هذا التأخر على مجرد مشاعر ذاتية بعدم الاستقرار .
- (٦) الشعور بالتعب وفقدان الطاقة يومياً تقريباً.
- (٧) الشعور بعدم الأهمية والشعور المبالغ فيه بالذنب ويستمر هذا الشعور يومياً تقريباً وليس مجرد الشعور بتوبيخ الذات، أو الشعور بالتأثر لأنه مريض.
- (٨) انخفاض القدرة على التركيز، أو التفكير مع فقدان المقدرة على اتخاذ القرار تقريباً كل يوم (يستدل على ذلك من خلال التقرير الذاتي، أو ملاحظة الآخرين).
- (٩) التفكير في الموت، أو الانتحار بدون خطة محددة للتنفيذ.
- (١٠) الأعراض لا تناظر محكات النوبة المختلطة.

(١١) لا تسبب الأعراض أذى إكلينيكي جوهري، أو انخفاض في الأداء الاجتماعي، أو المهني، أو غيرها من مجالات أداء المهمات.

(١٢) لا تعود هذه الأعراض إلى تناول مادة، أو عقار يساء استخدامه، أو لحالة مرضية عامة مثل زيادة إفراز الغدة الدرقية.

(١٣) لا تعود هذه الأعراض بسبب فقدان شخص عزيز بسبب الموت مثلاً، أو تتسم بضعف وظيفي واضح مثل أعراض الذهان، أو التأخر النفس حركي (American Psychiatric Association, 2013).

في حين تذكر منظمة الصحة العالمية World Health Organization (2012) أن أعراض الاكتئاب تتمثل في الآتي: المزاج المكتئب، فقدان الاهتمام، أو المتعة، انخفاض الطاقة، مشاعر الذنب، انخفاض قيمة الذات، اضطراب النوم، أو الشهية، انخفاض التركيز، التفكير في الانتحار.

ويقصد بالأعراض الاكتئابية في البحث الحالي تلك الأعراض التي يقيسها مقياس كوفاكس لاكتئاب الصغار في طبعته الثانية Full Length CDI 2:SR Kovacs (2011) حيث تضمن هذا المقياس معظم الأعراض التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي، وكذلك الأعراض التي وردت في تعريف منظمة الصحة العالمية، وتمثلت الأعراض التي يقيسها المقياس في الآتي: المزاج المكتئب، فقدان الشعور بالمتعة، الأرق، التشاؤم، انخفاض قيمة الذات، مشاعر الذنب، التفكير في الانتحار، انخفاض التركيز، العزلة والشعور بالوحدة، إهمال الواجبات المنزلية، الشعور بالتعب وفقدان الطاقة، اضطرابات الشهية، الشعور بالآلام الجسدية، ضعف المشاركات المدرسية، سوء الأداء الدراسي، صعوبة التذكر، وقد تم توزيع هذه الأعراض على أربعة أعراض رئيسية هي: عدم الفعالية، المشكلات البيئشخصية، التقدير السلبي للذات، المزاج السلبي والأعراض الجسمية.

خطورة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم :

لقد نادى العديد من الباحثين إلى ضرورة تحسين مستوى الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم نظراً للخطورة التي تشكلها مشكلة الاكتئاب لدى هذه الفئة. (Atkinson, 2015; Conway, 2004; Gallegos, 2008; Holladay, 2007; Lewis, Bell, and Gillanders, 2007; Mackay and Wilson, 2007)

فيعد الاكتئاب من أخطر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهو يعد من الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى الانتحار (Fleischmann, Bertolote, Belfer, & Beautrais, 2005)

وفيها الصدد يتفق كل من Daniel et al. (2006); Lewinsohn, Rohde and Seeley (1993) على أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أكثر عرضة لخطر الانتحار من أقرانهم الذين لا يعانون من نفس المشكلات.

ويؤكد ذلك (McBride and Siegel (1997 حيث يذهب أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لخطر الانتحار من أقرانهم العاديين، ولذلك فإن علماء النفس المدرسي ينادون بضرورة فهم الأعراض الاكتئابية لدى ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من العمر والعمل على علاج هذه الأعراض لوقايتهم من خطر الانتحار (Miller & Eckert, 2009)

وتشير الإحصائيات الحكومية الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية لعام (٢٠٠٠) أن الاكتئاب هو أكثر الأسباب شيوعاً التي تؤدي إلى الانتحار بين الأطفال والمراهقين حيث بلغت معدلات الانتحار الناتجة عن الاكتئاب في الولايات المتحدة الأمريكية بين الأطفال والمراهقين الذين تراوحت أعمارهم من (١٠-١٨) عاماً (١٨٣٣) حالة انتحار (Anderson, 2002).

وبالإضافة إلى ذلك يشكل الاكتئاب تأثيراً سلبياً على الأداء المعرفي لدى التلاميذ Cognitive functioning، فتشير الدراسات أن الاكتئاب يؤثر على الذاكرة تأثيراً سلبياً (Burt, Zembor & Niederehe, 1995)، ويؤدي إلى إبطاء سرعة معالجة المعلومات (Calhoun & Mayes, 2005). ويؤثر على الذاكرة طويلة المدى، (King & Caine, long-term memory (1996). كما يعوق القدرة على التعلم والانجاز لدى ذوي صعوبات التعلم (Nelson & Harwood, 2011).

كما أن الاكتئاب يسهم في زيادة معدلات التغيب عن الدراسة، ويؤدي إلى فقدان الدافعية نحو التعلم، وزيادة مستويات العدوان لدى التلاميذ، وزيادة معدلات السلوك التخريبي داخل الصف الدراسي (Bell-Dolan, Reaven & Peterson, 1993; Speirer, Sherak, Hirsch & Cantwell, 1995).

وبالإضافة إلى ذلك يؤثر الاكتئاب تأثيراً سلبياً على الأداء المدرسي للتلاميذ كما يؤثر على العلاقات بالأقران والعلاقات الأسرية ويسهم في ضعف التحصيل الدراسي، وفي كثير من الأحيان يؤدي إلى التسرب من التعليم (Bhatia & Bhatia, 2007).

مما سبق يتضح أن الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم يحمل العديد من المخاطر تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، كما يؤثر عليهم من النواحي المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والاجتماعية مما يستدعي التوسع في خدمات التدخل المبكر التي تقدم لهم من أجل الحد من مستويات الاكتئاب لديهم.

أساليب علاج الاكتئاب

نظراً لتزايد مشكلة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين حاول الكثير من الباحثين خفض مستويات الاكتئاب لدى هذه الفئة، وقد تعددت الأساليب والطرق العلاجية التي حاول الباحثون من خلالها خفض مستويات الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، ولا شك أن الباحث في مجال علاج الاكتئاب لدى فئة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون ملماً بهذه الطرق العلاجية على اختلاف موضوعاتها وضروبها حتى يكون واعياً ومتشبعاً بأهم الطرق العلاجية التي تستخدم في علاج الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، ومن بين الطرق التي أثبتت فعاليتها في خفض مستوى الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم:

العلاج المعرفي السلوكي، وفي هذا الصدد قام اتكينسون (Atkinson 2015) بدراسة موضوعها: العلاج المعرفي والسلوكي، هدفت الدراسة إلى خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات علاجية: مجموعة تلقت العلاج السلوكي، والمجموعة الأخرى تلقت العلاج المعرفي، أما المجموعة الثالثة تلقت برنامجاً للعلاج المعرفي السلوكي، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قامت هولاداي (Holladay 2007) بدراسة موضوعها العلاج المعرفي السلوكي الجمعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المعرفية، هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية العلاج المعرفي السلوكي الجمعي في خفض كل من الغضب والاكتئاب

والقلق، وتحسين جودة الحياة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة علاجية تكونت من (٨) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم المعرفية بمعدل (٢ ذكور، و٦ إناث)، ومجموعة المقارنة واشتملت على (٩) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم المعرفية، وقد تلقى أفراد المجموعة العلاجية برنامج معرفي سلوكي جمعي استمر لمدة (٩) جلسات، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية العلاج المعرفي السلوكي الجمعي في خفض مستوى الاكتئاب والقلق لدى تلاميذ المجموعة العلاجية.

وقام لويس وآخرون (Lewis, Bell, and Gillanders 2007) بدراسة موضوعها: إدارة الألام المزمن لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، هدفت الدراسة إلى خفض أعراض القلق والاكتئاب لدى سيدة من ذوي صعوبات التعلم، وتحسين جودة الحياة لديها، وكانت السيدة تبلغ من العمر (٣٢) عاماً، وتعاني من القلق والاكتئاب، وآلام جسدية مزمنة استمرت لمدة (١٦) شهراً، وقد تم تعريض السيدة لمجموعة من الجلسات العلاجية استخدم فيها العلاج المعرفي السلوكي حيث استمر العلاج لمدة (٤) أشهر بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: انخفاض أعراض القلق والاكتئاب، والآلام الجسدية لدى السيدة.

وبالإضافة إلى العلاج المعرفي السلوكي استخدم بعض الباحثين العلاج الاجتماعي الانفعالي، فقامت غاليجوس (Gallegos 2008) بدراسة موضوعها: منع قلق واكتئاب الطفولة: اختبار فعالية برنامج مدرسي في المكسيك، هدفت الدراسة إلى التدخل المبكر لتحسين أعراض القلق والاكتئاب لدى مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الملتحقين بمدارس شمال المكسيك بمعدل (١٣١) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في حين كان بقية أفراد العينة من الأفراد العاديين، وتراوح أعمار أفراد العينة من (٩: ١١) عاماً، وقد تم تعريض أفراد العينة لبرنامج اجتماعي انفعالي استخدم فيه فنيات: الاسترخاء، التعامل مع الصعوبات، التفكير الإيجابي، مهارات التعامل مع الآخرين، وقد تم تطبيق البرنامج في ثمان مدارس، واشترك في التطبيق (١٦) معلماً، وأجريت المتابعة بعد ستة أشهر من التطبيق، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: فعالية البرنامج الاجتماعي الانفعالي في خفض مستويات الاكتئاب والقلق لدى كل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وبالإضافة إلى ذلك استخدم بعض الباحثين التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض مستويات الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، فقام كونواي (2004) Conway بدراسة موضوعها: تقييم التدريب على المهارات الاجتماعية للشباب ذوي صعوبات التعلم. هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (١٩ من الإناث، ٣٤ من الذكور) بلغ متوسط أعمارهم (١٦،٥٤) عاماً، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (٤٣) تلميذاً، ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) تلميذاً حيث تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج Walker للتدريب على المهارات الاجتماعية، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

كما حاول بعض الباحثين الجمع بين أكثر من طريقة علاجية لخفض مستويات الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد قامت ماكاي وويلسون (2007) Mackay and Wilson بدراسة موضوعها: نجاح العلاج متعدد التخصصات لشخص ذي صعوبات تعلم يعاني من اضطراب الاكتئاب العام، هدفت الدراسة إلى خفض اضطراب الاكتئاب العام لدى سيدة من ذوي صعوبات التعلم، وكانت السيدة تدعى جانيت Janette في العشرينات من عمرها تعاني من اضطراب الاكتئاب العام، وتملك تاريخ عائلي من الإصابة بالاكتئاب حيث كان والدها يعاني من الاكتئاب بالإضافة إلى بعض أفراد أسرتها، وبالإضافة إلى معاناة جانيت من الاكتئاب كانت مصابة بالشلل الدماغي، وتسير على عكازين، وقد تلقت جانيت برنامج علاجي مركز متعدد المحاور جمع بين العديد من الطرق العلاجية: العلاج المعرفي السلوكي، والعلاج بالفن، والعلاج بالصدمات الكهربائية بالإضافة إلى العلاج الاجتماعي الذي ركز على رؤية الأصدقاء القدامى والتفاعل مع الآخرين، والتنزه مع أفراد العائلة، وقد أسفرت الدراسة عن: نجاح البرنامج العلاجي في خفض مستوى الاكتئاب لدى السيدة.

الدراما النفسية كأسلوب علاجي للاكتئاب:

تعد الدراما النفسية إحدى الطرق الفعالة في علاج الاكتئاب نظراً لأنها تتيح للفرد فرصة التنفيس الانفعالي والتعبير عن المشكلات والمكبوتات الموجودة لديه في مستوى اللاوعي وإخراجها إلى مستوى الوعي.

ويأخذ التنفيس العديد من الأشكال فقد يكون في صورة بكاء Crying، أو في صورة ضحك حقيقي وطويل الأمد Genuine and prolonged laughter، وهكذا تعد الدراما النفسية طريقة يمكن من خلالها مساعدة الفرد في التخلص من الضغوط التي يشعر بها عن طريق مساعدته في التعبير عما يجيش بداخله من مشاعر، أو مشكلات (Fisher, 2007).

ويؤكد Karataş (2014) في هذا الصدد أن الدراما النفسية تعد إحدى الطرق العلاجية الفعالة التي يمكن من خلالها تطهير الفرد نفسياً، وتعديل سلوكه إلى الأفضل ومساعدته على التخلص من الأفكار والمشاعر السلبية، وتطوير الأفكار المنطقية لديه، وإتاحة الفرصة له لإعادة أداء المشكلات التي يعاني منها بدلاً من الاقتصار على الحديث عنها فقط.

ومن ثم يستطيع الفرد من خلال الدراما النفسية إعادة أداء المشكلات التي تسبب له الاكتئاب بصورة حية أمام المعالج النفسي وأمام جمهور الحاضرين مما يساعده في الاستبصار بهذه المشكلات ويسهم في حلها وبالتالي يؤدي ذلك إلى التخلص من الأعراض الاكتئابية التي يشعر بها.

ونظراً لأهمية الدراما النفسية في علاج الاكتئاب استخدمها العديد من الباحثين فقام كل من (Beli, Rahgoien and Rahgozar (2012 بدراسة موضوعها: آثار الدراما النفسية على الاكتئاب بين سيدات ذوات اضطراب عقلي مزمن، هدفت الدراسة إلى خفض مستويات الاكتئاب بين مجموعة من السيدات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) سيدة مصابة بالاكتئاب تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية من السيدات لبرنامج دراما نفسية اشتمل على (١٢) جلسة، وقد استمر البرنامج لمدة ستة أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع الواحد، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية الدراما النفسية في خفض مستويات الاكتئاب لدى سيدات المجموعة التجريبية.

وقامت Hamamei (2006) بدراسة موضوعها: الجمع بين الدراما النفسية والعلاج المعرفي السلوكي لعلاج الاكتئاب البسيط، هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الدراما النفسية والعلاج المعرفي السلوكي في خفض مستويات الاكتئاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً من طلاب الجامعات تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة العلاج بالدراما النفسية، ومجموعة العلاج المعرفي

السلوكي، ومجموعة ضابطة: وقد أسفرت الدراسة عن فعالية كل من الدراما النفسية والعلاج المعرفي السلوكي في خفض الاكتئاب، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين الطريقتين في خفض الاكتئاب مما يدل على تمتعهما بنفس الفعالية.

كما قام (Kalkan and Osman (2005 بدراسة موضوعها: المسنون ودور التمرريض ورحلات الحياة: دراسة الدراما النفسية الجماعية، هدفت الدراسة إلى خفض مستويات الاكتئاب والقلق لدى مجموعة من كبار السن، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١) متطوعاً من الأشخاص كبار السن الذين يعانون من الاكتئاب والقلق ويعيشون في إحدى دور رعاية المسنين، وقد تم تعريضهم ل (١٨) جلسة دراما نفسية جماعية بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية الدراما النفسية في خفض مستويات الاكتئاب والقلق لدى أفراد العينة.

مما سبق يتضح من خلال ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم; (Gallegos et al.,2012; Koulopoulou,2010 ;Mammarella et al.,2014)

كما يتضح تنوع الطرق والأساليب العلاجية التي استخدمت في خفض مستويات الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث استخدمت بعض الدراسات العلاج المعرفي السلوكي (Atkinson ,2015)، واستخدمت بعض الدراسات العلاج الاجتماعي الانفعالي (Gallegos,2008)، واستخدمت بعض الدراسات التدريب على المهارات الاجتماعية (Conway,2004)، واستخدمت بعض الدراسات العلاج متعدد المحاور الذي جمع بين أكثر من طريقة علاجية (Mackay & Wilson,2007).

ويتضح أيضاً أن الدراما النفسية تعد إحدى الطرق العلاجية الفعالة التي تستخدم في خفض مستوى الاكتئاب; (Beli, Rahgoien & Rahgozar ,2012; Hamamci,2006 ;Kalkan & Osman , 2005)

ونظراً لفعالية الدراما النفسية في خفض مستويات الاكتئاب، وصلاحياتها للاستخدام مع الأفراد في سن المدرسة (Akinsola & Udoka , 2013) استخدمها الباحث في البحث الحالي.

فروض البحث:

ثم صاغ الباحث فروض البحث على النحو التالي:

- (١) ترتفع معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل.
- (٣) توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.
- (٤) لا توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

تضمن البحث الإجراءات الآتية:

أولاً المنهج المستخدم:

هو المنهج التجريبي الذي يختبر فعالية برنامج الدراما النفسية (متغير مستقل) في خفض أعراض الاكتئاب (متغير تابع) لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً عينة البحث:

تكونت العينة الكلية للدراسة من (١٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وكانت هذه المدارس هي: عبادة بن الصامت، أبي بن كعب، البحر الأحمر، الملك فيصل، الأحنف بن قيس، الثقافة، قيس بن عاصم، حنين، حراء، أبوسفيان الثقفي، عبد الله بن العباس، الجاحظ، العزيزية، وج، الملك عبد العزيز، محمد بن عبد الوهاب، مجمع الأمير محمد، المغيرة بن شعبة، الحسن بن الهيثم، همام بن الحارث.

في حين تكونت العينة الخاصة بالبحث التطبيقية من (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدرسة الملك

فيصل الابتدائية وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١١) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة بحيث تكونت كل مجموعة من (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وفقاً للشروط الآتية.

(١) أن يكون أفراد العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) أن يكون مستوى الاكتئاب لدى أفراد العينة مرتفع.

(٣) ألا يكونوا قد تلقوا أي برامج إرشادية، أو علاجية.

وقد تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney لمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المتغيرات الآتية:

(١) **العمر الزمني:** تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من (٩: ١١) عاماً، وبلغت قيمة (Z) بين رتب أعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (-١٨٣، ٠) وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

(٢) **مغامل الذكاء:** بلغت قيمة (Z) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء (-٢١٥، ٠) على مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة): إعداد حنوره (٢٠٠١)، وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

(٣) **مستوى صعوبات التعلم:** بلغت قيمة (Z) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (-٢٣٢، ٠) على مقياس صعوبات التعلم: إعداد السرطاوي (١٩٩٥)، وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

(٤) **المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة:** بلغت قيمة (Z) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (-١٤٢، ٠) على استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في البيئة السعودية: إعداد/ منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣)، وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

(٥) **مستوى الاكتئاب:** تم مجانسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الاكتئاب قبل التطبيق - من خلال الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس (Kovacs 2011) لاكتئاب الصغار التقرير الذاتي المطول: تعريب وإعداد الباحث - حتى يمكن رد أي تغيرات في الفروق بعد التطبيق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في مستوى الاكتئاب إلى المتغير المستقل (برنامج الدراما النفسية)، والجدول الآتي يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس الاكتئاب قبل التطبيق.

جدول (١)

قيمة (Z) ومستوى الدلالة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الاكتئاب قبل التطبيق، حيث ($n = 20$)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم الفعالية	الضابطة	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	- ٠,١١٦	٠,٩١٢ غير دالة
	التجريبية	١٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠		
المشكلات الينشخصية	الضابطة	١٠	١١,٣٠	١١٣	- ٠,٦٣١	٠,٥٧٩ غير دالة
	التجريبية	١٠	٩,٧٠	٩٧		
المشكلات الوظيفية	الضابطة	١٠	١٠,٧٠	١٠٧	- ٠,١٥٣	٠,٨٧٨ غير دالة
	التجريبية	١٠	١٠,٣٠	١٠٣		
التقدير السلبي للذات	الضابطة	١٠	٩,٧٠	٩٧	- ٠,٦٣٣	٠,٥٢٧ غير دالة
	التجريبية	١٠	١١,٣٠	١١٣		
المزاج السلبي	الضابطة	١٠	١٠	١٠٠	- ٠,٣٩٢	٠,٦٩٥ غير دالة
	التجريبية	١٠	١١	١١٠		
المشكلات الانفعالية	الضابطة	١٠	٩,٦٠	٩٦	- ٠,٦٩٣	٠,٤٨٨ غير دالة
	التجريبية	١٠	١١,٤٠	١١٤		
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	- ٠,١١٤	٠,٩٠٩ غير دالة
	التجريبية	١٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب بأبعاده في القياس القبلي مما يدل على تجانسهم في مستوى الاكتئاب قبل التطبيق.

ثالثاً: أدوات البحث :

١- الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار (Kovacs (2011)
(التقرير الذاتي المطول) Full Length CDI 2:SR / تعريب وإعداد الباحث:

أولاً الصورة الأصلية من المقياس :

أرادت ماري كوفاكس من إعداد الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار (CDI-2) Children's Depression Inventory 2 مواكبة أحدث ما توصل إليه العلم في مجال قياس الاكتئاب، وتصلح الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار (CDI-2) للتطبيق على الأطفال والمراهقين بدءاً من عمر (٧-١٧) عاماً.

وتعد الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس (CDI-2) صورة مطورة من قائمة اكتئاب الصغار الأولى (CDI) التي أعدتها كوفاكس عام (1981) Kovacs، مع وجود العديد من الفروق بين الطبعتين:

الفرق بين الطبعة الأولى والثانية من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار :

- ١- تم إضافة عبارات جديدة في الطبعة الثانية (CDI-2)، وحذف وتعديل بعض العبارات القديمة التي وردت في الطبعة الأولى (CDI).
- ٢- تم إضافة مقاييس جديدة في الطبعة الثانية (CDI-2)، فقد تكونت الطبعة الأولى (CDI) من صورة واحدة اشتملت على (٢٧) بنداً تقيس الاكتئاب لدى الأطفال الصغار، أما الطبعة الثانية (CDI-2) اشتملت على أربعة صور: الصورة الأولى (التقرير الذاتي المطول) وتضم (٢٨) بنداً، الصورة الثانية (التقرير الذاتي المختصر) وتشتمل على (١٢) بنداً، الصورة الثالثة (خاصة بالوالدين) وتشتمل على (١٧) بنداً، الصورة الرابعة (خاصة بالمعلم) وتشتمل على (١٢) بنداً، وقد قام الباحث في البحث الحالي بتعريب الصورة الخاصة بالتقرير الذاتي المطول.
- ٣- تم إضافة أبعاد جديدة: فقد كان مقياس (CDI) في طبعته الأولى (١٩٨١) أحادي البعد، في حين اشتمل التقرير الذاتي المطول (CDI-2: Self-Report) من قائمة Kovacs (2011) لاكتئاب الصغار على أبعاد جديدة حيث تكون من مقياسين فرعيين ينبثق منهما أربعة أبعاد أساسية، وفيما يلي وصف للتقرير الذاتي المطول.

وصف التقرير الذاتي المطول (CDI-2:SR) في الطبعة الثانية لقائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار Kovacs (2011)

يتكون التقرير الذاتي المطول (CDI-2:SR) من (٢٨) عبارة متضمنة في مقياسين فرعيين هما: المشكلات الوظيفية Functional Problems ويتكون من (١٣)

عبارة، والمشكلات الانفعالية Emotional Problems ويتكون من (١٥) عبارة، وينبثق من المقياسين الفرعيين أربعة أبعاد هم:

١- عدم الفعالية Ineffectiveness

، ويتكون هذا البعد من (٨) عبارات، ومن أمثلة عبارات هذا البعد: لا أشعر إطلاقاً بالمتعة داخل المدرسة I never have fun at school

٢- المشكلات البينشخصية Interpersonal Problems

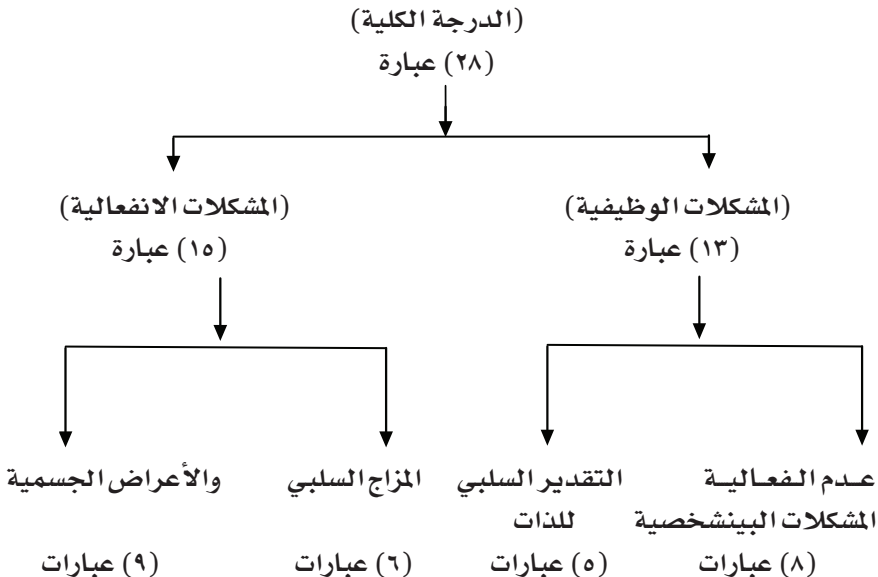
، ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات، ومن أمثلة عبارات هذا البعد: أنا مهم لأسرتي I am important to my family

٣- التقدير السلبي للذات Negative Self- Esteem

، ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات، ومن أمثلة عبارات هذا البعد: أكره نفسي. I hate myself

٤- المزاج السلبي والأعراض الجسمية Negative Mood/Physical Symptoms

، ويتكون هذا البعد من (٩) عبارات، ومن أمثلة عبارات هذا البعد: أشعر يومياً برغبتى في البكاء. I feel like crying everyday، والشكل الآتي يوضح المقياس بأبعاده المختلفة.



شكل (١) التقرير الذاتي المطول (CDI 2:SR) من قائمة كوفاكس لاختبار الصغار

الخصائص السيكومترية للتقرير الذاتي المطول (CDI 2:SR) في نسخته الأصلية (Kovacs (2011).

قامت كوفاكس Kovacs بتطبيق المقياس على عينة معيارية قدرها (١١٠٠) طفل ومراهق من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧ : ١٧) عاماً، وقد تم اختيارهم من (٢٦) ولاية مختلفة داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس استخدمت كوفاكس Kovacs طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات ألفا (٠,٩١) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٨٥) للمشكلات الانفعالية، (٠,٨٣) للمشكلات الوظيفية، (٠,٧٥) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٧٧) لتقدير الذات السلبي، (٠,٧٣) للمشكلات البينشخصية، (٠,٧٦) لعدم الفعالية.

كما استخدمت كوفاكس Kovacs طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين بفواصل زمنية تراوح من أسبوعين إلى أربعة أسابيع، وقد بلغ معامل الارتباط بطريقة إعادة الاختبار (٠,٩٨) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٩٨) للمشكلات الانفعالية، (٠,٩٢) للمشكلات الوظيفية، (٠,٩٧) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٩٧) لتقدير الذات السلبي، (٠,٩٢) للمشكلات البينشخصية، (٠,٩٢) لعدم الفعالية.

صدق المقياس

لحساب صدق المقياس استخدمت كوفاكس Kovacs الصدق التقاربي مع قائمة بيك لاكتئاب الشباب، وقد بلغ معامل الصدق (٠,٣٧) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٣٤) للمشكلات الانفعالية، (٠,٢٨) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٣٦) لعدم الفعالية، (٠,٣٧) للمشكلات الوظيفية، (٠,٣٠) للمشكلات البينشخصية، (٠,٣٧) لتقدير الذات السلبي.

كما استخدمت كوفاكس الصدق التقاربي مع مقياس كورنر لتقدير السلوك، وقد بلغ معامل الصدق (٠,٥٨) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٥٨) للمشكلات الانفعالية، (٠,٥٩) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٤٤) لعدم الفعالية، (٠,٥٠) للمشكلات الوظيفية، (٠,٤٤) للمشكلات البينشخصية، (٠,٣٨) لتقدير الذات السلبي.

كما استخدمت كوفاكس Kovacs الصدق التمييزي الذي أثبت تمتع المقياس بالصدق وقدرته على التمييز بين الأشخاص المكتئبين وغير المكتئبين.

ثانياً الصورة المعربة من التقرير الذاتي المطول إعداد / الباحث

١- أسباب تعريب الطبعة الثانية (التقرير الذاتي المطول Full Length CDI 2:SR من قائمة كوفاكس (Kovacs (2011 لاكتئاب الصغار في البحث

الحالي

أ- يعد هذا المقياس من أحدث المقاييس التي تم إعدادها لقياس الاكتئاب لدى الصغار.

ب- مناسبة المقياس للتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتعد قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار Children's Depression Inventory في طبعيتها الأولى والثانية من أكثر المقاييس التي استخدمت لقياس مستويات الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد تم استخدامها على سبيل المثال لا الحصر في قياس الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم في دراسة Gallegos et al., 2012، ودراسة (Sideridis, 2007)، ودراسة Heath & Ross, 2000)، ودراسة (Willcutt & Pennington, 2000)، ودراسة (Stanley et al., 1997)، ودراسة (Heath & Wiener, 1996)، ودراسة (Wright- Stawderman & Watson, 1992).

ج- يعد هذا المقياس مناسباً للفئة العمرية لأفراد العينة في البحث الحالي حيث أنه يصلح للتطبيق على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من (٧ - ١٧) عاماً، وقد تراوحت أعمار عينة البحث الحالي من (٩ - ١١) عاماً.

د- نال هذا المقياس شهرة عالمية واسعة في قياس الاكتئاب لدى الأطفال، وفي هذا الصدد يذكر (Sideridis, 2007, 530) أن الطبعة الأولى من قائمة كوفاكس لاكتئاب الصغار (CDI) تم استخدامها في أكثر من (٣٨٠) دراسة وتم قياس الصدق والثبات لها عدة مرات في العديد من الدراسات، وبالإضافة إلى ذلك تم تقنين الطبعة الأولى من المقياس على العديد من المجتمعات وترجمت إلى العديد من اللغات منها الأسبانية (Gallegos et al., 2012)، واليونانية (Sideridis, 2007)، والفرنسية (Saint- Laurent, 1990)، والصينية (Lam, 1999)، كما قام غريب (١٩٨٨) بترجمة الطبعة الأولى إلى اللغة العربية وتقنينها على عينة من الأطفال العاديين.

١- خطوات تعريب المقياس في البحث الحالي:

أ- قام الباحث في البحث الحالي بترجمة التقرير الذاتي المطول (CDI- 2:SR) كما ورد في الطبعة الثانية من قائمة كوفاكس Kovacs (2011) إلى اللغة العربية ثم قام بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في اللغة الانجليزية الذين أكدوا سلامة الترجمة مع إبداء بعض الملاحظات التي أخذ الباحث بها.

ب- قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين.

ج- قام الباحث بإجراءات الصدق والثبات الإحصائي للمقياس.

٢- صدق وثبات المقياس في صورته المعربة

ج- صدق المقياس:

أولاً صدق المحكمين

قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) محكمين من السادة الأساتذة المتخصصين في مجالات الصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة الطائف والملك فيصل للحكم على عبارات المقياس، وتحديد مدى مناسبتها لقياس الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية داخل المجتمع السعودي، وقد أسفر رأي السادة المحكمين عن صلاحية المقياس للتطبيق مع إبداء بعض الملاحظات التي أخذ بها الباحث .

ثانياً الصدق الإحصائي

قام الباحث في البحث الحالي بحساب صدق وثبات المقياس وذلك على عينة بلغت (٤٨٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية منهم (١٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(٣٦٠) تلميذاً من التلاميذ العاديين الملتحقين بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وكانت هذه المدارس هي: عبادة بن الصامت، أبي بن كعب، البحر الأحمر، الملك فيصل، الأحنف بن قيس، الثقافة، قيس بن عاصم، حنين، حراء، أبوسفیان الثقفي، عبد الله بن العباس، الجاحظ، العزيزية، وج، الملك عبد العزيز، محمد بن عبد الوهاب، مجمع الأمير محمد، المغيرة بن شعبة، الحسن بن الهيثم، همام بن الحارث، وقد استخدم الباحث في ذلك:

١) صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل

ارتباط بيرسون عن طريق استخراج معامل ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس حيث $n = ٤٨٠$

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٥	٠,٠١	١٠	٠,٦٩	٠,٠١	١٩	٠,٦٨	٠,٠١
٢	٠,٦٧	٠,٠١	١١	٠,٧٢	٠,٠١	٢٠	٠,٦٩	٠,٠١
٣	٠,٧٥	٠,٠١	١٢	٠,٨٠	٠,٠١	٢١	٠,٧٥	٠,٠١
٤	٠,٧٥	٠,٠١	١٣	٠,٨٢	٠,٠١	٢٢	٠,٧٥	٠,٠١
٥	٠,٧٨	٠,٠١	١٤	٠,٦٥	٠,٠١	٢٣	٠,٨٢	٠,٠١
٦	٠,٧٧	٠,٠١	١٥	٠,٧٦	٠,٠١	٢٤	٠,٨٠	٠,٠١
٧	٠,٧٥	٠,٠١	١٦	٠,٧٢	٠,٠١	٢٥	٠,٨٠	٠,٠١
٨	٠,٨٠	٠,٠١	١٧	٠,٧٧	٠,٠١	٢٦	٠,٧٥	٠,٠١
٩	٠,٧٩	٠,٠١	١٨	٠,٧٧	٠,٠١	٢٧	٠,٨٠	٠,٠١
						٢٨	٠,٧٨	٠,٠١

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث $n = ٤٨٠$

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
عدم الفعالية	٠,٨٢	٠,٠١
المشكلات البيئية	٠,٨٤	٠,٠١
المشكلات الوظيفية	٠,٨٣	٠,٠١
التقدير السلبي للذات	٠,٧٤	٠,٠١
المزاج السلبي	٠,٨٤	٠,٠١
المشكلات الانفعالية	٠,٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث كانت جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١.

٢) **صدق المحك:** قام الباحث بحساب صدق المحك الخارجي للمقياس على نفس العينة السابقة $n = (٤٨٠)$ ، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياس الحالي، والقائمة العربية لآكتاب الأطفال المقننة على البيئة السعودية إعداد / النضيعي واسماعيل (٢٠٠٠)، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٩٢) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

١- **معامل ألفا كرونباخ:** لقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع عبارات المقياس، وقد بلغ معامل ثبات ألفا (٠,٨٣) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٨٦) للمشكلات الانفعالية، (٠,٨٤) للمشكلات الوظيفية، (٠,٨٢) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٨٤) لتقدير الذات السلبي، (٠,٨١) للمشكلات البيئية الشخصية، (٠,٨٣) لعدم الفعالية.

٢- **طريقة إعادة الاختبار:** لقد تم إجراء طريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره أسبوعان، وتم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وقد بلغ (٠,٨٧) للدرجة الكلية للمقياس، (٠,٩٢) للمشكلات الانفعالية، (٠,٨٦) للمشكلات الوظيفية، (٠,٨٨) للمزاج السلبي والأعراض الجسمية، (٠,٩٤) لتقدير الذات السلبي، (٠,٨٣) للمشكلات البيئية الشخصية، (٠,٨٣) لعدم الفعالية.

الصورة المعربة النهائية من المقياس:

تكون المقياس في صورته المعربة النهائية من (٢٨) عبارة تقيس مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وقد تضمن المقياس مقياسين فرعيين هما:

- ١- **المشكلات الوظيفية:** ويتكون من (١٣) عبارة، ويشمل بعدين أساسيين هما: عدم الفعالية ويتضمن (٨) عبارات، المشكلات البيئية الشخصية ويتضمن (٥) عبارات.
- ٢- **المشكلات الانفعالية:** ويتكون من (١٥) عبارة، ويشمل بعدين أساسيين هما: التقدير السلبي للذات ويتضمن (٦) عبارات، المزاج السلبي والأعراض الجسمية ويتضمن (٩) عبارات.

وقد اشتمل كل بند من بنود المقياس على ثلاث عبارات، ويطلب من التلميذ اختيار عبارة واحدة من العبارات الثلاثة بحيث تكون هذه العبارة التي يختارها التلميذ تعبر بدقة عما يشعر به خلال الأسبوعين الآخرين، ويحصل التلميذ في كل بند على درجة تتراوح من (صفر: ٢) حيث تدل الدرجة (صفر) على الخلو من الأعراض الاكتئابية وتدل الدرجة (٢) على وجود الأعراض الاكتئابية .

مثال:

١- أنام ليلاً بشكل جيد. (صفر)

ب- أواجه صعوبة في النوم في كثير من الليالي. (١)

ج- أواجه صعوبة في النوم كل ليلة. (٢)

مقياس صعوبات التعلم إعداد السرطاوي (١٩٩٥)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف المبكر على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تقدير المدرسين لسلوك التلميذ، ويتكون المقياس من (٥٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول الصعوبات الأكاديمية، البعد الثاني: الخصائص السلوكية، والبعد الثالث: الصعوبات الإدراكية الحركية.

وقد قام معد المقياس بتطبيق المقياس على (٨٢٦) طالباً لحساب صدق وثبات المقياس، وقد تحقق للمقياس دلالات صدق مرتفعة حيث اعتمد في تقدير التكوين الفرضي للمقياس على كل من الصدق العاملي والاتساق الداخلي حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١، كما اعتمد الباحث على الصدق التلازمي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة من التلاميذ على المقياس الحالي ومقياس مايكل بست لتشخيص صعوبة التعلم، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٤)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لكل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩٠ - ٠,٩٨).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي

قام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة قدرها (٦٠) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، على النحو التالي:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياس الحالي ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، إعداد / المطيري (٢٠٠٦)، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم والمقياس الحالي (٠,٧٩) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بالصدق.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات للمقياس لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس من (٠,٧٥ - ٠,٨٤) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات.

٣- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين/ جنوره (٢٠٠١).

يعد مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذي أعده لويس تيرمان ومودميريل، وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودرريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعياري، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٩٦٠,٠,٧٢) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات، أما بالنسبة لتوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (٢٣.١٨) فقد تراوحت ما بين (٠,٩٢٠,٠,٧٣)، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠)، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (١٥ اختباراً) والصورة المختصرة (اختباران ٤ اختبارات ٦ اختبارات)، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩٩٠,٠,٨٧).

كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختبارات الفرعية، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م)، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التي تراوحت ما بين (٠,٨١٠,٠,٥٦)، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٨٣٠,٠,٦٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) في الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

٤- استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي الاقتصادي في البيئة السعودية، إعداد / منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣).

يتضمن هذا المقياس مقياسين هما: مقياس الوضع الاجتماعي للأسرة ويقاس من خلال المؤشرات التي تتضمن: وظيفة الوالد والوالدة والإخوة والأخوات، ومستوى تعليم الوالد والوالدة والأخوة والأخوات، عدد الأخوة والأخوات، والحالة الاجتماعية والسكنية، ويقاس المستوى الثقافي من خلال التعرف على الأبعاد التالية: عدد الصحف والمجلات اليومية التي تشتريها الأسرة، عدد الكتب الثقافية التي توجد بالمنزل، وعدد السيارات التي تمتلكها الأسرة واستخداماتها، الأشياء الترفيهية بالمنزل واستخداماتها، طرق قضاء وقت الفراغ، قضاء العطلات خارج المنزل وداخل الوطن وخارجه. وقد تم تقنين المقياس على عينة بلغ قوامها ٨٠٠ فرد من المدارس المتوسطة للبنين والبنات تم اختيارهم من مكة المكرمة والمدينة المنورة،

وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، والارتباط بمحك خارجي وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٧٨، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة ثباته وبلغ معامل الارتباط بين المرتين ٠,٨٧ (منسي، وغوني، ودمياطي، ١٩٩٠).

وقد قام الشرييني وأبو السعود (٢٠١٣) بإعادة تقنين هذا المقياس داخل البيئة السعودية على عينة من أسر الأطفال العاديين والمتخلفين فكرياً والتوحيدين وذوي صعوبات التعلم بلغ عددهم (٢١٠) أسرة سعودية، وتم حساب صدق الاستمارة عن طريق صدق المحكمين، فقد تم عرضها على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس السعوديين من أقسام التربية الخاصة وعلم النفس والعلوم التربوية بجامعة الطائف، وتم تعديل بعض العبارات، وإضافة بعض العبارات، واستبعاد العبارات التي كانت نسبة اتفاق جميع المحكمين عليها أقل من ٩٠٪، وتم حساب ثبات الاستمارة بطريقة إعادة تطبيقها فبلغ ٠,٧١، كما قام الباحثان بحساب مستوى الدخل وفقاً لمصلحة الإحصاءات العامة بوزارة التخطيط لعام ٢٠٠٠، بعد عرضها على نفس المحكمين العشر والذين أضافوا بعد التعديلات على مستويات الدخل لتكون مناسبة للظروف المعيشية في الوقت الراهن (الشرييني وأبو السعود، ٢٠١٣، ٥١).

برنامج الدراما النفسية

الهدف من البرنامج

هدف البرنامج إلى خفض مستوى أعراض الاكتئاب لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

وسعى البرنامج إلى تحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- تكوين علاقة علاجية إيجابية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية.
- ٢- التعرف على المشكلات التي تسبب الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الدراما النفسية.
- ٣- مناقشة المشكلات المسببة للاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم وتبادل الآراء والخبرات حولها.
- ٤- اقتراح حلول مناسبة للمشكلات المسببة للاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم.

الأسس التي قام عليها البرنامج :

قام البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي :

أ- الأسس العامة :

١. مشكلة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم يمكن التخلص منها من خلال الدراما النفسية.
٢. إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأداء مشكلاتهم بصورة حية وبشكل ملموس قدر الإمكان من خلال الدراما والأداء الحركي بدلاً من الاكتفاء بالحديث عنها فقط.
٣. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاستبصار بمشكلاتهم وإيجاد حلول لها.

ب- الأسس النفسية :

- ١- الكشف عن حالات الصراع النفسي التي عاشها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وساهمت في إصابتهم بالاكتئاب.
- ٢- تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إخراج المكبوتات الموجودة لديهم من مستوى اللاوعي إلى مستوى الوعي.
- ٣- تقديم الدعم النفسي المناسب الذي يحتاجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عند أدائهم للمشكلات الخاصة بهم.

ج- الأسس التربوية :

- ١- استخدام عبارات واضحة ومفهومة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم.
- ٢- مناسبة فنيات الدراما النفسية المستخدمة في البرنامج مع المرحلة العمرية وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- مناسبة محتوى البرنامج لقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم.

د- الأسس الاجتماعية :

- ١- إشعار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتقبل الاجتماعي مما يدفعهم إلى المشاركة في جلسات البرنامج بفعالية.
- ٢- تنمية الוותام وروح المشاركة بين بطل الرواية والأنوات المساعدة.
- ٣- إتاحة الفرصة لبطل الرواية للعب دور الشخصيات المؤثرة في حياته اجتماعياً مثل الأب، أو الأم، أو الأقران.

هـ - الأساس النظري للبرنامج :

يعتمد البرنامج الحالي على طريقة ليفي مورينو Levy Moreno في العلاج النفسي المعروفة باسم الدراما النفسية وهي طريقة جماعية تجعل من المسرحية الدرامية الموجهة وسيلة للكشف عن المشكلات والقضايا التي يعيشها الفرد حيث يقوم بطل الرواية في هذه الطريقة بالتفاعل مع الأنوات المساعدة والتعبير عن المشكلات التي يعاني منها بصورة حية أمام الجمهور من خلال قيامه بلعب الدور وأداء المشكلات التي يعاني منها وكأنها تحدث في نفس اللحظة مما يسهم في نقل تصورات وأفكاره إلى الجمهور، ومن ثم يتيح ذلك الكشف عن المشاعر والمشكلات التي يعاني منها أمام الآخرين مما يسهم بشكل كبير في مساعدته في الاستبصار بمشكلاته وإيجاد حلول لها، ويستخدم في هذه الطريقة العديد من الفنيات من أهمها: فنية لعب الدور Role playing، فنية عكس الدور Role Reversal، فنية مناجاة النفس Soliloquy، فنية الكرسي الخالي Empty Chair، فنية المرأة The Mirror technique، فنية المتجر السحري Magic shop technique، فنية المناقشة Discussion.

وقد سبق أن تناول الباحث الدراما النفسية بشيء من التفصيل في الإطار النظري للدراسة موضحاً فنياتها وسبب اختياره لها.

مراحل ومحتوى جلسات البرنامج : اشتمل البرنامج الحالي على (٢٢) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع الواحد، والجدول الآتي يوضح توزيع جلسات البرنامج وفقاً للمراحل التي مر بها.

جدول (٤)

مراحل ومحتوى جلسات البرنامج

المرحلة	الجلسات	المحتوى
الأولى: التمهيد والتهيئة	من الجلسة (الأولى) حتى الجلسة (الثالثة)	تم في هذه المرحلة التعارف بين الباحث والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية حيث حاول الباحث في هذه المرحلة تكوين علاقة علاجية ناجحة قائمة على الثقة والحب والاحترام المتبادل بينه وبين أفراد المجموعة التجريبية بقصد تهيئة التلاميذ نفسيًا لتلقي جلسات البرنامج، كما استمع الباحث لاستفسارات التلاميذ وأجاب على أسئلتهم ، وبالإضافة إلى ذلك قام الباحث بتعريف التلاميذ بالهدف من البرنامج وفائدته بالنسبة لهم، وأيضًا قام بتوضيح مفهوم الدراما النفسية، وفنياتها، وعناصرها، وكيفية تكوين الفريق المسرحي، وكيفية أداء المسرحية النفسية.
الثانية: الأداء والمناقشة	من الجلسة (الرابعة) حتى الجلسة (التاسعة عشر)	قام الباحث في هذه المرحلة بالتعرف على المشكلات المسببة للاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال قيامهم بمناقشة أنفسهم وإعادة أداء المشكلات الحقيقية التي يعانون منها في الواقع الفعلي، وقد تم استخدام العديد من فنيات الدراما النفسية في هذه المرحلة مثل فنية لعب الدور وقلب الدور، ومناقشة النفس، والكرسي الخالي، والمتجر السحري، والمناقشة، وقد اشتملت كل جلسة في هذه المرحلة على ثلاث مراحل فرعية هي: مرحلة الإجماء وهدفت هذه المرحلة إلى زيادة النشاط العقلي والبدني لأفراد المجموعة التجريبية، وتنمية الونم وروح المشاركة بينهم، ومرحلة الأداء وقام أفراد المجموعة التجريبية في هذه المرحلة بأداء حالات الصراع والمشكلات التي يعانون منها وتسبب لهم الاكتئاب، وذلك بهدف إخراج المشكلات الكامنة والصراعات الداخلية لديهم وجعلها تطفو على السطح، ومرحلة المناقشة وفي هذه المرحلة تم مناقشة هذه المشكلات وتبادل الآراء والخبرات بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية بهدف وضع حلول لها.
الخاتمة	من الجلسة (العشرين) إلى الجلسة (الثانية والعشرين)	في هذه المرحلة تم الترتيب لإقامة حفل، ودعوة أولياء الأمور والمعلمين لحضور الحفل، ثم تم إقامة الحفل وتكريم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين شاركوا في البرنامج أمام المعلمين وأولياء الأمور.

تقييم البرنامج : تم تقييم البرنامج من خلال تطبيق مقياس الاكتئاب Full Length CDI 2:SR (المقياس القبلي، والبعدي) وأجريت المتابعة بعد ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج ؛ لمعرفة مدى فعاليته واستمراريته في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمد الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث على طبيعة الدراسة، والمتغيرات التي تمت في ضوءها، وحجم العينة، وطبيعة المقاييس المستخدمة فيها، فقد استخدم الباحث من خلال البرنامج الإحصائي SPSS حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك للتحقق من نتائج الفرض الأول، كما استخدم الباحث الإحصاء اللابارامترى المتمثل في اختباري مان وتني، وولكوكسن للعينات الصغيرة المستقلة، وغير المستقلة وذلك للتحقق من نتائج الفروض التالية.

نتائج البحث

أولاً نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على الآتي: « ترتفع معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..، ولتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

جدول (٥)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
للاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث $n = 120$

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
عدم الفعالية	٦,٦٤٢	٣,٦٩٨	٤١,٥١٣
المشكلات البينشخصية	٤,٢٩٢	٢,٨٠٠	٤٢,٩٢
المشكلات الوظيفية	١٠,٩٣٣	٥,٨١٣	٤٢,٠٥٠
التقدير السلبي للذات	٤,٠٩٢	٢,٩٠٢	٣٤,١٠
المزاج السلبي	٦,٥٠٨	٤,٦٣٥	٣٦,١٥٦
المشكلات الانفعالية	١٠,٥٩٢	٧,٢١٩	٣٦,٣٠٧
الدرجة الكلية	٢١,٥٢٥	١٢,٥٥٦	٣٨,٤٣٧

ثانياً نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: « توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية»

وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث اختبار مان وتني Mann Whitney اللابارامترى.

جدول (٦)

يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي

لأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
عدم الفعالية	الضابطة	١٠	١٥,١٠	١٥١	٣,٤٩٢ -
	التجريبية	١٠	٥,٩٠	٥٩	
المشكلات البينشخصية	الضابطة	١٠	١٥,١٠	١٥١	٣,٥١٠ -
	التجريبية	١٠	٥,٩٠	٥٩	
المشكلات الوظيفية	الضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٣,٧٩٢ -
	التجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥	
التقدير السلبي للذات	الضابطة	١٠	١٤,٧٠	١٤٧	٣,٢٠٨ -
	التجريبية	١٠	٦,٣٠	٦٣	
المزاج السلبي	الضابطة	١٠	١٤,٦٥	١٤٦,٥	٣,١٥٩ -
	التجريبية	١٠	٦,٣٠	٦٣	
المشكلات الانفعالية	الضابطة	١٠	١٤,٦٥	١٤٦,٥	٣,٨٣٦ -
	التجريبية	١٠	٦,٣٥	٦٣,٥	
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٣,٧٨٥ -
	التجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على انخفاض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية ويدل على تحقق الفرض الثاني.

ثالثاً نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وللتأكد من النتائج السابقة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول (٧)

يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم الفعالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٩ ١ ٠ ١٠	٥,٧٨ ٣	٥٢ ٣	٢,٥٠٥ -	٠,٠١٢
المشكلات البيئية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠	٥٥ ٠	٢,٨١٤ -	٠,٠٠٥
المشكلات الوظيفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠	٥٥ ٠	٢,٨٠٩ -	٠,٠٠٥
التقدير السلبي للذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠	٥٥ ٠	٢,٨١٤ -	٠,٠٠٥
المزاج السلبي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٩ ٠ ١ ١٠	٥ ٠	٤٥ ٠	٢,٦٧٧ -	٠,٠٠٧
المشكلات الانفعالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠	٥٥ ٠	٢,٨٠٧ -	٠,٠٠٥
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠	٥٥ ٠	٢,٨١٠ -	٠,٠٠٥ دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على انخفاض الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ويدل على تحقق الفرض الثالث.

رابعاً نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه: « لا توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي، وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للبارامترى، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول (٨)

يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم الفعالية	الرتب السالبة	٤	٥,٢٥	٢١	٠,٦٩٠ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,٦٧	٣٤		
	التساوي	٠				
	إجمالي	١٠				
المشكلات الپیشخصية	الرتب السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	٠,٦٤٩ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٥٠	١٣,٥٠		
	التساوي	٤				
	إجمالي	١٠				
المشكلات الوظيفية	الرتب السالبة	٤	٥	٢٠	٠,٧٧٧ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,٨٣	٣٥		
	التساوي	٠				
	إجمالي	١٠				
التقدير السلبي للذات	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	٠,٣٤١ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٣٣	١٦		
	التساوي	٣				
	إجمالي	١٠				
المزاج السلبي	الرتب السالبة	٤	٥,٦٣	٢٢,٥٠	٠,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٥٠	٢٢,٥٠		
	التساوي	١				
	إجمالي	١٠				
المشكلات الانفعالية	الرتب السالبة	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠	٠,١١٩ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥,٣٨	٢١,٥٠		
	التساوي	١				
	إجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٦,٢٥	٢٥	٠,٢٥٦ –	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥	٣٠		
	التساوي	٠				
	إجمالي	١٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على تحقق الفرض الرابع، ويدل على استمرار انخفاض الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح من نتائج الفرض الأول جدول (٥) ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاكتئاب المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة حيث بلغ معدل انتشار الاكتئاب على الدرجة الكلية للمقياس (٣٨,٤٣٧ %)، وتتفق هذه النسبة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم حيث تراوحت معدلات انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم من (٢٦ % : ٤٠ %) في دراسات (Gallegos et al. 2012; Rock et al. 1997; Wright- Strawderman & Watson, 1992)

ويفسر الباحث ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالضغوط النفسية والحياتية التي يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم سواء داخل المدرسة، أو خارجها، ومن أهم هذه الضغوط الفشل المتكرر الذي يتعرض له التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فكثيراً ما يرسب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الاختبارات المدرسية، ولا يستطيعون مجاراة أقرانهم العاديين في المستوى الدراسي ومن ثم يشعرون بخيبة الأمل والإحباط مما قد يدفعهم إلى العزلة والشعور بالاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Firmen et al. 2004) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر تعرضاً للفشل داخل المدرسة من أقرانهم العاديين مما يسهم في زيادة مستويات الاكتئاب لديهم، ويتفق ذلك أيضاً مع ما ذهب إليه (Sideridis 2007) أن الفشل في تحقيق المهام يشكل عامل ضغط قوي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالاكتئاب.

كذلك تعد الأفكار السلبية الموجودة لدى ذوي صعوبات التعلم من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لديهم حيث يعتقد الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم أشخاص منبوذون، لا قيمة لهم في المجتمع، يتسمون بتدني القدرات العقلية مما يجعلهم يتعرضون لخطر الاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Heath 1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يملكون العديد من الأفكار السلبية عن أنفسهم مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الاكتئاب لديهم.

وبالإضافة إلى ذلك تعد الإساءة التي يتعرض لها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب لديهم حيث كثيراً ما يتعرض التلاميذ ذوو صعوبات التعلم للسخرة والتهكم من قبل أقرانهم العاديين داخل المدرسة، وقد يتعرضون للعقاب المستمر والتوبيخ من قبل معلمهم داخل المدرسة، كما يحاول أولياء أمورهم في بعض الأحيان المقارنة المستمرة بينهم وبين أقرانهم العاديين مما يسبب لهم الشعور بتدني الذات والاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Hegarty 2011) أن الإساءة التي يتعرض لها الفرد في حياته من قبل الآخرين تعد من ضمن مسببات الاكتئاب.

ويتضح من نتائج الفرضين الثاني والثالث جدول (٦)، و جدول (٧) انخفاض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

كما يتضح من نتائج الفرض الرابع جدول (٨) استمرار هذه النتائج خلال فترة المتابعة، أي أن البرنامج قد احتفظ بأثره في خفض مستوى الاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمر تأثيره ورسوخه في صلب شخصيتهم مما يدل على أن البرنامج الحالي يعد برنامجاً مناسباً لخفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما عبرت عنه النتائج السابقة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية برامج التدخل المختلفة في خفض مستويات الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Atkinson ,2015; Conway,2004; Gallegos,2008; Mackay & Wilson,2007)

كما تتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات (Beli et al. ,2012; Hamamci ,2006; Kalkan & Osman , 2005) أن الدراما النفسية تعد علاجاً فعالاً في خفض مستويات الاكتئاب نظراً لقدرتها على تحقيق التنفيس الانفعالي للفرد، وإخراج المكبوتات الموجودة بداخله، والكشف عن المشكلات التي يعاني منها، وإيجاد حلول لها.

ويفسر الباحث هذه النتائج بطبيعة برنامج الدراما النفسية الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية ولم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة، ولعل نجاح البرنامج يرجع لبنائه على مجموعة من الأسس العلمية التي تم من خلالها مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما يرجع نجاح برنامج الدراما النفسية إلى الفنيات التي اشتمل عليها حيث اشتمل البرنامج على العديد من الفنيات التي كان لها أثر بالغ في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، فكان لفنية لعب الدور أثر بالغ في التعرف على طبيعة المشكلات المسببة للاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان يقوم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأداء المشكلات التي يعانون منها أمام الباحث بصورة حية من خلال لعب الدور مما جعل الباحث أكثر فهماً ووعياً بطبيعة هذه المشكلات، مما سهل من مهمة الباحث في إيجاد حلول لهذه المشكلات، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Baim et al. (2007) أن فنية لعب الدور تعد فنية أساسية يمكن من خلالها التعرف على المشكلات التي يعاني منها المسترشد ومن ثم إيجاد حلول لها.

وكان لفنية الكرسي الخالي دور كبير في التعرف على مشاعر ومعتقدات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجاه الآخرين حيث كان يتخيل التلميذ ذو صعوبات التعلم خلال هذه الفنية أنه يتحدث إلى شخص ما يجلس على كرس خال كاشفاً عن معتقداته ومشاعره تجاه هذا الشخص، ومن ثم ساهمت هذه الفنية في استكشاف الصراعات الموجودة لدى ذوي صعوبات التعلم تلك الصراعات التي ساهمت في شعورهم بالاكتئاب كما ساهمت هذه الفنية في التنفيس عن المكبوتات الموجودة داخل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما ساهم في خفض مستويات الاكتئاب لديهم، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Corey (2012) أن فنية الكرسي الخالي تسهم في التخفيف من الاضطرابات النفسية التي يشعر بها الفرد من خلال التنفيس عن المكبوتات الموجودة بداخله، واستكشاف الصراعات التي لم يتم حلها.

كما كان لفنية عكس الدور أهمية كبيرة في تغيير المعتقدات الخاطئة التي كان يحملها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية تجاه آبائهم ومعلميهم وأقرانهم وتسبب لهم الشعور بالاكتئاب حيث أتاحت هذه الفنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أداء أدوار الآخرين مثل المعلمين والآباء والأقران ومن ثم كان يرى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلاتهم هنا بأعين الآخرين لا بعيونهم هم مما جعلهم أكثر تفهماً لتصرفات الآخرين نحوهم، وبالتالي ساهم ذلك في التخفيف من حدة الضغوط التي يشعرون بها مما ساهم في خفض مستوى الاكتئاب لديهم، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Fonseca (2004) أن فنية عكس الدور تسهم في تغيير المعتقدات الخاطئة الموجودة لدى الفرد حيث تتيح هذه الفنية للفرد رؤية نفسه كما يراها الآخرون وليس كما يرى هو نفسه.

وكان لفنية مناجاة النفس أثر بالغ في الكشف عن المشاعر الاكتئابية الموجودة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتنفيس عنها وإخراجها وجعلها تطفو على السطح بدلاً من كبثها بداخلهم حيث كان يقوم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خلال هذه الفنية بالتحدث إلى ذواتهم بصوت مرتفع أمام الجمهور واصفين المشاعر التي بداخلهم مثل الشعور بالحزن، أو الألم، ومن ثم ساهمت هذه الفنية في التخفيف من مستوى الضغوط المكبوتة داخل التلاميذ ذوي صعوبات مما خفض من مستوى الاكتئاب لديهم، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Sokoloff 2007) أن فنية مناجاة النفس تساهم في إبراز المشاعر الدفينة لدى المسترشد وإخراج المكبوتات الموجودة بداخله مما يخفف من معاناته وآلامه النفسية.

وأيضاً كان لفنية المرأة أثر بالغ في زيادة استبصار التلميذ ذي صعوبات التعلم بذاته، والتعرف على أخطائه، حيث كان يقوم أحد الأشخاص خلال هذه الفنية بأداء شخصية التلميذ ذي صعوبات التعلم ويتصرف بنفس التصرفات التي يؤديها سواء في المنزل، أو المدرسة، أو أي مكان آخر في حين يقوم التلميذ ذو صعوبات التعلم هنا بمشاهدته وكأنه يرى نفسه في مرآة حيث يشاهد بنفسه من يؤدي دوره ويجسد شخصيته في مواقف معينة متعلقة بحياته، ومن ثم ساهمت هذه الفنية في مساعدة التلميذ ذي صعوبات التعلم في معرفة أخطائه، وجعله يرى نفسه بصورة أكثر وضوحاً مما ساعده في تصحيح ذاته وخفض مستوى الاكتئاب لديه، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Moreno 1994) أن فنية المرأة تعكس حياة المسترشد مما يساعده في الحصول على نظرة جديدة حول سلوكه، ويدفعه إلى التخلص من الأخطاء التي تسبب له الاضطراب النفسي.

كما كان لفنية المتجر السحري أثر بالغ في التعرف على الصفات والخصائص النفسية التي يحتاجها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ويفتقرون إليها في حياتهم حيث كان يطلب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خلال هذه الفنية شراء بعض الصفات التي يفتقدونها مثل الجرأة، أو الحنان، أو الحب، ومن ثم كان يوضح الباحث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الطرق الصحيحة التي يجب أن يتبعونها في حياتهم، والتصرفات التي يجب أن يقوموا بها لاكتساب هذه الصفات في الواقع مما ساهم في تدعيم شخصيتهم وتقويتها، وبالتالي ساهم ذلك في زيادة مقاومتهم للضغوط النفسية التي يتعرضون لها في حياتهم وتسبب لهم الاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Rustin and Olsson 1993) أن فنية المتجر السحري تكشف عن الصفات والخصائص التي يحتاجها المسترشد في الواقع الفعلي وتساعده على اكتسابها.

وأخيراً كان لفنية المناقشة دور كبير في خفض مستوى الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث كان يدخل الباحث مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال هذه الفنية في حوار ومناقشة يحاول خلالها تبادل الخبرات واقتراح حلول للمشكلات الموجودة لديهم وتسبب لهم الشعور بالاكتئاب، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Blatner 2007) أنه يمكن من خلال المناقشة وضع العديد من الحلول للمشكلات التي يعاني منها المسترشدين.

ومن ثم فإن النتائج السابقة التي تم التوصل إليها تعود إلى طبيعة البرنامج الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يخرج الباحث بالتوصيات الآتية:

(١) ضرورة خلق قنوات اتصال فعالة بين الجامعات ومؤسسات رعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال الاكتئاب وتقديم البرامج الوقائية والعلاجية والإرشادية التي تحد من خطر الاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) التوسع في تقديم برامج التدخل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة للحد من مستوى الاكتئاب لديهم قبل أن يستفحل ويتعاضم أثره في مراحل العمر التالية.

(٣) التوسع في تدريب المعلمين داخل المؤسسات التعليمية على فنيات التعامل السليم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعدم السخرية منهم، أو التهكم عليهم، أو التقليل من شأنهم لوقايتهم من التعرض للاضطرابات النفسية والتي منها الاكتئاب.

(٤) تزويد مؤسسات رعاية وتعليم ذوي صعوبات التعلم بالأخصائيين النفسيين المدرسين والمؤهلين الذين يمكنهم التعامل مع الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يتعرض لها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حيث لاحظ الباحث أن هناك العديد من المدارس داخل المملكة العربية السعودية تخلو من الأخصائيين النفسيين ويتم الاقتصار على وجود الأخصائي الاجتماعي الذي قد لا يستطيع في كثير من الأحيان التعامل مع بعض الحالات التي تعرض عليه.

- (٥) السعي إلى تحقيق الاستفادة المرجوة من وسائل الإعلام في تبصير المجتمع بكيفية الوقاية من الاكتئاب، وبيان مدى خطورته، وكيفية التعامل معه، وكيفية الحصول على العلاج المناسب.
- (٦) تكثيف جهود البحث في مجال الدراسات النفسية حول الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم حيث لاحظ الباحث أن معظم الدراسات التي تناولت الاكتئاب ركزت بشكل كبير على العاديين بالرغم من انتشار الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم بدرجة تفوق انتشاره لدى العاديين.
- (٧) يجب أن تسعى الدولة إلى اتخاذ كافة الإجراءات القانونية والوقائية التي تضمن حصول ذوي صعوبات التعلم على حقوقهم، وحمايتهم من الإساءة لأن الإساءات المتكررة التي يتعرضون لها تجعلهم أرضاً خصبة للإصابة بالاضطرابات النفسية والتي منها الاكتئاب.
- (٨) عدم دفع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى القيام بأعمال تفوق قدراتهم لأن ذلك يشعرهم بالفشل والعجز مما قد يتسبب في إصابتهم بالاكتئاب.
- (٩) إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتعبير عن مشكلاتهم وفهم الدوافع وراء تصرفاتهم والإنصات إليهم.
- (١٠) تفعيل دور التربية المسرحية في المدارس، وتخصيص حصة أسبوعية للتربية المسرحية على غرار التربية الفنية والموسيقية والتربية الرياضية لإتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمشاركة في التمثيل المسرحي لإخراجهم من عزلتهم ومساعدتهم في التعبير عن انفعالاتهم المكبوتة.
- (١١) تطبيق البرنامج الحالي بالمؤسسات المهتمة برعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى يمكن أن يستفيد منه قطاع عريض من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- التركيت، فوزية عبدالله (٢٠١٥). مدى فاعلية اختبار تفهم الموضوع TAT في الكشف عن الصورة الأبوية المسقطة والعلاقات الأسرية والاكنتاب لدى المعتمد على المواد ذات التأثير النفسي باستخدام دراسة الحالة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤١، ٢٥٩ - ٣٢٤.
- حنوره، مصري عبد الحميد (٢٠٠١). *مقياس بينيه العرب للذكاء (ط٤)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السرطاوي، زيدان (١٩٩٥). *مقياس صعوبات التعلم دراسة تقنية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
- الشربيني، السيد كامل ؛ وأبو السعود، شادي محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق المعمم لدى الأطفال العاديين وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٥، ١ - ٩٤.
- ضمرة، جلال كايد ؛ ونصار، يحيى حياتي (٢٠١٤). أثر نموذج العلاج المعرفي السلوكي المركز على الصدمة في خفض أعراض الاكنتاب لدى عينة من أطفال الحروب. *دراسات العلوم التربوية*، ٤١، ٤٦١ - ٤٤٥.
- عباس، محمد خليل ؛ وملحم، سامي محمد (٢٠١٥). القدرة التنبؤية لكل من العدائية والغضب والاكنتاب في سمة التشدد في الرأي الدوجماتية لدى عينة من المراهقين في الأردن وعلاقته بتقدير الذات لديهم. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٢، ١٩٩ - ٢١٨.
- عبد الخالق، أحمد محمد ؛ وعبد الغني، السيد (٢٠١٣). الفروق بين الجنسين في الأعراض الاكتئابية ومعدلات الانتشار لدى عينات من الأطفال والمراهقين في مصر والكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٢)، ١٠٥ - ١٢٨.
- غريب، عبد الفتاح غريب (١٩٨٨). *كراسة تعليمات وقائمة معايير مقياس الاكنتاب* (د) (للصغار). القاهرة: النهضة العربية .
- المصري، محمد عبد المجيد (٢٠١٤). مظاهر السلوك الاجتماعي وعلاقته بمستوى القلق والاكنتاب والكفاية الذاتية المدركة لدى المراهقين في الأردن. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٧، ١٨ - ٥١.
- المطيري، جويعد عيد (٢٠٠٦). *تقنين مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم. المجلة التربوية بالكويت*، ٨١، ٢٩١ - ٢٩٣.
- منسي، محمود عبد الحليم ؛ وغوني، منصور أحمد ؛ ودمياطي، فوزية إبراهيم منسي (١٩٩٠). أسباب غياب التلاميذ والتلميذات عن المدارس في ضوء آراء تلاميذ

وتلميذات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية جامعة الملك عبد

العزیز، ٣، ٣٣٠ - ٣٧٢.

موسی، فريد ؛ وبو عبد الله، سبع ؛ وأحمد، تركي (٢٠١٥). الأنشطة البدنية

والرياضية وتأثيرها على الاكتئاب عند المراهق. مجلة الأكاديمية

للدراسات الاجتماعية والإنسانية. ١٣، ٦٦ - ٧٠.

النفیعی، عابد عبد الله؛ واسماعيل، أحمد السيد (٢٠٠٠). تقنين القائمة العربية

لاكتئاب الأطفال على عينة سعودية. دراسات تربوية واجتماعية،

٣، ١٥٧ - ١٩٤.

Akinsola, E. F., & Udoka P. A. (2013). Parental influence on social anxiety in children and adolescents its assessment and management using psychodrama . *Psychology*, 4 (3), 246– 253.

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

Anderson, R.N.(2002). Deaths leading causes for 2000. *National Vital Statistics Reports* ,16 (50), 1– 85.

Anthony, S. M. (2000). *Influential factors in school personnel's decisions to report child abuse*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of California, Santa Barbara.

Apter, N. (2003). The human being: J. L. Moreno's vision in psychodrama. *International Journal of Psychotherapy*, 8 (1), 31– 36.

Atkinson, S.(2015).Cognitive and behavioural therapy . *Learning Disability Practice*,18(2) ,15– 16.

Bailey, N. (2012). *The healing experiences of women: psychodrama and eating disorders* . Unpublished Ph.D. Thesis, Capella University.

Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (2007). *Psychodrama: Advances in Theory and Practice*. London: Routledge.

Barbour, A. (1992). Purpose and strategy behind the Magic Shop. *Journal of Group Psychotherapy*, 45, 91– 101.

- Beer, J., & Beer, J. (1992). Depression, self- esteem, and suicide ideation of high school students at risk. *Psychological Reports* , 71 (3) , 899– 902.
- Beli, F.E., Rahgoien, A., & Rahgozar, M.(2012). The effects of psychodrama on depression among women with chronic mental disorder. *Bipolar Disorders*, 14 ,71– 72.
- Bell–Dolan, D. J., Reaven, N. M., & Peterson, L. (1993). Depression and social functioning: A multidimensional study of the linkages. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (3) , 306– 315.
- Bender, W. N., Rosenkrans, C.B.,& Crane, M.(1999).Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 143– 156.
- Bhatia, S.K., & Bhatia, S.C. (2007). Childhood and adolescent depression. *American Family Physician* , 75 (1) , 73– 80.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. (4th ed.). NY: Springer.
- Blatner, A. (2007). Creative drama and role playing in education. In A. Blatner (Ed.), *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theater and performance* (pp. 79– 89). New York, NY: Universe.
- Blatner, A., & Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Adam Blatner about psychodrama. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 137– 146.
- Blomkvist, L., & Reutzel, T. (2000). *Psychodrama, Surplus reality and the art of healing*. New York, NY: Routledge.
- Brumback, R. A., & Weinberg, W. A. (1990). Pediatric behavioral neurology: An update on the neurological aspects of depression, hyperactivity, and learning disabilities. *Neurology Clinics*, 8, 677– 703.

- Burt, D. B., Zembar, M. J., & Niederehe, G. (1995). Depression and memory impairment: A meta- analysis of the association, its pattern, and specificity. *Psychological Bulletin*, 117, 285 – 305.
- Calhoun, S. L., & Mayes, S. D. (2005). Processing speed in children with clinical disorders. *Psychology in the Schools*, 42, 333 – 343.
- Casson, J. (2004). *Drama, Psychotherapy and Psychosis*. Hove: Brunner Routledge.
- Conway, K.M.(2004). *An evaluation of social skills training for youth with learning disabilities*. Unpublished Ph.D. Thesis, Southern Illinois University Carbondale.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of group counseling*. (8th ed.). Belmont, CA:Brooks/Cole– Thomson Learning.
- Creydt, E.(2010). *The relationship between emotional abuse, depression, and birth order positioning in adolescent girls*. Unpublished .Ph.D. Thesis , Adler School of Professional Psychology.
- Dalley, M. B., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 444 – 458.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 507 – 514.
- Dayton, T. (2005). *The living stage: A step by step guide to psychodrama, sociometry, and experiential group therapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Djuric, Z. (2006) *Psychodrama: A beginners' guide*. London: Jessica Kingsely Publishers.

- Eckshtain, D., & Gaynor, S.T. (2013). Combined individual cognitive behavior therapy and parent training for childhood depression (2 to 3) year follow– up. *Child and Family Behavior Therapy*, 35(2), 132– 143 .
- Farmer, C. (1995). *Psychodrama and Systemic Therapy*. London: Karnac Books.
- Feurer, D. P., & Andrews, J.J. (2009). School– Related stress and depression in adolescents with and without learning disabilities an exploratory study. *Alberta Journal of Educational Research*, 55 (1), 92– 108 .
- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test– taking. *Education*, 124, 688–693.
- Fisher, J. A. (2007). Congenial alliance: Synergies in cognitive and psychodramatic therapies. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(4), 237– 242.
- Fleischmann, A., Bertolote, J. M., Belfer, M., & Beautrais, A. (2005). Completed suicide in young people: A critical examination of the evidence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 676 – 683.
- Fonseca, J. (2004) *Contemporary Psychodrama*. Hove: Brunner Routledge.
- Gallegos ,J.(2008). *Preventing childhood anxiety and depression testing the effectiveness of a school– based program in México*. Unpublished Ph.D. thesis. The University of Texas.
- Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children a comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35 (1), 54– 61.
- Gladding, S. T. (2003). *Group work a counselling specialty*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Goldstein, H .B, Safaeian, P., Garrod, K., Finamore, P. S., & Kellogg–spadt, S. (2008).Depression, abuse and its relationship to interstitial cystitis. *International Urogynecology Journal* ,19 (12) , 1683– 1686.
- Govindshenoy, M., & Spencer, N. (2007).Abuse of the disabled child a systematic review of population– based studies . *Child Care Health and Development*,33(5) , 552– 558.
- Hall, C.W., & Haws, D. (1989). Depressive symptomatology in learning– disabled and nonlearning– disabled students. *Psychology in the Schools*,26, 359– 364.
- Hamamci, Z . (2006). Integrating psychodrama and cognitive behavioral therapy to treat moderate depression. *The Arts in Psychotherapy*,33(3),199– 207
- Hammen, C., & Rudolph, K. D. (1996). Childhood depression. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 153– 195). New York, NY: The Guildford Press.
- Heath, N. L., & Wiener, J. (1996). Depression and nonacademic self– perceptions in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* ,19(1), 34– 44.
- Heath, N. L. (1995). Distortion and deficit: Self– perceived versus actual academic competence in depressed and nondepressed children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10 (1), 2– 10.
- Heath, N. L., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 24–36.
- Hegarty, K. L. (2011). The relationship between abuse and depression. *The Nursing Clinics of North America*, 46(4), 437– 444
- Holladay,C.L.(2007). *Cognitive– behavioral group therapy for individuals with cognitive– learning disabilities*. Unpublished M.S. Thesis, California State University.

- Huntington, D. D., & Bender, W. N.(1993). Adolescents with learning disabilities at risk emotional well- being, depression and Suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3) ,159-166 .
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). *Definitions*, 34 *Code of Federal Regulations* . Washington , DC: Government Printing Office.
- Jacobs, A. (2002). *Comprehensive handbook of psychotherapy*. New York: Wiley.
- Kalkan O. N. & Osman, O. (2005).The elderly, nursing homes and life voyages a psychodrama group study .*Turkish journal of psychiatry*,16(2) ,124- 132.
- Karataş, Z.(2014). Effects of psychodrama practice on university students' subjective well- being and hopelessness. *Eğitim ve Bilim*,39(173) , 117- 128.
- Karatas, Z., & Gokcakan, Z. (2009). A Comparative investigation of the effects of cognitive- behavioral group practices and psychodrama on adolescent aggression . *Educational Sciences Theory and Practice*, 9(3), 1441- 1452.
- Karp, M., Holmes, P., & Tavon, K. B. (2005). *The handbook of psychodrama*. London: Routledge.
- Kavale, K. A., & Foraess, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta- analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226- 237.
- Kellermann P. F. (1992). The Psychodramatist. *Journal o f Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 45(2), 74- 89.
- King, D. A., & Caine, E. D. (1996). Cognitive impairment and major depression: Beyond the pseudodementia syndrome. In I. Grant & K. M. Adams (Eds.), *Neuropsychological assessment of neuropsychiatric disorders* (pp. 200- 217). New York, NY: Oxford University Press.

- Kipper, D. A., & Hundal, J. (2003). A Survey of Clinical Reports on the Application of Psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 55(4), 141–157.
- Kipper, D. A., & Ritchie, T. D. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: A meta– analysis. *Group Dynamics Theory, Research and Practice*, 7, 13– 25.
- Kistner, J., Balthazor, M., Risi, S., & Burton, C. (1999). Predicting dysphoria in adolescence from actual and perceived peer acceptance in childhood. *Journal of Clinincal Child Psychology*, 28 (1), 94– 104.
- Koulopoulou, A. (2010). Anxiety and depression symptoms in children– commorbidity with learning disabilities. *European Psychiatry*, 1(25), 432– 433.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school– aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305– 315.
- Kovacs, M. (2011). *Children's depression inventory 2 (CDI 2)*. North Tonawanda: Multi– Health Systems.
- Kovacs. M, Sherrill, J ., George. C. J., Pollock, M., & Tumuluru, R.(2006). Contextual emotion– regulation therapy for childhood depression: Description and pilot testing of a new intervention . *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(8), 892– 903.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self– efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non– LD– matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 111–121.
- Lam, K. N. (1999). *Validation of the Chinese version of the Children's Depression Inventory*. Unpublished Ph.D. Thesis , Hofstra University.
- Leveton, E. (1992). *A clinician's guide to psychodrama*. New York: Springer Publishing.

-
- Leveton, E. (2001). *A clinician's guide to psychodrama*. New York, NY: Springer.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1993). Psychosocial characteristics of adolescents with a history of suicide attempts. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 60 – 68.
- Lewis, S., Bell, D., & Gillanders, D.(2007).Managing chronic pain in people with learning disabilities: A case study . *British Journal of Learning Disabilities*,35(2) ,93– 98.
- Maag, J. W., Behrens, J. T., & DiGangi, S. A. (1992). Dysfunctional cognitions associated with adolescent depression: Findings across special populations. *Exceptionality*, 3, 31–47.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal Of Learning Disabilities* , 39 (1), 3–10.
- Mackay, F., & Wilson, C. (2007). Successful multi– disciplinary and multi– treatment working for a person with learning disability who experienced major depressive disorder. *Learning Disability Review*, 12 (3) , 39– 47.
- Mammarella, I.C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi ,F., Nacinovich, R.,(2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and typical development. *Journal Of Learning Disabilities*. In Press.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with teaming disorders. *Educational Psychology*, 16 (1), 69– 79.
- Martinez, R. S., & Semrud– Clikerman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* , 37, 411– 420.
-

- McBride, H. E., & Siegel, L. S. (1997). Learning disabilities and suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 652 – 659.
- Mercer, K. L. (2004). *Relations of self- efficacy to symptoms of depression and anxiety in adolescents with learning disabilities*. Unpublished Ph.D. Thesis ,The University of British Columbia.
- Miller, D. N., & Eckert, T. L. (2009). Youth suicidal behavior: An introduction and overview. *School Psychology Review*, 38, 153 – 167.
- Moreno, J.L. (1994). *Psychodrama* . (4th ed.). Virginia: Beacon House.
- Nelson, J. M. & Harwood, H. R. (2011). A meta- analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities evidence for the importance of multi- informant assessment. *Psychology in the Schools*, 48 (4), 371– 384.
- Newcomer, P. L., Barenbaum E. , & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities conduct disorders and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (1), 27– 39.
- Parrish, S. B. (2001). Theory and Practice of Action and Drama Techniques. *The International Journal o f Action Methods*, 54(1), 41– 44.
- Pons, F., De Rosnay, M., Bender, P., Doudin, P., Harris, P., & Giménez- Dasi, M. (2014). The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*. 175 (4), 301– 317.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty- year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 35– 49.

- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245–263.
- Rustin, T. A., & Olsson, P. A. (1993). Sobriety Shop: A variation on Magic Shop for addiction treatment patients. *Journal of Group Psychotherapy*, 46, 12–23.
- Saint-Laurent, L. (1990). Étude psychométrique de l'Inventaire de dépression pour enfants de Kovacs auprès d'un échantillon francophone. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(4), 377–384.
- Schraufnager, C. D. (2003). *Association between cognition and depression: a cross-sectional and longitudinal study of individuals with learning disabilities*. Unpublished. Ph.D. Thesis, University of North Texas.
- Sen, S. J. (2009). *An examination of the relationships among childhood abuse, introject style and psychotherapy outcome for depression*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- Sergin, C. (2000). Social skills associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20 (3), 379–403.
- Shah, F., & Morgan, S. B. (1996). Teacher's ratings of social competence of children with high versus low levels of depressive symptoms. *Journal of School Psychology*, 34 (4), 337–349.
- Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, K. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Pediatrics*, 104, 1351–1359.
- Sideridis, G.D. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 526–539.

-
- Sokoloff , M. (2007). *The use of psychodrama in resolving multicultural parent- child conflict*. Unpublished Ph .D. Thesis, Wright Institute Graduate School of Psychology.
- Speirer, P. L., Sherak, D. L., Hirsch, S., & Cantwell, D. P. (1995). Depression in children and adolescence. In E. E. Beckman and W R. Leber (Eds.). *Handbook of Depression* (pp. 267– 493). New York: The Guildford Press.
- Stanley, P. D., Dai, Y., & Nolan, R. F. (1997). Differences in depression and self- esteem reported by learning disabled and behavior disordered middle school students. *Journal of Adolescence*, 20, 219–222.
- Sundheim, S., & Voeller, K. S. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risk and management. *Journal of Child Neurology*, 19, 814–827.
- Tur- Kaspas, H., Weisel, A., & Segev, L. (1998). Attributions for feelings of loneliness of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13 (2). 89– 94.
- Verhofstadt- Deneve, L. M. (2000). The Magic Shop technique in psychodrama: An existential dialectical view. *International Journal of Action Methods*, 53(1), 3– 15.
- Waheid, R. M. (2002). *Behavioral and emotional problems among underachievers in primary school children*. Unpublished M.S. Thesis, Alexandria University.
- Willcutt, E. G., & Pennington, G. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41, 1039–1048.
- World Health Organization (2012). *World suicide prevention day*. Geneva: WHO.
- Wright- Strawderman, C., & Watson, B.L (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 258 – 264.
-

Zareapour, A. , Khoshknab ,M. , Kashaninia, A. , Biglarian, A.,
& Babashahabi, R. (2009).Effect of group play therapy on
depression in children with cancer. *Scientific Journal of
Kurdistan University of Medical Sciences* , 14 (3) , 64– 72.

**فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض
المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً .**

إعداد

د/ أمير عبد الصمد علي سعود
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم

د/ العربي محمد علي زيد
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم
وكلية التربية - جامعة الزقازيق

المخلص^١

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج إرشادي والتحقق من فعاليته في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية، ومعرفة أثر تنمية الذكاء الوجداني في خفض المشكلات السلوكية لديهم، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً موهوباً من الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم الذين يدرسون بمجمع الأمير سلطان التعليمي في بريدة بالمرحلة الثانوية ومراكز الموهوبين التابعة للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالقصيم، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (ن = ٣٠)، والأخرى ضابطة (ن = ٣٠)، وتم إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في متغيرات معامل الذكاء، والعمر الزمني، ومستوى الذكاء الوجداني، ومستوى المشكلات السلوكية، ويعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث يهدف إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي (المتغير المستقل) لتنمية الذكاء الوجداني (المتغير التابع الأول) في خفض المشكلات السلوكية (المتغير التابع الثاني) لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، ويعتمد هذا البحث على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين ومتكافئتين، وتم استخدام مقياس بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني (تعريب وإعداد عبد العال عجوة: ٢٠٠٣)، ومقياس المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً (إعداد الباحثين)، والبرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين (إعداد الباحثين)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة (إعداد لويس كامل مليكة: ١٩٩٨)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس المشكلات السلوكية، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني وخفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، كما أظهرت أيضاً استمرار التحسن في مستوى الذكاء الوجداني والمشكلات السلوكية خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، المشكلات السلوكية، الموهوبين أكاديمياً.

١ هذا البحث مدعوم من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم، ومن ثم يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لهما.

***Effectiveness of Counseling Program to Developing
Emotional Intelligence on Reducing Some Behavioral
Problems in Academically Gifted Students***

The present research aims to prepare counseling program to developing emotional intelligence on Reducing behavioral problems in academically gifted students at secondary school, The Research depend on semi experimental method, and depend on experimental design consist of two groups: The experimental & control group, and application of procedures of counseling program, Sample of the research consists of (60) students from those who are taught in Al -Amir Sultan Center for gifted students & other centers of gifted students from Qassim region, and divided into two matched groups, The experimental group (30) gifted students (received a counseling program).The control group: (30) counseling, Both groups are matched on the variables of age, intelligence, emotional intelligence, and behavioral problems. The researchers used many instruments such as emotional intelligence Bar – On scale, translated & prepared by A. Agwa (2003),Stanford-Binet Intelligence test – IV, by L. Meleika, (1998) behavioral problems scale prepared by the researchers, and counseling program depend on cognitive behavioral approach prepared by the researchers, which consisted of (20) sessions administered in (10) weeks, and researchers used Statistical tests such as T-test, for independent & paired samples. Finding concluded that There are statistically significant differences between experimental and control groups in posttest of emotional intelligence & behavioral problems scale after application of procedures of counseling program in favor of the experimental group, and the results revealed the effectiveness of counseling program on enhancing emotional intelligence, and Reducing behavioral problems in academically gifted students who are members of the experimental group, The researchers recommended that we need

more counseling program depend on cognitive behavioral approach, in order to Reducing behavioral problems in gifted students, and to help them achieving psychological & social adjustment.

Key Words: Developing Emotional Intelligence, Behavioral Problems, Academically Gifted

مقدمة:

يمثل الموهوبون في أي مجتمع من المجتمعات ثروة بشرية تفوق قيمة ما تمتلكه المجتمعات من ثروات مادية، فقد حبا الله سبحانه وتعالى تلك الفئة قدرات عقلية وإبداعية تميزها عن غيرها من البشر؛ لذلك فإن الاهتمام بتربية الموهوبين تعد مسألة بالغة الأهمية بالنسبة للفرد الموهوب وبالنسبة للمجتمع الذي ينتمي إليه؛ فحيما يتعلق بالفرد الموهوب تؤدي التربية الملائمة إلى تحقيقه لذاته وتوافقه النفسي، في حين قد تؤدي التربية غير الملائمة إلى إحساسه بالإحباط والضياع ووقوعه فريسة للاضطراب النفسي وانحرافه، حيث أكدت الدراسات أن الضرر الذي يحدثه انحراف الفرد الموهوب ينعكس على المجتمع أضعاف الضرر الذي يحدثه انحراف الفرد العادي، أما بالنسبة للمجتمع فإن تربية الموهوبين تعد استثماراً على المدى البعيد، فما يتم إنفاقه على الموهوبين لا يضيع بل تظهر نتائجه على المجتمع بأكمله بصورة إسهامات وإنجازات وابتكارات متعددة في كل مجالات الحياة، في حين قد يؤدي إهمالهم إلى تأخر مسيرة التقدم والنمو (جروان، ٢٠٠٧، ص. ٢٤٢).

ويشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين من منطلق أن هذه الطاقات البشرية المتميزة تمثل الثروة القومية الحقيقية، وفي إطار هذا الاهتمام تنامت البحوث والدراسات في مجال تربية ورعاية الأطفال الموهوبين انطلاقاً من الخصائص النفسية والسلوكية المحددة لملاص البروفيل النفسي لهم، مع تحديد الاحتياجات النوعية المتميزة لهؤلاء الأطفال والمشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة للموهبة والإبداع، ولا نقول الناتجة عن الموهبة والإبداع، إذ يمكن الادعاء بتحفظ أن معظم هذه المشكلات تعزى في جزء كبير منها إلى ردود أفعال المحيطين بالطفل تجاه سلوكياته، والتدعيمات الاجتماعية السلبية التي يتلقاها، ومن مختلف أشكال الإساءة التي يتعرض لها (عكاشة، ٢٠٠٥، ص. ١٥).

وتظهر لدى الموهوبين مشكلات نفسية وسلوكية عدة منها ما هو داخلي المنشأ، ومنها ما هو خارجي المنشأ، فالمشكلات الداخلية هي التي تظهر من الفرد نفسه دون اعتبار للبيئة، وهي نابعة من شخصية الطفل الموهوب نفسه ولها علاقة بطبيعته، أما المشكلات الخارجية فهي التي تتعلق بأسباب عائلية ناشئة من أسرة الطفل الموهوب، وهي ناتجة عن تفاعل الطفل مع أسرته والبيئة الخارجية المحيطة به (السورور، ٢٠٠٣، ص. ٣٢٨-٣٢٩).

ولقد كشفت العديد من الدراسات العلمية عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي ومعدل سرعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين، مما

يؤدي إلى معاناة الأطفال الموهوبين من العديد من صور الاضطرابات النفسية والسلوكية، خاصة المشكلات الانفعالية Emotional problems، إذ تظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين ٢٠٪ - ٢٥٪ مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين ٦٪ - ١٦٪ بين الأطفال العاديين (Cassandra-Ma, 1999, pp.12-13).

ولاشك أن معظم المشكلات السلوكية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي يعاني منها الموهوبون تُعزى في جزء منها إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الانفعالية الذاتية والحالة الانفعالية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة أكبر مقارنة بالمعلومات الانفعالية، حيث أن القدرة المعرفية والموهبة العقلية لا ترتبط بالضرورة ارتباطاً مرتفعاً بالنجاح في الحياة فيما بعد، وأن الموهبة المعرفية لا تتطابق بالضرورة كذلك مع السعادة، أو الإنتاجية في الحياة، وعليه من الضروري تنمية ورعاية الذكاء الوجداني بنفس درجة الاهتمام بالذكاء المعرفي إذا ما أريد الوصول بإمكانات الارتقاء النفسي لدى الطلاب الموهوبين إلى كامل تحقيقها ليصبحوا راشدين على درجة عالية من الثقة في الذات، والقدرة على المشاركة الإيجابية الفعالة في أنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية.

ويؤكد ماري وإبيرسونهن (Maree & Ebersohn, 2002, p. 264) على أهمية تنمية وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين الموهوبين؛ لأن ذلك له تأثير دال على الإنجاز، ودافعية الذات، والنجاح الدراسي، وصولاً إلى تحقيق الذات.

كما أن الأفراد الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يكونوا أكثر قدرة على السيطرة على بنيتهم العقلية، ويتمتعون بفكر واضح، كما أنهم أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة الإحباطات، والقدرة على منع الانفعالات السلبية من تعطيل قدرتهم على التفكير؛ مما يساعد على حشد الطاقة النفسية للفرد وتوجيهها نحو ما يقوم به من عمل (راضي، ٢٠٠١، ص. ١٩٧).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين يُعد أحد أهم المداخل الرئيسة للتغلب على المشكلات السلوكية لديهم، بما يؤدي إلى تحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي، وتحقيق المزيد من

الإنجاز الأكاديمي، والنجاح المهني في المستقبل، وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول تصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء الطلاب الموهوبين، ومعرفة فعاليته وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لديهم.

مشكلة البحث:

شعر الباحثان بمشكلة البحث حينما التقيا بمعلمي الطلاب الموهوبين، وجميعهم يقومون بالتدريس للطلاب الموهوبين في منطقة القصيم، ودارت بعض المناقشات معهم حول الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين، وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وما هو دورهم في تلبية تلك الحاجات، لكن هؤلاء المعلمين قد أوضحوا أن بعض الخصائص السلوكية للموهوبين رغم أنها إيجابية عند بعضهم وتعد مميزات لهم عن العاديين، إلا أنها تعد مشكلات سلوكية عند بعضهم الآخر سواء أكانت اجتماعية، أو انفعالية، أو أكاديمية، وخاصة حينما يكون مبالغاً فيها، وأخبروا أن الموهوبين يعانون من الحساسية الزائدة، والمثالية، والنزوع للكمال، والإحباط، والاكئاب أحياناً، إذا واجهتهم بعض العقبات نحو تقدمهم الأكاديمي، كما أنهم يعانون من الكثير من الضغوط النفسية من قبل الأقران والمعلمين والأسرة، ويعانون أيضاً من الانطواء، والعزلة، وضعف العلاقات مع الآخرين، وربما الاغتراب، والانسحاب الاجتماعي، والعدوان في بعض الأحيان، وبناء على ذلك فقد قام الباحثان بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت الخصائص والسمات السلوكية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية للموهوبين؛ للوقوف على تلك الظاهرة وتحديدتها، وبمراجعة تلك الدراسات وجد الباحثان أنها تنقسم على قسمين:

الأول: يرى أن الخصائص السلوكية للموهوبين تُعد مميزات لهم، وتعبر عن قدرات لا تتوافر لدى العاديين.

الثاني: أما الآخرون فيرون أن هذه الخصائص السلوكية للموهوبين رغم أنها مميزات عند بعضهم، إلا أنها تتحول لمشكلات سلوكية لدى الغالبية العظمى من الموهوبين، وخاصة في مرحلة المراهقة لما لهذه المرحلة من متطلبات نفسية، واجتماعية، وانفعالية يصعب على الموهوبين التوافق معها في ظل الاهتمام بالنمو المعرفي وتعلم المهارات العقلية على حساب النمو الانفعالي واكتساب السلوكيات الاجتماعية المؤهلة للتوافق النفسي والاجتماعي؛ وهو ما يؤدي إلى فجوة كبيرة بين معدل النمو المعرفي ومعدل النمو الانفعالي السلوكي لديهم (Smutny, 1998, pp.10-15).

حيث يؤدي الاهتمام المبالغ فيه بالجوانب المعرفية لدى الموهوبين على حساب بقية مظاهر الارتقاء النفسي خاصة النمو الانفعالي إلى تداعيات نفسية سلبية على مجمل مظاهر الارتقاء النفسي، وعلى نوعية وجود حياة الموهوبين والمحيطين بهم في نفس الوقت (إبراهيم، ٢٠٠٢، ص. ١٠).

ويشير عكاشة (٢٠٠٥، ص. ٦٣) إلى أن المشكلات النفسية والسلوكية الخاصة بالموهوبين ترتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يسمى في الوقت الحاضر بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social-Emotional Competence لدى الأطفال الموهوبين هي أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وبناءً على ما سبق، فقد أصبح جلياً أن المشكلات السلوكية سواء أكانت اجتماعية، أو انفعالية، أو أكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ترجع في قسم كبير منها إلى قصور النمو الانفعالي والسلوكي لدى الموهوبين مقارنة بزملائهم المعرفي، ومن ثم برزت الحاجة لتقديم برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني لهم، وذلك للارتقاء بالمهارات والسلوكيات الوجدانية والانفعالية والسلوكية لديهم، وتدعيم قدراتهم على مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وهو ما يؤدي إلى خفض حدة المشكلات النفسية والسلوكية لديهم، ويساعدهم على تحقيق قدر كافٍ من التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق، تتمثل مشكلة البحث في إمكانية الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً؟

كما يمكن صياغة وتحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- (١) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- (٢) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- (٣) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

- (٤) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- (٥) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج)؟
- (٦) هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج)؟

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) أن هذه الدراسة مقدمة لفئة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية العامة، وهي أحد أبرز فئات المجتمع المنوط بها تقدم المجتمع ورفقه فيما بعد، وهي من الفئات التي تستحق الرعاية والاهتمام؛ حتى نضمن الارتقاء الكامل بقدرات هؤلاء الموهوبين، واستغلال طاقاتهم إلى الحد الأقصى.
- (٢) مما يزيد هذه الدراسة أهمية تناولها لموضوع مهم وحيوي يتعلق بالمشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية العامة، ومدى تأثير تلك المشكلات على توافقهم النفسي، والاجتماعي، وتحصيلهم الأكاديمي بشكل عام.
- (٣) إن إعداد برنامج إرشادي قائم على استخدام مجموعة متنوعة من الفنيات المستقاة من المداخل والاتجاهات الإرشادية التي تهتم بتنمية الذكاء الوجداني، وإكساب الطلاب الموهوبين مهارات الذكاء الوجداني قد يسهم في خفض بعض المشكلات السلوكية لديهم، كما قد يسهم في تنمية وتحسين قدراتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين بشكل أكثر إيجابية، وتحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والمهني فيما بعد.
- (٤) مما يزيد هذه الدراسة أهمية أيضاً من الناحية النظرية ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (مجال التصدي للمشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً) - في حدود اطلاع الباحثين - حيث يعد هذا الموضوع من الموضوعات الحديثة نسبياً على ساحة البحث العلمي والتربوي.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- (١) إعداد برنامج إرشادي والتحقق من فعاليته في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٢) معرفة أثر تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً في خفض المشكلات السلوكية لديهم.
- (٣) التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي، وبقاء أثره خلال فترة المتابعة.

مصطلحات البحث:

١- الموهوبون أكاديمياً Academically Gifted: «هم الطلاب الذين لديهم تميز ملحوظ يظهر في القدرة على الأداء بمستويات عالية في المجالات والمواد الدراسية الأكاديمية، حيث يحصلون على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم من نفس العمر والخبرة والبيئة، ويتميزون بقدرة عالية على الاستيعاب، والحفظ، وسرعة التعلم، ودافعية عالية على الإنجاز، ومن ثم فهم بحاجة إلى نظم وبرامج تربوية وتعليمية متميزة ومتطورة تساعد على تلبية احتياجاتهم وطموحاتهم.»

وفي ضوء التعريف الإجرائي السابق فإنه يقصد بالموهوبين أكاديمياً في الدراسة الحالية الطلاب المتفوقين دراسياً الذين تم تشخيصهم، وتصنيفهم، وإدراجهم في فصول ومدارس المتفوقين دراسياً، بناءً على نتائج الاختبارات التحصيلية في المرحلة المتوسطة.

٢- الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: تم تبني تعريف بار- أون Bar-On للذكاء الوجداني وأبعاده بأنه: "منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها"، كما يتضمن الذكاء الوجداني مجموعة من السمات الانفعالية والشخصية والاجتماعية. ويشمل الذكاء الوجداني خمسة كفاءات هي:

- (١) الكفاءات الشخصية: وتشمل تقدير الذات، والوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيدية، والاستقلالية، وتحقيق الذات.
- (٢) الكفاءات الاجتماعية: وتشمل التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية.

- (٣) كفاءات إدارة الضغوط: وتشمل تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.
(٤) الكفاءات التكيفية: وتشمل إدراك الواقع، والمرونة، وحل المشكلات.
(٥) كفاءات المزاج العام: وتشمل التفاؤل، والسعادة (Bar-On, 2001, pp. 87-89).

٣- المشكلات السلوكية Behavioral Problems: "هي مجموعة من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، التي تظهر في صورة استجابات ومظاهر سلوكية غير مرغوبة تصدر عن الطلاب الموهوبين، والتي تعكس اضطراباً بينه وبين البيئة المحيطة به، وتتمثل في الانسحاب الاجتماعي، والعدوان، والقلق، والضغوط النفسية، وانخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي، والسلوك الفوضوي".

٤- البرنامج الإرشادي Counseling Program: «هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة والممارسات المخططة والمنظمة، والتي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأساليب والفنيات المستقاة من بعض الاتجاهات والمداخل السلوكية والمعرفية والانفعالية».

الإطار النظري.

يتناول الباحثان خلال عرضهما للإطار النظري متغيرات البحث الحالي

كما يلي:

١- المشكلات السلوكية: Behavioral problems

(١) مفهوم المشكلات السلوكية:

تعرف المشكلات السلوكية بأنها: «تلك الأنواع من السلوك التي يرى الآباء والمعلمون أنها سلوك غير مرغوب فيه ويجدون صعوبة في مواجهته، ويؤدي إلى اضطراب في العمل، ويمثل بوضوح سلوكاً لا توافقياً من قبل الفرد» (عبد المعطي، ٢٠٠٩، ص. ١٩١).

كما يعرف روزنبرج وويلسون، وماهيدي، وسنديلار (٢٠٠٨، ص. ٢٢) المشكلات السلوكية بأنها: «سوء سلوك يمثل خروجاً على عادة، أو عرف، أو تقاليد، أو نظام، أو قانون بما يجعل منه سلوكاً لا تكيفياً يمكن أن يصدر عن أي شخص، وبالتالي قد يؤثر سلباً على علاقة الفرد بالآخرين، فقد لا يمثل الفرد للعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه؛ مما يجعل من الصعب عليه التفاعل مع الآخرين، وقد لا يمثل للقانون في بعض الأمور البسيطة، وقد يخرج على النظام الذي تفرضه المدرسة ولا يلتزم به، وهنا يصبح طالباً مشكلاً».

إلى جانب ذلك يرى عبد المعطي، وأبوقلة (٢٠١٠، ص. ٢٢) أن المشكلات والاضطرابات السلوكية هي: «كل سلوك يثير الشكوى، أو التوتر لدى الطفل، أو لدى والديه، أو مدرسيه، أو المحيطين به، ويدفعه الى التماس نصيحة المختصين».

ويعرف أيضاً الخطيب، والحديدي (٢٠٠٧، ص. ٢١٢) الأطفال ذوي المشكلات السلوكية بأنهم: «الذين يظهرون واحدة، أو أكثر من الخصائص التالية بدرجة ملحوظة ولفترة زمنية، وأبرز تلك الخصائص عدم المقدرة على التعلم والتي لا يمكن تفسيرها في ضوء الخصائص العقلية، أو الحسية، أو الصحية، وعدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية مرضية مع الزملاء والمعلمين، وظهور أنماط سلوكية وعواطف غير مناسبة في ظل ظروف عادية، وشعور عام بالاكتئاب وعدم السعادة، ونزعة نحو أعراض جسمية، ومخاوف فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والمدرسية».

وفي ضوء ما سبق، يعرف الباحثان المشكلات السلوكية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: «مجموعة من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، التي تظهر في صورة استجابات ومظاهر سلوكية غير مرغوبة تصدر عن الطلاب الموهوبين، والتي تعكس اضطراباً بينه وبين البيئة المحيطة به، وتتمثل في الانسحاب الاجتماعي، والعدوان، والقلق، والضغط النفسي، وانخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي، والسلوك الفوضوي».

(٢) المشكلات السلوكية لدى الموهوبين أكاديمياً:

يعد الموهوبين أكاديمياً مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة، مثل أي مجموعة أخرى من الطلاب وهم يظهرون مجموعة كبيرة من أوجه الاستعدادات والقدرات والاهتمامات، مما يصعب على الباحثين اختزال الموهبة في مجموعة خصائص محددة يمكن التعرف عليها؛ إلا أنه من المفارقات المثيرة للاهتمام أن بعض أنماط السلوك للطلاب الموهوبين قد ينظر إليها على أنها مشكلات سلوكية سواء أكانت اجتماعية، أو انفعالية، أو أكاديمية، والسبب في ذلك أنهم يتعلمون المهارات الجديدة بسهولة وسرعة أكبر من أقرانهم. حيث يشير عكاشة (٢٠٠٥، ص. ١٩) إلى وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين، مما يصح معه الافتراض بأن هذه الفجوة تكمن وراء الكثير من المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها هؤلاء الطلاب.

وتتوزع هذه المشكلات السلوكية على ثلاثة محاور :**الأول: مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية في علاقة الموهوب بذاته :**

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الذكاء الشخصي بسبب سيطرة مشاعر الإحباط، خاصة عندما يمتلك الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها، أو عندما تعجز قدراته البدنية عن ترجمة هذه المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، وعندها يشعر بأنه غير مستعد انفعاليا للتعامل مع ما يفهمه معرفياً بصورة فائقة.

الثاني: مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين :

أو ما يمكن وضعه تحت مسمى الذكاء الاجتماعي Social Intelligence، مما قد يترتب عليه ما يعرف بظاهرة رفض الأقران Peer Refusal للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب، ولا يخفي على أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية للموهوب، حيث يتجه نحو العزلة، والانطواء، والحساسية الزائدة للمواقف والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

الثالث: مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية داخل الفصل المدرسي مثل :

(١) **تدني، أو انخفاض الإنجاز الدراسي** (التحصيل الأكاديمي)، إذ قد يرفض الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني، أو انخفاض تقدير الذات self-esteem، وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وإمكاناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الموهوب إلى إخفاء موهبته، أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة.

(٢) **العجلة ونفاذ الصبر** Arrogance: ففي الكثير من الأحيان يدرك الموهوبون تميز قدراتهم، وربما يؤدي بهم ذلك إلى العجلة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم، وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التصدي الإرشادي الصحيح يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي.

(٣) **الاغتراب** Alienation: خاصة في ظل استمرار الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم، وبالنظر إلى هذه المشكلات، يمكن القول

بأنها مشكلات ترتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي في إطار ما يسمى في الوقت الحاضر بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social - Emotional Competence لدى الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات (Cassandra-Ma, 1999, pp.12-13).

ويخلص جنيدي (٢٠٠٩، ص ص ٨١-٨٦) المشكلات السلوكية لدى الموهوبين فيما يلي:

- (١) الشعور بالاختلاف، والعزلة عن الآخرين، وصعوبة تكوين صداقات مشبعة مع الأقران وتصنع التوسطية والعادية.
- (٢) الكمالية والتوقعات العالية التي يضعها الموهوب لنفسه، وما يترتب عليه من ضغوط نفسية وقلق وخوف زائد من الفشل.
- (٣) الإحباطات والضغوط النفسية الناجمة على التباين الشديد في مظاهر النمو.
- (٤) عدم تفهم المحيطين بالموهوبين، ودوافعهم، واحتياجاتهم، والشعور بالذنب، واهتزاز مفهوم الذات.
- (٥) الشعور بالملل من المهام الروتينية.
- (٦) الشعور بالتشاؤم والكتئاب الناجم عن حساسيتهم غير العادية تجاه مشكلات المجتمع والعالم.

وفي ضوء ما سبق، يخلص الباحثان إلى أن الطلاب الموهوبين أكاديمياً لديهم فجوة كبيرة بين معدل النمو المعرفي ومعدل النمو الانفعالي؛ مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية لديهم سواء أكانت اجتماعية، أو انفعالية، أو أكاديمية، والتي تتمثل في الانسحاب الاجتماعي، والعدوان، والقلق، والضغوط النفسية، وانخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي، والسلوك الفوضوي.

ويمكن تنظيم تلك المشكلات السلوكية في نموذج يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة وستة أبعاد فرعية بواقع بعدين فرعيين في كل بعد رئيس، وهي كما يلي:

البعد الأول: المشكلات السلوكية الاجتماعية:

وتشير إلى رفض الفرد الموهوب الدخول في علاقات اجتماعية مع الآخرين، وما يترتب عليه من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية له، حيث يتجه نحو العزلة، والانطواء، والحساسية الزائدة، والانسحاب من المواقف

والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وما يصاحب ذلك من ردود أفعال عدوانية تصدر منه تجاه الآخرين، ومن أبرز تلك المشكلات ما يلي:

١ - الانسحاب الاجتماعي: هو سلوك لا توافقي يعني تحرك الطالب الموهوب بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، كما يشمل تجنب المواقف الاجتماعية التي تجمعهم بالآخرين سواء في بيئته الاجتماعية، أو المدرسية.

٢ - العدوان: ويشير إلى السلوك العنيف الذي يوجهه الموهوب في صورة لفظية، أو أفعال مادية نحو الآخرين، ويتمثل العدوان اللفظي في إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق اللوم والنقد والسخرية والتجاهل، في حين يتمثل العدوان المادي في الأثم، أو الضرر بالآخرين، أو الممتلكات.

البعد الثاني: المشكلات السلوكية الانفعالية:

ويقصد بها سيطرة المشاعر السلبية على الفرد الموهوب، مما يعبر عن اضطراب في العلاقة بينه وبين نفسه، خاصة عندما يمتلك الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها انفعالياً، وعندها يشعر بأنه غير مستعد انفعالياً للتعامل مع ما يفهمه معرفياً بصورة فائقة، حيث تتمثل في شعوره بالقلق، والضيق، والضغط النفسية، ومن أهم تلك المشكلات ما يلي:

٣ - القلق: ويشير إلى شعور الموهوب الدائم بأن هناك خطراً ينتظر وقوعه، ولا يستطيع تسميته، أو معرفة مصدره، مما يؤثر سلباً على ثقته بنفسه، وصعوبة تركيز الانتباه لديه، وميله إلى توتر الأعصاب، وتأويل الأمور بطريقة سلبية، بما ينعكس على قدرته على التحصيل الأكاديمي.

٤ - الضغوط النفسية: ويقصد بها شعور الطالب الموهوب بعدم الرضا عن الأداء وعدم الرضا عن الذات والخوف من الفشل ومن المستقبل، وذلك فيما يتعلق بالأحداث الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس.

البعد الثالث: المشكلات السلوكية الأكاديمية:

وتشير إلى تدني أو انخفاض الإنجاز الدراسي (التحصيل الأكاديمي)، إذ قد يرفض الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية؛ بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني أو انخفاض تقدير الذات Self-Esteem، وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وإمكاناته النفسية من

إنجازها، وقد يميل الموهوب إلى إخفاء موهبته، أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة، ومن أبرز تلك المشكلات انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي، والسلوك الفوضوي، وهي كما يلي:

٥- انخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي: ويشير إلى عدم قدرة الموهوب على التحصيل الأكاديمي بصورة مرضية، وذلك لشعوره بعدم توفر الفرص المواتية للاستذكار وعدم القدرة على التركيز، بالإضافة إلى شعوره بعدم مناسبة المناهج والمقررات الدراسية لإمكاناته وقدراته؛ مما يؤدي به للإحساس بالملل والضجر والنفور من الأنشطة الدراسية.

٦- السلوك الفوضوي: ويقصد به مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها الطالب الموهوب، والتي تمنع إمكانية التعلم، وتحول دون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي، كما تؤثر سلباً على طبيعة العلاقات الشخصية بين الموهوب وأقرانه ومعلميه.

مما سبق يتضح لدى الباحثين ضرورة الارتقاء بمعدل النمو الانفعالي والوجداني لديهم؛ حتى تقلل من أثر تلك المشكلات السلوكية على أدائهم الاجتماعي، والأكاديمي، ويرتقوا مستويات مناسبة من التوافق النفسي والاجتماعي.

٢- الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

(١) مفهوم الذكاء الوجداني:

لقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي Emotional Intelligence فيطلق عليه أحياناً الذكاء الوجداني، وهناك من يطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، أو ذكاء المشاعر، وكثيراً ما يستخدم الباحثون كلمتي انفعال ووجدان كمرادفين، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية، وفي تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الانفعالية، ولكننا نفضل استخدام كلمة وجدان كمفهوم شامل يشير إلى المزاج mood والانفعال والعاطفة، فالذكاء الانفعالي هو جزء من الذكاء الوجداني (حسين، وحسين، ٢٠٠٦، ص ١٤).

ويعد كل من مايير وسالوفي (Mayer and Salovey (1990) أول من استخدم مصطلح الذكاء الوجداني في الدوريات العلمية المتخصصة عام ١٩٩٠م، ثم بدأ الاهتمام الحقيقي بهذا المفهوم عندما أصدر جولمان Goleman عام ١٩٩٥م كتاباً يحمل اسم الذكاء الوجداني، ومنذ ذلك الحين ومفهوم الذكاء الوجداني أصبح مادة حديث للعلماء والباحثين على اختلاف تخصصاتهم (as cited in Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, p.396).

ولقد عرف ماير وسالوفي (1990, p.189) Mayer and salovey الذكاء الوجداني بأنه: ” القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد الشخصية وعواطف الآخرين، ليميز بينها ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجهاً لتفكيره وأفعاله “.

ثم قام الباحثان ماير وسالوفي (1993) Mayer and Salovey بتطوير وتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الوجداني ووضع أداه لقياسه، وقد عرفا الذكاء الوجداني في هذا الصدد على أنه: ” القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من:

(أ) التفكير الدقيق فيها.

(ب) فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية بشكل عام.

(ج) التنظيم الفعال للانفعالات والمشاعر وإدارتها، بهدف ترقية التطور الوجداني “ (Mayer & Salovey, 1993, p.434).

بينما يشير جولمان (1995) Goleman إلى أن الذكاء الوجداني: ” يعبر عن القدرة على التعرف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا في الذات، وفي علاقاتنا بالآخرين “ (Goleman, 1995, p. 160).

ويعرف بار – أون (1997, p.3) Bar-On الذكاء الوجداني بأنه: ” تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية، والوجدانية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها، وتم تحديد قدرات الذكاء الوجداني في خمس قدرات أساسية “.

بينما يؤكد إيدر (1997) Elder أنه إذا أردنا أن نعرف مفهوم الذكاء الوجداني معرفة جيدة، فإن علينا أن نقوم بعملية تحليل دقيقة لمفاهيم الذكاء ومفاهيم العاطفة، فمفهوم الذكاء بصفة عامة يعنى قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من التجربة والاستجابة بنجاح إلى الخبرات الجديدة، والقدرة على حل المشكلات والتوصل إلى نتائج بصورة مباشرة، أما مصطلح العاطفة فيشير بصفة عامة إلى التفاعلات الشخصية السارة وغير السارة التي يمكن أن تواجه الفرد في موقف الخبرة، والذكاء الوجداني يمكن أن ينتج عن تفكير عالي الجودة High Quality Thinking، والتفكير عالي الجودة سوف يقودنا إلى عاطفة عالية الجودة High Quality Emotions، ومن ثم فإن مثل هذا الأمر يتطلب فهم العلاقة بين الوظائف المعرفية والأبعاد الوجدانية (Elder, 1997, pp.331-332).

وتعرف إليكسنين (Elksnin, 2003, p.45) الذكاء الوجداني بأنه: ”القدرة على الملاحظة الدقيقة والتقييم والتعبير عن الوجدان، وهو كذلك القدرة على التعبير عن الوجدان الذي يسهل عملية التفكير، وفهم الوجدان، والمعرفة الوجدانية، وتنظيم الوجدان من أجل تشجيع النمو الوجداني والإدراكي، وفي ضوء ما سبق، فإن الذكاء الوجداني يمكن النظر إليه على أنه قياس لدرجة نجاح الفرد، أو فشله في عملية الاستدلال والمعالجات؛ بهدف تحديد عواطفه، أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في المواقف العملية“.

(٢) مكونات الذكاء الوجداني: Emotional Component

أما فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الوجداني والتي يراد تنميتها لدى الطلاب الموهوبين، فقد تم تناولها في ضوء نماذج عدة، حيث يشير ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) للذكاء الوجداني في ضوء نموذج القدرة بأنه ”نوع من معالجة المعلومات الانفعالية، والتي تتضمن التقييم الدقيق للانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، والتعبير الملائم عن الانفعالات، والتنظيم المتوافق للانفعال لتعزيز الحياة“.

ووفقاً لذلك يشير الذكاء الوجداني إلى قدرة الفرد على فهم المعلومات الانفعالية واستخدامها، بالإضافة إلى أن الذكاء الوجداني يعكس قدرة نظام الانفعالات على تعزيز الذكاء.

كما أن نظرية القدرة للذكاء الوجداني تقسم الذكاء الوجداني إلى أربعة مكونات، أو فروع:

١- الإدراك الانفعالي Emotional Perception

٢- التيسير الانفعالي للتفكير Emotional Facilitation of thinking

٣- الفهم الانفعالي Emotional Understanding

٤- إدارة الانفعالات, Managing Emotions as cited in Mayer, 2001, pp.8-9

أما جولمان (Goleman, 1995) فيشير إلى مفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence في ضوء النموذج المختلط إلى أنه: ”القدرة على التعرف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، وإلى تحفيز ذاتنا، وإلى إدارة انفعالاتنا الذاتية، وفي علاقاتنا بالآخرين“.

ويشمل مفهوم الذكاء الوجداني كما عبر عنه جولمان Goleman خمسة مجالات:

- (١) **الوعي بالذات** Knowing one's emotions: وتعني معرفة انفعالات الذات والإدراك للمشاعر، وتشمل: الدقة في قياس الذات، والثقة بالنفس.
- (٢) **إدارة الانفعالات** Managing emotions: وتعني التخلص من الانفعالات السلبية، وتشمل: التحكم الذاتي، وإيقاظ الضمير، والتكيف، والتجديد.
- (٣) **تحفيز الذات** Motivating oneself: وتعني تأجيل الإشباع، وتشمل: الدافعية الأكاديمية، والاتصال، والمبادرة والتفاؤل.
- (٤) **التعاطف** Empathy: وتعني الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم، والتوحد معهم انفعالياً، والتواصل معهم.
- (٥) **المهارات الاجتماعية** Social skills: أي التعامل مع الآخرين من خلال بناء واسع يطلق عليه الكفاءة الاجتماعية. (as cited in Elias et al. 1997, p.135)

ومن جانب آخر يتناول بار-أون (Bar-On, 2001) الذكاء الوجداني في إطار النموذج المختلط بأنه: ”منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها“، كما يتضمن الذكاء الوجداني مجموعة من السمات الانفعالية والشخصية والاجتماعية.

ويشمل الذكاء الوجداني خمسة كفاءات هي:

- (١) **الكفاءات الشخصية** Intrapersonal EQ: وتشمل تقدير الذات، الوعي الذاتي الانفعالي، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات.
- (٢) **الكفاءات الاجتماعية** Interpersonal EQ: وتشمل التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات بين الشخصية.
- (٣) **كفاءات إدارة الضغوط** EQ Stress management: وتشمل تحمل الضغوط، ضبط الاندفاع.
- (٤) **الكفاءات التكيفية** Adaptability EQ: وتشمل إدراك الواقع، المرونة، حل المشكلات.
- (٥) **كفاءات المزاج العام** General mood EQ: ويشمل التفاؤل، والسعادة. (Bar-On, 2001, pp.87-89)

وقد حدد بار – أون (1997) Bar- On خمسة عشر بعداً فرعياً، وهى كما يلي:

- (١) **الوعي بالذات الوجدانية** Awareness Emotional Self: وهى القدرة على معرفة مشاعر الفرد، وانفعالاته، والوعي بها، والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات؛ لمعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا، ومعرفة مسببات تلك المشاعر.
- (٢) **التوكيدية** Assertiveness: وهى قدرة الفرد على إظهار، أو التعبير عن المشاعر، والمعتقدات، والأفكار، والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.
- (٣) **اعتبار الذات** Self-Regard: وهى القدرة على احترام وتقبل الذات على أنها جيدة، وذلك من خلال حب الذات كما هي، والقدرة على تقبل الجوانب الموجبة والسالبة المدركة وأوجه القوة والضعف بها.
- (٤) **تحقيق الذات** Self-Actualization: وهى القدرة على تحقيق إمكانيات الفرد، وذلك بأن يصبح الفرد منهمكاً في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادئة مملوءة بالإنجازات.
- (٥) **الاستقلال** Independence: ويمثل القدرة على التوجه ذاتياً والسيطرة أي التحكم الذاتي في تفكير وتصرفات الفرد، وأن يكون غير معتمد وجدانياً على أحد.
- (٦) **التعاطف** Empathy: وهو قدرة الفرد على الوعي ومعرفة وفهم وتقبل مشاعر الآخرين، وذلك بأن يكون لديه القدرة على معرفة ماذا وكيف ولماذا يشعر الناس بما يشعرون به.
- (٧) **العلاقات الشخصية مع الآخرين** Interpersonal Relationship: وهى القدرة على إقامة والحفاظ على علاقات مرضية تبادلياً مع الآخرين، تلك العلاقات التي تتميز بالمودة والعمق والعطاء والحصول على المحبة.
- (٨) **المسئولية الاجتماعية** Social Responsibility: وهى القدرة على أن يكون الشخص متعاوناً، ومشاركاً، أو مساهماً، وعضواً في جماعته الاجتماعية، وهذه القدرة تتضمن التصرف بأسلوب مسئول حتى ولو لم يستفد الفرد شخصياً من ذلك.
- (٩) **حل المشكلة** Problem Solving: ويمثل القدرة على الكشف وتحديد المشكلات، وكذلك توليد وتنفيذ، أو انجاز الحلول الفعالة لتلك المشكلات.

(١٠) اختبار الواقع Reality Testing: وهو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يخبره، أو يشعر به الفرد، وما هو موجود فعلاً في الواقع.

(١١) المرونة Flexibility: وهي القدرة على تكييف انفعالات وأفكار وسلوك الفرد مع المواقف والشروط المتغيرة.

(١٢) تحمل الضغوط Stress Tolerance: وهو القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الانفعالية دون تراجع، أو تهقر، بل التعامل بنشاط وفاعلية مع الضغوط.

(١٣) ضبط الاندفاع Impulse Control: وهي القدرة على مقاومة، أو تأخير الاندفاع، أو الحافز، أو الإغراء للقيام بالسلوك، أو التصرف

(١٤) السعادة Happiness: وهي القدرة على الشعور بالرضا عن الذات، والاستمتاع بالذات والآخرين، وأن يكون الفرد مازحاً.

(١٥) التفاؤل Optimism: هو القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة، والبقاء على الاتجاه الموجب لدى الفرد حتى في مواجهة الأشياء غير الملائمة (Bar-On, 1997, pp.15-19; Bar-On, 2000, pp.338-343).

وتجدر الإشارة إلى أن البحث الحالي سوف يتبنى نموذج بار- أون Bar-On في نظريته للذكاء الوجداني من حيث المفهوم والأبعاد، حيث يركز نموذج بارون على الذكاء الوجداني كقدرة بالإضافة إلى كونه سمات شخصية وانفعالية واجتماعية يمكن تنميتها وتطويرها لدى الأفراد، بما يؤدي إلى قدر كبير من التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، ويرفع من قدراتهم على مواجهة الضغوط الحياتية والتخفيف من حدة المشكلات النفسية والسلوكية، وهذا ما يتسق مع توجه البحث الحالي.

(٣) الذكاء الوجداني لدى الموهوبين أكاديمياً:

تعد تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أحد المداخل الرئيسية لعلاج المشكلات السلوكية، حيث تشير دراسة شان (2003) Chan التي أجريت على عينة من المراهقين الموهوبين الأمريكيين من أصول أفريقية أن المراهقين الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية التي تجعل الفرد أكثر قلقاً، واكتئاباً، وأكثر ميلاً للاشتراك في سلوكيات غير اجتماعية، وأقل قدرة على التوافق مقارنة بالمراهقين الموهوبين منخفضي الذكاء الوجداني.

كما أن الموهبة العقلية لا ترتبط بالضرورة ارتباطاً مرتفعاً بالنجاح بالحياة كما أنها لا ترتبط بالضرورة مع السعادة، أو الإنتاجية في الحياة، وعليه من الضروري تنمية ورعاية الذكاء الوجداني بنفس درجة الاهتمام بتنمية الذكاء المعرفي إذا ما أريد الوصول بإمكانيات الارتقاء النفسي لدى الطلاب الموهوبين إلي الكمال؛ ليصبحوا راشدين على درجة عالية من الثقة في الذات، وفي القدرة على المشاركة الإيجابية في الحياة (عكاشة، ٢٠٠٥، ص ص ٥٧-٥٨).

حيث أكدت معظم الدراسات بأن الأفراد الأذكاء وجدانياً يرجح كثيراً أنهم:

- (١) نشأوا في بيئات متوافقة اجتماعياً (آباؤهم حساسون انفعالياً).
- (٢) لا يتخذون موقف الدفاع (غير دفاعيين).
- (٣) لديهم القدرة على تكوين انفعالاتهم بفعالية (متفائلين واقعياً ومقدرين للآخرين).
- (٤) يختارون نماذج الأدوار الانفعالية الجيدة.
- (٥) لديهم القدرة على التواصل وعلى مناقشة المشاعر.
- (٦) يطورون معارفهم وخبراتهم في مجالات انفعالية عدة مثل علم الجمال، أو المشاعر الأخلاقية، أو حل المشكلات، أو القيادة (Mayer et al., 2000, pp.400-401).

دراسات وبحوث سابقة.

أجريت العديد من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي حيث تؤكد تلك الدراسات على أهمية تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين من خلال الاعتماد على برامج إرشادية وتدريبية تنتمي لنظريات وتوجهات مختلفة، كما تناولت بعض هذه الدراسات المشكلات السلوكية لدى الموهوبين أكاديمياً وإمكانية التغلب عليها من خلال الارتقاء بالنمو الانفعالي لديهم وتنمية الذكاء الوجداني وفيما يلي عرض موجز لبعض هذه الدراسات:

هدفت دراسة بدر (٢٠٠٢) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الوجداني لدى الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعة تجريبية قوامها (١٠) طلاب وطالبات من طلاب كلية التربية ببها، ممن صنفوا على أنهم طلاب موهوبون منخفضوا التحصيل الدراسي (٦ طلاب، و٤ طالبات)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتطبيق القبلي لصالح البعدي في كافة أبعاد الذكاء الوجداني، مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية وتحسين الذكاء الوجداني لدى عينة الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.

كما هدفت دراسة شان (2003) Chan التي التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية، ومستوى المشكلات النفسية لدى المراهقين الموهوبين، وقد أجريت الدراسة على عينة من المراهقين الموهوبين الأمريكيين من أصول أفريقية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المراهقين الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية التي تجعل الفرد أكثر قلقاً وكتئاباً وأكثر ميلاً للاشتراك في سلوكيات غير اجتماعية، وأقل قدرة على التوافق بالمقارنة بالمراهقين منخفضي الذكاء الوجداني، كما أوضحت الدراسة أن المراهقين الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أقل عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية مقارنة بنظرائهم من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

كما هدفت دراسة ليو وآخرين (2003) Liao, et al. إلى التعرف على أثر تنمية الذكاء الانفعالي ومحو الأمية الانفعالية على مستوى المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المدرسة الثانوية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بمتوسط عمري ١٥,٩ سنة وانحراف معياري ٠,٤٤، وكان ٤٨٪ منهم إناث، و ٥٢٪ منهم ذكور، وقد استخدمت الدراسة مقياس سكوتي للذكاء الوجداني (Schutte et al., 1998)، ومقياس للمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وبين الضغط (الإجهاد)، والاكتئاب، الشكاوى الجسدية، العدوان، الجنوح، كما أوضحت ارتباطاً إيجابياً بين الذكاء الانفعالي وبين المراقبة الوالدية، بينما كان الارتباط بين الذكاء الانفعالي والقلق الأكاديمي غير دالٍ إحصائياً.

وهدف دراسة رزق (٢٠٠٣) إلى إعداد برنامج للتنوير الانفعالي والتعرف على فعاليته في ترقية مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، وبتطبيق البرنامج على مجموعتين تجريبيتين أحدهما من الطلاب (ن=٣٤) والأخرى من الطالبات (ن=٣٥)، ومقارنة نتائجهما في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس للذكاء الانفعالي قام الباحث بإعداده، بنتائج مجموعتين ضابطتين أحدهما من الطلاب (ن=٣٨) والأخرى من الطالبات (ن=٤٥)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات قبل تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية، كما وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي في كل من المجموعتين التجريبيتين، مما يعني فعالية برنامج التنوير الانفعالي في ترقية مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات المجموعتين.

وهدفت دراسة فيلا (2003) Vela إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٠) طالباً، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الأكاديمي، وكذلك ارتباط مهارات الإدارة الذاتية بمستوى التحصيل الأكاديمي بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة أديمو (2007) Adeymo إلى التعرف على التأثير الخاص بالذكاء الوجداني والذي يتوسط العلاقة القائمة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومستوى التحصيل الخاص بالطلاب وطبقت الدراسة على (٣٠٠) طالباً، وأوضحت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية والذكاء الوجداني ارتباطاً بصورة جوهرية بمستوى التحصيل الأكاديمي، وأيضاً تم تحديد التأثير الخاص بالذكاء الوجداني، والذي يتوسط العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومستوى التحصيل.

كما هدفت دراسة النواصرة (٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في الجنس، والمرحلة العمرية، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب، الأم)، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي (متوسط أعمارهم ١٢ سنة)، والصف الأول الثانوي (متوسط أعمارهم ١٦ سنة) موزعين على كل من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ومدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن، وبلغ عددهم (٤٦١) طالباً وطالبة. وقد أشارت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مستوى الذكاء الخلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، ثم يليه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي، ثم مستوى الذكاء الانفعالي الكلي، ولقد كشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الخلقي على متغير الجنس لصالح الإناث، والمرحلة العمرية لصالح المرحلة العمرية (١٢ سنة)، وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات على مقياس الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الخلقي، تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم ومتغير المستوى التعليمي للأب سوى في بعدي المهارات الاجتماعية وحل المشكلة من أبعاد الذكاء الاجتماعي فقط في المستوى التعليمي للأب.

وهدفت دراسة الشختور (٢٠٠٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلفي وتقديم الذات لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً، تراوحت أعمارهم من (١٤-١٦) عاماً، وأكدت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني، وتحسين التفكير الخلفي وتقديم الذات لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة يلمز (Yilmaz 2009) إلى التعرف على تأثير برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، وأثره على مستويات الغضب المستمر والخاص بالطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢ طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج الإرشادي أدى إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني؛ مما أدى إلى خفض مستويات الغضب لديهم، كما أوضحت الدراسة أن انخفاض مستوى الغضب لدى هؤلاء المراهقين قد امتد حتى فترة المتابعة، وهذا ما أوضحت نتائج القياس البعدي.

كما هدفت دراسة جنيدي (٢٠٠٩) إلى تنمية الذكاء الوجداني لعينة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية العامة، والتعرف على تأثير تنمية الذكاء الوجداني في تحسين جودة الحياة النفسية، كما هدفت إلى تحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستوى جودة الحياة النفسية، بالإضافة للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية، والتعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في الذكاء الوجداني، وفي سبيل ذلك تم تطبيق عدد من المقاييس منها مقياس الذكاء الوجداني ومقياس جودة الحياة النفسية وذلك على العينة الأساسية للدراسة (٤٤) موهوباً وموهوبة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكشفت النتائج على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية، كما أن تنمية الذكاء الوجداني تؤدي إلى تحسين مستوى جودة الحياة النفسية، وقد وجدت فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وفي جودة الحياة النفسية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق بين الطلاب ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في الذكاء الوجداني، ويمكن التنبؤ بأبعاد جودة الحياة النفسية من خلال متغيرات الذكاء الوجداني، حيث تسهم بنسبة (٤٦,١) في التنبؤ بجودة الحياة النفسية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية العامة.

كما هدفت دراسة إسترجودو وسالا روكا Esturgo-Deu and Sala-Roca (2010) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك الفوضوي كأحد أشكال المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢٢) تلميذاً من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) عاماً، (٧٤٣) من الذكور، و(٦٧٨) من الإناث، وعينة من المعلمين قوامها (٦٩) معلماً ومعلمة (١٤) معلم - وهه معلمة)، وأوضحت النتائج أنها توجد علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوي ومتغير العمر لدى عينة الدراسة، بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الاتجاه الأفضل، حيث أظهر الذكور مستويات أعلى من الإناث في السلوك الفوضوي، كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك الفوضوي والذكاء الانفعالي بكل أبعاده، وكانت أكثر أبعاد الذكاء الانفعالي ارتباطاً بالسلوك الفوضوي هما بعدى إدارة الضغوط والعلاقات الشخصية.

وهدف دراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية المدرسية التي يعاني منها الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية، وتتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) عاماً، بمتوسط قدره (١٠,٩٦) عاماً، وانحراف معياري (١,٠٨)، (٧) تلاميذ منهم موهوبين أكاديمياً وموسيقياً، و٦ تلاميذ موهوبين في الرسم وأكاديمياً، و٨ تلاميذ موهوبين أكاديمياً ورياضياً، وه تلاميذ موهوبين أكاديمياً وموهوبين في إلقاء الشعر، وقد استخدم الباحثان اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار التفكير الابتكاري المصور إعداد بول تورانس، ومقياس المهارات الاجتماعية، وقائمة المشكلات السلوكية المدرسية من إعدادهما، والبرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، كما تحسن تقييم التلاميذ على مقاييس المشكلات السلوكية المدرسية طبقاً لصورة التلاميذ وكذلك صورة المعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- (١) تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى تنمية الذكاء الوجداني؛ مثل دراسة كل من عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢)؛ ويلمز (2009) Yilmaz؛ وجنيدي (٢٠٠٩)؛ ورزق (٢٠٠٣)؛ وليو وآخرين (2003) Liao et al.، بينما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الأكاديمي والمشكلات السلوكية والضغط النفسي والدافعية الذاتية الأكاديمية مثل دراسة كل من إسترجو دو وسالا روكا (2010) Esturgo-Deu.& Sala-Roca؛ وأديمو (2007) Adeymo، وفيلد (2003) Vela، وشان (2003) Chan، في حين هدف البحث الحالي إلى تنمية الذكاء الوجداني، ومعرفة أثر ذلك على مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٢) طبقت الدراسات السابقة على عينات مختلفة، فمنها ما طبق على طلاب الجامعة مثل دراسة رزق (٢٠٠٣)، ومنها ما طبق على الطلاب في المرحل الثانوية، مثل دراسة كل من يلمز (2009) Yilmaz؛ ليو وآخرين (2003) Liao et al.؛ بدر (٢٠٠٢)، ومنها ما طبق على الأطفال، مثل دراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢)، أما البحث الحالي فقد تم اختيار عينته من الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية.
- (٣) أظهرت نتائج معظم الدراسات السابقة فعالية البرامج الإرشادية المعرفية منها والسلوكية في تنمية الذكاء الوجداني ومكوناته لدى العينات المستهدفة، مثل دراسة كل من يلمز (2009) Yilmaz؛ وجنيدي (٢٠٠٩)؛ رزق (٢٠٠٣)، كما أظهرت نتائج دراسات أخرى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة على القيادة، والمشكلات السلوكية، والضغط النفسي، والدافعية الذاتية الأكاديمية، مثل دراسة كل من إسترجو دو وسالا روكا (2010) Adeymo وميداً (2010) Esturgo-Deu & Sala-Roca؛ وفيلد (2003) Vela.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي فيما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج).
٦. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج).

إجراءات البحث وخطواته:**أولاً: منهجية البحث:**

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، حيث يهدف إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي (المتغير المستقل) لتنمية الذكاء الوجداني (المتغير التابع الأول) في خفض المشكلات السلوكية (المتغير التابع الثاني) لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، بالإضافة لاستخدام المنهج الوصفي في بناء وتصميم أدوات الدراسة.

ويعتمد هذا البحث على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين ومتكافئتين، الأولى: تجريبية، والثانية: ضابطة، وكذلك تعتمد على تصميم المجموعة الواحدة، وذلك فيما يتعلق بالإجراءات التجريبية والقياسات الخاصة بكل مجموعة على حده ومقارنة نتائجها بنفسها، كما تم تحليل النتائج في ضوء هذين النوعين.

ثانياً: عينة البحث :

١ - اختيار عينة البحث :

في إطار اختيار عينة البحث قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة ممثلة قوامها (١٣٠) طالباً، من الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم، الذين يدرسون بمجمع الأمير سلطان التعليمي ببريدة بالمرحلة الثانوية ومراكز الموهوبين التابعة للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالقصيم، حيث تم اختيار الطلاب الموهوبين الذين تنتشر لديهم المشكلات السلوكية، وتم اختيار أفراد العينة النهائية من بين عينة الدراسة الاستطلاعية التي سبق الإشارة إليها، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً موهوباً، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، إحداها تجريبية ($N = 30$)، والأخرى ضابطة ($N = 30$).

إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) :

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في ضوء عدة متغيرات، وهي العمر الزمني ومعامل الذكاء، ومستوى الذكاء الوجداني، ومستوى المشكلات السلوكية، وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة في البحث الحالي وتحليل نتائجها، وقد استخدم الباحثان لاختبار التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار «ت» T-test لمجموعتين مستقلتين، وفيما يلي بيان ذلك:

١ - العمر الزمني :

تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المرحلة العمرية من (١٦ - ١٨) عاماً، وهي مرحلة الدراسة بالمدرسة الثانوية، والجدول التالي يوضح التجانس بينهما في العمر:

جدول (١)

نتائج اختبار «ت» ودلالاتها للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني بالشهور

بيان العمر	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر بالشهور	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢٠٥,٧٦٦ ٢٠٣,٧٣٣	٤,٥٣٨ ٤,٥١٧	١,٧٣٩	غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في متغير العمر الزمني.

٢- معامل الذكاء :

تمت التكافؤ بين كلتا المجموعتين من خلال اختبار دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء.

جدول (٢)

نتائج اختبار «ت» ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء

بيان معامل الذكاء	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٢٤,٦٣٣ ١٢٣,٨٦٦	٢,٦٥٨ ٢,٠٨٠	١,٢٤٤	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٣- مستوى الذكاء الوجداني :

تمت التكافؤ بين كلتا المجموعتين في مستوى الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، حتى يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقاً.

جدول (٣)

نتائج اختبار « ت » ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده قبل تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد الذكاء الوجداني	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت "	مستوى الدالة
الكفاءات الشخصية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٠١,٩٠٠ ١٠١,٠٣٣	٤,٦٧٨ ٤,٠٦٤	٠,٧٦٦	غير دالة
الكفاءات الاجتماعية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧٢,٢٠٠ ٧١,٤٣٣	٣,٠٦٧ ٢,٩٤٤	٠,٩٨٨	غير دالة
كفاءات إدارة الضغوط	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٤٦,٨٠٠ ٤٥,٥٠٠	١,٦٨٩ ١,٦٧٦	١,٠٩١	غير دالة
الكفاءات التكيفية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧٣,١٣٣ ٧٢,٢٣٣	٣,٤٤١ ٣,٢٤٤	١,٠٤٢	غير دالة
كفاءات المزاج العام	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٤٤,٢٦٦ ٤٤,٠٣٣	١,٣٨٧ ١,٢١٧	٠,٦٩٢	غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٣٣٨,٣٠٠ ٣٤٣,٢٣٣	٨,٩٧٩ ٨,٥٤٤	١,٧٩٧	غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٤- مستوى المشكلات السلوكية :

قام الباحثان أيضاً بالتكافؤ بين أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى المشكلات السلوكية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، حتى يمكن مقارنة تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لكلتا المجموعتين لاحقاً، ومن ثم فقد تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية على المجموعتين للتحقق من ذلك.

جدول (٤)

نتائج اختبار « ت » ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية وأبعادها قبل تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد المشكلات السلوكية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدالة
الانسحاب الاجتماعي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٣١,٠٦٦ ٣١,٦٠٠	١,٦١٧ ١,٤٥٢	١,٣٣٤	غير دالة
العدوان	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢٥,٦٠٠ ٢٥,٦٣٣	١,٦٣١ ١,٢٩٩	٠,٠٨٨	غير دالة
القلق	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢٦,٣٠٠ ٢٦,٤٠٠	١,٥٣٤ ١,٤٧٦	٠,٢٥٧	غير دالة
الضغوط النفسية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٣١,٥٦٦ ٣١,١٠٠	١,٣٨١ ١,٤٧٠	١,٢٦٧	غير دالة
انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢٣,٧٣٣ ٢٣,٤٣٣	١,٠١٤ ١,٠٠٦	١,١٥٠	غير دالة
السلوك الفوضوي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢٣,٣٦٦ ٢٣,٤٣٣	٠,٩٩٩ ١,٠٠٦	٠,٢٥٧	غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٦١,٦٣٣ ١٦١,٦٠٠	٤,٦٣٤ ٤,٠٣٩	٠,٠٣٠	غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية وأبعادها في القياس القبلي، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

ثالثاً: أدوات البحث :

١- قائمة بار- أون للذكاء الوجداني: تعريب وإعداد (عجوة، ٢٠٠٣)

هذه القائمة قام ببنائها (Bar-On, 1997) وتتألف هذه القائمة من ١٣٣ عبارة موزعة على خمسة عشر بعداً (تم عرضها في الإطار النظري)، ويتم الاستجابة عليها بطريقة ليكرت من خمس مستويات وصالحة للتطبيق على عينات في سن ١٦ سنة فأكثر، ولها درجة كلية وخمس درجات للأبعاد الرئيسة وخمس عشرة درجة فرعية بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس.

وللتحقق من صدق القائمة قام معرب القائمة باستخدام صدق المحك التلازمي وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين القائمة ومقياس الذكاء الوجداني تعريب واعداد (محمد ابراهيم جودة، ١٩٩٩) بعد تطبيقها على عينة مكونة من (٦٥) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٥١٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

كما استخدم أيضاً صدق التكوين، حيث تم احتساب معامل الارتباط بين القائمة وبعدي العصبية والاتزان الانفعالي من قائمة إيزنك للشخصية (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، ومحمد فخر الاسلام، ب.ت) ومقياس بيك للاكتئاب (إعداد غريب عبد الفتاح غريب، ١٩٩٩) بعد تطبيقها على (٧١) طالباً وطالبة، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٢٧٦-، ٠,٤٤٩-) وهما دالين عند مستوى ٠,٠١.

كما قام معرب المقياس بحساب ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة مكونة من (٦٢) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات للقائمة (٠,٧٣٦).

مما سبق يتضح أن قائمة بار-أون للذكاء الوجداني تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان بإعادة تقنين المقياس على عينة قوامها (٨٢) طالباً موهوباً بمنطقة القصيم، حيث قاما بالتحقق من صدق القائمة باستخدام الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين القائمة ومقياس الذكاء الوجداني لسكوتي تعريب (عبد العال عجوة، ٢٠٠٣)، وقد بلغ معامل لارتباط (٠,٥٨٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب الصدق التمييزي بين الإرباعي الأدنى والأعلى لدرجات الطلب على القائمة، حيث بلغت قيمة ت (٤,١٣) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن المقياس ذو قدرة تمييزية عالية، كما تم التأكد من ثبات القائمة بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا، حيث بلغ معاملات الثبات (٠,٦٢٢)، (٠,٦٨٨) وهي معدلات ثبات عالية.

مما سبق يتضح أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتتناسب مع عينة البحث الحالي.

٢- مقياس المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين أكاديمياً: إعداد (الباحثين)

ظهرت الحاجة لدى الباحثين لإعداد مقياس المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين أكاديمياً في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية، حيث أنه لا يوجد في حدود علم الباحثين مقياس للمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين أكاديمياً في البيئة العربية، لذا فقد قام الباحثان بإعداد هذا المقياس؛ وذلك حتى يتناسب مع عينة الدراسة، ويراعى طبيعة المجتمع وتركيبته والثقافة السائدة، ويركز على المشكلات السلوكية الطلاب الموهوبين أكاديمياً.

هذا ولقد مرّ الباحثان أثناء تصميم هذا المقياس بعدة خطوات:

أولاً: الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض الدراسات والبرامج والمقاييس ذات الصلة)

ثانياً: بناء الصورة المبدئية للمقياس.

ثالثاً: كفاءة وتقنين المقياس.

رابعاً: الصورة النهائية للمقياس.

- وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولاً: الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض الدراسات والبرامج والمقاييس ذات الصلة):

في محاولة للتعرف على أهم المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين، قاما الباحثان بالآتي:

أ. الاطلاع على بعض الدراسات والبرامج ذات الصلة بالمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين وذلك من خلال:

١. الاطلاع على بعض المراجع والدراسات النظرية التي تتناول المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين، والعوامل التي تؤثر في تلك المشكلات.

٢. الاستفادة من محتوى الدراسات السابقة، والتي تهتم بالكشف عن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين، مثل دراسة عكاشة، وعبد المجيد (٢٠٠٩)، ودراسة ليو وآخرين (2003) Liao et al، ودراسة إسترجو دو وسالا روكا (2010) Esturgo-Deu.& Sala-Roca.

ب. الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بالمشكلات السلوكية:

استفاد الباحثان من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الاطلاع على محتوى تلك المقاييس، وما تتضمنه من أبعاد، وقد اطلع الباحثان على بعض المقاييس العربية والأجنبية، ومن تلك المقاييس:

- استبيان المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين، إعداد (عبد المعطي، حسن مصطفى، ٢٠٠٩)
- مقياس السلوك الانسحابي إعداد (محمد، عادل عبد الله، ٢٠٠٢)
- قائمة وكر لتحديد المشكلات السلوكية، إعداد وكر (Walker, 1983)
- قائمة المشكلات السلوكية، إعداد (بدر، اسماعيل، ٢٠٠٣)
- قائمة المشكلات السلوكية المعدلة، إعداد كواي وبيترسون (Quay & Peterson, 1987)
- مقياس المشكلات السلوكية للأطفال الموهوبين، إعداد (عكاشة، وعبد المجيد، ٢٠٠٩)

ثانياً: بناء الصورة المبدئية للمقياس:

من خلال الاطلاع على الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة، والمقاييس التي اهتمت بالمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين، وبالإضافة إلى الزيارات المتكررة لمراكز الموهوبين، وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع معلمي ومشرفي الطلاب الموهوبين، خلص الباحثان إلى وضع نموذج يتضمن أبعاد المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، حيث تضمن المقياس ثلاثة أبعاد رئيسية، وستة أبعاد فرعية بواقع بعدين فرعيين في كل بعد رئيس، ومن ثم وضع الباحثان تعريفاً إجرائياً للمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين، ثم وضعاً تعريفاً إجرائياً لكل بعد من أبعادها، وذلك كما يلي:

١- التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين:

تُعرف المشكلات السلوكية إجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، التي تظهر في صورة استجابات ومظاهر سلوكية غير مرغوبة تصدر عن الطلاب الموهوبين، والتي تعكس اضطراب بينه وبين البيئة المحيطة به، وتتمثل في الانسحاب الاجتماعي والعدوان والقلق والضغوط النفسية انخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي والسلوك الفوضوي.

٢- التعريف الإجرائي لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين:

البعد الأول: المشكلات الاجتماعية:

وتشير إلى: «رفض الفرد الموهوب الدخول في علاقات اجتماعية مع

الآخرين، وما يترتب عليه من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية له، حيث يتجه نحو العزلة والانطواء والحساسية الزائدة للمواقف والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وما يصاحب ذلك من ردود أفعال عدوانية تصدر منه تجاه الآخرين»، ومن أبرز تلك المشكلات ما يلي:

- ١- **الانسحاب الاجتماعي:** هو سلوك لا توافقي يعني تحرك الطالب الموهوب بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، كما يشمل تجنب المواقف الاجتماعية التي تجمعهم بالآخرين سواء في بيئة الاجتماعية، أو المدرسية.
- ٢- **العدوان:** ويشير إلى السلوك العنيف الذي يوجهه الموهوب في صورة لفظية، أو أفعال مادية نحو الآخرين، ويتمثل العدوان اللفظي في إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق اللوم والنقد والسخرية والتجاهل، في حين يتمثل العدوان المادي في الأذى، أو الضرر بالآخرين، أو الممتلكات.

البعد الثاني: المشكلات السلوكية الانفعالية:

ويقصد بها: «سيطرة المشاعر السلبية على الفرد الموهوب مما يعبر عن اضطراب في العلاقة بينه وبين نفسه، خاصة عندما يمتلك الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها انفعالياً، وعندها يشعر بأنه غير مستعد انفعالياً للتعامل مع ما يفهمه معرفياً بصورة فائقة»، حيث تتمثل في شعوره بالقلق والضيق والضغط النفسية، ومن أهم تلك المشكلات ما يلي:

- ٣- **القلق:** ويشير إلى شعور الموهوب الدائم بأن هناك خطراً ينتظر وقوعه، ولا يستطيع تسميته، أو معرفة مصدره، مما يؤثر سلباً على ثقته بنفسه، وصعوبة تركيز الانتباه لديه، وميله إلى توتر الأعصاب، وتأويل الأمور بطريقة سلبية، بما ينعكس على قدرته على التحصيل الأكاديمي.
- ٤- **الضغط النفسي:** ويقصد بها شعور الطالب الموهوب بعدم الرضا عن الأداء، وعدم الرضا عن الذات، والخوف من الفشل، ومن المستقبل، وذلك فيما يتعلق بالأحداث الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس.

البعد الثالث: المشكلات السلوكية الأكاديمية:

وتشير إلى: «تدني، أو انخفاض الإنجاز الدراسي (التحصيل الأكاديمي)، إذ قد يرفض الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها

الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني، أو انخفاض تقدير الذات، وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وإمكاناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الموهوب إلى إخفاء موهبته، أو حتى إنكارها في ظل شيوخ إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة». ومن أبرز تلك المشكلات انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي، والسلوك الفوضوي، وهي كما يلي:

٥- انخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي: ويشير إلى عدم قدرة الموهوب على التحصيل الأكاديمي بصورة مرضيه، وذلك لشعوره بعدم توفر الفرص المواتية للاستذكار، وعدم القدرة على التركيز، بالإضافة إلى شعوره بعدم مناسبة المناهج والمقررات الدراسية لإمكاناته وقدراته؛ مما يؤدي به للإحساس بالملل، والضجر، والنفور من الأنشطة الدراسية.

٦- السلوك الفوضوي: ويقصد به مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها الطالب الموهوب، والتي تمنع إمكانية التعلم، وتحول دون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي، كما تؤثر سلباً على طبيعة العلاقات الشخصية بين الموهوب وأقرانه ومعلميه.

وبعد تحديد ذلك قام الباحثان بصياغة العبارات التي تمثل كل بعد، وقد راعى الباحثان أثناء صياغة تلك العبارات أن تكون واضحة المعنى، ومحددة ولا تحمل إلا فكرة واحدة، ولا تتضمن العبارة أكثر من سلوك واحد يمكن أن يظهره الطالب الموهوب أكاديمياً.

— عرض فقرات المقياس على المحكمين:

بناء على التعريف الإجرائي السابق للمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين وأبعادها المقترحة، قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس وأبعاده، وقد بلغت (٧٧) عبارة في الصورة المبدئية، ثم قاما بعرض تلك العبارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة وعلم النفس، وبعض معلمي ومشرفي الطلاب الموهوبين في الواقع العملي داخل مدارس ومراكز الموهوبين والمتفوقين، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين ما بين ٨٠-٩٠ ٪ على مفردات المقياس عدا بعض المفردات، وعددها خمس عبارات.

مما سبق يتضح أن الصورة المبدئية للمقياس كانت تتكون من (٧٧) مفردة قبل عرضها على المحكمين، وقد توزعت تلك المفردات على الأبعاد الفرعية كما يلي:

- ١- الانسحاب الاجتماعي: ويشمل العبارات من (١-١٥).
- ٢- العدوان ويشمل العبارات من (١٦-٢٧).
- ٣- القلق الأكاديمي ويشمل العبارات من (٢٨-٣٩).
- ٤- الضغوط النفسية ويشمل العبارات من (٤٠-٥٣).
- ٥- انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي ويشمل العبارات من (٥٤-٦٦).
- ٦- السلوك الفوضوي ويشمل العبارات من (٦٧-٧٧).

ثم أصبحت تلك الصورة المبدئية مكونة من (٧٢) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف ٥ مفردات، كما أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات.

وقد تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون التعليمات واضحة وسهلة؛ حتى يتمكن الطالب الموهوب من فهمها، ومن ثم الاستجابة الصحيحة لمفردات المقياس، كما تضمنت الصفحة الأولى للمقياس بعض المعلومات عن الطالب كالاسم، والسن، والمدرسة، وتاريخ التطبيق. وقد قام الباحثان بالتطبيق التجريبي للمقياس على بعض الطلاب الموهوبين أكاديمياً للتأكد من سهولة التعليمات، والعبارات، ومدى وضوحها، ودقتها، وذلك قبل تقنين المقياس.

ثالثاً: كفاءة وتقنين المقياس:

للتأكد من كفاءة وصلاحيّة المقياس قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالباً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً بمنطقة القصيم.

(١) صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس الحالي، قام الباحثان بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية، وهي:

أ- الصدق الظاهري: Face validity

وفي هذا الإطار قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين؛ لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري، وقد تراوحت نسب موافقة المحكمين على عبارات المقياس ما بين ٨٠٪ - ٩٠٪، مما يعنى أن الصدق الظاهري متوفر في المقياس.

ب- صدق المحتوى (المضمون): Content validity

وقد راعى الباحثان أثناء إعداد المقياس هذا النوع من الصدق، وذلك بتحديد التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين وأبعادها، وذلك بعد استقراء الدراسات السابقة التي تتصل بذات الموضوع، ثم قام الباحثان بعرض

المفردات التي تكون أبعاد المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتأكد من مدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى تمثيل الأبعاد للمجال العام الذي هو موضوع القياس، وقد أظهرت آراء المحكمين أن هذا النوع من الصدق يتوفر في هذا المقياس وأبعاده.

ج- الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):

وقد اعتمد الباحثان أيضاً على هذه الطريقة للتأكد من صدق المقياس، وذلك من خلال التأكد من قدرته على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه، حيث قام الباحثان بترتيب درجات أفراد عينة التقنين تنازلياً في الأبعاد والدرجة الكلية، وتم تحديد الإرباعي الأعلى (٢٧٪ من العينة التي تقع أعلى الوسيط)، والإرباعي الأدنى (٢٧٪ من العينة التي تقع أدنى الوسيط)، وبمقارنة المتوسطات بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى اتضح أن تلك الفروق دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيمة «ت» بين ٣,٤٧، ٧,٩٥ لكل الأبعاد الستة والدرجة الكلية، وجميعها دالة عند ٠,٠١، مما يدل على قدرة المقياس التمييزية، وهو ما يعد مؤشراً على صدقه.

(٢) ثبات المقياس:

ولحساب ثبات المقياس، قام الباحثان بحساب معامل الثبات بالطرق الآتية:

أ- التجزئة النصفية: Split - half

وقد اعتمد الباحثان في حساب معامل الثبات على معادلة سبيرمان - براون، جيتمان Spearman - Brown & Guttman باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً SPSS، حيث كانت معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لكل الأبعاد الستة والدرجة الكلية ٠,٥٩٦، ٠,٤٢٩، ٠,٥٨٩، ٠,٦٠٨، ٠,٦٤٦، ٠,٦٧٦، ٠,٧٢١، على الترتيب في ضوء معادلة سبيرمان-براون، بينما بلغت معاملات الثبات في ضوء معادلة جيتمان ٠,٤٢٩، ٠,٥٩٤، ٠,٥٦٩، ٠,٦٢٩، ٠,٧١٠، ٠,٦١٦، ٠,٦٢٨، على الترتيب.

ويتضح من تقارب قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتين سبيرمان - براون وجيتمان ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير.

ب- طريقة تحليل التباين (معامل ألفا - كرونباخ):

وقد اعتمد الباحثان على معادلة ألفا - كرونباخ Cronbach - Alpha في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، حيث

بلغت معاملات الثبات لكل أبعاد المقياس الستة ودرجته الكلية ٠,٧٤٧، ٠,٧٣٣، ٠,٦٩٨، ٠,٦٨٤، ٠,٨٣٠، ٠,٦٥٣، ٠,٨٢١، على الترتيب، وهو ما يوضح أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير؛ بما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

ج - الاتساق الداخلي: Internal consistency

اعتمد الباحثان على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٩٦، ٠,٢٤٠، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينها من جهة، وبالمقياس ككل من جهة أخرى، حيث قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، ثم بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين ٠,٨١٨، ٠,٣٦٦، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات المقياس.

رابعاً: الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٧٢) مفردة، موزعة على ستة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس، والدرجة الكلية، والمفردات المكونة لكل بعد، والدرجة الصغرى والعظمى لكل منها:

جدول (٥)

الصورة النهائية لمقياس المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين

م	البعد	المفردات		عدد المفردات	الدرجة	
		من	إلى		الصغرى	العظمى
١	الانسحاب الاجتماعي	١	١٤	١٤	١٤	٤٢
٢	العدوان	١٥	٢٦	١٢	١٢	٣٦
٣	القلق الأكاديمي	٢٧	٣٨	١٢	١٢	٣٦
٤	الضغوط النفسية	٣٩	٥١	١٣	١٣	٣٩
٥	انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي	٥٢	٦٢	١١	١١	٣٣
٦	السلوك الفوضوي	٦٤	٧٢	١٠	١٠	٣٠
	الدرجة الكلية	١	٧٢	٧٢	٧٢	٢١٦

كما تمت مراجعة تعليمات المقياس؛ للتأكد من دقة صياغة تلك التعليمات، وذلك قبيل تطبيق المقياس.

ويتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس متدرج أمام كل عبارة (نعم - أحياناً - لا)، تأخذ الدرجات (٣ - ٢ - ١) على الترتيب، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس ككل (٧٢) درجة والدرجة العظمى (٢١٦) درجة، وقد سبقت الإشارة إلى الدرجة الصغرى والعظمى لكل بعد كما في الجدول السابق.

مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة: إعداد (مليكه، ١٩٩٨)
يُعد اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء من أكثر مقاييس الذكاء انتشاراً، وأوسعها استخداماً؛ نظراً للقدرة العالية على التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة من القدرات العقلية والمعرفية للأطفال والراشدين على السواء.

- وتستند الصورة الرابعة إلى نموذج للقدرات المعرفية من ثلاثة مستويات:
١. العامل العام (g): وتشير البحوث إلى أنه أصدق منبئ عن الأداء المعرفي العام.
 ٢. القدرات المتبلورة والقدرات السائلة - التحليلية والذاكرة قصيرة المدى.
 ٣. يشمل المستوى الثالث على عاملين من عوامل القدرات المتبلورة هما: الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي، وعلى عامل ثالث من عوامل القدرات السائلة - التحليلية وهو الاستدلال التجريدي / البصري.

ويشتمل كل عامل على عدد من الاختبارات على النحو التالي:

- الاستدلال اللفظي: Verbal Reasoning

ويشمل اختبارات: المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية.

- الاستدلال التجريدي / البصري: Abstract / Visual / Reasoning

ويشمل: تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق.

- الاستدلال الكمي: Quantitative Reasoning

ويشمل: الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلات.

- الذاكرة قصيرة المدى: Short-term memory

وتشمل: تذكر الخرز، تذكر الجمل، إعادة الأرقام، تذكر الأشياء.

وتصحح الصورة العربية من المقياس في ضوء الحصول على درجة عمرية معيارية لكل اختبار، ومن ثم إيجاد درجة عمرية معيارية مجالية لكل مجال من المجالات الأربعة، وبالتالي الحصول على درجة مركبة عامة تحدد أداء الفرد العقلي والمعرفي.

ـ ثبات المقياس :

تشير النتائج المبدئية إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع نسبياً عند استخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون ٢٠، فقد تراوحت معاملات الثبات من ٠,٨٢، لتذكر الأرقام، ٠,٨٥، للعلاقات اللفظية إلى ٠,٩٧، لتذكر الموضوعات، ٠,٩٥ لكل من تحليل النمط والفهم، و٠,٩٤، للمفردات، وذلك في عينات تراوحت أحجامها من ٣٨٠ إلى ٦٦٠ تلميذاً (في اختبار المفردات)، وكانوا جميعاً تحت سن ٢٣ سنة، أما معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، فقد تراوح بين ٠,٥٣، للنسخ، ٠,٨٦، لتذكر الجمل إلى ٠,٦٤، للاستدلال المجرد / البصري، ٠,٦٦، للاستدلال الكمي، ٠,٨٧، للاستدلال اللفظي، ٠,٨٨، للذاكرة قصيرة المدى، بينما كانت ٠,٨٧، للدرجة المركبة وذلك بالنسبة لمجموعة أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ٣٠ طفلاً).

ـ صدق المقياس :

تعدد وتنوع الشواهد على صدق المقياس، إذ يتوفر للمقياس الصدق الظاهري بوصفه مقياساً للذكاء، أو القدرات المعرفية، كما تم حساب مصفوفتي معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية للفئتين العمريتين السابق ذكرهما، وكانت معاملات ارتباط موجبة، وتوضح الاتفاق مع النموذج الثلاثي لمستويات بنية العقل البشري، والذي بنى المقياس على أساسه.

كما طبقت الصورة الرابعة على عينة مكونة من ثلاث مجموعات قوام كل مجموعة ٦٠ فرداً، تم توزيعهم وفقاً لمستواهم التحصيلي إلى متفوقين، ومتوسطين، ومتأخرين، وقد كانت المتوسطات والانحرافات المعيارية في العينات الثلاث: المتفوقون (م = ٩٢,٨٥، ع = ١٠,٩١)، المتوسطون (م = ٨٠,٧٢، ع = ٩,٣٢)، المتأخرون (م = ٧٠,٧٧، ع = ٧,٤٢)، وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز رغم وجود بعض التداخل بين درجات بعض الأفراد في العينات الثلاث.

البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين إعداد: الباحثين
يحتوي البرنامج على عدد من الأنشطة التي تقدم للطلاب الموهوبين في إطار جماعي، وتشتمل على فنيات سلوكية ومعرفية بهدف تنمية أبعاد الذكاء الوجداني؛ بما يؤدي إلى خفض مستوى المشكلات السلوكية لديهم.

أهمية البرنامج الإرشادي :

تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين من خلال التدريب على الكفاءات الشخصية والكفاءات الاجتماعية، وكفاءات إدارة الضغوط، والكفاءات التكيفية، وكفاءات المزاج العام.

التخطيط العام للبرنامج الإرشادي :

مرت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات، يمكن أن نلخصها في الآتي :

- أ. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي.
- ب. مصادر وأسس بناء البرنامج الإرشادي.
- ج. تحديد الفئة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي.
- د. محتوى البرنامج الإرشادي.

وبيان ذلك كما يلي :

(أ) تحديد أهداف البرنامج الإرشادي .

سعى البرنامج في الدراسة الحالية إلى تحقيق أهداف متنوعة ومتعددة، يمكن أن نقسمها إلى : الهدف العام، الأهداف الإجرائية (الخاصة).

١ - الهدف العام : تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً .

٢ - الأهداف الإجرائية :

١. تنمية مهارات الكفاءات الشخصية (تقدير الذات، والوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيدية، والاستقلالية، وتحقيق الذات) لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٢. تنمية الكفاءات الاجتماعية (التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية) لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٣. تنمية كفاءات إدارة الضغوط (تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع) لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٤. تنمية الكفاءات التكيفية (إدراك الواقع، والمرونة، وحل المشكلات) لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٥. تنمية كفاءات المزاج العام (التفاؤل، والسعادة) لدى أفراد المجموعة التجريبية.

(ب) مصادر وأسس بناء البرنامج الإرشادي: اعتمد الباحثان في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة هي :

- ١- الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ٢- مراجعة بعض البرامج التي تم إعدادها في إطار دراسات وبحوث سابقة، بهدف تحسين مهارات الذكاء الوجداني مثل دراسة عكاشة وعبدالمجيد (٢٠١٢)، وجنيدي (٢٠٠٩)، الشختور (٢٠٠٨)، ورزق (٢٠٠٣)، وليو وآخرين (٢٠٠٣)، Liao, et al (2003)، ودراسة بدر (٢٠٠٢)، ودراسة يلماز (2009) Yilmaz
- ٣- مراعاة الخصائص الاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية للطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- ٤- مراعاة خصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة (المراهقة المتوسطة والمتأخرة).
- ٥- اعتماد مهارات وأبعاد الذكاء الوجداني وفق نظرية بار- أون للذكاء الوجداني.

(ج) الفئة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي :

أعد البرنامج ليطبق على عينة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية بمجمع الأمير سلطان التعليمي للموهوبين والمتفوقين، والتي يبلغ عددها (٣٠) طالباً، يمثلون أعضاء المجموعة التجريبية، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٦ - ١٨) عاماً.

(د) محتوى البرنامج الإرشادي :

يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني، ويتكون البرنامج من (٢٠) جلسة، بواقع (٢) جلسة أسبوعياً، ومدة الجلسة تتراوح بين (٤٠ - ٦٠) دقيقة، وتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٥ - ١٤٣٦) هـ، وقام الباحثان بالتعاون مع معلمي ومشرفي الطلاب الموهوبين باستخدام مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات، ومجموعة من الإجراءات المستفادة من مجموعة من المداخل والنظريات والاتجاهات التدريبية والإرشادية، ومن بين أهم الفنيات التي تم استخدامها ما يلي:

المحاضرة، تقبل المشاعر، توضيح المشاعر، إعادة البناء المعرفي، التحليل المنطقي للأفكار، المناقشة والإقناع، أسلوب الاسترخاء العضلي، الواجبات المنزلية، أسلوب حل المشكلات، لعب الدور، ولعب الدور العكسي، الحوار الذاتي، النمذجة، التخيل الانفعالي العقلاني.

وفيما يلي وصف مختصر لجلسات البرنامج المعرفي السلوكي؛ لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين، متضمناً عناوين تلك الجلسات والفنيات

والأساليب المستخدمة فيها، والمراحل الإرشادية التي تتبعها الجلسات، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦)

جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الأولى	جلسة تمهيدية	التعرف على أفراد العينة. تهيئة مناخ ملائم لعملية الإرشاد. التعرف على البرنامج عمومًا ومفهوم الذكاء الانفعالي على الأخص.	المحاضرة - تكوين الألفة- المناقشة والحوار.
الثانية	مفهوم الذكاء الوجداني (أبعاد الذكاء الوجداني)	التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي. والتعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي.	المحاضرة- المناقشة والحوار - الواجبات المنزلية.
الثالثة الرابعة الخامسة	مهارات التعامل مع الذات (الوعي بالذات توجيه الذات وتقدير الذات التوكيدية)	التعرف على الذات وإدراكها والوعي بجوانب القوة فيها. الانتباه للمشاعر الداخلية الخاصة بالفرد. التعرف على قدرة الفرد على إبداء الرأي والمطالبة بالحقوق. التعرف على المقصود بتقدير الذات، إدراك أهمية مفهوم الذات الايجابي.	المحاضرة- المناقشة- التحليل المنطقي للأفكار - إعادة البناء المعرفي- المناقشة الحوار الذاتي- الحكم على السلوك- تقبل المشاعر- الواجبات.
السادسة السابعة والثامنة	مهارات العلاقة مع الآخرين، التعاطف وتقبل اختلاف الآخرين التعاون	التعرف على المقصود بالتعاطف. التعرف على كيفية إدراك انفعالات الآخرين. التعرف على رغبة الفرد في التعاون	المحاضرة- التحليل المنطقي للأفكار وإعادة البناء المعرفي- التخييل الانفعالي العقلاني - الواجبات المنزلية.
التاسعة والعاشرة والحادية عشر	المحور الثالث: التوافق، أو التوافقية: ويتضمن اختبار الواقع، والمرونة وحل المشكلة،	التعرف على قدرة الفرد على حل النزاعات والصراعات في المواقف المتوترة. تعلم مهارات حل المشكلات، وتجنب الانفعالات السلبية، ومواجهة الأزمات التعرف على المقصود بالمرونة، وكيفية ممارسة المرونة في معالجة المواقف التي تسبب التوتر والقلق.	المحاضرة- المناقشة والحوار - التشكيل بالأنموذج- الواجبات.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الثانية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر	المحور الرابع: إدارة الضغوط، ويتضمن تحمل الضغوط، والتحكم في الاندفاعات	التعرف على كيفية المواجهة. التعرف على كيفية تحمل الضغوط التعرف على كيفية عدم الاندفاع	المحاضرة - المناقشة والحوار - الاسترخاء العضلي، التحليل المنطقي للأفكار - التشكيل بالنموذج - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
الخامسة عشر والسادسة عشر والسابعة عشر	المحور الخامس: المزاج العام ويتضمن التناول، والسعادة	التعرف على نظرة الفرد الموجبة والسالية لنفسه وللاخرين التعرف على مدى تناول الفرد ونظرته الإيجابية للمستقبل.	المحاضرة، التخييل الانفعالي العقلاني وإعادة البناء المعرفي-المناقشة والحوار - التركيز على الحاضر - الواجبات.
الثامنة عشر	جلسة للمراجعة العامة	تلخيص سريع ومراجعة لأهم الأسئلة.	المحاضرة - المناقشة والحوار - الواجبات.
التاسعة عشر	تقييم البرنامج	تطبيق اختبار الذكاء الوجداني، تقييم ما تم إنجازه خلال الجلسات السابقة من البرنامج.	المحاضرة - الحكم على السلوك.
العشرون	جلسة المتابعة	تطبيق اختبار الذكاء الوجداني، تقييم أهمية البرنامج لأفراد العينة.	المحاضرة - الحكم على السلوك.

رابعاً: خطوات البحث .

١- تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة ممثلة من الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم الذين يدرسون بمدارس ومراكز الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وذلك حتى يتم اختيار الطلاب الموهوبين الذين تنتشر لديهم المشكلات السلوكية، والذين تم اختيار أفراد العينة الضابطة والتجريبية منهم.

٢- تصميم وتطبيق أدوات الدراسة، حيث تم تصميم وتطبيق الأدوات التالية:

- أ. مقياس بار-أون للذكاء الوجداني: تعريب وإعداد (عجوة، ٢٠٠٣).
- ب. مقياس المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً: إعداد (الباحثين).
- ج. البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين: إعداد (الباحثين).
- د. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة: إعداد (مليكة، ١٩٩٨).

٣- اختيار أفراد العينة النهائية :

تم اختيار أفراد العينة النهائية من بين عينة الدراسة الاستطلاعية التي سبق الإشارة إليها، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً موهوباً مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، إحداها تجريبية (ن = ٣٠)، والأخرى ضابطة (ن = ٣٠).

٤- إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) :

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات، وهي معامل الذكاء، والعمر الزمني، ومستوى الذكاء الوجداني، ومستوى المشكلات السلوكية، وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة في البحث الحالي وتحليل نتائجها.

٥- إجراء القياس القبلي لمتغيرات البحث :

تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٦- تطبيق إجراءات البرنامج الإرشادي :

تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

٧- إجراء القياس البعدي لمتغيرات البحث :

تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

٨- إجراء القياس التبعي لمتغيرات البحث :

تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

٩- تحليل البيانات وتلخيصها :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة توصيات البحث في ضوء تلك النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

في إطار التحقق من صحة فروض البحث الحالي، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وهي:

- ١- مقاييس الإحصاء الوصفي (المتوسط، الوسيط)، والانحراف المعياري من مقاييس التشتت، ومعامل ارتباط بيرسون من مقاييس العلاقة.
- ٢- اختبار «ت» T-Test لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج البحث ومناقشتها:

في إطار التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني، وأثره في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، سنعرض لنتائج البحث الحالي من خلال اختبار صحة الفروض باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استعان بها الباحثان لمعالجة البيانات، كما يتضمن مناقشة تلك النتائج، وتفسيرها، وتوضيحها.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد الذكاء الوجداني	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءات الشخصية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٣٥,٣٦ ١٠١,٣٣	٦,٧٩٤ ٤,٣١٧	٢٣,١٥٤	٠,٠١
الكفاءات الاجتماعية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٠١,٣٠ ٧١,٣٠	٢,٠٠٢ ٢,٧٧٨	٤٧,٥٤٣	٠,٠١
كفاءات إدارة الضغوط	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧٥,٣٠ ٤٥,٨٣	١,٦٧٣ ١,٧٤٣	٦٧,٠١١	٠,٠١
الكفاءات التكيفية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٠٢,٢٨ ٧١,٥٠	١,٦٧٥ ٣,٣٨٠	٤٤,٦١٣	٠,٠١
كفاءات المزاج العام	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧١,٥٣ ٤٢,٩٠	٢,٢٢٤ ١,٠٢٨	٦٣,٩٩٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٤٨٥,٨٣ ٣٣٣,٠٦	٨,٥٠٥ ٨,٣٤٩	٧٠,٢٠٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق جوهرية دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده في القياس البعدي، حيث كانت تلك الفروق عند مستوى ٠,٠١، وبالنظر إلى متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين، يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات البرنامج الإرشادي والأنشطة التي يحتوي عليها، وما يتضمن من عدد كبير من الفنيات والاستراتيجيات المستقاة من المداخل والاتجاهات السلوكية والمعرفية كان لها أثر كبير على تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي.

أما الطلاب الموهوبين الذين لم يشاركوا في البرنامج الإرشادي (المجموعة الضابطة) لم يتطور مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أكدت على فعالية البرامج الإرشادية والسلوكية المعرفية في تنمية الذكاء الوجداني

لدى الطلاب الموهوبين، ومن هذه الدراسات دراسة يلmez (2009) والتي أوضحت نتائجها أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة أدى إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني للطلاب الموهوبين، وامتد أثره حتى فترة المتابعة.

كما تتفق تلك النتائج أيضاً مع نتائج دراسة جنيدى (٢٠٠٩) والتي أكدت نتائجها على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية، كما أن تنمية الذكاء الوجداني تؤدي إلى تحسين مستوى جودة الحياة النفسية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية العامة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد الذكاء الوجداني	نوع القياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءات الشخصية	قبلي بعدي	١٠١,٩٠٠ ١٣٥,٣٦٦	٤,٦٧٨ ٦,٧٩٤	٢٩,٢٦٩	٠,٠١
الكفاءات الاجتماعية	قبلي بعدي	٧٢,٢٠٠ ١٠١,٣٠٠	٣,٠٦٧ ٢,٠٠٢	٤٦,٢٣١	٠,٠١
كفاءات إدارة الضغوط	قبلي بعدي	٤٦,٨٠٠ ٧٥,٤٠٠	١,٦٨٩ ١,٦٧٣	٥٩,١٧٨	٠,٠١
الكفاءات التكيفية	قبلي بعدي	٧٣,١٣٣ ١٠٢,٢٣٣	٣,٤٤١ ١,٦٧٥	٣٩,٤٧٨	٠,٠١
كفاءات المزاج العام	قبلي بعدي	٤٤,٢٦٦ ٧١,٥٣٣	١,٣٨٧ ٢,٢٢٤	٥١,٥٠١	٠,٠١
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	٣٣٨,٣٠٠ ٤٨٥,٨٣٣	٨,٩٧٩ ٨,٥٠٥	٨٤,٤٤٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده للمجموعة التجريبية بين المقياس القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي، حيث كانت تلك الفروق عند مستوى ٠,٠١، وبالنظر إلى متوسطي درجات المقياس القبلي والبعدي، يتضح أن متوسطات درجات المقياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني أعلى من متوسطات درجات المقياس القبلي، وهذا يدل على أن هذه الفروق لصالح المقياس البعدي، حيث حصل أفراد هذه المجموعة التجريبية على درجات مرتفعة في المقياس البعدي، وهو ما يعكس تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

وتأتى نتائج هذا الفرض لتعزز نتائج الفرض الأول، حيث تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية، وهو ما يؤدي إلى تطور مهاراتهم الوجدانية، مما يمكنهم من تحقيق التوافق في مختلف المجالات الشخصية والاجتماعية، والأكاديمية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثان في الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات دراسة بدر (٢٠٠٢) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتطبيق القبلي لصالح البعدي في كافة أبعاد الذكاء الوجداني؛ مما يعنى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية وتحسين الذكاء الوجداني لدى عينة الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.

كما تتسق تلك النتائج أيضاً مع نتائج دراسة أديمو (2007) Adeymo والتي أوضحت نتائجها أن تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية والذكاء الوجداني ارتبطا بصورة جوهرية بتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب الموهوبين أكاديمياً.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد المشكلات السلوكية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانسحاب الاجتماعي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢١,٣٠٠ ٣١,٦٣٣	١,٨٤١ ١,٠٩٨	٢٦,٤٠٢	٠,٠١
العنوان	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٦,٠٠٠ ٢٥,٦٦٦	١,١٤٤ ١,٠٦١	٣٣,٩١٨	٠,٠١
القلق	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٦,٦٣٣ ٢٦,٦٦٦	١,١٢٩ ١,٤٩٣	٢٩,٣٥٥	٠,٠١
الضغوط النفسية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢١,١٣٣ ٣١,٤٦٦	٢,١٩٢ ١,٢٥٢	٢٢,٤١٣	٠,٠١
انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٦,٣٠٠ ٣٢,٩٦٦	١,٢٣٥ ٠,٨٨٩	٢٧,٥٧٢	٠,٠١
السلوك الفوضوي	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٣,١٣٣ ٢٣,٨٦٦	٠,٩٧٣ ٠,٨١٩	٤٦,٢١٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١٠٤,٥٠٠ ١٦٣,٢٦٦	٣,٥٢٠ ٣,٥٢٢	٦٤,٦٢٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق جوهرية دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده في المقياس البعدي، حيث كانت تلك الفروق عند مستوى ٠,٠١، وبالنظر إلى متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين، يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده أقل من متوسطات درجات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

ويمكن تفسير ذلك بأن تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي كان له أثر واضح في خفض مستوى المشكلات السلوكية لديهم، أما الطلاب الموهوبين الذين لم يشاركوا في البرنامج الإرشادي لم يتطور مستوى الذكاء الوجداني لديهم، وبالتالي لم يطرأ تغيير على مستوى المشكلات السلوكية.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أكدت على فعالية البرامج الإرشادية والسلوكية المعرفية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين، ومن ثم خفض مستوى المشكلات السلوكية لديهم، ومن هذه الدراسات دراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، كما تحسن تقييم التلاميذ على مقاييس المشكلات السلوكية المدرسية طبقاً لصورة التلاميذ، وكذلك صورة المعلم.

كما تتفق تلك النتائج أيضاً مع نتائج دراسة شان (2003) Chan والتي تؤكد نتائجها على أن المراهقين الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية، التي تجعل الفرد أكثر قلقاً، واكتئاباً، وأكثر ميلاً للانخراط في سلوكيات غير اجتماعية، وأقل قدرة على التوافق بالمقارنة بالمراهقين منخفضي الذكاء الوجداني، كما أوضحت الدراسة أيضاً أن المراهقين الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أقل عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية مقارنة بنظرائهم من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المشكلات السلوكية.

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

بيان أبعاد المشكلات السلوكية	نوع القياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانسحاب الاجتماعي	قبلي بعدي	٣١,٠٦٦ ٢١,٣٠٠	١,٥١٧ ١,٨٤١	٢٣,٤١٥	٠,٠١
العنوان	قبلي بعدي	٢٥,٦٠٠ ١٦,٠٠٠	١,٦٣١ ١,١٤٤	٣١,٠٤٣	٠,٠١
القلق	قبلي بعدي	٢٦,٣٠٠ ١٦,٦٣٣	١,٥٣٤ ١,١٢٩	٢٦,٣٩٨	٠,٠١
الضغوط النفسية	قبلي بعدي	٣١,٥٦٦ ٢١,١٣٣	١,٣٨١ ٢,١٩٢	٢٧,٠٥٦	٠,٠١
انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي	قبلي بعدي	٢٣,٧٣٣ ١٦,٣٠٠	١,٠١٤ ١,٢٣٥	٢٤,٠١٣	٠,٠١
السلوك الفوضوي	قبلي بعدي	٢٣,٣٦٦ ١٣,١٣٣	٠,٩٩٩ ٠,٩٧٣	٤١,٣١٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	١٦١,٦٣٣ ١٠٤,٥٠٠	٤,٦٣٤ ٣,٥٢٠	٥٤,٤٠٤	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل، حيث كانت تلك الفروق عند مستوى ٠,٠١، وبالنظر إلى متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي، يتضح أن متوسطات درجات القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني أقل من متوسطات درجات القياس القبلي، وهذا يدل على أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، حيث حصل أفراد هذه المجموعة التجريبية على درجات منخفضة في القياس البعدي، وهو ما يعكس انخفاض مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع.

وتأتى نتائج هذا الفرض لتعزز نتائج الفرض الثالث، حيث تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي في تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية، وهو ما أدى إلى خفض مستوى المشكلات السلوكية لديهم.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أوردها الباحثان في البحث الحالي، ومن هذه الدراسات دراسة ليو وآخرين (2003) Liao et al.، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين تنمية الذكاء الانفعالي وبين الضغط (الإجهاد)، والاكتئاب، والشكاوى الجسدية، والعُدوان، والجنوح.

كما تتسق تلك النتائج أيضاً مع نتائج دراسة إسترجو دو وسالا روكا (2010) Esturgo-Deu. and Sala-Roca والتي تؤكد نتائجها على العلاقة بين تنمية الذكاء الانفعالي والحد من السلوك الفوضوي كأحد أشكال المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية، كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك الفوضوي والذكاء الانفعالي بكل أبعاده، وكانت أكثر أبعاد الذكاء الانفعالي ارتباطاً بالسلوك الفوضوي هما بعدى إدارة الضغوط والعلاقات الشخصية.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها :

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج)».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة

بيان أبعاد الذكاء الوجداني	نوع القياس	م	ع	قيمة ت "	مستوى الدلالة
الكفاءات الشخصية	بعدي تتبعي	١٣٥,٣٦٦ ١٣٦,٨٠٠	٦,٧٩٤ ٦,٣٠٤	٣,٢١١	٠,٠١
الكفاءات الاجتماعية	بعدي تتبعي	١٠١,٣٠٠ ١٠٣,٤٣٣	٢,٠٠٢ ١,٩٩٤	١٠,٢٨٠	٠,٠١
كفاءات إدارة الضغوط	بعدي تتبعي	٧٥,٤٠٠ ٧٦,٣٠٠	١,٦٧٣ ١,٦٢٢	٢,٢٧٠	٠,٠٥
الكفاءات التكيفية	بعدي تتبعي	١٠٢,٢٣٣ ١٠٣,٨٦٦	١,٦٧٥ ١,٧٣٦	٧,٠٣٠	٠,٠١
كفاءات المزاج العام	بعدي تتبعي	٧١,٥٣٣ ٧٤,١٦٦	٢,٢٢٤ ١,٢٨٨	٦,١٦٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	بعدي تتبعي	٤٨٥,٨٣٣ ٤٩١,٢٣٣	٨,٥٠٥ ٧,٧٦٦	٢,٤٧٠	٠,٠٥

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المهوبين في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) لصالح القياس التتبعي، وبملاحظة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي نجدها متقاربة إلا أنها جوهريّة أيضاً، وهو ما يدل على استمرار التحسن الذي ظهر في مستوى الذكاء الوجداني والذي يرجع إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي الذي طبق على طلاب المجموعة التجريبية، وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرض الخامس.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة عكاشة وعبدالمجيد (٢٠١٢)، ودراسة يلماز (2009) Yilmaz، ودراسة جنيدي (٢٠٠٩)، ودراسة رزق (٢٠٠٣)، ودراسة ليو وآخرين. Liao et al. (2003)، والتي أوضحت نتائجها كفاءة البرامج الإرشادية في تحسين مستوى الذكاء الوجداني، كما أوضحت أيضاً استمرار بقاء التحسن خلال فترة المتابعة بعد البرنامج الإرشادي.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها :

ينص الفرض السادس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج)».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-Test لعينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٢)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة

بيان أبعاد المشكلات السلوكية	نوع القياس	م	ع	قيمة ت "	مستوى الدلالة
الانسحاب الاجتماعي	بعدي تنبعي	٢١,٣٠٠ ٢١,٠٣٣	١,٨٤١ ١,٥٤٢	١,٢٤٦	غير دالة
العنوان	بعدي تنبعي	١٦,٠٠٠ ١٦,١٣٣	١,١٤٤ ١,٢٥٢	٠,٧٧٩	غير دالة
القلق	بعدي تنبعي	١٦,٦٣٣ ١٦,٦٠٠	١,١٢٩ ٠,٩٣٢	٠,٢١٥	غير دالة
الضغوط النفسية	بعدي تنبعي	٢١,١٣٣ ٢٠,٦٠٠	٢,١٩٢ ٢,٧٢٤	١,٣٢٣	غير دالة
انخفاض الدافعية للتحصيل الدراسي	بعدي تنبعي	١٦,٣٠٠ ١٥,٩٦٦	١,٢٣٥ ١,٠٣٣	١,٧٢٠	غير دالة
السلوك الفوضوي	بعدي تنبعي	١٣,١٣٣ ١٢,٧٣٣	٠,٩٧٣ ٢,٠٨٣	٠,٩٠٧	غير دالة
الدرجة الكلية	بعدي تنبعي	١٠٤,٥٠٠ ١٠٣,٠٦٦	٣,٥٢٠ ٤,٥١٧	١,٩٩٠	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية، وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج)، وبملاحظة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي نجدها متقاربة وغير جوهرية، وهو ما يدل على استمرار التحسن الذي ظهر في مستوى المشكلات السلوكية، والذي يرجع إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي الذي طبق على طلاب المجموعة التجريبية، وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرض السادس.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢)، ودراسة أديمو (2007) Adeymo، ودراسة فيلا (2003) Vela، ودراسة شان (2003) Chan، والتي أوضحت نتائجها كفاءة البرامج الإرشادية في تحسين مستوى الذكاء الوجداني ومن ثم خفض المشكلات السلوكية، كما أوضحت أيضاً استمرار بقاء التحسن خلال فترة المتابعة بعد البرنامج الإرشادي.

وفي ضوء تلك النتائج، يتضح تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً (أعضاء المجموعة التجريبية)، كما انخفض مستوى المشكلات السلوكية لديهم.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات التي تساهم في الارتقاء بالخدمات والبرامج التربوية المقدمة للطلاب الموهوبين أكاديمياً، وهي كما يلي:

- (١) الاهتمام بتقديم الرعاية المتكاملة للطلاب الموهوبين أكاديمياً، في جميع النواحي الصحية والنفسية، والاجتماعية والأكاديمية.
- (٢) الاهتمام بدمج الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الأنشطة الجماعية والاجتماعية وجماعات الأسر، وتوظيفها في تحسين مهاراتهم وقدراتهم.
- (٣) الاهتمام ببرامج توجيه وإرشاد معلمي وأسر الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٤) توعية الوالدين والمعلمين بالمشكلات السلوكية التي تنتشر لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً، وتعريفهم بأبرز طرق مواجهة تلك المشكلات السلوكية.

- (٥) الاهتمام بدمج الطلاب الموهوبين وحثهم على المشاركة والتفاعل في المناقشات الجماعية، سواء داخل قاعات الدراسة، أو في الندوات العامة، أو في الأنشطة المدرسية، وغيرها.
- (٦) تشجيع الطلاب الموهوبين أكاديمياً على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بكفاءة، وإعطائهم الفرصة لتوضيح الدوافع وراء تصرفاتهم، وذلك في كل من بيئة المدرسة والبيئة الأسرية.
- (٧) تنظيم برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي الطلاب الموهوبين أكاديمياً، وذلك لما له من أثر إيجابي في قدراتهم في التعامل مع الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٨) الاهتمام بتنمية مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً من خلال تقديم برامج إثرائية لهم داخل مراكز الموهوبين.
- (٩) ضرورة اعتماد برامج الإسراع التعليمي للطلاب الموهوبين في كافة المراحل الدراسية.
- (١٠) تنظيم برامج إثرائية للطلاب الموهوبين أكاديمياً بالتعاون مع الجامعات المحلية والعالمية.

كما يوصي الباحثان بإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، وأهمها ما يلي :

- (١) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الذكاء الوجداني لدى الأبناء الموهوبين أكاديمياً.
- (٢) دراسة مقارنة بين الذكور والإناث الموهوبين أكاديمياً في مستوى الذكاء الوجداني.
- (٣) فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي في تحسين التفاعل الصفي وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٤) أثر تحسين الذكاء الانفعالي في تنمية الابتكارية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً.
- (٥) دراسة مقارنة بين الذكور والإناث الموهوبين أكاديمياً في مستوى المشكلات السلوكية.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٢). الحكمة الضائعة: الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع. الكويت: عالم المعرفة.
- بار- أون (٢٠٠٣). قائمة بار - أون للذكاء الوجداني (كراسة الأسئلة والتعليمات). (ترجمة عجوة، عبدالعال حامد). الاسكندرية: المكتبة المصرية. (القائمة الأصلية منشورة ١٩٩٧).
- بدر، اسماعيل إبراهيم محمد (٢٠٠٢). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ١٢ (٥١)، ٦٧-١٠.
- جروان، فتحي (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط٣)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جنيدى، أحمد محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في جودة الحياة النفسية للتلاميذ الموهوبين. رسالة دكتوراه، كلية التربية فرع السويس جامعة قناة السويس.
- حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٧). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ١٧١، ٤٥-٢٠٤.
- رزق، محمد عبدالسميع (٢٠٠٣). مدى فعالية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٥ (٢)، ٦١-١٣١.
- روزنبرج، مايكل، وويلسون، ريتش، وماهيدي، لاري، وسنديلار، بول (٢٠٠٨). تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية (ط٣) (ترجمة محمد، عادل عبدالله). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٤).
- السرور، ناديا هایل (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين (ط٤). عمان: دار الفكر.

سليمان، عبد الله (١٩٩٤). **في الذكاء الإنساني وقياسه**. القاهرة: مكتبة الأنجلو
مصرية.

الشختور، سامية (٢٠٠٨). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في
تحسين التفكير الخلفي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين**. رسالة
ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٩). **المقاييس النفسية المقننة**. القاهرة: زهراء
الشرق.

عبد المعطي، حسن مصطفى، وأبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). **الاضطرابات
الانفعالية والسلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: زهراء
الشرق.

عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). **أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى
الأطفال الموهوبين**. مجلة كلية الدراسات الاجتماعية بجامعة العلوم
والتكنولوجيا باليمن، ١٠ (٢٠)، ٩٠-١٣.

عكاشة، محمود فتحي، وعبد المجيد، أماني فرحات (٢٠١٢). **تنمية المهارات
الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية**. المجلة
العربية لتطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن، ٣ (٤)،
١١٦-١٤٧.

غنيم، أحمد الرفاعي، و صبري، نصر محمود (٢٠٠٠). **التحليل الإحصائي
للبيانات باستخدام SPSS**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الإرشاد.
محمد، عادل عبد الله (٢٠١٠). **أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة
في APA5**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مليكه، لويس كامل (١٩٩٨ ب). **مقياس ستانفورد بينة (الصورة الرابعة) كراسة
الأسئلة: المراجعة الأولى (ط٢)**. القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

مليكه، لويس كامل (١٩٩٨ أ). **دليل مقياس ستانفورد - بينة للذكاء (الصورة
الرابعة): المراجعة الأولى - قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات
الصحة والمرض (ط٢)**. القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

مليكه، لويس كامل (١٩٩٨ ج). **مقياس ستانفورد - بينة للذكاء (الصورة
الرابعة)، الجداول المعيارية: المراجعة الأولى (ط٢)**. القاهرة: مطبعة
فيكتور كيرلس.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٩٠). **القياس النفسي والتربوي للأسوياء وللمعوقين**.
القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

النواصرة، فيصل (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- Adeyemo. D. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self – efficacy and achievement of university student. *Journal of education psychology*, 23(2), 226 – 248.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: technical manual*. New York: Multi-Health systems, Inc.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-on & J. parker (Eds.). *handbook of emotional intelligence* (pp.334-348). san Francisco: Jossy – Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp.82-97). Philadelphia: Psychology Press.
- Cassandra-Ma (1999). *Understanding the tension between the cognitive and the emotional development of gifted children*. New York: family Institutes North Western University press.
- Chan, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth & Adolescence*, 32(9), 409- 418.
- Elder, L. (1997). Critical thinking: The key to emotional intelligence. *Journal of Developmental Education Fall*, 21(1), 322-338.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Elksnin, L.(2003). Fostering social-emotional learning. *Education*, 124(1), 36-53.

- Esturgo-Deu, M., & Sala-Roca, J.(2010). Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*,26, 830-837.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Liau, A., Liao, W., Teoh, G., & Liao, M. (2003) The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*,32(1), 51-66.
- Maree, J. & Ebersonhn, L. (2002). Emotional intelligence and achievement: Redefining giftedness?. *Gifted Education International*, 16 (3), 264-278.
- Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J., & Salovey, P.(1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Smutny, P. (1998). Recognizing and honoring the sensitivities of gifted Children. *Communicator CAG*, 29(3), 10-11.
- vela, R. (2003). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students (Doctoral dissertation, Carolina College ,2003). *Dissertation Abstract International*, 745, 161A.
- Yilmaz, M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger level of Turkish university student. *Journal of education psychology*, 37(4), 565 - 576.

قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن

الدكتور/ محمد سميح عاشور
أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة حائل - السعودية

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستويات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، طبقت الدراسة على عينة بلغت (٩٢) من معلمي الطلبة المكفوفين والصم، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن درجة أهمية قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن مرتفعة، في مجالات التالية وهي: (القيم الدينية، القيم الفكرية، القيم التعليمية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الوطنية) ومتوسطة في (القيم الجمالية، القيم الأخلاقية). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي ونوع الإعاقة في جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: قيم العمل، معلمي الطلبة المكفوفين والصم.

***Job Values and their Relationship to Job Satisfaction
with special education schools teachers in Jordan***

This study aimed at finding out the levels of Job values among the teachers of the blind and deaf students in Jordan, the study implemented on a sample of (92) of teachers of the blind and deaf students, The results showed that: the degree of importance of Job values among teachers of the blind and deaf students in Jordan is high, in the following areas: (religious, intellectual, educational, social, economic, national values) and was medium on: (aesthetic and moral values). And the lack of statistically significant differences in the level of Job Values among teachers of the blind and deaf students in Jordan due to the experience and educational qualification variables and type of disability in all areas.

Key Words: Job Values, Job Satisfaction, special education schools teachers.

مقدمة:

لا أحد يشك في أهمية العمل سواء للفرد، أو المجتمع، أو الدول، والدول والمجتمعات تقاس جديتها وتقدمها باهتمامها بالعمل، والدول المتقدمة في العصر الحاضر لم تصل إلى هذا المستوى من التقدم في العلوم والفضاء والتقنية إلا بجدية أبنائها في العمل، وأسلافنا المسلمون السابقون لم يبنوا حضاراتهم الإنسانية الكبيرة إلا بإخلاصهم في العمل، ولقد حصل التراجم والتأخر للمسلمين في الوقت الحاضر لعدم جديتهم في العمل مع أن الدين الإسلامي يحث على العمل الجاد.

أن الله تعالى خلق الإنسان وجعل القيم جوهر خلقه ودافعة إلى الخير ومحورا مهماً للشخصية ومعياراً أساساً للحكم على صحة واعتلال السلوك. وتعد القيم من القضايا الحيوية في المجال التربوي؛ لأنه لا تربية بدون قيم ولا قيم بدون تربية فاعلة، حيث أشار الجلال (١٤٢٦، ص. ١٧) إلى «اعتبار القضية القيمية قضية كبرى تواجهها التربية المعاصرة في مجالاتها كافة وهي تناقش على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي»، فالقيم تعد من الموجهات الأساسية لسلوك الإنساني، كما أنها في الوقت نفسه ضابط أساسي لتوجهات الفرد الفكرية، وانتماءاته الدينية والثقافية والاجتماعية؛ فالمبدعون أسهمت القيم في بلورة إبداعهم، والناجحون للقيم دور في نجاحهم، كما أن غياب القيم دور في انحراف كثير من الأفراد، إذا بقدر ما تكون القيم ايجابية وفاعلة بقدر ما تكون الشخصية الإنسانية كذلك والعكس.

وقيم العمل هي مجموعة المبادئ والتعاليم والضوابط الأخلاقية والمهنية التي تحدد سلوك الموظف، وترسم له الطريق السليم الذي يقوده إلى أداء واجبه الوظيفي ودوره في المنظومة الإنتاجية التي ينتمي إليها، وهي إلى جانب ذلك السياق المنيع الذي يحميه من الخطأ والزلل، ويحول بينه وبين ارتكاب أي عمل يخالف ضميره، أو يتنافى مع مبادئه. ورغم ما قيل عن اختلاف قيم العمل من مجتمع إلى مجتمع، ومن شخص إلى آخر؛ إلا أن القيمة العامة للعمل وضمان عدم انحرافه عن مساره والمستهدف منه يظل هو الهدف، فهناك إجماع على أهمية قيم العمل وضرورتها لأي كيان إنساني، خاصة في البلاد التي تسعى جاهدة لبناء نفسها وتطوير مؤسساتها وبنيتها الاجتماعية والاقتصادية، بوصفها ضماناً لتحقيق معدلات إنتاجية أعلى، وتنشئة أجيال محبة لعملها مخلصه لمجتمعها ولوطنها.

ولهذا يولد غياب القيم الايجابية لدى المعلمين نوع من التضارب الفكري وعدم الرضا الوظيفي ضعفاً في أداء العمل لديهم، ويعتمد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها على عناصر من أهمها المعلمين في المؤسسة؛ لذا فإن دراسة سلوك

ومكونات شخصية هذه الفئة هو من ضروريات البحث في مجال تطوير وتنفيذ المؤسسة التعليمية الناجحة، ومن الضروري مراجعة ما يتبنونه من قيم وأخلاقيات (هيجان، ١٩٩٨).

وهناك من يرى أن غياب قيم العمل لدى بعض المعلمين يرد إلى عدم تقدير المفهوم الحقيقي للعمل باعتباره علاقة إيجابية متكافئة بين طرفين لا يجوز أحدهما على الآخر (حقوق وواجبات)، خاصة في ظروف إهمال التنمية البشرية؛ وأن ضعف الدور القيمي للأسرة، والمؤسسات التعليمية؛ سوا فيما يتعلق بقيم العمل، أو غيرها من الأخلاقيات والقيم المختلفة اللازمة لبناء الشخصية؛ فالمقررات تزرع بتمجيد هذه القيم (كمفاهيم مجردة)؛ إلا أنها تقصر عن تطبيقها كمنهج حياة.

وقد نجحت سنغافورة في تغيير المناخ العام وزرعت قيما حقيقية للعمل، فانطلقت وتقدمت وفق خطط ومشاريع مدروسة سواء قصيرة، أو بعيدة المدى.. اهتمت بالتعليم والصحة والموارد البشرية؛ لذا فإن القوى المحركة للنمو في سنغافورة هي قيم العمل والقضاء على التحيز والتعصب للرأي والنظر برؤية شمولية للأمر وليس رؤية أحادية؛ فلا أحد في سنغافورة يمكنه أن يلتحق بالوظيفة الحكومية دون أن يتلقى ساعات تدريب لا تقل عن ١٠٠ ساعة حول هذه القيم التي سيدير بها عمله وتحكم وظيفته.

وتظهر أهمية الدراسة في الحاجة إلى معرفة مستوى قيم العمل داخل مؤسسات التربية الخاصة، حيث أن اتفاق القيم، أو اختلافها يؤثر تأثيرا مباشرا على مستوى أداء المعلم وكفاءته ورضاه عن عمله. وبما أن التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية تحتاج إلى الصبر وقوة الإرادة فإن ذلك يحتاج إلى معرفة مستوى قيم العمل التي يمتلكها المعلمين في مدارس التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

بما أن الإنسان هو غاية التنمية وأداتها، فإن من المهم استيعاب ديناميكية قيمه، لأنها تؤثر في السلوك التنظيمي حيث يساعد هذا الفهم على إزالة التناقضات التي قد تنشأ بين المعلم والمدرسة، وعلى تطوير خلق قيم سليم، فهناك قيم عامة يعم انتشارها في مجتمع المدرسة ويقدر ما بها من هذه القيم العامة يكون تماسكها ووحدتها، وبالعكس كلما اشتد التفاوت والتباين بين المعلمين داخل المدرسة وتناقضها كلما تفككت وزاد الصراع القيمي فيها. ويقدر توافرها وقوتها تتحدد كفاءة المدرسة وأدائها وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين فيها، وأشارت بعض الدراسات بشكل

مباشراً إلى أهمية قيم العمل؛ بل وحددت أهميتها وتأثيرها على الأداء. ونظراً لأن المعلم هو المربي في غرفة الصف في مدارس التربية الخاصة فإن الباحث في هذه الدراسة سيحاول معرفة مستويات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن وارتباط ذلك بسنوات خبرته، ومؤهله العلمي، ونوع الإعاقة التي يتعامل معها. ولذلك تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما مستويات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن؟

ولغرض الإجابة عن مشكلة الدراسة يجب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- (١) ما مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلاب المكفوفين والصم في الأردن؟
- (٢) ما الفروق في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، ونوع الإعاقة التي يتعامل معها؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- (١) التعرف على مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلاب المكفوفين والصم في الأردن.
- (٢) التعرف على الفروق في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، ونوع الإعاقة التي يتعامل معها.

أهمية البحث:

من المتوقع أن تظهر نتائج هذا البحث مستويات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، وبالتالي يمكن لمعلمي الطلبة المكفوفين والصم الاستفادة من هذه النتائج للتمكن من الحد من قيم العمل الضارة وصولاً إلى تحقيق الرضا عن العمل لديهم، والتأكيد على القيم الإيجابية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

قيم العمل: هو مجموعة القناعات القيمية التي توجه المعلمين نحو تنظيم حياتهم تنظيمياً متوازناً وفقاً للمعايير الدينية والفكرية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية والجمالية والأخلاقية التي تسهم في تنقية الفكر من الشوائب والسلوك من الانحراف، ويتم قياسها من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على استبانة القيم العمل المعدة من قبل الباحث.

معلمي الطلبة المكفوفين والصم: هم معلمون متخصصون ومؤهلون للقيام برعاية وتعليم الطلبة المكفوفين والصم.

محددات البحث:

المحددات البشرية: (٩٢) معلماً ممن يعملون مع الطلبة المكفوفين والصم.
المحددات المكانية: مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الأردن.
المحددات الزمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

الإطار النظري

مفهوم قيم العمل:

عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة، نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، توجه اختيارات الفرد بين بدائل السلوك في المواقف المختلفة، وهي التي تحدد له نوع السلوك المرغوب فيه في موقف ما توجد فيه عدة بدائل سلوكية (حافظ وسليمان وشند، ١٩٩٧، ص. ٢٠٩).

خصائص قيم العمل

لقيم بشكل عام مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها وبالتالي فإن لقيم العمل كذلك مجموعة من الخصائص، منها ما أوضحه الرشيد (٢٠٠٠، ص. ٣٤) ما يلي:

- (١) تحتل القيم مركزاً رئيساً في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وتحديد سلوكه.
- (٢) يتعلم الفرد من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية في مواقف الاختبار والمفاضلة.
- (٣) تعد القيم معياراً للحكم، حيث لا تتوقف على الذاتية؛ بل على أساس من التعقل والتدقيق والتقدير الخلقي بعيداً عن الفردية والمصلحة الخاصة.

تقسيم قيم العمل

قسم كل من «Mike Woodcock» و «Dave Francis» قيم العمل إلى اثنتي عشرة قيمة، وصنّفها في أربعة مجموعات رئيسية، هي (في الهيجان، ١٩٩٥، ص. ٣٩-٤٥):

قيم الإدارة: ويستخدمها المسؤولون الإداريون من سلطاتهم، وهي:

- (١) **قيمة القوة** (المديرون يجب أن يديروا): التي يمتلكها المديرون من امتلاكهم للمعلومات، وسلطة المركز الوظيفي، واتخاذ القرارات.

- (٢) **قيمة الصفوة** (النخبة دائماً في القمة): التي يكتسبها المديرون بحكم عملهم الإداري المعقد والمهم، فالأعمال الإدارية يجب أن يمسكها أفضل الأفراد.
- (٣) **قيمة المكافأة** (الأداء ملك): وتأتي بعد تحديد الأداء الناجح للأفراد الذين يُسيرون المدرسة، فمكافأتهم تعتبر أمراً مهماً.

قيم إدارة المؤسسة: من الاهتمام بتحسين أداء العمل وتحقيق الأهداف، تنبثق:

- (١) **قيمة الفعالية** (أعمل الأشياء الصحيحة): تمكن المدرسة من تركيز مواردها المتاحة، على الأنشطة التي تعود عليها بالنتائج.
- (٢) **قيمة الكفاءة** (أعمل الأشياء بطريقة صحيحة): وتعتبر عن قدرة الإدارة على عمل مئات الأشياء الصغيرة بطريقة متقنة.
- (٣) **قيمة الاقتصاد** (لا شيء مجاناً): إن فشل الأعمال التجارية غالباً ما يكون سببه ارتفاع تكاليف التنظيم، وهذه القيمة بمثابة معيار أساسي لنجاح المؤسسة.

قيم إدارة العلاقات: هدفها الوصول بالموارد البشرية إلى أقصى درجات الالتزام الوظيفي، هي:

- (١) **قيمة العدل** (من يهتم يكسب): يؤثر بها الرؤساء على نوعية الحياة التي يعيشها مرؤوسوهم، حيث تعزز لديهم الثقة في الإدارة، والولاء للمؤسسة.
- (٢) **قيمة العمل الجماعي** (العمل معاً بانسجام): تنبثق من استمتاع الأفراد بالانضمام إلى بعضهم في العمل، الأمر الذي يضمن الإتقان في العمل المنجز، لأن موهبة فرد ما قد تعوض ضعف فرد آخر.
- (٣) **قيمة القانون والنظام** (العدل لا بد أن يسود): تخول المديرين أن يتصرفوا كقضاة، يحكمون على أفعال مرؤوسيهم بدون إعطائهم حق الرد، فالإدارة الناجحة هي التي تبتكر وتدير باحترام نظاماً مناسباً من القواعد والإجراءات.

قيم إدارة البيئة: تأتي من معرفة المؤسسة بالبيئة التي تعمل فيها، وهي:

- (١) **قيمة الدفاع** (اعرف عدوك): يستجيب من خلالها أفراد المدرسة للتغيرات البيئية، وذلك بوضع الخطط الاستراتيجية، بعد دراسة التهديدات البيئية.
- (٢) **قيمة التنافس** (البقاء للأصلح): ويتم إدراكها في المستويات الإدارية العليا للتنظيم، حيث تعبر عن القدرة التنافسية للمدرسة.

(٣) **قيمة استغلال الفرص** (من يجرؤ يكسب): وتمكن المؤسسة من الوصول إلى الفرص الخارجية، قبل أن تصل إليها المؤسسات المنافسة، وانتهازها واستغلالها بسرعة، رغم ما قد يرافقها من مخاطرة.

ومن أشهر التصنيفات تصنيف عالم النفس الألماني سبرانجر Spranger الذي أشار إليه كل من العدلي (١٤٢٦، ص ص ١٣٠ - ١٣١)؛ والعدلوني (١٤٢٣، ص ص ٣٩ - ٤٠)؛ والعمري (١٤٢٠، ص ١٧) والذي تمثل في الأنماط الستة التالية:

- (١) **القيم الدينية** (Religious): تهتم بعبادة الله وممارستها.
- (٢) **القيم النظرية** (Theoretical): تهتم بالكشف عن الحقيقة من خلال منهج علمي ناقد.
- (٣) **القيم الاقتصادية** (Economic): تعني اهتمام الفرد بما هو نافع ومفيد، واستثمار الموارد.
- (٤) **القيم الجمالية** (Aesthetic): تعني الاهتمام بما هو جميل من ناحية الشكل والصورة، أو التكوين وكذلك التذوق الجمالي، وتهذيب النفس من خلال الحب والتسامح.
- (٥) **القيم الاجتماعية** (Social): تعني اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس.
- (٦) **القيم السياسية** (Political): تعني اهتمام الفرد وميله نحو القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء، أو الأشخاص والتنافس والصراع والعمل على التأثير في الحياة.

مصادر قيم العمل :

يستمد المجتمع الإسلامي قيمه من مصدرين رئيسيين هما: القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وباعتبار الموارد البشرية العاملة في مؤسساتنا الاقتصادية تنتمي إلى هذا المجتمع، فإن أي باحث في تصنيفه لقيم العمل يجب أن يعتمد على هذين المصدرين، بحيث أن كل نص من الكتاب، أو السنة فيه أمر بالفعل، أو الترك تستق منه قيمة، وكل نص من الكتاب، أو السنة يرغب في الفعل، أو يحذر من الترك وبالعكس، تستق منه قيمة (مصطفى والسيد، ٢٠٠٥، ص. ١٥٢).

دور قيم العمل في رفع مستوى الأداء

تعرف الأخلاق التنظيمية بأنها: مجموعة القيم التي تنشئها الموارد البشرية المرتبطة بعلاقات وظيفية، لتحكم سلوكها وأدائها لأعمالها، واستخدامها للموارد المتاحة في المؤسسة العاملة فيها (مصطفى والسيد، ٢٠٠٥، ص. ١٥٢).

تعتمد قيم العمل الموجه أخلاقياً على مبدأ العلاقات الإنسانية كوسيلة لرفع كفاءة الأداء، والذي يستهدف تعزيز الروح المعنوية للموارد البشرية بتفويضها لسلطات إنجاز الأعمال، والعمل على إشباع حاجاتها ورغباتها، الأمر الذي يجعلها تقبل على العمل، ويزيد من رضاها الوظيفي وولائها وانتمائها لمؤسستها، مما ينعكس إيجابياً على الأداء الكلي للمؤسسة. فقد أثبتت التجارب التي قام بها أستاذ البحث الصناعي (رابعة، ٢٠٠٣، ص. ٨٠) في كلية «Harvard الأمريكية "Elton Mayo" (١٨٨٠-١٩٤٩)، في مصنع "Hawthorne" ولاية "Chicago" بالولايات المتحدة الأمريكية، أن البيئة الداخلية تؤثر بشكل كبير على نشأة الحاجة للثقافة التنظيمية القوية بكل مكوناتها المتميزة، وخاصة القيم التنظيمية باعتبارها أهم مكون للثقافة التنظيمية.

فقيم العمل الموجهة أخلاقياً تهدف إلى تحسين قدرات الموارد البشرية، وإطلاق طاقاتها ومعارفها ومنحها السلطة الكافية لمعالجة المشاكل، وهذا يتطلب من إدارة المؤسسة تفويضها سلطات أكثر، لأن الهدف الرئيسي لهذه القيم التنظيمية هو تحسين آليات حل المشكلات التنظيمية المعقدة التي تواجه المؤسسة الاقتصادية، وذلك بتوفير بيئة عمل مناسبة للموارد البشرية تساعد على الابتكار والإبداع، وإشاعة (الكيسي، ٢٠٠٢، ص. ٢٠٢) ثقافة تنظيمية قوية توظف المعرفة السلوكية والعلمية المتاحة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مستويات الأداء الكلي للمؤسسة، وزيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها وأهداف الموارد البشرية العاملة فيها، ويؤدي إلى تحسين نوعية الحياة الوظيفية للموارد البشرية التي تسهم في بقاء وإنماء المؤسسة.

دراسات سابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع قيم العمل. فقد أجرى العمري (٢٠٠٠) دراسة استهدفت التعرف على القيم الشخصية للعمل لدى مديري ومدرّسات مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول القيم تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المرحلة الدراسية، الخبرة، وطبقت هذه الدراسة على عينة بلغ عددها (١٥١) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أن أكثر القيم توافراً لدى مديري ومدرّسات المدارس هي القيم الدينية، تليها القيم الاجتماعية، فالقيم النظرية ثم القيم السياسية، والقيم الاقتصادية وأخيراً القيم الجمالية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، عدا بعد القيم الاجتماعية توجد فروق لصالح المدرّسات، وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالقيم الدينية والاجتماعية.

وحول علاقة القيم التنظيمية بالكفاءة قدم الحنيطة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيم التنظيمية وكفاءة الأداء لدى العاملين الخدمات الطبية وذلك بالتعرف على رؤية العاملين للقيم التنظيمية المتعلقة بأسلوب إدارة الإدارة وإدارة المهام وإدارة العلاقات وإدارة البيئة في الخدمات الطبية، فعملت الدراسة على تحديد مدى العلاقة بين القيم وكفاءة الأداء. واهتمت الدراسة بتوضيح الأثر الكبير للقيم التنظيمية على أنشطة المنظمات وعلاقتها بكفاءة الأداء كونها إحدى السبل في رفع مستوى أداء العاملين وزيادة مهاراتهم ومعارفهم، وكان التساؤل الرئيس في الدراسة هو: ما العلاقة بين القيم التنظيمية وكفاءة الأداء لدى العاملين في الخدمات الطبية بوزارة الدفاع والطيران وأسفرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين القيم التنظيمية والمتغيرات الشخصية والوظيفية. وأن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين خمس من أبعاد القيم التنظيمية (المتغيرات المستقلة) وبين كفاءة الأداء وهي: القانون والنظام - التنافس - القوة - الدفاع - الكفاءة. حيث ترتفع كفاءة الأداء بارتفاع هذه الأبعاد. أما بقية الأبعاد لم يثبت أن لها علاقة إحصائية وأوصت الدراسة بإشراك كافة العاملين بالخدمات الطبية بالوزارة في البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تنمية القيم التنظيمية لديهم.

وفي إطار البحث عن العلاقة بين القيم التنظيمية والالتزام الوظيفي للعاملين أجرى حمادات (٢٠٠٦) دراسة استهدفت الكشف عن قيم العمل لدى المديرين والمعلمين وعلاقتها بالالتزام الوظيفي من خلال بحث وتحليل هذه القيم ومدى تطابقها مع الممارسة ومن ثم انعكاسها على التزامهم الوظيفي، مع تحليل أثر المتغيرات الشخصية كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي على قيم العمل وعلى تحقق الالتزام الوظيفي لدى هؤلاء المديرين والمعلمين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن قيم العمل السائدة لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، تمثلت في قيم الامتثال ثم قيم الأمانة وجاءت قيم العلاقات الإنسانية متأخرة وقيم العدل في آخر المنظومة، بينما كانت قيم العمل لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازليا ابتداء بقيم الأمانة تلتها مباشرة قيم العلاقات الإنسانية. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام القيم العمل المختلفة والالتزام الوظيفي في سبيل الوصول إلى الأداء الوظيفي لدى العاملين في المنظمات.

وقام جلبرت (Gilbert, 2005) بدراسة بعنوان: ”العلاقة بين القيم التنظيمية والسلوكيات الإدارية وتأثيرها على الفعالية العمل في إدارة منظمة مشروع الجيش“. حيث هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين القيم العمل والسلوكيات الإدارية وتأثيرها على الفعالية العمل في منظمة إدارة مشروع للجيش،

تضمن مسار الدراسة الإجابة عن سؤالين أساسيين: السؤال الأول يحل ما إذا كانت سلوكيات القادة من المستوى المتوسط - كما هي ملاحظة من رؤوسهم - هي نفسها كسلوكيات المدراء من المستوى الأعلى في إدارة مكتب برنامج الجيش ويحاول السؤال الثاني تحديد ما إذا كان أولئك الذين ينظر لهم على أنهم أكثر المدراء الأكثر نجاحاً يبدون أساليب قيادية متوازنة أكثر، وتشير الدراسة إلى أنها تعتمد رؤية كوين (1988) Quinn في تحليل قيم المنافسة لدى القيادات الأكثر نجاحاً وشملت العينة القيادات العليا و(١٥٤) موظف من المكتب التنفيذي لبرنامج الجيش، وكانت النتيجة أن القيادات في المدرسة أجابوا في تحديدهم لقيم المنافسة أنهم يميلون إلى مراعاة أداة الفعالية العمل ومن ثم الموظفين. وتشير الدراسة إلى أن إطار قيم المنافسة كما يطرحه كوين تؤيده النتائج إذ أن سلوكيات المدراء تهتم بأن تحقق التوافق مع القيم التي تم تبناها كبار القادة في المدرسة، ولا توجد علاقة هامة تم ملاحظتها بين السلوكيات للمدراء المتوسطين والقيم العمل المتصورة من قبل القادة من المستوى الأعلى، ويقترح نموذج النتائج أن أكثر المدراء فعالية يوازن السلوكيات عبر جميع الأبعاد الثمانية لإطار عمل قيم المنافسة وأن تحليل الافتراضات أثبت قصوراً في التماثل في استخدام دور القائد ضمن أولئك المصنفين كأكثر المدراء فعالية (باستخدام تقديرات أداء الجيش)، كما تم مقارنتها بتلك المقدرة بأنها فقط فعالة. في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة إعداد برامج ثقافية (ندوات، محاضرات، مسابقات... الخ)، تتضمن رسائل توجه نحو تثبيت القيم العمل لتحقيق الفعالية العمل.

استفاد الباحث من خلال الدراسات السابقة في تحديد متغيرات الدراسة وهي قيم العمل، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع الإعاقة، وفي ضوءها قام الباحث باستخدام الأداة المناسبة. كما تم وضع الفروض بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

فروض البحث

انطلاقاً من التراث الأدبي والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

- (١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى القيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن.
- (٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى القيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ونوع الإعاقة.

منهجية البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع بيانات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، وذلك من خلال استبانة قيم العمل، وتم تحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وعرضها عن طريق نماذج وجداول، كما تم الاطلاع على الأدب النظري والأبحاث العلمية والمراجع والمؤلفات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بيانات قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن وتم اختيار عينة بسيطة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تتكون من (٩٢) معلماً، كما هو مبين في الجدول (١):

جدول (١)

وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٣	٥٧,٦%
	انثى	٣٩	٤٢,٤%
	الكلي	٩٢	١٠٠%
المؤهل العلمي	دبلوم	١٩	٢٠,٧%
	بكالوريوس	٥٢	٥٦,٥%
	بكالوريوس + دبلوم تربوية	١٠	١٠,٩%
	ماجستير	٧	٧,٦%
	دكتوراه	٤	٤,٣%
	الكلي	٩٢	١٠٠%
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	٢٦,١%
	(٥ - ١٥) سنة	٣٥	٣٨%
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٣٥,٩%
	الكلي	٩٢	١٠٠%
نوع الإعاقة	الصم	٣٨	٤١,٣%
	المكفوفين	٥٤	٣٨,٧%
	الكلي	٩٢	١٠٠%

يتضح من الجدول (١) أنه بلغت نسبة الذكور من عينة الدراسة (٥٧,٦ ٪) في حين بلغت نسبة الإناث من عينة الدراسة (٤٢,٤ ٪). ويتضح أيضاً أن نسبة من مؤهلهم العلمي (دبلوم) بلغت (٢٠,٧ ٪)، في حين بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) (٥٦,٥ ٪)، كما بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي (بكالوريوس + دبلوم تربية) (١٠,٩ ٪)، كما بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي (ماجستير) (٧,٦ ٪)، بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي (دكتوراه) (٤,٣ ٪). كما يتضح أن نسبة من خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) بلغت (٢٦,١ ٪)، في حين بلغت نسبة من خبرتهم (٥ - ١٥ سنة) (٣٨,٠ ٪)، وبلغت نسبة من عمرهم (أكثر من ١٥ سنة) (٣٥,٩ ٪). ويتضح أيضاً أنه بلغت نسبة من يدرس الصم من عينة الدراسة (٤١,٣ ٪) في حين بلغت نسبة من يدرس المكفوفين من عينة الدراسة (٥٨,٧ ٪).

أداة البحث

تم بناء استبانته للكشف عن قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، وتكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية للعينة، ممثلة في (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع الإعاقة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فيتكون من: قيم العمل ويتكون من ثمانية مجالات هي:

القيم الدينية، وتشمل على (١٠) فقرات. القيم الفكرية، وتشمل على (٩) فقرات. والقيم التعليمية، وتشمل على (٨) فقرات. والقيم الاجتماعية، وتشمل على (٩) فقرات. والقيم الاقتصادية، وتشمل على (٨) فقرات. والقيم الوطنية، وتشمل على (١٠) فقرات. والقيم الجمالية، وتشمل على (٧) فقرات. والقيم الأخلاقية، وتشمل على (٨) فقرات.

وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات الخاصة بكل فقرة من فقرات الجزء الثاني من الاستبانة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: كبيرة جداً (٤) درجات، كبيرة (٣) درجات، متوسطة (٢) درجات، ضعيفة (١) درجتان.

وقد استخدم المقياس الآتي في تحليل البيانات:

الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس / عدد الفئات = $\frac{3-1}{3} = 0,33$ طول الفئة وبهذا تصبح الفئات على النحو الآتي:

من (١ - ٢,٠٠) منخفض. من (٢,٠١ - ٣,٠٠) متوسط. من (٣,٠١ - ٤,٠٠) مرتفع.

صدق وثبات أداة البحث

تم التحقق من المصدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية وجامعة العلوم التطبيقية الخاصة هذا المجال.

كما تم التأكد من ثبات الاستبانة، قام الباحث بإجراء اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لأن اختبار كرونباخ ألفا يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات المقياس.

جدول (٢)

معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (كرونباخ ألفا)

الرقم	البعد	قيمة (α) ألفا
١	القيم الدينية	٠,٨٩٠
٢	القيم الفكرية	٠,٧٩٤
٣	القيم التعليمية	٠,٧٤٥
٤	القيم الاجتماعية	٠,٧٥٦
٥	القيم الاقتصادية	٠,٧٣٨
٦	القيم الوطنية	٠,٧٢١
٧	القيم الجمالية	٠,٧٣٨
٨	القيم الأخلاقية	٠,٧٢٥
	الدرجة الكلية	٠,٩٠١

وتدل معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (٢) بامتياز الأداة بمعامل ثبات مرتفع وقدرة الأداة بصورة عامة على تحقيق أغراض الدراسة. إذ يتضح من الجدول أن أعلى معامل ثبات لأبعاد الاستبانة بلغ (٠,٨٩٠). فيما يلاحظ أن أدنى قيمة للثبات كانت (٠,٧٢١). وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة نتيجة تطبيقها، ومن الناحية التطبيقية تعد ($\text{Alpha} \geq 0.60$) مقبولة.

إجراءات البحث :

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد العينة لغايات تطبيق أداة الدراسة وزع الباحث أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، إذ تم توزيع (١٠٠) استبانة على المعلمين، تم استرداد (٩٢) استبانة، لبلغ عدد العينة من (٩٢) فرداً من المعلمين.

المعالجة الإحصائية :

بعد أن تمت عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة حول متغيرات الدراسة، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لإستخراج النتائج الإحصائية، حيث تم الإستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package For Social Science لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، من خلال الدراسة الميدانية للعينة المبحوثة، وبالتحديد فإن الباحث استخدم الوسط الحسابي، والتكرارات، والنسب المئوية، واختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، واختبار (t-Test)، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) .

اختبار فروض البحث:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن.

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، كما هو مبين في الجدولين (٣ و ٤)، حيث يظهر الجدول (٣)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن مقسمة إلى مجالاتها، والتي من خلالها يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع مجالات مستوى قيم العمل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	القيم الدينية	٣,٧١	٠,٣١	مرتفعة
٢	القيم الفكرية	٣,٠٠	٠,٤٦	متوسط
٣	القيم التعليمية	٣,٢٦	٠,٣٨	مرتفعة
٤	القيم الاجتماعية	٣,١٥	٠,٣٩	مرتفعة
٥	القيم الاقتصادية	٢,٩٧	٠,٤٣	متوسط
٦	القيم الوطنية	٣,٧٠	٠,٢٦	مرتفعة
٧	القيم الجمالية	٢,٩٩	٠,٤٨	متوسط
٨	القيم الأخلاقية	٣,١٢	٠,٤٢	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٣,٢٦	٠,٢٣	مرتفعة

أظهرت النتائج أن مجال القيم الدينية حصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٣١)، وكانت درجة أهميته عالية، كما حصل مجال القيم الاقتصادية على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٣)، وكانت درجة أهميته متوسطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم، كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمستوى قيم العمل

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الأهمية
١	الخوف من الله .	٣,٩	٠,١٨	١	مرتفعة
٣	التوكل على الله .	٣,٩٧	٠,١٨	٢	مرتفعة
٤	الصدق في القول .	٣,٩	٠,١٨	٣	مرتفعة
٤٦	الاعتزاز بالانتماء للوطن .	٣,٩	٠,٣	٤	مرتفعة
٢	التفقه في الدين .	٣,٨٤	٠,٥	٥	مرتفعة
٥٢	الدفاع عن الوطن بالكلمة الطيبة .	٣,٨	٠,٤	٦	مرتفعة
٥	تمثل الأمانة في العمل .	٣,٧٩	٠,٤١	٧	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاهمية
٤٧	الحرص على المصالح الوطنية .	٣,٧٦	٠,٤٨	٨	مرتفعة
٥٣	الاهتمام برقي الوطن .	٣,٧٦	٠,٤٣	٩	مرتفعة
٥٤	إدراك واجبات المواطن نحو الوطن .	٣,٧٥	٠,٤٦	١٠	مرتفعة
٤٩	المشاركة في الاحتفالات الوطنية .	٣,٧٣	٠,٤٥	١١	مرتفعة
٦	غض البصر عن المحرمات .	٣,٦٧	٠,٤٩	١٢	مرتفعة
٤٨	المشاركة في المسابقات الثقافية الوطنية.	٣,٦٤	٠,٤٨	١٣	مرتفعة
٥١	تقرير الرموز الوطنية الفاعلة.	٣,٦٣	٠,٤٩	١٤	مرتفعة
٨	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .	٣,٦	٠,٥٤	١٥	مرتفعة
٥٠	احترام التراث الوطني .	٣,٦	٠,٥٦	١٦	مرتفعة
٩	التفاعل الإيجابي مع المناسبات الدينية .	٣,٥١	٠,٦٥	١٧	مرتفعة
٧	الاهتمام بالتاريخ الإسلامي .	٣,٤١	٠,٧٧	١٨	مرتفعة
١٠	المشاركة في التوعية الإسلامية .	٣,٤١	٠,٧٤	١٩	مرتفعة
٥٥	الوعي بالمخاطر التي تهدد المصالح الوطنية .	٣,٤١	٠,٦٨	٢٠	مرتفعة
٢٤	مراعاة الطليبة اثناء التعليم .	٣,٣٧	٠,٦٤	٢١	مرتفعة
٢٨	استشعار المسؤولية تجاه المجتمع .	٣,٣٤	٠,٦٥	٢٢	مرتفعة
٢٦	العطاء الجيد في أثناء الحصص .	٣,٣٣	٠,٦٥	٢٣	مرتفعة
٢١	احترام الزملاء .	٣,٣٢	٠,٥٣	٢٤	مرتفعة
٣٥	تشجيع الحوار البناء .	٣,٣٢	٠,٦١	٢٥	مرتفعة
٦٦	العرفان بالجميل .	٣,٣	٠,٧٧	٢٦	مرتفعة
٢٠	احترام الأنظمة المدرسية.	٣,٢٩	٠,٥٨	٢٧	مرتفعة
٦٨	امثال الآداب العامة .	٣,٢٩	٠,٦	٢٨	مرتفعة
١١	التخطيط للمستقبل .	٣,٢٨	٠,٥٤	٢٩	مرتفعة
٢٢	أداء الواجبات الأكاديمية .	٣,٢٨	٠,٦٢	٣٠	مرتفعة
٦٧	تمثل الحلم في التعامل مع الآخرين .	٣,٢٨	٠,٥٨	٣١	مرتفعة
٢٧	تقبل توجيهات مدير المدرسة .	٣,٢٢	٠,٦٩	٣٢	مرتفعة
٥٨	الاهتمام بالنظافة العامة .	٣,٢٢	٠,٧١	٣٤	مرتفعة
٦٩	تمثل صفة التواصل باستمرار .	٣,٢٢	٠,٦١	٣٥	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاهمية
٢٣	احترام معلمي المدرسة .	٣,٢	٠,٧٧	٣٦	مرتفعة
١٢	تقبل النقد البناء .	٣,١٧	٠,٧	٣٧	مرتفعة
١٣	تقديم أفكار جديدة .	٣,١٧	٠,٦٩	٣٨	مرتفعة
٣٦	مراعاة حقوق الزملاء .	٣,١٧	٠,٧	٣٩	مرتفعة
٢٥	استثمار وقت الفراغ في الشيء المفيد .	٣,١٢	٠,٥٥	٤٠	مرتفعة
٤٣	تقدير الآخرين مهما كانت طبيعة عملهم.	٣,١٢	٠,٧٢	٤١	مرتفعة
٣٠	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	٣,١١	٠,٦٥	٤٢	مرتفعة
٣٧	المشاركة في حل المشكلات الاجتماعية.	٣,١١	٠,٧	٤٣	مرتفعة
٢٩	المشاركة في الأعمال التطوعية .	٣,١	٠,٦٨	٤٤	مرتفعة
٣٢	تفضيل العمل الجماعي .	٣,١	٠,٧	٤٥	مرتفعة
٦١	المحافظة على حسن المظهر .	٣,١	٠,٧٦	٤٦	مرتفعة
٦٥	الامتنال لأوامر الوالدين وفقاً للضوابط الشرعية.	٣,١	٠,٨٤	٤٧	مرتفعة
٣٤	السعي لتحقيق العدل بين الزملاء .	٣,٠٩	٠,٦	٤٨	مرتفعة
٥٦	المحافظة على المنزهات الطبيعية .	٣,٠٩	٠,٦٤	٤٩	مرتفعة
٦٤	التسامح مع الآخرين .	٣,٠٤	٠,٨٢	٥٠	مرتفعة
٣٨	احترام العمل اليدوي .	٣,٠٢	٠,٨١	٥١	مرتفعة
١٥	الاهتمام بالبحث العلمي .	٣	٠,٧٦	٥٢	متوسطة
٣١	المشاركة في المناسبات الاجتماعية .	٣	٠,٦٨	٥٣	متوسطة
٤١	الاهتمام بتنمية المهارات الاقتصادية .	٣	٠,٦٥	٥٤	متوسطة
١٤	تنوع القراءات .	٢,٩٨	٠,٧٧	٥٥	متوسطة
٥٧	المحافظة على الأماكن السياحية .	٢,٩٨	٠,٧٣	٥٦	متوسطة
١٦	الاهتمام بالاكشافات العلمية .	٢,٩٧	٠,٧٩	٥٧	متوسطة
٤٥	الاهتمام بالجوانب الاقتصادية .	٢,٩٧	٠,٧٥	٥٨	متوسطة
٤٢	دراسة سير أصحاب الفكر الاقتصادي .	٢,٩٦	٠,٦٦	٥٩	متوسطة
٥٩	التنوق الفني للرسومات المعبرة .	٢,٩٣	٠,٧٢	٦٠	متوسطة
٤٠	تقدير قيمة الوقت في الحياة العامة .	٢,٩٢	٠,٧٣	٦١	متوسطة
٣٩	ترشيد الاستهلاك في المصروفات .	٢,٩١	٠,٧٤	٦٢	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاهمية
١٧	دراسة سير رواد الفكر .	٢,٨٨	٠,٧٤	٦٣	متوسطة
٤٤	العمل على زيادة الدخل .	٢,٨٥	٠,٧١	٦٤	متوسطة
٦٠	الاهتمام بتحسين الخط اليدوي .	٢,٨٥	٠,٨٢	٦٥	متوسطة
١٨	القدرة على تنويع الحلول للمشكلة الواحدة.	٢,٨٣	٠,٨٢	٦٦	متوسطة
٦٢	الاهتمام بحضور المعارض الفنية .	٢,٧٨	٠,٩٢	٦٧	متوسطة
١٩	القدرة على تحليل القضايا العلمية .	٢,٧	٠,٨٥	٦٨	متوسطة
٦٣	دراسة سير الأدباء المميزين .	٢,٦٢	٠,٨٥	٦٩	متوسطة
	الكلية	٣,٢٦	٠,٢٣		مرتفعة

يظهر الجدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٦٢-٣,٩٨) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (٣,٢٦). وجاءت الفقرة (١) التي تنص على أنه: «الخوف من الله» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,١٨)، وجاءت الفقرة (٦٣) والتي تنص على أنه: «دراسة سير الأدباء المميزين» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٨٥).

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ونوع الإعاقة.

سنوات الخبرة: تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما في جدول (٧):

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة
تعزى لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
القيم الدينية	بين المجموعات	١٥١٠	٢	٠٧٥٠	٧٧٩	٤٦٢
	داخل المجموعات	٨,٦٠١	٨٩	٠٩٧٠		
	المجموع	٨,٧٥٢	٩١			
القيم الفكرية	بين المجموعات	١٦٩٠	٢	٠٨٥٠	٣٩٨	٦٧٣
	داخل المجموعات	١٨,٩١٧	٨٩	٢١٣٠		
	المجموع	١٩,٠٨٦	٩١			
القيم التعليمية	بين المجموعات	١٦٢٠	٢	٠٨١٠	٥٥٤	٥٧٧
	داخل المجموعات	١٢,٩٩٠	٨٩	١٤٦٠		
	المجموع	١٣,١٥١	٩١			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	٠٢٥٠	٢	٠١٣٠	٠٨٣	٩٢٠
	داخل المجموعات	١٣,٦٣٢	٨٩	١٥٣٠		
	المجموع	١٣,٦٥٧	٩١			
القيم الاقتصادية	بين المجموعات	١٤١٠	٢	٠٧٠٠	٣٧٦	٦٨٧
	داخل المجموعات	١٦,٦٢٩	٨٩	١٨٧٠		
	المجموع	١٦,٧٧٠	٩١			
القيم الوطنية	بين المجموعات	٢٤١٠	٢	١٢٠٠	١,٧٨٠	١٧٥
	داخل المجموعات	٦,٠٢٥	٨٩	٠٦٨٠		
	المجموع	٦,٢٦٦	٩١			
القيم الجمالية	بين المجموعات	٨٠٨٠	٢	٠,٤٠٤	١,٨٢١	١٦٨
	داخل المجموعات	١٩,٧٣٨	٨٩	٢٢٢٠		
	المجموع	٢٠,٥٤٥	٩١			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٣١٨٠	٢	١٥٩٠	٨٩٦	٤١٢
	داخل المجموعات	١٥,٧٩١	٨٩	١٧٧٠		
	المجموع	١٦,١٠٩	٩١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠١٧٠	٢	٠٠٨٠	١٤٨	٨٦٣
	داخل المجموعات	٤,٩٨١	٨٩	٠٥٦٠		
	المجموع	٤,٩٩٧	٩١			

يشير الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في جميع المجالات، لأن مستوى الدلالة كانت أعلى من $(0,05)$ ، وهي غير دالة إحصائياً.

المؤهل العلمي: تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم متغير المؤهل العلمي كما في جدول (٨):

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
القيم الدينية	بين المجموعات	٢٤٦٠	٤	٠٦١٠	٦٢٩	٠٦٤٣
	داخل المجموعات	٨,٥٠٦	٨٧	٠٩٨٠		
	المجموع	٨,٧٥٢	٩١			
القيم الفكرية	بين المجموعات	١,٨٣١	٤	٤٥٨٠	٢,٣٠٨	٠٦٤
	داخل المجموعات	١٧,٢٥٥	٨٧	١٩٨٠		
	المجموع	١٩,٠٨٦	٩١			
القيم التعليمية	بين المجموعات	٨٧٣٠	٤	٢١٨٠	١,٥٤٦	١٩٦
	داخل المجموعات	١٢,٢٧٩	٨٧	١٤١٠		
	المجموع	١٣,١٥١	٩١			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	١٨٥٠	٤	٠٤٦٠	٢٩٨	٨٧٨
	داخل المجموعات	١٣,٤٧٢	٨٧	١٥٥٠		
	المجموع	١٣,٦٥٧	٩١			
القيم الاقتصادية	بين المجموعات	١,٣٥٠	٤	٣٣٨٠	١,٩٠٥	١١٧
	داخل المجموعات	١٥,٤١٩	٨٧	١٧٧٠		
	المجموع	١٦,٧٧٠	٩١			
القيم الوطنية	بين المجموعات	٣٧٧	٤	٠٩٤٠	١,٣٩١	٢٤٤
	داخل المجموعات	٥,٨٨٩	٨٧	٠٦٨٠		
	المجموع	٦,٢٦٦	٩١			
القيم الجمالية	بين المجموعات	٢٧٩٠	٤	٠٧٠٠	٢٩٩	٨٧٨
	داخل المجموعات	٢٠,٢٦٧	٨٧	٢٣٣٠		
	المجموع	٢٠,٥٤٥	٩١			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٤٠١٠	٤	١٠٠٠	٥٥٥	٦٩٦
	داخل المجموعات	١٥,٧٠٨	٨٧	١٨١٠		
	المجموع	١٦,١٠٩	٩١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٦٥٠	٤	٠٤١٠	٧٤٤	٥٦٤
	داخل المجموعات	٤,٨٣٢	٨٧	٠٥٦٠		
	المجموع	٤,٩٩٧	٩١			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في جميع المجالات، لأن مستوى الدلالة كانت أعلى من $(0,05)$ ، وهي غير دالة إحصائياً.

نوع الإعاقة: للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، حسب نوع الإعاقة (سمعية، بصرية)، إذ تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب نوع الإعاقة

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيم الدينية	إعاقة سمعية	٣,٧٢	٠,٤٤٠	٠,٩٦٥
	إعاقة بصرية	٣,٧١		
القيم الفكرية	إعاقة سمعية	٣,٠٢	٠,٣٦٢	٠,٧١٨
	إعاقة بصرية	٢,٩٨		
القيم التعليمية	إعاقة سمعية	٣,٢٧	٠,١١٠	٠,٩٢٠
	إعاقة بصرية	٣,٢٦		
القيم الاجتماعية	إعاقة سمعية	٣,١٢	٠,٥١٣-	٠,٦١٠
	إعاقة بصرية	٣,١٦		
القيم الاقتصادية	إعاقة سمعية	٢,٩٧	٠,٣١٠	٠,٩٧٥
	إعاقة بصرية	٢,٩٧		
القيم الوطنية	إعاقة سمعية	٣,٦٨	٠,٣٨٧-	٠,٦٩٩
	إعاقة بصرية	٣,٧١		
القيم الجمالية	إعاقة سمعية	٢,٩٣	١,٠١٤-	٠,٣١٣
	إعاقة بصرية	٣,٠٣		
القيم الأخلاقية	إعاقة سمعية	٣,٠٤	١,٥٦٧-	٠,١٢١
	إعاقة بصرية	٣,١٨		
الكلي	إعاقة سمعية	٣,٢٥	٠,٥٨٢-	٠,٥٦٢
	إعاقة بصرية	٣,٢٨		

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة الإعاقة السمعية وفئة الإعاقة البصرية في جميع المجالات، فقد كانت أعلى من ($0,05$)، وهي غير دالة إحصائياً.

نتائج البحث:

يتناول هذا الجزء عرضاً لأهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، وعلى ضوء ذلك تم التوصل إلى النتائج التالية: تبين نتائج الدراسة أن مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن مرتفعة، وذلك في مجالات الدراسة التالية، وهي: (القيم الدينية، القيم الفكرية، القيم التعليمية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الوطنية). كما تبين أن مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن متوسطة، وذلك في مجالات الدراسة التالية، وهي: (القيم الجمالية، القيم الأخلاقية). وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المعاقين سمعياً وبصرياً في الأردن تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المعاقين سمعياً وبصرياً في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم العمل لدى معلمي الطلبة المكفوفين والصم في الأردن تعزى لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية)، في جميع المجالات.

التوصيات:

اعتماداً على النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
عقد دورات تدريبية على مستوى المدارس: مديري ومعلمين تختص بقيم العمل وتطوير الذات ونقل وتبادل واكتساب الخبرات مع المتخصصين في هذا المجال عن طريق هذه الدورات. اهتمام المدارس بنشر ثقافة قيم العمل بين المعلمين والتركيز على قيمتي الجمال، والأخلاق. ضرورة تضمين الأهداف العامة على مستوى المدرسة بعض قيم العمل التي تحقق الرضا الوظيفي لمختلف المعلمين.

المراجع

- أبو شيخة، نادر أحمد، (١٩٩٨). الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية، السعودية.
- بخاري، مريم سيف الدين، (١٩٨٦). الرضا الوظيفي للعاملات في التعليم العام في ضوء اللائحة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- التويجري، محمد إبراهيم، (١٩٨٨). المواقف الوظيفية والرضا الوظيفي للعاملين من السعوديين وغير السعوديين في الشركات متعددة الجنسيات "دراسة ميدانية مقارنة"، المجلة العربية للإدارة، ١٢، (٣)، ٢٣-٨٧.
- الجلاد، ماجد (٢٠٠٦). تعلم القيم وتعليمها. عمان: دار المسيرة.
- حافظ، موسى عبد الفتاح وسليمان، عبد الرحمن سيد وشند، سميرة إبراهيم، (١٩٩٧)، مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حسان، حسن والصياد، عبدالعاطي، (١٩٨٦). البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية، رسالة الخليج العربي، (١٧)، ٦٧-٧٦.
- حمادات، محمد حسن (٢٠٠٦). قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس. عمان: دار الحامد.
- الحنيطة، خالد (٢٠٠٣). القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء : دراسة تطبيقية على العاملين بالخدمات الطبية بوزارة الدفاع والطيران بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- ديف فرانسيس ومايك وودكوك، (١٩٩٥). القيم التنظيمية (عبد الرحمن هيجان، مراجعة وحيد الهندي وعامر الصعيري مترجم). الرياض: معهد الإدارة العامة.
- ربابعة، علي محمد، (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية : تخصص نظم المعلومات الإدارية. عمان: دار الصفاء.
- السالم، سالم محمد، (١٩٩٧). الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية. الرياض: مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية.
- صبري محمد نجيب، (١٩٩٩)، تحليل اتجاهات المديرين نحو محددات الصراع التنظيمي، بالتطبيق على القطاعات الخدمية بمحافظة الشرقية بمصر، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة. جامعة الزقازيق، (١)، ٧٦-٩٢.

العدلوني، محمد (١٤٢٣هـ). العمل المؤسسي. الرياض: قرطبة للإنتاج الفني.
العديلي، ناصر، (١٤١٦هـ). السلوك الإنساني والتنظيمي. الرياض: معهد الإدارة العامة.

العمري، عبد الرحمن بن شاوش، (٢٠٠٠). القيم الشخصية التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الكبيسي، عامر، (٢٠٠٢) التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة (ج٤). الدوحة: دار الشرق.

مصطفى محمود والسيد طه حسنين، (٢٠٠٥). المدير وتنمية سلوك العاملين: مدخل استراتيجي لإدارة السلوك الإنساني والتنظيمي في المنظمات المعاصرة. القاهرة: مطابع الولاء الحديثة.

المعمر، منصور محمد (١٩٩٣). الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويين والموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك سعود، السعودية.

هيجان، عبد الرحمن (١٩٩٨). الولاء التنظيمي للمدير السعودي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Deborah Olsen, (1993. Work satisfaction and stress in the first & third year of academic appointment. *Journal Of Higher Education*, 64, (2), 34-39.

Jeffery G, (2005). *the relationship between organizational values & management behaviors & their influence on organizational effectiveness in army project management organization* “ argosy university .USA..

Newstern J. & Davis .K. (1994) *Organizational behavior* , MC-Grow- Hill ,Inv.

**مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفضيات تحليل السلوك
التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات**

د. عبد الكريم الحسين

أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

ah28@ksu.edu.sa

الملخص:

استهدف البحث التعرف على مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٣) طالباً وطالبة، باستخدام مقياس تم التحقق من ثباته وصدقته. وقد أظهرت النتائج أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بتلك الفنيات ٤٧,٧٪، وهذا يشير إلى أن مستوى معرفتهم منخفضة جداً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشاركين بتلك الفنيات وذلك لصالح المشاركين الإناث، والمختصين في التربية الخاصة، والدارسين لمادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأيضاً بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى معرفة المشاركين بتلك الفنيات وحماسهم لاستخدامها.

الكلمات المفتاحية: السلوك المقبول، السلوك الغير مقبول، التعزيز، العقاب، التوحد

***Student Teachers' Knowledge of Applied Behavior
Analysis (Aba) Strategies And Its
Relation To Some Variables***

Abstract

This study aimed at examining the student teachers' knowledge of applied behavior analysis (ABA) strategies and its relation to some variables. A sample of 123 male and female participated in the study. Data was collected using an instrument after the validity and reliability were verified. The results indicated that participants demonstrated a very low level of APA strategies knowledge (47.7%). In addition, the results suggested that females, participants with special education major, and participants who have taken APA classes were more knowledgeable about APA strategies than other participants. There was also a negative correlation between participants' knowledge of APA strategies and their willingness to use them.

Key words: Appropriate behavior, inappropriate behavior, reinforcement, punishment, autism

المقدمة والخلفية النظرية:

في الآونة الأخيرة كثر الاهتمام بالتعليم الشامل ودمج الطلاب ذوي الإعاقات داخل الفصول العادية، وأصبح المعلمون على اختلاف تخصصاتهم داخل المدرسة مسؤولين عن تعليم جميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو الإعاقات. ومع هذا التوجه أصبح معلمو مدارس التعليم الشامل أكثر مسؤولية عن تعليم هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يتطلب منهم التدريب المسبق على مهارات معينة قبل ممارستهم التعليم الفعلي للطلاب؛ بل إن بعض المعلمين قد يرفض العمل في مدارس التعليم الشامل عندما لا يتوفر التدريب المناسب لهم (Grey, Honan, McClean, & Daly, 2005). ولعل أهم الأمور التي يحتاجها هؤلاء المعلمون هي القدرة على التعامل مع السلوكيات الصعبة للطلاب ذوي الإعاقات؛ فالقدرة على إدارة سلوكيات واسعة ومختلفة يعتبر ضرورياً للتعلم والتدريس الفعال (Kaff, Zabel, & Milham, 2007). ففي دراسة راندازو (Randazzo, 2011) أشارت النتائج إلى أن (٤٩٪) من المعلمين لديهم ثلاثة طلاب، أو أكثر يظهرون مشكلات سلوكية كبيرة.

ولعل أفضل الخيارات المتاحة للتعامل مع السلوكيات الصعبة داخل المدرسة هو استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، والذي أثبتت فعاليتها في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقات بشكل عام، والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية بشكل خاص. حيث أظهرت نتائج العديد من الأبحاث فعاليتها في تحسين وتطوير المهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل اللغوي (Grey, et al., 2005)، وكذلك قدرتها على التعامل -بفعالية - مع السلوكيات الصعبة، من خلال تقليدها، أو محوها، أو استبدالها بسلوكيات إيجابية (Healy, O'Connor, Leader, & Kenny, 2008) وعلى الرغم من اعتقاد المعلمين بأهمية استخدامها، وكثرة الأبحاث الداعمة لاستخدامها للتعامل مع المشكلات السلوكية؛ إلا أن هناك الكثير من المعلمين الذين لا يستخدمونها داخل الصف (Randazzo, 2011).

وقد اقترحت راندازو (Randazzo, 2011) عدداً من الأسباب التي تحول دون استخدامها داخل الصف، منها عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي في مجال تحليل السلوك التطبيقي كي يتمكنوا من تطبيقها بثقة داخل الصف، وفي حالة حصولهم على التدريب قد يكون تدريبهم ركز على الاستراتيجيات غير العملية للاستخدام اليومي، أو غير الملائمة للطلاب الذين يدرسونهم. أيضاً من الأسباب الأخرى الحائلة دون استخدامها مقاومة بعض المعلمين للاستراتيجيات الجديدة التي لم يعتادوا على استخدامها؛ كونها صعبة التطبيق في البداية، وتستهلك وقتاً

أطول من الطرق التقليدية المعتادة، على الرغم من إدراكهم لعدم جدوى الطرق القديمة. ومن العوامل المانعة لاستخدامها غموض بعض مصطلحات تحليل السلوك التطبيقي؛ لذا تجد بعض المعلمين قد يفهم بعض المصطلحات بشكل سلبي، أو لا يفهمها تماماً، وبالتالي يحتاج هؤلاء المعلمون إلى تدريب مكثف لزيادة فهمهم لها، الأمر الذي يترتب عليه زيادة إمكانية استخدامها داخل الصف. وعلى الرغم من إدراك المعلمين المبتدئين وطلاب التدريب الميداني لأهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي؛ إلا أن أحد الدراسات أشارت إلى أنه غالباً لا تكون مادة إلزامية، أو قد تستبدل بمواد أخرى في برامج إعداد المعلمين (Randazzo, 2011).

ويتكون تحليل السلوك من ثلاثة فروع رئيسية، وهي السلوكية والتي تُعنى بفلسفة تحليل السلوك (Fisher, Piazza, & Roane, 2011). وقد كان جون واطسن أول من تبنى هذا الفرع، حيث أكد على أن الهدف من علم النفس هو التركيز على دراسة السلوك القابل للملاحظة، وليس العمليات العقلية التي لا يمكن مشاهدتها، وذلك للوصول إلى دراسة موضوعية للسلوك المستهدف وترك التفسيرات النفسية الداخلية، كما ركز على الدراسة الموضوعية للسلوك من خلال الملاحظة المباشرة للعلاقة بين المثيرات البيئية، واستجابة الفرد، أو ما يسمى بنظرية المثير-الاستجابة. أما الفرع الثاني لتحليل السلوك فيسمى التحليل التجريبي للسلوك، والذي يعتبر سكر من مؤسسية، حيث ركز على دراسة مبادئ السلوك الأساسية من خلال البحوث العلمية المخبرية (Cooper, Heron, Heward, 2007؛ الخطيب، ١٩٩٠).

وقد فرق سكر بين نوعين من السلوك، وهما: السلوك الاستجابي، والذي تستثيره المثيرات القبلية، والسلوك الإجرائي، والذي يتأثر بالمثيرات التي تليه، فإما أن تقويه، أو تضعفه. أما الفرع الثالث فيسمى تحليل السلوك التطبيقي، والذي يركز على حل المشكلات السلوكية ذات الأهمية الاجتماعية من خلال تطبيق مبادئ تحليل السلوك.

ويمكن تعريف تحليل السلوك التطبيقي بأنه العلم الذي تُستمد طرقه من المبادئ السلوكية المطبقة بشكل منظم من أجل تحسين سلوك ذي أهمية اجتماعية، ويستخدم التجريب لتحديد المتغيرات المسؤولة عن التغير الحاصل في السلوك (Cooper, et al., 2007). ويتميز تحليل السلوك التطبيقي بالعديد من المميزات، منها أنه تطبيقي (Applied) أي أن السلوك الذي يتم اختياره يجب أن يكون مهماً في حياة الفرد ومجتمعه (الخطيب، ١٩٩٠؛ Fisher, et al., 2011) بغض النظر عن أهميته النظرية (الخطيب، ١٩٩٠؛ Baer, Wolf, & Risley, 1968).

كما يتميز بأنه سلوكي (Behavioral)، ويقصد بذلك التركيز على ما يفعله الأفراد، وليس ما يقولونه؛ إلا في حالة كون السلوك اللفظي هو المستهدف، ويشمل الملاحظة المباشرة، والقياس الموضوعي للسلوك للتأكد من ثبات المعلومات التي تم جمعها عن ذلك السلوك. ويتميز أيضاً بأنه تحليلي (Analytic) أي يظهر العلاقة الوظيفية بين طريقة العلاج (التدخل) المستخدمة، وبين التغير الحاصل في السلوك المستهدف، ويمكن إظهار ذلك من خلال التصاميم التجريبية المختلفة، كالـتصميم العكسي، وتصميم الخط القاعدي المتعدد، وغيرها من التصاميم. ومن ميزاته -أيضاً- أنه تقني (Technological) حيث إن الطريقة المستخدمة لتعديل وبناء السلوك مشروحة بشكل واضح وكامل، بحيث يستطيع الآخرون إعادة تطبيقها من خلال قراءة ذلك الوصف للوصول إلى نتائج مشابهة. ومن المميزات أنه منظم مفاهيمياً، أو نظرياً، ويقصد بذلك أن الطرق والأساليب المستخدمة مبنية على مبادئ السلوك الأساسية والتي تم التحقق من فعاليتها سابقاً كالأطفاء وجداول التعزيز (Fisher, et al., 2011). ويتميز أيضاً بأنه فعال (Effective)، ويعني أن التغير الحاصل في السلوك المستهدف ذو أهمية اجتماعية، بغض النظر عن دلالته الإحصائية، فقد يكون التغير في السلوك - أحياناً - ذا دلالة إحصائية، ولكنه ليس له دلالة اجتماعية. فقد يقل معدل ضرب الطالب رأسه في الحائط من (١٠) مرات في الدقيقة الواحدة إلى (٥) مرات، وهذه الأرقام قد تؤثر على دلالته الإحصائية في التغير الحاصل في السلوك، ولكن السلوك المستهدف مازال غير مقبول اجتماعياً كون الطالب يضرب رأسه بالحائط (٣٠٠) مرة في الساعة (٥×٦٠ دقيقة)؛ لذا لا بد من التقليل من ذلك المستوى بشكل كبير جداً، ليكون التغير في السلوك مقبولاً اجتماعياً، وبالتالي تكون طريقة التدخل (العلاج) فعالة (الخطيب، ١٩٩٠، Fisher, et al., 2011). وآخر ميزاته العمومية، وهي أن التغير الحاصل في السلوك المستهدف يستمر لفترة طويلة بعد الانتهاء من التدخل وأن يظهر السلوك المستهدف في أماكن وأوضاع مختلفة عن الأماكن والأوضاع التي حدثت فيها عملية التدخل (المعالجة)، مما يؤكد على تعميمه (الخطيب، ١٩٩٠، Williams, Cooper, et al., 2007, Williams, 2010 & وربما يمتد تأثيره على سلوكيات أخرى، ولكن لها علاقة بالسلوك المستهدف (Cooper, 1982; Williams, & Williams, 2010)، فإذا كان الطالب يعاني من نشاط زائد، وتم تقليله إلى درجة مقبولة في البيت، بينما لا يزال الطالب يعاني منه في المدرسة، فإن التغير الذي حدث في السلوك لا يمكن وصفه بالعمومية؛ لذا يجب أن يحدث التدخل السلوكي تغييراً في السلوك المستهدف لمدة طويلة، وأوضاع مختلفة، وينتقل الأثر إلى سلوكيات مختلفة وذوات علاقة بالسلوك المستهدف (Fisher, et al., 2011).

ويميل معظم التربويين إلى استخدام الفنيات الإيجابية لتحليل السلوك التطبيقي، كالتعزيز والنمذجة، أكثر من الفنيات العقابية، كالتوبيخ والاقصاء وغيرها؛ إلا أن الدراسات العلمية اختلفت في تحديد نوعية الفنيات المستخدمة من قبل المعلمين، حيث أشارت دراسة شن وكوه (Koh & Shin, 2008) إلى أن المعلمين يستخدمون الفنيات العقابية أكثر من الفنيات الإيجابية، في حين أن الدراسات الأخرى أظهرت أن المعلمين إما يستخدمون الفنيات العقابية والإيجابية معا (Love et al., 1996)، أو يستخدمون الفنيات الإيجابية أكثر من العقابية (Randazzo, 2011).

مشكلة البحث:

تعد فنيات تحليل السلوك التطبيقي من أفضل الخيارات المتاحة التي يمكن للمعلمين استخدامها للتعامل مع السلوكيات الصعبة داخل الصف. وعلى الرغم من أهميتها؛ إلا أن عدداً من البحوث، والدراسات العلمية قد أشارت إلى أنها قد لا تُطرح في بعض برامج إعداد المعلمين (Randazzo, 2011)؛ لذا قد يتخرج هؤلاء المعلمون من تلك البرامج دون الإلمام بمثل هذه الفنيات، الأمر الذي يترتب عليه بعض المشكلات في إعداد المعلم في هذا الجانب. وتعد برامج إعداد المعلمين الأساس الذي ينطلق منه المعلمون للميدان، فكلما كان إعداد المعلم جيداً كلما انعكس ذلك على أدائه مع طلابه بعد التخرج.

والملاحظ من الدراسات السابقة (الزراع، ٢٠١٢؛ جريج، ٢٠١١؛ عرابي، ٢٠٠٧؛ الخطيب، ١٩٩٣) أنها ركزت وبشكل كبير، على قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية لهذه الفنيات دون التطرق إلى معرفة معلمي مجالات التربية الخاصة الأخرى، كالاضطرابات السلوكية، وصعوبات التعلم، والإعاقة السمعية، والذين لا تقل حاجتهم لهذه الفنيات عن المعلمين الآخرين. كما أنها وفي حدود علم الباحث أغفلت الطلاب المعلمين، ومدى إلمامهم بمثل هذه الفنيات. وكذلك تبين أن العديد من الدراسات ركزت على فعالية تلك الفنيات، أو مدى معرفة المعلمين بها، لكنها أغفلت جانباً مهم، وهو العلاقة بين معرفة الشخص بالفنية وحماسة لاستخدامها؛ فمعرفة الشخص بالفنية قد لا تدل - بالضرورة - على حماسة لاستخدامها. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- (١) ما مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟
- (٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير الجنس؟
- (٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير التخصص؟
- (٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي؟
- (٥) هل هناك علاقة بين مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماسهم لاستخدام تلك الفنيات؟

أهداف البحث:

- (١) التعرف على مدى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي.
- (٢) التعرف على الفروق بين المشاركين في معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي وفقا لمتغيرات الدراسة وهي الجنس، التخصص، ودراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي.
- (٣) قياس العلاقة بين المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي والحماس لاستخدام تلك الفنيات.

أهمية البحث:

- (١) تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:
تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على إعداد برامج المعلمين بكلية التربية في التعرف على مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي؛ مما يفيد في رسم البرامج المناسبة لطلاب الكلية للتغلب على بعض أوجه القصور في تلك البرامج
- (٢) زيادة اهتمام عدد من دول العالم منها المملكة العربية السعودية بتطبيق التعليم الشامل مما يعطي أهمية كبيرة لمعرفة مدى تأهيل ومعرفة خريجي كلية التربية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماسهم لاستخدامها، والتي تعد من أهم الطرق التي يجب تدريب معلمي التعليم الشامل عليها لمساعدتهم على تعليم الطلاب ذوي الإعاقات داخل الصف العادي بشكل مناسب (Loiacono, & Palumbo, 2011).

- (٣) تركيزها على معرفة الطلبة المعلمين بفتيات تحليل السلوك التطبيقي وحماستهم لاستخدامها، والتي تعد إحدى الاستراتيجيات المبنية على الدليل العلمي للتعامل مع ذوي الإعاقات (Loiacono, & Allen, 2008).
- (٤) وجد الباحث من خلال إشرافه على طلاب التدريب الميداني بكلية التربية أن هناك نقصاً في معرفتهم بفتيات تحليل السلوك التطبيقي مما استدعى بحث ودراسة هذا الموضوع

مصطلحات البحث الإجرائية:

تحليل السلوك التطبيقي: العلم الذي تُستمد طرقه من المبادئ السلوكية المطبقة بشكل منظم من أجل تحسين سلوك ذي أهمية اجتماعية، ويستخدم التجريب لتحديد المتغيرات المسؤولة عن التغير الحاصل في السلوك (Cooper, et al., 2007).

فتيات تحليل السلوك التطبيقي: مجموعة من الطرق والأساليب التي تستخدم بعد حدوث السلوك المستهدف مباشرة بهدف زيادة احتمالية حدوثه في المستقبل، أو تقليلها، كما تُستخدم -أيضاً- للتعرف على عدد مرات، ومدة حدوث السلوك المستهدف.

مستوى المعرفة بفتيات تحليل السلوك التطبيقي: درجة إلمام المشاركين بفتيات تحليل السلوك التطبيقي وتشمل فتيات زيادة السلوك المقبول، وفتيات تقليل السلوك غير المقبول، وفتيات ملاحظة السلوك المستهدف، وتمثلها في البحث الحالي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشاركون على الفقرات التي اشتمل عليها محور المعرفة بفتيات تحليل السلوك التطبيقي.

الطلبة المعلمين: الطلبة الذين أكملوا المواد النظرية المطلوبة في الخطة الدراسية وتفرغوا للتدريب العملي في مجال التخصص، ويعرف إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يدرسون بجامعة الملك سعود في كلية التربية في الصف الدراسي الأخير من فترة الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس.

الحماس لاستخدام فتيات تحليل السلوك التطبيقي: الرغبة العالية لدى الشخص على القيام ببعض فتيات تحليل السلوك التطبيقي التي يرى أهميتها وفعاليتها، وتمثلها في البحث الحالي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشاركون على الفقرات التي اشتمل عليها محور الحماس لاستخدام فتيات تحليل السلوك التطبيقي.

محددات البحث:

أجري البحث الحالي على طلبة التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في الصف الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، وتحدد نتائجها بالأداة المطبقة وبعينه الدراسة ومتغيراتها.

دراسات سابقة:

يختلف أولياء الأمور والمعلمين في نظرهم لدى أهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي واستخدامها، وللتعرف على الفنيات المهمة والمستخدمه من قبل الوالدين، ومعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد قام الحيارى (Al-Hiary, 2006) بدراسة شملت (٣٨) ولي أمر و (٤٩) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن المشاركين يستخدمون الاستراتيجيات التي كانت مهمة بالنسبة لهم. ويرى أولياء الأمور أن النمذجة هي أكثر الاستراتيجيات أهمية، ويستخدمون التعزيز الاجتماعي دائماً. كما أظهرت النتائج فروقاً بين المشاركين من أولياء الأمور فيما يتعلق بالاستراتيجيات الأكثر أهمية والمستخدمه بشكل مستمر، ويعزى ذلك لمتغير العرق والجنس والتدريب في مجال تحليل السلوك التطبيقي، وكذلك أشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن النمذجة من أكثر الاستراتيجيات أهمية، ويستخدمونها بكثرة، كما أن هناك فروقاً بينهم حول الاستراتيجيات الأكثر أهمية والتي تستخدم باستمرار، ويعزى ذلك لمتغير الوضع التعليمي والعرق والجنس ومستوى التعليم والخبرة التعليمية، وشهادة التدريس والتدريب في مجال تحليل السلوك التطبيقي.

وقد أجريت العديد من الدراسات لقياس فعالية استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض السلوكيات المشكله لدى الطلاب ذوي الإعاقات. فقد هدفت دراسة لبخش (١٩٩٨) الكشف عن فعالية استخدام فنيات التعزيز، والنمذجة، والتعزيز والنمذجة معاً لخفض السلوك الاندفاعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث أظهرت النتائج فعالية استخدام أسلوب التعزيز، والنمذجة، والتعزيز والنمذجة معاً في تقليل الاندفاعية لدى المشاركين إلا أن استخدام التعزيز والنمذجة معاً أدى الى نتائج أفضل من استخدام التعزيز، أو النمذجة بمفرده.

وفي دراسة أخرى، قام عبد الرحيم، واليماني، والحسن (٢٠١٠) بقياس فعالية كل من برنامج تعديل السلوك، وبرنامج تعديل السلوك مع ضبط البيئة الصفية في خفض السلوك العدواني، والحركة غير المقبولة، والمقاطعة الكلامية لآخرين لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وتضمن البرنامج عدد من الفنيات

كالتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى، وتكلفة الاستجابة، والإقصاء، وأشارت النتائج إلى فعالية كل من برنامج تعديل السلوك، وبرنامج تعديل السلوك مع ضبط البيئة الصفية في خفض تلك السلوكيات غير المقبولة لدى المشاركين، إلا أن استخدام برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً أدى إلى خفض السلوك الحركي غير المقبول، وسلوك المقاطعة الكلامية للآخرين بقدر أكبر عما حققه برنامج تعديل السلوك بمفرده، كما أدى - أيضاً - إلى خفض السلوك العدواني بشكل أسرع من تعديل السلوك لوحده؛ مما يشير إلى أن برنامج تعديل السلوك مع ضبط البيئة الصفية كان أكثر فعالية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من استخدام تعديل السلوك بمفرده.

ونظراً لفعالية استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي للتعامل مع ذوي الإعاقات سعت عدد من الدراسات إلى قياس مدى معرفة المتعاملين مع هذه الفئة من الأفراد بفنيات تشكيل، أو زيادة، أو تقليل السلوك المستهدف. ومن تلك الدراسات دراسة الخطيب (١٩٩٣) التي هدفت للتعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمبادئ العامة للتعامل مع سلوكيات طلابهم وبفنيات تشكيل وتقليل السلوك المستهدف، ومدى تأثير المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية على تلك المعرفة. وقد أوضحت النتائج أن مستوى المعرفة للمشاركين لم يصل للمستوى المطلوب، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين، بناء على متغير الخبرة التدريسية، أو المؤهل العلمي.

وقيمت دراسة عرابي (٢٠٠٧) مستوى معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بسوريا بالأسس العامة للتعامل مع السلوكيات، وكذلك معرفتهم بفنيات زيادة السلوك المقبول، وفنيات خفض السلوك الغير مقبول، ومدى وجود فروق بين المشاركين، بناء على متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وأوضحت النتائج امتلاك المشاركين للحد الأدنى من المعرفة حيث اتضح أن لديهم معرفة جيدة بفنيات تقوية السلوك المستهدف، ولكن لديهم ضعف في معرفة فنيات إضعاف السلوك المستهدف، والأسس العامة لتعديل السلوك، وأيضاً كان هناك فروقاً بين المشاركين بناء على متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وذلك لصالح المشاركين الذكور، وحملة الشهادات العليا، والمعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد.

وهدف دراسة جريح (٢٠١١) لقياس معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بسوريا بأساليب التعامل مع سلوكيات طلابهم وتأثير متغير الجنس،

والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تلك المعرفة. وتبين من نتائج البحث أن مستوى المعرفة للمشاركين لم يصل للمستوى المطلوب، كما أن هناك فروقاً بينهم تعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي، وذلك لصالح الذكور، وأصحاب المؤهل التعليمي الأعلى، إلا أنه لم يوجد فروق بينهم تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

وفي دراسة مقارنة، قام راندازو (Randazzo, 2011) بقياس مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، والمقارنة بين مستوى المعرفة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتأثير عدد من المتغيرات على تلك المعرفة. وبينت النتائج أن المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية لديهم وعي كافٍ، أو وعي مرتفع باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وأنهم يستخدمون - بشكل مستمر - الاستراتيجيات الإيجابية (التعزيز الإيجابي) أكثر من السلبية (العقاب). كما أن معلمي التربية الخاصة لديهم وعي أكثر من معلمي التعليم العام باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي. أيضاً تبين من خلال النتائج أن المشاركين من الإناث وكذلك من يملك خبرة طويلة في الميدان هن أكثر وعياً من المشاركين الذكور والمشاركين ذوي الخبرة القصيرة، كما أنه يوجد علاقة إيجابية بين المعرفة باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والاستخدام المتكرر لتلك الاستراتيجيات. فالمعلمون الذين يملكون معرفة كبيرة بتلك الاستراتيجيات يميلون إلى استخدامها بكثرة.

وسعت دراسة مكورميك (McCormick, 2011) إلى التعرف على مستوى معرفة واتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تحليل السلوك التطبيقي، واستخدامهم له، وكذلك العلاقة بين المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي واستخدامه. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم معرفة كافية بتحليل السلوك التطبيقي إلا أن معلمي التربية الخاصة يملكون مستوى أعلى من المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي من معلمي التعليم العام، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى معرفة المعلمين بتحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم له، وأن المعلمين الذين يعرفون شخصاً يعاني من اضطراب طيف التوحد كانوا أكثر معرفة بتحليل السلوك التطبيقي من الأشخاص الذين لا يعرفون أشخاصاً لديهم اضطراب طيف التوحد.

وهدفَت دراسة العايد (٢٠١١) إلى قياس معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام والمرشدين بالأردن بالاستراتيجيات المستخدمة لتعديل السلوك، والمقارنة بينهم على مستوى المعرفة. وظهر من خلال النتائج أن جميع

المشاركين لديهم مستوى متدن من المعرفة في هذا المجال؛ إلا أن هناك فروقاً ذات دلالة واضحة بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام لصالح معلمي التربية الخاصة. كما اتضح -أيضاً- أن المرشدين الطلابيين يمتلكون معرفة أكثر من معلمي التعليم، بينما لا توجد فروق بينهم وبين معلمي التربية الخاصة. وقام الزارع (٢٠١٢) بتقييم مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة بالأساليب المستخدمة لتعديل سلوكيات الطلاب، وقياس أثر متغير الجنس، والمؤهل العلمي على تلك المعرفة. وأشار الباحث إلى أن المشاركين أظهروا معرفة جيدة بتلك الأساليب، حيث جاءت بالمرتبة الأولى أساليب تقوية السلوك المستهدف، وفي المرتبة الثانية أساليب تقليل السلوك المستهدف، أما المرتبة الأخيرة فكانت للمبادئ العامة لتعديل السلوك. وعلاوة على ذلك ظهر فروق بين المشاركين الذكور والإناث على المبادئ العامة وأساليب التقوية، وذلك لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين المشاركين على أساليب التقليل، كما لا توجد فروق بين المشاركين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة.

وهدفت دراسة الصمادي والعويدي (٢٠١٠) إلى قياس معرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك، والتعرف على الحاجات التدريبية لهم في هذا المجال، وتكونت عينة الدراسة من ١٥١ ولي أمر (٥٠ أماً و١٠١ أماً)، وبينت النتائج أن معرفتهم بمهارات تعديل السلوك متوسطة، ولا يوجد فروق بين المشاركين على مستوى المعرفة بأساليب هذا المجال تعزى لمتغير المستجيب (الأب، أو الأم)، نوع الإعاقة، وعمر الطفل، إلا أنه يوجد فروق بينهم تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق -فقط- بين الأمي والحاصل على شهادة الماجستير، وذلك لصالح حامل شهادة الماجستير. كما أظهرت النتائج الحاجة التدريبية لأولياء الأمور في عدد من المهارات كالإقصاء، والإطفاء، والتعميم.

ولأهمية استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي قام عدد من الباحثين بدراسة فعالية برنامج تدريبي في زيادة وعي المشاركين بفنيات هذا المجال، أو دراسة أثره في تقليل السلوكيات غير المقبولة لدى الطلاب. ومن تلك الدراسات دراسة الخطيب (٢٠٠٤) التي سعت إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تطوير مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمبادئ العامة للتعامل مع سلوكيات الأطفال، وفنيات زيادة وخفض السلوك المستهدف. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمستوى المعرفة بتلك الأساليب لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مماثلة، قام الخطيب (٢٠٠٥) بدراسة لقياس أثر برنامج تدريبي جمعي على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في دول مجلس التعاون الخليجي بالاستراتيجيات المستخدمة لتعديل سلوك طلابهم. ومن خلال النتائج تبين أن البرنامج التدريبي كان له أثر في زيادة مستوى معرفة المشاركين بتلك الاستراتيجيات. كذلك بينت النتائج أن هناك فروقاً بين المشاركين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تعزى لمتغير الجنس، أو الخبرة التدريسية.

وسعت دراسة أبو سيف (٢٠١٢) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي في زيادة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمبادئ والأساليب المستخدمة للتعامل مع سلوكيات طلابهم، وقياس أثر متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية على مستوى معرفة المشاركين. وبينت النتائج فعالية البرنامج في زيادة مستوى المعرفة لدى المشاركين، وأن هناك فروقاً بين المشاركين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل الأعلى، في حين اتضح أنه لا يوجد فروق بين المشاركين تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة التدريسية

وقيمت إلين (Allen, 2014) فعالية برنامج تدريبي مختصر عن تحليل السلوك التطبيقي في تغيير اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام تحليل السلوك التطبيقي. وبينت النتائج أن المعدل العام لاتجاهات المشاركين نحو تحليل السلوك التطبيقي قد تغيرت من اتجاهات سلبية إلى اتجاهات إيجابية بعد حضورهم البرنامج التدريبي، بل أبدى المعلمون المشاركون رغبة أكبر في استخدام تحليل السلوك التطبيقي في المستقبل.

ولقياس فعالية تدريب المعلمين على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض السلوكيات المستهدفة، قام الخطيب (٢٠٠٤ب) بدراسة لتقييم أثر برنامج تدريبي سلوكي في خفض السلوك العدواني والفوضوي والنمطي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من ٨١ طالباً، حيث ضمت المجموعة التجريبية ٤٣ طالباً وضمت المجموعة الضابطة ٣٨ طالباً، وتراوحت درجة الإعاقة للطلاب بين بسيطة وشديدة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالسلوك الفوضوي والعدواني والنمطي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مماثلة، قام جري (Grey, 2005) بتقييم فعالية برنامج تدريبي عن تحليل السلوك التطبيقي في تغيير تكرار حدوث عدد من السلوكيات غير المقبولة كالصرخ، والضرب، وغيرها. وتكونت عينة الدراسة من (١١) معلمة تربية

خاصة لم يسبق له نأخذ مقرر عن تحليل السلوك التطبيقي، وقد قُدم البرنامج التدريبي لهن خلال سبعة شهور، وبواقع (٩٠) ساعة تدريبية بعدها قام المعلمات المشاركات بتطبيق التقييم الوظيفي للسلوك، وتصميم خطة سلوكية لكل طالب لديه اضطراب طيف توحّد. وأظهرت النتائج أن المشاركات في البرنامج التدريبي كن قادرات على إحداث تغيير في تكرار حدوث السلوكيات المستهدفة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحّد بنسبة ٨٠٪، كما أظهرت نتائج استطلاع آراء المعلمات وأولياء الأمور عن البرنامج التدريبي أن هناك أثراً إيجابياً للبرنامج التدريبي على الطلاب، وعلى البيئة التعليمية.

إجراءات البحث:

(١) منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي في البحث الحالي لمناسبته للأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها.

(٢) مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ والبالغ عددهم (٤٥٨) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث أرسلت الاستبانة لجميع طلبة التدريب الميداني، وأجاب (١٢٣) طالباً وطالبة، بنسبة (٢٧٪) من إجمالي طلاب وطالبات التدريب الميداني. والجدول (١) يوضح وصف العينة بناءً على متغيرات الدراسة.

جدول (١)

وصف العينة بناءً على متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	٦٢
		أنثى	٣٨
٢	التخصص	تربية خاصة	٥٧
		الأقسام الأخرى	٦٦
٣	دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي	نعم	٧٢
		لا	٢٨

(٣) أدوات البحث

أ) مقياس فنيات تحليل السلوك التطبيقي

قام الباحث بإعداد المقياس بعد مراجعته لأدبيات التربية الخاصة، وبعض المقياس الأجنبية والعربية ذوات العلاقة بموضوع فنيات تحليل السلوك التطبيقي (Al-Hiary, 2006; Cooper, et al., 2007; Randazzo, 2011). ولقد تكون المقياس من ثلاثة أجزاء، حيث يمثل الجزء الأول البيانات الأولية للمشاركين وهي الجنس، والتخصص، ومدى دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، بينما تكون الجزء الثاني من المقياس من محورين: المحور الأول يتعلق بقياس مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وضم ثلاثة أبعاد، وهي فنيات زيادة السلوك المقبول، وفنيات تقليل السلوك غير المقبول، وفنيات ملاحظة السلوك المستهدف. واشتملت هذه الأبعاد الثلاثة بصورتها النهائية متتالية على ١٤، ١٢، ٤ فقرات بالترتيب. وتم الإجابة على فقرات المحور الأول من خلال وضع دائرة على الخيار الصحيح حيث يحصل المشارك على درجة واحدة على الإجابة الصحيحة، وصفر على الإجابة غير الصحيحة، وبذلك تكون أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المشارك ٣٠ وأقل درجة صفر. وركزت فقرات المحور الثاني على قياس مدى حماس المشاركين لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وتكون من الحماس لاستخدام فنيات زيادة السلوك المقبول، والحماس لاستخدام فنيات تقليل السلوك غير المقبول، والحماس لاستخدام فنيات ملاحظة السلوك المستهدف. وأجاب المشاركون عليه من خلال اختيار متحمس جدا (خمس درجات)، متحمس (أربع درجات)، متوسط الحماس (ثلاث درجات)، غير متحمس (درجتين)، وغير متحمس جدا (درجة واحدة).

وتم اعتماد ٩٠٪ فما فوق كمستوى معرّف عال جداً، ومن ٨٩٪ إلى ٨٠٪ كمستوى معرّف عال، ومستوى معرّف متوسط لمن تتراوح نسبته بين ٧٩٪ إلى ٦٥٪، بينما يكون المستوى المعرّف منخفضاً لمن تتراوح نسبته بين ٦٤٪ إلى ٥٠٪، ومنخفضاً جداً إذا قل مستواهم المعرّف عن ٥٠٪، وذلك تماشياً مع التقديرات التي يحصل عليها طلاب الكلية في كل مقرر.

حساب الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبينت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، حيث كانت درجة الثبات للمقياس (٠,٦٦٩) في حين كانت درجة الثبات للمحور الأول (٠,٧٤٥)، بينما كانت درجة الثبات للمحور الثاني (٠,٧٦٢).

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على ستة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات الأداة، ومناسبتها لأهداف الدراسة، وارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه. واتفق ٨٠٪ من المحكمين على ملائمة الفقرات لأهداف الدراسة، وللبعد التي تنتمي إليه، مع اقتراح إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات لزيادة وضوحها، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناء على ملاحظات المحكمين.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بقياس الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب مدى ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد، وقد أظهرت نتائج المحور الأول المتمثل في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي بأن جميع فقرات البعد الأول الخاصة بزيادة السلوك المقبول مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٠٢ - ٠,٥٧٥) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، باستثناء ثلاث فقرات، وقد تم استبعادها لعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بينها، وبين الدرجة الكلية للبعد. في حين بينت النتائج أن جميع فقرات البعد الثاني الخاصة بتقليل السلوك غير المقبول لها ارتباط دال إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد عند مستوى ٠,٠٥، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٠١ - ٠,٧٢٧). وتم حساب ارتباط فقرات البعد الثالث المرتبطة بملاحظة السلوك المستهدف بالدرجة الكلية للبعد، وظهر وجود ارتباط قوي بين فقرات البعد والدرجة الكلية له، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٣٨ - ٠,٦٩٨)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). أخيراً أظهرت النتائج للمحور الثاني المتمثل بالحماس لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي أن هناك ارتباطاً بين جميع الفقرات، والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨١١ - ٠,٨٤٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تم -أيضاً- حساب ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦١٧ - ٠,٨٠٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

(٤) الأساليب الإحصائية

بعد تطبيق الدراسة تم ادخال بيانات المقياس إلى برنامج SPSS واستخدام المعالجات الإحصائية الآتية لتحليلها واستخراج نتائجها:

(١) الإحصاءات الوصفية من تكرارات ونسب مئوية، وذلك لقياس مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي

(٢) اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) لمقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وذلك للكشف عن أثر متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، ودراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي) في مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي

(٣) معامل الارتباط البسيط لبريسون وذلك للكشف عن العلاقة بين مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماهم لاستخدام تلك الفنيات.

نتائج البحث ومناقشتها:

(١) ما مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية للإجابات الصحيحة للمشاركين على المقياس ككل، وعلى الأبعاد الثلاثة. جدول (٢) يوضح مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي على المقياس ككل.

جدول (٢)

مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي على المقياس ككل

المتغير	عدد المشاركين	عدد الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	١٢٣	٣٠	١٧٦٢	٤٧,٧

يشير جدول (٢) إلى أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي على المقياس ككل (٤٧,٧ %)، وهذا يشير إلى أن مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة جداً.

ويمكن تفسيرها بأن المواد المقررة على الطلاب يتم التركيز فيها على خصائص التلاميذ، وطرق التدريس العامة للمهارات الأكاديمية مع إعطاء اهتمام قليل لمهارات التعامل مع السلوكيات المقبولة، وغير المقبولة اجتماعياً داخل الصف، وبالتالي يكون تركيز طلاب كلية التربية منصباً على طرق تعليم التلاميذ المحتوى الدراسي، واستخدام الوسائل التعليمية للوصول إلى ذلك الهدف، مع عدم إعطاء

اهتمام كبير للتعرف على طرق التعامل مع سلوكيات التلاميذ ذوي الإعاقات، ومشكلاتهم السلوكية داخل الصف. كما يمكن لنا تفسير هذه النتيجة وربطها بطريقة تدريس أعضاء هيئة التدريس للمواد المتعلقة بطرق التعامل مع السلوكيات داخل الصف، حيث قد يركز البعض على حفظ الطلاب للمعلومات واسترجاعها عند الاختبار، وعدم إعطاء أهمية كبيرة لإتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تم تعلمه خلال ذلك المقرر، مما يترتب عليه نسيان الطلاب للمعلومات الواردة في المقرر بعد الانتهاء منه مباشرة.

وعند مقارنة نسبة معرفة الطلبة المعلمين على الأبعاد الثلاثة نجد أن المشاركين يعرفون فنيات خفض السلوك غير المقبول أكثر من الفنيات الأخرى، حيث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٥٣,١٪، ويليهما في المرتبة الثانية فنيات زيادة السلوك المقبول بنسبة ٤٤,٨٨٪، بينما جاء في المرتبة الأخيرة فنيات ملاحظة السلوك المستهدف بنسبة ٤١,٦٥٪. جدول (٣) يعرض مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بناء على تلك الأبعاد.

جدول (٣)

مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي

بناء على الأبعاد الثلاثة

البعد	عدد المشاركين	عدد الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
تقليل السلوك غير المقبول	١٢٣	١٢	٧٨٤	٥٣,١
زيادة السلوك المقبول	١٢٣	١٤	٧٧٣	٤٤,٨٨
ملاحظة السلوك المستهدف	١٢٣	٤	٢٠٥	٤١,٦٥

ويمكن تفسير ذلك بأن المقررات التي تُعنى بطرق التعامل مع سلوكيات الطلاب قد تركز - بشكل كبير - على السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، بينما أعطت اهتماماً أقل لكيفية زيادة السلوكيات المناسبة؛ لذا فإن المشاركين زادت معرفتهم بفنيات تقليل السلوك الغير مقبول اجتماعياً أكثر من الفنيات الأخرى. ويبرز تفسير آخر لهذه النتيجة، وهو أن السلوكيات غير المقبولة تؤثر على عملية التعلم داخل الصف لما قد تحدثه من فوضى، أو تشتيت انتباه الطلاب، مما قد يترتب عليه اهتمام أكبر من الطالب المعلم بكيفية ضبطها، الأمر الذي ساهم

في زيادة مستوى معرفته بتلك الفنيات مقارنة بالفنيات الأخرى، والتي قد تلقى اهتماماً أقل نظراً لعدم تشوشها على عملية التعلم.

(٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير الجنس؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	٧٦	١٢,٦٤	٤,٩٧	٤,٥٣-	٠,٠٠٠
انثى	٤٧	١٧,٠٤	٥,٦١		

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث وذلك لصالح الإناث. ويرجع الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر حرصاً واهتماماً بالتربية وطرق التعامل مع المشكلات السلوكية.

(٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين من قسم التربية الخاصة والأقسام الأخرى على مقياس مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تربية خاصة	٥٧	١٧,٣٣	٤,٧٠	٦,٣٣	٠,٠٠٠
تخصص آخر	٦٦	١١,٧٢	٥,٠٥		

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين من قسم التربية الخاصة والأقسام الأخرى، وذلك لصالح المشاركين من قسم التربية الخاصة.

وتبدو هذه النتيجة منطقية نوعاً ما، حيث إن المختصين في التربية الخاصة سبق وأن درسوا عدداً من المقررات التي تطرقت إلى عدد من الفنيات المستخدمة في تحليل السلوك التطبيقي وذلك للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقات بشكل عام، والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، لذا نجد أن معرفتهم كانت أعلى من الأقسام الأخرى الذين قد يكون إعدادهم مقتصرًا فقط على فنيات التعزيز والعقاب، التي يعرفها غالبية المهتمين بالتربية، لكنهم قد يجهلون الفنيات الأخرى لتحليل السلوك التطبيقي.

(٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة المعلمين على معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى لمتغير دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين الذين سبق لهم دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي والذين لم يسبق لهم دراستها على مقياس مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
درس مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٨٨	١٥,٤٣	٥,٤٦	٣,٦٢	٠,٠٠١
لم يدرس مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٣٥	١١,٥٤	٥,٢٢٧١١		

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركين الذين سبق لهم دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، والذين لم يسبق لهم دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وذلك لصالح المشاركين الذين سبق لهم دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك

التطبيقي. وهذه النتيجة تؤكد على أهمية تدريس مادة، أو عدد من المواد عن تحليل السلوك التطبيقي في رفع الوعي بفنيات التعامل مع السلوكيات المستهدفة. أيضا تؤكد النتيجة أنه ينبغي أن تركز عملية تدريس هذه المقررات على الجانب النظري والتطبيقي دون التركيز على أحدهما على حساب الآخر. فالتركيز على الجانب النظري قد يساهم في تخريج عدد من المعلمين الذين لديهم المعرفة الكافية، ولكنهم غير قادرين على تطبيقها والاستفادة منها، كما أن التركيز على التطبيق دون الاهتمام بالجانب النظري قد يساهم في عدم تطبيق تلك الفنيات بالشكل الصحيح، وبالتالي تفقد قيمتها، لذا فالجمع بين الجانب النظري والتطبيقي مهم جداً ويساهم في زيادة احتمالية الاستفادة منها مستقبلا.

(٥) هل هناك علاقة بين مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماهم لاستخدام تلك الفنيات؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

معامل الارتباط بين مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماهم لاستخدام تلك الفنيات $n = 123$

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	١٤,٣٢	٥,٦٢	-٠,٣٨٢**	٠,٠٠١
حماهم لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٥,٤٣	٢,٠٥		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مستوى معرفة المشاركين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وحماهم لاستخدام تلك الفنيات، أي أنه كلما زاد مستوى معرفة الشخص بفنيات تحليل السلوك التطبيقي قل حماه لاستخدامها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب عادة يتعلمون فنيات تحليل السلوك التطبيقي نظرياً دون التدريب على ممارسة تطبيقها على حالات حقيقية، وبالتالي يظن البعض بصعوبة تطبيق هذه الفنيات مع التلاميذ. من هنا تبرز أهمية تخصيص مقرر يركز على الممارسة الحقيقية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بدايةً من جمع المعلومات عن السلوك المستهدف من خلال ملاحظة ذلك السلوك في البيئة الطبيعية، وسؤال المعلمين عنه، وانتهاءً بتنفيذ برنامج سلوكي متكامل على تلك الحالة، وكتابة تقرير موجز عن أبرز الصعوبات التي واجهتهم عند التنفيذ، وكيفية التعامل معها في المستقبل، ومثل هذا المقرر يساعد في زيادة حماس معلمي ما قبل الخدمة على استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي للتعامل مع السلوكيات التي تواجههم داخل الصف.

التوصيات والمقترحات البحثية

- (١) الاهتمام بزيادة معرفة طلاب كلية التربية بتحليل السلوك التطبيقي من خلال تزويدهم بمقررات تركز على الجانب النظري لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وكذلك إعطاؤهم الفرصة لتطبيق ما تعلموه حول تحليل السلوك التطبيقي على حالات حقيقية، بدلاً من التركيز على الجانب النظري فقط
- (٢) أهمية دراسة الأسباب الكامنة وراء قلة حماس الطلبة المعلمين، وذلك من خلال استخدام طرق البحث النوعية واستخدام المقابلات المفتوحة كأداة لجمع البيانات.
- (٣) إجراء دراسات لمقارنة مستوى معرفة طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بطلاب كلية التربية بالجامعات الأخرى فيما يتعلق بفنيات تحليل السلوك التطبيقي.
- (٤) إجراء دراسة لقياس ومقارنة مستوى معرفة طلاب قسم التربية الخاصة في المسارات المختلفة مثل (صعوبات تعلم، توحّد، الإعاقة الفكرية) بفنيات تحليل السلوك التطبيقي

المراجع

- أبو سيف، حسام (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى معرفة مهارات تعديل السلوك لدى معلمي ومعلمات الاطفال المعاقين عقليا. علم النفس، مصر، ٢٥، (٩٤،٩٥)، ١٢٩-١٢٠.
- بخش، أميرة (١٩٩٨). فعالية بعض فنيات تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا في خفض مستوى القابلين للتعليم لخفض مستوى الاندفاعية لديهم. مجلة كلية التربية، ٢٢، (٢)، ٣١٣-٣٤٠.
- جريح، فادي (٢٠١١). معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية بمدينة دمشق. العلوم التربوية، مصر، ١٩، (١)، ٣٩٨-٣٥٥.
- الخطيب، جمال (١٩٩٠). تعديل السلوك: القوانين والإجراءات. الرياض: دار الصفحات الذهبية
- الخطيب، جمال (١٩٩٣). مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا بأساليب تعديل السلوك. دراسات - العلوم الإنسانية - الأردن، ٢٠، (١)، ٣٥٥-٣٣٨.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٥، (٣)، ٢٦١-٢٤٠.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٤ب). فعالية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن. المجلة التربوية، الكويت، ١٩، (٧٣)، ٩١-٥٩.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ٣، (٢)، ١١٦-١٠١.
- الزراع، نايف (٢٠١٢). مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢٧، ١٣٤-١١٣.
- الصمادي، جميل، والعويد، عمر (٢٠٠٨). معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٣٢، (٤)، ٦١١-٥٩٥.

العايد، واصف، أبو هاش، راضي (٢٠١١). معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين باستراتيجيات: تعديل السلوك: دراسة مقارنة. *التربية*، جامعة الأزهر، مصر، ١٤٦ (١)، ٤١-١١.

عبدالرحيم، فتحي، اليماني، سعيد، والحسن، نعيمة (٢٠١٠). فعالية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى تلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. *المجلة التربوية*، الكويت، ٢٥ (٩٧)، ٤٨٧-٥٢٣.

عرايبي، وضاح (٢٠٠٧). معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك. رسالة ماجستير. الجامعة الاردنية، عمان.

Al-Hiary, G. (2006). *An investigation of parents and teachers of children with autism: Perceived levels of importance and use of applied behavior analysis*. (Doctoral Dissertation). Texas Woman's University, Denton, TX. (UMI No. 3239679).

Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. *Behavioral Interventions*, 29(1), 62-76. doi:10.1002/bin.1376

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. doi:10.1901/jaba.1968.1-91

Cooper, J. O. (1982). Applied behavior analysis in education. *Theory Into Practice*, 21(2), 114.

Cooper J.O., Heron T.E, & Heward W.L. (2007) *Applied behavior analysis* (2nd Ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Fisher, W., Piazza, C., & Roane, H. (eds.) (2011) *Handbook of Applied Behavior Analysis*. New York, NY, USA: Guilford Press,

Grey, I. M., Honan, R., McClean, B., & Daly, M. (2005). Evaluating the effectiveness of teacher training in applied

- behaviouranalysis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(209), 209–226. doi:10.1177/17446 29505056695
- Healy, O., O'Connor, J., Leader, G., & Kenny, N. (2008). Three years of intensive applied behavior analysis: A case study. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 4–22.
- Kaff, M. S., Zabel, R. H., & Milham, M. (2007). Revisiting cost–benefit relationships of behavior management strategies: What special educators say about usefulness, intensity, and effectiveness. *Preventing School Failure*, 51(2), 35–45.
- Loiacono, V., & Allen, B. (2008). Are Special Education Teachers Prepared to Teach the Increasing Number of Students Diagnosed with Autism?. *International Journal Of Special Education*, 23(2), 120–127.
- Loiacono, V., & Palumbo, A. (2011). Principals who understand applied behavior analysis perceive they are better able to support educators who teach students with autism. *International Journal of Special Education*, 26(3), 212–222.
- Love, F. E., Henderson, D. B., & Hanshaw, L. G. (1996). Preparing preservice teachers to understand diversity in classroom management. *College Student Journal*, 30, 112–118.
- McCormick, J. A. (2011). *Inclusive elementary classroom teacher knowledge of and attitudes toward applied behavior analysis and autism spectrum disorder and their use of applied behavior analysis*. (Doctoral Dissertation). Dowling College, Brookhaven, NY. (UMI No. 3455180).
- Randazzo, M. E. (2011). *Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques* (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ. (UMI No. 3460721).

- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender Frank, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115–122.
- Shin, S., & Koh, M. (2008). A cross-cultural study of students' behaviors and classroom management strategies in the USA and Korea. *The Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), 13–27.
- Williams, R., & Williams, B. (2010). *Effective Programs for the Treatment of Autism: Applied Behavior Analysis Models*. Florence, KY, USA: Routledge.

**فعالية الإرشاد النفسي الديني الجماعي فى تنمية جودة
الحياة لدى طالبات الجامعة الفائقات أكاديمياً**

إعداد

د: أحمد سعيد زيدان
مدرس التربية الخاصة-كلية التربية
جامعة السويس

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية جودة الحياة لدى الطالبات الفئات أكاديمياً (المجموعة التجريبية) باستخدام البرنامج النفسي الإرشادي الديني، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً - إن وجدت- بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة. وتحقيقاً لهذا الهدف فقد أجري البحث على عينة قوامها (١٤) طالبة فئات أكاديمياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالسويس، حيث قسمت هذه العينة إلى (٧) طالبات فئات أكاديمياً يمثلن (المجموعة التجريبية) ومثلن (٧) يمثلن (المجموعة الضابطة) وذلك بمتوسط عمري زمني قدره (٢٠،٦٦) وانحراف معياري قدره (٠،٤٥). وبعد تطبيق اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة على المجموعتين (القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التبعي) للمجموعة التجريبية و (القياس البعدي) للمجموعة الضابطة، أسفرت النتائج عن نجاح البرنامج الإرشادي النفسي الديني في تنمية جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية واستمرارية فعاليته خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي الديني الجماعي، جودة الحياة، الطالبات الفئات أكاديمياً.

***Effectiveness of religious collective counseling
for overdeveloping quality of life for university
students(females) academically talented***

The present study aims to: 1- Disclosure of the effectiveness of religious Counseling Programme for developing the quality of life for female students academically Talented (experimental group) 2. Detection Statistically significant differences, if any, between the experimental group and the control group in the Test the quality of life for university students 3-disclosure of the effectiveness of religious Counseling Programme with the experimental group during the follow-up period. In order to achieve this objective study was conducted on a sample of (14) students academically talented from second-year students of the Faculty of Education in Suez, where this sample was divided into (7) students academically talented represent (experimental group) and like them (7) represent (the control group) and an average age of (20.66) and a standard deviation of (0.45) and after the application of the test the quality of life for university students on the two groups (pre test, post test and follow- up test) for experimental group and (post test) control group, the results led to the success of the religious Counseling Program in developing the quality of life for the Group Experimental and continuity of its effectiveness during the follow-up period.

Key Words: Religious Counseling, Quality of life, Students academically talented.

مقدمة:

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التى تندرج تحت مظلة فرع جديد من فروع علم النفس هو علم النفس الإيجابى، هذا العلم الذى يهدف إلى تنمية الجوانب الإيجابية النفسية لدى الفرد؛ لذا فإن جودة الحياة هى احتياج نفسى ضرورى يجب تحسينه، أو تنميته؛ حتى يتحقق للإنسان السعادة والرفاهية والتنعم بالحياة. وفى هذا الصدد تشير شقير (٢٠١٠) بأن مفهوم جودة الحياة ظهر ليتسع ويشمل مفهوم الصحة النفسية، ومفهوم التوافق، والتفاؤل بالمستقبل، والسعادة، والرضا عن الحياة، وذلك تمشياً مع النظرة الإيجابية للحياة.

نظراً لأهمية هذا المفهوم فى التوجهات الحديثة فى علم النفس فثمة العديد من الدراسات النفسية الارتباطية التى قامت بدراسة هذا المفهوم مثل دراسة كاظم والبهادلى (٢٠٠٥) حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بعدين أيضاً، هما: جودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة؛ حيث كان الطلبة الليبيين أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العُمانيين أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته، وأما في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته. أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بعدين، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته وذلك لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين. وفى دراسة عبد الوهاب وشند (٢٠١٠) حيث توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط دال موجب بين درجة إدراك الأبناء (ذكور- إناث) لجودة الحياة الأسرية التى تشمل الأبعاد: ١- التفاعل الأسري ٢- الوالدية ٣- السعادة الانفعالية ٤- المقدرة المادية). والدرجة الكلية وفاعلية الذات لديهم، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأبناء الذكور ومتوسط درجات الإناث من حيث إدراكهم لجودة الحياة الأسرية وذلك لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأبناء ممن ينتمون إلى مستوى اجتماعى اقتصادى منخفض ومن ينتمون إلى مستوى اجتماعى اقتصادى مرتفع من حيث درجة إدراك جودة الحياة الأسرية

لصالح المجموعة ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع لدى عينة من الأبناء المراهقين. وكشفت نتائج دراسة أنور وعبد الصادق (٢٠١٠) عن وجود علاقة دالة موجبة بين التسامح وجودة الحياة والتفاؤل لدى طلاب الجامعة. كما أسفرت دراسة نعيصة (٢٠١٢) عن وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية، وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة. ودراسة عبد الوهاب وشند (٢٠١٠) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الأسرية وفعالية الذات لدى المراهقين. ودراسة محمود والجمالى (٢٠١٠) ومما أسفرت عنه نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور من طلاب الجامعة، كذلك وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة بين المتفوقين والمتعثرين دراسياً، كذلك يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بجودة الحياة من فعالية الذات لدى طلاب الجامعة، ودراسة السيد (٢٠١٢) حيث توصلت الدراسة إلى: ١- وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الصم والموهوبين، وأقرانهم الصم غير الموهوبين، على مقياس جودة الحياة بجميع أبعاده؛ وذلك في صالح الصم الموهوبين تعزى لمتغير الموهبة ٢- وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من الصم الموهوبين، في جميع أبعاد جودة الحياة، وذلك في صالح الذكور، فيما عدا بُعد التقبل الذاتي؛ إذ لم يتضح وجود فروق دالة إحصائية ٣- وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة، بين جودة الحياة، ومفهوم الذات، لدى الصم الموهوبين، ودراسة الدليمي وحسن وعزالدين وعباس (٢٠١٢) والتي كان من أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية معنوية موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات الجامعة بالعراق، ودراسة مبارك (٢٠١٢) حيث توصلت هذه الدراسة أن النساء المتأخرات في الزواج ليس لديهن شعور بجودة الحياة وكذلك ليس هناك فروقا دالة إحصائية في جودة على متغير العمر بينما ثمة فروق دالة إحصائية في جودة الحياة على متغير العمل فالنساء العاملات أقل شعوراً بجودة الحياة من ربات البيوت، ودراسة (طه، ٢٠١٣) حيث من بين ما أظهرته نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آباء الأطفال العاديين وآباء الأطفال الصم وأمهاتهم في الإحساس بجودة الحياة لصالح آباء الأطفال العاديين، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال الصم لصالح أمهات الأطفال العاديين، وفي دراسة شيوخى (٢٠١٤) فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مصادر طبيعة العمل الخاصة بالأستاذ الجامعي وجودة الحياة بمختلف أبعادها (١- البعد الجسمي ٢- البعد النفسي ٣- بعد مستوى الاستقلالية ٤- بعد العلاقات الاجتماعية ٥- بعد البيئة ٦- بعد المعتقدات الدينية).

والمتتبع للدراسات النفسية التجريبية حول متغير جودة الحياة فنجد فى دراسة الفقى (٢٠١٣) حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشاد النفسى الدينى المستخدم فى تنمية التواصل الاجتماعى لدى مريضات سرطان الثدي، مما أثر على جودة الحياة الأسرية لديهن بالإيجاب، وفى دراسة منصور وأبوالسعود (٢٠١٣) فقد توصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج التدريبى (التعديل المعرفى السلوكى) فى تحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب ذوى صعوبات التعلم ذات أعمار تتراوح ما بين (١١-١٢) عاماً، وذلك بعد تطبيق البرنامج. ودراسة القطاوى (٢٠١٣) حيث توصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج التدريبى القائم على فنيات: المحاضرة، المناقشة، والتعزيز، والنمذجة، والحث باستخدام مواقع "الفيس بوك" فى تحسين جودة الحياة للمراهقين الصم.

وبناءً على ما سبق فإن البحث الحالى يسعى إلى تنمية جودة حياة الفئات أكاديمياً من طلاب الجامعة باستخدام برنامج قائم على الإرشاد النفسى الدينى الجماعى وذلك فى ضوء الدراسات النفسية السابقة وخاصة دراسة السيد (٢٠١٢)، ودراسة الفقى (٢٠١٣) اللتان ترتبطان بمتغيرات الدراسة بصورة شبه مباشرة. بالإضافة إلى أن من أهداف الإرشاد النفسى للمتفوقين عقياً بصفة عامة هو "تحقيق جودة الحياة وذلك من خلال إشباع حاجات الصحة النفسية مثل: الحاجات البيولوجية، والعلاقات الاجتماعية، والاستقرار الأسرى والذى يعد من أهم الأسباب لاستمرار التفوق" (غانم، ٢٠١٥، ص ٢٠٢-٢٠٣)، وذلك "باعتبار أن الموهوبين والمتفوقين ثروة وطنية ومن ثم فإن تعليم ورعاية الموهوبين والمتفوقين يمثل أهمية كبرى فى أى مجتمع؛ من أجل التغلب على الصعوبات الناجمة عن الفاقد فى المواهب، أو نقص رعاية وتدريب الموارد البشرية" (شقيير، ٢٠٠٥، ص ٥٠).

مشكلة البحث:

تنبثق المشكلة من خلال خبرة شخصية أثناء دراسة الباحث الحالى فى مرحلة الثانوية العامة والتحاقه بفصل الفائزين، حيث كان يتسم بعض طلاب هذه الفصول بمستوى متوسط لجودة حياتهم وهذا الحال كان ينطبق على الباحث الحالى إبان دراسته فى هذه الفصول؛ مما كان له الأثر السلبى عليه مستقبلاً حيث كان راعباً فى الالتحاق بكلية عملية من كليات القمة إلا أن مستوى جودة حياته لم يساعده فى ذلك؛ ومن ثم فقد شرع الباحث الحالى الخوض فى مضمار هذا البحث؛ هادفاً تنمية جودة حياة الطالب الفائز؛ لينال قسطاً مرتفعاً من هذه الجودة (الترقى إلى مستويات أفضل من مؤشرات جودة الحياة) تمكنه من تحقيق ذاته كما هو مخطط لذلك فى جودة حياته ذات المستوى المرتفع، حيث إن من

مجالات الإرشاد النفسي (المجال التنموي للجوانب الإيجابية) لدى الفرد؛ لذا فقد عمد الباحث الحالي في استخدام برنامج إرشادي نفسي ديني جماعي لتنمية جودة الحياة لدى الطالب الفائق، وهذا ما أشار إليه عبد المعطى وشاش وعواد (٢٠١٤) من أن أهم الاحتياجات النفسية للموهوبين والمتفوقين في ضوء الإرشاد النفسي لهم هي الحاجة للشعور بالسعادة، والرضا عن الذات، وعدم الشعور بالضيق.

ونظراً لأن الإرشاد النفسي وهو أحد فروع علم النفس التطبيقي والذي تشعبت مجالاته وخدماته لتغطي مراحل العمر المختلفة من الطفولة حتى الشيخوخة شاملاً على العاديين وذوي الإعاقات والموهوبين (القريطى، ٢٠١٤) فثمة من البحوث النفسية التجريبية التي تناولت الإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لدى الأفراد كما في دراسة (جنيدى، ٢٠١٤؛ السبيعي، ٢٠٠٧؛ وعبدالله، ٢٠١٤؛ وعراقى ومظلوم، ٢٠٠٥؛ والمرخى، ٢٠١٣)، وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن نجاح البرامج الإرشادية في تحسين جودة الحياة لدى العينات المختلفة في هذه الدراسات، ولكن في حدود علم الباحث الحالي لم يستدل على برنامج إرشادي نفسي ديني ينمى جودة الحياة لدى الطالبات الفائقات أكاديمياً من طلاب الجامعة، مما يعنى وجود الجانب الإبداعي المتمثل في أصالة البحث الحالي.

وفى ضوء ما سبق فإن السؤال الرئيس للبحث الحالي يكون كالتالى: ما فعالية استخدام الإرشاد النفسي الديني الجماعي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات الجامعة الفائقات أكاديمياً؟.

هدف البحث

- يسعى البحث الحالي لتحقيق الهدفين التاليين:
- (١) تنمية جودة الحياة لدى الطالبات الفائقات أكاديمياً (المجموعة التجريبية) من خلال برنامج الإرشاد النفسي الديني الجماعي.
 - (٢) الكشف عن استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي في تنمية جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

يعد البحث الحالي بمثابة إضافة إلى أدبيات التربية الخاصة والصحة النفسية في ميدان ذوى الاحتياجات الخاصة من الطلاب الفائقين أكاديمياً في ضوء ما يلى:

- (١) يتناول البحث الحالي مفهوم جودة الحياة كأحد المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي والتي ذات ارتباط إيجابي بينها وبين الفائقين كما تشير دراسة السيد (٢٠١٢).
- (٢) بالإضافة إلى تناول النظريات النفسية والنماذج المفسرة لمتغير جودة الحياة.
- (٣) إعداد مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة؛ إذ يعد إضافة جديدة لميدان التربية الخاصة.
- (٤) إعداد برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية جودة الحياة لدى الطالبات الفائقات أكاديمياً من طلاب الجامعة؛ حيث يعد هذا البرنامج الديني إضافة جديدة في ميدان الإرشاد النفسي للمتفوقين في مصر والوطن العربي؛ إذ لم يجد الباحث الحالي - في حدود علمه - من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري التعرض لمثل هذا الموضوع.

محددات البحث:

- (١) **المحددات المنهجية:** استخدم الباحث المنهج التجريبي للملائمة لمتغيرات البحث.
- (٢) **المحددات البشرية:** اقتصر البحث الحالي على طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة السويس.
- (٣) **المحددات الزمانية:** تم تطبيق الأدوات والبرنامج خلال العام الجامعي ٢٠١٤م - ٢٠١٥م.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- (١) **جودة الحياة** Quality of Life: "مجمّل الشعور الذاتي للطالبات الفائقات أكاديمياً ومدى تحقق الرضا لديهن، وذلك في ضوء مؤشرات كل من الصحة البدنية، والنفسية، والحياة الأسرية والاجتماعية، والدينية، والجامعية".
- (٢) **الإرشاد النفسي الديني الجماعي** Religious collective psychological counseling: "تخطيط منظم مبنى على أسس علمية يتضمن زملة من الاستراتيجيات (الفيئات) مثل الاستغفار والتسبيح والتهليل والتكبير والوضوء يمارسها المسترشدات (الفائقات) أثناء الجلسات الإرشادية تهدف إلى تنمية (زيادة) جودة الحياة لديهم".

(٣) **طالبات الجامعة الفائقَات أكاديميًا** Students academically talented: "تلك الطالبات اللائي حصلن على تقدير جيد جدا فما فوق فى نتيجة العام الجامعى الماضى ٢٠١٤م، ممن يتمتعن بمعامل ذكائهن يبدأ من ١٢٠ فما فوق وفق اختبار ذكاء الكبار والصغار الأنصارى (٢٠٠٦).

الإطار النظري:

المحور الأول: جودة الحياة

(١) تعريف جودة الحياة:

يعرف معجم علم المعانى مصطلح جَوْدَة (اسم): إَصَابَة، سَدَاد، صَوَاب، عُمُرَان، فَلَاح، أَصَالَة. وَأَصْدَادُهَا: الرَّدَاءَة، انْحِرَافٌ، جُنُوحٌ، ضَلَالٌ، تَلَفٌ، رَدَاءَةٌ، فسادٌ (http://www.almaany.com.Downloading, 25-6-2015)

فيما تعرف جودة الحياة اصطلاحاً بأنها: ١- مستوى شيء ما مقيساً بالمقارنة بأشياء أخرى من نوع ما ٢- خصيصة، أو سمة مميزة. (Waite & Stevenson, 2011, p. 1174)

وتعرف جودة الحياة أيضاً بأنها: «مصطلح يشير إلى درجة يشعر فيها الشخص بحالة من الرضا، أو القناعة» (Hamilton, 2007, p.217).

بينما تعرف شقير (٢٠٠٩، ص٦) جودة الحياة بأنها: "هو أن يعيش الفرد فى حالة جيدة متمتعاً بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوى الإرادة، صامداً أمام الضغوط التى تواجهه، ذو كفاءة ذاتية عالية، راضياً عن حياته الأسرية والمهنية والاجتماعية، محققاً لحاجاته وطموحاته، واثقاً من نفسه غير مغرور ومقدراً لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة، وبما يشجعه ويدفعه؛ لأن يكون متفائلاً لحاضره ومستقبله، و متمسكاً بقيمه الدينية والخلقية والاجتماعية، منتمياً لوطنه ومحباً للخير، ومدافعاً عن حقوقه وحقوق الغير، ومتطلعاً للمستقبل.

وتعرفها منظمة الصحة العالمية WHO بأنها: "مفهوم ذات مدى بعيد متأثراً بطريقة معقدة من خلال صحة الشخص البدنية والحالة النفسية ومستوى الاستقلالية والعلاقات الاجتماعية وعلاقته ذات الملا مع البارزة فى بيئته" (In Munafa & Albery, 2008, p.156)، أو هي: "بيان شخصى للسماة الإيجابية التى تميز الفرد" (Ogden, 2012, p.465)

(٢) النظريات والنماذج النفسية المفسرة لجودة الحياة

أ) الاتجاه الاجتماعي

يرى هانكس Hankiss أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة في عام (١٩٨٤) وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة؛ مثل: معدلات المواليد، ومعدلات الوفيات، ومعدل ضحايا المرض، ونوعية السكن، والمستويات التعليمية لأفراد المجتمع، وإضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد peer relationship وتأثيره على الحياة ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا، أو عدم رضا العامل عن عمله (فوزية وبوعيشة، ٢٠١٣، ص. ٦).

ب) الاتجاه النفسي

إن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم يمثل انعكاساً مباشراً لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك في مستوى السعادة والشقاء الذي يكون عليه، ويرتبط بمفهوم جودة الحياة العديد من المفاهيم النفسية منها: قيم الإدراك الذاتي، الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح، مفهوم التوقع إضافة إلى مفاهيم الرضا، التوافق، الصحة النفسية. ويرى البعض أن جوهر جودة الحياة يكمن في إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة، وذلك وفقاً لمبدأ إشباع الحاجات في نظرية أبرهام ماسلو (فوزية وبوعيشة، ٢٠١٣، ص. ٧).

ج) الاتجاه الطبي

يهدف هذا المجال إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية المختلفة، أو النفسية، أو العقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية وتعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة؛ فقد زاد اهتمام أطباء ومتخصصين الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية؛ لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم (شيخي، ٢٠١٤، ص. ٨٢).

(د) الاتجاه المعرفي

ابتكر لاوتن (1996) Lawton مفهوم طبعة البيئة ليوّضح فكرته عن جودة الحياة، والتي تدور حول الآتي: أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما: (١- الظرف المكاني: إذ أن هناك تأثيراً للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران إحداهما مباشر على حياة الفرد، كالتأثير على الصحة، والآخر تأثير غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها ٢- الظرف الزماني: إن إدراك الفرد لتأثير طبعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابياً كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره، كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر إيجابية على شعوره بجودة الحياة. ويبين المخطط شكل (١) أثر طبعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته وتأثر قدرته السلوكية والصحة النفسية بهذا الأثر.



شكل (١)

يوضح مخطط الحياة المدركة وفق مفهوم طبعة البيئة

(هـ) الاتجاه الانساني

يرى هذا الاتجاه أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط الضروري بين عنصرين هما: (١- وجود كائن حي ملائم، ٢- وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن)، ذلك أن ظاهرة الحياة تبرز للوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين، فهناك البيئة الطبيعية والتي تمثل بالموارد الطبيعية التي تشكل مقومات جودة حياة الفرد، والبيئة الاجتماعية وهي التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع؛ فجودة البيئة الاجتماعية تتحقق بمقدار امتثال الأفراد لهذه المعايير، وعدم خروجهم عنها، كما أن البيئة الثقافية التي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أو معنوياً. ويبين هذا الاتجاه أن حقيقة الحياة الإنسانية تنطوي على إمكانات هائلة للتطور والارتقاء في الحياة (بوعيشة، ٢٠١٤، ص. ٩٣).

(٩) نظرية "رايف" (Ryff 1999)

تدور نظرية "رايف" حول مفهوم السعادة النفسية إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددها رايف بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات تمثل هذه الصفات نقاط التقاء؛ لتحديد معنى السعادة النفسية (١-البعد الأول الاستقلالية، حيث تمثل قدرة الشخص على اتخاذ القرارات ويكون مستقل بذاته ٢-البعد الثانى التمكن البيئي ٣-البعد الثالث النمو الشخصي ٤-البعد الرابع العلاقات الإيجابية مع الآخرين ٥-البعد الخامس تقبل الذات ٦-البعد السادس الهدف من الحياة). ولقد بين "رايف" أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة (مريم، ٢٠١٤، ص. ٨٢).

(١٠) نظرية "لين" (Lane 1991- 2000)

هذه النظرية نموذج مفسر لجودة الحياة التى تقوم على فكرة السعادة الكمالية، حيث يعرف لين جودة الحياة كعلاقة بين ذاتية الشخص ومجموعة الظروف الموضوعية، فذاتية الشخص تعكس جودة الحياة المرتفعة المتضمنة فى تسعة عناصر: ١- القدرة على الاستمتاع بالحياة ٢- المعرفة المعقدة ٣- الاستقلالية والفعالية ٤- معرفة الذات ٥- تقدير الذات ٦- سهولة العلاقات الشخصية ٧- التوجه الأخلاقى ٨- دمج وتكامل الشخصية ٩- توجيه الإنتاجية.

ويعتقد "لين" أن هذه العناصر التسعة تصف البنية النفسية للشخص الذى يتسم بالصحة النفسية والمسئولية الاجتماعية، وهذه العناصر المجتمعة معا مسئولة عن الشعور بالذاتية المرفهة (السعيدة) وتنمية المجتمع، وهذه الذاتية يطلق عليها "لين" جودة الشخص (QP) Quality of Person، والموضوعية تشير إلى جودة الظروف البيئية (QC) Quality of Environmental Condition التى تمثل الفرص لهذا الشخص؛ لتحقيق جودة الشخص (QP)، وقد حدد "لين" تسع فرص والأصول التى تشمل جودة الظروف البيئية: ١- الدعم المادى الكافى ٢- السلامة الجسدية والأمن ٣- أصدقاء متاحون ودعم اجتماعى ٤- فرص التعبير عن الحب وكيفية تلقيه ٥- فرص التحدى الجوهري للعمل ٦- فرص الترفيه (وقت الفراغ) التى تشمل عناصر المهارة والإبداع والاسترخاء ٧- توافر القيم الخلقية التى تعطى معنى للحياة ٨- فرص لتنمية الذات ٩- نظام العدالة التى يتم إدارتها من قبل الأطراف المختصة النزيهة؛ لذا فإن جودة الحياة تساوى الشخص الذى يعد بمثابة دالة لكل من جودة سمات الشخص والظروف البيئية المحيطة به (Sirgy, 2013, p.6).

تعقيب

يتبنى الباحث الحالى نظرية "لين" نظراً لكونها شاملة العوامل الداخلية والعوامل الخارجية بشيء من المنطقية؛ للوصول لجودة الحياة المنشودة من قبل الفرد.

المحور الثانى : الإرشاد النفسي الدينى

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وهو يعلم من خلق، والخالق هو الذى يعرف كيف يصير الإنسان سوياً، ووضع لذلك القوانين السماوية، وهو الذى يعرف ماذا يفسد الإنسان، وهو الذى يعرف طريق وقايتة وصيانتة، وهو الذى يعرف طريق علاجه وصلاحه، قال الله تعالى: (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [الملك، ١٤]، وعليه فالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والعقائد والتعاليم الدينية الإسلامية سبقت العلم والعلماء المحدثين الذين حاولوا الغوص فى أعماق النفس البشرية والخروج بأراء ونظريات فى النفس الإنسانية والشخصية السوية واللاسوية ويهتم العلماء والباحثون من كافة الأديان بالإرشاد النفسي الدينى، مؤكدين أهمية القيم الدينية فى عملية العلاج النفسي وضبط السلوك (سعدات، ٢٠١٥، ص ٦-٧).

إن التركيز على دور الدين فى الإرشاد والعلاج النفسي يتزايد يوماً بعد يوم فى عقر دار الغرب العلمانى، فقد برزت جمعيات لرعاية دور الدين فى الإرشاد والعلاج النفسي فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى اليابان لا يزال الناس يتعالمون (بالموريتا) وهو من جذور الديانة البوذية وكذلك ممارسات التاوا التى تشير إلى فلسفة كونفوشيوس، والمجتمعات العربية والإسلامية يشكل الإسلام فى الغالب المصدر الرئيسى إن لم يكن الوحيد فى التشريع ويشمل كل جوانب الحياة؛ ولهذا لا نستطيع أن يكون الإرشاد والعلاج النفسي بعيدين عن الدين الإسلامى، والدين الإسلامى هو أقرب إلى نفس الفرد المسلم حتى إذا كان مبتعداً عنه، فهو يعد الخلفية التى نشأ عليها وهو دين وشريعة المجتمع الذى يحيط به (سعفان، ٢٠٠٤، ص ٣٣٠).

(١) مفهوم الإرشاد النفسي الدينى:

رشد فى أسماء الله تعالى: الرشيد. أرشد الخلق: هداهم ودلهم على مصالحهم. الرُّشد والرُّشد والرُّشاد: نقيض الغى والضلال. الإرشاد: الهداية والدلالة. المرشد: المقاصد (الصالح والأحمد، ص. ٢٠٣)

و(رشد د): رشد - كنصر وفرح - رشد، ورشدا، ورشادا: اهتدى. واسترشد: طلب الرشدا. وأرشده الله والرشدا: الاستقامة على طريق الحق (...). والرشيد في صفات الله تعالى: الهادي إلى سواء الصراط، والرشيد: الذي حسن تقديره فيما قدر (الزاوي، د.ت، ص ٢٤٩).

الإرشاد النفسي الديني هو: «إرشاد يقوم على أسس ومبادئ وأساليب دينية وروحية وأخلاقية وضعها الله سبحانه وتعالى» (الفرخ وتيم، ١٩٩١ ص. ١٤٠). ويعرف الإرشاد النفسي الديني كذلك بأنه: «طريقة أجمع المرشدون على اختلاف أديانهم سواء كانوا يهوداً، أو مسيحيين، أو مسلمين، على أنه إرشاد يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية أخلاقية، مقابل الإرشاد الدنيوي، الذي يقصد به بقية طرق الإرشاد النفسي التي تقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب وضعها البشر (زهران، ٢٠٠٠، ص. ٣٤٦).

(٢) الفرق بين الإرشاد النفسي الديني والوعظ الديني

هناك فرق كبير بين الإرشاد النفسي الديني وبين الوعظ الديني، فالوعظ الديني فيه تعليم وتوجيه غالباً من جانب واحد، وهو مثل ما نسمع في المساجد وفي البرامج الدينية في الإذاعة والتلفزيون مثلاً، ويهدف الوعظ الديني إلى تحصيل معلومات دينية منظمة، أما الإرشاد النفسي الديني فهو يتم بتكوين حالة نفسية متكاملة نجد فيها السلوك متمشياً ومتكاملاً مع المعتقدات الدينية؛ مما يؤدي إلى توافق الشخصية والسعادة والصحة النفسية. والمرشد النفسي يستطيع أن يقوم بالإرشاد النفسي الديني، ولكنه لا يستطيع أن يقوم به وحده (زهران، ٢٠٠٠، ص. ٣٤٧).

تعقيب

يرى الباحث الحالي أن ثمة فرق آخر بين الإرشاد النفسي الديني والوعظ الديني فالأول يقوم على التفاعل بين المرشد النفسي الديني وبين المسترشد من خلال استخدام مبادئ إسلامية كذكر الله تعالى والتسبيح والتحميد والصلاة على النبي، بينما الثانية فيكون التفاعل غير موجود فهو يعتمد على المحاضرة أكثر منها ممارسة، أو تدريب.

(٣) أهداف الإرشاد النفسي الديني

يبين الشناوي (٢٠٠١) أهداف الإرشاد النفسي الديني فيما يلي:

- (أ) مساعدة المسترشد على فهم واقعه وظروفه وتفكيره وتصرفاته ومشاعره، وذلك في ضوء المنهج الإسلامي ومساعدته على تقويم هذا الواقع والحكم عليه في ضوء المعايير الإسلامية.

- (ب) مساعدة المسترشد على تنمية طاقاته بما يساعده على الوفاء بالتكاليف الشرعية وحاجات معيشتة وبما يتفق مع متطلبات المجتمع المسلم.
- (ج) مساعدته المسترشد على تصحيح عقيدته على ضوء عقيدة التوحيد والوفاء بالتكاليف الشرعية وسلوكه الشخصي والاجتماعي بما يساعده على تحقيق الأمن والطمأنينة.
- (د) مساعدة المسترشد على تعلم كيفية مواجهة المشكلات وذلك على هدى من المنهج الإسلامى.
- (هـ) مساعدة المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات وذلك فى ضوء المنهج الإسلامى. وبذلك يكون الهدف العام للإرشاد، أو العلاج النفسي القائم على أساس المنهج الإسلامى هو مساعدة الأفراد فى مواجهة ما يقابلهم فى أمور العقيدة والعبادات والمعاملات وسائر شئون الحياة؛ بما يحقق لهم الطمأنينة لهم وللمجتمع المسلم، وذلك من خلال عملية تعليمية وموقف تعليمى يوفرهما مرشد، أو معالج مسلم يعمل فى إطار المنهج الإسلامى (الشناوى، ٢٠٠١، ص ص. ٢٤٣-٢٤٤).

(٤) أهمية الإرشاد النفسي الديني

- (أ) أهمية الإرشاد النفسي الديني كإرشاد نفسي: يؤدي الدين جملة من الوظائف التي لا غنى عنها لكل من الفرد والجماعة، وكونه عاملاً مهماً في حياة الإنسان النفسية، وعنصراً أساسياً في نمو شخصيته، وأعظم دعائم السلوك، حيث يوفر قاعدة وجدانية تضمن الأمن والاطمئنان النفسي والاتزان الانفعالي، وتفاؤل وحب للحياة، وعدم النظرة إليها نظرة تشاؤمية، وتأكيد الهوية؛ لما يوفره الإحساس الديني من الإحساس بالسعادة والرضا والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر.
- (ب) أهمية الإرشاد النفسي الديني كإرشاد ديني: إن التدين يحتل مكانة بارزة بين حاجات الأفراد، بكونه دافعاً فطرياً لدى الفرد لعبادة الله، وطلب العون والحاجة من الله، وقد اعتبره (Allport) في دراسة له بأنه حاجة نفسية موروثة، فمعظم الناس عبر تاريخ البشرية يمارسون شكلاً ما من أشكال التدين، يمثل لهم محدداً لهويتهم. <http://kenanaonline.com>. Downloading 1-7-2015

(٥) جوانب الإرشاد النفسي الديني

يعمل الإرشاد في التصور الإسلامي على ثلاثة جوانب هي:

- (أ) الجانب الوقائي: حيث يتم التركيز على وقاية الأفراد من الاضطراب، وتحصينهم ضد الانحراف، وذلك بتزويدهم بطرق مختلفة بالقيم الموجهة والمحددة للسلوك .
- (ب) الجانب الإنمائي: حيث يتم التركيز على بناء شخصية المسلم؛ ليكون فعالاً منتجاً متوافقاً، واستغلال أقصى طاقاته وقدراته (وهذا الجانب هو هدف الدراسة الحالية).
- (ج) الجانب العلاجي: حيث يتم التركيز على تحرير الفرد من توتره وقلقه ومساعدته على حل مشكلاته وصراعاته حتى يتحقق له التوافق والشفاء (الزهراني، ٢٠٠٠ ص ٢٥).

المحور الثالث : المتفوقون**(١) مفهوم المتفوقين**

فوق: نقيض تحت، وفاق أصحابه فوقاً وفوقاً: علاهم بالشرف (الفيروزآبادي، ٢٠٠٨، ص. ١٢٧٣). و(ف. و. ق): فاق الرجل أصحابه علاهم بالشرف (الرازي، ١٩٨٦، ص. ٢١٥). و(فاق) أصحابه: أي فضلهم وصار خيراً منهم (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص. ٧٠٦).

ويعرف التفوق Talent كذلك بأنه: قدرة طبيعية لتصنع شيء ما على نحو جيد. والصفة (Talented) أي متفوق: هو الشخص الذي يملك قدرة طبيعية لتصنع شيئاً ما على نحو جيد، Longman Active Study Dictionary, (2012, p.682).

ويعرف التفوق Talent كذلك بأنه: “أ- موهبة ب- مقدرة ٣- شخص موهوب مجموعة أشخاص موهوبين في حقل ما. و Talented (صفة): موهوب، ذو موهبة (البلعبي والبليكي، ٢٠٠٨، ص ١٢٠٠).

ويعرف التفوق Talent بالموهبة لدى جابر وكفافى (١٩٩٦) ويعرف بأنه: “مستوى عال من القدرة الفطرية في مجال معين مثل الموسيقى والذي يمكن أن يثرى ويزيد بالتدريب والممارسة إلى مستوى أعلى من الإتقان والمهارة” (ص ٣٨٦٨).

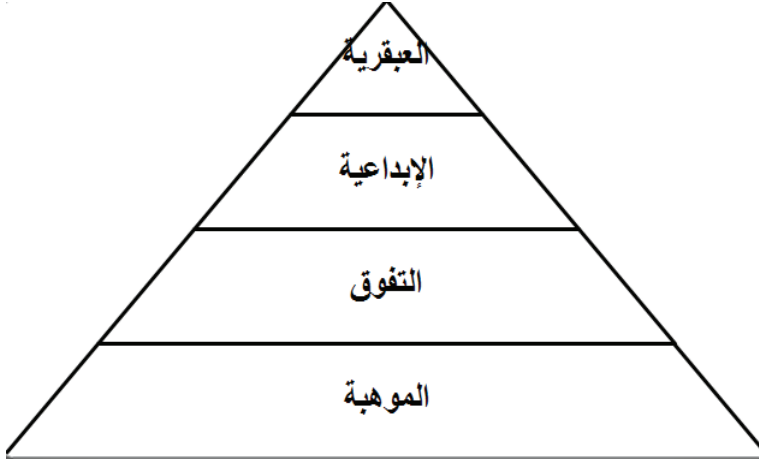
ويعرف التفوق كما يذكر غانم (٢٠١٥) حيث يقول: “ونجد في هذا المجال من يذكر مجالين: أ- التفوق العقلي ب- التفوق الدراسي على أساس أنه مؤشر

[للتفوق] العقلى. وكالعادة قدمت العديد من التعريفات لهذا المصطلح، فهو ذلك الشخص الذى تتجاوز نسبة ذكائه (١٣٥) درجة إذا طبق عليه أحد مقاييس الذكاء (خاصة مقياس استانفورد-بينيه)، أو (وكسلر-بلفيو)، أو الحصول على الامتياز فى التحصيل الدراسى أى يحصل على قدرات، أو درجات عالية فى مادة، أو مادتين ولكن-تقريباً- فى جميع المواد الدراسية. والمتفوق دراسياً: هو ذلك الطالب الذى يظهر دليلاً على امتلاكه أداءً متميزاً ورفيعاً فى مجالات القدرات العقلية والإبداعية والأكاديمية الخاصة ويحتاج إلى بيئة مناسبة لتنمية هذه المجالات (ص ص. ٥٥-٥٦).

وتستخدم سليمان (٢٠١٤) الموهبة والتفوق العقلى بمعنى واحد، حيث تقول: "نستخلص مما سبق أن كلاً من الموهبة والتفوق العقلى أصبحا يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً، وذلك للدلالة على ارتفاع مستوى أداء الفرد فى مجال، أو أكثر من المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية التى تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعى، وقد يرجع ذلك إلى ميل العلماء إلى ما يشبه الاتفاق على أمرين هما: ١- أن الذكاء هو أحد العناصر والمكونات الأساسية الأزمة للتفوق فى مختلف وجوه النشاط العقلى، وأن نوع الذكاء الذى يحتاجه المتفوق فى مجال ما ربما يختلف عما تحتاج إليه المجالات الأخرى من الذكاء البصرى بالنسبة للفنون التشكيلية، والذكاء المجرد فى مجال الإبداع العلمى، والذكاء الاجتماعى فى مجال القيادة الاجتماعية وهكذا- ٢- أن قدرات الفرد ومواهبه لا تتحكم فيها العوامل فحسب؛ بل تخضع فى نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئية والخبرات السابقة، حيث القدرات والاستعدادات تكون كامنة خلال سنوات النمو الأولى، وإذا ما توافرت البيئة الصالحة، وفرص التنمية والتدريب اللازمين، خرجت هذه القدرات إلى حيز الوجود (ص ص. ٢٥-٢٦)

ويعرف التفوق، أو الموهبة أيضاً بأنه: "ذلك الفرد الذى لديه من الاستعدادات ما يمكنه فى مستقبل حياته من الوصول لمستويات أداء مرتفعة فى مجال معين من المجالات التى يقدرها المجتمع ومن المجالات التى يعتد بها معايير للتفوق والموهبة، والبروز فى المجال الأكاديمى ومجال الفنون المختلفة، ومجال القيادة الاجتماعية، وعليه يمكن الكشف عنه باستخدام المحكات التالية: (١- مستوى مرتفع من الذكاء لا يقل عن (١٣٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية- ٢- مستوى مرتفع فى التحصيل يضع الفرد ضمن أفضل ١٠٪ من مجموع الأفراد الذين يمثلونه فى العمر الزمنى- ٣- خصائص نفسية ذات مستوى مرتفع فى السلوك التقويمى- ٤- استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع فى التفكير الابتكارى

٥- استعدادات ذات مستوى مرتفع فى القيادة الاجتماعية ٦- درجة عالية فى التوافق النفسى وتوازن الشخصية (شقيب، ٢٠١٠، ب، ص ص. ٦-٧).



شكل (٢): مستويات الأداء الإنسانى الفائق

(٢) نموذج القريطى للأداء الإنسانى الفائق

من المعلوم ثمة تداخل فى مفهوم الموهبة والتفوق العقلى والإبداع والعبقرية فهناك من يستخدم هذه المفاهيم بمفهوم واحد يعر عن التميز، ودون الدخول فى مثل هذه التفاصيل، فقد قدم القريطى (٢٠١٤ ب) نموذجاً يعبر فيه عن مستوى الأداء الإنسانى الفائق الذى يشمل الموهبة Gift (الاستعداد العالى) والتفوق Talent، والإبداعية Creativity، والعبقرية Genius والتي يعبر عنها بالشكل الهرمى كما فى شكل (٢) الذى تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو، تأخذ من مستويات أخرى من الأداء الفعال ترتقى صعوداً، وتتمثل فى التفوق والإبداعية والعبقرية.

ويشمل نموذج القريطى المقترح شكل (٢) مجموعة من المتغيرات الوسيطة التى تصل ما بين الموهبة والمستويات التالية من الأداء، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات الفطرية من طور الكمون إلى طور الفاعلية والتحقق من خلال الأداء المتفوق، أو الإبداعى، أو العبقرى. وتتمثل هذه المتغيرات فى العوامل الشخصية والدافعية والبيئية (المنزلية والمدرسية والاجتماعية) والتعلم والمراة والتدريب والممارسة والصدفة والحظ. وهذا موضح على النحو التالى:

١) **مستوى الموهبة Giftedness**: يتضمن مفهوم الموهبة معنى حياة المرء، أو امتلاكه لميزة ما، ونقصد بها استعداد طبيعي، أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال، أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين، والتي يمكن أن تؤهل الطفل مستقبلاً لتحقيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد، إذا ما توافرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المواتية، وفرص التعلم والمران والتدريب المناسبة، ذلك أن الموهبة في شتى صورها ومظاهرها عبارة عن استعداد كامن، يمكن له أن ينشط ويزدهر، أو يضمحل ويندثر.

٢) **مستوى التفوق Talent**: التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات طبيعية كامنة وطاقات فطرية غير عادية، ونقصد 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.

٣) **مستوى الإبداعية Creativity**: هي تلك العملية التي تسفر عن إنتاج أشكال، أو أفكار، أو صياغات، أو تكوينات، أو نظم تتميز بصفات معينة كالجدة، والأصالة، والمرونة والطلاقة، والقبول والفائدة الاجتماعية واستمرار الأثر، وقد يكون هذا الإنتاج ذو صبغة علمية وأدبية، أو فنية، أو غير ذلك من المجالات التي تحظى بتقدير المجتمع ما في فترة زمنية معينة، ومن ثم فليس كل متفوق مبدع بالضرورة.

٤) **العبقريّة Genius**: هي أقصى امتداد ممكن للموهبة والتفوق والإبداع، وأعظم مرتبة يمكن أن يبلغها الأداء الإنساني، ومن ثم فإننا نقصد به المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، أو أكثر، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى، أو فائقة الندرة والأصالة في هذا المجال على المجال الإنساني، يكون من شأنها أن تؤدي إلى استبصار وفهم جديد، بحيث يؤثر هذا الاستبصار تأثيراً عميقاً في ميدان ما، أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، ويؤدي إلى تحولات كيفية في حياة البشرية جمعاء، وبحيث يبقى هذا التأثير العميق ممتداً لفترة طويلة من الزمن (القريطي، ٢٠١٥).

تعقيب

بعد استعراض مفهوم التفوق ونموذج القريطى، فإن الباحث الحالى يتبنى نموذج القريطى الذى يصف مستوى الأداء الإنسانى الفائق، إذ أن هذا النموذج يتصف بالدقة والوصف المنطقي؛ حيث تمكن هذا النموذج أن يفك الاشتباك بين المفاهيم التى تصف التفوق؛ فقد تم وضع حدود بين كل مفهوم والآخر؛ ليسهل التمييز بين هذه المصطلحات.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى السابق والدراسات السابقة قام الباحث الحالى بصياغة فروض البحث الحالى كما يلى:

- (١) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة لصالح القياس البعدى.
- (٣) لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة.

إجراءات البحث**١- منهج البحث**

يعتمد منهج البحث الحالى على المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين)، حيث تقدم المعالجة التجريبية لإحدى المجموعتين (المجموعة التجريبية) أما بالنسبة (للمجموعة الضابطة) فتترك بغير معالجة. حيث تخضع المعالجة التجريبية هذه إلى تصميم المجموعتين قياس - بعدى (إبراهيم، ٢٠١٠).

٢- عينة البحث**١- العينة الاستطلاعية**

الهدف منها حساب الخصائص السيكومترية (الثبات) لاختبار الذكاء للصغار والكبار (إعداد: الأنصارى، ٢٠٠٦)، واختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة (إعداد: الباحث الحالى)، وتكونت من عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة السويس بكلية التربية قوامها (١٥٣) طالب وطالبة. وكان عمرهم الزمنى يتراوح مابين (١٩-٢٠) سنة بمتوسط قدره (١٩,٥٤) وانحراف معيارى قدره (٠,٤٩)؛ مما يدل على تكافؤ العينة.

٢- العينة الأساسية

تم اختيار العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي في ضوء (العينة العشوائية الطبقية Stratified Random Sample) وذلك على النحو التالي:

- (أ) تحديد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي (طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة السويس وعددهم ٥٢١ طالب وطالبة).
- (ب) تم فرز عدد الطلاب والطالبات الفائقين والفائقات من هذا المجتمع الأصلي وقدره (١٩٢) طالب وطالبة وهم الذين حصلوا على تقدير عام جيد جدا فما فوق بالسنة الدراسية ٢٠١٤م.
- (ج) تم تطبيق اختبار الذكاء للصغار والكبار لفرز الفائقين الذين يحصلون على (١٢٠) على هذا الاختبار وكان عددهم ٢٢ طالباً وطالبة.
- (د) تم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية وهم ١٦ طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى: (٨) طالبات يمثلن المجموعة التجريبية و (٨) طالبات أخريات يمثلن المجموعة الضابطة وكلأ أفراد المجموعتين من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة السويس، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٠،٦٦) وانحراف معياري قدره (٠،٤٥)، وتمت تكافؤ عينة البحث؛ لرفع مستوى الدقة في التجربة من خلال تثبيت خصائص أفراد المجموعتين المتمثلة (العمر الزمني، معامل الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي) باستخدام اختبار مان ويتنى كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي باستخدام اختبار مان ويتنى

المتغيرات	إحصاء	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الاحتمال
العمر الزمني	التجريبية	٧	٧،٥٠	٥٢،٥٠	٠،٠٠	١،٠٠	
	الضابطة	٧	٧،٥٠	٥٢،٥٠			
معامل الذكاء	التجريبية	٧	٧،٥٠	٥٢،٥٠	٠،٠٠	١،٠٠	
	الضابطة	٧	٧،٥٠	٥٢،٥٢			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	٧	٧،٢١	٥٠،٥٠	٠،٢٥٧	٠،٧٩٧	
	الضابطة	٧	٧،٧٩	٥٤،٥٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات (العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي)؛ مما يعنى توافر التكافؤ بين المجموعتين السابقتين. ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على متغير البحث الحالي (اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة) فقد تم استخدام الاختبار الإحصائي مان ويتنى للتحقق من توافر هذا التكافؤ من عدمه، كما موضح بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في (أبعاد- الدرجة الكلية) على اختبار جودة الحياة لدى طلاب الجامعة

إحصاء الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الاحتمال (sig)
جودة الصحة البدنية	التجريبية	٧	٢,٢٩	٥١,٠٠	٠,١٩٧	٠,٨٤٤
	الضابطة	٧	٧,٧١	٥٤,٠٠		
جودة الصحة النفسية	التجريبية	٧	٧,١٤	٥٠,٠٠	٠,٣٢١	٠,٧٤٨
	الضابطة	٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠		
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	التجريبية	٧	٧,١٤	٥٠,٠٠	٠,٣٢٧	٠,٧٤٣
	الضابطة	٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠		
جودة الحياة الدينية	التجريبية	٧	٥,٣٦	٣٧,٥٠	١,٩٤٥	٠,٠٥٢
	الضابطة	٧	٩,٦٤	٦٧,٥٠		
جودة الحياة الجامعية	التجريبية	٧	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٠,٢٦٠	٠,٧٩٥
	الضابطة	٧	٧,٢١	٥٠,٥٠		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٧	٧,١٤	٥٠,٠٠	٠,٣١٩	٠,٧٤٩
	الضابطة	٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على (أبعاد- الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة؛ مما يدل على توافر مبدأ التكافؤ لكلا المجموعتين السابقتين على هذا الاختبار .

٣- أدوات البحث

١- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد: الشخص، ٢٠١٣)

[١] - وصف المقياس: يهدف إلى تحديد الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية بأكبر قدر من الدقة في ظل الظروف الراهنة وذلك من خلال معادلة تنبؤية (ستوضح بعد ذلك). وتتراوح الدرجة على هذا المقياس ما بين ٥ درجات حتى ٤١ درجة، وذلك من خلال خمس أبعاد.

[٢] - ثبات المقياس: قام الباحث الحالي بتطبيق المقياس على عينة عشوائية قدرها (٤٦) طالبة من طالبات الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة السويس فرع الطور من إجمالى (١٣٥) طالبة؛ وذلك لتحقيق من ثبات هذا المقياس من خلال طريقتين وهما:

□ طريقة التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى): وهذا موضح بجدول (٣) التالى

جدول (٣)

حساب ثبات اختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي باستخدام
طريقة التجزئة النصفية

الإحصاء	ن	م	ع	معامل ارتباط بيرسون
درجتا الاختبار				
النصف الفردى	٤٦	١٦,٨٢	٢,٣٥	**,٧٢
النصف الزوجى	٤٦	٨,٣٠	٢,٠٥	

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لبيرسون هي (٠,٧٢) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (سببيران - بروان ١٩١٠)؛ لتصحيح معامل الطول لثبات التجزئة النصفية، فقد أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة قدرها (٠,٨٣) وهو معامل ثبات قوى، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

□ طريقة معامل ثبات ألفا: تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ مقداره (٠,٦٥)، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

٢- اختبار الذكاء للصغار والكبار (إعداد: الأنصاري، ٢٠٠٦)

[١] - وصف الاختبار: ويشتمل هذا الاختبار على (٦٠) سؤالاً، ويوضح النص الموجود أمام كل عبارة (رأس السؤال) ما هو مطلوب من المختبر، فقد يكون المطلوب عقد مقارنات بين تصميمات معينة، أو يقدم للمختبر أرقام، أو أحرف تتبع نمطاً معيناً في ترتيبها عدا واحداً منها لن يكون ملائماً وعلى المختبر معرفة ذلك، وبعض الأسئلة التي يجب عليها المختبر معرفة ذلك، وبعض الأسئلة التي يجب عليها المختبر بوضع كلمة في المكان المخصص لذلك وقد يكون المختبر أن يختار من بدائل متنوعة معطاة له في بعض الأسئلة، ولا يجري الاختبار إلا إذا كان المختبر في حالة ذهنية منتعشة- أي يفضل أن يجري في أوقات الصباح- كذا ينبغي أن تكون الإضاءة جيدة وسائر الحالات البيئية المحيطة ملائمة، ويجب أن يلفت النظر لدقة ملاحظة قيود الوقت ويحسن أن يرصد الزمن عن طريق ساعة رنومتر.

[٢] - أصول هذا الاختبار: هذا الاختبار مؤسس على اختبار الفريد مونزرت Alfred W. Munzert لقياس نسبة ذكاء الأفراد (١٢) سنة إلى الرشد وعدل بما يتفق مع البيئة العربية.

[٣] - ما يقيسه الاختبار: يقيس هذا الاختبار القدرة العقلية العامة، أو الذكاء العام، أو كل ما يعرفه البعض بأنه قدرة القدرات وموهبة المواهب والمحصلة العامة لجميع القدرات المعرفية الأولية أي القدرة المسئولة عن جميع أساليب النشاط المعرفي، وهذا مفهوم إحصائي ظهر لنا نتيجة تطبيق مناهج التحليل العامل على نتائج الاختبارات المختلفة، وقد تم تقنين هذا الاختبار على طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية وكذا على عينة من طلاب جامعة الإسكندرية؛ وذلك لتحديد ثباته. وفيما يلي توضيح الخطوات التي اتبعت لتحديد هذه الغاية:

[٤] - ثبات الاختبار: تم حساب الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، فقد أعيد تطبيق الاختبار على عينات من المستويات العمرية المختلفة بالمدارس الإعدادية والثانوية والجامعية، حيث بلغ عدد أفراد عينة المرحلة الإعدادية (٥٠٠) طالب وكان معامل الثبات (٠,٦٩)، وبلغ عدد أفراد عينة المرحلة الثانوية (٥٠٠) طالب وبلغ معامل الثبات (٠,٧١)، وبلغ عدد أفراد عينة المرحلة الجامعية (٤٠٠)، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٣)، بينما بلغ معامل الثبات (٠,٧٥) للمجموع الكلي لأفراد العينة (١٤٠٠) طالب. ومن معاملات الارتباط السابقة يتضح أن الدرجة الكلية للاختبار ثابت إحصائي مرض؛ مما يجعله صالحاً للتطبيق على الأفراد والجماعات للأغراض العلمية والعملية.

[5] - صدق الاختبار: يقاس صدق الاختبار الحالى بأكثر من طريقة:

□ علاقة صدق الاختبار بغيره من الاختبارات: اختبر صدق الاختبار بالاستناد إلى اختبار القدرات العقلية الأولية، بالإضافة إلى تطبيق الاختبار الحالى على مجموعة من طلبة وطالبات المدارس بالمرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية بمدينة الإسكندرية، ويبين جدول (٤) معاملات الارتباط بين اختبار القدرات العقلية الأولية والاختبار الحالى.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين اختبار القدرات العقلية الأولية والاختبار الحالى

البيان	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
معانى الكلمات والاختبار الحالى	٨٠٠	٠,٤٨	٠,٠١
الإدراك المكانى والاختبار الحالى	٨٠٠	٠,٧١	٠,٠١
التفكير والتفكير الحالى	٨٠٠	٠,٣٤	٠,٠١
القدرة العددية والاختبار الحالى	٨٠٠	٠,٤٩	٠,٠١
القدرة العقلية العامة والاختبار الحالى	٨٠٠	٠,٧٦	٠,٠١

كما اختبر صدق الاختبار أيضاً بالاستناد إلى اختبار المصفوفات المتتابة لرافن، ويبين جدول (٥) معاملات الارتباط بين اختبار رافن والاختبار الحالى.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين «رافن» للمصفوفات المتتابة والاختبار الحالى

المرحلة التعليمية	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
الإعدادية	٥٠٠	٠,٦٧	٠,٠١
الثانوية	٥٠٠	٠,٧٠	٠,٠١
الجامعية	٥٠٠	٠,٧٠	٠,٠١
المجموع	١٥٠٠	٠,٧٦	٠,٠١

الصدق العاملى: وجد أن تشبعات الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل هى ٠,٧٥، ويتضح مما سبق أن اختبار الذكاء الحالى صادق فى قياس ما نطلق عليه القدرة العقلية العامة.

[٦] - حساب ثبات الاختبار بواسطة الباحث الحالى: قام الباحث الحالى بحساب ثبات هذا الاختبار من خلال طريقتين هما:

□ طريقة التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى): وهذا ما هو موضح بجدول (٦)

جدول (٦)

حساب ثبات اختبار الذكاء للصغار والكبار باستخدام طريقة
التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى)

الإحصاء	ن	م	ع	معامل ارتباط بيرسون
الدرجة الاختبار				
النصف الفردى	٥٠	١٥,٧٠	٣,١٥	٠,٥٦ **
النصف الزوجى	٥٠	١٦,٣٠	٢,٨٨	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لبيرسون هي (٠,٥٦) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (بسيرمان - براون)؛ لتصحيح معامل الطول لثبات التجزئة النصفية، فقد أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة قدرها (٠,٧١) وهو معامل ثبات قوى، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

□ الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ

تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ مقداره (٠,٦٣)، وهو معامل ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

٣) اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة (إعداد: الباحث)

[١] - وصف الاختبار: أعد الباحث هذا الاختبار لطلاب الجامعة فقط فى ضوء إطلاعهم على اختبارات سابقة وتراث سيكولوجى المتعلقة بهذا المتغير (جودة الحياة) وهى: (شقيير، ٢٠٠٩؛ نعيسة، ٢٠٠٩؛ شيوخى، ٢٠١٤، منسى وكاظم، ٢٠٠٦؛ السيد، ٢٠١٢؛ كاظم والبهادلى، ٢٠٠٥). ويتكون الاختبار فى شكله النهائى من ٣٧ عبارة - وذلك بعد حذف ثلاث عبارات أرقام (٢٦، ٢٨، ٣١) - موزعة على خمسة أبعاد هى:

□ البعد الأول جودة الصحة البدنية ويتكون من ٧ عبارات هى: (١-٢-١٠-١١-٢٠-٢١-٢٩).

□ البعد الثانى جودة الصحة النفسية ويتكون من ٨ عبارات هى: (٣-٤-١٢-١٣-٢٢-٢٣-٣٠-٣١).

□ **البعد الثالث** جودة الحياة الأسرية والاجتماعية ويتكون من ٨ عبارات هي:
(٥-٦-١٤-١٥-٢٤-٢٥-٣٢-٣٣).

□ **البعد الرابع** جودة الحياة الدينية، ويتكون من ٧ عبارات هي: (٧-٨-١٦-١٧-٢٦-٣٤، ٣٥).

□ **البعد الخامس** جودة الحياة الجامعية ويتكون من ٧ عبارات هي: (٩-١٨-١٩-٢٧-٣٦-٣٧).

والدرجة الكلية للاختبار تتراوح من صفر: ٧٤ درجة، والاختبار يتكون من تقدير ثلاثي (موافق، موافق لحد ما، غير موافق) بحيث تعطى درجتان لموافق، ودرجة واحدة لموافق لحد ما وصفر لغير موافق. وجميع العبارات فى الاتجاه الموجب ماعدا ٥ عبارات ذات الأرقام (١١، ١٣، ٢٥، ٣٠، ٣٢) فهي عبارات سلبية، وعند تقدير الدرجة لها يعكس الميزان السابق. وتم تقسيم الاختبار إلى ثلاث مستويات: [١- المستوى الأول (صفر-٤٣) منخفض جودة الحياة ٢- المستوى الثانى (٤٤-٦٢) متوسط جودة الحياة ٣- المستوى الثالث (٦٣-٧٤) مرتفع جودة الحياة]. وقد استحدث الباحث الحالى بعدا جديدا فى هذا الاختبار وهو بعد جودة الحياة الدينية؛ مما يعد إضافة جديدة للاختبار.

[٢]- **الإحصاء الوصفى للاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عينة قدرها (١٥٣) طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة السويس بتاريخ ٢٧-٣-٢٠١٥ وتم الحصول على نتائج الإحصاء الوصفى لهذا الاختبار كما مبين بالجدول (٧)

جدول (٧)

الإحصاء الوصفى لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة فى صورته الأولية

عدد القيم	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير
١٥٣	٥٣,٠٩	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٩,٤٤	٨٦,٢٦	٤٤	٧٢	٢٨	٠,٢٩٣
٠,٣٩٠									

يتضح مم جدول (٧) أن قيمة المتوسط تكاد تتساوى مع قيمة الوسيط؛ مما يعد مؤشر دال على اعتدالية التوزيع.

[٣] - ثبات الاختبار: قام الباحث الحالى بحساب ثبات هذا الاختبار بطريقتين هما:

□ **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب ثبات التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى) وهى ما تعرف بمعامل الاتساق الداخلى، وهى موضحة بالجدول (٨).

جدول (٨)

حساب ثبات اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى)

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	الإحصاء درجتا الاختبار
دالة**	٠,٨٣	٤,٩٤	٢٧,١٤	١٥٣	النصف الفردى
		٤,٩١	٢٥,٩٤	١٥٣	النصف الزوجى

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لبيرسون هي (٠,٨٣) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (سببيران - بروان ١٩١٠)؛ لتصحيح معامل الطول لثبات التجزئة النصفية؛ إذ أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة قدرها (٠,٩١) وهو معامل ثبات قوى، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

□ **الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتكافؤ:** تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ مقداره (٠,٨٧)، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

[٤] - **صدق الاختبار:** تم حساب صدق جودة الحياة بطريقتين هما:

□ **طريقة صدق المحتوى:** تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى (صدق المحكمين)، وهذا من خلال عرض الاختبار فى صورته الاولى - مع تعريف لمفهوم جودة الحياة وأبعاده ومصادر اشتقاق هذا الاختبار - على عشرة محكمين من أساتذة الجامعة فى تخصص الصحة النفسية و علم النفس . وقد أدلى عدد من السادة الأساتذة المحكمين بنسبة (٨٥%) بالموافقة على جميع عبارات المقياس، وقد طلب منهم تحديد الآتى: (١- مدى دقة صياغة بنود المقياس ٢- صحة اللغة وملائمتها للبيئة موضع البحث ٣- هل تحتوى العبارة الواحدة على أكثر من مضمون ٤- هل هناك تضارب فى عبارات المقياس ٥- هل يصلح المقياس فى قياس ما وضع لقياسه ٦- إضافة ما يجب أن يضاف).

□ **طريقة الصدق التكويني:** وذلك من خلال حساب صدق المقارنة الطرفية (القدرة التمييزية) وتم هذا باستخدام مايلي:

أ- حساب النسبة الحرجة . وهذا موضح بجدول (٩)

جدول (٩)

حساب النسبة الحرجة لدالة الفروق بين متوسط درجات أفراد الإرباعي الأعلى و متوسط درجات أفراد الإرباعي الأدنى.

مستوى الدلالة	قيمة النسبة الحرجة المحسوبة	(الإرباعي الأدنى) ن = ٤١		(الإرباعي الأعلى) ن = ٤٢		الإحصاء المتغير
		ع	م	ع	م	
دالة *	١,٩٢-	٥,٣٣	٢١.٤١	٣,٣٧	٦٤,٤٢	اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة

* دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يبين جدول (٩) نتائج النسبة الحرجة لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة. حيث يتضح من هذا الجدول أن قيمة النسبة الحرجة المحسوبة هي (١,٩٢-) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦-)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٥%) مما يعني أن اختبار جودة الحياة تتوفر عليه القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين على اختبار جودة الحياة فالاختبار إذن صادق، والتوجه النظري الذي يقول بوجود فروق كمية بين العينتين المتطرفتين على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة صادق كذلك.

ب- حساب التكافؤ الداخلي: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=١٥٣) تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعي (أبعاد الاختبار) باستخدام التكافؤ الداخلي.

جدول (١٠)

معامل ارتباط (ر) المفردة بالدرجة الكلية بالاختبار الفرعي (البعد)

جودة الصحة البدنية		جودة الصحة النفسية		جودة الحياة الأسرية والاجتماعية		جودة الحياة الدينية		جودة الحياة الجامعية	
رقم العبارة	معامل (ر)	رقم العبارة	معامل (ر)	رقم العبارة	معامل (ر)	رقم العبارة	معامل (ر)	رقم العبارة	معامل (ر)
١	٠,٤٥٣	٣	٠,٥٧٠	٥	٠,٣٩٨	٧	٠,٣٤٠	٩	٠,٤١٦
٢	٠,٤٦٧	٤	٠,٥٩٠	٦	٠,٣٢٩	٨	٠,٢١٨	١٨	٠,٦١٥
١٠	٠,٤٠٢	١٢	٠,٣٥٦	١٤	٠,٥٠٢	١٦	٠,٢٥٨	١٩	٠,٥٧٩
١١	٠,٢٣٩	١٣	٠,٣٢٤	١٥	٠,٣٧٧	١٧	٠,٣٤٧	٢٨	٠,١٢٦
٢٠	٠,٢٢٢	٢٢	٠,٥١٥	٢٤	٠,٣٥١	٢٦	٠,١٨٥	٢٩	٠,٥١٨
٢١	٠,٢٨٧	٢٣	٠,٤٦٦	٢٥	٠,٢٩٠	٢٧	٠,٢٩٥	٣٠	٠,٣٣٥
٣١	٠,١٤٦	٣٣	٠,٣٢٨	٣٥	٠,٥٠١	٣٧	٠,٢٤٢	٣٩	٠,٤٨٦
٣٢	٠,١٨٩	٣٤	٠,٤٥٥	٣٦	٠,٣٠٩	٣٨	٠,٢٩٩	٤٠	٠,٥٨٦

يتضح من جدول (١٠) أن جميع الارتباطات باستخدام معامل ألفا مقبولة
 ماعدا العبارات أرقام (٢٦، ٢٨، ٣١) فهي أقل العبارات ارتباطا بالدرجة الكلية
 للاختبارات الفرعية للاختبار ؛ لذا تم حذفها من الاختبار.

ج- حساب صدق الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد
 والدرجة الكلية لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة باستخدام معامل ارتباط
 بيرسون، وكانت معاملات الارتباط للأبعاد كما هو مبين بالجدول (١١) التالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار
جودة الحياة طلاب الجامعة

معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	الإحصاء الأبعاد
**,٦٥٩	٢,٣٠	١٠,١٣	١٥٣	جودة الصحة البدنية
	٩,٤٤	٥٣,٠٩	١٥٣	الدرجة الكلية للاختبار
**,٨٠٧	٣,٠٩	١٠,٧٢	١٥٣	جودة الصحة النفسية
	٩,٤٤	٥٣,٠٩	١٥٣	الدرجة الكلية للاختبار
**,٧٨٤	٢,٧٤	١١,٩٦	١٥٣	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية
	٩,٤٤	٥٣,٠٩	١٥٣	الدرجة الكلية للاختبار
**,٦٤٣	١,٨٠	١١,٥٤	١٥٣	جودة الحياة الدينية
	٩,٤٤	٥٣,٠٩	١٥٣	الدرجة الكلية للاختبار
**,٧١٤	٢,٩٥	٨,٧١	١٥٣	جودة الحياة الجامعية
	٩,٤٤	٥٣,٠٩	١٥٣	الدرجة الكلية للاختبار

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير نتائج جدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يطمئن الباحث على استخدام الاختبار.

٤- برنامج الإرشاد النفسي الديني الجماعي

الهدف العام للبرنامج الإرشادي النفسي الديني للدراسة الحالية :

١- الهدف العام

يهدف هذه البرنامج إلى تنمية جودة الحياة (جودة الصحة البدنية، جودة الصحة النفسية وجودة العلاقات الأسرية والاجتماعية وجودة الحياة الدينية وجودة الحياة الاجتماعية)، وذلك في ضوء تطبيق فنيات البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي على المجموعة التجريبية من طالبات كلية التربية بجامعة السويس. وينبثق عن هذا الهدف العام أهداف فرعية له وهي:

١. تنمية وتحسين جودة صحتهن البدنية من خلال المحافظة على النشاط والحيوية ورشاقة الجسم بممارسة الرياضة، أو باتباع نظام غذائي سليم وتنمية اللياقة البدنية العالية والمحافظة على الصحة البدنية والعناية بالوزن المثالي للبدن.
٢. تنمية جودة صحتهن النفسية عن طريق تنمية المشاعر الإيجابية نحو المستقبل (التفاؤل نحو المستقبل) وزيادة الاستمتاع (التنعم) بالحياة وتقدير ذواتهن، وكذلك تنمية الرضا عن الحياة وزيادة العوامل المؤدية للشعور بالسعادة.
٣. تنمية جودة العلاقات الأسرية لديهن والمتمثلة في تنمية الشعور بالرضا الوالدى عليهن وحثهم على التقرب إليهما وتنمية جسور الثقة المتبادلة بينهما وبين أفراد أسرهن.
٤. تنمية جودة العلاقات الاجتماعية لديهن من خلال تنمية العلاقات البينشخصية بينهن وبين زملائهن بالبحث وزيادة مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين مع زيادة الانبساطية لديهن وتنمية مهارات الاندماج مع الآخرين.
٥. تنمية جودة الحياة الدينية لديهن من خلال تنمية الشجاعة لقول الصدق مهما كان مكلفا والتأكيد على الوفاء بالوعد وتنمية المداومة على الصلوات المفروضة وذكر الله تعالى .
٦. تنمية جودة الحياة الجامعية لديهن في ضوء زيادة تنمية الشعور بالمتعة أثناء تواجدهن بالجامعة وتنمية السعادة لطلب العلم والاهتمام بالبحث الجامعية وبذل أقصى طاقاتهم في سبيل تحصيل العلم وتنمية مبدأ (من جد وجد ومن زرع حصد). وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو جامعتهم مع إنجاز الواجبات الجامعية على خير وجه.
٧. تدريبهن على الاسترخاء العضلي للتخلص من التوتر والقلق اللذان قد يسببان فقدان جودة الحياة لديهن.

(٢) - التخطيط الزمني للبرنامج :

تكون البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي من ثمان عشرة جلسة بواقع جلستين في كل أسبوع (سبت وثلاثاء) وقد بدأ البرنامج في ٤-٤-٢٠١٥م وانتهى بتاريخ ٩-٦-٢٠١٥م علما بأن ثمة أسابيع توقف فيه البرنامج؛ نظراً لوجود إجازات، أو توقف بسبب امتحانات آخر العام.

(٣) - تقييم البرنامج

استخدم مقياس جودة الحياة لطالبات الجامعة (إعداد: الباحث الحالي) لتقييم البرنامج (قبلي، بعدي، تتبعي).

(٤) - محتوى جلسات البرنامج

يوضح الجدول (١٢) ملخصاً مكثفاً لمحتوى جلسات البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي.

جدول (١٢)

جلسات البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي لتنمية جودة الحياة لدى طالبات الجامعة الموهوبات أكاديمياً

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الإجراءات	زمن الجلسة
الأولى	التهيئة والتعارف	١- المحاضرة والمناقشة ٢- الواجبات المنزلية	١- الترحيب المسترشدات. ٢- بناء الألفة بين المرشد والمسترشدات. ٣- يعرف المرشد نفسه. للمسترشدات والعكس. ٤- تلخيص للبرنامج من بدايته لنهايتها والأهداف المرجوة منه. ٥- الاتفاق على القواعد السلوكية المطلوب اتباعها خلال الجلسات ومكان ومواعيد عقدها.	٤٥ دقيقة
الثانية	التعريف بالبرنامج الإرشاد النفسي الديني الجماعي	١- المحاضرة والمناقشة. ٢- التعزيز المعنوي. ٣- العصف الذهني. ٤- الواجبات المنزلية.	١- شرح لمفهوم البرنامج النفسي الديني الجماعي، والمكونات والفنيات، والأسس التي يقوم عليه هذا البرنامج. ٢- التأكيد على الالتزام بقواعد الجلسات.	٤٥ دقيقة
الثالثة	شرح مفهوم جودة الحياة	١- المحاضرة والمناقشة. ٢- العصف الذهني	١- شرح مفهوم (الجودة) لغوياً. ٢- شرح لمفهوم جودة الحياة اصطلاحاً نفسياً.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الإجراءات	زمن الجلسة
الرابعة	شرح النظريات المفسرة لجودة الحياة	١-العصف الذهني. ٢-المحاضرة والمناقشة. ٣- الواجبات المنزلية.	١-توضيح مفهوم النظرية في علم النفس وأهدافها. ٢-شرح نظرية أوتن كنموذج لتفسير جودة الحياة.	٤٥ دقيقة
الخامسة	١-شرح مفهوم الموهبة وخصائصهم.	١-المحاضرة والمناقشة. ٢-الواجبات المنزلية.	١-شرح لمفهوم الموهبة (لغة واصطلاحا). ٢-توضيح خصائص الموهوبين.	٤٥ دقيقة
السادسة	التخلص من التوتر والقلق	١-المحاضرة والمناقشة. ٢- الواجبات المنزلية	١-شرح لمفهوم الاسترخاء العضلي، ودوره في خفض التوتر والقلق. ٢- التدريب على الاسترخاء العضلي (الطرف العلوي).	٣٠ دقيقة
السابعة	١-التدريب على استرخاء القدمين(الطرف السفلي) ٢-التدريب على استرخاء عضلات الرقبة.	- الاسترخاء العضلي. - الواجبات المنزلية.	١-تذكير المجموعة بماهية الاسترخاء العضلي وأهميته. ٢-التدريب على استرخاء القدم اليسرى ثم القدم اليمنى. ٣-استرخاء عضلات الرقبة.	٤٠ دقيقة
الثامنة	تنمية جودة الحياة البدنية.	١- التعزيز المعنوي. ٢- النمذجة والاقتداء. ٣- الاعتراف بالذنب. ٤-التفاؤل. ٥-الاستبصار. ٦- ذكر الله تعالى. ٧-الصلاة. ٨- الصبر والامتنان لله تعالى.	١- عرض سيناريو (نموذج الاقتداء). ٢- الطلب من عضوات المجموعة الاقتداء بالسيناريو . من خلال تطبيق فنيات الجلسة وذلك بهدف تنمية جودة الحياة البدنية لهن	٥٠ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الإجراءات	زمن الجلسة
التاسعة	استكمال تنمية الحياة البدنية	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-الاستغفار. ٥-ذكر الله تعالى. ٦-الصلاة. ٧-إعادة البناء المعرفى. ٨-النمذجة والاقتداء. ٩-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدين الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
العاشرة	تنمية جودة الصحة النفسية	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-الاستغفار. ٥-ذكر الله تعالى. ٦-الصلاة. ٧-الدعاء. ٨-إعادة البناء المعرفى. ٩-النمذجة والاقتداء. ١٠-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدين الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
الحادية عشرة	استكمال تنمية جودة الصحة النفسية	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-الاستغفار. ٥-ذكر الله تعالى. ٦-الصلاة. ٧-الدعاء. ٨-إعادة البناء المعرفى. ٩-النمذجة والاقتداء. ١٠-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدين الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق الفنيات المستخدمة فى الجلسة.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الإجراءات	زمن الجلسة
الثانية عشرة	تنمية جودة العلاقات الأسرية.	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-الاستغفار. ٥-ذكر الله تعالى. ٦-الصلاة. ٧-الدعاء. ٨-إعادة البناء المعرفى. ٩-النمذجة والاقتداء. ١٠-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدات الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
الثالثة عشرة	تنمية جودة الحياة الاجتماعية	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-الاستغفار. ٥-ذكر الله تعالى. ٦-التوبة. ٧-إعادة البناء المعرفى. ٨-النمذجة والاقتداء. ٩-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدات الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
الرابعة عشرة	تنمية جودة الحياة الدينية	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-التوبة. ٥-إعادة البناء المعرفى. ٦-النمذجة والاقتداء. ٧-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدات الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
الخامسة عشرة	استكمال تنمية جودة الحياة	١-التعزيز المعنوى. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. التوبة. ٥-إعادة البناء المعرفى. ٦-النمذجة والاقتداء. ٧-الواجبات المنزلية.	١-يطلب المرشد من المسترشدات الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذى تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الإجراءات	زمن الجلسة
السادسة عشرة	تنمية جودة الحياة الجامعية	١-التعزيز المعنوي. ٢-الاستبصار. ٣-الاعتراف بالخطأ. ٤-التوبة ٥-ذكر الله تعالى التوبة. ٦-إعادة البناء المعرفي. ٧-النمذجة والاقتداء. ٨-الواجبات المنزلية.	١- يطلب المرشد من المسترشدين الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذي تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
السابعة عشرة	استكمال جودة الحياة الجامعية	١-التعزيز المعنوي. ٢-الاستبصار. ٤-التوبة ٥-ذكر الله تعالى التوبة. ٧-النمذجة والاقتداء. ٨-الواجبات المنزلية.	- يطلب المرشد من المسترشدين الاقتداء بما جاء بالسيناريو الذي تلى عليهن وذلك من خلال تطبيق فنيات الجلسة.	٤٥ دقيقة
الجلسة الثامنة عشرة	١- تقييم أثر البرنامج الإرشادي النفسي الديني الجماعي على المسترشدين		١-التقويم الموضوعي: تطبيق القياس البعدي لمقياس جودة الحياة. ٢-التقويم الذاتي: يطلب من كل مسترشدة أن تبين ما أثر هذا البرنامج عليها. ٣-يشكر المرشد المسترشدين على حسن مشاركتهم في إتمام هذا البرنامج على هذا النحو الإيجابي، مذكرًا إياهن بأنه سيجري عليهن تطبيق قياس تتبعية (لمقياس جودة الحياة) بتاريخ ٧-٩-٢٠١٥ بمشيئة الله تعالى.	٣٠ دقيقة

(٥) - الفنيات المستخدمة في البرنامج :

هناك مجموعة من الفنيات (التكنيكات) التي يشملها الإرشاد النفسي والتي بها يتحقق الهدف منه والتي تم استخدامها في هذه البحث الحالي ... وهي:

- (١) الاعتراف بالذنب: ويعنى الاعتراف بالذنب أمام الله تعالى، ويتبع ذلك التكفير والرجوع عن الإثم.
- (٢) التوبة: وهى طريق المغفرة التى تحرر الذنوب وهى أمل المخطئ.
- (٣) الاستبصار: وهو الوصول بالفرد إلى فهم أسباب شقائه النفسي ومشكلاته النفسية ودوافعه، وعندما يفهم المؤمن نفسه فيستطيع مواجهتها بتقبل المفاهيم الجديدة والمثل العليا ويتضمن هذا نمو الذات.
- (٤) الدعاء: وهو علاج أكيد للنفس، فيشعر الفرد بالطمأنينة والسكينة ويتخلص من الخوف.
- (٥) الاستغفار: إن الإنسان غير معصوم من الخطأ، عندها سيستغفر ربه.
- (٦) ذكر الله: وذكر الله تعالى هو غذاء الروح حيث ييث الطمأنينة والهدوء والسعادة.
- (٧) الصبر: الصبر هو مفتاح الفرج وهو يقى الإنسان من الانهيار أمام المصائب (الفرخ وتيم، ١٩٩١ ص ١٤٤-١٤٥).
- (٨) أسلوب المحاضرة والمناقشة: وهو الأسلوب الإرشادي الجماعي الأشهر والأكثر استخداماً والأوضح تأثيراً باعتباره الأسلوب الإرشادي الجماعي التعليمي الذي يغلب عليه الأجواء الإرشادية شبه العلمية، ويلعب فيها عنصر التعلم والعمل على محو التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيساً. ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم معلومة، أو توضيح، أو تنظيم لأفكار، أو إكساب مهارات، أو مواجهة مواقف أو استثارة همم أو إقناع برؤى أو تلخيص الأحداث والربط بينها. وفي هذا الأسلوب يقوم قلند المجموعة الإرشادية بإلقاء محاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض، ويتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات؛ حيث يكتسبون فيها مزيداً من المعارف والأفكار؛ بهدف تعديل الاتجاهات وتغيير الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذين يعيشون فيه والعالم (الشهري، ٢٠٠٨، ص ٤٧-٤٨).
- (٩) القصة: من الفنيات التى تجذب الانتباه وتهيئ موقفاً جيداً للتعلم والتربية، وفى القصة يرى المريض من به مثل مرضه - ويستخدم الباحث الحالى المرض بمعنى «مشكلة» لدى المسترشد - والقصص أدوات نقل قوية تطلق طاقتنا الكامنة للشفاء والتكامل والاندماج والتعبير، ومن أفضل ما نقوم به لبعضنا البعض أن يستمع كل منا لقصص الآخر (محمد، ٢٠٠٠، ص ١٣٧).

(١٠) **الاسترخاء العضلي**: يعرف الاسترخاء علمياً بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر... وعلى العموم نجد أن إعداد المريض وتهيئته لممارسة التدريب على الاسترخاء العضلي تتكون من النقاط التالية:

- أ- يبين للمعالج أنه مقبل على تعلم خبرة جديدة، أو مهارة جديدة لا تختلف عن أى مهارة أخرى يكون قد تعلمها فى حياته كقيادة سيارة.
- ب- يبين له مثله مثل كثير من الناس تعلم أن يكون مشدوداً وعصبياً ومتوتراً، وأنه بنفس المنطق يمكنه أن يكون عكس ذلك أى قادراً على الارتخاء والهدوء.
- ج- أن يستلقى المريض فى وضع مريح عند بداية التدريب فى مكان هادىء خال من المشتتات.
- د- يبدأ تدريب عضو واحد فى البداية على الاسترخاء ويفضل أن يكون الذراع وفق الخطوات التالية:

- غلق راحة اليد اليسرى بإحكام وقوة.
- ملاحظة التوتر فى عضلات اليد.
- فتح راحة اليد اليسرى بعد ثوان معدودة وإرخائها مع ملاحظة أن العضلات أخذت تسترخى وتثقل.
- يكرر هذا التمرىض عدداً من المرات حتى يدرك المريض بين التوتر والاسترخاء.

ينتقل المعالج بعد ذلك إلى الاعضاء المختلفة من الجسم عضواً عضواً بدءاً من الأعضاء التى تقع فى النصف الأسفل من الجسم أى القدمين (إبراهيم، ٢٠٠٣ ص ٥٧٠-٥٧١)

(١١) **مراجعة الواجبات المنزلية**: ويتم من خلال هذه المرحلة مناقشة الواجبات المنزلية مع المسترشد وذلك فى بداية كل جلسة على حدة. وجدير بالذكر أن عدم مراجعة تلك الواجبات مع بداية كل جلسة يعطى للعميل انطباعاً بأن المرشد لا يعتبرها جزءاً من عملية التغير، ولذلك يجب مراجعتها معه باستمرار؛ لأنها تعتبر وسيلة لمساعدته على تحقيق الأهداف المنشودة (محمد، ٢٠٠٠ ص ١٤٢).

نتائج البحث:

١ - اختبار صحة الفرض الاول: وينص على: «توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى على (الأبعاد والدرجة الكلية) على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة. والجدول (١٣) يوضح ذلك

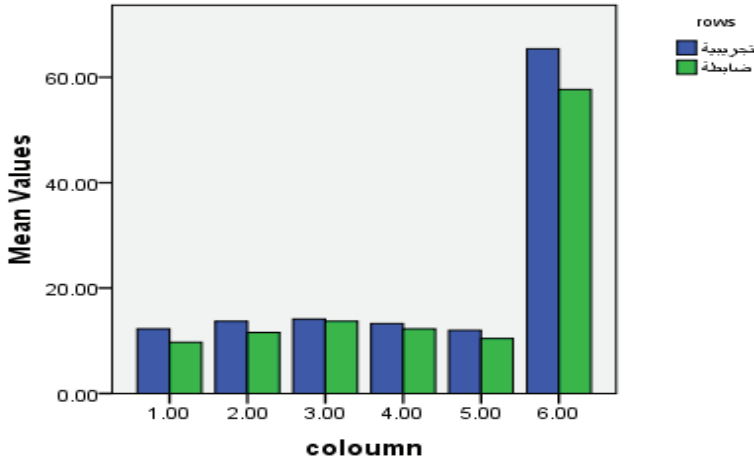
جدول (١٣)

نتائج حساب قيمة (Z) لمتوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على (أبعاد - الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة

المتغيرات	الإحصاء	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الاحتمال
بعد جودة الصحة البدنية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	١٠,٠٠	٧٠,٠٠	٢,٢٧٤	٠,٠٢٣
		٧	٥,٠٠	٣٥,٠٠		
بعد جودة الصحة النفسية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	٩,٢٩	٦٥,٠٠	١,٦٣٩	٠,١٠١
		٧	٥,٧١	٤٠,٠٠		
بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠	٠,٣٣١	٠,٧٤١
		٧	٧,١٤	٥٠,٠٠		
بعد جودة الحياة الدينية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	٨,٣٦	٥٨,٥٠	٠,٨١٨	٠,٤١٤
		٧	٦,٦٤	٤٦,٥٠		
بعد جودة الحياة الجامعية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	٩,٧٩	٦٨,٥٠	٢,٠٩٦	٠,٠٣٦
		٧	٥,٢١	٣٦,٥٠		
الدرجة الكلية المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة		٧	٩,٧٩	٦٨,٥٠	٢,٠٥٨	٠,٠٤٠
		٧	٥,٢١	٣٦,٥٠		

يوضح جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة على ثلاثة أبعاد (جودة الصحة البدنية، جودة الصحة الدينية وجودة الحياة الجامعية) بالإضافة إلى

(الدرجة الكلية)، لكن لم يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة على بعدين (جودة الصحة النفسية وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية). والشكل البياني (١) يوضح ذلك



البعد الأول = ١,٠٠ البعد الثانى = ٢,٠٠ البعد الثالث = ٣,٠٠
البعد الرابع = ٤,٠٠ البعد الخامس = ٥,٠٠ الدرجة الكلية = ٦,٠٠

شكل بياني (١) : متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار جودة الحياة

ولمعرفة قوة العلاقة (ق) بين المتغير المستقل (البرنامج الإرشادى النفسى الدينى) والمتغير التابع (جودة الحياة)، وذلك فى الحالات التى يكون فيها اختبار مان ويتنى دال إحصائى، وبالرجوع للجدول السابق نجد (بعد جودة الصحة البدنية، بعد جودة الحياة الدينية، بعد جودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥). ” ولحساب قوة هذه العلاقة فإنه يمكننا حساب معامل الارتباط الثنائى للرتب Rank Biserial Correlation الذى اقترحه جلاس Glass من المعادلة الآتية:

$$U = \frac{(M_r - 1)(M_r + 1)}{2N}$$

حيث إن :

$$U = \text{قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي للرتب)}$$

$$م ١ = \text{متوسط رتب المجموعة الأولى (ن) ١} = \text{م ١} / \text{ن} / ١$$

$$م ٢ = \text{متوسط رتب المجموعة الثانية (ن) ٢} = \text{م ٢} / \text{ن} / ٢$$

وبعد إجراء العمليات الحسابية كانت النتائج كالتالى كما موضح بالجدول الآتى

جدول (١٤)

حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب وتفسير العلاقة الارتباطية لدلالة اختبار مان ويتنى

المتغيرات	الإحصاء	قيمة ق U	تفسير العلاقة
بعد جودة الصحة البدنية	٠,٧١	القيمة مرتفعة والعلاقة قوية ومهمة	
بعد جودة الحياة الدينية	٠,٢٤	القيمة ضعيفة والعلاقة ضعيفة	
بعد جودة الحياة الجامعية	٠,٦٥	العلاقة متوسطة ومهمة	
الدرجة الكلية	٠,٦٥	العلاقة متوسطة ومهمة	

يتضح من جدول (١٤) أن قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع فى البحث الحالي يعتد بها فى اتخاذ القرار فيما يتعلق بالأبعاد (جودة الصحة البدنية، وجودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية) بينما قوة العلاقة ضعيفة فى بعد جودة الحياة الدينية.

تفسير نتائج الفرض الأول

يستدل من اختبار نتائج صحة الفرض الأول كما موضح بجدول (١٣) و جدول (١٤) من نجاح البرنامج الإرشادى النفسى الدينى فى تنمية جودة الحياة لدى الطالبات الفئات أكاديمياً على أبعاد (جودة الصحة البدنية، جودة الحياة الدينية، جودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية) لا اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة؛ وذلك يعزى لما يحتويه البرنامج الإرشادى المعد للدراسة الحالية من فنيات واستيراتيجيات ساعدت فى تنمية متغير جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تختلف جزئياً مع دراسة كاظم والبهادلى (٢٠٠٥) وتتفق مع جزء آخر لهذا البحث بينما تختلف كلياً مع دراسة أنور والصادق (٢٠١٠) ودراسة الفقى (٢٠١٣).

ويعزى الباحث الحالي فشل البرنامج فى تنمية جودة الصحة النفسية وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية إلى وجود صعوبة فى العلاقات البينشخصية (جودة الشخص) وذلك فى ضوء نظرية «لين» والسبب ربما يرجع إلى: «عدم النضج الانفعالى للطفل الموهوب والمتفوق العقلى وميله إلى المعاداة والعدوان واختلافه عن أقرانه فى التفكير والميول» (غانم، ٢٠١٥، ص ١٠٩). بالإضافة إلى أن «الطفل

الموهوب قد يظهر أداءً متقدماً في الناحية العقلية والأكاديمية، إلا أنه قد يكون متوسطاً في النمو الاجتماعي والعاطفي. هذا الفرق قد يخلق مشكلات لهؤلاء الموهوبين؛ لأن الأفراد البالغين قد يتوقعون من هؤلاء الأطفال الموهوبين أداءً في المجالات الاجتماعية والعاطفية مثل الأداء المتقدم في المجالات المعرفية والعقلية (سليمان، ٢٠١٤، ص ٤٢).

٢- اختبار صحة الفرض الثاني: وينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على (أبعاد - الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن للفرق بين رتب قيم مرتبطة والجدول (١٥) يوضح ذلك:

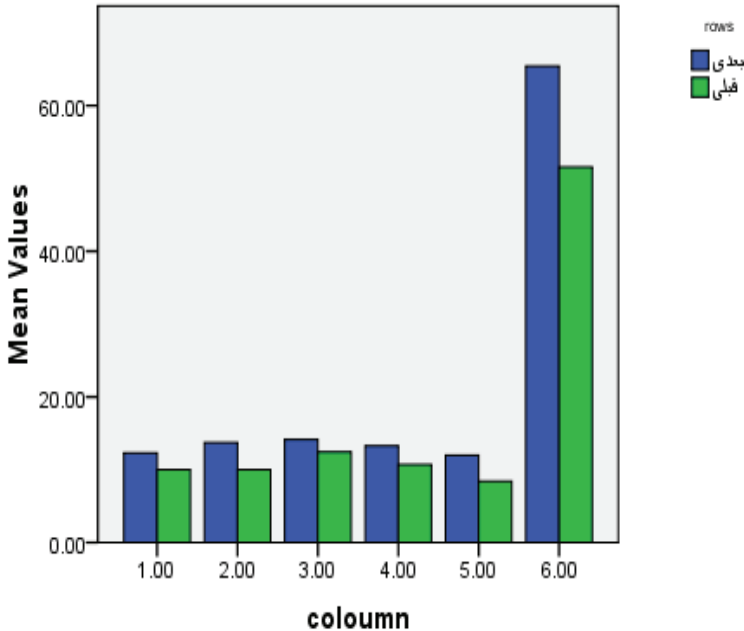
جدول (١٥)

نتائج حساب قيمة (Z) لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على (أبعاد - الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة

الاحتمال	قيمة (Z)	متوسط الرتب		ن	الإحصاء المتغيرات
		الإشارات (-)	الإشارات (+)		
٠,٠٢٦	٢,٢٢٦	٠	٦	٧	بعد جودة الصحة البدنية القياس القبلي القياس البعدي
٠,٠٢٧	٢,٢١٤	٠	٦	٧	بعد جودة الصحة النفسية القياس القبلي القياس البعدي
٠,٠٢٤	٢,٢٦٤	٠	٦	٧	بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية القياس القبلي القياس البعدي
٠,٠١٨	٢,٣٧٥	٠	٧	٧	بعد جودة الصحة الدينية القياس القبلي القياس البعدي
٠,٠٣٤	٢,١١٧	١	٦	٧	بعد جودة الحياة الجامعية القياس القبلي القياس البعدي
٠,٠١٨	٢,٣٦٦	٠	٧	٧	الدرجة الكلية القياس القبلي القياس البعدي

دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على (الأبعاد- الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة لصالح القياس البعدى. وللايضاح التخطيطى لهذا الإحصاء الاستدلالي فإنه تم تمثيله بيانياً كما هو موضح بشكل بيانى (٢) التالى:



البعد الأول = ١,٠٠ البعد الثانى = ٢,٠٠ البعد الثالث = ٣,٠٠
 البعد الرابع = ٤,٠٠ البعد الخامس = ٥,٠٠ الدرجة الكلية = ٦,٠٠

شكل (٢)

متوسط درجات (الأبعاد- الدرجة الكلية) للقياسين القبلى والبعدى
 للمجموعة التجريبية على اختبار جودة الحياة

تفسير نتائج الفرض الثانى

يستدل من اختبار نتائج صحة الفرض الثانى كما موضح بجدول (١٥) من نجاح البرنامج الإرشادى النفسى الدينى فى تنمية جودة الحياة لدى الطالبات الفاضلات أكاديمياً على (الأبعاد- والدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب

الجامعة؛ وذلك يعزى لما يحتويه البرنامج الإرشادي المعد للدراسة الحالية من فنيات واستراتيجيات ساعدت في تنمية متغير جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تتفق جزئياً مع دراسة (الفقى، ٢٠١٣؛ القطاوى، ٢٠١٣؛ منصور وأبو السعود، ٢٠١٣)، ويعزى الباحث الحالى هذا النجاح للبرنامج إلى ماتم استخدامه من فنيات خطط إرشادية متضمنة في البرنامج والتي أدت إلى تنمية جودة الحياة لدى الفئات أكاديمياً من طالبات الجامعة (كليات التربية).

اختبار صحة الفرض الثالث: ينص على: «لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة».

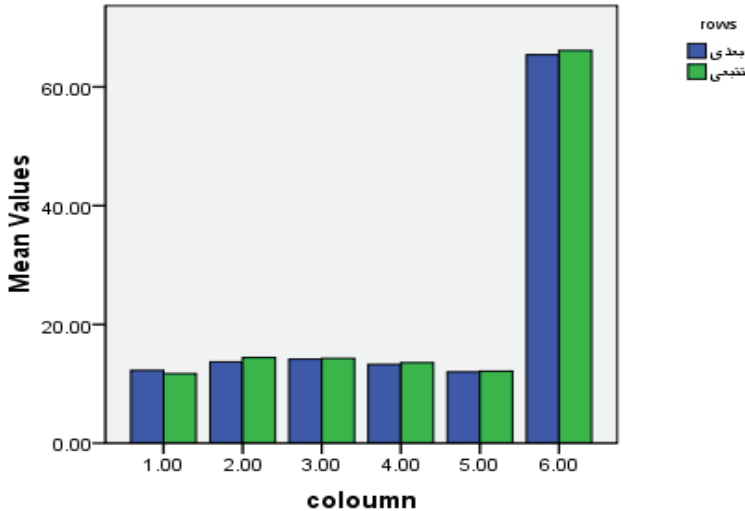
وللتحقق من اختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ولكوكسن للفرق بين رتب قيم مرتبطة والجدول (١٦) يوضح ذلك

جدول (١٦)

نتائج حساب قيمة (Z) لمتوسطى رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على (أبعاد- الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة

الاحتمال (Sig)	قيمة (Z)	متوسط الرتب		ن	الإحصاء المتغيرات
		الإشارات (-)	الإشارات (+)		
٠,٣٨٠	٠,٨٧٧	٥	٢	٧ ٧	بعد جودة الصحة البدنية القياس البعدي القياس التتبعي
٠,٣٣٦	٠,٩٦٢	٢	٣	٧ ٧	بعد جودة الصحة النفسية القياس البعدي القياس التتبعي
٠,٧٨٥	٢٧٠.	٣	٢	٧ ٧	بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية القياس البعدي القياس التتبعي
٠,١٥٧	٤١٤.	٠	٢	٧ ٧	بعد جودة الصحة الدينية القياس البعدي القياس التتبعي
٠,٧٤٨	٠,٣٢٢	٣	٣	٧ ٧	بعد جودة الحياة الجامعية القياس البعدي القياس التتبعي
٠,٨٦٥	٠,١٧٠	٤	٣	٧ ٧	الدرجة الكلية القياس البعدي القياس التتبعي

يلاحظ من جدول (١٦) عدم وجود فروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على (أبعاد- الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة، ومن ثم فإنه يتم قبول الفرض الصفرى. ولإيضاح هذا الإحصاء الاستدلالي فقد تم ذلك من الرسم البياني شكل (٣)



البعد الأول = ١,٠٠ البعد الثانى = ٢,٠٠ البعد الثالث = ٣,٠٠
 البعد الرابع = ٤,٠٠ البعد الخامس = ٥,٠٠ الدرجة الكلية = ٦,٠٠

شكل (٣)

متوسط درجات (الأبعاد- الدرجة الكلية) للقياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على اختبار جودة الحياة

تفسير نتائج الفرض الثالث

يستدل من نتائج اختبار صحة الفرض الثالث كما هو مبين بجدول (١٦) من عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على (أبعاد- الدرجة الكلية) لاختبار جودة الحياة لطلاب الجامعة؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادى النفسى الدينى مازالت فعاليته مستمرة أثناء فترة المتابعة ومازال تأثيره الإيجابى قائم وهذا يدل على نجاح البرنامج وهذا بفضل ما يحتويه من تخطيط وفتيات جيدة، وهذه النتائج جزئياً مع دراسة (الفقى، ٢٠١٣)، والتي أشارت إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادى بعد مرور فترة المتابعة.

وإجمالاً لماسبق من تفسير نتائج فروض البحث الحالي، فإنه بالإمكان الإجابة على التساؤل الرئيسي لهذه البحث الحالي الذي ينص على: «ما فعالية استخدام برنامج إرشادي نفسي ديني جماعي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات الجامعة الفئات أكاديميا؟» حيث تكون الإجابة بأن هذا البرنامج الإرشادي نجح في تنمية جودة الحياة لدى طالبات الجامعة الفئات أكاديمياً، وذلك بعد تطبيق هذا البرنامج عليهم؛ ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة بأنه قد استخدم الإرشاد النفسي الديني الجماعي مع دمج بفضيات مدارس نفسية أخرى؛ اعتماداً على مبدأ الانتقائية عند ممارسة عملية الإرشاد النفسي، وربطها بالمعتقدات الدينية حيث أن للدين - كما أشارت الفقى (٢٠١٣) - أثر قوي في نفوس البشر ويراعي البناء النفسي للإنسان، وأشار حمدي الضرموي (٢٠٠٤) إلى أن البناء النفسي للإنسان ينطلق من أن الإنسان تكوين فريد يختلف فيه عن بقية المخلوقات، وليس لديه مجرد مجموعة من الدوافع التي تحركه على النحو الآلي، أو التلقائي، وهو الكائن الوحيد الذي يدرك ويفكر ويملك الإرادة، وهو قادر على أن يسمو فوق دوافعه المادية البحتة، وقادر على إرجاء إشباع دوافعه إلى حين، وله بنية نفسية تحدد الخصائص الإنسانية فيه، والإنسان مُعد إعداداً نفسياً لأداء رسالته، فكانت هذه الحقائق مُحركات للجلسات الإرشادية؛ لأنها تُعطي تصوراً واقعياً عن الطبيعة البشرية، فبالإرادة يُلغي سيطرة العادة وبالعقل يتبصر السلوك ويتحكم فيه ويعي الدافع ويحد من سيطرة اللاواعي، أو الشعور بلغة التحليل النفسي (في الفقى، ٢٠١٣).

﴿والركائز التي راعاها البرنامج هي: قوى الذات في الإنسان وتتمثل في قوة الروح وقوة العقل وقابليات الفطرة، والإنسان في عقيدة القرآن الكريم ليس أجزاء، أو مكونات متفرقة، بل الإنسان وحدة متفاعلة وبنية متكاملة دينامية تجمع قوى الذات في كل واحد، ويتمثل ذلك في قوله تعالى: ﴿فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ [الحجر: ٢٩]، ولذا فإن الجسد إذا كان يدفع بالإنسان إلى أصله ومركزه بكثافة هذا الأصل بتبلده وثقل هذا المركز وظلامه، فإن الروح تجذبه إلى أصله ومنبعها وتناديه بمنصبه ومركزه، وتذكره بمكانته ومهمته وتبعث فيه القوة الدافعة وتحیی فيه الحركة الدافقة، ومن ثم تنتصر على كثافة المادة، ورغم أن طبيعة الروح تغيب عنا، فهي السر في الإنسان (الفقى، ٢٠١٤).

وبالتالي فقد استطاع هذا البرنامج من تبصير أفراد المجموعة التجريبية لفهم ذواتهم وتوعيتهم بأن الله سبحانه وتعالى هو خالقهم وهو أرحم بهم، فكلما دوام الفرد - كما بين البرنامج للمجموعة التجريبية - من قراءة القرآن الكريم والصلاة على النبي الكريم صلى الله عليه وسلم، والمداومة على التسبيح والتلهيل والتكبير

والاستغفار، فسوف تتحقق السعادة التامة بمشيئة الله تعالى للفرد مصداقاً لقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: ٢٨]. وبعد أن تم إرشاد المجموعة التجريبية بمأسبق وطبقوه عملياً أثناء الجلسات والواجبات المنزلية، فقد نمت عندهم مستوى جودة الحياة حتى وصل إلى المستوى المرتفع من جودة الحياة، إضافة إلى أن هذا يتفق مع نظرية "لين" التي يتبناها الباحث الحالى حيث أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحققت لديهم جودة الحياة ذات المستوى المرتفع بعد تطبيق البرنامج الإرشادى؛ وذلك لما قد تحقق من جودة الشخص وجودة الظروف البيئية بقدر من الإمكان ذات القبول المرضى.

التوصيات

- (١) عقد ندوات للطلاب الجامعيين من قبل أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة للتعريف بأهمية الإرشاد النفسي الديني ودوره فى تنمية، أو تحسين جودة الحياة للعاديين من الطلاب وذوى الاحتياجات الخاصة.
- (٢) توعية الطلاب الجامعيين (العاديين- الموهوبين- ذوو الإعاقات) من خلال معسكر تدريبي عن كيف تنمى جودة حياتك فى ضوء الإرشاد النفسي الديني.
- (٣) ينشر على مواقع الجامعات الإليكترونية ملف عن مفهوم الإرشاد النفسي الديني ودوره فى جودة حياة الطالب الجامعي (موهوبين- عاديين- ذوى إعاقات).
- (٤) تعلق على حوائط الكليات لوحات إرشادية عن الإرشاد النفسي الديني فى حياة الطالب الفائق والعادى.
- (٥) تخصص حلقات بالإذاعة والتلفاز عن (الإرشاد النفسي الديني ودوره فى تحقيق السعادة للفرد).
- (٦) تعقد ندوات فى المدارس الثانوية بأنواعها؛ لتوعية طلابها بأهمية زيادة وتنمية جودة حياتهم من خلال أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة.
- (٧) عقد دورات نفسية مكثفة لأخصائيين المدارس بمراحلها عن كيفية مساعدة الطالب الفائق والعادى وتمدنى التحصيل فى زيادة وتحسين جودة حياته عن الإرشاد النفسي الديني.
- (٨) عقد ندوات تثقيفية بكلية التربية (قسم التربية الخاصة والصحة النفسية) لأولياء أمور الطلاب الفائقين من شتى مراحل التعليم؛ لمساعدتهم فى توفير الظروف البيئية ذات الجودة لأبنائهم الفائقين؛ لتحقيق ما يعرف بجودة الشخص (الطالب الفائق).

البحوث المقترحة المستقبلية

- (١) علاقة جودة الحياة بالطلاب الفائقين أكاديمياً (مرتفعى، متوسطى، منخفضى) التحصيل الأكاديمى.
- (٢) علاقة جودة الحياة بمفهوم الذات لدى الفائقين والعاديين من طلاب الجامعة.
- (٣) جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لدى الموهوبين والعاديين من طلاب الجامعة.
- (٤) -التسامح وجودة الحياة لدى الفائقين أكاديمياً والعاديين من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية-كلينيكية).
- (٥) جودة الحياة وعلاقتها بالفائقين أكاديمياً والعاديين وذوى الإعاقات من طلاب المدارس الثانوية .
- (٦) جودة الحياة لدى الفائقين أكاديمياً من طلاب الجامعة ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى (المرتفع-المتوسط).
- (٧) علاقة فاعلية الذات وتقدير الذات لدى الطلاب الفائقين أكاديمياً (العاديين - الصم-المكفوفين) من طلاب المدارس الثانوية .
- (٨) نموذج سببى للعلاقة بين فاعلية الذات والتسامح وجودة الحياة لدى الطلاب الفائقين أكاديمياً من طلاب الجامعة والمدارس الثانوية.
- (٩) فعالية برنامج إرشادى نفسى دينى فى تنمية فاعلية الذات لدى الفائقين لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
- (١٠) فعالية برنامج معرفى سلوكى فى تنمية جودة الحياة لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً من الجنسين.
- (١١) فعالية برنامج إرشادى بالمعنى لتنمية جودة الحياة لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً من الجنسين.
- (١٢) فعالية إرشادى معرفى انفعالى سلوكى فى تنمية جودة الحياة لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً من كلا الجنسين.
- (١٣) فعالية برنامج إرشادى متعدد المداخل قائم (الإرشاد النفسى الدينى والإرشاد المعرفى السلوكى) لتنمية جودة الحياة لطلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً من طلاب الجامعة.

المراجع

- إبراهيم، عبد الحميد صفوت (٢٠١٠). البحث العلمي: مفهومه، أدواته وتصميمه. السعودية. الرياض: دار الزهراء.
- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٣). علم النفس: أسسه ومعالم دراساته (ط٣). القاهرة: الانجلو المصرية.
- الأنصاري، سامية لطفي (٢٠٠٦). اختبار الذكاء للصغار والكبار: كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أنور، عبير محمد وعبدالصديق، فاتن صلاح (٢٠١٠، يوليو). دور التسامح والتعاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم): مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩ (٣)، ٤٩١-٥٧١.
- البلعبي، منير والبلعبي، رمزي منير (٢٠٠٨). المورد الحديث: قاموس إنكليزي-عربي، يتضمن لوحة تفصيلية لجسم الإنسان. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.
- بوعيشة، آمال (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب: دراسة ميدانية ببلدية براقى، دائرة الحراش والجزائر العاصمة. دكتوراه. الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٦). معجم علم النفس والطب النفسى: انجلىزى-عربى. الجزء الثامن. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جنىدى، أحمد فوزى محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في جودة الحياة النفسية للتلاميذ الموهوبين. دكتوراه. جامعة قناة السويس: كلية التربية فرع السويس.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- الدليمى، ناهدة عبد زيد وحسن، إيمان مخيل وعز الدين، إيمان عامر وعباس، آية كاظم (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. العراق: مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، ٢٠ (٤). ص ص ١١٢٦-١١٤٢.
- الرازى، محمد بن أبى بكر بن عبد القادر (١٩٨٦). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

الزاوي، الطاهر أحمد (د.ت). مختار القاموس: مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير. ليبيا: الدر العربية للكتاب.

زهران، حامد (٢٠٠٠). التوجيه والإرشاد النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
الزهراني، مسفر بن سعيد بن محمد (١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م): التوجيه والإرشاد النفسي من القرآن الكريم والسنة النبوية . مكة المكرمة: المكتبة المكية .

زيدان، أحمد سعيد (٢٠١٠). تنمية الوعي بالأسلوب الإبداعي كعامل وسيط لرفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات على بعض أنماط التفكير لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة : دراسة تجريبية مقارنة. دكتوراة. جامعة كفر الشيخ: كلية التربية.

السبيعي، حصة بنت حميد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي قائم على منحى العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين مؤشرات جودة الحياة لدى عينة من السعوديات. كلية الآداب بطنطا: مجلة المنهج العلمي والسلوك (٦).

سعدات، محمود فتوح محمد (٢٠١٥). الإرشاد النفسي الديني في ضوء القرآن والسنة النبوية الشريف. www.alukah.net

سعفان، نبيل (٢٠٠٤). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي: المفهوم، النظرية، النمو، التوافق، الاضطرابات، الإرشاد والعلاج (دليلك لاكتشاف شخصيتك والآخريين ومعالجة الأمراض الشخصية). القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء محمد (٢٠١٤). أبنائنا الموهوبون بين الرعاية والحماية: سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع ٣٣. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، منى توكل (٢٠١٢). جودة الحياة ومفهوم الذات لدى عينة من الطلاب الموهوبين الصم. المؤتمر الثامن والعشرون لعلم النفس الذي تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية، في الفترة من ٤-٦ فبراير ٢٠١٢م بجامعة الأزهر.

الشامى، عصام صلاح عبدالبارى (٢٠١٠). فاعلية برنامج معرفى سلوكى وبرنامج إرشادى نفسى فى تنمية الرضا عن الحياة لدى عينة من المعلمين ذوى الأمراض العضوية المزمنة. دكتوراة. جامعة كفر الشيخ: كلية التربية.

شكير، زينب محمود (٢٠١٠أ). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثانى ٢٩ نوفمبر- ١ ديسمبر . القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين، ص ص ٧٧٣- ٧٩٠ .

شقيق، زينب محمود (٢٠٠٥). أمي! أبي! ولدك الموهوب إلى أين؟ سلسلة إصدارات التشخيص التكاملى والعلاجى لغير العاديين. المجلد الثانى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شقيق، زينب محمود (٢٠٠٩). مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين: كراسة التعليمات. القاهرة: الانجلو المصرية

شقيق، زينب محمود (٢٠١٠ب). دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (إعدادى - ثانوى. جامعة). كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الشناوى، محمد محروس (٢٠٠١). بحوث فى التوجيه الإسلامى للإرشاد والعلاج النفسى. القاهرة: دار غريب للطباعة.

الشهرى، عبدالله بن على أبوعراد (٢٠٠٨). فعالية الإرشاد الانتقائى في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين: دراسة تجريبية. السعودية: جامعة ام القرى، كلية التربية.

شيخى، مريم (٢٠١٤). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة: دراسة ميدانية فى ظل بعض المتغيرات. ماجستير. الجزائر، جامعة أبى بكر بلقايد: كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

الصالح، العلى الصالح والأحمد، أمينة الشيخ سليمان (١٤٠١/٥١٩٨٠م). المعجم الصافى فى اللغة العربية. السعودية، الرياض: نشر وتوزيع العلى الصالح الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد.

طه، نجاة فتحى سعيد (٢٠١٣). جودة حياة الوالدين وعلاقتها بسعادة أبنائهم الصم. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب: مجلة علم النفس، (٩٧)، ١٥٢-١٥٥.

عبد العال، تحية محمد أحمد و مظلوم، مصطفى على رمضان (٢٠١٣). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة فى علم النفس الإيجابى. بنها: مجلة كلية التربية، ٢ (٩٣)، يناير، ص ٧٨-١٦٤.

عبد المعطى، حسن مصطفى و شاش، سهير محمد سلامة و عواد، عصام نمر (٢٠١٤). الإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالله، رانيا عبدالله دراز (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى فى تحسين جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين سمعياً. بنها: مجلة كلية التربية، ١ (٩٩) يوليو. ص ص ٤٢٧-٤٤٥.

عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود وشند، سميرة محمد (٢٠١٠). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين المؤتمر السنوي الخامس عشر: الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة . جامعة عين شمس، ٤٩١-٥٣٦.

عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود. جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين. المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) - مصر، مج ٢ (٢٠١٠)، ص ٤٩١ - ٥٣٦.

عراقي، صلاح الدين و مظلوم، مصطفى رمضان (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتتبين. جامعة طنطا: مجلة كلية التربية، ٣٤ (٣٤)، ٥١٧-٤٦٩.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية. الغامدي، يحيى حامد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي ديني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. ماجستير. السعودية، جامعة الملك عبد العزيز: عمادة الدراسات العليا.

غانم، محمد حسن (٢٠١٥). المتفوقون عقلياً. القاهرة: الأنجلو المصرية. الفرخ، كاملة و تيم، عبدالجابر (١٩٩١). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقى، آمال إبراهيم (٢٠١٣، أبريل). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواصل الاجتماعي لدى مريضات السرطان وأثره على جودة الحياة الأسرية. بنها: مجلة كلية التربية، ٢٤ (٩٤).

فوزية، محمدى وبوعيشة، آمال (٢٠١٣). معوقات جودة الحياة الأسرية: الملتقى الوطنى الثانى حول الاتصال وجودة الحياة الأسرية. الجزائر: جامعة قاصدى مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. أبريل.

الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب (٢٠٠٨). القاموس المحيط: مرتب ترتيباً ألفبائياً وفق أوائل الحروف. القاهرة: دار الحديث.

القريطى، عبد المطلب أمين (٢٠١٤أ). إرشاد ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب

القريطى، عبد المطلب أمين (٢٠١٤ب). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب.

القطاوى، سحر منصور (٢٠١٣، يوليو). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي «الفيس بوك» فى تحسين جودة الحياة للمراهقين الصم. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم): مجلة دراسات عربية فى علم النفس، ١٣ (٣)، ٤٦٣-٤٩٨.

كاظم، على مهدي والبهادلى، عبد الخالق نجم (٢٠٠٥). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانية والليبيين دراسة ثقافية مقارنة . الدانمارك: مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة.

مبارك، بشرى عناد (٢٠١٢). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعى لدى النساء المتأخرات عن الزواج. العراق: مجلة كلية الآداب، (٩٩)، ٧١٤-٧٧١. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد، صلاح الدين عراقية (٢٠٠٦، أبريل). فعالية برنامج إرشادى للآباء لتحسين جودة الحياة لدى أبنائهم ذوى الاحتياجات الخاصة. جامعة بنها، مجلة كلية التربية، ١٦ (٦٦)، ٢١٨-١٥٨.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠). العلاج المعرفى السلوكى: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

محمود، حنفى هويدة والجمالى، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. مجلة أماراباك، ١ (١)، ٦١-١١٥.

محمود، هويدة حنفى والجمالى، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. السعودية: مجلة أماراباك، ١ (١)، ٦١-١١٥.

المرخى، فاطمة علي أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسى. ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية البنات.

منسى، محمود عبد الحليم وكاظم، على مهدي (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. عمان، مسقط: جامعة السلطان قابوس. ١٧-١٩ ديسمبر.

منصور، السيد كامل الشربيني وأبوالسعود، شادى محمد السيد (٢٠١٣، ديسمبر). فعالية التعديل المعرفى السلوكى فى تحسين جودة الحياة لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالعريش، ٢ (٢)، ٤٨-٩١.

النجمة، علاء الدين إبراهيم يوسف (٢٠٠٨). مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية. ماجستير. فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
نعيسة، رغداء على (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق و تشرين. سوريا، دمشق: مجلة دمشق، ٢٨ (١)، ١٤٥-١٨١.

Hamilliton, I. (2007). *Dictionary of Psychological Testing, Assessment and Treatment*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Longman active Study Dictionary (2012). Egypt, Cairo: Nahdet Misr for Printing.

Munafo, M. & Albery, I. (2008). *Key Concepts in Health Psychology* – www.amazon.com.

Ogden, Jane (2012). *Health Psychology: A Textbook: A textbook*. McGraw-Hill Education (UK)

Sirgy, M. Joseph (2013). *The Psychology of Quality of Life*. Springer Science & Business Media.

Waite, M. & Stevenson A (2011). *Oxford English Dictionary: Concise Oxford English Dictionary: Book & CD-ROM Set*. New York: Oxford University Press.

المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي
المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية
" دراسة وصفية كLINيكية "

د/ أحمد عبد الغني ابراهيم
قسم الصحة النفسية – كلية التربية بالدقهلية
جامعة الأزهر

ملخص:

هدف البحث الحالي للتعرف على العلاقة بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي لمشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) طالباً وطالبة تم التطبيق بكل من مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، ومدرسة السادات الإعدادية بنين، ومدرسة الإعدادية بنات بمدينة الزقازيق، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة، (١٠٠) طالب، و(١٠٠) طالبة، موزعة على الصفوف الثلاث، وممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٦) عام، بمتوسط عمرى قدره (١٤,٤٠) عاماً، وانحراف معيارى قدره (٢,٠٠)، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية، ومقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية الصفية، ومقياس اتجاه نحو المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية، واستمارة المقابلة الشخصية، وجميعها من إعداد الباحث، واختبار (ساكنس) لتكملة الجمل. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين لصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الاتجاه نحو المشاركة فى الأنشطة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين لصالح الإناث، كما أسفرت النتائج عن اختلاف الديناميات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية الصفية مرتفعى ومنخفضى المشاركة فى الأنشطة الصفية، وأوصت الدراسة^١ إلى ضرورة تضمين المناهج بالأنشطة الصفية بما يعزز وينمي السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، وأتباع المعلمين للإجراءات والأساليب النفسية والتربوية لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الصفية، الطلاب ذوي المشكلات السلوكية، المرحلة الإعدادية

***Classroom Participation and pupil's Perception of
Classroom Participation For Peep schools pupils
with Problems Classroom Behavior
" clinical and descriptive study "***

The present study aimed to identify classroom participation and pupil's perception of classroom participation for peep schools pupils with problems classroom behavior. this study was applied to a sample of ' ages ranges from (13-16) years, with an average of (14.40), and a standard deviation of (2) the tools of the study included problems classroom behavior teacher rate scale, classroom participation scale, student's perception of classroom participation scale, and card of personal interview, the results revealed that there is statistically significant differences in classroom participation and pupil's perception of classroom participation for peep schools pupils between male and female students in favor of female students. the results revealed that these is statistically significant correlation between classroom participation and pupil's perception of classroom participation for peep schools pupils. this study indicate that: this study, which depends on using the clinic curriculum that helped to draw a clinic picture for each case of the four, explains the psychological factors which in contact with come from the classroom participation of students, this study also carify the dynamics which cause the classroom participation, this is caused by the material economical factors, non equality among brothers or sisters in treating, the changes of passions of the parents, the family crack, the economical standard of the family, the external and internal balance among the students, the clinging to one of the parents, lessening of the student's position, the desire of possession, and the deficit of the parent satisfaction. this study elicits some features that the classroom participation student's personality, quick anger, desire to possess the others possessions, the aggression, this student doesn't feel happy as he or she becomes sad if the others succeed or get a high social position.

مقدمة البحث :

تعد المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان، فهي فترة الاستقلال عن الأهل، والبحث عن الهوية، وفيها يبذل المراهق طاقة كبيرة للتصرف حسب ردود أفعال الآخرين، رغبة منه في توجيه اهتمام الكبار إليه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد يصاحب ذلك ظهور بعض المشكلات السلوكية نتيجة هذا الاستقلال النفسي؛ مثل: الاكتئاب، والقلق، والمخاوف المرضية، وضعف الانتباه، والنشاط الزائد، وخلافه.

وعلى الرغم من أن غالبية طلاب المرحلة الإعدادية يتسمون بسلوك اجتماعي إيجابي؛ إلا أن البعض منهم يأتون ببعض السلوكيات اللاسوية، التي تؤثر سلباً على المناخ داخل الغرفة الصفية، وعلى التفاعل والمشاركة بداخلها.

ومن هذه المشكلات السلوكية الصفية الشغب، والسرقة، وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة، وعدم اتباع التعليمات وهي تؤثر بشكل سلبي على أقرانهم بالصف، إضافة إلى استنزاف الوقت والجهد من المعلمين، وشغلهم بشكل سلبي لإيجاد الحلول على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم، وتدني حالات الانضباط والالتزام بالقيم والمبادئ التربوية (Fredrik, 2001, P.45).

وتعد المشكلات السلوكية الصفية لدى الطلاب من أهم القضايا التي يوليها المعلمون اهتماماً خاصاً، من أجل ضبط سلوكياتهم وإدارتها داخل الغرفة الصفية، من أجل ضبط العمل المدرسي والمحافظة على نظامه، لتحقيق نواتج تعلم جيدة لديهم والتي تمثل أهداف العملية التربوية للطلاب؛ لذا كانت معايير الحكم على المعلمين هي مدي قدرتهم على إدارة سلوكيات الطلاب الصفية وفرض النظام الصفّي بعيداً عن ضياع جهد المعلمين في التصدي ومواجهة المشكلات السلوكية لديهم (Fontana, 2005, P.23).

والمعلمون في المدارس يمثلون مستويات متباينة من حيث توقعاتهم لسلوكيات طلابهم اللاسوية، وهذا يمثل تحدياً حقيقياً وصعباً للمعلمين الذين يواجهون الأنماط السلوكية المتباينة التي سوف تظهر لهم أثناء تعاملهم مع هؤلاء الطلاب، وتتمثل أهم هذه التحديات في كيفية مواجهة المشكلات السلوكية، وكيفية المحافظة على الأنماط السلوكية الإيجابية وضمان استمرارها في ظل الظروف المالية والإدارية والوظيفية الصعبة للمعلم التي قد تحد من قدراته على المواجهة.

ومساندة المعلم لطلابه ومساعدته لهم، ترفع من مستويات المشاركة في الأنشطة الصفية لديهم، كما أن اهتمام المعلم بطلابه والثناء عليهم يؤدي إلى تبنيهم مفهوم ذات إيجابي واتجاه قوي نحو المشاركة في الأنشطة الصفية، ويسهم في الحد من مشكلاتهم السلوكية الصفية، وتحصيلهم المدرسي، وتصميمهم على النجاح، والعكس فإن عدم الاهتمام بهم والثناء عليهم يدفعهم إلى خفض توقعاتهم عن أنفسهم وتبني مفهوم سلبي عن ذواتهم، والحد من المشاركة في الأنشطة الصفية. وإن كان النقد يزيد عند بعضهم الإصرار على النجاح (Fontana, 2005, P.25).

ومهمة المدرسة كواقع طبيعي للمتغيرات المستجدة في المجتمع لا تقتصر على التعلم ونواتجه؛ بل تتجاوز ذلك لتجد الحلول والعلاج لهذه المشكلات السلوكية الصفية التي تعد عامل تحدي للنظام التربوي وقيم المجتمع، والنشاط المدرسي يمثل أحد ركائز التربية الحديثة التي تتشكل فيها شخصية الطالب في كافة جوانبها ويشعر بالأمن النفسي والاجتماعي، ويصبح أكثر توافقاً مع نفسه ومع الآخرين، ويكون اتجاهها موجبا نحوه، ويتعلم السلوكيات المرغوب فيها منذ التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه منها (المنيفي، ١٩٩٦، ص. ١٢).

وتأسيساً على ما سبق فإن مشاركة الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية في الأنشطة الصفية، وقربهم من معلميه واحترامهم لهم واعتقادهم في أهميتها لصحتهم النفسية والمدرسية، يؤدي إلى تبنيهم اتجاه إيجابياً نحوها؛ مما يحد من المشكلات السلوكية الصفية لديهم، ويزيد من مستوى دافعيتهم للتعلم وتقدير الذات لديهم.

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت المشاركة في الأنشطة الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاههم نحوها في ضوء سلوكياتهم الصفية اللاسوية؛ إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أثر مشاركة التلاميذ ذوي السلوك اللاسوي في الأنشطة الصفية في تخفيف حدة المشكلات السلوكية لديهم ومنها (بركات، ٢٠٠٨؛ السهل، ٢٠٠١).

والبحث الحالي هو محاولة لاستكمال الجهد البحثي في البناء المعرفي والدراسي والتعرف على المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية. وهذا ما تؤكد دراسات (Fry, (2002); Holl, Beth, Peggy, & Nicole, (2013); Khan, (2010); Ahmad, & Ahmad, (2014); Wainman, (2010); العنزي (٢٠٠١)؛ بركات (٢٠٠٨).

مشكلة البحث:

تعد المشكلات السلوكية في المدرسة بشكل عام، أو في غرفة الصف بشكل خاص من القضايا التي تشغل معظم علماء النفس والصحة النفسية والتربويين؛ فقلة احترام المعلم، وعدم الانصياع للتعليمات، وضعف المشاركة الصفية والتفاعل داخل غرفة الصف، وعدم الإجابة على الأسئلة الصفية رغم سهولتها وتنوعها، وقلة الانتباه، والانشغال بسلوكيات عدوانية صفية مزعجة داخل الغرفة الصفية، وانشغال المعلم بضبط وإدارة السلوكيات الصفية لدى طلابه، واستخدامه لأساليب تضر بالعملية التعليمية، تؤدي إلى انشغاله عن ممارسة التدريس الصفّي وتحقيق نواتج التعلم وضياح الكثير من وقت التعليم خلال الحصة.

كما أن عدد الطلاب المفصولين من الدراسة بسبب المشكلات السلوكية الصفية في ازدياد مستمر وخاصة في السنوات الأخيرة، وأن الأولاد بشكل عام لديهم مشكلات سلوكية صفية أكثر من البنات، وأن السلوك الذي يصدر من الطلاب أكثر عدوانية من السلوك الصادر من الطالبات، وأن هناك علاقة ارتباطية بين انخفاض مستوى التحصيل والمشكلات السلوكية الصفية. (Bevington & Wishart, 1999, P.21)

كل هذه المشكلات السلوكية الصفية داخل الغرفة الصفية أصبحت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المعلم، كما أن مشاركة هؤلاء الطلاب في الأنشطة الصفية يحد من هذه المشكلات السلوكية الصفية لديهم، فاعتقاد الطلاب أن هذه الأنشطة مهمة لهم يؤدي إلى تبنيهم اتجاه إيجابي نحوها، ويزيد من مشاركتهم فيها، والعكس عند اعتقادهم بعدم أهميتها.

وينطلق هذا البحث من فرضية أن صعوبة التوافق الشخصي والاجتماعي تظهر جلياً في سلوك وتصرفات التلاميذ ونشاطاتهم الصفية وسط جماعة الصف والمدرسة، وأن السلوك اللاسوي يكون انعكاساً لما يعانيه التلاميذ من مشكلات نفسية وتربوية واجتماعية قد تعوق عملية التعلم واكتساب المعرفة، وهذا ما يكشف عنه البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- (١) هل توجد علاقة بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية؟
- (٢) هل توجد فروق في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين؟

- (٣) هل توجد فروق في الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين؟
- (٤) هل تختلف الديناميات لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية مرتفعي ومنخفضي المشاركة الصفية؟

أهداف البحث:

- (١) التعرف على العلاقة بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية.
- (٢) التعرف على الفروق في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين.
- (٣) التعرف على الفروق في الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين.
- (٤) التعرف على الديناميات لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية مرتفعي ومنخفضي المشاركة الصفية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- (١) أهمية الموضوع الذي تناوله وهو المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية واتجاههم نحوها في ضوء سلوكياتهم الصفية اللاسوية، والذي تظهر أهميته في التأثير على مسيرة التعليم والتعلم لهؤلاء الطلاب.
- (٢) إنها إحدى الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع في - حدود علم الباحث - كما أن المتابع للتراث النظري السيكولوجي يجد أن الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية الصفية في المرحلة الإعدادية قليلة على الرغم من أهمية هذه المرحلة لما يحدث فيها من تغيرات تعد مقدمة لمرحلة تكوين الهوية والشخصية وتوكيد الذات وهي مرحلة المراهقة.
- (٣) قد تسهم في بيان خطورة المشكلات السلوكية الصفية؛ مما يدفع بالمعلمين، والمرشدين النفسيين والتربويين في التعرف عليها ووضع آليات للتغلب عليها، أو التقليل من أثارها السلبية على المعلم والطالب.
- (٤) قد تفتح أفاقاً جديدة أمام الدارسين والباحثين لتناول موضوعها بطرق وأساليب مختلفة ومتعددة تظهر تكامل ووحدة منظومة جوانب البحث النفسي التربوي.

- (٥) توجيه نظر الباحثين إلى إعداد برامج إرشادية وعلاجية لتعديل الاتجاهات السلبيهة نحو المشاركة في الأنشطة الصفية لما لها من أثر في التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي للطلاب.

مصطلحات البحث:

- (١) **الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية:** «هم طلاب يظهرون سلوكيات غير سوية داخل الغرفة الصفية تتراوح بين الأقوال، أو الأفعال، وتظهر في علاقاتهم مع زملائهم وممتلكاتهم وأثاث الفصل ومعلميهم؛ مما يخل بالنظام الصفّي ويؤثر سلباً على المناخ الصفّي وعلى عملية التعليم». كما أنهم الطلاب الذين يحصلون على أعلى الدرجات في مقياس المشكلات السلوكية الصفية المستخدم في البحث الحالي.
- (٢) **المرحلة الإعدادية:** هي «مرحلة تعليمية يلتحق بها الطالب بعد حصوله على الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات تشمل الصفوف (الأول، الثاني، الثالث)».
- (٣) **المشاركة الصفية:** «مدى قدرة الطالب ذي المشكلات السلوكية في المشاركة بملاحظات والمساهمة بأدوار تعليمية داخل الأنشطة الصفية؛ مثل: استقبال الأسئلة والإجابة عليها، والدخول في حوارات ونقاشات، وإبداء الآراء، وعرض المقترحات التي تدور داخل الغرفة الصفية». وتحدد في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية المستخدم في البحث الحالي.
- (٤) **الاتجاه نحو المشاركة الصفية:** «استعداد عقلي لدى الطالب ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية بالقبول، أو الرفض والإقدام، أو الإحجام تجاهها». ويتحدد في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتجاه الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية نحو المشاركة الصفية المستخدم في البحث الحالي.

محددات البحث:

- يتحدد البحث الحالي ونتائجه بالآتي:
- (١) المحددات المنهجية: تم استخدام المنهجين الوصفي والإكلينيكي.
- (٢) المحددات البشرية: تكونت العينة من (٢٠٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة.

(٣) المحددات المكانية: تم التطبيق بكل من مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، ومدرسة السادات الإعدادية بنين، ومدرسة الإعدادية بنات بمدينة الزقازيق.

الإطار النظري:

أولاً: المشكلات السلوكية الصفية:

مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل في حياة الطلاب، لما يحدث فيها من تغيرات تعد مقدمة للدخول في مرحلة المراهقة، مرحلة تكوين الهوية، والشخصية، والاستقلالية، وتحقيق الذات. وفيها يبذل الفرد جهداً غير عادي للتصرف وفق ردود أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ومن النادر أن تسير مرحلة من المراحل بصورة خطية أي بدون مشكلات، أو صعوبات؛ فكثيراً من الأفراد يتعرضون لصراعات ومشكلات تتجلى في شكل سلوك ملفت للنظر (طنجور، ١٩٩٨، ص ٢٤).

ويصاحب هذه المرحلة العديد من التغيرات النمائية والنفسية والاجتماعية، قد يصاحبها ظهور العديد من المشكلات السلوكية الصفية؛ مثل: تصرفات بعض الطلاب السلبية في غرفة الصف كالشغب، والسرققة، وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة، وعدم اتباع التعليمات، والتعدي على الزملاء، والتأثير السلبي على المناخ الصفّي.

وسلوك التلميذ مؤثر مباشر لقدرته على التوافق مع الواقع المدرسي المحيط به، كما أنه مؤثر غير مباشر لقدرة المعلمين على تهذيب سلوك الطالب ضمن إطار البيئة الاجتماعية المحيطة به، ومن ثم فإن المشكلات السلوكية غالباً ما تتصف بعدم التلاؤم مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية، نتيجة لفشل الطالب في اكتساب السلوك المقبول اجتماعياً (Fredrik, 2001, P.48).

والسلوك السوي هو الذي تحكمه القوانين والمعايير التي يحيا بها الشخص في البيئة المحيطة به، بحيث تكون استجابات الفرد تجاه المجتمع مقبولة اجتماعياً وطبقاً لمعايير، ويعد السلوك سوياً عندما يتلاءم مع الموقف الذي يقتضيه (مصطفى، ٢٠١١، ص ٣٩).

والطالب ذو المشكلات السلوكية الصفية، هو الذي يعاني شكلاً من أشكال الفشل في حياته بدلاً من النجاح، حيث يصبح مشكلاً سلوكياً في مدرسته، عندما يتكلم، أو يتصرف بشكل مختلف عن باقي زملائه وبطريقة غريبة (الشربيني، ١٩٩٤، ص ٢٥).

ويظهر الطالب ذو السلوك غير السوي كثيراً من المشكلات السلوكية الصفية متأثراً بعوامل التنشئة الاجتماعية، وطبيعة الخبرات المدرسية، التي تظهر في سلوكه وذلك في مختلف المراحل الدراسية، دون وجود حلول إرشادية وعلاجية سليمة لها، وقد لا يكون لهذه المشكلات أسباب عضوية واضحة، لكنها تعد مظاهر خارجية لحالات التوتر والصراع النفسي الداخلي الذي يعاني منه الطالب، وتؤدي إلى اختلال جزئي في شخصيته واضطراب في سلوكه، دون أن تفصله عن الواقع الذي يعيشه، حيث تكون شخصية الطالب المشكل مترابطة ومتكاملة ويبقى قادراً على الاستبصار في سلوكه إلى حد كبير (الزغبى، ١٩٩٤، ص. ٦٨).

وتعد المشكلات السلوكية الصفية واحدة من أهم القضايا التي يوليها المعلمون عناية خاصة؛ نظراً لأنها تمثل التحدي الصعب الذي لا بد من مواجهته بشكل ما؛ لذا لا بد من وجود معلم مؤمن بأهمية مشاركة الطلاب ذوي المشكلات السلوكية في الأنشطة الصفية، وأن مشاركتهم تعد أساساً لصحتهم النفسية والمدرسية، وأن عدم اقتناعه بجدوى المشاركة الصفية يترك أثراً سلبية كبيرة، حيث تظهر المشكلات السلوكية الصفية واضحة لديهم، وأن المدارس التي لا تهئ بيئة صفية جيدة يشارك فيها الطلاب في الأنشطة الصفية يظهر لدى طلابها المشكلات السلوكية الصفية (Poulou & Norwic, 2000, P.56؛ زيتون، ٢٠٠٥، ص. ٦٧).

والمشكلات السلوكية كانت موضوعاً للعديد من الدراسات التي اتفقت في نتائجها على أن المشكلات السلوكية هي سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً، وتتميز بالعنف وأنواع السلوك المضاد للمجتمع، وأنها تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة، أو في مرحلة المراهقة المبكرة وتتميز بانتشارها المتزايد ولا استقرارها بشكل واضح، كما تتميز بالثبات والقدرة على التنبؤ بالمشكلات الحياتية التالية (Kazdin, 2000, P.256).

وقد تعود المشكلات السلوكية إلى فشل في تعلم واكتساب السلوك المناسب، وليس تعلم سلوكيات غير مناسبة، لذلك يجب التمييز بين المشكلات السلوكية وخاصة في السنوات المبكرة، وبين المهارات غير الكافية لضبط السلوك، حيث يفشل التلميذ في اكتساب الطريقة المناسبة للاستجابة، كما هو الحال في ضبط نوبات الغضب؛ فالتلميذ الذي يبدي نشاطاً عدوانياً زائداً فشل في تعلم الضوابط الاجتماعية المرغوب فيها (مصطفى، ٢٠١١، ص. ٢٨).

ويعد إعطاء تعريف شامل ومتكامل للمشكلات السلوكية أمراً ليس بالسهل على الباحثين والمختصين في ميدان علم النفس والصحة النفسية، ولا تكمن الصعوبة

في قلة التعريفات فحسب؛ بل تظهر في تعدد يشوبه عدم الوضوح وعدم التمايز لهذا المفهوم بما يجعله مختلفاً عن المصطلحات النفسية بهذا الميدان (يوسف، ٢٠٠٠، ص. ٢٨).

وعلاوة على ما تتصف به من نسبية؛ فقد يظهر الأطفال المشكلون سلوكياً أنماطاً سلوكية طبيعية ويظهر الأطفال أنماطاً سلوكية مضطربة، إضافة إلى أن هناك عدداً من المسميات التي يلجأ الباحثون والمختصون في تعريف المشكلات السلوكية، ومن أهمها سوء التوافق الاجتماعي والسلوك غير التكيفي واضطرابات الشخصية (العزة، ٢٠٠٢، ص. ٣١).

وهناك العديد من المصطلحات التي تستخدم على نحو متبادل للإشارة إلى المشكلات السلوكية، مثل السلوك المشكل Disruptive Behavior، أو المضطرب، أو الجانح، أو الشاذ (أبو النور، ٢٠٠٨، ص. ٤٥٩؛ عواد، الزامل، ٢٠١١، ص. ١٤٨).

وفيما يلي عرض لبعض التعريفات لباحثين ومختصين لمصطلح المشكلات السلوكية.

المشكلات السلوكية نتاج لحالات الفشل والإحباط المتكرر يرتد خلالها الفرد في سلوكه لمراحل عمرية أقل، أي إنه لا يتصرف وفقاً لمعايير المجتمع السوية ويشعر من خلالها بالقدرة على خفض التوتر وإشباع الرغبات، وتتسم بالاستمرار ما استمر تعرض الفرد لمواقف ضاغطة من صراع، أو إحباط، سعياً لتحقيق درجة من التكيف، أو التوافق الظاهر، مع علمه الجزئي ببعدها عن معايير السوية (كفاي، ١٩٩٠، ص. ٤٢٨-٤٢٩).

والمشكلات السلوكية هي: ”جميع الأفعال والتصرفات التي تصدر عن التلميذ بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، بحيث لا تتماشى مع معايير السلوك المتعارف عليها والمعمول بها في البيئة وتشكل خروجاً ظاهراً عن السلوك المتوقع من الفرد العادي وتصف من تصدر عنه بالانحراف وعدم السواء“ (قاسم، ١٩٩٤، ص. ١١٢).

وهي نمط من الأفكار والانفعالات السلوكية التي تتصف بالابتعاد عن السلوك المقبول، وعدم وجود مبرر له، ويصاحب بسوء تكيف ويسبب ضيقاً وتوتراً للفرد، وتحدد المشكلات بعدد تكرار السلوك، وله القدرة على تغيير اتجاهات الأفراد حول أوجه الحياة المختلفة، ويقاوم التغيير (الجبوري، ١٩٩٦، ص. ٥٢).

وهي مجموعة من المشكلات التي لا يرضي عنها المحيطون بالتلميذ، وتتسم بال تكرار على نحو قد يسبب تأخراً في النمو، مصحوباً بالتعاسة وتنتهك فيه حقوق الآخرين ويصعب تعلم السواء في المجتمع (ثابت، ١٩٩٨، ص. ٧٨).

وأشار إليها زهران (٢٠٠١، ص. ١١) بمصطلح السلوك اللاسوي والشخص اللاسوي هو: "الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه؛ فتجعله غير متوافق شخصياً وانفعالياً واجتماعياً".

ويؤكد الخطيب (٢٠٠٣، ص. ٥٥٩) على أنها: "النمط الثابت والمتكرر من السلوك العدواني، أو غير العدواني وتنتهك فيه حقوق الآخرين وقيم المجتمع الأساسية، أو قوانينه وغير مناسبة لعمر الطالب في البيت والمدرسة ومع جماعة الرفاق وفي المجتمع".

وتتعدد المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين؛ إلا أنها اتفقت على وجود أكثر من محور واتجاه لهذه التصنيفات.

والهدف من عملية تصنيف المشكلات السلوكية هو المساعدة في تنظيم المعلومات التي من شأنها أن تساهم في وصف الظاهرة وتحديد أبعادها؛ مما يؤدي إلى إمكانية تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية المناسبة للتلميذ الذي يعاني من المشكلات السلوكية والانفعالية (مصطفى، ٢٠١١، ص. ٤٥).

وتتصف المشكلات السلوكية بشكل عام بأنها إما أن تكون موجهة نحو الداخل بصورة اجتماعية انسحابية؛ مثل: الخوف المدرسي، الانسحاب الاجتماعي، أو تكون موجهة نحو الآخرين؛ مثل: العدوان، والتخريب، والسرقة (Gimple & Holland, 2003, P.3).

والمشكلات السلوكية إما أن تكون فردية، تتمثل في بعض السلوكيات كالشغب، والهروب من المدرسة، والسرقة، والغش في الامتحان، وتخريب الممتلكات، وأما أن تكون من النوع الجمعي فتشكل خطورة كبيرة على المدرسة وتهدد كيانها وبرامجها وأنشطتها. (Mauro, 2008, P.76).

وتتعدد أشكال المشكلات السلوكية ومنها: المضايقة والإغاصة، والتمرد والعصيان، والكذب، والعدوان، والسرقة، والهروب من البيت والمدرسة (محمود، ٢٠١٥، ص. ٤-٥).

وتنقسم إلى مشكلات انفعالية (كالقلق، والمخاوف، ونوبات الغضب)، وأخرى سلوكية (كالكذب، والسرقة، والشجار). ومع ما تمتاز به المشكلات الانفعالية من عدم ثبات وقدرة على التخلص منها في الرشد (Wenar, 1994, P.96)

كما أن حدوث المشكلات السلوكية من جانب الأطفال والمراهقين يعد منبئاً بحدوث المزيد من المشكلات السلوكية المنحرفة، وبداية لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في الرشد (كازدين، ٢٠٠٣، ص. ٢٦).

وأشارت دراسات عدة إلى وجود مشكلات سلوكية تؤثر في مناخ الغرفة الصفية لدى الطلاب وتتمثل في: الغش في الامتحانات، وعدم المشاركة في الاصطفاف الصباحي، والدخول والخروج من الصف بدون إذن، والعبث بالملكات، والشجار، والسرقة، والشغب، والعنف، وشرب الكحول، وتدني حالات الانضباط والالتزام (Fontana, 2005, P.98; Lanni, 2006, P.89).

وتظهر المشكلات السلوكية داخل الغرفة الصفية وتسمى المشكلات السلوكية الصفية. وهي سلوك غير مقبول يصدر عن الطالب داخل الغرفة الصفية ويتضمن الأفعال والنشاطات غير المقبولة - وفق المتطلبات العمرية والأخلاقية (أبو النور، ٢٠٠٨، ص ص. ٤٦٠ - ٤٦١).

والمشكلات السلوكية وهي: ”مجموعة من المشكلات تصدر من الطلاب داخل الغرفة الصفية وتخل بالنظام داخلها؛ مما يترتب على ذلك توقف سير العملية التعليمية، بل جعلها مستحيلة في بعض الأحيان“ (السنديوني، ٢٠٠٣، ص ص. ١٤٢-١٤٣).

وتعرف أيضاً المشكلات السلوكية الصفية بأنها: ”الأفعال التي تصدر من الطلاب داخل الغرفة الصفية وتشمل: نقص الانتباه وفرط الحركة، والعدوان البدني واللفظي، والإخلال بالانضباط والنظام داخل الغرفة الصفية، كما أنها الأفعال التي تحدث داخل الغرفة الصفية والتي من شأنها إعاقة العملية التعليمية، وتعريض الطلاب لخطر الفشل والتسرب من التعليم“ (Thompson, 2012, P.5).

وتتعدد المشكلات السلوكية الصفية؛ فمنها المألوف والأقل خطورة؛ مثل: الكلام بدون إذن، والصياح، والنسيان، ومنها ما هو غير مألوف وأكثر خطورة؛ مثل: نقص الانتباه وفرط الحركة، العدوان تجاه الممتلكات العامة والخاصة، عصيان الأوامر والتعليمات، والغياب المتكرر بدون إذن (عواد، وزامل، ٢٠١١، ص. ١٤١).

ويضيف إليها كايسر وراسمينسكي (Kaiser and Rasminsky, 2009, P.147) الخوف من المدرسة، والكذب، والسرقة، والقلق، والاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، وعدم إطاعة الأوامر، والتي تؤثر على سير العملية التعليمية وتؤدي إلى الإخلال بالنظام داخل الغرفة الصفية.

مما سبق يتضح أن المشكلات السلوكية الصفية داخلية وفردية، قد توجه إلى الزملاء وأدواتهم، أو إلى المعلم وأثاث الغرفة الصفية؛ مما يسبب إعاقة العملية التعليمية والإخلال بالنظام الصفّي وتتمثل في: الحركة السلبية، وعدم طاعة الأوامر، وإزعاج الآخرين ومضايقتهم، والعدوان الصفّي.

وقد يستخدم بعض المعلمين الذين يفتقدون مهارات إدارة الصف أساليب العقاب، والحرمان، ومنع المكافآت والامتيازات، والإحالة إلى المرشد الطلابي، وكل هذه الأساليب تأثيرها مؤقت في تعديل السلوك المشكل داخل الغرفة الصفية (Lane, Menzies & Crnabori, 2011, P.22)

وأشارت نتائج دراسة ليندين (Lundeen, 2002) أن الطلاب يعيشون في أزمة نفسية حادة نتيجة عوامل كثيرة فيما لا يوجد من يستمع إليهم من المعلمين، وأنه كلما قل العقاب زاد إدراك المعلمين لحجم المشكلات السلوكية الصفية.

وتأسيساً على ما سبق فإن المشكلات السلوكية الصفية هي أعراض لأساليب سلطوية يمارسها المعلمون مع الطلاب، ونتيجة لعدم تلبية الاحتياجات التربوية والانفعالية والاجتماعية، وهذه الأساليب قد تكون مؤثرة في تعديل السلوك المشكل بشكل وبأهداف قصيرة الأمد، وتفشل في ضبط السلوك الصفّي وتحقيق التعديل الإيجابي الدائم في السلوك.

ولذا يجب استخدام البرامج التي تعتمد على نظريات تعديل السلوك؛ لما لها من دور كبير في تعديل السلوك الصفّي المشكل حيث لها العديد من المميزات التي تفتقر إليها فنيات تعديل السلوك الأخرى، ويتمثل ذلك في تأثيرها الممتد وعموميتها في تعديل السلوك الصفّي المشكل، وإشراك الطلاب في إجراءات تعديل سلوكهم بدلا من أن تكون كل الإجراءات من قبل الآخرين (Cooper, Heron, & Heward, 2007).

ثانياً: المشاركة الصفية

المشاركة الصفية Classroom Participation من الموضوعات التي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئة العربية على الرغم من أهميتها لعملية التعلم، وتأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التحدث والتفكير، والاستمتاع بالتعلم داخل الغرفة الصفية.

والمدرسة هي المؤسسة التي تقوم بعملية التعليم والتربية، وتعديل السلوك غير السوي الذي اكتسبه الفرد في تنشئته الاجتماعية الأولى في الأسرة، وفي المدرسة يتفاعل الطالب مع مدرسيه وزملائه، وتنمو شخصيته في كافة جوانبها، كما تستخدم المدرسة أساليب ووسائل عديدة أثناء تربية التلميذ، والمشاركة الصفية أحد هذه الوسائل.

مفهوم المشاركة الصفية :

الأنشطة الصفية إحدى هذه الوسائل التي تتم داخل الصف بهدف إثراء العملية التعليمية وإنماء المهارات لدى الطلاب، وبث روح الحب والتعاون فيما بينهم، وهي أنشطة مخطط لها ومقصودة لخدمة الطلاب، وتتم تحت توجيه المعلم (اللقاني، ١٩٩٩، ص. ٣٩).

ويشير مصطلح المشاركة الصفية إلى: «التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الطلاب وتكون دائماً تحت نظر وتوجيه المعلم لأنها تشير إلى نشاط ما» (Cornelius, 2008, P.19)

ومشاركة الطلاب تعد ركناً أساسياً في عملية التعلم، فاللقاء الطالب الأسئلة وتجاوبه مع معلمه وتدعيم التواصل بين الطلاب ببعضهم وبينهم ومعلميهم، كل ذلك مشاركة في الأنشطة الصفية. (Ellis, 2008, P.6)

وللمشاركة الصفية مكونات ثلاث: مكون سلوكي وهو ما يأتيه الطالب من مشاركة في الأنشطة الصفية، ومكون وجداني وهو ما يظهر من شخصية الطالب من معاملات واتجاهات واهتمامات، ومكون معرفي وهي استجاباته على مقياس المشاركة الصفية. (Cornelius, 2008, P.20)

مستويات المشاركة الصفية:

هناك أربعة مستويات للمشاركة في الأنشطة الصفية هي:

المستوى الأول: يركز على أن الطلاب بحاجة إلى الإعداد وتوجيهات المعلمين والإجابة على أسئلتهم.

المستوى الثاني: يجب على الطالب أن يبادر بالأسئلة ويتواصل مع معلمه، ويظهر حماسة لقضاء وقت إضافي في غرفة الصف، ويقوم بواجبات منزلية أكثر من ذي قبل.

المستوى الثالث: تزيد استقلالية الطالب وفرص مشاركته في الأنشطة الصفية.

المستوى الرابع: مشاركة الطالب الصفية تؤثر عليه شخصياً خصوصاً مع الطلاب المشاغبين، أو الذين يعانون من ظروف خاصة. (Hartley, 2000, p.20)

والمشاركة الصفية بعد من أبعاد البيئة الصفية وهي قدرة الطالب على المساهمة في الأنشطة الصفية، والتعبير عن آرائه، وإبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، والاندماج في المناقشات (عبد النبي، ٢٠١٠، ص. ٤٢٣).

وفي المشاركة الصفية لا يكون المعلم المصدر الوحيد للتعلم حيث يسمح المعلم بإجراء اتصال بين طلاب الغرفة الصفية، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، والمشاركة تتيح لجميع الطلاب فرصة التعبير عن النفس، والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة (الحارثي، ٢٠١٠، ص. ١٤).

قياس المشاركة الصفية:

يمكن قياس المشاركة في الأنشطة الصفية من خلال معايير لسلوك الطالب داخل الغرفة الصفية ومنها:

- (١) انتباه الطالب داخل الغرفة الصفية.
- (٢) يعمل بجهد واجتهاد مع زملائه.
- (٣) يشارك بفاعلية في المناقشات الصفية.
- (٤) يكمل ما بدأه من أعمال.
- (٥) يؤمن بأهمية المدرسة.
- (٦) يلقي أسئلة للحصول على إجابات.
- (٧) يناقش زملاءه كثيراً.
- (٨) يستخدم القواميس والموسوعات كمصادر للمعلومات.
- (٩) ينجز المهام رغم صعوبتها.
- (١٠) يرفع يده للإدلاء بمعلومات إضافية عن الأسئلة
- (١١) يناقش المعلم في موضوع الدرس. (Hartley, 2000, pp.119-120)

العوامل المؤثرة في المشاركة الصفية :

هي القيم والتقاليد والعادات، ونوع الطالب والمعلم، والشخصية، وأساليب التعلم المفضلة، وإستراتيجيات التعلم المفضلة، والصحة البدنية والنفسية، وعلاقة الطالب بزملائه، واتجاهات الطالب نحو المادة الدراسية، واتجاهات الطالب نحو المعلم، واتجاهات المعلم نحو الطالب، والموضوعات المختارة للأنشطة، والبيئة الفيزيائية للغرفة الصفية، واتساع وكثافة الغرفة الصفية، وقت اليوم الدراسي (Black, 1995, PP.14-15)، والثقة بالنفس، وعدم الخوف من رفض الرفاق أو من نقد المعلم من السمات الإيجابية التي تؤدي إلى زيادة المشاركة في الأنشطة الصفية (Weaver & Qi, 2005, PP.584-585).

والأنشطة الصفية من الأدوات المهمة، التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية فهي تمثل أحد ركائز التربية الحديثة التي تتشكل فيها شخصية الطالب وتساهم في تعلمه السلوكيات المرغوبة فيها منذ التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه منها، وممارسة المفاهيم والسلوكيات والقيم المتعلمة (المنيفي، ١٩٩٦، ص ١١).

والأنشطة الصفية تساعد الطالب في التخلص من السلوك غير السوي واستبداله بالسلوك السوي، من خلال ما تضيفه من تفاعل الطالب مع البيئة الصفية وإدراكه مكوناتها المختلفة، وإتاحة الفرص أمامه للمشاركة فيها، وتوفير له مجالا خصبا لإظهار إيجابيته وفاعليته في مشاركته الصفية التي تتم باختياره وبناء على رغبته وميوله.

العوامل التي تؤدي إلى إنقاص المشاركة الصفية :

رغم الأهمية النفسية والتربوية للمشاركة في الأنشطة الصفية؛ إلا أن بعض الطلاب يتجنبون المشاركة فيها خوفاً من رفض الرفاق، أو نقد المعلم. ومن العوامل التي تؤدي إلى نقص المشاركة الصفية:

- (١) المشكلات الجسدية والصحية والسمعية التي تسبب صعوبة التركيز وتقلل الإنجاز.
- (٢) المشكلات الشخصية كوقوع الطالب في ظروف متغيرة عن نمط حياته فتؤدي به إلى صعوبة التوافق مع المواقف الجديدة كانتقال الطالب إلى مدرسة جديدة، أو التعامل مع زملاء ومعلمين جدد.
- (٣) المشكلات البيئية في الغرفة الصفية كنقص الموارد التي تسهل المشاركة الصفية كأن لا يجد الطالب الكتب والقواميس، أو الأجهزة والوسائل المعينة.

(٤) الجو والظروف المحيطة كالضوضاء والتلوث الجوي التي تؤخر عملية الاتصال بين المعلم والطلاب؛ مما يقلل من دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة الصفية.

(٥) المشكلات السلوكية والعاطفية وتتمثل في شعور الطالب بالضيق، والخوف، والقلق؛ مما يجعله يلجأ إلى الانسحاب من المشاركة في الأنشطة الصفية (Rana, Malik, & Naeem, 2008, pp.37-39)

وعدم مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية يجعلهم بعيدين عن مساندة المعلم، الذي يتبنى اتجاهها سالباً نحو طلابه غير المشاركين فيها، وينمو لديهم عدم الشعور بالجماعة، وعدم تحمل المسؤولية، والاتجاهات السلبية نحوها، واللامبالاة، وكلها من مظاهر المشكلات السلوكية الصفية.

الاتجاه نحو المشاركة الصفية :

تحقق مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية التي تتمثل في تمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والأسئلة والأجوبة، والملاحظة والاستمتاع، والتلخيصات، والاستنتاج، والمناقشة والحوار، وظائف بناء الشخصية المتكاملة، من تعلم الطلاب الحوار من خلال التدريب والممارسة؛ فهم مسئولون عنها ويؤدون بها بأنفسهم، وهذا يكون لديهم اتجاهها موجباً نحوها ويشكل لديهم الشعور بتحقيق الذات والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية والإنجاز (Laforage, 2006, P.65).

واستعداد الطالب نحو المشاركة الصفية بالقبول، أو الرفض والاقدام، أو الاحجام يتوقف على إدراكه لكشف ذات المعلم، واتجاهه نحو إدارته للصف والتي تشمل التعبير عن آرائه، وإبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، والاندماج في المناقشات، والاتجاه نحو سلوكه ومادته الدراسية، فعند استخدام المعلم لسلوك كشف الذات وروح الدعابة والفكاهة والحوار والنقاش لتوضيح مادته الدراسية يصبح الطالب أكثر تشوقاً لمادته ويميل إلى المشاركة في الأنشطة الصفية، والعكس عند استخدام المعلم للعبارة الكشفية السلبية (Bell, 2003, P.6).

وإدراك الطالب لجودة المعلم من خلال اكتساب طلابه للمعلومة وتوظيفها في المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية في ظل محتوى المادة التي يقوم بتدريسها، يقوي من اتجاهه نحو المشاركة في الأنشطة الصفية (Orbash, 2008, P.14).

والمعلم يستطيع أن يقوي اتجاه طلابه نحو المشاركة الصفية من خلال توجيه أسئلة تثير عدداً أكبر من الطلاب للمشاركة في الأنشطة الصفية، وإتاحة

الفرصة لجميع الطلاب في الإجابة، ويعيد توجيه الأسئلة التي تم الإجابة عليها إلى طلاب آخرين بحيث يشجع التفاعل بين طالب وآخر بما يتناسب مع المناقشة مع ذكر اسم الطالب عندما يوجه إليه السؤال لكي يكون منتبهاً (سعيد، خطابية، ٢٠٠٣، ص. ١٣).

ثالثاً: العلاقة بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها:

أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة بين اتجاه الطالب نحو أسلوب المعلم وسلوكه وكشف ذاته ومادته الدراسية وبين مشاركته في الأنشطة الصفية:

حيث أظهرت نتائج دراسة (Cayanus (2002 وجود علاقة إيجابية بين اتجاه الطلاب نحو كشف ذات معلمهم ومادته الدراسية وبين مشاركتهم في الأنشطة الصفية.

كما أشارت نتائج دراسة (Cayanus (2005 إلى أن الطلاب يلقون الأسئلة بغرض طلب التوضيح، أو أسباب ترجع إلى سلوكيات المعلم وطريقته في إدارة الصف، وأسباب متعلقة بزملائهم، أو حجم الصف، بالإضافة إلى المرونة المعرفية، ودوافع الطلاب، وأنهم يتفاعلون مع المعلم بإلقاء الأسئلة تبع شخصية المعلم المساندة والمتفتحة.

فيما أوضحت دراسة (Zhang (2008 أهمية اتجاه الطالب نحو كشف ذات المعلم ومادته الدراسية وأسلوب إدارة الصف في توطيد الاتصال بين المعلم والطالب، والتعلم النشط داخل الغرفة الصفية، ومشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية.

وينعكس اتجاه الطلاب ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية على نمط تفاعله مع أقرانه بالغرفة الصفية وعلاقته بمعلميه؛ فكلما كانت المشاركة الصفية عالية كان اتجاه الطلاب إيجابياً نحو المشاركة الصفية، وكلما كانت المشاركة متوسطة كانت اتجاه الطلاب محايد نحو المشاركة وهكذا.

كما ترتبط المشاركة الصفية والاتجاه نحوها بالمشكلات السلوكية لدى الطلاب، وانخفاض الكفاية الاجتماعية، والدافعية نحو التعلم، والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي (العنزي، ٢٠٠١؛ Poulou & Norwich, 2000).

والسلوك المشكل داخل الغرفة الصفية قد يجعل الطالب غير متقبل من زملائه ومعلميه، فاقداً للثقة في نفسه، عازفاً عن المشاركة في الأنشطة؛ وبالتالي يعاني من القلق، والاكتئاب، والخوف من المدرسة، وتزيد مشاركة ذوي السلوك المشكل في الأنشطة الصفية، وتكون اتجاهاتهم نحو المشاركة إيجابية؛ من خلال التفاعل داخل الغرفة الصفية، والاحتكاك بالزملاء والمعلمين (بركات، ٢٠١٠، ص. ٤٥).

دراسات سابقة:

من خلال مسح الكثير من المكتبات وقواعد البيانات العلمية الأجنبية والعربية، لم يجد الباحث أي دراسات تناولت متغيري البحث مجتمعين، وذلك في حدود علم الباحث، وفيما يلي عرض لدراسات كل محور:

١- دراسات تناولت المشكلات السلوكية الصفية:

استهدفت دراسة Marilyn (2000) التعرف على الأساليب التي يتبعها المعلمون للتعامل مع السلوك السلبي لطلاب المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) معلماً ومعلمة، حيث خلصت النتائج إلى أن أسلوب الحوار والمناقشة مع التلاميذ ذوي السلوك السلبي والمشاركة في الأنشطة الصفية التي تركز على التعلم الاجتماعي من أهم الأساليب التي تساعد على تخلص التلاميذ من سلوكياتهم اللاسوية داخل الغرفة الصفية.

كما استهدفت دراسة Poulou and Norwich (2000) الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من حيث الشدة والانتشار استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المسح الاجتماعي على (١٧٠) معلماً من المرحلة الابتدائية، اختيروا بطريقة عشوائية من (٢٣) مدرسة ابتدائية بمدينة أثينا باليونان، تم تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية على عينة الدراسة، وتناول المقياس مشكلات تجاه المعلم، ومشكلات تجاه الإدارة المدرسية، ومقياس تجاه زملاء، ومقياس تجاه الممتلكات المدرسية. توصل الباحثان إلى أن أهم المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية هي: المزاج المكتئب، والسلبية، ونقص التركيز، والاعتماد الزائد على المعلم، والخوف المرضي من المدرسة، والتحدث بدون إذن، وأن هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين السلبيه نحو التلاميذ واضطراب السلوك لديهم.

في حين استهدفت السهل (٢٠٠١) التعرف على مدى إنتشار مشكلات الأطفال السلوكية ونوعها بشكل عام، ومدى تأثيرها بموقع المدرسة، وجنس المعلم، وخبرته وعمره الزمني. وأسفرت النتائج عن أن المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية هي: الحركة الزائدة، سرعة البكاء، السرحان، النسيان، إهمال الواجبات المدرسية، شتم الآخرين، عدم التعاون مع المعلم، الكذب، إتلاف الممتلكات، كما لا توجد فروق بين المدرسين والمدرسات وفئتهم العمرية في إدراكهم للمشكلات السلوكية.

أما دراسة كلا من علي، وعبد الحي؛ وأحمد، ومحمود (٢٠٠٢) فقد استهدفت التعرف على إعرازات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوعها في بعض مدارس أسوان والكشف عن أسبابها. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلماً من الجنسين وتضمنت الأدوات قائمة المشكلات السلوكية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق يمكن ردها لخبرة المعلم التدريسية في إدراكه لنوعية المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، عدم وجود فروق لنوع المعلم في إدراكه لنوعية المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، عدم وجود فروق لنوع المعلم في عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

فيما استهدفت دراسة Fry (2002) إلى معرفة علاقة المدرس بالتلميذ في الصف الدراسي وأثره على ظهور المشكلات السلوكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية تزداد لدى التلاميذ الذين تكون علاقتهم بالمدرس ضعيفة ولا يسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم، بينما تنخفض السلوكيات اللاسوية لديهم عندما يسمح لهم بالتعبير ومناقشة مشكلاتهم وطرح الأسئلة.

واستهدفت دراسة Mason (2003) التعرف على مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والعوامل المؤدية إليها. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أبرز مظاهر السلوك السلبي كانت على الترتيب: الحركة في غرفة الصف، وإصدار الأصوات المرتفعة، والكلام بدون إذن، وبينت النتائج أن أهم العوامل المؤدية لهذه المشكلات السلوكية هي العوامل النفسية.

وأجري Cooper (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم مظاهر المشكلات السلوكية وأهم العوامل المؤثرة في ظهورها لدى طلاب المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن أهم مظاهر السلوك السلبي المشكل هو: التكلم بصوت مرتفع، والتشويش أثناء كلام المعلم.

أما دراسة Lois and Greer (2004) فقد استهدفت التعرف على أهم الطرق والأساليب التي يتبعها المعلمون في السيطرة على السلوك اللاسوي داخل غرفة الصف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دمج الطلاب ذوي السلوك اللاسوي في الأنشطة الصفية الجماعية والرياضية هو الأسلوب الأمثل لأنه يركز على استخدام العلاقات الاجتماعية وتفهم المشكلات للتخلص من السلوك السلبي.

في حين استهدفت دراسة Marie (2004) معرفة اتجاهات المعلمين نحو السلوك السلبي والعدواني في غرفة الصف، ومعرفة أشكال السلوك السلبي السائد لدى التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين سلبية نحو التلاميذ الذين يمارسون السلوك السلبي، وأن أكثر مظاهر السلوك السلبي السائد ظهورا لدى التلاميذ هو السلوك اللفظي ثم الحركي، ثم العدواني فالفوضوي.

ودراسة هويدي واليماني (٢٠٠٧) وهدفت إلى التعرف على السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين، وتصدر عن طلاب المدارس العامة الأساسية في البحرين. وخلصت النتائج إلى أن السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين الطلاب تتمثل في: تلك الموجهة نحو الطلاب، يليها الموجهة نحو ممتلكات الصف، أما أقلها شيوعا فكانت الموجهة نحو المعلم، وأن السلوكيات غير المقبولة تشيع لدى الطلاب أكثر من الطالبات.

بينما استهدفت دراسة بركات (٢٠٠٩) التعرف على مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقييم المعلمين لمظاهر السلوك السلبي لدى التلاميذ كان متوسطا وأن مستوى مواجعتهم لها كان مرتفعا بشكل عام، حيث إن المظاهر الخمسة الأكثر تكرارا للسلوك السلبي لدى التلاميذ وفقا لتقدير المعلمين كانت على الترتيب: الخربشة على الجدران، والحديث دون إستئذان، والشتم والسب، وركل الآخرين، والفوضي. بينما كانت المظاهر الخمس الأقل تكرارا للسلوك السلبي فكانت على الترتيب: التجوال في الصف، والتصفيق، والمناداة، وإحداث أصوات مزعجة، والألفاظ البذيئة.

ودراسة السفاسفة (٢٠١١) فقد استهدفت الكشف عن مدي إنتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن من خلال تقديرات معلماتهم، وهل يختلف ترتيب هذه المشكلات باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر-أنثي)، أشارت النتائج إلى أن ترتيب المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي، كانت على النحو التالي: تشتت الانتباه والنشاط الزائد، التمرکز حول الذات، والعدوان، والعصيان، والتمرد، ونقص التوكيدية، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، والخوف من المدرسة، والكذب، والسرقة، كما أشارت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى انتشار المشكلات السلوكية بين أداء المعلمات لكل من الذكور والإناث، حيث انتشرت مشكلات النشاط الزائد، والانسحاب الاجتماعي،

وتشتت الانتباه، والعدوان، لدى الذكور، في حين انتشرت مشكلات نقص التوكيدية، والسرقة، لدى الإناث، ولم تظهر النتائج فروقا بين الذكور والإناث في مدى انتشار مشكلات القلق والخوف، والكذب، والتمركز حول الذات، والتمرد، والعصيان.

ودراسة عواد والزامل (٢٠١١) والتي هدفت إلى تحديد درجة تقدير السلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الأنروا) في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، حيث أظهرت النتائج إلى أن درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل كانت عالية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة من حيث متغير الجنس.

٢- دراسات تناولت المشاركة في الأنشطة الصفية :

استهدفت دراسة العنزي (٢٠٠١) تحديد العلاقة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية ودرجة شعورهم بالأمن النفسي والاجتماعي وكشف الفروق الموجودة في مستوى المشاركة المدرسية بين الذكور والإناث ودرجة الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي بين الطلاب المشاركين في الأنشطة المدرسية وأقرانهم غير المشاركين في الأنشطة. واستخدم الباحث أداتين هما استمارة الوضع الاجتماعي للأسرة، واستبيان الأمان النفسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة لصالح الإناث، كما وجدت فروق بين الطلاب المشاركين في الأنشطة المدرسية وغير المشاركين في الأمن النفسي والاجتماعي لصالح الطلاب المشاركين في الأنشطة المدرسية.

فيما استهدفت دراسة Jennifer (2006) التعرف على مستويات المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية وعلاقتها بجنس الطالب وصفه الدراسي، وأظهرت نتائجها أن وجود فروق ذات دلالة في مستويات مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية لصالح الإناث والمستوى الصفّي الأعلى، كما أن المشاركة الصفية تخفف من الضغوط النفسية والقلق والتوتر لديهم.

أما دراسة بركات (٢٠١٠) فقد استهدفت الكشف عن الفروق بين اتجاهات الطلاب نحو ذاتهم، والطلاب الآخرين، والمعلمين، الأنشطة المدرسية، وتحصيلهم الدراسي بحيث تعزى لموقع جلوسه في غرفة الصف (أمام / وسط / خلف)، لهذا الغرض طبق استبيان لقياس اتجاهات الطلاب نحو الذات، والأنشطة المدرسية والآخرين من الطلاب والمعلمين والمدرسة، على عينة من الطلاب بلغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهر الطلاب عينة الدراسة اتجاهات إيجابية

نحو ذواتهم والطلاب الآخرين والمعلمين والأنشطة المدرسية، وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو المعلمين تُعزى إلى موقع جلوسهم في غرفة الصف، وذلك لمصلحة الطلاب الذين يجلسون في مقدمة الصف، عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات الطلاب نحو ذواتهم والطلاب الآخرين والأنشطة المدرسية تبعاً لموقع جلوسهم في غرفة الصف، وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب الدراسي تُعزى لموقع جلوسهم في غرفة الصف وذلك لمصلحة الطلاب الذين يجلسون في مقدمة الصف، وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الذكور والإناث نحو الأنشطة المدرسية لصالح الإناث الذين يجلسون في مقدمة الصف.

فيما استهدفت دراسة Wainman (2010) التعرف على الشعور بالوحدة النفسية والمشاركة في الفصل الدراسي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم "مراجعة إجتماعية معرفية". تكونت عينة الدراسة من (٤) من الطلاب المراهقين (٢) إناث و(٢) ذكور بعمر زمني (٩-١٢)، استخدم الباحث مقياساً للوحدة النفسية، وآخر للمشاركة في الفصل الدراسي وتم تطبيقهما على العينة، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: ارتبط شعور المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالوحدة النفسية وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية بالصعوبات التعليمية والاجتماعية التي تواجههم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين من الذكور والإناث في الوحدة النفسية بينما وجدت فروق في المشاركة في الأنشطة الصفية لصالح الإناث، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية وفي المشاركة في الأنشطة الصفية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين.

ودراسة Holl, et al., (2013) التي هدفت إلى معرفة تأثير النوع (ذكر- أنثى) في التفاعلات الطلابية والمشاركة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) من الذكور، (١٧) من الإناث، طبق عليهم استبيان المشاركة الصفية كما يدرکہا المعلم، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الإناث كانوا أكثر مشاركة في الأنشطة الطلابية بالمقارنة بالذكور، وأن الفروق بين مستويات المشاركة في الأنشطة الدراسية كانت لصالح الإناث في الفرقة الأعلى.

فيما استهدفت دراسة (Khan, et al., 2014) التعرف على تأثير جنس الطالب على المشاركة الصفية، وأظهرت النتائج أن مشاركة الإناث في الأنشطة الصفية كانت مرتفعة بالمقارنة بمشاركة الذكور ويعزى ذلك لافتقار البيئة لمثيرات المشاركة، وأن الفروق بين مستويات المشاركة في الأنشطة الدراسية كانت لصالح الفرقة الأعلى.

٣- دراسات تناولت اتجاه الطلاب نحو المشاركة الصفية:

لم يجد الباحث أى دراسات عربية، أو أجنبية تناولت اتجاه الطلاب نحو المشاركة الصفية، في حين اهتمت بعض الدراسات الأجنبية بتناول اتجاه الطلاب نحو إدراكه لكشف ذات المعلم، واتجاهه نحو طريقة المعلم في إدارة الصف الدراسي من حيث إتاحة الفرصة له للتعبير عن آرائه، وإبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، والاندماج في المناقشات، واتجاه نحو سلوكه ومادته الدراسية ومنها:

دراسة (Bell (2003 والتي استهدفت بحث العلاقة بين توجه التعلم ودرجة التوجه واتجاه الطلاب نحو سلوك معلمهم ومادته الدراسية، واستخدم الباحث مقياس ميلتون وبوليو وإيسون (١٩٨٦)، واستبيان لتقدير اتجاه الطلاب نحو سلوك معلمهم ونحو مادته الدراسية لماكر وتكي (١٩٩١). وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين توجه تعلم الطلاب ودرجة التوجه واتجاه الطلاب نحو سلوك معلمهم ونحو مادته الدراسية.

وأجرى Gregory (2005) تناولت العلاقة بين إدراك الطلاب لكشف ذات معلمهم ونتائج التعلم المعرفي وعلى اتجاه الطلاب نحو سلوك معلمهم ومادته الدراسية. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس إدراك كشف ذات المعلم هم الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس الاتجاه نحو المعلم ومادته الدراسية.

كما قام Kennedy (2005) بدراسة استهدفت العلاقة بين إدراك الطلاب لكشف ذات معلمهم كأحد مظاهر العلاقات بين الطلاب ومعلمهم واتجاه الطلاب نحو معلمهم ومادته الدراسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين معدل عبارات كشف ذات الطلاب لمعلمهم وبين معدل عبارات اتجاه الطلاب نحو سلوك معلمهم ومادته الدراسية وأن نوع المعلم (ذكر- أنثى) يؤثر على إدراك الطلاب لكشف ذات معلمهم، ولا توجد فروق بين الجنسين في اتجاه الطلاب نحو معلمهم ومادته الدراسية.

وفحصت دراسة Orbash (2008) العلاقة بين كشف ذات المعلم في ظل محتوى المادة الدراسية التي يدرسها وبين اتجاه الطلاب نحو طريقة معلمهم ومادته الدراسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين كشف ذات المعلم وبين اكتساب طلابه للمعلومات وتوظيفها في المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية.

٤- دراسات تناولت المشاركة الصفية والاتجاه نحوها:

لم يجد الباحث أى دراسات عربية، أو أجنبية تناولت المشاركة الصفية والاتجاه نحوها، في حين اهتمت بعض الدراسات الأجنبية بتناول المشاركة الصفية وعلاقتها بإدراك الطالب لكشف ذات المعلم وطريقته في إدارة الغرفة الصفية ومادته الدراسية وكلها من إجراءات المشاركة الصفية ومنها:

دراسة (Cayanus (2002) والتي هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين إدراك الطالب لكشف ذات المعلم وطريقته ومادته الدراسية والمشاركة الصفية، واستخدم مقياس كشف الذات لكينس ومارتن (٢٠٠٢)، ومقياس اتجاه الطالب نحو طريقة المعلم ومادته لأندرسون (١٩٧٩). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين اتجاه الطالب نحو معلمه ومادته الدراسية ومشاركتهم الصفية.

وأجرى (Cayanus (2005) دراسة للكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية، وكشف ذات المعلم، ودوافع الطلاب للتحصيل، واتجاههم نحو المعلم ومادته الدراسية والمشاركة الصفية، واستخدم مقياس المرونة المعرفية لمارتن وروبن (١٩٩٥) ومقياس كشف ذات لمعلم لكينس ومارتن (٢٠٠٣). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة بين كلا من: المرونة المعرفية، وكشف ذات المعلم، ودوافع الطلاب للتحصيل، واتجاههم نحو المعلم ومادته الدراسية والمشاركة الصفية.

كما قام (Zhang (2008 بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين كشف ذات المعلم كما يدركه الطلاب والمشاركة الصفية وهدفت أيضا إلى بحث الفروق بين إدراك الطلاب والطالبات في كشف ذات المعلم وطريقته ومادته الدراسية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين كشف ذات المعلم كما يدركه الطلاب وبين كلا من التعلم داخل الغرفة الصفية، العلاقات بين المعلم والطالب والمشاركة الصفية، ودلت النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك ذات المعلم والاتجاه نحوه ونحو مادته الدراسية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة التي عرضها الباحث ما يأتي:

(١) حددت بعض الدراسات المشكلات السلوكية الصفية التي تظهر لدى التلاميذ وفقا لتقديرات المعلمين، وكشف البعض الآخر الأساليب التي يتبعها المعلمون للتعامل مع هذه المشكلات، وأن السلوكيات غير المقبولة تشيع لدى الطلاب أكثر من الطالبات

- (٢) تباينت نتائج الدراسات التي بحثت العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمشكلات السلوكية وأظهرت بعض الدراسات أهم مظاهر السلوك السلبي للطلاب داخل الغرفة الصفية.
- (٣) تباينت نتائج الدراسات التي بحثت العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الصفية، والصحة النفسية والمدرسية للتلاميذ.
- (٤) تباينت نتائج بعض الدراسات القليلة التي بحثت الفروق بين الجنسين في المشاركة الصفية وكانت لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في إدراك ذات المعلم والاتجاه نحوه ونحو مادته الدراسية وإدارته الصفية.
- (٥) هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين مدي مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية ودرجة شعورهم بالأمن النفسي والاجتماعي والمدرسي.
- (٦) أشارت بعض الدراسات ضمن نتائجها أن مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية يخفف من الضغوط النفسية والقلق والتوتر لديهم وكلها من المشكلات السلوكية.
- (٧) لا توجد دراسات تناولت الاتجاه نحو المشاركة الصفية بشكل مباشر، ولكن وجدت دراسات تناولت اتجاه الطالب نحو المعلم ومادته الدراسية وطريقة إدارته للغرفة الصفية والتي تشمل (الحوارات والمناقشات وإبداء الآراء وطرح التوصيات) وكلها من الأنشطة صفية.
- (٨) لا توجد دراسات تربط بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها بشكل مباشر، ولكن وجدت دراسات تناولت المشاركة الصفية واتجاه الطالب نحو المعلم ومادته الدراسية وطريقة إدارته للغرفة الصفية والتي تشمل (الحوارات، والمناقشات، وإبداء الآراء والملاحظات، وطرح التوصيات) وكلها من الأنشطة الصفية.
- (٩) تم قياس المشاركة الصفية بمقاييس كثيرة بعضها يعطي درجات موجبة، والبعض الآخر يعطي درجات سالبة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

- استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في ما يلي:
- (١) تحديد وصياغة أهداف وفروض البحث الحالي.
- (٢) تحديد عينة الدراسة والمنهج المستخدم فيها.
- (٣) تحديد المشكلات السلوكية الشائعة لطلاب المرحلة الإعدادية.

- (٤) بناء مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية.
- (٥) بناء مقياس لمستوى المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية الصفية.
- (٦) بناء مقياس لاتجاه طلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية.
- (٧) التعرف على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات واستخدامها في تفسير نتائج البحث الحالي.
- (٨) التعرف على ديناميات الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية مرتفعي ومنخفضي المشاركة الصفية.
- (٩) اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

فروض البحث:

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

- (١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين.
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين.
- (٤) تختلف الديناميات لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية مرتفعي ومنخفضي المشاركة الصفية.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث ما يلي:

عينة البحث :

- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) طالباً وطالبة بالمدارس الإعدادية الحكومية بمدينة الزقازيق بالصفوف الثلاثة، وذلك لتقنين أدوات البحث.

١- - العينة الأساسية: تم اختيار عينة البحث الأساسية من بين طلاب المدارس الإعدادية الحكومية بمدينة الزقازيق ومن ذوي المشكلات السلوكية الصفية، وهي مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، ومدرسة السادات الإعدادية بنين، ومدرسة الإعدادية بنات بمدينة الزقازيق، من الصفوف الدراسية (الأول - الثاني - الثالث) من الذكور والإناث ويبلغ عدد طلابها بالصفوف الثلاث (٢٠٠٠) طالباً وطالبة، وقد روعي عند اختيار الطلاب خلوصهم من أى إعاقة حسية، أو حركية. ومن أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط، ويعيشون مع الأب والأم، وقد تم اختيار اثنين من المعلمين ممن يدرسون لكل فصل من فصول المدارس، على أن يكون مر على تدريسهم لكل فصل مدة لا تقل عن ستة شهور، حتى يكون قد اتضح لهم مشكلات الطلاب السلوكية الصفية، ثم طلب من كل منهم أن يحدد الطلبة والطالبات من ذوي المشكلات السلوكية الصفية، كما طلب الشيء نفسه من الأخصائي النفسي وهو من يحول إليه الطلاب ذوي المشكلات السلوكية - وبلغ عدد الطلاب وفق ذلك (٢٠٣) طالب وطالبة، (١٠٣) طالباً، و(١٠٠) طالبة، تم استبعاد ثلاثة طلاب لكبر عمرهم الزمني بالمقارنة بزملائهم، وبذلك تكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) ١٠٠ ذكر، و١٠٠ أنثى موزعة على الصفوف الثلاث، ومن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٦) عام، بمتوسط عمرى قدره (١٤,٤٠٤) عاماً، وانحراف معيارى قدره (٢,٠٠)، وبعد ذلك تم تطبيق مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية على هؤلاء الطلاب، حيث حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية.

أدوات البحث:

اشتملت الأدوات الأساسية في البحث الحالي على ما يلي:

١- مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية إعداد الباحث

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك الاطلاع على مقاييس السلوك السلبي (Mason (2003، ومقياس المشكلات السلوكية (Cooper (2004 السلوك الفوضوي الصفى، إعداد الخطيب (٢٠٠٤)، وقائمة ملاحظة المعلم للسلوك الفوضوي، إعداد بركات (٢٠٠٨) واستبانة تقدير المعلمين للسلوك المشكل، إعداد عواد، وزامل (٢٠١١) ومقياس المشكلات السلوكية، إعداد محمود (٢٠١٥).

تم تطبيق استبيان مفتوح على معلمي المدارس الإعدادية، والأخصائيين النفسيين، والطلاب بها تضمن سؤالاً حول أهم مظاهر المشكلات السلوكية التي تحدث من الطلاب داخل الغرفة الصفية.

في ضوء ما سبق تم صياغة عبارات مقياس المشكلات السلوكية الصفية في صورته الأولى، وتكون من (٥٣) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد، هي: الحركة السلبية (١٥) عبارة، عدم إطاعة الأوامر (١٤) عبارة، إزعاج الآخرين ومضايقتهم (١٢)، العدوان الصفى (١٢) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال:

١- **صدق المحتوى:** حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، ومثلهم من معلمي المدارس الإعدادية، والاختصاصيين النفسيين بها، وتم استبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها عن (٩٠٪)، وبناء عليه أصبح المقياس يتضمن (٤٤) عبارة، بواقع (١١) عبارة لكل بعد من أبعاده الأربعة.

٢- **الصدق العاملي:** تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي للمقياس وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية وقوامها (١٠٠) من طلاب المرحلة الإعدادية من نفس مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

جدول (١)

التحليل العاملي لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية

الأبعاد	قيم التشعب بالعامل	نسب الشيوخ
الحركة السلبية	٠,٧٨٨	٠,٦٢١
عدم الطاعة للأوامر	٠,٧٦٨	٠,٥٩١
إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٠,٧٧٨	٠,٦٠٦
العدوان الصفى	٠,٧٦٩	٠,٥٩٢
الجذر الكامن	٢,٤٠٩	
نسبة التباين	٦٠,٢١٨	

يتضح من جدول (١) تشعب أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٠,٢١٨)، والجذر الكامن (٢,٤٠٩) مما يعنى أن هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو المشكلات السلوكية الصفية التى وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٣- صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجي لمقياس المشكلات السلوكية: تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس الباحث ودرجات مقياس محمود (٢٠١٥)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجى لمقياس المشكلات السلوكية الصفية

المتغيرات	مقياس المشكلات السلوكية الصفية إعداد: الباحث ن = ١٠٠		مقياس المشكلات السلوكية إعداد: محمود ٢٠١٥ ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإرباعى الأعلى = ٢٥	١٠٧,٦٤	٢,٢٣	١٠٦,٣٢	٣,٨٨	١٦,٣٠٨	٠,٠١
الإرباعى الأدنى = ٢٥	٨٩,٤٨	٥,١٠	٩٦,٥٦	٨,٢٧	٥,٣٤١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس المشكلات السلوكية الصفية (إعداد: الباحث) ومقياس المشكلات السلوكية إعداد (محمود، ٢٠١٥)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى.

٤- صدق المحك (الصدق التالزمي).

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس المشكلات السلوكية إعداد/ محمود (٢٠١٥) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٤٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.

٥- صدق الاتساق الداخلى (المفردات مع الدرجة الكلية للأبعاد).

وذلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد

الحركة السلبية		عدم الطاعة للأوامر		إزعاج الآخرين ومضايقتهم		العدوان السلبي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٤٤*	١	٠,٣٨١**	١	٠,٣٢٢**	١	٠,٣٦٢**
٢	٠,٢٥٠*	٢	٠,٤٦٨**	٢	٠,٣٣٦**	٢	٠,٤٠٨**
٣	٠,٣٥٠**	٣	٠,٤٥٨**	٣	٠,٣١٩**	٣	٠,٥٠٨**
٤	٠,٤١٧**	٤	٠,٤٣٧**	٤	٠,٤٤٦**	٤	٠,٤٦٥**
٥	٠,٣٠٦**	٥	٠,٢٨٠**	٥	٠,٥٠٧**	٥	٠,٤١٣**
٦	٠,٢٠٩*	٦	٠,٣٨٢**	٦	٠,٤٧٠**	٦	٠,٥٠٢**
٧	٠,٣٢٥**	٧	٠,٢٤٩*	٧	٠,٦٦٩**	٧	٠,٤٥٧**
٨	٠,٣٨٤**	٨	٠,٤٠٥**	٨	٠,٥٥٤**	٨	٠,٥٠٥**
٩	٠,٤٠٦**	٩	٠,٣٤٥**	٩	٠,٣٣٤**	٩	٠,٤٢٠**
١٠	٠,٢١٣*	١٠	٠,٥٤٢**	١٠	٠,٣٥٩**	١٠	٠,٤٢٢**
١١	٠,٤٩٤**	١١	٠,٤٠٩**	١١	٠,٣٥٨**	١١	٠,٤٨٤**

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن كل مفردات مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائياً، أي أنها صادقة.

ثانياً: ثبات المقياس

١ - طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وتم ذلك بحساب ثبات مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤)

يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار

المتغيرات	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
الحركة السلبية	٠,٥١٤	٠,٠١
عدم الطاعة للأوامر	٠,٢٦٦	٠,٠١
إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٠,١٩٨	٠,٠٥
العدوان الصفّي	٠,٣٢٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٣٤٣	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس المشكلات السلوكية الصفية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس لعينة التلاميذ وكانت كل القيم مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أن قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ

م	أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية	معامل ألفا - كرونباخ
١	الحركة السلبية	٠,٥٩١
٢	عدم الطاعة للأوامر	٠,٦٥٨
٣	إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٠,٦٧٨
٤	العدوان الصفّي	٠,٦٩٣
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٠٦

يتضح من خلال جدول (٥) أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشراً جيداً لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية :

قام الباحث بتطبيق مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية على العينة الاستطلاعية التي اشتملت (١٠٠) تلميذا وتلميذة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة معامل سبيرمان - براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦)

مُعاملات ثبات مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية
بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس المشكلات السلوكية الصفية	سبيرمان - براون	جتمان
١	الحركة السلبية	٠,٧٢١	٠,٥٥٤
٢	عدم الطاعة للأوامر	٠,٧٧٨	٠,٦٥٢
٣	إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٠,٨٠٥	٠,٦٥٢
٤	العُدوان الصفي	٠,٧٨٠	٠,٦٣٤
٥	الدرجة الكلية	٠,٨٨٦	٠,٦٣٢

يتضح من جدول (٦) أن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان. براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للمشكلات السلوكية الصفية.

٤- طريقة الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

مصفوفة ارتباطات مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية

م	أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية	١	٢	٣	٤	٥
١	الحركة السلبية	-				
٢	عدم الطاعة للأوامر	٠,٤٩٠**	-			
٣	إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٠,٤٦٧**	٠,٤٦٨**	-		
٤	العدوان الصفّي	٠,٤٨٠**	٠,٤٣٢**	٠,٤٨٠**	-	
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٥٦**	٠,٧٥٥**	٠,٧٩٠**	٠,٧٩٧**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى والثبات. الصورة النهائية لمقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٤٤) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الأربعة على النحو التالي:

البعد الأول: الحركة السلبية (١١) مفردة.

البعد الثانى: عدم الطاعة للأوامر (١١) مفردة.

البعد الثالث: إزعاج الآخرين ومضايقتهم (١١) مفردة.

البعد الرابع: العدوان الصفّي (١١) مفردة

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصورة دائرية، وقد راعى الباحث ألا تكون هناك مفردتان متتاليتان تقيسان نفس البعد.

ويوضح جدول (٨) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٨)

أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الحركة السلبية	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١	١١
٢	عدم الطاعة للأوامر	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢	١١
٣	إزعاج الآخرين ومضايقتهم	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣	١١
٤	العدوان الصفية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤	١١

طريقة تصحيح المقياس :

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائماً، أحياناً، نادراً) على أن يكون تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٣٢)، كما تكون أقل درجة (٤٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المشكلات السلوكية الصفية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المشكلات السلوكية الصفية.

٢- مقياس المشاركة الصفية لذوي المشكلات السلوكية إعداد الباحث

قام الباحث بتحليل مفهوم المشاركة الصفية من واقع الإطار النظري الذي يحدد معني المشاركة ومصادرها، ومستوياتها، وكيفية القيام بها من واقع الدراسات السابقة التي استخدمت بعض الطرق لقياس المشاركة الصفية مثل دراسة العنزي (٢٠١١)، ودراسة Holl, E & et al., 2013، ودراسة Wainman, M, 2010، ودراسة Khan, N. K., & et.al, 2014

ولم يجد الباحث مقياساً محدداً لقياس المشاركة الصفية للمرحلة الإعدادية، فرأى أن يعد مقياساً للمشاركة الصفية بحيث يتناسب مع البيئة الصفية المصرية. حيث صاغ ٢٩ مفردة شملت المشاركة الصفية للطلاب في المرحلة الإعدادية، ووضع أمام كل تساؤل ثلاث إجابات هي (دائماً، أحياناً، نادراً) وعلى المفحوص اختيار واحدة منها وتعطي درجات (١، ٢، ٣).

وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية وعددها (١٠٠) تلميذاً، وحسب الباحث صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس :

١- صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، ومثلهم من معلمي المدارس الإعدادية، وتم استبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها عن (٩٠٪)، وبناء عليه أصبح المقياس يتضمن (٢٥) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية).

وذلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٨٥**	٨	٠,٦٥٠**	١٥	٠,٢٩٠**	٢٢	٠,٤٤٢**
٢	٠,٣٨٢**	٩	٠,٤٥٠**	١٦	٠,٧٢٠**	٢٣	٠,٦٠٦**
٣	٠,٦٠٢**	١٠	٠,٥٠٦**	١٧	٠,٣٠٩**	٢٤	٠,٦٠٨**
٤	٠,٤٩٤**	١١	٠,٦٧٣**	١٨	٠,٦٩٦**	٢٥	٠,٤٦٩**
٥	٠,٥٧٦**	١٢	٠,٣١٤**	١٩	٠,٦٤٣**	-	-
٦	٠,٥٧٣**	١٣	٠,٤٥٠**	٢٠	٠,٥١٥**	-	-
٧	٠,٧٨٢**	١٤	٠,٦٦٢**	٢١	٠,٤٩٧**	-	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) أن كل مفردات مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائية، أي أنها صادقة.

٣- المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإرباعى الأدنى=٢٥		الإرباعى الأعلى=٢٥	
		ع	م	ع	م
٠,٠١	٢٠,٣٥١	٢,٦٩	٣٩,٢٠	٥,٥٧	٦٤,٤٠

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الإعدادية ذوى المستوى المرتفع وطلاب المرحلة الإعدادية ذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وتم ذلك بحساب ثبات مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠,٩٦٧) وهو دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى للمقياس لعينة التلاميذ وكانت القيمة مرتفعة (٠,٧٤٣) وهى دالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أن قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية على العينة الاستطلاعية التى اشتملت (١٠٠) تلميذا وتلميذة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة معامل سبيرمان - براون (٠,٨٨٧)، ومعامل جتمان العامة

للتجزئة النصفية (٠,٦٧٥) وهى قيم مرتفعة، حيث تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية والتصحيح لمقياس المشاركة الصفية

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٥) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات (دائماً، أحياناً، نادراً) على أن يكون تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص (٧٥)، وأدنى درجة هى (٢٥)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للمشاركة الصفية فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للمشاركة الصفية.

٣- مقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لذوي المشكلات السلوكية إعداد الباحث.

قام الباحث بتحليل مفهوم الاتجاه نحو المشاركة الصفية من واقع الإطار النظري الذي يحدد معنى الاتجاه نحو المشاركة، ومكوناتها، وطرق التعبير عنها من واقع الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس للاتجاه نحو المشاركة الصفية مثل دراسة Marie, 2004، Poulou & Norwich, 2000، دراسة بركات (٢٠١٠).

ولم يجد الباحث مقياساً محدداً لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية، فرأى أن يعد مقياس بحيث يتناسب مع البيئة الصفية المصرية. حيث صاغ ٣٠ مفردة شملت اتجاه المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية، ووضع أمام كل تساؤل ثلاث إجابات هي (دائماً، أحياناً، نادراً) وعلى المفحوص اختيار واحدة منها، ويشتمل المقياس على ١٦ عبارة موجبة، يتم تصحيحها في اتجاه المشاركة، حيث يحصل الفرد في العبارة على الدرجات (٣، ٢، ١)، و ١٤ عبارة سالبة حيث يحصل الفرد في العبارة على الدرجات (١، ٢، ٣) بترتيب الإجابات.

وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية وعددها (١٠٠)، وحسب الباحث صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس :

١- صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، ومثلهم من معلمي المدارس الإعدادية، وتم استبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها عن (٩٠٪)، وبناء عليه أصبح المقياس يتضمن (٢٥) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية).

وذلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤١**	٨	٠,٤٨١**	١٥	٠,٤٦٩**	٢٢	٠,٤٧٧**
٢	٠,٥٠١**	٩	٠,٥٥٢**	١٦	٠,٥٦٥**	٢٣	٠,٥٠٥**
٣	٠,٥٩٤**	١٠	٠,٥٤٤**	١٧	٠,٥٠١**	٢٤	٠,٢٩٠**
٤	٠,٣٤٦**	١١	٠,٤٥٨**	١٨	٠,٤٨٢**	٢٥	٠,٢٨٦**
٥	٠,٣١٨**	١٢	٠,٤٠٨**	١٩	٠,٥٩٥**	-	-
٦	٠,٦٧٤**	١٣	٠,٣٤٧**	٢٠	٠,٣٨٨**	-	-
٧	٠,٣٢٤**	١٤	٠,٧٣٦**	٢١	٠,٣٦٣**	-	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن كل مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائية، أى أنها صادقة.

٢- المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإرباعى الأدنى=٢٥		الإرباعى الأعلى=٢٥	
		ع	م	ع	م
٠,٠١	١٧,٤٦٦	٤,٣٥	٤٥,٨٠	٤,٢٣	٦٧,٠٠

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الإعدادية ذوى المستوى المرتفع وطلاب المرحلة الإعدادية ذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وتم ذلك بحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوى المشكلات السلوكية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠,٨٦١) وهو دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى للمقياس لعينة التلاميذ وكانت القيمة مرتفعة (٠,٧٣٤) وهى ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أن قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية على العينة الاستطلاعية التى اشتملت (١٠٠) تلميذا وتلميذة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة معامل سبيرمان - براون (٠,٨٥٩)، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية (٠,٦٦١) وهى قيم مرتفعة، حيث تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية والتصحيح لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الصفية:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٥) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات (دائماً، أحياناً، نادراً) على أن يكون

تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٧٥)، وأدنى درجة هي (٢٥)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للاتجاه نحو المشاركة الصفية في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للاتجاه نحو المشاركة الصفية.

٤- بيانات استمارة المقابلة الشخصية : إعداد الباحث

ونظرا لأهمية استمارة المقابلة الشخصية في الدراسة الاكلينيكية فقد قام الباحث بإعداد هذه الاستمارة، والتي اشتملت على بيانات ومعلومات عن الحالة موضع الدراسة وعلاقته بوالديه، وأخوته، وأصدقائه، ومدرسيه، ونمط العلاقة بين الحالة والوالدين والأخوة والمدرسين والزملاء، والتاريخ الصحي، والعادات، والنظام، والعلاقات الاجتماعية، والمشكلات السلوكية، وقد اعتمد الباحث في ذلك على نموذج استمارة مصطفى فهمي، ونموذج استمارة المقابلة الشخصية صلاح مخيمر.

٥- اختبار ساكس لتكملة الجمل إعداد "جوزيف ساكس"

الخطوات الإجرائية للبحث:

- ١- قام الباحث بأخذ الموافقات الإدارية المطلوبة لتطبيق مقاييس البحث.
- ٢- إعداد وتقنين مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية، ومقياس اتجاه طلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية، ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية.
- ٣- تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والاساسية.
- ٤- تطبيق مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية لتحديد طلاب المرحلة الإعدادية بالصفوف الثلاث (الأول - الثاني - الثالث) ذوي المشكلات السلوكية الصفية.
- ٥- تطبيق مقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية الصفية، ومقياس اتجاه طلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية على الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية.
- ٦- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيا واستخلاص النتائج وتفسيرها.

عرض نتائج الدراسة الوصفية ومناقشتها:

أولا عرض نتائج الدراسة الوصفية:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من المشاركة الصفية والاتجاه نحوها، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات كل من مقياس المشاركة الصفية

والاتجاه نحو المشاركة (ن = ٢٠٠)

المقاييس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المشاركة الصفية	الاتجاه نحو المشاركة الصفية	٠,٩٢١
		٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الصفية، والاتجاه نحو المشاركة الصفية عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

وهكذا أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية، مما يعني أنه كلما أقدم الطلاب ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة في الأنشطة الصفية تكون لديهم اتجاه قوى والعكس كلما أحجم الطلاب نحو المشاركة الصفية.

والمشاركة في النشاط الصفية تشكل أحد ركائز التربية الحديثة التي تتشكل فيها شخصية الطالب في كافة جوانبها ويشعر بالأمن النفسي والاجتماعي، ويصبح أكثر توافقاً مع نفسه ومع الآخرين، ويكون اتجاهها موجبا نحوه، ويتعلم السلوكيات المرغوب فيها منذ التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه منها (المنيفي، ١٩٩٦، ص ١٢).

وينعكس اتجاه الطلاب ذوي المشكلات السلوكية نحو المشاركة الصفية على نمط تفاعله مع أقرانه بالغرفة الصفية وعلاقته بمعلميهِ؛ فكلما كانت مستويات المشاركة الصفية عالية كان اتجاه الطلاب إيجابياً نحو المشاركة الصفية، وكلما كانت مستويات المشاركة متوسطة كان اتجاه الطلاب محايداً نحو المشاركة وهكذا.

كما ترتبط مستويات المشاركة الصفية والاتجاه نحوها بالمشكلات السلوكية لدى الطلاب، وانخفاض الكفاية الاجتماعية، والدافعية نحو التعلم، والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي (Poulou&Norwich,2000؛ العنزي، ٢٠٠١).

فالأنشطة الصفية تساعد التلميذ في التخلص من السلوكيات غير المرغوبة واستبدالها بنماذج من السلوك السوي، من خلال ما تضيفه من تفاعل التلاميذ مع أقرانه داخل الصف الدراسي وإدراكهم مكوناتها المختلفة، إنها تتيح للمعلم أن يعطي مزيداً من فرص المشاركة وتوفر له مجالاً خصباً لإظهار إيجابيته وفاعليته في مشاركته النشاط الصفّي الذي يتم بإختياره وبناء على رغبته وميوله.

ومشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية والتي تتمثل في تمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والأسئلة والأجوبة، والمشاهدة والاستمتاع، والتلخيصات، والاستنتاج، والمناقشة والحوار، يحقق وظائف بناء الشخصية المتكاملة، من تعلم التلاميذ الحوار من خلال التدريب والممارسة، فهم مسؤولون عنها ويؤدون بها بأنفسهم، وهذا يكون لديهم اتجاهاً موجباً نحوها ويشكل لديهم الشعور بتحقيق الذات والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والإنجاز. (Laforage,2006,P.65)

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات؛ (Cyanus, 2002) (Zhang, 2008)؛ Cyanus, 2005 والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية

بين اتجاه الطالب نحو أسلوب المعلم وسلوكه وكشف ذاته ومادته الدراسية وإدراته الصفية وكلها من إجراءات الأنشطة الصفية وبين مشاركته في الأنشطة الصفية.

وأشارت نتائج دراسة (Cyanus (2005 إلى أن الطلاب يلقون الأسئلة بغرض طلب التوضيح، أو أسباب ترجع إلى سلوكيات المعلم وطريقته في إدارة الصف، وأسباب متعلقة بزملائهم، أو حجم الفصل، بالإضافة إلى المرونة المعرفية، ودوافع الطلاب، وأنهم يتفاعلون مع المعلم بإلقاء الأسئلة تبعاً لشخصية المعلم المساندة والمتفتحة.

ودراسة (Zhang (2008 التي أشارت إلى أهمية اتجاه الطالب نحو كشف ذات المعلم ومادته الدراسية وأسلوب إدارة الصف في توطيد الاتصال بين المعلم والطالب، والتعلم النشط داخل الغرفة الصفية، ومشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية.

والسلوك المشكل داخل الغرفة الصفية قد يجعل الطالب غير متقبل من زملائه ومعلميه، فاقدا للثقة في نفسه، عازفا عن المشاركة في الأنشطة؛ وبالتالي يعاني من القلق، والاكتئاب، والخوف من المدرسة. وتزيد مشاركة ذوي السلوك المشكل في الأنشطة الصفية، وتكون اتجاهاتهم نحو المشاركة إيجابية؛ من خلال التفاعل داخل الغرفة الصفية، والاحتكاك بالزملاء والمعلمين (بركات، ٢٠١٠، ص ٤٥).

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» في المشاركة الصفية

لدى مجموعتي الذكور والإناث

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث ن = ١٠٠		ذكور ن = ١٠٠	
		ع	م	ع	م
٠,٠١	٢٧,٣٩٠	٥,٤٠	٦٣,٤٣	٣,٢٤	٤٦,١٦

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح الإناث في المشاركة الصفية، حيث كانت قيمة (ت) = (٢٧,٣٩٠)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع كلا من: الإطار النظري و نتائج دراسات العنزي، ٢٠٠١؛ يوسف، ٢٠٠٠؛ بركات، ٢٠١٠؛ Wainman، 2006؛ Jennifer، 2014؛ Khan et al، 2013؛ Holl، E & et al، 2010. والتي أرجعت سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين لصالح الإناث إلى:

(١) الانسحاب الاجتماعي وضعف التواصل مع الآخرين، وضعف القدرة على الانتباه في تلقي الأسئلة والإجابة لدى بعض الطلبة ذوي المشكلات السلوكية الصفية من الذكور.

- (٢) قد يعزف بعض الطلبة من ذوى المشكلات السلوكية الصفية عن المشاركة الصفية نتيجة شعورهم بالإحباط والتوتر والاكئاب لعدم القدرة على الإجابة الصحيحة وكثرة القوانين والقيود التي يضعها المعلم بالمقارنة بالإناث.
- (٣) الخوف والقلق من عدم الطلاقة في الكلام، أو الإجابة على الأسئلة لدى بعض الطلبة ذوى المشكلات السلوكية الصفية.
- (٤) العدوان عندما يشعر الطلاب ذوى المشكلات السلوكية الصفية بالإحباط يمكن أن تصدر عنهم سلوكيات تتميز بالعنف والمساكسة أثناء الحصّة تعبيرا عن الغضب وعدم الرضا؛ كالنقد، وتبادل الألفاظ النابية، وتمزيق الكتب، وإتلاف المقاعد الصفية بعكس الطالبات الأقل عدوانا وعنفا.
- (٥) يميل بعض الطلاب وبالأخص الإناث منهم إلى جذب انتباه المعلم والطلاب، لأن لديهم رغبة وحاجة في أن يتقبلهم الآخرون مما يزيد من مشاركتهم الصفية.
- (٦) الثقة بالنفس التي يتمتع بها الإناث تزيد من مشاركتهم الصفية بالمقارنة بالذكور الذين قد يتركوا بعض الأسئلة بدون حل في دفاترهم دون أن يسألوا المعلم، أو حتى زملاءهم عنها مما يؤدي إلى ضعف المشاركة الصفية.
- (٧) اتجاهات الطلاب السلبية نحو الأنشطة الصفية قد يكون سببا في عزوفهم عن المشاركة فيها.
- (٨) وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين في الأنشطة الصفية، يقلل من الدافعية للتعلم، ويساعد على عدم توفير الجو المناسب للمشاركات الصفية الفعالة.
- (٩) وقد تكون البيئة التعليمية غير مناسبة لخلق التفاعل الصفّي بين المعلم والطلاب، بسبب عدم مراعاة التهوية، والنظافة، وكثرة عدد الطلاب، وموقعهم بالغرفة الصفية يضعف من عملية المشاركة.
- (١٠) المعلم القدوة الذي يتفاعل مع طلبة ذكورا وإناثا داخل الغرفة الصفية من خلال قربه منهم ومدحهم، أو بعده عنهم، أو ذمهم.
- (١١) إن تركيز المعلم على فئة معينة من الطلاب دون الأخرى، تعمل على الإحباط والانسحاب وعدم التواصل، كما أن عدم تعزيز الطالب يولد روح الإحباط لديه.

ومن العوامل المشجعة على زيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية :

- (١) إدارة الغرفة الصفية الجيدة التى هي من المتطلبات الضرورية للتعليم والمشاركة الصفية.
- (٢) التخطيط في اختيار بيئة التعلم بعناية منذ بدأ العام الدراسي، من مكان دافئ ومشجع، وتهيئة شكل الغرفة الصفية لحدوث عملية التعلم كترتيب المقاعد على شكل حرف (U)، وتوفير الموارد اللازمة لأنشطتهم الصفية.
- (٣) توفير المناخ المحفز، أو المشجع، وتدعيم قيم المشاركة عن طريق التعزيز المادي (كالمكافأة المادية)، أو التعزيز المعنوي (كالمدح) (Rana, Malik, & Naeem, 2008, PP.37-39).

نتيجة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت في الاتجاه

نحو المشاركة الصفية لدى مجموعتي الذكور والإناث

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث ن = ١٠٠		ذكور ن = ١٠٠	
		ع	م	ع	م
٠,٠١	٢٨,١٧٧	٥,٠٥	٦١,٤٦	٣,١٧	٤٤,٦٦

يتبين من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح الإناث في الاتجاه نحو المشاركة الصفية، حيث كانت قيمة (ت) = (٢٨,١٧٧)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

قد يرجع ذلك إلى أسباب فسيولوجية تتعلق بكون الإناث أسرع نمواً ونضجاً عقلياً، ولغويًا، وحركيًا، بالإضافة إلى كونهن أكثر دافعية نحو الدراسة والتعلم سعيًا لتحقيق الذات ورغبة في التفوق الدراسي، وهذا ما يجعلهن أكثر استعداداً نحو المشاركة في الأنشطة الصفية بقبول مناشطها، والاقدام على المشاركة فيها.

واعتقاد طالبات المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية وحبهن وتفاعلهن مع الأنشطة الصفية يؤدي إلى تبنيهن مفهوماً إيجابياً نحو ذواتهن واتجاه قوي نحو المشاركة في الأنشطة الصفية، ويحد من اضطراباتهن السلوكية، والعكس يحدث في حالة ضعف المشاركة الصفية (Fontana, 2005, p.56).

وتتمثل الأنشطة الصفية في تمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والأسئلة والأجوبة، والملاحظة والاستماع، والتلخيصات، والاستنتاج، والمناقشة والحوار، وهي مناشط تحقق وظائف بناء الشخصية المتكاملة، من تعلم التلاميذ الحوار من خلال التدريب والممارسة، فهم مسؤولون عنها ويؤدونها بأنفسهم، وهذا يجعل الطلاب ذوي السلوك المشكل أكثر إقبالا على المشاركة في الأنشطة الصفية من أي مناشط تقليدية أخرى (Laforage, 2006, P.67).

إن عدم مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية يجعلهم بعيدين عن مساندة المعلم، الذي يتبنى اتجاهها سالبا نحو طلابه غير المشاركين فيها، وينمو لديهم عدم الشعور بالعمل الجماعي، والتمركز حول الذات، والانسحاب من المجتمع الصفّي وعدم تحمل المسؤولية ويتكون لديهم اتجاه سالب نحو المشاركة في الأنشطة داخل الفصل الدراسي وتضعف مشاركتهم الصفية، ويظهر لديهم بعض الاضطرابات السلوكية اللاسوية مثل: ضعف التواصل مع الآخرين، و ضعف القدرة على الانتباه في تلقي الأسئلة والإجابة، وهذا ما أكدته نتائج دراسات (Khan et al, 2014; Wainman, 2010).

وأن شعور الطلاب بالإحباط والتوتر والاكتئاب نتيجة عدم القدرة على الإجابة الصحيحة وكثرة القوانين والقيود التي يضعها المعلم، كما تصدر عنهم سلوكيات تتميز بالعنف والمساكسة أثناء الحصة تعبيراً عن الغضب وعدم الرضا؛ كالنقد، وتبادل الألفاظ النابية، وتمزيق الكتب، وإتلاف المقاعد الصفية، والخوف والقلق والانسحاب من عدم الطلاقة في الكلام، أو الإجابة على الأسئلة (بركات، ٢٠٠٨؛ Holl & et al, 2013).

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج كل من (Kennedy, 2005; Zhang, 2008) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الطلاب نحو معلمهم ومادته الدراسية. قد يرجع ذلك إلى أن عينة هذه الدراسات هي المرحلة الجامعية بينما عينة البحث الحالي المرحلة الإعدادية والتي لم يصل فيها الطلاب للنضج الانفعالي والاجتماعي الذي يمكنه من تكوين اتجاه نحو مواقف التفاعل والتواصل مع الآخرين والمشاركة الصفية.

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : «تختلف الديناميات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوى المشكلات السلوكية الصفية مرتفعى ومنخفضى المشاركة فى الأنشطة الصفية».

ولتحقيق هذا الفرض قام الباحث بالإجراءات التالية :

١. تم اختيار أربع حالات ممن حصلوا على أعلى الدرجات وأدنى الدرجات في مقياس المشاركة في الأنشطة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوى المشكلات السلوكية الصفية واختيرت حالات الدراسة الأربعة على النحو التالي: أعلى درجتين من الذكور والإناث، وأقل درجتين من الذكور والإناث وكانت كالتالى: الحالة ر- م من الإناث أكبر الحالات التى تتمتع بمشاركة في الأنشطة الصفية، حيث كانت درجتها على مقياس المشاركة الصفية (٧٢). والحالة أ-ح من الذكور أكبر الحالات التى تتمتع بمشاركة في الأنشطة الصفية، حيث كانت درجتها على مقياس المشاركة الصفية (٥٩). أما الحالات الأقل مشاركة فكانت الحالة م-ع من الإناث أقل مشاركة في الأنشطة الصفية، حيث كانت درجتها على مقياس المشاركة الصفية (٥٠). والحالة ع-أ من الذكور أقل الحالات التى تتمتع بمشاركة في الأنشطة الصفية، حيث كانت درجتها على مقياس المشاركة الصفية (٣٢). والحالات الأربعة حالتها الصحية جيدة.

٢. تم تطبيق استمارة المقابلة الشخصية على الحالات الأربع.

٣. تم تطبيق اختبار ساكس لتكملة الجملة "إعداد: جوزيف م ساكس" على الأربعة حالات (تم عرض مفصل للحالات الأربعة بالملحق الثالث).

تفسير الحالة الأولى

يتضح من خلال استجابة الحالة على مقياس المشاركة الصفية ومن خلال استجابتها على اختبار ساكس لتكملة الجمل الذى أعده جوزيف م. ساكس. شعور الحالة بأهمية المشاركة في الأنشطة الصفية، من خلال الجو النفسي الذى يسوده التقبل والاهتمام وما يوفره من استقرار وأمن نفسي ودراسي للحالة والذي يتضح من خلال قولها « لقد كنت دائما أرغب في أن أعمل مع زملائي » وفي قولها « لو أنني كنت المسئول الأول عن الفصل لأكثر من الأنشطة الصفية »، وفي قولها « في عملي أكثر ما أكون انسجاما مع زملائي »، وفي قولها «إنني أتطلع إلى أن أكون رائدة للأنشطة الصفية»، كما يكشف استجابة الحالة على اختبار «ساكس» عن إشباع الحاجات النفسية للحالة مثل الحاجة إلى الرعاية والحب والأمان، وعن توفر المناخ

العاطفي لديهن في الغرفة الصفية، وتوفر معايير التفاعل الصفي وسمات المعلم، أو المعلمة المحفزة للمشاركة، والتي تظهر من خلال علاقة الحالة بوالديها ومعلميها وأصدقائها، كما في قولها «أشعر أن والدي قليلا ما يعاقباني» وفي قولها «أسرتي إذا ما قورنت بالأسر الأخرى فإنها متماسكة»، وفي قولها «أمي تحبني كثيرا» وفي قولها «أنا وأمي. على توافق» وفي قولها «في طفولتي كانت أسرتي. كنت أحظي باهتمام والدي» وفي قولها «أنا أحب أمي لكن. أحب أبي أيضا» وفي قولها «في المدرسة المدرسون الذين درسوا. لي كانوا يحبونني» وقولها «الناس الذين أحبهم أكثر من غيرهم. هم أهلي ومعلمي وأصدقائي» وقولها «عند إصدار الأوامر للغير أنا. أول ما أقوم بالتنفيذ» وقولها «عندما لا أكون بين أصدقائي. أشعر بالملل»، كما أن الثقة بالنفس كانت سمة تميز الحالة عن غيرها من الأقران، وان استجابة الطالبة في عبارة القلق من الامتحان، أو الخوف من المستقبل، كانت استجابة لقلق وخوف طبيعي يؤدي إلى زيادة المشاركة الصفية لإثبات الذات.

تفسير الحالة الثانية

يتضح من خلال استجابة الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل التي أعددتها جوزيف م. ساكس والتي تتكون من (٦٠) جملة، ومن خلال مقياس المشاركة الصفية الذي أعده الباحث ويتضمن (٢٥) مفردة. شعور الحالة بأهمية المشاركة في الأنشطة، من خلال التحدث والمناقشة وإبداء الآراء في ظل بيئة صفية نفسية جيدة يتفاعل فيها الطالب مع المعلم، وما أضفي على الحالة من شعور بالاستقرار والأمن النفسي، وتوفر المناخ العاطفي والتفاعل الصفي وسمات المعلم، أو المعلمة المحفزة للمشاركة، والذي ظهر بوضوح في درجة المشاركة في الأنشطة الصفية والذي ظهر في استجابة الحالة على جمل اختبار "ساكس" التالية "لقد كنت دائما أرغب في أن أشارك مع زملائي"، "لو أنني كنت المسئول الأول. عن إدارة الفصل لتركت وقت أطول للمناقشة"، "في عملي أنا أكثر ما أكون انسجاما. مع زملائي"، "أعتقد أن عندي القدرة. على إقامة علاقة مع الزملاء"، "سأكون في سعادة تامة. إذا مدحني المعلمون"، "في المدرسة المدرسون الذين درسوا. لي كانوا أصحاب فضل على"، "إنني أتطلع إلى أن أكون. رائدا للفصل"، كما يكشف الاختبار أيضا عن أشباع الحاجات النفسية للحالة مثل الحاجة إلى الأمن والأمان التي تظهر من خلال علاقة الحالة بالوالدين والأصدقاء، والذي ظهر في استجابات الحالة الآتية على اختبار "ساكس" لتكملة الجمل كالتالي "أنا وأمي. متسامحان"، "عندما كنت طفلا. كنت الأقرب لأمي"، "أسرتي تعاملني كما لو. كنت متميزا"، "أمي. تحبني كثيرا"، "أود لو أن أبي قام بمجرد تأنيبي. على ما فعلته"، "الناس

الذين أحبههم أكثر من غيرهم. هم والدي ومعلمي ” ، ” أشعر أن والدي. أعطوني كثيرا ” ، ” في طفولتي كانت أسرتي. تدلني كثيرا ” ، كما أن استجابة الطالب في عبارات ” الخوف من نقد المعلمين وسخرية الأقران ” ، تختفي تدريجيا بمساندة الوالدين والمعلمين له، كما أن المشكلات السلوكية الصفية التي كشف عنها الاختبار هي مشكلات صفية بسيطة إذا ما قورنت بالعدوان وعدم طاعة المعلم وعدم الالتزام بأوامره، ولا تعوق المشاركة الصفية،

تفسير الحالة الثالثة

يتضح من خلال استجابة الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل التي أعدها جوزيف م. ساكس والتي تتكون من (٦٠) جملة، ومن خلال الدرجة التي حصلت عليها الحالة في مقياس المشاركة الصفية الذي أعده الباحث وهي (٥٠) درجة، اتضح ضعف المشاركة الصفية وعدم شعور الحالة بأهميتها، وذلك من خلال الجو النفسي الأسري الذي يسوده عدم التقبل والإهمال والتذبذب وما ترتب عليه من عدم الاستقرار النفسي والأسري للحالة، وكذلك من خلال ضعف إشباع الحاجات النفسية للحالة مثل الحاجة إلى الرعاية والحب والأمان التي تظهر من خلال علاقتها المتوترة بوالديها والذي يظهر في استجابة الحالة على تكملة جمل اختبار ” ساكس ” كالتالي ” أشعر أن والدي قليلا ما يسامحاني ” ، ” أسرتي إذا ما قورنت بمعظم الأسر الأخرى فهي قاسية ” ، ” أمي تحبني كثيرا ولكن مش قد أخويه ” ، ” أود لو أن أبي قام بشراء لعب لي مثل أخي ” ، ” أنا وأمي على خلاف بسبب أخي ” ، ” أسرتي تعاملني كما لو كنت بتاع مشكلات ” ، ” كانت أكبر غلطة ارتكبتها أن عشت في هذه البيئة الأسرية ” ، ” أود لو أن والدي يهتمان بي ولا يهملاني ” ، ” لو أنني عدت صغيرا لرجع حب والدي لي ” ، ” أظن أن معظم الأمهات. يفرق في المعاملة ” ، ” أشعر أن والدي. يقسوان علي ” ، ” في طفولتي كانت أسرتي. تهملني ” ، ” أنا أحب أمي لكن تحب أخي أكثر مني ” ، وكما ظهر عدم توفر المناخ العاطفي والتفاعل الصفّي وسمات المعلم، أو المعلمة المحفزة للمشاركة، وعدم توفر البيئة الصفية النفسية المساندة التي تساعد الحالة على التخلي عن الخوف المدرسي والإقدام على المشاركة الصفية، والذي ظهر بوضوح في الإحجام وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، كما تكشفه استجابة الحالة على اختبار تكملة الجمل ” لساكس ” كالتالي ” لقد كنت دائما أرغب في أن أعمل بمفردي، ” لو أنني كنت المسئول الأول عن إدارة الفصل لتحدثت أكثر مما أسأل ” ، ” في عملي ا

أنا أكثر ما أكون انسجاماً مع من لا أعرفه ”، أعتقد أن عندي القدرة على الكيد لزملائي بالفصل ”، ” سأكون في سعادة تامة عندما أعمل مقالب لزملائي ”، ” في المدرسة المدرسون الذين درسوا. لي سبب ضعف مستواي ”، ” أكثر أصدقائي لا يعلمون أنني أخاف من المناقشة في الفصل ”، ” أنا لا أحب الناس الذين يركزون على أخطائي ”، ” كنت فيما قبل قليلة التفاعل الصفي ”، ” أظن أن معظم البنات يكرهنني ”، ” إن هؤلاء الذين اشتغل معهم يسخرون من كثير ”، ” أكبر نقطة ضعف عندي. صعوبة التحدث والمناقشة ”، ” الشيء الذي أطمح له سرا. الهروب من المدرسة ”، ” بودي لو تخلصت من الخوف من عقاب معلمي ”، ” الناس الذين أحبهم أكثر من غيرهم. خارج الصف الدراسي ”، ” عندما أرى رئيسي قادماً. لا أعيره اهتماماً ”، ” عندما لا أكون بين أصدقائي. أشعر بالفرح ”، ” أسوأ ما فعلت في حياتي. أن قبلت التحويل لهذه المدرسة ”، ” كما أن المشكلات السلوكية الصفية التي كشف عنها الاختبار هي مشكلات صفية كبيرة إذا ما قورنت بالكلام بدون إذن، أو تحريك المقاعد.

تفسير الحالة الرابعة

يتضح من خلال استجابة الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل التي أعدها جوزيف م. ساكس والتي تتكون من (٦٠) جملة، ومن خلال الدرجة التي حصلت عليها الحالة في مقياس المشاركة الصفية الذي أعده الباحث وهي (٣٢) درجة، اتضح ضعف المشاركة الصفية وعدم شعور الحالة بأهميتها، وذلك من خلال الجو النفسي الأسري الذي يسوده القسوة والشدة وما ترتب عليه من عدم استقرار نفسي وأسري للحالة، وكذلك من خلال ضعف إشباع الحاجات النفسية للحالة مثل الحاجة إلى الرعاية والحب والأمان التي تظهر من خلال علاقتها المتوترة بوالديها والذي يظهر في استجابة الحالة على تكملة جمل اختبار « ساكس » كالتالي « لقد كنت دائماً أرغب في أن. أتشاجر مع أخوتي »، « أشعر أن والدي قليلاً ما يتقبلاني »، « أسرّتي إذا ما قورنت بمعظم الأسر الأخرى فهي قاسية »، « أمي مش حنينة على »، « أود لو أن أبي قام بمجرد الاهتمام بي »، « أنا وأمّي في علاقة مش ولا بد »، « أسرّتي تعاملني كما لو كنت مش ابنهم »، « الناس الذين أحبهم أكثر من غيرهم من خارج أسرّتي »، « أود لو أن والدي يعاملني زي أخوتي »، « لو أنني عدت صغيراً لتغيرت معاملة والدي »، « أظن أن معظم الأمهات يفرقن في المعاملة »، « أشعر أن والدي كثيراً ما يقسوان على »، « في طفولتي كانت أسرّتي. تنهرني كثيراً »، « أنا أحب أمي لكن. هي مش بتحبني »، « أنا على استعداد لأن أقوم بأي شيء ينسيني ذلك الوقت الذي. قسي فيه على والداي »، كما ظهر عدم توفر المناخ العاطفي والتفاعل الصفي وسمات

المعلم، أو المعلمة المحفزة للمشاركة، وعدم توفر البيئة الصفية النفسية المساندة التي تساعد الحالة على التخلي عن الخوف المدرسي والإقدام على المشاركة الصفية، والذي ظهر بوضوح في الإحجام وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، كما تكشفه استجابة الحالة على اختبار تكملة الجمل « لساكس » كالتالي « لو أنني كنت المسئول الأول بالفصل لجعلت الدرجة على الاختبار التحصيلي فقط »، « في عملي أنا أكثر ما أكون انسجاماً مع أفراد لا أعرفهم »، « أعتقد أن عندي القدرة علي. إيقاع الأذي »، « سأكون في سعادة تامة إذا ضربت زميلي »، « في المدرسة المدرسون الذين درسوا لي كان أول مره أشوفهم »، « أكثر أصدقائي لا يعلمون أنني أخاف من أن يسألني المعلم »، « أنا لا أحب الناس الذين. يركزون على أخطائي »، « كنت فيما قيل. كثير العدوان الصفي »، « أظن أن معظم البنات. أشطر من الأولاد »، « إن هؤلاء الذين اشتغل معهم يسخرون من كثيراً »، « أكبر نقطة ضعف عندي هي قلة التفاعل الصفي »، « الشيء الذي أطمح له سرا. هو تكسير أثاث الفصل »، « عندما أرى رئيسي قادماً تحدث عليه بما يكره »، « بودي لو تخلصت من الخوف من المناقشة الحرة بالفصل »، « عند إصدار الأوامر للغير أنا أعمل نفسي مش هنا »، « تضرتني مخاوفي أحياناً. وتجعلني ألتزم الصمت »، « عندما لا أكون بين أصدقائي. أشعر بالفرح »، « الناس الذين يشتغلون معي عادة أنانيين »، كما قد تعود ضعف مشاركة الحالة في الأنشطة الصفية إلى انتقال الحالة إلى مدرسة جديدة وتعامل مع معلم جديد وزملاء جدد، ويتضح ذلك في قوله « في المدرسة المدرسون الذين درسوا لي كان أول مره أشوفهم »، « كانت أكبر غلطة ارتكبتها أن تركت مدرستي القديمة »، « أسوأ ما فعلت في حياتي أن قبلت التحويل لهذه المدرسة »، « كما أن المشكلة السلوكية الصفية التي كشف عنها الاختبار وهي السلوك العدواني الصفي تعتبر مشكلة صفية كبيرة إذا ما قورنت بالدخول والخروج بدون إذن، أو التجوال داخل الفصل.

ثانياً مناقشة نتائج الدراسة الإكلينيكية وتفسيرها

قام الباحث بالكشف عن الحقائق المتعلقة بديناميات المشاركة في الأنشطة الصفية، من خلال رسم صورة إكلينيكية عن البناء النفسي لدى الطلاب المشاركين في الأنشطة الصفية، والوقوف على دور الضغوط الأسرية والمدرسية والمتغيرات الوجدانية والحاجات النفسية والصراعات التي تقف وراء ضعف المشاركة الصفية لهؤلاء الطلاب وخصائصهم النفسية، ومن خلال دراسة إكلينيكية متعمقة لبعض الحالات الطرفية والتي حصلت على أعلى درجات في مقياس المشاركة الصفية والتي حصلت أيضاً على أقل الدرجات في المقياس من الذكور والإناث بهدف الحصول على مادة إضافية تزيد من فهمنا لطبيعة العلاقة التفاعلية بين الحالات موضوع

الدراسة والمحيطين به، وكيف يمكن أن تكون هذه العلاقة في كثير من الأحيان عاملا حيويًا في زيادة، أو ضعف المشاركة الصفية.

وبعد إجراء التحليل الفردي للحالتين اللتين حصلتا على أعلى درجتين في مقياس المشاركة الصفية وهما أنثى وذكر، والحالتين اللتين حصلتا على أقل درجتين في مقياس المشاركة الصفية وهما أنثى وذكر أيضا. اتضحت الصورة الإكلينيكية لشخصية الطلاب مرتفعي ومنخفضي المشاركة الصفية، وقد كشفت تلك الصورة عن الديناميات المسببة للمشاركة الصفية لديهم والمتثلة في أساليب المعاملة الوالدية، وأساليب معاملة المعلمين، والمناخ الصفّي، وإشباع الحاجات النفسية، واستخدام ميكانيزمات الدفاع اللا شعورية، والمشاركة الوجدانية، والخصائص النفسية.

وأوضحت الصورة الإكلينيكية العوامل النفسية المرتبطة بشخصية الطلاب المشاركين في الأنشطة الصفية، ومدى مساهمتها في رسم صورة إكلينيكية للبناء النفسي لدى هؤلاء الطلاب على النحو التالي:

١ - صورة الذات

من خلال تشخيص الحالات الأربع اتضح أن هناك أكثر من عامل يقف وراء زيادة، أو نقص المشاركة الصفية لدى هؤلاء الطلاب مثل التماسك الأسري مقابل التفكك الأسري، زيادة التفاعلات الاجتماعية مقابل نقص التفاعلات الاجتماعية، أساليب التنشئة الصحيحة مقابل أساليب التنشئة الخاطئة، ممارسات المعلمين الصحيحة مقابل ممارستهم الخاطئة، التفاعلات الصفية البينية، مستوى المشكلات السلوكية الصفية، مما يترتب عليه تفاعل هذه الديناميات مجتمعة لتكون نواة لزيادة، أو ضعف المشاركة الصفية.

فاستجابات الحالات الأربعة تكشف عن أن المشاركة الصفية لدى هؤلاء الطلاب، فالطالب المقدم على المشاركة في الأنشطة الصفية يشعر أنه يعيش في عالم يشبع رغباته وحاجاته، ويشعره بذاته، لذا يقبل على المشاركة في الأنشطة الصفية، بعكس الطالب المحجم عن المشاركة في الأنشطة الصفية فإنه يشعر أنه يعيش في عالم يحرمه من إشباع رغباته وحاجاته، ويشعره بالنقص، لذا فهو يواجه البيئة من حوله بانتهاج أساليب عدوانية في أغلب الأحيان للتعبير عن نقصه كحل مناسب من وجهة نظره، مثل عمل المقالب وتدبير المكائد لإلحاق الأذى بالآخرين؛ لذا يحجم عن المشاركة في الأنشطة الصفية.

إن شعور الطالب المحجم عن المشاركة في الأنشطة الصفية بالنقص والدونية يخلق منه شخصية خاملة ليس لديها الرغبة في المشاركة، وعدوانية، وعلاقتها مضطربة بالآخرين، وفشل الذات في حسم الصراع مع الواقع هو بداية تفككها. فقد تسلك الذات للتعبير عن عدم الرغبة في المشاركة الصفية الاتجاه نحو الخارج في صورة سلوك عدواني صفي تجاه الآخرين وممتلكاتهم، وإذا ما فشل الطالب في التعبير عن عدم رغبته في المشاركة الصفية خارجيا فإن الموقف ينتهي به إلى تدمير الذات.

ولقد حاولت ”الأنا“ في الحالتين اللتين كانتا أقل مشاركة صفية في جمع شتات ذاتهما الممزقة باستخدام بعض ميكانيزمات الدفاع مثل النقل، التبرير، العدوان، النكوص، والإسقاط، والكبت لكي تبعد عن نفسها مخاوف الواقع وتهديداته، وقد اتضح ذلك في تكملة الجمل للحالة الثالثة رقم (٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٥، ٣٩، ٤٢، ٥١، ٤٤، ٥٧)، وفي الحالة الرابعة رقم (١٨، ١٧، ١٤، ١٢، ٣٤، ٢٨، ٢٧، ٢٥، ١٩، ٥٩، ٤٧، ٣٩)، وهكذا كانت الأنا الممزقة في وضع مضطرب بين الهو والآنا الأعلى.

٢- صورة الأب

لقد كشفت بيانات المقابلة الشخصية واستجابات الحالتين الأولى على اختبار ساكس لتكملة الجمل رقم (٥٧، ٤٦، ٢٧، ١٢، ١١، ١٠) والثانية على نفس الاختبار رقم (٥٧، ٤٦، ٢٧، ١٦، ١٩)، والدرجة التي حصل عليها في مقياس المشاركة الصفية الحالة الأولى (٧٢)، والثانية (٥٨) أن العلاقة بالوالد مستقرة، ولا توجد خلافات بين الوالدين والحالتين في استقرار عائلي، حيث تشعر الحالتان بالتقبل والاهتمام من الوالد والأب دائم الحوار والنقاش لهما، الأمر الذي جعلهما يقدمان على المشاركة الصفية بكثافة عالية، بينما كشفت بيانات المقابلة الشخصية واستجابة الحالة الثالثة على اختبار ساكس لتكملة رقم (٢٧، ١٦، ١٤، ١٢، ١٠، ٥٧، ٤٦، ٣٩، ٣١، ٢٩)، واستجابة الحالة الرابعة رقم (٢، ١٦، ١٥، ١٢، ١١، ٤٦، ٣٩، ٣١، ٧) والدرجة التي حصل عليها في مقياس المشاركة الصفية الحالة الثالثة (٥٠)، والرابعة (٣٢) وجود خلافات بين الوالدين في أسلوب معاملة البناء، وقد يكون الوالد في كثير من الأحيان سببا فيها، فافتقدت الحالتان إلى الاستقرار الأسري، حيث أن الطالب ضعيف المشاركة الصفية يتسم بالغضب والتوتر وعدم الاستقرار نتيجة لما يتعرض له من معاملة والدية خاطئة وإحساس بالنقص والدونية الأمر الذي يجعله عرضة للمشكلات النفسية، وتزداد حدة هذه المشكلات عندما يشعر بالنبذ والرفض، وعدم إشباع حاجاته، وكان رد فعل الحالتين الثالثة والرابعة لهذا الأسلوب الذي يتبعه الأب هو محاولة إلحاق الأذى بالأب في صورة الآخرين حتي يفرغ شحنته الانفعالية تجاهه.

٣- صورة الأم

لقد أشارت استجابات الحالتين الأولي والثانية إلى أن صورة الأم كانت عادلة في معاملة الأبناء، وتم وضعها موضع العطف والحنان ودلت على ذلك بيانات استمارة المقابلة الشخصية، واستجابات الحالتين على اختبار ساكس لتكملة الجمل، كما في الجمل رقم (١٤،٢٩،٤٤،٤٥،٥٩)، الأمر الذي يجعل الابن في توازن نفسي أمام إشباع الأم لحاجات ابنها للعطف والحنان، مما يدفعه إلى المشاركة بكثافة في الأنشطة الصفية، كما أشارت استجابات الحالتين الثالثة والرابعة إلى أن صورة الأم التي كانت غير عادلة في معاملة الأبناء، وتم وضعها موضع التهديد والحرمان (أسلوب القسوة والإهمال) ودلت على ذلك بيانات استمارة المقابلة الشخصية، واستجابات الحالتين على اختبار ساكس لتكملة الجمل، كما في الجمل رقم (١٤،٢٩،٤٤،٥٩) الأمر الذي يجعل الابن يفقد توازنه النفسي أمام تصرفات الأم تجاه الحالات ويسبب لها القلق الناتج عن الحرمان والخوف من فقدان الحب والأمان، وما يتبعه من مشاعر الوحدة النفسية وفقدان السند، وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية.

٤- صورة المعلم والزملاء

لقد كشفت بيانات المقابلة الشخصية واستجابات الحالتين الأولي على اختبار ساكس لتكملة الجمل رقم (٢١،٢٨،٣٦،٤٨،٤٩) والمتعلقة بصورة المعلم، ورقم (١٣،١٨،٢٢،٢٤،٤٧،٥٣) والمتعلقة بصورة الزملاء، والثانية على نفس الاختبار رقم (١٩،١٦،٢٧،٤٦،٥٧) والمتعلقة بصورة المعلم، ورقم (٤،١٨،٢١،٣٦،٣٨،٤٧) والمتعلقة بصورة الزملاء، والدرجة التي حصلت عليها الحالة الأولي في مقياس المشاركة الصفية (٧٢)، والثانية (٥٨) أن علاقة الحالتين بالمعلم والزملاء مستقرة، ولا توجد خلافات بينهما والمعلم والزملاء والحالتين في استقرار صفّي، حيث تشعر الحالتان بالتقبل والاهتمام من المعلم والزملاء، وهما دائماً الحوار والنقاش معهما، الأمر الذي جعلهما يقدمان على المشاركة الصفية بكثافة عالية، بينما كشفت بيانات المقابلة الشخصية واستجابات الحالتين الثالثة على اختبار ساكس رقم (٤،٢١،٣٦،٣٧،٤٨)، والمتعلقة بصورة المعلم، ورقم (٣،١٧،٢٢،٢٨،٣٨،٥٣) والمتعلقة بصورة الزملاء، والرابعة على نفس الاختبار رقم (٤،٢١،٢٨،٣٦،٤٨) الخاصة بصورة المعلم، ورقم (١٣،١٨،٢٢،٢٤،٤٧،٥٣) الخاصة بصورة الزملاء والدرجة التي حصلت على الحالتين في مقياس المشاركة الصفية، الحالة الثالثة (٥٠)، والرابعة (٣٢)، وجود خلافات بين الحالتين والمعلم والزملاء في أسلوب المعاملة، وقد يكون المعلم في كثير من الأحيان سبباً فيها، فافتقدت الحالتان إلى الاستقرار الصفّي، الأمر الذي جعلهما يحجمان عن المشاركة الصفية، نتيجة الاحساس بالنقص والدونية للإهمال والتفرقة والنقد من

المعلمين، والسخرية والتهكم من الزملاء، مما خلق ثنائية وجدانية بداخل الحالتين، واتسم سلوكهما بالتوتر والحركة السلبية، وعدم طاعة الأوامر، والعدوان الصفي.

٥- صورة البيئة

إن النظرة التي ترسمها الحالات الأربعة للبيئة، هي امتداد لما سبق أن رسموه، بداية من صورة الذات، مروراً بصورة الأب والأم، وصولاً لصورة المعلم والزملاء، هي المشاعر والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة التي تعتبر مصدر أمن أسري ومدرسي، كما تكشف استجابات الحالتين الأولى والثانية على اختبار ساكس لتكملة الجمل رقم (٥٨، ٥٧، ٤٢، ٦٠، ٤٥، ٣٠، ٢٧، ٢١، ١٨، ١٣، ١٢)، والمشاعر والاتجاهات السلبية نحو البيئة التي تهدد أمنهم الأسري والمدرسي، سواء كانت البيئة الاسرية التي يحيا الفرد في نطاقها، أم البيئة المدرسية التي تناصبه العداء وتشعره بالدونية. وهذا ما كشفته استجابات الحالتين الثالثة والرابعة على اختبار ساكس لتكملة الجمل رقم (٢٧، ٢١، ١٣، ١٢، ٦٠، ٤٩، ٣٣، ٣٠، ٢٨)

كما تصور استجابات الحالتين الثالثة والرابعة بعد تفسيرها، العالم الخارجي على أنه عالم عدواني يحرمهم من التعاون والمشاركة، ولا يهتم بهم، ولا يعيرهم الاهتمام، مما دفع بالحالتين إلى التصدي لذلك العالم بالعزوف عن المشاركة الصفية، وانتهاج سلوك عدواني صفي تجاه الآخرين.

٦- ميكانيزمات الدفاع

من خلال استجابات الحالتين الثالثة والرابعة يتضح أن انشغال الوالدين عن إشباع حاجات الأبناء النفسية والمادية، ساعد على ظهور العدوان الذي لجأت الحالتان إليه، من خلال استخدام ميكانيزمات دفاعية مثل الإسقاط كحيلة لا شعورية تلصق من خلالها نقائصهما بالآخرين، وهو وسيلة لإنكار هذه العيوب، إذ أسقطت ضعف مشاركتها الصفية في تكملة الجمل لساكس، والكبت من خلال عدم التنفيس للشحنات التي تسببها الممارسات الخاطئة للوالدين وللمعلمين، والنكوص كما في تعبير الحالتين ” عن الرغبة في الرجوع للطفولة المبكرة لإستدرا حنان وعطف الوالدين ”، والعدوان كما في ” سلوكيات العدوان الصفي تجاه الزملاء وممتلكاتهم وتجاه الممتلكات الصفية، والتبرير كما في العبارات رقم (٣٠، ٢٨، ٢١، ١٩)، مما شحن الذات التي ظهرت على السطح على مستوى الشعور، وترجمت ذلك في صورة سلوك عدواني صفي إما موجه نحو الذات، أو نحو العالم الخارجي، وبعد ذلك دليلاً على ضعف الآنا وفشلها في الإغلاء والتسامي بالمشاركة في الأنشطة الصفية.

مدى الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسة الوصفية والاكلينيكية

اتفقت نتائج الدراسة الإكلينيكية مع نتائج الدراسة الوصفية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المشاركة الصفية بين الجنسين لصالح الذكور والإناث، وكذلك على اختبار ساكس لتكملة الجمل، وهذا ما تؤكد دراسات العنزي، ٢٠٠١؛ يوسف، ٢٠٠٠؛ بركات، ٢٠١٠؛ Wainman، 2006؛ Jennifer، 2014؛ Khan et al، 2013؛ Holl، E & et al، 2010.

واتفقت الدراستان على أنه يمكن تفسير الفروق في المشاركة الصفية بين الجنسين لصالح الإناث لأسباب فسيولوجية تتعلق بكون الإناث أسرع نمواً ونضجاً، وأنهن أكثر دافعية نحو الدراسة والتعلم سعياً لتحقيق الذات ورغبة في التفوق الدراسي.

كما أن توقعات المجتمع والوالدين للذكور أن يكونوا منطلقين وعدوانيين، في حين البنات هادئات ومتحفظات. كما تتسق هذه النتيجة مع العصيان، والتمرد، وعدم الانضباط، ورفض السلطة، والميل للاستقلال، وإثبات الذات التي هي من خصائص الذكور، بينما الإناث يتميزن بالهدوء، والولاء، والانقياد، والمسايرة والطاعة.

كما أن الفشل المتكرر في الوصول إلى مستوى مقبول من الأداء المدرسي لا يشبع حاجة الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية، فتنشأ مشاعر الدونية، والعجز، وعدم الكفاءة، والحساسية العالية للنقد والتقييم، فيكون الرفض تعبيرا عن الحاجة لتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية، أو قد يكون عدم قيام الطالب بالنشاط الصفّي عندما يطلب منه المعلم شكلاً من أشكال اضطراب العلاقة مع معلميه.

وقد ترجع الفروق في المشاركة الصفية لصالح الإناث إلى شكل المشاركة الصفية. فمشاركة الإناث مرئية كالتحدث والمناقشة وإبداء الآراء، بينما مشاركة الذكور غير مرئية كالتفكير، وربط المعلومات التي تدور في أذهان الطلاب والتي يصعب على المعلم رؤيتها وتقييمها.

وقد يكون نمط الاتصال وحيد الاتجاه بأن يرسل المعلم ما يود قوله، أو نقله إلى الطلاب، ولا يستقبل منهم، فيأخذ الطلاب منه موقفاً سلبياً بعدم المشاركة، ومن هنا فالمعلم قد يمارس دوراً سلبياً، أو إيجابياً نحو المشاركة الصفية.

وقد ترجع الفروق إلى البيئة الصفية النفسية التي تسود الغرفة الصفية أثناء الأنشطة الصفية، وما يرتبط بها من تفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم، إنها اللحظة التي ينسجم فيها الطالب مع الأنشطة الصفية.

وقد ترجع الفروق إلى الثنائية الوجدانية التي وجدت بداخل الحالتين الثالثة والرابعة كرد فعل نفسي للإحساس بالدونية والعجز في المحيطين الأسري والمدرسي، وذلك برسم صورة سلبية لبناء الأسرة والمدرسة، حيث يشوبهما التفكك وعدم المشاركة الوجدانية، والتي تصبح تهديدا لأمن الحالتين واستقرارهما النفسي.

وقد ترجع الفروق لضعف الأنا والصراع الذي تقع فيه بسبب عقاب الأب وقسوته من ناحية، وحبه له من ناحية أخرى، الأمر الذي يدفع بها إلى نقل الصراع للآخرين، والتعبير عنه في صورة سلوك عدواني صفي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بالآتي:

أولاً: تضمين المناهج بالأنشطة الصفية بما يعزز وينمي السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب.

ثانياً: أتباع المعلمين للإجراءات والأساليب النفسية والتربوية لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية وفيما يلي بعض الحلول المقترحة:

(١) إن الطالب الذي يعجز عن التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطلاب الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم إرضاء طلابه

(٢) إن استخدام العقاب بشكل خاطئ وغير مجد يؤدي أيضا إلى ظهور السلوك المشكل

(٣) إن عدم ملاءمة النشاطات التعليمية لمستوى الطالب يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية.

(٤) إن الإحباط الدائم والمستمر وغياب الطمأنينة والأمن النفسي والاجتماعي يؤدي إلى ظهور السلوكيات اللاسوية داخل غرفة الصف، وانتشار العدوى السلوكية بتقليد الطلاب لزملائهم.

- (٥) إن إثابة السلوك المرغوب فيه فوراً يزيد من المشاركة الصفية ويحافظ على النظام داخل الفصل الدراسي، وأن عدم إثابته، أو تأخيرها يمنع ظهور السلوك المرغوب فيه، أو يؤخره.
- (٦) إشعار التلاميذ بالمسئولية الذاتية عن الانضباط الصفية. كلها أساليب يمكن أن تقلل، أو تحد من حدوث الاضطرابات السلوكية داخل الصف الدراسي.
- (٧) إن الطالب الذي يعجز عن التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطالب الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم إرضاء طلابه
- (٨) إن استخدام العقاب بشكل خاطئ وغير مجد يؤدي أيضاً إلى ظهور السلوك غير المرغوب فيه.
- (٩) إن عدم ملائمة الأنشطة التعليمية لمستوى الطالب يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية.
- (١٠) إن الإحباط الدائم والمستمر وغياب الطمأنينة والأمن النفسي والاجتماعي يؤدي إلى ظهور السلوكيات اللاسوية داخل غرفة الصف، وانتشار العدوى السلوكية.
- (١١) إن إثابة السلوك المرغوب فيه فوراً يزيد من المشاركة الصفية ويحافظ على النظام داخل الفصل الدراسي، وأن عدم إثابته، أو تأخيرها يمنع ظهور السلوك الصفية المشكل
- (١٢) كما يوصي الباحث بإعداد برامج إرشادية وعلاجية للحد من، أو علاج الاضطرابات السلوكية الصفية، وبرامج إرشادية لتعديل اتجاهات التلاميذ نحو الأنشطة الصفية مما يحقق توافقهم النفسي والمدرسي.

المراجع

- أبو النور، محمد عبد التواب (٢٠٠٨ / ١٤-١٥ أكتوبر). تنمية مهارات المعلمين على استخدام أساليب التدعيم لتعديل السلوك الصفّي المشكل لدى الطلاب. المؤتمر العلمي التاسع (تطوير التعليم الواقع والمأمول). كلية التربية. جامعة الفيوم.
- بركات، زياد أمين (٢٠٠٨). مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين. وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٢٢ (٤)، ١٢١٧-١٢٥٨.
- بركات، زياد أمين (٢٠١٠). موقع جلوس الطالب وأثره في اتجاهاته وتحصيله الدراسي. مجلة علوم الإنسانية، (٤٤)، ٥٦-٧٦.
- ثابت، عبد العزيز موسي (١٩٩٨). الطب النفسي للأطفال والمراهقين. فلسطين: مكتبة اليازجي.
- الجابوري، مي يوسف (١٩٩٦). إنتهاك حرمة التلميذ وعلاقته بهور بعض الاضطرابات السلوكية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الحارثي، طلال حسين (٢٠١٠). تحليل التفاعل الصفّي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل الصفّي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الخطيب، محمود جواد (٢٠٠٣). التوجيه والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق (ط٣). فلسطين: مكتبة آفاق غزة.
- الزغبى، أحمد محمد (١٩٩٤). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. صنعاء: دار الحكمة.
- زهران، حامد (٢٠٠١). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، منذر (٢٠٠٥). الصحة والعنف. عمان: المجلس الوطني لشئون الأسرة.
- السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠١١). مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الثالث من التعليم الاساسي من خلال تقديرات معلمهم بالأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ٢٦ (٢)، ٦١٣-٦٥٠.

- السنديوني، إبراهيم عمر (٢٠٠٣). مشكلات النظام داخل الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية والمدرسية لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر بالقاهرة.
- السهل، راشد على (٢٠٠١). مشكلات الأطفال في المدرسة الابتدائية كما يدركها المعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١١ (٢٢)، ١٣٧-١٦٢.
- الشربيني، زكريا (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر.
- طنجور، إسماعيل (١٩٩٨). الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية لدى أولاد المطلقين. رسالة ماجستير، كلية التربية بدمشق.
- عبد النبي، محسن أحمد (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٦)، ٤١٤-٤٨٦.
- العزة، سعيد (٢٠٠٢). التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، عبد الحي؛ أحمد، محمود (٢٠٠٢). إعزازات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوعها في بعض مدارس أسوان، المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٢ (٢٤)، ٢١٥-٢٦٥.
- العنزي، عمران منزل (٢٠٠١). علاقة أشرار الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض.
- عواد، يوسف ذياب؛ زامل، مجدي على (٢٠١١). درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة غوث الدولية (الأنروا) في محافظة نابلس وسبل علاجها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. ١٣ (٢)، ١٣٩-١٧٨.
- قاسم، أنسي (١٩٩٤). مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين «دراسة مقارنة». رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس بالقاهرة.
- كازين، آلان (٢٠٠٣). الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين (ترجمة عادل عبد الله). القاهرة: دار الرشاد.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٠). الصحة النفسية. الجيزة: هجر للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسن (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية* (ط ٣). القاهرة: عالم الكتب.

محمود، نهاد عبد الوهاب (٢٠١٥). *مقياس المشكلات السلوكية للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١١). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والإنفعالية*. عمان: دار المسيرة.

المنيفي، محمد صالح (١٩٩٦). *النشاط المدرسي المنهجي واللامنهجي*. الرياض: المكتبة الجامعية.

هويدي، محمد؛ واليماني، سعيد (٢٠٠٧). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٨ (١)، ١٣ - ٤٤.

يوسف، جمعة (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية وعلاجها*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

Bell, L. (2003). Instructor's message variables and student's learning orientation and affective learning, Unpublished *MSD thesis*, Morgantown west virginia University. Available at: <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>

Bevington, J. & Wishart, J. (1999). The influence of classroom peers on cognitive Performance in Children with behavioral Problems. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 19 - 29.

Black, M., (1995). Who is really participating? An exploration of the nature of student classroom participation and the factors that teachers can manipulate to enhance student participation in the classroom, Unpublished *MSD thesis*, school for International Training, Brattleboro, Vermont Available at <http://web.ebscohost.com.zdl.zu.edu.eg> (Eric Document No. Ed 385124).

Cample, G & Holland, M. (2003). *Emotional and behavior problems of young children*. New York: The Guilford Press.

- Cayanus, H.L (2005). Student's Propensity to Ask Questions: Do cognitive flexibility, teacher self-disclosure, student motives to communicate, and affective learning influence question asking in the classroom ?, Unpublished PhD thesis, Morgantown west Virginia University Available at: <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Cayanus, J.L (2002). The relationships between teacher self-disclosure, student motives, student affect, relational certainty, and student participation, Unpublished MSD thesis, Morgantown west Virginia University Available at: <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). Applied behavior analysis(2nd Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cooper, M. (2004). "Covariation among children problem behaviors". Child Development, 91(1). 2032 – 2046.
- Cornelius,L., L.(2008).Student participation in classroom discourse, *Unpublished PhD thesis*, Washington University. Availableat:[http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu. eg](http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg)
- Ellis,H.,A.(2008). Does It Influence Student Participation & Learning In On Line Discussing Unpublished PhD thesis, west Florida University, Available at <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Fontana, D. (2005). *Psychology for teachers*. London: Macmillan Press.
- Fredrik,S. (2001). *Applied behavior analsis for teachers*. New York: Machmillan.
- Fry, B. (2002). Process measure of problems and non problems, children classroom behavior. *The British Journal of Educational Psychology*, 53 (4) 52-64.
- Gregory, L., (2005). Inflence in the classroom: Exploring instructor self-disclosive communication and student outcomes in

- higher education, Unpublished *phD thesis* Miami University, Available at <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Hartley, E., (2000). Self-Modeling as an intervention to increase student classroom participation: a replication: a replication, *phD thesis*, connecticut University, Available at <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Holl, E., Beth,M., Peggy,A. & Nicole,P. (2013). Classroom participation and studentfaculty Interactions: Does Gender matter?. J. of Higher education/ December.
- Jennifer, M. (2006). The link between extracurricular activities and academic achievement for youthing grades 5 and 7, studies in education for the degree of master of education, faculty of education, Brock university.
- Kaiser, B., & Rasminsky, S. (2009). *Challenging behavior in elementary and middle school* N J: Pearson.
- Kazdin, A. (2000). Encyclopedia of psychology, (Vol. 5). Amercan psychological Asociation: Oxford University press.
- Kennedy,A.M.. (2005). A look at student's perception of teacher self-disclosure in communication classes at The University of Wyoming, Unpublished *MSD thesis*, Wyoming Univeristy, Available at: <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Khan, F., Ahmad, S., & Ahmad, N. (2014). The Interplay between Gender and Student Classroom Participation: A Case Study of University Of Swat. *PUTAJ – Humanities and Social Sciences*, 21 (2), 41 – 50.
- Laforage, Ann F.(2006). *The value of Extra curricular activities* URL: <http://www.schlastic.Com/Schoollage/grade4-extracurricular.htm> 11/5/2006.
- Lane,L., Menzies, H., Bruhn, A., & Crnobori, M.(2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York: Guilford Press.

- Lanni, W. (2006). Procedures for student behavior irregularities. Available at: [ion. www.collegeboard/scholarship.corporat](http://www.collegeboard/scholarship.corporat)
- Lois, S & Greer, S. (2004). Teacher preparedness to manger and act of school violonce.
- Lundeen, Cynthia Ann (2002). The study of beginning teachers perceived problems with classroom onships management and adult relati throughout the first year of teaching, *PhD Degree*, DAI6A 36/03,Fep200
- Marie, A. (2004). Measuring attitudes toward assertive reponding passive behavior. *Putaj – Humanitles and social Scinences*, 2 (1), 23 -41.
- Marilyn, K. (2000). Overcoming Passive behavior. *Academic therapy*. 22 (1), 35-39.
- Mason,C. (2003). Neither Too sweet nor too sour: Problem Peers, maternal control, and problem behavior in African American adolescents. *child Development*, 78 (5), 2112 - 2130.
- Mauro, T. (2008). Five ways to stop school behavior problems. Available at: [http://specialchildren.about.com/od/ behavior anddisc ibline/qt/stopbehavior.htm](http://specialchildren.about.com/od/behavioranddiscipline/qt/stopbehavior.htm)
- Orbach, D.,N.(2008). Perceived teacher power use and credibility as a function of teacher self-disclosure, Unpublished *MSD thesis*, Miami Univeristy. Available at <http://proquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg>
- Poulou, Maria, & Norwich, Brahan (2000). Teacher,s Perception of Student, with emotional and Behavioural difficulties: Severity and brevalence, *j. of Special Needs Educational*, 15 (2), 171-187.
- Rana, J., Malik, N. & Naeem,S. (2008). Identifying factors effecting student's participation in the classroom Unpublished *MSD thesis*, Sargodha Univeristy.

- Thompson, A. (2012). A randomized trial of the self-management training and regulation strategy (STARS). A selective intervention for students with disruptive behaviors. *Ph.D.*, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Wainman, B. (2010). Loneliness and classroom participation in adolescents with Learning disabilities: A social cognitive View. degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Weaver, R., & Qi, J. (2005). classroom organization and Participation: College student's perceptions, *The Journal of higher education*, 76 (5), 570-601,
- Wenar, C. (1994). *Developmental psychopathology from infancy through adolescence*. Third Edition. New York McGraw Hill publishing.
- Zhang, Sh. (2008). Chinese pre-service teacher's perceptions of effects of teacher self-disclosure, *New Horizons in Education*, 56, (1), 30-42.

**فعالية برنامج سلوكي في خفض حده الصمت
الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

د. سعيد كمال عبد الحميد

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة الطائف

ملخص البحث:

هدف البحث للكشف عن فعالية برنامج سلوكي في خفض حده الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدراسة (٦) طلاب تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٨) سنوات، بمتوسط عمري (٧,٢) سنوات، وتم إعداد مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه الآباء. إعداد (Bergman et al., 2001) (ترجمة: الباحث)، ومقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه المعلمين إعداد (Bergman et al., 2001) (ترجمة: الباحث)، وقائمة الكفاءة الاجتماعية للأطفال كما يدركه الآباء والمعلمين (إعداد الباحث)، ومقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة) (تقنين حنورة، ٢٠٠٣)، والبرنامج السلوكي للأطفال (إعداد /الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري الكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي.

The effectiveness of a behavioral program in the reduction of the Selective Mutism for the development of social competence among primary school students

The study aimed to detect the effectiveness of a behavioral program to reduce Selective Mutism and the development of social competence among primary school students, reached the study sample (6) students ages ranged from (6-8) years, with an average age (7.2 years), were prepared scale Selective Mutism for children as parents realize. Preparation (Bergman et al, 2003) Translation (researcher), and Selective Mutism for children as teachers realize preparation (Bergman et al, 2001) Translation (researcher), and a list of social competence for children as parents and teachers realize. (Prepared by the researcher), scale Stanford of intelligence (fourth image). (rationing Hnor, 2003), behavioral program for children (Setup / researcher), and resulted in the results of the study about the presence of statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group on a scale Selective Mutism and social competence as realize by parents and teachers) in two measurements pre and post in favor of telemetric, and there are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group arranged on a scale Selective Mutism social competence as realize by parents and teachers) in two measurements and dimensional iterative.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو؛ فهي مرحلة البناء الفعلي للشخصية، ففيها يقل اعتماد الطفل على الكبار ويزداد اعتماده على نفسه، ويتم فيها الانتقال من بيئة المنزل إلى بيئة الحضانة، حيث يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة به (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص. ٦٨٧)؛ فينمو فيها الطفل نفسياً واجتماعياً وعقلياً وجسمانياً، حيث أن الإنسان كل لا يتجزأ وما يؤثر في جانب من جوانب نموه يكون له آثاره البعيدة في الجوانب الأخرى (إبراهيم، ٢٠٠٨).

ويعد النمو الاجتماعي من أهم مظاهر النمو؛ لأنه يتيح للطفل الفرصة لفهم العالم الذي يعيش فيه، وبالتالي يتوقف نجاح هذا النمو على اكتساب الطفل للخبرات الحياتية المختلفة التي تساعده على اكتساب خصائص النمو الأخرى (صادق؛ وأبو حطب، ١٩٩٠، ص. ٣٠٧).

ويتسم النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة باتساع عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء، ويزداد اندماجه في كثير من الأنشطة فهو يتعلم الجديد والمتنوع من الكلمات والمفاهيم والأفكار، ويمر بخبرات جديدة من العالمين الفيزيائي والاجتماعي (محمد، ٢٠٠٣، ص. ٧٨؛ Thomas, & Metz, 2004).

غير أن قسماً من الأطفال يواجهون صعوبات ومشكلات تسبب لهم اضطرابات نفسية تؤثر تأثيراً خطيراً على مستقبلهم وحياتهم، وتمنعهم من التواصل مع الآخرين والعيش بطريقة طبيعية ومن أبرز هذه المشكلات مشكلة "الصمت الاختياري" (Black & Uhde, 1992; Kumpulaine et al., 1998; Vecchio, 2003, p. 2)

ويعرف الصمت الاختياري Selective Mutism بأنه: "عدم التحدث في مواقف اجتماعية يتوقع أن يكون الطفل قادراً فيها على التحدث رغم أنه يكون قادراً على التحدث في مواقف أخرى" (Dow et al., 1999; Hooper, & Linz, 1992; Nowakowski et al., 2009). كما يعرف بأنه: "نوع من القلق، أو الرهاب الاجتماعي للأطفال حيث لوحظ أنهم يتكلمون بشكل طبيعي مع المقربون لهم ويصابون بالصمت مع الغرباء وقد يستعمل الأطفال الإشارات، أو الإيماءات، أو نظرات العيون للتعبير عما يريدون (Cunningham et al., 2004; Manassis et al., 2003). فالصمت حالة تنتاب الطفل في مواقف اجتماعية معينة بينما يتحدث بطلاقة في مواقف أخرى (American Psychiatric Association, 1994).

الأطفال المصابين بالصمت الاختياري يبقون صامتين، والبعض منهم قد ينطق بكلمات محدودة جداً، بينما يتكلمون وبطلاقة في مواقف أخرى (Heilman, 2006, pp.1-3).

ويظهر هذا الاضطراب في مرحلة ما قبل المدرسة في عمر سنتان، ولكن يتم تشخيصه عند دخول الطفل المدرسة؛ فالأعراض تصبح واضحة وتتمثل أعراضه الأولية في الخجل، والانطوائية، والسلوك الانعزالي، والخوف، والعصبية، والغضب (National institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2000; Schwartz & Shipon-Blum, 2005).

والصمت الاختياري ليس محصوراً في البيئة المدرسية ولكن يلاحظ بصورة أوضح في تلك البيئة أكثر من غيرها، ويؤثر على المهارات اللفظية والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (Bergman, et al, 2002; Jackson, et al, 2005; Justin, 2015; Oerbek et al, 2015).

ويزداد الأمر أهمية بين أطفال المرحلة الابتدائية، حيث أن نسبة انتشار الصمت الاختياري تزداد إلى حد كبير بين أطفال المدرسة الابتدائية وبخاصة التي تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٥) عاماً (Cohan, et al, 2006; Bergman, et al, 2009; Sanetti et al, 2002; فيعاني حوالي (١-٢) % من الأطفال من الصمت الاختياري (Davidson, 2012; Steinhause et al., 2006)، كما جاء عند (Vocchio, 2003) أن معدل حدوث الصمت الاختياري بين الأطفال يساوي (١٨) طفلاً لكل (١٠,٠٠٠) حالة، كما جاء في دراسة كل من إلنزور، وبيريدنك (Elizur and Perednik, 2003) أن معدل حدوث الصمت الاختياري بين الأطفال يساوي (٣٨) طفلاً من أصل (٢٠١٠) طفلاً بالولايات المتحدة، وأن النسبة تزداد مع التقدم بالعمر (Bergman et al., 2002). كما يتساوى حدوث هذا الاضطراب في البنين مع البنات (Bergman et al., 2002; Manassis et al., 2007; Nowakowski et al., 2009).

وهكذا فإن الصمت الاختياري هو حالة مرضية من حالات الاضطراب العاطفي والانفعالي وتشخص على أنها رفض كامل للكلام خارج المنزل، أو مع أشخاص غرباء فيكون صمتهم من اختيارهم وليس نتيجة عيب خلقي، أو عضوي (Black & Uhde, 1995; Davidson, 2012, p.11) فضلاً عن ما يتركه من آثار سلبية على شخصيته، لاسيما لدى أطفال المرحلة الابتدائية، حيث يؤدي

الصمت الاختياري إلى شعور الطفل بالاكئاب، وتدنى مفهوم الذات، والخل، والقلق، والخوف، وتقلب المزاج (Dow et al., 1995; Kolvin & Fundudis, 1981; Vocchio, 2003). الأمر الذي يفقده الثقة في نفسه، ويدفعه للانزواء عن الآخرين، وتجنب المشاركات الصفية، وعدم القدرة على التوافق، وتدنى التحصيل الأكاديمي، ونقص المهارات الاجتماعية (American Psychiatric Association, 1994; Cohan, 2007; Davidson, 2012).

ويضيف كل من (Heilman, 2006; Paasivirta, 2012; Shriver et al., 2011; Young et al., 2012) أن الصمت الاختياري له تأثير سلبي على المهارات الأكاديمية، واللفظية، والنمو الاجتماعي لدى الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب. كما يشير يونج (Young et al., 2012) أن الصمت الاختياري يؤدي إلى ضعف الكفاءة الاجتماعية.

والكفاءة الاجتماعية تعني: "القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، والاستفادة من المهارات الاجتماعية، والقدرة على التنظيم الانفعالي والاجتماعي، والقدرة على احترام الذات" (Nunez, 2011, 34)؛ فتؤثر الكفاءة الاجتماعية على كافة الجوانب المختلفة بما في ذلك التحصيل الأكاديمي، والتوافق النفسي والاجتماعي (Monahan, 2008; Michellee, 2009; Wang, 1998).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الصمت الاختياري وبين مستوى الكفاءة الاجتماعية (Cunningham et al., 2004; Cunningham et al., 2006; Christon et al., 2012; Klein et al., 2013; Young et al., 2012). فالصمت الاختياري يؤدي إلى عجز في التفاعل الاجتماعي (Krysanski, 2003; Heilman, 2006)، والمهارات الأكاديمية والمهنية والتواصل الاجتماعي، واللغة الشفوية، والصوتية، والاكئاب، والكفاءة الاجتماعية (Davidson, 2012; Farris, 2005; Mitchell & Kratoch, 2013; Klein et al., 2013; Shriver et al., 2011).

ومن ثم تبدو أهمية التدخل العلاجي للحد من الصمت الاختياري لدى الأطفال بصفة عامة وأطفال المرحلة الابتدائية بصفة خاصة؛ مما عمل على زيادة اهتمام الباحثين بوضع البرامج لعلاج مشكلة الصمت الاختياري.

وتنوعت الأساليب المتنوعة في علاج الصمت الاختياري؛ مثل: التدريب اللغوي (Harwood & Bork, 2011; Klein et al., 2013; Ortega, 2010)،

والتعزيز (Klein et al., 2013)، والتغذية الراجعة (Blum et al., 1998)، ونمذجة الفيديو (Newberry, 2011; Thomas et al., 1998)، والعلاج الجماعي (Sharkey et al., 2008)، والعلاج النفسي، والقصص (Mitchell & Kratochwill, 2013; Owen, 2008).

كما أكدت العديد من الدراسات الأجنبية على فعالية العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري، ومن بينها دراسة كل من: (Beare & Torgerson, 2008; Brian et al., 2006; Christon et al., 2012; Hung et al., 2012; Klein et al., 2013; Lang et al., 2011; Moldan, 2005; Oerbeck et al., 2012; Paasivirta, 2012; Phei, 2010; Watson et al., 1992)، كما أشار كل من: (Elizalde-Utnick, 2007; krysanski, 2003; Schwartz & Shipon-Blum, 2005) إلى فعالية العلاج السلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

ومما سبق يتضح لنا الدور الفعال للعلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري؛ مما دعي الباحث للاعتماد عليه بهدف تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفعالية ومع ذلك لم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسات عربية تناولت العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري، فضلاً عن ندرة الأدب النظري العربي حولها، وهو ما يحاول البحث الحالي تحقيقه.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث وعمله كرئيس للجنة التدريب الميداني بكلية التربية وجد أن نسبة كبيرة من الأطفال في المدارس الابتدائية يعانون من الصمت الاختياري والذي يتمثل في عدم التحدث في مواقف اجتماعية يتوقع أن يكون الطفل قادراً فيها على التحدث رغم أنه يكون قادراً على التحدث في مواقف أخرى، وهؤلاء الأطفال يعانون من قصور في مهاراتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ومهاراتهم الأكاديمية، وتمثلت أعراض الصمت الاختياري الأولية في الخجل والانطوائية، والسلوك الانعزالي، والخوف والعصبية والغضب، والسلوك الإنسحابي من المواقف الاجتماعية والاستغراق في أحلام اليقظة والكسل والخمول، وفقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص، الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والقلق، فهؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، وكفاءتهم الاجتماعية.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج سلوكي في خفض حده الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟ وللإجابة على التساؤل الرئيس تتفرع الأسئلة التالية:

- (١) هل هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٢) هل هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٣) هل هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي؟
- (٤) هل هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف البحث:

استهدفت البحث ما يلي:

- (١) التعرف على فعالية البرنامج سلوكي في خفض حده الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف.
- (٢) الكشف عن استمرارية البرنامج في خفض حده الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف

أهمية البحث:

تتلخص أهداف ما يلي:

- (١) تسهم هذه الدراسة في تناولها لمشكلة حديثة نسبياً، وهي الصمت الاختياري؛ مما قد يسهم في إثراء التراث السيكلوجي في هذا المجال حيث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت البرنامج السلوكي في علاج متغيرات الدراسة.
- (٢) إضافة عدد من المقاييس الجديدة للمكتبة العربية وهي: مقياس الصمت الاختياري، ومقياس الكفاءة الاجتماعية.
- (٣) إعداد برنامج سلوكي لعلاج الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، والذي يمكن أن يستفيد منه المعلمين داخل غرفة الصف في توظيفها في علاج هؤلاء الأطفال.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- (١) **الصمت الاختياري** Selective Mutism: «هو اضطراب يصيب الطفل يمنعه من الكلام في مواقف اجتماعية ومدرسية رغم أنه يكون قادراً على التحدث في مواقف أخرى».
- (٢) **الكفاءة الاجتماعية** Social Competence: «هي قدرة الفرد على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية والاستفادة من المهارات الاجتماعية، وقدرته على التنظيم الانفعالي والاجتماعي، والقدرة على احترام ذاته» (Nunez, 2011, p.34).
- (٣) **العلاج السلوكي** Behavioral Therapy: «هو شكل من أشكال العلاج النفسي، يعتمد على نظريات التعلم، بهدف تحقيق تغييرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفعالية» (Oon, 2010; Paasivirta, 2012).

الإطار النظري:**أولاً: الصمت الاختياري:**

يعرف الصمت الاختياري Selective Mutism بأنه: "عدم التحدث في مواقف اجتماعية يتوقع أن يكون الطفل قادراً فيها على التحدث رغم أنه يكون قادراً على التحدث في مواقف أخرى" (Hooper, & Linz, 1992; Dow et al., 1999; Nowakowski et al., 2009). فالصمت الاختياري حالة مرضية من حالات الاضطراب العاطفي والانفعالي وتشخص على أنها رفض كامل للكلام خارج المنزل، أو مع أشخاص غرباء فيكون صمتهم من اختيارهم وليس نتيجة عيب خلقي، أو عضوي (Davidson, 2012, p.11; Black & Uhde, 1995; Cohan et al., 2006).

أ) تاريخ الصمت الاختياري:

في أواخر القرن التاسع عشر أقر (Adolf, Kussmaul, 1977) لأول مرة أعراض يظهر فيها أحجام الأطفال، أو رفضهم بالتحدث في بعض المواقف الاجتماعية على الرغم من وجود قدرات صوتية سليمة لديهم، وصاغ "كوسماول" هذا الاضطراب بفقدان القدرة على الكلام، وسماها الفيزيا التطوعية voluntary mutism "أما Tramper" وهو طبيب انجليزي أعاد تسمية هذا الاضطراب "Mutism Elective" بالصمت الاختياري، أو البكم الاختياري، في عام ١٩٣٠ م قبل تصنيف الدليل الإحصائي التشخيصي (DSM-IV-TR) على مجموعة من الأطفال الذين لا يتحدثون إلا مع أناس مقربين جداً، ويرفضون الحديث مع أي

شخص غريب. كما هناك مصطلحات كثيرة لتفسير هذا الاضطراب مثل: الخجل الكلامي «speech shyness»، والرهاب الكلامي «speech phobia»، وتجنب الكلام «speech avoidance»، والامتناع عن الكلام «speech inhibition»، والبكم الانفعالي المنشأ «thymogenic mutism»، والبكم العصبي «neurotic mutism»، والبكم الوظيفي «functional mutism» (Hooper, & Linz, 1992; Davidson, 2012). ثم قامت (Zsazsa, 1984) بإعادة دراسة هذه الظاهرة على عينة من الأطفال المرضى الذين يعانون من الصراعات الداخلية بعد المرور بخبرات مؤلمة رفضوا بعدها الكلام وقامت بتصنيفهم وفق الصراع الداخلي واعتبرت الصمت حيلة لاشعورية لعدم الرضا عن الواقع. (McInnes et al., 2004; Davidson, 2012).

أما الدليل التشخيصي الاحصائي للطبعة الرابعة للجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV TR; American Psychiatric Association, 2000)، يصنف البكم الاختياري بأنه ضمن مجال اضطرابات الطفولة ويشتمل على المعايير الآتية:

- (١) أن يكون الطفل لا يتكلم في أوضاع معينة بالرغم من أنه يتحدث في حالات أخرى.
- (٢) أن يستمر الطفل ذوى البكم الاختياري لمدة شهر باستثناء الشهر الأول في المدرسة.
- (٣) أن لا يكون الصمت الاختياري بسبب مشكلات لغوية، أو اضطرابات في النمو، أو الفصام.
- (٤) يصاحب الصمت الاختياري بعض الاضطرابات ومنها: الخجل المفرط والخوف من الحرج الاجتماعي والعزلة الاجتماعية والانسحاب، والتشتت، ونوبات الغضب (DSM IV- TR; APA, 2000, p. 127; Steinhausen et al., 2006; Davidson, 2012, p. 127).

(ب) أسباب الصمت الاختياري:

أشار كل من (Dow et al., 1995; Andersson & Thomsen, 1998; McInnes et al., 2004; Steinhausen et al., 2006; Davidson, 2012) إلى وجود علاقة بين العامل الوراثي والصمت الاختياري، فقد يكون أحد الوالدين، أو كلاهما قد يعاني من القلق الاجتماعي، والانطوائية، والرهاب الاجتماعي، ونوبات الخوف في مرحلة الطفولة.

ووضح كل من (Black and Uhde, 1992; Dummit et al., 1997)، إلى وجود علاقة بين الصدمات التي يتعرض لها الطفل والصمت الاختياري.

كما أكد كل من (Kristensen, 2001; Counningham et al, 2004) إلى وجود علاقة بين الاضطرابات النفسية والصمت الاختياري، وينظر البعض إلى البكم الاختياري على أنه شكل من أشكال القلق الاجتماعي، وأنه تأخر في النمو، وأنه عرضاً من أعراض الاضطراب النفسي (Anstendig, 1998)، كما يشير البعض الآخر إلى أن الصمت الاختياري ناتج عن استجابة الصدمة عند دخول المدرسة، وأنه مظهر من مظاهر الاضطراب الأسري، أو تغير البيئة مثل الهجرة، أو الاختلافات اللغوية التي تؤدي إلى البكم الاختياري وبخاصة في الأسر ثنائية اللغة والهجرة (Beck & Hubbard, 1987)، أما التفسيرات النفسية للبكم الاختياري هو كتم الصوت لمعاقبة أحد أفراد الأسرة، أو كرد فعل على حدث اليم الذي يطلق عليه القلق المكبوت، فالطفل يعيش في عزلة اجتماعية وعلاقات أسرية مضطربة، وتاريخ أسري يتميز بالخل والاندواء والتخطيط وعلاقات غير سوية بين الآباء والأمهات والأطفال (Schvarztman et al, 1990).

(ج) طبيعة ومظاهر الصمت الاختياري:

يبدأ الصمت الاختياري في مرحلة الطفولة المبكرة قبل دخول المدرسة مع بداية عمر (٣) سنوات، وبالرغم من الظهور المبكر للصمت الاختياري في مرحلة ما قبل المدرسة لكن لا يتم تشخيصه إلا في وقت متأخر عندما تصبح المهارات اللفظية أكثر أهمية للنجاح في الدراسة ورفض الطفل التحدث والأعراض تصبح أكثر وضوحاً مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي ونقص المهارات الاجتماعية (Dow et al., 1999; Cohan et al., 2006; Steinhausen et al., 2006)، وكما أن التدخل المبكر أنسب لحالات الصمت الاختياري؛ لأن التأخر في العلاج قد يكون أكثر صعوبة في العلاج مع مرور الوقت (Ford et al., 1998).

(د) خصائص الأطفال ذوي الصمت الاختياري:

(أ) الخصائص الانفعالية:

هؤلاء الأطفال لديهم خصائص مشتركة فهؤلاء الأطفال يتكلمون بصوت عالي وبحرية في المنزل ولكنهم لا يتكلمون مع الغرباء سواء في المدرسة، أو المجتمع المحيط (Krysanski, 2003; Freeman et al., 2004)، كما يعاني هؤلاء الأطفال من الخجل، والتردد، والحرج، والقلق، والانسحاب الاجتماعي خلال مواقف التفاعل الاجتماعي (Ford et al., 1998; National institute on).

Deafness and Other Communication Disorders, 2000; Schwartz & Shipon-Blum, 2005).

(٢) الخصائص اللغوية:

يعانى هؤلاء الأطفال من تدنى واضح في اللغة التعبيرية والاستقبالية، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، ورفض الكلام في المدرسة والتحدث مع الغرباء، بالرغم من تحدّثه مع المقربين منه. (Yanof, 1996; Yehaneh et al., 2003; Manassis et al., 2007; Nowakowski et al., 2009) هؤلاء الأطفال الإشارات، أو الإيماءات، أو نظرات العيون للتعبير عما يريدون (Manassis et al., 2003). كما يصاحب البكم الاختياري أعراض اضطراب الكلام مثل حدوث اضطرابات في ارتقاء عمليات النطق، واضطرابات في الفهم والتعبير اللغوي (سليمان، ٢٠١١، ص. ٢٠٧).

(٣) الخصائص الأكاديمية:

على الرغم من الظهور المبكر للصمت الاختياري في مرحلة ما قبل المدرسة لكن لا يتم تشخيصه إلا في وقت متأخر عندما تصبح المهارات اللفظية أكثر أهمية للنجاح في الدراسة ورفض الطفل التحدث والأعراض تصبح أكثر وضوحاً مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي ونقص المهارات الاجتماعية (Dow et al., 1999; Cohan et al., 2006; Steinhausen et al., 2006).

(٤) الخصائص النفسية:

يعانى الأطفال ذوى الصمت الاختياري من تدنى مفهوم الذات، والرهاب الاجتماعي، والاكتئاب، والفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وعدم القدرة على اكتساب المهارات المناسبة اجتماعياً، وعدم القدرة على بدء المحادثات؛ مما يعوق تواصلهم الاجتماعي وتفاعلهم الاجتماعي (Kumpulaine et al., 1998; Vecchio, 2003). الأمر الذي يفقده الثقة في نفسه، ويدفعه للانسواء عن الآخرين، وتجنب المشاركات الصفية، وتدنّي التحصيل (Kolvin & Fundudis, 1981; Dow et al., 1995; Vocchio, 2003).

(٥) الخصائص الاجتماعية:

أن الأطفال الذين يعتمدون عدم الكلام فيفضلون الصمت وعدم المبادأة في الحديث، أو فتح حوار مع الآخرين، ويكون عدم الإجابة عن أي سؤال هو الظاهر على الطفل، ويتواصلون بواسطة الإيماءات، أو مقاطع كلامية (Oerbek et al, 2015).

(Justin, 2015)، كما يعاني الطفل ذوى الصمت الاختياري من الانطواء، والخجل، والعزلة الاجتماعية والعلاقات الأسرية المضطربة (Schvarztman et al., 1990; Heilman, 2006). وتجنب الاتصال وإقامة علاقات اجتماعية مستمرة مع الآخرين، وضعف الميل إلى المشاركة الصفية، والافتقار إلى المهارات الاجتماعية، وضعف الثقة بالنفس، والإكتئاب، وتدنى الكفاءة الاجتماعية (Heilman, 2006; Krysanski, 2003; Kumpulaine et al., 1998; Vecchio, 2003; Yehaneh et al., 2003).

(هـ) نظريات الصمت الاختياري:

ـ **النظرية النفسية:** تنظر إلى الصمت الاختياري على أنه مظهر من مظاهر الصراع، وتعد أن رفض الطفل أن يتكلم باعتباره وسيلة للتعامل مع الغضب، أو الإحباط ضد معاقبة الآباء (Kumpulainen, 2002; Vecchio, 2003)، أو كرد فعل على حدث اليم الذي يطلق عليه القلق المكبوت، أو الخوف من كشف أسرار الأسرة (Schvarztman et al., 1990).

ـ **نظرية النظم الأسرية:** وترى هذه النظرية أن الصمت الاختياري يرجع إلى خلل في العلاقات الأسرية وإلى العلاقة الخاطئة بين الأم والطفل، وعلى سبيل المثال الخوف وعدم الثقة في الغرباء بالإضافة إلى فقدان الأسرة القدرة على التواصل مع الآخرين والحماية المفرطة، والتعلق الزائد بالأم، والاعتماد على الكبار (Tatem & Delcampo, 1995).

ـ **النظرية السلوكية:** تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات بالعالم المحيط بها، كما أن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز، وأن التعزيز والتقليد يؤديان دوراً في النمو اللغوي (Vecchio, 2003).

ـ **النظرية النفعالية:** يرى فيجوتسكي (Vygotsky) أن أساس تعلم اللغة يعود إلى التفاعل الاجتماعي حيث له تأثير قوي في تطور المعرفة، وإن هذه النظرية ما هي إلا محاولة لإيجاد إنسان اجتماعي. وتشير هذه النظرية إلى دور الأقران في نمو وتطور الطفل (Dow et al., 1995; Steinhause et al., 2006).

ـ **النظرية المعرفية:** تؤكد هذه النظرية على أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي وإن تطور اللغة عند الأفراد يعتمد بدرجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم (Black&Uhde, 1994; Tatem&Delcam po, 1995).

ـ النظرية الفطرية: ترى هذه النظرية أن اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيمًا عقلياً معقدًا لأنها أداة تعبير وتفكير في أن واحد (Elizalde-Utnick, 2007; Davidson, 2012)

ـ نظرية التعلم الاجتماعي: تلعب المعرفة دوراً رئيساً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، ويرى باندورا أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج، أو مثال حي وواقعي (Chomsky, 1981; Krysanski, 2003; Schwartz & Shipon-Blum, 2005).

ثانياً: العلاقة بين الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المدرسة الابتدائية:

يترك الصمت الاختياري آثاراً سلبية على شخصية الأطفال، لا سيما لدى أطفال المرحلة الابتدائية، حيث يؤدي الصمت الاختياري إلى شعور الطفل بالانكسار، وتدني مفهوم الذات، والخل، والقلق، والخوف، وتقلب المزاج (Dow et al., 1995; Kolvin & Fundudis, 1981; Vocchio, 2003) في نفسه، ويدفعه للانسحاب عن الآخرين، وتجنب المشاركات الصفية، وعدم القدرة على التوافق وتدني التحصيل الأكاديمي ونقص المهارات الاجتماعية (American Psychiatric Association, 1994; Cohan, 2007; Davidson, 2012). فيؤثر الصمت الاختياري على المهارات اللفظية والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (Bergman, et al, 2002; Jackson, et al., 2005; Oerbek et al., 2015; Justin, 2015)؛ فيؤدي الصمت الاختياري إلى ضعف الكفاءة الاجتماعية مما يؤثر على التحصيل الدراسي وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران الآخرين (Young et al., 2012)، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Bergman et al., 2002; Steinliausen & Juzi, 1996) التي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية وضعف الأداء الأكاديمي نتيجة الصمت الاختياري.

فالكفاءة الاجتماعية تعنى القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية والاستفادة من المهارات الاجتماعية والقدرة على التنظيم الانفعالي والاجتماعي والقدرة على احترام الذات (Nunez, 2011, p.34).

فتؤثر الكفاءة الاجتماعية على كافة الجوانب المختلفة بما في ذلك التحصيل الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي (Monahan, 2009; Michellee, 2008; Wang, 1998).

كما تعني الكفاءة الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، كما أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وانفتاحاً مع الآخرين أكثر من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية (مجدي، ٢٠٠٣، ص.٥؛ Fabes, et al, 1999, p. 432). فالكفاءة الاجتماعية تعني القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضيه مع الآخرين (النجار، ٢٠٠٣، ص. ٩٣٠). وتكوين الصداقات والحفاظ على العلاقات وتسوية النزاعات بين الأفراد بطريقة فعالة (Gamer et al., 1994; Ladd, 1999).

زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصامتين تشجعهم إلى الخروج من دائرة الانغلاق على أنفسهم إلى الانفتاح على الآخرين والتواصل معهم في كافة مناحي الحياة مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وبالتالي شعورهم بالرضى عن أنفسهم (Heilman, 2006, 19; Yehaneh et al., 2003; Black & Uhde, 1995; Dummit et al, 1997). وتعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (مصطفى، ٢٠٠٣، ص. ٢١٢). فعدم التحدث في المدرسة يؤثر على التفاعل الاجتماعي ويحد من المشاركة في الأنشطة المدرسية ويضعف المهارات اللغوية لدى الأطفال (Black & Uhde, 1995)؛ فالصمت الاختياري يؤدي إلى عجز في التفاعل الاجتماعي، والمهارات الأكاديمية والمهنية، والتواصل الاجتماعي، واللغة الشفوية والصوتية، والكتابة، والكفاءة الاجتماعية (Davidson, 2012; Farris, 2005; Heilman, 2006; Klein et al., 2013; Krysanski, 2003; Mitchell & Kratochwill, 2013; Shriver et al., 2011). كما أشارت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين الصمت الاختياري وبين الكفاءة الاجتماعية (Christon et al., 2012; Cunningham et al., 2004; Cunningham et al., 2006; Klein et al., 2013; Young et al., 2012).

دراسات سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين رئيسيين هما:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية:

استهدفت دراسة (Cunningham et al., 2004) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والسلوكي التوافقي والقصور العاطفي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠٤) طفلاً يعانون من الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة واضحة بين الصمت الاختياري والعجز في الكفاءة الاجتماعية وتدنى التحصيل الأكاديمي.

فيما استهدفت دراسة (McInnis et al., 2004) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري واضطراب القلق والسرد القصصي لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧) أطفال يعانون من الصمت الاختياري، و(٧) أطفال يعانون من الرهاب الاجتماعي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة واضحة بين الصمت الاختياري والعجز في الكفاءة الاجتماعية، والرهاب الاجتماعي، ومهارات السرد، واضطراب القلق، وضعف القدرة اللغوية والمعرفية.

بينما استهدفت دراسة (Couningham et al., 2006) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري الرهاب الاجتماعي والقلق وسلوك المعارضة والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٣) طفلاً يعانون من الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الصمت الاختياري والوسواس القهري وأعراض الاكتئاب وقلق الانفصال الرهاب الاجتماعي وضعف المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي والغير لفظي لدى الأطفال.

في حين استهدفت دراسة (Manassis et al., 2007) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والإدراك واللغة والقلق الاجتماعي لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال يعانون من الصمت الاختياري، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الصمت الاختياري والقلق الاجتماعي وضعف المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال.

أما دراسة (Omdal and Galloway, 2008) استهدفت الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والقلق الاجتماعي والسلوكيات العنيدة لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١١) طفلاً يعانون من الصمت

الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين الصمت الاختياري والقلق الاجتماعي والسلوكيات العنيدة.

فيما استهدفت دراسة (Carbone et al., 2010) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والمهارات الاجتماعية والسلوكية والعاطفية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٥٨) طفلاً يعانون من الصمت الاختياري، تراوحت أعمارهم ما بين (٤، ٣-٨)، عاماً، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين الصمت الاختياري وضعف المهارات الاجتماعية والسلوكية والعاطفية.

فيما استهدفت دراسة (Young et al., 2012) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية والقلق واضطراب السلوك لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٥) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٥-١٢) عاماً، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الصمت الاختياري ونقص الكفاءة الاجتماعية وشدة القلق واضطراب السلوك.

واستهدفت دراسة (Alyanak et al., 2013) الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والمشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والتوافق النفسي لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٦) طفلاً يعانون من الصمت الاختياري، تراوحت أعمارهم ما بين (١١، ٢-٨)، عاماً، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الصمت الاختياري ونقص الكفاءة الاجتماعية والقلق والتوافق النفسي والاكتئاب.

ثانياً: دراسات تناولت فعالية العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري:

استهدفت دراسة (Jackson et al., 2005) الكشف عن فعالية برنامج متعدد الأبعاد لعلاج الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على طفل يبلغ من العمر (٦) سنوات، وتم تطبيق البرنامج المتعدد (السلوكي - المعرفي - الفيديوي)، أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع ملحوظ في السلوكيات اللفظية خلال معاملة الطفل مع اقرانه ومعلميه.

فيما استهدفت دراسة (Brian et al., 2006) الكشف عن فعالية العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على طفل عمرة (١٠) سنوات يعاني من صمت اختياري ولدية أعراض القلق المتزامنة، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري لدى الطفل.

بينما استهدفت دراسة (Sharkey et al., 2008) الكشف عن فعالية العلاج الجماعي في علاج الصمت الاختياري للأطفال وآبائهم، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥) أطفال لديهم صمت اختياري متوسط أعمارهم (٦،١) عاماً، طبق البرنامج التدريبي لمدة (٨) أسابيع، أسفرت نتائج الدراسة عن علاج الصمت الاختياري في البيئة المدرسية و مواقف الحياة اليومية

في حين استهدفت دراسة (Owen, 2008) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص في علاج الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على طفل مصاب بالصمت الاختياري عمرة (٦) سنوات، ومن خلال تطبيق البرنامج التدريبي القائم على القصص والتواصل اللفظي والعلاج بالدراما، أسفرت نتائج الدراسة عن علاج الصمت الاختياري للطفل.

أما دراسة (Beare and Torgerson, 2008) استهدفت الكشف عن فعالية برنامج لتعديل السلوك لعلاج الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على طفل يبلغ عمره (١٢) عاماً، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في السلوك اللفظي والصمت الاختياري لدى الطفل.

فيما استهدفت دراسة (Phei, 2010) الكشف عن فعالية برنامج تكاملي قائم على العلاج بالدراما والتدخلات السلوكية لعلاج الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على طفلة عمرها (٥) سنوات لديها صمت اختياري، أسفرت نتائج الدراسة من علاج الصمت الاختياري لدى الطفلة.

في حين استهدفت دراسة (Ortega, 2010) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية السلوك اللفظي لأربعة طلاب يعانون من الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤) طلاب يعانون من الصمت الاختياري، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٧) سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في علاج الصمت الاختياري.

بينما استهدفت دراسة (Lang et al., 2011) الكشف عن فعالية التدخل السلوكي في علاج الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية والبيئة والمجتمع المحلي، طبقت الدراسة على فتاة تبلغ من العمر (٩) سنوات تعاني من البكم الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن علاج الصمت الاختياري وارتفاع الكفاءة الاجتماعية للفتاة.

أما دراسة (Newberry, 2011) فقد استهدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة بالفيديو في علاج الصمت الاختياري للأطفال، طبقت الدراسة على أطفال في سن (3-5) سنوات، وتم تشخيصهم بأنهم يعانون من عجز في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية من مدارس كارولينا الجنوبية ولديهم صمت اختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية وعلاج الصمت الاختياري وزادت التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض.

فيما استهدفت دراسة (Harwood and Bork, 2011) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل اللغوي في ورش التدريب المهني لدى الأطفال ذوي الصمت الاختياري، طبقت الدراسة على عينة قوامها (22) طفلاً من ذوي الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في علاج الصمت الاختياري وزيادة التواصل اللغوي لدى الأطفال.

بينما استهدفت دراسة (Oerbeck et al., 2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج متعدد الوسائط لعلاج الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (7) أطفال، تراوحت أعمارهم بين (3-7) سنوات برياض الأطفال، طبق البرنامج لمدة ستة شهور، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في علاج الصمت الاختياري لدى الأطفال.

أما دراسة (Paasivirta, 2012) فقد استهدفت الكشف عن فعالية البرامج التدريبية في علاج الصمت الاختياري لدى الطلاب، طبقت الدراسة على عينة قوامها (4) طلاب يعانون من البكم الاختياري تراوحت أعمارهم ما بين (5-7) سنوات ومعلمين قوقازيين، وتم تطبيق البرنامج على مجموعة من المعلمين لاكتساب تقنيات سلوكية تساعد الطلاب البكم على التحدث في الفصول الدراسية، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ وخفض البكم الاختياري لدى هؤلاء الأطفال

- دراسة (Ooi et al., 2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي على شبكة الانترنت في علاج الصمت الاختياري في سنغافورة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (5) طلاب بنين وبنات تراوحت أعمارهم ما بين (6-11) عاماً، وطبقت عليهم البرنامج لمدة (14) أسبوعاً، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن أربع حالات من خلال الجلسات في المنزل والمدرسة وهذا مؤشر على فعالية العلاج السلوكي المعرفي في علاج الصمت الاختياري

واستهدفت دراسة (Christon et al.,2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري والرهاب الاجتماعي ” دراسة حالة“، طبقت الدراسة على مراهقة لديها رهاب اجتماعي وصمت اختياري، طبق البرنامج (٦١) جلسة تضمنت جلسات التنفس وإعادة الهيكلة المعرفية والاسترخاء والتعرض والمهارات الاجتماعية، أسفرت نتائج الدراسة عن خفض الصمت الاختياري والرهاب الاجتماعي لدى الفتاة.

- دراسة (Klein et al.,2013) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج السلوكي من خلال استخدام الآباء للمحفزات بعد تقديم التدريب المناسب لهم في علاج الصمت الاختياري لأبنائهم وتنمية الكفاءة اللغوية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٣) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٥-١٢) عاماً، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام المعززات في علاج الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال.

- دراسة (Mitchell and Kratochwill,2013) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج النفسي والتدريبات السلوكية لعلاج الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (٤) أطفال يعانون من الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج النفسي في خفض الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال.

- دراسة (Bergman et al,2103) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري لدى الطلاب، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١) طالباً يعانون من البكم الاختياري تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٨) سنوات، طبقت الدراسة لمدة (٢٤) أسبوعاً، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري.

- دراسة (Jacob et al,2103) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج السلوكي في علاج الصمت الاختياري لدى طفلة كورية، تبلغ من العمر (٧) سنوات وتعاني من البكم الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري.

- دراسة (Dilibert,2014) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية العلاج السلوكي في خفض اضطرابات الصمت الاختياري والسلوكيات المصاحبة لها، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٧) من الأطفال، وأسفرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي في علاج الصمت الاختياري وخفض السلوكيات المصاحبة لها وتنمية التعبيرات اللغوية لدى الأطفال.

- دراسة (Justin,2015) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج للعلاج النفسي والسلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (١٤-٥) أطفال يعانون من الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج النفسي والسلوكي في خفض الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال وتحسن ملحوظ في خفض حدة القلق الاجتماعي.

- دراسة (Oerbek et al,2015) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج للعلاج النفسي والسلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (٢٤) من الأطفال يعانون من الصمت الاختياري تراوحت أعمارهم ما بين (٩-٣) سنوات بمتوسط عمري قدره (٦,٥) سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال وزيادة الحصيلة اللغوية وكان التحسن بنسبة ٧٨٪ لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٣) سنوات أما الأطفال الأكثر عمرا كان التحسن بنسبة ٣٣٪ مما يؤكد على أهمية التدخل المبكر.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

(١) أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية البرنامج سلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ومن بينها دراسة كل من: (Beare & Torgerson, 2008; Brian et al., 2006; Christon et al.,2012; Hung et al., 2012; Klein et al., 2013; Lang et al.,2011; Moldan, 2005; Paasivirta,2012; Phei, 2010; Watson et al.,1992)

(٢) طبق البرنامج السلوكي في العديد من الدراسات على الأطفال في عمر المدرسة - عمر عينة الدراسة الحالية، مما يؤكد مناسبة هذا الأسلوب لهذه الفئة العمرية، مثل دراسة كل من: (Bergman et al,2103; Jacob et al,2103; Justin,2015; Klein et al.,2013; Klein et al.,2013; Oerbek et al, 2015; Ooi et al., 2012; Young et al.,2012) كما استخدمت مع أطفال ما قبل المدرسة، مثل دراسة (Alyanak et al,2013; Carbone et al.,2010; Couningham et al.,2006; Dilibert,2014; Newberry,2011; Oerbeck et al.,2012; Omdal&Galloway, 2008; Ortega, 2010; Sharkey et al.,2008) كما تباين عدد العينات التجريبية التي طبق عليها البرنامج

السلوكي، وتراوحت غالبيتها بين (٢-٢٣) دراسة; Bergman et al, 2103; Cuningham et al., 2006; Cuningham et al., 2004; Jacob et al, 2103; Justin, 2015; Klein et al., 2013; Mitchell & Kratochwill, 2013; Oerbek et al, 2015; Ooi et al., 2012; Paasivirta, 2012) في حين انخفض عددها إلى (١)، كما في دراسة كل من (Amari et al., 1999; Beare & Torgerson, 2008; Brian et al., 2006; Jackson et al., 2005; Jacob et al, 2103; Lang et al., 2011; Owen, 2008; Pecukonis & Pecukonis, 1991) (Phei, 2010; Watson et al., 1992)، بينما ارتفعت إلى (١٥٨) فرداً، كما في دراسة (Carbone et al., 2010).

- (٣) غابت الدراسات - في حدود علم الباحث - على المستوى العربي التي تناولت البرنامج السلوكي مع الكفاءة الاجتماعية والصمت الاختياري.
- (٤) يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين الكفاءة الاجتماعية والصمت الاختياري في نفس الوقت.
- (٥) استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض، وإعداد البرنامج التدريبي، والبرنامج السلوكي وما يتطلبه البحث من أدوات.

فروض البحث:

- (١) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي.
- (٤) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي.

الطريقة والإجراءات :

وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل :

أولاً : منحج البحث :

حيث أن البحث الحالي قائم على إجراء برنامج سلوكي لخفض الصمت الاختياري وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فقد استخدم المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة وتحددت متغيرات الدراسة على النحو التالي: المتغير المستقل البرنامج السلوكي والمتغيرين التابعين الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية.

ثانياً : عينة البحث :

أ- تحديد عينة البحث: قام الباحث بتحديد عينة البحث من خلال القيام بالخطوات الآتية:

- (١) قام الباحث بحصر أسماء الأطفال المقيدين بمدرسة المغيرة بن شعبة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات من الصف الأول إلى الصف الثالث.
- (٢) قام الباحث بالاستعانة بالمعلم والآباء بتطبيق مقياس الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية للأطفال إعداد (الباحث) على عينة قوامها (٤٥٠) طفلاً. وأسفر التطبيق عن استبعاد (٤٤٤) طفلاً حصلوا على درجات منخفضة في مقياس الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية، فأصبحت العينة المتبقية (٦) أطفال، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٨) سنوات، بمتوسط عمري (٦,٣) سنوات لديهم صمت اختياري وكفاءة اجتماعية منخفضة جداً وتم التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني، ومعامل الذكاء، الصمت الاختياري، والكفاءة الاجتماعية قيد البحث في التطبيق القبلي. وتكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) طفلاً وذلك لحساب المعاملات العلمية (الصدق - الثبات) للاختبارات المستخدمة في البحث، وأيضاً لتجريب برنامج السلوكي المقترح.

ثالثاً : أدوات البحث :

استخدم الباحث في البحث الحالي الأدوات الآتية:

- (١) مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدرسه الآباء إعداد: (Bergman et al., 2001) (ترجمة: الباحث).

- (٢) مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه المعلمين إعداد: (Bergman et al., 2001) (ترجمة: الباحث).
- (٣) قائمة الكفاءة الاجتماعية للأطفال كما يدركه الآباء والمعلمين (إعداد: الباحث)
- (٤) مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة). (تقنين حنوره، ٢٠٠٣)
- (٥) البرنامج السلوكي للأطفال (إعداد /الباحث).

وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

١-مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه الآباء. إعداد (Bergman et al., 2001) ترجمة (الباحث)

تم اختيار هذا المقياس كونه تم استخدامه في العديد من الدراسات منها دراسة كل من (Chavira, Shipon-Blum, Hitchcock, Cohan, & Stein, 2007; Manassis, Fung, et al., 2003; Manassis, Tannock, et al., 2007)، وطبق على عينة من أطفال المدرسة الابتدائية وفي نفس عمر عينة الدراسة الحالية.

وصف المقياس: صمم هذا الاختبار (Bergman et al, 2001) لتشخيص

مظاهر الطفل ذوي الصمت الاختياري بالصفوف الأولى ويتكون المقياس من (١٧) عبارة مقسمة إلى (٣) أبعاد، البعد الأول: المدرسة (٦) عبارات، والبعد الثاني: الأسرة، أو المنزل (٦) عبارات، والبعد الثالث: البيئة الاجتماعية خارج المدرسة (٥) عبارات، وقام (Bergman et al, 2008) بعمل تحليل عاملي للأبعاد الثلاثة وكانت درجة التحليل العاملي هي (٠,٥٨٩) وكانت درجات الاتساق الداخلي للعبارات على معامل كرونباخ هي (٠,٨٤٢) ويطبق هذا الاختبار على الوالدين، ويأخذ درجات (٠، ١، ٢، ٣) للبدايل الأربعة الآتية (دائمًا، غالبًا، نادرًا، أبدًا)، وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هي (١٧-٥١)، ويدل انخفاض الدرجة على ارتفاع الصمت الاختياري.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- ثبات المقياس: حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك من خلال معلمهم بفواصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٨٩)، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

– صدق المقياس: تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين والصدق الظاهري، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين (٠,٧٤-٠,٨١) وجميعها دالة عند (٠,٠١)، كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات قائمة الصمت الاختياري إعداد /النفيعي (٢٠١٢) كمحك خارجي لمقياس الصمت الاختياري المستخدم في البحث الحالي إعداد (Bergman et al,2001) ترجمة (الباحث) وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال المعلمين والاباء، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩)، وهو دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

٢- مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه المعلمين (إعداد (Bergman et al,2001) ترجمة (الباحث)

وصف المقياس: صمم هذا الاختبار لتشخيص مظاهر الطفل ذوى الصمت الاختياري بالصفوف الأولى ويتكون المقياس من (٦) عبارات، وقام (Bergman et al,2002) بعمل الاتساق الداخلي للعبارات على معامل كرونباخ هي (٩٦,٠) ويطبق هذا الاختبار على المعلمين، ويأخذ درجات (٠, ١, ٢, ٣) للبدايل الأربعة الآتية (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً)، وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (٦-١٨)، ويدل انخفاض الدرجة على ارتفاع الصمت الاختياري

الخصائص السيكومترية للقائمة :

– ثبات المقياس: يتمتع هذا المقياس بمعدلات ثبات، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك من خلال معلميه بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٨٩)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

– صدق المقياس: تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين والصدق الظاهري، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين (٠,٧٤-٠,٨١) وجميعها دالة عند (٠,٠١) مما يدل تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات قائمة الصمت الاختياري إعداد /النفيعي (٢٠١٢) كمحك خارجي لمقياس الصمت الاختياري المستخدم في البحث الحالي إعداد

(Bergman et al, 2001) ترجمة (الباحث) وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال المعلمين والآباء، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨)، وهو دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

٣- قائمة تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال كما يدركها الآباء والمعلمين.

(إعداد / الباحث)

لإعداد القائمة قام الباحث بإجراء الخطوات الآتية:

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لقائمة تقدير المعلم للكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال اتبع الباحث الخطوات التالية:

مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

الإطلاع على بعض مقاييس الكفاءة الاجتماعية: مثل مقياس كل من (أبو غالي، ٢٠١٤، Nunez, 2011؛ أبوorman ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٣، شوقي، حبيب، ٢٠٠٣؛ Rydell, et al, 1997، لسمادوني، ١٩٩١)

في ضوء ذلك قام الباحث بصياغة الصورة الأولية للقائمة والتي تكونت من (٢٥) عبارة مقسمة إلى أربعة أبعاد رئيسية هما (التحكم بالذات وضبط النفس، الاستقلالية والاعتماد على الذات، المشاركة والتوافق مع مجتمع الرفاق، الوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته). وذلك لعمل صدق وثبات القائمة.

قام الباحث بعرض القائمة على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وبعض المتخصصين العاملين في مجال الطفولة وذلك للحكم على صلاحية القائمة للتطبيق على العينة ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة، إلى غير ذلك، وقد أسفر التحكيم على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٩٪) على (٢٠) عبارة للقائمة ككل والاتفاق على حذف (٥) عبارات وإعادة صياغة (٣) عبارات من القائمة وبالتالي أصبحت القائمة مكونة من (٢٠) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين

— وصف القائمة وهدفها: يهدف هذا المقياس إلى قياس تقدير المعلم للكفاءة

الاجتماعية لدى الأطفال ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٦-١٤) عام. ويتكون هذا المقياس من (٢٠) عبارة مقسمة إلى (٤) أبعاد، روعي في صياغتها أن تكون ألفاظها سهلة وواضحة.

الخصائص السيكومترية للقائمة :

- ثبات القائمة: يتمتع هذا المقياس بمعدلات ثبات، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك من خلال معلمهم بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٢)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- صدق القائمة: أما عن الصدق فتم حسابه بصدق المحكمين والصدق الظاهري، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين (٠,٧١-٠,٨١) وجميعها دالة عند (٠,٠١)، كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال. إعداد/ طاهر (٢٠١٤) كمحك خارجي لقائمة تقدير المعلم للكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي (إعداد الباحث)، وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال معلمهم، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٥)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

الصورة النهائية للقائمة: تتكون القائمة من (٢٠) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد: التحكم بالذات وضبط النفس، الاستقلالية والاعتماد على الذات، المشاركة والتوافق مع مجتمع الرفاق، الوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته، وضع معد المقياس لكل عبارة من عباراته ثلاث اختيارات تتمثل في (كثيراً=٣، أحياناً=٢، نادراً=١). وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (٢٠، ٦٠) درجة على الترتيب. ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع الكفاءة الاجتماعية وانخفاضها على عدم ضعف الكفاءة الاجتماعية.

٤- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين / حنوره (٢٠٠٣) :

يعد مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداماً مع فئة المعاقين عقلياً، وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذي أعده لويس تيرمان وآخرون، وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيو درريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعياري، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٩٦٠,٧٢) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (٢٣ ١٨) فقد تراوح ما بين (٠,٩٢٠,٧٣)، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار،

وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠)، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (١٥ اختباراً) والصورة المختصرة (اختباران ٤ اختبارات ٦ اختبارات)، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧, ٠,٩٩). كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م)، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التي تراوحت ما بين (٠,٥٦, ٠,٨١)، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣, ٠,٨٣) للمقياس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) في الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

٥- البرنامج السلوكي لدى الأطفال (إعداد/ الباحث).

في ضوء الإطار النظري، وما تم عرضه من الدراسات السابقة والتي تناولت برامج تدريبي سلوكي لعلاج الصمت الاختياري، تم إعداد البرنامج الحالي بصورته الأولية، وفيما يلي بيان ذلك:

أسس بناء البرنامج :

يقوم البرنامج الحالي على أساس الاتجاه السلوكي ومنطلقاته النظرية وفنياه المتنوعة، وكما أن العلاج السلوكي يعتمد على التعزيز والإثابة، وهذا يساعد في تكرار السلوك، وأن القاعدة الأساسية في المنهج السلوكي هو أن السلوك تحكمه نتائجه، بمعنى أن النتيجة التي تعود على الفرد بفائدة تضمن للسلوك أن يصدر عن الفرد مرة أخرى والنتيجة التي لا تعود عليه بفائدة، أو تعود عليه ببعض الألم تجعله لا يميل إلى تكرار هذا السلوك.

مصادر إعداد البرنامج :

أستند الباحث في بناء وإعداد البرنامج إلى الأسس النظرية والفلسفية لنظريات العلاج والإرشاد السلوكي كونه الأساس الذي أعتمد عليه الباحث في البرنامج. وكان من أهم مصادر إعداد البرنامج هو الإطلاع على التراث النظري للأدبيات النفسية والإرشادية، والذي كان الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج.

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى علاج الصمت الاختياري، وذلك لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بما يحقق الطلاقة الكلامية لديهم في المواقف

الحياتية المختلفة. وإلى أن يصل الطفل ذوى الصمت الاختياري إلى مستوى جيد من التعبير اللفظي، وتنمية قدرة الطفل على الاستماع، وتنمية قدرة الطفل على الانتباه والفهم والتركيز، وتنمية قدرة الطفل على ربط اللفظ بمدلوله الجسم، وتنمية قدرة الطفل على التعبير اللفظي.

أهمية البرنامج :

تنبع أهمية البرنامج كونه يركز على تحسين الأداء اللغوي وعلاج الصمت الاختياري لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام أساليب متنوعة، ومن ثم فإن البرنامج بمحتواه يساهم في علاج الصمت الاختياري، وتحسين وتنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى الأطفال، ومن ثم يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال من قبل المعلمين وأولياء الأمور، كما تنبع أهمية هذا البرنامج من نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على فعالية مثل هذه البرامج في علاج الصمت الاختياري، وتنمية ورفع مستوى المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الأطفال.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

- (١) الحث والتلقين: بهدف حث الطفل على أداء سلوك محدد.
- (٢) تشكيل السلوك: هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب، أو يقاربه من خطوات صغيرة تيسر الانتقال من خطوة إلى أخرى.
- (٣) التدعيم أو التعزيز: ويمكن أن يكون التدعيم إيجابياً، أو سلبياً، ويقصد بالتدعيم الإيجابي أي فعل، أو حادثة يرتبط تقديماً إلى الفرد بزيادة في السلوك المرغوب، ومن خلال هذا التدعيم تتزايد جوانب كثيرة من السلوك الإيجابي لدى الطفل كالمهارة في الحديث، والتأدب والنشاط إذا ما واجهناها بالانتباه.
- (٤) النمذجة والتقليد: جزء أساسي من برامج كثيرة لتعديل السلوك. وهي تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج. ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج.
- (٥) التمرينات الرياضية: تهدف إلى تقوية عضلات البطن والصدر والرقبة لما لها من دور في عملية الكلام ونطق الأصوات ويدخل في ذلك ممارسة الطفل حركات رياضية للعضلات التي لها علاقة بتنبيه التنفس والدورة الدموية كالوثب والتوازن.

- (٦) تمرينات خاصة بالتنفس: وتستهدف تدريب الطفل على التنفس العميق لتوسيع الصدر والتعود على دفع الزفير وإخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدد بحيث يكون الشهيق من الأنف مع قفل وثبوت الأكتاف وان يخرج هواء الزفير من الفم بصوت مسموع وان يتم استيعاب سريع للهواء وزفير بطئ، أو استيعاب سريع وزفير سريع، أو استيعاب بطئ وزفير بطئ الخ.
- (٧) تدريبات الاسترخاء: بهدف التخلص من التوتر الناتج عن الخوف من الكلام أمام الآخرين، حيث يطلب من الأطفال الاسترخاء على المقاعد، وغلق أعينهم، والتنفس بعمق، مع التحدث إليهم بما يشجعهم على الاسترخاء.
- (٨) لعب الدور: بهدف تدريب الطفل على التحدث أمام الآخرين، ومواجهة المواقف التي تسبب له البكم الاختياري، وذلك بتحديد الأشخاص والمواقف التي يعاني فيها من الصمت الاختياري، وقيامه بمساعدة زملائه بلعب دور المتحدث فيها، مع زيادة عدد من يتحدث إليهم تدريجياً، كمواقف طرح الأسئلة والإجابة عليها، والتحدث في مقدمة الفصل.. الخ.
- (٩) تدريبات إعادة سرد القصص: وفيها يتم عرض القصص أمام الطفل، ثم يطلب من إعادة سردها، وكذلك سرد القصص المصورة. وتضمن ذلك تقديم المعززات بأنواعها المختلفة عند

— محتوى الجلسات التدريبية —

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: التعارف وتقديم للبرنامج

الجلسة الثانية والثالثة:

عنوان الجلسة: تدريبات المحاكاة والتخيل.

هدف الجلسة: تنمية الثقة بالنفس والتقليد والمحاكاة وحب العمل الجماعي التعاوني.
الفيئات المستخدمة: القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - الحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتوضيح الهدف من الجلسة، ثم قام بتدريب الأطفال على التخيل من خلال قصص مختلفة، طلب الباحث من كل طالب أن يختار المكان الذي يجد فيه الراحة من خلال إغماض عينيه لمدة دقيقتين وأن يتخيل كل طالب أنه يقوم برحلة إلى مكان يحبه، وأثناء هذه الرحلة عليه أن يختار طالب يشاركه في هذه الرحلة، وخلال ذلك يقوم بعدة فعاليات وأنشطة مع هذا الصديق الذي اختاره، بعد ذلك يبلغ الباحث الطالب بانتهاء

الرحلة ويطلب الباحث من الطالب سرد قصة عن الرحلة التي قام بها أثناء التخيل، والحديث عن الصديق ومن هو، وما هي مشاعرك أثناء الرحلة، وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يتخيلوا رحلات أخرى، ثم قام الباحث بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الرابعة والخامسة :

عنوان الجلسة : تابع تدريبات المحاكاة والتخيل.

هدف الجلسة : تنمية الثقة بالنفس والتقليد والمحاكاة والتعبير الكلامي.

الفيئات المستخدمة : القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتدريب الأطفال على التخيل بأن هناك (مرايا) وقسم الطلاب إلى أزواج بحيث يقف كل طالب أمام زميله ويتخيل كل منهم أن الآخر مرآة وزميله يقف أمامه ويفعل كما يفعل زميله من نطق وكلام وحركات، ثم يتبادل كل طالب دور الآخر ويقوم بتقليده، وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يقوموا بالتدريب على ما قاموا به في الجلسة مع إخوانهم والديهم، ثم قام الباحث بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السادسة والسابعة :

عنوان الجلسة : تقليد الأصوات والمشاعر.

هدف الجلسة : تنمية الثقة بالنفس والتقليد والمحاكاة والتعبير اللفظي.

الفيئات المستخدمة : القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة، ثم قام الباحث بعرض صور تعبر عن المشاعر المختلفة على الأطفال. وطلب المدرب من الأطفال تقليد الأصوات (الديك-الرياح-السيارة-جرس المدرسة-القطة-الحصان وغيرها)، وتقليد المشاعر (الغضب-الحزن-الفرح-الخوف-البكاء)، وبعد التأكد من فهم الأطفال للمشاعر، طلب الباحث من كل طفل تقليد ما يراه. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثامنة والتاسعة:**عنوان الجلسة:** ألعاب ترفيهية تعاونية رياضية.**هدف الجلسة:** تنمية روح الفريق والتعبير عن النفس والتفريغ الانفعالي وإشاعة جو الفرح.**الفيئات المستخدمة:** القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: في هذه الجلسة طلب الباحث من الأطفال الجلوس بشكل عشوائي ومتفرق كل طالب في ركن وطلب منهم العد من واحد إلى عشرون ومن شروط اللعبة أن لا يعد طالبين نفس الرقم في نفس اللحظة وفي حال حدوث ذلك يبدأ جميع المشاركين بالعد من جديد وتعد هذه اللعبة من الطرق الرائعة في تعليم الطلاب التعبير اللفظي والصبر والإلحاح في الوصول إلى الهدف وحل المشكلات والعمل الجماعي، وبعد الانتهاء شكرهم الباحث على الالتزام بما تعلموه، وقام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة العاشرة والحادية عشر:**عنوان الجلسة:** تدريبات التنفس.**هدف الجلسة:** تنمية التنفيس الانفعالي وإمكانياتها التعبيرية وتفريغ الطاقة السلبية.**الفيئات المستخدمة:** كرة تنس طاولة - بلالين - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: بعد مراجعة الباحث مع الأطفال ما دار في الجلسة السابقة، قام الباحث بتدريب الأطفال على التنفس العميق لتوسيع الصدر والتعود على دفع الزفير وإخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدد بحيث يكون الشهيق من الأنف مع قفل وثبوت الأكتاف وأن يخرج هواء الزفير من الفم بصوت مسموع وأن يتم استيعاب سريع للهواء وزفير بطيء، أو استيعاب سريع وزفير سريع، أو استيعاب بطيء وزفير بطيء الخ والهدف من الجلسة إلى تقوية عضلات البطن والصدر والرقبة لما لها من دور في عملية الكلام ونطق الأصوات، ثم قام الباحث بشكرهم على الحضور والالتزام وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر :

عنوان الجلسة: الحروف الهجائية.

هدف الجلسة: تنمية المهارات اللغوية للأطفال.

الفنيات المستخدمة: النمذجة - لعب الدور - التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الواجب المنزلي مع الأطفال، ثم طلب منهم التعرف على الحروف الهجائية التي أمامهم من خلال المجسمات البلاستيكية، ثم يطلب منهم تكملة الحروف الهجائية، ثم يطلب منهم أن يكتبوا أسمائهم ويقرأوا أسمائهم وان يستكملوا الجمل الناقصة وتجميع كلمتين لتكوين جملة مفيدة وقراءة بعض الكلمات حتى يستطيع التعبير اللفظي، وفي نهاية الجلسة وتم تقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر :

عنوان الجلسة: الرد على التليفون واستقبال الضيوف

هدف الجلسة: تنمية المهارات الاجتماعية والتعبير اللفظي.

الفنيات المستخدمة: القصص - التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية إجراء المحادثة التليفونية وكيفية الرد الصحيح مع إجابات معقولة وقام الباحث برن جرس التليفون وعند توقف الجرس يقوم أحد الأطفال بالرد على التليفون ومتابعة الحوار، وقام الباحث باستخدام كلمات الثناء والتشجيع للطلاب حتى يزيد الحوار والمحادثة بين الطلاب، وتدريب الأطفال على كيفية استقبال الضيوف بالمنزل وكيفية الترحيب بهم، وبعد التأكد من تدريبهم على المحادثات التليفونية واستقبال الضيوف، وفي نهاية الجلسة ثم قام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السادسة عشر:

عنوان الجلسة: التعبير عن النفس وطلب المساعدة عند مواجهة مشكلة.

هدف الجلسة: تنمية التواصل اللفظي.

الفنيات المستخدمة: القصص - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: شرح الباحث للأطفال الهدف من الجلسة، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية التعبير عن النفس من خلال الكلام، وطلب المساعدة عند مواجهة المشكلات، قام الباحث بتدريب الأطفال على التشكيل من خلال الصلصال، ومن خلال مسرح العرائس للتعبير عن النفس، وقام الباحث في نهاية الجلسة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السابعة عشر:

عنوان الجلسة: الإصغاء والمناقشة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

هدف الجلسة: إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بشرح الهدف من الجلسة، ثم قام الباحث بتقديم نموذج يسرد السيرة النبوية المتمثلة بحياة الرسول، ولادته وبعثته، وتم تدريب الأطفال على الإصغاء وكيفية طرح الأسئلة ويقوم الباحث بمناقشة الطلاب عن السيرة النبوية وأسباب الهجرة من مكة إلى المدينة وشجع الباحث الأطفال على الوقوف فردا فردا أمام المجموعة وتوضيح السيرة النبوية بكل ثقة ومقدرة، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثامنة عشر :**عنوان الجلسة :** تقبل الذات وتقبل الآخرين.**هدف الجلسة :** تنمية الثقة بالنفس.**الفنيات المستخدمة :** القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : التقى الباحث والأطفال وتم مراجعة الجلسة السابقة، قام الباحث بتقديم أنموذج لطالب يدعى يوسف في الصف الثاني الابتدائي يتمتع بقدرات وإمكانات جيدة لكنه كون فكرة غير طيبة عن نفسه نتيجة فشله في أحد الامتحانات، ثم قام الباحث بمناقشة حالة هذا الطالب فكان مخطئاً لتكوينه فكرة خاطئة عن نفسه وعلينا أن نشق في أنفسنا وان لا نياس عند مرورنا بمرحلة الفشل، وأن نعتمد على أنفسنا في مواجهة المواقف المحرجة، وأن نحدث أنفسنا بأحداث إيجابية كأن نقول: أنا قادر على اجتياز الامتحان المقبل، وبعد تدريب الأطفال على السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوك غير السوي الضعيف، مع إضفاء جو من المرح والمتعة داخل الجلسة، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة التاسعة عشر :**عنوان الجلسة :** خفض الشعور بالقلق.**هدف الجلسة :** تنمية الشعور بالأمن والاطمئنان نحو الآخرين.**الفنيات المستخدمة :** القصص المصورة - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتعريف الطلاب بالهدف من الجلسة، وأن القلق هو الشعور بالحزن والضيق وعدم الارتياح حول المشكلات المتوقعة، ويسأل الباحث الأطفال ماذا لو ذهبتم إلى المدرسة ولم تؤدوا واجباتكم بالشكل المطلوب، وكيف يكون شعورك حين دخول المعلم غرفة الفصل، ويطلب الباحث من كل طفل أن يخبر زميله عن المواقف التي تثير القلق وكيف يمكن التخلص من المواقف التي تثير القلق، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة العشرون :**عنوان الجلسة :** قصة الصندوق الغريب

هدف الجلسة : التدريب على مهارة التواصل السمعي والتخيل والتعبير الكلامي

الغيات المستخدمة : القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : يقوم الباحث بمراجعة الواجب المنزلي، ثم يقوم الباحث بسرد جزء من قصة (الصندوق الغريب) على الأطفال ويطلب من كل طفل تخيل نهاية القصة فيقول الباحث كان فيصل مع أخيه سعود يقضيان العطلة الصيفية على شاطئ البحر، وذات مرة غطسا معا وسبحا في أعماق البحر، وفجأة وجدا صندوقا غريبا قديما تتدلى من حبات من اللؤلؤ والمرجان والذهب، وكان ثقيلا جدا ولم يستطيعوا تحريكه من مكانه، يطلب الباحث من الأطفال تخيل ما سيفعلونه فيصل وأخيه سعود، وتم تشجيع الطلاب على التعبير الكلامي والإنصات إلى الآخرين أثناء الحديث علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة، أو خاطئة، وبعد التدريب والتأكد من فهم الأطفال لمحتوى الجلسة، وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الواحد والعشرون :**عنوان الجلسة :** الإفصاح الذاتي ومواجهة الخجل

هدف الجلسة : التعرف على التقييم السلبي للذات الذي سبب الشعور بالخجل.

الغيات المستخدمة : القصص - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتعريف الطلاب بالهدف من الجلسة، وسماع القصص من كل طالب التي تؤدي إلى الشعور بالخجل أمام الجيران والزملاء في الفصل والتي تؤدي إلى الصمت الاختياري، أو الامتناع عن الكلام، قدم الباحث بعد سماع القصص النصائح للتخلص من الخجل، وحكي الباحث قصة طفل يخجل من دخول الفصل ويرتبك من زملائه والمعلم عندما ينادى عليه المعلم وأنه يخفق دائما إذا سئله المعلم، وبعد شرح الباحث لهم كيفية التخلص من الخجل ومواجهته، وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثانية والعشرون والثالثة والعشرون :

عنوان الجلسة: التعبير عن المشاعر (الإيجابية-السلبية).

هدف الجلسة: تنمية مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.

الفنيات المستخدمة: النمذجة - لعب الدور - التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتدريب الأطفال على الهدوء والاسترخاء، ثم قام الباحث بمناقشة الطلاب حول ما يشعرون به من مشاعر إيجابية تجاه ذاتهم وتجاه الآخرين، وطلب من كل طالب منهم أن يعبر تلقائيا عن مشاعره الإيجابية وأن يتخيل أشخاصا، أو موضوعات معينة يشعر برغبة إيجابية نحوها ولديه مشاعر طيبة تجاهه، كما قام الباحث بتدريب الأطفال على إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم السلبية سواء نحو ذاتهم، أو نحو أشخاص، أو موضوعات وكيفية تعديل هذه المشاعر السلبية إلى ايجابية، ثم قام المدرب بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال أجاد القدرة على التعبير عن اتجاهاته الإيجابية، أو السلبية، واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون :

عنوان الجلسة: مواجهة ضغوط الآخرين

هدف الجلسة: تنمية مهارة مواجهة ضغوط الآخرين.

الفنيات المستخدمة: النمذجة - لعب الدور - التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتعريف الطلاب بأسباب الضغوط وكيفية مواجهتها سواء أكان (ضغوط أسرية، أو مدرسية، أو مجتمعية) وغيرها، ثم قام الباحث بتعليم الطلاب بكيفية تحسين علاقاتهم داخل الأسرة وتحسين علاقاتهم مع المعلمين وتحسين العلاقات غير السوية مع أقرانهم. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة السادسة والعشرون :**عنوان الجلسة :** التعاطف والمشاركة الوجدانية.**هدف الجلسة :** تنمية مهارات التعاطف والمشاركة الوجدانية**الغنيات المستخدمة:** النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتعريف الطلاب ماهية التعاطف والمشاركة الوجدانية، ثم قام الباحث بتشجيع الطفل على إظهار مهارات التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين من مواقف سارة، أو محزنة، وكيفية تقديم العون للآخرين في حالة الفرح والحزن مثال (حالة وفاة) وما هي خطوات المساندة التي يمكن تقديمها في مثل هذه الحالات، وفي نهاية الجلسة ثم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال اللذين يستطيعون إظهار مواقف التعاطف والمشاركة الوجدانية واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة السابعة والعشرون :**عنوان الجلسة :** أسلوب لعب الدور.**هدف الجلسة :** التدريب على أسلوب لعب الدور**الغنيات المستخدمة:** النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بتدريب الأطفال على فهم لعب الدور والذي يعنى تمثيل نفس المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأطفال ذوى الصمت الاختياري والطريقة التي يتصرف بها في مثل هذه المواقف ويتم استخدام فنية النمذجة حيث يقوم الباحث بسرد قصص لمجموعة من الطلاب واجهوا مواقف ضاغطة والطرق التي قاموا بها إزاء هذا الموقف، وطلب الباحث من الأطفال تمثيل أحد الأدوار للمواقف الضاغطة، وبعد تمثيل بعض المواقف الضاغطة وكيفية التغلب عليها، طلب منهم الباحث التدريب المنزلي مع الآباء والأمهات والأخوان على مثل هذه المهارات. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الثامنة والعشرون :

عنوان الجلسة : الصلاة في جماعة و قراءة القرآن الكريم.

هدف الجلسة : تنمية التعبير اللغوي من خلال قراءة القرآن الكريم.

الفنيات المستخدمة : النمذجة - لعب الدور - التعزيز- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتدريب الطلاب على كيفية قراءة القرآن الكريم وبين لهم فوائد قراءة القرآن الكريم وأثرها على هدوء النفس واطمئنان القلب وانبعاث السكينة، وكيفية المحافظة على أداء الصلاة في جماعة، وبيان فوائدها وأثارها، ومن فوائد الصلاة إنها تبعث في النفس الطمأنينة والهدوء، وتخلص الإنسان من الشعور بالضيق، وتقضى على الخوف والقلق، وتساعده على التخلص من الصمت الاختياري وتنمية التعبير اللغوي، وتنمى التفاعل الاجتماعي مع زملائه في مسجد المدرسة.. وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة التاسعة والعشرون والثلاثون :

عنوان الجلسة : الاسترخاء.

هدف الجلسة : خفض القلق والتوتر.

الفنيات المستخدمة : النمذجة - التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتدريب الطلاب علي الاسترخاء من خلال شفط البطن إلى الخلف، والعودة إلى الوضع الطبيعي، وأخذ شهيق عميق وزفير، وإرخاء عضلات الوجه والرقبة والكتفين والذراعين، حتى يتم التخلص من القلق والتوتر، والتفكير بالكلام بطريقة صحيحة وعدم الخوف والتوتر، وإذا أشعروا بالبيكم، أو الامتناع عن الكلام يقومون بعملية الاسترخاء مرة أخرى، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الواحد والثلاثون :**عنوان الجلسة:** التدريب التمثيلي، أو اللعب الموجه.**هدف الجلسة:** خفض المشاعر السلبية للإحباط المصاحب للصمت الاختياري.**الفيئات المستخدمة:** النمذجة - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة وهي التخلص من الحساسية تجاه البكم الاختياري، وطلب من الأطفال تمثيل موقف حدث فيه صمت اختياري وحدث فيه شد وجهه شديد وشعور بالإحباط، ومن ثم تعديله إلى لحظات سهلة وخالية من الجهد والإحباط، وطلب من الأطفال الاشتراك مع بعض في مجموعة الإنشاد وبصوت عالي لأبيات من الشعر العربي الفصيح، ومن خلال توظيف بعض الألعاب التمثيلية لتوفير فرص التواصل والتفاعل الاجتماعي، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثانية والثلاثون :**عنوان الجلسة:** المواجهة**هدف الجلسة:** خفض الضغوط النفسية وتبسيط المشكلة.**الفيئات والأساليب المستخدمة:** النمذجة - التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة وهي تشجيعهم على التواصل مع الناس، وقام الباحث بتدريب الأطفال على مواجهة المواقف التي كانوا يتجنبونها بالكلام مثال (التدريب على الرد على التليفون-إلقاء كلمة أمام الزملاء) حتى يتم التخلص من مواقف الإحراج وتقليل الخوف من البكم الاختياري ومواجهة المواقف التي يخافون فيها. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثالثة والثلاثون :

عنوان الجلسة: مقابلة تليفزيونية

هدف الجلسة: تنمية بعض المهارات الاجتماعية (المصافحة - التحية - الابتسامة - التعريف بالاسم - التواصل البصري - الحوار والمناقشة والإجابة على التساؤلات)

الفنيات والأساليب المستخدمة: النمذجة - لعب الدور - التلقين - التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة وهي تشجيعهم على التواصل البصري واللغوي مع الآخرين وخفض القلق والتوتر، وقام الباحث بتدريب الأطفال على تمثيل الأدوار من خلال عمل مقابلة تليفزيونية وجاء بطفلين الأول يقدم برنامج تليفزيوني ويسأل أسئلة والطفل الآخر يجيب على الأسئلة، ثم تم قلب الدور وتم تدريب الأطفال على تجنب الخوف والقلق والسلوكيات غير السوية والصمت الاختياري والدخول في حوارات ومناقشات والتخلص من الخجل الزائد عن الحد. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون

عنوان الجلسة: تنسيق وتزيين حجرة الفصل

هدف الجلسة: تنمية بعض المهارات الاجتماعية (النظافة - التحية - الابتسامة - التعريف بالاسم - التواصل البصري - الحوار والمناقشة والإجابة على التساؤلات)

الفنيات والأساليب المستخدمة: التلقين - التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة وهو تزيين الفصل وقام بتوزيع الأدوار على كل طفل من الأطفال من أعمال فنية، ومن خلال المناقشات مع الأطفال مع بعضهم البعض تم تدريب الأطفال على تجنب الخوف والقلق والسلوكيات غير السوية والصمت الاختياري والدخول في حوارات ومناقشات والتخلص من الخجل الزائد عن الحد والمشاركة مع الآخرين وعدم الانزواء. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الخامسة والثلاثون

عنوان الجلسة: المسابقات الثقافية

هدف الجلسة: التخلص من الخجل والخوف والدخول في حوارات مع الأقران
الفيئات والأساليب المستخدمة: التلقين - التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة، ومن خلال المناقشات مع الأطفال مع بعضهم البعض تم تدريب الأطفال على تجنب الخوف والقلق والسلوكيات غير السوية والصمت الاختياري والدخول في حوارات ومناقشات والتخلص من الخجل الزائد عن الحد والمشاركة مع الآخرين وعدم الانزواء من خلال تعريض الطفل ومواجهته بمواقف كانت تسبب له الخجل والخوف الاجتماعي مثل زجه في خضم الحفلة، وأن يبادر بعض الزملاء بالتحية، والدخول في حوارات اجتماعية مما يساعد على إزالة خجلة وخوفه. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السادسة والثلاثون

عنوان الجلسة: قراءة أعداد بسيطة

هدف الجلسة: مساعدة الطالب على الاندماج وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.
الفيئات والأساليب المستخدمة: التلقين - التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة: قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال، ثم وضع لهم هدف الجلسة يطلب المدرب من عدد من الطلاب ذوى الطلاقة في الكلام قراءة أعداد بسيطة على السبورة من ١-٢٠، ثم يطلب من الأطفال ذوى الصمت الاختياري الاشتراك مع زملائهم من خلال كورال للأعداد وحث الطلاب على الاندماج مع زملائهم وبعد تكرار التدريب، تم تدريب الأطفال على تجنب الخوف والقلق والدخول في حوارات ومناقشات والتخلص من الخجل الزائد عن الحد والمشاركة مع الآخرين، حتى يستطيع الأطفال ذوى الصمت الاختياري القيام بالأداء أمام زملائهم دون خجل، أو خوف. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السابعة والثلاثون: متابعة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم

عليه في الجلسات

رابعاً : الخطوات الإجرائية للدراسة :

- (١) إعداد البرنامج التدريبي باستخدام التدريب السلوكي
- (٢) تحديد عينة الدراسة ومجانستها.
- (٣) إجراء القياس القبلي لمقياسي الصمت الاختياري ومقياس الكفاءة الاجتماعية على أطفال المجموعتين التجريبية.
- (٤) قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
- (٥) إجراء القياس البعدي على أطفال المجموعة التجريبية.
- (٦) قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
- (٧) قام الباحث بتصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها.
- (٨) قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

خامساً : الأساليب الإحصائية :

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة باختصاراً بـ Spss.V.20.

نتائج البحث ومناقشتها وتوصياتها**أولاً : نتائج البحث :****نتائج الفرض الأول :**

ينص الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الترتب لدرجات المجموعة التجريبية في الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١).

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (Z)	الرتب الموجبة (٦)		الرتب السالبة (صفر)		التجريبية قبلي/بعدي	مجموع
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
٠,٠٥	٠,٠٢٧	٢,٢٠٧	٢١,٠٠	٣,٥٠	صفر	صفر	الصمت الاختياري كما يدركه الآباء	٢١,٠٠
٠,٠٥	٠,٠٢٦	٢,٢٣٢	٢١,٠٠	٣,٥٠	صفر	صفر	الصمت الاختياري كما يدركه المعلمين	

ويتضح من الجدول (١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يدل على تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	التجريبية قبلي/بعدي	الرتب السالبة (صفر)		الرتب الموجبة (٦)		قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
المتغير	الكفاءة الاجتماعية كما يدركها الآباء	صفر	صفر	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٢٢٦	٠,٠٢٧	٠,٠٥
	الكفاءة الاجتماعية كما يدركها المعلمين	صفر	صفر	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٢٢١	٠,٠٢٦	٠,٠٥

بالنظر في الجدول (٢) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب للدرجات في الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي».

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	الرتب الموجبة (٦)		الرتب السالبة (صفر)		التجريبية بعدي/تتبعي	المجموعة
		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
غير دال	٠,٨١٦	١,٥٠	١,٥٠	٤,٥٠	٢,٢٥	الصمت الاختياري كما يدركه الآباء	المتغير
غير دال	صفر	٥,٠٠	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٥٠	الصمت الاختياري كما يدركه المعلمين	

ويتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) -، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي في القياسين البعدي والتتبعي».

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب البارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	الرتب الموجبة (٦)		الرتب السالبة (صفر)		التجريبية بعدي/تتبعي	المتغير
		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
غير دال	صفر	٥,٠٠	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٥٠	الكفاءة الاجتماعية كما يدركها الآباء	الكفاءة الاجتماعية
غير دال	صفر	٥,٠٠	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٥٠	الكفاءة الاجتماعية كما يدركها المعلمين	

ويتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين)، مما يدل على تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

قد أكدت نتائج البحث الحالي على أن التدريب بالبرنامج سلوكي له أثر واضح في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف حيث يتضح من جدول (١)، (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) ومقياس الكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الذي تم استخدامه مع الأطفال في البحث الحالي وهو بالبرنامج سلوكي فقد اشتمل على أنشطة وفنيات متعددة ومناسبة لهذه الفئة من ولها دور فعال في الحد من الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية. وهذا يتفق مع كلام (Ford et al., 1998). إلى أن التدخل المبكر باستخدام العلاج السلوكي أنسب لحالات الصمت الاختياري لأن التأخر في العلاج قد يكون أكثر صعوبة في العلاج مع مرور الوقت.

كما أن تدريب الأطفال في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية مما زاد الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. حيث قام الباحث بتدريب الأطفال على فنيات العلاج السلوكي كالحث والتلقين كنوع من الحفز، أو الدفع للفرد لكي يأتي بسلوك معين مع التلميح، أو الإيحاء بأن السلوك سيعدم، ومن خلال استخدام فنية تشكيل السلوك، والتعزيز، والنمذجة والتقليد، والتمرينات الرياضية بهدف تقوية عضلات البطن والصدر والرقبة لما لها من دور في عملية الكلام ونطق الأصوات ويدخل في ذلك ممارسة الطفل حركات رياضية للعضلات التي لها علاقة بتنبيه التنفس والدورة الدموية كالوثب والتوازن، واستخدام التمرينات الخاصة بالتنفس بهدف تدريب الطفل على التنفس العميق لتوسيع الصدر والتعود على دفع الزفير وإخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدد بحيث يكون الشهيق من الأنف مع قفل وثبوت الأكتاف وان يخرج هواء الزفير من الفم بصوت مسموع وان يتم استيعاب سريع للهواء وزفير بطئ، أو استيعاب سريع وزفير سريع، أو استيعاب بطئ وزفير بطئ الخ. كما كان لاستخدام تدريبات الاسترخاء بهدف التخلص من التوتر الناتج عن الخوف من الكلام أمام الآخرين، حيث يطلب من الأطفال الاسترخاء على المقاعد، وغلق أعينهم، والتنفس بعمق، مع التحدث إليهم بما يشجعهم على الاسترخاء كان له الكثير من الأثر في خفض حدة الصمت الاختياري وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

كما كان لتدريب الباحث للأطفال على فنية لعب الدور من تدريب الأطفال على التحدث أمام الآخرين، ومواجهة المواقف التي تسبب له البكم الاختياري، وذلك بتحديد الأشخاص والمواقف التي يعاني فيها من الصمت الاختياري، وقيامه بمساعدة زملائه بلعب دور المتحدث فيها، مع زيادة عدد من يتحدث إليهم تدريجياً، كمواقف طرح الأسئلة والإجابة عليها، والتحدث في مقدمة الفصل.. الخ. ومن خلال تدريبات إعادة سرد القصص: وفيها يتم عرض القصص أمام الطفل، ثم يطلب من إعادتها، وكذلك سرد القصص المصورة. وتضمن ذلك تقديم المعززات بأنواعها المختلفة كان له الفضل الأول في خفض حدة الصمت الاختياري وتحسين الكفاءة الاجتماعية. وبذلك تتفق عمومية نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: Watson et al., 1992; krysanski, 2003; Schwartz & Shipon-Blum, 2005; Moldan, 2005; Brian et al., 2006; Elizalde, 2007 Beare & Torgerson, 2008; Phei, 2010; Lang et al., 2011; Paasivirta, 2012; Hung et al., 2012;

Christon et al.,2012; Klein et al.,2013 إلى فعالية العلاج السلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

كما يتضح من جدول (٣)، (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري (كما يدركه الآباء والمعلمين) والكفاءة الاجتماعية (كما يدركها الآباء والمعلمين) في القياسين البعدي والمتبقي. كما كان لفعالية البرنامج السلوكي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض حدة الصمت الاختياري، فذوي مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وانفتاحاً مع الآخرين أكثر من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية.

فتعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية. (مصطفى، ٢٠٠٣، ص. ٢١٢).

كما أشارت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين الصمت الاختياري وبين الكفاءة الاجتماعية (Cunningham et al.,2004; Christon et al.,2012; Couningham et al.,2006; Klein et al.,2013; Young et al.,2012). فالصمت الاختياري يؤدي إلى عجز في التفاعل الاجتماعي (Krysanski,2003; Davidson, 2012; Klein et al.,2013; Mitchell&Kratowill,2013; Shriver et al.,2011) والمهنية والتواصل الاجتماعي، واللغة الشفوية والصوتية والكتابة والكفاءة الاجتماعية (Farris,2005). فكلما خفض الصمت الاختياري زادت الكفاءة الاجتماعية والعكس صحيح.

كما كان لاستخدام التعزيز في اكتساب السلوكيات الإيجابية وأن تقديم التعزيز (الإيجابي، أو السلبي) عقب كل سلوك يصدر من الطفل له أثره الواضح في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض الصمت الاختياري. فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن التعزيز له دور هام وفعال في خفض الصمت الاختياري وتحسين الكفاءة الاجتماعية فاستخدام التعزيز الإيجابي كان له تأثير في تثبيت وتكرار هذا السلوك لدى الأطفال.

ثالثاً: توصيات وبحوث مقترحة:

أ- توصيات البحث:

- (١) إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على خفض كيفية خفض الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- (٢) تقديم أنشطة وبرامج جماعية مما يزيد من التواصل الاجتماعي، ويقلل من الصمت الاختياري التي تصدر منهم في الغرفة الصفية.
- (٣) تقديم المعززات المادية والمعنوية عن كل سلوك إيجابي يصدر من الطفل.
- (٤) التقارب بين المدرسة والأسرة حتى يتم تكرار وتنفيذ السلوكيات التي تم التدريب عليها في المدرسة في المواقف المختلفة.
- (٥) الاهتمام بدور أخصائي التخاطب بالمدرسة في تحسين تواصل الطفل مع الآخرين والذي بدوره يؤدي إلى الصمت الاختياري.
- (٦) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في خفض الصمت الاختياري لدى الأطفال من خلال تحسين الكفاءة الاجتماعية في المواقف المختلفة.

ب- بحوث مقترحة:

- (١) فعالية التدريب باستخدام نمذجة الذات في الحد من الصمت الاختياري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) فعالية التدريب باستخدام نمذجة الذات في الحد من الصمت الاختياري لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
- (٣) فعالية التدريب السلوكي في تعليم المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

المراجع

- إبراهيم، نجلاء محمد (٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر.
- أبورمان، فاطمة عبد المجيد (٢٠٠٨). أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدرسة لدى الأحداث الجانحين في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أبو غالي، عطايف محمود. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهم في مرحلة الطفولة المتأخرة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥ (٣)، ٢٧٥-٢٩١.
- حبيب، مجدي (٢٠٠٣). اختبار الكفاءة الاجتماعية (ط٢). القاهرة: دار النهضة المصرية.
- حنورة: مصري عبد الحميد. (٢٠٠٣). مقياس بينيه العرب للذكاء. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سليمان، فريال خليل، والأحمد، أمل (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٤-٥) سنوات في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٧، ١٣-٥٦.
- السمادوني، السيد إبراهيم (١٩٩١). مقياس المهارات الاجتماعية- كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شوقي، طريف (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية الاتصالية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- طاهر، محمد عبد الكريم. (٢٠١٤). قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وغير الملتحقين بالرياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ٨، (١٥)، ٣٢١-٣٦٨.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
- محمد، سامية مختار (٢٠٠٣). فعالية برنامج تدريبي لمهارة الاستماع في بعض جوانب نمو طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الرقازيق، مصر.

النجار، فريد (٢٠٠٣). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت: مكتبة لبنان.
النفيعي، خالد سلطان (٢٠١٢). السلوك التوافقي للأطفال ذوي الصمت الاختياري-
بالصفوف الأولية واقرأهم العاديين بمكة المكرمة: دراسة مقارنة، رسالة
ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

Alyanak, B., Kılınçaslan, A., Harmancı, H., Demirkaya, S., Karakoç, Y Tülin & Vehid, H. (2013) Parental adjustment, parenting attitudes and emotional and behavioral problems in children with selective mutism. *Journal of Anxiety Disorders*. Jan, 27 (1) , 9-15.

Amari A., Slifer K., Gerson A., Schenck E. & Kane, A. (1999). Treating selective mutism in a paediatric rehabilitation patient by altering environmental reinforcement contingencies Pediatric Rehabilitation, *Pediatric Rehabilitation (Pediatr Rehabil)* , Apr-Jun, 3 (2) , 59-64.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.) , Text Revision). Washington, DC: Author.

Andersson, C.B., & Thomsen, P.H. (1998). Electively mute children; An analysis of 37 Danish cases. *NordJ Psychiatry*, 52, (3) ,231-238.

Anstendig, K. (1998). Selective mutism: A review of the treatment literature by modality from 1980-1996. *Psychotherapy*, 35 (3) , 381-391.

Beare, P., Torgerson, C & Creviston, Cindy. (2008) Increasing verbal behavior of a student who is selectively mute. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (4) , 248-255.

- Beck, J.R., & Hubbard, M.G. (1987). Elective mutism in a missionary family: A case study. *Journal of Psychology and Theology*, 15, 291-299
- Bergman, R. L., Piacentini, J., & McCrackem, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41 (8) , 938-946.
- Bergman, R. L., Gonzalez, A., Piacentini, J., & Keller, M. (2013) Integrated Behavior Therapy for Selective Mutism: *A randomized controlled pilot study*, 51 (10) , 680-705.
- Bergman, R., Keller, M., Piacentini, J., & Bergman, A. (2008). The development of psychometric properties of the selective mutism questionnaire. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 37 (2) , 456-464.
- Bergman, R., Keller, M., Wood, J., Piacentini, J., & McCracken, J. (2001). Selective mutism questionnaire (SMQ) : Development and findings. *Paper presented at the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Conference, Honolulu, HI.
- Black, S., & Uhde, T. W. (1994). Treatment of elective mutism with fluoxetine: A double-blind, placebo-controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, (7) , 1000-1006.
- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (7) , 847-856.
- Black, B., & Uhde, T.W. (1992). Elective mutism as a variant of social phobia. *Journal of the, Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 31 (6) , 1090-1094.

- Blum, N J., Kell, R S., Starr, H L., Lender, W L., Bradley-Klug, K L., et al. (1998). Case study: audio feedforward treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, (1), 40-43.
- Brian ,F., Oliveros, A.& Ehrenreich, J. (2006). Assessment and Behavioral Treatment of Selective Mutism, *Clinical Case Studies*, 5, 5 , 382-402.
- Carbone, D., Schmidt, A., Cunningham, C., McHolm, E., Edison, S., Pierre, J.& Boyle, M. (2010). Behavioral and Socio-emotional Functioning in Children with Selective Mutism: A Comparison with Anxious and Typically Developing Children Across Multiple Informants. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Nov, 38 (8) , 1057-1067.
- Chavira, D.A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Cohan, S., & Stein, M.B. (2007). Selective mutism and social anxiety disorder: All in the family? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 46 (11) , 1464-1472.
- Chomsky, N. (1981) Principles and Parameters in Syntactic Theory in Hornstein and Lightfoot, Explanation in Linguistics, “the Logical Problem of Language Acquisition”. Longman: London
- Christon, L ., Robinson, E., Arnold, C., Lund, H ., Vrana, S ., et al. (2012). Modular Cognitive-Behavioral Treatment of an Adolescent Female With Selective Mutism and Social Phobia: A Case Study, *Clinical Case Studies*, 11 (6) , 474-491.
- Cohan ,S. (2007). Developing a sub typing system for selective mutism, Do ,of Philosophy, University of California, San diego.p ,91.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (11) , 1085-1097.

- Cunningham, C., McHolm, A.& Boyle, M. (2006). Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self-concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15 (5) , 245-55.
- Cunningham, C., McHolm, A., Boyle, M & Patel, Sejal (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, 8, 1363-1372.
- Davidson, M. (2012). Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers, *Psy. D, Rutgers University; Graduate School of Applied and Professional Psychology*, p.126
- Diliberto, R. . (2014). Oppositional and anxiety behavior profiles in a clinical sample of youth with selective mutism, University of Nevada, Las Vegas, M.S. University of Nevada, Las Vegas. p153
- Dow, S., Barbara, B., Sonies, C., Scheib, D., & Moss, S. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34,7, 836-846.
- Dow, S., Sonies, B., Scheib, D., Moss, S., & Leonard, H. (1999). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. In S. A. Spasaro & C. E. Shaefer (Eds.) *Refusal to speak: Treatment of selective mutism in children* ,.19-44). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Dummit, E., Klein, R., Tancer, N., Asche, B., Martin, J., & Fairbanks, J. (1997). Systematic assessment of fifty children with selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36,5, 653-660.

- Elizalde-Utnick, G. (2007). Young selectively mute English language learners: School- based intervention strategies. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 141-161.
- Elizur, Y., & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of SM in immigrant and native families: A controlled study, *Journal of Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42 (12), 5-59.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., et al (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *child development* , 70 (2) , 432-442.
- Farris, D. (2005). Multidisciplinary, multimodal treatment of selective mutism: A case study, University of Houston, ProQuest, UMI Dissertations Publishing..
- Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J., & Kratochwill, T. R. (1998). Selective mutism: Phenomenological characteristics. *School Psychology Quarterly*, 13,3,192-227.
- Freeman, J. B., Garcia, A. M., Dow, S. P., & Leonard, H. L. (2004). Selective mutism. In T. L. Morris & J. S. March (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (2nd ed., 280-301,. New York: Guilford Press.
- Gamer, P., Jones, D.C., & Miner, J. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65(2), 622-637.
- Harwood, D. & Bork, P. (2011). Meeting educators where they are: Professional development to address selective mutism. *Canadian Journal of Education*, 34 (3) , 136-152.
- Heilman, K. (2006). Neurobiology of social behavior in individuals with selective mutism, degree of doctor of philosophy in

- psychology in the graduate college of the university of illinois at chicago.p,161.
- Hooper, S., & Linz, T. (1992). Child psychopathology: diagnostic criteria and clinical assessment (pp. 409-459). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Hung, S., Spencer, M & Dronamraju, R. (2012). Selective mutism: Practice and intervention strategies for children, *Children & Schools*, 34 ,4 ,222-230.
- Jackson, M., Allen, R., Boothe, A., Nava, M., & Coates, A. (2005). Innovative analyses and interventions in the treatment of selective mutism. *Clinical Case Studies*, 4,(1), 81-112.
- Jacob, M., Suveg, C.,& Shaffer, A. (2013). Developmentally sensitive behavioral treatment of a 4-year-old, korean girl with selective mutism, *Anne Clinical Case Studies*, 12 (5), 335-347.
- Justin, A. B. (2015). Fluoxetine for the treatment of selective mutism with elevated social anxiety symptoms: A nonconcurrent multiple baseline design across five cases, *Ph.D. School Psychology*, Michigan State University.
- Klein, E. R., Armstrong, S. L.& Shipon, B (2013). Assessing spoken language competence in children with selective mutism: Using parents as test presenters, *Communication Disorders Quarterly*, 34 (3), 184-195.
- Kolvin, 1., & Fundudis, T. (1981). Elective mute children: psychological development and background factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (3), 219-232.
- Kristensen, H. (2001). Multiple informants' report of emotional and behavioural problems in a nation-wide sample of selective mute children and controls. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10 (2), 135-142.

- Krysanski, V. L. (2003). A brief review of selective mutism literature. *Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied*, 137 (1), 29-40.
- Kumpulainen, K. (2002). Phenomenology and treatment of selective mutism. *CNS Drugs*, 16 (3), 175-180.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Raaska, R., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7 (1), 24-29.
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*. Annual 50 (1), 331-353
- Lang, R., Regeater, A., Mulloy, A., Rispoli, M& Botout, A. (2011). Behavioral intervention to treat selective mutism across multiple social situations and community settings, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 3, 623-628.
- Manassis, K., Fung, D., Tannock, R., Sloman, L., Fiksenbaum, L., & McInnes, A. (2003). Charactering selective mutism: Is it more than social anxiety? *Depression and Anxiety*, 18, (3) , 153-161.
- Manassis, K., Tannock, R., Garland, J., Minde, K., McInnes, A.& Clark, S. (2007). The sounds of silence: language, cognition, and anxiety in selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 46 (9) , 1187-1195.
- McInnes A., Fung D., Manassis K., Fiksenbaum, L.& Tannock R. (2004). Narrative skills in children with selective mutism: an exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13 (4) , 304-315.
- Michellee. z. (2009). Parent-child synchrony and children's social competence in early childhood degree of, *Master of Science*, University of California, p.65.

- Mitchell, A. & Kratochwill, T,. (2013).Treatment of selective mutism: applications in the clinic and school through conjoint consultation, *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 23 (1), 30-36.
- Moldan, M. (2005) Selective mutism and self-regulation. *Clinical Social Work Journal*, 33 (3), 291-307.
- Monahan, K. (2008). The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Continuity and accentuation of individual differences over time, Degree Doctor of philosophy, Temple University.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (2000). Speech and language: Developmental milestones. (Nlli Publication No. 00-4781). Retrieved March 6, 2005 from NIDCD website:
- Newberry ,P. D. (2011). Efficacy of video modeling for treatment of selective mutism in children, University of South Carolina, ProQuest, UMI Dissertations Publishing,. 1498179.
- Nowakowski, M., Cunningham, C., McHolm, A., Evans, M. , Edison, S., et al. (2009). Language and academic abilities in children with selective mutism, *Infant and Child Development*, 18, (3) , 271-290.
- Nunez, A. I. (2011). Development and validation of the children's social competence scale, *Degree Doctor of Philosophy*, The Faculty of Morgridge College of Education University of Denver..
- Oerbeck, B. , Johansen, J., Lundahl, K. & Kristensen, H. (2012). Selective mutism: A home-and kindergarten-based intervention for children 3–5 Years: A pilot study, *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 17 (3) , 370-383.

- Omdal, H& Galloway, D. (2008). Could selective mutism be re-conceptualised as a specific phobia of expressive speech? an exploratory post-hoc study. *Child & Adolescent Mental Health, 13* (2) ,74-81
- Ooi, Y., Raja, M., Sung, S., Fung, D., Koh, J., et al. (2012) Application of a web-based cognitive-behavioural therapy programme for the treatment of selective mutism in Singapore: a case series study. *Singapore medical journal, 53* (7), 446-450.
- Oon, P. P. (2010) Playing with Gladys: A case study integrating drama therapy with behavioural interventions for the treatment of selective mutism, *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15* (2) , 215-230.
- Ortega, M. L. (2010). The generalization of verbal speech across multiple settings for children with selective mutism: A multiple-baseline design pilot study, Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Owen, M. (2008). Communication through story: Story-making with a child diagnosed with selective mutism. Concordia University (Canada) , ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Paasivirta, M. (2012). Effects of a brief behavioral training program for teachers of children with selective mutism, Hofstra University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Pecukonis, E. & Pecukonis, M. (1991). An adapted language training strategy in the treatment of an electively mute male child. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 22* (1), 9-21.
- Phei ,O.P. (2010) Playing with gladys: A case study integrating drama therapy with behavioural interventions for the treatment of selective mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15* (2) , 215-230.

- Rydell, A. M., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology*, 33 (5) , 824-833.
- Sanetti, L. M., Hagermoser., Luiselli, J. K. (2009). Evidence-based practices for selective mutism: Implementation by a school team. *Research In Practice*, 3, (1) ,27-42.
- Schvarztman, P., Homshtein, I., Klein, E., Yechezkel, A., Ziv, M., & Herman, J. (1990). Elective mutism in family practice. *The Journal of Family Practice*, 31, 319-320.
- Schwartz, R. H. & Shipon-Blum, E. (2005). "Shy" child? Don't overlook selective mutism. *Contemporary Pediatrics*, 22 (7) , 30-36.
- Sharkey, L., Nicholas, F., Edwina B., Begley, M., Sinead A., et al. (2008). Group therapy for selective mutism - a parents' and children's treatment group, *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 39, (4) , 538-545.
- Shriver, M., Segool, N. & Gortmaker, V. (2011). Behavior observations for linking assessment to treatment for selective mutism, *Education & Treatment of Children*, 34, (3) , 389-410.
- Steinhausen, H., Wachter, M., Laimbock, K., & Metzke, C. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 47 (7) , 751-756.
- Steinliausen, H., & Juzi, C. (1996). Elective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 35 (5) , 606-614.
- Tatem, D., & DelCampo, R. (1995). Selective mutism in children: A structural family therapy approach to treatment. *Contemporary Family Therapy*, 17 (2) , 177- 194.
- Thomas, K, Madaus, M., Baratta, V., & Bray, M. (1998). Augmented self-modeling as a treatment for children with selective mutism. *Journal of School Psychology*, 36 (3), 247-260.

- Thomas, M. & Metz, W. (2004). Promoting child social-emotional growth in primary care settings: Using a developmental approach, *Clinical Pediatrics*. 43 (2) , 119
- Vecchio, J. (2003) Selective mutism: Unwilling to speak or scared silent?. *Master of Arts*, Graduate College University of Nevada, Las Vegas.
- Wang, S. (1998). Child social competence: Relations with parent social cognitive skills, parent advice-giving, and child social cognitive skills, *degree of Doctor of Philosophy in Psychology*, 296.
- Watson, S. & Kramer, J. (1992). Multimethod behavioral treatment of long-term selective mutism, *Psychology in the Schools*, 29 (4) , 359-366.
- Yanof, J. (1996). Language, communication, and transference in child analysis. I. Selective mutism: The medium is the message ,National Library of Medicine. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44, (1) , 79-100.
- Yehaneh, R., Beidel, D., Turner, S., Pina, A., & Silverman, W. (2003). Clinical distinctions between SM and social phobia; An investigation of childhood psychopathology. *Journal of Am Acad Child Adolesc Psychiatry* /, 42 (9) , 1069-1075.
- Young, B. J., Bunnell, B. E. & Beidel, D.C. (2012). Evaluation of children with selective mutism and social phobia: A comparison of psychological and psycho physiological Arousal, *Behavior Modification*, 36, (4) , 525-544.

**فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في
عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين
منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة**

د/ مایسة فاضل أبو مسلم
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

الملخص:

استهدف البحث التحقق من فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة، والتعرف على أثر هذا البرنامج على كل من عمليات الذاكرة، والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٦) تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة المقيدون بالصف السادس الابتدائي، والمقيمون إقامة نهائية، وتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠)، بمتوسط (٥٨)، وانحراف معياري (٠,٩٦)، والتلاميذ منخفضي التحصيل وعددهم (٦) تلاميذ المقيدون بالصف الثاني الابتدائي بمدرسة السيدة خديجة الابتدائية بالمقطم، وتراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٥-١٠٠) بمتوسط (٩٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦). واشتملت أدوات الدراسة الحالية على بطارية ما وراء الذاكرة إعداد بلمونت وبوركوسكي Belmont & Borkowski (1988) تعريب/ ماجد عيسى (٢٠٠٤)، اختبارات عمليات الذاكرة، استبيان تحديد التلاميذ المنخفضين تحصيلياً، الاختبارات التحصيلية، والبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما أسفر أيضاً عن وجود فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياس البعدي.

The Effectiveness Of A Training Program For The Development Of Skills Beyond The Memory And Its Impact On Memory Processes and Academic Achievement With The Ordinary And intellectual disabilities Students
Dr. Maysa Fadel Abu Muslim

The study aimed to verify the effectiveness of the proposed training program for the development of skills beyond the memory, and to identify the impact of this program on each of the memory operations, and academic achievement among a sample of ordinary students and students with mental disabilities who are able to learn, was applied study on a sample of (6) students mentally handicapped (who are the education) enrolled in sixth grade elementary, and residents day stay, ranged proportion of their wits between (55-70), average (58), and a standard deviation (0.96), and included the current study tools on the battery beyond the memory preparation Belmont and Burkowski Belmont & Borkowski (1988) Arabization / Majed Essa (2004), tests of memory processes, identify pupils Almnkhvdan Theselaa questionnaire, achievement tests, and training program for skills beyond the memory I have of ordinary pupils low achievement and mentally disabled, and the results indicated the existence of differences between the averages of Order members The first experimental group in skills beyond memory and processes memory and academic achievement in Article (Arabic, mathematics and science) in two measurements pre and post in favor of telemetric, and the existence of differences among the middle ranks members of the second experimental group in skills beyond memory and processes memory and academic achievement in Article (Language Arabic, mathematics and science) in two measurements pre and post in favor of the dimensional measurement, the study also Osafard the existence of differences among the middle ranks members of the two groups first experimental and the second in skills beyond memory and processes memory and academic achievement in Article (Arabic, mathematics and science) in the dimensional measurement.

مقدمة:

إن الكيفية التي يقوم بها المتعلم بتجهيز المعلومات الجديدة التي تقدم في المدرسة لها تأثير كبير على جودة المادة المتعلمة. وبالطبع الذكريات أكثر من المعلومات، فالذكريات تمثل نماذج متقلبة من الترابطات في المخ، ويستخرج منها المتعلم المعنى والترتيب؛ لذا تمثل الذاكرة مجالاً من أهم مجالات علم النفس المعرفي وظلت دراستها محوراً لجهود كثيفة من العلماء والباحثين في علم النفس المعرفي لسنوات عديدة حاولوا من خلالها التعرف على الذاكرة، وأنظمتها، ومراحلها، وعملياتها، وكيفية عملها، ومدى إمكانية تحسين أدائها وفعاليتها. فالعلمون الأكثر فهماً ووعياً بأنواع الذاكرة وكيفية تكوينها يمكنهم تدريب تلاميذهم على مهارات - ما وراء الذاكرة - يحتمل أنها تحسن تذكر واسترجاع ما تم تعلمه.

وفي ظل ذلك، حظي موضوع الذاكرة بكثير من الاهتمام في المختبرات النفسية منذ وقت مبكر وقد كان للعالم ابنجهاوس (1885) Ebbinghaus فضل الريادة في إرساء الأسس العلمية التجريبية في دراسة الذاكرة (الصوبة والقرشي، ١٩٩٥، ص. ٣٥٣).

ويعد موضوع تحسين الذاكرة من الموضوعات التي شغلت بال الباحثين والعلماء في مجال علم النفس لسنوات عديدة، حيث تشير لندا دافيدوف إلى أن خبراء الذاكرة استخدموا معينات تحسين الذاكرة (التصور البصري - التنظيم) على سبيل المثال منذ زمن طويل، ولقد بدأ علماء النفس دراسة وتقييم هذه الوسائل منذ عهد قريب، ولقد أثبتت الدراسات والبحوث أن هذه المعينات تقوى الذاكرة بالفعل وتحسن أدائها؛ مما ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي (دافيدوف، ١٩٨٨، ص. ٣٦٤).

ويتفق الكثير من علماء علم النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها Efficiency وسعة استيعابها Memory span، وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز المعلومات من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات (مصطفى والشريف، ١٩٩٩، ص. ٢٩٩).

وتعد الذاكرة نشاطاً عقلياً معرفياً يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز المعلومات المستدخلة، أو المشتقة واسترجاعها، وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية، أو النشاط العقلي المعرفي (الزيات، ١٩٩٨، ب، ص. ٣٦٩). وهذا التعريف يتضمن جانبين من جوانب (عمليات) الذاكرة هما (حفظ وتخزين المعلومات - تذكر، أو استدعاء المعلومات المخزنة) (سولسو، ٢٠٠٠، ص. ٣٩١).

وعلى هذا، فإن نظم تحسين الذاكرة تساعد على تنظيم المعلومات في الذاكرة بشكل أفضل وتؤثر على جميع عمليات، أو مراحل الذاكرة بداية من مرحلة التشفير ثم التخزين والاستدعاء، وبالتالي فهي تساعد وتيسر جميع عمليات ومكونات نظام تجهيز المعلومات حيث أن أساليب تحسين الذاكرة تمدنا بنظام يمكننا من تخزين المعلومات التي نحصل عليها بطريقة منظمة (سولسو، ٢٠٠٠، ص. ٣٩١).

ويعد فلافيل (1971) Flavell أول من قدم مصطلح ما وراء الذاكرة Metamemory مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة، وفي عام (١٩٧٩) لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى مما دعاه إلى وضع ما وراء الذاكرة كجزء من ما وراء المعرفة (Flavell, Miller & Miller, 2001, p. 54)

وتؤدي استراتيجيات وأساليب تحسين الذاكرة دوراً مهماً في زيادة فعالية وكفاءة الذاكرة وسعة استيعابها، كما أنها تعزز كافة إمكانيات وعمليات ومراحل نظام تجهيز المعلومات الإنساني & (Herrmann, Weingartner, Searleman & McEvoy, 1992, p. 79-80).

كما أن هناك العديد من أساليب تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها، وإن كل هذه الأساليب تؤدي إلى (الألفة بالمفاهيم، تركيز الانتباه، استخدام مستويات أعمق لتجهيز المعلومات، التركيز على الإستراتيجيات المعرفية الفعالة)، كما أن هذه الأساليب تنطوي على فعالية محدودة إذا فشلت في استخدام مهارات، أو عمليات ما وراء الذاكرة. ويرى فلافيل (1976) Flavell أن ما وراء المعرفة تعبر عن معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية His own cognitive Processes وأي إنتاج معرفي يرتبط بها مثل الخصائص، أو الإمكانيات المتعلقة بتجهيز المعلومات (في الزيات، ١٩٩٨).

وكذلك يقصد بما وراء المعرفة Metacognition المهارات المرتبطة بوعي المتعلم بتفكيره (برزيسن، ١٩٩٧، ص. ١٦).

وأيضاً يقصد بما وراء الذاكرة معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة (Randolph, Arnett, & Higginson, 2001, p. 357) كما أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة بعمليات الذاكرة ومكوناتها (Schneider & Lockl, 2002, p. 224).

كما يعرف مصطلح ما وراء الذاكرة من منظور تجهيز المعلومات بأنها: "تؤثر على عمليات ومراحل تجهيز المعلومات وأيضاً على أداء الذاكرة بطرق مختلفة" (Deboy, 1988, p. 813).

وينبغي أن تركز برامج ما وراء الذاكرة على جانبين (الجانب الأول يتضمن تدريس المعرفة بالعمليات العقلية ووظائف الذاكرة - الجانب الثاني يتضمن أنشطة تنمي كيفية مراقبة الفرد لأدائه أثناء استخدامه لذاكرته، كما ينبغي أن توجه برامج ما وراء الذاكرة انتباه الأطفال على التركيز على نتائج استخدام الذاكرة والتدريب على التأمل والتفكير والذي يتضمن ثلاثة عناصر رئيسية هي (الوعي بالذاكرة Wareness of memory - التغذية الراجعة - Feed back مراقبة الذات، Lucangeli, Cox, 1994, p. 423., Self - Monitoring) (Galderisi & Cornoldi, 1995, p. 11).

ويرى فلافيل وآخرون (Flavell, et al. (2001, p. 60 أن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والذاكرة هي علاقة تأثير متبادل وأنها مسألة معقدة، ففي حين تؤثر المعرفة الخاصة بالذاكرة وعملياتها واستراتيجياتها (ما وراء الذاكرة) على جميع العناصر خلال محاولات الحفظ، فإن هذا بدوره يؤثر على التجميع خلال الاسترجاع، ويبدو أن التأثير ثنائي الاتجاه، حيث أن ما وراء الذاكرة تؤثر على الأداء الفعلي للذاكرة والذي بدوره يؤدي إلى تعزيز ما وراء الذاكرة.

مما سبق، يتضح أن مهارات ما وراء الذاكرة لديها القدرة على تحسين كفاءة الذاكرة وسعة استيعابها، كما أن الوعي بتلك المهارات يؤدي إلى عمق في التفكير ومرونة في الابتكار والذي بدوره يؤدي دوراً فعالاً في تحسين كفاءة عمليات الذاكرة والأداء الأكاديمي.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحثة أثناء زياراتها الميدانية لبعض مدارس التربية الفكرية ومدارس التعليم العام وذلك خلال المتابعات التي كانت تقوم بها في حدود واجباتها الوظيفية؛ فوجدت معظم الشكاوى المعروضة عليها من المعلمين وأولياء الأمور خاصة في المرحلة الابتدائية انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وعمليات الذاكرة، وقد يرجع انخفاض المستوى التحصيلي لدى بعض التلاميذ إلى انخفاض أداء الذاكرة والذي قد ينجم عن ضعف الوعي بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها، والمراقبة الذاتية، والضبط

والتنظيم الذاتي «مهارات ما وراء الذاكرة»، وهذا ما لفت انتباه الباحثة للبحث في هذا المجال، أما فيما يتعلق بالتراث السيכולوجي، فقد قامت الباحثة بالإطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال ما وراء الذاكرة ورغم ما أظهرته العديد من تلك الدراسات والبحوث السابقة التي عززت أهمية التدريب وتحسين مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة الفكرية لما له من دور مهم وفعال في تحسين أداء الذاكرة بصفة عامة.

وتشير الباحثة إلى أنه لا تتسق نتائج البحوث والدراسات السابقة مما يعد مبرراً لإجراء هذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- (١) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (العاديين منخفضي التحصيل) في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي؟.
- (٢) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي؟.
- (٣) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في القياس البعدي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- (١) التحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.
- (٢) التعرف على أثر هذا البرنامج على كل من عمليات الذاكرة، والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

(٣) الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتحسين عمليات الذاكرة، والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة

أهمية البحث:

- تتلخص أهمية البحث الحالي فيما يلي:
- (١) مساعدة الأطفال العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة على اكتساب عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي والاستفادة منهم في مختلف أنشطة الحياة الدراسية واليومية.
 - (٢) إثراء المكتبة العربية ببحوث ودراسات في هذا المجال الذي يعاني ندرة نسبية في البحوث والدراسات التي تناولت مثل هذه العلاقات بين هذه الفئات.
 - (٣) مساعدة مخططي البرامج الموجهة للأطفال العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بشأن التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم لبرامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والتي تهدف إلى تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي.
 - (٤) تقديم دليل للمعلم والمربي يوضح كيفية تدريب التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة على الوعي بالذاكرة والتغذية الراجعة ومراقبة الذات لما لهم من تأثير فعال على تحسين أداء الذاكرة والذي ينعكس إيجاباً بدوره على جميع المجالات المختلفة لديهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

مهارات ما وراء الذاكرة Meta memory skills: « هي كيفية تذكر المعلومات والبيانات بشكل أفضل من خلال تشجيع الأطفال على التفكير ومساعدتهم على تذكر المعلومات التي يتلقونها » (عبد الحميد وكفافي، ١٩٩٢، ص. ٢١٦٩). كما تعرف ما وراء الذاكرة بأنها: « معرفة الفرد ووعيه وإدراكه لذاكرته، أو أي شئ متصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها » (Flavell & Wellman, 1977, p.4).

وتقاس مهارات ما وراء الذاكرة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بطارية ما وراء الذاكرة إعداد / بلمونت وبوركوكسي (١٩٨٨) تعريب ماجد عيسى (٢٠٠٤).

Educable mentally retarded ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة

”أولئك التلاميذ الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) على اختبار ستانفورد بينيه، ويصاحب انخفاض معامل ذكائهم خلل في مهارتين، أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي على مقياس السلوك التكيفي، والمقيدين بالصف السادس الابتدائي لما لديهم من القدرة على إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التي تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم، ويقيمون إقامة نهائية بمدرسة التربية الفكرية“.

التحصيل الدراسي Achievement: «مجموع الدرجات التي يحصل

عليها التلميذ في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) على تلك الاختبارات (إعداد / الباحثة) في مدة زمنية قدرها (٤٥) دقيقة لكل اختبار أي حصة دراسية.

الإطار النظري

مفهوم ما وراء الذاكرة:

إن مفهوم ما وراء الذاكرة يقصد بها: «المعرفة الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة لديه والتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة والخاصة بكل من متغيرات (الفرد: وتشمل وعيه الذاتي بمنظومة الذاكرة لديه وكيفية عملها وعملياتها وتحليل الذاكرة ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها - المهمة: وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات - الاستراتيجية: وتشمل وعيه بالاستراتيجيات واختيار الاستراتيجية المناسبة لمهمة تذكر معينة وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفي) (Weed, Rayan & Day, 1990, p.96).

كما أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء أداء المهام التذكرية. وهناك مستويان لما وراء الذاكرة هما المراقبة Monitoring وتعني: ”معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها“ والضبط، أو التحكم Control ويعني: ”معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة، أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز المعلومات“ (Nelson & Narens, 1990, pp.125-128)

في حين عرف فتحي الزيات (١٩٩٨ أ، ص. ٤١٩) ما وراء الذاكرة بأنها: ”معرفة الفرد وعيه بذاكرته الخاصة“.

وبناء على ذلك، تركز تدريبات مهارات ما وراء الذاكرة النوعية على عمليات ما وراء الذاكرة فقط في حين تركز تدريبات مهارات ما وراء الذاكرة العامة على

عمليات ما وراء الذاكرة ومكوناتها (المكون المعرفي - المكون التحكمي) وتكوين الأطر المعرفية وتوسيع قاعدة المعرفة عند الإنسان والكفاءة الذاتية للذاكرة كما تتميز بوجود مجموعة متنوعة من المهام المستخدمة في التدريبات تساعد الأطفال على التعامل مع جميع المواقف المختلفة وتجهيز أية معلومات تقابلهم بطريقة مناسبة وفعالة (Van-Ede & Coetzee, 1996, p.90).

ويري فلافل وآخرون (Flavell et al. (2001 أن التغذية الراجعة تعزز ما وراء الذاكرة؛ فعندما يحصل الأطفال على تغذية راجعة عن أدائهم في مهمة معينة والاستراتيجية المستخدمة لإنجاز هذه المهمة، فإنهم يتعلموا مدي فعالية وأوجه القصور التي حدثت أثناء الأداء وذلك يؤدي إلى تحسين ما وراء الذاكرة مما يؤثر على اختيار الاستراتيجيات فيما بعد وهكذا تستمر الدورة بحيث يتحسن الأداء في المهام وتحسن ما وراء الذاكرة خلال النمو (Flavell, et al., 2001, p. 54).

كما عرف الشرقاوى (٢٠٠٣، ص. ٢٠٨) ما وراء الذاكرة بأنها: ”المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها“.

وبناء على ذلك، يعرف كوك وكوك (Cook & Cook, 2005, p. 234) ما وراء الذاكرة بأنها: ”معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها والعوامل التي تساعد على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية“.

عمليات ما وراء الذاكرة Metamemory processes

١ - الوعي Awareness

هو يعني أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعليم واستراتيجيات مختلفة للتذكر، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف.

٢- التشخيص Diagnosis

- أ. ويشير التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين وهما:-
تقدير صعوبة مهمة التذكر:- وترتبط بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها
- ب. تحديد متطلبات التذكر: عادة يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقاً لنوع الاختبار (تعرف - استدعاء - تحريري - شفوي) حيث أن متلميذ التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر وتباين التشفير (Miller, 1990, pp.104-105).

٣- المراقبة Monitoring

- تعنى المراقبة أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها «إلى أي حد أعرف هذه المادة؟». ومن الطبيعي أن المتعلمين المهرة عندما يراقبون باستمرار تقدمهم أثناء عملية الاستدكار فإنهم يؤكدون ما تعلموه بدرجة كافية، وما هو قريب من درجة التمكن، وماذا يحتاج لجهد إضافي (Michener & Delamater, 1994, p.105).
- أ. وهناك ثلاثة مظاهر للمراقبة المعرفية هي ”التنبؤ بدرجات الاستدعاء، التخطيط الاستراتيجي، تحديد ما إذا كانت استراتيجية التذكر المستخدمة ستؤدي للحل الصحيح أم لا؟“ (Sternberg, 1999, p.265) وهي تتضمن:
النظر للأمام: أي تعلم بناء تتابع الخطوات، تحديد مواقع واحتمالات الخطأ، واختيار استراتيجيات التذكر المناسبة، تقليل من احتمال الخطأ، أو تيسر تداركه، وتحديد مصادر التغذية الراجعة في كل خطوة وتقييم الاستفادة منها.
- ب. النظر لما مضى: أي تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها، وتسجيل ما تم إنجازه فعلاً وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه، وتقدير معقولة النواتج الراهنة لإنجاز الأداء (الأعسر، ١٩٩٨، ص. ١١).

يتضح مما سبق، العلاقة والتكامل ما بين عمليات ما وراء الذاكرة: الوعي، والتشخيص، والمراقبة. حيث أن وعي الفرد بما يطلب منه من مهام، هل يتذكرها أم يتعلمها أم يفهمها، يساعده على تقدير صعوبة المهمة، وتحديد متطلبات استعادتها، واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها، والاستراتيجية المناسبة فيقوم بتنفيذها، ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها، أو الانتقال إلى استراتيجية أخرى أكثر فعالية، أو يقرر أنه لا يحتاج لمزيد من الدراسة والتعلم مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتعزيزه (Hamachik, 1990, p.135).

مكونات ما وراء الذاكرة Metamemory components

تتكون مهارة ما وراء الذاكرة من مكونين:

أ - المكون المعرفي Knowledge

يتضمن هذا المكون مجموعة المتغيرات المرتبطة بالشخص Person، والمهمة Task، والاستراتيجية Strategy ومدى تأثيرهم على تجهيز المعلومات، ويقصد بالمتغيرات المرتبطة بالشخص معرفته بصفاته وقدراته وخبراته وحدوده فيما يخص ذاكرته بالإضافة إلى قدرته على التحكم في أفعاله وخبراته في مواقف تذكر معينة، كما يقصد بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة، أو صعوبة مهمة تذكر معينة وأن يكون الفرد على دراية بأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من التجهيز. أما المتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية فيشتمل على الكيفية التي يتم من خلالها تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة (Flavell & Wellman, 1977, pp. 11 -14)

ب - المكون التحكمي Control

يتضمن هذا المكون عمليات المراقبة Monitoring والتنظيم Regulation. وقد تم تقسيم عملية المراقبة إلى نوعين: الأول مراقبة رجعية Retrospective monitoring وتعني: "حكم المتعلم بدرجة الثقة على استجابة استدعاء سابقة". والثاني مراقبة لاحقة Prospective monitoring وتعني: "حكم المتعلم على استجابة استدعاء تالية".

وهناك عدة أشكال لمراقبة الذات حددها الباحثة فيما يلي:

ـ أحكام سهولة التعلم (Ease of learning judgments (EOL)

وهذه الأحكام تتم قبل عملية اكتساب المعلومات وتعد أحكام إستراتيجية وتعتمد على العناصر التي لم يتم تعلمها بعد وهذه الأحكام تعد تنبؤ لما سيكون سهلاً، أو صعباً في عملية التعلم والتذكر سواء من حيث أي العناصر التي ستكون سهلة، وأي الاستراتيجيات التي ستجعل عملية التعلم والتذكر أكثر سهولة وخاصة استراتيجيات التشفير والاسترجاع.

ـ الأحكام على التعلم (Judgments of learning (JOL)

وتعني حكم الفرد بأنه أتقن حفظ المادة التي يتعلمها وتتم أثناء، أو بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد تنبؤات بأداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي.

٢ - أحكام الشعور بالمعرفة (Feeling of knowing judgments (FOK)

ويقصد بها: ”شعور الفرد بأنه يعرف المعلومة وأنه سيتذكرها. وتتم أثناء، أو بعد عملية اكتساب المعلومات“، وتعد أحكاماً حول ما إذا كان عنصراً ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي ونحن على علم به، أو أننا سوف نسترجعه في اختبار استرجاع تالي (Nelson & Narens, 1990, p.130).

وتعد عمليات المراقبة مسئولة عن تحديد مهمة الذاكرة وتقديم التغذية الراجعة عن التقدم الحادث في مهمة التذكر ومدى صعوبتها وكفاءة استراتيجيات التذكر ومدى نجاح عمليات التنظيم، كما تمكن عمليات المراقبة المتعلم من الحصول على معرفة ذاتية عن محتوى ووظيفة الذاكرة لديه (مصطفى والشريف، ١٩٩٩، ص. ٣٠٤).

الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

إن ذوي الإعاقة الفكرية يختزنون معلومات أقل عند مقارنتهم بالعاديين، فهم يظهرون قصور في القدرة الاستيعابية لهذه المعلومات، لذلك فإن كم المعلومات المتاحة لعملية الاسترجاع محدود لديهم، كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، كما أشارت النتائج إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة تنمو مع العمر لدى الأطفال سواء لدى ذوي الإعاقة الفكرية أو العاديين، ولكنها تنمو بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين، وكذلك أشارت النتائج إلى ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين (Sato, 1984, p. 112., Winters & Semchuk, 1986, pp. 441-447).

وقد وجد Sperber (1976) أنه بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خاصة هؤلاء الذين يزيد عمرهم العقلي عن سبع، أو ثمانى سنوات يكون من الأفضل أن تقدم المعلومات على فترات متباعدة، وذلك لأن الكثافة الكثيرة للمعلومات يؤدي إلى نتائج عكسية بالرغم من أن مرور الوقت قد يزيد من فرص النسيان (Sperber, 1976, pp. 406-409). وقد تبين من نماذج أخرى أن وجود فترات متباعدة بالنسبة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يساعد على تثبيت المعلومات وإلى وجود فرص أفضل للتسميع (Landauer, 1996, p. 82).

وقد تم تقسيم الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى ثلاث مراحل: أولها الاكتساب، ثانياً الاحتفاظ، ثالثاً الاسترجاع. كما أكد أغلب

الباحثين على أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يستخدمون أساليب التسميع كما يفعل أقرانهم في نفس العمر الزمني من العاديين (Sugden, 1987, pp. 330-333).

وقد أظهرت بعض التجارب التي تناولت مهام بسيطة جداً أن المشكلة تكمن في وصول المتخلف عقلياً إلى درجة معينة من التعلم ولكن ما أن يصل إلى هذه الدرجة فإنه يحتفظ بالمعلومات التي تعلمها بطريقة جيدة تشبه إلى حد كبير أمثاله من العاديين، ومن الغريب أن ورد في بعض التقارير عن معجزات الذاكرة أن أشخاصاً قد أظهروا طاقة لا حدود لها في تذكر الأسماء، أو التواريخ في حين كان تشخيصهم ضمن ذوي الإعاقة الفكرية (قطب، ١٩٩١، ص. ٣٧). كما أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة لما وراء الذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها، لكن البرامج التدريبية قد تؤثر إيجابياً في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ وبالتالي تحسن أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ والتحصيل الدراسي (Perez & Garcia, 2002, pp. 96 – 103).

يتضح مما سبق، أن هناك تناقضاً في آراء بعض الباحثين فمنهم من يرى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء والتعرف، ومنهم من يرى أنهم قد أظهروا طاقة لا حدود لها في التذكر، ولكن ما تم التأكيد عليه ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين.

دراسات وبحوث سابقة:

استهدفت دراسة لوديكو (Lodico 1981) ابتكار طريقة جديدة تزود الأطفال بالمهارات الفعالة لمراقبة الذاكرة والاستراتيجيات التي تساعد على أداء عملها بكفاءة ودقة، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية تدريباً على مراقبة الذاكرة، ويتضمن تشجيعهم على: (تقييم أدائهم أثناء استخدام استراتيجيات الاكتساب المتعددة - إرجاع التغييرات في الأداء إلى استخدام الاستراتيجيات - اختيار الاستراتيجية التي تؤدي إلى الأداء الأفضل)، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريبات على مراقبة الذاكرة، وأشارت أهم النتائج إلى أن: تدريب مهارات ما وراء الذاكرة قد ساعد في حق الأطفال على استخدام والاحتفاظ باستراتيجيات الذاكرة الفعالة التي تسهل الأداء، أطفال المجموعة التجريبية كانوا قادرين على تقييم الوقت الذي كان تذكرهم فيه أفضل،

أطفال المجموعة التجريبية كانوا أفضل في تحديد العلاقة بين أدائهم واستخدام استراتيجيات الذاكرة، كانت هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات الذاكرة والسلوك الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة ساتو (Sato (1984 إلى المقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين في مستوى نمو مهارات ما وراء الذاكرة والقدرة على التمييز بين مهام الاستدعاء والتعرف والعلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الاستدعاء والتعرف لدى كل منهما، تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفل من ذوي الإعاقة الفكرية منهم (١٢) طفل في سن ٦ سنوات ١٠ أطفال في سن ١٠ سنوات)، (٩٠) طفل من الأطفال العاديين منهم (٤٩) طفل في سن ٦ سنوات، (٤١) طفل في سن ١٠ سنوات)، وتم تطبيق اختبارات لتقييم مهارات ما وراء الذاكرة والاستدعاء والتعرف لكل من المجموعتين، وتم إعطاء جميع الأطفال أربع أنواع للمهام هي (الرؤية، التعرف، الاستعداد، الاستعداد للاستدعاء) من خلال مجموعة من الرسومات والموضوعات الشائعة ومفردات قابلة للتصنيف وأخرى غير قابلة للتصنيف، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الأصغر سناً يأخذون وقتاً أطول في مهام الرؤية والتعرف والاستدعاء في حين لا توجد فروق في هذه المهام بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين ما عدا القدرة على التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، تضوق الأطفال العاديين في باقي المهام وأن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، مهارات ما وراء الذاكرة تنمو مع العمر لدى مجموعتي الأطفال (ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين) ولكن بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين، وكذلك أشارت النتائج إلى ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى كل من مجموعتي الدراسة.

فيما استهدفت دراسة قطب (١٩٩١) فحص الذاكرة عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد تكونت العينة من ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: وتضم (١٠) من ذوي العرض داوون. المجموعة الثانية: وتضم (١٠) من ذوي الإعاقة الفكرية لأسباب أخرى المجموعة الثالثة: وتضم (١٠) من الأطفال العاديين، حرصت الباحثة ألا يزيد عمر أفراد العينة عن (١٠) سنوات، وقد تكونت الأدوات من اختبارين أحدهما اختبار وكسلر لذكاء الأطفال والثاني اختبار لقياس الذاكرة البصرية والسمعية قصيرة وبعيدة المدى، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: يوجد خلل واضح في الذاكرة لدى

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمقارنة بالعاديين سواء كانوا منغوليين، أو ذوي الإعاقة الفكرية لأسباب أخرى وتزيد حدته لدى المنغوليين، الذاكرة البصرية أفضل عندهم من الذاكرة السمعية بالإضافة إلى تساوى فى كلا من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى.

هدفت دراسة تيرنير وآخرون (Turner, Matherne & Heller (1994) إلى دراسة مدى فعالية التغذية الراجعة الفورية للأداء على استخدام استراتيجيات الذاكرة ودقة الاستدعاء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة والعاديين، واستهدفوا الكشف عن أثر التغذية الراجعة الفورية على استراتيجيات التشفير ومهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة والعاديين، وأجرى البحث على عينة قوامها (٦٩) تلميذاً منهم (٣٣) تلميذاً متخلفاً عقلياً (قابلاً للتعليم)، (٣٦) تلميذاً عادياً من الصف الثالث الابتدائي، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨،٨-١٣،٦) سنة، تم تجانس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع التلاميذ العاديين فى العمر العقلي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، وتم التوصل الى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة الفكرية والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة ذوي الإعاقة الفكرية فى مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية التى دعمت بالتغذية الراجعة الفورية العاديين، ثم لصالح المجموعة التجريبية التى دعمت بالتغذية الراجعة الفورية ذوي الإعاقة الفكرية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ذوي الإعاقة الفكرية فى درجات مهام استخدام استراتيجيات الذاكرة

بينما استهدفت دراسة كوكس (Cox (1994) بحث التغير في استجابة الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات عند تدريبهم على استراتيجيات معينة الذاكرة في ضوء تدريب مهارات ما وراء الذاكرة. تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً من تلاميذ الصف الثالث، (٢٥) طفلاً من تلاميذ الصف الرابع، (٢٥) طفلاً من تلاميذ الصف الخامس، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٨ - ١٢ سنة)، وأشارت أهم النتائج إلى أن: الأداء التذكري لدى الأطفال المنتجين للاستراتيجيات ظل مرتفعاً، ولم يكن هناك تأثير لبرنامج "تدريب مهارات ما وراء الذاكرة" على جودة تجميع الكلمات بصورة معنوية، في حين أن التقديرات المرتبطة بالمعنى للأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات قد تزايدت من خلال المحاولات، الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة "تدريب مهارات ما وراء

الذاكرة ” قد أظهروا زيادة دالة من حيث الاستفادة من التدريب في مستوى الاسترجاع الحر، بينما الاستفادة بالنسبة لأقرانهم في مجموعة ” التدريب الأعمى ” لم تصل إلى مستوى الدلالة، مستوى أداء الأطفال المنتجين للاستراتيجيات في مرحلة انتقال أثر التدريب ظل بنفس المستوى المرتفع في حين أن الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة ” تدريب مهارات ما وراء الذاكرة ” قد انخفض مستوى أدائهم قليلا ولكنه ظل أفضل بصورة دالة عما كان عليه في أثناء المراحل السابقة للتدريب، أما الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة ” التدريب الأعمى ” فقد انخفض مستوى أدائهم بصورة دالة وأصبح يقرب مما كان عليه قبل التدريب.

هدفت دراسة لوكانجيل وآخرون (1995) Lucangeli, et al. إلى فحص الآثار العامة والخاصة لانتقال الأثر التي تلي تدريب مهارات ما وراء الذاكرة، تضمنت هذه الدراسة تجربتين: التجربة الأولى: هدفت إلى بحث تأثيرات برنامج تدريب مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية قدرات الذاكرة ومهارات ما وراء الذاكرة، تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طفلا من أطفال الصف الخامس، تم تقسيم العينة إلى (٤٧) طفلا لتلقي تدريب مهارات ما وراء الذاكرة، (٤٢) طفلا كمجموعة ضابطة، واعتمد برنامج تدريب مهارات ما وراء الذاكرة على تدريس المعرفة بالعقل ووظائف الذاكرة وأيضا على أنشطة تنمي الوعي بالتحكم الاستراتيجي في الذاكرة، وأشارت أهم النتائج إلى: أن تدريب مهارات ما وراء الذاكرة أدى إلى مجموعة متنوعة من التأثيرات تتضمن ما وراء المعرفة والاسترجاع وانتقال أثر التدريب، كما ساهم في تعزيز مستوى مهارات ما وراء الذاكرة وعزو الجهد وكذلك قدرات التذكر العامة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة والمجموعة الضابطة في الاسترجاع الحر للأسماء المصنفة في فئات، أظهرت المجموعة المتدربة على البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة أداء أفضل من أداء المجموعة الضابطة خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع وكذلك مستوى مهارات ما وراء الذاكرة. أما التجربة الثانية: هدفت إلى بحث تأثيرات عمومية تدريب ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي في مناحي القراءة والرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) تلميذاً من الصفوف الثالث والرابع والخامس معظمهم يعانون من صعوبات تعلم، وقد قسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات وهي مجموعة ما وراء المعرفة بالقراءة (٥٦) طفلا ومجموعة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة (٥٥) طفلا ومجموعة ضابطة (٥٥) طفلا، وتضمن برنامج ” ما وراء المعرفة بالقراءة ” توضيحا لأهداف القراءة، تدريباً لاستراتيجيات القراءة الأكثر

فعالية، أما برنامج مهارات ما وراء الذاكرة ” فقد تضمن التركيز على تنمية قدرة الأطفال على التفكير في الوظائف العقلية وبناء أفكار عامة عن المعرفة، وعقب التدريب بأسبوع طبق اختبار للقراءة، وأشارت أهم النتائج إلى: أن أداء مجموعة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة كان أفضل بدرجة دالة من المجموعة الضابطة في الفهم القرائي والتفكير المنطقي وحل المشكلات المعرفية المرتبطة بالقراءة وما وراء المعرفة بالرياضيات، أداء مجموعة ما وراء المعرفة بالقراءة أفضل من أداء المجموعة الضابطة في الفهم القرائي وحل المشكلات وما وراء المعرفة بالقراءة، برنامج تدريب مهارات ما وراء الذاكرة كان له نتائج أفضل بصورة دالة من برنامج ما وراء المعرفة بالقراءة وذلك بالنسبة للتفكير المنطقي.

استهدفت دراسة مصطفى الشريف (٢٠٠٠) التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة كطريقة للتحكم عند الاستدكار في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ منخفضي التحصيل في مادة علم نفس التعلم بكلية التربية، كما هدفت أيضاً إلى معرفة اتجاهات التلاميذ المعرفية نحو تطبيق هذه الاستراتيجية والالتزام بها عند الدراسة، أو الاستدكار، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى ضابطة (٢٧) تلميذاً وتلميذة والثانية تجريبية (أ) (٣٠) تلميذاً وتلميذة والثالثة تجريبية (ب) (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وقد تم شرح البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة للمجموعة (أ) أما المجموعة (ب) فقد تم الشرح والتدريب لها، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي تم لها الشرح والتدريب كانت أكثر كسباً وتحسناً في التحصيل الدراسي بالمقارنة بالمجموعة التجريبية (أ) والتي تم لها الشرح فقط، كما أن البرنامج التدريبي كان أكثر فعالية للمجموعة (ب) بالمقارنة بالمجموعة (أ)، كما كانت هناك فروق دالة بين التحصيل القبلي والبعدي لصالح التحصيل البعدي في المجموعتين (أ)، (ب) بينما لم تتضح هذه الفروق لدى المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة بريز وجارسيا (Perez & Garcia 2002) إلى بحث اثر برنامج تدريبي مبني على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسط والبسيط (المعتدل)، تكونت عينة الدراسة من (٢٨) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسط والبسيط، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣ - ١٧) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة لمهارات ما وراء الذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وأن البرنامج التدريبي قد

اثر إيجابيا في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ وبالتالي أدى إلى تحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ وزيادة قدرتهم على التعلم .

استهدفت دراسة عيسى (٢٠٠٤) التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة وأثر برنامج للتدريب الأعمى من خلال التدريب على إستراتيجيتي ”التصور العقلي” و ”التنظيم”، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم تقسيم الأطفال عشوائيا إلى أربع مجموعات (التصور البصري بواسطة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة، التنظيم بواسطة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة، التصور البصري بواسطة التدريب الأعمى، التنظيم بواسطة التدريب الأعمى)، وقام الباحث بمقارنة أثر البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة بأثر التدريب الأعمى على متغيرات الدراسة، وأشارت النتائج إلى: وجود فروق في ”السلوك الاستراتيجي” بين مجموعات الدراسة الأربع عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعتين المتدربتين بواسطة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة.

هدفت دراسة النجار (٢٠٠٧) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالعينة المستخدمة في الدراسة وعددها (٥٢) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١٨ - ١٣٠) شهر بمتوسط قدره (١٢٢,٣) شهراً وانحراف معياري قدره (٤,٣) شهراً، ولقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين على النحو التالي (مجموعة تجريبية: وتتكون من (٢٦) تلميذاً وتلميذة (١٠) منخفضين في التجهيز المتأني، (١٠) منخفضين في التجهيز المتأني، ٦ منخفضين في التجهيز المركب) - مجموعة ضابطة: وتتكون من (٢٦) تلميذاً وتلميذة (١٠) منخفضين في التجهيز المتأني، (١٠) منخفضين في التجهيز المتأني، (٦) منخفضين في التجهيز المركب)، ولقد تم مجانسة أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومتغيرات الدراسة الأساسية قبل التدريب، وأشارت النتائج إلى: وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في متغير مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ووجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في متغير عمليات الذاكرة (التشفير - الاستدعاء والتعرف) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

التعقيب العام على الدراسات والبحوث السابقة:

(١) يساعد تدريب مهارات ما وراء الذاكرة في حث الأطفال العاديين على استخدام والاحتفاظ باستراتيجيات الذاكرة الفعالة التي تسهل الأداء، كما أظهر الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة « تدريب مهارات ما وراء الذاكرة » زيادة دالة من حيث الاستفادة من التدريب في مستوى الاسترجاع الحر، كما أثبت البرنامج التدريبي فاعليته لاستراتيجية ما وراء الذاكرة كطريقة للتحكم عند الاستدكار في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ منخفضي التحصيل، كما أظهرت المجموعة المتدربة على البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة أداء أفضل خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع وكذلك مستوى ما وراء الذاكرة، كما كان لتدريب مهارات ما وراء الذاكرة أثر إيجابي في التذكر الحر واستراتيجية التصور البصري واستراتيجية التنظيم (السلوك الإستراتيجي) من التدريب الأعمى، يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في متغير عمليات الذاكرة (التشفير - الاستدعاء والتعرف) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما أكد على ذلك كل من لوديكو (1981) Lodico كوكس (1994) Cox، لوكانجيل وآخرون (1995) Lucangeli, et al.، مصطفى والشريف (٢٠٠٠)، عيسى (٢٠٠٤)، النجار (٢٠٠٧).

(٢) كما يوجد خلل واضح في الذاكرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لكن الذاكرة البصرية أفضل عندهم من الذاكرة السمعية بالإضافة إلى تساوى في كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى لديهم، كما تم التوصل الى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة الفكرية والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة ذوي الإعاقة الفكرية في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية العاديين، كما أثبتت مهارات ما وراء الذاكرة فاعليتها في تحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وزيادة قدرتهم على التعلم، كما ارتبط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، وهذا ما أكدته كل من ساتو Sato (١٩٨٤)، قطب (١٩٩١)، تيرنير وآخرون (1994) Turner, et al.، بريز وجارسيا (2002) Perez & Garcia.

والبحث الحالي استفاد من هذه الدراسات والبحوث السابقة ويتشابه معها ويختلف معها أيضا فيما يأتي:

- (١) تناولت الدراسات والبحوث السابقة التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة الفكرية كبحث وصفي مثل بحث ساتو (1984) Sato والبحث الحالي يتناول فئة العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة كبحث تجريبي متفقا مع بحث بريز وجارسيا (2002) Perez & Garcia.
- (٢) تصميم البرنامج التدريبي في البحث الحالي قائم على الاستفادة من بعض الدراسات والبحوث القليلة مثل عيسى (٢٠٠٤)، والنجار (٢٠٠٧)، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي مثل بحث بريز وجارسيا (2002) Perez & Garcia، كما يتفق أيضا مع إجراءات بحث تيرنير وآخرون (1994) Turner, et al. من خلال تجانس العاديين وذوي الإعاقة الفكرية في العمر العقلي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ويضيف التحصيل الدراسي عن بحث لوكانجيل وآخرون (1995) Lucangeli, et al. العلوم كمادة دراسية.
- وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:
- (١) توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٢) توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٣) توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بمدرسة التربية الفكرية بإدارة المقطم التعليمية، (٣٠) تلميذاً وتلميذة منخفضي التحصيل من تلاميذ بالصف الثاني الابتدائي بمدرسة السيدة عائشة الابتدائية بغرض تقنين أدوات

البحث، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث مما يلي :

(١) **التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة** : وعددهم (٦) تلاميذ من المقيدون بالصف السادس الابتدائي، والمقيمين إقامة نهائية، ممن يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠)، بمتوسط (٥٨)، وانحراف معياري (٠,٩٦)، وهذه الأعداد الصغيرة تمثل ما أمكن للباحثة استخلاصه من العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٤,٤ - ١٥,٢) سنة، بمتوسط (١٤,٧) سنة، وانحراف معياري (٠,٢٧)، وقد تراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٨,٤ - ٨,٦) سنوات، بمتوسط (٨,٥١) سنوات، وانحراف معياري (٠,٤٦).

(٢) **التلاميذ منخفضي التحصيل** : وعددهم (٦) تلاميذ المقيدون بالصف الثاني الابتدائي بمدرسة السيدة خديجة الابتدائية بالمقطم، وتراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٥-١٠٠) بمتوسط (٩٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٢ - ٨,٦) سنوات، بمتوسط (٨,٥) سنوات، وانحراف معياري (٠,٢١)، وقد تراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٨,٣ - ٨,٥) سنوات، بمتوسط (٨,٤٣) سنوات.

وقد مر اختيار وتشخيص العينة الأساسية للبحث بعدة مراحل : طلبت الباحثة من معلمي اللغة العربية والرياضيات والعلوم والأخصائيين الاجتماعيين والتلاميذ أنفسهم من خلال استبيان خاص بهم تحديد التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي في تلك المواد من وجهة نظرهم. وقد بلغ عدد التلاميذ وفقاً لهذا الإجراء (٣٢ تلميذاً من الجنسين). ثم قامت الباحثة بتطبيق بطارية للمسح السريع تتضمن أربعة اختبارات هي (المفردات ذاكرة الخرز الرياضيات تحليل النمط) المتضمنة في مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين / مصري حنوره (٢٠٠١)، وتم وفقاً لهذا الإجراء استبعاد عدد (٤) تلاميذ حصلوا على درجات أقل من (٩٠)، ثم تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافى المطور للأسرة المصرية، إعداد / محمد بيومي (٢٠٠٠) وتم وفقاً لهذا الإجراء استبعاد عدد (٥) تلاميذ حصلوا على درجات أعلى من المتوسط، ثم تم تطبيق بطارية مهارات ما وراء الذاكرة إعداد / بلمونت وبوركوسكي (١٩٨٨) تعريب /

ماجد عيسى (٢٠٠٤) فتم استبعاد (٣) تلاميد حصلوا على درجات متوسطة، ثم تم تطبيق اختبار عمليات الذاكرة إعداد / الباحثة فتم استبعاد (٦) تلاميد حصلوا على درجات أقرب إلى المتوسط، ثم تم تطبيق اختبارات تحصيلية فى (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) إعداد / الباحثة فتم استبعاد (٦) تلاميد حصلوا على درجات أقرب إلى المتوسط، وتم استبعاد تلميذين لم يواظبا على الحضور فوصلت عينة التلاميد العاديين منخفضى التحصيل إلى (٦) تلاميد.

أما عينة ذوي الإعاقة الفكرية فتم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه على عينة كلية مبدئية (٣٠ تلميذاً من الجنسين) فتم استبعاد (٥) تلاميد حصلوا على درجات اقل من (٥٠)، وتم تطبيق مقياس السلوك التكيفى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعريب وتقنين / فاروق صادق (١٩٨٥) فتم استبعاد (٣) تلاميد حصلوا على درجة خام (٩٠) فأقل، حيث أن الحد المثلث للدرجة فى هذا الاختبار يجب ألا يقل عن (٩١)، ثم تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية، إعداد / محمد خليل وتم وفقاً لهذا الإجراء استبعاد عدد (٣) تلاميد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط، ثم تم تطبيق بطارية مهارات ما وراء الذاكرة إعداد / بلمونت وبوركوسكى فتم استبعاد (٣) تلاميد حصلوا على درجات أقرب إلى المتوسط، ثم تم تطبيق اختبار عمليات الذاكرة إعداد / الباحثة فتم استبعاد (٤) تلاميد حصلوا على درجات أقرب إلى المتوسط، ثم تم تطبيق اختبارات تحصيلية فى (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) إعداد / الباحثة فتم استبعاد (٥) تلاميد حصلوا على درجات أقرب إلى المتوسط، وتم استبعاد تلميذ لم يواظب على الحضور فوصلت عينة ذوي الإعاقة الفكرية إلى (٦) تلاميد، وبناء على ذلك تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: التجريبية الأولى مجموعة العاديين، التجريبية الثانية مجموعة ذوي الإعاقة الفكرية، ولقد تم مجانستهم فى المتغيرات التالية: العمر العقلي، المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى، مهارات ما وراء الذاكرة، عمليات الذاكرة، التحصيل الدراسى قبل بداية التدريب وجاءت قيم Z جميعها غير دالة وهذا مايفسر للقارئ اسباب صغر حجم العينة الاساسية المستخدمة خلال البحث الحالى.

أدوات البحث:

اولا - بطارية ما وراء الذاكرة Metamemory battery

إعداد بلمونت وبوركوسكى (1988) Belmont & Borkowski
تعريب / ماجد عيسى (٢٠٠٤).

وصف البطارية :

قام بلمونت وبوركوسكي (١٩٨٨) بتصميم هذه البطارية بهدف قياس مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال العاديين ذوي الأعمار التي تتراوح ما بين ست سنوات واثنى عشر سنة أما ذوي الإعاقة الفكرية فغير محددة الأعمار، لكن الباحثة اعتمدت على موازنة الأعمار العقلية والزمن المحدد للتطبيق حوالي ثلاثون دقيقة، أما في البحث الحالي ووفقاً للدراسة الاستطلاعية وصل الزمن (٥٠) دقيقة، وتتكون البطارية من خمسة اختبارات فرعية هي (اختبار تقدير سعة الذاكرة - اختبار تنظيم القوائم - اختبار إعداد الموضوع - اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة - اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري)، وتقيس البطارية مدى وعي الطفل بذاكرته واستراتيجياتها وما له صلة بتخزين واسترجاع المعلومات، ومن ثم فهي تهدف إلى تصنيف الأطفال إلى مرتفعي ومنخفضي الوعي بنظم الذاكرة وعملياتها واستراتيجياتها.

الكفاءة السيكمترية للبطارية :

١ - في البيئة الأجنبية: بالنسبة للصدق اعتمد معدا البطارية في حساب صدق البطارية على « صدق التكوين الفرضي »، وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٥)، (ن = ٤٤) بين مهارات ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي، كما تم التطبيق على أطفال عاديين وأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكشفت النتائج أن أداء الأطفال العاديين على البطارية أفضل من أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة للثبات فقد قام معدا البطارية (بلمونت وبوركوسكي Belmont & Borkowski) بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار، وكان التطبيق بصور جماعية (ن = ٤٤)، وبلغ معامل الثبات (٠,٦٦).

٢ - أما في البيئة المصرية: لم تستخدم بطارية ما وراء الذاكرة في البيئة المصرية والعربية إلا في دراستين فقط - في حدود علم الباحثة - وهي دراسة ماجد عيسى (٢٠٠٤)، دراسة حسنى النجار (٢٠٠٧) وقد قام بحساب صدق وثبات البطارية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال في اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، ودرجاتهم في بطارية ما وراء الذاكرة على عينة تمهيدية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن = ٥٠) وقد وجد أنه يمثل (٠,٦٧)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، أما بالنسبة للثبات فقد قام ماجد عيسى (٢٠٠٤) بحساب معامل ثبات البطارية باستخدام أسلوب إعادة الاختبار على عينة تمهيدية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن = ٥٠)، وبفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وبلغ معامل الثبات (٠,٨٤)، وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى ثبات البطارية

٣ _ في البحث الحالي : _

لكي تتأكد الباحثة من صدق البطارية خلال البحث الحالي قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلاميذ (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين) على البطارية ودرجاتهم في مقياس ستانفورد بينيه فبلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٨٥، ٠,٨٣) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١. أما بالنسبة للثبات فقد قامت بتطبيق البطارية على مجموعة من التلاميذ (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين)، ثم إعادة تطبيق البطارية بفاصل زمني قدره شهر ثم قاما بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للبطارية، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٥، ٠,٧٩) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثانيا _ اختبارات عمليات الذاكرة إعداد/ الباحثة

وصف الاختبارات :

يمكن وصف اختبارات عمليات الذاكرة في صورتها النهائية على النحو التالي:

١ _ اختبار التشفير : _

ويشتمل على ثلاثة أبعاد، أو أنواع للتشفير وهي التشفير الصوتي والتشفير البصري والتشفير السيمانتي، أو الدلالي وذلك كما يلي:-

١- التشفير الصوتي، أو السمعي:- ويتم قياسه من خلال ثلاث قوائم تحتوي على مجموعات كلمات تتشابه صوتياً في النطق بحيث تتكون كل منها من مقطع لفظي واحد وتتشكل من (٢ - ٥) حروف وكل قائمة تحتوي على سبعة كلمات وتعرض على التلميذ لمدة زمنية محددة (٣٠ ثانية) ويقرأها بصوت مسموع، ثم بعد ذلك يطلب منه ذكرها وكتابتها في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة بنفس الترتيب الذي عرضت به ويعطى لذلك مدة محددة أيضاً (٤٠ ثانية) وتعطى درجة لكل كلمة صحيحة يذكرها التلميذ.

٢- التشفير البصري:- ويتم قياسه من خلال ثلاث قوائم تحتوي على مجموعات أشكال متشابهة وكل قائمة تحتوي على سبعة أشكال وتعرض على التلميذ لمدة زمنية محددة (٣٥ ثانية) ثم بعد ذلك يطلب منه رسمها وتدوينها في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة بنفس الترتيب الذي عرضت به ويعطى لذلك مدة محددة أيضاً (٤٥ ثانية) وتعطى درجة لكل شكل يقوم التلميذ بكتابتها ورسمه بطريقة صحيحة.

٣- التشفير السيماني، أو الدلالي: - ويتم قياسه من خلال ثلاث قوائم تحتوي على مجموعات كلمات تتشابه في المعنى وكل قائمة تحتوي على سبعة كلمات وتعرض على التلميذ لمدة زمنية محددة (٥٠ ثانية) ثم بعد ذلك يطلب منه ذكرها وتدوينها في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة بنفس الترتيب الذي عرضت به ويعطي لذلك مدة محددة أيضا (٥٥ ثانية) وتعطي درجة لكل كلمة صحيحة يذكرها التلميذ.

ب- اختبارات الاستدعاء والتعرف :-

تشتمل اختبارات الاستدعاء والتعرف على أربعة مهام، أو اختبارات فرعية وهي اختبار الأعداد واختبار الكلمات واختبار الرموز واختبار الصور وذلك كما يلي:-

١- اختبار الأعداد: وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) أعداد وكل عدد يتكون من رقم واحد، أو رقمين على الأكثر، ثلاثة أعداد منها فردية، والثلاثة أعداد الأخرى زوجية وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (١٩ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الأعداد بعد تصنيفها في فئات ثم بعد ذلك يقاس الاستدعاء بعدد الأعداد التي يستطيع التلميذ ذكرها وكتابتها بشكل صحيح في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة وتعطي درجة لكل عدد صحيح يقوم التلميذ بكتابته، ويقاس التعرف من خلال تقديم هذه الأعداد المعروضة ضمن أعداد أخرى في صفحة مستقلة ويقوم التلميذ بوضع علامة (ن) على العدد الذي سبق عرضه عليه، أو الذي شاهده مسبقا بالقائمة. وتعطي درجة لكل عدد صحيح يتعرف عليه التلميذ وتخضع درجة لكل عدد خطأ وذلك لاستبعاد استخدام التلميذ لأسلوب المحاولة والخطأ.

٢- اختبار الكلمات: وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) كلمات تربط كل ثلاث منها صفة مشتركة مثلا فاكهة، خضروات، ملابس، وسائل مواصلات، مهن، حيوانات، أدوات كتابية، أجهزة كهربائية، أساس منزلي، وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٢ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الكلمات بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد.

٣- اختبار الرموز: وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) رموز جميعها من الحروف الأبجدية للغة العربية، يتشابه كل اثنان منها في الشكل بعد حذف النقط، وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٠ ثواني) ويطلب منه حفظ هذه الرموز بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد.

٤- اختبار الصور: وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) صور، تربط كل ثلاث صور منها صفة مشتركة مثل اختبار الكلمات، وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٢ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الصور بعد تصنيفها في فئات ويتم معرفة اسم كل صورة شفهيًا ولم يدون اسم كل صورة أسفل الصورة حتى يركز التلميذ على الصورة، أو الشكل وليس الكلمة (الاسم)، ثم بعد ذلك يتم قياس الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد، أي أن المجموع الكلي لاختبارات عمليات الذاكرة (٣٠٣) درجة.

الكفاءة السيكمترية للاختبارات : -

قامت الباحثة للتأكد من صدق اختبارات عمليات الذاكرة بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين) على اختبارات عمليات الذاكرة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة المكانية لبطارية كوفمان (١٩٨٤) تعريب وتقنين عبد الوهاب كامل والسيد مطحنة (قيد نشر)، والتحصيل الدراسي فبلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٨٦، ٠,٨٨) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١. أما بالنسبة للتأكد من الثبات فقد قامت الباحثة

بحساب ثبات اختبارات عمليات الذاكرة من خلال تطبيق الاختبارات على (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين) ثم إعادة تطبيقها بفواصل زمنية قدره شهر ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثاً - استبيان تحديد التلاميذ المنخفضين تحصيلياً:

يهدف هذا الاستبيان إلى تحديد تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المنخفضين تحصيلياً في مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم)، وذلك من خلال معرفة آراء المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين والتلاميذ أنفسهم، حول تطابق العوامل التي تقف خلف انخفاض التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ، يتكون الاستبيان من أربعة عوامل على النحو الآتي: عوامل عقلية: ويعرفها الباحثة بأنها العوامل العقلية التي تحد من قدرة التلميذ على التعلم، كالقدرة على فهم المقرر، فهم واستيعاب المفاهيم العلمية، حل المشكلات الرياضية والتفاضل بين المهام والانتباه والتركيز والتفكير العميق، والقدرة على الاستفادة من المواقف والخبرات السابقة، عوامل انفعالية: ويعرفها الباحثة بأنها العوامل التي تعوق تقدّم التلميذ في التحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) مثل الشعور بالفشل والنقص والإحباط، عوامل اجتماعية: وتعرفها الباحثة بأنها العوامل

المحيطة بالتلميذ التي تؤثر في أفكاره وعاداته وثقافته ولها أثر على تحصيله الدراسي في مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم)، عوامل أساسية لتحصيل (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) وتعرفها الباحثة بأنها هي العوامل التي يؤديها التلميذ وتكون مرتبطة بتحصيل مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم)، كعمل الواجبات المنزلية والحضور والانتظام والتفاعل أثناء شرح المعلم، يتكون هذا الاستبيان من (٩٤) مفردة وقد راعت الباحثة أن تكون الإجابة عن مفردات الاستبيان ب (نعم) وتأخذ (١)، أو (لا) وتأخذ (صفر) كأحد أنواع الأسئلة الموضوعية والتي يسهل إعدادها وتصحيحها، كما أنها تتميز بقدرتها العالية على تغطية جميع العوامل السابقة.

الكفاءة السيكمترية للاختبارات : -

قامت الباحثة للتأكد من صدق استبيان تحديد التلاميذ المنخفضين تحصيلياً ب حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن = ٣٠) من المعلمين، (ن = ٣٠) من الأخصائيين الاجتماعيين، (ن = ٣٠) من التلاميذ منخفضي التحصيل، على اختبارات استبيان تحديد التلاميذ المنخفضين تحصيلياً ودرجات التلاميذ منخفضي التحصيل في اختبارات النصف الأول للعام الدراسي لعام ٢٠١٣/٢٠١٤ م في مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٧٨، ٠,٧٧، ٠,٨٩) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١. أما بالنسبة للثبات فقد تم تطبيق الاختبارات على (ن = ٣٠) من المعلمين، (ن = ٣٠) من الأخصائيين الاجتماعيين، (ن = ٣٠) من التلاميذ منخفضي التحصيل ثم إعادة تطبيقها بفواصل زمني قدره شهر ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٧٩، ٠,٨٧، ٠,٩٠) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

رابعا - الاختبارات التحصيلية إعداد/ الباحثة

قامت الباحثة بتحليل محتوى منهج (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة وتلاميذ الصف الثاني الابتدائي للوصول إلى اختبارات تحصيلية تتلاءم مع كلا المجموعتين بعد استشارة أستاذة المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، ومعلمي (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) الذين يقوموا بالتدريس لهما، ويتضمن اختبار المهارات الأساسية للغة العربية للتلاميذ العاديين وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة قياس (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة)، ويتضمن الاستماع سؤاليين من (١١) درجة، ويتضمن الكلام سؤاليين من (٥) درجات، وتتضمن القراءة أربعة أسئلة

من (٢٩) درجة، وتتضمن الكتابة سؤالين من (٩) درجات أى أن مجموع الاختبار الكلى (٥٤). ويتضمن اختبار الرياضيات خمسة تمارين منهم جمع وضرب وطرح من خلال المسائل الرياضية واللفظية أى أن مجموع الاختبار الكلى (١٤) درجة، ويتضمن اختبار العلوم خمسة تمارين من (٢٠) درجة.

الكفاءة السيكومترية للاختبارات :-

قامت الباحثة للتأكد من صدق الاختبارات التحصيلية بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين) على اختبارات النصف الأول للعام الدراسي لعام ٢٠١٣/٢٠١٤م فى مادة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) كمحك خارجى فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٩، ٠,٨٤، ٠,٨٠) على الترتيب، ثم قامت الباحثة بعرض الاختبارات التحصيلية على (٢٠) من أساتذة علم النفس التربوى والمناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، ومعلمى (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) ووجد أن نسب الاتفاق على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٩٠ ١٠٠٪) وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١، وقد اهتمت عند إعدادها للصورة النهائية بمراعاة ملاحظات بعض السادة المحكمين التى ركزت على تبسيط تلك الاختبارات لتلائم قدرات ومستويات عينة البحث بفئتيها. أما بالنسبة للثبات فقد تم تطبيق الاختبارات على (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ من ذوي الإعاقة الفكرية، ٣٠ عاديين) ثم إعادة تطبيقها بفاصل زمني قدره شهر ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت قيمة معاملات الارتباط (٠,٧٩، ٠,٧٧، ٠,٨٠) على الترتيب، وهى دالة جميعها عند مستوى ٠,٠١.

خامسا - البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثة

الهدف العام للبرنامج :-

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين منخفضي وذوي الإعاقة الفكرية مما يؤدي إلى تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لديهم.

محتوى وعناصر البرنامج :-

محتوى البرنامج عبارة عن كلمات وفقرات وأناشيد وصور تم اختيارها من الكتب الدراسية المقررة على التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة الفكرية في (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) بعد تحليل محتوى الكتب المقررة عليهم فى تلك المواد.

وصف البرنامج :-

يتكون البرنامج في صورته النهائية من عشر جلسات تدريبية منها الجلسة الأولى التمهيدية والتي تهدف إلى تقديم تعريف عام بالبرنامج وأهدافه ومحتوياته وتعد هذه الجلسة مهمة جدا وأساسية لجميع الجلسات التالية، الجلسة التدريبية الثانية وعنوانها « التدريب على متغير الخصائص الشخصية »، الجلسة التدريبية الثالثة وعنوانها « التدريب على متغير خصائص المهمة ومتغير التشخيص » تقييم الصعوبة »، الجلسة التدريبية الرابعة وعنوانها (التدريب على متغير خصائص الاستراتيجية « إستراتيجيتي التسميع والتنظيم »)، الجلسة التدريبية الخامسة وعنوانها (التدريب على متغير خصائص الاستراتيجية « إستراتيجيتي التصور العقلي والكلمة المفتاحية »)، الجلسة التدريبية السادسة وعنوانها (التدريب على الوعي بالذاكرة)، الجلسة التدريبية السابعة وعنوانها (التدريب على متغير الحساسية المعرفية)، الجلسة التدريبية الثامنة وعنوانها (التدريب على مراقبة الذاكرة)، الجلسة التدريبية التاسعة وعنوانها (التدريب على ضبط وتوجيه الذات أثناء التذكر)، والجلسة الأخيرة الختامية وهي عبارة عن جلسة مجمعة تقييمية يتم فيها المراجعة والإتمام والتكامل على جميع المتغيرات التي تم التدريب عليها في الجلسات السابقة، ويتم تنفيذ جميع الجلسات ماعدا الجلسة التمهيدية على البناء الذي حدده « بريز وجارسيا (2002) Perez & Garcia » والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم على أربع خطوات رئيسية هي (تنشيط المعرفة السابقة بخلاصة قصيرة من الجلسة الأخيرة، أداء التدريبات التي تشتمل عليها تلك الجلسة، نهاية الجلسة بملخص شامل لها، تكليف التلاميذ بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة).

(Perez & Garcia ,2002, p. 97)

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج :

تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٨) أسابيع، وتم تطبيق البرنامج بواقع جلستان أسبوعيا في النصف الثاني للعام الدراسي لعام ٢٠١٣/٢٠١٤م حيث تم تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين بمدرسة السيدة خديجة الابتدائية والتربية الفكرية بالسيدة عائشة وهناك جلسات تم تطبيقها على جلستين للفهم والاستيعاب بصورة جيدة

نتائج البحث:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي» ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بما يلي:

استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة وحساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في متغيرات البحث ويتضح ذلك فيما يلي:

أ. حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك في الجدول (١):

جدول (١)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير سعة الذاكرة	٣,٥	٢١	٢,٢٦٤-	٠,٠٥
تنظيم القوائم	٣,٥	٢١	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
إعداد الموضوع	٣,٥	٢١	٢,٢٦٤-	٠,٠٥
تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة	٣,٥	٢١	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري	٣,٥	٢١	٢,٢١٢-	٠,٠٥
مهارات ما وراء الذاكرة بصورة كلية	١٥,٥	٤٦٥	٤,٨٢٧-	٠,٠٥

ب. حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في عمليات الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في عمليات الذاكرة
في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
تشفير صوتي	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
تشفير بصري	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
تشفير سيمانتى	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٤١-	٠,٠٥
التشفير بصورة كلية	٩,٥	١٧١	صفر	صفر	٣,٧٥٨-	٠,٠٥
استدعاء الأعداد	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
التعرف على الأعداد	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠١-	٠,٠٥
استدعاء الكلمات	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
التعرف على الكلمات	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
استدعاء الرموز	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢١٤-	٠,٠٥
التعرف على الرموز	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
استدعاء الصور	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
التعرف على الصور	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠١-	٠,٠٥
الاستدعاء والتعرف بصورة كلية	٢٤,٥	١١٧٦	صفر	صفر	٦,٠٤٦-	٠,٠٥
عمليات الذاكرة بصورة كلية	٣٣,٥	٢٢١١	صفر	صفر	٧,٠٧٣-	٠,٠٥

ج- حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل الدراسي،
ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل الدراسي
في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
التحصيل في مادة اللغة العربية	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	٢,٢٠١-	٠,٠٥
التحصيل في مادة الرياضيات	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	٢,٢١٤-	٠,٠٥
التحصيل في مادة العلوم	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
التحصيل الدراسي فيما سبق	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	٤,٣٢٩-	٠,٠٥

يتضح من الجداول (١)، (٢)، (٣) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى في مهارات ما وراء الذاكرة والتي تتضمن (تقدير سعة الذاكرة - تنظيم القوائم - إعداد الموضوع - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) وعمليات الذاكرة والتي تتمثل في (التشفير - الاستدعاء والتعرف) والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية التدريب على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والتي كان لها أثر إيجابي في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية الأولى.

٢- نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: « توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي» ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بما يلي:

استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة وحساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في متغيرات البحث ويتضح ذلك فيما يلي:

أ. حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير سعة الذاكرة	٣,٥	٢١	صفر	صفر	-٢,٢٣٢	٠,٠٥
تنظيم القوائم	٣,٥	٢١	صفر	صفر	-٢,٢١٤	٠,٠٥
إعداد الموضوع	٣,٥	٢١	صفر	صفر	-٢,٢١٣	٠,٠٥
تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة	٣,٥	٢١	صفر	صفر	-٢,٢١٢	٠,٠٥
تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري	٣,٥	٢١	صفر	صفر	-٢,٢١٥	٠,٠٥
مهارات ما وراء الذاكرة بصورة كلية	١٥,٥	٤٦٥	صفر	صفر	-٤,٢٢٢	٠,٠٥

ب. حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في عمليات الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في عمليات الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
تشفير صوتي	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
تشفير بصري	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢١٤-	٠,٠٥
تشفير سيمانتى	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٢٠-	٠,٠٥
التشفير بصورة كلية	٩,٥	١٧١	صفر	صفر	٣,٧٣٧-	٠,٠٥
استدعاء الأعداد	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠١-	٠,٠٥
التعرف على الأعداد	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٠٠١-	٠,٠٥
استدعاء الكلمات	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٦-	٠,٠٥
التعرف على الكلمات	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٠٠٦-	٠,٠٥
استدعاء الرموز	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٠٢٠-	٠,٠٥
التعرف على الرموز	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠١-	٠,٠٥
استدعاء الصور	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٢٠٧-	٠,٠٥
التعرف على الصور	٣,٥	٢١	صفر	صفر	٢,٠٠٢-	٠,٠٥
الاستدعاء والتعرف بصورة كلية	٢٤,٥	١١٧٦	صفر	صفر	٦,٠٠١-	٠,٠٥
عمليات الذاكرة بصورة كلية	٣٣,٥	٢٢١١	صفر	صفر	٧,٠٠٩-	٠,٠٥

ج. حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الدراسي، ويتضح ذلك في الجدول التالي

جدول (٦)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
التحصيل في اللغة العربية	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	-٢,١٠٧	٠,٠٥
التحصيل في مادة الرياضيات	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	-٢,١١٤	٠,٠٥
التحصيل في مادة العلوم	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	-٢,١٦٤	٠,٠٥
التحصيل الدراسي فيما سبق	٣,٥	١٧١	صفر	صفر	-٣,٣٧٣	٠,٠٥

يتضح من الجداول (٤)، (٥)، (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية في مهارات ما وراء الذاكرة والتي تتضمن (تقدير سعة الذاكرة - تنظيم القوائم - إعداد الموضوع - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) وعمليات الذاكرة والتي تتمثل في (التشفير - الاستدعاء والتعرف) والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية التدريب على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والتي كان لها أثر إيجابي في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية الثانية.

٣- نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: « توجد فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياس البعدي ». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney لأزواج غير المتماثلة وقامت الباحثة بحساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في متغيرات البحث ويتضح ذلك فيما يلي:

أ. حساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية
في مهارات ما وراء الذاكرة في القياس البعدي.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير سعة الذاكرة	تجريبية أولى	٧,٨٣	٤٧	١٠	٣١	١,٣١١-	٠,٢ غير دالة
	تجريبية ثانية	٥,١٧	٣١				
تنظيم القوائم	تجريبية أولى	٩,٣٣	٥٦	١	٢٢	٢,٨٦٧-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٦٧	٢٢				
إعداد الموضوع	تجريبية أولى	٩,٤٢	٥٦,٥٠	٠,٥	٢١	٢,٩٢٢-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥٨	٢١,٥٠				
تحديد زمن الحفظ للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة	تجريبية أولى	٩,٢٥	٥٥,٥	١,٥	٢٢	٢,٧٣٥-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٧٥	٢٢,٥				
تحديد زمن الحفظ للتذكر الدائري	تجريبية أولى	٩,٢٥	٥٥,٥	١,٥	٢٢,٥	٢,٧٢٩-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٢٢,٥	٣,٧٥				
مهارات ما وراء الذاكرة بصورة كلية	تجريبية أولى	٤٢,٦٢	١٢٧٨,٥	٨٦,٥	٥٥١,٥	٥,٥٠٣-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	١٨,٣٨	٥٥١,٥				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة إجمالاً وكل بعد على حده والذي تمثل في (تنظيم القوائم - إعداد الموضوع - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥) باستثناء تقدير سعة الذاكرة فلم ترتقي قيمة Z إلى مستوى الدلالة، مما يؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في سعة الذاكرة، مما يعنى ارتقاء البرنامج بمستوى ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة ليتساوى مع العاديين منخفضى التحصيل في تقدير سعة الذاكرة، وهذا يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي.

ب. حساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في عمليات الذاكرة في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية
في عمليات الذاكرة في القياس البعدي .

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدالة
التشفير الصوتي	تجريبية أولى	٦,٩٢١	٤١,٥	١٥,٥	١٣	٠,٤٠٨-	٠,٨ غير دالة
	تجريبية ثانية	٦,٠٨٢	٣٦,٥				
التشفير البصري	تجريبية أولى	٧,٣٣	٤٤	١٣	٣٤	٠,٨١٥-	٠,٤ غير دالة
	تجريبية ثانية	٥,٦٧	٣٤				
التشفير السيمانتى	تجريبية أولى	٥,٩	٥٧	صفر	٢١	٢,٩١٣-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
التشفير بصورة إجمالية	تجريبية أولى	٢٣,١٩	٤١٧,٥	٧٧,٥	٢٤٨,٥	٢,٦٩٧-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	١٣,٧١	٢٤٨,٥				
استدعاء الأعداد	تجريبية أولى	٧,٣٣	٤٤	١٣	٣٤	٠,٨٨٣-	٠,٤ غير دالة
	تجريبية ثانية	٥,٦٧	٣٤				
التعرف على الأعداد	تجريبية أولى	٧,٣٣	٤٤	صفر	٢١	٢,٨٩٨-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٥,٦٧	٣٤				
استدعاء الكلمات	تجريبية أولى	٩,٥٢	٥٧	٩,٥	٣٠	١,٤١١-	٠,١ غير دالة
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
التعرف على الكلمات	تجريبية أولى	٧,٨٣	٤٧	١٠	٣١	١,٤١١-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٥,١٧	٣١				
استدعاء الرموز	تجريبية أولى	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٢,٣١-	٠,٧ غير دالة
	تجريبية ثانية	٦,٥	٣٩				
التعرف على الرموز	تجريبية أولى	٩,٥	٥٧	صفر	٢١	٢,٩٠٣-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
استدعاء الصور	تجريبية أولى	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٢,٤١-	٠,٦ غير دالة
	تجريبية ثانية	٦,٥	٣٩				
التعرف على الصور	تجريبية أولى	٩,٥	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٩٢-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
الاستدعاء والتعرف بصورة كلية	تجريبية أولى	٨٨,٩٦	٥٩٦٠,٥	٨٠٦,٥	٣٠٨٤,٥	٦,٤١٤-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٤٦,٠٤	٣٠٨٤,٥				
عمليات الذاكرة بصورة كلية	تجريبية أولى	٧٩	٥٠٥٦	١٣٧٦	٣٧٢٢	٣,٦٧٧-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٥٤,٧	٤٧٢٢				

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في عمليات الذاكرة إجمالاً وكل بعد على حده والذي تمثل في (التشفير - الاستدعاء والتعرف) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥)، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في (التشفير السيمانتي - التعرف على الأعداد والكلمات والرموز والصور) أي جميع أنواع التعرف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥)، أما بالنسبة للتشفير الصوتي والبصري واستدعاء الأعداد والكلمات والرموز والصور فلم ترتقي قيم Z إلى مستوى الدلالة مما يؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التشفير الصوتي والبصري واستدعاء الأعداد والكلمات والرموز والصور أي جميع أنواع الاستدعاء، مما يعنى ارتقاء البرنامج بمستوى ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة ليتساوى مع العاديين منخفضي التحصيل في تلك المتغيرات، مما يؤكد على كفاءة البرنامج في تحسين تلك المتغيرات.

ج. حساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل الدراسي في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل الدراسي في القياس البعدي.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحصيل في مادة اللغة العربية	تجريبية أولى	٩,٥	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٨٧-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
التحصيل في مادة الرياضيات	تجريبية أولى	٩,٥	٥٧	صفر	٢١	٢,٩٢٣-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
التحصيل في مادة العلوم	تجريبية أولى	٩,٥	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٩٢-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	٣,٥	٢١				
التحصيل فيما سبق	تجريبية أولى	٢٣,٥	٤٢٣	٧٢	٢٤٣	٢,٨٥١-	٠,٠٥
	تجريبية ثانية	١٣,٥	٢٤٣				

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) إجمالاً وكل مادة على حدة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث جاءت قيم Z دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٥).

تفسير النتائج:

ترجع الباحثة تفسير نتائج البحث إجمالاً والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في (مهارات ما وراء الذاكرة - عمليات الذاكرة - التحصيل الدراسي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يتفق مع دراسة كل من لوكانجيل وآخرون (Lucangeli, et al. (1995)، والماريه (١٩٩٩)، وحمدان (٢٠٠٠) والتي أشارت في مجملها فعالية معينات الذاكرة البصرية في تحسين أداء الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن التذكر يكون أفضل إذا تم استخدام المثير كدليل عند الرد، أو الجواب لديهم، التحصيل في القراءة يتم تدعيمه وتنميته وتعزيزه من خلال تنظيم النص اللغوي ووعي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمهارات وراء الذاكرة، وأن أداء التلاميذ الذين تم تدريبهم على مهارات ما وراء الذاكرة كان أفضل بدرجة دالة من المجموعة الضابطة في القراءة والتفكير المنطقي وحل المشكلات المعرفية المرتبطة بالقراءة ومهارات ما وراء المعرفة بالرياضيات، كما وجد تأثير فعال لاستراتيجية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة الذاكرة البصرية قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما لعبت استراتيجيتي (التسميع التنظيم) دوراً فعالاً في الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة لوديكو (Lodico (1981) والتي أكدت على أن تدريب مهارات ما وراء الذاكرة قد ساعد في حث الأطفال العاديين على استخدام والاحتفاظ باستراتيجيات الذاكرة الفعالة التي تسهل الأداء، كما تتفق النتائج مع دراسة كل من كوكس (COX (١٩٩٤)، لوكانجيل وآخرون، Lucangeli, et al. (1995)، عيسى (٢٠٠٤)، والنجار (٢٠٠٧)، والتي أشارت في مجملها إلى أن الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة تدريب مهارات ما وراء الذاكرة اظهروا زيادة دالة من حيث الاستفادة من التدريب في مستوى الاسترجاع الحر، أظهرت المجموعة المتدربة على البرنامج التدريبي مهارات ما وراء الذاكرة أداء أفضل خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع وكذلك مستوى مهارات ما وراء الذاكرة، وتدريب مهارات ما وراء الذاكرة كان أفضل وأكثر تأثيراً في التذكر الحر واستراتيجية التصور البصري واستراتيجية التنظيم (السلوك الإستراتيجي) من

التدريب الأعمى، كما وجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في متغير عمليات الذاكرة (التشفير - الاستدعاء والتعرف) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد توصلت دراسة مصطفى والشريف (٢٠٠٠) إلى أن المجموعة التجريبية التي تم لها الشرح والتدريب كانت أكثر كسباً وتحسناً في التحصيل الدراسي بالمقارنة بالمجموعة الأخرى التي تم لها الشرح فقط، وهذا يؤكد ما ذكره فلافل وآخرون (Flavell, et al. (2001 أنه لا يكفى أن يعرف علماء النفس فقط أن استراتيجيات الذاكرة تساعد على الاسترجاع، بل يجب أن يعرف ذلك التلاميذ، فالتلاميذ الذين يدركون تلك الاستراتيجيات يظهرون استرجاعاً أفضل من أقرانهم الذين لا يدركونها، كما تتفق نتائج البحث مع كوكس (1994) الذي أشار إلى أن برامج ما وراء الذاكرة توجه أنظار الأطفال إلى عدم التركيز بصورة مفرطة على أساليب استخدام الاستراتيجية والتي يبدو أنهم يتعلمونها بسهولة، كما تركز على التأمل والتفكير وتقييم الذات مع إعطائهم تغذية راجعة عن أدائهم والذي يؤدي إلى تحسين الأداء التذكري في المهام التي تم التدريب عليها وانتقال أثر التدريب إلى المهام والمواقف الأخرى، ويمكن تحديد ذلك في ثلاثة عناصر رئيسة تتمثل في (تدريس الوعي بالذاكرة - التغذية الراجعة - مراقبة الذات)، ومن هنا كان لتدريب التلاميذ على البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة المستخدم في البحث الحالي بمكوناته الفرعية أثره المباشر والفعال في تحسين ما وراء الذاكرة وتنميتها لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة ساتو (Sato (1984 والتي أشارت إلى ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى كل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، دراسة بريز وجارسيا (Perez & Garcia (2002 والتي أشارت إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة لمهارات ما وراء الذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وأن البرنامج التدريبي قد أثر إيجابياً في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ وبالتالي أدى إلى تحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ وزيادة قدرتهم على التعلم، كما تتناقض النتائج مع نتائج دراسة ويد وآخرون (Weed, Rayan & Day, (1990 الذين أكدوا على أن العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة وكفاءة الذاكرة منخفضة وغير متسقة، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف عينة وأدوات البحث بالإضافة إلى اختلاف البيئة حيث تم تطبيقه في البيئة الأجنبية.

وتعزو الباحثة ظهور الفروق الدالة إحصائياً لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة حيث أنه ساعد التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة على زيادة الوعي بالذاكرة وعملياتها وكيفية عملها والمراقبة الذاتية أثناء التذكر والوعي باستراتيجيات الذاكرة المناسبة وكيفية تطبيقها مما أدى في النهاية إلى تحسن مهارات ما وراء الذاكرة بصفة عامة لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين بعد تطبيق برنامج البحث، والذي انعكس إيجابياً على عمليات الذاكرة والتي تمثلت في (التفسير - الاستدعاء والتعرف) والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم)، وهذا يتفق مع الافتراضات البحثية لمهارات ما وراء الذاكرة، ومع ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود علاقة دالة وإيجابية بين مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة (التفسير - الاستدعاء والتعرف) والتحصيل الدراسي، أما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات ما وراء الذاكرة إجمالياً وكل بعد على حده والذي تمثل في (تنظيم القوائم - إعداد الموضوع - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة - تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري)، التحصيل الدراسي مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) إجمالياً وكل مادة على حده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى باستثناء تقدير سعة الذاكرة فلم ترتقي قيم Z إلى مستوى الدلالة، مما يؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في سعة الذاكرة، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تمثل في (التفسير - الاستدعاء والتعرف) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في (التفسير السيمانتي - التعرف على الأعداد والكلمات والرموز والصور) أي جميع أنواع التعرف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، أما بالنسبة للتفسير الصوتي والبصري واستدعاء الأعداد والكلمات والرموز والصور فلم ترتقي قيم Z إلى مستوى الدلالة، مما يؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التفسير الصوتي والبصري واستدعاء الأعداد والكلمات والرموز والصور أي جميع أنواع الاستدعاء، ومن ثم فإن تفوق العاديين على ذوي الإعاقة الفكرية في بعض المتغيرات سألقة الذكر تؤكد دراسة ساتو (Sato 1984) والتي

أشارت نتائجها إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة تنمو مع العمر لدى مجموعتي الأطفال (ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين) ولكن بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين، دراسة تيرنير وآخرون (Turner, et al. (1994 التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة الفكرية والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة ذوي الإعاقة الفكرية في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية العاديين، ثم لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية ذوي الإعاقة الفكرية، ويؤكد سيدجان (Sugden, (1978 على أنه من نتائج عدم استخدام التسميع لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتولد لديهم خلل في الذاكرة قصيرة المدى، أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين العاديين وذوي الإعاقة الفكرية في بعض المتغيرات السابقة تؤكد أنه أيضاً دراسة ساتو (Sato (1984 عندما أشارت إلى عدم وجود فروق في مهام (الرؤية، التعرف، الاستعداد، الاستعداد للاستدعاء) بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين ماعدا القدرة على التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، ومع هذا تناقضت هذه الدراسة مع البحث الحالي في بعد الاستعداد واتفقت معه في بعد التعرف وربما ظهر ذلك لاختلاف عينة وأدوات البحث، أشار إلى أن بعض الباحثين استنتج أن الذاكرة بعيدة المدى لا تختلف بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين. وهذا وأن دل في البحث الحالي فدلالته مرجعها قوة تأثير البرنامج من حيث وجود مناخ مدرسي يسوده الحب والمودة، إصرار متحدي الإعاقة على فهم البرنامج واستيعابه، المشاركة الفعالة من أولياء أمور عينة العاديين وذوي الإعاقة الفكرية ولكن لاحظا الباحثة حرص أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية شديد في متابعة تقدم أبنائهم لحظة بلحظة من خلال اتصالاتهم التليفونية اليومية، ولا ننسى في الأصل أن عينة البحث من ذوي الإعاقة الخفيفة وليست المتوسطة، أو الشديدة، كما أن الخلط الموجود في مدراس التربية الفكرية بين ذوي الإعاقة الخفيفة الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥ - ٧٠)، وذوي الإعاقة المتوسطة الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٢٥ - ٥٥)، وذوي الإعاقة الشديدة الذين يقل معامل ذكائهم عن (٢٥) أضفي الإحباط على بعض الباحثين للبحث في هذا المجال، رغم أن دخول ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة غير شرعي بتلك المدارس، ولكن عدم وجود فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين في عدد من المتغيرات لا يذكر بالنسبة لتفوق العاديين عليهم رغم حرص أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على تقدم أبنائهم، فنحن لا نتجاهل الخلط الموجود في أنظمة الذاكرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتشتت انتباههم الذي ظهر على وجه

الخصوص أثناء التعرف على الأعداد والكلمات والرموز والصور. لذا يمكن تشبيه ذاكرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذاكرة الأطفال العاديين بجهازين كمبيوتر لهما نفس المكونات الداخلية ونفس البرامج المدونة عليهما، ولكن أحدهما يمتلك معالج مركزي Processor أسرع زمنياً من الآخر، فإذا قمنا بتوجيه بعض الأوامر لكلا الجهازين فإن الكمبيوتر الأبطأ سرعة زمنية سوف يقوم بأداء المهام المسندة إليه مثل الكمبيوتر الأكثر سرعة زمنية ولكن بصورة أبطأ، وعلى هذا فيمكن تمثيل الكمبيوتر الأسرع زمنياً بذاكرة الأطفال العاديين، والكمبيوتر الأبطأ زمنياً بذاكرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لهذا قد يعاني الأطفال المتخلفون عقلياً من بطء عام في تجهيز المعلومات، ولعل ذلك أحد الأسباب في انخفاض مستوى أدائهم في شتى المهارات، وقد اتضح بالفعل أن هناك علاقة موجبة بين القدرات العقلية وبين تجهيز المعلومات مما يظهر الفروق الفردية في الأداء العقلي المعرفي بين العاديين وذوي الإعاقة الفكرية (وليد خليفة، ٢٠٠٦: ٥٠)، وبشكل إجمالي هذه النتائج كفيلة لتشجيع الباحثين للبحث في مجال التخلف العقلي لصعوبة فهم عالم الإعاقة ووجود مفاجآت علمية غير متوقعة من جانب وكمدخل ديني وإنساني من جانب آخر، ومن خلال النتائج التي سبق عرضها وتفسيرها يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة المستخدم في البحث الحالي في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية.

توصيات البحث:

في ضوء إجراءات البحث الحالي، وما توصلت إليه الباحثة من نتائج، وما قدمته من تفسيرات، وما لامسته من صعوبات واجهتها خلال تطبيق إجراءات البحث، فإنها تقترح بعض التوصيات التربوية في مجال الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

- (١) توعية التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية بأهمية مكونات مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي في جميع المجالات على حسب إمكاناتهم وقدراتهم.
- (٢) ضرورة الاهتمام بمكونات وعمليات ما وراء الذاكرة عند وضع المناهج والمقررات الدراسية بمشاركة علماء علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس لما لها من تأثير قوي وفعال في تحسين مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي للتلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية.

(٣) عقد دورات للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي للتدريب على كيفية تدريس المقررات الدراسية باستخدام تعليمات ومكونات مهارات ما وراء الذاكرة لتلاءم إمكانات وقدرات التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية.

(٤) الاهتمام بتدريب التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية على استخدام استراتيجيات الذاكرة المناسبة للمعلومات المقدمة إليهم حتى يتمكنوا من حفظ وتذكر المعلومات بسهولة على حسب إمكاناتهم وقدراتهم.

(٥) تدريب التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية على كيفية تطبيق تعليمات ومكونات مهارات ما وراء الذاكرة أثناء الاستذكار حتى يتمكنوا من تشفير وتخزين وتجهيز المعلومات بكفاءة ونجاح وبالتالي استرجاعها بسهولة عند الحاجة إليها على حسب إمكاناتهم وقدراتهم.

البحوث المقترحة:

(١) تفاعل استراتيجيات تجهيز المعلومات ومهارات ما وراء الذاكرة على التحصيل الدراسي لدى ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

(٢) أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

(٣) أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين العمليات المعرفية الأساسية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

(٤) دراسة أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في معدل التذكر واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

(٥) فعالية التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين العمليات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

المراجع

- الأعسر، صفاء (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.
- برزيسن، باربرا (١٩٩٧). قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي (فيصل يونس مترجم). القاهرة: دار النهضة العربية.
- حمدان، أحمد (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعليم)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- حنورة، مصرى (٢٠٠١). مقياس بينيه العرب للذكاء، الطبعة الرابعة (المرشد العملى للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- خليفة، وليد (٢٠٠٦). الكمبيوتر والتخلف العقلي: في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليل، محمد (٢٠٠٠). سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- دافيدوف، لندا (١٩٨٨). مدخل علم النفس (سيد الطواب، محمود عمر ونجيب خزام مترجم). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨ أ). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة والذاكرة والابتكار. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨ ب). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سولسو، روبرت (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي (محمد الصبوة ومصطفى كامل ومحمد الدق مترجم) (ط٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الشرقاوى، أنور (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر (ط٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- صادق، فاروق (١٩٨٥). دليل مقياس السلوك التكيفي (ط٢) الرياض: جامعة الملك سعود.
- الصبوة، محمد والقرشي، عبد الفتاح (١٩٩٥). علم النفس التجريبي. القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء الدين (١٩٩٢). معجم علم النفس والطب النفسي (ج ٥). القاهرة: دار النهضة العربية.
- عيسى، ماجد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- كامل، عبد الوهاب (١٩٩٧). علم النفس الفسيولوجي (ط ٣). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- كامل، عبد الوهاب، مطحنه، السيد (قيد النشر). بطارية كوفمان لتقييم الأطفال (K-Abc).
- الماريه، أيمن أحمد (١٩٩٩). فعالية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المعاقين ذهنياً (القابلين للتعليم)، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- مصطفى، إمام، والشريف، صلاح الدين (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢ (١٥)، ٢٩٨ - ٣٣٠.
- النجار، حسنى (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- هنلى، مارتن، رامزى، روبرتا، ألجوزين، روبرت (٢٠٠١). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم (جابر عبد الحميد جابر مترجم). القاهرة: دار الفكر العربى.

Abbeduto, L., Benson, G., Short., K. & Dolsh, J. (1994). Relation between language comprehension and cognitive functioning in persons with mental retardation children, *Journal of Development and physical Disabilities*, (6), 347 – 369.

Cook, J. & Cook, G. (2005). *Child development*, New York: Library of Congress.

Cox, B. (1994). Childrens use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training, *Journal of Genetic Psychology*, 155 (4), 423-442.

- Deboy, J. (1988). Metacognition differences among at-risk and nonrisk college cohorts, *Psychological Reports*, (63), 811-818.
- Flavell, J., Miller, P. & Miller, A. (2001). *Cognitive development* (4th Ed). Englewood : N.J.Prentice-Hall
- Flavell.J. & Wellman. M. (1977). Metamemory. In R.V.Kail, J.W. Hagen (Ed) *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, LEA.
- Hamachik, A. (1990). Memory and study strategies for optimal learning. paper presented at the conference of the learning Disabilities Association of America, *California*, 21-24.
- Herrmann, D, Weingartner. H., Searleman.A & McEvoy, C. (1992). *Memory improvement*, New York: Macmillan publishing Co.
- Landauer, T. (1996). Reinforcement as consolidation, *Educational psychology Rev*, (76), 82 – 90.
- Lodico, M. (1981). The effects of meta memory training on children's use of effective memory strategies, *Diss Abst Int*, 42, (4), 1554.
- Lucangeli, D., Galderisi, D. & Cornoldi, C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training, *Learning Disabilities Research and Practice*, 10 (1), 11-21.
- Michener, H. & Delamater, J. (1994). *Social psychology* (3rd Ed). Orlando: Harconte.
- Miller, R. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York, Macmillan publishing Co.
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: Atheoretical framework and new findings, *The psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-322.
- O' Sullivan, J. & Howwe, M. (1995). Metamemory and memory construction. *Consciousness and Cognition*, 4, 104-110.

- Perez, L. & Garcia, E. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. *Psychology in Spain*, 6 (1), 96 – 103
- Randolph. J., Arnett. P & Higginson.C.(2001). Metamemory and tested cognitive functioning in multiple sclerosis. *The clinical Neuropsychologist*, 15 (3), 357-368.
- Sato, Y. (1984). Metamemorial development in mentally retarded children: Differentiation between recall and recognition, *Japanese Journal of Special Education*, 22(3), 9-16..
- Schneider. W & Lockl. K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T.Perfect ,B. Schwartz (Ed) *Metacognition*, Cambridge, University Press.
- Sperber, R. (1976). Facilitative effects of forgetting form short term memory on growth long-term memory in retardates, *Journal of Experimental child psychology*, (21), 406 – 416.
- Sternberg, J. (1999). *Cognitive Psychology*. (2nd Eds), New York: Harcourt Brace Co.
- Sugden, D. (1978). Visual motor short-term memory in educational sub-normal Boys, *British Journal psychology* (48), 330 – 333.
- Turner, L., Matherne, J. & Heller, S. (1994). The effects of performance feedback on memory strategy use and recall accuracy in students with and without mild mental retardation, *Journal of Experimental Education*, 62(4), 303-315.
- Van-Ede, D. & Coetzee, C. (1996). The metamemory, memory strategies, and study technique inventory: a factor analytic study, *South African Journal of Psychology*, 26 (2), 89-95.
- Weed, K., Rayan, E. & Day, J. (1990). Metamemory and attributions as mediators of strategy use and recall, *Journal of Education Psychology*, 82, 849-855.

- William, E. & Richard, A. (1987). Encoding storage, and retrieval components of associative memory deficits of mildly mentally retarded adults, *American Journal of Mental Deficiency*, 92 (1), 85-93.
- Winters, J., & Semchuk, M. (1986). Retrieval from long-term store as a function of mental age and intelligence. *Am J Ment Defic.*, 90 (4), 440-448.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 18640 / 2012
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN