



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

المجلد الرابع - العدد الرابع عشر يناير ٢٠١٦ م

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

الرياض - طريق مكة المكرمة
ت : ٤٦٤١١٤٤ - ف : ٤٦٥٩٥٣٧
١٢٤ ش ممدوح سالم - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٠١١١٢٩١١٥٠٩

دار الزهراء
للنشر والتوزيع



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 العبد الجبار
جامعة الملك سعود - السعودية

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

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

أ.د/فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة - مصر

أ.د/محمد محمد شوكت
جامعة قناة السويس - مصر

أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود - السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية - الأردن

أ.د/حمد بليبه العجمي
كلية التربية الأساسية - الكويت

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

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

(*) 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 العطواني (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/ فائق فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ فاروق السيد جبريل (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)	أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية - مصر)	أ.د/ محمد أحمد سفيان (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف - مصر)	أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم - السودان)	أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق - 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 للتداخل 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 الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية. إن وجدت باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) (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 برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة .
أ.د/ عبد الفتاح رجب علي مطر د. حسنيه علي يونس عطفا
-
- ٥٠ عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوى العام .
د. هانم أحمد أحمد سالم د. رانيا محمد علي عطية
-
- ١١٤ فعالية الإرشاد العقلاي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
د. أحمد محمد جاد الرب أبو زيد د. هبة جابر عبد الحميد
-
- ١٧٥ فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة .
د. مایسة فاضل أبو مسلم
-
- ٢٣٩ فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة الممتلكين أكاديمياً .
د. إسماعيل حسنه فهدم الوليلي
-
- ٣١٦ فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقات في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة .
د. محمد رشدي أحمد المرسي د. سميرة محمد عبد الوهاب
-
- ٣٥٤ مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين .
أ. محمد أنيسه غنيمي أ.د / عادل عبد الله محمد
أ.م.د/ منى خليفة علي حسنه

**فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل فى تحسين
التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة
إعداد**

د . حسنين علي يونس عطا
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الطائف والباحث المشارك

أ.د . عبد الفتاح رجب علي مطر
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
جامعة الطائف والباحث الرئيس

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فعاليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وبيان أثر ذلك في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، وممن تتراوح أعمارهم بين (٨ - ١٦,٢) عاماً، ويتراوح معامل ذكائهم بين (٥٢-٦٤)، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (٢٠) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (٢٠) تلميذاً. واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس نظرية العقل، ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبرنامج التدريب على مهارات نظرية العقل (٢٤ جلسة/ثلاثة جلسات أسبوعاً)، وجميعهم من إعداد / الباحثان.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإيجابي في تحسين مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل، التفاعل الاجتماعي، الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة

تم تعديل مسمي الإعاقة من المعاقون عقلياً القابلون للتعلم إلى ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة وذلك ضمن التعديلات التي طلبها المحكمين للبحث، وذلك تماشياً مع التوجهات الحديثة في تعديل مسميات الإعاقة.

The Effectiveness of A Training Program to Develop The Skills of Theory of Mind In Improving The Social Interaction Among Mild Intellectual Disability Children

Abstract:

The present study aimed to build a training program and measure its effectiveness in developing the skills of theory of mind among Educable Mentally Retarded Children, and its effect in improving the level of social interaction they have. the study sample of 40 children from the Institute of Intellectual Education in Taif city, aged (8-16.2) years, and IQ between (52-64) degrees. The sample was randomly divided into two equal groups: The first is the experimental group (n = 20). The second is the control group (n = 20). The tools of the study included: theory of mind scale , and the social interaction scale, and a program of training on theory of mind(24 sessions/3 weeks); which were all prepared by the two researcher.

The results of study indicate that: There are significant differences between pre and post measurements for the experimental group in the skills of theory of mind and the social interaction in favor of the post measurement. There are significant differences between the experimental group and the control group in the skills of theory of mind and the social interaction in favor of the experimental group. There are no significant differences between the post and follow-up measurements. This indicates that the program has a continuous positive effect on improving the skills of theory of mind and the social interaction.

Key words: Theory of Mind , Social Interaction, Mild Intellectual Disability Children

مقدمة:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات عديدة في التكيف الاجتماعي تحول دون تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين من حولهم، حيث يُعد القصور في الجانب الاجتماعي من السمات الأساسية لهم، فهم يعانون من بطء في تفسير الإشارات الاجتماعية، وانخفاض مستوى التفاعل مع الأقران، وتدني في السلوك الاجتماعي الإيجابي، والمهارات الاجتماعية (Eckert,1999; Matson & Bamburg,1998).

بل يُعد القصور في المهارات الاجتماعية والتواصل والتفاعل الاجتماعي - كأحد مجالات السلوك التكيفي - من معايير تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية إلى جانب انخفاض الأداء العقلي دون المتوسط العام بشكل واضح (American Psychiatric Association, 1994).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود تدني واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين (Cho, 2008; Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2010; Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2012; Lucisano et al. ,2013; Nijs & Maes,2014).

ويميل الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية إلى الانعزال، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم مشاركة الآخرين، ولا يكتثرون بالمعايير الاجتماعية، وليس لديهم كفاءة اجتماعية (حامد زهران، ١٩٩٧؛ القريطى، ٢٠٠١). ولديهم سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، ويكثر بينهم الانطواء وعدم المشاركة الاجتماعية (Emerson & Kiernun,2001).

كما يظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المشكلات السلوكية في مواقف التفاعل الاجتماعي، مثل: العدوان البدني وسلوك إيذاء الذات بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين، كما يشيع لديهم القصور في مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي (Johnson & Day, 1992; David,2004).

كما أن لديهم قصور في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم لفظياً وغير لفظياً، وضعف في الاستجابة للآخرين في مواقف التواصل والتفاعل الاجتماعي (McLean Brady, McLean, & Behrens, 1999; Testa, 2005).

كما نجدهم لا يبدؤون التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولا يبدون اهتمام بهم، أو الانتباه إليهم، أو الابتسامه إليهم؛ بالإضافة إلى وجود تأخر في ردود الأفعال خلال مواقف التفاعل الاجتماعي، ولا يدركون مدلول التعبيرات الوجهية المختلفة، ولديهم صعوبة في تحديد شكل رد الفعل المناسب على سلوك الآخرين نحوهم (Nijs & Maes, 2014).

كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تنقصهم المهارات الشخصية اللازمة لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، ومن ثم ينخفض التفاعل الاجتماعي لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين (الحديدي والزبيدي، ١٩٩٨). حيث يؤدي القصور في النمو العقلي والمعرفي لديهم إلى ضعف قدرتهم على التمييز والتعرف على المثيرات الاجتماعية، وضعف القدرة على الانتباه الاجتماعي، وهذا ينعكس سلباً على التفاعل الاجتماعي لديهم (السيد، ٢٠٠٤؛ الهجرسي، ٢٠٠٢).

ويؤدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كثيراً من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة في مواقف التفاعل الاجتماعي؛ مثل: عدم القدرة على مسايرة الآخرين، والسلوك العدواني نحوهم، ومن ثم العزلة الاجتماعية، والانطواء، والانسحاب الاجتماعي (خير الله، ٢٠٠٥؛ عبد الرحيم، ٢٠١١).

ومن ثم يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور واضح في القدرة على التفاعل الاجتماعي الايجابي، وصعوبة في التكيف الاجتماعي مع الآخرين، حيث تصدر منهم سلوكيات عدوانية في مواقف التفاعل الاجتماعي، مما يجعلهم منبوذين من أقرانهم، ويرفضون مشاركتهم مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة؛ مما يدفع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إما إلى مزيد من العدوان نحوهم، أو تجنب المواقف الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي مما يزيد من عزلتهم الاجتماعية، أي أن القصور في التفاعل الاجتماعي لديهم إما أن يكون بالابتعاد عن مواقف التفاعل، والميل للعزلة الاجتماعية، أو أن يكون تفاعل سلبي، متمثل في القيام بالسلوكيات السلبية نحو الآخرين في مواقف التفاعل.

ويرى كل من (Blinkoff, 2010; Francisco & Amador, ٢٠١٠) أن القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إنما يعود بالأساس لما لديهم من قصور في مهارات نظرية العقل (Theory of Mind (TOM)). حيث تؤدي نظرية العقل إلى قدرة الفرد على أخذ وجهة نظر الآخرين وفهم وقراءة أفكارهم ومشاعرهم وحالاتهم الانفعالية (Goldstein, 2010).

ومن ثم يؤدي انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية إلى القصور في قدرتهم على معرفة تأثير سلوكهم السلبي على الآخرين، وكيف أنه يسبب لهم الضيق والحزن، وعدم مقدرتهم على وضع أنفسهم مكان الآخرين، ورؤية الأمور من منظورهم، ومعرفة ما يدور في أذهانهم، وتوقع سلوكهم، والقيام بالسلوك المناسب نحوهم في ضوء ذلك، وهي أمور هامة لتحقيق تفاعل اجتماعي إيجابي.

ويواجه الأفراد الذين يعانون من ضعف في نظرية العقل صعوبة في رؤية الأشياء من منظور آخر غير الذي لديهم ويسمى ذلك بعمى العقل (Mind-blindness (Moore, 2002). كما أن الأفراد الذين لديهم قصور في نظرية العقل يصعب عليهم تحديد مقاصد، أو رغبات، أو حاجات الآخرين وينقصهم معرفة كيف يؤثر سلوكهم على الآخرين، مما يؤدي إلى صعوبة في تفاعلهم الاجتماعي (Baker, 2003).

وقد أكدت العديد من الدراسات على تدني مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين مثل دراسة كل من: (Swettenham, 1990; Yirmiya, 1996; Yirmiya et al., 1998; Yirmiya et al., 1999; Charman & Campbell, 2002; Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008; Giaouri Alevriadou & Petroleum., 2010; Francisco & Amador, 2010; Fiasse & Nader-Grosbois, 2012).

وبالتالي يؤدي القصور في مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى عجزهم عن إدراك أن لدى الآخرين أفكار ومشاعر ورغبات تختلف عما لديهم، ومن ثم لا يدركون أن سلوكهم سوف يؤثر على الآخرين سلباً، أو إيجاباً، فيتصرفون دون مراعاة لمشاعر وأفكار ورغبات الآخرين (الشامي، ٢٠٠٤).

وفي هذا الصدد يشير كل من (Baurain & Nader-Grosbois, 2013; Nader-Grosbois Houssa & Mazzone, 2014) إلى أن انخفاض مهارات نظرية العقل وفهم الاعتقاد الخاطئ لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين، وأن هذا الانخفاض يؤدي لقصور في سلوكهم الاجتماعي، وانخفاض مستوى تفاعلهم مع أقرانهم.

كما توصلت العديد من الدراسات إلى أن قصور مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يؤدي لتدني مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، ويدفعهم للعزلة الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، وانخفاض السلوك الاجتماعي الإيجابي مثل دراسة كل من: (Shelley et al., 2004; Abbeduto et al., 2004; Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008; Francisco & Amador, 2010; Face & Nader-Grosbois, 2012; Baurain & Nader-Grosbois, 2013).

ومن ثم تبدو الحاجة إلى تنمية مهارات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم تحسين تفاعلهم وسلوكهم الاجتماعي؛ مما يزيد من اندماجهم مع أقرانهم حيث تساعد نظرية ذوي الإعاقة الفكرية في وضع أنفسهم مكان الآخرين، وفهم وجهة نظرهم، معرفة اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم وتوقع سلوكهم، وتفسيره، والقيام بالسلوك المناسب في ضوء ذلك، وهذا من صميم مهارات التفاعل الاجتماعي التي يمارسها الإنسان، ومن هنا تبدو أهمية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات نظرية العقل.

هذا فضلاً على ما أسفرت عنه الدراسات من فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي، وانخفاض السلوك الاجتماعي السلبي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خاصة (Swettenham, 1990; Adibsereshki Rafi, Karmilo & Aval, 2013)، (Ghaffar Banijamali, Ahadi, & Ahghar, 2011; Weimer & Guajardo, 2005).

مشكلة البحث:

تأسيساً على ما سبق عرضه يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في مهارات نظرية العقل، ومن ثم ينعكس ذلك سلباً على مستوى

تفاعلاتهم الاجتماعية في المواقف الحياتية المختلفة، ومن ثم تزداد عزلتهم الاجتماعية، وعليه فلا أمر يتطلب العمل على تحسين مهارات نظرية العقل لديهم مما يحسن من مستوى تفاعلهم واندماجهم في المجتمع.

ويعد البحث الحالي محاولة في هذا الإطار إذا يحاول الباحثان من خلالها تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام برنامج مقترح لتنمية مهارات نظرية العقل. وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:

- (١) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي؟
- (٢) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٣) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي؟
- (٤) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٥) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي؟
- (٦) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) بناء برنامج تدريبي على مهارات نظرية العقل وقياس فعاليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٢) بيان أثر تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم.

أهمية البحث:

يبدو أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) تناولها لمهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث يشيع التدني الواضح فيها لدى هؤلاء الأطفال، ويؤثر ذلك سلباً على جوانبهم الاجتماعية والنفسية والأكاديمية.
- (٢) إبراز دور تنمية نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٣) ما يقدمه البحث من برنامج تدريبي لمهارات نظرية العقل يمكن أن يستفيد منه المعلمين وأولياء الأمور والعاملين في مجال الإعاقة العقلية.
- (٤) ما يقدمه البحث من مقاييس مقننة متمثلة في مقياس مهارات نظرية العقل، ومقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٥) ندرة الدراسات التي تناولت نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة التدخلية منها، لاسيما في البيئة العربية (في حدود ما أطلع عليه الباحثان).

مصطلحات البحث الإجرائية:

نظرية العقل Theory of Mind: «معرفة الطفل بأن للآخرين أفكار ومعتقدات في عقولهم تختلف عن ما يملكه هو في عقله، وقدرته على معرفة وإدراك واستنتاج ما يدور في عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات، وتفسير وتوقع سلوك الآخرين في ضوء ذلك». وتعرف إجرائياً بأنها: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذي الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات نظرية العقل المستخدم في البحث الحالي.

التفاعل الاجتماعي Social Interaction: "إقبال الطفل على مشاركة الآخرين في المناسبات والأنشطة الجماعية، والتواصل والتعاون معهم في مختلف المواقف الحياتية". ويعرف إجرائياً بأنه: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذي الإعاقة الفكرية على مقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

الإعاقة العقلية Mental Retardation: بأنها انخفاض في الأداء العقلي العام عن المتوسط بدرجة ملحوظة يحدث مصحوباً بوجود قصور ذي علاقة بمجالين، أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي التالية: التواصل، الرعاية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الأكاديمية الوظيفية وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل، يظهر قبل سن الثامنة عشرة (Ezeabasili, 2010).

ويقصد بذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة الملتحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف.

الإطار النظري:

أولاً: نظرية العقل : Theory of Mind

نظرية العقل هي بمثابة نموذج يفترض أن الآخرين يمتلكون عقول مختلفة عما يمتلكه الفرد من عقل (Baron-Cohen, 1991).

وقدّم مصطلح نظرية العقل بداية باعتباره: القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية للآخرين مثل الاعتقادات، والانفعالات، والنوايا، والأهداف والمقاصد، فهم سلوك الآخرين والتنبؤ به، وقد تضمن المصطلح كلمة نظرية بناء على أن القدرة على التفكير فيما يدور في عقول الآخرين يشبه النظرية؛ لأنه لا يمكن رؤيته (الشامي، ٢٠٠٤).

وقد تمت الإشارة إلى نظرية العقل في الأدب السيكلوجي بإشارات مختلفة مثل نظرية العقل، والتعقل "Mentalizing"، وقراءة العقل "Mind reading"، والذكاء الاجتماعي "Social intelligence"، وكل هذا يقع تحت مسمى نظرية العقل والتي تعنى قدرة الفرد على أخذ وجهة نظر الآخرين وفهم وقراءة أفكارهم ومشاعرهم وحالاتهم الانفعالية (Goldstein, 2010).

فلا توجد هناك مجموعة من الأنشطة الملاحظة في الذات، أو في الآخرين ترتبط بالحالات الذهنية المستنتجة، ولا توجد تصرفات معينة ترتبط برغبة محددة؛ بل إن استنتاج الحالات الذهنية من واقع الملاحظة، أو الخبرة يتم من خلال معرفة العقول انطلاقاً من الملاحظة والخبرة، وهذه الحالات الذهنية تكون مستقلة عن الحالة الحقيقية للعالم الواقعي، حيث أن الناس يمكن أن يعتقدوا في

أشياء ليست حقيقية، أو غير صحيحة، كما أنها تكون مستقلة أيضاً عن الحالات الذهنية الموجودة بالفعل لدى الآخرين، لأنه أنت وأنا يمكن أن نعتقد ونرغب ونتظاهر بأشياء مختلفة عن بعضنا البعض (هويدي، ٢٠١٠).

وتتناول نظرية العقل القدرة العقلية الإدراكية التي تمكنا من فهم الحالات الذهنية للآخرين، فعادة ما يستنتج الناس ويفسرون سلوك الآخرين ضمن سياق حالتهم الذهنية، وفي إطار عواطفهم، ورغباتهم، وأهدافهم، ومقاصدهم، ومعتقداتهم. وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي (Baron O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 2001; Koch, 2012).

وامتلاك الفرد لنظرية العقل يمكنه من معرفة أفكار ومقاصد الآخرين، وتوقع وتفسير سلوكهم، ومعرفة الحالات النفسية (Courtin, & Melot, 2005)

وعندما يتعلم الطفل ذي الإعاقة معرفة أن الأفراد يسلكون الطريق الخطأ نتيجة وجود معتقدات خطأ لديهم، فإنه يكون قد أدرك الحالة العقلية لديهم، وفي هذه الحالة فإن نظرية العقل قد تشكلت لديه (Kinderman, 1998 ; الإمام والجوالده، ٢٠٠٨).

والأطفال القادرون على أخذ اعتقاد الآخر في الاعتبار حتى لو كان مناقضاً للحقيقة، ومن ثم يتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء حتى لو تمت إزالته، فقدرة الفرد على فهم ما يمتلكه الشخص الآخر من معتقدات، والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما وفقاً لهذا الفهم، يُبين امتلاك الفرد لمهام نظرية العقل (الإمام والجوالده، ٢٠٠٩).

وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين، وأنها تختلف عما يملكه هو نفسه، والقدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين في ضوء ذلك، كما تعني: إدراك الفرد أن السلوك يكون موجه ومدفوع بالاعتقادات والرغبات والنوايا والمقاصد، وكذلك تعني القدرة على استنتاج الاعتقادات والرغبات والمقاصد والنوايا التي تقف وراء السلوك (Stone et al., 1998).

وتعرف بأنها: ”قدرة الشخص على فهم أن لدى الآخرين لديهم أفكار ومشاعر ومقاصد تختلف عن ما لديه هو وقدرته على فهم ما يفكر فيه الآخرون والتنبؤ بسلوكهم ومعرفة تأثير سلوكه عليه“ (الشامي، ٢٠٠٤).

كما تعرف نظرية العقل بأنها: ”قدرة الفرد على أدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات، وبمعنى أبسط، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين“ (الإمام، والجوالده، ٢٠٠٨).

كما تعرف بأنها: ”القدرة على إدراك واستنتاج ما يدور في عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات، من خلال القيام بعملية التصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين، ومعرفة الحالات العقلية التي تقف وراءها“ (خطاب، ٢٠١٢).

مراحل تطور نظرية العقل :

إن فهم انتباه الآخرين وإدراك مقاصدهم هي مؤشرات مبكرة على أن الفرد سيصبح لديه نظرية عقل مكتملة فيما بعد، ولقد وجد (Baron-Cohen, 1991) أن فهم الأطفال الرضع لانتباه الآخرين والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال في عمر (٧-٩) شهور مؤشر مبكر على تطور نظرية العقل لديهم.

كما أن فهم الأطفال لما يدور في عقولهم وعقول الآخرين يمر بتغير كبير في خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد، حيث يصبح الأطفال على وعي بأن شخص آخر يتصرف بناء على معتقداته التي ربما تختلف عن معتقداتهم، أو قد تبدو مختلفة من وجهة نظرهم، بل ويدركون أنهم ربما يكون لديهم معتقدات خاطئة أحياناً، كما أنهم يفهمون أن ربما شي ما قد يظهر لهم بشكل مختلف عما هو عليه في الحقيقة وبالتالي قد يدركون أنه ربما يكون لديهم معتقدات خاطئة حول هذا الشيء، إن هذا التغير يقود إلى تطور ما يعرف بنظرية العقل لدى الأطفال (Flavell et al., 1990; Jenkins & Astington, 2000).

والمؤشرات الأولى لنظرية العقل يمكن أن تظهر لدى الرضع والصغار من خلال تتبعهم لخط نظر الآخرين والاندماج في الانتباه المشترك، « joint attention (Paal & Bereczkei, 2007)، وقد وجد أن الأطفال الصغار

في عمر ١٥ شهر يمكن أن يتنبؤ بالسلوك المستهدف لشخص ما استنادا على فهمهم للاعتقاد الخاطئ، والأطفال يبدعون في فهم معنى الرغبة وفهم الاعتقاد الخاطئ في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، كما يفهم الأطفال الاعتقاد الخاطئ ما بين العام الثالث والرابع، ويعتمد الاعتقاد الخاطئ على معرفة أن الاعتقاد هو تمثيل للحقيقة كما هي، وأنه إذا خالفها يكون خاطئ (Charman, 1995; Bartsch & Wellman, 1995; Campbell, 2002).

إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاثة سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والأحداث العقلية، فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل. بينما في عمر ثلاثة سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون إن يشاهده. وفي عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين تصورات وأفكار خاطئة وأنه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار عن الواقع. وفي عمر خمس سنوات يميز بين العمليات التي تنسى بسرعة والمعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن وفي عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى (Carpendale & Lewis, 2004; Paal & Bereczkei, 2007) : الأمام، والجوالده، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٩).

كما تتطور نظرية العقل في مرحلة الطفولة المتوسطة حيث يدرك الأطفال في عمر سبع سنوات إلى ثمانية سنوات أن الآخرين يمكنهم أن يعتقدوا أشياء تخالف الحقيقة التي يعلمونها هم (Carpendale & Chandler, 1996)، ويتعلم الأطفال أن الناس المختلفين يمكن أن يختلفوا في الاستجابة للمثيرات الواحدة، فما يراه شخص بأنه زعانف سمك القرش يمكن أن يدركه آخر على أنه سكينتين، ويمكن للأطفال في عمر ثمانية سنوات أن يفهموا معنى الغموض (Goldstein, 2010)، أما في عمر ما بين تسع سنوات إلى أحد عشر عاما يطور الطفل قدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله (الإمام والجوالده، ٢٠٠٨).

وبتقدم الأطفال في العمر يصل والى مستويات عليا في فهم الاعتقاد الخاطئ وتفسير الأشياء الغامضة ويمتد ذلك إلى مرحلة المراهقة، ويمكنهم

فهم وجهات نظر مختلفة عن نفس الموضوع، ويمكنهم تمييز تحيز الشخص لموضوع ما، وبهذا تشهد مرحلة المراهقة تغيراً ملحوظاً في تطور نظرية العقل (Gleason et al., 2009; Goldstein, 2010).

قياس نظرية العقل:

تقاس نظرية العقل من خلال عدة مهام هي:

مهام الاعتقاد الخاطئ: false-belief task:

وهذه المهام تقوم على أن معتقدات الناس تتكون بناءً على معرفتهم، وأن معتقدات الفرد يمكن أن تختلف عن الحقيقة، أو الواقع، وأن الفرد يمكنه توقع سلوك الآخرين من خلال معرفته بحالاتهم العقلية والنسخ العديدة من مهام الاعتقاد الخاطئ قد تطورت مستندة على المهمة الأولى التي وضعها (Gleason et al., 2009; Goldstein, 2010).

وتعد مهمة الاعتقاد الخاطئ الأكثر شيوعاً هي التي سميت بمهمة سالي-آن (Sally-Anne task) وهي تتضمن دميّتين أحدهما سالي والأخرى آن، سالي ولها سلة وأن ولها صندوق سالي تضع الرخام في سلتها وتخرج من الغرفة، فتقوم أن بنقله من السلة إلى صندوقها، وسالي تعود، ويسأل الطفل أن ستبحث سالي عن الرخام، وينجح الطفل إذا قال في السلة حيث وضعته أولاً ويفشل إذا قال في الصندوق، حيث يدرك الطفل أن سالي لم ترى أن وهي تنقل الرخام ومن هنا يجب أن يكون الطفل قادراً على الحالة العقلية للآخر التي تختلف عن الحالة العقلية التي يمتلكها هو، وقادر على توقع السلوك مستنداً على فهم الحالة العقلية له وللآخرين، فلا يخلط بين ما يعرفه هو وما لا يعرفه الآخر (Happe, 1994; Baron-Cohen et al., 2001).

مهام المظهر - الحقيقة: Appearance-reality task:

وهذه المهام طورت للتغلب على المشاكل التي ظهرت في مهام الاعتقاد الخاطئ وهي تسمى بمهام المظهر والحقيقة، أو مهمة "Appearance-reality" or "Smarties" task، وفيه يعرض على الأطفال صندوق خاص شيكولاته Smarties، ثم يسأل الأطفال ما الشيء الذي تعتقده أنه موجود في هذا الصندوق، لو أنه شيكولاته Smarties، ثم يتم فتح الصندوق ويرى الأطفال أنه به أقلام، ثم

يعاد غلق الصندوق، ويسأل الأطفال لو أن طفلاً آخر لم يرى المحتويات الحقيقية للصندوق. ماذا سيعتقد بالصندوق؟ ينجح الأطفال إذا قالوا شيكولاته Smarties، ويفشلوا إذا قالوا فيها أقلام. وقد وجد أن الأطفال قد نجحوا في هذا الاختبار في عمر (٤-٥) سنوات (Goldstein, 2010).

مهام الصورة الخاطئة "False-photograph task":

وهي مهمة أخرى تستخدم لقياس نظرية العقل وفي هذه المهمة يجب على الأطفال أن يفكروا في الصورة التي يعاد عرضها عليهم ومدى مطابقتها للحقيقة، حيث يتم عرض مثلاً صورة لشخص يضع الشيكولاته في الدولاب الأخضر، ثم يعرض على الطفل صورة أخرى الشيكولاته في الدولاب الأزرق، ثم يسأل الطفل أين كانت الشيكولاته؟، وأين هي الآن؟ وينجح الطفل إذا ميز بين موقع الشيء في الصورة والموقع الفعلي له عند توجيه السؤال له (مثلاً أين الشيكولاته في الصورة التي أمامك، وأين هي في الحقيقة؟).

مهام الحفوات The Faux Pas task:

وفيها يعرض على الأطفال قصة بها هفوة، أو خطأ مثلاً ينادى على الولد بقوله بنت، ويسأل الأطفال ماذا كان يجب أن يقال وهي نظرة متقدمة لنظرية العقل لأنهم يجب أن يفهموا الفرق بين النية والسلوك الفعلي (Baron-Cohen et al., 1999).

القصص الغريبة (The Strange Stories):

وهي عبارة عن قصص تعبر عن مواقف للتهكم والخداع والكذب الأبيض واللعب بالكلام بحيث يعطى معنى غير المعنى الظاهر له وعلى الأطفال أن يحددوا هل ما يقال حقيقي أم لا؟ وما المعنى الحقيقي وراء ما يقوله الفرد، وهي مهمة تعبر عن مرحلة متقدمة من نظرية العقل.

معرفة الحالة الانفعالية من نظرة العيون The Reading the Mind in the Eyes test for children:

وفيها يعرض على الأطفال صور ثابتة لنظرات العيون، وعلى الأطفال معرفة الحالات الانفعالية من خلال العين (Happé, 1994; Baron-Cohen et al., 2001; Gleason et al., 2009; Goldstein, 2010).

ثانياً: التفاعل الاجتماعي:

يعرف التفاعل الاجتماعي بأنه: ”هو علاقة متبادلة بين فردين، أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخرين“ (أبو مغلي، وسلامه، ٢٠٠٢).

كما يعرف بأنه: ”العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً وفى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك“ (ولي ومحمد، ٢٠٠٤).

كما يعرف بأنه: ”العملية التي خلالها يدرك الفرد ما يقصده من سلوكيات مرتبطة بموقف التفاعل، ويدرك ما يعنيه الآخرون من سلوكهم، والاستجابة المناسبة وفقاً لذلك“ (Beauchamp & Anderson, 2010).

ويكتسب الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، ويكتسب أيضاً الاتجاهات السائدة في المجتمع، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يتم تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد، مما يساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، أي أن شخصية الفرد تتشكل نتاجاً لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعد من أهم العمليات الاجتماعية (محمود، ٢٠٠٧).

والتفاعلات الاجتماعية الناجحة هي الأساس في تكوين علاقات اجتماعية طويلة الأمد تتميز بالدعم والمساندة الاجتماعية (Beauchamp & Anderson, 2010).

والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الرفاق على درجة كبيرة من الأهمية حيث إنها تؤدي إلى زيادة النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال، وغالباً ما يمتلك الأطفال عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتفاعل مع بعضهم البعض، وقد يكون بعض هذه الاستراتيجيات مناسب والبعض غير مناسب. ويرى الأطفال إن بعضهم يخطف الألعاب من رفاقهم والبعض يدفع زميله، أو يضربه حتى يحقق ما يريد، أو يتجاهل البعض زملاءهم الذين يحاولون التحدث إليهم.

وربما يعاني أطفال آخرون صعوبة عند تفاعلهم مع زملائهم بسبب الإعاقات النمائية، وحالات التأخر اللغوي (فراج، ٢٠٠٧).

والتفاعل الاجتماعي يتضمن مجموعة توقعات من جانب طرفي التفاعل، وكذلك إدراك الفرد للموقف الاجتماعي والقيام بالسلوك المناسب في ضوء المعايير الاجتماعية، ويتحدد نمط التفاعل الاجتماعي وفقاً لثقافة الفرد والمجتمع (الشناوي، ٢٠٠١).

أسس التفاعل الاجتماعي:

- (١) **التواصل:** لا يتم تفاعل بين فردين دون تواصل بينهما.
- (٢) **التوقع:** ويعني توقع سلوك الآخرين، وكذلك توقع رد فعلهم على سلوك الفرد نفسه، وأيضاً إدراك الفرد للسلوك المتوقع منه من قبل الآخرين، و يؤدي التوقع دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي حيث يتحدد سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين كالفرض، أو القبول والثواب، أو العقاب، ومن ثم يقيم ويكيف سلوكه طبقاً لذلك.
- (٣) **إدراك الدور:** إدراك الفرد لدوره ودور الآخرين في موقف التفاعل، وهذا الدور يتضح من خلال سلوك الفرد وقيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة في أثناء تفاعله وفقاً لما يقتضيه الموقف.
- (٤) **الرموز ذات الدلالة:** وهي رموز التواصل المشتركة والمتفق عليها بين أفراد الجماعة كاللغة المنطوقة وتعبيرات الوجه ولغة الإشارة والإيماءات وما إلى ذلك (علاوي، ١٩٩٨؛ الشناوي، ٢٠٠١).

التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

يميل ذوي الإعاقة الفكرية إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والعزلة، والبعد عن مشاركة الآخرين في الأنشطة الجماعية (Johnson et al., 2010; Johnson et al., 2012).

كما أن لديهم قدرات محدودة على التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أو التواصل اللفظي وغير اللفظي معهم ومن ثم يغلب عليهم أنماط السلوك اللاتواقي، واضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، وعدم الاهتمام بما

يدور حولهم، وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين، وعدم بدء تفاعل معهم، أو الاستجابة لمحاولات الآخرين (سليمان، ٢٠٠٧).

كما يواجه ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات عديدة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، فلديهم ضعف في مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والسلوك التكيفي، ولديهم قصور في إدراك وفهم نوايا الآخرين أثناء التفاعل معهم ولديهم قصور في السلوك الاجتماعي والنزوع إلى العدوان اللفظي والمادي، أو الانسحاب والهروب من الموقف (مرسى، ٢٠٠٥).

والقصور في التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أنما يرجع إلى ما لديهم من قصور عقلي وما ينتج عنه من تدنى مهارات نظرية العقل (Stergiani et al., 2010; Stergiani et al., 2011; Baurain & Nader-Grosbois, 2013).

ومن ثم فإن تنمية مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يسهم في تحقيق قدر عالي من الكفاءة الاجتماعية، وزيادة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، والتعاون الاجتماعي مع الآخرين، ومن زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين. بل وتستمر علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم بدرجة كبيرة مقارنة بالأطفال الذين لديهم تدنى واضح في نظرية العقل (Astington, & Jenkins, 1995; Barton, 2010).

دراسات سابقة:

تتوزع الدراسات السابقة على محورين كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

استهدفت دراسة Charman & Campbell (2002) التعرف على العلاقة بين نظرية العقل والكفاءة الانفعالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت على عينة من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مهام الاعتقاد الخاطئ وتقدير المعلم للكفاءة الاجتماعية لهم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين قدرات نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية لديهم.

فيما استهدفت دراسة Shelley et al. (2004) للكشف عن علاقة نظرية العقل بالإدراك الاجتماعي والتعاطف، طبقت الدراسة على مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقات النمائية (متلازمة تورنت والتوحيدين) ذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القصور في مهام نظرية العقل لديهم ارتبط سلبياً بمستوى الإدراك الاجتماعي والتعاطف لديهم.

بينما استهدفت دراسة Abbeduto et al. (2004) الكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتواصل اللغوي لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين مستوى العجز في نظرية العقل ومستوى التواصل الاجتماعي وفهم اللغة لدى هؤلاء الأطفال والمراهقين.

أما دراسة Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois (2008) استهدفت للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والفهم والإدراك الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية ذوي متلازمة داون، وتم قياس مهارات نظرية العقل من خلال خمس مهام للاعتقاد الخاطئ، وأشارت النتائج إلى تدنى مهارات نظرية العقل لدى لديهم مقارنة بالعاديين، وارتباط مستوى نظرية العقل إيجابياً بالإدراك واللغة والفهم الاجتماعي لدى المعاقين والعاديين.

في حين استهدفت دراسة Francisco & Amador (2010) التعرف على نظرية العقل لدى ذوي متلازمة داون، طبقت على عينة قوامها (١٥) من ذوي الإعاقة الفكرية (٦ إناث، ٩ ذكور) ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٣٥) عاماً، وأشارت انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوي متلازمة داون وأن ذلك يرتبط بانخفاض السلوك الاستقلالي، واللغة، والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

بينما استهدفت دراسة (Giaouri et al., 2010) الكشف عن خصائص الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية لدى الأطفال الذين يعانون من ذوي متلازمة داون والعاديين، طبقت على عينة قوامها (٦٤) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تدنى واضح في فهم نظرية العقل فهم الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين وأن هذا مرتبط بالجانب الاجتماعي لديهم.

وهدفت دراسة (Fiasse & Nader-Grosbois (2012) للتعرف على العلاقة بين القبول والتوافق الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، طبقت الدراسة على (٤٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٤٥) من العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة، طبق عليهم مقياس مهام الاعتقاد الخاطئ وفهم الانفعالات لقياس لنظرية العقل، وأشارت النتائج إلى انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقات العقلية مقارنة بالعاديين، وارتباط التوافق والقبول الاجتماعي بمهارات نظرية العقل، وأن القبول الاجتماعي يتوسط نظرية العقل والتوافق الاجتماعي.

بينما تناولت دراسة (Baurain & Nader-Grosbois (2013) نظرية العقل والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية وتنظيم الانفعالات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، طبقت على عينة قوامها (٤٥) من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٤٥) من أقرانهم العاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور في نظرية العقل، والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية، وتنظيم الانفعال وإتباع القواعد الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين، وارتباط ذلك بانخفاض مهارات نظرية العقل لديهم.

أما دراسة (Nader-Grosbois et al.(2014) استهدفت التعرف على علاقة قدرات فهم الاعتقاد ونظرية العقل بتنظيم الذات، والكفاءة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٤٣) طفلاً مضطربين سلوكياً، (٤٠) ذوي إعاقة عقلية، (٣٣) من أقرانهم العاديين، وجميعهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وأشارت النتائج إلى انخفاض قدرات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية ومضطربي السلوك مقارنة بالعاديين، وارتباطها بالتكيف الاجتماعي وتنظيم الذات والكفاءة الاجتماعية.

كما استهدفت دراسة مطر وآخرون (٢٠١٤) التعرف على فعالية استخدام التربية الحركية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال، واثّر ذلك في تحسين مستوى السلوك الاجتماعي لديهم، طبقت على عينة قوامها (١٦) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثالث الابتدائي. وأظهرت النتائج تحسن مستوى مهارات

نظرية العقل، وارتفاع مستوى السلوك الاجتماعي الايجابي لدى الأطفال بعد تطبيق برنامج التربية الحركية عليهم مقارنة بما قبله، وامتداد تأثير البرنامج بعد فترة المتابعة.

بينما استهدفت دراسة (Song,2015) الكشف عن العلاقة بين تنمية السلوك الاجتماعي، ونظرية العقل لدى الأطفال، وتشير النتائج المستخلصة من الدراسة أن تطور نظرية العقل تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، وهناك فروق فردية في فهم الأطفال لمهام نظرية العقل، ووجود علاقة بين تطور نظرية العقل وتطور السلوك الاجتماعي للأطفال.

وأخيراً استهدفت دراسة (Birch,2015) الكشف عن العلاقة بين تطور نظرية العقل والمهارات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٧) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٣٩ - ٥٠) شهراً من العمر، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تطور نظرية العقل وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة.

ثانياً: دراسات تناولت فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي:

استهدفت دراسة (Swettenham 1990) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى عينة من الأطفال التوحيدين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذوي متلازمة دوان والعادين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين القصور في فهم الاعتقاد الخاطئ والسلوك التكيفي لدى كل من الأطفال التوحيدين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبعد تطبيق البرنامج حدث تحسن ملحوظ لدى جميع الأطفال كان أعلاها لدى الأطفال العادين ثم ذوي الإعاقة الفكرية وكان أقلهم تحسناً الأطفال التوحيدين، وكذلك بالنسبة للسلوك التكيفي.

بينما استهدفت دراسة (Weimer & Guajardo,2005) التعرف على فعالية برنامج تعليمي شامل في تنمية مهارات نظرية العقل وأثره في فهم الانفعالات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على قوامها (٦٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات، وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال الملتحقين

بالبرنامج لديهم مستوى أعلى في فهم الاعتقاد الخاطئ والانفعالات بدرجة أكبر من غير الملتحقين، وأن ذلك انعكس على تحسن مهاراتهم الاجتماعية.

فيما استهدفت دراسة (Ghaffar et al., 2011) الكشف عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين نظرية العقل وأثره على خفض السلوك العدواني لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (٨٠) طالباً وطالبة ذوي سلوك عدواني (٣٦) بنتاً، و (٤٤) ولداً في الصفوف من السادس حتى الثامن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وتجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات نظرية العقل وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال.

في حين استهدفت دراسة (Adibsereshki et al., 2013) التعرف على فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، طبقت على عينة قوامها (٣٠) من الإناث المعاقات عقلياً بالمدرسة الابتدائية، وأشارت تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية بعد برنامج نظرية العقل مقارنة بما قبله.

فروض البحث:

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

- (١) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٣) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٤) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- (٥) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي.
- (٦) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية - الضابطة).

ثانياً: عينة البحث:

أ- **العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٥٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية من غير العينة الأساسية، وبنفس شروطها، وذلك لحساب لتقنين أدوات البحث.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، والملتحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، ومن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٦،٢) عاماً، بمتوسط عمري قدره (١٢،٣٦) عاماً، وانحراف معياري قدره (٢،٢) عاماً، كما تراوحت معامل ذكائهم (٥٢-٦٤)، بمتوسط قدره (٥٩،٤٧)، وانحراف معياري قدره (٣،٩)، وتم العينة تقسم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منهما (٢٠) تلميذاً، تم إيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات: الذكاء (تم استخدام مقياس بينيه العرب للذكاء، تعريب وتقنين: حنورة «٢٠٠٣»)، والعمر الزمني، ونظرية العقل، والتفاعل الاجتماعي. وجاءت الفروق بينهما غير دالة، بما يحقق التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات سائلة الذكر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للتكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر والذكاء ونظرية العقل والتفاعل الاجتماعي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢٠)		U	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر	٢٠,٨٥	٤,١٧	٢٠,١٥	٤,٠٣	١٩٣,٠	٠,١٩٠	غير دالة
الذكاء	٢٠,٤٨	٤٠٩,٥	٢٠,٥٢	٤١٠,٥	١٩٩,٥	٠,٠١٤	غير دالة
نظرية العقل	٢٢,٧٣	٤٥٤,٥	١٨,٢٧	٣٦٦,٥	١٥٥,٥	١,٢٢٨	غير دالة
التفاعل الاجتماعي	٢١,٩٢	٤٣٨,٥	١٩,٠٨	٣٨١,٥	١٧١,٥	٠,٥٧٧	غير دالة

ثالثاً: أدوات البحث:

اشتملت الأدوات الأساسية في البحث الحالي على ما يلي:

أ - مقياس مهارات نظرية العقل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد / الباحثان).

تم إعداد مقياس مهارات نظرية العقل الحالي في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ومقاييس نظرية العقل بصفة عامة ولدى ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، وهو يتضمن (٣٠) بنداً تتوزع على (٧) مهام ما يلي:

١. مهام الموقع غير المتوقع: وتتضمن (٤) بنود، وهي تقيس قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على استنتاج اعتقاده حول مكان شيء ما والحكم على مدى صحة ذلك الاعتقاد.

٢. مهام المحتويات غير المتوقعة: وتتضمن (٥) بنود، وهي تقيس قدرة الأطفال على معرفة اعتقادات الآخرين حول محتويات شيء ما والحكم على مدى صحة ذلك الاعتقاد.

٣. مهام الحيل والخداع: وتتضمن (٣) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على فهم أفكار الحيل والمكر والخداع لجعل الآخرين يسلكون سلوك ما يبعدهم عن الوصول للهدف المطلوب، وتبدو لهم الأمور على غير حقيقتها.
٤. مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين: وتتضمن (٦) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على معرفة أنه يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ عن ما يعتقد شخص آخر.
٥. مهام التعرف على انفعالات الآخرين وأسبابها: وتتضمن (٦) بنود، وهى تقيس قدرة الطفل على معرفة انفعالات الآخرين من تعبيرات وجوههم واستنتاج أسبابها من أحداث الموقف.
٦. مهام التعرف على مقاصد وأسباب سلوك الآخرين: وتتضمن (٤) بنود، وهى تقيس قدرة الطفل على معرفة الهدف الذي يريده الآخرين من سلوكهم ومقاصدهم منه واستنتاج أسبابه.
٧. مهام فهم الأفعال والأشياء الحقيقية وغير الواقعية: وتتضمن (٢) بندين، وهى تقيس قدرة الأطفال على التفرقة بين ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي كالأحلام والنكات.

ويعقب كل مهمة (قصة يرويها الفاحص مع صورة معبرة عنها، أو عن السلوك المطلوب تفسيره) عدة أسئلة تمثل عدد بنود المهمة. وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ الطفل درجة واحدة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر-٣٠) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نظرية العقل لدى التلميذ والمنخفضة على انخفاضها.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات نظرية العقل:

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

- ١- **صدق المحتوى** Content Validity: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وعشرة من معلمي التربية الفكرية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- الصدق المرتبط بالمحك Criterion – Related Validity: حيث تم مقياس مهام نظريه العقل للأطفال إعداد: مطر وآخرون (٢٠١٤)، كمحك خارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على هذا المقياس ودرجاتهم على المقياس الحالي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

الثبات: Reliability

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار Test Retest Method، وذلك بإعادة تطبيقه على العينة التقنين الاستطلاعية بفواصل زمني قدره أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٢٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

ب - مقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثان).

يستخدم هذا المقياس لتقدير المعلم لمستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين عقليا. ويتكون من (٣٥) عبارة تتوزع على (٣) أبعاد كما يلي: البعد الأول: التعاون والمشاركة (٩) عبارات. البعد الثاني: التواصل الاجتماعي (١٤) عبارة. البعد الثالث: التعاطف (١٢) عبارة. ولكل عبارة ثلاث اختيارات تتمثل في (كثيراً، أحيانا، نادراً) تأخذ (١،٢،٣) على الترتيب. وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما: ٣٥، ١٠٥ درجة على الترتيب.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي:

الصدق: تم التأكد من صدق المقياس بما يلي:

١- صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وعشرة من معلمي التربية الفكرية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- الصدق المرتبط بالمحك: كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس درجات التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة إعداد: فراج (٢٠٠٧) وقد

بلغ معامل الارتباط (٠,٦٨١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بإعادة تطبيقه على العينة التقنين الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

ج - برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثان) / مصادر البرنامج :

استند الباحثان في إعداد البرنامج التدريبي إلى الإطار النظري للبحث، وإلى الدراسات والبحوث السابقة في مجال تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل خاصة، ودراسات برامج تدريب مهارات نظرية العقل عامة، ومهام نظرية العقل المتضمنة مقاييس نظرية العقل المختلفة.

- الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج :

يقوم البرنامج الحالي على الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والتي أوضحت أن لديهم ضعف في التفاعل الاجتماعي نتيجة قصور نظرية العقل لديهم، ونتيجة سوء تواصلهم مع الآخرين، كما أن الدراسات التي أجريت عليهم أكدت مدى احتياج هذه الفئة إلى برامج تدريبية لتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم من خلال تحسين مهارات نظرية العقل لديهم، وتدريبهم كذلك على التواصل مع الآخرين. كما يقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة والمواقف المختلفة التي تقدم من خلالها مهام نظرية العقل، وتقدم مهام نظرية العقل بشكل جماعي، وذلك لأن العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي يعزز كثيراً من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل التعاون والمشاركة وغير ذلك.

أهداف البرنامج :

الهدف العام: الهدف العام للبرنامج الحالي هو إكساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات نظرية العقل، وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

- (١) معرفة الطفل معتقدات الآخرين والحكم على مدى صحتها بالنسبة للواقع
- (٢) توقع الطفل سلوك الآخرين بناء على ما في ذهنهم من معتقدات.
- (٣) توقع الطفل رد فعل الآخرين على سلوكه.
- (٤) تعرف الطفل على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها والقيام بالسلوك المناسب حيالها.
- (٥) معرفة الطفل أن مظهر الأشياء قد يختلف عن حقيقتها مثل: علبة كبريت بداخلها حلوى.
- (٦) تفرقة الطفل بين الأشياء الحقيقية الواقعية وغير الحقيقية كالحلم والواقع.
- (٧) تقديم الطفل الشكر والأسف للآخرين.
- (٨) معرفة الطفل أسباب سلوك الآخرين.
- (٩) معرفة الطفل ما يريده الفرد من خلال أحداث الموقف.
- (١٠) معرفة وتوقع الطفل لتأثير سلوكه على الآخرين.
- (١١) معرفة الطفل السلوك المناسب في الموقف والقيام به.
- (١٢) قيام الطفل بالتواصل اللفظي وغير اللفظي وفهم مثل: لغة الجسم والتعبيرات والإيماءات المختلفة.
- (١٣) قيام الطفل بالمشاركة والتعاطف الانفعالي في مواقف التفاعل الاجتماعي.
- (١٤) تعبير الطفل عن انفعالاته بطريقة مقبولة اجتماعياً.

مدة البرنامج :

اشتمل البرنامج التدريبي على (٢٤) جلسة، قدمت على مدى شهرين بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، ومدة كل منها تراوحت ما بين (٣٠ - ٤٥) دقيقة.

محتوى الجلسات :

تضمنت جلسات البرنامج على الأنشطة التدريبية على مهارات نظرية العقل والتي تمثلت في: التدريب على توقع سلوك الفرد بناء على ما في ذهنه من معتقدات- واستنتاج معتقدات الآخرين والحكم على مدى صحتها بالنسبة للواقع من خلال الألعاب التي تدور حول مهام الموقع غير المتوقع - ومهام

المحتويات غير المتوقعة - ومهام توقع نتيجة السلوك - ومهام التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها - ومهام فهم الأفعال والأشياء الحقيقية الواقعية وغير الحقيقية كالأحلام وغيرها - ومهام فهم ما يهدف إليه الآخرون من بعض سلوكياتهم، أو أقوالهم واستنتاج سبب سلوكهم على نحو ما - تدريب الأطفال على تقديم الشكر والأسف للآخرين - تدريب الأطفال على معرفة مقاصد وأسباب سلوك الآخرين - مهام معرفة ما يريده الفرد - مهام توقع تأثير سلوك الطفل على الآخرين - ومهام معرفة السلوك المناسب من الموقف والقيام به والتدريب على فهم النكات والخداع والحيل ويتم ذلك من خلال مواقف وألعاب جماعية تنافسية ودرامية تمثيلية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

تضمنت الفنيات والأساليب في جلسات البرنامج التدريبي على: النمذجة Modeling، لعب الدور Rol. playing وعكسه، التعزيز Reinforcement، اللعب الجماعي، الشرح، الواجب المنزلي.

رابعاً: الخطوات الإجرائية للبحث :

تضمنت الخطوات الإجرائية للبحث الحالي ما يلي:

- (١) إعداد وتقنين مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات نظرية العقل.
- (٢) إعداد برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل.
- (٣) اختيار عينة البحث وتقسيمها لتجريبية وضابطة والمجانسة بينهما.
- (٤) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية والضابطة (تطبيق قبلي).
- (٥) تطبيق برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل على العينة التجريبية.
- (٦) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية والضابطة (تطبيق بعدي).
- (٧) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية بعد شهر من انتهاء البرنامج (تطبيق تتبعي).
- (٨) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً واستخلاص النتائج وتفسيرها.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية في الأساليب اللابارامترية وهي: اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) للمجموعات الصغيرة المستقلة، واختبار ويلكوكسون (Wilcoxon W) للمجموعات الصغيرة المرتبطة، بالإضافة إلى معامل الارتباط لحساب الصدق والثبات وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ SPSS.

نتائج البحث ومناقشتها:**أولاً: نتائج البحث:****نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على: «توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي

مستوى الدلالة	Z	U	الضابطة (ن=٢٠)		التجريبية (ن=٢٠)		المتغير
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
٠,٠١	٥,٤١٥	صفر	٢١٠,٠	١٠,٥٠	٦١٠,٠	٣٠,٥	مهارات نظرية العقل

يتضح وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي. وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني زيادة في مهارات نظرية العقل لدى أفراد العينة التجريبية ومما يحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي » ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مهارات نظرية العقل

المتغير	التجريبية قبلي / بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارات نظرية العقل	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٣٩٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	التساوي	صفر				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مهارات نظرية العقل للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسن مهارات نظرية العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض البحث.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي

المتغير	التجريبية (ن=٢٠)		الضابطة (ن=٢٠)		U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التفاعل الاجتماعي	٣٠,٥	٦١٠,٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠	صفر	٥,٤٣٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية بعد البرنامج؛ مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض البحث

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد

تطبيق البرنامج في التفاعل الاجتماعي

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٠٢٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	التساوي	صفر				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الرابع من فروض البحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: «لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات نظرية العقل

المتغير	التجريبية قبلي / بعدي (N=20)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب السالبة	٧	٦	٤٢			
مهارات	الرتب الموجبة	٤	٦	٢٤		
نظرية	التساوي	٩			٠,٦٠٥	غير
العقل	المجموع	٢٠				دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات نظرية العقل، مما يدل على تحقق الفرض الخامس من فروض البحث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على: «لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفاعل الاجتماعي

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٥	٥,٥	٢٧,٥	٠,٩٦٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٧,٢١	٥٠,٥		
	التساوي	٨				
	المجموع	٢٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفاعل الاجتماعي، مما يدل على تحقق الفرض السادس من فروض البحث.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

قد أكدت نتائج البحث الحالي على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فهم مهام نظرية العقل وانعكاس ذلك إيجابياً أيضاً على تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرارية هذا الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

وقد تعود فعالية البرنامج في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتعدد المهام التي تم التدريب عليها وتنوعها بما يتناسب وتنوع قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتفردتها، فضلاً عن تقديمها بأسلوب بسيط ومحبيب للأطفال وفي جو من البهجة واللعب مما أدى إلى تفاعل الأطفال معها وتعلمها بسرعة.

كما أن تقديم المهام في صورة قصة مشوقة مصحوبة بصورة، أو رسمه معبرة عنها مع ترجمة أحداث القصة بالحركة والصوت المعبر عنها أدى إلى تفاعل الأطفال معها واندماجهم مع أحداثها وتعلمها، هذا إلى جانب الأطفال بأداء مهام نظرية العقل ومهاراتها عملياً من خلال لعب الدور وعكس الدور، وتكرار ذلك مع أقرانهم أمامهم قد زاد من فعالية البرنامج في إكساب الأطفال مهارات نظرية العقل.

كما زاد من فعالية برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل تنوع الفنيات المستخدمة فيه كالشرح والحوار المبسط، والتعزيز المادي واللفظي من المدرب وكذلك من باقي أفراد المجموعة من خلال التصفيق، وكذلك الاقتصاد الرمزي، واللعب الجماعي، النمذجة من المدرب والأقران في المجموعة.

كما أن تفاعل الأسرة من خلال ما يكلف به الأطفال من واجب منزلي قد زاد من فعالية البرنامج وزاد من فترة التدريب بطريقة غير مباشرة لاستمرار تفاعل وتدريب الأسرة للأطفال في المنزل ومناقشتهم فيما تدرّبوا عليه في الجلسات، وهذا ما كان واضحاً من خلال مناقشة الأطفال في ما نفذوه من أنشطة في بداية كل جلسة.

ومن هنا ظهر التحسن في مهارات نظرية العقل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد البرنامج، ولدى التجريبية بعد البرنامج مقارنة بما قبله. وبهذا يتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات في فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسن مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (Swettenham, 1990; Adibsereshki et al., 2013) ولدى الأطفال عامة (مطر، ٢٠١٤).

أما بالنسبة للتفاعل الاجتماعي فقد أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بما قبله ومقارنة بالمجموعة الضابطة مما يشر إلى دور التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي.

حيث أن القصور في مهام نظرية العقل يجعل الأطفال لا يفهمون أن لدى الآخرين أفكار ومشاعر ورغبات تختلف عنهم، ومن ثم لا يدركون أن سلوكهم غير الاجتماعي سوف يؤثر عليهم سلباً، أو ايجابياً فيتصرفون دون مراعاة لمشاعر وأفكار ورغبات الآخرين (الشامي، ٢٠٠٤). وهذا يتفق مع نتائج البحث الحالي التي أكدت على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية فهم مهام نظرية العقل واثّر ذلك على تحسين مستوى تفاعلهم وسلوكهم الاجتماعي.

ومن ثم فإن تحسن مهارات نظرية العقل لدى الأطفال من خلال البرنامج قد زاد من إدراكهم لمشاعر وانفعالات الآخرين وأسبابها ومن زاد تعاطفهم مع الآخرين لا سيما مع أقرانهم في المدرسة، وتحسن سلوكهم الاجتماعي مما زاد من تفاعلهم مع الآخرين وتفاعل الآخرين معهم، ومن ثم ظهر التعاون والمشاركة في المواقف الاجتماعية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Barton, 2010, 9) من أن تطور مهام نظرية العقل لدى الأطفال يساهم في تحقيق قدر عالي من الكفاءة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، بل وتستمر علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم بدرجة كبيرة مقارنة بالأطفال الذين لديهم تدنى واضح في نظرية العقل.

كما أشارت نتائج دراسة (Weimer & Guajardo, 2005) إلى فاعلية تطور مهام نظرية العقل لدى الأطفال وزيادة التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم، وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. كما أشار (Astington, & Jenkins, 1995) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدي إلى زيادة التفاعل والتعاون الاجتماعي مع الآخرين، ومن زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

كما أن تدريب الأطفال في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية وإلى القدرة على توقع أفعال الآخرين ورغباتهم وفهم مشاعرهم، كانت لها دورا كبيرا في تحسين مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي وتبادل الأفكار مع الآخرين، وهذا ما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فهم مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي.

كما يفسر الباحثان ذلك أيضا بأن البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية أشتمل على أكثر من نموذج لتدريب الطفل على مهارة معينة روعي فيها سهولة الألفاظ وبساطة المعنى والتنوع في عرض هذه النماذج واستخدام التعزيز الإيجابي والسلبي كل في وقته مع تنوع التعزيزات.

كما أن أنشطة التدريب تمت من خلال نشاطات جماعية ولعب جماعية تدرب فيها الأطفال على التعاون والمشاركة والتعاطف من خلال لعب الدور وعكس

الدور، فضلاً عن ما يكلف به الأطفال من واجب المنزلي، أو مدرسي متعلق بسلوك التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومناقشته في بداية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي مما جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل ومعلميه حتى يتم تنفيذ الموقف الذي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل، أو المدرسة مع أخوته، أو أقرانه، فكلما كرر الطفل ذي الإعاقة الفكرية سلوك إيجابي في موقف معين دل ذلك على استمرار يته لديه واكتساب سلوك جديد وزاد من التفاعل الاجتماعي.

مما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي لتحسين مهام نظرية العقل كان له الفضل في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية واستمرار الأثر الإيجابي خلال فترة المتابعة.

وبهذا يتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات في فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خاصة (Swettenham, 1990; Adibsereshki et al., 2013) ولدى الأطفال عامة (Weimer & Guajardo, 2005; Ghaffar et al., 2011).

ثالثاً: توصيات البحث :

- في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:
- (١) تضمين برامج ومناهج ذوي الإعاقة الفكرية بأنشطة تقوم على مهارات نظرية العقل بما يسهم في تنميتها.
- (٢) توعية وإرشاد الوالدين لكيفية تدريب أطفالهم على مهام نظرية العقل وتوظيف الأنشطة اليومية والمنزلية في سبيل ذلك.
- (٣) توعية معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لأهمية توظيف الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية لتلاميذهم بما يحقق تطور نظرية العقل لديهم وتحسن سلوكهم.
- (٤) أن تكون البرامج التي تقدم للأطفال برامج جماعية لأن اشتراك هؤلاء الأطفال مع بعضهم يزيد من مستوى التفاعل الاجتماعي.
- (٥) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال التدريب على فهم مهام نظرية العقل.

(٦) إعداد برامج لتنمية نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وإثراء بيئة الطفل بما يساهم في زيادة التطور المعرفي والانفعالي الاجتماعي للأطفال.

المراجع

- أبو مغلي، سميح، وسلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد (٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤ (٣٢)، ٤٩٥ - ٥٢١.
- الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد (٢٠٠٩). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في ضوء نظرية العقل. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٦٣)، ١٣٣ - ١٦٨.
- بدوي، أحمد ذكي (١٩٨٥). معجم العلوم الاجتماعية. القاهرة: مكتبة لبنان.
- الحديدي، منى، والزبيدي، هيام (١٩٩٨). السلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، ٢٥ (١)، ٤٥-٨٧.
- خطاب، رأفت عوض (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحدين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (٢٠)، ١٠٨-١٨٦.
- خير الله، سحر عبد الفتاح (٢٠٠٥). مدى فاعلية التعليم الحانئ في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً من فئة قابلي التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها) مصر.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب
- سليمان، هالة أحمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من فئة القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- السيد، عبد النبي السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشامي، وفاء (٢٠٠٤). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية.
جدة: مركز جدة للتوحد.

الشناوي، أحمد وآخرون (٢٠٠١). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار الصفاء
للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك
التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم، مجلة جامعة دمشق، ٢٧١،

٨٩-١٥٦

علاوي، محمد حسن (١٩٩٨). سيكولوجية الجامعات الرياضية. القاهرة: مركز
الكتاب.

فراج، شربن حلمي (٢٠٠٧). فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية
التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين وأقرانهم العاديين في المدارس
العادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة
وتربيتهم، (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي

محمود، أولفت (٢٠٠٧). بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال
من ذوي صعوبات التعلم، دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين
ال فلسطينيين في لبنان، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بيروت العربية،
لبنان.

مرسى، كمال إبراهيم (١٩٩٩). مرجع في علم التخلف العقلي. القاهرة: دار النشر
للجامعات.

مطر، عبد الفتاح، والسيسي، حمدي، وعبد الرازق، إبراهيم (٢٠١٤). فعالية التربية
الحركية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال وأثره في تحسين
السلوك الاجتماعي لديهم. المؤتمر الدولي لعلوم الرياضة والتربية
البدنية في الوطن العربي (رؤية مستقبلية)، كلية التربية الرياضية
جامعة المنيا، ١٤-١٦ / ٤.

الهجرسي، أمل معوض (٢٠٠٢). تربية الأطفال المعاقين عقليا، القاهرة: دار
الفكر العربي.

هويدي، محمد (٢٠٠١). تطبيقات نظرية العقل في تفسير اضطراب التوحد. ندوة

التشخيص الطبى والتقييم النفسى والتربوى لذوى الاحتياجات
الخاصة -السعودية، ١١٦ - ١٤٣ .
ولي، باسم محمد، ومحمد، جاسم محمد (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس
الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Abbeduto L, Short-Meyerson K, Benson G, & Dolish J. (2004 Feb).
Relationship between theory of mind and language ability in
children and adolescents with intellectual disability. *J Intellect
Disabil Res.* 48 (Pt 2), 150-9.

Adibsereshki, N., Rafi, M., Karmilo, M., & Aval, M. (2014). The
effectiveness of theory of mind training on the adaptive
behavior of students with intellectual disability. *Journal of
Special Education and Rehabilitation*, 15(1), 91-107.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical
manual of mental disorders. (4th ed.), DSM-IV, Washington:
DC, author.

Astington, j. w., & Jenkins, j. M. (1995). Theory of mind and social
understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Baker, J. (2003). *Social skills training: For children and adolescents
with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*.
Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company

Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind:
Understanding attention in others. In A. Whiten (Ed.), *Natural
theories of mind: Evolution, development and simulation of
everyday mindreading* (pp. 233-251).

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted,
K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing
children and children with Asperger syndrome or high-
functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental
Disorders*, 29(5), 407-418.

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The —Reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-251.
- Barton, C. A.(2010). Gender differences in advanced theory of mind and social competence among school-age children, *M.A.*The University of Texas - Pan American,p.56
- Bartsch, K., & Wellman, G. (1995). *Children talk about the Mind*. New York: Oxford University Press.
- Baurain C, & Nader-Grosbois N.(2013). Theory of Mind, Socio-Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of autism and developmental disorders* ,34(9),2774–2787.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136,39–64.
- Birch, S. E.(2015). The relationship between a norm referenced measure of theory of mind and preschoolers' social skills in the classroom, *PhD*. City University of New York.
- Blinkoff,.A.e(2010). Theory of mind, social communication, and executive functioning in children with autism spectrum , degree of *PHD*,pace University,P.116
- Carpendale, J.I.M., & Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Charman, T., & Campbell, A. (2002). Theory of mind and social competence in individuals with mental handicap. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 3(14), 263–276.

- Cho, M. G. (2008). Emotional understanding and social interactions of caregivers and their children with autism, Down syndrome, and children without disabilities. *PhD.*, University of California, Los Angeles.
- Courtin, C.; Melot, A.-M. (2005). Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance-reality and false belief tasks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3), 266–276.
- David E. Kuhn. (2004). The relationship between social behavior and mealtime behavior problems in individuals with severe and profound mental retardation, degree of doctor of philosophy, the graduate faculty of the Louisiana state university and agricultural and mechanical college, p.76
- Eckert, S. P. (1999). The ability to identify facial expressions of emotions: Emotion-specific deficit or construct of mental retardation, *Degree Ph.D.* The University of New Mexico, p.110.
- Emerson, E., & Kiernun, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*. 22(1), 77-93.
- Ezeabasili, S. (2010). The interplay of leadership and job satisfaction in the organizational management of people with mental retardation. Capella University, p152.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 33 (6), 1871-1880.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. Green, F. L., & Moses, L. J. (1990). Understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.

- Francisco. J., & Amador. C. (2010). Theory of mind in young people with Down's Syndrome. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 363-385.
- Gardener, W. I., & Cole, C. L. (1990). Aggression and related conduct difficulties. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (2nd ed.) (pp. 225-251). New York, N.Y.: Plenum Press.
- Ghaffar, A., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahghar, G (2011). The investigation of the effectiveness of social skill training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of its effective stability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1519-1525.
- Giaouri, St., Alevriadou, & Petroleum. A. (2010). Second-order false belief attribution in children with non-specific intellectual disabilities and down syndrome: Social-cognitive profile research and educational planning challenges- gas university of ploiesti bulletin, *Educational Sciences Series*; 62 (2), 102-108.
- Gleason, K.A., Jensen-Campbell, L.A., & Ickes, W. (2009). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 997-1011.
- Goldstein, T. R. (2010). The Effects of acting training on theory of mind, empathy, and emotion regulation, *degree of Doctor of Philosophy*, Boston College The Graduate School of Arts and Sciences, p.307
- Happé, F.G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able Autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), 129-153.

- Jenkins.,& Astington,J.(2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2),203-220.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C.,& Iacono, T.(2010).He pearl in the middle: A case study of social interactions in an individual with a severe intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*,35(3),175-189.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C.,& Iacono, T.(2012).Social Interaction with Adults with Severe Intellectual Disability: Having Fun and Hanging Out. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,25(4), 329-341.
- Johnson, W. L., & Day, R. M. (1992). The incidence and prevalence of self-injurious behavior. In Luiselli, J. K., Matson, J. L., & Singh, N. N. (Eds.), *Self-injurious behavior: Analysis, assessment, and treatment* (pp. 21-56). New York: Springer-Verlag.
- Kinderman, P. (1998). Theory of mind deficit and casual attribution. *British Journal of Psychology* 98 (2), 45-55.
- Koch, G. D. (2012).Press the Escape key to close Theory of mind, pragmatic language, and social skills in adolescents with Autism Spectrum Disorders, *Degree Ph.D.Duquesne University*, p,115
- Lucisano,R., Pfeifer,L.,Pinto,M., Santos,P., & Anhao,P.(2013). Social interactions of preschool children with Down syndrome during extracurricular activities. *Rev Bras Enferm, Brasilia*,66 (1),116-22.
- Matson, J. L., & Bamburg, J. W. (1998). Reliability of the assessment of dual diagnosis (ADD). *Research in Developmental Disabilities*, 19, 89-95.

- McCoy, J. F., & Buckhalt, J. A. (1990). Language acquisition. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (2nd ed.). New York, N.Y.: Plenum Press.
- McLean, L. K., Brady, N. C., McLean, J. E., & Behrens, G. A. (1999 Feb). Communications forms and functions of children and adults with severe mental retardation in community and institutional settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42 (1), 231-40.
- Moore, S. (2002). *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2014). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2642–2660.
- Nijs, S., & Maes, M. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A Literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153–165.
- Paal, T., & Berezkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences*, 43, 541-551.
- Shelley, C., Sinclair, D., Waller, L. & Robertson, M. (2004). Social cognition in Tourette's syndrome: Intact theory of mind and impaired inhibitory functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders* December, 34 (6), 669-677
- Song, J. (2015). Theory-of-mind development as an antecedent and a consequence of social-behavioral development in children, *Ph.D.* University of Michigan

- Stergiani ,G., Alevriadou,. A.,& Lang.L. (2011) Ambiguous Figures Perception and Theory of Mind Understanding In Children With Intellectual Disabilities: An Empirical Study with some Educational Implications. *International Journal of Academic Research* 3 (1), 286- 296.
- Stergiani,. G., Alevriadou.A., & Eleni.T.(2010) Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia Social and Behavioral Sciences* ,2(2).3883–3887
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.
- Swettenham,.J. G.(1990) the autistic child's theory of mind: a computer-based investigation (child, down's syndrome) *degree Ph.D.* The University of York United Kingdom) p295
- Testa,. L. (2005).Referential communication with adults with mental retardation: Staff accommodation. *Degree Ph.D.* New School University, p122
- Thirion-Marissiaux,A., & Nader-Grosbois, N.(2008). Theory of mind “beliefs”, developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*,29(6), 547-566.
- Weimer, A. A., & Guajardo, N. R. (2005). False belief, emotion understanding, and social skills among Head Start and non-Head Start children. *Early Education & Development*, 16,(3).341-366.
- Yirmiya, N., Osnat, E., Michal Sh., & Daphna S. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally:

Developing individuals psychological bulletin, *The American Psychological Association*, 124, (3), 283-307.

Yirmiya, N. (1996 Nov). Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37 (8), 1003-1014.

Yirmiya, N., huji.ac.il. P., Tammy. S., Daphan, S., (1999 Aug) Brief Report: Gaze Behavior and Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome, and Mental Retardation of Unknown Etiology. *Source: Journal of Autism & Developmental Disorders*, 29 (4), 333- 339.

**عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى
الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوى العام**

د/ رانيا محمد على عطية
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ هانم أحمد أحمد سالم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بحث العلاقة بين درجات عادات العقل وكل من اتخاذ القرار ودرجات فاعلية الذات، والتعرف على وجود تأثير لكل من النوع (ذكور/ إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من درجات عادات العقل واتخاذ القرار ودرجات فاعلية الذات. وتم إعداد أدوات البحث وهي مقياس عادات العقل ومقياس اتخاذ القرار ومقياس فاعلية الذات وتم تطبيق هذه المقاييس على عينة استطلاعية للتأكد من ثبات وصدق هذه الأدوات ثم تم تطبيقها على عينة نهائية قوامها (٢٣٨) طالباً وطالبة منهم (١٢٩) من الطلاب العاديين، (١٠٩) من الطلاب المتفوقين. وباستخدام تحليل التباين الثنائي واختبار (ت) واختبار (شيفيه) ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة لصالح الذكور في حين لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث. وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الثقة بالذات والدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الذكور، بالإضافة إلى توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في عادات العقل لصالح المتفوقين. في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتخاذ القرار. ولكنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في فاعلية الذات لصالح المتفوقين. كما أنه توجد علاقة موجبة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل - اتخاذ القرار - فاعلية الذات.

Habits of mind in relation to Decision Making and Self-efficacy for Gifted and Normal students in first year general secondary

The search aimed to study the effect of sex (m/f), scholar gifted (gifted/normal) and interaction between them on the score's student in both of habits of mind, decision making and Self-efficacy. in addition to study the relation among habits of mind and both of decision making and Self-efficacy scores. The research sample consists of (238) male and female students enrolled in first year general secondary. By using "T-test", "two-way ANOVA", sheff-test and person's correlation coefficient: some results were reached; among them are: there are statistically significant differences between the mean scores of male and female students in dimensions of "Taking Responsible Risks" and "Learning Continuously" in favor of male students, but there are no statistically significant differences between the mean scores of male and female students in total score of "habits of mind". There are statistically significant differences between the mean scores of male and female students in decision making in favor of female students. There are statistically significant differences between the mean scores of male and female students in dimensions self-confidence and total score of self- efficacy in favor of male students. There are statistically significant differences between the mean scores of gifted and normal students in habits of mind scores in favor of gifted students. There are statistically significant differences between the mean scores of gifted and normal students in self- efficacy scores in favor of gifted students. There are no statistically significant differences between the mean scores of gifted and normal students in decision making. There are statistically significant positive relation among habits of mind and both of decision making and Self-efficacy scores. Finally, the results were explained in relation to the theoretical frame and the related previous studies, some recommendation and suggested studies were presented.

Key Words: Habits of mind, Decision Making and Self-efficacy

مقدمة:

تداعت في الزمن الحالى المتغيرات العلمية والتقنية في شتى مجالات الحياة، فأصبحت الحاجة ملحة لإعداد جيل فعال قادر على التعلم الدائم ومسلح بكل ما يمكنه من مواكبة مستحدثات هذا العصر وقادر على مواجهة ما قد يأتي من المستقبل من احتمالات يصعب التنبؤ بها. ولذلك تتوجه النظم التربوية الحديثة نحو تعليم أكثر ديمومة واستمرارية والاهتمام بالطلاب ووضعهم في بيئات فكرية تحث على التفكير السليم واستخدام عادات العقل لديهم وتساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية التي يواجهونها.

ويعرف كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2000, p.8) عادات العقل *habits of mind* بأنها نمط من السلوكيات الفكرية يقود الفرد إلى أفعال إنتاجية. وهى أيضا عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والتلميحات والتجارب الماضية والميول، وهى تعنى تفضيل الفرد نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيره.

وأصبح الاهتمام بعادات العقل يسهم في جعل المتعلم مسئولاً عن تعلمه وعن حل المشكلات التي تواجهه بثقة وإصرار ومن ثم يسهم في إنشاء جيل قادر على مواجهة تحديات التوسع المعرفى (الجفرى، ٢٠١٢، ص. ٤).

وتقدم عادات العقل مجموعة من السلوكيات يسعى الطلاب والمعلمون نحوها بوعى وبصورة دائمة، ويجب أن تمارس بصورة منتظمة، فالتركيز على عادات العقل كأهداف يجب تحقيقها سيجعل تأثير المدرسة يتجاوز حدودها وأدوارها التقليدية (قطامى، ٢٠٠٥، ص. ١٥).

ويشير كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2000, p. 201) إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في مخرجات عملية التعلم، حيث إن عادات العقل ليست امتلاك للمعلومات والتركيز على كم المعرفة المكتسب فقط بل هو توظيف المعلومات وكيفية استخدامها وتنمية التعامل مع تقنيات العصر؛ مما يفرض على الفرد متابعة ما يستجد من تطور وتقدم في مختلف المجالات. فعادات العقل هي لازمة للتفكير الفعال، حيث إن الافراد الذين يتحلون بهذه العادات لا يتمكنون من التفكير بعمق فحسب؛ بل تساعدهم عاداتهم العقلية على الوصول إلى القدرات الذهنية اللازمة لحل المشكلات عند الحاجة إليها.

ويوضح (Gauld, 2005, p. 292) أن تشجيع الطلاب على استخدام عادات العقل يساعدهم بدرجة كبيرة على اتخاذ القرارات المناسبة بطريقة صحيحة.

ويعتبر اتخاذ القرار من العمليات المهمة في حياتنا واتسع مفهومه ليشمل جميع نواحي الحياة، حيث يمر الفرد في حياته بمواقف كثيرة تتطلب منه اتخاذ قرار، أو أكثر لتصرف الأمور ومعالجتها، فعملية اتخاذ القرار عملية مستمرة ودائمة مع الفرد يمارسها في كل لحظة من لحظات الحياة في المنزل والعمل وفي محيط الحياة الاجتماعية. وبالتالي هناك حاجة ماسة ومستمرة لاتخاذ قرار، أو أكثر. ويعرف حبيب (٢٠٠٣، ص. ٦٢٥) اتخاذ القرار بأنه: ”اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتم الاختيار بناءً على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة مما يساعده على الوصول لأفضل النتائج“.

كما يعرفه الجدى (٢٠٠٧، ص. ١٦٨) بأنه: ”عملية ذهنية نقوم من خلالها باختيار أفضل السبل، أو البدائل لتحقيق الهدف، وهى عملية تتطلب استخدام الكثير من المهارات خاصة مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط“.

وتصنف الصاعدى (٢٠٠٧، ص. ٢٠٩-٢١٠) مواقف اتخاذ القرار التي يتعرض لها الأفراد إلى نوعين، النوع الأول: وهو كثير التكرار في حياة الفرد، ويمارس الفرد فيه عملية اتخاذ القرار بطريقة روتينية مثل تنظيم أنشطة الفرد اليومية، وتحديد الملابس التي يرتديها وغيرها، والنوع الثانى: وهو نوع لا يتكرر كثيراً في حياة الفرد لأن المواقف المتعلقة بهذا النوع غير مألوفة بالنسبة له مثل: اختيار القسم، أو الكلية التي يلتحق بها، أو المهنة التي سوف يعمل بها في المستقبل.

ويرى مصبح (٢٠١١، ص. ٤) أن اتخاذ القرار يتطلب فاعلية ذاتية لمتخذ القرار وخصوصاً في القرارات التي تمس حياة الشخص وحياة الآخرين معه، وتوصلت نتائج بحثه إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات واتفق معه (Parishani, 2014) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات.

وتعتبر فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد من وجهة نظر أصحاب نظرية التعاون الاجتماعي ويرى «باندورا» أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته لإنجاح مهمة معينة (Reed et al, 2012, p.73).

وتذكر شاهين (٢٠١٢، ص. ١٤٩) أنه كلما زادت فاعلية الذات زادت قدرة الطالب على المثابرة في إنجاز أهدافهم ومواجهة العقبات التي تعترضهم وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات تؤثر سلباً في قدرة الطالب على المثابرة وإنجاز أهدافه التعليمية.

مشكلة البحث :

في ضوء ما سبق يتضح انه يجب الاهتمام بعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية العاديين والمتفوقين نظراً لندرة البحوث العربية والأجنبية التي تم اجراؤها على هذه الشريحة المهمة في المجتمع بالإضافة إلى دراسة علاقتها باتخاذ القرار وفاعلية الذات. ويمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- (١) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب العاديين؟
- (٢) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب المتفوقين؟
- (٣) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب العاديين؟
- (٤) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين؟
- (٥) هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في عادات العقل؟
- (٦) هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في اتخاذ القرار؟

(٧) هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في فاعلية الذات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- (١) العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى كل من الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين.
- (٢) العلاقة بين عادات العقل وفاعلية الذات لدى كل من الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين.
- (٣) الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين في عادات العقل.
- (٤) الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين في اتخاذ القرار.
- (٥) الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين في فاعلية الذات.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

- (١) تبصرة القائمين على عملية التعليم بخصائص عادات العقل لدى المتفوقين والعاديين والاستفادة منها عند تطوير المناهج الدراسية.
- (٢) التعرف على عادات العقل ذات التأثير القوي على كل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات.
- (٣) توجيه نظر القائمين على تخطيط المناهج وتدريسها إلى ضرورة الاهتمام بمدخل عادات العقل بوصفها قاعدة يركز عليها مهارات التفكير المختلفة.
- (٤) معرفة الطلاب لبعض عادات العقل المهمة التي تُتبع للوصول إلى تحسين تعاملاتهم مع المواقف الحياتية اليومية.
- (٥) إتاحة الفرصة للطلاب لتوظيف عاداته العقلية اثناء اتخاذ القرار في موقف ما ومن ثم صقل الفاعلية الذاتية لديهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- (١) **عادات العقل:** هي "أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الفرد تُوظف ما لديه من دوافع وإتجاهات وميول لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعد

على النجاح في أعماله والإستفادة مما تم تعلمه بطريقة فعالة في المواقف الجديدة وحل ما يقابله من مشكلات. وتتكون من مجموعة من العادات هي: (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، السعي من أجل الدقة، التروى، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة) .

(٢) **اتخاذ القرار:** هو "عملية تفكير تتطلب المفاضلة بين البدائل المتاحة، ومن ثم اختيار أفضل بديل، بعد تفكير مترو ودراسة متأنية بين عدة بدائل ."

(٣) **فاعلية الذات:** هي "معتقدات الفرد حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز مهامه وتحدد في ثلاث عوامل وهي (تنظيم الذات، والثقة بالذات، وتفضيل المهام الصعبة" (Kim & Park, 2000, pp.3-4).

الإطار النظري

أولاً: عادات العقل: Habits of Mind

اشتق مفهوم عادات العقل من مجموعة النظريات المعرفية أهمها نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات وما وراء المعرفة والأنماط المعرفية والنماذج البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي ونتائج أبحاث الدماغ (الميهي، محمود، ٢٠٠٩، ص. ٣١٥) كما أن العادات العقلية تساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوقة لتوظيف المعارف المتاحة لحل المشكلات، حيث إنها تمثل نمطاً من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها، أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (عريان، ٢٠١٠، ص. ٤٥).

وتعرف العادات العقلية بأنها: "مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات، أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية، أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج" (Regan, 1999, p. 81).

وتعددت تعريفات العادات العقلية بتعدد وجهات النظر والاتجاهات التي تناولته، حيث يعرفها (Costa & Killick, 2000, p.53) بأنها: "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات السابقة والميول والعادة العقلية هي تفضيل الفرد لنمط من السلوك الفكري على غيره وتتضمن إجراء عملية انتقاء لعنصر من عناصر موقف ما بناء على ما لدى الفرد من مبادئ وقيم ورؤية في تطبيق نمط معين من التفكير دون غيره في هذا الموقف أى تفضيل الفرد لنمط من السلوكيات الفكرية على غيره".

ويذكر قطامي (٢٠٠٥، ص. ١٤) أن عادات العقل هي: "تفكير منظم مرتب ويتضمن آليات واستراتيجيات مرتبطة بهدف ما تم التخطيط لتحقيقه بوعى". ويضيف قطامى، وعمور (٢٠٠٥، ص. ٩٥) أن عادات العقل هي اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك العقلى يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة، أو موقف ما، بحيث يحقق أفضل استجابة وأكثر فاعلية. ويعرف نوفل (٢٠٠٨، ص. ٦٨) عادات العقل بأنها: "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التى تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداء، أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التى يتعرض لها بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية، أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا المنهج".

وصنف فتح الله (٢٠٠٩، ص. ٨٨) عادات العقل إلى عدة تصنيفات وفقاً لما جاءوا بها على النحو التالي:

الاتجاه الأول: يرى أن العادات العقلية تمثل نمطاً من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات بشرط أن تكون حلول هذه المشكلات، أو إجابات تلك التساؤلات بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل.

الاتجاه الثانى: يرى أن العادات العقلية هي القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية في الوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل والأكفأ من العمليات الذهنية عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية وقدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة.

الاتجاه الثالث: يرى أن العادات العقلية تمثل الموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبدأ، أو قيم معينة، حيث يرى الشخص أن الموقف الذي اتخذه هو الأكثر إفادة من غيره، ويتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية والمداومة عليه. ويشير الشامي (٢٠١٢، ص. ٢٥١) إلى أن عادات العقل هي مجموعة من العمليات العقلية تكونت لدى الأشخاص عبر مجموعة متراكمة متتابعة من الأداءات تطورت على شكل أنماط سلوكية يستخدمونها عند حل مشكلة ما، أو أداء أفعال ابتكارية، أو مواجهة خبرة جديدة. ويؤكد القواس (٢٠١٣، ص. ١٣) بأنها: "مجموعة من السلوكيات التي تكتسب لدى المتعلم ويستخدمها عند مواجهته مشكلة، أو موقف ما".

وتعرفها راغب (٢٠١٣، ص. ٢٥١) بأنها: "اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوكيات الفكرية والتي تنتج عن خبراته السابقة وميوله ومهاراته وقدرته على توظيف هذه المهارات في المواقف المختلفة".

وفى ضوء العرض السابق تتبنى الباحثتان التعريف التالي لعادات العقل: أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الفرد تُوظف ما لديه من دوافع وإتجاهات وميول لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعد على النجاح في أعماله والاستفادة مما تم تعلمه بطريقة فعالة في المواقف الجديدة وحل ما يقابله من مشكلات.

النماذج والنظريات المفسرة لعادات العقل

يشير نوفل (٢٠٠٨، ص. ٥٠) إلى تنوع وجهات النظر حول دراسة مفهوم عادات العقل حيث ظهرت عدة نماذج ونظريات تهدف إلى تفسير عادات العقل التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية ومن أبرز هذه النماذج نموذج أبعاد التعلم لـ "مارزانو"، (١٩٩٢) الذي أسماه عادات العقل المنتجة هو (التنظيم الذاتي، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري)، وتصنيف (Hyerle (1999 الذي يرى أن عادات العقل تنقسم إلى (خرائط عمليات التفكير، والعصف الذهني، منظمات الرسوم) وتصنيف Daniels الذي قسم عادات العقل إلى (الانفتاح العقلي- العدالة العقلية- الاستقلال العقلي- الميل إلى الاستقصاء، أو الاتجاه النقدي) ونموذج (Sizer-Meier (2000 الذي يرى أن عادات العقل تتمثل في (التعبير عن وجهة النظر- التحليل- التخيل- التعاطف- التواصل- الالتزام- التواضع- البهجة).

وهناك نموذج ”Costa & Kallik (2000) وهو يرى أن عادات العقل تتكون من (١٦) عادة عقلية وأن الناس لا يظهرون السلوك الذكي لديهم في ست عشرة عادة فقط فهذه قائمة، أولية ويجب البحث عن عادات أخرى تضاف إليها.

وللتعرف على عادات العقل وخصائص كل عادة قدم Costa & Kallik (2008, pp.15-83) ست عشرة عادة عقلية وسوف تقوم الباحثة بتبني هذا النموذج ويمكن تلخيصه فيما يلي:

المثابرة Persisting: وهي استمرار العمل في المهام، أو المشاريع واستخدام تشكيلة من الاستراتيجيات لحل المشكلة بطريقة منظمة.

التحكم بالإندفاع Managing Impulsivity: وهي التأني والتفكير والاستماع للتعليمات قبل بدء المهمة وفهم التوجيهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين.

الاستماع بفهم وتعاطف Listening with Understanding and Empathy: وهي الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية.

التفكير بمرونة Thinking Flexibly: هي قدرة الفرد على التفكير ببدايل وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع الطلاقة في الحديث والقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

التفكير في التفكير Thinking about Thinking: القدرة على سرد الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه وكفاءة العمل.

السعي من أجل الدقة Striving for Accuracy: هي العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتخصص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها ومراجعة متطلبات المهام وما تم انجازه.

التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems: هي القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث، أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب.

تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة Applying past Knowledge to new Situations: هي القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه في موقف جديد وتوظيفه في جميع مناحي حياته والربط بين فكرتين مختلفتين.

التفكير والتفاهم بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity and Precision: هي القدرة على توصيل ما يريده الفرد بدقة سواء أكان كتابياً، أو شفوياً مستخدماً لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة في المهام المختلفة.

جمع البيانات بكل الحواس Gathering data through all the senses: هي القدرة على إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس مثل البصر والسمع واللمس وغيرهم في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم.

التصور والإبداع Creating and Imagination: هو القدرة على تصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة مع طرح الحلول البديلة بصور مختلفة وزوايا عدة.

الاستجابة باندعاش ورهبة Responding with Wonderment and Awe: هي القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعلم والتقصي والاهتمام والاكتشاف والإقدام على المخاطر وحب الاستطلاع.

مواجهة المخاطر (روح المخاطرة) Taking Responsible Risks: هي القدرة على تجريب أساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائل فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة بالرغم من وجود الشك فيها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات.

إيجاد الدعابة Finding Humor: هي القدرة على تقييم نماذج من السلوكيات خلال التعلم تحت على السرور والمتعة في حالات عدم التطابق والمفارقات.

التفكير التبادلي Thinking Interdependently: هو القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية بدائل الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة.

الاستعداد الدائم للتعليم Learning Continuously: هي القدرة على

البحث المتواصل لطرق أفضل من أجل التعديل والتطوير وتحسين الذات وحب الاستطلاع وإملاك الثقة.

وقد اقتصر مقياس عادات العقل الذي أعدته الباحثتان في البحث الحالي على سبع عادات عقلية وقد تم اختيارهم لملائمتهم لمتغيرات البحث الحالي وعينة البحث من وجهة نظر الباحثتان ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسمي علم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى عمل استفتاء مفتوح لدى عينة البحث من الطلاب وأولياء الأمور عن عادات العقل المميزة لهذه الشريحة العمرية، والعادات المختارة هي (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، السعي من أجل السعي من أجل الدقة، التحكم في الاندفاع، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة).

خصائص الأشخاص الذين يتميزون بعادات العقل

وتلخص الصافوري، وعمر (٢٠١١، ص ص. ١٦٥٩-١٦٦٠) الخصائص الخمس التي توجد في الأشخاص الذين يظهرون عادات العقل وتجعلهم مفكرين أكفاء في ميل الأفراد إلى الرغبة في التفكير بعناية في المشكلات التي يواجهونها في الحياة وقد يقيمون بالطبع باتخاذ قرارات سريعة، أو تلقائية في بعض الأوقات بالإضافة إلى استخدام الموارد المتاحة لإنتاج استراتيجيات تفكير جديدة. كما أنهم يتجهون إلى دراسة البدائل والتحقق من مصداقية الدليل والاستماع إلى وجهات النظر المعارضة والاهتمام بآراء الآخرين. ويكون لدى الفرد الحساسية للمواقف والحساسية لنمط التفكير الذي يتناسب معها، كما لديه القدرة على القيام بأنواع التفكير التي تتطلبها هذه المشكلات من المقارنة وإظهار الفروق بين الأشياء والأفكار واستخدام الحجج المنطقية لإقناع الآخرين؛ بالإضافة إلى قدرتهم على التوضيح بالأفكار والممارسات طويلة العهد، والاعتراف بالأخطاء والبدء من جديد والالتزام بالتفكير العميق والحرص على تعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار.

ثانياً: اتخاذ القرار Decision Making

إن عملية اتخاذ القرار تعد مهارة حياتية يحتاجها الفرد باستمرار سواء في المدرسة، أو الشارع، أو المنزل، أو أي مكان آخر، فلا يمر يوم، أو أسبوع، أو شهر على

الفرد دون أن تواجهه مشكلات وقضايا وعليه أن يختار أفضل البدائل والحلول المقترحة لحسم تلك القضايا والتغلب على تلك المشكلات، فالحياة مليئة بالقرارات الحاسمة التي تحدد مسار الفرد (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٦).

ويعرف جروان (١٩٩٩، ص. ١٢٠) اتخاذ القرار بأنه: ”عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل، أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرغوب“.

ويرى سويد (٢٠٠٣، ص. ١١١) أن اتخاذ القرار هو بالدرجة الأولى عملية عقلانية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية ثلاث هي: البحث Search، والمفاضلة، أو المقارنة بين البدائل Comparison، والاختيار Selection.

ويشير أبو جادو، نوفل (٢٠٠٧، ص. ص. ٣٧٣-٣٧٤) إلى أن اتخاذ القرار هي: ”عملية تخطيط في إطار زمني لحل المشكلات، وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف وتغيير حياتنا للأفضل، واتخاذ القرار معناه اختيار حل واحد ليكون هو مسار العمل الذي سننتهجه“.

وتعرف بوقس (٢٠٠٧، ص. ٢٥٠) اتخاذ القرار بأنه: ”العملية التي يصل بها الفرد إلى الترتيب والمفاضلة والاختيار الدقيق للبدائل المختلفة المتاحة، والذي يؤثر في سلوك الآخرين ويسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية“.

ويشير العتيبي (٢٠٠٨، ص. ٧) أن اتخاذ القرار هو: ”عملية تتم بالحصول على المعلومات المتعلقة بالمشكلة وتحديد البدائل المتاحة للحل ثم عملية المفاضلة بين هذه البدائل من أجل اختيار أفضلها“.

ويوضح كل من (Wang & Ruhe, 2007, p.73) اتخاذ القرار بأنه: ”أحد العمليات المعرفية الأساسية للسلوك البشري والتي من خلالها يتم اختيار البديل الأفضل بين مجموعة من البدائل على أساس معايير معينة“.

وتوصل بحث عبد الرازق (٢٠١٠، ص. ص. ٤٠-٤١) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتيح للطالب الفرص لاستخدام العديد من مهارات التفكير مثل: التحليل والاستنتاج ونقد وتقييم المعلومات والبدائل وتوقع النتائج والحكم على الأفكار والخيارات المطروحة وتحديد الأسباب.

ويتضح للباحثان مما سبق أن اتخاذ القرار فى جوهره يتضمن اختيار البديل الأفضل بعد تفكير مترو ودراسة متأنية من عدة بدائل، فتوافر البدائل يعد شرطاً أساسياً لاتخاذ القرار، ويرتبط ارتباطاً مباشراً بالحاجة إلى حل المشكلات وطريقة معالجة هذه المشكلات بطريقة صحيحة، فهو عملية معقدة تتضمن العديد من المهارات العقلية، ويلاحظ من العرض السابق وجود عناصر مشتركة فى عملية اتخاذ القرار هى:

- (١) وجود مشكلة، أو موقف يحتاج لاتخاذ قرار.
- (٢) إقتراح مجموعة من البدائل والحلول فى ضوء المعلومات المتاحة والخبرة السابقة.
- (٣) الإختيار بين البدائل المتاحة مع تحديد إيجابيات وسلبيات كل بديل.
- (٤) المفاضلة بين الحلول المقترحة واختيار أفضلها بما يتناسب مع طبيعة المشكلة.
- (٥) التوصل إلى قرار نهائى واتخاذ.

ومما لا شك فيه ان الطالب يمر فى حياته العامة بالكثير من المواقف والمشكلات التى تسبب له توتراً وقلقاً إذا لم يتخذ فيها قراراً حاسماً، ولاتخاذ هذا القرار لابد للطالب من تحديد وحصر المعلومات والبيانات المتعلقة بتلك المواقف والمشكلات حتى يتثنى له أن يضع فروضاً ويختبرها فى سبيل الوصول لعدة حلول لهذه المواقف والمشكلات ثم يفاضل بين الحلول المتاحة ومن ثم يمكنه أن يتخذ قراراً (الحنفى، ٢٠١٠، ص. ١٠٨).

وحتى يتيسر للطلبة اتخاذ قراراً فإنه يجب أن يشعر الطلبة بالحاجة إلى اتخاذ قرار وأن يكونوا واعين بذلك، ويتم هذا بتوجيههم وإرشادهم لما يجب فعله، وأن يفهم الطلاب السياق المرتبط بموقف القرار بما يمكنهم من وزن البدائل وتقييمها، وأن يكونوا قيماً معينة من خلال توفير نماذج اجتماعية متنوعة (معوض، ٢٠٠٧، ص. ٣٦٠).

ومن هنا تأتى أهمية عملية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية حتى يسلكوا طريقهم فى الحياة بشكل آمن وصحيح، فامتلاكهم لمهارات اتخاذ القرار ينمى لديهم الثقة بالنفس، والاستقلالية، والاعتماد على أنفسهم، وتحمل

المسئولية وفاعلية الذات، ويساعد على الحوار والنقاش مع الآخرين، وفهم المشكلة التى تقابلهم فهمًا جيدًا وإدراكها بصورة جيدة والنظر إليها من جوانب وزوايا مختلفة، وبالتالي يصبحوا أفرادًا اجتماعيين ومؤثرين ومسؤولين وأكثر ايجابية وأكثر تأثيرًا فيمن حولهم وفى المجتمع ويكون لهم رأى يؤخذ به وينال الاحترام والتقدير من غيرهم.

خصائص الأشخاص متخذى القرار :

وتوصل بحث (Galotti et al., 2006, p.630) إلى أن الطلبة الذين ذكروا عن أنفسهم أنهم أكثر عقلانية وأكثر ميلًا إلى التخطيط يضعون المزيد من البدائل والمزيد من المعايير والمعلومات فى اتخاذ قراراتهم، فمتخذى القرار الأكثر ميلًا إلى التخطيط يمكن أن يكونوا ذوى قدرة أفضل على التفاوض فى عملية اتخاذ القرارات المعقدة المتعلقة باختيار التخصص الملائم فى الجامعة، فالتخطيط يرتبط بالعقلانية.

كما توصلت نتائج بحث (Mau, 2000, p.375) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بالخلفية الثقافية للأفراد، والطلبة الذين وضعوا أنفسهم كعقلانيين فى اتخاذ القرار يميلوا إلى إدراك أنفسهم بأنهم أكثر كفاءة فى اتخاذ قراراتهم، فى حين أن الطلبة الذين وضعوا أنفسهم بأنهم اعتماديين فى اتخاذ قراراتهم يميلوا إلى إدراك أنفسهم بأنهم أقل كفاءة فى اتخاذ القرار، وتوحى النتائج انه كلما زادت ثقة الناس فى قدراتهم على اتخاذ القرار زاد الاحتمال بأن يسعوا إلى معلومات عن الخيارات فى المهنة.

فى حين توصل بحث (Parker et al., 2007, p.343) إلى عدد من الخطوات التى يمر بها الأفراد متخذى القرار وهى: المزيد من اتخاذ القرار العقلانى، الأمر الذى يعكس إدراكهم للدراسة المتروية النظامية لاختياراتهم- اتخاذ القرار الأقل بديهية- تقليل الاعتماد على الآخرين مما يعكس المقارنات بين الشخصية والبحث عن المعلومات - تجنب اتخاذ القرار وتأجيل القرارات للبحث عن المزيد من المعلومات والتفكير العميق فى الاحتمالات - اتخاذ قرار أقل تلقائية بمعنى أخذ وقت أطول لاتخاذ القرار بترو- الشعور بالندم على قراراتهم السابقة التى لم يوفقوا فيها.

ونظراً لأن اتخاذ القرار عملية مستمرة ودائمة مع الفرد يمارسها يومياً، فهي ترتبط بالماضى وتمس الحاضر وقد تؤثر على المستقبل، لذا يجب على الأسر تعويد أبنائهم على اتخاذ القرارات الخاصة بهم وتحمل مسئوليتها، وعلى المدرسة تدريبهم على خطوات اتخاذ القرار الحكيم الرشيد العقلانى الذى يحقق الهدف.

ثالثاً: فاعلية الذات Self-Efficacy

ظهر مفهوم فاعلية الذات على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى ويعرفها (Bandura, 1977, p.193) بأنها عملية استدلاية تشتق من مساهمات علاقة بين قدرة الفرد وعوامل لا تتصل بهذه القدرة، ومن أهمها الإدراك الذاتى لهذه القدرة، ويتضح مدى فاعلية الذات عند الفرد في توقعاته عن كيفية أدائه للمهمة، والنشاط المتضمن فيها، وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم، والمثابرة في الأداء. كما يضيف (Bandura, 1983, p.476) أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة، أو مستقرة في السلوك الشخصى، فهي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية.

وأشار جابر (١٩٩٠، ص. ٤٤٦) إلى فاعلية الذات ليست مثيرة لضبط السلوك، ولكنها إحدى المؤثرات البيئية في سلوكنا، ومصدر الضبط لا يوجد في المثير، أو البيئة، ولكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية، ويسهم اسهاماً مهماً في السلوك المستقبلي.

ويعرفها العدل (٢٠٠١، ص. ١٣١) بأنها: ”ثقة الفرد الكامنة في قدرته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي اعتقادات الفرد في شخصيته مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون الأسباب الأخرى للتفاوت“.

ويوضح النشاوى (٢٠٠٦، ص. ٤٧٥) أن فاعلية الذات هي: ”ميكانيزم لشرح سلوك الفرد وإدراكه الشخصى لقدرته على أداء السلوك“.

ويوضح رزقى (٢٠١٢، ص. ٥) فاعلية الذات بأنها: ”معتقدات الأفراد حول قدراتهم على ضبط الاحداث التي تؤثر على حياتهم، ومدى اعتقاد الافراد واستعدادهم لتطبيق ما لديهم من مهارات معرفية وسلوكية واجتماعية من أجل التعامل مع الصعوبات ومواجهة الاحداث والسيطرة عليها“.

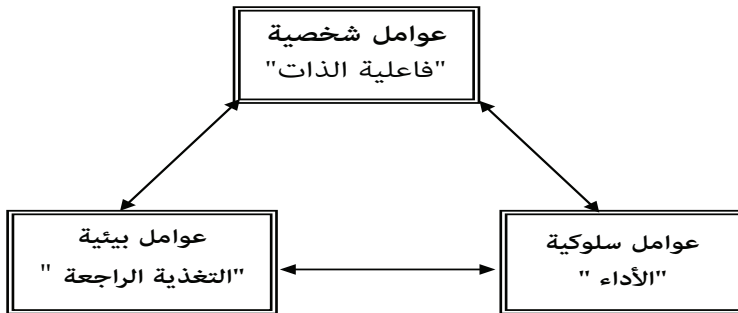
وتعرف حجازى (٢٠١٣، ص. ٤٢٣) فاعلية الذات بأنها: ”معتقدات وأحكام تمتلكها المعلمة حول قدراتها وامكانياتها مما يؤدي إلى توظيفها بشكل يساهم في تأدية المهام، أو الأنشطة المتعددة والمتسلسلة المطلوبة في أي موقف لإتمام العمليات اللازمة لتحسين قدرات الطلاب وتحفيزهم للتعلم“.

ويذكر (Khan et al., 2015, p.118) أن فاعلية الذات لا تشير فقط إلى قدرة الفرد الفعلية على أداء المهام ولكن تشير أيضاً إلى إدراكه الشخصى عن قدرته على أداء هذه المهام تحت أي ظرف من الظروف.

ويعرف (Saijadi et al., 2015, p.92) فاعلية الذات على أنها: ”قوة اعتقاد الفرد في قدرته على إكمال المهام والوصول للأهداف“.

نظرية فاعلية الذات :

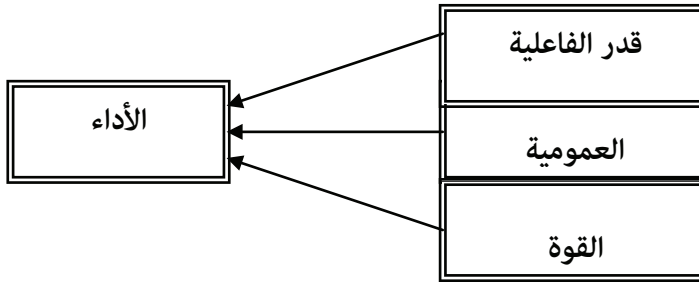
قدم (Bandura, 1997, p.25) نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكلولوجى امتد من (١٩٧٧ حتى ١٩٩٧)، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة. وتعتبر فاعلية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ ”باندورا“ والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنسانى فى ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هى: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism ويوضحها الشكل التالى:



شكل (١) نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه «باندورا»

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman, 1989, p.330).

أبعاد فاعلية الذات: يذكر عبد القادر وأبو هاشم (٢٠٠٧، ص ص. ١٨٦-١٨٧) أن هناك ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء كما حددها «باندورا»، حيث إن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد، ويبين الشكل (٢) أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد



شكل (٢) أبعاد فاعلية الذات عند باندورا

١- قدر الفاعلية Magnitude: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة، أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة، أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة. كما أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع، أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى السعي من أجل الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدرًا من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه، أو يكلف به دائماً.

٢- العمومية Generality: ويشير إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

٣- القوة، أو الشدة Strength: وتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، ويشير أيضاً هذا البعد إلى عمق الشعور بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة، أو شدة، أو عمق اعتقاد، أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة على متصل ما بين قوى جداً إلى ضعيف جداً.

وينظر (Maurer and Pierce, 1998, p.324) إلى أبعاد فاعلية الذات التي أقرها «باندورا» (١٩٧٧) على أن قدر الفاعلية هو المستوى الذي يعتقد عنده الفرد أنه يستطيع أن يؤدي المهمة، أما القوة فتعكس ثقة الفرد في قدرته على أداء المهمة عند مستوى معين، والعمومية فهي المدى الذي تمتد فيه فاعلية الذات من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة.

ويذكر (Kim and Park, 2000, pp.3-4) أن الأبعاد المكونة لفاعلية الذات تتحدد في ضوء الثقة بالذات وتنظيم فاعلية الذات وتفضيل المهام الصعبة، أو المثابرة.

مصادر فاعلية الذات :

يقترح «باندورا» أربعة مصادر لفاعلية الذات، وتتضح هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك، أو الناتج النهائي للأداء كما يلي:

(١) **الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment:** ويمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللا فاعلية الشخصية، والإنجازات

الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الشعور بالفاعلية الذاتية لدى الفرد (Bandura, 1977, p.195). ويرى (Stipk, 1998, p.142) أن الفرد الذي يقتنع بعدم فاعليته الأكاديمية يمكن أن يعزو نجاحه إلى عامل خارجي مثل مساعدة فرد آخر، أو إلى الحظ الجيد، وبالتالي فإن النجاح لا يجعله يشعر بالفاعلية، ومن هنا فإن نظرتك لسبب النتائج يؤثر على الأحكام اللاحقة لفاعلية الذات.

(٢) **الخبرات البديلة Vicarious Experience** : ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة، أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود. ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة (Bandura, 1982, p.140). ويذكر (Christopher, 2006, p.529) أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات يسعون إلى إظهار قدراتهم مقارنة بالآخرين في حين أن الأفراد منخفضي فاعلية الذات يتجنبون إظهار مستوى قدراتهم المنخفضة للآخرين.

(٣) **الإقناع اللفظي Verbal Persuasion** : ويعنى الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء، أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة (Bandura, 1977, p.200). ويضيف (Bandura, 1995, p.125) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد. ويشير هذا المصدر أيضاً إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي. فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، والزملاء، أو الأقران، والوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجاح في مهام خاصة. وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات.

(٤) الحالة النفسية والسيولوجية Psychological and Physiological state

وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura, 1997, p.100). ويشير (Pajers, 1997, p.6) إلى أن الحالات النفسية والسيولوجية مثل القلق والإثارة والتعب تعد مصدراً أساسياً للمعلومات عن الفاعلية وكذلك عاملاً مؤثراً فيها، فردود الأفعال الانفعالية القوية للمهمة تمدنا بإشارات عن النجاح، أو الفشل المتوقع للنتيجة.

وأخيراً توصل أبو هاشم (٢٠٠٥، ص. ٤٤) باستخدام أسلوب التحليل البعدي Meta- Analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية "باندورا" إلى النتائج الآتية:

- (١) أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (١٩٧٧) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربعة مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية، أو السيولوجية. وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي: قدر الفاعلية والعمومية والقوة.
- (٢) فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وإنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت سيولوجية، أو عقلية، أو نفسية.
- (٣) تختلف توقعات فاعلية الذات عن توقعات الفرد للنتائج، ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني.
- (٤) فاعلية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائية للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.
- (٥) تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

خصائص ذوى فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة :

يستخلص المخلافي (٢٠١٠، ص. ٤٨٧) أن مرتفعى الفاعلية الذاتية يظهرون تقييماً ذاتياً مرتفعاً للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة، بينما منخفضى الفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدى الذهني ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستدكار دروسهم.

وتضيف المصري (٢٠١١، ص ص. ٦٦-٦٧) أن أصحاب فاعلية الذات المرتفعة يتمتعوا بمجموعة من الخصائص هي: الثقة بالنفس مع القدرة على تحديد الأهداف، والمثابرة وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والقدرة على انشاء علاقات سليمة مع الآخرين - القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية - البراعة في التعامل مع المواقف ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة - مرن وإيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة. في حين أن لأصحاب فاعلية الذات المنخفضة مجموعة من السمات هي: يخلطون من المهام الصعبة ويستسلمون بسرعة، كما لديهم طموحات منخفضة. وينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة ويركزون على النتائج الفاشلة، وليس من السهل أن ينهضون من النكسات، ويقعون بسهولة ضحايا للإجهاذ والاكتئاب.

العلاقة بين متغيرات البحث

في ضوء الإطار النظري فإن عادات العقل هي المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، السعي من أجل الدقة، التروي، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة بينما اتخاذ القرار هو عملية تفكير تتطلب المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار أفضل بديل بعد تفكير مترو، وفاعلية الذات هي ما يعتقده الفرد فيما يمتلكه من قدرات تمكنه من القيام بسلوك ما بنجاح والوصول إلى الأهداف.

ويتضح من الإطار النظري منطقية العلاقة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات وهذا ما يؤكدته نتائج بحث لافى (٢٠١١) الذى توصل إلى وجود تأثير دال إحصائياً لعادات العقل على اتخاذ القرار، كما توصل بحث كل من (Pruzek 2000)، سيد، وعمر (٢٠١١)، والنواب، وحسين (٢٠١٢) إلى وجود علاقة موجبة بين عادات العقل وفاعلية الذات.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة (Pruzek, 2000) التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات للآباء والخصائص السيكولوجية لأطفالهم (عادات العقل - التحصيل الدراسي)، بالإضافة إلى التعرف على تقارير الآباء عن فاعلية الذات لأبنائهم وتقارير الآباء عن خصائص الأبناء وكانت فاعلية الذات لدى التلاميذ هي (الثقة بالنفس والمثابرة - التنظيم - القدرة على الاندماج مع الآخرين) بينما عادات العقل لديهم هي (التسامح - التحكم الداخلي في الذات - التفاؤل والتوافق النفسي - إدارة الوقت - وضع الأهداف - التفكير الإبداعي) وتكونت العينة من (٣٦٧) أباً من آباء التلاميذ بالصف الأول الإعدادي. وتم قياس فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر آبائهم، كما طبق استبيان عادات العقل على الآباء لقياس عادات العقل لدى التلاميذ من وجهة نظر آبائهم وباستخدام معاملات الارتباط أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين مستويات فاعلية الذات وبين عادات العقل.

واستهدف كل من سيد، وعمر (٢٠١١) التعرف على العلاقة بين بعض عادات العقل للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم في كل من عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتكونت عينة البحث من (٤٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم تقسيمهم بناءً على مقاييس التشخيص إلى (١٥ موهوبين - ١٥ عاديين - ١٥ ذوى صعوبات التعلم) وباستخدام عددًا من الأدوات البحثية منها مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، استبيان عادات العقل، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم، اختبار الأداء القرائي، مقياس الذكاءات المتعددة، أنشطة الذكاءات المتعددة، بطاقة ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وباستخدام معاملات الارتباط واختبار (ت) أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات المجموعات الثلاث (الموهوبين - العاديين - ذوى صعوبات التعلم) على استبيان عادات العقل وعلى مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الموهوبين.

وتناولت لافى (٢٠١١) فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار. وتكونت عينة البحث من (٦٠) من تلميذات الصف الثالث الإعدادى مقسمين بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار على المجموعتين قبل التدريس وبعد الانتهاء من التدريس. وباستخدام اختبار (ت) أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين درجات التطبيقين القبلى والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي أي إنه يوجد تأثير دال إحصائياً لعادات العقل على مهارات اتخاذ القرار.

واستهدف كل من النواب، وحسين (٢٠١٢) التعرف على مستوى عادات العقل وترتيبها وتسلسلها والتفكير عالى الرتبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية التربية، وكذلك معرفة الفروق في مستوى عادات العقل والتفكير عالى الرتبة والفاعلية الذاتية بحسب متغير النوع والتخصص والفرقة الدراسية ومن ثم معرفة العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالى الرتبة، والعلاقة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، والعلاقة بين التفكير عالى الرتبة والفاعلية الذاتية، ومدى اسهام كل من عادات العقل والتفكير عالى الرتبة في الفاعلية الذاتية. وتم تطبيق مقياس عادات العقل واختبار التفكير عالى الرتبة ومقياس الفاعلية الذاتية على عينة مكونة (٤٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة ديالى. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين أظهرت النتائج أن عادات العقل لا تتأثر بالنوع والتخصص، أما فاعلية الذات فوجد انها لا تتأثر بكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل والتفكير عالى الرتبة، وبين عادات العقل والفاعلية الذاتية.

فروض البحث:

في ضوء الأسئلة البحثية وما تم استعراضه من نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، يمكن صياغة الفروض التالية للبحث الحالي:

- (١) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل من عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب العاديين.
- (٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل من عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب المتفوقين.
- (٣) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل من عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب العاديين.
- (٤) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل من عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين.
- (٥) لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في عادات العقل؟
- (٦) لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في اتخاذ القرار؟
- (٧) لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الطالب (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في فاعلية الذات؟

عينة البحث :

اختيرت العينة الاستطلاعية بالبحث الحالى بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام، وتكونت من (١١٧) طالباً وطالبة. أما العينة النهائية فقد اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام بمدرستى الثانوية العسكرية بنين والسيدة خديجة الثانوية بنات بمدينة الزقازيق موزعة على فصول المتفوقين، وفصول العاديين بالمدرستين موضحة بالجدول التالى:

جدول (١)
التوصيف العددي لعينة البحث النهائية

النوع / مستوى التحصيل	ذكر	انثى	المجموع
متفوق	٤٥	٦٤	١٠٩
عادي	٥١	٧٨	١٢٩
المجموع	٩٦	١٤٢	٢٣٨

أدوات البحث :

(١) مقياس عادات العقل إعداد: الباحثين

قامت الباحثتان بإعداد قائمة بالعادات الستة عشر لـ "كوستا وكاليك" وتوضيح مفهوم كل عادة وعرضها على عدد من أساتذة علم النفس التربوي وذلك لتوضيح ما العادات الأكثر شيوعاً لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام وتم الاتفاق بين المحكمين بنسبة ٨٥٪ على أن (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، السعي من أجل الدقة، التحكم في الاندفاع، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة) هي العادات الأكثر شيوعاً لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقامت الباحثتان بصياغة المقياس في صورة مواقف يمر بها الطلاب خلال مذاكرتهم، أو حياتهم اليومية بحيث يتم قياس كل عادة بأربع مواقف، وصيغ كل موقف من مواقف المقياس بحيث يشتمل على فقرة (مقدمة) يليها ثلاث استجابات (بدائل)، وتم عرض المقياس المكون من (٢٨) موقف على عدد من أساتذة علم النفس التربوي لتحديد مدى انتماء كل موقف للعادة التي يقيسها، ومدى صحة صياغة الموقف والبدائل لغوياً، وتحديد الدرجة التي يحصل عليها كل بديل من البدائل الثلاث. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف موقف وتعديل صياغة بعض المواقف ليصبح المقياس في صورته الأولية مكوناً من (٢٧) موقف بعد التحكيم. ويوضح الجدول التالي توزيع المواقف في مقياس عادات العقل.

جدول (٢)

توزيع مواقف مقياس عادات العقل على العادات الفرعية

المواقف				العادة
٢٢	١٥	٨	١	المتابعة
٢٣	١٦	٩	٢	التساؤل وحل المشكلات
	١٧	١٠	٣	السعي من أجل الدقة
٢٤	١٨	١١	٤	التحكم في الاندفاع
٢٥	١٩	١٢	٥	توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة
٢٦	٢٠	١٣	٦	الاستعداد الدائم للتعلم
٢٧	٢١	١٤	٧	روح المخاطرة

وللتحقق من صدق وثبات المقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) معامل ألفا ل كرونباخ للبعد في حالة حذف كل موقف على حده ويتضح ذلك من جدول (٣).

جدول (٣)

معامل ألفا لمقياس عادات العقل

معامل ألفا للبعد	المواقف					العادة
٠,٦٧٥	٢٢	١٥	٨	١	المواقف	المتابعة
	٠,٦٣٦	٠,٦٩٤	٠,٦٢٩	٠,٦٥٩	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	
٠,٧٠٠	٢٣	١٦	٩	٢	المواقف	التساؤل وحل المشكلات
	٠,٦٥٨	٠,٧٠٠	٠,٦٦٥	٠,٦٧٣	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	
٠,٦٨٣		١٧	١٠	٣	المواقف	السعي من أجل الدقة
		٠,٢٥٢	٠,٦٤٢	٠,٦٥٨	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	
٠,٦٨٥	٢٤	١٨	١١	٤	المواقف	التحكم في الاندفاع
	٠,٦٦٩	٠,٦٨٢	٠,٦٦٥	٠,٦٣٩	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	

المواقف	المواقف	المواقف	المواقف	المواقف	المواقف	المواقف
٢٥	١٩	١٢	٥	المواقف	توظيف المعارف السابقة	العادة
٠,٦٦١	٠,٦٥٤	٠,٦٢٦	٠,٦٣٩	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	المواقف
٢٦	٢٠	١٣	٦	المواقف	الاستعداد الدائم للتعلم	المواقف
٠,٦٨٠	٠,٦٩٤	٠,٦٥٨	٠,٦٣٥	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	المواقف
٢٧	٢١	١٤	٧	المواقف	روح المخاطرة	المواقف
٠,٦٧٨	٠,٧٠١	٠,٦٢٦	٠,٦٣٢	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	المواقف
معامل ثبات المقياس ككل = ٠,٧٢٧						

ويتضح من الجدول السابق قيمة معامل ألفا للبعد عند حذف المواقف أرقام (٢٧، ٢٦، ٢٥) أعلى من قيمة معامل ألفا للبعد قبل حذفها، لذلك تم حذف هذه المواقف. وتم إعادة حساب معامل ألفا فكانت للمثابرة (٠,٦٩٤)، والاستعداد الدائم للتعلم (٠,٦٩٤)، وروح المخاطرة (٠,٧٠١) والمقياس ككل (٠,٧٥).

(ب) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب:

- معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	المثابرة	التساؤل وحل المشكلات	السعي من أجل الدقة	التحكم في الاندفاع	توظيف المعارف السابقة	الاستعداد الدائم للتعلم	روح المخاطرة
معامل الارتباط	٠,٥٢٦ ^{xx}	٠,٤٨٢ ^{xx}	٠,٥٤٣ ^{xx}	٠,٥٧٥ ^{xx}	٠,٤٣٠ ^{xx}	٠,٦٠٥ ^{xx}	٠,٢٢٢ ^{xx}

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

- معامل الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

معامل ارتباط كل موقف من مواقف مقاييس عادات العقل بالبعد الذي تنتمي إليه

[illegible]

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط دالة وهذا يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وأبعاده الفرعية، وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية لمقياس عادات العقل والمقياس ككل يتميزان بثبات مرتفع.

للتحقق من صدق مقياس عادات العقل تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل لدى (١١٧) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة Observed Factors لمقياس عادات العقل تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor، وأسفرت النتائج على تشعب الأبعاد على العامل الكامن الواحد كما بالجدول التالى:

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس عادات العقل وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة ت والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس عادات العقل	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية	معامل الثبات
المثابرة	٠,٨٣٦	٠,١٣٦	**٦,١٦٥	٠,٣٥٠
التساؤل وحل المشكلات	٠,٨٥٨	٠,١٣٥	**٦,٣٥٦	٠,٣٦٨
السعي من أجل الدقة	٠,٧٨٠	٠,١٣٧	**٥,٦٨٥	٠,٣٠٥
التحكم في الاندفاع	٠,٧٥٨	٠,١٣٨	**٥,٤٩٣	٠,٢٨٧
توظيف المعارف السابقة	٠,٨٢٩	٠,١٣٦	**٦,١٠٤	٠,٣٤٤
الاستعداد الدائم للتعلم	٠,٨١٧	٠,١٣٦	**٥,٩٩٧	٠,٣٣٤
روح المخاطرة	٠,٨٨٦	٠,١٣٤	**٦,٦٠٥	٠,٣٩٢

×× دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد لعادات العقل قد نال قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (٢١) غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المتشعب، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبدالحميد، ٢٠٠٨، ص ص. ٣٧٠ - ٣٧١). ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

(٢) مقياس اتخاذ القرار إعداد الباحثين

قامت الباحثتان بدراسة مسحية لبعض الكتب والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت اتخاذ القرار وكيفية قياسه، ومن خلال قراءة البحوث السابقة والتعمق فيها ومن خلال فهم الإطار النظرى الذى أمت به الباحثتان، وايضا الاطلاع على بعض المقاييس فى البيئة العربية وقامت الباحثتان بصياغة المقياس فى صورة مواقف ترتبط بحياة الطلاب، وصياغة كل موقف من مواقف المقياس بحيث تشتمل على فقرة (مقدمة) تتضمن مواقف ومشكلات يمكن أن يواجهها الطلاب فى حياتهم اليومية يليها ثلاثة بدائل. وتم عرض المقياس على

عدد من أساتذة علم النفس التربوي لتحديد مدى ملائمة المواقف لقياس قدرة طلاب الصف الأول الثانوى العام على اتخاذ القرار، ومدى صحة صياغة الموقف والبدائل لغويًا، وتحديد الدرجة التى يحصل عليها كل بديل من البدائل الثلاث. وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المواقف ليصبح المقياس فى صورته الأولية مكوناً من (٢٥) موقف بعد التحكيم.

وللتحقق من صدق وثبات المقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

أ) معامل ألفا ل كرونباخ للمقياس فى حالة حذف كل موقف على حده ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٧)

معامل ألفا لمقياس اتخاذ القرار

الموقف	معامل ثبات المقياس في حالة حذف الموقف	الموقف	معامل ثبات المقياس في حالة حذف الموقف	الموقف	معامل ثبات المقياس في حالة حذف الموقف
١	٠,٥١٤	١٠	٠,٥٤٠	١٩	٠,٥١٩
٢	٠,٥٦٩	١١	٠,٥٠٧	٢٠	٠,٥٢٣
٣	٠,٥٥٩	١٢	٠,٥١١	٢١	٠,٥٢٥
٤	٠,٥٣٤	١٣	٠,٥٣٢	٢٢	٠,٥١٣
٥	٠,٤٩٥	١٤	٠,٥٣١	٢٣	٠,٥١٥
٦	٠,٥٤٠	١٥	٠,٥١٨	٢٤	٠,٥٠٠
٧	٠,٥٣٩	١٦	٠,٥٣٥	٢٥	٠,٥٣٢
٨	٠,٥٢٤	١٧	٠,٥٤٣		
٩	٠,٥٣٦	١٨	٠,٥٦٢		
معامل ثبات المقياس ككل = ٠,٥٤٠					

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل ألفا للمقياس عند حذف المواقف أرقام (١٨، ٢٣، ١٧) كانت أعلى من قيمة معامل ألفا قبل حذفها وبالتالي تم حذف هذه المواقف. وأعيد حساب معامل ألفا بعد الحذف فكانت قيمته هى (٠,٦١٣) وبذلك يتضح أن المقياس على قدر مناسب من الثبات.

(ب) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب:

- معامل الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم

معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨)

معامل ارتباط كل موقف والدرجة الكلية للمقياس

الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٣٩٢ ^{xx}	١٠	٠,١٨٢ ^{xx}	١٩	٠,٣٥٨ ^{xx}
٤	٠,٢٧٤ ^{xx}	١١	٠,٤٢٨ ^{xx}	٢٠	٠,٣١٧ ^{xx}
٥	٠,٥٠٢ ^{xx}	١٢	٠,٤٠٣ ^{xx}	٢١	٠,٣٤٠ ^{xx}
٦	٠,٢٤٧ ^{xx}	١٣	٠,٢٤١ ^{xx}	٢٢	٠,٣٩٣ ^{xx}
٧	٠,١٩٢ ^{xx}	١٤	٠,٢٦٦ ^{xx}	٢٣	٠,٣٨١ ^{xx}
٨	٠,٣١٣ ^{xx}	١٥	٠,٣٨٩ ^{xx}	٢٤	٠,٤٧٧ ^{xx}
٩	٠,٢٣٠ ^{xx}	١٦	٠,٢٥٤ ^{xx}	٢٥	٠,٢٦٦ ^{xx}

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة وهذا يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وبالتالي فإن مقياس اتخاذ القرار يتمتع بثبات مرتفع.

ثانياً: الصدق

قامت الباحثتان بحساب صدق المحك للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمحك خارجي وهو مقياس آخر لاتخاذ القرار (العتيبي، ٢٠٠٨) وكان عبارة عن تقرير ذاتي وكانت قيمة معامل ارتباط (٠,٧٨٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق مقياس اتخاذ القرار لدى عينة البحث الحالي.

(٣) مقياس فاعلية الذات ترجمة وتقنين الباحثتان

أعد هذا المقياس كيم وبارك (Kim and Park (2000) لمقياس فاعلية الذات العامة (GSE) General self-Efficacy في ضوء نظرية باندورا لفاعلية الذات، ويتكون من (٢٤) مفردة موزعة على ثلاث عوامل هي: (١٢) مفردة لمقياس

فاعلية تنظيم الذات Self-regulatory efficacy، و(٧) مفردات لقياس الثقة بالذات Self-confidence، و(٥) مفردات لقياس تفضيل المهام الصعبة Task difficulty preference. وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق تماماً" وينتهي بالاستجابة السادسة "غير موافق تماماً". وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (٦-٥-٤-٣-٢-١)، عدا المفردات أرقام (١٠، ٨، ٦، ٤، ٢، ١٢، ١٤، ٢٠، ٢٤) تصحح في الاتجاه العكسي (١-٢-٣-٤-٥-٦). ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وتتوزع المفردات على الأبعاد كما في الجدول التالي (Kim & Park, 2000: 8). وقام بتعريبه عبد القادر وأبو هاشم (٢٠٠٧) وقد تحققا من صدقه وثباته في البيئة العربية لدى طلاب الجامعة.

جدول (٩)

توزيع مفردات مقياس فاعلية الذات العامة على أبعاده

المفردات	الأبعاد
٢٣، ٢١، ١٩، ١٧، ١٥، ١٣، ١١، ٩، ٧، ٥، ٣، ١	تنظيم الذات
١٤، ١٢، ١٠، ٨، ٦، ٤، ٢	الثقة بالذات
٢٤، ٢٢، ٢٠، ١٨، ١٦	تفضيل المهام الصعبة

وقامت الباحثتان الحاليتان بتقنين هذا المقياس من خلال تطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوى واتفقتا على أن تكون الاستجابة على المقياس طبقا لمقياس ليكرت الثلاثى (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) حتى يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي.

وقامت الباحثتان بالتحقق من صدق وثبات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

معامل ألفا ل كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل موقف على حده ويتضح ذلك من الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

معامل ألفا لمفردات أبعاد مقياس فاعلية الذات

تنظيم الذات		الثقة بالذات		تفضيل المهام الصعبة	
المفردة	معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة
١	٠,٧٢٢	٢	٠,٥٩٦	١٦	٠,٥٦٠
٣	٠,٧١٥	٤	٠,٦١٩	١٨	٠,٦١٠
٥	٠,٧٠٣	٦	٠,٦٠٠	٢٠	٠,٤٧٠
٧	٠,٧٢٧	٨	٠,٦٣١	٢٢	٠,٦٢٧
٩	٠,٧٠١	١٠	٠,٦٦٢	٢٤	٠,٦٤٦
١١	٠,٧٠١	١٢	٠,٦٤٠		
١٣	٠,٧٢٢	١٤	٠,٦٣٢		
١٥	٠,٧٦١				
١٧	٠,٧١٦				
١٩	٠,٧١٩				
٢١	٠,٧٥٧				
٢٣	٠,٧٢٥				
معامل ألفا للبعد	٠,٧٤٠	معامل ألفا للبعد	٠,٦٦٢	معامل ألفا للبعد	٠,٦٤٣
معامل ثبات المقياس ككل = ٠,٨٠٩					

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للبعد عند حذف المفردتين رقمي (١٥,٢١) أعلى من قيمة معامل ألفا للبعد قبل حذفها، لذلك تم حذف هاتين المفردتين، وأعيد حساب معامل ألفا لبعد فاعلية تنظيم الذات فكانت (٠,٧٦٧) وأعيد حساب معامل ألفا للمقياس ككل فكان (٠,٨٢١). وهذا يدل على تمتع المقياس بجميع أبعاده بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب:

– معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول (١١)

معامل ارتباط كل مفردة بالبعد الذى تنتمى إليه

تنظيم الذات		الثقة بالذات		تفضيل المهام الصعبة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٢ ^{xx}	٢	٠,٦٤٩ ^{xx}	١٦	٠,٦٩١ ^{xx}
٣	٠,٥٦٣ ^{xx}	٤	٠,٥٨٨ ^{xx}	١٨	٠,٥٩١ ^{xx}
٥	٠,٦٤٤ ^{xx}	٦	٠,٦٤٣ ^{xx}	٢٠	٠,٧٩٧ ^{xx}
٧	٠,٤٨٩ ^{xx}	٨	٠,٥٦٨ ^{xx}	٢٢	٠,٥١٧ ^{xx}
٩	٠,٦٥٥ ^{xx}	١٠	٠,٤٨٧ ^{xx}	٢٤	٠,٥٩١ ^{xx}
١١	٠,٦٥٨ ^{xx}	١٢	٠,٥٤٤ ^{xx}		
١٣	٠,٥١٦ ^{xx}	١٤	٠,٥٥٤ ^{xx}		
١٧	٠,٥٥٥ ^{xx}				
١٩	٠,٥٤٠ ^{xx}				
٢٣	٠,٤٩٥ ^{xx}				

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

– معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول (١٢)

معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	فاعلية تنظيم الذات	الثقة بالذات	تفضيل المهام الصعبة
معامل الارتباط	٠,٨٤١ ^{xx}	٠,٨١٤ ^{xx}	٠,٥٨٢ ^{xx}

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وأبعاده الفرعية، وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات والمقياس ككل يتميزان بثبات مرتفع.

ثانياً: الصدق

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس فاعلية الذات واخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على العامل الكامن الواحد كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس فاعلية الذات وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة ت والخطأ المعياري

أبعاد مقياس فاعلية الذات	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية	معامل الثبات
تنظيم الذات	٠,٦٧٧	٠,١٣٤	٥,٠٤١ ^{xx}	٠,٤٥٨
الثقة بالذات	٠,٧٨٤	٠,١٤٦	٥,٣٨٣ ^{xx}	٠,٦١٥
تفضيل المهام الصعبة	٠,٣٨١	٠,١٠٨	٣,٥٣٠ ^{xx}	٠,١٤٥

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة، وكانت قيمة كا ٢ غير دالة إحصائياً، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب العاديين» ولاختبار صحة هذا الفرض

تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالى:

جدول (١٤)

نتائج معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات عادات العقل
والدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى الطلاب العاديين

الدرجة الكلية	روح المخاطرة	الاستعداد للتعليم	توظيف المعارف السابقة	التحكم في الاندفاع	السعي من أجل الدقة	التساؤل وحل المشكلات	المثابرة	عادات العقل
اتخاذ القرار	٠,٠٤٦	٠,٠٢٣	٠,٢٣٧ ^{xx}	٠,٤١٥ ^{xx}	٠,٢٠١ ^x	٠,٢٢٨ ^{xx}	٠,٣٠٩ ^{xx}	٠,٤١٥ ^{xx}

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ × دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين اتخاذ القرار وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة والدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اتخاذ القرار والسعي من أجل الدقة، في حين لا توجد علاقة دالة إحصائية بين اتخاذ القرار وكل من الاستعداد الدائم للتعليم وروح المخاطرة.

نتائج الفرض الثانى:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب المتفوقين» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالى:

جدول (١٥)

نتائج معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات عادات العقل والدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى الطلاب المتفوقين

الدرجة الكلية	روح المخاطرة	الاستعداد للتعليم	توظيف المعارف السابقة	التحكم في الاندفاع	السعي من أجل الدقة	التساؤل وحل المشكلات	المثابرة	درجات عادات العقل
اتخاذ القرار	٠,٠٤٧	٠,٣٩٠ ^{xx}	٠,٢٣٢ ^{xx}	٠,٥٣١ ^{xx}	٠,١٤٣	٠,٣٤٤ ^{xx}	٠,٣٤٥ ^{xx}	٠,٥٠٣ ^{xx}

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين اتخاذ القرار وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة والاستعداد الدائم للتعلم والدرجة الكلية لعادات العقل، في حين لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين اتخاذ القرار وكل من السعي من أجل الدقة وروح المخاطرة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب العاديين» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات عادات العقل

و درجات فاعلية الذات لدى الطلاب العاديين

الدرجة الكلية	تفضيل المهام الصعبة	الثقة بالذات	تنظيم الذات	درجات فاعلية الذات	درجات عادات العقل
٠,٢٣٢ ^{xx}	٠,١٩٢ ^x	٠,١١٧	٠,٢٠٤ ^x	المثابرة	
٠,٣٥٥ ^{xx}	٠,٣٠٠ ^{xx}	٠,٢٠٥ ^x	٠,٢٨٣ ^{xx}	التساؤل وحل المشكلات	
٠,٢٤٢ ^{xx}	٠,١٥٧	٠,٢٧٠ ^{xx}	٠,١٠٥	السعي من أجل الدقة	
٠,٤٢٣ ^{xx}	٠,٢١٦ ^x	٠,٣٢٨ ^{xx}	٠,٣٦١ ^{xx}	التحكم في الاندفاع	
٠,١١٣	٠,٠٩١	٠,١٧٧ ^x	٠,٠١١	توظيف المعارف السابقة	
٠,٢٥٠ ^{xx}	٠,٠٩٤	٠,٢٦٧ ^{xx}	٠,١٧٠	الاستعداد الدائم للتعلم	
٠,٠٧٩	٠,١٦٣	٠,٠٧٧	٠,٠٣٦	روح المخاطرة	
٠,٤٩٤ ^{xx}	٠,٣٥٠ ^{xx}	٠,٤١٧ ^{xx}	٠,٣٢٠ ^{xx}	الدرجة الكلية	

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ x دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعي من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع والاستعداد الدائم للتعلم والدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين

المثابرة وكل من تنظيم الذات وتفضيل المهام الصعبة، وبين حل المشكلات وكل من تنظيم الذات وتفضيل المهام الصعبة والثقة بالذات، وبين السعي من أجل الدقة والثقة بالذات، وبين التحكم في الاندفاع وكل من تنظيم الذات وتفضيل المهام الصعبة والثقة بالذات، وبين توظيف المعارف السابقة والثقة بالذات وبين الاستعداد للتعلم والثقة بالذات، وبين الدرجة الكلية لعادات العقل وكل من وكل من تنظيم الذات وتفضيل المهام الصعبة والثقة بالذات والدرجة الكلية لفاعلية الذات. في حين لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات وكل من توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة وروح المخاطرة.

نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين عادات العقل وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين » واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالى :

جدول (١٧)

نتائج معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات عادات العقل ودرجات فاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين

الدرجة الكلية	تفضيل المهام الصعبة	الثقة بالذات	تنظيم الذات	درجات فاعلية الذات	درجات عادات العقل
٠,١٤١	٠,١٢٢	٠,٠٨٢	٠,١٢٥	المثابرة	
xx ٠,٢٥٩	٠,١٠٢	x ٠,١٩٥	xx ٠,٢٦٦	التساؤل وحل المشكلات	
٠,١٧١	٠,١٨٥	٠,٠٩٤	٠,١٣٣	السعي من أجل الدقة	
xx ٠,٢٩٧	٠,١٧٣	x ٠,٢١٣	xx ٠,٢٧٩	التحكم في الاندفاع	
xx ٠,٢٩٠	٠,١٤٥	x ٠,٢٢٨	xx ٠,٢٧٠	توظيف المعارف السابقة	
xx ٠,٤٨٩	xx ٠,٣٠٩	xx ٠,٣٢٣	xx ٠,٤٧٠	الاستعداد الدائم للتعلم	
xx ٠,٢٨٧	٠,١٧٦	xx ٠,٢٥٤	x ٠,٢٢٣	روح المخاطرة	
xx ٠,٥٠٢	xx ٠,٣٢٨	xx ٠,٣٥٤	xx ٠,٤٥٦	الدرجة الكلية	

xx دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ x دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات وكل من التساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة والاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة والدرجة الكلية لعادات العقل، في حين لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات وكل من المثابرة والسعي من أجل الدقة. كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠٥، ٠,٠١) بين التساؤل وحل المشكلات، والتحكم في الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة، وروح المخاطرة من جهة وكل من تنظيم الذات والثقة بالذات من جهة أخرى. كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاستعداد للتعلم والدرجة الكلية لعادات العقل من جهة وكل من تنظيم الذات والثقة بالذات وتفضيل المهام الصعبة من جهة أخرى.

نتائج الفرض الخامس :

ينص هذا الفرض على أنه: «لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق / عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في عادات العقل» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي

والتفاعل الثنائي بينهما على عادات العقل

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المثابرة	النوع (أ)	٤,٤٦٥	١	٤,٤٦٥	٣,٤٥٥	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٠,١٥١	١	٠,١٥١	٠,١١٧	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٠,١٤٤	١	٠,١٤٤	٠,١١١	غير دال

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التساؤل وحل المشكلات	النوع (أ)	٠,٢٩٢	١	٠,٢٩٢	٠,٠٩٤	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	١٧,٥٠٥	١	١٧,٥٠٥	٢,٦٢١	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	١٦,٤١٠	١	١٦,٤١٠	٥,٢٦٩	٠,٠٥
السعي من أجل الدقة	النوع (أ)	٢٠,٤٤٢	١	٢٠,٤٤٢	٠,٤٩٣	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٦,٤٤٣	١	٦,٤٤٣	١,٣٠١	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٠,٦٢٨	١	٠,٦٢٨	٠,١٢٧	غير دال
التحكم في الاندفاع	النوع (أ)	٠,٤١١	١	٠,٤١١	٠,١٤٦	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٧,٠٣٧	١	٧,٠٣٧	٢,٥٠٥	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٦,٨٣٠	١	٦,٨٣٠	٢,٤٣١	غير دال
توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة	النوع (أ)	١,٢٧٢	١	١,٢٧٢	٠,٤٩٠	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٠,٠١٧	١	٠,٠١٧	٠,٠٠٦	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	١,٧١٢	١	١,٧١٢	٢,١٢٢	غير دال
الاستعداد الدائم للتعلم	النوع (أ)	١٠,٦٦٢	١	١٠,٦٦٢	٤,١٦٦	٠,٠٥
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٤,٦٢٨	١	٤,٦٢٨	١,٨٠٨	غير دال
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٣,٣٩٦	١	٣,٣٩٦	١,٣٢٧	غير دال

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
روح المخاطرة	النوع (أ)	١٥,٨٢٨	١	١٥,٨٢٨	٨,٨٠٤	٠,٠١
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	١٦,٣٤٧	١	١٦,٣٤٧	٩,٠٩٢	٠,٠١
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٠,٣٨٦	١	٠,٣٨٦	٠,٢١٥	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل	النوع (أ)	٤٤,٠٨٨	١	٤٤,٠٨٨	١,٣١٢	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٢٣٤,٣٩٥	١	٢٣٤,٣٩	٦,٩٧٥	٠,٠١
	(أ×ب) النوع × مستوى التحصيل الدراسي	١٤٣,٧١٥	١	١٤٣,٧١	٤,٢٧٧	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه: لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث) على كل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعي من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة والدرجة الكلية لعادات العقل. ولا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (متفوق وعادي) على كل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعي من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة والاستعداد الدائم للتعلم. ولا يوجد تأثير دال إحصائياً للفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي (انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادي) على كل من المثابرة والسعي من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة والاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة. يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث) على كل من الاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (١٩). ويوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (متفوق وعادي) على كل من روح المخاطرة والدرجة الكلية لعادات العقل ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (٢٠). و يوجد تأثير دال إحصائياً للفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل

الدراسي (انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادي على كل من التساؤل وحل المشكلات والدرجة الكلية لعادات العقل ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" كما في جدول (٢١).

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

المتغير	الذكور (ن=٩٦)		الإناث (ن=١٤٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
الاستعداد الدائم للتعلم	٧,٠٥	١,٦٨٢	٦,٦٣	١,٥٤٦	١,٩٧٦	٠,٠٥
روح المخاطرة	٧,٠٩	١,٢٦٦	٦,٥٦	١,٤٢٢	٢,٩٤٩	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق انه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعد الاستعداد الدائم للتعلم لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعد روح المخاطرة لصالح الذكور.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين

المتغير	العاديين (ن=١٢٩)		المتفوقين (ن=١٠٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
روح المخاطرة	٦,٥٣	١,٣٧٥	٧,٠٦	١,٣٤٢	٢,٩٩١	٠,٠١
الدرجة الكلية لعادات العقل	٥٥,٢٣	٥,٠٦٩	٥٦,٩٧	٦,٦٣٢	٢,٢٩١	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المتفوقين والعاديين في بعد روح المخاطرة لصالح المتفوقين، كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المتفوقين والعاديين في الدرجة الكلية لعادات العقل لصالح المتفوقين.

ويستنتج من جدول (٢١) التالي أنه توجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي في بعد الاستعداد الدائم للتعلم وذلك بين الذكور المتفوقين والذكور العاديين لصالح الذكور المتفوقين، كما توجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي في الدرجة الكلية لعادات العقل وذلك بين الذكور المتفوقين والذكور العاديين لصالح الذكور المتفوقين.

جدول (٢١)

نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنة بين المجموعات الأربعة
(انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادي)

المتغير	المجموعات	المتوسط	انثى متفوقة	انثى عادية	ذكر متفوق	ذكر عادي
التساؤل وحل المشكلات	انثى متفوقة	٩,٣١	-			
	انثى عادية	٩,٢٩	٠,٠١٨	-		
	ذكر متفوق	٩,٧٨	٠,٤٦٥	٠,٤٨٣	-	
	ذكر عادي	٨,٦٩	٠,٦٢٦	٠,٦٠٩	١,٠٩٢ [*]	-
الدرجة الكلية لعادات العقل	انثى متفوقة	٥٥,٩٥	-			
	انثى عادية	٥٥,٥١	٠,٤٤٠	-		
	ذكر متفوق	٥٨,٤٢	٢,٤٦٩	٢,٩٠٩	-	
	ذكر عادي	٥٤,٨٠	١,١٤٩	٠,٧٠٨	٣,٦١٨ [*]	-

نتائج الفرض السادس :

ينص هذا الفرض على أنه « لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق / عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في اتخاذ القرار » ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على اتخاذ القرار

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	النوع (أ)	١١٣,٥٢٢	١	١١٣,٥٢	٤,٦٠٨	٠,٠٥
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٨٥,٥٤٣	١	٨٥,٥٤٣	٣,٤٧٣	غير دال
	النوع × مستوى التحصيل الدراسي	١٣٢,٢٦٨	١	١٣٢,٢٦	٥,٣٧٠	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث) على اتخاذ القرار ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما فى جدول (٢٣). لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (متفوق وعادى) على اتخاذ القرار. يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي (انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادى على اتخاذ القرار ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار «شيفيه» كما فى جدول (٢٤).

جدول (٢٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

المتغير	الذكور (ن=٩٦)		الإناث (ن=١٤٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
اتخاذ القرار	٤٩,٩١	٥,٧٠٠	٥١,٤٢	٤,٥٠٤	٢,٢٨١	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق انه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث.

جدول (٢٤)

نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المجموعات الأربعة (انثى متفوقة
وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادي)

المتغير	المجموعات	المتوسط	انثى متفوقة	انثى عادية	ذكر متفوق	ذكر عادي
اتخاذ القرار	انثى متفوقة	٥١,٢٦	-			
	انثى عادية	٥١,٥٦	٠,٢٩٨	-		
	ذكر متفوق	٥١,٣٨	٠,١١٢	٠,١٨٦	-	
	ذكر عادي	٤٨,٦٣	٢,٦٣٨٢ [×]	٢,٩٣٦٢ [×]	٢,٧٥٠	-

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي في اتخاذ القرار حيث توجد فروق بين متوسطى درجات الإناث المتفوقات والذكور العاديين لصالح الإناث المتفوقات، كما توجد فروق بين متوسطى درجات الإناث العاديات والذكور العاديين لصالح الإناث العاديات.

نتائج الفرض السابع :

ينص هذا الفرض على أنه «لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق / عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلاب في فاعلية الذات» ولا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج موضحة كما في الجدول التالي :

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي

والتفاعل الثنائي بينهما على فاعلية الذات

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	النوع (أ)	٨٩,٠٥٧	١	٨٩,٠٥٧	٨,٧٩٣	٠,٠١
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	١١,٥٢٦	١	١١,٥٢٦	١,١٣٨	غير دال
	النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٥٤,٠٩٠	١	٥٤,٠٩٠	٥,٣٤١	٠,٠٥
الثقة بالذات	النوع (أ)	١٨٣,٥٤٢	١	١٨٣,٥٤	٢٢,٩٣	٠,٠١
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٤٥,٨٤٢	١	٤٥,٨٤٢	٥,٧٢٨	٠,٠٥
	النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٠,١٥٩	١	٠,١٥٩	٠,٠٢٠	غير دال
تفضيل المهام الصعبة	النوع (أ)	٠,٨٩٦	١	٠,٨٩٦	٠,١٨٧	غير دال
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	١١,٩٤٤	١	١١,٩٤٤	٢٣,٤٠	٠,٠١
	النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٤,٠٩٤	١	٤,٠٩٤	٠,٨٥٦	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات	النوع (أ)	٤٨٥,٦٧٨	١	٤٨٥,٦٧	١٢,٨٥	٠,٠١
	مستوى التحصيل الدراسي (ب)	٤٣٠,٣٩٨	١	٤٣٠,٣٩	١١,٣٨	٠,٠١
	النوع × مستوى التحصيل الدراسي	٩٥,٥٨٩	١	٩٥,٥٨٩	٢,٥٢٩	غير دال

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث) على كل من فاعلية تنظيم الذات والثقة بالذات والدرجة الكلية للفاعلية الذات ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (٢٦)، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث) على تفضيل المهام الصعبة. يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (متفوق وعادى) على

الثقة بالذات وتفضيل المهام الصعبة والدرجة الكلية لفاعلية الذات ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (٢٧)، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفوق (متفوق وعادى) على فاعلية تنظيم الذات. يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي (انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادى) على بعد فاعلية تنظيم الذات ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار «شيفيه» كما في جدول (٢٨).

جدول (٢٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

المتغير	الذكور (ن=٩٦)		الإناث (ن=١٤٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
فاعلية تنظيم الذات	٢٥,٦٨	٣,٠٣٧	٢٤,٥٠	٣,٣١٧	٢,٧٨٥	٠,٠١
الثقة بالذات	١٥,٤٠	٢,٦٤٢	١٣,٥٩	٢,٩٨٤	٤,٧٩٧	٠,٠١
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	٥٢,٧٤	٥,٧٧٢	٤٩,٨٧	٦,٦٠٢	٣,٤٥٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق انه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في فاعلية تنظيم الذات والثقة بالذات والدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الذكور.

جدول (٢٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين

المتغير	العاديين (ن=١٢٩)		المتفوقين (ن=١٠٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
الثقة بالذات	١٣,٩٠	٢,٩٦٤	١٤,٨٢	٢,٩٣٧	٢,٣٩٢	٠,٠٥
تفضيل المهام الصعبة	١١,١٠	٢,٢٧٠	١٢,٤٤	٢,٠٧٤	٤,٧٤٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	٤٩,٨٦	٦,١٥٤	٥٢,٤١	٦,٤٩٠	٣,١٠٩	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق انه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المتفوقين والعاديين في بعد الثقة بالذات لصالح المتفوقين، كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المتفوقين والعاديين في بعد تفضيل المهام الصعبة والدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح المتفوقين.

جدول (٢٨)

نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنة بين المجموعات الأربعة
(انثى متفوقة وانثى عادية وذكر متفوق وذكر عادى)

المتغير	المجموعات	المتوسط	انثى متفوقة	انثى عادية	ذكر متفوق	ذكر عادى
تنظيم الذات	انثى متفوقة	٢٤,٢٢	-			
	انثى عادية	٢٤,٧٤	٠,٥٢٤	-		
	ذكر متفوق	٢٦,٤٤	٢,٢٢٥ ^{xx}	١,٧٠٠ [*]	-	
	ذكر عادى	٢٥,٠٢	٠,٨٠٠	٠,٢٧٦	١,٤٢٤	-

ويتضح من الجدول السابق انه توجد تأثير دال إحصائية للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى التحصيل الدراسى في بعد فاعلية تنظيم الذات حيث توجد فروق بين متوسطى درجات الإناث المتفوقات والذكور المتفوقين لصالح الذكور المتفوقين، كما توجد فروق بين متوسطى درجات الإناث غير المتفوقات والذكور المتفوقين لصالح الذكور المتفوقين.

مناقشة نتائج الفروض

في حدود علم الباحثين فإنه لا يوجد بحث في البيئة العربية قارن بين الطلاب المتفوقين والعاديين في عادات العقل سوى بحث (سيد، وعمر، ٢٠١١) الذى قارن بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والموهوبين والعاديين في عادات العقل والكفاءة الذاتية وتوصل إلى تميز التلاميذ الموهوبين عن أقرانهم بعادات العقل والكفاءة الذاتية وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج هذا البحث من حيث تميز الطلاب المتفوقين بالدرجة الكلية لعادات العقل والدرجة الكلية لفاعلية الذات عن الطلاب العاديين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والعاديين في بعد المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعي من أجل الدقة والتحكم

في الاندفاع والاستعداد الدائم للتعليم وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والعاديين في اتخاذ القرار.

كما توصل البحث الحالي إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين عادات العقل وفاعلية الذات وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث كل من (Pruzek, 2000)، (ناجي النواب ومحمد إبراهيم، ٢٠١٢) اللذان أسفرا عن وجود علاقة موجبة بين عادات العقل وفاعلية الذات.

كما توصل البحث الحالي أيضاً إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين عادات العقل واتخاذ القرار وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث لافي (٢٠١١) الذي توصل إلى وجود تأثير دال إحصائياً لعادات العقل على اتخاذ القرار.

وبالنسبة للفروق النوعية في عادات العقل واتخاذ القرار وفاعلية الذات فقد أسفرت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعض أبعاد عادات العقل لصالح الذكور ولكن لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية لعادات العقل وتختلف مع بحث النواب وحسين (٢٠١٢) الذي توصل إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر/إناثي) على عادات العقل. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث وتتفق هذه النتيجة مع بحث لافي (٢٠١١). كما توجد فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات وتختلف هذه النتيجة مع بحث النواب وإبراهيم (٢٠١٢) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة طلاب الصف الأول الثانوى حيث إن كل من الإناث والذكور يتميزون بالمتابعة والتساؤل والسعى من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة في المواقف الجديدة، وبالتالي فإن كل من الذكور والإناث لديهم قدر من عادات العقل التي تؤهلهم لعبور هذه المرحلة بسلام. ولكن نظراً لطبيعة الذكور وهى كثرة التواجد خارج المنزل وشعور طالب مرحلة المراهقة برجولة وأنه المسئول عن المنزل وهو القائم على قضاء حوائج أسرته وهو بدلاً لوالده فإنه يحاول إثبات ذاته للآخرين ويسأل ويستفسر كثير ويخالط الناس أكثر، على النقيض من الإناث الاتى يتميزن بالخجل وظهرت عليهن علامان الأنوثة وبدأ يقل خروجها من المنزل، لهذا فإن الذكور يتميزون عن الإناث في روح المخاطرة والاستعداد الدائم للتعليم.

وتعتبر هذه النتائج منطقية حيث إنه بالنظر إلى الإطار النظري لمتغيرات البحث الحالى فإن الخصائص المميزة للطلاب ذوى عادات العقل فإن كل من الطلاب المتفوقين والعاديين يتميزون بالمتابعة والاستعداد الدائم للتعلم والحرص على السعي من أجل الدقة في المعلومات والقدرة على حل المشكلات وتوظيف المعارف السابقة في المواقف الجديدة وهذا هو طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وبالأخص طلاب الصف الأول الثانوى العام سواء أكانوا متفوقين أم عادى ين فإنهم يتميزون بالمتابعة والاستعداد للتعلم من خلال كثرة الاستذكار فى الملخصات والمراجعة النهائية فى المذاكرات والدروس الخصوصية بل هناك من يدخلون على شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) لتوسيع مداكه عن مادة دراسية محددة من أجل تحقيق التقدم فى الموضوعات التعليمية، وتحقيق مستوى الطموح لديهم واجتياز المرحلة التي بناء عليها يتحدد الكليات التي يلتحقون بها في الجامعة. وعلاوة على ذلك فإن الطلاب المتفوقين يتميزون بقدراتهم العقلية العالية وقوة بنائهم المعرفى والتركيز في أداء مهامهم والاستفادة من كل ما هو متاح والتواصل مع البيئة المحيطة ومحاولة جمع المعلومات من جميع المصادر المتاحة سواء من أقرانهم، أو الملخصات فى المواد الدراسية، أو من معلمهم والدروس الخصوصية، ويبحثون عن الغامض فى المواد الدراسية من خلال البحث فى شبكة المعلومات بل يحبون حل المسائل الصعبة والتي تحتاج إلى بذل الجهد لكى يشعرون بذاتهم وإشباع حاجاتهم. وهذا بدوره يجعل هؤلاء الطلاب يتميزون عن أقرانهم العاديين بروح المخاطرة والدخول في المواقف الجديدة والغامضة ويحبون التحدى. وبالإضافة لذلك فإن الطلاب الذكور لهم خصائصهم المميزة كما تم سرد بعضها سلفا فإن الطلاب المتفوقين لهم خصائصهم المميزة أيضا وعند التفاعل بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي فإنه وجد أن الذكور المتفوقين يتميزون عن أقرانهم (الذكور العاديين، والإناث العاديات، والإناث المتفوقات) بالتساؤل وحل المشكلات وكذلك بالدرجة الكلية لعادات العقل.

وبالنسبة لاتخاذ القرار فإن كل من الطلاب المتفوقين والعاديين لديهم القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المختلفة وهذا هو طبيعة الإنسان فى الكون حيث إن حياته كلها مليئة بالمواقف التي تحتاج منه أن يتخذ القرار تجاهها وهذه العملية مستمرة باستمرار الحياة وكلا على حسب مجاله ولهذا فإن طلاب الصف الأول الثانوى العاديين منهم والمتفوقين لا تخلو حياتهم من المواقف التي

تتطلب منهم اتخاذ القرار فيها وهم كذلك طلاب مرحلة المراهقة الذين يسعون إلى إثبات أنفسهم وتحقيق ذاتهم وإظهار شخصيتهم وجذب انتباه الآخرين إليهم فيحاولون اتخاذ قراراتهم بأنفسهم في مواقف حياتهم المختلفة حتى لو كانت قرارات خاطئة من أجل تحقيق الأنا لديهم فقط ولذلك لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتخاذ القرار. ولكنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث وقد تتفق هذه النتيجة مع طبيعة المجتمع الشرقى الذى يفضل الكثير فيه الذكور على الإناث كما أن الإناث يشعرون بذلك ولهذا يحاولون إثبات ذاتهم ويعتمدون على أنفسهم في اتخاذ قراراتهم ليثبتن للجميع أنهن على قدر المسئولية مثلهم مثل الذكور وخاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة (مرحلة المراهقة) والتي تعيش فيها الطالبة أنوثتها وتعد نفسها لتكون أم في المستقبل وتدريب نفسها على اتخاذ قراراتها ولهذا أظهرت نتائج البحث الحالى تميز الإناث على الذكور في اتخاذ القرار. وبالإضافة لذلك فإن الإناث العاديات تميزن عن أقرانهن (الذكور العاديين، والإناث العاديات، والإناث المتفوقات) في اتخاذ القرار وهذه النتيجة تظهر مدى الغيرة المحمودة بين العاديين والمتفوقين حيث إن الإناث العاديات يحاولن الوصول إلى درجة مستوى التحصيل الدراسى من خلال اتخاذ قراراتهن والتميز في ذلك وإثبات أنفسهن بأنهن مثلهم مثل الطلاب المتفوقين في اتخاذ القرار بل قد يوجد هناك طالب عادى يتخذ قراراً بشكل أفضل من الطالب المتفوق الذى قد يصيبه الغرور. وبذلك كانت النتيجة تفوقت الإناث العاديات على أقرانهن في اتخاذ القرار.

وبالنسبة لفاعلية الذات فإن الطلاب المتفوقين يتميزون بالثقة في النفس وحب الاستطلاع ومستوى الطموح المرتفع ويفضلون المهام الصعبة ويميلون إلى حل المسائل الصعبة ويقبلون التحدى والرغبة المستمرة في التعلم والإصرار على أداء المهمة ولديهم قناعة بأن بذل الجهد هو السبيل لتحقيق النجاح والتقدم ولهذا فإن الطلاب المتفوقين يتميزون بفاعلية الذات المرتفعة عن أقرانهم العاديين. وبالإضافة لذلك فإن الطلاب الذكور يتميزوا عن الطلاب الإناث بفاعلية تنظيم الذات وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة الذكور حيث إنهم يتميزون بالواقعية ويبدأون في تنظيم وقتهم في ضوء الواقع ومن ثم تنظيم ذاتهم، على النقيض من الإناث اللاتى يتميزن بالرومانسية والخيالية والبعد عن الواقع، وبالتالي كثير من الإناث يشعرون

بالإحباط عند التعامل مع الواقع ويجدن صعوبة فى تنظيم ذاتهم ومواقفهم عند أول مشكلة تواجههن. وكذلك وُجد فى هذا البحث الحالى تميز الذكور عن الإناث فى الثقة بالذات حيث لأنه من الصعب تراجع الذكور فى قرار ما وبالأخص فى هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) حتى ولو كان خاطئ لأنهم واثقين فى أنفسهم بدرجة كبيرة وكل ما يفعلونه من وجهة نظرهم صحيح. ولكن الإناث من السهل رجوعهن عن قرار ما وبالأخص عند ربطه بالعاطفة والوجدان وكذلك من السهل إقناع الإناث بالعدول عن رأيها حتى لو كان صائب وهذا قد يرجع إلى الشك فى ثقتهم بأنفسهن ولذلك وُجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى كل من فاعلية تنظيم الذات والثقة بالذات لصالح الذكور. فى حين أن لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى تفضيل المهام الصعبة وهذا قد يرجع إلى أن طلاب الصف الأول الثانوى سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً كلا منهما يفضل المهام الصعبة لأنهما يجدون فى ذلك إشباع لدوافعهم وتحقيق لذاتهم.

وبالنظر إلى عادات العقل المتمثلة فى المثابرة والاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة والسعى من أجل الدقة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم فى الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة فى المواقف الجديدة نجدها ضرورية عند اتخاذ القرار فى موقف ما حيث توصل البحث الحالى إلى وجود علاقة موجبة بين درجات عادات العقل واتخاذ القرار، وهذه النتيجة منطقية فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة. بالإضافة إلى أن الأفراد الذين يتميزون بعادات العقل هذه يكون لديهم فاعلية ذات مرتفعة. ويتضح من الإطار النظرى أن الطلاب ذوى عادات العقل لديهم الرغبة فى التفكير بحرص فى المشكلات الحياتية، كما أنهم يميلون إلى المثابرة والإصرار على حل المشكلات بل ودراسة البدائل والحلول المقترحة بعناية فائقة مع الاهتمام بأراء الآخرين، ويحاولون المقارنة بين وجهات نظر الآخرين وبين الأشياء والأفكار المعروضة من أجل الوصول إلى أفضل الحلول. ليس هذا فحسب بل إنهم يتميزون بالإعتراف بالأخطاء عند الحاجة لذلك والبدء من جديد والتفكير العميق فى الموقف والحرص على توظيف ما لديهم من معلومات والتعلم باستمرار وهذا يؤهلهم إلى اتخاذ القرارات فى المواقف التى يواجهونها فى الوقت المناسب وهذا لأن عملية اتخاذ القرارات تتطلب من متخذها العقلانية والتخطيط قبل التنفيذ وتقليل الاعتماد على الآخرين بل قد يتطلب الأمر تأجيل اتخاذ القرار

والتروى، أو التحكم فى الاندفاع حتى يتم البحث عن المعلومات الكافية كما أن طلاب مرحلة المراهقة يتجهون إلى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ليثبتوا لمن حولهم أنهم قادرين على تحمل المسؤولية. وبالتالي أظهرت نتائج البحث الحالى أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين درجات عادات العقل (المثابرة) - التساؤل وحل المشكلات - التحكم فى الاندفاع - توظيف المعارف السابقة فى المواقف الجديدة - السعى من أجل الدقة - الدرجة الكلية لعادات العقل واتخاذ القرار لدى الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين على حد سواء لأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما فى اتخاذ القرار من البداية. ولكنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين روح المخاطرة واتخاذ القرار وهذه نتيجة منطقية حيث إن اتخاذ القرار يحتاج من الطالب التفكير بتروى والتحكم فى الاندفاع والبعد عن المغامرة فى العمل.

وبالنسبة للطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة فإنهم يتميزون بالثقة العالية فى النفس والمثابرة فى أداء الأعمال وتحمل المسؤولية والبراعة فى التعامل مع المواقف والمرونة والايجابية فى حل المشكلات والهدوء عند التعامل مع المواقف ومنظمين لأنفسهم ويفضلون التحدى ودخول المواقف الصعبة لثقتهم فى أنفسهم بأنهم قادرين على حلها لهذا أظهرت نتائج البحث الحالى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين درجات عادات العقل (التساؤل وحل المشكلات) - التحكم فى الاندفاع - الاستعداد الدائم للتعلم - روح المخاطرة - توظيف المعارف السابقة فى المواقف الجديدة - الدرجة الكلية لعادات العقل والدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين. ولكنه لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين درجات عادات العقل (السعى من أجل الدقة - المثابرة) والدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين بالإضافة إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) بين التساؤل وحل المشكلات، والتحكم فى الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة، وروح المخاطرة من جهة وكل من تنظيم الذات والثقة بالذات من جهة أخرى. كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الاستعداد للتعلم والدرجة الكلية لعادات العقل من جهة وكل من تنظيم الذات والثقة بالذات وتفضيل المهام الصعبة من جهة أخرى. ويرجع ذلك إلى أن طلاب الصف الأول الثانوى لديهم فاعلية الذات تتحقق من خلال الوعى بالأمور والتعامل معها وهذا يتطلب دراسة حالة الواقع والتروى والتأنى عند التعامل معه وتوظيف معلومات سابقة تفيد فى الوضع الراهن.

التوصيات:

- (١) توجيه نظر القائمين على تخطيط المناهج وتدريسها إلى ضرورة الاهتمام بمدخل عادات العقل بوصفها قاعدة يركز عليها مهارات التفكير الأخرى.
- (٢) عمل دورات تدريبية لطلاب الصف الأول الثانوى عن كيفية توظيف عادات العقل لديهم عند اتخاذ قرارا ما فى المواقف الحياتية المختلفة.
- (٣) توجيه المدرسين إلى تكليف الطلاب بأنشطة توظف عادات العقل وفاعلية الذات لديهم لما لهما من مردود إيجابي على العملية التعليمية.

البحوث المقترحة:

- (١) العلاقة بين الذكاءات المتعددة وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين.
- (٢) العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكل من فاعلية الذات واتخاذ القرار.
- (٣) العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
- (٤) العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار.

المراجع

إبراهيم، عاصم محمد (٢٠١٠). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الصحي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٢٨)، ٣١١-٣٨٥.

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). *تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار المسيرة.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta- Analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا. *جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية*، (٢٣٨)، ١-٧٨.

بوقس، نجاة عبد الله (٢٠٠٧). أثر الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع على عملية اتخاذ القرار وتحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تقنيات التعليم. *دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة*. (١٢٢)، ٢٤٢-٢٧١.

حجازي، جولتان حسن (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٤، (٩)، ٤١٩-٤٣٣.

جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٠). *نظريات الشخصية: البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث والتقويم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحى عبد الرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة العين، دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣). *تعليم التفكير في عصر المعلومات (المدخل- المفاهيم- المفاتيح- النظريات- البرامج)*. القاهرة، دار الفكر العربى.

الحنفى، سهام حنفى محمد (٢٠١٠). فاعلية تدريس وحدة في علم الاجتماع باستخدام استراتيجية حل المشكلات لإكساب مهارات اتخاذ القرار وتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، القاهرة*، (٢٩)، ١٠٢-١٥٦.

راغب، رحاب أحمد (٢٠١٣). بحث عادات العقل الشائعة لدى المعاقين سمعيًا والسماعين (دراسة تشخيصية مقارنة)، مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٥)، ٢٤٢-٣٠٥.

سويد، عبد المعطى (٢٠٠٣). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. العين، دار الكتاب الجامعى.

سيد، إمام مصطفى وعمر، منتصر صلاح (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، (١١)، ٩٥-٤٧٢.

الشامي، حمدان ممدوح (٢٠١٢). علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧٤ (٢٢)، ٢٤٠-٣٠٠.

شاهين، هيام صابر (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق، ٨ (٤)، ١٤٧-٢٠١.

الصاعدى، لىلى سعد (٢٠٠٧). مستوى التحصيل الدراسي والموهبة والإبداع واتخاذ القرار رؤية من واقع المناهج. عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشافورى، إيمان عبد الحكيم، وعمر زيزى حسن (إبريل ٢٠١١). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية، المؤتمر السنوى (العربى السادس-الدولى الثالث) كلية التربية النوعية جامعة المنصورة "تطوير برامج التعليم العالى النوعى في مصر والوطن العربى في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، ١٣-١٤ / ٤.

عبد الرازق، السعيد محمد (٢٠١٠). فاعلية نموذج بايى Bybee Model فى تحصيل الأحياء وتنمية الوعى بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد القادر، فتحى عبد الحميد، وأبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). البناء العاملى للذكاء في ضوء نظرية جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات

والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٥٥)، ١٧١-٢٤٤.

العتيبي، بندر محمد (٢٠٠٨). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العدل، عادل محمد (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وفاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٢٥) ج١، ١٢١-١٧٨.

عريان، سميرة عطية (٢٠١٠). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٥)، ٤٠-٨٠.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٩). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ١٢ (٢)، ٨٣-١٢٥.

قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥). ثلاثون عادة عقلية. عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف محمود، وعمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

القواس، محمد بن أحمد مرشد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تسريع التفكير في الرياضيات (CAME) على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

لافي، فتحية على حميد (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

محمد، عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزر LISREL ٨، بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.

المخلافى، عبد الحكيم (٢٠١٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء"، مجلة جامعة دمشق، (٢٦)، ٥١٤-٤٨١.

مصباح، مصطفى عطية (٢٠١١). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

المصري، نيفين عبد الرحمن (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

معوض، ليلى إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إثرائى فى التربية البيئية فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائى. مجلة دراسات فى التعليم الجامعى. القاهرة، (١٦)، ٣٤٨-٣٨٣.

الميهى، رجب ومحمود، جيهان (٢٠٠٩). فاعلية تصميم بيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ فى تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى أساليب معالجة المعلومات المختلفة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٥ (١)، ٣٠٥-٣٥١.

النشاوى، كمال أحمد (ابريل ٢٠٠٦). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة "التعليم النوعى ودوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة"، ١٢-١٣ / ٤.

النواب، ناجى محمود، وحسين، محمد إبراهيم (٢٠١٢). عادات العقل والتفكير على الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية. مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بالمؤتمر العلمى الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، ١٤٩-١٧٢.

نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨). تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان، دار المسيرة.

- Bandura,A.(1977).Self-Efficacy :Toward a unifying theory of behavioral change , *Psychological Review* ,84(2), 191-215.
- Bandura,A.(1982).Self- Efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist* , 37(2), 122-147.
- Bandura,A.(1983). Self- Efficacy determinants of anticipated fear and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*,45, 464-469.
- Bandura,A.(1995). *Self- Efficacy in changing.*,Cambridge University Press, New York.
- Bandura,A.(1997). *Self- Efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Christopher, W.(2006).Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Journal of Research in Educational Psychology*,43(10), 529-550.
- Costa , A. & Kallik , B. (2008). *Learning and leading with habits of mind:16 essential characteristics for success*, association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia: U.S.A.
- Costa, A. & Kallik, B.(2000).*Habits of mind, association for supervision and curriculum development*, Virginia:U.S.A.
- Galotti, K. M, Ciner, E, Altenbaumer, H. E, Geerts, H. J , Rupp, A. & Woulfe, J.(2006). Decision-making styles in areal-life decision: choosing a college major, *Personality and individual differences*, 41, 629-639.
- Gauld, C. F. (2005). Habits of mind , scholarship and decision making in science and religion , *Science & Education*, 14, 291-308.
- Khan,A.,Fleva,E.& Qazi,T.(2015).Role of self –esteem and general self – efficacy in teachers‘ efficacy in primary schools, *Psychology*,6,117-125.

- Kim, A. & Park , I. (2000). Hierarchical structure of self – efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: General , Academic , Domain – Specific , and Subject – Specific Self – Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 24-28 April, 1-36.
- Mau,W. (2000). Cultural Differences in career decision-making styles and self-efficacy, *Journal of vocational behavior*, 57, 365-378.
- Maurer, T. J. & Pierce, H. R. (1998). Comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy, *Journal of Applied Psychology*, 63(2), 324-329.
- Pajers, F. (1997) Current directions in self-efficacy research, *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49.
- Parker, A. M, De bruin, W. B. & Fischhoff, B. (2007). Maximizers versus satisficers: Decision-making styles, competencem and outcomes, *Judgment and decision making*, 2(6), 342-350.
- Pruzek, R. T. (2000). Relationships among parent self-efficacy, children's foundations for achievement, children's habits of the mind and academic achievement, *Unpublished M.A*, California State University, .Long Beach.
- Reed, A. E, Mikels, J. A and Lockenhoff, C. E. (2012). Choosing with confidence: self-efficacy and preferences for choice, *Judgment and Decision Making*, 7(2), 173-180.
- Regan ,B. (1999). Habits of mind: A moment in the Lived experience of teaching , *Teaching Education* , 16 (1) , 81-84.
- Sajjadi,S, Jamaladini,M., Baranzehi,H. & Maghhsoodi,H.(2015). Relation between metacognition and self-efficacy with academic achievement in high school students of Bandar Abbas, *Jomaican Journal of Science & Technology*,26,92-97.

- Stipk, D. (1998). *Motivation to learning from theory to practice*. (3th ed.) New York: Allyn and Bacon, Aaviacn Company.
- Wang, Y. & Ruhe, G. (2007). The cognitive process of decision making, *Journal of cognitive informatics and natural intelligence*, 1(2), 73-85.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self – Regulated Academic Learning , *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

**فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي فى تعديل المعتقدات
اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد**

د . هبة جابر عبد الحميد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة سوهاج

د . أحمد محمد جاد الرب أبو زيد
أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية العلاج العقلائي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٢٠) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المدى العمري من ٢٥ - ٣٥ سنة، ولديهن أطفال في المرحلة العمرية من ٥ - ١٥ سنة بمدينة الرياض، وتم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية من إعداد الباحثان، والبرنامج الإرشاد العقلائي الانفعالي السلوكي والذي تكون من (١٢) جلسة، مدة كل جلسة (٧٥) دقيقة، واعتمد الباحثان على فنيات المحاضرة، والحوار والمناقشة، والتقبل غير المشروط، وفنية ABC، وفنية ABCDEF، وفنية الدحض والمجادلة، ولعب الدور، والواجب المنزلي. وتوصل الباحثان إلى فعالية العلاج العقلائي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واستمرت فعالية البرنامج بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

***The effectiveness of Rational Emotive Behavioral
counseling to modify Irrational Beliefs for
Mothers of Autism Children***

Dr. Ahmed Abouzaid

Associative professor - special
education department

Arab East College

Dr. Heba Abdelhamid

Lecture - Mental hygiene
department

Faculty of Education - Sohag
University

Abstract:

The two researcher samied incurrent research to identify the effectiveness of rationale motive behavioral therapy to modify irrational beliefs among others of autism children, The sample consisted of 20 mothers have autism children, mothers ages were 25 – 35 years, children ages were 5 – 15 years, in Riyadh, There searchers used a scale of irrational belief sprepared by researchers, and the program of rational emotive behavior therapy, which consisted of 12 sessions, The duration of each session 75 seconds, Techniques were used to Lecture, Dialogue and Discussion, and Unconditional Acceptance, technical ABC, technical ABCDEF, Disputation, Role Playing and Homework. The two researchers found the effectiveness of rationale motive behavioral therapy to modify parental irrational beliefs among others of autism children, and continued effectiveness of the program after a stop the application of the program two months ago.

مقدمة

أنعم الله على الإنسان بنعمة العقل، وهذا العقل يفكر ويتدبر وينظر ويدرك ويتذكر ويتفقه، ويختلف الناس في تفكيرهم؛ فمنهم من يفكر تفكير مناسب وعقلاني، ومنهم من يفكر تفكير غير مناسب ولا عقلاني، وهناك فرق كبير بين من يفكر تفكير عقلاني ومن يفكر تفكير لا عقلاني. وهذا ما يجعل الناس يختلفون في تقديرهم للأشياء والمواقف والخبرات.

ويعد التفكير سليماً إذا قام على الدليل والبرهان والحجة وهذا هو التفكير العقلاني، ويعد التفكير غير سليم إذا اعتمد على الجهل وغياب الدليل، ويسلك الإنسان ويتصرف في حياته بناء على ما لديه من تفكير ومعرفة، فإذا كان التفكير والمعرفة في المنحنى الموجب كان التصرف والسلوك في هذا المنحنى، وإذا كان التفكير في المنحنى السلبى كان التصرف والسلوك في ذلك المنحنى.

فيعد التفكير عاملاً حاسماً في إحداث الاضطرابات النفسية؛ فالإنسان هو كائن عقلاني ولا عقلاني في آن واحد؛ فهو عندما يفكر ويتصرف على نحو عقلاني يكون فعالاً وكفئاً وسعيداً، أما عندما يفكر ويتصرف على نحو غير عقلاني فإن النتيجة تكون الشعور بالقلق والاضطراب النفسي والسلوك العصابي (حسب الله، والعقاد، ٢٠٠٠، ص. ٨١).

والتفكير والانفعال والسلوك جميعها أشكال متلاحمة؛ ف وراء كل انفعال سواء إيجابي، أو سلبى بناء معرفي، وطريقة تفكير سابقة لظهوره، فإذا كانت طريقة التفكير عقلانية ومنطقية، فإن كلاً من الانفعال والسلوك سيكون إيجابياً والعكس صحيح، وإذا كانت طريقة التفكير غير مقبولة وغير منطقية، فإن كلاً من السلوك والانفعال سيكون على درجة مرتفعة من الاضطراب (إبراهيم، ١٩٩٩؛ عبد الغفار، ٢٠٠٧).

ويرجع الفضل إلى «أرون بيك» Aron Beck رائد النموذج المعرفي في توضيح دور التفكير في سلوك الإنسان، وكذلك «ألبرت إليس» Albert Ellis في الصياغة العلمية المنهجية للتفكير وأثره على سلوك الفرد وتصرفه من خلال نظريته السلوكية المعرفية.

وميز أصحاب النموذج المعرفي بين نمطين من الأفكار: أفكار عقلانية واقعية وإيجابية يصحبها مواقف وأنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة وتحقق للإنسان مزيد

من التوافق والصحة النفسية، وأفكار لاعقلانية خيالية وسلبية يصحبها عواقب انفعالية وسلوكية مضطربة وغير مرغوبة؛ مثل: الاكتئاب، والقلق، والعدوانية (العقاد، وقاعد، ٢٠٠١، ص. ١٠٧).

وقرر "إليس" أن سلوك الفرد في أي موقف هو خليط من العقلانية واللاعقلانية في آن واحد؛ وذلك لأن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقاً لما يدركون ويعتقدون نحو موقف معين (زهران، ٢٠٠٤، ص. ٧١).

وتعرف المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs بأنها: "تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتميز بعدم الموضوعية كابتغاء الحلول الكاملة الجديدة والمثالية المطلقة للمشكلات، والاعتمادية مقابل الاستقلالية، وابتغاء الكمالية المطلقة للذات والتهويل من الأمور، والتشويه في إدراك، أو فهم ما تحمله الناس عن الشخص، والتعميمات السلبية، كالتأويل الشخصي للأمور" (صابر، ٢٠٠٥).

يؤكد "إليس" على أن المعتقدات اللاعقلانية هي المسبب الأساسي لأي اضطرابات نفسية وانحرافات سلوكية عند الإنسان (عمر، ٢٠٠٣، ص. ٣١). فالمشكلات النفسية التي يعاني منها الإنسان إنما هي نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه، فالمشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف في حياة الإنسان ولكنها تنجم عن تفسيره لها، ومعتقداته وقناعاته (الخطيب، ١٩٩٢، ص. ١٨٣).

ويعني هذا أن الكثير من الأفكار الخاطئة قد تكون مسؤولة بشكل كبير عن إحداث وتطوير المرض النفسي، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث. حيث كشفت دراسة عبد الغفار (٢٠٠٧) عن وجود علاقة بين التفكير اللاعقلاني ومؤشرات الاكتئاب. وتوصلت دراسة مؤمن (٢٠٠٤) إلى أن المعتقدات اللاعقلانية تؤدي إلى عدم شعور الفرد بالسعادة.

وتؤثر المعتقدات اللاعقلانية الوالدية على الأنماط الوالدية والسلوك الوالدي والذي يؤثر بدوره على تعبير الطفل عن عدوانه ومشكلاته السلوكية، المرتبطة بالعدوان والعناد (Garbarino, 2006).

وتوصل مؤلفاني وآخرون (Mulvaney, Mebert, and Flint (2007) إلى أن الآباء الذين يتصفون بالجمود وعدم المرونة أطفالهم أكثر مشكلات سلوكية.

فالآباء الذين ينظرون لسلوك أطفالهم بطريقة سلبية، والذين لديهم معرفة سلبية في الحياة بصفة عامة يوفرون بيئات أقل جودة لأطفالهم (Daggett, O'Brien, Zanolli & Peyton, 2000).

ونظراً لما تتركه المعتقدات اللاعقلانية من آثار سلبية على الشخصية، فقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول إمكانية تغيير الأفكار اللاعقلانية، وبالتالي التخلص من الآثار السلبية المترتبة عليها. فيشير عمر (٢٠٠٣، ص. ٣٧) إلى إمكانية تغيير المعتقدات اللاعقلانية وتحويلها إلى أفكار واعتقادات عقلانية تسبب للإنسان الأمن والأمان.

مشكلة البحث:

تؤدي المعرفة دور مهم في الممارسة الوالدية، وفي إصابة الآباء بأعراض الاكتئاب والقلق. وهي من المجالات المهمة في البحث والتدخل، ومن المفترض أن تغير المعرفة، أو المعتقدات الخاطئة يؤدي إلى خفض أعراض القلق والاكتئاب الوالدي، ويزيد من السلوك الوالدي الفعال، فيرى «إليس» أن المعتقدات اللاعقلانية قد تسبب القلق والاكتئاب والاضطرابات الانفعالية الأخرى، ونموذجه يفسر تلك العلاقة (Salhany, 2010).

وتأكيداً لفروض نظرية «إليس» توصلت بعض البحوث والدراسات إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وبعض المتغيرات مثل: العزلة الاجتماعية والكفاءة والعلاقة مع الشريك (Langford, 1988)، والضغط الوالدية (McDonald, 1993)، ومتغيرات الكفاءة والاكتئاب، والعلاقة مع الشريك، والقيود الوالدية (Ackerman, 1991)، والتوافق الزوجي (حافظ، ٢٠٠٧)، وأعراض القلق والاكتئاب لدى الآباء، وقلق واكتئاب أطفالهم (Salhany, 2010)، والسلوك الوالدي منبئ بالسلوك العدواني لدى أبنائهم (O'Toole, 2010).

فتشير هذه البحوث إلى الأثر السلبي للمعتقدات اللاعقلانية الوالدية على الآباء، وعلى أبنائهم، وهذا يعني أن المعتقدات اللاعقلانية موضوع رئيس في الصحة النفسية، وفي توافق الأفراد، كما يتعدى متغير المعتقدات اللاعقلانية ليؤثر على توافق الآخرين. ونظراً لأهمية هذا المتغير يهتم البحث الحالي بالتعرف على فعالية برنامج لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

حيث راجع الباحثان البحوث والدراسات التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء ذوي الإعاقة في التراث، وقد لاحظنا أن هناك قلة في البحوث التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء وأمهات ذوي الإعاقة؛ فتوصلت دراسة حافظ (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والتوافق الزوجي لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية. ودراسة Witt (2005) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وأعراض اضطراب التوحد للطفل ومستوى الضغط، وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء ذوي المعدل المرتفع من المعتقدات اللاعقلانية يرون أن أعراض أطفالهم اضطراب التوحد تمثل ضغطاً كبيراً عليهم، وتوصل إلى أن المعتقدات اللاعقلانية تمثل ٤٩ % من مستوى الضغط الوالدي، وهذا يعني أن الآباء ذوي المستوى العال من المعتقدات اللاعقلانية لديهم مستوى عال من الضغوط. وأن المعتقدات اللاعقلانية الوالدية المرتفعة لدى الآباء كانت مرتبطة بأعراض أطفالهم.

ويتضح مما سبق أن البحوث والدراسات توصلت إلى أن الآباء يعانون من بعض المعتقدات اللاعقلانية التي تؤثر على توافقهم، وتؤثر على أبنائهم لذلك تتضح مشكلة البحث الحالي في التعرف على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويتضح ذلك من خلال التساؤل التالي: ما فعالية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- (١) التعرف على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- (٢) التعرف على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في دحض المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) يعمل البحث الحالي على دحض المعتقدات اللاعقلانية لدى الأمهات، ويمثل ذلك وقاية لأبنائهن من تعلم المعتقدات اللاعقلانية، فهذا البرنامج علاجي يعمل على دحض المعتقدات اللاعقلانية لدى الأمهات، وكذلك وقائي يعمل على وقاية أبنائهن من تعلم المعتقدات اللاعقلانية، حيث يرى «إليس» أن الأبناء يتعلمون المعتقدات اللاعقلانية من آبائهم اللاعقلانيين (Ellis, 1994)، وهذا ما أكدته البحوث والدراسات السابقة حيث توصلت دراسة كل من (Garber and Flynn 2001) إلى أن الأفراد يتعلمون المعتقدات اللاعقلانية من والديهم.
- (٢) يهتم البحث الحالي بمتغير المعتقدات اللاعقلانية، وهذا متغير مهم لارتباطه بالكثير من المتغيرات المهمة ذات الصلة بالتوافق؛ مثل: الضغوط، والقلق، والاكتئاب.
- (٣) يهتم البحث الحالي بشريحة مهمة من المجتمع - أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد - تؤدي المعتقدات اللاعقلانية دور مهمًا في بنائهن النفسي وفي تفاعلهن الاجتماعي سواء مع أطفالهن، أو مع أزواجهن، أو مع المجتمع، وتعديل معتقداتهن اللاعقلانية قد يؤثر إيجابيًا على بنائهن النفسي والاجتماعي تبعًا لنظرية "إليس" والبحوث والدراسات التي أكدتها.
- (٤) يعد البحث الحالي من البحوث المهمة سواء على المستوى النظري، أو على المستوى التطبيقي؛ فعلى المستوى النظري يوفر البحث الحالي معرفة عن المعتقدات اللاعقلانية لدى الآباء، وخاصة آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وعلى المستوى التطبيقي قد يوفر البحث الحالي مقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمكن للباحثين الاستفادة منه في بحوثهم، كما يوفر البحث الحالي برنامج لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمكن الاستفادة منه في تعديل معتقدات أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التوسع في تطبيق البرنامج.

مصطلحات البحث الإجرائية:

اعتمد البحث الحالي على المصطلحات التالية:

المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs: «هي الأفكار والتصورات الخاطئة التي يعتنقها الأفراد من خلال التفاعل بين المتغيرات البيئية والنفسية والثقافية المحيطة بالفرد، وهي أفكار جامدة، لا منطقية، لا تستند إلى أدلة تجريبية، أو تشريعية، يستمد مجها الفرد في أبنيته المعرفية، فيتصرف وينفعل ويقيم حياته وحياة الآخرين بناءً عليها».

المعتقدات اللاعقلانية الوالدية Parental Irrational Beliefs: «هي

الأفكار والتصورات الخاطئة التي ترتبط بولادة طفل ذو اضطراب توحد وتتعلق بأسباب اضطراب التوحد، وتربية وتعليم هؤلاء الأطفال ومستقبلهم، وتوافق أسرهم».

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behaviour Therapy:

«هو مدخل إرشادي يعتمد على نظرية «إليس» العقلانية الانفعالية السلوكية في الإرشاد، وهو مدخل يفترض أن المعتقدات اللاعقلانية هي التي تسبب الاضطراب وليس الحدث المنفر، وتتضمن فنيات الإرشاد على دمج الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية معاً».

الإطار النظري :**المعتقدات اللاعقلانية** Irrational Beliefs

وضع «ألبرت إليس» النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية في الخمسينيات والتي تعتمد على النموذج المعرفي في تحديد المعتقدات اللاعقلانية باعتبارها محددات جوهرية في حدوث الاضطراب الانفعالي العام؛ مثل: القلق، والاكتئاب، والغضب، وتقييم المعتقدات اللاعقلانية على أنها أفكار جامدة، لا منطقية، ولا تجريبية. ورأى أن المعتقدات اللاعقلانية تنتج من التفاعل بين العوامل الاجتماعية والبيولوجية، وحديثاً تم النظر إلى العامل الثقافي كبعد ثالث في مكونات المعتقدات اللاعقلانية (David & DiGiuseppe, 2010).

والثقافة هي مجموع القيم والأعراف الاجتماعية والمعتقدات والأنماط والتصورات السلوكية التي تنتقل اجتماعياً من جيل إلى جيل (Buss, 2001). وبناء على ذلك فالمعتقدات اللاعقلانية تنتج من التفاعل المعقد بين العوامل البيولوجية والثقافية والاجتماعية التي تشكل بيئة الفرد.

والمعتقدات اللاعقلانية هي أبنية نفسية مهمة تتنبأ بكيفية تفاعل الأفراد انفعالياً مع الأحداث الضاغطة (David & Szentagotai, 2006).

وتؤدي المعتقدات اللاعقلانية إلى ردود فعل انفعالية غير تكيفية بينما المعتقدات العقلانية هي المعتقدات الأكثر تكيفاً حيث توفر بدائل مواجهة صحية عند مواجهة الأحداث الضاغطة (David, Lynn & Ellis, 2010).

وترتبط المعتقدات اللاعقلانية بالأفكار الأوتوماتيكية وردود الفعل الانفعالية مثل قلق السمة Trait Anxiety وغضب السمة Trait Anger والاكتئاب السمة Trait Depression، واضطراب الهوية Dysphoria، والشعور بالذنب Guilt والاكتئاب الرئيس (Bernard, Major Depressive Disorder (Bernard, 1998; Macavei, 2005).

وينظر ”ألبرت إليس“ إلى المعتقدات اللاعقلانية على أنها معارف غير منطقية Illogical، زائفة، أو كاذبة False، جامدة Rigid، غير واقعية Non-Pragmatic تؤدي إلى الكرب النفسي Emotional Distress

واتفاقاً مع (DiGiuseppe, Doyle, Dryden and Backx, 2014) المعتقدات اللاعقلانية هي المعتقدات المتعارضة داخلياً، وغير مؤيدة بدليل تجريبي، مطلقة في الطبيعة Absolutistic In Nature، تؤدي إلى انفعالات مضطربة، وتعمق تحقيق الأهداف. وبناءً على ذلك المعتقدات العقلانية معتقدات مرنة وواقعية ومنطقية، تؤدي إلى نتائج أكثر وظيفية.

وعرفت المعتقدات اللاعقلانية بأنها: ”معتقدات وقيم واتجاهات راسخة بشكل أساسي تعزز عمليات التفكير اللفظية غير الواقعية، والتي يتم تفسيرها من خلال الأحداث الخارجية“ (Koopmans, Sanderman, Timmerman, & Emmelkamp, 1994).

والعلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والاضطراب الانفعالي قد تكون منعكسة في نموذج ABCDE الذي اقترحه "إليس" عام ١٩٦٢، فيعني الحرف A وجود الحدث غير المرغوب (السوابق antecedent)، ويعني الحرف B (المعتقدات اللاعقلانية irrational beliefs)؛ أي مخططات المعتقدات اللاعقلانية حول الحدث غير المرغوب، والحرف C (النتيجة consequence) يعني النتيجة السلوكية والانفعالية أي الحالة الانفعالية التي يصل إليها الفرد نتيجة للمعتقدات اللاعقلانية للحدث غير المرغوب، وتعني المرحلة D (المجادلة، أو الاحتجاج disputation)، المجادلة، أو الاحتجاج على المعتقدات اللاعقلانية، وتعني المرحلة E (الفعالية efficient) أن يعمل المعالج والمسترشد بشكل تعاوني على إعادة البناء المعرفي للمخططات اللاعقلانية والوصول إلى اندماج أكثر كفاءة. وبناءً على ذلك النموذج المعتقدات العقلانية والتكيفية تؤدي إلى استجابات سلوكية معرفية انفعالية إيجابية، وبناءً على ذلك النموذج أيضاً توجد علاقة موجبة بين الأبنية المنفصلة للمعتقدات اللاعقلانية والاضطراب الانفعالي. وهناك العديد من الدراسات التي قدمت أدلة تجريبية لهذا النموذج (Chang & D 'Zurilla, 1996).

واتفاقاً مع نظرية "إليس" تنقسم المعتقدات اللاعقلانية إلى أربعة أنواع هي: المتطلبات Demandingness، والمبالغة Awfulizing، تحمل الإحباط Frustration Intolerance، التقييم الذاتي Self-Rating، أو التقييم الشامل Global Evaluation. وكل عملية اعتقاد لاعقلاني تتضمن محتوى ثلاثة مجالات هي: الراحة Comfort، الإنجاز Achievement، الاستحسان (Dryden, 2003).

ويرى "إليس" أن المتطلبات تعد معتقد لاعقلاني جوهرية يشير إلى المتطلبات غير المنطقية التي يعبر عنها في مصطلحات مثل ينبغي أن should، ويجب أن must، ويجب ought، مثل عبارة "يجب أن أحصل على نتائج جيدة I must have good results"، والبديل العقلاني لتلك المتطلبات هي التفضيلات الأكثر مرونة ومنطقية وبالتالي أكثر صحة، مثل: أفضل أن أحصل على نتائج جيدة I prefer to have good results (Dryden, 2013, pp.39-40).

ويرى "إليس" إلى أن معتقد المبالغة يشير إلى تقييم الحدث السلبي على أنه الأسوأ أكثر مما يكون على الإطلاق؛ مثل: قد يكون من المرعب أن لا أجد وظيفة، والمعتقد البديل العقلاني غير المبالغة فيه يشير إلى التقييم الأكثر اعتدالاً للسوء "قد يكون سيء بدلاً من مرعب"، ومن خلال العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني قد يتعلم الفرد أن تقيم الأحداث السلبية لتكون سيئة بدلاً من أن تكون مرعبة، أو فضيعة، ومثال ذلك: قد يكون سيء جداً أن لا أجد وظيفة، ولكن هذا ليس نهاية العالم (Dryden, 2003).

ويرى "إليس" أن تحمل الإحباط هو اعتقاد أن الفرد لا يتحمل ظروف معينة تجعل الموقف لا يطاق، ومن خلال العلاج يتعلم الفرد أن يتحمل مشقة الحدث غير المرغوب. ومثال ذلك الاضطرار للعمل في عطلات نهاية الأسبوع غير مريح ولكن يمكنني تحمل الإحباط (Dryden, 2013, pp.39-40).

ويرى "إليس" أن التقدير الذاتي Self-Rating يشير إلى ميل الأفراد لتقدير ذواتهم سلبياً، وهذه المعتقدات يتم التعبير عنها في عبارات مقيمة عامة. ومثال ذلك: "إذا لم أنجح في الأشياء المهمة، إذن أنا شخص لا قيمة له" والمعتقد البديل العقلاني هنا هو: "القبول الذاتي غير المشروط" لكل من العناصر الجيدة والسيئة، ومن خلال العلاج يتعلم الأفراد أن الناس لا يمكن تقييمهم على أساس تقدير عام واحد، وظروف الحياة تتكون من عناصر جيدة وسيئة ومحايدة (DiLorenzo, David, & Montgomery, 2007).

ويرى "إليس" أن معتقد المتطلبات demandingness كمعتقد لا عقلاني عام أساسي قد يكون مستمد من المعتقدات الأخرى. وبناءً على تحليل للدراسات السابقة والبحوث واسعة النطاق تبين أن معتقد المتطلبات ليس بالضرورة أن يكون معتقد رئيس كامن في الاضطرابات النفسية، حيث توجد بينه وبين المقاييس المعيارية للوظيفية السلوكية علاقة عالية، ومن المثير للدهشة أن المقاييس الفرعية لمعتقدات للمبالغة، وتحمل الإحباط، والتقدير الذاتي مرتبطة بشكل كبير بمقاييس الأمراض النفسية أكثر من ارتباطها بمعتقد المتطلبات (DiGiuseppe, Leaf, Gorman, Robin, & Exner, 2014).

وتتفق هذه النتيجة مع البحوث السابقة التي تتحدى نظرية "إليس" التي تفترض أن معتقد المتطلبات سمة مميزة للأمراض النفسية تؤدي إلى المرض النفسي، ولكن الدراسات الأخرى رأّت أن معتقد التقدير الذاتي هو السمة المميزة للاضطرابات النفسية (DiGiuseppe et al., 2014; Fulop, 2007).

وتمثل المعتقدات العقلانية محاور أساسي في الصحة النفسية، وفي العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وترى النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية أن المعتقدات اللاعقلانية هي عكس المعتقدات اللاعقلانية، فإذا كانت المعتقدات اللاعقلانية جامدة ومتطرفة في طبيعتها فإن المعتقدات العقلانية مرنة وغير متطرفة. وإذا كانت المعتقدات اللاعقلانية تتصف بأنها غير متفقة مع الواقع، وغير منطقية، وغير صحيحة بالنسبة للفرد وعلاقاته؛ بالإضافة إلى أنها تعوق سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه الشخصية المهمة، وبصفة عامة هي معتقدات غير تجريبية وغير منطقية ومختلفة وظيفياً. وفي المقابل فالمعتقدات العقلانية متسقة مع الواقع، ومنطقية، وتؤدي في الغالب إلى نتائج صحيحة بالنسبة للفرد وعلاقاته؛ بالإضافة إلى أنها تسهل سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه الشخصية المهمة، فهي معتقدات منطقية تجريبية وظيفية. ووضع المعتقدات العقلانية واللاعقلانية بهذه الطريقة لا يجعل بينهما متصل مفترض، فقد تختلف المعتقدات اللاعقلانية عن المعتقدات العقلانية نوعياً ولكن لا يختلفوا كمياً (Dryden, 2013, pp.39-40).

المعتقدات اللاعقلانية الوالدية Parental Irrational Beliefs

دور المعرفة في توجيه الممارسات الوالدية والقلق الوالدي وأعراض الاكتئاب وآثارهم على الطفل مهماً في مجال الفحص والتدخل. فمن المفترض أن تغير، أو خفض المعارف والمعتقدات الخاطئة يؤدي إلى خفض القلق الوالدي وأعراض الاكتئاب، وزيادة السلوك الوالدي الفعال. وتعد النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية هي النموذج الذي يفسر العلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك.

فتفسر النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية المعتقدات اللاعقلانية من حيث صلتها بالغضب، والعداؤون، والضغط (Dryden & Ellis, 2001). فعندما يمر الآباء بخبرات انفعالية سلبية؛ مثل: الغضب، والشعور بالذنب، والقلق فيما يتعلق بمشكلات الممارسة يؤثر ذلك على أطفالهم، فالضغط الوالدي يمكن أن يتفاقم، وبالتالي يصعب على الآباء حل مشكلات الممارسة (Joyce, 1990).

وقد وصاغ كل من (Azar and Weinzierl, 2005) نموذج المخططات الوالدية parental schemas، ويفترض هذا النموذج أن الآباء الأصحاء يطورون مخططات حول ما يمكن توقعه من الناحية الواقعية من أبنائهم، وعندما يمتلك الآباء مخططات غير واقعية فأنهم يصدرن أخطاء في أحكامهم والتي تؤثر بدورها على الحالة الانفعالية للآباء التي تتضمن التأثير السلبي والضغط، وهذه النظرية تم فحصها فيما يتعلق بإساءة الطفل وسوء معاملته.

وتفسير آخر للمعرفة الوالدية من حيث علاقته بالسلوك الوالدي والذي يشمل تسامح الآباء لسلوك الطفل المزعج (Breston, 1998)؛ فمعرفة الوالدين هي معيار السلوك المقبول وغير المقبول للطفل، وتمت دراسة ذلك فيما يتعلق بالسلوك الخارجي والضبط للطفل (Salhany, 2010).

وتوصل (Joyce, 1995) إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وأعراض كل من: القلق، والاكتئاب الوالدي. وكان هناك ارتباط بين كل من معتقدات المتطلبات اللاعقلانية ومعتقد تحمل الإحباط المنخفض والقلق الوالدي. والآباء الذين حصلوا على درجات عالية على معتقد المبالغة لديهم مستويات عالية من القلق الوالدي، وظهر القلق بشكل كبير لدى أطفالهم. ومعتقد الجدارة الذاتية كان مرتبط بشكل كبير بالاكتئاب الوالدي؛ فالآباء الذين يعتقدون أنهم آباء فظيعين لو أنهم ارتكبوا أخطاء هم أكثر احتمالاً أن يكون لديهم مستويات عالية من الاكتئاب.

فالمعتقدات الوالدية اللاعقلانية من المفترض أن تؤثر على القلق والاكتئاب الوالدي، وبالتالي فإن تدريب الآباء في برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تقلدياً تركز على تغير، أو دحض المعتقدات اللاعقلانية وزيادة الأفكار العقلانية، وإدراك المعارف المرتبطة بأعراض كل من القلق والاكتئاب الوالدي. وعند استهداف المعتقدات اللاعقلانية في برامج الإرشاد السلوكي العقلاني الانفعالي فإن القلق والاكتئاب الوالدي ينخفض (Perez- Nieves, 2001).

ويرى كل من (Hare and Neuman, 2000) أن معرفة الأمهات تؤثر على تفاعلاتهن مع أطفالهن؛ فالأمهات المكتئبات لديهن معرفة سلبية فيما يتعلق بسلوك أطفالهن مقارنة بالأمهات غير المكتئبات، وهن أكثر عدائية وعصبية تجاه أطفالهن.

وتلخيصاً لما سبق المعتقدات الوالدية قد يطلق عليها عدة مسميات، فيطلق عليها معتقدات تربية الطفل *child rearing beliefs*، والمعارف الوالدية *parenting cognitions*، والمخططات الوالدية *parenting schemas* (Azar, Nix, & Makin-Bryd, 2005; Bornstein & Cote, 2004). والمعتقدات اللاعقلانية الوالدية *Parenting Irrational Beliefs*.

المعتقدات اللاعقلانية لدى أمعات اضطراب التوحد

توجد المعتقدات في عقول الأفراد في كل المستويات الثقافية في الأنظمة الكلية والفرعية في المجتمع، فأعضاء الأسرة يؤثرون بشكل كبير على حياة الطفل من خلال معتقداتهم فيما يتعلق بأسباب الإعاقة، وأفكارهم حول جدارة الشخص ذي الإعاقة، وقبولهم للشخص ذي الإعاقة (Danesco, 1997).

وقد وضعت الأسر الأمريكية الطفل المعاق في بيئات مؤسسية، وهذا يجعل الطفل يعيش في بيئة معزولة؛ مما يجعل الطفل والأسرة يشعرون بالحسرة، ولكن يعتقدون أن هذا أفضل لهم؛ فمعتقدات الأسرة تؤثر على مشاركة الطفل ذي الإعاقة في الأنشطة الاجتماعية، ومعتقدات الأسر حول الإعاقة ليست غريبة وبالأحرى هي جزء من معتقدات وقيم المجتمع الشاملة (Ravindran & Myers, 2011).

فمعتقدات الآباء حول سبب عجز طفلهم تلعب دوراً فيما يفعله الطفل (Danesco, 1997). فتعتقد الأسر الباكستانية أن إعاقة طفلهم الفكرية هي من إرادة الله، ومن المرجح أن يعدون أن حالة طفلهم كحالة غير قابلة للتغير، ويعتقدون أنه ينبغي عليهم تقديم الرعاية الأساسية فقط لأبنائهم، وأن الله سيكافئهم، فقد وصف أحد المشاركين طفله بقوله: لا نملك ما يجعلها لأفضل، فنحن فقط نغذيه، ونغسل ملابسه، وننظفه (Mirza, Tareen, Davidson, & Rahman, 2009).

ويعتقد الأمريكيان المكسيك أن الأسباب البيولوجية والروحية هي المسؤولة عن الإعاقة، ويعتقدون أن الطبيب يمكنه معالجة المشكلات البيولوجية، وأن المعالجين *Healers* أو *Curanderos* فقط يمكنهم معالجة المشكلات الروحية (Gurung, 2006).

فالأسر التي تعتقد أن حالة طفلهم ترجع لأسباب بيولوجية محددة يبحثون عن علاج طبي عكس المشكلات البدنية Physical Problem، في حين أن الذين يعتقدون أن السبب قد جاء من البيئة، أو من الخبرات الخاصة يسعون للبحث عن المداخل السلوكية لعلاج طفلهم (Ravindran & Myers, 2011).

وآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين يعتقدون أن اللقاحات هي سبب إصابة الطفل باضطراب التوحد فإنهم يبحثون عن العلاجات التي تركز على النظم الغذائية مثل النظام الغذائي المقيد restricted diet أو المتممات الغذائية probiotics وفقاً لنظرية نفاذية الأمعاء leaky gut theory، والذين يعتقدون أن القضايا الحسية هي صميم المشكلة بالنسبة لأطفالهم فإنهم يستخدمون العلاجات التكميلية البديلة مثل تدريب التكامل السمعي auditory integration training (Levy & Hyman, 2003).

وبصفة عامة معتقدات الآباء حول أسباب الإعاقة تحدد توقعاتهم حول ما يمكن استخدامه من علاج لطفلهم (Ravindran & Myers, 2011).

فبعض آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد مقتنعون أنهم إذا وجدوا التدخلات المناسبة وتم استخدامها بأمان فقد يستعيد أطفالهم حالتهم أو يشفون من حالتهم (Christon, Mackintosh & Myers, 2010).

وبعض الآباء أكثر احتمالاً لقبول حالة طفلهم كحالة قدرية أو مصيرية وبالتالي لديهم توقعات منخفضة لتحسن أو علاج طفلهم بالعلاجات المستخدمة نظراً لتبنيهم وجهة النظر القدرية لإعاقة طفلهم. والآخرين ذوي التقاليد الدينية ربما يعتمدون على الممارسات الروحية في حياتهم الخاصة مثل الصيام والصلاة إيماناً بأن ذلك سوف يساعد أطفالهم على التحسن.

وهكذا فالخلفية الثقافية والروحية للأسرة وللمجتمع الأكبر تؤدي دور مهماً في معتقدات الآباء فيما يتعلق بأسباب إعاقة طفلهم وتوقعاتهم حول مستقبل الطفل (Ravindran & Myers, 2011).

وفحصت بعض الدراسات المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ففي دراسة جرافز (Greaves (1997 حصل آباء الأطفال

ذوي اضطراب التوحد على درجات عالية على مقياس المعتقد اللاعقلاني المعدل Revised Belief Scale الذي أعده جويس (1995) Joyce على أبعاد تحمل الإحباط frustration tolerance، والمتطلبات demandingness، والتقدير الذاتي self-worth. وتوصلت دراسة (Witt 2005) إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغوط الوالدية المرتبطة بسلوك طفلهم اضطراب التوحد.

قياس المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs Measurement

هناك العديد من الأدوات التي وضعت لتحديد المعتقدات اللاعقلانية بناءً على نظرية «إليس» منذ أن صاغ نظريته. وبداية تم بناء عدد من الاستفتاءات حول فروض «إليس»، وقد وضعت المعتقدات اللاعقلانية التي تؤدي إلى المرض النفسي في إحدى عشر نمطاً مختلفاً من المعتقدات اللاعقلانية (David, et al., 2009). وبصفة عامة لا توجد مساندة نظرية لإفتراضات «إليس» أكثر من ملاحظاته الإكلينيكية، والأدوات الأولية التي هدفت إلى قياس اللاعقلانية تضمنت مجموعة متنوعة من المقاييس الفرعية لكل المعتقدات اللاعقلانية الإحدى عشر (Tejjesen, Salhany & Scuitto, 2009).

وقام الباحثون - فيما بعد، ونتيجة لظهور أدلة تجريبية جديدة - بمحاولات لخفض عدد المعتقدات اللاعقلانية في أربعة فئات هي: المتطلبات، والمبالغة، وتحمل الإحباط، والتقدير الذاتي. واستمرار «إليس» في الاحتفاظ بفرض أولي، والذي ينص على أن معتقد المتطلبات يعد عملية مركزية كامنة في الأمراض النفسية جعل الأدوات التي وضعت تعكس هذه الفكرة تماماً (Bernard & DiGiuseppe, 1990).

وراجع (Tejjesen, Salhany and Scuitto 2009) أربعة عشر استفتاء لقياس المعتقدات اللاعقلانية، ورأى أن هذه الأدوات معيبة لعدة أسباب هي:

(١) الأدوات الأولية ركزت على الإحدى عشر نوعاً للمعتقدات اللاعقلانية التي افترضها «إليس»، وركزت على معتقد المتطلبات بإعتباره معتقد لا عقلاني رئيس.

(٢) فشلت هذه الأدوات في تقويم المعتقدات اللاعقلانية فقط، كما فشلت في تحديد الاستنتاجات، أو الأفكار الأتوماتيكية automatic thoughts التي

تم تحديدها في نظرية ”بيك“ Beck's theory، وهذا ما يشكك في صدق هذه الأدوات من حيث صلتها بنظرية ”إليس“.

(٣) بعض هذه الأدوات تضمنت عناصر لا تمثل التفكير اللاعقلاني في حد ذاته، وبالأحرى هي نتائج انفعالية مرتبطة بالأفكار اللاعقلانية.

(٤) بعض هذه الأدوات ثباتها منخفض، وتفتقر إلى صدق البناء.

فهناك بطارية السلوك العقلاني Rational Behavior Inventory التي وضعها كل من (Shorkey & Whiteman, 1977)، واختبار المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs Test الذي وضعه (Jones, 1968) تضمنت ٥٠٪ من عناصرها لقياس المعتقدات اللاعقلانية. وعلى الناحية الأخرى يعد Belief Scale الذي وضعه كل من (Malouff and Schutte, 1986)، ومقياس المعتقد والاتجاه العام General Attitude and Belief Scale الذي وضعه (DiGiuseppe, et al., 1989)، ومقياس المعتقدات والاتجاه العام المختصر من أكثر المقاييس دقة في قياس المعتقدات اللاعقلانية فقط، وأفضلها من حيث صدق بنائها، كما تضمن مقياس المعتقدات والاتجاه العام المعتقدات اللاعقلانية الأربعة (Teijesen et al., 2009).

وتتكون المعتقدات الوالدية من معتقدات الوالدين حول تربية طفلهم، وتوقعات الآباء حول الأنماط السلوكية التي يؤديها أطفالهم، والإدراك الوالدي لسلوك أطفالهم وأدوارهم الوالدية لرعاية أطفالهم، وعزو الوالدين لسلوك أطفالهم والكفاءة الذاتية الوالدية (Azar, Nix, & Makin-Bryd, 2005; Bornstein & Cote, 2004).

وحدد (Joyce, 2006) المعتقدات اللاعقلانية الوالدية في أربعة أبعاد هم: المتطلبات Demandingness وتعني المعتقدات المطلقة والجامدة والتي تتضمن عبارات يجب، وينبغي أن، ويلزم أن. والمبالغة Awfulizing وتعني أن الحدث يقيم على أنه الأسوأ أكثر مما ينبغي. وبعد تحمل الإحباط المنخفض Low frustration tolerance وهذه المعتقدات تؤكد على أن المرء لا يمكن أن يتسامح، أو يتحمل الحدث، أو مجموعة الظروف، وبالتالي يبدو أن الموقف لا يطاق. وبعد التقييم العام لقيمة الإنسان Global evaluation of human worth وتعني أن الوجود البشري يقدر اعتماداً على النجاح والمهارات.

واعتمد تقييم (Ackerman 1991) للمعتقدات الوالدية اللاعقلانية على التوقعات الوالدية بين أطفالهم وأنفسهم. وحدد كل من Roehling and Robin (1986) المعتقدات اللاعقلانية الوالدية في ضوء العلاقة بين المراهقين وآبائهم لتحديد المعتقدات اللاعقلانية الوالدية. وحدد كل من Kaya and Hamamci (2011) المعتقدات اللاعقلانية الوالدية في بعدين هما التوقعات Expectations والكمالية perfectionism.

مصادر المعتقدات اللاعقلانية :

يولد البشر ولديهم استعداد أن يكونوا منطقيين، ممثلين لذواتهم، محققين لها على النحو الذي يقرره «إليس وماسلو وورجرز» Ellis, Maslow and Rogers في كتاباتهم، ولكن البشر لديهم أيضًا استعدادات قوية أيضًا أن يكونوا غير منطقيين في سلوكهم وأن يكونوا قاهرين لأنفسهم. ويميل البشر فطرياً أن يخضعوا للتأثير وبصفة خاصة أثناء مرحلة الطفولة، ويكون هذا التأثير من أفراد أسرهم ومن أقرانهم المباشرين، وكذلك من جانب البيئة الحضارية التي يعيشون فيها بوجه عام ”المجتمع“ (الشناوى، ب.ت، ص ص. ١٠٥-١٠٦).

وأشارت دراسة الشرييني (٢٠٠٥) أن الولدين من أهم مصادر المعتقدات اللاعقلانية للأبناء، حيث يحتل الأب مصدر متقدم في إكساب وتعليم ثلاثة عشرة فكرة لعقلانية لأبنائهم من بين ١٨ فكرة، أي أنه يسهم في تدعيم ما نسبته ٧٢,٢٢ ٪ من هذه الأفكار. وتحتل الأم مرتبة ثانية حيث تسهم في تعليم ثمان أفكار من ثمانية عشرة فكرة، أي تسهم في تدعيم ما نسبته ٤٤,٤٤ ٪ من هذه الأفكار. ويسهم الأخوة والأقارب والأصدقاء والمدرسة والجامعة في اكساب المعتقدات اللاعقلانية ولكن لا تحتل مركز متقدم في اكساب الأفكار اللاعقلانية.

الإرشاد العقلاي الانفعالي السلوكي :

بدأ «ألبرت إليس» عام ١٩٥٠ بممارسة نوعاً جديداً من الإرشاد والعلاج النفسي أطلق عليه العلاج العقلاي الانفعالي، ويختلف هذا المدخل الجديد عن أنماط العلاج المعرفية الأخرى. ثم عدل «إليس» مسمى العلاج الذي مارسه إلى العلاج العقلاي الانفعالي السلوكي، ويجمع هذا المدخل العلاجي الجديد بين الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية. ويهدف هذا النوع من العلاج إلى تغيير نظام معتقدات المسترشد نحو الحدث.

وبالرغم من أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مجال حديث نسبياً في عالم العلاج إلا أن مبادئه الأساسية قد تعود إلى الفيلسوف اليوناني القديم Era، وذكر "إليس" في أول مقاله له عن العلاج المعرفي السلوكي عام ١٩٥٨ أن أفكاره فيما يتعلق بالمفاهيم البشرية للمعتقدات العقلانية واللاعقلانية قد ترجع إلى غوتاما بودا^١ Guatama Buddha جنباً إلى جنب الفلاسفة الإغريق والرومان، أمثال أرسطو وأفلاطون وسقراط وأبيقور، وشيشرون، وسينيك، وماركوس أوريليوس، فقروا قبل ما ينشر "إليس" مقاله المعنون "العلاج النفسي العقلاني Rational Psychotherapy" ناقش الفلاسفة الأفكار الإيجابية والمدمرة positive and destructive كما هي موجودة في المراكز الانفعالية البشرية. ويعد "بودا" رائد فكرة إعادة البناء المعرفي حيث يمكن تغيير الرغبات الشديدة والمتطلبات المطلقة من خلال نهج أكثر مرونة وتفصيلاً يؤدي إلى السعادة، وإلى حالة مثالية من السلام. وفيما بعد ناقش الفيلسوف أبكتيتوس الأحداث غير المرغوبة بقوله أنها لا يمكن أن تنتج إلا الألم إذا لم تواجه بطريقة مناسبة حيث ذكر "أن المصائب لا تحدث الكرب، أو الضيق ولكن وجهة نظركم فيهم" (David et al., 2010)

فقدم "إليس" نظرية في الاضطراب الانفعالي، وضع من خلالها حد لعزو المشكلات إلى الآباء، أو الأزواج، أو الرؤساء في العمل. وذلك خلال فترة كان فيها التحليل النفسي في ذروته، حيث كسر "إليس" قالب العلاج النفسي في ذلك الوقت بابتكاره العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy، والذي تمت الإشارة إليه في هذا الوقت باسم العلاج العقلاني Rational Therapy. (Doyle, 2011, pp. 208-209)

وكرر "إليس" عام ١٩٥٠ نظريته في العلاج بشكل عام ووصل إلى إستنتاج مفاده أن الجمع بين الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية والسلوكية هي الخيار الأفضل في علاج الاضطراب النفسي، ويتداخل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع الصيغ الأخرى من العلاجات المعرفية السلوكية، وعلى أية حال الهدف الرئيس للعلاج

١ - هو مؤسس الديانة البوذية أو الفلسفة البوذية، وقد يقال أنه ولد في بلدة على حدود الهند ونيببال عام ٥٦٨ قبل الميلاد، ويقال أنه ولد عام ٥٦٣ قبل الميلاد، وكلمة "بودا" ليست اسم علم لشخص معين، ولكن هي لقب ديني كبير معناه العظيم، أو الفطين، أو ذو الفكر المستنير.

العقلاني الانفعالي السلوكي هو تعليم المسترشد أن يغير معتقداته اللاعقلانية إلى معتقدات أكثر عقلانية عن طريق غرس ثلاثة فلسفات عقلانية هم القبول الذاتي غير المشروط، وقبول الآخرين، وقبول الحياة (David et al., 2010) Unconditional self-acceptance ويعيد القبول الذاتي غير المشروط هو جوهر النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، حيث يتقبل الشخص ذاته دون شرط، أو قيد، ويتم ذلك من خلال قبول ذواتهم ككيان بشري غير معصوم، فمعرفة الناس المحدودة تجعلهم يتخذون قرارات ضعيفة ويرتكبون أخطاء لأنهم ليسوا مثاليين perfect، وهذا المدخل إعادة بناء يتم فيه استبدال الإدانة الذاتية self-damnation بالقبول الذاتي (David et al, 2010).

ويؤدي قبول الآخرين others acceptance دون قيد، أو شرط إلى رد فعل أكثر صحة تجاه تصرفات الناس، فبدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين الذين ارتكبوا خطأ ما قد نلوم التصرف، وبهذه الطريقة نحن نفصل الشخص عن سلوكه. والفلسفة الثالثة التي تعتمد عليها نظرية "إليس" هي قبول الحياة life acceptance دون قيد، أو شرط، ويشير إلى قبول الحياة بكل لحظاتها الجيدة والسيئة، ومن خلال تبني هذه الفلسفة يعترف الناس أن الحياة أبداً ما تكون سعيدة بقدر ما نريدها أن تكون، ولكن ما زال في وسع الناس أن يسعوا للوجود الجيد المعقول (David et al., 2010, p. 10).

تعريف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

يعرف العلاج العقلاني الانفعالي Rational emotive therapy بأنه نموذج علاجي فلسفي تفسيري وضعه "إليس" ليعكس مستوى الأبعاد الثلاثة لطريقته وهي المعرفة والانفعال والسلوك، وتعتمد هذه الطريقة على افتراض أن نمط أفكار الفرد ومعتقداته منبئ بصحة الفرد، وهذا يعني أن الحدث ليس مهم بقدر وجهة نظر الفرد فيما يحدث، فتصور الفرد فيما يتعلق بالحدث هو الذي يؤثر على الفرد أكثر من الحدث نفسه. وبناء على ذلك فهذا التدخل علاج نفسي مصمم بشكل فريد لتمكين الناس من ملاحظة وفهم المعتقدات اللاعقلانية المتضمنة في الكمال وأفعال الوجوب والإلزام ودحضها باستمرار. والمبدأ الأساسي في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو أن نفهم شكوى المسترشد التي يعرضها

ومصدرها اللاعقلاني سواء المرتبط بالذات، أو بالآخرين، أو بالعالم، والمبدأ الثاني هو الدحض، وفي هذه الطريقة يهاجم المسترشد معتقداته وأفكاره اللاعقلانية. والمبدأ الثالث هو الاستبصار ويعني تعليم المسترشد طريقة جديدة للنظر إلى العالم، بمعنى آخر يتعلم مسارات بديلة من المعتقدات والانفعالات والسلوك، بطريقة تجعله يدرك كيف أنه يتمسك بأفكار غير مرنة، وأن هذه الأفكار هي التي تسبب له الاضطراب (Ezenwa & Ofojebe, 2013)

ويهدف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى مساعد المسترشد على تغيير معتقداته اللاعقلانية إلى معتقدات عقلانية (Dryden, 2013, p. 39).

طبيعة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يرتكز الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على العلاج المعرفي والذي يحدد المعتقدات اللاعقلانية باعتبارها عوامل رئيسة في حدوث الاضطراب الانفعالي (Ellis, 1977).

ويرى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي أن الكائنات البشرية كمتعة مسؤولة responsibly hedonistic بمعنى أنها تسعى جاهدة لتبقى على قيد الحياة ولتحقق درجة من السعادة، ومع ذلك الكائنات البشرية عرضة لتبني معتقدات وسلوكيات لا عقلانية التي تقف في طريقهم لتحقيق أهدافهم وأغراضهم، وفي كثير من الأحيان الإتجاهات، أو الفلسفات اللاعقلانية تأخذ صيغ متطرفة، أو عقائدية مثل صيغ "يجب، وينبغي أن، وكان يجب"، فهي تتناقض مع الرغبات والأمنيات والأفضليات والمطلوبات العقلانية والمرنة. كما أن وجود الفلسفات المتطرفة قد يجعل هناك فرق بين الانفعالات السلبية الصحية مثل الحزن، أو الندم، أو الاهتمام والانفعالات السلبية غير الصحية مثل الاكتئاب، أو الشعور بالذنب، أو القلق (Mulhauser, 2011).

وتركز نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بشكل أساسي على كيفية أن المعتقدات اللاعقلانية تؤثر على الناس لدرجة أنها تسبب لهم تأثيرات ضارة، وكيف يمكن لهذه المعتقدات أن تكون بمثابة حاجز أمام الحياة المليئة بالسعادة (Dryden, 2003).

وعادة المعتقدات اللاعقلانية التي يعتنقها شخص ما غالباً ما تكون منسجمة مع سلوكه، كما يمكن أن تنعكس في موقف الشخص الذي لديه عناصر معرفية انفعالية سلوكية قد تكون متماثلة مع تلك تكون نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. ومثال ذلك قد يكون الجانب المعرفي لدى شخص هو "أنا غير قادر على الأداء في الحساب"، وقد يكون الجانب الانفعالي لهذا الشخص "أشعر أنني سيئ بمجرد التفكير في الحساب"، وقد يكون الجانب السلوكي في هذا المثال "قد يقوم هذا الشخص بجهد أقل في الحساب ينتج عنه أنه يفشل في الحساب"، وهذا يعني أن الموقف السلبي تجاه الحساب قد يجعل الطلاب يفشلون في الحساب حتى يأتي يوماً يقرروا فيه أن يغيروا هذه الاتجاهات. لذلك فالهدف العلاجي من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو مساعد المسترشد على تطوير نظرة أكثر إيجابية، والاحتفاظ بالمعارف الإيجابية عن طريق إعادة البناء المعرفي للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لديهم (Corey، ٢٠٠٥)

دراسات سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى الآباء

استهدفت دراسة (Langford 1988) التعرف على العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وبعض المحددات الوالدية "العزلة الاجتماعية، والكفاءة، والعلاقة مع الشريك"، وتكونت العينة من (٨٠) أما لديهن أطفال دون عمر ١٥ سنة، وتم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية، ومقياس المحددات الوالدية، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة سالبة بين المعتقدات الوالدية اللاعقلانية والمحددات الوالدية. وأشار الباحث إلى أن الأمهات أكثر عزلة اجتماعية، وأكثر معتقدات لاعقلانية.

فيما استهدفت دراسة (Starko 1991) دراسة الضغوط الوالدية والمعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى الآباء والأمهات، وتكونت العينة من (٢٣) زوجاً لديهم أطفال دون الثالثة من العمر، واستخدم الباحث قائمة الضغوط الوالدية، ومقياس المعتقدات اللاعقلانية للآباء من إعداد (Ackerman 1991)، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة بين الضغوط الوالدية والمعتقدات اللاعقلانية الوالدية، ولا

توجد فروق بين الآباء والأمهات في المعتقدات اللاعقلانية الوالدية، وتضمنت المعتقدات اللاعقلانية القلق المحيط، وطلب الكمال.

بينما استهدفت دراسة Ackerman (1991) التعرف على العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية ومتغيرات الكفاءة والاكثاب، والعلاقة مع الشريك، والقيود الوالدية، وتكونت العينة من (١٢٩) أمًا، وتم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية، ومقياس المحددات الوالدية، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والمحددات الوالدية.

أما دراسة McDonald (1993) فقد استهدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغط الوالدية والتوافق الزوجي، وتكونت العينة من ٦٢ زوجًا من صغار الأزواج، لديهم أطفال دون الثالثة، وتم استخدام قائمة الضغوط الوالدية، ومقياس المعتقد الوالدي Parent Irrational Belief Scale من إعداد Ackerman (1991)، ومقياس التوافق الدينامي، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق بين الآباء والأمهات في الضغوط الوالدية وفي المعتقدات اللاعقلانية والتوافق الزوجي، كما توصل إلى أن الضغوط الوالدية كانت مرتبطة بكل من المعتقدات اللاعقلانية والتوافق الزوجي.

في حين استهدفت دراسة Joyce (1995) التعرف على فعالية برنامج تربوي والدي عقلاي انفعالي في دحض المعتقدات اللاعقلانية لدى الآباء، وتكونت العينة من ٤٨ أبًا، وتم استخدام مقياس الضغوط الانفعالية، ومقياس المعتقدات اللاعقلانية الانفعالية وبرنامج تربوي والدي عقلاي انفعالي تكون من أربعة عناصر هي: خفض الضغط الانفعالي من خلال انتزاع المعتقدات اللاعقلانية، تنفيذ طرق الضبط العقلانية، مهارات حل المشكلة العقلانية، تعزيز سمات التفكير العقلاي لدى أطفالهم، وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج في دحض المعتقدات اللاعقلانية والضغط الانفعالية.

واستهدفت دراسة Kovalski and Horan (1999) التعرف على فنية إعادة البناء المعرفي المستند على الكمبيوتر في دحض المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالوظيفة لدى البنات المراهقات، وتكونت العينة من (٤٣) فتاة في المدارس العليا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم استخدام بطارية المعتقدات

اللاعقلانية المرتبطة بالوظيفة، والبرنامج المعرفي المستند على الكمبيوتر، وتوصل الباحثان إلى فعالية البرنامج في تعديل المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالوظيفة.

بينما استهدفت دراسة (Salhany (2010 التعرف على العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية وقلق الآباء وأعراض الاكتئاب، والسلوك الوالدي في التنبؤ بأعراض كل من القلق والاكتئاب لدى أطفالهم، وتكونت العينة من (١٥٠) طفلاً وطفلة في المدى العمري من ٨ - ١١ سنة وآبائهم، وتم استخدام مقياس المعتقد المنقح Revised Belief Scale، وبطارية الأعراض المختصرة، وقائمة سلوك الآباء، ونظام تقييم الطفل، وتوصل الباحث إلى أن المعتقدات اللاعقلانية وقلق الآباء وأعراض الاكتئاب، والسلوك الوالدي منبئ بأعراض كل من القلق والاكتئاب لدى أطفالهم.

فيما استهدفت دراسة (O>Toole (2010 فحص دور السلوك الوالدي والمعتقدات اللاعقلانية الوالدية والميعارية على السلوك العدواني البدني لدى البنات المراهقات، وتكونت العينة من (٥٣) طفلة في المدى العمري من ٧ - ٨ سنوات بالصف الثالث، (٣٤) طفلة في المدى العمري من ١٠ - ١١ سنة بالصف الرابع، وأسرههم، وتم استخدام مقياس السلوك العدواني، ومقياس المعتقد المختصر Revised Belief Scale by Joyce (1995)، واستمارة بيانات ديموغرافية، وقائمة الأعراض المختصرة، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة بين كل من السلوك الوالدي والمعتقدات اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى بناتهم.

المحور الثاني: دراسات تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأطفال

ذوي الإعاقة

استهدفت دراسة (Witt (2005 فحص العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وأعراض اضطراب التوحد للطفل ومستوى الضغط، وتوصل الباحث إلى أن الآباء ذوي المعدل المرتفع من المعتقدات اللاعقلانية يرون أن أعراض أطفالهم اضطراب التوحد تمثل ضغطاً كبيراً عليهم، وتوصل إلى أن المعتقدات اللاعقلانية تمثل ٤٩٪ من مستوى الضغط الوالدي، وهذا يعني أن الآباء ذوي المستوى العال من المعتقدات اللاعقلانية لديهم مستوى عال من الضغوط. وأن المعتقدات اللاعقلانية الوالدية المرتفعة لدى الآباء كانت مرتبطة بأعراض أطفالهم.

بينما استهدفت دراسة دانيال (٢٠٠٧) الكشف عن التفكير اللاعقلاني وعلاقته بسوء التوافق الزوجي لدى آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من ٧٢ مضحوصاً من آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة، ٩٠ مضحوصاً من آباء وأمهات العاديين، وتراوح العمر الزمني بين ٤٤ - ٤٩ سنة، وتم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية من إعداد الباحثة، واستبيان التوافق الزوجي، وتوصلت الباحثة إلى أن آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من آباء وأمهات العاديين، ووجود علاقة سالبة بين التوافق الزوجي والمعتقدات اللاعقلانية لدى آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية.

أما دراسة (Greaves 1997) استهدفت التعرف على فعالية برنامج تربوي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض الضغوط النفسية والمعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون، وتكونت العينة من ثلاثة مجموعات، مجموعة تجريبية تم تطبيق برنامج عقلاني انفعالي سلوكي عليها وعددها ٢١ أمًا، ومجموعة تجريبية ثانية طبق عليها برنامج تحليل السلوك التطبيقي وعددها ١٧ أمًا، ومجموعة ضابطة عددها ١٦ أمًا، وتم استخدام قائمة الضغوط الوالدية، ومقياس المعتقد، وركز البرنامج على المعتقدات اللاعقلانية وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج في خفض مستوى الضغوط الوالدية والمعتقدات اللاعقلانية التي تتعلق بعدم الرضا الوالدي. فقد انخفض المستوى المدرك للضغوط اليومية وزادت الحالة العامة لطيب الحياة Well-Being.

فيما استهدفت دراسة (Cohen 1998) التعرف على الفروق بين آباء الأطفال العاديين وآباء الأطفال ذوي الإعاقة في المعتقدات اللاعقلانية، وتكونت العينة من ٢٥ أمًا للأطفال في المرحلة العمرية من ٣ - ٥ سنوات من ذوي الإعاقة، ٢٢ أمًا للأطفال عاديين في المدى العمري من ٣ - ٥ سنوات، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي ومقياس المعتقد المختصر، وتوصل الباحث إلى وجود فروق بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة على مقياس المعتقد المختصر لصالح أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كانت لديهم معتقدات لاعقلانية تتعلق بالقلق والاكتئاب أكثر من أقرانهن أمهات العاديين.

بينما استهدفت دراسة (Pochtar 2010) التعرف على دور المعرفة الوالدية في الضغوط الوالدية والسلوك الوالدي، والوظيفة السلوكية لأطفالهم، والعلاقة بين المعتقدات الوالدية اللاعقلانية، والوجدان السلبي، والممارسات الوالدية السلبية حيث ترتبط بالوظيفة الانفعالية الاجتماعية التكيفية للأطفال، وتكونت العينة من ٧٩ أما لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات النمائية، وتم استخدام مقياس المعتقد الوالدي المعدل من إعداد (Joyce, 1995)، وقائمة الضغوط الوالدية، ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، ومقياس الوظيفة الاجتماعية التكيفية، وتوصل الباحث إلى أن الآباء ذوي المستوى المرتفع من المعتقدات اللاعقلانية لديهم مستوى مرتفع من الضغوط، وكذلك المستوى المرتفع من الضغوط الوالدية والمعتقدات اللاعقلانية كان مرتبط بالمارسات الوالدية غير المناسبة، والتي كانت مرتبطة بوظيفة انفعالية اجتماعية منخفضة لأطفالهم وكانت المعتقدات اللاعقلانية الوالدية مرتبطة بقدرات الأطفال المعرفية والسلوكية والتكيفية.

واستهدفت دراسة (Ravindran 2012) التعرف على معرفة الآباء والمختصين باضطراب اضطراب التوحد، فيما يتعلق بالممارسات والمعتقدات، وعلاقة الآباء بالمختصين، وتكونت العينة من ١٩ أما لديهم أطفال في المرحلة العمرية من ١٦ سنة فأقل، ١٢ مختصاً يعملون مع الأطفال، واستخدمت الدراسة استفتاء الآباء والمختصين، والمقابلات، وتوصل الباحث إلى أن معتقدات الآباء حول الأسباب تؤثر على مشاركة الطفل في الأنشطة، وعلى تحديد نوع العلاج المستخدم.

المحور الثالث : دراسات تناولت الإرشاد العقلائي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية .

استهدفت دراسة بسيوني (١٩٩٧) التعرف على فعالية برنامج عقلائي انفعالي لخفض القلق وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طالبات الجامعة، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبة في المدى العمري من ١٨ - ٢٠ سنة، وتم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس القلق العام للراشدين، والبرنامج الإرشادي، وتكون البرنامج من ١٤ جلسة، مدة الجلسة الواحدة ساعة ونصف، وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض القلق وتعديل الأفكار اللاعقلانية.

بينما استهدفت دراسة محمد (٢٠٠٠) التعرف على فعالية الإرشاد العقلاي الانفعالي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالزواج العريفي، وأثره في تعديل الاتجاه نحو الزواج العريفي لدى عينة من الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من ١١ فرداً من الذكور، وتم استخدام قائمة المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالزواج العريفي، ومقياس الاتجاه نحو الزواج العريفي، وبرنامج إرشادي عقلاي انفعالي سلوكي تكون من ١٤ جلسة إرشادية، مدة كل جلسة ساعتين، بواقع جلستين أسبوعياً، وطبق البرنامج بطريقة (جماعية - فردية) على أفراد المجموعة الإرشادية حيث تخللت الجلسات الجماعية جلسات فردية لإعطاء فرصة لكل فرد للتحدث بحرية عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره المتعلقة بالزواج العريفي، وتوصل الباحث إلى فعالية الإرشاد العقلاي الانفعالي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العريفي.

فيما استهدفت دراسة زهران (٢٠٠٣) هدف الباحث إلى التعرف على فعالية برنامج عقلاي انفعالي سلوكي في تصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب وتنمية مشاعر الانتماء لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من ٧٠ طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياس مشاعر الاغتراب، ومقياس معتقدات الاغتراب، والبرنامج الإرشادي، وتكون البرنامج من ١٦ جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة كل جلسة ٦٠ دقيقة، وتوصلت الباحثة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مشاعر الاغتراب، وفاعليته أيضاً في تصحيح معتقدات الاغتراب.

أما دراسة أحمد (٢٠٠٤) استهدفت التعرف على فعالية الإرشاد العقلاي الانفعالي السلوكي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهن ما بين ١٧-٢٢ سنة، وتم استخدام مقياس الشعور بالوحدة النفسية، ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والبرنامج الإرشادي، وتكون البرنامج من (١٥) جلسة إرشادية، وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج العقلاي الانفعالي والسلوكي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

في حين استهدفت دراسة (Oppen 2004) التعرف على العلاج المعرفي في دحض المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة باضطراب الوسواس القهري، وتم استخدام منهج دراسة الحالة لسيدة عمرها ٣١ سنة، متزوجة، تعاني من الوسواس القهري، ومقياس الوسواس القهري، وبرنامج علاجي معرفي اعتمد على فنية الحوار السقراطي لبرنامج تكون من ٢٥ جلسة، وتوصل الباحث إلى فعالية الحوار السقراطي في دحض المعتقدات اللاعقلانية المصاحبة للوسواس القهري.

أما دراسة كامل (٢٠٠٥) استهدفت التعرف على فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت العينة (٤٠) طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالي: مجموعة الذكور الضابطة وعددها ١٠ طلاب، مجموعة الذكور التجريبية وعددها ١٠ طلاب، مجموعة الإناث الضابطة وعددها ١٠ طالبات، ومجموعة الإناث التجريبية وعددها ١٠ طالبات، وتم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس الحياة الضاغطة والبرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي، وتكون البرنامج من ١٠ جلسات، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتستغرق الجلسة نحو ساعتين، واستغرق تطبيق البرنامج ٥ أسابيع، وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد العينة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة محمد (٢٠١٠) التعرف على فعالية الإرشاد العقلائي الانفعالي في تعديل بعض المعتقدات اللاعقلانية التي الصدمة العاطفية لدى طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية التي تلي الصدمة العاطفية، والبرنامج العقلائي الانفعالي، وتكون من ١٣ جلسة، واعتمد البرنامج على فنيات التعليم والتوجيه، وإعادة البناء المعرفي، والتحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والنمذجة والوعظ العاطفي، والحوار الذاتي، ولعب الدور، ومواجهة الخجل، ووقف الأفكار، وتوصل الباحث إلى فعالية الإرشاد العقلائي الانفعالي في تعديل بعض المعتقدات اللاعقلانية التي الصدمة العاطفية لدى طلاب الجامعة.

بينما استهدفت دراسة (Dahlen 2007) التعرف على العلاج المعرفي في دحض المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالغضب وأثره على الغضب المختل وظيفياً،

وتكونت العينة من سيدة عمرها ٣٠ سنة متزوجة، وتم استخدام مقياس الغضب، وبرنامج علاجي قائم على فنيات العلاج المعرفي، وكان العلاج فعال باستخدام فنيات الحوار السقراطي، وإعادة البناء المعرفي في دحض المعتقدات اللاعقلانية والغضب.

واستهدفت دراسة Yanes, Tiffany, and Roberts (2010) التعرف على فعالية العلاج المعرفي باستخدام فنية إعادة البناء المعرفي والمراقبة الذاتية في دحض المعتقدات اللاعقلانية المصاحبة للاكتئاب في الشخصية العدوانية السلبية، وتكونت العينة من شخص واحد يعاني من الاكتئاب والشخصية العدوانية السلبية، وتم استخدام مقياس الاكتئاب ومقياس الشخصية العدوانية السلبية، وتم التوصل إلى فعالية فنية إعادة البناء المعرفي والمراقبة الذاتية في دحض المعتقدات اللاعقلانية المصاحبة للشخصية العدوانية السلبية.

بينما استهدفت دراسة شرشير (٢٠١١) التعرف على فعالية برنامج تربوي في خفض الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة الوالدية للأطفال، وتكونت العينة من ٢٨ طالباً في المرحلة العمرية من ١٣ - ١٥ عام، وتم استخدام مقياس العنف الوالدي، واستمارة بيانات، والبرنامج الإرشادي، واعتمد الباحث على فنيات إعادة البناء المعرفي، وتغيير الاتجاه، والاستعراض المعرفي، وتوصل إلى فعالية الفنيات العلاجية في تعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة الوالدية.

أما دراسة محمد (٢٠١٣) استهدفت التعرف على فعالية العلاج المعرفي على الشعور المدرك بالخوف من العدائية، وتكونت العينة من ٨ طالبات بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس العدائية والبرنامج المعرفي، وتكون البرنامج من ١٠ جلسات، وتراوح زمن الجلسة بين ٤٥ - ٦٠ دقيقة، وتضمن البرنامج استخدام فنيات إعادة البناء المعرفي، ولعب الدور، والواجب المنزلي، والاسترخاء، والتدريب التوكيدي، وتوصل الباحث إلى فعالية التدخل في خفض مشاعر الشعور المدرك بالخوف من العدائية.

فيما استهدفت دراسة Xavier and Marie (2014) التعرف على فعالية فنية إعادة البناء المعرفي المرتكز على نظرية العقل في تعديل فكرة الانتحار لدى عينة من المراهقين، وتكونت العينة من ٣٦ مراهقة من المدارس العامة بولاية كيرالا، تم تقسيمهم إلى عينة تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياس بيك لليأس

Hopelessness Scale ويستخدم هذا المقياس لتقدير التوقعات السلبية عن المستقبل، ومقياس Psychache Scale ومقياس فكرة الانتحار لبيك Suicide Ideation، وتم التوصل إلى فعالية برنامج إعادة البناء المعرفي المرتكز على نظرية العقل في خفض فكرة الانتحار لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث انخفضت فكرة الانتحار من خلال الممارسة المعرفية والعقلية.

أما دراسة (Bethany, Martin, Janice, and Stephanie, 2014) استهدفت التعرف على أثر فنية إعادة البناء المعرفي واستراتيجيات العقل على عمليات الأحداث السابقة Postevent processing وأثره على اضطراب القلق الاجتماعي، وتكونت العينة من (٥٦) فرداً ممن يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم استخدام فنيات التدخل لضبط أفكارهم السلبية، وتم التوصل إلى فعالية التدخل في خفض القلق الاجتماعي من خلال ضبط أفكارهم السلبية، ولا توجد فروق بين إعادة البناء المعرفي واستراتيجيات العقل، وكان التحسن مرتبط بتعديل المعتقدات اللاكيفية.

وأخيراً استهدفت دراسة (Guddimath and Basavarajappa 2014) التعرف على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الاكتئاب وتحسين الصحة العامة لدى المثقفين العاطلين، وتكونت العينة (٣٠) شخصاً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية تكونت من (١٥) شخصاً، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٥) شخصاً، وتم استخدام قائمة بيك للاكتئاب واستفتاء الصحة العامة وبرنامج عقلائي انفعالي سلوكي تكون من (٢٤) جلسة، واعتمد البرنامج على فنيات إعادة البناء المعرفي والتدريب التوكيدي وضبط الغضب، وتم التوصل إلى فعالية البرنامج في خفض الاكتئاب وتحسين الصحة العامة لدى المجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي، ولم يظهر أي تغير على أفراد المجموعة الضابطة خلال فترة تطبيق البرنامج.

تعليق على الدراسات السابقة

تم عرض مجموعة كبيرة من البحوث والدراسات، ولذلك لحاجة البحث الحالي، فهدفت المجموعة الأولى من الدراسات إلى دراسة المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى الآباء بصفة عامة مثل دراسة (Langford 1988)، ودراسة Starko

(1991)، ودراسة (Ackerman 1991)، ودراسة (McDonald 1993)، ودراسة (Joyce 1995)، ودراسة (Kovalski & Horan 1999)، ودراسة (Salhany 2010)، ودراسة (O>Toole 2010). وذلك للتعرف على المعتقدات الوالدية وأنماطها، كما أن البحوث والدراسات التي تمت على آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد تكون نادرة في حدود إطلاع الباحث في محركات البحث العالمية.

وهدفنا المجموعة الثانية من البحوث والدراسات إلى التعرف على المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة. مثل دراسة (Witt 2005) التي تناولت المعتقدات الوالدية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ودراسة (دانيال ٢٠٠٧) التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة (Greaves 1997) التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات متلازمة داون، ودراسة (Cohen 1998) التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة، ودراسة (Pochtar 2010) والتي هدفت إلى دراسة المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، ودراسة (Ravindran 2012) التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدفنا المجموعة الثالثة من الدراسات إلى التعرف على فعالية العلاج العقلاي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية. مثل دراسة محمد (٢٠١٠)، ودراسة (Dahlen 2007)، ودراسة (Yanes, et al. 2010)، ودراسة شرشير (٢٠١١)، ودراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة (Xavier & Marie 2014)، ودراسة (Bethany et al. 2014)، ودراسة (Guddimath & Basavarajappa 2014). واستفادة الباحثان من هذه الدراسات في بناء البرنامج العلاجي، من حيث الفنيات المستخدمة، والموضوعات المستهدفة، وعدد جلسات البرنامج المناسبة، وزمن كل جلسة.

واختلصنا الفئات المستهدفة باختلاف طبيعة كل دراسة فكانت العينات من الآباء والأمهات في البحوث والدراسات التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية الوالدية، وكانت العينات من الراشدين في البحوث والدراسات الأخرى.

وتوصلت المجموعة الأولى من البحوث والدراسات التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية الوالدية إلى وجود معتقدات لاعقلانية والدية تتعلق بالممارسات الوالدية مع الأبناء، وتوصلت المجموعة الثانية من البحوث التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة إلى أن أهم المعتقدات اللاعقلانية الوالدية كانت معتقدات مرتبطة بالأسباب، وبتربية وتعليم ذوي الإعاقة، ومستقبلهم، ومعتقدات لاعقلانية خاصة بتوافق أسر آباء الأطفال ذوي الإعاقة.

وتوصلت المجموعة الثالثة من البحوث والدراسات إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالقلق والاكتئاب والعدوان والزواج العريفي والقلق الاجتماعي والانتحار والممارسات الوالدية.

فروض البحث:

- (١) يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لصالح القياس البعدي.
- (٢) يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٣) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

إجراءات البحث

منهج البحث :

تم الاعتماد على المنهج التجريبي للتعرف على أثر المتغير المستقل « الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي » على المتغير التابع « المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد » وذلك من خلال التصميم التجريبي المكونة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

عينة البحث الاستطلاعية

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمدينة الرياض. وكان لديهم أطفال ذوي اضطراب التوحد في المرحلة العمرية من ٥ - ١٤ سنة.

عينة البحث: تكونت العينة الأساسية من (٢٠) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد تم تحديدهن من عينة أكبر تكونت من (٥٠) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمدينة الرياض، وتراوح العمر الزمني لهن من ٢٨ - ٣٨ سنة. وتم استخدام التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية عددهن (١٠) أمهات، ومجموعة ضابطة عددها (١٠) أمهات، وتحقق الباحثان من التكافؤ بين المجموعتين في العمر، والمعتقدات اللاعقلانية باستخدام اختبار مان - ويتني، والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين:

جدول (١)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر والمعتقدات اللاعقلانية

نوع المجموعة	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
تجريبية ضابطة	العمر	١٠	٧,١	٥٧,١٠	٢٣,٥٠	٠,٥٦٦
		١٠	٨,٢٣	٥٨,١٠		
تجريبية ضابطة	المعتقدات اللاعقلانية	١٠	٦,١٨	٥٧,٠٠	٢٣,٠٠	٠,٦١٥
		١٠	٧,٤١	٥٩,٠٠		

ويتضح من الجدول (١) السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر، والمعتقدات اللاعقلانية، وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في العمر والمعتقدات اللاعقلانية وكانت الأمهات من الحاصلات على درجة البكالوريوس.

أدوات البحث

مقياس المعتقدات اللاعقلانية لآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد / الباحثان
قاما الباحثان بإعداد المقياس الحالي «المعتقدات اللاعقلانية لآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد» لحاجة البحث الحالي لهذا المقياس، حيث لم يجد الباحثان المقياس المناسب لتحقيق هدف البحث. واتبع الباحثان في إعداد المقياس الخطوات التالية:

راجعاً الباحثان الأدوات المتاحة في مجال تحديد المعتقدات اللاعقلانية، وخاصة المعتقدات اللاعقلانية لدى الآباء. وهي:

أ- مقياس المعتقدات الوالدية اللاعقلانية المعدل (Joyce, 1995)، وهو مقياس معدل من مقياس (Berger, 1983)، وهو مقياس ذاتي يتكون من ٦٠ عبارة، تقيس ست محددات للمعتقدات اللاعقلانية، وفي النسخة المعدلة تكون من (٢٤) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد هي تحمل الإحباط، والمتطلبات، وتقدير الذات، ويتم تصحيح المقياس بطريقة "ليكرت"، وهو ثلاثي الاستجابة.

ب- مقياس المعتقد اللاعقلاني الوالدي Parenting Irrational Belief Scale أعدّه (Ackerman, 1991)، ويعتمد هذا المقياس على نظرية "إليس"، ويتكون من (٢٢) عبارة، والدرجة المنخفضة على المقياس تمثل مستوى معتقدات لاعقلانية مرتفع، ويتم تصحيح المقياس بطريقة "ليكرت"، وهو مقياس خماسي الإجابة، ويتكون المقياس من ست مقاييس فرعية.

ج- مقياس المعتقد اللاعقلاني Irrational Belief Scale، أعدّه كل من Kaya & Hamamci (2011) وصنف المعتقدات الوالدية اللاعقلانية في بعدين هما: التوقعات Expectations والكمالية perfectionism، وهو مقياس خماسي الإجابة يعتمد على طريقة "ليكرت" في التصحيح.

- راجعاً الباحثان الأطر النظرية ونتائج البحوث المرتبطة بالمعتقدات الوالدية (Witt 2005; Greaves, 1997; Cohen, 1998; Pochtar, 2010; Ravindran, 2012).

- أعدا الباحثان النسخة المبدئية من المقياس متضمنة أبعاد المقياس والتي تكونت من أربعة أبعاد وعباراته التي تكونت من (٤٠) عبارة، وتم عرضها على المحكمين، وقاما الباحثان بتعديل ما يلزم.

الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات اللاعقلانية لآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي تكونت من ٣٠ أمّاً للأطفال ذوي اضطراب التوحد. واتبع الباحثان الطرق التالية للتحقق من صدق وثبات المقياس.

الصدق: اتبعا الباحثان الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس

الصدق الظاهري: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولما يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة، أو السمة، أو البعد الذي يقيسه المقياس وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه المقياس (عبد الرحمن، ١٩٩٧) فقد قام الباحثان في المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وكذلك حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق ١٠٠ %.

صدق المحتوى: ويتمثل في مدى تمثيل المقياس للميادين، أو الفروع المختلفة للظاهرة التي يقيسها (عبد الرحمن، ١٩٩٧، ص. ٢٢٦) وفي هذا المجال اشتق الباحث عبارات المقياس الحالي من خلال مراجعته للعديد من المقاييس المرتبطة، وكذلك الدراسات السابقة والأطر النظرية، وهذا يدل أن محتوى المقياس اشتق من مصادر ذات صلة وثيقة بالظاهرة.

صدق المحك: تم تطبيق المقياس الحالي ومقاييس المعتقدات اللاعقلانية الذي أعده الريحاني على عينة تكونت ٢٥ أمّا من العينة الاستطلاعية، وكان الارتباط بينها ٠,٩٢.

الثبات: تم التحقق من الثبات عن طريق التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم الثبات:

جدول (٢)

قيم الثبات لمقياس المعتقدات اللاعقلانية باستخدام التجزئة النصفية

وإعادة التطبيق ومعامل الفا كرونباخ

المقياس وأبعاده	معتقدات الأسباب	معتقدات تربية وتعليم الطفل	معتقدات توافق الأسرة	معتقدات مستقبل الطفل	الدرجة الكلية
إعادة التطبيق	٠,٨٩١	٠,٨٥٢	٠,٧٧٣	٠,٨٩٤	٠,٩١٤
ألفا كرونباخ	٠,٨٢٢	٠,٨٣٣	٠,٧٢٢	٠,٨٥٥	٠,٨٥٥
التجزئة النصفية	سبيرمان براون	٠,٨٩٢	٠,٧٧٢	٠,٨٦١	٠,٨٦٥
	جتمان	٠,٧٧١	٠,٨٥٥	٠,٨٦٦	٠,٧٧٢
					٠,٨٨٥

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بصدق وثبات مرتفع مما يجعلنا نطمئن لاستخدامه في البحث الحالي.

وصف المقياس: يتكون مقياس المعتقدات اللاعقلانية لآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد من (٣١) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد هي:

- أفكار خاصة بأسباب اضطراب التوحد: وتشير إلى المعتقدات اللاعقلانية الخاصة بأسباب اضطراب التوحد والتي يؤمن بها الأمهات ويتصرفون بناء عليها. ويتكون هذا البعد من (٩) عبارات، وتشمل العبارات من ١ - ٩ على المقياس.
- معتقدات خاصة بتربية وتعليم الطفل اضطراب التوحد: وهي المعتقدات اللاعقلانية الخاصة بتنشئة الطفل ورعايته وتعليمه ودمجه سواء في المنزل، أو المدرسة، أو مؤسسات المجتمع الأخرى. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات، وتشمل العبارات من ١٠ - ١٤ على المقياس.
- معتقدات خاصة بتوافق الأسرة: وتشير إلى المعتقدات اللاعقلانية التي ترتبط بانسجام وتفاعل أسرة الطفل اضطراب التوحد سواء في المنزل، أو العمل، أو غيرها مما تتفاعل معه الأسرة في البيئة المحيطة. ويتكون هذا البعد من (١١) عبارة، وتشمل العبارات من ١٥ - ٢٥ على المقياس.

- معتقدات خاصة بمستقبل الطفل: وهي التصورات والأفكار الخاطئة والجامدة التي يؤمن بها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتي تتعلق بمستقبل الطفل. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات، وتشمل العبارات من ٢٦ - ٣١ على المقياس.

ويتم تصحيح المقياس بطريقة ليكرت، وهو مقياس خماسي الإستجابة "غير صحيح تماماً، غير صحيح، صحيح إلى حد ما، صحيح، صحيح تماماً. وهو مقياس ذاتي التقدير، وتمثل الدرجة المرتفع عليه مستوى عال من المعتقدات اللاعقلانية والدرجة المنخفضة تشير إلى المستوى المنخفض من المعتقدات اللاعقلانية.

البرنامج العقلائي الانفعالي السلوكي إعداد / الباحثان

اتبع الباحثان الخطوات التالية لإعداد البرنامج:

- اطلع الباحثان على بعض المؤلفات والبحوث والأطر النظرية التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية وخاصة ما يتعلق بالمعتقدات اللاعقلانية للآباء (Joyce, 1990; O'Hare & Neuman, 2000; Azar & Weinzierl, 2005; Salhany, 2010)
- أطلع الباحثان على بعض المؤلفات والبحوث والأطر النظرية التي تناولت العلاج العقلائي الانفعالي السلوكي (عمر، ٢٠٠٣؛ Dryden, 2013, p. 39).
- اطلع الباحثان على بعض البحوث والدراسات التي استخدمت العلاج العقلائي الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية، وخاصة المعتقدات اللاعقلانية لدى الآباء (Yanes, et al., 2010؛ شرشير، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٣؛ Bethany et al., 2014؛ Xavier & Marie, 2014؛ Guddimath & Basavarajappa, 2014).

وصف البرنامج

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج العقلائي الانفعالي السلوكي إلى تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، عينة البحث الحالي.

الأهداف الإجرائية: تم وضع الأهداف الإجرائية للبرنامج وعنوان كل جلسة، وفنيات كل جلسة في الجدول (٣).

فنيات البرنامج : اعتمد البرنامج على الفنيات التالية :

- (١) الحوار والمناقشة: فنية تهدف إلى التحوار التفاعلي بين الباحث وأفراد العينة بما يتفق مع معطيات الجلسة (المعلومات والسلوكيات) بهدف التوصل إلى معلومات ومعارف جديدة.
- (٢) التقبل غير المشروط: وتعني تقبل المعالج لعميله كما هو، بلا لوم، أو توبيخ، أو تأنيب.
- (٣) المحاضرة: فنية تستهدف تقديم معلومات ومعارف متعلقة بموضوع الجلسة بطريقة منظمة ومبسطة.
- (٤) فنية ABC: فقد يستخدم الرمز A للدلالة على الحدث المنشط، وقد يكون الحدث المنشط موقف، أو تصرف، أو فعل سواء كان معرفي، أو سلوكي، أو انفعالي، فعندما يكون الأمر بالغ الأهمية، أو الحدث بالغ الأهمية فإن الحدث ينشط معتقدات الشخص - والتي يرمز لها بالرمز B- والتي تكون عقلانية، أو لا عقلانية، والتي تحدد إستجابة الفرد سواء المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية - والتي يرمز لها بالرمز C - تجاه ذلك الحدث. ويتم تعليم المسترشد أن الحدث a لا يتسبب في الحالة الانفعالية C ولكن المعتقد B هو المسؤول عن الحالة الانفعالية C. وبعبارة أخرى يتعلم المسترشد من خلال هذا النموذج كيفية حدوث الاضطراب الانفعالي.
- (٥) نموذج ABCDEF: ويتضمن هذا النموذج شقين، الشق الأول ABC وسبق التعرف عليه وهو كيفية حدوث الاضطراب لدى المسترشد. والشق الثاني DEF يمثل مرحلة العلاج فيتعلم المسترشد في الشق الثاني كيفية علاج اضطرابه الانفعالي من خلال عملية المجادلة والتي يرمز لها بالرمز D (اختصار disputing) والتي تعني تحدي المسترشد وتفنيد معتقداته اللاعقلانية، والتي قد يترتب عليها التغير، أو التأثير الذي أحدثته عملية المجادلة والتي يرمز لها الرمز E (اختصار effect)، ويرمز الرمز F (اختصار feeling) إلى المشاعر الجديدة التي حدثت.
- (٦) الدحض، أو المجادلة: تمثل هذه الفنية محور رئيس في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وتعني تحدي المعتقدات اللاعقلانية للعميل حتى يصل إلى مرحلة الاستبصار الداخلي، التي يحول فيها المسترشد معتقداته

اللاعقلانية وما يعتنقه من أفكار وتصورات خاطئة إلى معتقدات عقلانية وأفكار وتصورات معقولة.

(٧) الواجب المنزلى: المقصود بهذه الفنية أن يكلف المعالج عميله بعمل شيء ما خارج المقابلة العلاجية لها صلة بحالته التي يعاني منها بهدف تعليمه وتدريبه على طرق تفكير منطقية، وأساليب اعتقاد عقلانية، ومهارات سلوكية إيجابية بشكل عام أثناء ممارساته العادية في حياته اليومية في البيئة التي يعيش فيها (عمر، ٢٠٠٣، ١٩١). وتعد هذه الفنية من الفنيات المهمة في العلاج العقلاى الانفعالى السلوكى، حيث تحمل هذه الفنية المسترشد مسؤولية تقدمه، وتتضمن هذه الفنية قيام المسترشد بأداء التكاليفات والواجبات التي يكلف بها المعالج عميله. وممارسة هذه الفنية تأخذ صور متعددة فقد يُطلب من المسترشد قراءة بعض المواد المكتوبة، أو تلخيصها، كتابة بعض المذكرات، أو بعض الملاحظات.

جلسات البرنامج:

يوضح الجدول التالي وصفاً لجلسات البرنامج يتضمن عنوان الجلسة، والأهداف الإجرائية لكل جلسة، وفنيات كل جلسة:

جدول (٣)

وصف جلسات البرنامج العقلاى الانفعالى السلوكى

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة الإجرائية	فنيات الجلسة
١	بناء العلاقة الإرشادية	التعارف بين الباحثان والأمهات، والتعارف بين الأمهات، بناء الألفة بين الباحث والأمهات، التعريف بماهية البرنامج وما يمكن أن يكتسبه الأمهات من معارف ومهارات وعلاقة ذلك بطفلهن اضطراب التوحد.	الحوار والمناقشة، القبول غير المشروط
٢	المعتقدات العقلانية واللاعقلانية	يتعرف الأمهات المعتقدات العقلانية واللاعقلانية	المحاضرة، الحوار والمناقشة
٣	أمثلة للمعتقدات اللاعقلانية	يتعرف الأمهات أمثلة للمعتقدات اللاعقلانية، ثم يقترح الأمهات أمثلة للمعتقدات اللاعقلانية.	المحاضرة، الحوار والمناقشة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة الإجرائية	فنيات الجلسة
٤	العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك	يتعرف الأمهات العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك	المحاضرة، الحوار والمناقشة، فنية ABC
٥	المعتقدات اللاعقلانية مولدة للاضطرابات والمشكلات.	يتعرف الأمهات على ما يترتب على المعتقدات اللاعقلانية من اضطرابات ومشكلات	المحاضرة، الحوار والمناقشة
٦	المعتقدات اللاعقلانية الوالدية	يتعرف الأمهات على المعتقدات اللاعقلانية الوالدية	المحاضرة - الحوار والمناقشة
٧	المعتقدات الوالدية اللاعقلانية الخاصة بطفل اضطراب التوحد « التوحد	يتعرف الأمهات على أمثلة المعتقدات اللاعقلانية الوالدية الخاصة بطفل اضطراب التوحد « التوحد	المحاضرة - الحوار والمناقشة، نموذج ABA
٨	نتائج المعتقدات اللاعقلانية الوالدية المرتبطة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد	يتعرف الأمهات على التأثيرات السلبية التي قد تترتب على بعض معتقداتهم اللاعقلانية بأبنائهم اضطراب التوحد.	الحوار والمناقشة
٩	مواجهة المعتقدات اللاعقلانية باستخدام نموذج ABCDEF	يتعلم الأمهات مواجهة المعتقدات اللاعقلانية باستخدام نموذج ABCDEF	الحوار والمناقشة، لعب الدور، نموذج ABCDEF
١٠	مواجهة المعتقدات اللاعقلانية باستخدام نموذج ABCDEF	يتعلم الأمهات مواجهة المعتقدات اللاعقلانية حول الطفل اضطراب التوحد باستخدام نموذج ABCDEF	الحوار والمناقشة، نموذج ABCDEF
١١	مواجهة المعتقدات اللاعقلانية باستخدام فنية الدحض والمجادلة Disputation	يتعلم الأمهات مواجهة المعتقدات اللاعقلانية باستخدام فنية الدحض، أو المجادلة disputation	الدحض والمجادلة.
١٢	نهاية البرنامج	مراجعة ما تم اكتسابه في جلسات البرنامج من مهارات ومعارف، تقويم البرنامج	الحوار والمناقشة

تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمدينة الرياض على عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م. واستغرق تطبيق البرنامج مدة ستة أسابيع، بواقع جلستين في الأسبوع.

تقويم البرنامج:

- تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية:
 - تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم تعديل ما أقترحه المختصون.
 - التقويم القبلي والبعدي: حيث تم استخدام التقويم القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.
 - المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.
 - تم التحقق من فعالية البرنامج بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.
- الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار مان - وتيني، واختبار ويلكوسون.

نتائج البحث وتفسيرها

نتيجة الفرض الأول:

نص هذا الفرض على: «يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لصالح القياس البعدي.» وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوسون"، والجدول التالي يوضح الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

جدول (٤)

الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٥٣٩	٠,٠٢١
الرتب الموجبة	١٠	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الرتب المتساوية	٠				

وتشير نتائج الجدول (٤) إلى وجود فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى صحة الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثاني:

نص هذا الفرض على: «يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية» وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار «مان - وتني» والجدول التالي يوضح الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

جدول (٥)

الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدالة
تجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٢٨٢	٠,٠١
ضابطة	١٠	٢,٠٠	٢٦,٠٠			

ويتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الثاني.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني:

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى فعالية التدخل العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية الوالدية لدى آباء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (Cohen, 1998; Greaves, 1997).

وتتفق أيضاً بصفة عامة مع نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات

اللاعقلانية لدى الراشدين (بسيوني، ١٩٩٧ ؛ محمد، ٢٠٠٠ ؛ أحمد، ٢٠٠٤ ؛ Oppen, 2004Xavier & Marie, 2014; Bethany et al., 2014; Guddimath & Basavarajappa, 2014).

وترجع فعالية البرنامج إلى أن الباحثان اتقنا اختيار موضعات الجلسات بما يتفق مع قواعد وأسس وتوصيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

فتم البدء ببناء العلاقة العلاجية الجيدة، والتي أسهمت في توفير الثقة والتعاون بين الباحثان والأمهات. وتحديد الموضوعات والمهام التي يقوم بها الطرفين كان لها دور مهم في نجاح العلاج واستمرار الأمهات في جلسات العلاج.

فتحدث فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عندما كل من المعالج والمسترشد يعرفان مهام كل منهما، ويستطيعان تنفيذ تلك المهام في خدمة أهداف المسترشد، ويعملان معاً لإقامة شراكة partnership راشد لراشد. وهذه العلاقة ينبغي أن تكون على مستوى متوازن من الإنسانية، ولكن المعالج كمعالج لديه خبرة أكبر من المسترشد في تسهيل عملية التغير النفسي (Dryden & Neenan, 2006).

وكان اختيار الموضوع الثاني والثالث في جلسات العلاج مناسب تماماً للجلسة التي تسبقه (بناء العلاقة الإرشادية)، حيث كان الموضوع مناقشة الأمهات في الأفكار العقلانية واللاعقلانية وخصائص كل منهما، فكيف يمكن للأمهات الدخول المباشر في تقنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي دون التعرف على ماهية المعتقدات وأنواعها وخصائصها وأمثلة عليها دون الهجوم المباشر على ما يعتقد الأمهات. وهذا من شأنه اكتساب ثقة الأمهات في بداية الجلسات، فوصف المسترشد بأنه يعتقدن معتقدات لاعقلانية، وخاطئة، وغير منطقية في بداية العلاج ربما يعوق استمرار المسترشد في جلسات العلاج. وهذا لا يعني أن المعالج تجاهل ما يعتقدن الأمهات من معتقدات لاعقلانية، ولكن كان التعرض لها من خلال الواجب المنزلي، فأعطى الباحثان الأمهات الفرصة من خلال الواجب المنزلي ليسجل الأمهات ما يرون أنه معتقدات خاطئة تتعلق بأسباب إصابة الطفل باضطراب التوحد، وما يتعلق بتربية وتعليم ومستقبل الطفل ذي اضطراب التوحد، وكذلك توافق الأسرة.

وكانت موضوعات الجلسة الرابعة والخامسة مناسبة للسيناريو المناسب للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث اعتمد البحث على شرح ومناقشة العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وكيف يكون التفكير مولد للمرض والاضطراب، وذلك من خلال تحليل العلاقة بين مكونات النموذج ABC. وما يزيد من فعالية هذه الجلسات أن الواجب المنزلي كان تطبيق لنموذج ABC على ما قد يعتقد بعض أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد من معتقدات.

فتكشف ممارسة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن البداية في العلاج هي تعليم كل المسترشدين نموذج ABC، ومساعدتهم على فهم دور الضرورات Musts، والمبالغة Awfulizing، وقبول الذات والآخرين والحياة في اضطرابهم. فعندما يعرض المسترشد مشكلة جديدة يشجعه المعالج لتوجيه ذاته إلى المعتقدات اللاعقلانية الأربعة الرئيسية ليتعرف على الصلة بينهم وبين مشكلته الجديدة (Dryden & Neenan, 2006).

وكانت الجلسة السادسة هي محاولة لتعريف الأمهات ببعض المعتقدات الوالدية الخاصة، وكيف أن ما يعتقد الآباء من معتقدات لاعقلانية قد يؤثر سلبية على حياة الآباء أنفسهم، ويؤثر سلبياً في نظرتهم نحو أبنائهم وتربيتهم وتعليمهم وقبولهم ومستقبلهم. وكيف أنهم من خلال استمرارهم في جلسات العلاج قد يتعرفن على الكثير من تلك المعتقدات، فضلاً عن طرق تغيير تلك المعتقدات الخاطئة إلى معتقدات صحيحة ومعقولة تحقق لهن ولغيرهن من الأمهات السعادة والارتياح من خلال استمرارهن في جلسات البرنامج.

فالمعتقدات الوالدية اللاعقلانية من المفترض أن تؤثر على القلق والاكتئاب الوالدي، وبالتالي فإن تدريب الآباء في برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تقليدياً يركز على تغيير، أو دحض المعتقدات اللاعقلانية وزيادة الأفكار اللاعقلانية، وإدراك المعارف المرتبطة بأعراض كل من القلق والاكتئاب الوالدي. وعند استهداف المعتقدات اللاعقلانية في برامج الإرشاد السلوكي العقلاني الانفعالي فإن القلق والاكتئاب الوالدي ينخفض (Perez- Nieves, 2001).

وكانت الجلسة السابعة والثامنة بمثابة التعرض المباشر لبعض لمعتقدات الوالدية المرتبطة بوجود طفل ذي اضطراب توحد داخل الأسرة وما يمكن أن

يترتب عليها، مثل المعتقدات اللاعقلانية الوالدية المرتبطة بأسباب اضطراب التوحد وتربية وتعليم الطفل اضطراب التوحد ومستقبله، وتوافق الأسرة. وفي هذه الجلسة كان هناك نشاطاً فعالاً حيث طلب الباحث من الأمهات تسجيل ما يرون أنه معتقد لاعقلاني يتعلق بطفلهن ذي اضطراب التوحد، أو الذي يرون أنه معتقد لاعقلاني من وجهات نظر أمهات أخريات لديهن أطفال ذوي اضطراب التوحد حتي لا تتعرض الأمهات للحرج المباشر. وكان النشاط فعالاً أيضاً لأنه أتاح للأمهات فرصاً مناسبة لاستماع بعضهن إلى بعض، ومناقشة تلك المعتقدات، حيث لوحظ أن الأمهات بدأت في عرض الكثير من المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بمجرد أن بدأت أحدهن بعرض ما سجلت.

وكانت الجلسة التاسعة والعاشر مخصصة للتدريب المباشر والمكثف على نموذج ABCDEF من خلال بعض المعتقدات اللاعقلانية الوالدية التي عرضهن الأمهات، والتي تم عرضها عليهن، فنجاح البرنامج قد يعود بشكل كبير على مدى إتقان الأمهات لمهارة تحدي ومجادلة معتقداتهن اللاعقلانية، واستبدالها بمعتقدات عقلانية. حيث كان التدريب كافي، فكان التدريب على مدار جلستين، وكان التدريب أيضاً من خلال الواجب المنزلي، وكان التدريب من خلال المراجعة الدقيقة للواجبات المنزلية.

فيرى كل من (Dryden and Neenan 2006) أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد يفقد فاعليته عندما يكون التدريب على مواجهة وتحدي المعتقدات اللاعقلانية غير كافي.

وكانت الجلسة الحادية عشر هي تتمة لجلسات تحدي المعتقدات اللاعقلانية، حيث اعتمد الباحثان على التدريب المكثف للأمهات على فنية الدحض والمجادلة لمعتقداتهن اللاعقلانية.

وترجع فعالية البرنامج إلى أن الباحثان اتقنا تدريب الأمهات على فنية الدحض، والتي جعلتهن قادرات على تفنيد، أو اكتشاف أن طرق تفكيرهم ومعتقداتهم غير منطقية ولا تستند إلى دليل، ولا بديل من استبدال هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى أخرى عقلانية ومنطقية وتستند إلى الدليل.

فيرى كل من شند والدسوقي (٢٠٠٣، ص ص. ٢٤ - ٢٥) أن استخدام الدحض المستمر للأفكار الخاطئة يساعد على اكتشاف الفرد أن طرق التفكير السابقة التي كان يستخدمها لم تعد تجدي، وأن استمرار تبنيها لا يعني تكرار الأخطاء وتدعيم الاضطراب فحسب بل يعمل على زيادة وقوة تأثيرها، وعندما يحاول المعالج إقناع المسترشد بأن يتخلى عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة، وأن يبني أفكاراً أكثر فائدة وأقل مدعاة للهزيمة الذاتية، فهذا لا يساعده على تبني أفكاراً جديدة ونافعة فحسب بل ويسهم في زيادة فاعليته الاجتماعية، وتحسين قدرته على التوافق.

فيساعد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي المسترشد على تفنيد أفكاره ومساعدته على تكوين أفكار منطقية أفضل، وهنا يكون المعالج قد حقق الأثر المعرفي cognitive effect وساعد المسترشد على إعادة بناء الجوانب المعرفية لديه (نظام التفكير) ليواجه سلوكياته في المستقبل عن طريق استبدال الأفكار غير المنطقية بأفكار منطقية (الشناوي، ١٩٩٤، ص. ١١٥).

وترجع فعالية البرنامج أيضاً إلى أن الباحثان اعتمدا على أسلوب العلاج الجماعي، حيث تم الالتقاء بالأهمات في جلسات جماعية، حيث أتاح الباحثان الفرص المناسبة للأهمات للتفاعل والمشاركة والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، والمشاركة في الأنشطة الجماعية في إطار العلاج العقلاني الانفعالي.

فيرى "إليس" أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يصلح في المواقف الجماعية إذ تتوفر فرصة أكبر للتدريب على تأكيد الذات، والتعلم من خبرات الآخرين، والتفاعل علاجياً واجتماعياً من خلال الجلسات وبعدها (ماهر عمر، ٢٠٠٣).

ويتفق هذا الاستنتاج مع ما ذكره (Gazda 1989) من أن أسلوب العلاج الجماعي يوفر جو من القبول والتشجيع بين أعضاء الجماعة، كما أنه يوفر بيئة آمنة لتجريب السلوكيات الجديدة، وهذا يعزز احتمال ممارسة السلوكيات الجديدة.

كما تم توظيف فنية الواجبات المنزلية توظيفاً مناسباً، حيث كان هناك تنوع في استخدام تلك الفنية، ما بين مراجعة الجلسات، وتسجيل بعض الأفكار والمعلومات، والقيام ببعض المهام التي تم تدريبهم عليها في الجلسة. فكان توظيف تلك الفنية متوافق مع توصيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لاستخدام هذه الفنية في ذلك المدخل. فكان التنوع في المهام المكلفين بها، وإمكانية القيام بهذه

التكاليفات، محددة بدقة، ودقة المتابعة في تنفيذ ومراجعة تلك الواجبات، فضلاً التغذية الراجعة الفورية التي يتم تقديمها للأمهات.

حيث أشار عمر (٢٠٠٣) أن الوظيفة المنزلية من أساسيات العمل الإرشادي في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث تتنوع أشكالها وأنماطها لتحقيق أهداف معينة، وتتصف الوظيفة المنزلية في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالكثير من الخصائص منها إمكانية القيام بها، وتنفيذها، وواقعية تنفيذها، ودقة تحديد إطارها، وجدية متابعة تنفيذها. وهذا ما تم الحرص عليه في جلسات العلاج.

وما كان ليكون البرنامج فعالاً إذا لم يتقن الباحثان دورهما كمعالج انومرييان في جلسات العلاج، حيث حرصا الباحثان على إتقان وظيفة المربي في الحوار والمناقشة والمحاضرة والتدريب.

حيث يعد هذه المدخل تربوي تعليمي في منهجه حيث يتعلم المسترشد في هذا المدخل وجهة نظر النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية في المشكلات النفسية، ويتعلم المسترشد إطار لتحديد المشكلات النفسية وخاصة المعتقدات اللاعقلانية التي تدعم مشكلات المسترشد، ويوضح للعميل كيفية السؤال عن المعتقدات اللاعقلانية وبدائلها العقلانية بحيث يرى بشكل واضح أن معتقداته اللاعقلانية غير متسقة مع الواقع، وغير منطقية وتضر بالصحة النفسية، والعلاقات الشخصية، وعلى النقيض المعتقدات العقلانية متسقة مع الواقع ومنطقية وتؤدي إلى الصحة النفسية وتدعم العلاقات الشخصية مع الآخرين. ويتعلم المسترشد مجموعة من الطرق التي تعزز إيمان المسترشد بمعتقداته العقلانية وتضعف إيمانه بالمعتقدات اللاعقلانية. ويساعد هذا المدخل المسترشد على تحديد شكوكه وتحفظاته واعتراضاته على ما يقدم له ومن ثم يقيمهم بطرق واقعية. ويساعد المسترشد على فهم عملية تغير المعتقدات، بحيث يمكنه التنبؤ بما يمكن أن يحدث عند التبنى الدائم للمعتقدات اللاعقلانية. ويساعد المسترشد على تحديد والتعامل مع العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الانتكاسة. ويساعد المسترشد على تحديد وتذليل الصعوبات التي تحول دون تغير الشخصية (Dryden, 2009).

فيمكن النظر إلى المهام التي يقوم بها المعالج كمربي، والتكاليفات التي يقوم بها المسترشد تجعله طالب، أو متعلم، وهذا يؤكد أن هذا المدخل تربوي في العلاج، وبالتالي ينبغي أن نضع في الاعتبار كل مبادئ العملية التربوية عند استخدام هذا المدخل.

نتيجة الفرض الثالث :

نص هذا الفرض على: « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين. » وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون "، والجدول التالي يوضح الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية بعد توقف تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بشهرين.

جدول (٦)

الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي
على مقياس المعتقدات اللاعقلانية الوالدية

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٥٣٩	٠,٠٢١
الرتب الموجبة	١٠	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الرتب المتساوية	٠				

وتشير نتائج الجدول (٦) إلى عدم وجود فرق دالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي، وهذا يشير إلى صحة الفرض الثالث.

تفسير نتيجة الفرض الثالث :

يرجع استمرار فعالية البرنامج بعد توقف تطبيق البرنامج إلى أن الأمهات تعلمن جيداً تطبيق نموذج ABC، والذي يترتب عليه تطبيق هذا النموذج مع المشكلات والأزمات النفسية التي تواجههن في الحياة بعد توقف تطبيق البرنامج. فيرى (Dryden 2009) أن الممارس للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يسعى إلى تعليم المسترشد نموذج ABC ليفهم ويتعامل مع مشكلاته النفسية.

كما أن استخدام فنية الواجب المنزلي ساعدت المسترشد على تعميم ما تعلمه في جلسات البرنامج في مواقف الحياة. وهذا ما كان مقصود طووال جلسات البرنامج، حيث كان يطلب الباحث من الأمهات القيام بالواجبات المنزلية لتدريبهن على مواجهة ما يعترض حياتهن من مشكلات في المستقبل بأنفسهن.

ويتفق هذا مع ما ذكره إبراهيم وآخرون (١٩٩٣، ص. ١١٤) حيث يرى أن الواجب المنزلي يستخدم في تعميم التغيرات الإيجابية التي أنجزها الفرد، فهي تساعد على نقل التغيرات الجديدة إلى المواقف الحية، كما تعمل على تقوية وتدعيم الأفكار والمعتقدات الصحيحة الجديدة.

فكان عمل الباحثان طوال جلسات البرنامج ليس التدريب، أو اكتساب المهارات والمعارف كمهمة تبدأ في الجلسة وتنتهي في الجلسة فحسب، ولكن كان أيضاً التدريب من أجل تعليم وتدريب المسترشد على مواجهة ما يواجهه من مشكلات وضغوط في حياته مستقبلاً.

ويتفق هذا مع ما ذكره Dryden (2009) حيث يرى أن المعالج ينبغي عليه مساعدة المسترشد على تعميم تعلمه من موقف لآخر، ويكون هذا مبني بوضوح خلال العملية الإرشادية لمساعد المسترشد في تحديد وتحدي وتغيير معتقداته اللاعقلانية الرئيسة والتي ينظر إليها عبر مجموعة كبيرة من المواقف ذات الصلة.

توصيات البحث

- (١) الاهتمام بموضوع المعتقدات اللاعقلانية التي تسيطر على آباء وأمهات الأفراد ذوي الإعاقة، والذي يترتب عليها الكثير من المشكلات سواء مشكلات تتعلق بالآباء، أو مشكلات تتعلق بأبنائهم، وذلك من خلال البحث والدراسة.
- (٢) إجراء المزيد من البحوث والدراسات للكشف عن محتوى وطبيعة وأنواع المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأفراد ذوي الإعاقة.
- (٣) تضمين برامج التدريب والإرشاد الوالدي لآباء الأفراد ذوي الإعاقة موضوع المعتقدات اللاعقلانية والوقاية منها وكيفية معالجتها بحيث تكون من أولويات قوائم تدريب وإرشاد آباء ذوي الإعاقة.
- (٤) إجراء المزيد من البحوث والدراسة للمقارنة بين المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء الأفراد ذوي الإعاقة تبعاً لكل فئة على حدة.
- (٥) الاستفادة من البرنامج الحالي في مراكز الإرشاد النفسي والجهات المختصة فيما يتعلق بتعديل معتقدات أمهات الأفراد اضطراب التوحد؛ أي يمكن تعميم البرنامج على مجتمع أكبر.

المراجع

- إبراهيم، إبراهيم الشافعي (١٩٩٩). اختبار التفكير العقلاني واللاعقلاني. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- أحمد، نجوى عبد اللاه (٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- بسيوني، سوزان صدقة (١٩٩٧). فعالية برنامج علاجي عقلاني انفعالي في خفض حدة القلق وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من الطالبات الجامعيات. مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ٣٩ (١)، ٧٣ - ١١.
- حافظ، داليا نبيل (٢٠٠٧). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بسوء التوافق الزوجي لدى آباء وأمهات المعاقين عقلياً. المؤتمر الإقليمي لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية. ٢٨ - ٢٠ / ١١.
- حسب الله، أشرف محمد عطية، والعقاد، عصام عبد اللطيف (٢٠٠٠). المعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بالدوجمانية والمرونة - التصلب والرفض الوالدي. لدى شباب جامعتي الزقازيق وجنوب الوادي. دراسات نفسية، ١٠ (٢٥)، ٧٩ - ١١٩.
- الخطيب، جمال (١٩٩٢). الشلل الدماغي «دليل الآباء والمعلمين». عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع.
- زهران، سناء حامد (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشاد صحة النفسية لتصحيح معتقدات الاغتراب لطلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٧، ١ - ٥٩.
- زهران، سناء حامد (٢٠٠٤). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.
- سعفان، محمد أحمد محمد إبراهيم (١٩٩٦). فعالية برنامج علاجي يتكون من إعادة البناء المعرفي والواجبات المنزلية والتغذية الراجعة في علاج الوسواس والأفعال القهرية (دراسة حالة). مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٧، ٩٥ - ١٣٥.

سفان، محمد أحمد محمد إبراهيم (١٩٩٥). فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٢) ٢٣٧ - ٢٦٦.

الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥). المعتقدات اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها دراسة على عينة من طالبات الجامعة. دراسات نفسية، ١٥ (٤) ٥٣١ - ٥٦٧١. شرشير، محمد عبد الحميد محمد (٢٠١١). العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفي السلوكي وتعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة الوالدية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٣١ (١١)، ٥٠٢٧ - ٥٠٦٥. الشناوي، محمد محروس (ب.ت). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة.

صابر، ممدوح (٢٠٠٥). علاقة المعتقدات اللاعقلانية بالقدرات الإبداعية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الخدمة النفسية، ١، ٢، ٦٧ - ١٤٤. عبد الرحمن، سعد (١٩٩٧). القياس النفسي. ط ٢. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، محمد (٢٠٠٧). المعتقدات اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ١٧ (٣) ٦٤٣ - ٦٨٨. العقاد، عصام عبد اللطيف؛ وقاعود، محمود عبد العزيز (٢٠٠١). المعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك الهازم للذات لدى عينة من المراهقين والمراهقات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٩، ١٠٥ - ١٣٠.

عمر، ماهر محمود (٢٠٠٣). العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني. رؤية تحليلية لمدرسة ألبرت إليس الإرشادية. الإسكندرية: مركز دلتا للطباعة. كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. دراسات نفسية، ٥ (٤)، ٥٦٩ - ٥٩٨.

محمد، سيد عبد العظيم (٢٠٠٠). أثر الإرشاد العقلاني والانفعالي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى الشباب الجامعي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٣ (٣)، ١٢٠ - ١٨٠.

محمد، محمد درويش (٢٠١٣). العلاج المعرفي للشعور المدرك بالخوف من العدائية.

مجلة كلية التربية بينها، ٩٣ (٢) ١٦٣ - ١٧٨.

محمد، معتز (٢٠١٠). برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل بعض

المعتقدات اللاعقلانية التي الصدمة العاطفية لدى عينة من طلاب

الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (١)، ٤٢٩ - ٤٦٨.

مؤمن، داليا محمد عزت (٢٠٠٤). العلاقة بين السعادة وكل من المعتقدات

اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة. المؤتمر السنوي الحادي

عشر للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٢٧-٤٦١.

Ackerman, K.A. (1991). Irrational beliefs and parenting stress. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Alberta, Alberta.

Azar, S. T., Nix, R. L., & Makin-Bryd, K. N. (2005). Parenting schemas and process of change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31, 45-48.

Bernard, M. E. (1998). Validation of the general attitudes and belief scale. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 16, 183-196.

Bernard, M., & DiGiuseppe, R. (1990). The application of rational-emotive theory and therapy to school aged children. *School Psychology Review*, 19, 268-286.

Bethany, S.; Martin, M, A.; Janice, R, K. & Stephanie, E, C. (2014). The impact of cognitive restructuring and mindfulness strategies on postevent processing and affect in social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 28, 6, 570-579.

Bornstein, H. M., & Cote, L. R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating cultures, and cultures of destination. *Child Development*, 75, 221-235.

- Breston, E. (1998). How annoying is it? Defining parental tolerance for parental misbehavior. *Doctoral Dissertation*, University of Florida, city.
- Buss, D. M. (2001). Human nature and culture: An evolutionary psychological perspective. *Journal of Personality*, 69(6), 955-978. doi:10.1111/1467- 6494.696171.
- Chang, E. C., & D’Zurilla, T. J. (1996). Irrational beliefs as predictors of anxiety and depression in a college population. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 215-219. doi: 10.1016/0191 -8869(95)00166-2.
- Christon, L.M., Mackintosh, B.J., & Myers, B.J. (2010). Use of complementary and alternative medicine (CAM) treatments by parents of children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 249–259.
- Cohen, M. S. (1998). Parent’s adjustment to young children with developmental disabilities: The linkage of cognition and affect in the parenting of special children. *Phd*, University of California at Berkeley.
- Corey, G. (2005). *Student manual theory and practice of counselling and psychotherapy*. California: Brooks/Cole publishers.
- Daggett, J., O’Brien, M, Zanolli, K., & Peyton, V. (2000). Parents’ attitudes about children: Associations with parental life histories and child-rearing quality. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 187-199.
- Dahlen, E. R. (2007). Cognitive therapy for clinically dysfunctional anger: A case study. *Clinical Case Studies*, 6, 6, 493-507. Sage Publications.10.1177/1534650107298 707.
- DanESCO, E. R. (1997). Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development, and intervention. *International Journal of Disability Development and Education*, 44(1), 41-52.

- David, D.& Szentagotai, A. (2006). Cognition in cognitive-behavioral psychotherapies (CBT):Toward an integrative model. *Clinical Psychology Review*, 3 ,284-298.
- David, D.; DiGiuseppe, R., (2010).Social and cultural aspects of rational and irrational beliefs: A brief reconceptualization. In D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Ed.), *Rational and irrational beliefs* (pp.49-72). New York, NY: Oxford.
- David, D., Lynn, S. J., & Ellis.A. (2010).*Rational and irrational beliefs. Implications for research, theory, and practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- DiGiuseppe, R., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx, W. (2014).*A practitioner's guide to rational-emotive therapy* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- DiGiuseppe, R., Robin M. W., Leaf, R., & Gorman, B. (1989).*A cross-validation and factor analysis o f a measure of irrational beliefs*. Present at World Congress of Cognitive Therapy; Oxford, England, June 29.
- DiLorenzo, T. A., David, D., & Montgomery, G. H. (2007).The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings.*Personality and Individual Differences*, 42(4), 765-776.
- Doyle, k. a. (2011). Albert Ellis and rational emotive behavior therapy: a personal reflection. *Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 29, 207–210. DOI 10.1007/s10942-011-0141-5
- Dryden, W.& Neenan, M. (2006). *Rational emotive behaviour therapy: 100 Key points and techniques*. London: Routledge.
- Dryden, w. (2003).*Rational emotive behaviour therapy, theoretical developments*. New York: Brunner-Routledge.
- Dryden, w. (2013). On rational beliefs in rational emotive behavior therapy: A theoretical perspective. *Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 31, 39–48. DOI 10.1007/s10942-012-0158-4.

- Dryden, W.& Ellis, A. (2001). Rational emotive behavior therapy. In K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed. pp. 295-348). New York: The Guilford Press.
- Ellis, A. (1977). Basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.). *Handbook of rational-emotive therapy* (pp. 3-34). New York: Springer Publishing Company
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy*. Revised and Updated. New York: Birch Lane Press.
- Ezenwa, M. O. & Ofojebe, P. (2013). Rational emotive behaviour therapy and the African culture. *Journal Home*, 21 (3), 25-31.
- Fulop, I. E. (2007). A confirmatory factor analysis of the attitude and belief scale 2. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 7, 159-170.
- Garbarino, J. (2006). *See Jane hit: Why girls are growing more violent and what we can do about it*. New York: Penguin Books.
- Garber, J. & Flynn, C. (2001). Predictors of depressive cognitions in young adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 353-376.
- Greaves, D. (1997). The effect of rational-emotive parent education on the stress of mothers of young children with Down Syndrome. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 15(4), 249-267.
- Guddimath & Basavarajappa (2014). Effectiveness of rational emotive behavior therapy on depression and general health among literate unemployed. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(6), 698-701.
- Gurung, R. (2006). *Health Psychology: A Cultural Approach*. Wadsworth Publishing.
- Levy, S., & Hyman, S. (2003). Use of

- complementary and alternative treatments for children with autism spectrum disorders is increasing. *Pediatrics Annals*, 32, 685-691.
- Jones, R. G. (1968). A factored measure of Ellis' irrational belief system with personality, maladjustment correlates (Doctoral Dissertation, Texas Tech University, 1969). *Dissertations Abstracts International B*, 29,4379.
- Joyce, M. R. (1995). Emotional relief for parents: Is rational-emotive parent education effective? *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 13, 55-75.
- Joyce, M. R. (2006). A developmental, rational emotive behavioral approach for working with parents. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational-emotive treatment of childhood problems* (pp. 117-212). New York: Plenum Press.
- Joyce, M.R. (1990). Rational-Emotive Parent Consultation. *School Psychology Review*, 19(3), 304-315.
- Kaya, I & Hamamci, Z (2011). Development of the Parent Irrational Beliefs Scale. *Educational Sciences.Theory & Practice*, 11(3), 1160-1165.
- Koopmans, P. C., Sanderman, R., Timmerman, I., & Emmelkamp, P. G. (1994). The irrational beliefs inventory (ibi): development and psychometric evaluation. *European Journal of Psychological Assessment*, 70(1), 15-27.
- Kovalski, T. M.& Horan, J. J. (1999).The effects of internet-based cognitive restructuring on the irrational career beliefs of adolescent girls. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 13, 2,1, 145-152.
- Langford, S. (1988). *A relational analysis of mother -related variables. use of parent services and demographic factors. Unpublished master's thesis*, University of Alberta, Edmonton.

- Levy, S., & Hyman, S. (2003). Use of complementary and alternative treatments for children with autism spectrum disorders is increasing. *Pediatrics Annals*, 32, 685–691.
- Macavei, B. (2005). The role of irrational beliefs in the rational emotive behavior theory of depression. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 5, 73-83.
- Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (1986). Development and validation of a measure of irrational belief. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 860-862.
- McDonald, C. E. (1993). Parenting irrational beliefs and marital adjustment as correlates of parenting stress in young families. *Phd*, University of Alberta.
- Mirza, I., Tareen, A., Davidson, L. & Rahman, A. (2009). Community management of intellectual disabilities in Pakistan: A mixed methods study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(6), 559–570.
- Mulhauser, G. (2011). An introduction to rational emotive behaviour therapy: Counselling resource national mathematics advisory panel (2008). Foundations for Success: *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* (U.S. Department of Education: Washington, DC).
- Mulvaney, M. K., Mebert, C. J., & Flint, J. (2007). Parental affect and childrearing beliefs uniquely predict mothers' and fathers' ratings of child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 445-457.
- Oppen, P. V. (2004). Cognitive therapy for obsessive-compulsive disorder. *clinical case studies*, 3, 4, 333-349. DOI: 10.1177/1534650103259647.
- O'Toole, K. A. (2010). Parent behavior and cognition in predicting female childhood physical aggressive behavior: The role of

- irrational and normative beliefs as a function of child age. St. John's University (New York), *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3410999.
- Perez-Nieves, L. (2001). A comparative study of REBT/parent training versus parent training with Hispanic parents of exceptional preschoolers (Doctoral Dissertation, St. John's University, Jamaica), *Dissertation Abstracts International*, B, 4, 62.
- Pochtar, J. S. (2010). maternal irrationality, stress, and behavior, and disabled preschoolers' functioning. *Phd*, St. John's University.
- Ravindran, N. (2012). Parent and professional perspectives about autism spectrum disorders in south India: Beliefs, practices, and parent-professional relationships. *Master*, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Ravindran, N. & Myers, B. J. (2011). Cultural influences on perceptions of health, illness, and disability: A review and focus on autism. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 311-319. DOI: 10.1007/s10826-011-9477-9.
- Roehling, P. V., & Robin, A. L. (1986). Development and validation of family beliefs inventory. A measure of unrealistic beliefs among parent and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 693-697.
- Salhany, J. R. (2010). The role of parent irrational beliefs, parent anxious and depressed symptoms, and parenting behaviors in predicting child anxious and depressed symptoms. *Doctor Of Psychology*, St. John's University, (New York), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2010. 3407226.
- Shorkey, T., & Whiteman, V. L. (1977). Development of the rational behavior inventory: Initial validity and reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 527-534.

- Starko, T. J.(1991). Parent stress and parent irrational beliefs: Mother-father differences. *Master of education*, University of Alberta (Canada), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, MM70264.
- Teijesen, M. D., Salhany, J., & Sciutto, M. J. (2009). A psychometric review of measures of irrational beliefs: Implications for psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 27(2), 83-96. doi:10.1007/sl0942-009-0093-1.
- Witt, K. (2005). The role of parent irrationality and child autism characteristics on parental stress level. *Dissertation Abstracts International*, 66(6), 3447B (UMI No.AAT 3179533). Retrieved October 16, 2009 from Dissertations and Theses database.
- Xavier, B. & Marie, A, V. (2014). Development and effectiveness of mindfulness based cognitive restructuring program on psychache and hopelessness as signals of suicidal ideation among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5, 2,109-115.
- Yanes, P. K.; Tiffany, S. T. & John E. Roberts, J. E. (2010). Cognitive Therapy for Co-Occurring Depression and Behaviors Associated With Passive-Aggressive Personality Disorder. *Clinical Case Studies*, 9(5), 369– 382. sagepub.com/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/1534650110383307.

**فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على
التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة**

دكتورة/ مایسة فاضل أبو مسلم
أستاذ مساعد بالمركز القومي للتقويم والامتحانات بالقاهرة

الملخص:

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيق البحث على عينة قوامها (٢٠) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (١٠) تلاميذ، والثانية ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ، واشتملت أدوات البحث الحالي على مقياس للإدراك السمعي، مقياس للتواصل اللغوي، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب (٣٠ جلسة) وجميعها من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإدراك السمعي والتواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مما يدل على قوة أثر البرنامج في تحسين الإدراك السمعي وأثره الإيجابي على التواصل اللفظي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الإدراك السمعي وأثره الإيجابي على التواصل اللفظي، وأوصت الدارسة بضرورة التدريب على مهارات الإدراك السمعي في برامج صعوبات التعلم لأثره الإيجابي على التواصل اللفظي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الإدراك السمعي، التواصل اللفظي، صعوبات التعلم القراءة.

The Effectiveness Of A Training Program For The Development Of Auditory Perception And Its Impact On Verbal Communication Among People With Reading Learning Disabilities

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for the development of auditory perception and its impact on verbal communication with people with learning difficulties.

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for the development of auditory perception and its impact on verbal communication with people with learning difficulties, was applied research on a sample of (20) of second graders primary with learning difficulties learning to read, was the study sample was divided into two equal groups, the first experimental edition (10) students, and the second officer and the (10) students, and included the current study tools to measure the auditory perception, the scale of language to communicate, and a training program using a computer (30 sessions) and all of the researcher, the study results indicated the presence of significant differences between the control group Experimental Group in auditory perception and verbal communication after the application of the program for the experimental group, and the results led to the existence of differences between the two measurements pre and post experimental group which shows the strength of the impact of the program in improving the auditory perception and positive impact on verbal communication, and the results yielded no differences between two measurements dimensional iterative and experimental group which shows the continuity of the program's impact in improving the auditory perception and positive impact on verbal communication, the study recommended the need for training in auditory cognitive skills in learning disabilities programs for its positive impact on verbal communication.

Key Words: training program, auditory perception, verbal communication, reading learning disabilities.

المقدمة:

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين، أو ثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعد من أكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، وذلك من عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي ١,١٪ من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم (Mercer, 1997).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، وقد أخذت البحوث والدراسات أشكالاً متنوعة، فمنها ما اتجه إلى وجهة النظر السلوكية، ومنها ما اتجه إلى وجه النظر المعرفية في تفسير صعوبات التعلم. وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى خفض صعوبات التعلم عند التلاميذ، وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشكلات الدراسية مثل القصور في الفهم واللغة وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى هذه الفئة.

ويعد التواصل اللفظي في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتي المهارات التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات الأساسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الناشف، ١٩٩٨).

ويؤكد كل من (Bernstein and Tiegerman 1993) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها الميزة للكلام، فكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب أطفالنا عليها. ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً للعسر القرائي، والذي يرى أنه ناتج عن عجز في أولى مستويات اللغة وهو مستوى الإدراك السمعي، بسبب صعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد، أي التجهيز ضعيف (Gallagher, Firth & Snowling, 2000; Snowling, 2000).

وجاء عند Yopp and Yopp (2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الإدراك السمعي ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال.

وتشير معظم الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مهارات الإدراك السمعي، وأن صعوبة تعلم القراءة والتهجي يقف خلفها الضعف في الإدراك السمعي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل من Mann (2002; Macmillan, 2002; Foy, 2003; Michal, Dougherty, & Deutsch, 2007; Peeters, Verhoeven, Moor & Balkom, 2009).

فضلا عن أن هناك دراسات عديدة أشارت إلى أن مكنم الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سن الروضة والمدرسة الابتدائية يرجع إلى عدم القدرة على الإدراك السمعي المباشر، وأن التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الإدراك الصوتي له أثر بالغ الأهمية في تعليمهم القراءة والكتابة (Good, Simmons & Kameenui, 2001; Coyne, Kameenui, Simmons & Harn, 2004).

ويمكن الإشارة إلى خمس مستويات من الصعوبة (الصوتية) التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي تتمثل في صعوبة الإدراك بالقافية والجناس (كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى، أو الدلالة)، ومزج الفونيمات الصوتية، وتحليل الفونيمات، وفهم وإنتاج الفونيمات أي القدرة على الإضافة والحذف والإبدال (Adams, 1990). ويبدو تدنى مهارات الإدراك السمعي في صعوبة إدراك الكلام المسموع من الآخرين وصعوبة التعبير اللفظي. ومن هنا فمن الأهمية بمكان الاهتمام بتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم وهو ما يحاول البحث الحالي تحقيقه.

ويشير يوب ويوب (Yopp and Yopp (2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الإدراك السمعي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للإدراك السمعي.

ويضيف عبد الله (٢٠٠٦) أن معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون مشكلة في تجهيز المعلومات الصوتية؛ وبالتالي فهم يكونون على أثر ذلك

غير قادرين على ربط الحروف الهجائية بالأصوات الدالة عليها، وبذلك يواجهون قصوراً في مهارات الإدراك السمعی.

ولهذا فإن المعالجة السمعية (Auditory Processing) تتداخل مع الإدراك السمعی للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ويتم في هذا النوع من المعالجة التركيز على صوت الكلمات وعملية ترميزها. ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت؛ كالإيقاع والشدة ودرجة التردد (الزغول، ٢٠٠٣). ويشير الأدب إلى أن كثيراً من الناس يعتمدون في طريقة ترميز المثيرات بطريقة صوتية على منطوق الكلمات، أو الأعداد، أو الرموز، أو الأصوات الناتجة عنها (العتوم، ٢٠٠٤).

وهناك ارتباط قوي بين إنتاج الكلام والقدرة على التفسير والتخزين والاسترجاع للأشياء المخزنة في الذاكرة (Sternberg، ٢٠٠٣). كما أن النماذج الحديثة التي تفسر نظرية معالجة المعلومات أوضحت هذا الارتباط في كيفية حدوث المعالجة والتكامل في العمل الذي يؤدي إلى تعلم القراءة وتسهيل عملية التعلم برمتها؛ (Mercer, 1997; Wong, 1998; Solso, 1999; Lerner, 2000; Baddeley, 2003; Douglas & Ross, 2001; Swanson & Sachse, 2001).

وذكر باربوسا وآخرون (Barbosa, Miranda, Santos, & Bueno, 2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعد أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وأن التعديل في العمليات الصوتية يجب أن يركز على تنمية التواصل اللفظي الصوتية ومهارات الإدراك السمعی على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الإدراكي للنظام اللغوي والذي يفسر أن التواصل اللفظي تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي التواصل اللفظي اللفظية التي تستند إلى المعلومات وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (Gallagher et al., 2000).

وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة ما بين الإدراك السمعی وما يتم من معالجة في التواصل اللفظي، حيث أوضحت دراسة (Michal et al, 2007) أن

هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات الإدراك السمعي والقراءة، وأن هناك فروق في دقة الإدراك الصوتي في حالة التسمية السريعة للأشياء بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين. ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات أقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز: الإدراك السمعي، والتشفير في المدخل المعجمي، والتشفير للاحتفاظ بالمعلومات في التواصل اللفظي (Wagner & Torgeson, 1987; Mann, 1993)

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين التواصل اللفظي ومهارات الإدراك السمعي ولعل من أهمها: (Baddeley, 2003; Barbosa et al., 2009; Betourne & Friel-Patti, 2003; Northcott et al., 2007; Oakhill & Kyla, 2000)

وينعكس ما يعانيه ذوي صعوبات تعلم القراءة من قصور في مستوى مهارات الإدراك السمعي للأصوات اللغوية وقصور في التواصل اللفظي على باقي مستويات اللغة، ويتجلى ذلك في أدائهم اللغوي والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعون من أصوات كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم على التعبير الشفوي عما يريدون والتحدث والتعبير عن أنفسهم (اللغة التعبيرية). ويرى (Gillon, 2004) أن الوعي الفونولوجي له علاقة مباشرة بمهارات اللغة اللفظية سواء في إدراكها، أو النطق بها، وينعكس إيجابياً عليها.

ويشير كوهين وآخرون، Cohen, Vallance, Barwick, Im, Menna, (2000) إلى أن تشخيص الضعف اللغوية Language Impairment يعتمد بشكل أساسي على معرفة دور الذاكرة السمعية – اللفظية Auditory Verbal Memory إلى جانب مستوى اللغة التعبيرية expressive واللغة الاستقبالية receptive فيما يتعلق بالمعاني والتراكيب اللغوية syntax والصوتية phonology، كما توصل في دراسته على الأطفال في عمر (٧ – ١٤) عام إلى أن ذوي الإعاقات اللغوية لديهم قصور في الأداء على مهام التواصل اللفظي التنفيذية، إلى جانب ضعف القدرة على القراءة والفهم القرائي، وضعف واضح في كفاءة استخدام اللغة الاستقبالية والتعبيرية وأكد على علاقة التواصل اللفظي بالقدرة اللغوية.

وتشير الأدلة العلمية إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات في تطور اللغة تشمل كافة مستويات اللغة والتي تتضمن المستوى الإدراكي، والصرفي، والدلالي، والاستخدام، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الفونيمات الصوتية، ولديهم صعوبة في تصريفات ونهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع، وصعوبة فهم واستخدام العناصر النحوية للغة، كما يعانون من صعوبات في فهم الدلائل اللفظية للغة وقصور في المفردات التعبيرية، فضلاً عن قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة والمتمثل في صعوبة فهم كلام الآخرين وهى اللغة المستقبلية، وفي التعبير اللفظي عن ما يريدون وعن أنفسهم للآخرين، مما يؤدي إلى استخدامهم مفردات قليلة، وقصر في طول الجملة، وصعوبة في سرد القصص والوصف (البلاوى، ٢٠٠٦؛ الزريقات، ٢٠٠٥؛ kuder, 2003).

ويذكر هالا هان كوفمان، لويدي، ويس، ومارتنيز (٢٠٠٧) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وجود مشكلات في مجالات وجوانب التواصل اللفظي فيجدون صعوبة في التمييز السمعي للكلام، ضعف في تركيب الجمل والضمائر وصيغ الجمع، والدلالات اللفظية للكلام، وصعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة.

ويضيف (Barbosa et al 2009) أن ذوي العسر القرائي لديهم قصور واضح في المهارات اللغوية مثل معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو، والسمات الصوتية للكلام مقارنة بالعاديين.

وأشارت العديد من الدراسات على علاقة قصور مهارات الإدراك السمعي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية مهارات الإدراك السمعي تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية (Rvachew & Grawburg, 2006; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Barbosa et al, 2009).

مشكلة البحث:

يواجه الطلبة ذوو صعوبات تعلم القراءة العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية التي تتمثل في القراءة والفهم والاستيعاب، وغالباً ما ترتبط هذه المشكلات بالإدراك السمعي، والذي يمكن أن يكون له أثر في مختلف المشكلات التي يواجهها

ذوو صعوبات التعلم، حيث أشارت الدراسات والأدبيات إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في مهارات الإدراك السمعي، وأن ممكن الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على الإدراك الصوتي، كما أن هناك ثمة ارتباط مابين مهارات الإدراك السمعي وكل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية، واللدان يعدان من المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المناهج الدراسية مشبعة بالعامل اللفظي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الطلبة على الإدراك السمعي ولا سيما الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تحسن من قدرتهم على مهارات الإدراك السمعي، مما ينعكس إيجابا على كل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية، وبالتالي يؤثر في التحصيل القرائي والتحصيل بشكل عام. وعلى هذا فإن الإحساس بحجم المشكلة، وإيماننا بأهمية التدريب على الإدراك السمعي، إلى جانب أنه لا توجد دراسة عربية واحدة - في حدود علم الباحثة - تناولت تدريب ذوي صعوبات التعلم على الإدراك السمعي ولا سيما باستخدام الحاسوب، وأثر ذلك على كل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية لديهم، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي تبلورت في الأسئلة الآتية:

- (١) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج؟
- (٢) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج؟
- (٣) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٤) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٥) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- (٦) هل توجد بين درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) تنمية مهارات التواصل اللفظي لديهم وذلك من خلال الوقوف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٣) استكشاف أثر ذلك على التواصل اللفظي لديهم، وكذلك معرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج من خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي:

- (١) ندرة الدراسات على المستوى العربي - في حدود علم الباحثة - التي تناولت مهارات الإدراك السمعي لدى فئة ذوي صعوبات التعلم وخاصة التي تتناول تنميته، أو تلك التي تناولت أثره على التواصل اللفظي.
- (٢) عينة الدراسة والمتمثلة في التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تمثل صعوبات تعلم القراءة النسبة الأكبر بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- (٣) ما يقدمه البحث الحالي من برنامج محوسب لتنمية مهارات الإدراك السمعي يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات التعلم والوالدان.
- (٤) ما تقدمه الدراسة من مقاييس مقننة لقياس مهارات الإدراك السمعي والتواصل اللفظي يمكن أن تفيد العاملين والمتخصصين في المجال لتشخيص هذه الجوانب.
- (٥) إبراز دور الحاسوب والوسائط المتعددة في تنمية مهارات الإدراك السمعي وعلاج صعوبات التعلم واضطرابات اللغة.
- (٦) الالتفات إلى أهمية مهارات الإدراك السمعي حيث أن القصور فيها يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة وقصور في التواصل اللفظي وظهور اضطرابات اللغة والكلام.

(٧) ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور مهارات الإدراك السمعي في إعداد برامج علاج صعوبات تعلم القراءة والصعوبات النمائية ولا سيما صعوبات الذاكرة واضطرابات اللغة والكلام، واعتبار التدريب على مهارات الإدراك السمعي محورا هاما فيها.

التعريفات الإجرائية للبحث:

الإدراك السمعي: «إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى، وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم)». ويقاس إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مهارات الإدراك السمعي المستخدم في البحث الحالي.

التواصل اللفظي: «القدرة على استقبال، أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة. ويقاس إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التواصل اللفظي المستخدم في البحث الحالي».

ذوو صعوبات تعلم القراءة: «الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة تتمثل في الفهم والتهجي والطلاقة في القراءة وتم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية والتعليم الابتدائية بمحافظة القاهرة».

البرنامج التدريبي باستخدام الحاسوب: «هو مجموعة من الأساليب والأنشطة المدونة والمبرمجة على الحاسوب والهادفة إلى إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الإدراك السمعي والمحددة في محتوى البرنامج».

الإطار النظري:

أولاً: الإدراك السمعی:

بدأ ظهور مصطلح الإدراك السمعی في أواخر عام ١٩٧٩م وأوائل عام ١٩٨٠م وما لبث أن تطور سريعاً خلال عام ١٩٩٠م (Gillon, 2004). ويعرف الإدراك السمعی بأنه: ”يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث“ (Bennett, 1998).

ويرى Chard and Dickson, (1999) أن الإدراك السمعی یعنی: ”فهم الطرق المختلفة التي يمكن أن تقسم بها واليها اللغة اللفظية إلى مكونات أصغر“. كما يعرف الإدراك السمعی بأنه: ”مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، أو إضافة فونيمات للكلمة، أو ضم الأصوات لتكون كلمات“ (Oakhill & Kyl, 2000).

كما يعرف الإدراك السمعی بأنه: ”قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات“ (Torgeson, 2001).

ويعرف بأنه: ”القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع“ (Macmillan, 2002). ويعرف بأنه: ”القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية“ (Layton & Deeny, 2002).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن الإدراك السمعی يتضمن مكونين اثنين هما: الأول: إدراك أن كل كلمة بالضرورة تتكون من أصوات، والثاني: القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات

الأصوات التي تكون الكلمة:

اللغة من الناحية الصوتية تتكون من وحدات صوتية تتحد معاً لتكون مقاطع صوتية والتي بدورها تكون معاً الكلمات التي تنتظم هي الأخرى في جمل صوتية، تماماً كما يحدث في الكتابة فهي تتكون من حروف (أ ب ت ث....) تكون معاً مقاطع (كت...اب)، (مح....مد) تكون معاً كلمات (كتاب محمد) والتي تكون بدورها

جمل (ذهب جعفر إلى المدرسة)، وما يهمنا في المقام الأول هو الجانب الصوتي للغة باعتبار أن التخاطب يتناول التواصل اللفظي الصوتي وما يعتريه من اضطرابات، والأصوات التي تكون الكلمة هي:

١- الفونيم Phoneme

وهو أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى في ذاتها (فارغ، وحمدان، وعميرة، وموسى، ٢٠٠٦). أي أصوات الحروف منفردة (ا ب ت ث). تغيير معنى الكلمة (نار - فار - جار - بار - دار) (جبل - جمل).

ويرى بشر (٢٠٠٣) أن الفونيم هو وحدة صوتية قادرة على التفريق بين معاني الكلمات وليست حدثاً صوتياً منطوقاً بالفعل في سياق محدد فالكاف فونيم وكذلك الجيم والقاف، والفونيم يعد صوت واحد فقط من الناحية الوظيفية أي من حيث قدرته على تغيير معان الكلمات، ولكنه من الناحية النطقية في الكلام العادي المسموع فهو أكثر من صوت حيث تدخل عليه الحركات، بمعنى أنه تحول من حيث النطق إلى مقطع (ن) نا نى نو.

٢- المقطع، أو مورفيم: Morpheme

وهو أصغر وحدة صوتية إيقاعية للغة ناتجة من دفعة هواء زفير وتتكون من فونمين على الأقل (فارغ وآخرون، ٢٠٠٦). والفونيم منفرد لا يمكن تنغيمة إلا إذا أدخلت عليه الحركات وهي بمثابة صوت أضيف إليه فيصبح مقطع من حيث النطق، والكلمة تتكون من أكثر من مقطع.

مستويات الإدراك السمعي:

يقسم الإدراك السمعي إلى ثلاث مستويات، أو أشكال وهي:

١- مستوى الوعي بالمقطع: The syllable level of awareness ويعنى

معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (e.g., ta-ble). (مثال: عص - فور)، وهو أقل مستويات الوعي الفونولوجي صعوبة، ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعي بالمقطع قبل الوعي بالفونيمات (الأصوات)؛ بل أن هذا المستوى من الوعي لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

٢- **مستوى إدراك المقطع الأول والسجع في الكلمة** The onset-rime level of awareness ويعنى ذلك القدرة على المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانية، أى القدرة على ربط وحدات الكلمة معاً، وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل سجع، أو قافية الكلمة مثال: (e.g., c-at)، (ق - طة)، (ب - طة)، (ش - طة)، ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

٣- **مستوى إدراك الفونيمات** The phoneme level of awareness أى معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة مثل: (e.g., c-a-t)، (ق - ط - ع)، (ع - ذ - ب)، وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعلم القراءة دون باقي مستويات الوعي الفونولوجى، وهو الأكثر تجريداً، ويتطلب من الأفراد الوعي بالصوت عندما يقدم لهم لفظياً (Gillon, 2004; Torres-Fernandez, 2008).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن أهم المهارات المرتبطة بالمستويات المختلفة للوعي الفونولوجى تتمثل في السجع، أو التنعيم للكلمات ويأتى في قاعدة هذه المستويات، ويليه التجزئة في المستوى الأعلى (ويبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة ثم المقطع)، وبعده يأتى الضم (عكس التجزئة)، ثم تأتى في القمة التسمية السريعة للأشياء.

أنماط، أو مهارات الإدراك السمعي:

وهى مجموعة المهارات، أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الإدراك السمعي ومن أهمها

- ١- **عزل الفونيم** Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة؛ مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب، الجواب: ك.
- ٢- **ضم الفونيمات** Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة؛ مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م - و - ز)، الجواب: موز.
- ٣- **تجزئة الفونيمات** Phoneme Segmentation: أى فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها؛ مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت، الجواب: ب - ي - ت.

٤- **حذف الفونيم Phoneme Deletion**: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها؛ مثال: كلمة دار، انطقها بدون صوت (د)، الجواب: أر.

٥- **تبديل الفونيم Phoneme Substitution**: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر؛ مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة (Yopp, 1992; Adams et al., 1998; Torgeson, 2001)

وترتبط هذه المهارات بقدرة الطفل على استخراج كلمات جديدة من الكلمة المعروضة عليه، وهى ترتبط بمستوى الوعى بالفونيمات، حيث لابد أن يدرك الطفل تسلسل الفونيمات حتى يقرر أي الفونيمات سيحذفها، أو يضيفها، أو يبدلها في الكلمة (عبد الله، ٢٠٠٦).

ومما سبق نخلص بان الإدراك السمعي يعنى إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والکیفیه التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى، وتقفيه، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم).

ثانياً: التواصل اللفظي:

تُعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ومن المتفق عليه الآن إن الإنسان وحده- دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه، فاللغة وحدها هي التي تميز الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله.

وترى الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA أن اللغة: نظام دينامي من الرموز المتفق عليها بين فئة معينة يستخدم في مختلف أنواع التفكير والتواصل (Owens, 1992).

وللغة عدة مستويات، أو أنظمة كما يلي :

- (١) المستوى الصوتي: ويتناول الأصوات اللغوية، من حيث مكان تشكيلها (المخرج)، وطريقة تشكيلها (النطق)، وحالة الثنايا الصوتية أثناء تشكيلها (الهمس والجهر)؛ مثال: صوت الباء مكان تشكيله (مخرجه) الشفتان، طريقة تشكيله اندفاع تيار الهواء بعد حبسه خلف الشفتين بشكل مفاجئ فيحدث صوت باء، حالة الثنايا الصوتية تهتز وتشتت بدبذبات عند وضع اليد على الحنجرة (مجهور).
- (٢) المستوى التركيبي: ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات، ويتناول تنسيق الأصوات في الدماغ؛ مثال: محمد، اسم يعد تناسق حروفه مقبولا حيث اجتمعت على شكل مقاطع م / حَم / مَد، وهذه المقاطع اجتمعت بشكل مقبول.
- (٣) النظام المورفولوجي، أو الصرفي: وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية؛ مثال: ذهب، يذهب، ذاهب، ذاهبة، ذاهبون، ذاهبات.
- (٤) المستوى النحوي: ويتعلق ببناء الجملة (الفعل - الاسم - الحرف) وأنواعها (اسمية - فعلية) ومطابقتها لقواعد الإعراب الصحيحة؛ مثال: محمد صانع ماهر.
- (٥) مستوى المعاني، أو دلالة الألفاظ: وهو الذي يتعلق بمعاني الكلمات والطريقة التي ترتبط بها الجمل بعضها البعض، وهناك نوعان من المعنى: معنى ضمني أي الإحساس الذاتي الذي يكونه الفرد عن الكلمة والعبارة، ومعنى مشار إليه وهو المعنى المحدد فطريا للكلمة، الطفل باستخدام معنى واسع للكلمات بالمقارنة بالبالغين فيطلقون كلمة قط على حيوانات عديدة وذلك لعدم اكتمال نمو المعنى عندهم.
- (٦) مستوى الاستخدام (توظيف اللغة): أي استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، ويتضمن ذلك جانبين: الأول قدرة الفرد على فهم كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)، والثاني قدرة الفرد على التعبير عن ما يريد بطريقة مفهومه (اللغة التعبيرية) للآخرين (البلاوي، ٢٠٠٦؛ الزراد، ١٩٩٠؛ السرطاوي، أبو جودة، ٢٠٠٠).

وتشمل المهارات اللغوية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة (علي والخريبي، ٢٠٠٦). وتضيف (كرم الدين، ٢٠٠٣) مهارة خامسة هي الاتصال اللغوي وهى تتضمن مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي.

وسيتناول البحث الحالي المهارات اللغوية التي تعكس في المقام الأول الوعى الفونولوجى للأصوات اللغوية، وهى تلك المهارات اللغوية المتضمنة في التواصل اللفظي باعتبار أنه عملية يتم فيها استقبال وإرسال متبادل بين فردين للرموز اللغوية الصوتية، وبالتالي فهي تتضمن مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع)، ومهارات اللغة التعبيرية (التحدث، أو الكلام).

ومهارة الاستقبال، أو الاستماع تعنى إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها (فراج، ٢٠٠٣)، وهى أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلاً عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وهى تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع وإدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين، ٢٠٠٣).

أما مهارة التعبير، أو التحدث فتعنى وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقاً وتركيباً يعبر عما يطلب منه، أو يجول في خاطره (السباعي، ٢٠٠٣)، كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (فراج، ٢٠٠٣) كما تعرف مهارة التحدث، أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة الأداء (علي، الخريبي، ٢٠٠٦).

ويرى (الشخص، ١٩٩٧) أن الكلام هو الجانب الشفهي، أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، وهو أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها.

ومن المعروف أن المشكلات اللغوية تدخل ضمن كل تعريفات صعوبات التعلم كما أنها تعد قلب هذا المجال منذ بدايته وتشمل اللغة جانبين: اللغة الاستقبالية وتشير إلى سلوك المستمع والذي يضم تلقى المعلومات، واللغة التعبيرية وتشير إلى إصدار اللغة، وحتى يتمكن الأفراد من التعبير فأنهم يجب أن يكون بوسعهم إصدار

لأصوات ووضعتها في ترتيب معين يعمل على تكوين الكلمات، ثم وضع تلك الكلمات معا بطريقة معينة تجعلها ذات معنى (هلا لاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

ومما سبق نخلص إلى أن المهارات اللغوية هي: القدرة على استقبال، أو الاستماع لرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بارسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة وهي تتضمن ما يلي:

١. **مهارات اللغة الاستقبالية:** وتعنى قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.

٢. **مهارات اللغة التعبيرية:** وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ.

دراسات سابقة:

من خلال المراجعة للدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي وجد أنها تدور ما يلي:

أولاً: دراسات تناولت التدريب على الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:

استهدفت دراسة إلبرو وآخرون Elbro, Carsten., Petersen, and DortheK (2004) تتبع الأطفال ذوي العسر القرائي في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فعالية برنامج لتدريبهم على الوعي الفونولوجي، بينت النتائج أن هناك تأثير ايجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي وذلك.

كما قام نانكوليس وآخرون Nancollis, Lawrie, and Dodd (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التدخل القائم على الإدراك السمعي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي، والتي تمثلت في الإدراك بالقافية وسجع الكلمات، وتهجي الكلمات غير الصحيحة، ومهام التجزئة الفونيمية.

وقد تناول Goswami, Ziegler and Richardson (2005) أثر التدريب الثابت على التهجى والإدراك السمعي في اللغة الانجليزية والألمانية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طريقة ثابتة في تعليم التهجى وتقليد الأصوات يزيد من مهارات الإدراك الصوتي في إنتاج ألفاظ جديدة من الأصوات.

وفي دراسة أجراها Luk (2005) هدفت إلى الكشف عن دور الإدراك السمعي في اكتساب القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات الإدراك السمعي بغض النظر عن الخلفية العرقية، وأن تدريس الإدراك السمعي قد أثر إيجابياً على القدرة القرائية في اللغة الفرنسية.

وفي دراسة عبد الله (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية (منها الإدراك) لأطفال الروضة وما ينتج عن تدنيها من آثار سلبية، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية الإدراك؛ مما ينعكس إيجابياً على قدرات الأطفال القرائية فيما بعد.

أما دراسة Ying (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن دور الإدراك السمعي في النمو القرائي في اللغة الصينية كلغة أولى واللغة الانجليزية كلغة ثانية، أوضحت النتائج أن مهارات الإدراك السمعي ينبئ بالنجاح في القراءة حيث تنبأ الوعي بالقافية بالنجاح في القراءة في اللغة الانجليزية في الصفوف الأولية، والإدراك بالفونيمات يتنبأ بالنجاح في الصفوف الأعلى، الإدراك بالفونيمات والقافية يتنبأ بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

كما حاول Hsin (2007) الكشف عن فعالية تعليم الإدراك السمعي في تحسين مهارات القراءة، وتمثلت مهارات الإدراك السمعي في المزج الصوتي، وتجزئة

الفونيمات، وقراءة الكلمات، وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على مهارات الإدراك السمعي قد أدى إلى تنميته وتحسن مستوى القراءة.

ثانياً: دراسات تناولت علاقة الإدراك السمعي بالتواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:

دراسة (Betourne and Friel-Patti (2003 والتي هدفت إلى التحقق من دور العمليات الإدراكية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وطبقت الدراسة على ١٧ من طلاب الصف الرابع، وجرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية، وأظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الإدراك الصوتي، وكذلك كان هناك فرق في معالجة التواصل اللفظي فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوي الإدراك السمعي المرتفع.

وفي دراسة قام بها (Baddeley (2003 هدفت إلى معرفة عمل التواصل اللفظي وعلاقته باللغة، بينت الدراسة أن عمل التواصل اللفظي يتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي والبصري والمنفذ المركزي، وأن الإدراك الصوتي يتم معالجته في المعالج الصوتي، وإذا كان هناك خلل في المعالج الصوتي فإن ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة.

أما دراسة (Northcott et al., (2007 والتي تناولت الفروق بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في الذاكرة البصرية واللغة الشفوية ومهارات الإدراك السمعي، أسفرت عن وجود قصور في الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية، ومهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتناولت دراسة (Barbosa et al., (2009 التعرف على الفروق في التواصل اللفظي الصوتية، والإدراك السمعي، المهارات اللغوية (معاني الكلمات، النحو، الخصائص الصوتية) بين الأطفال البرازيليين من ذوي العسر القرائي والعاديين، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في هذه الجوانب لدى ذوي

صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالعاديين، وأن التدخلات المبكرة تحسنها مما يؤدي لتحسن المهارات القرائية.

أما دراسة (Stephanie et al., 2008) فقد استهدف تعليم قواعد القراءة وتنمية الإدراك السمعي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزها لتلاميذ الروضة، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وأن هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وأن التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسن القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الإدراك السمعي.

ثالثاً: دراسات تناولت برامج تعتمد على الحاسوب في تنمية الإدراك السمعي ومنها:

دراسة (Travis, 1997) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات الإدراك السمعي لتلاميذ الصفوف الأولية المعرضين لخطر صعوبة تعلم القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر لتعليم الإدراك السمعي تزيد من الإدراك السمعي لدى الطلبة المعرضين لخطر صعوبة تعلم القراءة.

ودراسة (Valliath, 2002) والتي هدفت إلى تقييم برامج الإدراك السمعي المعتمدة على استخدام الكمبيوتر في التدريب على مهارات الإدراك السمعي والقراءة والتهجي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرامج المحوسبة للإدراك السمعي في تنمية مهاراته، وتحسن القدرات القرائية، والتهجي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق برنامج محوسب للإدراك السمعي، واستمرت الآثار الايجابية للبرنامج خلال فترة المتابعة.

أما دراسة (Mathes, Torgeson and Allr, 2002) والتي هدفت إلى مقارنة إستراتيجية علاج صعوبة القراءة المعتمدة على الأقران باستخدام وعدم استخدام الكمبيوتر، وأثر ذلك على الإدراك السمعي، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام الكمبيوتر كان أكثر فعالية في تنمية القدرة على القراءة والإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بعدم الاستخدام.

وفى دراسة (Bauserman, 2003) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام الكمبيوتر في التدريب على الإدراك السمعي، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات الإدراك السمعي ومهارات التحليل الصوتي لأطفال ما قبل المدرسة.

ودراسة (2004) Segers and Verhoven والتي تناولت أثر برامج التدخل باستخدام الكمبيوتر للإدراك السمعي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فعالية برامج الإدراك السمعي مما ينعكس ايجابيا على تحسن مستوى الإدراك السمعي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الإدراك السمعي لأطفال ما قبل المدرسة.

تعقيب:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذوي صعوبة تعلم القراءة يعانون قصوراً في مهارات الإدراك السمعي، وأن تدخلات الإدراك السمعي تزيد من المهارات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أشارت إلى علاقة الإدراك السمعي بالتواصل اللفظي، وأن تدخلات الإدراك السمعي تزيد من مهاراته لديهم، وينعكس ذلك ايجابياً على التواصل اللفظي، وأن استخدام الكمبيوتر يزيد من فاعليته، كما اتضح أنه لا توجد دراسة عربية، أو أجنبية جمعت بين متغيرات البحث الحالي مجتمعة، حيث لم تتناول أيها التدريب باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي وأثر ذلك على التواصل اللفظي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن الإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونظراً لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع - على حد علم الباحثة - رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات التي تناولت الإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمثل مؤشراً لضرورة الاهتمام بدراساتها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حداثه موضوعها، واختيار عيناتها من أهم شرائح المجتمع، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية

المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحثة نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوى المنشود وفقاً للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة مجتمعنا المصري.

فقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات والبحوث في الآتي :

تحديد حجم العينة المختارة: حيث اختارت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف أعمارهم بحيث يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٩ - ١١) عام.

تحديد الأساليب الإحصائية: نظراً لصغر حجم العينة سوف تتناول الباحثة الإحصاء اللابارامترى وهو ما يتلاءم مع البحث الحالي، فسوف يتم الاستعانة بالمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط وإيجاد قيمة Z, U, W .

تحديد متغيرات البحث: في تناول الباحثة وتحليلها للدراسات والبحوث السابقة استطاعت الباحثة حصر متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرات هامة وهي: البرنامج التدريبي والإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

صياغة فروض البحث: بناءً على نتائج الدراسات والبحوث السابقة استطاعت الباحثة صياغة فروض البحث كما سيأتي.

تفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المقترحة: تمكنت الباحثة من خلال التعرف على خلاصة نتائج الدراسات والبحوث السابقة من التعرف على الاختلافات والاتفاقات بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وبالتالي صياغة التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث الحالي.

الفروض:

من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، وكذلك الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة، يمكن تحديد وصياغة الفروض التي يسعى البحث الحالي إلى التحقق من مدي صحتها بالقبول، أو الرفض، في الفروض التالية:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين القبلي والبعدي.
- (٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين القبلي والبعدي.
- (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين البعدي والتتبعي.
- (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر للإدراك السمعي (كمتغير مستقل) في تنمية الإدراك السمعي وأثر ذلك على كل من التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية - الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) على المتغيرات محل الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي).

ثانياً: عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية من بين تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي من بعض المدارس التابعة لإدارة الخليفة والمقطم التعليمية بمحافظة القاهرة

وعندها (٣) مدارس وهم مدرسة السيدة خديجة الابتدائية ومدرسة عمار بن ياسر الابتدائية ومدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية بإجمالي عدد التلاميذ (٤٢١)، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على درجات التلاميذ السابقة من إدارات المدارس في بعض المواد الدراسية في الفصل الدراسي الأول، ثم قامت بتحديد التلاميذ المنخفضين في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية والتربية الإسلامية في الفصل الدراسي الأول، والذين تقل درجاتهم في مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية عن متوسط درجات التلاميذ وبأكثر من (١-ع) انحراف معياري، بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة الصورة (أ) فتم استبعاد (٢٥١) تلميذاً، وتم تطبيق اختبار الذكاء لاستانفورد بينيه الصورة الخامسة تقنين محمود أبو النيل فتم استبعاد (٦٠) تلميذاً، وتم تطبيق اختبار المسح النيروولوجي السريع لعبدا لوهاب كامل فوصل عدد التلاميذ بناءً على ذلك إلى (٢٠) ذكور، ومنهم (١٤) ذكر، (٦) إناث، تم الاعتماد عليهم كعينة أساسية، ثم قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة عليهم وذلك في فصل دراسي كامل.

ومن هنا تكونت عينة البحث الحالي من (٢٠) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١١) عام، بمتوسط عمري قدره (٩,٥٤) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠,٤٦)، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١. المجموعة التجريبية، وعددهم (١٠) أطفال من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٢. المجموعة الضابطة، وعددهم (١٠) أطفال من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيروولوجي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي والإدراك السمعي، والتواصل اللفظي، وذلك على النحو التالي:

- التكافؤ بين مجموعات العينة في المتغيرات الدخيلة للدراسة:

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney
لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	١٠	١٤,٢٥	١٩٩,٥٠	٩٤,٥٠	-٠,١٦٣	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٤,٧٥	٢٠٦,٥٠			
معامل الذكاء	تجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٦٥	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠			
المسح النرولوجي	تجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٩٤	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠	٣٨,٥٠	٠,٨٧٢	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النرولوجي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهّد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة، وفيما يلي بيان بذلك:

١ - العمر الزمني:

تم اختيار أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المرحلة العمرية من (٩ - ١١) سنة، وقد تم حساب العمر وإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني بمتوسط عمرى قدره (٩,٥٤) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٤٦)، وقد اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني.

٢- معامل الذكاء :

قامت الباحثة باختيار أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من متوسطي الذكاء والذي يتراوح ما بين (٩٠ - ١١٠) وذلك طبقاً لما تم تطبيقه من مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة □ جان - ٥ - رويد □ (تعريب وتقنين: محمود أبو النيل)، بمتوسط ذكاء (٩٨,٨٥) وانحراف معياري (٥,١١) وقد تم التكافؤ بين المجموعتين بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أعضاء المجموعتين على مقياس الذكاء المستخدم، ويوضح الجدول السابق دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

٣- المسح النورولوجي :

قامت الباحثة باختيار أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من منخفضي المسح النورولوجي والذي يتراوح ما بين (٥٥ - ٧٥) وذلك طبقاً لما تم تطبيقه من اختبار المسح النورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل)، بمتوسط ذكاء (٦٨,٤٣) وانحراف معياري (٣,٥٤) وقد تم التكافؤ بين المجموعتين بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أعضاء المجموعتين على مقياس المسح النورولوجي السريع المستخدم، ويوضح الجدول السابق دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المسح النورولوجي السريع، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

٤- المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة :

تم اختيار أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتوسط، ولتحقق من تكافؤ كلتا المجموعتين تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد: محمد بيومي خليل)، ويوضح الجدول (١) عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات

مجموعي الدراسة ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تقسم الجمل إلى كلمات	١٨,٠٩	٢٨٩,٥٠	١٤,٠٩١	٢٣٨,٥	١٠٢,٥	١,٠٢	غير داله
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١٤,٩١	٢٣٨,٥	١٨,٠٩	٢٨٩,٥	١٠٢,٥	٠,٩٨٠	غير داله
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	١٦,٢٨	٢٦٠,٥	١٦,٧٢	٢٦٧,٥	١٢٤,٥	٠,١٣٩	غير داله
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	١٦,٣١	٢٦١,٠	١٦,٦٩	٢٦٧,٠	١٢٥	٠,١١٩	غير داله
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	١٧,٢٢	٢٧٥,٥	١٥,٧٨	٢٥٢,٥	١١٦,٥	٠,٤٨	غير داله
٦	سجع وتقفية الكلمات	١٨,١٣	٢٩٠,٠	١٤,٨٨	٢٣٨	١٠٢	١,٠٨	غير داله
٧	تحليل أصوات الحروف	١٧,٠٦	٢٧٣,٠	١٥,٤٩	٢٥٥	١١٩	٠,٣٦	غير داله
٨	تحديد بداية الكلمات	١٦,٩١	٢٧٠,٥	١٦,٠٩	٢٥٧,٥	١٢١,٥	٠,٢٦	غير داله
٩	الدرجة الكلية	١٦,٣٤	٢٦١,٥	١٦,٦٦	٢٦٦,٥	١٢٥	٠,٠٩	غير داله

جدول (٣)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات

مجموعي الدراسة ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	الترميز الصوتي	١٧,٩٤	٢٨٧	١٥,٠٦	٢٤١	١٠٥	٠,٩٠	غير داله
٢	الترميز البصري	١٧	٢٧٢	١٦	٢٥٦	١٢٠	٠,٣٠	غير داله
٣	الترميز بالمعنى	١٦,٩٧	٢٧١,٥	١٦,٠٣	٢٥٦,٥	١٢٠	٠,٢٨	غير داله
٥	الدرجة الكلية	١٧,٥٩	٢٨١,٥	١٥,٤١	٢٤٦,٥	١١٠	٠,٦٦	غير داله

يتضح من الجداول (٢ - ٣) عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من الإدراك السمعي والتواصل اللفظي مما يعنى تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(١) - مقياس مهارات الإدراك السمعي: إعداد/ الباحثة

من خلال الاطلاع على مقاييس الإدراك السمعي مثل اختبار (Marchal,2000) للإدراك السمعي، واختبار (Seiler,2002) لتقييم الإدراك السمعي والقراءة وهذا الاختبار له نسخة ورقية وأخرى الكترونية version 1.14، وقائمه (Gillon,2004) لمهام الإدراك السمعي ومقياس (Grawburg,2004) الإدراك السمعي، واختبار (Peter,2007) للإدراك السمعي، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الإدراك السمعي عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مهارات الإدراك السمعي الحالي، وهو يشتمل على (٨) ثمانية أبعاد فرعية كما يلي:

أولاً: تقسيم الجمل إلى كلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على تحديد عدد الكلمات في الجمل التي يسمعها سواء كانت كلمات أساسيه (أسماء أفعال)، أو كانت وظيفية (حروف الجر، أسماء الإشارة....) الخ.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (٥) بنود أساسية للاختبار تتضمن خمس جمل تتراوح عدد كلماتها بين (٣-٦) كلمات، يطلب من الطفل تحديد عدد الكلمات التي تتكون منها الجملة، ويأخذ الطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة، وصفر إذا اخفق.

ثانياً: تقسيم الكلمات إلى مقاطع: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على إعادة نطق الكلمات المسموعة مقسمة إلى مقاطع لفظية منفصلة عن بعضها. ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار تتضمن (١٠) كلمات، ومحدد أمام كل كلمة المقاطع المطلوب أن يقسم؛ الكلمة إليها، وهي تتراوح بين (٢-٤) مقاطع بالإضافة إلى الكلمة مكتوبة في صورة مقاطع منفصلة كما يجب أن ينطقها الطفل والدرجة الكلية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند كما يعطى الطفل درجة إذا قسم الكلمة إلى مقاطع صحيحة.

ثالثاً: تقسيم الكلمات إلى أصوات: وهو اختبار سمعي مصحوب بصوره للكلمة المنطوقة وهو يقيس قدره الطفل على تقسيم، أو تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها ونطق كل صوت بشكل منفرد، وتحديد عدد الأصوات في الكلمة من خلال سماعها.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب ، وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على كلمة واحدة والمطلوب من الطفل نطق أصواتها منفصلة من خلال التهجي مع ذكر عدد الأصوات التي تتكون منها الكلمة والدرجة الكلية لهذا البند (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند، ويأخذ الطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة، وصفر إذا أخفق.

رابعاً: تركيب، أو ضم أصوات الكلمات الحقيقية: هو اختبار سمعي مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة مقسمة إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم الطفل بنطقها معا ويختار الصورة المعبرة عن الكلمة من ثلاث صور معروضة أمامه، وقد روعي تغيير موضع الصور الصحيحة تبادلياً للتخمين من قبل الطفل، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل أجابه صحيحة.

خامساً: تركيب، أو ضم أصوات الكلمات غير الحقيقية: هو اختبار سمعي مصحوب غير مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى لها.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة عديمة المعنى مقسمة إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم بنطقها معاً، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل إجابة صحيحة.

سادساً: سجع، أو تقفية الكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل الإتيان بكلمات لها نفس القافية، أو السجع للكلمات التي سمعها، حتى ولو كانت كلمات مختلفة ومضحكة.

يتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على (٢) كلمة لهما نفس النغمة يسمعها الطفل وعليه ذكر كلمة ثالثة تشترك معهم في النغمة، والدرجة النهائية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند.

سابعاً: تحليل أصوات الحروف: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على أصوات الحروف، وإدراك التشابه والاختلاف بينها، وتحديد موقعها داخل الكلمات التي يسمعها.

ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها صوت حرف وأمامه كلمتين أحدهما بها هذا الصوت، وعلى الطفل بعد سماع الكلمتين أن يحدد هل الكلمة الأولى أم الثانية التي تحتوي على الصوت، وكذلك تحديد موضعه في الكلمة (أول - وسط - آخر).

ثامناً: تحديد بداية الكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على الأصوات التي تبدأ بها الكلمات وتمييز حركتها في الكلمة (فتح - كسر - ضم).

ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها كلمة، وعلى الطفل من خلال سماعها من الفاحص أن يحدد وينطق الصوت الذي تبدأ به بحركته في الكلمة (فتح - كسر - ضم).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك السمعي:

أ- صدق المقياس:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون..

ـ الصدق العاملي :

طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الابتدائي من غير عينة البحث، من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على أبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٨١,١٥٢ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني ان هذه الأبعاد الخمسة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو الإدراك السمعي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيع
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٠,٨٦	٠,٧٤٠
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٨٤	٠,٧٨٢
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٠,٨٨٤	٠,٧١٢
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٠,٧٨٨	٠,٠٢٠
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
٦	سجع وتقفية الكلمات	٠,٩٣٧	٠,٨٧٨
٧	تحليل أصوات الحروف	٠,٩٦٣	٠,٩٢٧
٨	تحديد بداية الكلمات	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
الجذر الكامن		٦,٤٩٢	
نسبة التباين		٨١,١٥٢	

ـ صدق المقارنة الطرفية :

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (الإدراك السمعي)، وذلك بترتيب درجات عينة التقنيين في الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأربعة الأعلى وهو الطرف القوي، والأربعة الأدنى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الإدراك السمعي

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقسيم الجمل إلى كلمات	٤,٨	٠,٤٢١	٢,٢	١,٠٣	٧,٣٧٠	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٩,٢	٠,٦٣٢	٣,٩	٠,٧٣٧	١٧,٢٤	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٩,١	٠,٨٧٥	٤,٣	٠,٩٤٨	١١,٧٥	٠,٠١
تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٨,٦	٠,٥١٦	٤,٨	١,٠٣	١٠,٤٠	٠,٠١
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٩,٣	٠,٦٧٤	٤,٨	٠,٦٩٩	١٥,٩٤	٠,٠١
سجع وتقفية الكلمات	٨,٨	١,٠٣	٢,٠	٠,٩٤٢	١٥,٣٧	٠,٠١
تحليل أصوات الحروف	٩,٢	٠,٦٣٢	٤,٢	٠,٧٨٨	١٥,٦٣	٠,٠١
تحديد بداية الكلمات	٨,٩	٠,٧٣٧	٣,٤	٠,٦٩٩	١٧,١١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٦٧,٩	٢,٨٨	٢٩,٢	٥,٧	١٨,٩٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

– صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجي لمقياس الإدراك السمعي :

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 الباحثة ودرجات مقياس شاهين رسلان (٢٠٠٤)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجي لمقياس الإدراك السمعي

المتغيرات	مقياس الإدراك السمعي إعداد: الباحثة ن=٤٠		مقياس الإدراك السمعي إعداد: شاهين رسلان ن=٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإربعى الأعلى = ١٠	٦٧,٩	٢,٨٨	٥٢,٦	١,٥١	١١,٢٩	٠,٠١
الإربعى الأدنى = ١٠	٢٩,٢	٥,٧	٢١,١	١,٨٧	٨,٢٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس الإدراك السمعي (إعداد: الباحثة) ومقياس الإدراك السمعي (إعداد: شاهين رسلان، ٢٠٠٤)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى.

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الإدراك السمعي إعداد/ شاهين رسلان (٢٠٠٤) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.

ب - ثبات المقياس:

- طريقة إعادة الاختبار: طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الابتدائي من غير عينة البحث، ثم إعادة التطبيق بفصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٧) وهو دال عند (٠,١٠).

- طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تقسيم الجمل إلى كلمات	-							
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٨٢٤٠	-						
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٧٧٨٠	٩١٦٠	-					
تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٦١٠٠	٦٢٨٠	٥٨٧٠	-				
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٧٥٤٠	٧٤٨٠	٧١٨٠	٧٣٥٠	-			
سجع وتقفية الكلمات	٠,٦٩٠	٠,٧٣٣	٠,٦٦٨	٠,٧٤٩	٠,٩٥٢	-		
تحليل أصوات الحروف	٠,٧٧٣	٠,٧٧٥	٠,٧١٦	٠,٧٢٠	٠,٩٧٨	٠,٩٥٩	-	
تحديد بداية الكلمات	٠,٧٨٠	٠,٧٦٥	٠,٧٢١	٠,٦٨١	٠,٩٧	٠,٩٥٦	٠,٩٧٦	-
الدرجة الكلية	٠,٨٤١	٠,٨٨١	٠,٨٤٠	٠,٨٠٢	٠,٩٥٨	٠,٩٤٤	٠,٩٦٣	٠,٩٥٦

- تصحيح المقياس :

يعطى للطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة لكل بند من بنود الاختبارات الفرعية للمقياس، و(صفر) إذا أخفق، وتجمع درجات كل اختبار فرعى وتوضع في الخانة المخصصة لذلك أسفل بنوده، ثم تجمع درجات الاختبارات الفرعية لحساب الدرجة الكلية للمقياس، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك السمعي من (صفر) إلى (٧٥)، باعتبار لكل بند (١) درجة واحدة، والمقياس يتكون من (٧٥) بند تتوزع على أبعاده الثمانية بواقع (١٠) بنود لكل بعد باستثناء البعد الأول (٥) بنود، ولا تعطى بنود التدريب شيء، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات الإدراك السمعي لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٢) - مقياس التواصل اللفظي : إعداد/ الباحثة

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت النمو اللغوي والمهارات اللغوية لدى الأطفال عامة و لدى فئة ذوي صعوبات التعلم خاصة، والمقاييس التي تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل اختبار

(الرفاعي، ١٩٩٤)، وقائمة (فراج، ٢٠٠٣)، واختبار (علي والخريبي، ٢٠٠٦) وفي ضوء ما سبق تم إعداد مقياس المهارات اللغوية الحالي.

هدف المقياس :

يهدف إلى قياس المهارات الاستقبالية للغة المسموعة والمنطوقة (الاستماع) من الآخرين، ومهارات التعبير اللغوي اللفظي (التحدث) لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية.

وصف المقياس : ويتكون المقياس من بعدين هما :

١. **مهارات اللغة الاستقبالية :** وهو يقيس قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين ويتضمن ذلك كافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وإن كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه، ويحتوي هذا البعد على (١٨) بنداً.

٢. **مهارات اللغة التعبيرية :** وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ. ويحتوي هذا البعد على (٢٠) بنداً.

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللفظي :

أ- صدق المقياس :

ـ صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

ـ الصدق العاملي :

طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٩٥,٣٩٦ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني أن الأبعاد التي

تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو المهارات اللغوية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس التواصل اللفظي

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوخ
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٩٧٧	٠,٩٥٤
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٠,٩٧٧	٠,٩٥٤
الجذر الكامن			١,٩٠٨
نسبة التباين			٩٥,٣٩٦

— صدق المقارنة الطرفية :

جدول (٩)

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التواصل اللفظي

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارات اللغة الاستقبالية	٥٢,٨	٣,٨٨	٢٨,٨	٤,٥٨	١٢,٦٢	٠,٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٥٠,٥	٠,٩٧١	٣١,٨	٥,٨٠	١٠,٠٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٠٣,٣	٤,٤٢٣	٦٠,٦	١,٠١٣	١٢,٣٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بأبعاده بصدق تمييزي قوي.

— صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجي لمقياس التواصل اللفظي :

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 الباحثة ودرجات مقياس عزة عافية (٢٠١١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجي لمقياس التواصل اللفظي

مستوى الدلالة	قيمة ت	مقياس التواصل اللفظي إعداد: عزة عافية ن= ٤٠		مقياس التواصل اللفظي إعداد: الباحثة ن= ٤٠		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١٠,١٧	٣,٢٧	٩٥,٣	٤,٤٢٣	١٠٣,٣	الإرباعي الأعلى = ١٠
٠,٠١	٩,٨٥	٢,١٢	٣٢,٦	١,٠١٣	٦٠,٦	الإرباعي الأدنى = ١٠

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس التواصل اللفظي (إعداد: الباحثة) ومقياس التواصل اللفظي (إعداد: عزة عافية، ٢٠١١)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى .

- صدق المحك الخارجي :

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الإدراك السمعي إعداد/ عزة عافية (٢٠١١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.

ب - ثبات المقياس :

- طريقة إعادة الاختبار: طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث وتم إعادة التطبيق بفصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩١) وهو دال عند (٠,١٠).

ج - الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١١)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التواصل اللفظي والدرجة الكلية له

الدرجة الكلية	٢	١	البعد
		-	مهارات اللغة الاستقبالية
	-	٠,٩٠٨	مهارات اللغة التعبيرية
-	٠,٩٧٣	٠,٩٨٠	الدرجة الكلية

- تصحيح المقياس :

يتكون مقياس المهارات اللغوية من (٣٨) بنداً موزعة على بعدين بواقع (١٨) بند لبعد مهارات اللغة الاستقبالية (٢٠) بنداً لمهارات اللغة التعبيرية، وإمام كل بند أربع استجابات (دائماً - نادراً - أحياناً - أبداً) تأخذ درجات (٣ - ٢ - ١ - لا شيء) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية من (صفر) إلى (١١٤)، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٣) - البرنامج التدريبي : إعداد / الباحثة

تم إعداد البرنامج الحاسوبي في ضوء الأطر النظرية للإدراك السمعي والدراسات السابقة في هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال عامة ولدى ذوي صعوبات تعلم القراءة خاصة، وقد تناولتها الباحثة في موضعها في هذه الدراسة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الإدراك السمعي للوقوف على مهاراته ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها، في ضوء ما سبق إلى جانب خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم إعداد البرنامج بصورته الأولية باستخدام الحاسوب من خلال برنامج البوربوينت متضمن الصوت والصورة والحركة والتعزيز، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم والمعلمين في برامج صعوبات التعلم وغرف المصادر، وتم الأخذ بالملاحظات التي قدمت منهم، كما تم تطبيق البرنامج على (٥) تلاميذ من الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم من غير العينة الأساسية وذلك للوقوف على مدى مناسبة لهم من حيث الأسلوب والمحتوى، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق ومن ثم تلافيها، إلى جانب الوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب والطلاب.

هدف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات الإدراك السمعی لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي و المتمثلة في:

١. تقسم الجمل إلى الكلمات المكونة لها.
٢. تقسيم الكلمات إلى مقاطع مختلفة (تنعيم الكلمات)
٣. تقسيم الكلمات إلى الأصوات المكونة للكلمة.
٤. تركيب أصوات الكلمات الحقيقية (ضم الأصوات معا لتكون كلمات حقيقية)
٥. تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية. (ضم الأصوات معا لتكون كلمات عديمة المعنى)
٦. سجع وتقضية الكلمات
٧. تحليل أصوات الحروف (التعرف على الصوت وموضعه في الكلمة)
٨. تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات)

مما يكون لذلك التحسن من الأثر الايجابي على التواصل اللفظي لديهم، وتطویر مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية

محتويات البرنامج :

يتكون البرنامج من أنشطة على الحاسوب صممت من خلال برنامج البوربوينت بلغ (١٢٠) شريحة تتناول أنشطة للتدريب على مهارات الإدراك السمعی، إلى جانب بعض الأنشطة الحاسوبية للتدريب على التمييز السمعی كما يلي:

أولاً: التدريب على التمييز السمعی: ويهدف التدريب إلى أن يميز الطفل بين الأصوات المحيطة به كأصوات الحيوانات ووسائل المواصلات والآلات والإنسان.. الخ، وذلك باستخدام الحاسوب وذلك بهدف تهيئة الطفل للتمييز بين أصوات الحروف المختلفة فيما بعد.

ثانياً: التدريب على تحليل الأصوات: ويهدف التدريب إلى تعرف الطالب على الأصوات الهجائية من (أ) إلى (ي) بحركتها، وتحديد موضعها في الكلمة، وقد صمم لكل صوت من الأصوات الهجائية شريحة تحتوى على الحرف مكتوب، مع صوته بالحركات (الفتح - الضم - الكسر) ثم يعرض كلمات مصحوبة بالصورة والصوت والكتابة بعضها به الصوت والبعض لا، يعقب ذلك التدريب على تعرف

الطالب على صوت الحرف الذى تبدأ به الكلمة التى يسمعا وذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة.

ثالثاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى أصوات: ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى أصوات الحروف المكونة لها، وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من أصوات الحروف الهجائية، ونطق هذه الأصوات منفصلة وذكر عددها، وروعي البدء بكلمات من صوتين (خس - يد) ثم الأطول فالأطول، من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة.

رابعاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع: ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى مقطعين من خلال سماعها ورؤية صورها، ثم ثلاث مقاطع وصولاً إلى خمس مقاطع، وروعي أن يسمع الطفل الكلمة مجمعة ومكتوبة أمامه مصحوبة بصورتها (أرنب مثلاً) ثم يسمعا ويراهما مقطعة، ثم يرى المقاطع تتجمع لتكون الكلمة ثانية، وبعد ذلك يعيد الطالب كلمات الجمل الأخرى التي يسمعا وتكتب أمامه دون صور ويشير إلى كل كلمة ويذكر عدد كلماتها، ثم نفس النشاط لكن دون كتابته، أو صور من خلال سماع الجمل فقط، ثم التدريب على أتيان الطالب بجمل من عنده تصف الصور المعروضة أمامه ويذكر عدد الكلمات في كل جملة ذكرها.

خامساً: التدريب على تركيب الكلمات الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطالب على ربط صوتين لغويين مكونا كلمات حقيقية لها معنى (خس - يد) والنطق بها، ثم تم التدريب على ربط ثلاث أصوات لغوية مكونا كلمات، وصولاً إلى خمس أصوات، وذلك من خلال الصوت والصورة والحركة (حركة الأحرف تتجمع أمامه مع عرض أحرف الكلمة في خانات منفصلة وينطق بها مع الإشارة لكل صوت عند نطقه).

سادساً: التدريب على تركيب الكلمات غير الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطالب ربط صوتين لغويين مكونا كلمات عديمة المعنى (دى - دى)، (أ - ط) - أط، كما سبق يزداد عدد الأصوات في الكلمة (ش ف ن د خ) - شفن د خ، وبنفس طريقة العرض.

سابعاً: التدريب على تقفية وسجع الكلمات: ويهدف إلى تدريب الطالب على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها وذلك من خلال تغيير الحرف الأول في الكلمة (نور - بور - حور)، ثم الأول والثاني (عبير - غفير - وزير)، ثم الأوسط (كأس - رأس) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

ثامناً: التدريب على تقسيم الجمل إلى كلمات: ويهدف إلى تدريب الطالب على إعادة كلمات الجمل التي يسمعها ويشير إلى كل كلمة أمامه على شاشة الحاسوب ويذكر عدد كلماتها، وكل جملة تصف صورة معروضة أمام الطفل، كما يرى كيف تتجمع كلماتها مع الصوت ثم عدد كلماتها، وتبدأ بجملة من كلمتين وصولاً إلى سبع كلمات وبنفس طريقة العرض كما سبق.

تاسعاً: تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات): ويهدف إلى تدريب الطالب يتعرف على الصوت التي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء في الكلمة المسموعة، مثلاً أرنب البداية الألف هل (آه - إي - أو) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

الإطار الزمني للبرنامج :

تكون البرنامج التدريبي من (٣٠) جلسة، في مدة شهرين ونصف خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥ بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٣٥ - ٤٥) دقيقة، وكان توزيع جلسات البرنامج كالتالي: (١) جلسة للتعرف بين أفراد العينة، (٢٧) للتدريب بواقع (٣) جلسات لكل نشاط من أنشطة البرنامج التسع سائفة الذكر، (٢) جلسة لمراجعة ما تم التدريب عليه.

خطوات البحث:

- (١) إعداد وتقنين مقاييس الدراسة (الإدراك السمعي - التواصل اللفظي).
- (٢) قياس مستوى الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثالث الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم
- (٣) اختيار عينة الدراسة من بين من يعانون تدني واضح في مهارات الإدراك السمعي.
- (٤) إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة.

- (٥) إعداد البرنامج الحاسوبي للإدراك السمعي.
- (٦) التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة (الإدراك السمعي - التواصل اللفظي) على أفراد العينة.
- (٧) تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.
- (٨) التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة (الإدراك السمعي - التواصل اللفظي) على أفراد العينة
- (٩) التطبيق التتبعي لنفس المقاييس على أعضاء أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج
- (١٠) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان - ويتني (Mann-Whitney U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون (Wilcoxon W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ Spss.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٢٤,١٩	٣٨٧,٠٠	٨,٨١	١٤١,٠٠	٥,٠٠	٤,٧٤	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٢٤,١٣	٣٨٦,٠٠	٨,٨٨	١٤٢,٠	٦,٠	٤,٦٤	٠,٠١
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٨,٥٣	١٣٦,٥	٠,٥	٤,٨٦	٠,٠١
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٢٤,٤٤	٣٩١,٠	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	١,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥٠	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٩١	٠,٠١
٦	سجع وتقفية الكلمات	٢٤,٣٨	٣٩٠,٠٠	٨,٣٦	١٣٨,٠	٢,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٧	تحليل أصوات الحروف	٢٤,٢٨	٣٨٨,٥	٨,٧٢	١٣٩,٥٠	٣,٥٠	٤,٧٦	٠,٠١
٨	تحديد بداية الكلمات	٢٤,٤٤	٣٩١,٠٠	٨,٥٦	١٣٧,٠	١,٠٠	٤,٨٤	٠,٠١
٩	الدرجة الكلية	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس مهارات الإدراك السمعي وذلك في الأبعاد الدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي

رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥٠	٤,٣٣	٠,٠١
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢٣,٥٦	٣٧٧,٠	٩,٤٤	١٥١,٠	١٥,٠	٤,٢٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥	٤١,٣١	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس التواصل اللفظي في الدرجة الكلية والأبعاد بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على الأثر الإيجابي لتنمية الإدراك السمعي على التواصل اللفظي وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ودالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية قبلي (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٨,٥٢	١٥١,٠٠	٢٤,١٩	٣٨٧,٠٠	٤,٥٢	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٨,٧٤	١٣٩,٠	٢٤,١٣	٣٨٦,٠٠	٤,٦٥	٠,٠١
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٨,٥٣	١٣٦,٥	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٤,٤١	٠,٠١
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	٢٤,٤٤	٣٩١,٠	٤,٥٨	٠,٠١
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٨,٥٠	١٢٦,٠	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٤,٧٤	٠,٠١
٦	سجع وتقفية الكلمات	٨,٣٦	١٣٢,٠	٢٤,٣٨	٣٩٠,٠٠	٤,٩٥	٠,٠١
٧	تحليل أصوات الحروف	٨,٥١	١٣٩,٥٠	٢٤,٢٨	٣٨٨,٥	٤,٥٤	٠,٠١
٨	تحديد بداية الكلمات	٨,١٤	١٣٧,٠	٢٤,٤٤	٣٩١,٠٠	٤,١٤	٠,٠١
٩	الدرجة الكلية	٨,٥	١٣٥,٠	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٤,٣٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وكانت الفروق لصالح القياس البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لتنمية الإدراك السمعي وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع :

وينص الفرض الرابع على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ودالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية قبلي (ن=١٠)		التجريبية بعدي (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٩,٥٤	١٤٩,٥	٢٣,٥٧	٣٧٨,٥	٤,٥٤	٠,٠١
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٩,١٤	١٥١,٠	٢٣,٨٥	٣٧٧,٠	٤,٤٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٩,٤١	١٤٩,٥	٢٣,٤٧	٣٧٨,٥	٤١,٥٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وكانت الفروق لصالح القياس البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لتنمية التواصل اللفظي وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس :

وينص الفرض الخامس على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي في القياسين البعدي والتتبعي ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية قبلي (ن=١٠)		التجريبية بعدي (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٣,٠٠	٦,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١,٥	١,٥	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨١٦	غير دالة
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢,٠	٤,٠	٢,٠	٢,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٤,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٦	سجع وتقفية الكلمات	٢,٠	٢,٠	٢,٦٧	٨,٠	١,١٣٤	غير دالة
٧	تحليل أصوات الحروف	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٨	تحديد بداية الكلمات	٠,٠	٠,٠	٢,٠	٦,٠	١,٦٣٣	غير دالة
٩	الدرجة الكلية	٥,٠	١٥,٠	٥,٠	٣٠,٠	٠,٩٢١	غير دالة

ويتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج على مهارات الإدراك السمعي وهو ما يحقق صحة الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

وينص الفرض السادس على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية قبلى (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	مهارات اللغة الاستقبالية	١,٥٠	١,٥٠	٣,٣٨	١٣,٥٠	١,٦٢	غير دالة
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
٣	الدرجة الكلية	١,٠٠	١,٠٠	٣,٠٠	٩,٠٠	١,٤٦	غير دالة

ويتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في التواصل اللفظي مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي لتحسن مهارات الإدراك السمعي على التواصل اللفظي بجانبه الاستقبالي والتعبيري، وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المحوسب في تنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة، وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارات الإدراك السمعي الثمانية التي يقاسها المقياس بعد تطبيق البرنامج، كما استمر هذا الأثر الايجابي بعد انتهاء البرنامج كما تبين من نتائج الفرض الرابع، وهذا يدل على جدوى البرنامج في تنمية الإدراك السمعي، ولعل اعتماد البرنامج على الحاسوب لما له من ميزات قد زاد من فعالية البرنامج التدريبي، كما أن مراعاة خصائص أفراد العينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته كما أنها تتمتع بمعامل الذكاء يقع في المدى المتوسط ومن ثم فإن صعوبات التعلم

لا تعود إلى انخفاض نسبة الذكاء، وبالتالي عندما هیئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم كما بدا في تحسن مهارات الإدراك السمعي لديهم بعد تطبيق البرنامج. كما أن ما احتواه البرنامج من أنشطة تدريبية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت عدة مرات إلى جانب مصاحبه بصورة تدل على الكلمة المسموعة زاد من وعى الطفل بالصوت المسموع بالإضافة إلى مصاحبه بالحركة الموظفة لتوضیح مهارات الإدراك السمعي مثل رؤية الطفل كلمات الجملة تتجمع كلمة تلو الأخرى بمصاحبة صوتها، ثم إعادة تفريقها ثانية على مسمع ومرأى من الطفل، وكذلك الحال في التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسیم الكلمات إلى أصواتها المكونة لها، وكذلك تدريب الطفل على تقفية الكلمات حيث كان يرى الطفل الحرف الأول من الكلمة يرتفع ويحل محله حرف آخر مصاحب بالصوت مما زاد ذلك من إدراك الطفل بمهارات التحليل الصوتي، فضلاً عن أن البرنامج المحوسب بما فيه من وسائط متعددة كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل مما زاد من فعالية البرنامج.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من المدرب، أو تعزيز، أو من الحاسوب، أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه، ومما زاد من فعالية البرنامج ما تم تدريب الأطفال عليه في بدايته على مهارة التمييز السمعي للأصوات المحيطة بهم في البيئة، مما انتقل أثره وزاد من قدرات الأطفال على التمييز والإدراك السمعي لأصوات الحروف فيما بعد، وهو الأساس في الإدراك السمعي، كما أن ما زاد من فعالية البرنامج التدرج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الطفل الأصوات اللغوية كافة بحركاتها في الكلمات وبتحديد موضعها قد زاد من قدرات الأطفال على سرعة تعلم وثبات المهارات الأخرى لديهم.

ولعل مرد فعالية البرنامج إلى طريقة التدريب الجماعي وروح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق ألعاب تنافسية بين الأطفال مما زاد انتباههم وحسن إدراكهم السمعي، حيث أشار (Torgeson 2001) إلى ضرورة الاعتماد في تدريبات الإدراك السمعي للأطفال على الألعاب والأغاني المسلية والقصص والغناء والمرح. ويشير (Yopp, & Yopp 2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الإدراك السمعي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني

والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للإدراك السمعي.

كما أن اعتماد البرنامج على الحاسوب ومما يتميز به من إثارة وتشويق وممتعة للأطفال قد زاد من انتباههم وخفض قصور الانتباه لديهم، ولا سيما السمعي مما انعكس ايجابيا على الإدراك السمعي لديهم، حيث أكدت دراسة (Jen, 2007) على علاقة اضطراب قصور الانتباه بانخفاض الإدراك السمعي، وأن تحسن الانتباه يحسن الإدراك السمعي.

كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الأطفال كما بدا ذلك في نتائج المتابعة من عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الإدراك السمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي في هذا الصدد ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها من فعالية برامج تدريب مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي ومنها دراسات كل من: عبدالله، ٢٠٠٥، عيسى، ٢٠٠٧ والعديد من الدراسات الأجنبية منها: (Elbro et al., 2004; et al Nancollis, 2005; Goswami et al., 2005; Hsin, 2007; Swanson et al., 2007; Stephanie et al., 2008)

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها فيه من فعالية برامج تدريب مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي باستخدام الحاسوب ومنها دراسة كل من: (Mathes , Torgeson & Allr, 2002; Vauith, 2002; Bauserman, 2003; Segers & Verhoven , 2004)

كما أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن التواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الإدراك السمعي كما تبين من القياس البعدي للمجموعة التجريبية في التواصل اللفظي مقارنة بالمجموعة الضابطة كما أظهرته نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة، علاوة على استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج الإدراك السمعي على التواصل اللفظي، كما تبين من القياس التتبعي للذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويتبين من ذلك أن البرنامج قد زاد من الإدراك السمعي مما أدى إلى تحسن التواصل اللفظي وهذه النتيجة منطقية وذلك للارتباط الوثيق ما بين الإدراك السمعي والتواصل اللفظي، ويتجلى هذا الارتباط في المعالجة السمعية في التواصل اللفظي والتي تعد من المكونات الرئيسة لها، كما أن عملية تمثيل المعلومات في التواصل اللفظي تتم على نحو سمعي من خلال تشكيل أثار الأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة ودرجة التردد، كما أن المعالجة السمعية تعتمد على عملية التمييز السمعي والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي والذي يركز على الإدراك السمعي بشكل أساسي، كما أن ثمة علاقة وطيدة بين الإدراك السمعي والتواصل اللفظي وهذه العلاقة تتمثل في قدرة التواصل اللفظي على تحويل الأصوات المسموعة وتفسيرها بالشكل الذي سمعت به إلى لغة مكتوبة ومنطوقة والذي يمثل عملية تمثيل للمعلومات المعرفية التي تم سماعها وبالتالي تلعب دوراً أساسياً في عملية القراءة التهججي لدى الأطفال وهذا دليل على الارتباط ما بين الإدراك السمعي وتحسن التواصل اللفظي ويدعم ذلك الدراسات التي أشارت لذلك مثل دراسة: (Oakhill & Kyl, 2000; Betourne & Friel-Patti, 2003; Baddeley, 2003; Northcott et al., 2007; Barbosa et al., 2009)

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي ما توصلت إليه الدراسات السابقة وافقت معها فيه من أن القصور في الإدراك السمعي يؤدي إلى قصور التواصل اللفظي، وأن تنمية مهارات الإدراك السمعي - وهو ما تحقق في البحث الحالي - يؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومن هذه الدراسات: (Rvachew & Grawburg, 2006; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Barbosa et al., 2009).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- (١) الاهتمام بالتدريب على تنمية مهارات الإدراك السمعي في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له أثر إيجابي على كل من التواصل اللفظي والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم وكذلك الأثر المترتب على المهارات اللغوية والتي تعد من الأمور الضرورية في الفهم والتعبير.

- (٢) تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة وموحدة مستندة إلى التدريب على الإدراك السمعي.
- (٣) عقد ورشات تدريبية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم فيها تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يركز فيها على التدريب على الإدراك السمعي.
- (٤) اعتبار تدريبات الإدراك السمعي محورا أساسيا في بناء برامج علاج اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة والأطفال العاديين بصفة عامة.

بحوث مقترحة:

- بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يمكن اقتراح بعض البحوث التي يمكن إجراؤها في مجال الإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهي:
- (١) فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المتنوعة لتصحيح إدراك المعنى وتنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية الإدراك السمعي - البصري لتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٣) فعالية استخدام الكمبيوتر في زيادة الإدراك السمعي - البصري لتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٤) فعالية برنامج إرشادي أسري لزيادة التواصل اللفظي لدى الأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٥) فعالية برنامج إرشادي لتغيير اتجاه المعلمين والأقران السلبية وأثره في زيادة الإدراك السمعي - البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٦) فعالية برنامج قائم على أناشيد الأطفال لتحسين مستوى الإدراك السمعي - البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- (٧) فعالية استخدام مسرح العرائس في تنمية الإدراك السمعي - البصري وأثره في تحسين مستوى التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- (٨) فعالية برنامج معرفي سلوكي لضبط الإدراك السمعي - البصري وأثره في زيادة المفاهيم اللغوية والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

المراجع

أبو جودة، صافية سليمان (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية اللعب المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الببلاوي، إيهاب (٢٠٠٦). اضطرابات التواصل. الرياض: دار الزهراء.

بشر، كمال محمد (٢٠٠٣). علم اللغة العام الأصوات (ط٧). القاهرة: دار المعارف.

رسلان، شاهين عبد الستار (٢٠٠٤). الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعوقين عقلياً. رسالة ماجستير، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الرفاعي، نهلة عبد العزيز (١٩٩٤). تصميم اختبار باللغة العربية لتقويم لغة الطفل. رسالة دكتوراه، كلية الطب، جامعة عين شمس، مصر.

الزباد، فيصل محمد (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام. الرياض: دار المريخ.

الزباد، فيصل محمد (٢٠٠٢). الذاكرة قياسها واضطراباتها وعلاجها. الرياض: دار المريخ.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج). عمان: دار الفكر.

الزغول، عماد (٢٠٠٣). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، عبد العزيز؛ أبو جودة، وائل موسي (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسي، (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

عافية، عزة عبد الرحمن (٢٠١١). فعالية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تنمية الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبدالله، عادل (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالله، عادل (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية جامعة الزقازيق، (١)، ٥١ - ٩٠.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة. علي، أماني؛ الخريبي، هالة (٢٠٠٦). بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفضيلة.

عيسى، مراد على (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٧ (٧٢)، ٩٥-١٢٤.

فارع، شحدة؛ حمدان، جهاد؛ عمايرة، موسى؛ العناني، محمد (٢٠٠٦). مقدمة في اللغويات المعاصرة (ط٣). عمان: دار وائل.

فراج، إيمان محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

كرم الدين، ليلي (٢٠٠٣). اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الناشف، هدي (١٩٩٨). إعداد الطفل للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

هالاها، دنيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويدي، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارتينز، اليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم (ترجمة عادل عبدالله). عمان: دار الفكر.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: An Overview. *Journal of Communication disorders*. 6(3), 189-208.
- Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2), 201-218.
- Bauserman, K (2003). Phonological awareness and print concepts: analysis of skill acquisition by kindergarten children utilizing computer-assisted instruction. *PHD*, Ball State University.
- Bennett, L. (1998). Teaching phonological awareness with an emphasis on linkage to reading, *PHD*, Simon Fraser University.
- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*, New York: Macmillan publishing.
- Betourne, L & Friel-Patti, S. (2003) Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers, *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 507-527.
- Cohen, N., Vallance, D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky, N., & Isaacson, L. (2000). The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 41(3), 353-362.
- Coyne, M., Kameenui, E., Simmons, D., & Harn, B. (2004). Intervention. *Journal of Learning Disabilities* 37(2), 90-104.
- Douglas, L. & Ross, A. (2001). *Cognitive Psychology*. (3th ed.), Harcourt College Publishers, New York.

- Elbro, E. Carsten., M. Petersen, R., & Dorte K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 660-670.
- Gallagher, A., Firth, U., & Snowling, M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 41, 203-213.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guildford Press.
- Good, R., Simmons, D., & Kame'enui, E. (2001). The importance of decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.
- Goswami, U., Ziegler, J. & Richardson, U. (2005). The effect of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal Experimental Child Psychology*, 92(4), 345-365.
- Grawburg, M. (2004). Apperception based awareness training program for pre schools with articulation disorders. *PHD*, McGill University.
- Hatcher, P.J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. *Reading and Writing*, 13, 257-272.
- Hsin, Y (2007). Effects of phonological awareness instruction on pre- reading skills of preschool children at- risk for reading disabilities. *PHD*, The Ohio State University.

- Kirk, C., & Gillon, G. (2007). Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness on children with speech impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(4) 342-352.
- Kuder, S. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Bacon, Boston.
- Laing, S. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. 38(1), 65-82.
- Layton, L. & Deeny, K. (2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in the Classroom*. (2nd ed), David Fulton Publication, London.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*. (8th ed.), New York: Houghton Mifflin Company.
- Luk, Y. (2005). The role of Phonological awareness in second language reading. *PHD*, The University of Hong Kong.
- Macmillan, B. (2002). Rhyme and reading: A critical Review Of The Research Methodology. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 4 – 42.
- Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 51-74.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal Of Learning Disabilities*, 4, 259-269.
- Mann, V.A., Foy, J.G. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149–173.
- Marchal, J.M. (2000). Reliability and validity of phonological awareness scale. *PHD* Arisoma State University.

- Mathes, P., torgesem j., & Allor, j. (2002). The effects of peer – assisted literacy strategies for first- grads assisted instruction in phonological awareness. *American Education at Journal*, 38(2), 371-410.
- Mercer, C.D. (1997). *Students with learning disabilities*, (5th ed.), New Jersey: Merrill An Imprint Saddle River.
- Michal, B., Dougherty, G., & Deutsch, B. (2007). Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. *NeuroImage*, 37(4), 1396-1406.
- Nancollis, A., Lawrie, B., & Dodd, B. (2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 325-335.
- Northcott, E., Connolly, A., Berroya, A., Jenny M., & Taylor, A. Andrew F. (2007). Memory and phonological awareness in children with benign rolandic epilepsy compared to a matched control group. *Journal Epilepsy Research*, 75(1), 57-62.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152–164.
- Owens, R. (1992). *Language development: An introduction*. New York: Macmillan publishing Company.
- Peeters, M., Verhoeven, L., Moor, J., & Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30(4), 712-726.
- Peter, F. (2007). Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter–sound learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98 (3), 131–152.

- Phelps, S K.(2003).Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children. *Thesis Master*, East Tennessee State University.
- Rvachew ,S.,& Grawburg ,M.(2006).Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(1),74 – 88.
- Rvachew,S., Chiang,P.,& Evans,N.(2007).Characteristics of speech errors produced by children with and without delaye phonological awareness skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1),60 -71.
- Segers,E.& Verhoeven,L. (2004). Computer-supported phonological awareness intervention for kindergarten children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3),229 – 239.
- Smith, M. (2000). Conceptual structures in language production. In L. Wheeldon (Ed.), *Aspects of language production* (pp. 331-374). Hove, UK: Psychology Press.
- Solso, R.(1999).*Cognitive Psychology*. (5nded). Boston: Allyn and Bacom,.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., AllisonK,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students growth in phonological awareness and letter naming decoding fluency.*Journal of School Psychology*, 46(3),281-314.
- Sternberg, B. (2003).*Cognitive Psychology*. (3rded). Australia: Thomson Wadsworth.
- Swanson H. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to chang. *Journal of Learning Disabilities* ,33,552-566.
- Swanson, H., Rosston, K., Gerber, M.,& Solari, E.(2008). Influence of oral language and phonological awareness on children's bilingual reading.*Journal of School Psychology*, 46(4),413-429.

- Swanson, H., & Sachse, C. (2001). Subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: Domain – general or domain –specific deficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 249-63.
- Torgeson, J.K. (2001). Assessment of phonological awareness. designed especially for the learning to read: Beginning reading instruction CD-ROM. Interactive Training Media, Inc..
- Torgeson, J.K. (2001). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. paper presented at the learning disabilities summit: Building a Foundation for the Future*, Washington, DC, August 27-28.
- Torres-Fernandez, D. (2008). Gender differences in working memory and phonological awareness. *PhD*, Capella University.
- Travis, P.C. (1997). Effects of computer- assisted and teacher-led phonological awareness instruction for first-grade student at risk for reading fuller, *PHD*, University of Florida.
- Valliath, S. (2002). An evaluation of a computer-based phonological awareness training effects, on phonological awareness, reading spelling, *PHD*, North western University.
- Wagner, R., & Torgeson, J. (1987). The Nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Walters, G. (2001). Learning disabilities short term memory a commentary. *Issues in Education*, 7 (1), 103 -104.
- Wise, J. (2005). The growth of phonological awareness response to reading intervention by children with reading disabilities who exhibit typical or below- average language skills. *PHD*. Georgia State University.

- Wong, B. (1998). *Learning about learning disabilities* . Toronto: Academic Press,.
- Ying, L M. (2006). The role of Phonological awareness in native and second language reading development. *PHD*.The University of Hong Kong.
- Yopp, H. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.
- Yopp, K., & Yopp, H.(2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1),12-18.

**فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في
تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً
إعداد**

**دكتور / إسماعيل حسن فهمم الوليلي
أستاذ مساعد بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي**

الملخص:

استهدف البحث إعداد برنامج تدريبي في ضوء البرمجة اللغوية العصبية ، والتحقق من فعاليته في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلکئين أكاديميا. وتكونت العينة النهائية للبحث من (٣٥) فردا من طلاب الجامعة (الذکور) المتلکئين أكاديميا ، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة الأدوات التالية (من إعداد الباحث) : مقياس التلکؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للإنجاز ، وبرنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية . وقد اعتمد البحث على المنهج التجريبي في إعداد وتصميم وتقنين الأدوات وتطبيقها ، ومقارنة مستوى كل من الدافعية للإنجاز والتلکؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة . حيث تم استخدام اختبار " ت " للمجموعتين المرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة ، ومعادلة Blacke للكسب المعدل لحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلکؤ الأكاديمي لصالح التطبيق القبلي . حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح على كل من الدافعية للإنجاز والتلکؤ الأكاديمي كان كبيرا ، حيث بينت النتائج أن (٩٥ ٪) من التباين الكلي للدافعية للإنجاز، و (٨٥ ٪) من التباين الكلي للتلکؤ الأكاديمي يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي . والبرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في تنمية الدافعية للإنجاز وكذلك في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠,٧٨)، وقيمة الكسب المعدل (١,٢١) مع المتغير الأول، وبلغت قيمة الفعالية (٠,٩٨)، وقيمة الكسب المعدل (٢,٠١) مع المتغير الثاني.

الكلمات المفتاحية: البرمجة اللغوية العصبية، الدافعية للإنجاز، التلکؤ الأكاديمي.

Abstract

This study aims to develop a training program in NLP light, check its effectiveness in achievement motivation and reduce the academic reluctance among university students Almtlkian academic development. The final sample for the study consisted of (35) members of the university students (male) Almtlkian academically, the study relied on the following set of tools (prepared by the researcher) : Academic reluctance scale . achievement motivation scale . The training program is based on NLP. The study was based on the experimental method in the preparation, design and rationing tools and their application, and compared to each level of achievement motivation and academic reluctance among respondents before and after the implementation of the training program using appropriate statistical methods. Where the test was used “T” of the two groups Almertbtin to learn about the significance of differences between mean scores of students in the two applications pre and post each tool, and an equation Blacke gain rate to calculate the effectiveness of the proposed training program in achievement motivation and reduce the academic reluctance among students development .Results of the study have resulted in : 1 and no statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of students in the two applications for pre and post measure of achievement motivation in favor of the post application .2. There are statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of students in the two applications for pre and post measure of academic lag in favor of tribal application .3. The size of the impact of the proposed training program on both achievement motivation and academic lag was great, where results showed that (95%) of the total variation of the motivation for achievement, and (85%) of the total variation of the academic reluctance is due to the impact of the training program .4. The proposed training program in the development of an efficient achievement motivation as well as in reducing the academic

reluctance among students, as the value of effectiveness (0.78), the value of the average gain (1.21) with the first variable, and the value of effectiveness (0.98), The value of the average gain (1,20) with the second variable .

Key Words: Neuro Linguistic Programming (NLP), Achievement motivation, Academic Procrastination

مقدمة:

مما لا شك فيه أن الأفراد يختلفون في طرق وإجراءات إنجاز الأعمال والمهام التي توكل إليهم، فمنهم من يخطط لإنجازها بشكل فوري في التوقيت الزمني المحدد لها، ومنهم من يتباطأ ويؤجل، أو يرجئ إنجازها حتى آخر لحظة ممكنة، وهذا ما يطلق عليه التلكؤ (procrastination).

ويرى ياكيب (Yaakub, 2000) أن التلكؤ هو: "تأجيل إنجاز شيء ما إلى وقت لاحق، وهو سلوك متعلم يعوق الفرد عن تحقيق أهدافه، وأحياناً ما يكون التلكؤ شكلاً من أشكال المقاومة، أو طريقة لتجنب عمل شيء ما، يراه الفرد غير سار وغير ممتع وليس له معنى".

ويعد التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى كثير من الأفراد؛ إلا أن تكراره بصورة مستمرة في جميع الأعمال والمهام يجعل منه مشكلة كبيرة، لما قد يترتب عليه من تأثيرات سلبية على الفرد، سواء داخلية تتمثل في الجانب الانفعالي في صورة الشعور بالندم، أو اليأس ولوم الذات، أو خارجية تتمثل في عدم التقدم في العمل، أو فقد فرص كثيرة في الحياة.

ويجب التمييز بين نوعين من التلكؤ: التلكؤ الوظيفي Functional والتلكؤ غير الوظيفي dysfunctional؛ فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات حول تلك المهام، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها، حينما يكون هناك عديد من المهام تتطلب أن نقوم بها، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق، وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن أن نطلق عليه تلكؤاً وظيفياً، طالما أنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها؛ مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام المطلوبة. وعلى العكس من ذلك فعندما يمارس الفرد التأجيل، أو التأخير المتكرر بشكل اعتيادي للبدء، أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة منه، فإن ذلك يقلل من فرص نجاح تلك المهام، وهذا هو ما يمكن اعتباره تلكؤاً غير وظيفي (أبو غزال، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠٠٨؛ Holmes, 2002)، ويؤكد ذلك كل من برونلو، وريسنجر (Brownlaw and Reasinger, 2001) حيث أشارا إلى أن التلكؤ يعد غير وظيفي عندما يعطل الأداء اليومي من خلال تأثيره في قدرة الفرد على العمل،

وعندما يؤدي إلى شعوره بعدم الارتياح النفسي، لتبديده الوقت وفقدانه فرصا ربما لا يمكن تعويضها.

ويضيف شو وشوي (Chu and Choi, 2005) أنه لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الفرد تلكؤاً؛ فالتأجيل الاستراتيجي Strategic delay ضروري ونافع، خصوصاً عندما يتضمن جمع وتصنيف واستيعاب معلومات أساسية تسهم في إنجاز العمل المطلوب بشكل أفضل.

ويمثل التلكؤ في المجال الدراسي ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة، ويظهر حينما يؤجل الطالب - بدون مبرر - إنجاز المهام الدراسية المطلوبة منه حتى آخر لحظة ممكنة، ويتعود على هذا السلوك بصورة دائمة في إنجاز جميع المهام والأعمال التي يكلف بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستواه الدراسي، وربما هروبه، أو تسريه من المقرر الدراسي، وهو ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination (مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠٠٨؛ Brownlaw & Reasinger, 2001).

ويعرف التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination بأنه: "التأجيل الطوعي لإنجاز المهام الدراسية عن الوقت المرغوب فيه، أو المتوقع لها" (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995)، ويمكن وصفه كذلك بأنه: "تأخير الفرد البدء في إنجاز المهام الدراسية المطلوبة منه، وينتج عن ذلك شعوره بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته تلك المهام في وقت مبكر" (Lay & Schouwenburg, 1993).

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث للكشف عن مدى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات وأسبابها، منها دراسة كل من: أبو غزال (٢٠١٢)؛ العنزي والدغيم (٢٠٠٣)؛ محمد (٢٠٠٨)؛ مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤)؛ (Balkis & Duru, 2009; Brownlaw & Reasinger, 2001) وغيرها.

وقد لخص توكمان (Tuckman, ١٩٩١) أسباب التلكؤ الأكاديمي وفقاً لنتائج الأبحاث في: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التلكؤ الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب. إضافة إلى

ذلك يبدو أن الطلبة المتكئين يمتازون بنقد الذات المرتفع، بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقائية العالية (Ferrari, 1991)، وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعززون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1994).

وأضاف ياكيب (Yaakub, 2000) أسباباً أخرى للتلكؤ الأكاديمي منها: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبطان بالفشل، وكذلك أيضا سمات الطلبة، إذ حدد فالديز (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة هم الطلبة اللامبالون Unconcerned، والموجهون نحو الهدف Target - oriented، والطلبة المتحمسون Passionate. حيث أكد أن الطلبة اللامبالون يظهرون مستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي.

ولما كان سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون الأخرى، فإن ذلك يرجع إلى مستوى دافعيته نحو ممارسة السلوك في تلك المواقف دون غيرها، حيث إن للدافعية دور أساسي في تنشيط السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، فهي تؤدي إلى استثارة الفرد وإصدار الاستجابة وتنوعها، وتساعد على حدوث النشاط واستمراره حتى يصل الفرد إلى هدفه (الرفوع، ٢٠١٥، ص ١٨).

وقد بينت العديد من الدراسات والبحوث العلمية وجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، منها دراسة كل من ريزنجر وبرونلو (Reasinger and Brownlaw, 1996)؛ الرفوع (٢٠١٥)؛ محمد (٢٠٠٨)؛ النواب، ومحمد (٢٠١٤).

وتمثل الدافعية للإنجاز Achievement Motivation أحد أنواع الدافعية، والتي بمقتضاها يحفز الفرد للتعلم ويواصله رغبة في تحقيق مستوى معيناً من النجاح والتميز في إنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية التي تتضمن نوعاً من التحدي، حيث تعمل على توجيه اهتمام الفرد لموضوع التعلم، وتوفير الظروف

التي تساعد على تجميع انتباهه وحصره في الموقف التعليمي، وما يجري فيه من أنشطة، وتشجعه على الإسهام بحماسة في نشاطات الدرس المختلفة، وتعزز إسهاماته الإيجابية في هذه النشاطات (Seath, et al., 2004).

وتبدو أهمية الدافعية للإنجاز من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز. كما أن للدافعية علاقة بميول المتعلم؛ مما يجعلها توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، إضافة إلى أنها ترتبط بحاجاته، لذا فهي تجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال في حياته بوجه عام وتعلمه الأكاديمي بوجه خاص (McClelland, 2009).

وبمراجعة الأدبيات المعاصرة في مجال الدافعية للإنجاز، تبين أن بعض الخبراء والمتخصصين في مجالي علم النفس والتنمية البشرية قد أشاروا إلى إمكانية تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب باستخدام برامج تدريبية قائمة على البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming ومنهم كل من Breckbill, (2014); McClelland, (2009) Steve, (2012); Wecker, (2014)؛ الرفوع (٢٠١٥).

وفي ضوء ذلك قامت بعض الدراسات بمحاولات لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، من خلال استخدام برامج تدريبية قائمة على البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming، من تلك الدراسات دراسة كل من: Essa, Dustury & Abdaly, (2013); Harrison, (2003); Zamini, (2007) Davod, & Hashemi, (2011)؛ الهلول، (٢٠١١)

ويعد علم البرمجة اللغوية العصبية NeuroLinguistic Programming (NLP) من العلوم الحديثة والتي تستخدم في تغيير سلوك الإنسان، حيث أنه يعنى بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهممة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات. أي أنه يمثل مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقة إيجابية تمكننا من تحقيق أهدافنا (الفقي، ٢٠٠٦).

فالبرمجة اللغوية العصبية هي تكنولوجيا النجاح والتفوق، واكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخله، فهي تركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ لدى الأفراد، وتحديد جوانب التفوق فيها وتحليلها إلى عناصرها الأولية الأساسية، ومن ثم تطبيقها على أشخاص آخرين لتحسين أدائهم العملي (عنتر سليمان، ٢٠٠٧، ص. ٣).

وبناء على ما سبق، فقد استحوذت فكرة إعداد وتصميم البرامج التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية من أجل تنمية الدافعية للإنجاز على اهتمام كثير من الخبراء والباحثين، نظراً لما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج إيجابية لاستخدام هذه البرامج كمداخل لتحقيق الأهداف المنشودة لدى المتعلمين.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أثناء عمله بالتدريس في بعض كليات التربية بعض المؤشرات التي تدل على انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى كثير من طلبة الجامعة، كالتدزم من تقديم الواجبات والمهام التطبيقية والعملية المطلوبة في وقتها المحدد، وعدم الالتزام بمواعيد الامتحانات، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز العديد من المهام الأكاديمية.

وقد كشفت نتائج الدراسات السابقة عن تفشي هذه الظاهرة بين طلاب الجامعة، فقد بينت دراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) أن (٢٥,٢ %) من الطلبة هم من ذوي التلكؤ المرتفع، و(٥٧,٧ %) من ذوي التلكؤ المتوسط، و(١٧,٢ %) من ذوي التلكؤ المتدني. كما أشارت دراسة بالكس ودورو (Balkis and Duru, 2009) إلى أن (٢٣ %) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، و(٢٧ %) منهم كشفوا عن مستوى متوسط، أما دراسة أوزر وآخرون، (Ozer, et al, ٢٠٠٩). فقد بينت أن (٢٥ %) من الطلبة يعانون من تلكؤ أكاديمي متكرر لديهم، وأن الذكور أكثر تكراراً في تأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية مقارنة بالإناث.

أما دراسة (Solomon and Rothblum, 1994) فقد بينت أن ٤٦ % من الطلبة لديهم تلكؤ دائم، أو شبه دائم فيما يتعلق بالاستعداد للاختبارات، و ٢٧,٦ % يرجئون المذاكرة للاختبار، و ٣٠,١ % يرجئون واجبات القراءة الأسبوعية، و ١٠,٢ %

من الطلبة يرجئون الأعمال الدراسية بصفة عامة. كما أشارت دراسة (Popoola, 2005) إلى أن نسبة تتراوح ما بين ٢٢٪ إلى ٢٣٪ من طلاب الجامعة يؤجلون المهام الأكاديمية الأساسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى خطورة التلكؤ الأكاديمي على التعليم الجامعي، فقد أكدت بعض الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلکؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المتلکئين، ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي، منها دراسة كل من Beck, Koons, & (1997); Tice, & Baumeister, (2000); Popoola, (2005); Migram, (2002); Tuckman, Abry, & Smith, (2002)

وقد بينت دراسة (Tuckman, et al., 2002) أن التلکؤ له تأثير سلبي على المجال الأكاديمي، حيث إن درجات تحصيل الطلاب مرتفعي التلکؤ الأكاديمي كانت منخفضة بصورة دالة عن درجات تحصيل الطلاب متوسطي ومنخفضي التلکؤ الأكاديمي، وأن ما يقرب من ٣٠ - ٤٠ ٪ من طلاب الجامعة يعدون التلکؤ مشكلة جوهرية تعوق التوافق الشخصي والوظيفي لديهم. وبالرغم من هذا الانتشار الكبير للتلکؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة وماله من آثار وخيمة على العملية التعليمية؛ إلا أنه لم يحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة، وخاصة في المنطقة العربية. من هنا رأى الباحث الحالي ضرورة إلقاء الضوء على هذا السلوك وإجراء محاولة علمية لخفض نسبته لدى طلاب الجامعة، ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية.

ولما كانت قوة الدافعية للإنجاز تسهم في رفع مستويات تحصيل الطلبة وتحسن من أدائهم، حيث بينت الدراسات السابقة أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والمتابعة في العمل والأداء الجيد علاقة موجبة، فإنه يمكن اعتبار دافعية الإنجاز وسيلة لتنمية السلوك الإنجازي المرتبط بالنجاح (علاونة، ٢٠٠٤). حيث بينت دراسة شواشرة (٢٠٠٧) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحسن في مستوى أدائهم الأكاديمي.

ونظرا لما أكدته أدبيات علم النفس والتنمية البشرية عن فعالية استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الأفراد، ونظرا لقلة الدراسات والبحوث التي استخدمت البرامج القائمة على البرمجة اللغوية العصبية في هذا المجال في المنطقة العربية في حدود علم الباحث فقد اهتم الباحث الحالي بفكرة إعداد برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية (Neuro Linguistic Programming (NLP يمكن استخدامه في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة الملتكئين أكاديمياً، وبالتالي يمكن أن يقلل من التلكؤ الأكاديمي لديهم. وبناء على ذلك فإن مشكلة البحث الحالي تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة الملتكئين أكاديمياً ؟

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التحقق من فعاليته في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الملتكئين أكاديمياً.
- (٢) الكشف عن مدى استمرارية البرنامج في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الملتكئين أكاديمياً.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) يوجه البحث الحالي نظر أساتذة الجامعات والمعلمين إلى أهمية التعرف على علم البرمجة اللغوية العصبية وتوظيفه في عملية التعليم.
- (٢) إمكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية من البرنامج التدريبي الذي تقدمه البحث الحالي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- (٣) يمكن الاستفادة من مجموعة الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية والمتضمنة في البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث في إثراء مواقف التعلم.

- (٤) يمثل البحث الحالي محاولة لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً، بغية تحقيق مستوى جودة أفضل للنواتج التعليمية المرجوة لدى هذه الفئة من المتعلمين، يمكن أن تبني عليها محاولات أخرى.
- (٥) يمكن الاستفادة من الأدوات البحثية المضبوطة التي أعدها الباحث في البحث الحالي والمتمثلة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الدافعية للإنجاز.
- (٦) يعد البحث الحالي من الدراسات القليلة في المنطقة العربية التي اهتمت بإعداد برامج تدريبية استناداً إلى علم البرمجة اللغوية العصبية بغرض تنمية الدافعية للإنجاز.
- (٧) يعد البحث الحالي من الدراسات القليلة في المنطقة العربية التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز لدى المتلكئين أكاديمياً من طلاب الجامعة.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج التجريبي في إعداد وتصميم وتقنين أدوات الدراسة وتطبيقها على العينة المختارة، ومقارنة مستوى كل من الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

المحددات البشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الجامعة (الذكور) المتلكئين أكاديمياً.

المحددات المكانية: تم التطبيق بكلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **التلكؤ الأكاديمي** Academic Procrastination : "تأجيل الطالب إنجاز مهام دراسية ضرورية بالنسبة له بدون مبرر، رغم شعوره بعدم الارتياح بسبب ذلك؛ مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا عن النفس وعن الدراسة". ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

(٢) **الطلاب المتلكئون أكاديمياً** Academically Procrastination Students : « تلك الفئة من الطلاب الذين يؤجلون إنجاز المهام الدراسية

المطلوبة منهم - بدون مبرر - حتى آخر لحظة ممكنة، ويتعودون على هذا السلوك بصورة دائمة في إنجاز جميع المهام والأعمال الدراسية التي يكلفون بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستواهم الدراسي، وربما هروبهم، أو تسربهم من الدراسة».

(٣) **الدافعية للإنجاز** Achievement motivation: "الرغبة في الأداء الجيد، والاستعداد للمثابرة من أجل تحقيق الأهداف، والشعور بالمسئولية تجاه المهام المطلوبة". وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في البحث الحالي.

(٤) **البرمجة اللغوية العصبية** Neuro Linguistic Programming (NLP): هي علم جديد يستند إلى التجربة والاختبار، ويعد من الوسائل المهمة في تغيير سلوك الإنسان، حيث أنه يعنى بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين من خلال اكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخله، ومساعدته على تغيير نفسه وإصلاح تفكيره وتهذيب سلوكه وتعديل عاداته وتحفيز همته، وتدعيم قدراته وتنمية ملكاته ومهاراته. ويطلق على هذا العلم هندسة النجاح لأنه ينظر إلى قضية النجاح والتفوق على أنها عملية يمكن صناعتها، لذلك فهو يركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ، وتحديد جوانب التفوق لديها وتحليلها إلى عناصرها الأولية، ثم تطبيقها على أشخاص آخرين بغرض تحسين أدائهم (الفقي، ٢٠٠٦).

(٥) **البرنامج التدريبي** Program The Training: البرنامج التدريبي هو مخطط مقترح يتضمن مجموعة من الخبرات والإجراءات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية ذات العلاقة بتغيير سلوك الإنسان، من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهممة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات بغرض التدريب بطريقة مترابطة، وذلك بهدف إحداث تنمية للدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً وتحسين أدائهم العملي.

الإطار النظري للبحث

أولاً: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

يشير مفهوم التلكؤ الأكاديمي إلى التأجيل الطوعي من قبل المتعلم لإكمال المهام الأكاديمية في الوقت المرغوب فيه، أو المتوقع، رغم اعتقاده بأن إنجاز تلك المهام سوف يتأثر سلباً بذلك التأجيل (Senecal, et al., 1995)، ويمكن وصفه بأنه تأجيل للبدء في المهام - التي ينوي الفرد إنجازها - والذي ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته المهمة المطلوبة في وقت مبكر (Lay & Schouwenburg, 1993).

أي أن التلكؤ الأكاديمي هو ذلك التأجيل المتعمد في بدء، أو إنهاء مهمة دراسية ما، لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي، وقد يكون هذا التأجيل أحد الوسائل التي يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته المعرض للنقد (Burka & Yuen, 1983). ومما لا شك فيه أن التأجيل العرضي للمهام، أو التكاليفات هو أمر مقبول، إذ أن بعض الطلاب يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل إنجاز بعض المهام المكلفون بها حتى اللحظة الأخيرة، إما لتجميع معلومات حول المهمة المطلوبة، أو بسبب رغبتهم في إجراء بعض التعديلات في خطط عملهم، وفي مثل هذه الحالات قد يتضمن السلوك التأجيلي شكلاً من أشكال الإقلاق (Ferrari, 1992, p.75)، بينما يعتاد بعض الأفراد تأجيل إنجاز ما يكلفون به من أعمال دون مبرر؛ مما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص.

وقد حدد فيراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من المتلكئين هي: المتلكئ الاستثاري (arousal) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمتلكئ التجنبي avoider الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين ينظرون إليه بطريقة سلبية، وأخيراً هناك المتلكئ القرارى decisional الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التلكؤ الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التلكؤ عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التلكؤ كثورة ضد المطالبات المبالح فيها من قبل الوالدين (McCown et al., 1987).

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمنبآت بالتلكؤ، من ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, et al., 1988)، وأسلوب العزو (Rothblum, et al., 1986)، والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay, 1988) (Lay & Schouwenberg, 1993)، وتقدير الذات ؛ (Beswick, et al., 1988)، والتفاؤل (Lay & Burns, 1991; Lay, 1988)، واستراتيجيات التعويق الذاتي (Self handicapping Strategies Ferrari, 1992).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التلكؤ انتشاراً تلك التي فسرت التلكؤ على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الشعور بالضعف بتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع، يسمح لهم التلكؤ بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم ؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تؤمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka & Yuen, 1983).

ويرى إليس ونوس (Ellis and Knaus, 2000) أن التأجيل هو اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، ويشير إلى أن إحدى تلك المعتقدات الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها: (يجب أن أقدم أداء جيداً، لأثبت أنني شخص له قيمته)، وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيداً، فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته (انتكاس للذات)، وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً كنوع من الدافع لتأجيل البدء في العمل، أو إكماله، وبالتالي يكون لديه الدافع في أن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية (Beswick, et al., 1988, 208).

تعريف التلكؤ الأكاديمي:

التلكؤ الأكاديمي كغيره من العديد من الظواهر النفسية التي لم تحظ بإجماع العلماء على تعريفها، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن المكون الحاسم للتللكؤ هو التأجيل (Piccarelli, ٢٠٠٣)، بينما أشار البعض الآخر إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتللكؤ (Sigall, et al., 2000) (Rothblum, et al., 1986).

لذلك اختلفت تعريفات التلكؤ وتعددت، فقد عرفه (Rothblum, et al., 1986) بأنه: ”الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهام الأكاديمية بشكل دائم تقريباً، ويكون

عادة مصحوباً بالقلق، وقد اعتبروا أن التلكؤ المقرر ذاتياً يجب أن يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق". في حين عرفه (Senecal, et al., 1995) بأنه: "يتضمن معرفة الفرد بأنه يجب أن يؤدي نشاطاً معيناً (مثل قراءة قصة في مقرر الأدب)، وربما يرغب في أداء هذا النشاط ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأدائه في الزمن المحدد له، فالتلكؤ يتضمن تأخير البدء في المهمة المطلوبة، حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب هذا التأخير".

وعرفه (Holmes, 2002) بأنه: "تأجيل إنجاز ما هو ضروري للوصول إلى الهدف المنشود". بينما أشار (Chu & Choi, 2005) إلى أن التلكؤ يتمثل في: "اختيار قرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغيير هذا النمط".

كما عرفه أوزر وآخرون (Ozer, et al., 2009) بأنه: "يعني تجنب الفرد إنجاز، أو تنفيذ غاية، أو غرض يتعلق بسلوك يشعر أنه غير ذي جاذبية من الناحية الانفعالية، ولكنه هام من الناحية المعرفية؛ لأنه يؤدي إلى نواتج إيجابية في المستقبل". بينما عرفه جاكسون (Jackson, 2003) بأنه: "سلوك تجنب، ويمكن أن ينظر إليه على أنه تجنب إتمام، أو إنجاز عمل مطلوب يمثل أهمية بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية)، ولكن الفرد يتفاداه لكونه غير ذي جاذبية بالنسبة له (من الناحية الوجدانية)؛ مما ينتج عنه صراع (إقدام - إحجام)".

وأشار بوبولا (Popoola, 2005) إلى أن التلكؤ يعني: "أن يؤجل الشخص البدء في مهمة ما حتى يشعر بضغط بسبب عدم قيامه بالنشاط في وقت سابق".

ونلاحظ في جميع التعريفات السابقة أنها تركز على:

- (١) عملية التأجيل، أو الإرجاء الاختياري، أو القصدي للمهام.
- (٢) عدم وجود مبرر لهذا التأجيل.
- (٣) أهمية المهمة المؤجلة بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية).
- (٤) الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء المهمة في وقتها المحدد (مكون وجداني).

أسباب التلكؤ الأكاديمي :

لخص توكمان (Tuckman, 1991) أسباب التلكؤ الأكاديمي وفقاً لنتائج الأبحاث فيما يلي: ارتبط التلكؤ الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب.

ويرى أن الطلبة المتلكئين ربما يمتازون بنقد الذات المرتفع بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقائية العالية (Ferrari, 1989 & Effert)، وهم أيضاً انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعززون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1994).

ويذكر سولومون وروثبليم (Solomon and Rothblum, 1994) عدة أسباب للتلکؤ الأكاديمي تتمثل في قلق التقويم وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، والمستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، وقد توصلوا في دراستهما إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة هما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة. ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون منه، أو ما يتوقعه هو من نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيئ، ويرجع النفور من المهمة إلى كراهية الطالب للاندماج في الأنشطة الأكاديمية، أو نقص الطاقة لديه.

وأضاف (Yaakub, 2000) أسباباً أخرى للتلکؤ الأكاديمي منها:

أولاً: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المتلكئ في المهام؛ مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهامه الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

ثانياً: عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهام، وهذا ربما ينتج عن وجود مشتتات في البيئة.

ثالثاً: الخوف والقلق المرتبطان بالفضل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق بسبب قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

رابعاً: سمات الطلبة، فقد حدد (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة هي: الطلبة اللامبالون Unconcerned والموجهون نحو الهدف Target - oriented والطلبة المتحمسون Passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالون هو النجاح فقط، والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد، وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأكد أن الطلبة اللامبالون يظهرون مستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي.

ويوجز كل من (Gard, 1999; Szalavitz, 2003) أسباب التلكؤ الأكاديمي فيما يلي:

- (١) إنجاز الأنشطة التي تشعر الفرد بالمتعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة.
- (٢) الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة.
- (٣) ضعف مهارات إدارة الوقت.
- (٤) الكمالية.
- (٥) الخوف من الفشل.

خصائص المتلكئين أكاديمياً:

تناولت مجموعة من الدراسات ظاهرة التلكؤ في مجال العملية التعليمية، وذكرت أن من خصائص الذي يؤجل الاستعداد للامتحان أنه عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والسرхан، ويقوم بعمل أشياء أخرى غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز، ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجد رغبة شديدة في النوم، وأخيراً هو شخص يتخذ التأجيل سبيلاً له في الحياة (عبادة، ١٩٩٣). كما تشير الدراسات إلى أن الطلاب المؤجلين يتميزون بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان

وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة، وتزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Ferrari, 1991). إضافة إلى ذلك فإن المؤجلين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي نتيجة للتعامل مع هذه الصراعات (Effert & Ferrari, 1989, p.152).

ثانيا: الدافعية للإنجاز Achievement motivation مفهوم الدافعية للإنجاز:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك؛ بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكلوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الماضي اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث أنها تمثل بعدا مهما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة (McClelland, 2009).

وتعد الدافعية للإنجاز أحد المتغيرات الدينامية في الشخصية، بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع، تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها، وترتبط الدافعية للإنجاز في أي مجتمع ما بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، حيث إن هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الإنجاز كقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها، فإن ذلك يستتبعه نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه، ويتخذ من نشاطاتها محورا للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء (Kaplan, 2002).

ويقصد بالدافعية للإنجاز: ”قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (Petri & Govern, 2004).

تعريف الدافعية للإنجاز :

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها: «مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه» (McClelland, 2009).

وعرفها موراي Murray بأنها: “تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة” (في شحادة، ٢٠٠٥، ص. ١٦).

في حين عرفها “ماكيلاند” على أنها: “تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث تنمو المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين” (في شواشرة، ٢٠٠٧، ص. ٣).

كما عرف أتكينسون (Atkinson, 1964) الدافع للإنجاز بأنه: “توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته، وهو استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد في الشخصية، يحدد مدى سعيه للوصول إلى مستوى من التفوق، أو الامتياز الذي يمثل محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل، وهو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة (in Petri & Govern, 2004).

ويجب ملاحظة أن طبيعة الدافعية للإنجاز تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات، وتحكمها طبيعة الأنساق الاجتماعية التي توجد فيها، فالدافع للإنجاز يعد مكوناً جوهرياً في كل نظريات الدافعية، حيث أنه يعد مكوناً هاماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من حياة أفضل ومستويات أرقى للوجود الإنساني، وعلى ذلك فقد اختلف الباحثون في تعريفهم للدافعية للإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية (محمد، ٢٠١٢؛ Kaplan, 2002).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

١- نظرية موراي Murray

كان «موراي» أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشتمل على (٢٨) حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة، أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم موراي تصورات له لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT) (باهي وشلبي، ١٩٩٨).

وتعد نظرية موراي (Murray, 1938) من أولى النظريات التي أدخلت الحاجة للإنجاز في التراث السيكلوجي، حيث يرى أنه قد يطلق على الحاجة للإنجاز إرادة القوة في كثير من الأحيان، وأن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وعلى هذا فإن مفهوم الحاجة للإنجاز يتضمن:

- (أ) رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلال والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.
- (ب) حرص الفرد على أن يقوم بمجهود وفير ومستمر للوصول إلى شيء أصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، وأن يكون متفوقاً، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم.
- (ج) تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات (العتيبي، ٢٠٠١، ص. ٥٧).

٢- نظرية توقع – القيمة Expectancy – value theory

تعتمد هذه النظرية على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر والفضل يتبعه شعور بالخيبة، ومن خلال هذا المبدأ تمكن أتكينسن وفيندر (Atkinson and Feather) من صياغة هذه النظرية، ويشير نموذج أتكينسن بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه (Petri & Govern, 2004).

٣- نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز (Casual attribution, Weiner 1990)

توضح هذه النظرية تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك، والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، أي أن اعتقادنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعتنا.

ويرى وينر Weiner أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه، أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي: وجهة الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية، أو خارجية، واستقرار العزو يعني أن الطالب يعزو نجاحه، أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان، مثل ضعف القدرة، أو صعوبة المهمة (الرفوع وآخرون، ٢٠٠٤).

كما تبين نظرية ماكيلاند (Mclelland, 2009) أن الدافع للإنجاز يشير إلى استجابة التوقع للأهداف الإيجابية، أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً لمستوى معين من الامتياز، أو التفوق، حيث يقوم الأداء على أنه نجاح، أو فشل.

٤- نظرية أتكينسون في الدافعية للإنجاز:

صاغ أتكينسون نظريته (Atkinson, 1964) في الدافع للإنجاز من خلال إعطاء الفرد تقديرًا رياضيًا للسلوك المرتبط بالإنجاز، حيث إن هذا السلوك باعتباره استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية، يحدد بمدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيقه، أو بلوغه نجاحاً معيناً، ويترب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد من الامتياز. ويرى أن دافع الإنجاز له جانبان أساسيان هما:

الجانب الأول: يختص بالفرد نفسه، ويمثل استعداداً ثابتاً نسبياً لا يتغير في مواقف الإنجاز المختلفة.

الجانب الثاني: خاص باحتمالات النجاح، أو الفشل، وجاذبية الحافز للنجاح، وقيمة الحافز السلبي للفشل (العتيبي، ٢٠٠١، ص ٦٠).

فقد حاول أتكينسون بناء المحددات لنظريته، من خلال البحوث التي أجريت في مجال الدافعية مثل بحوث كل من (هل Hull، ليفين Levin، وطولمان Tolman)، وقد بدأ تأثره بنموذج الصراع لميللر Miller's Model واضحا، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لدى أتكينسون هو نتيجة التعارض بين نزعات الاقتراب، أو التجنب. ففي حالة النجاح يصاحبه شعور بالاعتزاز، أما في حالة الفشل فيصاحبه شعور بالخجل، وقوة هذه المشاعر المتوقعة تحدد ما إذا كان الفرد يقترب من، أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا يعني أن سلوك الإنجاز هو نتيجة لصراع بين شعور بالأمل في النجاح والخوف من الفشل.

وأشار أتكينسون Atkinson إلى أن الاختلافات في قوة الحاجة للإنجاز يمكن أن تفسر بأن هناك اختلافاً بين الأفراد في قوة الحاجة لتجنب الفشل، فالأفراد الذين يراودهم النجاح يضعون أهدافاً متوسطة الصعوبة، بينما الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز يضع أهدافاً إما عالية جداً، أو منخفضة جداً، لتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، وتبرير الإخفاق في العمل الصعب، ويرى أتكينسون أن الميل لتحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالية الانجذاب إلى تحقيقه (Petri & Govern, 2004).

ويشير أتكينسون Atkinson إلى أن النزعة للاقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هي ناتج تفاعل ثلاثة عوامل هي:

- (أ) الحاجة للإنجاز وتعرف أيضاً بالدافع للنجاح.
- (ب) احتمالية النجاح في المهمة.
- (ت) القيمة الباعثة للنجاح.

والدافع للنجاح يمثل دافعية الاقتراب بنزعة ثابتة نسبياً، أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، واحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي، أو توقع أن فعلاً مساعداً سوف يقود إلى الهدف، حيث إنه عندما يتبع الثواب الاستجابة فإن احتمالات الثواب المرتبط بتلك الاستجابة، أو التوقعات سوف تتشكل، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعوراً لدى الفرد ينمي لديه اعتزازاً بالتحصيل، أو تحقيق الهدف، وهذا الشعور بالاعتزاز يكون قوياً عند النجاح في مهمة صعبة أكثر من النجاح في مهمة سهلة (weiner, 1985, pp.190-196).

وبالنظر إلى وجهة نظر أتكسون نجد أن المحدد الوحيد لسلوك الإنجاز لديه هو القيم العاطفية، في حين يجد المتمعن في تلك النظرة أن الجانب المعلوماتي غير واضح فيها، فعلى سبيل المثال، كيف يكون هناك توقع دون وجود معلومات متوفرة لدى الفرد المتوقع عن قدراته ومواقفه السابقة وخبراته، وفي المحصلة النهائية فإن احتمالية النجاح، أو الفشل تعد من المكونات الأساسية لسلوك الإنجاز؛ إلا أنه أرجع الفرق بينهما إلى القيمة العاطفية (in Petri & Govern, 2004).

0- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز future possible self

إن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محوراً للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي (Vasquez & Buehler, 2007).

إن تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه. حيث إن الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل (Atance & O'Neill, 2001). كما أن الصورة التي يتخيلها الإنسان لنفسه في المستقبل دائماً ما تكون قريبة من أهدافه (Austin & Vancouver, 1996).

إلا أن الدراسات المستقبلية أثبتت أن الأفراد الذين يشتركون في أهداف متماثلة يختلفون في مستوى الدافعية الذي يحركهم لتحقيق تلك الأهداف، وقد يرجع ذلك جزئياً إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية (Oyserman, et al., 2006, 188).

كما أكدت العديد من الأبحاث والدراسات على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل Future imagery في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وتنمية الدافعية لديهم مثل دراسات (Markus & Nurius, 1986 Oyserman, et al., 2006).

فحينما يتخيل الفرد صورة إيجابية لذاته في المستقبل positive image فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تنمية الدافعية لديه والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطويع كل السلوكيات التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف (Atance & O'Neill, 2001).

(Neill, 2001, O)، فقد أثبتت بعض الدراسات أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية تساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع، فضلاً عن زيادة الدافعية لدى الفرد للسعي نحو تحقيقها الفعلي (Vasquez, & Buehler, 2007, p.133).

٦- النظرية الحديثة لدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي :

(نظرية توجيه الأهداف Goal Orientation Theory)

تعد نظرية توجيه الأهداف هي إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي (Ames, 1992, p.261). وترى أن الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، والقيم الاجتماعية، وتجنب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وأنماط العزلة التي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية (Pintrich & DGroot, 1990, p.33).

وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف هي:

- (أ) أداء مهمة محددة Specific test performance
- (ب) أداء مهمة موقفية خاصة situation specific، وهي تمثل الغرض من وراء النشاط الإنجازي، مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.
- (ج) الأهداف الشخصية Personal goals، وهي تمثل الأيديولوجية الخاصة بالفرد، وهي تتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.
- (د) أهداف خاصة بالمعايير الذاتية self standards، وصورة الذات المستقبلية Image of the self in the future.

كما أن نظرية الأهداف أشارت إلى أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها ذلك

الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسياً، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية (Petri & Govern, 2004).

وتقسم النظرية دافعية الإنجاز إلى ثلاثة أنماط هي:

(١) التوجه نحو الأداء كهدف Performance goal، والهدف منه إظهار القدرة ability، حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالطلاب الآخرين.

(٢) التوجه نحو المهمة كهدف Task goal orientation، ويوجد هذا النوع من الدافعية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، كما أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية (Anderman & Midgley, 1997).

(٣) التوجه نحو أهداف اجتماعية Social goal orientations، وهي أكثر ارتباطاً بدافعية الإنجاز، وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية (Kaplan & Maehr, 2002, p.125).

وقد أشار كل من (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩، ص ٤٠) إلى أن المفاهيم الأساسية لنظرية الدافع للإنجاز تتلخص في المحاور التالية:

(١) يمتلك كل فرد قدراً هائلاً من الطاقة الكامنة، وعدد من الحاجات، أو الدوافع الأساسية التي يمكن أن تعد بمثابة صمامات، أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة من خلالها، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث قوة هذه الدوافع، وأيضاً في درجة الاستعداد لها.

(٢) تخرج الطاقة من خلال هذه المنافذ كي تتحول إلى نوع من السلوك، أو العمل، ويعتمد هذا على المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها.

- (٣) خصائص الموقف من شأنها أن تستثير دوافع أخرى لدى الفرد، وذلك بفتح صمامات جديدة للطاقة.
- (٤) إذا كانت الدوافع المختلطة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع، فإن كل دافع سوف يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.
- (٥) إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية، أو المثيرات، فإن دوافع جديدة مختلفة سوف تستثار، وينتج عنها نماذج مختلفة من السلوك (محمد، ٢٠٠٨، ص ٢١).

أهمية دافعية الإنجاز بالنسبة لطلاب الجامعة:

أكدت العديد من الدراسات النفسية أن وجود الدافعية للإنجاز لدى المراهق يعد شيئاً مهماً بالنسبة له، حيث إنه يمثل عاملاً أساسياً في تحقيق الصحة النفسية الوجدانية والانفعالية لديه (Roeser & Eccles 1998). كما أن صحتهم النفسية والوجدانية تمثل ضرورة لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم، حيث إن ثقة المراهق في قدراته على التعلم تعكس نسبياً تاريخ التغذية الراجعة التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، وهذه التغذية الراجعة تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات، والتي تؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية self – worth، والصحة النفسية لدى المراهق (Harter, 1985, p.55).

وتشير بعض الدراسات السابقة إلى أن التوافق الانفعالي لدى المراهق يعد مؤشراً منبئاً للأداء الوظيفي الأكاديمي، حيث أثبتت أن الضيق الانفعالي أثناء فترة المراهقة من شأنه التقليل من الإنجازات الأكاديمية والعمليات المعرفية والدافعية اللازمة لتحقيقها، لأن الشعور بالغضب واليأس والحزن من شأنه أن يغير من معتقدات المراهقين عن أنفسهم (Roeser & Eccles 1998).

كما بينت دراسة شواشرة (٢٠٠٧) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجات المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي إلى تحسن في تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل يعد مستوى محدداً للإنجاز.

ويرى سوبر (Super, 1990) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة المتأخرة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات، حيث إن مرحلة المراهقة المتأخرة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، وأن إيمان المراهق بوجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق أهدافه المستقبلية، حيث إنها تمثل نوعاً من الارتباط بين الهوية الشخصية للمراهق، وبين الفرص الاجتماعية المسموح له بتحقيقها في المستقبل، وهذا بدوره يمنح المراهقين شعوراً بالأمل في تحقيق الأهداف والاتجاه نحوها، والذي يبدو جلياً وواضحاً في الاختبارات السلوكية الإيجابية، وفي الشعور العام بالصحة النفسية والنظرة الإيجابية للمستقبل لدى المراهقين (Eccles, 1983, p.283).

وبالتالي فإن قوة الدافعية للإنجاز تسهم في تقديم مستويات أداء مرتفعة للمراهق دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمتابعة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة للسلوك الإنجازي المرتبط بالنجاح (علاونة، ٢٠٠٤).

ثالثاً: البرمجة اللغوية العصبية (NLP) Neuro Linguistic Programming

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافها، يعرض الباحث فيما يلي نبذة عن البرمجة اللغوية العصبية، وأهم تطبيقاتها التربوية في مجال التعلم:

علم البرمجة اللغوية العصبية:

يعد علم البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP) من العلوم الحديثة التي بات الإنسان يوليها قدراً من العناية والاهتمام، ويطلق عليه علم الهندسة النفسية، أو علم النمذجة اللغوية العصبية، ويهتم هذا العلم بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين، من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمّة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات. وهو علم يقوم على اكتشاف كثير من قوانين التفاعلات والمحفزات الفكرية والشعورية والسلوكية التي تحكم تصرفات واستجابات الناس على اختلاف أنماطهم الشخصية. فعلم البرمجة اللغوية العصبية هو مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقة إيجابية يمكننا من تحقيق أهدافنا (الفاقي، ٢٠٠٩).

ويمكن القول بأنه علم يكشف لنا عالم الإنسان الداخلي وطاقاته الكامنة، ويمدنا بأدوات ومهارات نستطيع بها التعرف على شخصية الإنسان، وطريقة تفكيره وسلوكه وأدائه وقيمه، والعوائق التي تقف في طريق إبداعه وتفوقه، كما يمدنا بأدوات وطرائق يمكن بها إحداث التغيير الإيجابي المطلوب في تفكير الإنسان وسلوكه وشعوره، وقدرته على تحقيق أهدافه، كل ذلك وفق قوانين تجريبية يمكن أن تختبر وتقاس (Paul & Jane, 2007).

بدأ علم البرمجة اللغوية العصبية في الظهور كعلم مستقل في منتصف السبعينيات على يد جون جريندر John Grinder (أستاذ علم اللغويات)، وريتشارد باندلر Richard Bandler (عالم رياضيات ومن دراسي علم النفس السلوكي، وهو مبرمج كمبيوتر أيضاً)، بعدما قاما بعملية نمذجة لمعالجين نفسيين مهرة هم فرترز بيرلز Fritz Perls (مؤسس علم الجشثالت)، وفرجينيا ساتير Virginia Satir (أخصائية علاج مشكلات العائلة)، وميلتون إريكسون Milton Erickson (المعالج بالتنويم)، حيث أمكنهما تحليل خبرات هؤلاء المعالجين المهرة، وتوصيف مهاراتهم الأساسية. وقد تمكنا من توصيف (١٣) مهارة للمتون و (٧) مهارات لفرجينيا، ومن تلك المهارات استطاعوا تحديد وسائل النجاح المتكررة لدى تلك النماذج السلوكية الناجحة التي تعودت تحقيق النجاح والتفوق، ونجحوا في تعليمها للآخرين. وتلك النماذج هي التي سميت فيما بعد بالنماذج اللغوية العصبية والتي استند إليها هذا العلم، ونشرا أول كتاب لهما عام ١٩٧٥ بعنوان The structure of Magic ذكرنا فيه اكتشافهما. ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في الثمانينات من القرن الماضي، وانتشرت مراكزه وتوسعت معاهد التدريب عليه في جميع أنحاء العالم (سليمان، ٢٠٠٧)؛ (الرفوع، ٢٠١٥؛ ٢٠١١). (Kate, et al., 2011).

والحقيقة أن أهم ما توصل إليه هذان العالمان هو أن الناس يتصرفون بناء على برامج عقلية تشبه برامج الحاسب الآلي، حيث كان لهما دور رئيس في اكتشاف أهم الأسس التي قامت عليها النمذجة اللغوية العصبية، فإلى «جريندر» Grinder يعزى الفضل في اكتشاف فكرة (نمذجة) المهارات اللغوية، وإلى «باندلر» Bandler يعزى الفضل في اكتشاف فكرة البحث عن الحاسب في عقول الناس.

وتوصل باندلر Bandler إلى حقيقة مهمة هي أن كل أفعالنا وممارساتنا في الحياة تصدر عن برامج عقلية متكاملة. فإذا كان البرنامج ناجحاً فسوف يكون العمل ناجحاً، وإذا كان البرنامج فاشلاً فسوف يكون العمل فاشلاً. وانتهى باندلر Bandler إلى نظرية مهمة مغزاها أن هناك برامج عقلية تتحكم في سير العقل كما أن هناك برامج حاسوبية تتحكم في سير الحاسوب، وأن لكل فعل برنامجاً عقلياً ذي خطوات، فمتى نتابع تلك الخطوات بنفس الطريقة كانت النتيجة نفسها، ومتى اختلف ترتيب الخطوات تغيرت النتائج (Richard & Bandler, 2009).

وفي ضوء هذه النظرية ظهرت أسس البرمجة العقلية، والتي تتمثل في الحقائق التالية:

- (١) يمكنك أن تعدل في برامجك العقلية.
- (٢) يمكنك أن تحذف من برامجك العقلية، أو تضيف إليها.
- (٣) يمكنك أن تستعير برنامجاً عقلياً من غيرك (النمذجة)، أو (المحاكاة).
- (٤) بعض العقول قد لا تقبل بعض البرامج (الفروق الفردية) (الفقي، ٢٠٠٦).

مفهوم البرمجة اللغوية العصبية

البرمجة اللغوية العصبية هي مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية، تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم. ويمكن أن تكون وسيلة علاج نفسي سلوكي ذاتي، يعتمد على تحديد خطة واضحة للنجاح، واستخدام أساليب نفسية مناسبة لتعزيز السلوك الأنجع، ومحاولة تحليل المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معوقة لتطور وتنمية الفرد، ومن هنا جاء تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل البشري عن طريق اللغة، وقد أطلق عليها مسميات متعددة منها: علم فيزياء (العالم الداخلي للإنسان)، علم فن الاتصال الداخلي والخارجي، الهندسة البشرية (العقلية) (الفقي، ٢٠٠٩).

فالبرمجة اللغوية العصبية هي تكنولوجيا النجاح والتفوق، واكتشاف ما تمتلكه من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخلك، فهي تركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ لدى الأفراد، وتحديد جانب التفوق وتحليله إلى عناصره الأولية الأساسية، ومن ثم تطبيقه على أشخاص آخرين لتحسين أدائهم

العملي، فهي تمدنا خطوة بخطوة بكيفية تحقيق التفوق، والتخلص من المصاعب الحياتية (Vijayan, 2005).

وللبرمجة اللغوية العصبية تعريفات متعددة، فقد عرفها البعض بأنها فن وعلم الوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري، وبها يستطيع أن يحقق أهدافه، ويرفع مستوى حياته. كما عرفها آخرون على أنها مجموعة من أفكارنا وأحاسيسنا وتصرفاتنا الناتجة عن عاداتنا وخبراتنا التي تؤثر على اتصالنا بالآخرين، وعليها يسير نمط حياتنا (سليمان، ٢٠٠٧، ص. ١٦).

كما عرفها البعض بأنها دراسة بنية الخبرة الشخصية لدى الناجحين، ونقلها إلى المتطلعين إليها، وقد عرفها "ريتشارد" بأنها: "الدراسة الموضوعية للتجربة التي تترك خلفها قاطرة من التقنيات". وعرفها "تاد جيمس" بأنها: "الدراسة الموضوعية للخبرة، أو التجربة وكيف تؤثر على سلوكنا". كما عرفها "روبرت ديلتس" بأنها: "علم سلوكي يعطيك النظرية والطريقة والتقنية من أجل التغيير والتأثير" (In Van Vilet, 2012).

الافتراضات التي قامت عليها البرمجة اللغوية العصبية :

تقوم البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات الأساسية التي يمكن توضيحها فيما يلي (الفقي، ٢٠٠٩; Steve & Charles, 2015).

الافتراض الأول: الخريطة ليست هي الواقع: وضع هذا المبدأ العالم البولندي ألفريد كورزيسكي، فخريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، والتي نسمعها ونقرأها وكذلك القيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.

الافتراض الثاني: وراء أي سلوك مقصد إيجابي: إن أي سلوك يصدر عن الفرد خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك، واستخدام كلمة (مقصد) دون غيرها، يمثل الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع، هو حكم صاحب السلوك ذاته بغض النظر عن رأينا نحن، أو رأي الآخرين في هذا الدافع. فهو باختصار يقرر أن لكل إنسان دوافعه الذاتية التي تقف وراء أي سلوك يقوم به، والفرد ينظر إلى تلك الدوافع على أنها إيجابية، أما موافقتنا نحن على إيجابية هذا المقصد، أو معارضتنا له فأمر آخر.

الافتراض الثالث : أنا أتحكم في عقلي إذن أنا مسؤول عن نتائج أفعالي : إن استعداد الفرد وتقبله لتحمل المسؤولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادراً على توجيه إمكانياته نحو حصيلته، والبرمجة اللغوية العصبية تعطيه مرونة وقدرة على التحكم في عملياته الذهنية.

الافتراض الرابع : العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر : إن الأفكار والحالات الذهنية التي يمر بها الفرد تنعكس على تعبيرات وجهه، وكذلك على فسيولوجيته وتحركات جسمه، فالتمثيل الداخلي، أو التحدث مع الذات يؤثران على تعبيرات وجهه، وتحركات جسمه، وبالتالي يؤثر على شعوره وأحاسيسه، وعليه فإن فهم الفرد لنفسه يجعله أكثر تحكماً في حالته الشعورية.

الافتراض الخامس : الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمر : المرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والأحداث بما يحقق الفائدة. فالشخص الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيراً ونجاحاً في بيئته ومجتمعه وبيته، والمرونة لا تعني مسaire الآخرين على أية حال، لأن هذا يسمى ضعفاً. وعليه فإنه من المهم أن يكون الفرد مرناً ليستطيع مواجهة التحديات بطريقة إيجابية، ليجد أمامه فرصاً عديدة لتكرار المحاولات ذاتها التي لم تؤد إلى نتيجة، أو التي لن تتغير نتائجها مهما تكررت المحاولات.

الافتراض السادس : ليس هناك فشل بل خبرات وتجارب : إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر الرجعي الذي نحصل عليه، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل، وتذكر أنه إذا لم تحقق هدفك في الوقت الحالي، فهذا لا يعني فشلك، وإنما اكتسبت الخبرة التي تساعدك على الاستمرار وتحقيق أهدافك.

الافتراض السابع : يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانيات المتاحة في وقت بعينه. إن ما يفعله الشخص في لحظة معينة إنما يركز على قيم الشخص واعتقاداته ومهاراته وسلوكياته في تلك اللحظة، وإنه - بالنسبة إليه - يمثل أفضل اختيار، وإذا ما تعلم الإنسان شيئاً جديداً من سلوك وتصرفات وقيم واعتقادات، فإنه بالتأكيد سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار الأفضل.

الافتراض الثامن: إذا كان أي إنسان قادراً على فعل أي شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله: بنيت البرمجة اللغوية العصبية على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والناخبون، ومن ثم نمذجتهم وإتباع الخطوات التي أوصلتهم للامتياز يؤدي إلى نتائج رائعة. ولكن يجب عليك قبل ذلك أن تحدد هدفك بدقة، وأن تكون لديك الرغبة والحماس لتحقيق هدفك، ويمكنك أن تحقق النتيجة نفسها بطريقة أسرع إذا ما قمت بنمذجة شخص لديه الهدف نفسه، واستطاع تحقيقه، فما عليك إلا أن تتبع طريقته حتى الوصول إلى الهدف .

الافتراض التاسع: المقاومة تشير إلى ضعف الألفة: الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة. من هذه الأدوات المرونة، فبدلاً من لوم الآخرين، أو عدم استجابتهم، يجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسؤولية توصيل رسالته من خلال التوافق معهم ومجاراتهم.

الافتراض العاشر: السلوك ليس الشخص: هناك فرق يجب إدراكه، بين هوية الشخص وسلوكه، فسلوك ما يصدر عن الشخص لا يعبر عن هذا الشخص، وإدراكنا لذلك يجعلنا نتوقع أن السلوك يعتمد على السياق. فالربط بين هوية الشخص وسلوك ما سلكه في لحظة ما لا يكون بالضرورة صحيحاً؛ بل إنه في الغالب يوقعنا في خطأ كبير، فعدم نجاح الشخص، أو اجتيازه لهدف معين، لا يعني أنه فشل في تحقيق الهدف، ولا يدل على أن هذا الشخص فاشل.

الافتراض الحادي عشر: لا يمكن إلا أن نتصل: في عملية الاتصال تنتقل الرسالة بطريقة لفظية، أو غير لفظية، حتى عندما نحاول عدم التعبير لفظياً عن رسالة ما، فإنه يمكن أن تنتقل الرسالة بطرق متعددة غير ملفوظة. فقد اكتشف العالم ألبرت مهارابيان Albert Mehrabian من جامعة هارفارد أن (٩٣ %) من عمليات الاتصال تكون غير لفظية.

الافتراض الثاني عشر: الخيار أفضل من اللأخير: إن تعدد الاختيارات وتوافر البدائل يعطي فرصة أكبر للتحكم في النتائج، فوجود اختيار واحد لا يجعل هناك فرصة للتنوع، ووجود اختارين يجعلك في حيرة، ولكن تنوع الاختيارات يعطيك قوة أكبر، وفي حال عدم وجود بدائل في عملية الاتصال فإنك تكسر الألفة.

الافتراض الثالث عشر: احترام الآخرين وتقبلهم كما هم: كل شخص يرى الأمور من وجهة نظره، ونحن مختلفون في إدراكنا للأمور. فمن الأحرى بنا أن نحترم الآخرين ونقبلهم كما هم، حتى يتسنى لنا إحداث اتصال قوي وإقامة ثقة واحترام متبادل معهم، فنتمكن من مساعدتهم وإحداث التغيير الإيجابي المرغوب لديهم.

الافتراض الرابع عشر: الاتصال هو النتيجة التي تحصل عليها: الاتصال يعني تبادل المعلومات، ويتكون من رسالة ومرسل ومستقبل ووسط اتصال وأثر رجعي، والأثر الرجعي للرسالة التي نرسلها لشخص ما تعكس فعالية، أو عدم فعالية اتصالنا، لذلك عليك أن تغير أفعالك، أو طريقة اتصالاتك إذا أردت أن تحصل على نتائج مختلفة (Paul & Jane, 2007; سليمان، ٢٠٠٧، ص ص. ٨-١١).

موضوعات البرمجة اللغوية العصبية:

يستند هذا العلم على التجربة والاختبار، ويقود إلى نتائج ملموسة في مجالات وموضوعات لا حصر لها، يمكن التمثيل لها فيما يلي (سعد الدين، ٢٠٠٣: Breckbill, 2014).

- (١) علاقة اللغة بالتفكير: والذي يبين كيفية استخدام حواسنا في عملية التفكير وكيف نتعرف على طريقة تفكير الآخرين.
- (٢) طريقة فهم معتقدات الإنسان وقيمه واندماؤه، وارتباط ذلك بقدراته وسلوكه، والطرق التي يمكن من خلالها تغيير المعتقدات السلبية التي تقيد الإنسان وتحد من نشاطه.
- (٣) تنمية المهارات وشحن الطاقات ورفع الأداء الإنساني.
- (٤) الحالة الذهنية للإنسان: كيف نرصد هذه الحالة ونتعرف عليها وكيف نغيرها؟ والتعرف على دور الحواس في تشكيل الحالة الذهنية للفرد، وأنماط التفكير ودورها في عمليتي التذكر والإبداع.
- (٥) علاقة الوظائف الفسيولوجية بالتفكير.
- (٦) الكيفية التي يمكن من خلالها تحقيق الألفة بين شخصين، وذلك عن طريق معرفة كيف تتم، ودورها في التأثير على الآخرين.
- (٧) علاج الحالات الفردية كالخوف والوهم والصراع النفسي والتحكم بالعادات وتغييرها.

- (٨) دور اللغة في تحديد، أو تقييد خبرات الإنسان، وكيف يمكن للشخص أن يتجاوز هذه الحدود، وكيف يمكن استخدام اللغة للوصول إلى العقل الباطن وإحداث التغييرات الإيجابية في المعاني والمفاهيم.
- (٩) محتوى الإدراك لدى الإنسان وحدود المدركات: المكان، الزمان، الأشياء، الواقع، الغايات والأهداف، وكيف يمكن إدراك معنى الزمن ؟.
- (١٠) انسجام الإنسان مع نفسه ومع الآخرين.

دعائم البرمجة اللغوية العصبية:

تعمل البرمجة اللغوية العصبية على أربعة أركان رئيسة هي:

- (١) **الخصيلة، أو الهدف:** (ماذا نريد ؟)، وهناك آليات كثيرة تساعد الإنسان على معرفة ماذا يريد، وما هو الأنسب له، وتزيل بسرعة وسهولة كل ما يعتري طريق أهدافه من التخوف والتردد والحيرة والصراع النفسي، وتؤسس عنده حالة شعورية مستقرة تجاه هدفه المأمول، وتجعله يتصور المستقبل ليستشعر هدفه ويؤمن بإمكانية تحقيقه، ويرى بوضوح قراراته وخطواته التي ينبغي أن يتخذها ويرى آثارها ونتائجها المتوقعة.
- (٢) **الحواس:** وهي منافذ الإدراك، فكل ما يدركه الإنسان، أو يتعلمه إنما نفذ إليه عن طريق الحواس، لذلك تعمل البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الحواس وشحن طاقاتها وقدراتها، لتكون أكثر كفاءة وتحقق أفضل أداء في دقة الملاحظة وموضوعيتها، ضمن الحدود البشرية التي فطر الله الناس عليها. ولا شك أنه كلما ارتقت وسائلنا في الرصد كلما زادت مدركاتنا ووعينا وثقافتنا، وتهيأت الفرص بشكل أفضل لتحقيق النجاح، خاصة إذا علمنا أن كلا منا تغلب عليه إحدى تلك الحواس فيركز عليها أكثر من غيرها.
- (٣) **المرونة:** وهي أساس أي تطور، أو تغيير، أو نجاح، فإذا لم نمتلك المرونة في تقبل الأوضاع والبرامج وأنماط الحياة الجديدة، فإننا سنبقى حبيسي روتيننا المعتاد، والشخص الذي يمتلك مرونة عالية في التفكير والسلوك هو الذي يكون لديه سيطرة وتحكم أكبر في كل الأوضاع.
- (٤) **المبادرة والعمل:** وهي حجر الزاوية الذي لا بد منه، فإذا لم تصنع شيئاً فإنك لن تحقق شيئاً (حنورة، ٢٠٠٧؛ الفقي، ٢٠٠٦).

وهذه الأركان الأربعة لا بد منها مجتمعة، إذ لا يغني بعضها عن الآخر، لذلك فإن البرمجة اللغوية العصبية تعمل على هذه الجوانب جميعا بطريقة تكاملية متوازنة.

فوائد علم البرمجة اللغوية العصبية :

يمكن تلخيص أهم فوائد علم البرمجة اللغوية العصبية فيما يلي:

- (١) فوائد ذاتية تتمثل في اكتشاف الذات وتنمية القدرات.
- (٢) صياغة الأهداف والتخطيط السليم لها.
- (٣) بناء العلاقات وتحقيق الألفة مع الآخرين.
- (٤) اكتشاف البرامج الذاتية والعادات الشخصية وتعديلها نحو الأفضل.
- (٥) تحقيق التوازن النفسي خاصة فيما يتعلق بالأدوار المختلفة للإنسان (حنورة، ٢٠٠٧؛ الفقي، ٢٠٠٩).

أهمية البرمجة اللغوية العصبية في مجال التربية والتعليم :

البرمجة اللغوية العصبية مفيدة في كشف كل ما نحتاجه لنجاح العملية التربوية على اختلاف أنماط وأعمار المستهدفين منها، ولا شك في أن أساليبنا التي نمارسها تعلم أكثر مما نربي، وتركز على المعلومة أكثر من المهارة، وهذا خلل تتجاوزه البرمجة اللغوية العصبية، فيستطيع المعلم (دارس البرمجة اللغوية العصبية) أن يكون أكثر فاعلية وقدرة في اختيار الأسلوب الأنسب لكل حالة، نظرا لفهمه للتقلبات والأحوال النفسية المختلفة، وإتقانه لمهارات واستراتيجيات التعامل مع كل حالة (أبو عودة، ٢٠٠٧).

دراسات سابقة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة سواء العربية، أو الأجنبية، وكذلك الدوريات العربية والأجنبية المتاحة على شبكة المعلومات الدولية، فلم يجد - في حدود علم الباحث - سوى عدد قليل من الدراسات السابقة التي تعرضت بصورة مباشرة لدراسة فاعلية استخدام البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز، في حين وجد عددا مناسبا منها تناولت علاقة الدافعية للإنجاز بالتكؤ الأكاديمي .

وقد صنف الباحث الدراسات السابقة في محورين أساسيين هما: دراسات تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز، ودراسات تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتلکؤ الأكاديمي. وفيما يلي استعراض موجز لتلك الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز

استهدفت دراسة زاميني وآخرون (Zamini, et al. (2007 التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريب القائمة على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات. وتمثلت العينة في (٥٦) طالبة بالصف الأول الثانوي (تتراوح أعمارهن بين ١٥-١٦ سنة)، حيث تم اختيارهن بناء على المعدل الدراسي التراكمي وكذلك الأداء الأكاديمي للطالبات. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، عدد أفراد كل منهما (٢٨) طالبة. حيث تم تطبيق استبيان "دافعية الإنجاز" على المجموعتين قبلًا وبعديًا. وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية، حيث تلقت (١٨) جلسة بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، وقد اشتمل البرنامج على تنمية بعض المهارات مثل (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظم التمثيلية ومستويات العصبية). وباستخدام اختبار (ANCOVA) في تحليل البيانات، تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

فيما استهدفت دراسة إسماعيل الهلول (٢٠١١) التعرف على أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة المعلمين والمعلمات، حيث اختار الباحث عينة دراسته من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وقسمها إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٣٤) معلماً، ثم طبق على المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً قائماً على البرمجة اللغوية العصبية من إعدادهِ. طبق الباحث مقياس الدافع للإنجاز للراشدين من إعداد (هيرمانز) وتعريب فاروق عبد الفتاح (١٩٩١) على المجموعتين قبلًا وبعدياً، ثم طبقه مرة ثالثة تتبعية بعد مرور فترة زمنية مناسبة من التطبيق البعدي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

بينما استهدفت دراسة عيسى وآخرون (2013) Essa, et al. الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على فعالية الذات، والدافع للإنجاز لدى الطلاب الذكور في تخصص الطباعة، وذلك باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية. وقد تمثلت عينة الدراسة في ٨٦ طالباً في مدينة تبريز، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٤٣) طالباً، ثم طبق على المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً قائماً على البرمجة اللغوية العصبية من إعداد الباحثين. حيث خضع أفرادها لجلسات تدريبية عددها (١٣) جلسة بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً مدتها (٤٠) دقيقة. وقد صممت استراتيجيات التدريب NLP باستخدام مواد تركز على مهارات التعامل مع تحديد الأهداف وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظام التمثيلي ومستوى العصبية. وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات (لبيك) (GSES) واستبيان الدافع للإنجاز لهيرمانز (HAMQ) على المجموعتين قبلية وبعدياً. وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ANCOVA، حيث أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في كل من فعالية الذات والدافعية للإنجاز بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

في حين استهدفت دراسة سكينر (2015) Skinner استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة، من أجل تنمية الحافز لديهم لإنجاز مشاريع التخرج حول موضوعات التسويق في كلية إدارة الأعمال. وذلك من خلال تنظيم ورشة عمل، تضمنت برنامجاً تدريبياً مصمماً في ضوء تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، حيث ركز البرنامج على بعض المهارات الأساسية والتي تتمثل في (تحديد الأهداف وإدارة الوقت والدافع للإنجاز)، جنباً إلى جنب مع المهارات العملية الضرورية مثل المهارات المطلوبة للاستفادة من التطورات في تكنولوجيا معالجة البيانات. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية يطبق عليها البرنامج التدريبي من خلال جلسات ورشة العمل التي بلغ

عددها (١٠) جلسات، بمعدل جلسة أسبوعياً، والأخرى ضابطة لا يطبق عليها شيء. وتم تطبيق بعض المقاييس على المجموعتين قبلًا وبعديًا، كما تمت متابعة الطلاب بصورة مستمرة من خلال العديد من المقابلات المتعمقة والتي تهدف إلى استكشاف تطور الدافعية للإنجاز لدى الطلاب في جميع مراحل إنجاز مشروع التخرج. ومن خلال مقارنة درجات الطلاب الذين شاركوا في جلسات ورشة العمل مع نظرائهم الذين لم يشاركوا فيها في التطبيقات البعدية للمقاييس المستخدمة، تبين وجود فروق دالة إحصائية بينهما في الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني : دراسات تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي

استهدفت دراسة سينيكال وآخرون (1995) Senecal, et al. المقارنة بين قدرة بعض المتغيرات النفسية ومتغيرات التنظيم الذاتي على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٤٩٨) طالباً من الطلبة الكنديين من أصل فرنسي بالكلية المتوسطة. حيث طبق عليهم مقياس الدافعية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي، إضافة إلى مجموعة من المقاييس الأخرى لقياس بعض المتغيرات المرتبطة (بالخوف من الفشل والفاعلية الذاتية، وتقدير الذات، والاكتئاب). وقد بينت النتائج أن الطلاب الذين لديهم رغبة واهتمام بمتابعة وإنجاز المهام الأكاديمية، لديهم تلكؤ أقل من أولئك الذين لديهم أسباب خارجية مستقلة تدفعهم للإنجاز الأكاديمي مثل (لوائح خارجية ودافعية). كما أن نتائج تحليل الانحدار قد أشارت إلى أن المتغيرات النفسية (الاكتئاب، تقدير الذات، وفاعلية الذات) ارتبطت بنسبة (١٤٪) من التباين في التلكؤ الأكاديمي، في حين ارتبطت متغيرات التنظيم الذاتي بنسبة (٢٥٪) منه؛ مما يعني أن التلكؤ الأكاديمي يمثل في الأساس مشكلة دافعية.

أما دراسة ريزنجر وبرونلو (1996) Reasinger and Brownlaw فقد استهدفت تحديد تأثير كل من الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم (٩٦) طالباً، حيث تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الخوف من التقويم السلبي، وقائمة تفضيل العمل ومقياس الكمالية، ومقياس وجهة الضبط، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار، حيث كشفت النتائج عن أن نقص الدافعية الخارجية والكمالية وأسلوب الفرد الخارجي كلها تنبأت بزيادة الميل نحو التلكؤ الأكاديمي.

فيما استهدفت دراسة النعيم (١٩٩٦) التعرف على العلاقة بين متغير التلکؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية منها الإنجاز الأكاديمي. وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين: الأولى تتكون من (١٦٠) طالباً وطالبة، تم استخدامها كعينة استطلاعية للتعرف على الخصائص النفسية للطلاب. وتكونت المجموعة الثانية من (٤٠٠) طالباً وطالبة، تم استخدامها كعينة تجريبية لاختبار صحة الفروض. واستخدم الباحث مقياس التلکؤ الأكاديمي (من إعداد)، ومقياس الضبط الداخلي والخارجي (من إعداد)، ومقياس الدافعية للإنجاز (أعدده باللغة العربية رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية، ١٩٨٧). وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: الطالبات مرتفعات التلکؤ الأكاديمي أقل دافعية للإنجاز من الطالبات منخفضات التلکؤ الأكاديمي. والطلاب مرتفعو التلکؤ الأكاديمي أقل شعوراً بقوة الأنا من الطلاب منخفضي التلکؤ الأكاديمي في التوتر والأعراض السيکوسوماتية.

بينما استهدفت دراسة برونلو وريسنجر Bronlaw and Reasinger (٢٠٠١) تحديد العلاقة بين التلکؤ الأكاديمي وكل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، وكذلك تفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلي عن أداء المهمة، أو التقدير الخارجي من الآخرين بسبب أداء المهمة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً جامعياً: (٤٨ من الذكور و ٤٨ من الإناث). وقد بينت النتائج أن أسباب التلکؤ الأكاديمي ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات، وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة التلکؤ الأكاديمي، والذي يرجع إلى الخوف من الفشل والالتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كما بينت النتائج أن الكمالية والميل لعمل إعزات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي كلها تنبأت بالتلکؤ الأكاديمي.

أما دراسة سيث وآخرون Seath, et al. (2004) استهدفت ابتكار وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقدرتهم على إدارة الذات، فضلاً عن شرح الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم في برنامج التعليم الفردي (DSI) بقسم علم النفس. حيث بحثت الدراسة فيما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الناجحين وغير الناجحين في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعلم، وفاعلية الذات والقدرة على إدارة الذات، وبيئة المذاكرة، والقدرة على تنظيم الجهد كما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم (MSLQ) الذي أعده بينترش وآخرون (Pintrich, et al, 1991)، حيث تكونت عينة

الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى في جامعة ميدويسترن. وقد بينت النتائج أن استراتيجيات تنظيم الذات والمعتقدات الخاصة بالتعلم كانت متساوية بين المجموعتين، بينما كانت هناك فروقا في فاعلية الذات وفي كمية الوقت المستخدم للاستذكار. كما أكدت الدراسة أن هناك خمسة عوامل أساسية تعمل على زيادة الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي (المعتقدات الخاصة بالتعليم - فاعلية الذات - تنظيم الذات - التحكم في الوقت - بيئة الاستذكار).

بينما استهدفت دراسة مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤) إلقاء الضوء على مفهوم التلکؤ بصفة عامة، والتلکؤ الأكاديمي بصفة خاصة، وعلاقة التلکؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية المتمثلة في (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي). وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر. وتم استخدام مقياسي التلکؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة (من إعداد الباحثين). وقد أوضحت النتائج أن هناك فروقا جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي وجميع جوانبه، كما وجدت فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلکؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلکؤ الأكاديمي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلکؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق.

في حين استهدفت دراسة شريت وعبد الله (٢٠٠٨) التعرف على علاقة التلکؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلکؤ الأكاديمي في كل من الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلکؤ الأكاديمي.

بينما استهدفت دراسة محمد (٢٠٠٨) إلقاء الضوء على مفهوم التلکؤ بصفة عامة والتلکؤ الأكاديمي بصفة خاصة من خلال عرض الأطر النظرية الموضحة لهذا المفهوم وأسبابه وطرق قياسه. والتعرف على علاقة التلکؤ الأكاديمي بكل من الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن

تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) طالباً بكليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين ١٧-٢١ سنة، وذلك في العام الجامعي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ م. وقد استخدم الباحث الأدوات والمقاييس التالية لتحقيق أهداف دراسته: مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، ومقياس الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة من إعداد الباحث. وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي؛ مما يعني أن منخفضي التلكؤ الأكاديمي أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعي التلكؤ الأكاديمي. ووجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية للإنجاز لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي؛ مما يعني أن ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يتميزون بالضبط الداخلي بالمقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع. التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباطاً دالاً سالباً مع درجات الدافعية للإنجاز؛ مما يعني أنه كلما زادت درجة التلكؤ الأكاديمي قلت درجة الدافعية للإنجاز وكلما قلت درجة التلكؤ الأكاديمي زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. كما كشفت النتائج أيضاً أنه أمكن التوصل إلى متغيرين يمكن التنبؤ من خلالهما بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية اللغة العربية هما متغير الدافعية للإنجاز ومتغير الرضا عن التقويم والامتحانات. كما أمكن التوصل إلى ثلاث متغيرات يمكن التنبؤ من خلالهم بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الشريعة هي الرضا العام، والرضا عن النشاطات بالكلية والدافعية للإنجاز.

واستهدفت دراسة النواب، ومحمد (٢٠١٤) التعرف على عادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع ذكور وإناث. ومقياس التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع ذكور وإناث، والعلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتمثلت عينة الدراسة في طلبة جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية، الدراسة الأولية الصباحية، من كلا التخصصين العلمي والإنساني، ومن كلا النوعين ذكور وإناث ولجميع المراحل الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٣ / ٢٠١٤). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي

وفق متغيري الجنس وحيوية الضمير، أما التلكؤ الأكاديمي فقد كان مرتفعاً لدى الطلبة منخفضي حيوية الضمير، مقارنة بأقرانهم مرتفعي حيوية الضمير الذين انخفضت درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة التلكؤ الأكاديمي، وذلك ناجم عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي.

تحليل ومناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن أن نستخلص ما يلي:
أولاً: بالنسبة لدراسات المحور الأول نلاحظ ما يلي:

(١) تنوعت أهداف الدراسات التي استخدمت استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP)، فمنها من هدفت إلى دراسة فعالية تلك الاستراتيجيات على تنمية الدافع للإنجاز فقط دراسة الهلول (٢٠١١)، في حين هدفت دراسات أخرى إلى دراسة فعالية تلك الاستراتيجيات على بعض المتغيرات الشخصية والدراسية إلى جانب الدافع للإنجاز مثل التحصيل الدراسي دراسة (Zamini, et al., 2007)، كما هدفت بعضها إلى دراسة فعاليتها على فعالية الذات دراسة (Essa, et al. 2013)، بينما هدفت دراسة Skinner, 2015 إلى دراسة فعاليتها على تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة.

(٢) تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من أجرى دراسته على طلاب الجامعة مثل دراسة Skinner, 2015، ودراسة الهلول (٢٠١١)، ومنها من أجرى دراسته على طالبات الصف الأول الثانوي مثل دراسة (Zamini, et al., 2007) ومنها من أجرى دراسته على الطلاب الذكور في مدرسة ثانوية مهنية مثل دراسة (Essa, et al. 2013)؛ مما يبرز أهمية إجراء المزيد من الدراسات على طلاب المرحلة الجامعية.

(٣) اختلف عدد جلسات البرنامج التدريبي في الدراسات السابقة على النحو التالي: (١٨، ١٥، ١٣، ١٠) على الترتيب.

(٤) اتفقت الدراسات السابقة في محتوى البرنامج التدريبي، حيث كان يتضمن (تنمية بعض المهارات) مثل تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظم التمثيلية، ومستويات العصبية).

- (٥) تعددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسات السابقة ما بين تحليل التباين ANCOVA وتحليل الانحدار.
- (٦) اتفقت نتائج الدراسات السابقة حول فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينات المستخدمة فيها، والذي تبين من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعديّة، والتي كانت دائماً لصالح القياس البعدي .
- (٧) بينت نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراستي إسماعيل الهلول (٢٠١١)، Skinner, 2015 أن البرنامج التدريبي المعد والقائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) لم يكن تأثيره لحظياً سرعان ما يزول إذا ما انتهى الموقف التعليمي؛ بل إن تأثيره كان طويلاً المدى، حيث تبين ثبات تأثير البرنامج التدريبي من خلال دراسة الفروق في الدافع للإنجاز بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد العينة بعد مرور شهر من انتهاء التدريب.

ثانياً: بالنسبة لدراسات المحور الثاني:

- بعد التحليل الدقيق والمتعمق لتلك الدراسات، تبين تنوع أهدافها ومقاصدها، وقام الباحث بتجميع وحصر أهدافها البحثية فيما يلي:
- (١) المقارنة بين قدرة بعض المتغيرات النفسية ومتغيرات التنظيم الذاتي على التنبؤ بالتكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- (٢) تحديد تأثير كل من الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك التكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة.
- (٣) معرفة العلاقة بين متغير التكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية منها الإنجاز الأكاديمي.
- (٤) تحديد العلاقة بين التكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد.
- (٥) خلق وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقدرتهم على إدارة الذات.
- (٦) إلقاء الضوء على مفهوم التكؤ بصفة عامة، والتكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، وعلاقة التكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية المتمثلة في (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي).

- (٧) التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية.
- (٨) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، والتعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بكل من الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- (٩) العلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- يتضح من العرض السابق تعدد وتنوع الأهداف البحثية التي اهتمت الدراسات والبحوث السابقة ببحثها ودراستها في هذا المجال، وعلى الرغم من اختلاف تلك الدراسات في أهدافها وتوجهاتها؛ إلا أنه يمكن الاستفادة من نتائجها، واستخلاص ما يلي:
- (١) وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، حيث بينت بعض الدراسات أن أسباب التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى النقص من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات وليس إلى نقص في الدافعية للإنجاز (دراسة Bronlaw & Reasinger, 2001)، كما بينت بعض الدراسات أن عدم الرضا عن الدراسة والقلق هما أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي (دراسة مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤).
- (٢) أكدت معظم الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المتلكئين ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي (Bronlaw & Reasinger, 2001)، مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤)، محمد (٢٠٠٨)، شرايت وعبد الله (٢٠٠٨).
- (٣) أجريت جميع الدراسات السابقة المذكورة على طلاب الجامعة ما عدا دراسة واحدة أجريت على تلاميذ الصف السادس الابتدائي هي دراسة شرايت وعبد الله (٢٠٠٨).
- (٤) اشتملت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة على النوعين (ذكور - إناث) ما عدا دراستين فقط اقتصرتا على الذكور هما دراستي (Reasinger & Brownlaw, 1996)؛ محمد (٢٠٠٨).

(٥) اختلفت أحجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة، حيث بلغت (٤٩٨، ٩٦، ٤٠٠، ٩٦، ٧٥، ٢٤٠، ٥٣٨، ٢٠٠) على الترتيب.

(٦) استخدمت معظم الدراسات السابقة اختبار (T) وتحليل الانحدار في تحليل البيانات المتعلقة بها.

وبناءً على ما تقدم وفي ضوء عدم وجود أي دراسة عربية، أو أجنبية - في حدود علم الباحث - تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتكئين أكاديمياً في أي مرحلة دراسية، إضافة إلى عدم اتساق نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة التلکؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز، تظهر الحاجة إلى إجراء البحث الحالي وأهميتها.

فروض البحث:

في ضوء الأسئلة البحثية وما تم استعراضه من نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، يمكن صياغة الفرضين التاليين للبحث الحالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتكئين أكاديمياً في مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتكئين أكاديمياً في مقياس التلکؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

أولاً: اختيار عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث الحالي من مجتمع طلاب السنة الثالثة بكلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة قسمي (التاريخ - الجغرافيا) في العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥. وقد اختار الباحث العينة في ضوء اعتبار أساسي يتمثل في وضوح مظاهر التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب هذين القسمين؛ مما يساعد ويسر ملاحظتها وتشخيصها.

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في تحديد الطلاب المتكئين أكاديمياً، واختيار عينتي الدراسة (الاستطلاعية - النهائية):

- (١) قام الباحث بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي على طلاب السنة الثالثة بكلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة قسمي (التاريخ - الجغرافيا) جميعاً.
- (٢) تحديد جميع الطلاب الذين لديهم تلكؤ أكاديمياً من القسمين، واستبعاد باقي الطلاب.
- (٣) اختيار عينتي الدراسة (الاستطلاعية - النهائية) من بين مجموعة الطلاب الذين تم تحديدهم في الخطوة السابقة، حيث بلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (٣١) طالباً، والعينة النهائية (٣٥) طالباً.

ثانياً: أدوات الدراسة

في ضوء أهداف البحث الحالي، استعان الباحث بالأداتين التاليتين:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي:

تم إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي وفقاً للخطوات التالية:

أ- تحديد أهداف المقياس:

يستهدف هذا المقياس التعرف على طلاب الجامعة الذين لديهم تلكؤ أكاديمياً، وكذلك تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم قبل تلقي التدريب وبعده، وذلك من خلال استجاباتهم على العبارات التي يتضمنها المقياس.

ب- صياغة عبارات المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس طبقاً لنموذج ليكرت Likert ذي المستويات الثلاثة (موافق - لا أدري - غير موافق)، وروعت فيها الشروط الفنية الواجب توافرها في صياغة عبارات المقاييس، وكذلك طبيعة طلاب الجامعة وخصائصهم، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٤٧) عبارة.

ج- صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات ودقة صياغتها، ومدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم إعادة صياغة

بعض العبارات وحذف البعض الآخر، نظرا لعدم ملائمتها لأغراض البحث الحالي، أو لطبيعة هذه الفئة من الطلاب.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس :

تم تطبيق المقياس استطلاعيا على عينة من طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة قوامها (٣١) طالبا، وذلك بهدف:

(أ) تحديد زمن تطبيق المقياس: حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس (٢٠) دقيقة.

(ب) حساب ثبات المقياس: استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي في حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغت قيمته (٠,٧٩)؛ مما يدل على أن للمقياس درجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون المقياس صالحا للتطبيق ويحقق أغراض البحث الحالي.

هـ- الصورة النهائية للمقياس^١ :

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤١) مفردة، وقد أعطيت العبارات الإيجابية (المؤيدة لموضوع التلكؤ) ثلاث درجات في حالة الموافقة ودرجتين لغير التأكد ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية (المعارضة لموضوع التلكؤ)، وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٤١ - ١٢٣ درجة، والجدول التالي يوضح بيان مفردات المقياس:

جدول (١)

بيان مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي

العبارات	العدد	الوزن النسبي	المجموع الكلي
العبارات الموجبة	٣٢	٪٧٨	٤١
العبارات السالبة	٩	٪٢٢	

١ - ملحق (٤) مقياس التلكؤ الأكاديمي

٢- مقياس الدافعية للإنجاز :

تم إعداد مقياس الدافعية للإنجاز وفقا للخطوات التالية:

١- تحديد أهداف المقياس :

يستهدف هذا المقياس تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة قبل تلقي التدريب وبعده، وذلك من خلال استجاباتهم على العبارات التي يتضمنها المقياس.

ب- صياغة عبارات المقياس :

تمت صياغة عبارات المقياس طبقا لنموذج ليكرت Likert ذي المستويات الثلاثة (دائما - أحيانا - نادرا)، وروعت فيها الشروط الفنية الواجب توافرها في صياغة عبارات المقاييس، وكذلك طبيعة طلاب الجامعة وخصائصهم، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولى (٤٢) عبارة.

ج- صدق المقياس :

تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات ودقة صياغتها، ومدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر، نظرا لعدم ملاءمتها لأغراض البحث الحالي، أو لطبيعة هذه الفئة من الطلاب.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس :

تم تطبيق المقياس استطلاعيا على عينة من طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة قوامها (٣١) طالبا، وذلك بهدف:

(١) تحديد زمن تطبيق المقياس: حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس (٢٠) دقيقة.

(٢) حساب ثبات المقياس: استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي في حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغت قيمته (٠,٨١)؛ مما يدل على أن للمقياس درجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون المقياس صالحا للتطبيق ويحقق أغراض البحث الحالي.

هـ- الصورة النهائية للمقياس^٢:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٣٨) مفردة، وقد أعطيت العبارات الإيجابية (المؤيدة لموضوع الدافعية للإنجاز) ثلاث درجات في حالة اختيار "دائما" ودرجتين في حالة اختيار "أحيانا" ودرجة واحدة في حالة اختيار "نادرا"، والعكس بالنسبة للعبارة السلبية (المعارضة لموضوع الدافعية للإنجاز)، وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٣٨ - ١١٤ درجة، والجدول التالي يوضح بيان مفردات المقياس:

جدول (٢)

بيان مفردات مقياس الدافعية للإنجاز

المجموع الكلي	الوزن النسبي	العدد	العبارة
٣٨	٦٦٪	٢٥	العبارة الموجبة
	٣٤٪	١٣	العبارة السالبة

٣- إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لطلاب الجامعة

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال إعداد البرامج التدريبية عامة، وإعدادها في ضوء استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية خاصة (الهلول (٢٠١١)، (Zamini, et al. (2015); Skinner, (2013); Essa, et al. (2007) مر إعداد البرنامج التدريبي المقترح بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج

- ١- تم تحديد الأسس التي يجب توافرها في كل من الأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح استنادا إلى المصادر الآتية:
- الأسس النظرية للبرمجة اللغوية العصبية.
- نتائج الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اهتمت ببناء برامج تدريبية في ضوء البرمجة اللغوية العصبية .
- خصائص طلاب الجامعة.
- ٢- ملحق (٥) مقياس الدافعية للإنجاز

- الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج التدريبية لطلاب الجامعة.
 - أهداف التعليم الجامعي وخصائصه.
 - الأدبيات المتعلقة بالتعليم في ضوء البرمجة اللغوية العصبية.
 - ٢- عرض قائمة الأسس في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وذلك للتعرف على آرائهم بخصوص مدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، ومدى اتفاق الأسس المتضمنة في كل مكون من مكونات البرنامج المقترح مع الاتجاهات التربوية والنفسية والاجتماعية المعاصرة في إعداد البرامج التدريبية للمرحلة الجامعية.
 - ٣- الصورة النهائية لقائمة الأسس^٢: تضمنت الصورة النهائية لقائمة الأسس (٤٨) أساسا لجميع عناصر البرنامج، والمتمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم، بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم.
- وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية والذي ينص على ”ما الأسس التي ينبغي أن يبنى في ضوءها برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتكثفون أكاديمياً“^٩.

الخطوة الثانية: إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي

- أعد الباحث التصور المقترح للبرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية:
- ١- وضع الباحث إطاراً مبدئياً للأهداف العامة للبرنامج ومحتواه واستراتيجياته التدريبية، وأيضاً أساليبه التقويمية في ضوء الأسس التي تم تحديدها، وكذلك بالاستعانة بالمصادر المشار إليها سابقاً عند تحديد تلك الأسس.
 - ٢- عرض الإطار المبدئي للبرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين، للتعرف على آرائهم حول مدى اتساق محتوى البرنامج وأنشطته واستراتيجياته التدريبية وأساليبه التقويمية مع الأهداف المحددة له.
 - ٣- الصورة النهائية للبرنامج^٤:

٣- ملحق (١) الأسس التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح.

٤- ملحق (٢) البرنامج التدريبي المقترح.

بعد إجراء التعديلات في ضوء مقترحات السادة المحكمين والتعديلات التي أشاروا إليها، تضمنت الصورة النهائية للبرنامج العناصر الآتية:

١- الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج:

تمثل مرحلة تحديد أهداف البرنامج المرحلة الأساسية التي يتم في ضوئها إعداد المراحل التالية، حيث تعبر الأهداف عما سوف يكون عليه سلوك الطالب بعد تلقي التدريب، وقد تم صياغة الأهداف في ضوء الأسس التي سبق تحديدها للبرنامج، حيث تم اشتقاقها من أهداف التعليم الجامعي وخصائص طلاب الجامعة.

ب- محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج على العناصر الرئيسة التالية:

١- استراتيجيات التدريب:

ركز البرنامج التدريبي على تنمية بعض المهارات الأساسية التي يمكن أن تسهم في تأكيد شخصية المتدرب، وتنمية ثقته بنفسه وشعوره بالمسئولية والفعالية الذاتية، والتي تتمثل في المهارات التالية:

- اتصال الإنسان بذاته وفهمه لها.
- إدارة النفس والتحكم في الذات.
- القدرة على تكييف المشاعر وتغيير السلوك لتحقيق الأهداف المرجوة.
- اكتشاف الإمكانيات الطاقات الكامنة في النفس وكيفية التحفيز.
- التخلص من العادات والمعتقدات والسلوكيات السلبية.
- تمثيل الامتياز البشري.
- بناء الألفة مع الآخر.
- التخطيط لتحقيق أهداف آنية ومتوسطة وطويلة المدى.
- الوعي بالآثار الإيجابية والسلبية المترتبة على سلوك الفرد مما يثير دافعتهم للإنجاز.
- بناء التوافق من خلال النظام التمثيلي البصري والسمعي والحسي.
- تكييف مشاعره وتعديل سلوكه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- وفي ضوء ذلك اعتمد البرنامج على استراتيجيات التدريب التالية:
- (الحوار - المناقشة - العصف الذهني - المدخل القصصي - المحاضرة).
- العمل في مجموعات.

- استراتيجيات التعلم الذاتي.
- استراتيجيات التأمل الذاتي واكتشاف العلاقات بين المفاهيم والمعاني للتوصل إلى علاقات جديدة.
- تشجيع الطلاب على عرض وتوضيح أفكارهم وتبريرها.
- (المدخل البصري - الرسوم والصور التوضيحية).
- استخدام وسائل التعليم البصرية (الرسوم والأشكال التوضيحية والصور).
- استخدام الأنشطة والمشاريع.

٢- الأنشطة والوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج :

في ضوء مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية التي تلائم خصائص الطالب الجامعي وقدراته، ويمكن أن تسهم في تنشيطه، وتتمثل هذه الأنشطة فيما يلي:

- (أ) الملاحظة: وتتمثل في ملاحظة ووصف وسائل التدريب البصرية المستخدمة، والمتمثلة في الصور والرسوم التوضيحية والشفافيات المعدة والبطاقات والكروت الملونة وعروض البور بوينت Power Point.
- (ب) تصميم النماذج: وتتضمن الأعمال والمهارات اليدوية مثل الرسم والتصميم والتلوين وعمل النماذج والفك والتركيب... إلخ.
- (ج) إعداد الرسوم الحرة التي تعبر عن الأفكار المختلفة موضع الدراسة.
- (د) تنفيذ بعض التطبيقات العملية.

٣- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج :

- تم استخدام نوعين من أساليب التقويم، هما:
- أساليب التقويم البنائي التكويني، وتتضمن:
- متابعة أداءات الطلاب وسلوكياتهم أثناء إنجاز المهام والأنشطة التدريبية التي تطلب منهم أثناء الجلسة التدريبية من قبل المدرب.
- مراجعة ملفات الطلاب أثناء الجلسة التدريبية أولاً بأول.
- تقييم تفاعل كل طالب مع أفراد مجموعته أثناء الجلسة التدريبية.
- تكليف الطلاب بواجب منزلي ومراجعتهم في بداية كل جلسة.
- تطبيق اختبارات تقويمية بنائية في نهاية كل جلسة تدريبية.

• أساليب التقويم النهائي، وتشمل:

- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز.

- تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي.

وبإعداد البرنامج تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية والذي ينص على ” ما التصور المقترح لهذا البرنامج ؟ ”.

الخطوة الثالثة: تحقيق التوافق بين البرنامج التدريبي وأهدافه

لتحقيق التوافق بين البرنامج التدريبي المقترح وأهدافه المتمثلة في تنمية الدافع للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- وضع محتوى تدريبي مناسب لطلاب الجامعة يتضمن موضوعات ومواقف

متنوعة تشري شخصياتهم وتؤكد فاعليتها، وتنمي دافعتهم نحو التعلم، وتستثير حماسهم للقيام بالأنشطة الذاتية التي تحقق أهدافهم التعليمية والأكاديمية.

- إعادة صياغة المحتوى التدريبي في ضوء استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المشار إليها في البرنامج، وقد شمل ذلك إعداد دليل للمدرب، نوضحه فيما يلي:

دليل المدرب^٥:

حرص الباحث على إعداد دليل للمدرب يكون بمثابة مرشد وموجه له يساعده في أداء مهامه، ويقدم له الإرشادات التي تساعده في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج، وكذلك الأهداف الإجرائية لموضوعات المحتوى التدريبي، ويتضمن دليل المدرب العناصر التالية: التي أوردها كل من إسماعيل الهلول (٢٠١١)، (2007); Zamini, et al. (2015); Skinner, (2013); Essa, et al.

- مقدمة عن مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، وأهميتها في تأكيد شخصية الفرد وتنمية ثقته بنفسه وشعوره بالمسؤولية والفعالية الذاتية، وكذلك دورها في تنمية قدرة الفرد على:

٥- ملحق (٣) دليل المدرب.

- الاتصال بالذات.
- إدارة النفس والتحكم في الذات.
- تكييف مشاعره وتعديل سلوكه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- اكتشاف الطاقات الكامنة في النفس واستثمارها.
- إرشادات كيفية استخدام الدليل في تدريب طلاب الجامعة.
- الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي يجب تحقيقها لدى طلاب الجامعة بعد تلقيهم التدريب.
- الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي.
- موضوعات المحتوى التدريبي.
- استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- إعداد الموضوعات التدريبية التي اشتمل عليها المحتوى التدريبي، وقد تم ذلك على النحو التالي:
- عنوان الموضوع.
- الأهداف السلوكية للموضوع، متضمنة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- الوسائل والأنشطة التدريبية المناسبة لكل موضوع.
- عرض المحتوى التدريبي طبقاً لاستراتيجيات التدريب القائمة على البرمجة اللغوية العصبية، ويتضمن ذلك كل ما يجب على المدرب القيام به أثناء عملية التدريب، مستعيناً بالوسائل والأنشطة التدريبية المتعددة التي تم إعدادها.
- أساليب التقويم: تم إعداد بعض المواقف التي يستطيع المدرب من خلالها تقويم أداءات الطلاب المتدربين، وتعتمد إما على الملاحظة المباشرة، أو توجيه بعض التساؤلات للطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم، إضافة إلى أساليب التقويم البنائي التكويني والنهائي السابق الإشارة إليها.
- وبعد إعداد دليل المدرب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، للتعرف على مدى ملاءمته في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي لدى طلاب الجامعة، وكذلك مدى ملاءمة

أسلوب العرض واللغة المستخدمة، وما يتضمنه المحتوى التدريبي من معينات بصرية وأنشطة ووسائل تدريبية لطبيعة وخصائص طلاب المرحلة الجامعية، وقد تم إجراء جميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

ثالثاً: الإجراءات التجريبية

١- إجراءات قبل بداية التدريب :

- ١- إعداد وتوفير المواد اللازمة للتدريب، وتتضمن ما يلي :
- إعداد وتجهيز موضوعات التدريب وما تتضمنه من أنشطة على برنامج Power Point .
- إعداد الشفافيات المستخدمة في التدريب.
- إعداد الصور والرسوم التخطيطية والتوضيحية والكروت والنماذج.
- توفير الأدوات المستخدمة في التطبيقات العملية.
- اختيار مكان مناسب للتدريب، وتجهيزه ليكون مقراً للتدريب.

ب- تطبيق أدوات الدراسة قبلها :

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس التلكؤ الأكاديمي - مقياس الدافعية للإنجاز) قبلها على العينة النهائية للدراسة، وذلك بغرض تحديد مستوى كل من التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى كل فرد من أفراد العينة النهائية قبل تطبيق البرنامج، حتى يتمكن الباحث من التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجاتهم عليها قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعد تطبيقه.

٢- تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية :

تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على العينة النهائية في صورة جلسات تدريبية (ورش عمل) بلغ عددها (١٠) جلسات، بمعدل جلستين في الأسبوع، مدة الجلسة ساعة ونصف، حيث قام الباحث بنفسه بالتدريب. وقد تم استخدام استراتيجيات التدريب والأنشطة المناسبة لكل موضوع تدريبي حسب ما هو موضح في دليل المدرب، حيث استخدمت وسائل التدريب البصرية (الرسوم والأشكال التوضيحية والصور)، جنباً إلى جنب مع استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المتمثلة في (المعايرة، خط الزمن،

الإرساء، دائرة الامتياز، نحو مستقبل مشرق، الترسيخ، الإجمال والتفصيل)، مع التركيز على أن كل طالب لا بد أن يقوم بأداء بعض المهام التدريبية ذاتيا.

٣- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس التلكؤ الأكاديمي - مقياس الدافعية للإنجاز) على العينة النهائية بعد الانتهاء من عملية التدريب.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة من الأدوات المستخدمة (صلاح علام، ٢٠٠٥، ٢٠٩). كما استخدم الباحث معادلة بلاك Blacke للكسب المعدل لحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث الحالي (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الملتكئين أكاديمياً على مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، وذلك باستخدام اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٢)

نتائج اختبار «ت» لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

نوع التطبيق	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	٣٥	٥١,٩٤	٥,١٦	٣٧,٣٢٥-	٠,٠١	٠,٩٥	كبير
بعدي	٣٥	١٠٠,٦٠	٥,٧٣				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح قد أدى إلى تنمية الدافعية للإنجاز لدى مجموعة الطلاب عينة الدراسة.

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز كان كبيراً، حيث أن النتائج تبين أن (٩٥ ٪) من التباين الكلي للدافعية للإنجاز يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي.

كما قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وكذلك نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤)

فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ونسبة الكسب المعدل

متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	فعالية البرنامج التدريبي	نسبة الكسب المعدل
٥١,٩٤	١٠٠,٦٠	١١٤	٠,٧٨	١,٢١

يتضح من الجدول (٤) أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠,٧٨) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على أن البرنامج له فعالية مرتفعة في تنمية الدافعية للإنجاز، كما تتضح أيضاً فعالية البرنامج من خلال قيمة الكسب المعدل حيث بلغت (١,٢١)، وهذه القيمة > ٢١، وهو الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية والتعليمية (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

ويمكن أن ترجع فعالية البرنامج التدريبي المقترح موضع البحث الحالي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة إلى الاهتمام بإعداد مكوناته بحيث تناسب طبيعة وخصائص طلاب الجامعة، حيث تم تقديم الموضوعات التدريبية

بصورة شيقة وممتعة تجذب انتباه الطلاب، كما تم استخدام استراتيجيات تدريب متنوعة استندت إلى مجموعة من الأنشطة الموجهة التي تخاطب ما يمتلكه هؤلاء الطلاب من جوانب قوة وتميز، كما أن البرنامج التدريبي اعتمد في معظم مراحلها على المهام العملية والتطبيقية التي ينفذها الطلاب بأنفسهم، واقتصر دور المدرب على التوجيه والإرشاد في معظم مراحل التدريب؛ مما ساعدهم على التفاعل مع البرنامج التدريبي واكتساب ما يتضمنه من مهارات.

وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الأول للدراسة الحالية والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتكئين أكاديمياً في مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي".

اختبار صحة الفرض الثاني: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتكئين أكاديمياً على مقياس التلکؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة، وذلك باستخدام اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥)

نتائج اختبار «ت» لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلکؤ الأكاديمي

نوع التطبيق	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	٣٥	٩٥,٦٠	٦,١٤	١٩,٤٥٣	٠,٠١	٠,٨٥	كبير
بعدي	٣٥	٦٨,٦٩	٥,٤١				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلکؤ الأكاديمي لصالح التطبيق القبلي؛ مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح قد أدى إلى خفض التلکؤ الأكاديمي لدى مجموعة الطلاب عينة الدراسة.

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع المتمثل في التلكؤ الأكاديمي كان كبيراً، حيث أن النتائج تبين أن (٨٥ ٪) من التباين الكلي للتلکؤ الأكاديمي يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي.

كما قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦)

فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض التلكؤ الأكاديمي

لدى الطلاب ونسبة الكسب المعدل

متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	فعالية البرنامج التدريبي	نسبة الكسب المعدل
٩٥,٦٠	٦٨,٦٩	١٢٣	٠,٩٨	١,٢٠

يتضح من الجدول (٦) أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠,٩٨)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على أن البرنامج له فعالية مرتفعة في خفض التلكؤ الأكاديمي، كما تتضح أيضاً فعالية البرنامج من خلال قيمة الكسب المعدل حيث بلغت (٢٠,١)، وهذه القيمة تمثل الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية والتعليمية (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

ويمكن أن ترجع فعالية البرنامج التدريبي المقترح موضع البحث الحالي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب إلى أن البرنامج بكل مكوناته ومحتواه من استراتيجيات وأنشطة تدريبية ومهام عملية وتطبيقية متنوعة ساعد على تفاعل الطلاب مع المدرب، وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وكذلك مع المادة التدريبية واندماجهم فيها؛ مما أدى إلى إقامة علاقات وروابط وجدانية إيجابية بينهم البعض وبينهم وبين المدرب، وكذلك بينهم وبين المادة التدريبية، كما أن البرنامج ساعد على خلق روح من الحماس والتنافس بين المتدربين، وذلك من خلال اعتماد التدريب في معظم مراحلها على المهام العملية والتطبيقية التي ينفذها الطلاب بأنفسهم؛ مما دفعهم للمشاركة بأدوار إيجابية أسهمت في إعادة بناء شخصياتهم

وطرق وأساليب تفكيرهم؛ مما أدى إلى تنمية جميع جوانب الشخصية المعرفية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والعاطفية لديهم، وكذلك فهم الذات وفهم الآخر والتواصل معه.

وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الثاني للدراسة الحالية والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الملتكئين أكاديمياً في مقياس التلكؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق القبلي".

تعقيب على نتائج البحث:

بينت النتائج ارتفاع متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي على مقياس دافعية الإنجاز، وانخفاض متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، عنه في التطبيق القبلي على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي قد تضمن خبرات منظمة، هدفت إلى إتاحة الفرصة للطلاب لإحداث تغيير في أسلوب تفكيره ومشاعره وسلوكه إلى الاتجاه الإيجابي؛ مما ساعده على تنمية القدرة الإنجازية لديه، وإتاحة الفرصة للشعور بها، ومعايشتها بكل عناصرها، وكذلك تنمية الرغبة لديه للتخلص من الاتجاهات السلبية التي تسيطر عليه.

ولما كانت الطاقة تمثل أقوى الأسباب المانحة للدافعية، فقد تضمنت بعض الأنشطة التدريبية في البرنامج تدريب الطلاب على كيفية التزود بالطاقة من خلال بعض التمارين الرياضية، والاسترخاء، والتنفس التفرغي (حبس الشهيق لعشر ثوان ثم الزفير خلال خمس ثوان)، والتنفس النشط) شهيق وزفير بقوة وعمق)، والتخلص من الأحاسيس السلبية، وتدعيم التفكير الإيجابي.

مما ساعد على اكتساب الطلاب الخبرة والممارسة العملية لتلك المفاهيم، وأدى إلى تمثيلهم لتلك الخبرات وتعلم مهارات جديدة لدافعية الإنجاز، بحيث أصبحت جزءاً من بنائهم المعرفي وسلوكهم وأحاسيسهم، وليس مجرد معلومات تضاف إلى معلومات قديمة لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من إسماعيل الهلول (٢٠١١)؛

Essa, et al. (2013); Skinner, (2015); Zamini, et al. (2007)

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: توصيات البحث

- في ضوء نتائج البحث الحالي، يقدم الباحث التوصيات التالية:
- (١) تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس في البرمجة اللغوية العصبية، بحيث لا يقتصر دور المعلم على توصيل المعارف والمعلومات للطلاب؛ بل يتعدى ذلك إلى التوجيه والتشخيص والعلاج.
- (٢) عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية توظيف البرمجة اللغوية العصبية في عملية التدريس.
- (٣) تضمين محتوى المقررات الدراسية مجموعة من الأنشطة التدريبية المصممة في ضوء البرمجة اللغوية العصبية.
- (٤) التخطيط لتطبيق مبادئ وأسس البرمجة اللغوية العصبية بشكل منهجي يشمل المحتوى الدراسي والمعلم وبيئة التعلم.
- (٥) زيادة وعي القائمين على التعليم بالبرمجة اللغوية العصبية، ودورها المهم والفعال في تحسين مستوى التعلم وتحقيق أهدافه.

ثانياً: البحوث المقترحة

- في ضوء نتائج البحث الحالي، تنبثق البحوث والدراسات التالية:
- (١) أثر التفاعل بين استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية وأنماط التعلم في تنمية مهارات التفكير.
- (٢) فعالية البرمجة اللغوية العصبية في تحقيق الامتياز البشري لدى طلبة الجامعات.
- (٣) فعالية استخدام استراتيجيات التدريس في ضوء البرمجة اللغوية العصبية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة الجامعية.
- (٤) فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الجامعة.
- (٥) فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- أبو عودة، فوزي حرب (٢٠٠٧-١١/١). انطباعات الصورة التربوية على البرمجة اللغوية العصبية للمتعلم، مؤتمر فيلادلفيا الثقافي الدولي الثاني عشر، كلية الآداب والفنون، جامعة فيلادلفيا.
- أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١ - ١٤٩.
- باهي، مصطفى، وشلبي، أمينة (١٩٩٨). الدافعية، نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- حسن، علي حسن (١٩٩٨). سيكولوجية الإنجاز والخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حنورة، مصري (٢٠٠٧). البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: النشرة الإعلامية لرابطه علم النفس.
- الرفوع، محمد (٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات. الرياض: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الرفوع، محمد، والسفاسفة، محمد، الدرايع، ماهر (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤) ٣٤ - ٨٧.
- سعد الدين، أحمد (٢٠٠٣). نبذة عن البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: المكتبة الإلكترونية.
- سليمان، عنتر (٢٠٠٧). دبلوم البرمجة اللغوية العصبية، المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية، www.icnlp.net.
- شحادة، عبد الحافظ (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج الإنجاز وعلاقته نحو المخاطرة ومستوى الطموح ومستوى التحصيل، رسالة دكتوراه، المعهد العربي للبحوث والدراسات، القاهرة، مصر.
- شريت، أشرف، وعبد الله، أحلام (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة

الابتدائية، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، (١٩)، ٢٢٥ - ٢٣٣.

شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استشارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن.

الصباغ، ميان، والشبيلي، فاطمة (٢٠١٥). الوحدة التعليمية السابعة « تقييم فعالية الطرق والمعينات الإرشادية » معادلة الكسب المعدل لبلاك، تقويم المناهج، جامعة أم القرى.

العامري، محمد علي (٢٠١٤). نبذة تاريخية عن البرمجة اللغوية العصبية واستخداماتها، مهارات النجاح للتنمية البشرية، المكتبة الإلكترونية.

العامري، محمد علي (٢٠١٥). البرمجة اللغوية العصبية الكلاسيكية للمعلمين، مهارات النجاح للتنمية البشرية، المكتبة الإلكترونية.

عبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٣). ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع، جامعة المنيا، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

العتيبي، غازي (٢٠٠١). ضغوط ما بعد الصدمة وأثرها على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة). القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). الدافعية في علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، فريح ، والدغيم ، محمد (٢٠٠٣). سلوك التسوييف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٥٢)، ١٠١ - ١٣٧.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٦). البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود. القاهرة: مؤسسة جيل سوفت.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٩). البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: الراية للنشر والتوزيع. قشقوش، إبراهيم، ومنصور، طلعت (١٩٧٩). دافعية الإنجاز وقياسها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عطية عطية (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com.

محمد، عطية عطية (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. الرياض: دار الزهراء.

مصيلحي، عبد الرحمن، والحسيني، نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٢٦)، ٣٤-٧٨.

المطارنة، موسى (٢٠١٣). رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة (أدوات وأساليب). عمان: الكلية العلمية الإسلامية.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٦)، ٥٧ - ٧٥.

النعيم، فؤاد حسين (١٩٩٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الملك فيصل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الإحساء، المملكة العربية السعودية.

النواب، ناجي محمود، محمد، إياد هاشم (٢٠١٤). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، رئاسة جامعة ديالى، قسم علم النفس.

الهلول، إسماعيل (٢٠١١). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (٢٢)، ١٦١ - ٢١٧.

وهدان، حمادة محمد (١٩٨٩). اختبار فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الجامعيين، *رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر*.

Ahsan Bashir, Mamuna Ghani (2012). Effective communication and neuro linguistic programming, *Pak. J. Commer. Soc. Sci.*, 6 (1), 216-222.

Ajayi A. & Osiki P. (2008). Procrastination among the Undergraduates in a Nigerian University: Implications for Time Management, *International Business Management*, 2 (4), 126 – 131

Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, No. 3, PP. 261 – 271.

Anderman, L. H. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. *columbus, national middle school Association*, I. S. L. Irvin (Ed).

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of control as predictors of academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 425-431.

Atance, C. & O'Neill, D. (2001). Episodic future thinking. *Trends in cognitive science*, (5), 533-539.

Austin, J. & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, (120), 338 – 375.

Bala Vikasa People Development Training Center (2011). *Neuro-linguistic programming (nlp). a motivational and empowering tool for community development*, Using NLP as a tool to empower women leaders and poor rural widows.

- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18 -32.
- Beck, B., Koons, S., & Migram, D. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self- esteem, and self handicapping. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 3-13.
- Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Breckbill M. (2014). *NLP basics – speed-hacking your brain for motivation and confidence*, Proudly Powered by Word press.
- Brownlaw, S., & Reasinger, R. (2001). Putting of unit tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16, (1), 15-34.
- Burka, J. & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it: What to do about it*. Reading: Addison Wesley.
- Caroline S., Richard K., & Robert V. (1995). Self – Regulation and Academic Procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607 – 619.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 254-264.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.) *The development of achievement motivation*. Greenwich, JAI press. Pp. 283 – 331.

- Effert, B. & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination examining personality correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4 (1) 151-161.
- Ellis, A. & Knaus, W. (2000). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Essa, A., Dustury, R. & Abdaly, G. (2013). The effectiveness of neurolinguistic programming (NLP) strategies on self - efficacy, anxiety and achievement motivation among boy students, URL <http://journals.alzahra.ac.ir>, 8 (4), PP 73-94.
- Ferrari, J. (1991). A Preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individuals Differences*, 12(11), 1233.
- Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self – presentation, self- awareness and self handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75- 84.
- Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 185-196.
- Gard, C. (1999). Getting over the «I'll do it tomorrow» blues. *Current Health*, 26, (2), 22-23.
- Harrison Chris (2003). *NLP motivation exercise - get motivated with NLP*, Human Development, Electronic Library.
- Harrison Chris (2009). *NLP for motivation, human development*, Electronic Library.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self – evaluation: toward a comprehensive model of self – worth. In R. L. Leathy (Ed.), *The Development of the Self*. (PP. 55 -121), New York: Academic press.

- Holmes, R. (2002). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. *D. A. I.* 62/08, p. 3803.
- John C., Richard Ch., Geraldine H., Jeff J. & Paul T. (2010). Neuro-linguistic programming and learning: teacher case studies on the impact of NLP in education, CfBT Education Trust.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (2002). Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Socio – Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). *Academic Motivation of Adolescents* (PP. 125-167). Information Age Publishing.
- Kate, H., Martle, S. & Owner S. (2011). Strategic NLP: Using Meta – Programs as Strategic Frameworks, *The Annual Conference Research.*, Paper 12.
- Lay, C. & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605 - 617.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. *Journal of Social Behaviour Personality*, 8, 647 - 662.
- Lay, C. (1988). The relationship of procrastination and optimism. *Social Behavior and Personality*, 3(3), 201-214.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*. (41), 954-969.
- McClelland, D. (2009). *Motivation: David C. McClelland's achievement motivation theory, the development of the self*, New York: Academic press.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.

- Oyserman, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and When possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*. N. 91.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-257.
- Paul T., & Jane M. (2007). Fabulous creatures: A critical natural history of neuro-linguistic programming, Paper presented at the 8th International Conference on Human Resource Development Research & Practice across Europe, Oxford Brookes Business School, 26th – 28th June .
- Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*, Thomson Wadsworth, Australia.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination, *The American Salesman*, 48, 27 - 29.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Popoola, B. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online *Journal of Educational Research Network*. [Http://www2.ncsu.edu/ncsu/aern/TAS5.1.htm](http://www2.ncsu.edu/ncsu/aern/TAS5.1.htm) .
- Reasinger, R. & Brownlaw, S. (1996). Putting of until tomorrow what is better done today; Academic procrastination as a function of motivation toward college work, poster presented at the annual meeting of the south eastern, psychological association (42nd, Norfolk, VA, March).
- Richard Ch., & John W. (2008). Leading Learning through relationships: the Implications of Neuro – Linguistic

- Programming for Personalisation and the Childrens agenda in England, CFBT Education Trust. Churches and John Wes.
- Richard B. (2009). *Make Your life Great, the Development of the Self*, New York, Academic press.
- Roeser, R. & Eccles J. (1998). Academic and emotional functioning in adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychology*. 10, 321 – 352.
- Rothblum, E. Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastination, *Journal of counseling psychology*, 33(4) 387-394.
- Sayer, C. R. (2004). The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety Perfectionism, and Lowered Aspirations in College Graduate Students.
- Seath Langley, Wambach, C., et al. (2004). *Academic achievement motivation: differences among under prepared students taking a psi general psychology course, general college*, University of Minnesota. New York College Learning Skills Association.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Sigall, H., Kruglanski, A. & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 283-216.
- Skinner, H. (2015). Neuro-linguistic Programme techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students, *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1994). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 503 - 509.

- Steve Andreas, Charles Faulkner (2015). NLP the New Technology of Achievement Summary, Copyright NLP– Mentor. Com.
- Steve Mueller (2012). *Proven motivation tactics to boost your motivation,, the development of the self*, New York: Academic press.
- Super, D. E. (1990). A Life – Span, Life – Space Approach to Career Development. *Journal of Career Development*. 16.
- Susan Thomson (2014). A day with Frank Pucelik – and learning about How Using (NLP) to Development Human Motivation, <http://thebathmag.co.uk/motivates-us-work/>.
- Szalavitz, M. (2003). Stand & Deliver, *psychology today*, 36, (4), 50 - 53.
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling, *Psychological Science*, 8, 454- 458.
- Todd J. (2003). *procrastination and perceptions of past, present, and future individual differences research group*, www.idr-journal.com.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tuckman, B., Abry, D. & Smith, D. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to succes*. Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.
- Valdes (2006). *Math study skills: 12 steps to success in math*. Retrieved November 10. <http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf>.
- Van Vilet, V. (2012). *Neuro Linguistic Programming (NLP), Theories and Methods*, From Toolshero.

- Vasquez, N. A. & Buehler. R. (2007). Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence Achievement Motivation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33. 130.
- Vijayan S. (2005). *Neuro linguistic programming (nlp)*, department of business administration college of engineering, Thiruvananthapuram.
- Wecker P. (2014). 7 Thoughts on NLP basics – speed-hacking your brain for motivation and confidence ”, Proudly Powered by Word press.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer Verlag.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from self – regulated learning perspective. *A Journal of Educational psychology*, 95 (1), 179-205.
- Yaakub, N. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at: <http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/> Accessed on 17th November, 2006.
- Zamini, S., Davod, H. & Hashemi, T. (2007). The impact of (NIP) training strategies on achievement motivation and academic achievement among female students, *Research In Psychological Health* , 1 (3), 51 – 59.

**فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام للتدريس
للأطفال ذوي الإعاقات في ضوء المعايير المهنية
لمعلمي التربية الخاصة
إعداد**

دكتورة/ سميرة محمد عبد الوهاب
كبير اختصاصي تربوي - دولة الكويت
dr_sameerah@hotmail.com

دكتور/ محمد رشدي أحمد المرسى
باحث أول تربوي - دولة الكويت
yosef_166@yahoo

استهدف البحث الحالي الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام لتدريس أطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. وتكونت العينة من (٢٤) معلماً ومعلمة يعملون مع فئات ذوي الإعاقة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ وتتضمن كل مجموعة (١٢) معلماً ومعلمة. وقام الباحثان بتصميم مقياس إعداد معلم التربية الخاصة، وإعداد برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة. واستغرق تطبيق البرنامج (١٠) أسابيع، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي الأبعاد المتعلقة بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية، وفي أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهي طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريس ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح القياس التتبعي وذلك بعد مرور شهرين من توقف التطبيق، ولصالح القياس التتبعي في بعد تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة.

الكلمات المفتاحية: معلمي التعليم العام - تدريس الأطفال ذوي الإعاقات - المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة

The effectiveness of a training program to prepare teachers of general education To teach children with disabilities according to Professional teachers' standards of special education

Abstract:

The present study aims to reveal the effectiveness of proposed training program for teachers towards teaching children with simple and moderate disabilities in according to professional teachers' standards of special education. The sample consisted of 24 teachers working with disabled pupils, they were divided into two groups: experimental, and control group; each one includes 12 teachers.

A scale was designed by researchers to measure teachers' preparation for special education, and training program which extend 10 week of application.

The results showed that there was significant differences at 0.01 for experimental group at total score, identifying pupils with simple and moderate disabilities, dealing with them, and modifying their behavior. There was also significant differences at 0.02 among the average ranks of experimental group for post-training program application at total score, identifying pupils with simple and moderate disabilities, dealing with them, and behavior modification.

There were also significant differences at 0.01 after two months passed the program application for experimental group at behavior modification for pupils with simple and moderate disabilities.

Key Words: training program , teachers of general education, children with disabilities , Professional teachers' standards of special education

مقدمة:

تشهد العملية التعليمية نمواً مضطرباً سريعاً في كافة مجالاتها الكمية والنوعية، والذي يشكل تحدياً لبرامج التطوير لدى الدول المتقدمة وبعض دول العالم الثالث، والتي قطعت شوطاً كبيراً في تطوير تعليمها، واستفادت من مخرجات التعليم بمستوياتها المختلفة في إعداد خطط التنمية والربط بين التعليم وتلبية احتياجاتها من الكفاءات البشرية القادرة على الإسهام في تطوير مجتمعاتها. ومع تزايد أعداد السكان تزايدت أعداد ذوي الإعاقات الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة (أخضر، ٢٠١٤).

ويشكل المعلم عصب العملية التعليمية والتربوية وأداة نجاحها بصفة عامة. وتؤكد العديد من البحوث والدراسات على مستوى الوطن العربي أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة نظراً لكونها تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب، أو تتسم بالطابع الروتيني كجزء من متطلبات الالتحاق بالمهنة، وكشفت الدراسات أيضاً وجود حالة ضعف في العلاقة بين مؤسسات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وبين الواقع التعليمي؛ مما أدى إلى انعزالها، وأن الجانب التطبيقي لم يأخذ مكانه في التنمية المهنية للمعلم (الكنيسي، ٢٠٠٢؛ نصر، ٢٠٠١).

وتواجه العملية التعليمية في الوقت الراهن تحديات كثيرة، داخلية وإقليمية ودولية وسياسية واقتصادية وثقافية، تفرض نفسها على المجتمع، وتتطلب الاستعداد والمواجهة والتعامل معها بروح المواجهة للتغيرات المختلفة؛ ولأن التعليم أساس التنمية البشرية، وهو أساس تقدم المجتمع، فلا بد أن يكون له دور في مواجهة هذه التحديات الحاضرة والمستقبلية (أحمد، ٢٠١٢).

ويشير الأدب التربوي والبحوث العلمية إلى ضرورة تدريب وتأهيل العاملين مع ذوي الإعاقة، حيث ركز كاتز (Katz, 1984) على أهمية تدريب المعلم وتنمية مهاراته بشكل مستمر، حتى يقدم خدمات نوعية لذوي الإعاقة تسهم في نموهم وتطورهم وتعليمهم، وتأهيلهم وتلبية حاجاتهم في مدارس التربية الخاصة؛ مما يتطلب من المعلم تطوير وتحسين كفاياته ومهاراته التعليمية لتقديم المهمات المدرسية بما يلائم احتياجات الطلبة التعليمية داخل الصف (العزو، ٢٠١١).

لذا يجب أن يكون معلم الأطفال ذوي الإعاقات محباً لمهنته مؤمناً بها شديد الحماس والإخلاص لها من خلال مساهمته للاتجاهات الحديثة في التربية، مبتكراً في عمله مع اتباع الأساليب المختلفة في الوصول إلى هدفه (يحيى، ٢٠١٠).

وتقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية بكفاءة وجودة معلميه وما يمتلكونه من مهارات تدريس، حيث أن جودة المنظومة التعليمية رهن بجودة أداء المعلم (سليمان، ٢٠٠٨). وتعني الجودة الإتقان والدقة والكفاءة في الأداء، وتهدف تحقيق مجموعة من معايير خاصة بكل من المعلم والمتعلم والمنهج والمدرسة.

كما أكدت جميع المواثيق الدولية والعربية ومن قبلها الأديان السماوية على أنه من حق ذوي الإعاقة الحياة الكريمة، وذلك من خلال تقديم كافة سبل الرعاية لهم، كي نساعدهم على النمو والتطور وتحقيق أقصى ما تصل إليها إمكاناتهم وقدراتهم.

وينفرد البحث الحالي عن البحوث السابقة في أنه يدعو إلى الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، نظراً للقصور الواضح في برامج التدريب الحالية المقدمة لهم وعدم وفائها باحتياجاتهم المهنية، والتي تتسم بالتقليدية والنظرية، وافتقارها للورش والمعدات الحديثة، ويصعب قدرتها على إكساب المتدربين المهارات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

- (١) هل توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- (٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة؟
- (٣) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق؟

أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- (١) الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
- (٢) التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إعداد معلم التربية الخاصة بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من:

- (١) تأهيل معلمي التربية الخاصة من خلال برامج تدريبية تتميز بالجودة والكفاءة.
- (٢) تنمية الجوانب العملية والمهارية في الدراسات العلمية لما تقدمه من فائدة للمفحوصين.
- (٣) أهمية التدخل التنموي عن طريق أخصائيي تعديل السلوك نحو فئات ذوي الإعاقة وهم المعلمين.

مصطلحات البحث الإجرائية:

البرنامج التدريبي: يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: ”عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والأنشطة التي يتدرب عليها معلم العاديين الذي ليس لديه تخصص تربوية خاصة، بهدف تدريبه على طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وطرق التعامل معهم وتدريبهم، وتعديل سلوكهم؛ مما ينعكس إيجاباً على أدائه مع المتعلمين ذوي الإعاقة”.

التربية الخاصة Special Education: ”شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لسنهم (UNESCO, 1983, pp.13- 14) ويعرف الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) التربية الخاصة بأنها: «جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً،

ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة، وإجراءات علاجية محددة تهدف إلى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي».

معلم التربية الخاصة: "هو الشخص الذي يحمل مؤهلاً في التربية الخاصة والذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ويقوم معلم التربية الخاصة بنفس الدور الذي يقوم به زميله في التعليم العام من حيث قيامه بتدريس المواد الدراسية، كما أنه ينفرد بتدريس المنهج الإضافي، وهو منهج يشتمل على مجموعة من المهارات التعويضية التي دعت الحاجة إلى تدريسها نتيجة لظروف الإعاقة، ومن تلك المهارات: المهارات الأكاديمية الخاصة، مهارات الإدراك الحسي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية، مهارات الحياة اليومية (عبد المعطي، أبو قلة، ٢٠١٠).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: "هو معلم في التعليم العام، ويرغب في تحويل المسار إلى العمل مع فئات ذوي الإعاقة، وتم تأهيله من خلال برنامج تدريبي معد في ضوء معايير التربية الخاصة، لتزويده بالأساليب الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة، بهدف السعي لرفع كفاءة التعليم بمدارس التربية الخاصة، وكذلك إيجاد فرص عمل جديدة".

المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة: يعرف اللقاني والجمل (١٤١٦ هـ) المعيار بأنه: «آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكلوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقوم به».

وتعرف أليسون (Allison, 1998) المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة بأنها: «وصف للواجبات والتوقعات المطلوبة من مهنة معلم التربية الخاصة».

الإعاقات البسيطة والمتوسطة: «هي تلك الفئات التي لديهم صعوبات تعلم، أو اضطرابات لغوية وتواصلية، أو اضطرابات سلوكية واندفاعية. كذلك البعض منهم قد يكون لديه إعاقات ذهنية، أو اضطراب التوحد، أو إعاقات أخرى ناتجة عن إصابات دماغية» (المحارب، ٢٠١٠).

محددات البحث:

تتمثل محدّدات البحث الحالي فيما يلي:

- (١) **المحددات البشرية:** تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، هما المجموعة التجريبية وتكونت من (١٢) معلماً ومعلمة، والمجموعة الضابطة (١٢) معلماً ومعلمة.
- (٢) **المحددات المكانية:** طبق البحث التجريبي بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت.
- (٣) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق جلسات برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في الصف الدراسي الثاني للعام ٢٠١٣/٢٠١٤ م ولمدة (١٠) أسابيع.
- (٤) **المحددات المنهجية:** تتحدد نتائج هذا البحث بالمنهج التجريبي، وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف البحث الحالية.

الإطار النظري:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم عناصر رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية؛ فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي (يحيى، ٢٠٠٨).

وإذا كانت قضية إعداد وتدريب معلم التلاميذ بمدارس التعليم العام تلقى اهتماماً كبيراً، فإن قضية إعداد وتدريب معلم ذوي الإعاقة تعد من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتماماً أكبر نظراً للتحديات التي تواجه رجال التربية بشأن إعداد وتدريب معلم ذوي الإعاقة، والتي من أهمها حجم مشكلة الإعاقة في العالم إذ تبلغ نسبة ذوي الإعاقة ١٠٪ من سكان العالم (السيد، ٢٠٠٨).

ونجد أن النمو المهني للمعلم هو عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية، وتجويد مسؤولياتهم التربوية، وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها طبيعة عملهم (سليم، ٢٠٠٢).

ويعد تدريب وإعداد معلم التربية الخاصة من أهم الجوانب التي تسهم في تحسين حياته المهنية، إذ يمدّه بذخيرة معرفية وانفعالية واسعة تجعله يتخطى عقبات العملية التعليمية وأن يتعامل معها بدراية وعمق (عطا الله، ٢٠٠٩).

لذا اهتم العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الإعاقة إذ أن اختلاف المتعلمين بقدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة لتلبية احتياجاتهم (Martin, 2003). ولهذا تأتي الحاجة لتدريب معلمي التربية الخاصة والتي تتلخص أهدافها فيما يلي:

- (١) رفع مستوى أداء معلمي التربية الخاصة وتحسين اتجاهاتهم، وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع، والابتكار.
- (٢) تزويد معلمي التربية الخاصة بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة.
- (٣) تلبية احتياجات معلمي التربية الجدد والسعي إلى تكيفهم للعمل مع ذوي الإعاقة من خلال اكتسابهم الكثير من المهارات المهنية.
- (٤) تحسين جو العمل في مدارس التربية الخاصة، وإكساب المعلمين الكفايات اللازمة؛ مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية.
- (٥) تبادل الخبرات العملية وطرق التدريس بين المعلمين وإتاحة المجال لهم للإبداع والتنوع.
- (٦) تأهيل المعلمين غير المتخصصين، وذلك بتزويدهم مؤهلات تكميلية للعمل مع فئات التربية الخاصة.
- (٧) تنمية مهارات معلم التربية الخاصة على استخدام تكنولوجيا التعلم، والاتصال، والمعلومات الحديثة، وتوظيفها في إثراء بيئة التعلم داخل الصف وخارجه (سليمان، ٢٠٠٨).

وقام مجلس الأطفال ذوي الإعاقات (CEC) The Council for Exceptional Children بوضع مجموعة من المعايير يجب أن تتوافر لجميع معلمي التربية الخاصة، من أهمها تمكن المعلم من مفاهيم ومهارات التعامل مع

ذوي الإعاقة، وحصوله على درجة جامعية تمكنه للعمل بمجال التربية الخاصة، وتدريب كل ممارس لمهنة التعامل مع ذوي الإعاقة لمدة لا تقل عن خمس وعشرين ساعة معتمدة في كل عام على موضوعات؛ مثل: التخطيط، وتطوير الأنشطة التي تناسب هذه الفئة من المتعلمين، وأوصت بضرورة توفير الدعم من قبل المؤسسات المختلفة لمثل هذا التطور المهني المتخصص (CEC, 2003).

ولإعداد معلم التربية الخاصة يتطلب ذلك تنمية مهارات التدريس الفعال، حيث يعد التدريس الفعال خبرة مشتركة بين المتعلمين والمعلمين، كما أنه فن إجرائي يسهم في توصيل المعلومات وإكساب المهارات المختلفة للمتعلمين، وهو توجيه وإرشاد مصمم لحث المتعلمين على استغلال إمكاناتهم الكاملة (Tien & kam, 2002)، وتشمل مهارات التدريس مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المعلم بتخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، وذلك لتحقيق أهداف عملية التعلم، وهذه الأداءات قابلة لتحليلها لسلوكيات معرفية وحركية واجتماعية ووجدانية، ومن ثم يتم تقييمها في ضوء معايير الدقة وسرعة الانجاز (السباعي، ٢٠٠٤).

كما تشير مهارات التدريس الفعال إلى مجموعة متكاملة من الإجراءات Procedures والأفعال Acts والخبرات التي يكتسبها المعلم نتيجة تدريبيه من خلال البرامج التدريبية، بهدف تطوير أداء المعلم والارتقاء به، وخاصة في ظل معايير الجودة الشاملة للمعلم (متولي، ٢٠٠٤).

إن التدريس الفعال الإبداعي ليس التدريس الذي يقوم على التكلفة ولفت الانتباه، كما أنه ليس مجرد تمثيل لكنه تدريس يتصف بإثارة العواطف المرتبطة بالنشاط العقلي، أي إثارة الأفكار وإدراك المفاهيم المجردة وإدراك الروابط بين المعارف، وهو أحد أنماط التدريس الذي يفعل من دور الطالب في التعلم فلا يكون فيه الطالب يتلقى المعارف فقط؛ بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومات بشتى الوسائل الممكنة، فهو النمط الذي يعتد على النشاط الذاتي، والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض، والتي تساعد على الاكتشاف والاستنتاج وتجاوز المعلومات المعطاة تحت إشراف وتوجيه المعلم (شحاته، ٢٠٠٢).

كما تتطلب الجودة الشاملة التدريب والتعليم المستمر، وتنمية الكفايات المعرفية والمهارات الفنية، والتدريب المتخصص. وهي آخر ما توصل إليه الفكر الإداري الحديث من نماذج في الإدارة، حيث وجدت اهتماماً عالمياً، وعربياً في الآونة الأخيرة، ووصفت بالموجة الثورية الثالثة، بعد الثورة الصناعية، وثورة الحواسيب، ولم يقتصر تطبيقها على الشركات والمؤسسات؛ بل احتلت اليوم موقعاً متميزاً في مختلف الأنظمة والمؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها، كما درجت العديد من المؤسسات التربوية على إخضاع برامجها لمعايير الجودة الشاملة وشروطها لنيل شهادة الاعتماد العالمية، والذي يعد التدريب والتقييم أحد مجالاتها ومن شروطها (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٤).

وتعد الجودة من أهم الموضوعات التي تدور حولها المناقشات في الوقت الحاضر، حيث تعمل الجودة على إيجاد بيئة تعليمية فعالة تسمح للمعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين من الحكومة بالتعاون من أجل توفير الموارد التي يحتاجها المتعلمين لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية الجديدة (إبراهيم، ٢٠٠٣).

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة :

هناك عدد من الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة من أهمها ما يلي:

أ) الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية :

وهو تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعاً، ويتحقق ذلك بتزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقييداً، وإكسابه الخبرات التالية:

- (١) الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.
- (٢) وضع خطة للتدريب توفر تعليمًا إضافيًا في المجالات التي يبدي فيها ذي الإعاقة قصوراً عن أقرانه العاديين.
- (٣) الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن ذوي الإعاقة ورعايتهم.
- (٤) إعداد برنامجاً لتهيئة الطفل ذي الإعاقة للالتحاق بالصفوف العادية.
- (٥) تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوفهم. (يحيى، ٢٠٠٨)

(ب) الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات :

تتمثل في وجود اتجاهات إيجابية لدى معلم التربية الخاصة نحو ذوي الإعاقة، والإلمام بأهم التشريعات التي تتعلق بالتربية الخاصة وتشغيل الأفراد ذوي الإعاقات، والتعرف على فلسفة الإرشاد والتأهيل المهني، والدراسة بخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقات والعمل على تلبية تلك الاحتياجات، والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الأفراد والمؤسسات، أو الهيئات ذات العلاقة بهذا المجال، والصبر والمثابرة والإيمان بحتمية النجاح، وحب الاطلاع، والقدرة على ابتكار طرق وأساليب غير تقليدية في التعامل مع هؤلاء المتعلمين، والقدرة على الاستفادة من المبتكرات التكنولوجية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، والقدرة على توفير مناخ اجتماعي نفسي صحي داخل الصف؛ مما ييسر حدوث التعلم، وأن يجيد أساليب التواصل مع أعضاء الفئة التي يقوم بالتدريس لها (سعفان ومحمود، ٢٠٠٧).

(ج) الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة :

- وهو تدريب يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، بهدف التغلب على مشكلات تنطوي عليها عملية التصنيف والمتمثلة ب:
- (١) تعمل بمثابة وصمة للطفل؛ مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.
 - (٢) تقود إلى تعميمات خاطئة لأنه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.
 - (٣) تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.
 - (٤) تتجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.
 - (٥) ليست ذات فائدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية (يحيى، ٢٠٠٨).

مراحل تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

من أهم مراحل تدريب المعلمين أثناء الخدمة ما يلي:

- (١) مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية: وتعني تحديد المهارات المطلوب إكسابها، أو تنميتها لدى المتدربين، وهي طرق التدريس الحديثة، التفاعل الصفّي، الإدارة الصفّية، اختيار وتنظيم الأنشطة، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

- (٢) مرحلة تصميم البرنامج التدريبي: وتتضمن ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية، وتحديد أساليب التدريب، وتحديد المواد التدريبية مثل أجهزة العرض، السبورة، الأقلام... الخ.
- (٣) مرحلة تنفيذ البرنامج: يتم تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، وكذلك مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج.
- (٤) مرحلة تقييم البرنامج وفعاليته: وهي الإجراءات التي تقاس بها كفاءة وفعالية البرنامج بعد الانتهاء منه البرنامج (الصمادي، ٢٠٠٦).

معايير إعداد معلمي التربية الخاصة:

وضع مجلس التعليم الخاص بولاية أيلينوي (٢٠٠٩) مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها في الخريج من شعبة التربية الخاصة في جامعة أيلينوي الأمريكية وهي كالتالي:

- (١) معلم التربية الخاصة يفهم ويطبق الأسس الفلسفية والتاريخية والقانونية لتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- (٢) معلم التربية الخاصة يطبق الأدوار والمسؤوليات المهنية أثناء التعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- (٣) يتقن المعلم أساليب التواصل والتعاون مع الزملاء والأسر والمهنيين بما يفيد تلاميذه فيما بعد.
- (٤) يفهم المعلم خصائص واحتياجات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- (٥) يتقن المعلم إجراءات التقييم الرسمي وغير الرسمي.
- (٦) يتقن المعلم إجراءات التخطيط الجيد وإدارة الصف.
- (٧) تمكن المعلم من تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة السلوكيات السليمة وتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لهم للتعامل مع المجتمع الخارجي.
- (٨) تمكن المعلم من تطبيق وتوظيف التكنولوجيا على النحو المسموح به من قبل الدولة واللوائح المدرسية.
- (٩) يعزز معلم التربية الخاصة أداء الطالب الأكاديمي في جميع المجالات.
- <http://www.maine.gov/education/rulechanges.htm>

تسهم المعايير المهنية للمعلمين في إيجاد مرجعية لتوصيف الأعمال التي يقوم بها المعلمون، وتقديم الدعم المهني لهم عبر مراحل عملهم من إجراءات وأدوار التي ينبغي على المعلمين معرفتها وتوظيفها. وفق المعايير المعتمدة، والتي يمكنها أن توفر أساساً لطرق أكثر تنظيماً في إدارة الأداء ومساعدة المعلمين في وضع أهداف ذات صلة بعملية التعلم، وتقييم المهنة من أجل تحديد أولويات التطوير في المستقبل.

ويذكر الشيدي (٢٠١٠) عدد من المعايير المهنية للمعلمين وهي:

- (١) تقديم توقعات واضحة لأداء عناصر العملية التعليمية.
- (٢) مساعدة عناصر العملية التعليمية في التخطيط لعملهم وتفحصه وتطويره، وكذلك في توجيه نموهم المهني ومراقبته وترقيته بغرض زيادة فعاليتهم في تعليم الطلاب.
- (٣) توجيه جهود عناصر العملية التعليمية في تجويد تعليم الطلاب وتعلمهم.
- (٤) تقديم أساس موضوعي في تعرف خبرات المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين.
- (٥) مساعدة مراكز التدريب في التخطيط لبرامج تدريبية نوعية تعمل على تلبية احتياجات العناصر التعليمية التي تؤدي بدورها إلى توظيف جميع الإمكانيات في الارتقاء بتعلم الطلاب.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة كل من شحاتة وسليمان ورضوان (٢٠١٤) التحقق من فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم، وتكونت العينة من (٢٨) من معلمي الصم بمنطقة عرعر من الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة؛ وأخرى تجريبية كل منهما (١٤) معلم. وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من قبل الباحثين، توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم. واستمرارية فعاليته بعض فترة المتابعة.

فيما استهدفت دراسة نصر (٢٠١٣) تقديم قائمة بمعايير الجودة اللازمة لمعلمي العلوم للمعاقين سمعياً في المرحلة الابتدائية. ولقد أعدت الباحثة الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس، وكذلك بطاقة ملاحظة لأداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي ذوي الإعاقة سمعياً من المرحلة الابتدائية. وأيضاً البرنامج التدريبي الموديولي. وتكونت عينة الدراسة من عينة من معلمات العلوم للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية بمعهد الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وأشارت النتائج أن متوسط درجات معلمات العلوم للتلاميذ ذوي الإعاقة سمعياً من المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي أعلى من مثيلاتها في التطبيق القبلي في جميع مجالات الجوانب المعرفية.

أما دراسة أبو سيف (٢٠١٢) هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى معرفة مهارات تعديل السلوك لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وشارك في هذا البحث (٤١) معلماً ومعلمة (١١ معلماً، و٣٠ معلمة) يعملون في مجال التربية الخاصة. وقام الباحث بتطوير اختبار تعديل السلوك لقياس معرفة المعلمين بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، والذي يتكون من أربعين فقرة، وتم إعداد برنامج تدريبي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

بينما استهدفت دراسة أحمد (٢٠١٢) التعرف على أثر برنامج تدريبي للمعلمين قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الفعال، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة معلمي التربية الخاصة وعددهم (٢٠) معلم ومعلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية قوامها (١٠) معلم ومعلمة، والأخرى ضابطة قوامها (١٠) معلم ومعلمة، ومجموعة من الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية وعددهم (١٤) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة بدء الحصة ولمهارة تقويم المعلمين ولاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

في حين استهدفت دراسة القمش (٢٠١٢) إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة العاملين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً معلمة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وصمم الباحث أداة قياس على شكل دليل ملاحظة تكونت من (٣٥) كفاية. ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي عينة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة، حيث تبين أن أكثر الأساليب التدريسية التي يتقنها المعلمون ويحتاجون للتدرب عليها مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها لأفراد عينة الدراسة هي: أسلوب التلقين، ثم تلاه أسلوب تحليل المهمة، تلاه أسلوب النمذجة، ثم أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي.

أما دراسة الغزو (٢٠١١) فقد هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة لمعايير عالمية. ولتحقيق الغرض من الدراسة تم بناء استبانة تشتمل على أربعة أبعاد هي: المسؤوليات التعليمية، والعلاقة مع فريق العمل، والدفاع عن الحقوق، وأخيراً النمو المهني. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة في مجال التربية الخاصة. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن (١٠) سنوات.

ولتقييم كفايات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية قام عبيدات (٢٠١٠) بدراسة على عينة تكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في مدينة جدة السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث معايير الممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المعتمدة من مجلس الأطفال العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث صيغت بعد ترجمتها واستخراج دلالات صدق مناسبة لها على شكل مقياسين الأول: يقيس درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي التلاميذ

ذوي الإعاقة العقلية، والثاني: يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لأهمية الكفايات كان مرتفعاً على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم، والدرجة الكلية) ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس، أو عدد سنوات الخبرة، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على المقياس، وقد أوضحت النتائج وجود فروقاً بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تعود لمتغير المؤهل العلمي على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم) ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة، كما بينت نتائج الدراسة فروقاً لصالح متغير الخبرة الطويلة على الأبعاد التالية: (بيئة التعلم، والاستراتيجيات)، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً في درجة الامتلاك تعود إلى متغير الجنس.

أما دراسة بخش (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومواكبته لمتغيرات عصره وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال بالدول المتقدمة، ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مع إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها (١٦٠) معلماً ومعلمة في المملكة للتعرف على احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وجاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة؛ إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي

التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الإعاقات. وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة، أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب.

فيما استهدفت دراسة كل من ارين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and Swallo, 2009) التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً أمريكياً التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة، و(٢٠٠) معلم يدرسون في الجامعات. واستخدم في الدراسة استبانة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمن مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية؛ مثل: أجهزة برايل، وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم.

بينما استهدفت دراسة كل من جاي، وجنق، وجونق (Gae, Jung and Jong, 2008) تقييم كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طبقاً للمعايير الدولية (CEC)، استخدموا فيها استبانة لجمع المعلومات عن معلمي ذوي الإعاقة البصرية في كوريا الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى أن كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طبقاً للمعايير الدولية، كانت في بعد استراتيجيات التدريس أعلى شيء، أما بالنسبة لبعده الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت أنه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما أنه كان هناك اختلاف مهم في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي ذوي الإعاقة البصرية في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية.

أما دراسة ايستربروك (Easterbrooks, 2008) أشارت إلى أن هناك كفاءات ومعارف ومهارات لمعلمي ذوي الإعاقات يجب أن يكتسبونها لتكون قاعدة مهمة لتدريس الذين يعانون من الإعاقات المختلفة بما فيها فئات الصم، أو ضعاف السمع واضطرابات التواصل الفصلية وغيرها.

كما أكدت دراسة كل من بوتني و ايستربروك (Putney, and Easterbrooks, 2008) على وضع معايير أولية ومتقدمة من المعارف والمهارات لمعلمي ذوي الإعاقة وتوفير التوجيه اللازم لإدارات التعليم بكل الدول والعمل على دعمها، وإعادة تقييم برامج إعداد المعلمين في ضوء المعايير العالمية لرعاية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات الخاصة بإعداد معلمي التربية الخاصة والبرامج التدريبية والمهنية نجدها تقتصر على الجوانب المعرفية، أو الأدائية، ولا تتناول إعداد المعلم من حيث الكفايات المهنية، والتي تعد من الجوانب التي لا تقل أهمية عن غيرها. ولقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وخطوات بناء البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة، وأيضاً اختيار الأسلوب الإحصائي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري، يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات متوقعة على التساؤلات التي أثيرت في مشكلة البحث وهي على النحو التالي:

(١) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج التجريبي، والذي يتضمن مجموعتين هما: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق أداة البحث على المجموعتين قبل البرنامج التدريبي المد من قبل الباحثان للتدريب على: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وبعد تدريب الباحثان للمعلمين (تم تدريب الباحث الأول للمعلمين على طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، أما الباحث الثاني درب المعلمين على طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة)، ثم أعيد تطبيق أداة البحث بعد شهرين من البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم تطبيقها بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (القياس التتبعي).

وتم حساب الفروق بين المجموعات وتفسير ذلك في ضوء كلاً من:

- (١) الدلالة الإحصائية.
- (٢) مستوى الدلالة الإحصائية.
- (٣) اتفاق، أو عدم اتفاق النتائج مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة.
- (٤) اتفاق النتائج، أو عدم اتفاقها مع الإطار النظري ونظريات علم النفس.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٤) معلماً ومعلمة لفئات العاديين، هم عبارة عن (١٢) مشاركاً بالبرنامج التدريبي المتكامل في إعداد معلم التربية الخاصة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت غير مؤهلين بالتربية الخاصة ويرغبون في تحويل المسار إلى العمل مع فئات ذوي الإعاقة، و(١٢) معلماً ومعلمة من مدرسة الكويت الأهلية ببرنامج ذوي الإعاقة.

وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توضح التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث أدائهم على مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني وويلكوكسون ودالاتها للفروق بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة (السن والخبرة)

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودالاتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٨٣ ١٢,١٧	٦٨,٠٠	١٤٦,٠٠	٠,٢٣٢ غير دالة
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٩٢ ١٢,٠٨	٦٧,٠٠	١٤٥,٠٠	٠,٢٩٩ غير دالة
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٢,٤٦ ١٢,٥٤	٧١,٥٠	١٤٩,٥٠	٠,٠٣١ غير دالة
الدرجة الكلية للأبعاد	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٣,١٣ ١١,٨٨	٦٤,٥٠	١٤٢,٥٠	٠,٤٣٥ غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس إعداد معلم التربية الخاصة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك في الأبعاد المتعلقة بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وطرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وأيضاً الدرجة الكلية، وذلك في القياس القبلي؛ مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث أدائهم على مقياس إعداد معلم التربية الخاصة.

ثالثاً: أدوات البحث :

اشتملت أدوات البحث على الأدوات الآتية:

- (١) مقياس إعداد معلم التربية الخاصة. إعداد / الباحثان
- (٢) البرنامج التدريبي المتكامل في إعداد معلم التربية الخاصة. إعداد / الباحثان

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

(١) مقياس إعداد معلم التربية الخاصة.

تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالية، والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وما تم استخلاصه من معلومات حول هذا الموضوع، وذلك لبناء مقياس إعداد معلم التربية الخاصة، وهو يتكون من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاث محاور رئيسة هي:

أولاً: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٢٢) عبارات.

ثانياً: طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٧) عبارة.

ثالثاً: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ويتكون من (٧) عبارة.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة هي:

أوافق تماماً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
٥	٤	٣	٢	١

الخصائص السيكومترية لمقياس إعداد معلم التربية الخاصة :

للتحقق من صلاحية المقياس ودقته في مقياس تقدير الذات لدى المعلمين تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الخاصة بالتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ- صدق المحكمين :

عرضت أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) من أساتذة الجامعات تخصص تربية خاصة، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في سلامة كل عبارة من عبارات المقياس ومدى ملاءمته للغرض الموضوع من أجله، وإجراء تعديل بالحذف، أو الإضافة للعبارات التي تحتاج إلى ذلك، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعد العبارات من المقياس، وتعديل وإضافة وإعادة صياغة لعبارات أخرى، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس بعد التعديل (٣٦) عبارة، موزعة على ثلاث محاور رئيسية.

ب- الاتساق الداخلي :

معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط كتالي حيث قامت الباحثان بتقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها قوامها (٣٠) معلم ومعلمة، ويوضح ذلك الجدول التالي: البعد الأول: طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمه (٠,٩٦٨)، البعد الثاني: طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمه (٠,٩٢٨)، البعد الثالث: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وقيمه (٠,٩٣٩)، وهي جميعاً معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدقها.

ج - معامل الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن=٣٠)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن=٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٠
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٣
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠,٩٢
الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لجميع أبعاد أداة البحث والأداة ككل مرتفعة، وهي مقبولة لأغراض التطبيق.

ملخص جلسات البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة :

جدول (٣)

جلسات البرنامج التدريبي لإعداد معلم التربية الخاصة

الوحدات	الهدف	عدد الجلسات	الزمن	الفنيات المستخدمة والأنشطة	النتائج المتوقعة
الوحدة الأولى: التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: الطرق الإجرائية لتشخيص الإعاقات البسيطة والمتوسطة. أسباب وأعراض وسمات الإعاقات البسيطة والمتوسطة. الخصائص النفسية والاجتماعية والسلوكية للإعاقات البسيطة والمتوسطة. مستويات الدعم والمساندة لكل إعاقة من الإعاقات البسيطة والمتوسطة.	٦ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على تمييز الأطفال ذوي الإعاقة كل حسب إعاقته.
الوحدة الثانية: طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: طرائق وأساليب التدريس الحديثة المستخدمة مع ذوي الإعاقة. برامج وأساليب رعاية ذوي الإعاقة. الوسائل التقنية لمساندة ذوي الإعاقة.	٧ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وكذلك الخطط التعليمية الفردية وتفعيلها داخل الصف وخارجه.

الوحدات	الهدف	عدد الجلسات	الزمن	الفنيات المستخدمة والأنشطة	النتائج المتوقعة
الوحدة الثالثة: تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	❖ تعريف المجموعة التجريبية على: وسائل التفاعل في البيئة الصفية. - الممارسة السلوكية من خلال لعب الأدوار التغذية الراجعة للمتعلم. - البيئة الداعمة للسلوك الصحيح. - فنيات تعديل السلوك. ❖ تدريب المجموعة التجريبية على: - تصميم خطة تعديل السلوك. - تنفيذ البرنامج العلاجي السلوكي.	٧ جلسات	٣ ساعات لكل جلسة	المحاضرة والمناقشة النمذجة لعب الدور التعزيز حل المشكلات الواجبات المنزلية	يصبح لديهم القدرة على كيفية تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة.

المعالجة الإحصائية للبيانات :

للتحقق من صحة الفروض قام الباحثان باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for social Sciences) (SPSS)، حيث استخدمنا المعالجات الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبيرسون (Pearson)، اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، واختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وأيضاً في القياسين البعدي والتتبعي. ولقياس قوة تأثير المعالجات للوصول إلى تحديد حجم تأثير المتغير المستقل كميًا باستخدام مربع إيتا. وتُفسر قوة التأثير بالاعتماد على القاعدة التي اقترحها كوهين (1977) Cohen وذكرها أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) كما يلي: التأثير الذي يفسر حوالي ١٪ من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل. ١٠ التأثير الذي يفسر حوالي ٦٪ من التباين الكلي يعد تأثيراً متوسطاً ١٠ التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً.

نتائج البحث ومناقشتها:

حيث يتم عرض ما توصلت إليه البحث الحالي من نتائج إضافة إلى مناقشتها وربطها بما تم عرضه مسبقاً من دراسات سابقة ذات صلة وإطار نظري.

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

وينص على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وذلك عن طريق اختبار مان ويتني وويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٤)

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني وويلكوكسون ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الترتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالاتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٨,٥٠ ٦,٥٠	٠,٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٦ دال عند مستوى ٠,٠١
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٨,٥٠ ٦,٥٠	٤,٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٧ دال عند مستوى ٠,٠١
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٨,١٧ ٦,٨٣	٠,٠٠٠	٨٢,٠٠	٣,٩٤ دال عند مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية للأبعاد	تجريبية ضابطة	١٢ ١٢	١٨,٥٠ ٦,٥٠	٠,٠٠٠	٧٨,٠٠	٤,١٦ دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة إضافة للفروق بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبو سيف (٢٠١٢)، والقمش (٢٠١٢)، فيما يتعلق باكتساب المعلمين لأساليب وطرق تدريس ذوي الإعاقة؛ مما يبين أهمية تدريب المعلمين الذين يتعاملون مع المتعلمين ذوي الإعاقة، بهدف إكسابه كفايات تمكنه من مواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية والنفسية للطفل ذوي الإعاقة، وتمكنه من أداء مهامه في ظل تبني إستراتيجية الدمج.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته :

وينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهذه الفروق لصالح القياس البعدي ».

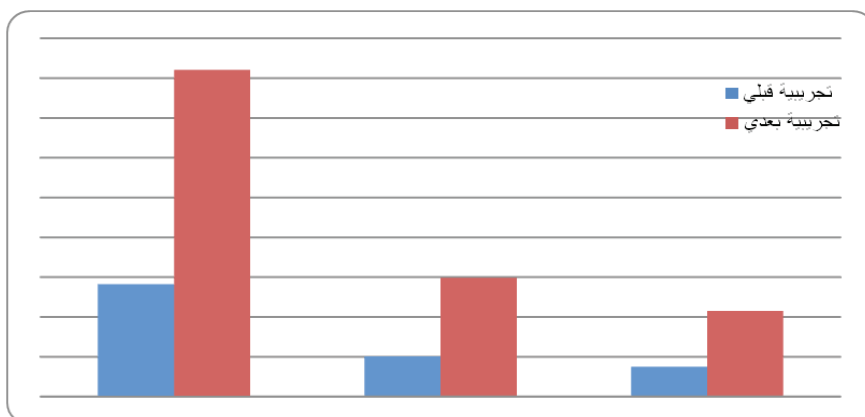
وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك عن طريق اختبار ويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٥)

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب الدرجات للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	نوع القياس	متوسط الرتب	اتجاه القياس	العدد	قيمة Z ودالاتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	- + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	- + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	- + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٨ دال عند مستوى ٠,٠٢
الدرجة الكلية للأبعاد	قبلي بعدي	.٠٠ ٦,٥٠	- + =	٠ ١٢ ٠	٣,٠٦ دال عند مستوى ٠,٠٢

كما قام الباحثان من خلال التمثيل البياني بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ويتضح ذلك في الشكل (١)



شكل (١)

تمثيل بياني يوضح الفروق بين متوسطي درجات أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

ويتضمن من الجدول (٥) والتمثيل البياني (١) أنه :

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وهذه الفروق لصالح القياس البعدي وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وتعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة إضافة للفروق بالدرجة الكلية والتي كانت عند مستوى دلالة ٠,٠٢. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من شحاته وآخرون (٢٠١٤)، ونصر (٢٠١٣)، وأبوسيف (٢٠١٢)، وأحمد (٢٠١٢). حول فعالية الأثر البعدي للبرامج التدريبية وبيان أثرها على المعلمين وتوظيفها عملياً وانعكاس أثرها على الطلبة من ذوي الإعاقات. وهذا ما يجب أن تسمو إليه البرامج التدريبية المتبلورة في تحسين وتطوير العملية التعليمية بمدارس ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تدريب المعلمين بطرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وكذلك طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وأيضاً تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة، وبالتالي رفع جودة التعليم بمدارس ذوي الإعاقة.

جدول (٦)

يوضح قيمة Z وايتا تربيع وحجم تأثير متغير البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس

إعداد معلم التربية الخاصة باستخدام مربع إيتا (٢١)

الأبعاد	ايتا تربيع (٢١)	حجم التأثير
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠.٧٠٤	كبير
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠.٩٢٠	كبير
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	٠.٧٤٠	كبير
الدرجة الكلية للأبعاد	٠.٨٦٥	كبير

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل) البرنامج التدريبي (في إعداد معلم التربية الخاصة (المتغير التابع)، استخدم الباحثان مربع إيتا (η^2) وقد اتضح أن حجم التأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته :

وينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك عن طريق اختبار ويلكوكسون، كما يوضحه جدول (٧)

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة

الأبعاد	نوع القياس	متوسط الرتب	اتجاه القياس	العدد	قيمة Z ودلالاتها
طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٥,٥٠ ٠٠	- + =	١٠ ٠ ٢	٢,٨٣ دال عند مستوى ٠,٠١
طرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٥,٣٣ ٢,٠٠	- + =	٦ ٢ ٤	١,٩٨ دال عند مستوى ٠,٠٥
تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة	بعدي تتبعي	٠٠ ٥,٠٠	- + =	٠ ٩ ٣	٢,٧٥ دال عند مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية للأبعاد	بعدي تتبعي	٧,٣١ ٢,٥٠	- + =	٨ ٣ ١	٢,٢٨ دال عند مستوى ٠,٠٢

ويتضح من الجدول (٧) أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (مجموعة المعلمين المشاركين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين في أبعاد مقياس إعداد معلم التربية الخاصة وبعد مرور شهرين من توقف التطبيق لصالح القياس البعدي، وذلك في الأبعاد المتعلقة بكل من طرق التعرف على ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وطرق التعامل وتدريب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، إضافة للفروق الدالة بالدرجة الكلية والتي كانت عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٢، ٠) بالترتيب، كما تبين أنه فيما يتعلق ببعد تعديل سلوك ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة كان لصالح القياس التبعي عند مستوى دلالة ٠,٠١. "حيث تحسن أداء المعلمين في ضبط سلوك المتعلمين من ذوي الإعاقة نتيجة تطبيق ما تم اكتسابه من فنيات تعديل السلوك أثناء جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بعد الانتهاء من البرنامج. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة شحاتة وآخرون (٢٠١٤) والتي أشارت إلى استمرارية فعالية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

توصيات البحث :

- (١) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.
- (٢) عقد المزيد من الدورات التدريبية الهادفة والمنظمة لمعلمي التربية الخاصة لتلبية احتياجاتهم التدريبية.
- (٣) الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة.
- (٤) وضع معايير لضبط الجودة وتقويم الأداء لمعلمي التربية الخاصة.
- (٥) إعداد مدربين متخصصين في تدريب معلمي التربية الخاصة في ضوء جودة البرامج التدريبية.
- (٦) إلزام المعلمين الذين يعملون مع فئات ذوي الإعاقة وليس لديهم تخصص تربية خاصة بكافة تخصصاتهم بالحصول على دبلومات متخصصة في الدراسات العليا تخصص تربية خاصة بمساراتها المختلفة لرفع مستواهم الأكاديمي والمهني في مجال التربية الخاصة.

المراجع

- إبراهيم، أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- أبو سيف، حسام أحمد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى معرفة مهارات تعديل السلوك لدى معلمي ومعلمات الأطفال المعاقين عقلياً. **مجلة علم النفس، مصر**، (٩٤-٩٥)، ١٢٠-١٢٩.
- أحمد، شعبان عبد العظيم (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى معلمي التربية الخاصة وأثره على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ١٨ (١)، ٣٨٨-٤٣٨.
- أخضر، فوزية محمد (٢٠١٤/ ٣١ - ٣٠ مارس). الفئات الحائرة في غياب مدارس المستقبل الشاملة. **مؤتمر التربية الأول للتعليم النوعي** "ممارسات وحلول"، وزارة التربية بدولة الكويت.
- بخش، أميرة طه (٢٠٠٩). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. **المجلة التربوية، جامعة الكويت**، ٢٣ (٩٠)، ١٢٥-١٧٨.
- الخطيب، أحمد، و الخطيب، رداح (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.
- السباعي، خديجة (٢٠٠٤/ ٢١ - ٢٢ يوليو). الكفايات اللازمة للمعلم في ظل رعاية ودمج ذوي الإعاقات في مدارس العاديين. **المؤتمر العلمي السادس عشر «تكوين المعلم»**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- سيفان، محمد أحمد؛ و محمود، سعيد طه (٢٠٠٧). **المعلم: إعداد ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي** (ط ٢). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سليم، محمد (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين نظرية النظرية والممارسة. *مجلة البحث العلمي*، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (١)، ٣٤ - ٦٧.

سليمان، منى محمد محمد (٢٠٠٨ / ١٦ - ١٧ يوليو). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر. *المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الإعاقات: رصد الواقع واستشراف المستقبل)*، مصر.

السيد، عائشة أحمد محمد (٢٠٠٨). برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمدارس المعاقين سمعياً في المرحلة الإعدادية المهنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق. شحاتة، سمير السيد، وسليمان، محمد سيد، و رضوان، محمد محفوظ محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ١ (٣)، ١٦٧ - ١٤٢.

شحاتة، كرم لؤي (٢٠٠٢). إستراتيجية مقترحة لإكساب طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بعض الكفايات التدريسية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ١٨ (١)، ٣٠ - ٦١.

الشيدي، محمد بن خلفان (٢٠١٠ / ٥ - ٧ يناير). تجربة سلطنة عمان في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة الشاملة في التعليم العام، وزارة التربية بدولة الكويت.

الصمادي، أسامة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان للدراسات العليا.

عبد المعطي، حسن مصطفى؛ وأبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة - دراسة استطلاعية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٦٩، ١١ - ٨٢.

عبيدات، يحيى (٢٠١٠/١١ - ١٣ إبريل). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية"، كلية التربية - جامعة الكويت.

عطا الله، صلاح الدين فرح (٢٠٠٩). البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بتوافقهم المهني. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ١٠ (٢)، ١٧٣ - ٢١٣.

الغزو، عماد محمد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال ذوي الإعاقة: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١١٣)، ٣٩ - ٦٠.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية - جامعة الملك سعود، ٢٤ (٣)، ٨٧٣ - ٩٠٥.

الكنيسي، أمينة إسماعيل علي (٢٠٠٢). دراسة تقويمية للدراسات العليا في مجال التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (١٤١٦ هـ). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.

متولي، علاء الدين (٢٠٠٤/ ٢١ - ٢٢ يوليو). تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المؤتمر العلمي السادس عشر «تكوين المعلم»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

المحارب، خالد عبد العزيز (٢٠١٠/ ١١ - ١٣ إبريل). تعريف الإعاقات البسيطة والمتوسطة: اتفاق أم اختلاف. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية"، كلية التربية - جامعة الكويت.

نصر، ربحاب أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. مجلة التربية العملية. مجلة التربية العلمية، مصر، ١٦ (٤)، ١ - ٥١.

نصر، نوال (٢٠٠١). ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة تحليلية. مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ٢١ (٧)، ٣٢-٦٧.

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٨ / ١٨-١٩ نوفمبر). برامج تكوين معلمي التربية الخاصة، الملتقى الدولي الخامس، معلم ذوي الإعاقات في القرن الواحد والعشرين / جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

يحيى، خولة أحمد (٢٠١٠ / ١١ - ١٣ إبريل). خصائص المعلم الكفاء لتدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية"، كلية التربية - جامعة الكويت.

Allison, Mary (1998). Professional standards for special education teachers. university of connecticut, (UMI No: 9906693).

CEC Standards for all Beginning Special Education Teachers of Early Childhood (2003). Available in web at from.<http://www.decspec.org>, Retrieved 9 ,October,2014.

Easterbrooks, Susan R.,(2008). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing initial set revalidation. *Journal Articles, Reports Descriptive Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 12 – 36.

Erin, J., Holbrook, C, Sanprey, M & Swallo, R. (2009). Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. Paper submitted to quality services Conference in California State University at Los Angeles.

- Gae, L., Jung, K. & Jong, K. (2008). The assessment of professional standard Competence of teachers of students with visual impairments. *The Journal of Special Education*, 23 (2), 33 – 46.
- Martin P. (2003). Galecontent mental retardation-4. Retrieved 9, May, 2014, from www.healthline.com Web site: healthline.
- Putney, L. & Easterbrooks, S. (2008). Development of initial and advanced standards of initial and advanced standards of knowledge and skills for teachers of children who are deaf or hard of hearing. *Journal Articles, Reports – Descriptive Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 5 – 11.
- Special Education Standards EC-12 (2009). Available in web at: <http://www.maine.gov/education/rulechanges.htm>. Retrieved 5 , July, 2014,
- The Council for Exceptional Children (CEC). (2003). What Every Special Educator Must Know, Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators, fifth edition, U.S.A.
- Tien, L., Roth, v. & kam pmerier, J.A. (2002). Implementation of a Peer-led team Learning instructional Approach. In: An under graduate organic chemistry course. *Journal If Research science Teaching*, (39), 606 – 632.
- UNESCO (1983). *Terminology of special education revised*. UNESCO, Paris, pp. 13.

**مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي
المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين
إعداد**

**أ / محمد أنيس غنيمى
باحث دكتوراه**

**أ.م.د.منى خليفة على حسن
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق**

**أ.د. / عادل عبد الله محمد
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
عميد كلية التربية – جامعة الزقازيق**

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وتكونت العينه من (٦٠) تلميذاً موزعة على مجموعتين (٣٠) تلميذاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم، تم تشخيصهم وفق محكات التشخيص المستخدمة في تحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهي: اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات، واختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم QNST، اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم (اعداد الباحث) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي على مقياس الوعي الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنين العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنات العاديات.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونيمي، التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

Abstract

This study aimed to examine the level of phonemic awareness in the first grade children at-risk for learning disabilities and their normal peers,. The study sample consisted of (60) children divided equally into two groups i.e.experimental instruments used were colored progressive matrices from (6) to (8) years , neurological screening test QNST, evaluating test to the level of the phonemic awareness for the first grade children at-risk for learning disabilities(developed bay auther). The results of the study showed there were statistically significant at the level (0.05) between the normal and their peers at-risk for learning disabilities in favor of the normal only. There were statistically significant at the level (0.05) among the averages of the ranks of the normal boys, girls and their peers in favor of the normal boys and girls.

مقدمة:

تحتل مشكلة صعوبات التعلم (سواء الأكاديمية، أو النمائية) مكان الصدارة في الآونة الأخيرة، حيث يمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم فئة كبيرة من ذوى الحاجات الخاصة، ورغم أنهم ينخرطون في المدارس العادية؛ إلا أنهم يندرجون تحت مظلة التربية الخاصة، التي تقدم لهم البرامج التربوية الفردية، التي تراعى الفروق الفردية عند تخطيط البرامج وعند التعليم، وتقوم على أساس تحليل المهارات وتبسيطها وتجزئتها، ومن هذا المنطلق تمثل فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فئة هامة من الفئات التي تهتم بها التربية الخاصة، التي تقوم بتقديم الخدمات المنظمة، أو المتخصصة للأطفال ذوى الحاجات الخاصة special Needs (حسين، ٢٠٠٩، ص.٧).

ومن المهم أن نؤمن أنه كلما تم اكتشاف هذه الصعوبات في وقت مبكر وتوفرت المساعدة الملائمة للمتعلم فهذا يعطى فرصة لتنمية المهارات المطلوبة واللازمة لحياتنا ناجحة، وهذا ما أكدته دراسة لمعهد الصحة القومية أن ٦٧٪ من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة، أصبحوا قارئين بعد أن تلقوا تعليمًا متميزًا (ملائمًا) في صفوف مبكرة (The Coordinated campaign for learning disabilities (cld), 1997, p.113).

فمن حق التلاميذ علينا أن نوفر لهم حياة كريمة ملؤها الإيمان والثقة والقوة، ولا يأتى ذلك إلا بالعلم، والقراءة إحدى وسائله المثمرة، ولكن إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ في المدارس هي مشكلة اكتساب القراءة (نصيرات، ٢٠٠٣، ص.٢).

وتتعدد الأسباب التي يعزى إليها الضعف في القراءة، ويمكن إجمالها في المعالجات التعليمية للقراءة، وافتقاد معلم القراءة لفهم القاعدة الهيكلية للغة، ومنهج القراءة نفسه وطرق التقويم، وعدم التكافؤ بين المتعلمين في برامج الإعداد القرائي، وقد أفرزت هذه الجوانب هبوطاً في قراءة أعداد كبيرة من المتعلمين تمثل في ضعف قدراتهم على تمييز أصوات الكلمة وربط الأصوات بالرموز والنطق الخاطئ للكلمات (سليمان، ٢٠٠٦، ص.١٣٦).

ولعل السبب الأكثر شيوعاً في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة هي القصور في مهارات الوعي الفونيمي phonemic Awareness الذي يعوق بدوره مهارات القراءة، والوعي الفونيمي هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعي أساسياً، أو جوهرياً في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير (Williams, 1986) إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما، والقدرة على الفصل، أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل، أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة (أبو الديار والبحيري، وطيبة، ومحفوظي، وايفرات، ٢٠١٢، ص. ٣٧).

إن عملية القراءة تبنى على المعالجة الفونيمية بدءاً من الوعي الفونيمي المكون للكلمة، وفك الفونيمات من خلال الحروف التي تمثلها الكلمة المكتوبة، ودمجها للتوصل إلى النطق الصحيح للفونيمات. هذه العمليات تتطلب من التلميذ الضعيف، أو المبتدئ مجهوداً في التفكير لذلك فهي تحتاج إلى جهد وبطء عند بداية القراءة ومع الوقت تصبح لا تتطلب جهداً تفكيرياً وتجنيده مكثف لمصادر التركيز إلا إذا كان هناك أشكال في عمليات المعالجة الفونيمية التي تحد من عمليات اكتساب القراءة وبالتالي تؤدي إلى عدم «طلاقة القراءة، أي أن لا تصبح أوتوماتيكية (البشير، ٢٠٠٦، ص ص ٧٧ - ٧٨).

ويذكر فيليب (2008) Philips أن الوعي الفونيمي جزء، أو فرع من أفرع الوعي الصوتي، ذلك أن الوعي الصوتي يمثل القدرة على التمييز والتلاعب بالوحدات الصوتية بغض النظر عن حجم الوحدة الصوتية، سواء كانت كبيرة "كالمقاطع" مثل: تحليل كلمة [كاتب] لمقاطعها (ك/ا/ت/ب)، أو صغيرة كالفونيمات مثل تحليل كلمة كاتب إلى أصواتها (ك/ا/ت/ب) بينما يمثل الوعي الفونيمي القدرة على التمييز والتلاعب بأصغر الوحدات الصوتية في اللغة والتي تتمثل في الفونيمات فقط، وذلك كما جاء في المثال الأخير، كما تعرف الفونيمة على أنها أصغر وحدة صوتية في اللغة والتي لها أن تؤثر على المعنى، فعلى سبيل المثال، في كلمتي "جَمَلٌ وجَمَلٌ"، أو كلمتي "حَمَلٌ وجَمَلٌ" اختلف المعنى باختلاف الفونيمة (حرف، أو حركة) (الشاويش، ٢٠١٢، ص. ٧).

مشكلة البحث:

إن التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يتصفون بعدم القدرة على القراءة الجيدة وهؤلاء التلاميذ بدون تقديم الحلول العلاجية التعليمية الملائمة لهم بعد تشخيصهم يكونوا معرضين للتدهور وخطر صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين مما يزيدهم بالإحباط والأزمات النفسية وقد يؤدي إهمالهم إلى تفاقم صعوبة التلميذ في الوعي الفونيمي والقراءة وكذلك صعوبات أكاديمية أخرى في مرحلة لاحقة، وتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي على اختبار الوعي الفونيمي؟.

(٢) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي؟.
هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانتهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى المقارنة بين مجموعتي الدراسة (ذوى صعوبات الوعي الفونيمي المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وأقرانهم العاديين)، وذلك للتعرف على درجة التمايز والاختلاف في مستوى الوعي الفونيمي، كما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- (١) تناوله متغير الوعي الفونيمي الذى تندر فيه الدراسات على المستوى العربى.
- (٢) الدور المهم الذى يتطلع به الوعي الفونيمي فى إجادة وإتقان نطق الكلمة بشكل صحيح وواضح.

- (٣) تأكيد الدراسات على أهمية اكتساب وإتقان مهارات الوعي الفونيمي، ومن ثم تشخيص وعلاج صعوباتها في وقت مبكر.
- (٤) أهمية التقويم في الحد من صعوبات الوعي الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باعتبارها مرحلة مبكرة مما يؤدي إلى زيادة فرص نجاح البرامج العلاجية لهذا النوع من الصعوبة.
- (٥) تقديم مقياس جديد للوعي الفونيمي يكون بمثابة إضافة لمكتبة المقاييس العربية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- (١) **المعرضون لخطر صعوبات التعلم** at-risk for Learning Disabilities: هم الذين لا يعانون من إعاقة عقلية، أو حسية (سمعية، أو بصرية)، أو حرماناً ثقافياً، أو بيئياً، أو انفعالياً؛ بل هم أطفال يعانون اضطراباً في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر أثره في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هؤلاء الأطفال لا يصلون إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل إليه زملائهم من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة، أو فوق متوسطة (خليفة والزيود، ٢٠٠١، ص. ١١٦).
- (٢) **قصور الوعي الفونيمي** phonemic awareness: ”صعوبات الوعي الفونولوجي، أو صعوبات في الإدراك الصوتي، أو في فهم اللغة المقروءة، أو الذاكرة البصرية، أو العجز في الإدراك الفونيمي، ويظهر آثارها من خلال انخفاض المستوى التحصيلي الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية، أو حذف الفونيم الصوتي من (أول، أو وسط، أو آخر) الكلمة وتجميع أصوات الكلمة بدون هذا الفونيم”.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد صعوبات التعلم من أشد المشكلات التي تواجهها نظم التعليم المختلفة، والتي تلعب دوراً أساسياً في حدوث قدر من الفاقد التعليمي ما لم يتم تشخيصها

فى وقت مبكر من حياة الطفل وتقديم البرامج المختلفة التى من شأنها تقلل من هذا الفاقد، وقد امكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:

- (١) صعوبات التعلم النمائية: تشمل (صعوبات الانتباه، والتذكر، والإدراك، وحل المشكلات).
- (٢) صعوبات التعلم الأكاديمية: تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب (خضر، ٢٠٠٥، ص. ٢٢).

ومن الجدير بالذكر أنه من غير المحتمل بالنسبة لأولئك التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم كما يرى (هالاهاان وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، ٢٠٠٧) أن يتم تشخيصهم قبل أن يخبروا الفشل الأكاديمى، وفى هذا الإطار فإننا نرى بالرجوع إلى السلوك الراهن لأولئك الأطفال، وخصائصهم التى ترتبط بالتعلم، أو الظروف الحياتية أن الأطفال الأصغر سنا الذين يكون من المحتمل بالنسبة لهم أن يفشلوا فى دراستهم الأكاديمية لا يتلقون بشكل نمطى انتباهاً خاصاً، ومع ذلك فإن تحديد العوامل التى تعرض الطفل لخطر صعوبات التعلم تثير العديد من الأسئلة التى لا يعد من السهل الإجابة عنها ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يلى:

- (١) ما الذى يجب أن نبحث عنه فى خصائص أطفال ما قبل المدرسة، أو أحداث الحياة التى تجعلهم معرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- (٢) ما هى بالتحديد الخصائص السلوكية، أو الانفعالية، أو التعليمية التى تعد بمثابة مؤشرات ثابتة لصعوبات التعلم؟
- (٣) هل يعتبر الطفل فعلاً معرضاً لخطر المشكلات النمائية أم أنه يصدر فقط سلوكاً يختلف عما نتوقعه منه فى المدرسة وذلك بسبب الظروف المختلفة، أو الثقافة التى يتم تنشئته فيها؟

كما أشار سبيس وآخرون (2002) Speece et al. أن التلاميذ الذين يواجهون مشكلات فى فهم واستخدام اللغة عندما يكونوا بالروضة والصف الأول الابتدائي يعانون بالفعل من مشكلات فى تعلم القراءة، وبالتالي يكون من المحتمل أن يتم تحديدهم بوضوح على أنهم من القراء غير الجيدين وذلك عندما يصلون إلى الصف الثالث، ونحن نقرر من جديد أن تشخيص مثل هؤلاء الأطفال فى هذا السن على أنهم يعانون من صعوبات تعلم محددة وذلك فى الصفوف الأولى، أو قبل

التحاقهم بالمدرسة يعد مسألة صعبة جداً، وهنا نرى أنه رغم ذلك كله هناك جدل كبير حول الاكتشاف والتحديد المبكر لذلك الأمر أى لصعوبات التعلم (هالاهاون وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٢٣٧)، وقد أكدت البحوث أن التلاميذ الذين يدخلون الصف الأول الابتدائي ولديهم ثراء فى الوعي الصوتي يكونون أكثر نجاحاً فى تعلم القراءة من زملائهم الذين يدخلون المدرسة مفتقرين إلى الوعي الصوتي؛ فالأطفال الذين نشئوا فى بيئة مثقفة حيث تتوافر الكلمات وألعاب الكلمات والأناشيد وقراءة القصص بغزارة، هؤلاء الأطفال تزداد احتمالات أن يصبحوا قادرين على فهم ما تدور حوله القراءة أكثر من أقرانهم الذين نشئوا فى بيئة محرومة ثقافياً، ومفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التى تتألف منها الكلمات، وكذلك القدرة على مقابلة الأصوات بكلمات مكتوبة؛ فلكى يتعلم التلميذ القراءة يجب أن يميز الوحدات الصوتية (الفونيم) phonemes، وهى أصغر وحدة وظيفية من الصوت، ويجب أن يكون قادراً على معالجة الكلمة بمعنى تحليلها إلى الأصوات التى تتألف منها، وتمييز الكلمات المتشابهة فى نطقها، ويؤلف الأصوات ليصنع كلمات (اللبودي، ٢٠٠٥، ص ص ٨٣ - ٨٤).

ويشير بشر (١٩٨٠، ص ص ١٦٠ - ١٦١) على أهمية الفونيم فى قوله:

- (١) أن الفونيم وسيلة مهمة فى تسهيل عملية تعليم وتعلم اللغات.
- (٢) أن الفونيم يميز كلمة عن أخرى، وبالتالي يفرق بين الكلمات من الناحية الصرفية والنحوية والدلالية، فمثلاً (نام) تختلف عن (قام) فى المعنى بفضل وجود فونيم (ن) نون فى الكلمة الأولى والقاف فى الثانية، والفرق بين (من) بكسر الميم و(مَن) بفتحها فرق فى النحو والصرف والدلالة.

إن معرفة وتناول الأصوات المتضمنة فى الكلمة والتعامل معها نجد أنها تتضمن فى واقع الأمر ثلاثة أنماط، أو مستويات حيث أن الصوت الواحد قد يتضمن أكثر من حرف واحد وتمثل تلك الألفاظ، أو المستويات فى الواقع فيما يلى:

- (١) حذف الفونيمات phoneme deletion: يقوم الطفل فى هذا المستوى بحذف صوت معين من الكلمة، ويتعرف بالتالى على تلك الكلمة التى ستصير لدينا آنذاك.

(٢) **إبدال، أو استبدال الفونيمات** phoneme substitution: ويقوم خلال هذا المستوى باستبدال صوت، أو فونيم معين بفونيم آخر، ثم يتعرف على الكلمة التي سنحصل عليها في ذلك الوقت علماً بأن الفونيم هو أصغر وحدة وظيفية في الصوت.

(٣) **إضافة الفونيمات** phoneme addition: يقوم الطفل وفقاً لذلك بإضافة فونيم معين إلى الكلمة، ثم يتعرف على الكلمة الجديدة التي سنحصل عليها آنذاك (محمد، ٢٠٠٦، ص ص. ١٣٥ - ١٣٦).

ولقد أكدت دراسة (Walton & walton's, 2002, pp.108) التي أجروها من خلال تعليم تلاميذ الحضنة أن مهارات ما قبل القراءة وتشمل (السجع، وتحديد الفونيمه الأولية، ومعرفة الحرف (الصوت) وجدوا أن التلاميذ الذين درسوا تحديدا كل هذه المكونات يكونوا أكثر نجاحا في تنمية مهارات القراءة من أولئك التلاميذ الذين درسوا مكون واحد، أو آخر.

ويشير شاري، وستونفش (Share & Stonvich, 1995, p.18) إلى أن أداء الوعي الفونيمي (الوحدة الصوتية الصغرى) هي مؤشر قوى على النجاح في التهجى والقراءة طويل الأمد كما يمكنه التنبؤ بالأداء في المعرفة القرائية بشكل أكثر دقة.

ولهذا السبب فلقد اختبر كلا من (Sprugevica & Hoiem, 2003, p.121) تأثير الوعي الفونيمي في التنبؤ بمهارات القراءة اللاحقة على فترات زمنية مختلفة، واستخدموا العناصر الآتية لتقييم الوعي الفونيمي:

(١) تجزئة الفونيم: القدرة على تحديد وتجزئة الفونيم في كلمات مقدمة شفويا.

(٢) حذف الفونيم: القدرة على تحديد وحذف الفونيم الأولى، أو الأخيرة من الكلمة المستهدفة ونطق ما تبقى بعد الحذف.

ولقد أظهرت النتائج أن نصف عام بعد الإدراك (الوعي) الفونيمي في رياض الأطفال أوضح ما يزيد عن ٢٥% من الاختلاف في قراءة الكلمة.

ومن الواضح أن تعليم القراءة يعزز من عمليات الوعي الفونيمي عند التلاميذ وبذلك توجد علاقة متبادلة بين الوعي الفونيمي وتعليم القراءة حيث يؤثر كل منهما على نمو الآخر ويعززه فهناك تأثير للمواد المطبوعة (المقروءة) على نمو العمليات الصوتية والوعي الفونيمي للكلمة (Ehri, 1979, p.65)، وتشير الأبحاث أنه من الحظ الجيد إمكانية تعليم الوعي الفونيمي للتلاميذ لما له من أثر فعال على تطوير مهارات القراءة والتهجى وارتباط الوعي الفونيمي ومدى تطوره بتعلم الحروف والأصوات بالكتابة أفضل من تعلم الحروف والرموز منفردة (Ball & Blachman, 1991, pp.49-66).

وبمراجعة الدراسات والبحوث التى تناولت الوعي الفونيمي نجد أنها جميعاً اتفقت على ضرورة الاهتمام بمهارات الوعي الفونيمي وارتباط المشكلات الفونيمية بالمهارات اللغوية وعسر القراءة والمعرفة الأبجدية والمهام السمعية اللفظية وغير اللفظية لمهارات القراءة المبكرة لدى القراء المبتدئين وكذلك بالوعي الفونولوجى، ف فيما يتعلق بالوعي الفونيمي وفعاليتها فى تحسين مهارات ما قبل القراءة من (تجزئة ودمج وقراءة الفونيمات) وتناولت دراسة ماكينزى وآخرين. (Mackenzie, et al. (2014 فحص العلاقة بين المهارات اللغوية عند دخول المدرسة وأثنين من مقاييس النتائج المتعلقة بالوعي الفونيمي وكتابة المفردات، فاللغة ومهارات القراءة والكتابة أمر أساسى من أجل النجاح فى المدرسة والنجاح المبكر فى الكتابة هو عامل رئيسى فى تطور تعلم القراءة والكتابة وبلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذاً فى الصف الأول من المدرسة، واستخدم الباحثون فى تشخيصهم للعينة (تحليل البيانات التى تم جمعها باستخدام أدوات موحدة وتحقيق علاقات ثنائية المتغيرات، أو متعددة المتغيرات على حد سواء)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن تطور اللغة الشفهية هو مؤشراً قوياً لقدرة الأطفال على سماع الأصوات وتسجيلها خلال الأشهر الستة الأولى من المدرسة وتطور كتابة المفردات فى الصف الأول، وعلى الرغم من تطور الوعي الفونيمي واللغة الشفهية ثم ربطهم قبل ذلك فى دراسات سابقة إلا أن الباحثون أنشأوا علاقة واضحة بين هذين المجالين فيما يتعلق بتطور الكتابة المبكر، واستهدفت دراسة يى وى هسين (Yi-wei – Hsin (2007 الكشف عن أثر تدريب الوعي الفونيمي لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة فى مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً معرضين

لخطر صعوبات القراءة، واشتملت التدريبات على ”دمج“ الفونيم، تجزئة الفونيم، وقراءة الكلمات“ استخدم الباحث في دراسته (المؤشرات الديناميكية لمهارات المعرفة القرائية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي) وأوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على الوعي الفونيمي قد أدى إلى تحسن مهارات الدمج الفونولوجية، وتجزئة الفونيم، وقراءة الكلمات، والتخفيف من صعوبات القراءة.

أما دراسة الهموز (2013) Al – Hamouz، التى تدور حول التحقيق فى مؤشرين (مهارات القراءة والكتابة) فى وقت مبكر وتستخدم على نطاق واسع فى انعكاس النمو فى إنجاز مهارات اللغة فى الصف الأول فهى مقارنة التقييمات القائمة على منهج من معرفة الحروف (طلاقة تسمية الحروف [LNF]، طلاقة صوت الحرف [LSF] فى اللغة العربية)، وتضمنت الدراسة عينة (١٢٥) من تلاميذ الصف الأول الابتدائى، وتم توجيه التلاميذ على حد سواء التقييمات ١٨ مرة، واحدة كل أسبوع، خلال النصف الثانى من الصف الأول، وخلصت الدراسة إلى تقدم التلاميذ فى كلا التقديرين، وبرغم أن تقدم التلاميذ كان أعلى فى LNF عنه فى LSF كان له ارتباط أعلى مع إنجاز اللغة العربية عن LNF فى نهاية الصف الأول وعلاوة على ذلك التلاميذ الذين كانوا يكافحون مع القراءة سجلوا أقل من ذلك بكثير فى امتحان على اللغة العربية عن أقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات، وفى دراسة العلاقة بين الوعي الفونيمي والتعلم اللفظى بالأقران المترابطة والتسمية التلقائية السريعة كمنبئات للفروق الفردية فى القدرة على القراءة ل وارمينجتون وآخرين (2012) Warmington, et al. هدفت إلى فحص العلاقات المتزامنة بين الوعي الفونيمي، والتعليم البصرى الشفوى بالأقران المترابطة، والتسمية التلقائية السريعة (RAN) ومهارات القراءة عند الأطفال فى الأعمار من (١١٧) سنة، وأستخدم الباحثون فى دراستهم أداة تحليل المسار ل (بات) ”تحليل بات“ وأوضح هذا التحليل أن التعليم البصرى اللفظى للأقران المترابطة و RAN كانت عوامل تنبؤ فريدة للتعرف الكلامى وليس الوعي الفونيمي، بينما كان التعلم البصرى اللفظى للأقران المترابطة و RAN والوعي الفونيمي عوامل تنبؤ للقراءة الالكلامية ”كلمات غير مفهومة“، وقد أوضحت الدراسة أن التعلم البصرى اللفظى للأقران المترابطة، و RAN والوعي الفونيمي مترابطين فرعياً ولكن عمليات أبعد ما تكون عن التطابق وهى متنبئات هامة للأوجه المختلفة لمهارات

Seneschal, et al. وآخرين (2012) فقد هدفت إلى معرفة مدى تأثير اختبار الهجاء الموجه لأطفال الحضانة المعرضين لخطر الصعوبات القرائية وقد أجريت هذه الدراسة على ٥٦ تلميذاً لديهم ضعف في الوعي الفونيمي وبالتالي كانوا تحت خطر تعرضهم لوجود صعوبة في اكتساب مهارات القراءة ولقد تم تعيين الأطفال عشوائياً لواحد من شروط التدريب الثلاثة (التقسيم الفونيمي - الهجاء المختلف - قراءة قصة) وتم إخضاع الأطفال المشاركين في ١٦ جلسة ذات مجموعات صغيرة لأكثر من ٨ أسابيع، بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال تحت شروط التدريب الثلاثة وأستخدم الباحثون في تشخيصهم للعينة (مقياس معرفة القراءة والكتابة والمفردات)، وأوضحت النتائج في الاختبار القبلي أنه لم تكن هناك اختلافات بين الثلاثة أحوال بمقياس (معرفة القراءة والكتابة قبلاً والمفردات) ولكن بعد التدريب فإن الأطفال وباستخدام الهجاء المفتعل تعلموا أن يقرأوا كلمات أكثر مما فعل الأطفال الآخرون، وكما هو متوقع فإن أطفال التقسيم الفونيمي وأطفال الهجاء المفتعل كانوا أفضل في الوعي الفونيمي وأكثر إثارة من أطفال قراءة القصة القصيرة، وبرغم ذلك فإن كلا من أطفال الهجاء المفتعل والتقسيم الفونيمي أدوا بدرجة متشابهة من الوعي الفونيمي مما يقترح أن التأثير المختلف على تعليم القراءة ليس تبعاً للوعي الفونيمي في حد ذاته وبذلك فإن النتائج تدعم وجهة النظر إن الهجاء المفتعل هي عملية مفسرة تشمل (دمج الفونيم).

أما دراسة تايلر وآخرين (2011) Tayler, et al. حول فحص آثار الوعي الفونيمي ودمج الكلمات مقارنة مع التدخل الكلامي (التركيب المورفيمي) البديل لمجالات محددة مستهدفة من قبل مختلف التدخلات، فضلاً عن مدى المكاسب غير المباشرة في المناطق الغير مستهدفة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً وتم تعيين الأطفال عشوائياً من أزواج متماثلة إلى اثنين من العلاجات المؤثرة المثبتة والتي تم توصلها في مجموعات لمدة ٦ أسابيع، وأستخدم الباحثون في تشخيصهم للعينة مقياس الوعي الفونيمي، مقياس إنتاج الصوت والكلام، ومقياس مخرجات اللغة الشفهية ويتم استخدامه بعد كل فترة تدخل، وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين المتدخلتين حققت مكاسب ذات دلالة إحصائية هامة في كل المقياس باستثناء مقياس المورفيم فأهميته متقاربة، والحاجة إلى الحاجة إلى التدخل المبكر

الذى يدمج اللغة الشفهية ومهارات الوعي الفونيمي ومهارات القراءة والكتابة المبكرة للأطفال المعرضين لخطر الصعوبات المتعددة.

وقد توافق ذلك مع ما ورد فى دراسة صموئيل (2005) Samules, هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان التدخل المبكر لتعليم القراءة بواسطة نموذج برادل وبرايانت (١٩٨٣، ١٩٨٥) ومدى تأثيره على مهارات الوعي الفونيمي للأطفال الصغار الذين ظهرت لديهم متاعب فى القراءة والسلوك، وافترضت الدراسة أن المشاركين سوف يظهرون تحسناً أكثر فى مهارات السجع ومجانسة الحروف بعد التدريب والتطبيق عليها، وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال من الذين ظهرت لديهم مشاكل فى الوعي الفونيمي والسلوكى واستخدمت الدراسة المؤشر الديناميكي للمهارات الأساسية للقراءة المبكرة، وأسفرت النتائج عن فعالية النموذج فى تنمية مهارات الوعي الفونيمي فى القراءة والسلوك ومجانسة الحروف، وقد أجرى جودرن (2003) Gudrun دراسة هدفت إلى التحقق من أثر التدريس بالوعي الفونولوجى على تنمية مهارات الوعي الفونيمي، ومهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (١٦٠) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (١٢٣) تلميذاً واستخدمت الدراسة اختبار تم إعداده فى القراءة، واختبار فى الوعي الفونيمي، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام مهارات الوعي الفونيمي ثم طبقت أدوات الدراسة البعدية، وأسفرت النتائج عن استخدام مهارات القراءة فى الدراسة وأهمها ” نطق الحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً ” وأن التدريس بالوعي الفونولوجى أدى إلى تنمية مهارات الوعي الفونيمي وكذلك تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالى مايلى:

هدفت معظم الدراسات إلى تنمية مستوى الوعي الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم باعتبارها عائقاً خطيراً يهدد الأداء التعليمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي كما فى دراسة يى وي هسين yi - wei - Hsin (2007)، وجودرن (2003) Gudrun والهموز وحنان Al-Hamouz, (2013)، وسينهال مونيك وآخرين (2012) (seneschal, monique, et al).

أشارت بعض الدراسات إلى معرفة أثر التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم في القراءة وتحديد نوع التدخل ومدى تأثيرها على مهارات الوعي الفونيمي للتلاميذ الصغار الذين ظهرت لديهم صعوبات في القراءة كما في دراسة وسينهال مونيك وآخرون (senehchal, Monique, et al (2012)، وتايلر آن وآخرون (Tayler, Ann A, et al (2011)، صموئيل آمى (Jsamules, Amy (2005)، يى وي هسين (yi - wei - Hsin (2007)، وهو ما يسعى إليه البحث الحالى من خلال التعرف على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتحديد الصعوبة والحد منها والتعرف على البرامج الفعالة في تنمية مهارات الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

تشير معظم الدراسات إلى أن التعليم العلاجي يتركز في أغلبه على المراحل الأولى للتعليم الأساسى ومرحلة الروضة وخاصة الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم خاصة في الفترة من (٧٥) سنوات، ويؤكد ذلك أن التدخل المبكر لتنمية مهارات الوعي الفونيمي يؤدي إلى تحسن أكبر عما لو تأخر هذا التدخل.

تناولت معظم الدراسات عينات من تلاميذ الصف الأول الابتدائي من المدرسة كما في دراسة ماكينزى نويلا وآخرون (Mackenzie, Noella, et al (2014)، والهموزوحان (Al-Hamouz, Hanan (2013)، وجودرن (Gudrun (2003).

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج أكدت على وجود ترابط قوى بين الوعي الفونيمي والعسر القرائى، وكذلك ارتباط المعرفة الأبجدية بالفونيم، والعلاقة القوية بين الهجاء المفتعل ودمج الفونيم كما في دراسة سينهال مونيك وآخرون (seneschal, Monique, et al (2012)، وتنمية مهارات الوعي الفونيمي والقراءة مثل دراسة صموئيل آمى (samules, Amy J (2005).

(١) أجمعت البحوث السابقة على وجود فروق في أداء مهارات الوعي الفونيمي بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الوعي الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين.

(٢) ندرة البحوث العربية المتعلقة بمهارات الوعي الفونيمي.

تأكيد الدراسات والبحوث السابقه على ضرورة التدخل المبكر للحد من صعوبات الوعي الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي على مقياس الوعي الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنين العاديين.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنات العاديات.

منهجية الدراسة:

أولاً: عينة البحث:

تكونت العينة النهائية للبحث الحالى من (٦٠) تلميذاً منهم (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعي الفونيمي، و(٣٠) تلميذاً من العاديين تم اختيارهم من مدرسة الحرية الابتدائية التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠١٤-٢٠١٥ م) حيث يوجد فيها تطبيق برامج للتلاميذ الضعاف يشرف عليها معلمان مؤهلين لذلك، وقد قام الباحث بإستئذان إدارة المدرسة لتطبيق أدوات الفرز والتشخيص لجميع تلاميذ الصف الأول الابتدائي المتواجدين فعلياً (١٨٠) تلميذاً بهدف التشخيص السليم لهؤلاء التلاميذ، وبعد تطبيق الأدوات التشخيصية تم اختيار عينة البحث من العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعي الفونيمي، ثم تم تطبيق اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم من إعداد الباحث.

جدول (١)

توصيف العينة موضوع الدراسة

البيان	ذكور	إناث	الإجمالي
عاديين	١٥	١٥	٣٠
المعرضين لخطر صعوبات التعلم	١٥	١٥	٣٠
الإجمالي	٣٠	٣٠	٦٠

ثانياً: أدوات البحث :

- (١) اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات (إعداد/فاروق عبد الفتاح موسى: ٢٠١١).
 - (٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع لذوى صعوبات التعلم (تعريب / عبد الوهاب محمد كامل: ٢٠٠٧).
 - (٣) اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم (اعداد الباحث).
- ويعرض الباحث فى الجدول التالى جدول (٢) المتوسط الحسابى والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للمتغيرات موضوع الدراسة:

جدول (٢)

المتوسط الحسابى والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء

للمتغيرات موضوع الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
العمر الزمنى	٦,٧١٨	٦,٧٥٠	٠,٢٨٨	٠,٢٦٩ -
القدرة العقلية	٧١,٨٠٠	٧٢,٥٠٠	٢,٩٧٢	٠,٥٢٩ -
الوعى الفونيمي	١٨٠,٥٠٠	١٧٢,٠٠٠	٢٤,٧٥٠	٠,٣٧٠
المسح النيورولوجى	٢٥,٤١٧	٢٢,٠٠٠	١٠,٣٢٠	١,٥٠٣

يتضح من جدول (٢) أن قيمة معامل الالتواء إنحصرت بين قيمة $3 \pm$ في جميع المتغيرات موضوع الدراسة "العمر الزمني، القدرات العقلية، المسح النيورولوجي، الوعي الفونيمي"، حيث إنحصرت قيمة معامل الالتواء بين $(-0.529, 0.031)$ مما يدل على أن مجتمع الدراسة يتبع توزيعاً طبيعياً في هذه المتغيرات موضوع الدراسة.

أولاً: حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « القدرة العقلية للأطفال » :

١/ ثبات المقياس :

ويعبر معامل الثبات Reliability coefficient عن مدى صحة الأفراد في الاختبار. ولحساب ثبات اختبار القدرة العقلية مستوى ٦ : ٨ سنوات أجريت خطوتان هما:

- حساب معامل ثبات الأسئلة المفردة في كل اختبار فرعي.
- حساب معامل ثبات الاختبارات الفرعية الثلاثة.

٢/ صدق المقياس :

يعرف صدق الاختبار بأنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه. ولا توجد طريقة مباشر لقياس صدق الاختبارات النفسية ولكن يمكن الاستدلال على صدق هذه الاختبارات بعدد من الطرق المختلفة. ولتقدير صدق اختبار القدرة العقلية أتبع معد المقياس ما يلي: حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لدرجات أسئلة الاختبارات ومعامل ارتباط درجاتهم في الاختبارات الفرعية والاختبارات ككل. ونتج عن هذه الخطوة:-

جدول (٣)

الاختبار	الاستماع	الصور والمعاني	الحجم والعدد	الاختبار ككل
الاستماع	-	٠,٧٢	٠,٥٧	٠,٨٦
الصور والمعاني	٠,٧٢	-	٠,٧٠	٠,٩٠
الحجم والعدد	٠,٥٧	٠,٧٠	-	٠,٨٥
الاختبار ككل	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٥	-

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في الاختبارات الفرعية وفي الاختبار ككل (فاروق عبد الفتاح، ٢٠١١، ١٧ - ٢٥)

ثانياً: حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « المسح النيورولوجي السريع »:

اختبار المسح النيورولوجي السريع

(QNST (Quick neurological screening test

قام واضع الاختبار بإجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج spss / pct وقد تضمن التحليل نتائج التطبيق على عدد ١٦١ من أطفال المدرسة الابتدائية بمحافظتي الغربية وكفر الشيخ تراوحت أعمارهم بين ٩٨ شهر إلى ١٦٦ وذلك بالنسبة لآدائهم على ١٥ مهمة تمثل المقاييس الفرعية لاختبار المسح النيورولوجي السريع QNST وحيث أن تقدير الأداء على المهام المختلفة يتم بصورة موضوعية فى وضع درجات كل اختبار فرعى (مهمة)، فإن الباحث قد فضل طريقة المكونات الأساسية PRINCIPALCOMPONENTS مع استخدام التدوير المتعامد VARIMAX. وقد استخلص التحليل العاملي ثلاثة عوامل.

جدول (٤)

التحليل العاملي اختبار المسح النيورولوجي السريع

العامل	الجزر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٣,٥٠٤٣	٢٣,٤	٢٣,٤
٢	٢,١٨٤٣	١٤,٦	٣٨,٠
٣	١,٧٢٢٧	١١,٥	٤٩,٤

ويتضح من الجدول (٤) أن التحليل قد استخلص ٤٩,٤٪ من نسبة التباين الكلى للمصفوفة التى تضمن خمس عشرة متغيراً (درجات المهام الفرعية). ومضمون الاختبارات الفرعية يختبر كفاءة ثلاثة نظم أساسية يتوقف عليها حدوث التعلم وهى:

- النظم الحسية الطرفية: وتشير إلى كفاءة الحواس.
- النظم المركزية: وتشير إلى كفاءة المراكز العصبية العليا فى تجهيز المعلومات الواردة من النظم الحسية.
- النظم الحركية: وهى المسئولة عن تنفيذ قرارات المراكز العليا.

ثبات الاختبار :

تشير نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس أنه يتصف بدرجة عالية من الثبات وعندما نحلل بدقة محتوى المهام، نجد أنها تتحرر بدرجة عالية من تأثير الثقافة، فالمهام المطلوب أن يؤديها الطفل لا تقيس معلومات بيئية محددة، وإن وجدت فهي أساسية ولا بد أن يمر بها الطفل فمثلاً: المشى بالترادف، التصويب على الأنف، مهارة اليد، الاثارة المزوجة، دائرة الأصبع والإبهام، مد الذراع والأرجل، الوثب، تمييزا ليمين – اليسار، كلها مهام لا ترتبط بالثقافة. ويمكن الحصول على مؤشرات الثبات من:

جدول (٥)

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية

الاختبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل الارتباط	٠,٤٩١	٠,٥٤٠	٠,٥٣٥	٠,٥٥٢	٠,٦٥٧	٠,٤٨١	٠,٣٩٣	٠,٣٢٦
الاختبار	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
معامل الارتباط	٠,٠٩٢	٠,٦٧٠	٠,٤٣٢	٠,٥٠٨	٠,٢٠٧	٠,٢٠٧	٠,٤٧٤	

يوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط لكل اختبار فرعى مع الدرجة الكلية مرتفعة ودالة فيما عدا المهمة رقم (٩) الخاصة بالعكس السريع بحركات اليد المتكررة.

اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم :

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الوعي الفونيمي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

قام الباحث بالإطلاع على المقاييس العربية والأجنبية الموجودة لقياس الوعي الفونيمي مثل واختبار الوعي الصوتي ل(هنا عزت، ٢٠٠١)، اختبار معالجة

الأصوات المقنن للأطفال ل (جاد البحيري وآخرون، ٢٠١٠)، وما هو متوفر من البيئة الأجنبية مثل مقياس واجنر وآخرين (wagner R.&et al(1999).

ومن هنا قام الباحث بتحديد مهارات الوعي الفونيمي مسترشداً بهذه المقاييس وبدراسة كل من stuart & coltheart (1988); Yopp (1988) والتي أفادت الباحث أثناء إعداد اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي لتلاميذ البحث لعدم توافر أدوات التشخيص والتقييم لهذه المرحلة العمرية في البيئة العربية على حد علم الباحث.

وصف الاختبار : قام الباحث بإعداد (١٥ مهارة) تشتمل على (٤٥) سؤال تقيس مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي والمعرضين لخطر صعوبات التعلم والمهارات هي كما يلي: (مهارة تحديد الفونيم الصوتي للكلمة، مهارة قراءة المقاطع الصوتية القصيرة والطويلة وكتابتها، مهارة تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها، مهارة تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها، مهارة التعرف على الفونيم الصوتي الأول في الكلمة، مهارة التعرف على الفونيم الصوتي الأخير في الكلمة، مهارة قراءة الكلمة بعد إضافة فونيم، مهارة التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأول، مهارة التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير، مهارة إضافة فونيم في أول الكلمة، مهارة استبدال فونيم بآخر، تحديد الفونيم الأوسط للكلمة، تحديد الفونيم المشترك، تحديد السجع في الكلمات، مهارة قراءة الكلمة على نحو يتسم بالدقة. والدرجة الكلية على الاختبار (٣٠٠ - صفر).

حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « الوعي الفونيمي »:

١/ ثبات اختبار « الوعي الفونيمي » موضوع الدراسة:

تم حساب ثبات اختبار « الوعي الفونيمي » موضوع البحث بطريقتي مختلفتين هما:-

- أ. طريقة تحليل التباين (ألفا كرونباخ).
- ب. طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان). كما يتضح في جدول (٦).

جدول (٦)

حساب معامل الثبات اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي

م	المهارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان- براون	جتمان
١	تحديد الفونيم الصوتي للكلمة	٠,٧٠٢	٠,٩٦٦	٠,٤٨٣
٢	قراءة المقاطع الصوتية وكتابتها	٠,٧٢١	٠,٩١٦	٠,٤١٣
٣	تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها	٠,٨٢٤	٠,٨٤١	٠,٤٢٠
٤	تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتيه	٠,٧٣٦	٠,٨٥٣	٠,٣٧٤
٥	التعرف على الفونيم الصوتي	٠,٧٠٦	٠,٩٣٩	٠,٥٤١
٦	التعرف على الفونيم الصوتي الأخير	٠,٨١٤	٠,٨٢٠	٠,٥١٣
٧	قراءة الكلمة بعد إضافة الفونيم	٠,٧٤٤	٠,٩٧٩	٠,٤٢٩
٨	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم	٠,٧٥٦	٠,٨٨٩	٠,٥٦٧
٩	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير	٠,٧١٩	٠,٩٥٥	٠,٣٨٧
١٠	إضافة فونيم في أول الكلمة	٠,٧٨٣	٠,٦٢٤	٠,٤٣١
١١	إستبدال فونيم بآخر	٠,٨٣٤	٠,٨١٠	٠,٤٩٥
١٢	تحديد الفونيم الأوسط للكلمة	٠,٧٢٥	٠,٩٠٠	٠,٤١٠
١٣	تحديد الفونيم المشترك	٠,٧٨٣	٠,٧١٣	٠,٥٧١
١٤	تحديد السجع "الوزن" في الكلمات	٠,٧٧٥	٠,٨٤٠	٠,٥٠٩
١٥	قراءة الكلمة على نحو يتسم بالدقة	٠,٧٤٠	٠,٨٢٩	٠,٣٦٣

يوضح جدول (٦) حساب معامل الثبات لاختبار الوعي الفونيمي بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان، جتمان)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات الخاصة باختبار الوعي الفونيمي بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٠٢، ٠,٨٣٤)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاختبار في كل من طريقتي «سبيرمان - براون، جتمان» حيث تراوحت في سبيرمان - براون ما بين (٠,٦٢٤، ٠,٩٧٩) وفي جتمان ما بين (٠,٣٦٣، ٠,٥٧١) وجميعها قيم مرتفعة مما يدل على تمتع هذا الاختبار بقدر مرتفع من الثبات.

٢/ صدق اختبار « الوعى الفونيمي » موضوع الدراسة:

تم حساب معاملات الصدق بطريقتين مختلفتين:-

أ- الصدق العاملى لاختبار الوعى الفونيمي موضوع الدراسة:

تم حساب الصدق بإستخدام أسلوب التحليل العاملى Factor analysis والذى يستخدم فى تناول بيانات متعددة إرتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، حيث يمكن تسميتها من خلال تلك العبارات المجتمعة، والعوامل التى يتكون منها المقياس، وبعد إجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى على عينة الدراسة الإستطلاعية والتى تبلغ (١٢٠) تلميذاً بطريقة المكونات الأساسية components principal لهوتلينج، وتدوير المحاور المتعامد (الفاريمكس Varimax)، حيث تتمثل أهمية هذا التدوير فى أن العوامل الناتجة تكون لها معنى سيكولوجى، حيث أن العوامل قبل التدوير تكون مقبولة رياضياً وبتدويرها يعطيها المعنى السيكولوجى الذى نحتاج إليه فى هذه الدراسة.

وقد استخلص التحليل العاملى أربعة عوامل كما يتضح فى جدول (٧)

جدول (٧)

حساب التحليل العاملى

م	القيم المستخلصة	م	القيم المستخلصة	م	القيم المستخلصة
١	٠,٩٩٨	٦	٠,٧٦٠	١١	٠,٩٩٥
٢	٠,٩٩٢	٧	٠,٩٢٧	١٢	٠,٩٩٦
٣	٠,٩٩١	٨	٠,٩٩٠	١٣	٠,٩٨٢
٤	٠,٩٩٩	٩	٠,٩٩٧	١٤	٠,٩٩٣
٥	٠,٩٩٨	١٠	٠,٩٨٤	١٥	٠,٩٠٣

يوضح جدول (٧) القيم الأولية المستخلصة للإشتراكيات « المهارات » المكونة

لاختبار الوعى الفونيمي موضوع الدراسة

يتضح من جدول (٨) أن القيم المستخلصة للإشتراكيات « المهارات » المكونة لاختبار الوعى الفونيمي تتراوح ما بين (٠,٧٦٠، ٠,٩٩٩) مما يشير إلى أن هذه النسبة من التباينات فى قيم هذه المهارات تفسرها العوامل المشتركة والتى تم إستخلاصها فى (٤) عوامل، وهى ما تفسر أن العوامل المشتركة تمثل نسبة عالية من تباين المهارات وهو ما يشير إلى أهمية هذه المهارات وعدم إمكانية إستبعادها من التحليل.

جدول (٨)

القيم المستخلصة للإشتراكيات « المهارات » المكونة لاختبار الوعي الفونيمي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٨,٣٣٥	٥٥,٥٦٥	٥٥,٥٦٥
٢	٢,٩٤٧	١٩,٦٤٨	٧٥,٢١٣
٣	١,٩٢٤	١٢,٨٢٨	٨٨,٠٤١
٤	١,٢٩٩	٨,٦٦١	٩٦,٧٠٣

حساب الصدق العاملى لاختبار الوعي الفونيمي بطريقة المكونات
" هولتنج " وتدوير المحاور بطريقة " فاريمكس "

يتضح من جدول (٩) أن التحليل قد إستخلص (٩٦,٧٪) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة والتي تتضمن (١٥) مهارة، وهو ما يشير إلى تمتع هذا الاختبار بدرجات عالية من الصدق.

ب- الصدق المرتبط بالمحك :

لإيجاد معامل الصدق قام الباحث بتطبيق اختبار « الوعي الفونيمي » موضوع الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (١٢٠) تلميذاً، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعي الفونيمي ودرجات اختبار المسح النيورولوجى والذي تم تطبيقه على نفس تلاميذ العينة الاستطلاعية وقد تم التحقق من صدقه، وكما يتضح فى جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعي الفونيمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	××٠,٧٤٤	٦	××٠,٨١٤	١١	××٠,٦٦٦
٢	××٠,٨٧٤	٧	××٠,٧٩٨	١٢	××٠,٤٥٤
٣	××٠,٥١٣	٨	××٠,٦٨٧	١٣	××٠,٦٦٥
٤	××٠,٧٠٥	٩	××٠,٨٥٦	١٤	××٠,٧١٠
٥	××٠,٧٧٧	١٠	××٠,٧٦٩	١٥	××٠,٦٨٣

×× دال عند مستوى معنوية (٠,٠١)

معاملات الارتباط بين درجة المهارات والدرجة الكلية لاختبار الوعى الفونيمي ودرجات اختبار المسح النيورولوجى موضوع الدراسة يتضح من جدول (١٠) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعى الفونيمي ودرجة كل عبارة من عبارات اختبار المسح النيورولوجى؛ مما يدل على تمتع هذا الاختبار بدرجة صدق عالية.

ثالثاً: خطوات البحث:

- أ- أتبع الباحث الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذه:
 - ١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة والتأكد من صدق وثبات المقياس الذى قام الباحث بتصميمه.
 - ٢- اختيار أفراد العينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائى.
 - ٣- اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠١١).
 - ٤- اختبار المسح النيورولوجى السريع لذوى صعوبات التعلم تعريب عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧).
 - ٥- اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد الباحث).
- ب- قام الباحث بتطبيق اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد التحقق من الصدق والثبات على عينة الدراسة.
- ج- اختيار العينة النهائية من المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتأكد من تجانس أفرادها طبقاً لمتغيرات العمر والذكاء والتحصيل الدراسى.
- د- استخدام الحزمة الإحصائية SPSS لاستخراج نتائج البحث وهى:

تحليل التباين (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات، التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان) لحساب معامل الثبات، التحليل العاملي من الدرجة الأولى، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين الدرجات، اختبار "مان- ويتنى (U)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب، اختبار "ويلكسون (W)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب، اختبار قيمة "Z" لحساب دلالة الفروق بين الرتب، اختبار "كروسكال - ويلز (K)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب.

٥- صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة ووضع مجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الوعي الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين».

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم

المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الوعي الفونيمي

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	تلاميذ معرضين لخطر صعوبات التعلم		تلاميذ عاديين		مهارات الوعي الفونيمي
		٢ع	س٢	١ع	س١	
٠,٠٠٠	*٧,٣٢٠	٣,٢١٢	١٦,٦٠٠	١,٨٧٠	٢١,٥٦٧	تحديد الفونيم الصوتي للكلمة
٠,٠٠٠	*١٢,٥٥٧	٢,٨٣٧	١٦,١٣٣	١,٩٣٠	٢٤,٠٠٠	قراءة المقاطع الصوتية وكتابتها
٠,٠٠٠	*١٩,٣٦٧	١,٤٣٧	١٤,٢٦٧	١,٥٣٥	٢١,٧٠٠	تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها
٠,٠٠٠	*١٢,١٢٤	١,٢٧٣	٩,٣٦٧	٠,٩١٣	١٢,٨٣٣	تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية
٠,٠٣٨	*٢,١٢٠	٤,٠٦٨	١١,٠٦٧	١,٤١٣	١٢,٧٣٣	التعرف على الفونيم الصوتي
٠,٠٠٠	*١٠,٣٣١	٢,١٤٩	١١,٠٦٧	٢,٦٤٩	١٧,٥٠٠	التعرف على الفونيم الصوتي الأخير
٠,٠٠٠	*٦,١٦١	٠,٥٤٨	٥,١٠٠	٠,٩١٥	٦,٣٠٠	قراءة الكلمة بعد إضافة الفونيم
٠,٠٠٠	*١٠,٨٤٦	٠,٥٢٥	٥,٠٠٠	٠,٨٠٣	٦,٩٠٠	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم
٠,٠٠٠	*١٠,٨٠٥	٠,٦٨١	٥,١٣٣	٠,٩٢٢	٧,٣٣٣	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير
٠,٠٠٠	*٦,٦٨٠	٢,٣٧٩	١٠,٨٣٣	١,٦٠٥	١٤,٣٣٣	إضافة فونيم في أول الكلمة
٠,٠٠٠	*٦,٢٣٤	٢,٣٠٩	١١,٣٣٣	١,٦٥٤	١٤,٥٦٧	إستبدال فونيم بآخر
٠,٠٠٠	*٣,٨٠٢	٠,٤٧٩	٢,٣٣٣	٠,٩٩٥	٣,١٠٠	تحديد الفونيم الأوسط للكلمة
٠,٠٠٠	*٩,٩٧٣	١,٨٧١	١٣,٥٣٣	١,٥٣٠	١٧,٩٣٣	تحديد الفونيم المشترك
٠,٠٠٨	*٢,٧٣٤	١,٧٨٠	١٢,٢٦٧	١,٢٩٩	١٣,٢٦٧	تحديد السجع "الوزن" في الكلمات
٠,٠٠٠	*١٠,٧٦٨	٢,٩١٢	١٦,٩٣٣	١,٤١٨	٢٣,٣٠٠	قراءة الكلمة على نحو يتسم بالدقة
٠,٠٠٠	*٢٤,١٣٣	١٠,٧٤٠	١٦٠,٩٦٧	٧,٠٠٦	٢١٧,٤٦٧	الدرجة الكلية

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق جوهريّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المهارات الفونيمية والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونيمي موضوع الدراسة لصالح التلاميذ العاديين وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من الهموزحنان (2013) Al – Hamouz, Hanna, وآخريّن. warmington, meesha, et al (٢٠١٢) ودراسة وارمينجتون ميشا. (2011) New man, et al ودراسة البروكارستن (2004) Elbro, Carsten, ويرى الباحث أن هذا راجع إلى أن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم ينقصهم الوعي بالمهارات الفونيمية للكلمات من عمليات تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها، كما لديهم عدم ألفه بالتهجى والتعرف على الكلمات وتمييزها، كما تؤكد الدراسات على أن التلاميذ المعرضين لخطر التعلم أقل تطور في مستوى الوعي الفونيمي فهم يستخدمون عمليات مختلفة نوعياً عما يستخدمه التلاميذ العاديين، فالتلاميذ الذين يصعب عليهم إدراك الفونيمات الصوتية يصعب عليهم إدراك مهارات الوعي الفونيمي مما يسبب ضعف في القراءة خصوصاً عندما يواجه التلاميذ كلمات جديدته، بينما كان التلاميذ العاديين لديهم تطابقات متنوعة بين شكل الحرف وصورته الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صورة صوتية، وقد كانوا قادرين على تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها وإضافة فونيم واستبداله بآخر، وأن استخدام اختبارات ومقاييس ذات صلة وواقعية من أهم ضرورات نجاح التشخيص والتقييم السليم للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي وتقييم مستوى الوعي الفونيمي لديهم، وقد اتفق ذلك مع ما جاء في هذا البحث، من استخدام أداة التقييم الملائمة على التلاميذ.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنين العاديين».

جدول (١١)

قيم (K, Z, W, U) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي

المهارات	المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	Z	K	مستوى الدلالة
المهارة الأولى	عاديين	١٥	٢١,٨٠٠	٢١,٣٠	٣١٩,٥٠	٢٥,٥٠٠	١٤٥,٥٠٠	٣,٦٣٣	١٣,١٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,٥٣٣	٩,٧٠	١٤٥,٥٠					
المهارة الثانية	عاديين	١٥	٢٤,٢٠٠	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥٠	١,٥٠٠	١٢١,٥٠٠	٤,٦٣٤	٢١,٤٧٥	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,١٣٣	٨,١٠	١٢١,٥٠					
المهارة الثالثة	عاديين	١٥	٢١,٣٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٨٣٧	٢٣,٣٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٤,٣٣٣	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الرابعة	عاديين	١٥	١٣,٠٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٤٨	٢٢,٥٤٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٨,٨٦٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الخامسة	عاديين	١٥	١٤,٩٣٣	٢١,٠٠	٣١٥,٠٠	٣٠,٠٠٠	١٥٠,٠٠٠	٣,٤٧٨	١٢,٠٩٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٠٦٧	١٠,٠٠	١٥٠,٠٠					
المهارة السادسة	عاديين	١٥	١٧,١٣٣	٢٢,٢٣	٣٣٣,٥٠	١١,٥٠٠	١٣١,٥٠٠	٤,٢١٨	١٧,٧٩٢	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٥٣٣	٨,٧٧	١٣١,٥٠					
المهارة السابعة	عاديين	١٥	٦,٥٣٣	٢١,٠٧	٣١٦,٠٠	٢٩,٠٠٠	١٤٩,٠٠٠	٣,٦٣٩	١٣,٢٤٥	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٥,٢٦٧	٩,٩٣	١٤٩,٠٠					
المهارة الثامنة	عاديين	١٥	٦,٩٣٣	٢٢,٨٣	٣٤٢,٥٠	٢,٥٠٠	١٢٢,٥٠٠	٤,٧٦١	٢٢,٦٦٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٤,٩٣٣	٨,١٧	١٢٢,٥٠					
المهارة التاسعة	عاديين	١٥	٧,٦٠٠	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠	٢,٠٠٠	١٢٢,٠٠٠	٤,٦٧٧	٢١,٨٧٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٤,٩٣٣	٨,١٣	١٢٢,٠٠					
المهارة العاشرة	عاديين	١٥	١٤,٨٠٠	٢١,٧٧	٣٢٦,٥٠	١٨,٥٠٠	١٣٨,٥٠٠	٣,٩٤٠	١٥,٥٢٦	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٠,٨٦٧	٩,٢٣	١٣٨,٥٠					
المهارة الحادية عشر	عاديين	١٥	١٤,٨٦٧	٢١,٥٠	٣٢٢,٥٠	٢٢,٥٠٠	١٤٢,٥٠٠	٣,٨٢١	١٤,٥٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٤٠٠	٩,٥٠	١٤٢,٥٠					
المهارة الثانية عشر	عاديين	١٥	٣,٨٦٧	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٣٤٠	١٨,٨٣٩	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٢,٣٣٣	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة الثالثة عشر	عاديين	١٥	١٨,٠٦٧	٢٢,٧٣	٣٤١,٠٠	٤,٠٠٠	١٢٤,٠٠٠	٤,٥٣٨	٢٠,٥٩٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٣,٢٦٧	٨,٢٧	١٢٤,٠٠					
المهارة الرابعة عشر	عاديين	١٥	١٣,٦٠٠	١٨,٨٧	٢٨٣,٠٠	٦٢,٠٠٠	١٨٢,٠٠٠	٢,١٦٩	٤,٧٠٦	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٢,٤٠٠	١٢,١٣	١٨٢,٠٠					
المهارة الخامسة عشر	عاديين	١٥	٢٣,٥٣٣	٢٢,٨٣	٣٤٢,٥٠	٢,٥٠٠	١٢٢,٥٠٠	٤,٥٩٥	٢١,١١٣	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,٨٠٠	٨,١٧	١٢٢,٥٠					
الدرجة الكلية	عاديين	١٥	٢٢٢,٢٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٦٧٤	٢١,٨٤٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦٠,٦٦٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق جوهريّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى (٠,٠٥) وفقاً لما أشارت إليه نتائج اختبارات كل من (K, Z, W, U)، في جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونيمي بين متوسطى رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح الذكور العاديين وهذا ما أكدته دراسة وارمينجتون ميشا وآخرين (warmington, et al. (2012)، دراسة صايغ حداد والينور (Saiegh & Elinor et al. (2007)، دراسة جودرن Gudrun (2003)، ويرى الباحث أن البنين العاديين الذين يدخلون الصف الأول الابتدائي ولديهم ثراء في الوعي الفونيمي يكونون أكثر نجاحاً في تعلم القراءة من أقرانهم الذين يدخلون المدرسة مفتقرين لمهارات الوعي الفونيمي، فمفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الفونيمات الصوتية التي تتألف منها الكلمات ويمكن تحديد تلك الصعوبات الفونيمية لدى البنين المعرضين لخطر صعوبات تعلم الوعي الفونيمي في عدم قدرتهم على مقابلة الفونيمات الصوتية بكلمات مكتوبة وكذلك عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات التي تتألف منها وعدم القدرة على تمييز الكلمات المتشابهة في النطق (تحديد السجع في الكلمات) ومن ثمّ يؤدي إلى صعوبة التعرف على الكلمات.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي لصالح البنات العاديات ».

جدول (١٢)

قيم (K, Z, W, U) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب الإناث العاديات والمعرضات لخطر صعوبات التعلم في مستوى الوعي الفونيمي

المهارات	المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	K	مستوى الدلالة
المهارة الأولى	عاديات	١٥	٢١,٣٣٣	٢٠,٥٣	٣٠٨,٠٠	٣٧,٠٠٠	١٥٧,٠٠٠	٣,١٧٢	١٠,٠٦٢	٠,٠٠٢
	معرضات	١٥	١٦,٦٦٧	١٠,٤٧	١٥٧,٠٠					
المهارة الثانية	عاديات	١٥	٢٣,٨٠٠	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠	٢,٠٠٠	١٢٢,٠٠٠	٤,٦٢٧	٢١,٤٠٧	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٦,١٣٣	٨,١٣	١٢٢,٠٠					
المهارة الثالثة	عاديات	١٥	٢٢,٠٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٩٧	٢٣,٠٠٨	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٤,٢٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الرابعة	عاديات	١٥	١٢,٦٠٠	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٢٤٤	١٨,٠١٤	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٩,٨٦٧	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة الخامسة	عاديات	١٥	١٣,٧٣٣	٢٢,٨٠	٣٤٢,٠٠	٣,٠٠٠	١٢٣,٠٠٠	٤,٦٦١	٢١,٧٢٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٩,٧٣٣	٨,٢٠	١٢٣,٠٠					
المهارة السادسة	عاديات	١٥	١٧,٨٦٧	٢٢,٧٧	٣٤١,٥٠	٣,٥٠٠	١٢٣,٥٠٠	٤,٥٦١	٢٠,٨٠١	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٠,٦٠٠	٨,٢٣	١٢٣,٥٠					
المهارة السابعة	عاديات	١٥	٦,٠٦٧	٢٠,٥٠	٣٠٧,٥٠	٣٧,٥٠٠	١٥٧,٥٠٠	٣,٤٦٠	١١,٩٧٤	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	٤,٩٣٣	١٠,٥٠	١٥٧,٥٠					
المهارة الثامنة	عاديات	١٥	٦,٨٦٧	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٣١٦	١٨,٦٣٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٥,٠٦٧	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة التاسعة	عاديات	١٥	٧,٠٦٧	٢١,٦٧	٣٢٥,٠٠	٢٠,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٤,٠٢٠	١٦,١٥٨	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٥,٣٣٣	٩,٣٣	١٤٠,٠٠					
المهارة العاشرة	عاديات	١٥	١٣,٨٦٧	٢٠,٩٣	٣١٤,٠٠	٣١,٠٠٠	١٥١,٠٠٠	٣,٤٢٣	١١,٧١٧	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	١٠,٨٠٠	١٠,٠٧	١٥١,٠٠					
المهارة الحادية عشر	عاديات	١٥	١٤,٢٦٧	٢٠,٩٣	٣١٤,٠٠	٣١,٠٠٠	١٥١,٠٠٠	٣,٤٢٣	١١,٧٩٢	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	١١,٢٦٧	١٠,٠٧	١٥١,٠٠					
المهارة الثانية عشر	عاديات	١٥	٣,٤٠٠	٢١,٥٠	٣٢٢,٥٠	٢٢,٥٠٠	١٤٢,٥٠٠	٤,٠٣٩	١٦,٣١٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٢,٣٣٣	٩,٥٠	١٤٢,٥٠					
المهارة الثالثة عشر	عاديات	١٥	١٧,٨٠٠	٢٢,٦٠	٣٣٩,٠٠	٦,٠٠٠	١٢٦,٠٠٠	٤,٤٧٠	١٩,٩٨٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٣,٨٠٠	٨,٤٠	١٢٦,٠٠					
المهارة الرابعة عشر	عاديات	١٥	١٤,٥٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٥١	٢٢,٥٧٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١١,٤٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الخامسة عشر	عاديات	١٥	٢٣,٠٦٧	٢٢,٢٠	٣٣٣,٠٠	١٢,٠٠٠	١٣٢,٠٠٠	٤,٢٤٨	١٨,٠٤٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٧,٠٦٧	٨,٨٠	١٣٢,٠٠					
الدرجة الكلية	عاديات	١٥	٢١٨,٣٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٦٨٨	٢١,٩٨٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٥٩,٢٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول التالى جدول (١٢) أنه توجد فروق جوهريّة دالة إحصائيّاً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وفقاً لما أشارت إليه نتائج اختبارات كل من (K, Z, W, U)، فى جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس الوعى الفونيمي بين متوسطى رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح البنات العاديات وهذا ما أكدته دراسة كل منفوى جوديث وآخرين (Foy, et al. (2013)، ودراسة تايلرآن وآخرين (Tayler, et al. (2011)، ودراسة نيومان وآخرين (Newman, et al. (2011)، ودراسة يى وى هسين – Yi-wei (2007) Hsin، ودراسة البروكارستن (Elbro, (2011)، ويرى الباحث أن البنات المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لديهم قصور فى مهارات الوعى الفونيمي مثل (الجميع والتجزيئ) لأن تعلم الارتباط بين الصوت والحرف فى هذه الحالة يكون صعباً للغاية وهناك بعض الصعوبات الفونيمية الأخرى التى يتعرض لها البنات متمثلة فى عدم القدرة على إضافة فونيم، وحذف فونيم، وإستبدال فونيم، وعكس فونيم، بينما البنات العاديات الذين تعلموا مهارات ما قبل القراءة وتشمل (السجع، وتحديد الفونيمة الأولى، والتعرف على الفونيم الصوتي وسط الكلمة وآخر الكلمة) يكونوا أكثر نجاحاً فى تنمية مهارات القراءة من البنات اللاتى درسوا مكون واحد، أو آخر.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود فروق دالة بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائى فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح العاديين كما أسفرت عن وجود فروق دالة بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنين العاديين وفق المقياس المستخدم فى الدراسة موضوع البحث وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم لصالح البنات العاديات وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث تشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات فونيمية يظهرون عيوباً على الأقل فى بعض مهارات الوعى الفونيمي مقارنة بالتلاميذ ذوى النمو الطبيعى فمثلاً دراسة هيسكيس وآخرين (Hesketh, et al. (2000 على الأطفال سن (٥,٥)

والذين لم يتلقوا علاجاً كلامياً ولديهم عيوب معينة فى النطق وذلك فى مواجهة الدرجات الطبيعية على مقاييس اللغة، والمفردات، والذكاء غير اللفظى والسمع، ومقارنتهم بالأطفال العاديين، أظهرت مجموعة العيوب الكلامية درجات أقل فى الوعي الفونيمي وذلك على خمس مهارات لم تتطلب استجابة لفظية صريحة (توافق القافية - توافق بدايات الكلمة - جمع الفونيمات - حذف الفونيمات) والمقاييس الفرعية التى أظهرت معظم الفروق الدالة كانت توافق بدايات الكلمة وتجزئ بداية الكلمة (Hesketh, et al., 2000, pp.483-499)، وتبرهن تريمان (Treiman 1991) على صدق افتراضها بنتائج دراسة مبكرة، أجرتها بالاشتراك مع بارون (Barron & Treiman 1980) على تلاميذ الصف الأول والثانى الابتدائى، وتوصلت فيها إلى أن الوعي الفونيمي يرتبط ارتباطاً إيجابياً ذا دلالة بقراءة الكلمات عديمة المعنى بينما يرتبط ارتباطاً إيجابياً غير دال بقراءة الكلمات المألوفة، وهو ما فسرتة الباحثان بأن الوعي الفونيمي يرتبط بعمل مسار الفونيم الصوتي غير المباشر، المستخدم فى قراءة الكلمات عديمة المعنى (Treiman , 1991, pp.166-167).

وهذا ما أكدت عليه نتائج الفرض الأول وبالرجوع إلى الجدول (١٠) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط للتلاميذ العاديين (٢١٧,٤٨) والتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعي الفونيمي (١٦٠,٩٧) وتدل هذه الدرجة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين، ويتضح من نتائج قيم (K, Z, W, U) ودلالاتها للفروق بين متوسطى رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي (جدول ١١) حيث توجد فروق دالة لصالح البنين العاديين بمجموع درجات كلية (٢٢٢,٢٧) عن البنين المعرضون لخطر التعلم بمجموع درجات (١٦٠,٦٧) وكذلك نتائج الفرض الثالث الذى توضحه قيم (K, Z, W, U) ودلالاتها للفروق بين متوسطى رتب الإناث العاديات والمعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعي الفونيمي بمجموع درجات كل (٢١٨,٣٣) عن البنات المعرضات بمجموع (١٥٩,٢) وهذا ما يوضحه جدول (١٢) ووفقاً لما أشار إليه نتائج اختبارات كل من (K, Z, W, U) فى جميع مهارات مستوى الوعي الفونيمي فى اختبار التقويم والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونيمي بين متوسط رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح البنات العاديات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الفروض السابقة ومع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ويؤكد آدمز "Adams" هذا بقوله أنه من الضروري للأطفال أن يكونوا قادرين على الربط بين الوعي الفونيمي والمعرفة بالحروف ومن ثم فإن القراء المبتدئين لديهم بعض الوعي بالوحدات الصوتية وما يمثلهم من حروف مخطوطة مقابلة، ويشير البحث إلى أن تعلم المزيد من القراءة يزيد درايتهم باللغة والوعي بالفونيمات الصوتية ويعد مرحلة ضرورية في تعلم القراءة بالإضافة إلى أنها نتيجة أيضاً لتعلم القراءة (Adams 1990, p.163).

إن القصور في مهارات الوعي الفونيمي يؤدي إلى قصور في اكتساب مهارات القراءة فالوعي الفونيمي لدى التلاميذ يسهل عليه التعرف بمبادئ القراءة حيث يتطور لدى التلاميذ الوعي بالقافية (السجع) وتسهل على التلاميذ معرفة الكلمات ذات الفونيمات المتشابهة والفونيمات المتتالية والمتشابهة فالقدرة على القراءة والفهم يتوقف على التعرف السريع وفك الرموز (الشفرات، Code) كلمات مفردة والتي تعد أساس استخدام الوعي الفونيمي، وهو يعتمد على تقييم الكلمات والمقاطع إلى فونيمات، فالوعي الفونيمي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها.

ومن ناحية أخرى اتفقت نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أن تصميم البرامج العلاجية التي تهدف إلى تنمية مستوى الوعي الفونيمي لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد ظهر هذا الاتفاق مع الدراسات السابقة لدى كل من: (Al – Hamouz, (2013); Mackenzie, Noella et al.(2014); Macknight, et al.(2001); Samules, (2005); Seneschal, monique, et al.(2012); Tayler, AnnA, et al.(2011)

توصيات البحث:

يوصى البحث الحالي بالآتي:

- (١) ضرورة العناية بإجراءات فرز وتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المدارس وتشخيص صعوباتهم من قبل مختصين مدربين.
- (٢) ضرورة استخدام مقياس نيورولوجي عند تحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

- (٣) الاهتمام بالاختبارات التقييمية، والتي توقف المعلم على مستوى أداء تلاميذه ومدى التقدم الذى أحرزه فى مهارات الوعي الفونيمي.
- (٤) ضرورة الكشف المبكر من قبل المهتمين والباحثين والمعلمين وأولياء الأمور عن التلاميذ ذوى صعوبات فى اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة وعلى الأخص مهارات الوعي الفونيمي لأنه العامل الرئيسى لاكتساب مهارات القراءة والكشف عنه بصورة عاجلة والحد منها بقدر الإمكان.
- (٥) اقتراح برامج علاجية مكثفة للتشديد على الوعي الفونيمي ومدى أهمية هذه البرامج فى تحسين القراءة.
- (٦) إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على دور الإستراتيجيات الحديثة فى علاج التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتنمية مستوى الوعي الفونيمي لديهم.

المراجع

- أبو الديار، مسعد، والبحيرى، جاد، وطيبة، نادية، و محفوظى، عبد الستار، وايفرات، جون (٢٠١٢). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- البحيرى، جاد، وأبو الديار، مسعد، و طيبة، نادية، و محفوظى، عبد الستار، وهيلز، تشارلز، وايفرات، جون (٢٠١٠). **اختبار المعالجة الصوتية المقنن للأطفال**. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- بشير، كمال محمد (١٩٨٠). **علم اللغة العام (الأصوات)**. القاهرة: دار المعارف.
- حسين، محمد عبد المؤمن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**. الإسكندرية: دار الفؤاد لدنيا الطباعة والنشر.
- خضر، عبد الباسط متولى (٢٠٠٥). **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى**. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- خليفة، بتول والزيود، نادر (٢٠٠٨). **المجلة العربية للتربية الخاصة**، الرياض. (١٢).
- سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). **دور التدريب على الوعى الصوتي فى علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - "من حق كل طفل أن يكون قارئاً ممتازاً"**. مصر.
- الشاويش، لينا (٢٠١٢). **كراسة تمارين فى الوعى الصوتي**. مركز الدعم التعليمى ماتيا: شرقى القدس.
- شرفوح البشير (٢٠٠٦). **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدوانى لدى المعسورين**. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفنيا؛ جامعة الجزائر.
- عبد الجواد، هناء عزت (٢٠٠١). **استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى أطفال من شريحتين عمريتين مختلفتين**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- اللبودى، منى إبراهيم (٢٠٠٥). **صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد .
- موتى، مارجريت، وسيزلنج، هارولد، وسبالدينج، نورما (٢٠٠٧). اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم *QNST*. (عبد الوهاب محمد كامل. مترجم). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠١١). اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نصيرات فتحية (٢٠٠٣). تطوير الوعي الصوتي عند الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة. بئر السبع: كلية كى.
- هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويدي، جون، ويس، مارجريت، مارتينيز، إليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي (عادل عبدالله محمد. مترجم). عمان: الأردن دار الفكر .
- يعقوبى، غانم، وهاديه، عرين، وخميس، ريم (٢٠٠٢). دراسة أوليه لفحص تأثير الوعي الفونيمي فى إكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) فى اللغة العربية.

- AL-Hamouz, H. (2013). The relationship between letter Fluency measures and Arabic GPA. *international Journal of special education*, 28 (3), 140 – 149).
- Ball & Blachman. (1991). Does phone me awareness training in kinder garten make a difference in early word recognition and development spelling?. *reading research quarterly*, 26, 49 – 66.
- Bjarnadottir, G.(2003). The effect of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills, *PH.D*, the pennsylvania state university.
- Ehri, L, C. (1979). *Linguistic insight: Threshold of reading research. advances in theory and practice* (VoL.1,pp63–114) New York: Academic press.

- Elbro., C., & Petersen., D. (2004). Long- term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at Risk For Dyslexia, *Journal of Educational psychology*, 96 (4), 660 – 670.
- Foy, J. & Monn, V. (2013). Executive function and early reading skills – reading and writing. *An interdisciplinary Journal*, 26 (3) 453 – 472.
- Hesketh, A., Adams, C. & Nightingale, C. (2000). *Meta Phonological abilities of phonologically disordered children*. Journal of educational psychology, 20 (4), 483-499.
- Mackenzie., N., & Hemmings., B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in, educational Research*, 24(1), 41 – 54.
- McKnight., C., & Schow E. (2001). Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading sound with preschoolers. a comparison study unpublished MA. dissertation. University of South Carolina.
- Newman, E., Tardif, t., Huang, J., & Shu, H. (2011). phonemes matter: the Role of phoneme – level Awareness in Emergent Chinese Readers. *Journal of Experimental child psychology*, 108 (2), 242 – 259.
- Saiegh – Haddad, E. (2007). linguistic constraints on children's Ability to isolate phonemes in Arabic, *Applied psycholinguistics*, 28 (4), 607 – 625 oct.
- Samuels, A. J. (2005). Children with behavior and phonological awareness difficulties the effectiveness of an intervention targeting early reading skills. 65(5), 2806.

- Seneschal., M., Ouellette, G., Pagan, S., & lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme Awareness kinder gartners: a randomized – control- trial study. reading and writing. *An interdisciplinary Journal*, 25 (4), 917 – 934.
- Share, D. & stanovich, k.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education, contributions from Educational psychology*, 1 (1), 57.
- Sprugevica, I. & Hoiem, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow – up from kindergarten to the middle of Grade scandinavian. *Journal of psychology*, 44, 119 – 124.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop In a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139. 181.
- The Coordinated campaign for learning disabilities (cclld). (1997). *Early warning signs of learning disabilities the paper come from nit*”.
- Treiman, R. (1991). *Phonological awareness and its role in learning to read and spell*. ind. j. sawyer. b. j. fox (eds), *phonological awareness in reading*. the evolution of Current Perspective , 159-173, New York: Springer, Vercage.
- Tyler, A., Gill G., Macrae, T, & Jonson, R. (2011). Direct and indirect Effects of stimulating phoneme Awareness Vs. other linguistic skills in preschoolers with co – occurring speech and language Impairments , *topics in language disorders*. 31 (2) , 128 – 144 , Apr – jun 2011.
- Walton, P., & Walton, L. (2002). Beginning reading by teaching in rime analogy: effects on phonological skills, letter sound

- know ledge, working memeory, and word reading strategies. *Scientific studies of reading*.6, 79-115.
- Wanger,T. &Rashotte. C. (1999). The comprehensive test of phonological processing ,pro-ed,Number8931,1-112.
- Warmington,meesha,hulme,charles.(2012).*Phoneme awareness, visual – verbal paired – associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual Differences in reading ability* warmington, meesha, Hulme, charles. *Scientific studies of Reading*, 16 (1), 45 – 62.
- Yi – wei Hsin. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre – reading skills of preschool children at risk for reading disabilities* doct. diss. The ohio state university.
- Yopp,H.K.&stapleton,L.(2008).Conscience fonemicaen espanol (phonemic awareness in spanish). *the Reading teacher*, 61 (5), 374 – 382.
- Yopp,H.K.(1988).The Validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading. Research Quarterly* ,23,159-177.
- Yopp,H.k.,& Yopp,R..(2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*. 54, 130 – 143.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 18640 / 2012
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN