



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلد الرابع – العدد الخامس عشر أبريل ٢٠٢٦ م

(الجزء الثانى)

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

دار الزهراء
للنشر والتوزيع

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


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد المنعم نافع

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. ابو المجد 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 عبدالحميد

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

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

المسئول المالى

أ. احمد كمال

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

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

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

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

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 مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

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

Prof. Fathali M. Moghaddam

Director، Interdisciplinary Program in Cognitive Science
Professor، Department of Psychology
Georgetown University

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

Professor of Education (Counselor Education)
، Penn State College of Education

Prof. Michael Wehmeyer

Ross and Mariana Beach Professor; Director and Senior Scientist، Beach Center on Disability; Co-Director، Kansas University Center on Developmental Disabilities

Prof. Mourad Ali Eissa

Dean، College of Education ، Arees University
Houston، TX، USA

Prof. Richard J. Hazler

Professor of Education (Counselor Education)
Professor of Psychology ، Penn State College of Education

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) ملحـــوظـــة:
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ إبراهيم عبدالله الزريقات (الجامعة الأردنية – الأردن)

أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)

أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها– مصر)

أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)

أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)

أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حسن مصطفي عبد المعطي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة – مصر)

أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا– مصر)

أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية – مصر)

أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف – مصر)

أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة – مصر)

أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم – السودان)

أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطواني (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عطية عطية سيد أحمد (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس – عمان)

أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد أحمد سعفان (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها– مصر)

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها– مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

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

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

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

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

المـــراســـلات

- ترسـل البحـوث وجميـع المراسـلات المتعلقة بالمجلـة إلى البريـد الالكترونى للمجلة: iescz2012@yahoo.com

- أو إلى العنـوان التـالى: مركـز المعلومـات التربويـة والنفسـية والبيئيـة - كلية التربية جامعة الزقازيق – الزقازيق – جمهورية مصر العربية

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www1.zu.edu.eg/foecenter

محتـــويـــات العـــدد

ذوي الإعاقة المزدوجة (الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد) . ١
د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد د. هبة جابر عبد الحميد
Doi: 10.12816/0023045

اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات . ٢٤
أ. أروي الشريان د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد
Doi: 10.12816/0023046

السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين . ٧٦
أ. حنويحي بن محمد بن عبدالله د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد
Doi: 10.12816/0023047

الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض . ١٣٨
أ. عادل الجبرين د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد
Doi: 10.12816/0023048

برنامج سلوكي مقترح لتحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم . ١٨٧
د. هديل بنت عبد الرحمن بن عبد الله العجلان
Doi: 10.12816/0023049

دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية . ٢٣٩
أ. عائشة عبد الرحمن علي عتين
Doi: 10.12816/0023050

مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات "دراسة وصفية" . ٢٩٧
أ. شروق طلال باعثمان أ.د / أحمد عبد العزيز التميمي
Doi: 10.12816/0023051

إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها . ٣٦٣
د. محمد مصطفى عبد الرازق
Doi: 10.12816/0023052

ذوي الإعاقة المزدوجة
(الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد)

د / أحمد محمد جادالرب أبوزيد
أستاذ مشارك التربية الخاصة
كليات الشرق العربي للدراسات العليا

د / هبة جابر عبد الحميد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية، جامعة سوهاج

ملخص البحث :

أجرى الباحثون منذ عقود بعيدة الكثير من البحوث والدراسات التي تناولت فئات الإعاقة البسيطة ، وكذلك فئات الإعاقة بصفة مفردة ، وقلما نجد البحوث والدراسات التي اهتمت بفئات متعددي الإعاقة ، وخاصة في التراث العربي ، بالرغم من تزايد حالات متعددي الإعاقة ، وخاصة فئة الإعاقة الفكرية والتوحد ، والتي تعد أكثر الفئات اقتراناً ببعضهم البعض ، لذلك نسلط الضوء في المقال الحالي على دراسة فئة الإعاقة المزدوجة « الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد » من حيث التعريف والتشخيص والخصائص ونسبة الانتشار والتدخلات المناسبة لتلك الفئة ، وذلك بالتدعيم بنتائج أحدث البحوث والأطر النظرية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة المزدوجة - الإعاقة الفكرية - اضطراب التوحد.

With dual disabilities (Intellectual disability and autism)

Abstract

The researchers conducted a long decades ago a lot of research and studies on categories of disability, As well as the categories of disability with individually, Rarely, we find researches and studies, which focused on multi-disability categories, especially in the Arabian Research literature, Despite the increasing cases of multiple disabilities, particularly intellectual disability and autism category, The and that are more categories correlated with each other categories.

So we highlight in this article on the study of dual disability category of "intellectual disability and autism," by definition, diagnosis and characteristics, prevalence and appropriate interventions to that category, Supported with the results of the latest research and theoretical frameworks in this area.

Keywords: dual disabilities – Intellectual disability – autism.

حظيت فئات الإعاقة البسيطة بكل أنواعها باهتمام كبير سواء على الصعيد المحلي، أو الصعيد العالمي. فكان هناك اهتمام كبير من جانب الباحثين حيث توفرت لدينا معلومات كبيرة عن فئات الإعاقة البسيطة، فيزخر التراث العلمي في مجال الإعاقات البسيطة بكم كبير من البحوث والدراسات التي تناولت تلك الإعاقات بالوصف والتشخيص والعلاج، وابتكار الكثير من البدائل التربوية والتعليمية والعلاجية والإرشادية.

وتأخر كثيرًا مجال البحث في الإعاقات المزدوجة – على سبيل المثال الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد- فلا يجد الباحث في مجال الإعاقة المزدوجة إلا بحوثًا قليلاً. وأي كانت الجهود في هذا المجال، فقد تنبه الباحثون إلى ضرورة بحث ودراسة الإعاقات المزدوجة من حيث الوصف والتشخيص والعلاج والتربية والتعليم والتدريب، لتوفير قدر كافٍ من البيانات والمعلومات عن فئات الإعاقة المزدوجة، حيث يتثنى للآباء والمربين والمهتمين والمجتمع من توفير الخدمات المناسبة لفئات الإعاقات المزدوجة.

ويتعد فئة الإعاقة المزدوجة[1] «الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد» إحدى فئات الإعاقة المزدوجة التي تحتاج إلى بذل الجهد لتوفير البحوث والدراسات الكافية عنها؛ فهي مثل أي إعاقة مزدوجة لم تجد حظًا كافيًا من الدراسة والبحث.

إذ تحتاج تلك الفئة إلى جهود تربوية وتعليمية ومجتمعية أكبر؛ فلا نستطيع أن نقول أن ما يصلح لأحد تلك الفئات الإعاقة الفكرية، أو اضطراب التوحد من تقنيات تربوية، أو تعليمية، أو علاجية، أو تأهيلية قد يصلح لتلك الفئة الإعاقة المزدوجة «الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد». فهذه الفئة المزدوجة أصبح نوع آخر من الإعاقة.

وتعد فئة الإعاقة المزدوجة «الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد» فئة معقدة إكلينيكيًا، ولديهم فرص محدودة من الرعاية النفسية؛ لأنه لا تتوفر البيانات والمعلومات الكافية عنهم (Azeem, Barnhill, Friedman, Grelotti, Gurumurthy, Handler, et al.,2014).

١ - عند ورود مصطلح الإعاقة المزدوجة يقصد به في هذا البحث الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد معا.

وتعد الفئة المزدوجة الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد من أكثر فئات الإعاقة المزدوجة انتشارًا، وكان قديمًا يتم تشخيص الأطفال ذوي اضطراب التوحد ضمن فئات الإعاقة الفكرية، كما أن "كارنر" مكتشف حالات اضطراب التوحد قد تعرف على فئة اضطراب التوحد من بين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. أي كان الأفراد ذوي اضطراب التوحد مشخصين على أنهم ذوي إعاقة فكرية. فالكثير من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تظهر عليهم أعراض اضطراب التوحد، والكثير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تظهر عليهم أعراض الإعاقة الفكرية.

تعريف الإعاقة المزدوجة:

تعرف الإعاقة الفكرية intellectual disability بأنها: "حالة تتصف بانخفاض القدرة الفكرية العامة "الذكاء" لأقل من المتوسط بمقدار انحرافيين معياريين، والقصور في مهارات السلوك التكيفي، وتحدث هذه الحالة في المرحلة النمائية، أقل من ١٨ سنة".

ويعرف اضطراب التوحد بأنه: "حالة تتصف بالقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوك المتكرر".

وتعرف فئة الإعاقة المزدوجة بأنها: "فئة تجمع الخصائص التشخيصية للإعاقة الفكرية واضطراب التوحد ومعًا. بالتالي تزداد المشكلة حده فيكون تأثير الإعاقة على الفرد أكبر بكثير من لو كان يعاني من إعاقة واحدة. ويكون القصور والتأثير السلبي على الأسرة أكبر، وكذلك على المدرسة والمجتمع.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الأعراض الثلاثة الرئيسة للاضطراب التوحد القصور في التواصل والقصور في التفاعل الاجتماعي، والسلوك التكراري والنمطي قد يكون موجود أكثر لدى الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية (Billsted Gillberg, & Gillberg. 2007; Matson Wilkins, & Ancona. 2008)

نسبة انتشار الإعاقة المزدوجة:

فقد أجرى Lotter (1978) دراسة مبكرة في هذا المجال للتعرف على انتشار اضطراب التوحد ضمن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على عينة تكونت من سبعة دول أفريقية، وتوصل إلى انتشار اضطراب التوحد ضمن الأطفال ذوي الإعاقة

الفكرية بنسبة ٠,٧ ٪. وقد تكون نسبة الانتشار في هذه الدراسة بسيطة بناء على التقارير الحديثة عن انتشار اضطراب التوحد بين الأطفال والمراهقين في الدراسات والبحوث التي أجريت مؤخرًا.

وأشار Rapin (1997) إلى أن ٧٥ ٪ من الأفراد ذوي اضطراب التوحد لديهم إعاقة فكرية، وأن الإعاقة الفكرية الشديدة severe ترتبط بحالات اضطراب التوحد الشديد.

فقد توصل La Malfa Lassi, Bertelli, Salvini and Placidi (2004) إلى أن ٤٠ ٪ من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم اضطراب النمو المنتشر pervasive developmental disorder، وأن ٧٠ ٪ من ذوي اضطراب النمو المنتشر لديهم إعاقة فكرية.

وأجرى DeBildt, Sytema, Kraijer, and Minderaa (2005) دراسة على الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في هولندا توصل فيها إلى انتشار اضطربات النمو المنتشرة بنسبة ١٦,٧ ٪ ضمن الأطفال وذوي الإعاقة ذوي الإعاقة الفكرية بناءً على معايير تشخيص الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع لرابطة الطب النفسي الأمريكية.

وقام Seilf Eldin Habib, Noufal, Farrag, Bazaid, Al-Sharbati, et al. (2008) بدراسة عن انتشار اضطراب طيف اضطراب التوحد autism spectrum disorder بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في دول شمال أفريقيا، وبالتحديد في مصر وتونس، وتوصل إلى أن اضطراب التوحد ينتشر بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة ٣٣,٦ ٪ في مصر، وبنسبة ١١,٥ في تونس.

وأجرى Bakare, Ebigbo, and Ubochi (2012) دراسة حديثة عن انتشار اضطراب التوحد ضمن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في نيجيريا، وتكونت العينة من ٤٤ طفلاً من الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية بمتوسط عمري قدره ١٣,٢، بناء على معايير تشخيص الإعاقة الفكرية في التصنيف الدولي للأمراض *International Classification of Diseases* الطبعة العاشرة. وتوصل إلى أن ١١,٤ ٪ من العينة لديهم اضطراب التوحد autism، وكانت نسبة الأطفال

ذوي اضطراب التوحده,٤ ٪ ضمن الإعاقة الفكرية البسيطة Mild، وكانت نسبة اضطراب التوحد ٢,٣ ٪ ضمن الإعاقة الفكرية المتوسطة Moderate، وكانت نسبة اضطراب التوحد ٤,٥ ٪ ضمن فئة الإعاقة الفكرية الشديدة Severe، ولا توجد حالات اضطراب التوحد ضمن فئة الإعاقة الفكرية الشديدة جدًا Profound.

ويشير Fombonne (2003) إلى أنه بالرغم من أن الأفراد ذوي اضطراب التوحد قدرتهم الفكرية يمكن أن تقع في المدى المتوسط إلى المتفوق؛ إلا أنه – تقريبًا هناك من ٥٠ - ٧٠ ٪ من الأفراد ذوي اضطراب التوحد مشخصين بالإعاقة الفكرية. وهناك أكثر من ٤٠ ٪ من الأفراد ذوي اضطراب التوحد مشخصين بالإعاقة الفكرية الشديدة والشديدة جدًا. وهذا قد يتناقض مع دراسة (Shah et al. 1982) التي توصلت إلى أن هناك ٤ ٪ من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم اضطراب التوحد.

ويبدو من العرض السابقة أن هناك تباين لانتشار اضطراب التوحد ضمن فئات الإعاقة الفكرية، وهذا قد يرجع إلى تبيان الثقافات والحضارات، حيث أشار Zaroff and Uhm (2012) إلى تبيان انتشار اضطراب التوحد autism spectrum disorder عبر الثقافات والمناطق.

ويرجع تبيان دراسات الانتشار إلى المعايير التشخيصية المستخدمة في تشخيص الأفراد ذوي اضطراب التوحد. وبصفة عامة تشير البحوث والدراسات الحديثة إلى انتشار فئة الإعاقة المزدوجة مستوى العالم (Matson & Shoemaker, 2009).

وتوصلت دراسة Bryson, Bradley, Thompson, and Wainwright (2008) إلى وجود ٢٨ ٪ حالة اضطراب التوحد ضمن ذوي الإعاقة الفكرية، ومنهم ٣٢ ٪ بين ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة وكانت نسبة الذكور للإناث ٢ - ١، ٢٤,١ بين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وكانت نسبة الذكور للإناث ٢,١ - ١.

ويرى Leonard, Glasson, Nassar, Whitehouse, Bebbington et al. (2011) أن هناك حوالي ٧٠ ٪ من حالات اضطراب التوحد يتصفون بالإعاقة الفكرية.

ويتضح مما سبق أن هناك تباين كبير في تقييم نسبة اضطراب التوحد ضمن ذوي الإعاقة الفكرية، أو نسبة ذوي الإعاقة الفكرية ضمن الأفراد ذوي اضطراب التوحد، وهذا قد يرجع إلى اتساع معايير تشخيص اضطراب اضطراب التوحد بمرور الزمن، وكذلك الاعتراف مؤخرًا بوجود اضطراب التوحد مصاحب للإعاقة الفكرية، أو وجود الإعاقة الفكرية مصاحبة للاضطراب التوحد. فالدراسات المتأخرة في هذا المجال تشير إلى ارتفاع نسبة الإعاقة الفكرية ضمن الأفراد ذوي اضطراب التوحد، وارتفاع نسبة اضطراب التوحد ضمن الإعاقة الفكرية.

خصائص الإعاقة المزدوجة:

تختلف الإعاقة المزدوجة عن الإعاقة الفكرية فقط، أو عن اضطراب التوحد فقط في بعض الخصائص بما يمكن أن نطلق عليه أنهم فئة تختلف عن فئة الإعاقة الفكرية فقط وعن فئة اضطراب التوحد فقط في الخصائص والقدرات والمهارت. فتشير دراسة Wilkins and Matson (2009) أن مهارتهم الاجتماعية اللفظية وغير الفظية الموجبة أقل من أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية فقط؛ فالطفل ذو الإعاقة المزدوجة يحاول أن يتواصل مع الآخرين، ويبتسم إستجابة للتصريحات الموجبة. وسلوكهم الاجتماعي غير اللفظي أكثر تحدي.

وبتحليل دراسات وبحوث المهارات الاجتماعية لتلك الفئة نجد أن الباحثين قد وضعوا المهارات الاجتماعية في فئتين رئيستين هما : السلوك الموجب Positive Behaviors، وسلوك التحدي Challenging Behaviors إشارة إلى السلوك السلبي. وتشمل السلوكيات الاجتماعية الموجبة السلوكيات الاجتماعيةة اللفظية وغير اللفظية، وكذلك التواصل اللفظي وغير اللفظي والتي تشير إلى الفائدة الاجتماعية وتوفير البدايات الاجتماعية المناسبة والإستجابة لمواقف معينة مثل إظهار الاهتمام بالآخرين، والابتسام والنظر إلى الآخرين، واللعب التفاعلي البسيط. وسلوكيات التحدي تشمل أيضًا السلوك اللفظي وغير اللفظي غير المناسب، مثل السلوك الفوضوي والعزلة والسلوك النمطي التكراري، أو تلك السلوكيات التي تتداخل مع قدرتهم على الاندماج في المواقف الاجتماعية المناسبة والموجبة مع الآخرين مثل السلوك النمطي التكراري " الضوضاء العالية غير المناسبة، والاعتراض غير المناسب، أو السلوكيات الغريبة في الأماكن العامة، والتلفظ

التكراري" ، وسلوكيات التدمير والتحدي " تدمير الممتلكات، والقيام بتصرفات عكس ما هو مطلوب" سلوك العداون وإيذاء الذات مثل " الانغماس في سلوك إيذاء الذات، أو السلوكيات الآخرى غير المناسبة لتجنب التواصل الاجتماعي، والسلوك العداوني ضد الآخرين. فسلوكيات التحدي عامة ضمن فئة اضطراب التوحد وذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة فئة اضطراب التوحد وذوي الإعاقة الفكرية بدرجة شديدة، وشديدة جدًا. وهذه السلوكيات قد تكون بسبب الصعوبات الاجتماعية الدلة التي تميز فئة اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية. وهذا قد يعطي أهمية كبيرة لمعالجة تلك المشكلات ضمن هذه الفئة Lancioni & O'Reilly 1998; Matson et al.,1999; (Campbell, 2003; Wilkins & Matson,2009)

وأجرى Bradley, et al. (2004) دراسة مقارنة للتعرف على الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة وذوي الإعاقة الفكرية فقط. وتكونت العينة من ١٧١ مشارك في المدى العمري من ١٤ – ٢٠ سنة. وتم التشخيص بناء على معايير الدليل التشخيصي الرابع ومعايير تصنيف الأمراض العاشر. وتوصل إلى أن نسبة اضطراب التوحد ضمن ذوي الإعاقة الفكرية ٣٥ ٪، وتوصل إلى أن الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى فئة الإعاقة المزدوجة أعلى من فئة اضطراب التوحد فقط فكانت فئة الإعاقة المزدوجة أعلى في اضطرابات الهوس، والقلق، والإكتئاب، واضطرابات الأكل، واضطرابات النوم واضطرابات المزاج، والاضطرابات الجنسية، والشزوفرينيا، والتحكم في الاندفاع، ومتلازمة الاضطرابات العضوية النفسية، وسلس البول وسلس البراز، والسلوك النمطي واللازمات الحركية، وإيذاء الذات. وكانت حدة الاضطرابات السلوكية والنفسية قد تصل إلى حد المعايير الإكلينيكية لدى فئة الإعاقة المزدوجة. وبصفة عامة كان متوسط الدرجة الكلية على مقياس الاضطرابات السلوكية والنفسية المستخدم في الدراسة لفئة الإعاقة المزدوجة ٤٤,٤٥ وكان متوسط الدرجة الكلية لفئة اضطراب التوحد فقط ١٦,١٧.

ويتصف ذوي الإعاقة المزدوجة بسلوك الإثارة الذاتية self-stimulatory والذي يحد بشكل كبير من تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين (Pilling,et al., 2007)

وقام Matson et al. (2008) بدراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة مزدوجة "إعاقة فكرية وأتيزم" وذوي الإعاقة الفكرية فقط في بعض الخصائص. وتوصل إلى وجود فروق جوهرية بين الفئتين في التفاعل الاجتماعي والسلوك النمطي والتكراري، حيث كان بمعدل أكبر لدى ذوي الإعاقة المزدوجة، وحيث تكونت العينة من ٥٧ شخص ذي إعاقة فكرية الإعاقة المزدوجة، ٥٧ شخصًا معاق فكريا فقط. وتم تشخيصهم بناء على معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع والتصنيف الدولي العاشر للأمراض.

وأجرى Mccarthy (2007) تقيم للدراسات التي تناولت الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة من يناير ٢٠٠٦ - يناير ٢٠٠٧، وخلص إلى أن ذوي الإعاقة المزدوجة لديهم معدلات مرتفعة من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطرابات المزاج، والسلوك التكراري مقارنة بأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية فقط.

وتترك الإعاقة المزدوجة تأثير سلبي على الآخرين أكثر مما تركه كل إعاقة على حدة، فأجرى Petalas, Hastings, Nash, Lloyd and Dowey (2009) دراسة للتعرف على المشكلات الانفعالية لدى أشقاء ذوي الإعاقة، حيث تكونت العينة من ٢٥ طفلاً لديهم أشقاء ذوي إعاقة مزدوجة، ٢٤ طفلاً لديهم أشقاء ذوي إعاقة فكرية فقط. وتوصلت الدراسة إلى أن أشقاء ذوي الإعاقة المزدوجة لديهم معدل مرتفع من المشكلات الانفعالية والسلوكية مقارنة بأقرانهم أشقاء ذوي الإعاقة الفكرية فقط.

وتوصل Fairthorne, Fisher, Bourke, and Leonard (2014) إلى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة يقومون بالعديد من السلوكيات التي تعوق توافق آبائهم مثل سلوكيات التحدي (الهروب running away، الصراخ screaming، نوبات الغضب tantrums، إيذاء الذات self-harm، العنف violence، والنوم sleep issues وهذا المشكلات تؤثر على جودة الحياة لدى آبائهم، حيث تعمل هذه المشكلات على عزل الأسرة اجتماعيًا، وتزيد من عبء العمل، فضلاً عن الزيادة في حجم المصاريف، وأن هذه المشكلات تسبب الإزعاج، فالأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة يدمرون الأشياء، ويتلفون ممتلكاتهم وممتلكات الآخرين، وكل هذه المشكلات تؤثر على أهداف وعلاقات وصحة وخطط آبائهم مما يجعل آباؤهم يعانون من انخفاض جودة الحياة.

وأجرى Morgan Roy, and Chance (2003) دراسة مقارنة على عينة كبيرة من الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد معًا في الاضطرابات النفسية بناء على معايير منظمة الصحة العالمية العاشرة، وتوصل إلى أن اضطرابات الاكتئاب أكثر عمومية لدى ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد مقارنة بذوي الإعاقة الفكرية فقط، على الرغم من عدم وجود اختلافات مرضية أخرى، وتشير هذه النتائج إلى زيادة تعرض ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد لخطر الاكتئاب.

وتوصلت دراسة Tsakanikos Costello, Holt, Bouras, Sturmey, and Newton.(2006) إلى ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد أكثر عرضة لخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية والفكرية. وتوصل كل من Elspeth & Barry (2005) أن ذوي الإعاقة الفكرية المزدوجة يعانون من نقص الانتباه والنشاط الزائد، والاندفاعية أكثر من كل فئة على حدة.

وتشير بعض البحوث والدراسات إلى ارتفاع المشكلات الانفعالية Emotional Problems، ومشكلات المسلك Conduct Problems، والنشاط الزائد Hyperactivity لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة. وهذه النتائج صحيحة لوجود اضطراب انفعالي Emotional Disorder لدى أمهاتهم. وهذه النتائج مؤكدة حتى بعد ضبط متغير العمر، والجنس، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة والحالة الفكرية للإمهات (Hastings & Taunt 2002) Rapanaro, Bartu, & Lee 2008 .

وأجرى Totsika Hastings, Emerson, Berridge, and Lancaster (2011) دراسة فريدة للتعرف على المشكلات السلوكية (النشاط الزائد، مشكلات المسلك، الأعراض الانفعالية) لدى أربعة مجموعات وهم ذوي الإعاقة المزدوجة، وذوي الإعاقة الفكرية فقط، واضطراب التوحد فقط، والعاديين. وتوصل إلى أن ذوي الإعاقة المزدوجة كانوا أكثر في النشاط الزائد Hyperactivity، وفي مشكلات المسلك Conduct Problems، وفي الأعراض الانفعالية Emotional Symptoms، وأمهاتهم أكثر معاناة من الأمراض الفكرية الحادة Maternal Serious Mental Illness، وأقل رضا عن الحياة High Maternal

Life Satisfaction، وأمهاتهم أكثر مشقة ومشكلات نفسية. ودرس أثر جنس الطفل وتوصل إلى أن الذكور ذوي الإعاقة المزدوجة أكثر معاناة من المشكلات السلوكية. وكان ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض أكثر معاناة من المشكلات السلوكية. وكان ذوي الإعاقة المزدوجة لأمهات ذوي اضطرابات عقلية أكثر معاناة من المشكلات السلوكية. وكان ذوي الإعاقة المزدوجة لأمهات الرضا عن الحياة المنخفض أكثر معاناة من المشكلات السلوكية.

وترى بعض البحوث والدراسات أن ذوي الإعاقة الفكرية المزدوجة يشتركون في بعض الخصائص، فهم يتصفون بالتأخر النمائي developmental delay، واللغة غير العادية abnormal language، والصعوبات الاجتماعية social difficulties. فضلاً عن بعض المشكلات الصحية مثل الصرع epilepsy، والاختلال الوظيفي في الأمعاء bowel dysfunction، واضطرابات المناعة الذاتية autoimmune disorders (APA, 1994 Schieve, et al.,2012).

وتوصل Fournier et al. (2010) إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية المزدوجة يعانون من ضعف في المهارات الحركية أكثر من كل فئة على حدة.

أسباب الإعاقة المزدوجة:

الحديث عن أسباب الإعاقة المزدوجة لا يجب أن يكون بمعزل عن الأسباب الخاصة بكل فئة على حدة. وخاصة عندما تحدثنا عن أسباب الإعاقة الفكرية فيما سبق لاحظنا أن أسباب الإعاقة الفكرية معقدة ومتعددة، فليس هناك سبب، أو أكثر قد يكون مسؤل عن حدوث الإعاقة الفكرية لدى معظم الحالات الحالات.

وتشير البحوث والدراسات أن معظم أسباب حالات اضطراب التوحد ونسبة كبيرة من ذوي الإعاقة الفكرية غير معروفة، وهذا بالرغم من التأثير الجيني المعترف به الكامن وراء كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد. فتشير تقارير حديثة أن ١٠- ٢٠ ٪ من من حالات اضطراب التوحد ترجع إلى الشذوذ الجيني Genetic Anomaly، وهذا السبب أيضًا مسؤل عن حدوث الإعاقة الفكرية (Betancur, 2011).

وأجرى Langridge Glasson, Nassar, Jacoby, Pennell, Hagan et al. (2013) دراسة حديثة للتعرف على أسباب الإعاقة المزدوجة مقارنة بكل فئة على حدة. وتوصل إلى أن الأسباب المسؤول عن حدوث الإعاقة المزدوجة هي نفسها الأسباب المسؤلة عن حدوث كل إعاقة على حدة، ولكن هناك أسباب قد تكون أكثر انتشارًا لدى ذوي الإعاقة المزدوجة مثل : إصابة الأم بالسكري Maternal Diabetes، وخطر الإجهاض Threatened Abortion قبل الأسبوع العشرين من الحمل. وبصفة عامة هناك أسباب مسؤلة عن حدوث الإعاقة المزدوجة، وكل إعاقة على حدة هي ارتفاع ضغط الدم أثناء الحمل Pregnancy Hypertension، وإصابة الأمهات بالربو Asthma، وعدوى المسالك البولية Urinary Tract Infection، والمشيمة المزاحة[١] Placenta Praevia أثناء الحمل، وانفصال المشيمة Placenta Abruptio، وحالات الولادة المبكرة.

وتوصل Muhle, Trentacoste, and Rapin (2004) أن الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد تحدث نتيجة لعوامل وراثية وعوامل غير وراثية.

البرامج التربوية لذوي الإعاقة المزدوجة:

وجود فروق في الخصائص والقدرات والمهارات بين ذوي الإعاقة المزدوجة وبين ذوي الإعاقة الفكرية فقط وبين الأفراد ذوي اضطراب التوحد فقط يجعل منهم فئة فريدة من نوعها لها احتياجاتها التربوية والتعليمية والنفسية والعلاجية والتأهلية الخاصة. فالبرامج المصممة حاليًا سواء كانت البرامج المصممة لذوي الإعاقة الفكرية فقط، أو البرامج المصصمة لذوي اضطراب التوحد فقط لا تصلح لفئة الإعاقة المزدوجة. فيرى Wilkins and Matson (2009) أن البرامج المصممة لكل فئة على حدة لا تصلح لفئة الإعاقة المزدوجة.

فوضع برنامج تربوي يتطلب مراعاة الخصائص التي تتصف بها فئة الإعاقة المزدوجة، فهم يتصفون بخصائص فئتين فئة الإعاقة الفكرية وفئة اضطراب التوحد. وقد يكون القصور في القدرات والإمكانات أكثر حدة من قصور كل فئة على حدة. وبصفة عامة ينبغي وضع البرنامج التربوي بناء على الأسس التي وضعت لكل فئة على حدة.

١- هي حالة غير طبيعية تكون المشيمة داخل الرحم ، فقد تغلق الرحم تماماً أو تكون قريبة من عنق الرحم ، وقد تحدث هذه الحالة في المراحل الأولى من الحمل ، وغالباً في الست أشهر الأولى من الحمل.

وتحتاج فئة الإعاقة المزدوجة إلى جهود كبيرة في تعديل السلوك، وفي خفض المشكلات النفسية والسلوكية حيث أشارت الدراسات والبحوث إلى أن المشكلات السلوكية والنفسية أكثر حدة لدى هذه الفئة.

ويرى Bryson et al. (2008) أن المناهج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية ينبغي إعادة تكيفها لتلائم ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد معًا.

التدخلات لذوي الإعاقة المزدوجة:

تعد التدخلات الاجتماعية من المداخل المفيدة والفعالة مع فئة الإعاقة المزدوجة في تحسين السلوك الاجتماعي بصفة عامة، وبصيغة أكثر تحديدًا المداخل الاجتماعية فعالة في تحسين المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وفي خفض المشكلات النفسية والسلوكية لديهم.

فقد توصل كل من Reynhout and Mark (2007) إلى أن فنية "القصة الاجتماعية" مفيدة في خفض المشكلات السلوكية لدى فئة الإعاقة المزدوجة.

ويعد التدريب على التقليد من التقنيات الفعالة في تحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة المزدوجة. وذلك لعدة أسباب منها أن التقليد من المهارات التنموية المحورية التي تخدم كل من الوظيفة الاجتماعية والتعليمية، كما أن الأفراد ذوي الإعاقة المزدوجة لديهم عجز واضح في مهارات التقليد والذي يضعف بشكل كبير المهارات الوظيفية ومهارات التواصل الاجتماعي المتقدمة لذلك فالتقليد مهارة إجتماعية بالغة الأهمية لدى الأطفال والمراهقين والراشدين اضطراب التوحد، وخاصة أولئك الذين يعانون منهم من انخفاض القدرة الفكرية لأقل من المتوسط، أي ذوي الإعاقة الفكرية. فالتدريب على مهارات التقليد فعال في زيادة مهارات التقليد وتحسين السلوك الاجتماعي لديهم. ففي دراسة أجراها Ingersoll (2010) توصل فيها إلى أن التدريب على مهارات التقليد ثلاثة ساعات أسبوعيًا لمدة عشرة أسابيع فعال في زيادة مهارات التقليد لديهم.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن التدريب على التقليد ذو تأثيرات إيجابية في تحسين التفاعلات الاجتماعية واندماج الأفراد ذوي الإعاقة المزدوجة (Nind, 1996, Zeedyk, Caldwell, & Davies 2009).

فيعمل التقليد على خفض سلوك الإيثارة الذاتية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة. حيث يعتبر سلوك الإيثارة الذاتية هدف اجتماعي مهم لدى هؤلاء الأفراد، لأن الاندماج في التفاعلات الاجتماعي المناسبة مرتبط بخفض سلوك الإيثارة الذاتية. وفي هذا المجال توصلت دراسة Ingersoll, et al. (2013) إلى فاعلية التدريب على التقليد في خفض سلوك الإيثارة الذاتية وتنمية الاندماج المشترك Joint engagement لدى عينة من ذوي الإعاقة المزدوجة في المرحلة العمرية من ١٣ – ١٦ سنة.

وأشار Firth, Zip and Wing, (2008) أن التدريب على التقليد مفيد مع الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة المزدوجة، ولكن هناك انتقادات لاستخدام التدريب على التقليد مع الأفراد الراشدين لتلك الفئة.

ويعتمد مدخل التدريب على التقليد على العديد من الفنيات المستمدة من البحوث التي اعتمدت على التدخلات المرتكزة على تفاعلات الآباء مع الأبناء لتعزيز التفاعلات الاجتماعية المناسبة. مثل التقليد الطارئ، واستخدام اللغة البسيطة، والتقليد العفوي للأشياء في سياق اللعب بالألعاب المفضلة مثل الكور، والدمي، والألعاب الحسية.

وتعبر فنية القصة الاجتماعية من المداخل الإجتماعية الفعالة في تحسين السلوك الاجتماعي وخفض السلوك غير المرغوب لدي ذوي الإعاقة المزدوجة، وقد استخدم كل من Reynhout and Carter (2007) القصة الاجتماعية في خفض السلوك التكراري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة واضطراب التوحد، وكانت فعالة في خفض السلوك التكراري "النقر بالأيدي".

وتعتبر التدخلات الاجتماعية من المداخل المهمة والفعالة مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد، وخاصة في تحسين السلوك الاجتماعي لديهم والتفاعل مع الآخرين، حيث يعاني أولئك الأفراد من قصور في السلوك الاجتماعي.

ولاحظ Campbell (2003) وكذلك كل من Matson & Wilkins (2007) من خلال مراجعتهم للدراسات والبحوث السابقة لفئة الإعاقة المزدوجة أن أهداف العلاج لتلك الفئة تقع جميعها تحت مظلة المهارات الاجتماعية سواء فيما

يتعلق بالسلوك الاجتماعي المناسب، أو السلوك الاجتماعي غير المناسب، فالمهارات الاجتماعية تشمل سلوكيات متنوعة، مثل زيادة الانتاج اللفظي العام، والابتسام للناس، وزيادة التواصل البصري، واستخدام تأكيد الذات المناسب. والجانب السلبي للمهارات الاجتماعية يتضمن سلوكيات التحدي، والتجاوزات السلوكية الآخرى مثل السلوك النمطي والعدوان. فالتدريب على المهارات الاجتماعية واكسابها وتعليمها لتلك فئة عنصر مهم وجوهري لأنها تتداخل في كل مواقف التعلم، وتعتمد على أكثر السلوكيات الاجتماعية المناسبة.

وتوصلت بعض البحوث والدراسات إلى فاعلية بعض التدخلات العلاجية كمداخل علاجية مناسبة وفعالة مع الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد مثل فنيات التحليل السلوكي، وإعادة التأهيل المعرفي، والتدريب والمساندة، والتدريب الوالدي (Reichow, Servili Yasamy Barbui & Saxena, .2013).

وتوصل Keen (2013) إلى أن التدريب على المهارات الحركية مفيد لدى ذوي الإعاقة المزدوجة في تحسين التوازن، وتناسق العين واليد، وزمن رد الفعل.

توظيف ذوي الإعاقة المزدوجة:

يحقق توظيف ذوي الإعاقات Disabilities العديد من المزايا، وهناك اجماع بين الباحثين والمختصين على أن توظيف ذوي الإعاقات يحقق لهم العديد من الفوائد والمزايا، ولا سيما فيما يتعلق بالصحة النفسية، فيحقق التوظيف لهم قدرًا من التوافق النفسي.

وتواجه قضية توظيف ذوي الإعاقة العديد من الصعوبات، لذلك ما زال توظيف ذوي الإعاقة يجري بمعدل منخفض جدًا على مستوى العالم، وخاصة ذوي اضطرابات طيف اضطراب التوحد، فالغالبية العظمي منهم بدون عمل "عاطلين". ويشير Engstrom et al. (2003) إلى أنه حتى ذوي الأداء المرتفع Highest Functioning منهم أقل من ٥ ٪ منهم يعملون. ويرى Beadle-Brown et al. (2005) أن عدم توظيف ذوي الإعاقة على المدى الطويل يؤثر سلبيًا عليهم وعلى أسرهم، وعلى المجتمع. ويشير تقرير

PCPID (2004) الصادر في ٢٠١٤ إلى أن أكثر من ٩٠ ٪ من ذوي الإعاقة الفكرية لا يعملون " عاطلين "، وأن الغالبية العظمي منهم مازال في ورش العمل المحمية Sheltered Workshops. ويرى Kirby (1997) أن ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة لا يعملون على الإطلاق.

ويرجع فشل الأفراد ذوي الإعاقات وخاصة اضطراب التوحد وذوي الإعاقة الفكرية إلى القصور في المهارات الاجتماعية والتواصل، فقد يكون القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي عنصران رئيسيان في حالات اضطراب التوحد، ومشكلة كبيرة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وهذا الجانب قد يعوقهم عن اكتساب المهارات المهنية وممارسة مهام الوظيفة في الحياة العملية. وقد تزداد المشكلة تعقيدا إذا كان الشخص يجمع بين معايير الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد، وبالرغم من كل الصعوبات التي تواجه الأفراد ذوي اضطراب التوحد، أو ذوي الإعاقة الفكرية، أو ذوي الإعاقة المزدوجة فلا نستطيع أن نكر فوائد التوظيف لدى هذه الفئات سواء على المستوى الخاص بالنسبة للفرد نفسه، أو لأسرته، أو على مستوى المجتمع، كما أن هذا حق لهم تكفله القوانين والمواثيق الدولية.

فهناك العديد من الباحثين والمختصين الذين اهتموا بتدريب هذه الفئات على المهارات المهنية اللازمة والتي تمكنهم من اكتساب المهام والمهارات والمعارف الوظيفية. فيرى Wehmeyer, Palmer, Smith, Parent, Davies, and Stock (2006) أن البحوث الحديثة توصلت إلى أن التكنولوجيا الحديثة تمكنهم من اكتساب المهارات الوظيفية المناسبة وتؤهلهم للحياة العملية بشكل أكثر إيجابية.

وتشير البحوث إلى إمكانية استخدام النمذجة باستخدام الفيديو والتلقينات السمعية في تدريب تلك الفئات على اكتساب المهارات المهنية، ودعم تلك المهارات في أماكن العمل وما قبل العمل (Steed & Lutzker, 1999). وتمكن Allen, Burke, Howard, Wallace, amd Bowen (2012) من تدريب ذوي الإعاقة المزدوجة الراشدين على اكتساب المهارات المهنية باستخدام التلقين السمعي، وكان التلقين السمعي أفضل من النمذجة باستخدام الفيديو في اكسابهم المهارات المهنية.

المراجع

Allen, K., Burke, R., Howard, M., Wallace, D. & Bowen, S. (2012). Use of audio cuing to expand employment opportunities for adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Autism Dev Disord*, 42, 2410–2419, DOI 10.1007/s10803-012-1519-7.

American Psychiatric Association"APA" (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* : DSM-IV Washington, DC.

Azeem, M., Barnhill, L., Friedman, N., Grelotti, D., Gurumurthy, S., Handler, R., et al. (2014). Training of child and adolescent psychiatry fellows in autism and intellectual disability. *Autism*,18 (4), 471-475. doi: 10.1177/136236 1313477247. Epub 2013 Oct 10.

Bakare, M., Ebigbo, P. & Ubochi, V. (2012). Prevalence of autism spectrum disorder among Nigerian children with intellectual disability: a stopgap assessment. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 23, 513–518.

Beadle-Brown, J., Murphy, G., &Wing, L. (2005). Long-termout come for people with severe intellectual disabilities: The impact of social impairment. *American Journal on Mental Retardation*, 110(1), 1–12.

Betancur, C. (2011). Etiological heterogeneity in autism spectrum disorders: more than 100 genetic and genomic disorders and still counting. *Brain Res* 1380: 42– 77. Epub 2010 Dec 2011.

Billsted, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2007). Autism in adults: symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1102–1110.

Bradley, E. A., Summers, J. A., Wood, H. L. & Bryson, S. A. (2004 April). Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 2, 151-161.

Bryson, S., Bradley E., Thompson A., & Wainwright A. (2008). Prevalence of autism among adolescents with intellectual disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, Jul 2008, 53, 57.

de Bildt A, Sytema S, Kraijer D, & Minderaa R. (2005 Mar) Prevalence of pervasive developmental disorders in children and adolescents with mental retardation. *J Child Psychol Psychiatry*, 46 (3), 275–86.

Elspeth, A. & Barry, J. (2005 Aug). Inattention, hyperactivity, and impulsivity in teenagers with intellectual disability with and witout autism. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51, 9, ProQuest Central p. 598.

Engstrom, I., Ekstrom, L., & Emilsson, B. (2003). Psychosocial functioning in a group of Swedish adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Autism*, 7(1), 99–110. doi: 10.1177/1362361303007001008.

Fairthorne, J., Fisher, C., Bourke, J. & Leonard, H. (2014 August). Experiences impacting the quality of life of mothers of children with autism and intellectual disability. *Psychology Research*, 4, (8), 666-684.

Firth, R., Zip, E. & Wing, L. (2008). Imitation for children With Autism and Intellectual Disability, *British journal of haematology*, 112, (2), 520–549.

Fournier, K., Hass, C., Naik, S., Lodha, N., & Cauraugh, J. (2010). Motor coordination in autism Spectrum Disorders: A synthesis

and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40, 1227-1240.

Hastings, R., & Taunt, H. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 116–127.

Ingersoll, B. (2010). Brief Report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1154–1160

Ingersoll, B., Walton, K., Carlsen, D. & Haml, T. (2013). Social intervention for adolescents with autism and significant intellectual disability: Initial efficacy of reciprocal imitation training. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 118, 4, 247–261.

Keen, P. (2013). The impact of motor skill training on balance, hand-eye coordination and reaction time in a group of adults with autism and an intellectual disability. *Masters of Human Kinetics*, University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.

Kirby, N. (1997). Employment and mental retardation. In N. W. Bray Ed. *International review of research in mental retardation* ,20, 191–249. San Diego, CA: Academic Press.

La Malfa G., Lassi, S., Bertelli, M., Salvini, R., & Placidi, G. (2004 Mar). Autism and intellectual disability: A study of prevalence on a sample of the Italian population. *J Intellectual Disabil Res*, 48(Pt 3),262–7.

Langridge, A., Glasson, E., Nassar, N., Jacoby, P., Pennell, C., Hagan, R., et al. (2013). Maternal conditions and perinatal characteristics associated with autism spectrum disorder and intellectual disability. *PLoS ONE* 8(1), e50963. doi:10.1371/journal.pone.0050963.

Leonard, H., Glasson, E., Nassar, N., Whitehouse, A., Bebbington, A., et al. (2011). Autism and intellectual disability are

differentially related to sociodemographic background at birth. *Plos One*, 6(3), e17875.

Lotter V. (1978). Childhood autism in Africa. *J Child Psychol Psychiatry*, 19(3), 231–44.

Matson, J., Wilkins, J., & Ancona, M. (2008). Autism in adults with severe intellectual disability: An empirical study of symptom presentation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33, 36–42.

Mccarthy, J. (2007). Children with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Curr Opin Psychiatry*. 2007 Sep,20(5),472-6.

Morgan, C. N., Roy, M., & Chance, P. (2003). Psychiatric comorbidity and medication use in autism: A community survey. *Psychiatric Bulletin*, 27, 378–381.

Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). The Genetics of Autism. *Pediatrics* 113(5), 472-486.

Nind, M. (1996). Efficacy of Intensive Interaction: developing sociability and communication in people with severe and complex learning difficulties using an approach based on caregiver–infant interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 48–66.

Petalas M., Hastings R., Nash S., Lloyd T. & Dowey A. (2008 Sep). Emotional and behavioural adjustment in siblings of children with intellectual disability with and without autism. *Autism* ,13(5):471-83. doi: 10.1177/136236130933 5721.

Pilling, S., Dinal, F. & Corn, R. (2007). Adolescents With Autism and Significant Intellectual Disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118 (4) 247-261.

President's Committee for People with Intellectual Disabilities. (2004). A charge we have to keep: A roadmap to personal and economic freedom for people with intellectual disabilities in

the 21st Century. Washington, DC: Governmental Printing Office (GPO).

Rapanaro, C., Bartu, A., & Lee, A. H. (2008). Perceived challenges and negative impact of challenges encountered in caring for young adults with intellectual disabilities in the transition to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 34–47.

Rapin, I. (1997). Autism. *N Engl J Med*, 337: 97–104.

Reichow B, Servili C, Yasamy MT, Barbui C, Saxena S (2013) Non-Specialist psychosocial interventions for children and adolescents with intellectual disability or lower-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *PLoS Med* 10(12): e1001572. doi:10.1371/ journal.pmed.1001572.

Reynhout, G. & ,Carter, M. (2007). Social Story (TM) efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3), 173-182.

Schieve L., Gonzalez V., Boulet S., Visser S., Rice C., et al. (2012). Concurrent medical conditions and health care use and needs among children with learning and behavioral developmental disabilities, National Health Interview Survey, 2006–2010. *Research in Developmental Disabilities* 33, 467–476.

Seif Eldin A, Habib D, Noufal A, Farrag S, Bazaid K, Al-Sharbati M, et al. (2008 Jun) Use of M-CHAT for a multinational screening of young children with autism in the Arab countries. Int Rev Psychiatry, 20(3), 281–9.

Shah, A.; Holmes, N. & Wing, L. (1982). Prevalence of autism and related conditions in adults in a mental handicap hospital. Appl Res Ment Retard., 3(3),303-17.

Steed, S., & Lutzker, J. R. (1999). Recorded audio prompts: A

strategy to increase independent prevocational task completion in individuals with dual diagnosis. *Behavior Modification*, 23, 152–168. doi:10.1177/01454455992 31007.

Totsika, V., Hastings, R., Emerson, E., Berridge, D. & Lancaster, G. (2011). Behavior problems at 5 years of age and maternal mental health in autism and intellectual disability. *J Abnorm Child Psychol*, 39, 1137–1147. DOI 10.1007/ s10802-011-9534-2.

Tsakanikos, E., Costello, H., Holt, G., Bouras, N., Sturmey, P. & Newton, T. (2006). Psychopathology in adults with autism and intellectual disability. *Autism Dev Disord* (2006) 36:1123–1129. DOI 10.1007/s10803-006-0149-3.

Wehmeyer, M., Palmer, S., Smith, S., Parent, W., Davies, D., & Stock, S. (2006). Technology use by people with intellectual and developmental disabilities to support employment activities: A single-subject design meta analysis. Special issue: Assistive technology as a workplace support. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24(2), 81–86.

Zaroff, CM & Uhm, SY. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders and influence of country of measurement and ethnicity. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol., 47(3), 395-8. doi: 10.1007/s00127-011-0350-3.

Zeedyk, M., Caldwell, P., & Davies, C. (2009). How rapidly does Intensive Interaction promote social engagement for adults with profound learning disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 119– 137.

اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات

أ / أروي الشريان
قسم التربية الخاصة

د / أحمد محمد جادالرب أبو زيد
أستاذ التربية الخاصة المشارك

كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات (نسبة الانتشار ، النوع ، الصف). وتكونت العينة من (٣١٨) تلميذًا وتلميذة (١٦١) من الإناث، (١٥٧) من الذكور من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتم استخدام مقياس اضطراب العناد المتحدي، وتم التوصل إلى شيوع أعراض اضطراب العناد المتحدي لدى عينة الدراسة سواء التلميذات (الإناث) أم التلاميذ (الذكور) أم العينة الكلية، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس (العناد المتحدي) لصالح الذكور، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الصفوف الأولى لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف العليا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، وعدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى وتلاميذ الصفوف العليا في مقياس العناد المتحدي، وكان تلاميذ الصف السادس أعلى في سلوك العناد المتحدي من تلاميذ الصف الخامس، وتوصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة: (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) .

الكلمات المفتاحية : صعوبات تعلم، اضطراب العناد المتحدي .

Oppositional Defiant Disorder among students with learning disabilities and its relationship with some variables.

By: Arwa Alsharyan, and. Ahmed Abu Zaid,Associate[1]

Abstract:

This study aimed to identify Oppositional Defiant Disorder among students with learning difficulties and its relationship with some variables (prevalence, type, grade). The sample consisted of 318 pupils (161 females and 157 males) of students with Learning Disabilities in primary schools in Riyadh. It used Oppositional Defiant Disorder scale. The researchers used the descriptive approach to achieve the objectives of the study. The researcher found the prevalence of Oppositional Defiant Disorder symptoms in the study sample for both (females) and (males) , and the total sample . It also found statistically significant differences between males and females on Oppositional Defiant Disorder scale for males, there were differences between males and females in the primary grades for males, and there weren't differences between students at high grades, according to the variable type (males - females). No differences were attained between students of the primary grades and students in the high grades on the scale. The students in the sixth grade were higher in Oppositional Defiant behavior than fifth grader, also it found no differences between students with learning disabilities, according to the disabilities type (reading disabilities - writing disabilities – mathematics disabilities).

Keywords : learning disability , oppositional defiant disorder .

1 - Graduation Project Presented in Fulfillment for Obtaining the Master of Arts in Special Education. By Arwa Alsharyan, Supervised by Dr. Ahmed Muhammad Gadelrab Abu Zaid,Associate Professor, Arab East College,Department of Special Education

مقدمة البحث :

لقد شهدت العقود الأخيرة تطورات كمية ونوعية في ميدان التربية الخاصة، وحدثت تجديدات تربوية هامة للمحتاجين لها؛ أظهرت التغير المختلف الذي برز في التعامل مع هذه الفئة من فترة الإساءة اللفظية والعملية تجاههم إلى فترة الاهتمام بهم بإنشاء المؤسسات والمراكز الخاصة بهم، وإيجاد الأيدي المتخصصة والمتدربة للتعامل معهم؛ وذلك لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الشخصية بهدف تحقيق صورة تكون أقرب لحياة الأفراد العاديين، وتعتبر فئة صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي أخذ الاهتمام بها يزداد في الوقت الحالي؛ وذلك لأنها انتشرت في الآونة الأخيرة، الأمر الذي بدأ يرهق الوالدين والمعلمين (عبدالواحد،٢٠١٠).

وصعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة؛ لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية؛ نظرًا لتزايد أعداد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة، أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية (محمد، ٢٠٠٦).

ويتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافًا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في أعمارهم، وتلك الخصائص تنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدمهم في المدرسة، وقدرتهم على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها، حيث يلاحظ تدني القدرة على التكيف مع العالم المحيط، فيبتعدون عن الواجبات والأنشطة التي تبدو غير سارة لارتباطها برغباتهم الشخصية المباشرة (محمود؛ مجدي؛ أحمد، ٢٠٠٦).

ويعد اضطراب العناد المتحدي من الاضطرابات السلوكية التي شغلت الآباء والمعلمين والباحثين في علم النفس؛ لما يسببه من مشكلات تعوق التوافق في البيئة، وهو أحد الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الصغار والكبار، وشأنه شأن العديد من الاضطرابات السلوكية الأخرى التي لاقت العديد من الخلافات حول تحديد المفهوم (أبو زيد، عبد الحميد، ٢٠١٥).

ويتصرف الأطفال والمراهقون في بعض الأحيان بطرق سلبية وعنيدة تتسم بالتمرد والعصيان والعدوانية وذلك تجاه أولي الأمر، أو من في السلطة، وإذا كان هذا السلوك حادًا بما يكفي للتدخل في الأداء الوظيفي للطفل وعلاقته مع الآخرين؛ فربما يتم تشخيص الطفل بأنه يعاني من اضطراب العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder (ODD)، والأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب يغضبون، أو تنتابهم نوبات غضب، ويتجادلون مع الكبار، ويتعمدون عمل أشياء من شأنها أن تضايق الآخرين، ويتحدون الأوامر والقواعد بدرجة صارخة، ويوجهون اللوم لغيرهم عندما يرتكبون أخطاءهم الشخصية، أو الأخطاء الخاصة بهم، ويتضايقون بسهولة من الآخرين، ويكونون في حالة غضب واستياء دائم، كما أنهم حقودون ومحبون للانتقام. ويشترك الأطفال الذين لديهم اضطراب العناد المتحدي في سلوكيات معادية للمجتمع لا تتفق مع النظم والأعراف السائدة في المجتمع، وهذه السلوكيات تكون أقل حده عما هي في السلوكيات الموجودة في اضطراب المسلك Conduct Disorder (CD) ولكنها توضح طريقة سلبية، وغضب تجاه الآخرين، وبعض الأطفال يتعافون من اضطراب العناد المتحدي، ولكن هناك مجموعة فرعية يتطور لديها الاضطراب ليصبح اضطرابًا كاملًا في المسلك، وهؤلاء الأطفال الذين يتطور لديهم الأمر ويحدث لهم اضطراب المسلك يستمرون غالبًا في الاشتراك في أوجه السلوك العدواني المعادي للمجتمع حتى مرحلة الرشد، ويكون لديهم معدلات عالية في النشاط الإجرامي واستخدام المخدرات (الدسوقي،٢٠١٣).

ويتصف الأطفال ذوو اضطراب العناد المتحدي غالبًا بعدم الطاعة، ويظهرون حالة مزاجية قابلة للإثارة والتهيج والسلبية، وغالبًا ما تكون هذه المشكلات ذات طبيعة مزمنة ومتكررة، ويُظهر هؤلاء الأطفال ذوو اضطراب العناد سلوكَ المعاندة المتحدي والمعارضة بمستوى أكثر خطورة وبدرجة أكبر مما يظهره أقرانهم من نفس السن والجنس. وتتضمن السلوكيات المحددة التي من الممكن أن يظهرها الأطفال ذوو اضطراب العناد المتحدي كل من: انتهاك القواعد، نوبات الغضب، المجادلة مع ممثلي السلطة، مضايقة الآخرين، لوم الآخرين على مشكلاتهم الخاصة، والقسم المتكرر. (عبد الرحمن وعلي، ٢٠٠٣، ٢٠ في: أبو زيد وعبدالحميد، ٢٠١٥)

مشكلة البحث:

يعد اضطراب العناد المتحدي أحد الاضطرابات السلوكية المنتشرة بين الأطفال، والتي تظهر في المنزل، أو في المدرسة ، أو كليهما، ويؤدي إلى اختلال في الأداء الوظيفي للطفل، كما أن أعراضه من تمرد وتحدٍ وسلوك عدواني وسلبي توجه نحو أنماط السلطة متمثلة في الوالدين والمعلم؛ لذا فإن هذا الاضطراب يمثل مشكلة خطيرة لا تقتصر فقط على الطفل بل تمتد لتشمل الوالدين والإخوة بالمنزل والمعلم والأقران في المدرسة. (محمد،٢٠١٢)

وذكر الدسوقي (٢٠١٣) أن أعراض اضطراب العناد المتحدي تظهر عادة قبل ظهور أعراض اضطراب المسلك بحوالي سنتين إلى ثلاث سنوات أي في سن السادسة من العمر مقابل التاسعة من العمر بالنسبة لاضطراب المسلك، وحيث إن أعراض اضطراب العناد المتحدي تظهر أولًا فمن الممكن أن تكون مؤشرات أولية لاضطراب المسلك بالنسبة لبعض الأطفال.

فطبيعة سلوك العناد المتحدي أنه اضطراب سلوكي يسير في اتجاهين: الاتجاه الأول أنه يعوق قدرة الطفل، أو الشخص المصاب به على التوافق مع البيئة، أو التوافق مع نفسه، أما الاتجاه الثاني: فإنه يسبب ضررًا للمحيطين بالطفل، مثل: الآباء، والإخوان، والجيران، والأقران (أبوزيد وعبدالحميد، ٢٠١٥).

وفي هذا الإطار تبرز مشكلة الدراسة في كونها تسلط الضوء على ظاهرة مدرسية تمثل تحديًا حقيقيًا للقائمين على تربية وتعليم الأبناء، وتستوجب إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ ذوي السلوك المتحدي، وتوجيه السلوك الوجهة الصحيحة.

وتنطلق مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة انتشار اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير لنوع الجنس (ذكور– إناث)، وتبعًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس– سادس)، وتبعًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب)؟.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

(١) التعرف على درجة تباين أعراض العناد المتحدي لدى كل من الإناث والذكور ذوات صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٢) التعرف على درجة تباين أعراض العناد المتحدي لدى عينة الدراسة الكلية (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٣) التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

(٤) التعرف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

(٥) التعرف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) على مقياس العناد المتحدي.

(٦) التعرف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى (أول – ثاني – ثالث) ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٧) التعرف على الفروق بين متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد المتحدي.

(٨) التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) على مقياس العناد المتحدي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية (العلمية):

(١) إلقاء الضوء على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذا الموضوع في البيئة السعودية، وبصفة عامة تعد الدراسات التي تناولت البروفيل السلوكي والنفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نادرة في البيئة السعودية.

الأهمية التطبيقية :

(١) تطبيق أدوات الدراسة في بيئة لم تتناولها الدراسات السابقة.

(٢) عرض العديد من التوصيات التي يؤمل الاستفادة منها في معالجة تلك المشكلات وتقديم الحلول المقترحة لها؛ للاستفادة منها في مساعدة الممارسين في الميدان التربوي لمساندة ودعم تلك الفئة.

(٣) يوفر البحث الحالي نتائج مهمة قد تفيد الباحثين في المجال عند إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية والتربوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

تعريف العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder (ODD)

يعرف الدسوقي (٢٠١٣) اضطراب العناد المتحدي بأنه: "نمط من السلوك السلبي، والمنحرف، والمتمرد، والعدواني تجاه الأشخاص الممثلين للسلطة يتضح في العديد من الأنماط السلوكية؛ مثل: تعمد مضايقة الآخرين وإزعاجهم، والولع بالجدل، وتقلب الحالة المزاجية، وتدمير الممتلكات، والعدوان تجاه الآخرين، وتكون بداية هذا الاضطراب قبل وصول الطفل إلى الثامنة من العمر".

كما عرف أبوزيد وعبدالحميد (٢٠١٥) اضطراب العناد المتحدي بأنه: "مصطلح يستخدم لوصف الأطفال الذين يغضبون بسرعة ويجادلون كثيرًا، ويتصفون بالتحدي والاعتراض، وهذا النوع أكثر شيوعًا في الأطفال الأصغر سنا الذين يتحدون في كثير من الأحيان والديهم ومعلميهم. وعادة هؤلاء الأطفال لا يوصفون بالقسوة، أو الترهيب، أو السلوك المضاد للمجتمع، ولكن هذا قد يتطور إذا لم يتم التعامل مع مشكلاتهم".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي المستخدم في البحث الحالي.

تعريف صعوبات التعلم Learning Disability

"هي تلك الصعوبات التي تؤثر سلبًا على المهارات النمائية والأكاديمية، ولا تعود أسبابها إلى أي نوع من أنواع الإعاقة، أو ظروف تعلم، أو حرمان بيئي، أو أسري (الشدادي والسميري، ٢٠١٣).

وذكر بركات (٢٠١٣) تعريف صعوبات التعلم كما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بأنها: "اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات. والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية".

وتعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الملتحقون ببرامج صعوبات تعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

محددات البحث:

التزمت الباحثة بالمحددات التالية:

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري مفهوم اضطراب العناد المتحدي و الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي ثم تعقيبًا على الدراسات السابقة المرتبطة في ضوء البحث الحالي.

اضطراب العناد المتحدي

يواجه الآباء والمربون مشكلة عناد الأطفال في مرحلة نموهم المبكرة ولا سيما بين السنة الثانية والرابعة، ويعتبر العلماء أن سلوك العناد شيء طبيعي في مرحلة الحضانة؛ إذ يبدأ الطفل فيها بتأكيد ذاته ورفضه سيطرة الآخرين وتسلطهم وكبتهم لرغباته، وتؤكد الدراسات أن خلو هذه المرحلة من مراحل نمو الطفل من سلوك العناد قد يؤدي إلى ضعف الإرادة والخضوع في المراحل التالية من النمو (محمد، ٢٠١٢).

ويعرف محمد ملحم (٢٠٠٢، ص ٣٢٠) العناد عند الأطفال بأنه: اضطراب سلوكي شائع يحدث لفترة وجيزة من عمر الطفل. وربما يأخذ نمطًا متواصلاً وصفة ثابتة في سلوكه. ويصنف ضمن النزاعات العدوانية عند الأطفال. ويعد محصلة لتصادم رغبات وطموحات الطفل ورغبات ونواهي الكبار وأوامرهم (في: محمد، ٢٠١٢) .

وتتلخص أشكال العناد المتحدي في الآتي:

(١) العناد كاضطراب سلوكي: يتجلى هذا الشكل من العناد على شكل إصرار الطفل على العناد ومقاومة سلبية متواصلة نحو مواقف وحاجات. فالطفل في هذه الحالة ينزع نحو معارضة الآخرين ومشاكستهم، ويكون في حالة تذمر وشكوى مستمرة من أوامر الآخرين (الوالدين، أو غيرهم) (أحمد الزغبي، ٢٠٠١، ص ١٤٠، في: محمد،٢٠١٢) .

(٢) التحدي الظاهر: ويكون هذا العناد على شكل إصرار الطفل على استكمال ما يريده (مثل مشاهدة فيلم تلفزيوني) برغم إقناع والدته له بالنوم من أجل الاستيقاظ مبكرًا للذهاب إلى المدرسة. ويكون عناده على شكل رفض لما يطلب منه، ويكون مستعدًا لتوجيه إساءة لفظية، أو الانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه (أبوزيد وعبدالحميد، ٢٠١٥).

(٣) العناد الحاقد: يتمثل هذا العناد في قيام الطفل بعكس ما يطلب منه، فالطفل الذي يطلب منه أن يهدأ يصرخ بصوت عال، والذي يطلب منه أن يأكل يرفض الطعام برغم حاجته إليه (فهيم، ٢٠٠٧).

وذكر محمد (٢٠١٢) العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال، ومعرفة هذه العوامل يساعد على اتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب ولتقليل احتمال حدوث هذا الاضطراب بالإضافة إلى تقديم العلاج والرعاية المناسبة للطفل في الوقت المناسب بما يكفل عدم تدهور حالته إلى اضطراب المسلك، أو الجنوح، أو الإدمان.

وتنقسم العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي إلى:

أ. **لعوامل البيولوجية: وللعوامل البيولوجية الخارجية مثل تناول السموم، أو التدخين ونقص التغذية والفيتامينات تأثيرات أيضًا ولكنها غير ثابتة.** (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007)

ب. **العوامل البيئية والاجتماعية: لا يرتبط اضطراب العناد المتحدي بخصائص الأسرة فقط، ولكنه يرتبط أيضًا بخصائص البيئة المحيطة بالطفل مثل المدرسة، الرفاق، الجيران والحي بأكمله؛ فالعوامل الاجتماعية والاقتصادية لهذه البيئات مثل الفقر، الافتقار إلى التنظيم، عنف الجماعة، زيادة معدلات الجريمة، عدم التجانس العرقي، كثرة التنقل بين الأحياء، أجهزة الإعلام، الحضر والريف، وخصائص الرفاق من عنف وعدوان وسلوك إجرامي وانتماءات عرقية لها أكبر الأثر في ظهور العديد من الاضطرابات السلوكية المختلفة** (Gorman-smith, 2003, pp.117-120)

ج. **العوامل الأسرية: قلة إشراف الوالدين، قلة التفاعلات الإيجابية، الاعتداء على الأطفال، التعليمات المتناقضة، الطباع الوالدية الحادة، الخلافات الزوجية، كثرة النزاع والشجار الأسري، استخدام العقاب الجسدي والمعنوي، هذا بالإضافة إلى تأثير كل من انخفاض المستوى التعليمي للوالدين ومستوى دخل الأسرة وقلة الدفء الأسري على ظهور وتطور اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.** (Pardini & Lochman, 2006, pp.46-47 في: محمد، ٢٠١٢)

وفيما يتعلق بالأعراض دلت بعض البحوث العلمية على أنه كلما كانت سن الطفل صغيرة (٢-٥) سنوات كلما اتجهت الأعراض إلى الاختفاء بمرور الوقت أي كلما تقدم في السن، ولكن إذا كانت الأعراض لا تزال مستمرة بعد سن الخامسة فإنها تتجه إلى الثبات وتصبح مشكلة سلوكية؛ ولذلك فإنه يمكننا أن نغض النظر عن هذه الأعراض الانفعالية لصغار الأطفال دون الخامسة (جرجس، ١٩٨٢، ص ١٠٠).

ويصف أبوزيد وعبدالحميد (٢٠١٥) الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب العناد المتحدي بعدم الطاعة السلبية، انتهاك القواعد الثابتة، نوبات غضب، المجادلة مع الآخرين، مضايقة الآخرين، لوم الآخرين على مشكلاتهم الخاصة، بالإضافة إلى إظهار الحالة المزاجية القابلة للإثارة والتهيج، ويظهر ذوو الاضطراب المعاند، أو المتعارض سلوك التحدي والمعارضة بمستوى أكبر وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس السن.

وذكر أبوزيد وعبدالحميد (٢٠١٥) أن اضطراب العناد المتحدي يؤدي دورًا مهمًا في تنمية المرض النفسي المبكر، وله دور مركزي بين الاضطرابات الداخلية والخارجية، والتي تحدث بسبب الأعراض السلبية لاضطراب العناد المتحدي.

وأشار (Dengangi and Kendell, 2008 p.111) لخصائص العناد المتحدي كالتالي:

(١) التفكير الرجعي والصلب الذي يصعب التكيف في المواقف الجديدة.
(٢) الغضب والتصرفات السلبية.
(٣) الحساسية الزائدة التي تؤدي إلى الضيق والغضب والانزعاج.
(٤) صعوبة فهم وترجمة المشاعر والمواقف الاجتماعية.
(٥) التفكير السطحي غير المتأني.
(٦) اتسام الطفل بأنه سلبي وغير متعاون (في: محمد، ٢٠١٢)

وتوضح الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association 2000) فيما أورد الدسوقي (٢٠١٣) أن المعايير التشخيصية الرسمية لتشخيص اضطراب العناد المتحدي هي معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM – IV – TR ووفقًا لهذا الدليل فإن محكات تشخيص اضطراب العناد المتحدي تتمثل في:

أولًا: نمط يتضمن سلوك سلبي معارض وعدواني ويتسم بالتحدي والعناد يدوم، أو يستمر لمدة ٦ شهور على الأقل، ويتضمن الحدوث المتكرر لأربعة على الأقل من السلوكيات التالية أثناء تلك الفترة (لاحظ أن كلمة متكرر تعني أكثر تكرارًا من السلوك العادي، أو الذي يحدث عند عامة الأفراد، أو الناس من نفس العمر ومستوى النمو الذي يمكن المقارنة بهم:

(١) ينتاب الفرد نوبات غضب وهياج.
(٢) يتجادل مع الكبار.
(٣) يتحدى بقوة، أو يرفض الامتثال لقواعد، أو أوامر الكبار.
(٤) يضايق الآخرين عن عمد.
(٥) يلوم الآخرين على أخطائه، أو سوء سلوكه.
(٦) يتضايق بسهولة من الآخرين أي أنه سريع الغضب.
(٧) يكون غاضبًا ومستاءً.
(٨) يكون حاقدًا ومحبًا للانتقام.

ثانيًا: أن تسبب هذه السلوكيات ضعفًا ذا دلالة من الناحية الإكلينيكية، وذلك في الأداء الوظيفي الاجتماعي والأكاديمي، أو الأداء المتعلق بالعمل.

ثالثًا: لا تحدث هذه السلوكيات - على وجه الحصر- أثناء المسار المرضي لاضطراب ذهاني، أو اضطراب الحالة المزاجية.

رابعا: لا تتوفر المواصفات الخاصة باضطراب المسلك Conduct Disorder، وإذا كان الفرد في الثامنة عشرة من العمر، أو أكثر لا تتوافر المواصفات الخاصة باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

وذكر محمد (٢٠١٢) على أنه يتم تشخيص اضطراب العناد المتحدي من خلال أخذ التاريخ المرضي والتطوري والفحص النفسي، ومقارنة سلوك الطفل بسلوك من هم في مثل عمره العقلي، ومراعاة أن يكون السلوك كثيرًا من المعتاد.

وذكر الدسوقي (٢٠١٣) أن البنين يعدون أكثر احتمالًا وعرضه من البنات لأن يتم تشخيصهم بما يفيد وجود اضطراب المسلك، فالبنين يفوقون البنات بواقع ثلاث مرات، ونفس النسبة تنطبق أيضًا على اضطراب العناد المتحدي، ومما يؤكد ذلك أن أسباب هذه الاضطرابات تتكرر بدرجة أكبر في حالة البنين عما هي في حالة البنات، يضاف إلى ذلك أن الأولاد الذين لديهم اضطراب المسلك يكونون عدوانيين من الناحية الجسمية بدرجة أكبر عما هو في حالة البنات اللاتي لديهن اضطراب المسلك.

اضطراب المسلك واضطراب العناد المتحدي

ذكر الدسوقي (٢٠١٣) بأنه يوجد تداخل كبير بين الأعراض المرضية الخاصة باضطراب المسلك، وأعراض اضطراب العناد المتحدي، كما أن هناك خلافًا أيضًا حول ما إذا كان اضطراب العناد المتحدي هو اضطراب منفصل عن اضطراب المسلك، وهل هو نسخة أولية أقل اعتدالا أم انعكاسًا لنفس الأعراض وأوجه العجز الرئيسة لاضطراب المسلك. وتظهر أعراض اضطراب العناد المتحدي عادة قبل ظهور أعراض اضطراب المسلك بحوالي سنتين إلى ثلاث سنوات أي في سن السادسة من العمر مقابل التاسعة من العمر بالنسبة لاضطراب المسلك، وحيث إن أعراض اضطراب العناد المتحدي تظهر أولًا فمن الممكن أن تكون مؤشرات أولية لاضطراب المسلك بالنسبة لبعض الأطفال، ومع ذلك فإن معظم الأطفال الذين يظهرون أعراض اضطراب العناد المتحدي لا يتقدم بهم الحال إلى حدوث المزيد من أعراض اضطراب المسلك، فعلى الأقل هناك نسبة تصل إلى ٥٠ ٪ من الأفراد يستمر تشخيصهم بما يفيد وجود اضطراب العناد المتحدي بدون تقدم، أو تطور لحدوث اضطراب آخر، وهناك نسبة تصل إلى ٢٥٪ من الأفراد يكفون تمامًا عن إظهار، أو عرض المشكلات المتعلقة باضطراب العناد المتحدي.

الإسهامات الاجتماعية لاضطراب المسلك واضطراب العناد المتحدي

أوضح كوستيلو وآخرون (Costello et al. 2001) ينتشر اضطراب المسلك واضطراب العناد المتحدي بدرجة كبيرة لدى الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية، والذين يعيشون في مناطق حضرية وذلك بدرجة أكبر مما هو الحال لدى الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة، والذين يعيشون في مناطق ريفية (في الدسوقي، ٢٠١٣)

وربما يرجع ذلك إلى تأثير مجموعة من العوامل الأخرى التي تتمثل في المصادر المالية المحدودة للأسرة التي ينعكس تأثيرها على الإشراف على الطفل والرقابة الجيدة عليه ورعايته، كما تزيد من الضغوط النفسية الواقعة على الأسرة التي تنعكس آثارها على جميع أفراد الأسرة صغارًا وكبارًا، ومن ثم يتعرض الأطفال الصغار لاضطراب المسلك. (الدسوقي، ٢٠١٣)

وترتبط نوعية الأسلوب الوالدي الذي يتلقاه الأطفال ولاسيما الأطفال الذين لديهم قابلية للنشاط الزائد واضطراب المسلك ارتباطًا دالا بما إذا كان حدث لهم جملة الأعراض المرضية الكاملة لاضطراب المسلك. (سميث وفارينجتون Smith & Farrington، 2004 في: الدسوقي، ٢٠١٣)

والأطفال الذين تم معاملتهم معاملة رديئة وإذاؤهم بدنيًا من جانب والديهم، أو تم إهمالهم بدرجة شديدة كانوا أكثر احتمالا لأن يحدث لهم سلوك مشين ومنحرف. (ستوثامير – لوبير وآخرون Stouthamer – Loeber et al.، 2001 في: الدسوقي، ٢٠١٣)

وهناك متغير آخر له علاقة بذلك وهو عدم اشتراك الوالدين في شؤون أطفالهم على سبيل المثال الأطفال الذين لا يعرف والداهم أصدقاءهم، أو ما يقومون به من أعمال، أو تصرفات في المدرسة يكونون أكثر احتمالًا لأن يحدث لهم اضطراب المسلك، وعندما يتفاعل والدا الأطفال ذوي اضطراب المسلك مع أطفالهم، فإن هذه التفاعلات تتسم بالعدوانية، والعنف الجسمي والسخرية، وصورة هذه الأسر هي صورة لا يتواجد فيها الوالدان مع أطفالهم في البيوت، ولكن عندما يخطئ الأطفال بطريقة، أو بأخرى يقوم الوالدان بصب غضبهم بعنف على هؤلاء الأطفال، وهؤلاء الآباء أيضًا ينزلون العقاب البدني الشديد بأطفالهم، ويكون ذلك بدرجة أكبر في حالة البنين عما هو في حالة البنات، وقد يفسر ذلك جزئيًا المعدل الأعلى لانتشار اضطراب المسلك عند الذكور. (سميث وفارنجتون Smith & Farringtong، 2004 في: الدسوقي، ٢٠١٣)

دراسات سابقة

أولًا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

دراسة أبا الخيل (٢٠١٠) وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية وفق المنحى البيئي: (بيئة المنزل، بيئة المدرسة، بيئة الأقران)، وتحديد أبرزها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم، كما استخدم الباحث بطارية مقاييس تقدير المشكلات السلوكية للإعاقات، وقد أوضحت النتائج أن المشكلات السلوكية المتعلقة ببيئة المدرسة كانت أكثر شيوعًا لدى مجتمع

الدراسة مقارنة بالمشكلات السلوكية المتعلقة ببيئة الأقران والمشكلات السلوكية المتعلقة ببيئة المنزل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس المشكلات السلوكية المتعلقة ببيئة الأقران، وكذلك في بيئة المنزل في كل من متغيري العمر ونمط صعوبة التعلم الأكاديمية.

دراسة بشقة (٢٠٠٨) وهدفت الباحثة في هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بالجزائر، وتكونت العينة من (١٣٠) طالبًا وطالبة، وتم استخدام قائمة تقدير المشكلات السلوكية، وتوصلت الباحثة إلى أن المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعلقت بأبعاد (السلوك الإنسحابي، والنشاط الزائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف، وسلوك التمرد في المدرسة، والعادات الغريبة، والأزمات العصبية)، كما وأوضحت بأن الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بحاجاتهم إلى الكشف والتعرف المبكر عن الصعوبات لديهم، وحاجاتهم إلى التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية في حين تتعلق الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية بالحاجة إلى التدريب على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر، والحاجة إلى الشعور بالانتماء، والحاجة إلى التخلص من القلق والتوتر، والحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه، والحاجة إلى النمذجة والقدوة، والحاجة إلى اللعب، والحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله.

دراسة عصفور (٢٠٠٧) وهدف الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى أطفال غرف المصادر والتحقق من فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجة هذه السلوكيات، وتضمن البحث دراستين: إحداهما مسحية، والثانية تجريبية، وقد صمم الباحث (مقياسًا للمشكلات السلوكية) ويغطي: مجلات النشاط الزائد، والتشتت وضعف الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، والانسحاب، والاعتمادية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبًا وطالبة بالنسبة للدراسة المسحية، وتوصل الباحث إلى وجود مشكلات سلوكيه متوسطة لدى أفراد العينة، وقد كان الذكور أكثر إظهارًا للمشكلات السلوكية من الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الفئات العمرية (٧،٨،٩) سنوات، حيث كان أفراد الدراسة في سن (٧) سنوات أكثر إظهارًا للمشكلات السلوكية من أقرانهم في نفس الفئة العمرية، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلمي غرف المصادر على أسلوبي التعزيز التفاضلي والتعاقد السلوكي كأساليب فعالة في خفض المشكلات السلوكية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت اضطراب العناد المتحدي

دراسة العمري (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار أعراض السلوك الفوضوي وعلاقته بمتغير الصف: (رابع، خامس، سادس)، أو نوع الصعوبة (قراءة، إملاء، رياضيات)، وتكونت العينة من (١١٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الابتدائية العليا بمدينة الرياض، واستخدم الباحث مقياس السلوك الفوضوي، وتوصل الباحث إلى شيوع أعراض السلوك الفوضوي بدرجة مرتفعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمتمثلة في كل من: السلوك العدواني، والعناد المتحدي، ونقص الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية، وانتهاك القواعد، والاحتيال، أو السرقة)، وأظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين أفراد الدراسة في درجة (العناد المتحدي، نقص الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، انتهاك القواعد، الاحتيال، أو السرقة) باختلاف متغير الصف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين الطلاب الذين لديهم صعوبات في الإملاء وبقية الطلاب في درجة (العناد المتحدي، الاندفاعية) وكانت درجة (العناد المتحدي، الاندفاعية) أكثر حده لدى بقية الطلاب، وأوضحت النتائج بأن هناك تباينًا في أعراض السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويأتي السلوك العدواني في المرتبة الأولى ومن ثم يليه العناد المتحدي، ثم الاندفاعية، يليه نقص الانتباه، والنشاط الزائد، الاحتيال والسرقة، وانتهاك القواعد، وقد أوصت الدراسة بالعمل على كل ما يحد من انتشار أعراض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والبحث في العوامل المؤدية لشيوع أعراض السلوك الفوضوي لدى الطلاب ووضع الحلول المناسبة لها، وتوفير فرص التدريب والتأهيل التي تعزز من قدرة المعلمين على معالجة شيوع أعراض السلوك الفوضوي لدى الطلاب، وإجراء تقويم دوري لواقع شيوع أعراض السلوك الفوضوي لدى الطلاب، القيام بدراسات مستقبلية وافيه حول سبل الحد من شيوع أعراض السلوك الفوضوي لدى الطلاب.

دراسة سليمان ومحمد (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط المشكلات السلوكية المنتشرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وعلاقتها بكل من متغير الجنس (ذكور وإناث)، ومعامل الذكاء، والعمر الزمني، وتم استخدام مقياس المشكلات السلوكية المعد خصيصًا لهاتين الفئتين، وقام معلمو الأطفال بالإجابة على عباراته الموزعة على سبعة أبعاد هي: السلوك العدواني، وسلوك إيذاء الذات، وسلوك الكسل واللامبالاة، وسلوك العناد المتحدي، والسلوكيات غير الأخلاقية والمضادة للمجتمع (كالغش والكذب والسرقة)، والسلوك الانسحابي، والسلوكيات المنافية للآداب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، (٣٩) ذكورًا، و(٢٤) إناثًا معاملات ذكائهم ما بين ٣٦-٦٩، وأعمارهم الزمنية ما بين ٤-٢١ سنة، وهو مدى زمني واسع حتى يمكن التحقق من علاقة المشكلات السلوكية بمراحل العمر الزمني المختلفة لعينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير معامل الذكاء في اتجاه ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة الذين كانت لديهم مشكلات سلوكية أكبر منها لدى ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة الذين كانت لديهم مشكلات سلوكية أكبر منها لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وظهرت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير العمر الزمني في اتجاه المرحلة العمرية الثالثة من (١٦-٢١ سنة).

ودراسة فرج (٢٠٠٧) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) في الاضطرابات السلوكية كما تتمثل في العناد المتحدي واضطراب الخلق والعدوان والكذب بين أطفال الشارع والأطفال ذوي المأوى، وذلك في صالح أطفال الشارع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة " أبا الخيل (٢٠١٠)- بشقة (٢٠٠٨)- عصفور (٢٠٠٧) " التي حاولت التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن بينها اضطراب العناد المتحدي " العمري (٢٠١٥)- سليمان ومحمد (٢٠١٢) "، وقد أكدت جميع الدراسات " العمري (٢٠١٥)-

سليمان ومحمد (٢٠١٢)- محمد (٢٠١٢)- فرج (٢٠٠٧) " على أن الاضطرابات السلوكية ومن بينها اضطراب العناد المتحدي جذبت اهتمام الباحثين والمهتمين في مجالات التربية وعلم النفس، كون هذا السلوك يحد من قدرة المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية. كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات " بشقة (٢٠٠٨)- عصفور (٢٠٠٧)- سليمان ومحمد (٢٠١٢) " في اختيار عينة الدراسة وهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة " العمري (٢٠١٥) " في اختيار المنهج. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة " أبا الخيل (٢٠١٠)- بشقة (٢٠٠٨)- عصفور (٢٠٠٧)- العمري (٢٠١٥)- سليمان ومحمد (٢٠١٢)- محمد (٢٠١٢) " في تحديد محاور الإطار النظري، واختيار حجم العينة. أشارت بعض الدراسات " العمري (٢٠١٥)- سليمان ومحمد (٢٠١٢) "إلى أن اضطراب العناد المتحدي يظهر من الأطفال وكذلك المراهقين، وبالتالي يعد سلوكًا شائعا لدى الأطفال وكذلك المراهقين. أشارت بعض الدراسات " محمد (٢٠١٢)- عصفور (٢٠٠٧) " إلى فاعلية تدريب الطلاب ذوي اضطراب العناد المتحدي على اكتساب المهارات الاجتماعية، والتأكيد على استخدام أساليب التعزيز المتنوعة من أجل اكتساب السلوك السوي والتقليل من حده اضطراب العناد المتحدي.

فروض البحث:

(١) تتباين أعراض العناد المتحدي لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٢) تتباين أعراض العناد المتحدي لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٣) تتباين أعراض العناد المتحدي لدى عينة الدراسة الكلية (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي.

(٤) لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

(٥) لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

(٦) لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) على مقياس العناد المتحدي.

(٧) لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى (أول – ثاني – ثالث) ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي .

(٨) لا توجد فروق بين متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد المتحدي.

(٩) لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) على مقياس العناد المتحدي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٦٠ تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣١٨) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٥٧	٤٩,٤
أنثى	١٦١	٥٠,٦
المجموع	٣١٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (١٦١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٠,٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة إناث وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٥٧) منهم يمثلون ما نسبته ٤٩,٤٪ من إجمالي أفراد الدراسة ذكور. ويوضح الجدول التالي (٢) توزيع عينة الدراسة وفق متغير الصف الدراسي:

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	التكرار	النسبة
أول ابتدائي	٥٨	١٨,٢
ثاني ابتدائي	٦٢	١٩,٥
ثالث ابتدائي	٦٧	٢١,١
رابع ابتدائي	٥٤	١٧,٠
خامس ابتدائي	٤٨	١٥,١
سادس ابتدائي	٢٩	٩,١
المجموع	٣١٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن (٦٧) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٢١,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف الثالث ابتدائي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٦٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٥٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف الثاني ابتدائي، مقابل (٥٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٨,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف الأول ابتدائي، و(٥٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف الرابع ابتدائي، و(٤٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٥,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف الخامس ابتدائي، و(٢٩) منهم يمثلون ما نسبته ٩,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي الصف السادس ابتدائي. ويوضح الجدول التالي (٣) توزيع عينة الدراسة وفق متغير نوع الصعوبة:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير نوع الصعوبة

نوع الصعوبة	التكرار	النسبة
كتابة	٥٥	١٧,٣
قراءة	٤٥	١٤,٢
حساب	٨٠	٢٥,٢
كتابة وقراءة	١٠٨	٣٤,٠
كتابة وحساب	٤	١,٣
قراءة وحساب	١١	٣,٥
كتابة وقراءة وحساب	١٥	٤,٧
المجموع	٣١٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٦) أن (١٠٨) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٤,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالكتابة والقراءة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٨٠) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالحساب، مقابل (٥٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالكتابة، و(٤٥) منهم يمثل ما نسبته ١٤,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالقراءة، و (١٥) منهم يمثلون ما نسبته ٤,٧٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالكتابة والقراءة والحساب، و (١١) منهم يمثلون ما نسبته ٣,٥٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالقراءة والحساب، و (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع صعوبتهم صعوبة بالكتابة والحساب.

أداة البحث:

تم استخدام مقياس اضطراب العناد المتحدي إعداد / الدسوقي (٢٠١٥) ومن ثم قامت الباحثة بالتحقق من صدقه وثباته على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

صدق الأداة في البحث الحالي:

صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٣٨٦××	١٣	٠,٥٨٦××
٢	٠,٧٣٣××	١٤	٠,٦٤١××
٣	٠,٨٥١××	١٥	٠,٧٢٦××
٤	٠,٦٧٩××	١٦	٠,٧٣٦××
٥	٠,٧٨٩××	١٧	٠,٦٧٧××
٦	٠,٧١٧××	١٨	٠,٧١٢××
٧	٠,٦٢١××	١٩	٠,٧٥٣××
٨	٠,٨١٨××	٢٠	٠,٧٢٨××
٩	٠,٧٧٣××	٢١	٠,٦٤٥××
١٠	٠,٧٨٠××	٢٢	٠,٦٥٧××
١١	٠,٧٨٥××	٢٣	٠,٧٨٠××
١٢	٠,٦٨٨××	٢٤	٠,٦٨٩××

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس.

ثبات الأداة في البحث الحالي:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach›s Alpha (a)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول (٢) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	الثبات
الثبات العام	٢٤	٠,٩٥٥١

ويتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠,٩٥٥١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

كما استخدمت الباحثة (التجزئة النصفية بطريقة جتمان) ((Guttman (a)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٦)

التجزئة النصفية بطريقة جتمان لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	الثبات
الثبات للنصف الأول	١٢	٠,٩٢٢١
الثبات للنصف الثاني	١٢	٠,٩٠٩٥

يتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠,٩٢٢١) للنصف الأول بينما بلغ (٠,٩٠٩٥) للنصف الثاني، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث الحالي.

خطوات الدراسة وإجراءاتها

(١) قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، ومن ثم قامت بوضع الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي.

(٢) حصلت الباحثة من موافقة تطبيق ميداني لأداة الدراسة من كليات الشرق العربي .

(٣) ثم حصلت الباحثة على موافقة إدارة تعليم الرياض لزيارة برامج صعوبات التعلم الملحقة بتعليم الرياض.

(٤) قامت الباحثة بزيارات ميدانية لتطبيق أداة الدراسة.

(٥) قامت الباحثة مع المشرف بمراجعة أدوات التطبيق الميداني مع المشرف، وتم حذف ما لا يناسب الدراسة من حيث عدم استيفاء كل بنود المقياس، أو نقص في بعض البيانات.

(٦) استعانت الباحثة بمحلل إحصائي لتحليل البيانات ومن ثم معالجة فروض الدراسة.

(٧) قامت الباحثة بتفسير نتائج الدراسة التي توصلت إليها من خلال المعالجة الإحصائية.

(٨) قامت الباحثة بصياغة توصيات البحث الحالي والبحوث والدراسات المقترحة.

(٩) قامت الباحثة بكتابة تقرير البحث الحالي.

(١٠) ثم تلا ذلك مراجعة المشرف وعملت الباحثة بتعديلات المشرف.

(١١) وعقب ذلك المراجعة اللغوية من قبل مختص.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). فقد تم استخدام التكررات والنسب المؤية والمتوسطات واختبار ت ، وتحليل التباين واختبار شيفيه.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض على: « تتباين أعراض العناد المتحدي لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي» وتم التحقق من هذه الفرض كما في الجداول التالية:

جدول (٧)

نتائج المئينيات والمتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية

لنسب شيوع أعراض التحدي لدى العينة

المتغيرات	الدرجة الكلية
عدد العينة	١٦١
درجة الشيوع	٣٧,٨٨
(المئين الأول (٢٥	٢٥,٠٠٠٠
(المئين الثاني (٥٠	٢٨,٠٠٠٠
(المئين الثالث (٧٥	٤٢,٥٠٠٠
حالة الشيوع	مرتفعة[١]

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن جميع حالات شيوع أعراض العناد المتحدي لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم مرتفعة؛ حيث كانت قيم درجات الشيوع مرتفعة عن قيم المئين الثاني في جميع الأعراض مما يبين أن هذه الأعراض مرتفعة لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم. وللتعرف على تبيان أعراض العناد المتحدي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور السلوك الذي تظهره التلميذة من ذوات صعوبات التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

---

١ - ملاحظة في حالة كانت درجة الشيوع تتعدى قيمة المئين الثاني فإن حالة الشيوع تكون مرتفعة

جدول (٨)

تباين أعراض العناد المتحدي لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
١٥	يجد صعوبة في تكوين علاقات، أو صداقات دائمة	ك	٩	١٩	٨	٥٠	٧٥	١,٩٩	١,٢٢٥	١
		٪	٥,٦	١١,٨	٥,٠	٣١,١	٤٦,٦			
٧	يتضايق بسهولة من الآخرين	ك	٧	١٨	٧	٣٧	٩٢	١,٨٣	١,١٩٧	٢
		٪	٤,٣	١١,٢	٤,٣	٢٣,٠	٥٧,١			
١١	يسهل استثارته	ك	٤	١٩	٧	٣٥	٩٦	١,٧٦	١,١٣٣	٣
		٪	٢,٥	١١,٨	٤,٣	٢١,٧	٥٩,٦			
١٨	يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته	ك	٥	١٦	٣	٤٢	٩٥	١,٧٢	١,١٠٢	٤
		٪	٣,١	٩,٩	١,٩	٢٦,١	٥٩,٠			
١٠	يلقي على الآخرين بتبعية أخطائه وسوء تصرفاته	ك	٤	١٤	٤	٤٩	٩٠	١,٧١	١,٠٣٩	٥
		٪	٢,٥	٨,٧	٢,٥	٣٠,٤	٥٥,٩			
٥	يسيطر عليه الغضب والاستياء لأتفه الأسباب	ك	٦	١٥	٩	٢٦	١٠٥	١,٧٠	١,١٥٦	٦
		٪	٣,٧	٩,٣	٥,٦	١٦,١	٦٥,٢			
١	يجادل الكبار باستمرار	ك	٧	٨	٤	٤٥	٩٧	١,٦٥	١,٠٥٠	٧
		٪	٤,٣	٥,٠	٢,٥	٢٨,٠	٦٠,٢			
١٩	يغضب ويثور عندما لا تتحقق رغباته	ك	٨	١٣	٤	٢٤	١١٢	١,٦٤	١,١٧٠	٨
		٪	٥,٠	٨,١	٢,٥	١٤,٩	٦٩,٦			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٨	يفقد أعصابه لأتفه الأسباب	ك	٥	١٦	٧	٢٠	١١٣	١,٦٣	١,١٣٨	٩
		٪	٣,١	٩,٩	٤,٣	١٢,٤	٧٠,٢			
١٦	يحتج على، أو يرفض أوامر الوالدين	ك	٥	١١	٣	٤٢	١٠٠	١,٦٣	١,٠٣٠	١٠
		٪	٣,١	٦,٨	١,٩	٢٦,١	٦٢,١			
١٧	يتحدىويرفض أوامر الآخرين	ك	٥	١٥	٢	٣١	١٠٨	١,٦٢	١,٠٩٥	١١
		٪	٣,١	٩,٣	١,٢	١٩,٣	٦٧,١			
٢١	عنيد ومتصلب	ك	٨	٨	٦	٣٠	١٠٩	١,٦١	١,١٠٢	١٢
		٪	٥,٠	٥,٠	٣,٧	١٨,٦	٦٧,٧			
٢٢	يستفز ويزعج الآخرين	ك	١٠	٦	٤	٢٩	١١٢	١,٥٩	١,١٢٦	١٣
		٪	٦,٢	٣,٧	٢,٥	١٨,٠	٦٩,٦			
٤	يخرج عن قيم ومعايير الجماعة	ك	٣	١٥	٤	٢٩	١١٠	١,٥٨	١,٠٤٠	١٤
		٪	١,٩	٩,٣	٢,٥	١٨,٠	٦٨,٣			
٣	يتحدى الكبار ويرفض الانصياع لأوامرهم	ك	٢	١٠	٨	٢٨	١١٣	١,٥١	٠,٩٣٦	١٥
		٪	١,٢	٦,٢	٥,٠	١٧,٤	٧٠,٢			
٢	يحب الثأر والانتقام	ك	٣	١٠	٤	٢٨	١١٦	١,٤٨	٠,٩٤٩	١٦
		٪	١,٩	٦,٢	٢,٥	١٧,٤	٧٢,٠			
٢٤	يحب مخالفة الآخرين في الرأي	ك	٦	٥	٣	٣٢	١١٥	١,٤٨	٠,٩٦٢	١٧
		٪	٣,٧	٣,١	١,٩	١٩,٩	٧١,٤			
٩	يتعمد مضايقة الآخرين (يضربهم، أو يدفعهم، أو يعرقلهم.... الخ)	ك	٥	٩	٤	٢١	١٢٢	١,٤٧	١,٠٠٧	١٨
		٪	٣,١	٥,٦	٢,٥	١٣,٠	٧٥,٨			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٦	ينفس عن غضبه من خلال الإساءة للآخرين	ك	٢	١٠	٥	٢٢	١٢٢	١,٤٣	٠,٩١٤	١٩
		٪	١,٢	٦,٢	٣,١	١٣,٧	٧٥,٨			
٢٣	يفرض آراءه على الآخرين	ك	٤	٨	٢	٢٤	١٢٣	١,٤٢	٠,٩٣٣	٢٠
		٪	٢,٥	٥,٠	١,٢	١٤,٩	٧٦,٤			
٢٠	يتعامل بتسلط مع الآخرين	ك	٢	٨	٣	٢١	١٢٧	١,٣٧	٠,٨٤٩	٢١
		٪	١,٢	٥,٠	١,٩	١٣,٠	٧٨,٩			
١٤	يهدد الآخرين بإلحاق الأذى بهم	ك	٥	٨	٣	٨	١٣٧	١,٣٦	٠,٩٧٢	٢٢
		٪	٣,١	٥,٠	١,٩	٥,٠	٨٥,١			
١٣	يحب الدخول في مشاجرات بدنية مع الآخرين	ك	٣	١٠	٣	٩	١٣٦	١,٣٥	٠,٩٣١	٢٣
		٪	١,٩	٦,٢	١,٩	٥,٦	٨٤,٥			
١٢	يحث الآخرين على الدخول معه في صراع	ك	٢	٧	٤	١٧	١٣١	١,٣٤	٠,٨٢٩	٢٤
		٪	١,٢	٤,٣	٢,٥	١٠,٦	٨١,٤			
المتوسط العام								٣٧,٨٨	١٩,١٧٨	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن درجة شيوع أعراض العناد المتحدي مرتفعة لدى التلميذات من ذوات صعوبات التعلم بدرجة (٣٧,٨٨).

مفردات الدراسة موافقات أحيانًا على اثنين من سلوكيات العناد المتحدي لدى التلميذات من ذوات صعوبات التعلم تتمثلان في العبارات رقم (١٥، ٧) واللتان تم ترتيبهما تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة على حدوثهما أحيانًا كالتالي:

(١) جاءت العبارة رقم (١٥) وهي» يجد صعوبة في تكوين علاقات، أو صداقات دائمة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (١,٩٩ من ٥).

(٢) جاءت العبارة رقم (٧) وهي» يتضايق بسهولة من الآخرين « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (١,٨٣ من ٥).

كما يتضح من النتائج أن مفردات الدراسة لا يوافقن على حدوث اثنين وعشرين من سلوكيات العناد المتحدي لدى التلميذات من ذوات صعوبات التعلم مطلقًا أبرزها تتمثل في العبارات رقم: (١١، ١٨، ١٠، ٥، ١) والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة على عدم حدوثها مطلقًا كالتالي:

(١) جاءت العبارة رقم (١١) وهي» يسهل استثارته « بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٦ من ٥).

(٢) جاءت العبارة رقم (١٨) وهي» يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته « بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٢ من ٥).

(٣) جاءت العبارة رقم (١٠) وهي» يلقي على الآخرين بتبعية أخطائه وسوء تصرفاته « بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧١ من ٥).

(٤) جاءت العبارة رقم (٥) وهي» يسيطر عليه الغضب والاستياء لأتفه الأسباب « بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٠ من ٥).

(٥) جاءت العبارة رقم (١) وهي» يجادل الكبار باستمرار « بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٦٥ من ٥).

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض على: « تتباين أعراض العناد المتحدي لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي « وتم التحقق من هذه الفرض كما في الجداول التالية:

جدول (٩)

نتائج المئينيات والمتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية

لنسب شيوع أعراض التحدي لدى العينة

المتغيرات	الدرجة الكلية
عدد العينة	١٥٧
درجة الشيوع	٤٩,٣٨
(المئين الأول (٢٥	٣٦,٠٠٠٠
(المئين الثاني (٥٠	٤٨,٠٠٠٠
(المئين الثالث (٧٥	٥٩,٠٠٠٠
حالة الشيوع	مرتفعة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن جميع حالات شيوع أعراض العناد المتحدي لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم مرتفعة؛ حيث كانت قيم درجات الشيوع مرتفعة عن قيم المئين الثاني في جميع الأعراض مما يبين أن هذه الأعراض مرتفعة لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم. وللتعرف على تبيان أعراض العناد المتحدي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور السلوك الذي يظهره التلميذ، أو التلميذة من ذوي صعوبات التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

تباين أعراض العناد المتحدي لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي

مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٣	يتحدى الكبار ويرفض الانصياع لأوامرهم	ك	٣	٢٦	٢	٩١	٣٥	٢,١٨	١,٠٢٢	١
		٪	١,٩	١٦,٦	١,٣	٥٨,٠	٢٢,٣			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٧	يتضايق بسهولة من الآخرين	ك	٦	٢٩	١	٧٢	٤٩	٢,١٨	١,١٧٤	٢
		٪	٣,٨	١٨,٥	.٦	٤٥,٩	٣١,٢			
١٨	يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته	ك	٦	١٩	٢	٩٥	٣٥	٢,١٥	١,٠٢٤	٣
		٪	٣,٨	١٢,١	١,٣	٦٠,٥	٢٢,٣			
١٩	يغضب ويثور عندما لا يتحقق رغباته	ك	٣	٢٦	٤	٨٢	٤٢	٢,١٥	١,٠٥٥	٤
		٪	١,٩	١٦,٦	٢,٥	٥٢,٢	٢٦,٨			
١١	يسهل استثارته	ك	٥	٢٨	٣	٧٠	٥١	٢,١٥	١,١٥٤	٥
		٪	٣,٢	١٧,٨	١,٩	٤٤,٦	٣٢,٥			
٩	يتعمد مضايقة الآخرين (يضربهم، أو يدفعهم، أو يعرقلهم.... الخ)	ك	٥	٢٧	٣	٧٠	٥٢	٢,١٣	١,١٤٨	٦
		٪	٣,٢	١٧,٢	١,٩	٤٤,٦	٣٣,١			
٢١	عنيد ومتصلب	ك	٢	٢٩	٢	٧٧	٤٧	٢,١٢	١,٠٧٦	٧
		٪	١,٣	١٨,٥	١,٣	٤٩,٠	٢٩,٩			
٢٢	يستفز ويزعج الآخرين	ك	٧	١٧	٣	٨٤	٤٦	٢,٠٨	١,٠٧١	٨
		٪	٤,٥	١٠,٨	١,٩	٥٣,٥	٢٩,٣			
٢	يحب الثأر والانتقام	ك	١	٢٢	١	٩٦	٣٧	٢,٠٧	٠,٩٢٨	٩
		٪	.٦	١٤,٠	.٦	٦١,١	٢٣,٦			
١٢	يحث الآخرين على الدخول معه في صراع	ك	١	٢٨	٢	٧٥	٥١	٢,٠٦	١,٠٥٤	١٠
		٪	.٦	١٧,٨	١,٣	٤٧,٨	٣٢,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٤	يخرج عن قيم ومعايير الجماعة	ك	٣	٢٢	١	٨٧	٤٤	٢,٠٦	١,٠١١	١١
		٪	١,٩	١٤,٠	.٦	٥٥,٤	٢٨,٠			
١٥	يجد صعوبة في تكوين علاقات، أو صداقات دائمة	ك	٤	٢١	٤	٧٩	٤٩	٢,٠٦	١,٠٥٢	١٢
		٪	٢,٥	١٣,٤	٢,٥	٥٠,٣	٣١,٢			
٨	يفقد أعصابه لأتفه الأسباب	ك	٥	٢١	٢	٧٩	٥٠	٢,٠٦	١,٠٧٦	١٣
		٪	٣,٢	١٣,٤	١,٣	٥٠,٣	٣١,٨			
١٠	يلقي على الآخرين بتبعية أخطائه وسوء تصرفاته	ك	٥	١٧	٤	٨٦	٤٥	٢,٠٥	١,٠١٨	١٤
		٪	٣,٢	١٠,٨	٢,٥	٥٤,٨	٢٨,٧			
٥	يسيطر عليه الغضب والاستياء لأتفه الأسباب	ك	٥	١٨	١	٨٩	٤٤	٢,٠٥	١,٠١٨	١٥
		٪	٣,٢	١١,٥	.٦	٥٦,٧	٢٨,٠			
٢٠	يتعامل بتسلط مع الآخرين	ك	-	٢٢	٤	٩٠	٤١	٢,٠٤	٠,٩٢٢	١٦
		٪	-	١٤,٠	٢,٥	٥٧,٣	٢٦,١			
١٦	يحتج على، أو يرفض أوامر الوالدين	ك	٢	٢٣	٢	٨١	٤٩	٢,٠٣	١,٠١٥	١٧
		٪	١,٣	١٤,٦	١,٣	٥١,٦	٣١,٢			
٦	ينفس عن غضبه من خلال الإساءة للآخرين	ك	٣	٢٤	١	٧٤	٥٥	٢,٠٢	١,٠٧١	١٨
		٪	١,٩	١٥,٣	.٦	٤٧,١	٣٥,٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
١٣	يحب الدخول في مشاجرات بدنية مع الآخرين	ك	٣	١٨	٣	٨٥	٤٨	٢,٠٠	٠,٩٨١	١٩
		٪	١,٩	١١,٥	١,٩	٥٤,١	٣٠,٦			
١	يجادل الكبار باستمرار	ك	٣	١٤	٥	٩٠	٤٥	١,٩٨	٠,٩٢٣	٢٠
		٪	١,٩	٨,٩	٣,٢	٥٧,٣	٢٨,٧			
٢٤	يحب مخالفة الآخرين في الرأي	ك	١	١٩	٢	٨٦	٤٩	١,٩٦	٠,٩٣٣	٢١
		٪	.٦	١٢,١	١,٣	٥٤,٨	٣١,٢			
١٧	يتحدى ويرفض أوامر الآخرين	ك	٢	١٨	١	٨٣	٥٣	١,٩٤	٠,٩٥٩	٢٢
		٪	١,٣	١١,٥	.٦	٥٢,٩	٣٣,٨			
٢٣	يفرض آراءه على الآخرين	ك	٢	١٦	١	٨٩	٤٩	١,٩٤	٠,٩١٨	٢٣
		٪	١,٣	١٠,٢	.٦	٥٦,٧	٣١,٢			
١٤	يهدد الآخرين بإلحاق الأذى بهم	ك	٤	١٣	٣	٨٥	٥٢	١,٩٣	٠,٩٥٥	٢٤
		٪	٢,٥	٨,٣	١,٩	٥٤,١	٣٣,١			
المتوسط العام								٤٩,٣٨	١٧,١١٣	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن درجة شيوع أعراض العناد المتحدي مرتفعة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بدرجة (٤٩,٣٨).

أفراد البحث موافقون أحيانًا على أربعة وعشرين من سلوكيات العناد المتحدي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أبرزها تتمثل في العبارات: رقم (٣، ٧، ١٨، ١٩، ١١) والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا كالتالي:

(١) جاءت العبارة رقم (٣) وهي» يتحدى الكبار ويرفض الانصياع لأوامرهم « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,١٨ من ٥).

(٢) جاءت العبارة رقم (٧) وهي» يتعامل بتسلط مع الآخرين « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,١٨ من ٥).

(٣) جاءت العبارة رقم (١٨) وهي» يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,١٥ من ٥).

(٤) جاءت العبارة رقم (١٩) وهي» يغضب ويثور عندما لا يتحقق رغباته « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,١٥ من ٥).

(٥) جاءت العبارة رقم (١١) وهي» يسهل استثارته « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,١٥ من ٥).

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض على: « تتباين أعراض العناد المتحدي لدى عينة الدراسة الكلية (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي» وللتحقق من هذه الفرض تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور السلوك الذي يظهره التلميذ، أو التلميذة من ذوي صعوبات التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

تتباين أعراض العناد المتحدي لدى عينة الدراسة الكلية (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
١٥	يجد صعوبة في تكوين علاقات، أو صداقات دائمة	ك	١٣	٤٠	١٢	١٢٩	١٢٤	٢,٠٢	١,١٤١	١
		٪	٤,١	١٢,٦	٣,٨	٤٠,٦	٣٩,٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٧	يتضايق بسهولة من الآخرين	ك	١٣	٤٧	٨	١٠٩	١٤١	٢,٠٠	١,١٩٧	٢
		٪	٤,١	١٤,٨	٢,٥	٣٤,٣	٤٤,٣			
١١	يسهل استثارته	ك	٩	٤٧	١٠	١٠٥	١٤٧	١,٩٥	١,١٥٨	٣
		٪	٢,٨	١٤,٨	٣,١	٣٣,٠	٤٦,٢			
١٨	يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته	ك	١١	٣٥	٥	١٣٧	١٣٠	١,٩٣	١,٠٨٤	٤
		٪	٣,٥	١١,٠	١,٦	٤٣,١	٤٠,٩			
١٩	يغضب ويثور عندما لا يتحقق رغباته	ك	١١	٣٩	٨	١٠٦	١٥٤	١,٨٩	١,١٤٢	٥
		٪	٣,٥	١٢,٣	٢,٥	٣٣,٣	٤٨,٤			
١٠	يلقي على الآخرين بتبعية أخطائه وسوء تصرفاته	ك	٩	٣١	٨	١٣٥	١٣٥	١,٨٨	١,٠٤١	٦
		٪	٢,٨	٩,٧	٢,٥	٤٢,٥	٤٢,٥			
٥	يسيطر عليه الغضب والاستياء لأتفه الأسباب	ك	١١	٣٣	١٠	١١٥	١٤٩	١,٨٧	١,١٠٢	٧
		٪	٣,٥	١٠,٤	٣,١	٣٦,٢	٤٦,٩			
٢١	عنيد ومتصلب	ك	١٠	٣٧	٨	١٠٧	١٥٦	١,٨٦	١,١١٨	٨
		٪	٣,١	١١,٦	٢,٥	٣٣,٦	٤٩,١			
٨	يفقد أعصابه لأتفه الأسباب	ك	١٠	٣٧	٩	٩٩	١٦٣	١,٨٤	١,١٢٦	٩
		٪	٣,١	١١,٦	٢,٨	٣١,١	٥١,٣			
٣	يتحدى الكبار ويرفض الانصياع لأوامرهم	ك	٥	٣٦	١٠	١١٩	١٤٨	١,٨٤	١,٠٣٤	١٠
		٪	١,٦	١١,٣	٣,١	٣٧,٤	٤٦,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٢٢	يستفز ويزعج الآخرين	ك	١٧	٢٣	٧	١١٣	١٥٨	١,٨٣	١,١٢٤	١١
		٪	٥,٣	٧,٢	٢,٢	٣٥,٥	٤٩,٧			
١٦	يحتج على، أو يرفض أوامر الوالدين	ك	٧	٣٤	٥	١٢٣	١٤٩	١,٨٣	١,٠٤١	١٢
		٪	٢,٢	١٠,٧	١,٦	٣٨,٧	٤٦,٩			
٤	يخرج عن قيم ومعايير الجماعة	ك	٦	٣٧	٥	١١٦	١٥٤	١,٨٢	١,٠٥٢	١٣
		٪	١,٩	١١,٦	١,٦	٣٦,٥	٤٨,٤			
١	يجادل الكبار باستمرار	ك	١٠	٢٢	٩	١٣٥	١٤٢	١,٨١	١,٠٠٢	١٤
		٪	٣,١	٦,٩	٢,٨	٤٢,٥	٤٤,٧			
٩	يتعمد مضايقة الآخرين (يضربهم، أو يدفعهم، أو يعرقلهم.... الخ)	ك	١٠	٣٦	٧	٩١	١٧٤	١,٨٠	١,١٢٦	١٥
		٪	٣,١	١١,٣	٢,٢	٢٨,٦	٥٤,٧			
١٧	يتحدى ويرفض أوامر الآخرين	ك	٧	٣٣	٣	١١٤	١٦١	١,٧٨	١,٠٤٠	١٦
		٪	٢,٢	١٠,٤	٠,٩	٣٥,٨	٥٠,٦			
٢	يحب الثأر والانتقام	ك	٤	٣٢	٥	١٢٤	١٥٣	١,٧٧	٠,٩٨٢	١٧
		٪	١,٣	١٠,١	١,٦	٣٩,٠	٤٨,١			
٦	ينفس عن غضبه من خلال الإساءة للآخرين	ك	٥	٣٤	٦	٩٦	١٧٧	١,٧٢	١,٠٣٦	١٨
		٪	١,٦	١٠,٧	١,٩	٣٠,٢	٥٥,٧			
٢٤	يحب مخالفة الآخرين في الرأي	ك	٧	٢٤	٥	١١٨	١٦٤	١,٧٢	٠,٩٧٧	١٩
		٪	٢,٢	٧,٥	١,٦	٣٧,١	٥١,٦			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	يتكرر كثيرًا جدًا	يتكرر كثيرًا	يحدث طوال الوقت	يحدث أحيانًا	لا يحدث مطلقًا			
٢٠	يتعامل بتسلط مع الآخرين	ك	٢	٣٠	٧	١١١	١٦٨	١,٧٠	٠,٩٤٨	٢٠
		٪	٠,٦	٩,٤	٢,٢	٣٤,٩	٥٢,٨			
١٢	يحث الآخرين على الدخول معه في صراع	ك	٣	٣٥	٦	٩٢	١٨٢	١,٦٩	١,٠١٣	٢١
		٪	٠,٩	١١,٠	١,٩	٢٨,٩	٥٧,٢			
٢٣	يفرض آراءه على الآخرين	ك	٦	٢٤	٣	١١٣	١٧٢	١,٦٨	٠,٩٥٩	٢٢
		٪	١,٩	٧,٥	٠,٩	٣٥,٥	٥٤,١			
١٣	يحب الدخول في مشاجرات بدنية مع الآخرين	ك	٦	٢٨	٦	٩٤	١٨٤	١,٦٧	١,٠٠٨	٢٣
		٪	١,٩	٨,٨	١,٩	٢٩,٦	٥٧,٩			
١٤	يهدد الآخرين بإلحاق الأذى بهم	ك	٩	٢١	٦	٩٣	١٨٩	١,٦٤	١,٠٠٣	٢٤
		٪	٢,٨	٦,٦	١,٩	٢٩,٢	٥٩,٤			
المتوسط العام								٤٣,٥٦	٠,٧٩٤	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن درجة شيوع أعراض العناد المتحدي مرتفعة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بدرجة (٤٣,٥٦).

أفراد الدراسة موافقون أحيانًا على أربعة عشرة من سلوكيات العناد المتحدي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أبرزها تتمثل في العبارات رقم: (١٥، ٧، ١١، ١٨، ١٩) والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا كالتالي:

(١) جاءت العبارة رقم (١٥) وهي» يجد صعوبة في تكوين علاقات، أو صداقات دائمة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,٠٢ من ٥).

(٢) جاءت العبارة رقم (٧) وهي« يتضايق بسهولة من الآخرين » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (٢,٠٠ من ٥).

(٣) جاءت العبارة رقم (١١) وهي« يسهل استثارته » بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (١,٩٥ من ٥).

(٤) جاءت العبارة رقم (١٨) وهي« يجد صعوبة في تقبل النقد، أو تصحيح سلوكياته » بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (١,٩٣ من ٥).

(٥) جاءت العبارة رقم (١٩) وهي« يغضب ويثور عندما لا يتحقق رغباته » بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة على حدوثها أحيانًا بمتوسط (١,٨٩ من ٥).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة لا يوافقون على حدوث عشرة من سلوكيات العناد المتحدي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مطلقًا أبرزها تتمثل في العبارات رقم: (٩، ١٧، ٢، ٦، ٢٤) والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة على عدم حدوثها مطلقًا كالتالي:

(١) جاءت العبارة رقم (٩) وهي« يتعمد مضايقة الآخرين (يضربهم، أو يدفعهم، أو يعرقلهم..الخ)» بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٨٠ من ٥).

(٢) جاءت العبارة رقم (١٧) وهي« يتحدى ويرفض أوامر الآخرين » بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٨ من ٥).

(٣) جاءت العبارة رقم (٢) وهي« يحب الثأر والانتقام » بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٧ من ٥).

(٤) جاءت العبارة رقم (٦) وهي« ينفس عن غضبه من خلال الإساءة للآخرين » بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٢ من ٥).

(٥) جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي« يحب مخالفة الآخرين في الرأي » بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة على حدوثها إطلاقًا بمتوسط (١,٧٢ من ٥).

تفسير نتائج الفروض الأولى والثاني والثالث :

توصلت الباحثة إلى نتيجة ارتفاع نسبة شيوع أعراض العناد المتحدي لدى عينة الدراسة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم.

وهذا ما يتفق مع محمود وآخرين (٢٠٠٦) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافًا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في أعمارهم، وتلك الخصائص تنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدمهم في المدرسة وعلى قابليتهم وتؤثر أيضًا على شخصياتهم، وقدرتهم على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها، حيث يلاحظ تدني القدرة على التكيف مع العالم المحيط، حيث يبتعدون عن الواجبات والأنشطة التي تبدو غير سارة لارتباطها برغباتهم الشخصية المباشرة.

نتائج الفرض الرابع :

نص الفرض على:« لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي تبعًا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)»، للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع استخدمت الباحثة اختبار « ت: Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي تبعًا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)

المقياس	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
العناد المتحدي	ذكور	١٥٧	٤٩,٣٧٥٨	١٧,١١٣٣	٥,٦٣٤	٠,٠٠٠××
	اناث	١٦١	٣٧,٨٨٢٠	١٩,١٧٨٢		

×× فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين الذكور والإناث في مستوى (العناد المتحدي) لصالح الذكور. وعليه وبناء على هذه النتيجة نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعًا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعًا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض على: « لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) استخدمت الباحثة اختبار » ت: Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الصفوف الأولى	ذكور	٨٨	٥٠,١٨١٨	١٥,٦٠٧٧	٦,٤٧١	××٠,٠٠٠
	اناث	٩٩	٣٤,٨٩٩٠	١٦,٥٦٢٥		

×× فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين الذكور والإناث في الصفوف الأولى في مستوى (العناد المتحدي) لصالح الذكور. وعليه وبناء على هذه النتيجة نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

تفسير نتائج الفرض الرابع والخامس:

وتعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى الحرية التي يتمتع بها الذكور في المجتمع السعودي من بقائهم خارج المنزل وقت طويل بعيدا عن ملاحظة الأسرة لهم وهذا خلافًا للإناث؛ حيث إنهن أكثر بقاء بالمنزل وأكثر تقيدًا وعزلة بحكم عادات وتقاليد المجتمع السعودي.

نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بين الأطفال تبلغ ١٠,٢٪ حيث تبلغ نسبة ١١,٢٪ بين الذكور، ٩,٢٪ بين الإناث. (ماثيو وآخرون Matthew et al، 2007 في: أبو زيد وعبد الحميد، ٢٠١٥)

نتائج الفرض السادس:

نص الفرض السادس: « لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) على مقياس العناد المتحدي». وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق بين تلاميذ الصفوف العليا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) استخدمت الباحثة اختبار « ت: Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) على مقياس العناد المتحدي.

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الصفوف العليا	ذكور	٦٩	٤٨,٣٤٧٨	١٨,٩٢٨٥	١,٥٩٢	٠,١١٤
	اناث	٦٢	٤٢,٦٤٥٢	٢٢,٠٥٧٤		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين تلاميذ الصفوف العليا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف العليا طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

تفسير نتائج الفرض السادس:

تعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى أن تلاميذ الصفوف العليا (ذكور – إناث) يعانون من المشكلات التعليمية (صعوبات التعلم) ونتج عنها نفس الإحباط وأدت إلى ظهور اضطراب العناد المتحدي.

نتائج الفرض السابع:

نص الفرض على: « لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى (الأولى – الثاني – الثالث) ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي » وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى (الأولى – الثاني – الثالث) وتلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد المتحدي استخدمت الباحثة اختبار « ت: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الأولى (الأولى – الثاني – الثالث) ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات تلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) ذوي صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
العناد المتحدي	تلاميذ الصفوف الأولى ((الأولى – الثاني – الثالث	١٨٧	٤٢,٠٩٠٩	١٧,٨٠٣٨	١,٦٤٤	٠,١٠١
	تلاميذ الصفوف العليا ((رابع – خامس – سادس	١٣١	٤٥,٦٤٨٩	٢٠,٥٨٨٢		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى (الأولى – الثاني – الثالث) وتلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد. وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفوف الأولى (الأولى – الثاني – الثالث) وتلاميذ الصفوف العليا (رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد.

تفسير نتائج الفرض السابع:

تعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى والعليا (ذكور – إناث) تجمعهم خصائص مرحلة عمرية واحدة وهي (مرحلة الطفولة المتوسطة من ٦ إلى ١٢ سنة)

وهذا ما ناقشه دونفات (١٩٨٢ في: السرطاوي والسرطاوي ١٩٨٤) فروض محتملة يمكن أن تفسر العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث ومنها:

- فرض الفشل المدرسي: توكد هذه الفرض بأن صعوبات التعلم ينتج عنها فشل أكاديمي، وهذا الفشل يؤدي بدوره إلى فشل أكاديمي أكبر. فقد يشعر الأطفال بالإحباط بسبب فشلهم الذي يؤدي بهم إلى العدوانية. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم قد يطلق عليهم الطلبة المشكلون ويتم تصنيفهم مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية. وأن هذه التسمية وهذا التصنيف يقودهم في النهاية إلى التورط في سلوك اجتماعي مشكل. وقد تسهم اتجاهات الرفض وعدم الرعاية والاهتمام من قبل المدرسين والإداريين في عزلة الطالب وانسحابه وارتكابه سلوكيات اجتماعية غير مقبولة. وقد يلجأ الأطفال المراهقون ومن لديهم صعوبات خاصة في التعلم إلى الجنوح كمصدر دخل ويعزون اللوم في مشكلاتهم إلى الآخرين وليس إلى أنفسهم.
- فرض الحساسية: قد يتورط الطلاب ذوو صعوبات التعلم في أنشطة جانحة بسبب خصائص شخصية ومعرفية معينة مثل: نقص التحكم، والاندفاع، والتهور، والفشل في توقع نتائج الأعمال المستقبلية، والإدراك الضعيف للتلميحات، أو المنبهات الاجتماعية، وحدة الطبع، وسهولة التأثر بالإيحاء، أو بأفكار الأخرين.

نتائج الفرض الثامن:

نص الفرض على: " لا توجد فروق بين متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد المتحدي"، للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)

لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الصف وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) على مقياس العناد المتحدي

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٧٩٩٢,٠٧٢	٥	١٥٩٨,٤١٤	٤,٦٥٩	××٠,٠٠٠
داخل المجموعات	١٠٧٠٤٤,٤٠٩	٣١٢	٣٤٣,٠٩١		
المجموع	١١٥٠٣٦,٤٨١	٣١٧	–		

×× فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع – خامس – سادس) باختلاف متغير الصف ولتحديد صالح الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للتحقق من صالح الفروق باختلاف متغير الصف

الصف	العدد	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	٥٨	٤٥,٨٧٩٣	–					
٢	٦٢	٣٩,٨٧١٠		–				
٣	٦٧	٤٠,٨٦٥٧			–			
٤	٥٤	٣٩,٠١٨٥				–		
٥	٤٨	٤٦,٦٠٤٢					–	
٦	٢٩	٥٦,٤١٣٨	××	××	××	××	××	–

×× فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من الخامس فأقل في مستوى (العناد المتحدي) حيث كان التلاميذ في الصف السادس أكثر عنادًا وتحديًا.

تفسير نتائج الفرض الثامن:

تعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى أن تلاميذ الصف السادس أكثر تفاعلًا ونشاطًا من الصفوف الأخرى. وهذا ما اتفقت معه نتيجة الباحثة مع ما توصلت إليه شارما (Sharma 2004 في: خزاعلة والخطيب، ٢٠١١) من أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم مشكلات في التكيف الانفعالي والاجتماعي، و أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكبر عمرًا من عينة الدراسة يميلون إلى إظهار سلوكيات غير تكيفية مقارنة بمن هم أصغر منهم.

بالإضافة إلى تقدير نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بحوالي من (٢-١٦٪) معتمدة على طبيعة العينة وطريقة القياس، ونجده أكثر انتشارًا بين الذكور عنه في الإناث قبل سن البلوغ وتتساوى النسبة بعد سن البلوغ (American Psychiatric Association, 2000,p.101 في: محمد، ٢٠١٢)

نتائج الفرض التاسع:

نص الفرض على: " لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) على مقياس العناد المتحدي". وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير نوع الصعوبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨)

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) على مقياس العناد المتحدي.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التلاميذ ذوو صعوبات التعلم	بين المجموعات	١٠٥٦,٨٢٠	٢	٥٢٨,٤١٠	١,٥٧٥	٠,٢١٠
	داخل المجموعات	٥٩٣٨٧,٣٧٤	١٧٧	٣٣٥,٥٢٢		
	المجموع	٦٠٤٤٤,١٩٤	١٧٩	-		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع.

تفسير نتائج الفرض التاسع:

تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – صعوبات الحساب) للمظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم وليس لنوع الصعوبة.

وهذا ما ذكر في الخزاعلة والخطيب (٢٠١١) إلى إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختلاف الصعوبات التي يواجهونها يعانون بالقدر نفسه من النقص في المهارات الاجتماعية والانفعالية. فهم يتصفون بالخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تنطبق على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصرف النظر عن الصعوبة التي يعانون منها، وقد تعود الفروق في المهارات الاجتماعية والانفعالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات تكيفية داخل المدرسة قد تؤدي إلى عدم قدرتهم على النجاح وإتمام المهام التعليمية والواجبات الموكلة إليهم، وعدم مشاركتهم في الأنشطة المدرسية مما ينعكس عليهم سلبًا ويشعرهم بالإحباط والخوف وضعف الثقة بالنفس وتدني مفهوم الذات لديهم وكل هذا يؤثر على مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية وبالتالي فهم يظهرون سلوكيات غير اجتماعية.

وأيضًا كما ذكره الروسان (٢٠٠١) أن من المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم – اضطراب السلوك الحركي الزائد – ويقصد بها أن يظهر الطفل اضطرابًا في التوازن الحركي، أو المشي، أو صعوبة البقاء في مكان واحد وصعوبة القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين الذين يماثلونه في العمر الزمني كما قد يتصف الطفل بالنشاط الزائد والعدوانية أحيانًا وسرعة الانفجار.

توصيات البحث:

(١) العمل على كل ما يحد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

(٢) البحث عن العوامل التي تزيد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ووضع الحلول المناسبة لها.

(٣) إقامة الندوات العلمية للبحث في كيفية الحد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

(٤) توعية معلمي صعوبات التعلم بكيفية التعامل مع حالات العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

(٥) إجراء تقويم لظاهرة العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بصورة مستمرة.

(٦) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

لمراجع

أبا الخيل، محمد صالح. (٢٠١٠). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغيري العمر ونمط الصعوبة بمنطقة القصيم. **رسالة ماجستير منشورة.** كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

أبو زيد، أحمد وهبة، عبدالحميد.(٢٠١٥).**اضطرابات السلوك الفوضوي.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بركات، سري.(٢٠١٣).**الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة.**الرياض: دار الزهراء.

بشقة، سماح. (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج الخضر: جمهورية الجزائر.

خزاعلة ؛ حمد، والخطيب ؛ أحمد. (٢٠١١). **المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.** دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية.

الدسوقي، مجدي. (٢٠١٣). **مقياس اضطراب العناد المتحدي.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الروسان، فاروق. (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** الأردن: دار الفكر.

سالم، محمود ؛ والشحات، مجدي ؛ وعاشور، أحمد. (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.** عمان: دار الفكر.

السرطاوي،عبدالعزيز والسرطاوي،زيدان.(١٩٨٤).**صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.**الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

سليمان، عبدالرحمن ومحمد، أحمد.(٢٠١٢). المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة.**مجلة الإرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي.**٣٣. ٢٧٠

الشدادي، محمد طليحان والسميري، ياسر عايد (٢٠١٣). **صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس.** ط١. دار النشر الدولي، الرياض.

عبدالرحيم، طلعت حسن. (١٩٨٣). **الأسس النفسية للنمو الإنساني**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠١٠). **سيكولوجية صعوبات التعلم**. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

عصفور، قيس نعيم. (٢٠٠٧). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: المملكة الأردنية.

العمري، بدر. (٢٠١٥). السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كليات الشرق العربي: الرياض.

فرج، محمد. (٢٠٠٧). الإضرابات المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى أطفال الشارع. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية الآداب: جامعة الزقازيق.

فهيم، كلير. (٢٠٠٧). **الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة أبناؤنا وصحتهم النفسية في مراحل العمر المختلفة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، حسن. (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة**. ١. ٢٥٧-٣٣٠.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة – دراسة تطبيقية. القاهرة: دار الرشاد.

ملاك جرجس. (١٩٨٢). **المشكلات النفسية للطفل وطرق علاجها**. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

Gomez, R.; Hafetz, N. & Gomez, Rm. (2013). Oppositional Defiant Disorder: prevalence based on parent and teacher ratings of Malaysian primary school children. Asian J Psychiatr.,6(4),299-302. doi: 10.1016/j.ajp.2013.01.008.

Lopez-Villalobos, J., Andres-De Llano, J., Lopez-Sanchez, V., Rodriguez-Molinero, L., Garrido-Redondo, M., Martinez-Rivera, M. et al. (2015). Prevalence of oppositional defiant disorder in a sample of spanish children between six and sixteen years: Teacher's report. Actas Esp Psiquiatr, 43(4), 213-220.

Moreno, E. E. & Del Río, M. P. (2011). Prevalence, symptoms and distribution of oppositional defiant disorder. Psicothema.,23(2),215-20.

السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين

أ / ضويحي بن محمد بن عبدالله بن ضويحي
قسم التربية الخاصة

د / أحمد محمد جادالرب أبو زيد
أستاذ التربية الخاصة المشارك

كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف الفروق في السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين، في ضوء متغيرات النوع والصف الدراسي. وتكونت العينة من (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض بالمرحلة الابتدائية، وتم استخدام مقياس السلوك الفوضوي، وسجلات التلميذ المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى وجود فروق بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في اضطراب المسلك والسلوك الفوضوي (الدرجة الكلية) لصالح غير المدمجين بينما لا توجد فروق بينهما في كل من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب العناد المتحدي. وجود فروق بين ذوي الإعاقة فكريا الذكور المدمجين وذوي الإعاقة فكريا الذكور غير المدمجين في اضطراب المسلك لصالح الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين بينما لا توجد فروق بينهم في اضطراب العناد المتحدي واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك الفوضوي (الدرجة الكلية). وكانت الإناث المدمجات أقل في السلوك الفوضوي (كل الأبعاد) من الإناث غير المدمجات.

الكلمات المفتاحية: السلوك الفوضوي، ذوي الإعاقة الفكرية، الدمج.

The disruptive behavior in integrated and non integrated intellectually disabled pupils.

Mohammed Abdullah BIN Dhwaihyi
Dr. Ahmed Abu Zaid,Associate Professor, Arab East College,
Department of Special Education.

Abstract : This study aimed to study the disruptive behavior in integration and non integration intellectually disabled pupils in the city of Riyadh. The sample consisted of 200 pupils , boys 100 , girls, 100 in primary schools. It has used disruptive behavior scale, School pupils records.and it has denended on Analytical descriptive approach. It was resulted, there are differences between in integration and non integration intellectually disabled pupils in conduct disorder and disruptive behavior (total score) for non integration intellectually disabled while there aren't differences in attention deficit hyperactivity disorder and Oppositional defiant disorder. there are differences between in integration and non integration intellectually disabled boys pupils in conduct disorder for non integration intellectually disabled boys while there aren' t differences between in integration and non integration intellectually disabled boys pupils in Oppositional defiant disorder, attention deficit hyperactivity disorder and disruptive behavior(total score). there are differences between in integration and non integration intellectually disabled girls pupils in disruptive behavior (all dimensions).

Key Words: disruptive behavior, intellectually disabled, integrated

مقدمة البحث:

ينبغي على المجتمع إذا أراد أن يتبوأ لنفسه مكانًا مرموقًا في عالم الغد أن تتبنى أنظمته التربوية والتعليمية فلسفة تربوية واضحة المعالم والرأي، تهتم وتدعم التربية والتعليم الخاص بتلاميذ ذوي الإعاقة، بحيث تكون هذه الفلسفة واضحة المعالم، والرأي، والأهداف لعملية الرعاية التربوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية، والصحية الكاملة لهم خلال مراحل التعليم المختلفة (حيدر،٢٠٠٥).

ويعد الدمج من القضايا المهمة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة. وعرفه كل من كوافحة، ويوسف (٢٠٠٧، ص. ٦٥) بأنه: «تدريس التلاميذ غير العاديين جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين في صفوف التعليم العام مع توفير الظروف والعوامل التي تساعد على نجاح العملية التعليمية، واستفادة هؤلاء التلاميذ من البرامج المقدمة في المدارس العادية قدر المستطاع».

ويشير كل من الشخص والدماطي (١٩٩٢، ص. ٢٧٩) إلى إن الدمج هو مفهوم يفيد خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة داخل البرنامج الدراسي العادي مع تزويدهم بالعاملين المتخصصين والخدمات المساعدة.

وأثارت قضية دمج ذوي الإعاقة جدلاً كبيرًا في الأوساط العلمية بين مؤيد ومعارض، حيث يعرض عبد اللاه (٢٠٠٢) لبعض آراء المؤيدين والمعارضين؛ فيرى المؤيدين أن جميع التلاميذ بحاجة لتلقي التعليم مع زملاء آخرين، فمن حق كل تلميذ أن يشعر بالمرح، ويستمتع بالصخب والضحك في حياته، وهم بحاجة إلى الانخراط في أسرة حقيقية ومدرسة حقيقية وإقامة صداقة مع الآخرين، وهذه الفرص قد لا تتحقق لذي الإعاقة في الصفوف الدراسية الخاصة به، حيث أكدت نتائج الدراسات فشل التربية الخاصة، فقد وجد أن ٥٥٦٪ من تلاميذ التربية الخاصة حصلوا على شهادة الدبلوم في المدارس الإعدادية، ولم يواصل التعليم الثانوي منهم غير ٢١ ٪. ويرى أصحاب الاتجاه المعارض أن عدم جدوى الجمع بين ذوي الإعاقة والعاديين لا يعنى شعورهم بالمشاركة والانتماء، فهم يشعرون بالعزلة في الصفوف العادية إذا عاملهم التلاميذ العاديون معاملة قاسية، كما أشارت الدراسات إلى أن ٧٧ ٪ من أولياء أمور ذوي الإعاقة يشعرون بالرضا تجاه برامج التربية الخاص. كما أن حوالي ٩٢ ٪ من ذوي الإعاقة يقضون -على الأقل

-بعض وقتهم في صفوف التعليم العام ولكنها لا تكون مسؤولة عن انخفاض نسبة تخرجهم، أو تسربهم من التعليم. وهناك رأي محايد يتبنى أصحاب وجهة النظر هذه مبدأ التوفيق بين الاتجاهين فهم يؤيدون دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بدرجة بسيطة فقط، وذوي الإعاقات الشديدة يتلقون تعليمهم وتدريبهم في مراكز خاصة بذوي الإعاقة.

وأصبح دمج ذوي الإعاقة واقع على مستوى العالم. وتهدف عملية الدمج لذوي الإعاقة مع العاديين إلى تنمية الجانب الاجتماعي، والتفاعل والألفة مع الآخرين من قبل ذي الإعاقة، وأيضًا تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذي الإعاقة من قبل العاديين، والقضاء على العزلة التي يعاني منها ذوو الإعاقة. ويذكر Mason أن العزلة تعد سببًا رئيسا لنشأة السلوك العدواني؛ لأنها تؤدي إلى الإحباط، وبالتالي تؤدي إلى مزيد من حدة العدوان (في: توفيلس،٢٠٠١، ص. ٢٢٥).

وبعيدًا عن الأطر النظرية والأراء النظرية في قضية دمج ذوي الإعاقة الفكرية فهناك العديد من البحوث والدراسات التي تم إجراؤها لتعرف أثر بيئة الدمج على ذوي الإعاقة الفكرية؛ فكشفت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٣) أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، والذين تم دمجهم مع العاديين في بعض الأنشطة أعلى في التوافق الشخصي والاجتماعي من عينة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين لم يتم دمجهم.

وأكدت دراسة شيونق Cheung (1990) على أن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في أنشطة اللعب مع التلاميذ العاديين كان له أثر إيجابي في زيادة التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت دراسة رينـدك، وداونينـج، وجاكلين، و موريسـون Ryndak, Downing, Jacqueline, and Morrison, (1995) إلى أن والدي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية رأوا تحسنًا ملموسًا في مهارات اللغة والكلام والاتصال لدى أطفالهم بعد دمجهم مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من هل، ماكجريجور Hall, and McGregor (2000) إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية اكتسبوا العديد من السلوكيات

الاجتماعية المرغوبة من أقرانهم الأسوياء أثناء ممارستهم للأنشطة والتفاعل معهم كما أن هذه السلوكيات استمرت لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وأكدت اللحامي (٢٠٠٣) أن الدمج أدى إلى تحسن بعض الجوانب السلوكية والاجتماعية مثل مفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي، والتواصل مع الآخرين، والأنشطة الاجتماعية والتعليمية لدى التلميذ ذي الإعاقة فكريًا مما ترتب عليه تحسين في بعض جوانب المهارات اللغوية، وخاصة أن هذه الجوانب المذكورة سلفًا لا يمكن أن تتطور، أو تتحسن بدون تفاعل لغوي.

وتوصلت الخشرمي (1995) Alkhashrami إلى أن التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية يؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للتلاميذ والذين تم دمجهم لمدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات.

وعلى الرغم من الكثير من الفوائد التي يحققها دمج ذوي الإعاقة الفكرية، إلا هناك دراسات توصلت إلى وجود سلبيات لبيئة الدمج على ذوي الإعاقة الفكرية، فتوصل عبد اللاه (٢٠٠٢) إلى أن الدمج قد يترك بعض الآثار السلبية على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هي: إحساسهم بالدونية، لوضعهم في وضع مقارنة مع أقرانهم العاديين، وشعورهم بالإحباط والانطواء وظهور مشكلات لهم، وتعرضهم للسخرية، أو للتعليقات والمعاملة السلبية من أقرانهم العاديين، والتأثير السلبي على مستواهم التحصيلي لعدم مواكبة المنهج، ونقص التكيف والقدرة على البقاء فترة طويلة في الصف، وقلة الاهتمام بهم لضيق الوقت وكثرة أعباء المعلم، وشعورهم بالغربة، أو العزلة داخل الصف، وزيادة مخاوفهم من العالم الخارجي ونقص أوجه الخدمة لهم.

ويتعرض التلميذ ذي الإعاقة فكريًا للإحباط والسخرية من أقرانه العاديين، كما يتعرض إلى الإهمال من المعلمين، وينمي عنده العداوة والخوف من الفشل والقلق (مرسي، ١٩٩٩، ص. ٣٦١).

ولاحظ الباحث أن السلوك الفوضوي واحد من الموضوعات التي لم تحظى بالدراسة في بيئة الدمج، حيث يعد مفهوم السلوك الفوضوي مفهوم حديث نسبيًا. وعلى الرغم من ذكره في أدبيات البحث إلا أنه ما زال مفهومًا جديدًا، وهو كاضطراب

يعمل على كسر قواعد المدرسة، ويؤدي إلى قلقلة التعلم وبيئة التعليم، والعلاقة مع المدرسة (Veiga, 2008, p. 203).

ويعد اضطراب السلوك الفوضوي من الاضطرابات السلوكية التي شغلت الآباء، والمعلمين، والباحثين في التربية الخاصة، وعلم النفس لما يسببه من مشكلات تعيق التوافق في البيئة، وهو أحد الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الصغار والكبار، وشأنه شأن العديد من الاضطراب السلوكية الأخرى التي لاقت العديد من الخلافات حول تحديد المفهوم (أبوزيد، وعبد الحميد ،٢٠١٥ب، ص. ٢١).

وتزداد نسبة انتشار اضطرابات السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من العاديين، حيث تتراوح بين ١٢ ٪-٤٥ ٪ (Allen & Clifford, 2004) والسلوك الفوضوي أكثر انتشارًا بين ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم عن فئات ذوي الإعاقة الفكرية (Costigan & Harter, 1997).

فيُظهر التلميذ ذي الإعاقة فكريًا الكثير من السلوكيات الفوضوية مثل: التحدي، والعناد، وعدم المشاركة، وعدم إتباع التعليمات، والإهمال في الواجبات، والعبث بأدوات المدرسة والمنزل، والكتابة على الجدران (Costigan & Harter,1997).

وتم وصف اضطرابات السلوك الفوضوي في الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل التشخيصي الإحصائي في ثلاثة اضطرابات هي: اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اضطراب العناد المتحدي، اضطراب المسلك (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب).

ويؤدى السلوك الفوضوي المزمن إلى الجنوح، الحاد والذي يظهر أثناء الطفولة المبكرة، ويقاوم هؤلاء الأطفال الجهود العلاجية التي تبذل مع التقدم في العمر (Bernazzani & Tremblay, 2001).

وتتناقض نتائج الدراسات فيما يتعلق بتأثير البيئة على السلوك الفوضوي، فتشير بعض الدراسات إلى أن الدمج يؤثر سلبيا على المشكلات السلوكية، حيث يواجه الطفل المدمج العديد من التحديات في بيئة الدمج منها على سبيل المثال

مقارنة نفسه بأقرانه العاديين، والضغوط التي يواجهها من أقرانه العاديين، وعلى النحو الأخر تشير بعض الدراسات إلى أن بيئة الدمج تعمل على تحسين السلوك، حيث يمثل الأقران نموذج للمعاق فكرياً يتعلم منه الكثير من السلوكيات (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب).

مشكلة البحث:

أصبحت قضية دمج ذوي الإعاقة الفكرية واقعًا لما يحققه الدمج من فوائد، ولكن بعض الدراسات أشارت إلى أنه بالرغم من وجود إيجابيات لدمج ذوي الإعاقة الفكرية فهناك أيضًا سلبيات له. وأجرى الباحثون الكثير من البحوث والدراسات للتعرف على الفروق بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين سواء فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية، أو التعليمية، أو النفسية (Cheung,1990؛ Hall, and McGregor 2000؛ عبد اللاه،٢٠٠٢).

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية أن هناك اختلاف في سلوكيات التلاميذ في معاهد التربية الفكرية عن التلاميذ في مدارس الدمج، ولكن هذه الملاحظة لم تصل إلى حد الملاحظة المنهجية المنظمة التي تعد بها، لذلك يقوم الباحث بالبحث الحالي للتعرف على الفروق في أعراض السلوك الفوضوي والتي تتمثل في أعراض الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وأعراض اضطراب العناد المتحدي، وأعراض اضطراب المسلك بين تلاميذ مدارس الدمج ذوي الإعاقة الفكرية (المدمجين) وتلاميذ معاهد التربية الفكرية (غير المدمجين) بمدينة الرياض. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

هل هناك فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في السلوك الفوضوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث ما يلي:

(١) التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في اضطراب السلوك الفوضوي.

(٢) التعرف على الفروق بين الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في السلوك الفوضوي.

(٣) التعرف على الفروق بين الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدموجين والإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في السلوك الفوضوي.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في النقاط التالية :

(١) يحاول هذا البحث تسليط الضوء على دور الدمج وأهميته في مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتقليل السلوك الفوضوي، وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين ذي الإعاقة فكريًا ومحيطه الخارجي.

(٢) يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في توضيح العلاقة بين السلوك الفوضوي والتفاعل الاجتماعي، وبيان مدى تأثير التفاعل الاجتماعي في زيادة، أو خفض السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٣) ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الفروق في السلوك الفوضوي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، المدمجين وغير المدمجين في حدود علم الباحث.

(١) يمكن أن يسهم هذا البحث في إعداد وتصميم برامج إرشادية للآباء والمعلمين، وبرامج تعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لتقليل السلوك الفوضوي لديهم فهمًا واستيعابًا وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.

مصطلحات البحث:

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability: وتعرف الجمعية الأمريكية للصعوبات النمائية والعقلية الإعاقة الفكرية في تعريفها العاشر: بأنها عجز يتصف بقصور دال في كل من الوظيفة العقلية وفي السلوك التكيفي، كما يعبر عنها في مجالات التكيف المفاهيمية والاجتماعية والعلمية، وهذا العجز قد يحدث قبل سن ١٨سنة (أبوزيد، وعبد الحميد، ٢٠١٥ب).

الدمج Integration: يعرف الدمج بأنه: تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم ،٢٠٠١، ٨).

ذوو الإعاقة فكريا المدمجون: وهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بصفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين (البنين والبنات) مدينة الرياض.

ذوو الإعاقة فكريا غير المدمجين: وهم تلاميذ معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض البنين والبنات.

السلوك الفوضوي Disruptive Behavior Disorder: "هو مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطراباً في مجريات الأمور، أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل، أو بأخر (الخطيب، ٢٠٠١، ص. ١٤٠). ويتكون من ثلاثة اضطرابات فرعية هي:

اضطراب العناد المتحدي Oppositional Deficit Disorder: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "شكلاً من أشكال السلوك السلبي والعدواني تجاه ممثلين السلطة ويلاحظ هذا السلوك في تعمد مضايقة الأخرين وازعاجهم، وانتهاك القواعد، والقسم المتكرر، ولا يتبع النصائح، فيخالف تعليمات الأسرة، ويتمرد على إخوته وأقرانه، ويرفض الاعتراف بأخطائه لأسباب غير منطقية".

اضطراب المسلك Conduct Disorder: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة ثابتة ومتكررة من السلوكيات التي تتمثل في صعوبة إقامة علاقة اجتماعية مع الآخرين وانتهاك حقوقهم، ويأخذ عدة أشكال منها: الكذب، العدوان نحو الناس، أو الحيوانات، تدمير الممتلكات، والخداع، أو السرقة، والانتهاكات الخطيرة للقواعد. مما يؤثر على أدائه الوظيفي، والأكاديمي، وأدائه في محيط الأسرة.

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder: يعرفه الباحث إجرائياً من خلال مكوناته فهو اضطراب يصف الأفراد الذين يتسمون بنقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد. فيتصف ذوي نقص الانتباه Inattention بالقصور في التركيز في المهام والأنشطة

ومتابعة ما يدور حولهم، ويجدون صعوبة في متابعة التعليمات والتوجيهات. وفي الاندفاعية Impulsivity يتصرف الطفل قبل أن يفكر ويعاني من صعوبة في تنظيم المهام وعدم القدرة على التحكم بالذات وتقدير نتائج الأفعال. مما يجعله معرض للحوادث دائمًا. ويتصف ذوي النشاط الزائد : Hyperactivityبكثرة الحركة عن المعدل الطبيعي، وبشكل مستمر وملحوظ ويكون مخالف لمن في نفس عمره.

الإطار النظري:

يعرض الباحث في هذا الجزء الإطار النظري للدراسة الحالية متناولاً فيه التعريف بمتغيرات البحث والتي تتمثل في الإعاقة الفكرية، واضطرابات السلوك الفوضوي، والدمج والدراسات السابقة المرتبطة.

اضطرابات السلوك الفوضوي:

تعد اضطرابات السلوك الفوضوي من الاضطرابات السلوكية التي شغلت الآباء والمعلمين والباحثين في التربية الخاصة وعلم النفس لما يسببه من مشكلات تعيق التوافق في البيئة، وهو أحد الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الصغار والكبار، وشأنه شأن العديد من الاضطراب السلوكية الأخرى التي لاقت العديد من الخلافات حول تحديد المفهوم (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ ب، ص. ٢١).

ويعد مفهوم السلوك الفوضوي مفهوم حديث نسبيًا، وعلى الرغم من ذكره في أدبيات علم النفس والتربية الخاصة إلا أنه ما زال مفهومًا جديدًا، وهو كاضطراب يعمل على كسر قواعد المدرسة، ويؤدي إلى قلقلة التعليم وبيئة التعلم، والعلاقة مع المدرسة (Veiga, 2008, p.203.)

ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في الدليل التشخيصي Association American Psychiatry بأنه: "مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطًا من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويتعدى على أنشطة وحقوق الاخرين، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام، أو تطفل" .(APA,1994)

ويشير كلاً من الخطيب والحديدي (٢٠٠٤، ص. ٦٥) بأن السلوك الفوضوي هو: "مجموعة استجابات تسبب إزعاجًا، أو اضطرابًا في البيئة، أو تمنع شخصًا أخر من القيام بعمله، وفي غرفة الصف فالاستجابات الفوضوية هي التي تعيق العملية التعليمية بشكل، أو بأخر، مثل الإزعاج اللفظي كإصدار أصوات غير ملائمة، التصفير، الغناء، القهقهة، والخروج من المقعد، أو تحريك المقعد بطريقة مزعجة، وإلقاء الأشياء على الأرض، وغيرها من الأفعال غير الانضباطية".

ويعرف الخطيب (٢٠٠١، ص. ١٤٠) السلوك الفوضوي بأنه: "مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابًا في مجريات الأمور، أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل، أو بأخر".

ويذكر القصاص (٢٠٠٢، ص. ١٥) أن السلوك الفوضوي يتضمن المشكلات التي تتمثل في حالة من الفوضى، والإزعاج، والتشويش، والتي تؤثر سلبًا على المحيط الاجتماعي كالآباء، والزملاء، والمعلمين، وأنها تسبب للفرد ضعفًا جوهريًا في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهذه المشكلات تتضمن: التشتت، والحركة الزائدة، والعدوان، والتخريب، والإغاظة، وإزعاج الآخرين، والتشويش والشغب، وحرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتربوية.

خصائص اضطراب السلوك الفوضوي:

تشير بعض البحوث والدراسات إلى أن السلوك الفوضوي المزمن يؤدي إلى الجنوح الحاد والذي يظهر أثناء الطفولة المبكرة، ويقاوم هؤلاء الأطفال الجهود العلاجية التي تبذل مع التقدم في العمر. ولتلافي الخطورة التي تنجم عن استمرار السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كان لزامًا من الكشف المبكر عن السلوك الفوضوي الذي يعاني منه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم اختيار أنسب الأساليب العلاجية للقضاء عليه، أو تخفيف حدته، حتى نصل بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى أقصى حد من التوافق (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب، ص. ٢٨٦).

السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

تشير البحوث والدراسات إلى أن الاضطرابات السلوكية من أكثر الاضطرابات شيوعًا لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واضطراب السلوك الفوضوي واحد من أكثر الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة والمراهقة وكثيرًا ما يؤدي إلى التصادم داخل الأسر والمجتمع. وينتشر السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من العاديين، كما أن ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم أكثر فوضوية من فئات ذوي الإعاقة فكرية الأخرى، فتتراوح نسبة السلوك الفوضوي لدى الأطفال والمراهقين بين ١٢ – ٣٦ ٪ (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب).

وتزداد هذه النسبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث تتراوح بين ١٢ – ٤٥٪؛ فيظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الكثير من السلوكيات الفوضوية مثل: التحدي، والعناد، وعدم المشاركة، وعدم إتباع التعليمات، والإهمال في الواجبات، والعبث بأدوات المدرسة والمنزل، والكتابة على الجدران (Koskentausta, livanainen, & Almqvist, 2007)

وبناء على نتائج البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية وإصدارات الرابطة الأمريكية للطب النفسي يعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك من أهم مكونات اضطرابات السلوك الفوضوي. ويعرض الباحث لهذه الاضطرابات على النحو التالي:

(١) **اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** :ADHD

يعد اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثًا والتي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال، ويعاني منه الأطفال سواء في المنزل، أو المدرسة، هو مشكلة تؤرق المعلمين والآباء والقائمين على رعاية الأطفال.

وظهر مصطلح اضطراب الانتباه في بداية القرن التاسع عشر على أنه اضطراب عضوي، وذلك لإصابة الشعوب في نهاية الحرب العالمية الأولى بإصابات دماغية لانتشار وباء التهاب المخ، فظهرت جملة أعراض تميز فئة ذوي اضطراب الانتباه، ومع بداية عام ١٩٨٠ تراجع الاتجاه العضوي، وظهر الاتجاه السلوكي،

وبدأ ينظر إلى اضطراب الانتباه لدى الأطفال على أنه اضطراب سلوكي (دبيس، والسمادونى،١٩٩٨، ص ص. ٩٠-٩١).

ويذكر كل من Nussbaun and Bigler عام ١٩٨٠ أن مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة، حيث أنه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية الثمانينات من هذا القرن، فقد كان يشخص قبل ذلك على أنه ضعف في القدرة على التعلم، أو أنه خلل بسيط في وظائف المخ Minimal MBD Dysfunction (Brain)، أو إصابة بسيطة في المخ Minimal Brain MBI Injury) (في البحيري، وعجلان،١٩٩٧، ص. ٣٤).

وكان يطلق عليه أيضًا مسميات متعددة مثل: فرط الحركة Hyperkinetic وفرط النشاط Hyperactivity، رد فعل الطفولة مفرط النشاط Reaction of Children Hyperkinetic، وأخيرًا اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD ويلاحظ أن مصطلح اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD في الطبعة الثالثة المعدلة من دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها الثالث DSM.3ed,1987 يختلف عن مصطلح اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD في تسمية الطبعة الثالثة من دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها عام ١٩٨٠ م (البحيري، وعجلان،١٩٩٧، ص ص. ٦=١٩).

وتم إلغاء التمييز بين اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لعدم وجود أدلة تطبيقية تدعم التمييز، أو تقف خلفه ومن ثم قررت جمعية الطب النفسي الأمريكية APAأن تتعامل مع اضطرابات الانتباه كمكون واحد أطلقت عليه اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الزيات،١٩٩٨، ص. ٢٦١).

ويؤكد ذلك الدردير (١٩٩٩، ص. ٧٥) حيث توصل إلى أن جميع أبعاد مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD والتي تشمل نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد تقيس مشكلة واحدة وهي: اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. ويعرف اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD من الناحية الطبية بأنه: اضطراب جيني المصدر، ينتقل بالوارثة في كثير من حالاته، وينتج عنه عدم توازن كيميائي، أو عجز في الوصلات العصبية الموصلة

بجزء من المخ، والمسؤولة عن الخواص الكيميائية، التي تساعد المخ على تنظيم السلوك (اليوسفي،٢٠٠٥، ص. ١٧).

وتصف السطيحة (١٩٩١، ص ص. ٢٨-٢٩) اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال أعراضه والتي تتكون من عدم القدرة على الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الزائد. ويشير لامبرت وزملائه إلى هذا الاضطراب من خلال مجموعة من الأعراض توجد لدى الطفل تشمل: قصر فترة الانتباه، والتسرع، والتململ الحركي، وتعتبر هذه الزملة من الأعراض جزءً من أنماط سلوكية في نظام اجتماعي مثل: البيئة المدرسية، أو المنزلية (البحيري، العجلان،١٩٩٧، ص. ٥). ويعرفه كلاً من كوبر وأرجان Cooper and Oregan (2001,p,3) باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بعدم القدرة على الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الحركي.

(٢) **اضطراب العناد المتحدي Oppositional Defiant Defiant(ODD):**

يؤدي اضطراب العناد المتحدي دورًا مهمًا في تنمية المرض النفسي المبكر، وله دور مركزي بين الاضطرابات الداخلية والخارجية، والتي تحدث بسبب الأعراض السلبية لاضطراب العناد التحدي .(Burke, Hipwell & Loeber, 2010)

ويتصف الأطفال ذوو اضطراب العناد المتحدي غالبًا بعدم الطاعة، ويظهرون حالة مزاجية قابلة للإثارة والتهيج والسلبية، وغالبًا ما تكون هذه المشكلات ذات طبيعة مزمنة ومتكررة، ويظهر هؤلاء الأطفال ذوو اضطراب العناد سلوك المعاندة والتحدي والمعارضة بمستوى أكثر خطورة وبدرجة أكبر مما يظهره أقرانهم من نفس السن والجنس، وتتضمن السلوكيات المحددة التي من الممكن أن يظهرها الأطفال ذوو اضطراب العناد المتحدي كل من : انتهاك القواعد، ونوبات الغضب، المجادلة مع ممثلي السلطة، مضايقة الآخرين، لوم الآخرين على مشكلاتهم الخاصة، والقسم المتكرر (عبدالرحمن، وعلى،٢٠٠٣،ص. ٢٠).

ويتصف الأطفال المراهقين ذوي اضطراب العناد المتحدي بعدم الطاعة، السلبية، انتهاك القواعد الثابتة، نوبات غضب، المجادلة مع الآخرين، مضايقة الآخرين، لوم الآخرين على مشكلاتهم الخاصة؛ بالإضافة إلى إظهار الحالة المزاجية القابلة للإثارة والتهيج، ويظهر ذوي الاضطراب المعاند، أو المتعارض

سلوك التحدي والمعارضة بمستوى أكبر وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس السن (رضوان،٢٠٠٣، ص. ٨٥).

ويمتثل هذا الاضطراب السلوكي لدى الأطفال في مجادلة الكبار، وفقد الهدوء (كثيرًا)، والغضب، الضيق من الآخرين بسهولة، وتحدي قواعد الكبار وأوامرهم، وتعمد استفزاز الآخرين. ويعد هذا الاضطراب شكلاً من أشكال السلوك السلبية والعدائية الجريئة مع غياب الانتهاكات الخطيرة للمبادئ والقواعد الاجتماعية، أو لحقوق الآخرين (حمودة،١٩٩١).

ويرى كلاً من أبوزيد، وعبد الحميد (٢٠١٥ب، ص. ٩٣) بأن الطفل الذي يعاني من السلوك الفوضوي يتصف بأنه يعارض الكبار، ويخالف النظم والقواعد والتعليمات، ولا يتبع النصائح، فيخالف تعليمات الأسرة، ويتمرد على إخوته وأقرانه، ويرفض الاعتراف بأخطائه لأسباب غير منطقية.

ويعرفه كلير فهيم (١٩٩٧، ص. ٣٨) بأنه: "عبارة عن نوبات متكررة من العناد، تظهر بين الأطفال الذين يكونون إما منبوذين من والديهم، أو يلجأ والديهم إلى الزيادة في حمايتهم، أو الزيادة في السيطرة عليهم وإجبارهم على تنفيذ تعليماتهم".

بينما يعرفه عبد المعطي (٢٠٠١، ص ص. ٤٠٩-٤١٠) بأنه: "اضطراب سلوكي يتسم بعدم تنفيذ الطفل ما يؤمر به من الكبار، وإصراره على تصرف ما، ربما وهو يعلم أن هذا التصرف خاطئًا، أو غير مرغوبًا فيه، غير أن الطفل يتخذ هذا السلوك للتعبير عن رفضه لرأي الآخرين، أو لرغبته في تحقيق أهداف ومقاصد معينة تحقيقًا سريعًا".

ويعرف اضطراب العناد المتحدي طبقًا لتعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الرابع المعدل من دليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-IV-TR بأنه: "نمط متكرر من التمرد والتحدي والسلوك السلبي والعدائي نحو أنماط السلطة. وفيه لا بد أن تحدث السلوكيات بتكرار أكثر من تلاحظ كصفة فردية لعمر معين، أو مرحلة نمائية معينة، ودائمًا ما يتم علية قبل سن الثامنة نادرًا ما يتأخر بعد المراهقة المبكرة" (في محمد،٢٠١٢، ص. ٢٦٤).

ويعرف ملحم (٢٠٠٢، ص. ٣٢٠) العناد بأنه: "اضطراب سلوكي شائع يحدث لفترة وجيزة من عمر الطفل. وربما يأخذ نمطًا متواصلاً وصفه ثابتة في سلوكه. ويصنف ضمن النزعات العدوانية عند الأطفال. ويعد محصلة لتصادم رغبات وطموحات الطفل ورغبات ونواهي الكبار وأوامرهم".

وحسب دليل التشخيصي الاحصائي الرابع (APA,1994) يتصف اضطراب العناد المتحدي بالخصائص الآتية:

(١) يفقد الطفل غالبًا أعصابه، فمزاجه متقلب، ولا يستطيع ضبط نفسه.
(٢) يجادل غالبًا الكبار.
(٣) يظهر غالبًا الغضب، ويبدو سريع الامتعاض.
(٤) يتوق غالبًا لإغاظة الآخرين، ويحب الانتقام منهم.
(٥) يلوم غالبًا الآخرين على أخطائه، أو سوء تصرفاته.
(٦) يخلق غالبًا إزعاجات للآخرين.
(٧) يظهر غالبًا حساسية زائدة، وينزعج من الآخرين بسهولة.
(٨) يتحدى غالبًا القواعد، والمعايير الاجتماعية، ويرفض طاعة الاخرين.

ويقع اضطراب العناد المتحدي في ثلاثة أشكال رئيسة هي:

(١) المقاومة السلبية: حيث يتأخر الطفل في امتثاله، أو يشكو ويتذمر بدلاً من أن يطيع.
(٢) التحدي الظاهر: "لن أفعل ذلك" حيث يكون الطفل مستعدًا لتوجيه إساءة لفظية، أو للانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه.
(٣) أسلوب العصيان الحاقد: ويؤدي إلى قيام الطفل بعمل عكس ما يطلب منه تمامًا (شيفر، وميلمان،١٩٨٩، ص ص. ٤٠٤-٤٠٥).

ويلخص الزغبي (٢٠٠١، ص. ١٤٠) أشكال العناد المتحدى في الأتي:

(١) العناد كاضطراب سلوكي: يتجلى هذا الشكل من العناد على شكل إصرار الطفل على العناد ومقاومة سلبية متواصلة نحو مواقف وحاجات. فالطفل في هذه الحالة ينزع نحو معارضة الآخرين ومشاكستهم، ويكون في حالة تذمر وشكوى مستمرة من أوامر الآخرين (الوالدين، أو غيرهم).

(٢) التحدي الظاهر: ويكون هذا العناد على شكل إصرار الطفل على استكمال مايريده (مثل مشاهدة فيلم تلفزيوني) بالرغم من إقناع والدته له بالنوم من أجل الاستيقاظ مبكرًا للذهاب إلى المدرسة.ويكون عناده على شكل رفض لما يطلب منه، ويكون مستعدًا لتوجيه إساءة لفظية، أو الانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه (محمد،٢٠١٢، ص. ٢٧١).

(٣) العناد الحاقد: يتمثل هذا العناد في قيام الطفل بعكس ما يطلب منه، فالطفل الذي يطلب منه أن يهدأ يصرخ بصوت عال، والذي يطلب منه أن يأكل يرفض الطعام بالرغم من حاجته إليه (كلير فيهم،٢٠٠٧).

يمكن توضيح المعايير التشخيصية لاضطراب العناد المتحدي كما أوردها كلاً من (عبد الرحمن، وعلي،٢٠٠٣، ص ص. ٢١-٢٢) على النحو التالي:

(١) نمط من السلوك السلبي والعدائي والتحدي يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، يظهر خلالها أربعة، أو أكثر من الأعراض الآتية:

- كثيرًا ما يفقد أعصابه.
- كثيرًا ما يجادل الكبار (الراشدين).
- غالبًا ما يتحدى، ويرفض الإذعان لطلبات، أو أوامر الأشخاص الراشدين، أو للأصول والقواعد.
- غالبًا ما يضايق الناس عن عمد.
- غالبًا يلوم الآخرين على أخطائه، أو سوء سلوكه.
- غالبًا ما يكون سهل الاستثارة والضيق بالآخرين.
- غالبًا ما يكون غاضبًا ومستاءً.
- غالبًا ما يكون حاقدًا ومحبًا للانتقام.

(٢) يسبب هذا الاضطراب السلوكي ضعفًا إكلينيكيا ملحوظًا.

(٣) لا تحدث هذه السلوكيات على وجه الحصر أثناء المسار المرضي لاضطراب ذهاني، أو لاضطراب المزاج.

ويبدو هذا الاضطراب أكثر بروزًا لدى الذكور الذين كان لديهم مشكلات مزاجية، أو نشاط حركي مرتفع في عمر ما قبل المدرسة. أما في عمر المدرسة فيكون لديهم انخفاض في تقدير الذات، وتقلبات مزاجية، وقدرة منخفضة على تحمل

الإحباط، واستخدام السباب والشتائم والشرب المبكر للخمور، والتدخين والمخدرات، كما يعانون من صراعات مع الوالدين والمعلمين والزملاء، وقد يدخلون في دائرة مفرغة مع الآباء في اللوم والتأنيب المتبادل، ويكثر هذا الاضطراب في الأسر التي اضطربت فيها عملية تنشئة الطفل، أو في أسرة تعاني من خصومات عنيفة، وعدم اتساق وإهمال ولامبالاة في تربية الأطفال (يوسف،٢٠٠٠، ص. ٢٨١).

ويتسمون بأنهم مجادلون للكبار، وكثيرًا ما يفقدون هدوءهم، ويغضبون من الآخرين بسهولة، كما أنهم يتعمدون استفزاز الآخرين، وهذا الاضطراب يعد شكلاً ثابتًا من أشكال السلوك السلبية والعدائية الجريئة مع غياب الانتهاكات الخطيرة للمبادئ والقواعد الاجتماعية، أو لحقوق الآخرين (أحمد، وبدر،٢٠١١، ص. ٧٤).

(٣) **اضطراب المسلك Conduct Disorder**:

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسيAmerican Psychiatric Association (1994) اضطراب المسلك على أنه نمط متكرر ومستمر لسلوك عدواني ومعادى للمجتمع، ويتسم بالتحدي، كما يتضح ذلك من وجود ثلاثة معايير على الأقل، أو أكثر خلال الإثنى عشر شهرًا الماضية، ومعيار واحد على الأقل خلال الستة أشهر الماضية، وتشمل هذه المعايير العدوان نحو الناس، أو الحيونات، وتدمير الممتلكات، والخداع، أو السرقة، والانتهاكات الخطيرة للقواعد.

ويعرف ماش، وولف Wolfe&Mash (2007) اضطراب المسلك بأنه نمط متكرر ومتواصل لسلوك تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين، أو المعايير المجتمعية غير الملائمة للعمر الزمني.

ويظهر الأطفال ذوي اضطراب المسلك نمطًا مستمرًا من انتهاك حقوق الآخرين، وانتهاك المبادئ والقواعد المتفق عليها، وتشمل المشكلات السلوكية نطاقًا واسعًا تتراوح بين القدرة على المواجهة الصريحة مع الضحية إلى سلوكيات عدم القدرة على المواجهة، وتشمل سلوكيات المواجهة الصريحة: الهجوم على الآخرين المصحوب بالمواجهة، والعدوانية، والاعتداء الجنسي على الآخرين، وتشمل سلوكيات عدم المواجهة عمليات مثل: السرقة بدون مواجهة، والغياب، والهروب، وإساءة استخدام مادة، أو عقار (عبد الرحمن، وعلي،٢٠٠٣، ص. ٢٣).

ويرى الدسوقي (٢٠١٣أ، ص. ١٣) بأن اضطراب المسلك بأنه نمط سلوكي متكرر ومستمر يظهر لدى الأطفال والمراهقين يتمثل في انتهاك حقوق الآخرين والقواعد الاجتماعية الأساسية، والسلوك المعادى للمجتمع، وتتضمن الأعراض المرضية العدوان، والكذب المتكرر، والهروب من البيت ليلاً، وتدمير الممتلكات، والاحتيال والسرقة، ويُظهر الطفل، أو المراهق هذه الأنماط السلوكية في أماكن متنوعة كالبيت والمدرسة وفي المواقف الاجتماعية، وهذه الأنماط السلوكية تسبب ضعفًا، أو عجزًا ذو دلالة في أدائه الوظيفي والمدرسي، أو الأكاديمي وأدائه في محيط الأسرة.

ويعرف حمودة (١٩٩٨، ص ص. ١٣١-١٣٢) اضطراب المسلك بأنه الأسلوب الثابت والمتكرر من السلوكيات، أو التصرفات العدوانية، أو غير العدوانية التي تنتهك فيها حقوق الآخرين، وقيم المجتمع الأساسية، أو قوانينه المناسبة لسن الطفل في البيت والمدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر خطورة من مجرد الإزعاج المعتاد، أو مزاحات الأطفال والمراهقين، أو اضطرابات العناد الشارد.

ويقع هذا الاضطراب ضمن فئة كبرى هي الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تبدأ عادة في مرحلة الطفولة والمراهقة وهو اضطراب عقلي غير محدد. ويقع تحت هذه الفئة الرئيسة عدة فئات فرعية منها:

(١) فئة اضطراب فرط الحركة وتضم عدة فئات من بينها اضطراب المسلك مفرط الحركة.
(٢) فئة اضطرابات المسلك وتضم الجناح.
(٣) اضطراب المسلك المقتصر على إطار العائلة.
(٤) اضطراب المسلك غير المتوافق اجتماعيًا.
(٥) اضطراب المسلك المتوافق اجتماعيًا.
(٦) اضطراب المعارضة المتحدية "العناد الشارد".
(٧) اضطرابات أخرى غير محددة.
(٨) فئة الاضطرابات المختلطة في المسلك والانفعالات منها: اضطرابات المسلك الاكتئابي، اضطرابات أخرى غير محددة (عكاشة،٢٠٠٣، ص. ٦٠٣).

ويمكن توضيح المعايير التشخيصية لاضطراب المسلك على النحو التالي:

(أ) نمط متواصل ومتكرر من السلوك تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين، أو المبادئ والقواعد الاجتماعية الأساسية الملائمة لعمر الشخص. كما يبدو هذا في وجود ثلاثة، أو أكثر من المعايير التالية خلال الإثنى عشر شهر الماضية مع وجود معيار واحد على الأقل خلال فترة الشهور الستة الماضية. ويمكن توضيح اضطراب المسلك من خلال الأبعاد الآتية:

(١) العدوان على الأشخاص والحيوانات.
(٢) غالباً مايستأسد "يتنمر"، أو يهدد، أو يخيف الآخرين.
(٣) غالباً مايثير شجاراً بدنياً مع الغير.
(٤) يستخدم سلاحاً من الممكن أن يسبب ضرراً بدنياً خطيراً للآخرين مثل: عصا غليظة –، أو حجر، أو زجاجة مكسورة، أو سكينة، أو مسدس.
(٥) يعتدي بدنياً بقسوة على الآخرين.
(٦) يعتدي بدنياً بقسوة على الحيوانات.
(٧) يقوم بالسرقة مع مواجهة الضحية مثل: السلب، خطف حافظة نقود، الاغتصاب، السطو المسلح.
(٨) يجبر شخصاً ما على ممارسة النشاط الجنسي معه.
(٩) تدمير الممتلكات.
(١٠) يقوم عن عمد بإشعال حريق بنية إحداث دمار خطير.
(١١) يدمر عن عمد ممتلكات الآخرين، بطريقة أخرى غير إشعال الحريق.

الخداع، أو السرقة:

(١) يقوم باقتحام بيت، أو منزل، أو سيارة شخص آخر.
(٢) غالباً مايكذب للحصول على مكاسب، أو امتيازات، أي يحتال ويخدع الآخرين.
(٣) يقوم بسرقة أشياء ذات قيمة كبيرة بدون مواجهة الضحية مثل: سرقة المعروضات من متجر، أو السرقة بدون الاقتحام، أو الدخول، أو التزوير والتزييف (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب، ص ص. ٨٩-٩٠).

انتهاكات خطيرة للقواعد والمعايير:

(١) غالبا مايظل خارج المنزل رغم تحذيرات والديه، يبدأ ذلك قبل الثالثة عشرة من عمره.

(٢) الفرار من المنزل ليلا على الأقل مرتين، في وقت كان يعيش فيه في بيت أسرته، أو أسرة بديلة، أو مرة واحدة ولكن بدون الرجوع إلى المنزل لفترة طويلة جداً.

(٣) غالباً ما يهرب من المدرسة، ويبدأ ذلك قبل الثالثة عشرة من عمره.

أ. يسبب هذا الاضطراب السلوكي قصوراً إكلينيكياً ملحوظاً في الأداء الاجتماعي والأكاديمي والمهني.

ب. لو كان الفرد في الثامنة عشرة، أو أكثر من العمر، فهو لايفي بمحكات اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (عبد الرحمن، وعلى،٢٠٠٣، ص ص. ٢٥-٢٦).

ويرتبط اضطراب المسلك بسوء التوافق الكلي للشخصية، لذلك يستطيع الآباء والمعلمون أن يلاحظوا الخصائص الآتية للتعرف على الطفل الذي يعاني من الاضطراب السلوكي:

(١) الطفل الذي يعمل على لفت الأنظار إليه بطريقة ثابتة تقريباً.

(٢) الطفل الذي لايحبه الأطفال الآخرون، ويكون لديه في الغالب مشكلات تتعلق بتكيفه في المجتمع، ونبذ الأصدقاء له يمكن أن يكون في نفس الوقت سبباً، أو نتيجة لاضطرابه الانفعالي.

(٣) الطفل الذي يرفض تحمل أي نوع من المسؤولية في البيت، أو المدرسة.

(٤) الطفل الذي يلوم الآخرين دائماً عند الوقوع في الخطأ، أو الفشل، ويحتاج إلى ملاحظة.

(٥) الأطفال الذين يشكون دائماً، وينتقدون، ولايقتنعون بما يقوم به الآباء نحوهم، ويكونون في الغالب ممن يعانون من بعض الاضطرابات الانفعالية.

(٦) الطفل المصاب بالمخاوف، والقلق بدرجة كبيرة واضحة لاتقارن بمخاوف العاديين.

(٧) الطفل الذي ينغمس بشكل مبالغ فيه في أحلام اليقظة.

(٨) الطفل الذي يكذب كثيراً.

(٩) الطفل الذي يكون منعزلاً، أو منطوياً (ليونارد شارلز،١٩٨٤، ص ص. ٤٧-٤٩).

ويأخذ انحراف السلوك شكلين:

- **الأول**: هو الشكل العدواني حيث يأخذ هذا السلوك طابع العنف الجسدي تجاه الآخرين مثل الضرب، والعض، والركل، والخربشة.
- **الثاني**: غياب العنف الجسمي ضد الآخرين وذلك مثل حالات السرقة، أو حالات الكذب المستمر، أو التخريب المتعمد للممتلكات العامة والخاصة، أو إشعال النار المتعمد (أحمد، وبدر،٢٠١١، ص. ٧٤).

ويختلف اضطرب المسلك عن العديد من الاضطرابات السلوكية الأخرى في العديد من الخصائص منها:

(١) أن العدوان سواء كان بدنيًا، أو لفظيًا يشكل حجر الزاوية في هذه الاضطرابات.

(٢) أن الأضرار الناجمة عن اضطرابات المسلك توجه للآخرين وللممتلكات وللقواعد والمعايير الاجتماعية في المقام الأول، وذلك بعكس كثير من الاضطرابات السلوكية التي قد تنحصر أضرارها في الشخص نفسه، أو في حدود ضيقه حوله (الأسرة).

(٣) أن هذه المجموعة تضم اضطرابات كثيرة ومتنوعة، يشكل كل واحد منها خطورة في حد ذاته، وقد يصل تأثيرها السيئ إلى أشخاص وجهات مجتمعية يصعب حصرها.

(٤) أنه يمكن أن توجد في مختلف المراحل العمرية.

(٥) أن الحالات التي تستمر منها مضطربة يمكن أن تتطور إلى اضطرابات أكثر خطورة (يوسف،٢٠٠٠، ص. ٢٥٣).

ويظهر الأطفال ذوي اضطراب المسلك كما أورد عبد الرحمن، وعلى (٢٠٠٣، ص. ٢٣) نمطًا مستمرًا من انتهاك حقوق الآخرين، وانتهاك المبادئ والقواعد المتفق عليها. وتشمل المشكلات السلوكية نطاقًا واسعًا تتراوح بين القدرة على المواجهة الصريحة مع الضحية إلى سلوكيات عدم القدرة على المواجهة. وتشمل سلوكيات المواجهة الصريحة: الهجوم على الآخرين المصحوب بالمواجهة، والعدوان، والاعتداء الجنسي على الآخرين. وتشمل سلوكيات عدم المواجهة عمليات مثل: السرقة بدون مواجهه، والغياب، والهروب، وإساءة استخدام مادة، أو عقار.

(٤) **اضطراب المسلك واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**:

رغم تداخل بعض أعراض هذا الاضطراب مع أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلا أن هناك سمة أساسية تميز هذا الاضطراب عن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وهي أنه يمثل شكل سلوكي ممتد ينتهك فيه الطفل الحقوق الأساسية للآخرين، بالإضافة إلى أن هذا السلوك لا يتفق مع القواعد والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع والمناسبة لعمر الطفل (حمودة،١٩٩١؛ عبد المعطي،٢٠٠١).

(٥) **اضطراب المسلك والعناد المتحدي**:

يعرفه كل من كسكي وفرنتش Kisicki and French (2011,p,507) بأنه: "أكثر حده من اضطراب العناد المتحدي، ويتضمن أنماط سلوكية مثل: انتهاك حقوق الآخرين، وانتهاك المعايير والقواعد الاجتماعية التي تتناسب مع أعمارهم، العنف، والسرقة، والخداع، وعدم الالتزام بالمدرسة".

دراسات سابقة:

يعرض الباحث في هذا الجزء ما أمكن الحصول عليه من بحوث ودراسات مرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، وقام الباحث بتصنيف هذه البحوث والدراسات في محورين، حيث تضمن المحور الأول البحوث والدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والمحور الثاني تضمن البحوث والدراسات التي تناولت الدمج وعلاقته ببعض المتغيرات.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

استهدفت دراسة عبد المنعم (١٩٩١) إلى التعرف على المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التأهيل الفكري، وتكونت العينة على ٣٢ معلمًا ومشرفًا وأبًا للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و ٤٢ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية، و٤١ تلميذًا عاديًا. وتم التوصل إلى أن السلوك العدواني أحتل الترتيب الأول في قائمة المشكلات السلوكية. ومن المشكلات الأكثر انتشارًا بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: الضرب المبرح، والسب والشتم، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والكذب، والاعتداء الجنسي، ومقاومة السطلة.

فيما استهدفت دراسة النجار (٢٠٠٠) التعرف على المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من ٦٠ تلميذًا، وتم استخدام مقياس السلوك التوافقي (إعداد/صفوت فرج وناهد رمزي، ١٩٩٥) ومقياس المشكلات السلوكية، والبرنامج من إعداده، وتم التوصل إلى أن المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة هي: السلوك العدواني والنشاط الزائد والعادات الشاذة والسلوك الانسحابي والتمرد والعصيان والسلوك النمطي واللزمات الغريبة. كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة المشكلات السلوكية بوجه عام لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتبين ذلك من خلال القياس البعدي على مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس السلوك التوافقي (الجزء الثاني الخاص بالانحرافات السلوكية).

في حين استهدفت دراسة ملتنو، وفينشيلسو،و دوس Molteno, Molteno, Finchilescu and Dawes (2001) التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من ٣٥٥ تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية بفئاته المختلفة بجنوب أفريقيا وتراوحت أعمارهم بين ٩- ١١ عامًا، واستخدمت قائمة المشكلات السلوكية والعاطفية ومقياس تقدير السلوك للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بفئاتها الثلاثة يعانون من السلوك الفوضوي ويكون أقل حدة لدى القابلين للتعلم، وأكثر حدة لدى الذكور، ويرتبط بالقلق والجنوح والسلوك غير الاجتماعي.

أما دراسة ديكر، نان، تونغ، الكوت Dekker, Nunn, Einfeld, Tonge and Koot (2002) استهدفت التعرف على المشكلات السلوكية والعاطفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من (٢٢) تلميذ، وتراوحت أعمارهم بين(٩-١٣ سنة)، واستخدمت الدراسة قائمة سلوك التلاميذ وقائمة الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك الفوضوي من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ويرتبط بالقصور في المهارات الاجتماعية وارتفاع حدة القلق.

بينما استهدفت دراسة كل من فريدريك، تري Terhi & Fredrik (2004) التعرف على فعالية قائمة السلوك النمائي في تحديد بعض الأعراض النفسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من ٨٠ تلميذًا من تلاميذ المدرسة،

واستخدمت الدراسة قائمة السلوك النمائي DBC، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك الفوضوي أكثر انتشاراً لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من فئات الإعاقة الفكرية الأخرى، وأن الذكور ذوي الإعاقة الفكرية أكثر فوضى من نظرائهم الإناث .

في حين استهدفت دراسة التميمي (٢٠٠٧) التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي متلازمة داون، وتكونت العينة من ١٤٥ تلميذًا وطبقت بمدينة الرياض، وتم استخدام استبيان المشكلات السلوكية، وتم التوصل إلى أن أكثر المشكلات انتشارًا هي المشكلات النفسية يليها العدوان والتخريب يليها العادات اللا سويه، ثم النشاط الزائد والتمرد وآخيرًا السلوك غير الاجتماعي. ولا توجد فروق تبعًا للنوع، ولا العمر الزمني، ولا توجد فروق بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين في المشكلات السلوكية.

أما دراسة ستيوان، كايلي، لويز، جون، واريك Stewart, Kylie, Louise, John, and Eric (2010) فقد استهدفت التعرف على الفروق تبعا للنوع لذوي الإعاقة الفكرية في السلوك الفوضوي، وتكونت العينة من مجموعة تلاميذ ومراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية الذكور والإناث، واستخدم الباحثون قائمة السلوك النمائي، وقائمة الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع، وتم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور ذوي الإعاقة فكريا والإناث ذي الإعاقةات فكريا في السلوك الفوضوي.

بينما استهدفت دراسة سليمان، ومحمد (٢٠١٢) التعرف على أنماط المشكلات السلوكية المنتشرة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة وعلاقتها بكل من متغير الجنس (ذكور، وإناث)، وتكونت العينة من ٦٣ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتم استخدام مقياس المشكلات السلوكية المعد خصيصًا لهاتين الفئتين، وتم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، و إناث)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير معامل الذكاء في اتجاه ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة الذين كانت لديهم مشكلات سلوكية أكبر منها لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير العمر الزمني في اتجاه المرحلة العمرية الثالثة من ١٦ -٢١ عامًا..

فيما استهدفت دراسة محمد (٢٠١٢) التعرف على نوع العلاقة بين البيئة الاجتماعية وبعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و أقرانهم العاديين، وكذلك التعرف على كل من الفروق في إدراك البيئة الاجتماعية والفروق في الاضطرابات السلوكية بين كل من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، وتكونت العينة من ٢٨٢ تلميذًا وطبقت بمدينة الرياض، وتم استخدام مقياس البيئة الاجتماعية (إعداد الباحث)، ومقياس الاضطرابات السلوكية (إعداد الباحث)، وتم التوصل إلى وجود ارتباط دال بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى كل من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراك البيئة الاجتماعية بين كل من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين لصالح التلاميذ، توجد فروق دالة إحصائيًا في الاضطرابات السلوكية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين لصالح ذوي الإعاقة الفكرية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراك البيئة الاجتماعية تبعًا لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية – المتوسطة) بالنسبة لعينة ذوي الإعاقة الفكرية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في الاضطرابات السلوكية تبعًا لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية – المتوسطة) بالنسبة لعينة العاديين لصالح المرحلة المتوسطة.

استهدفت دراسة بروس، وجان Bruce and Jan (2015) إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ الأوتيزم (التوحد) وذوي الإعاقة الفكرية في اضطرابات السلوك الفوضوي، وتكونت عينة ذوي اضطراب التوحد من ٥٨ تلميذًا بمتوسط ١٣ سنة، وتكونت عينة ذوي الإعاقة الفكرية من ٤٠تلميذًا، وتم استخدام قائمة سلوك الطفل، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء واضطرابات السلوك الفوضوي، وإن الذكاء المرتفع لم يكن عامل وقائي من السلوك الفوضوي، وكان ذوي اضطراب الأوتيزم (التوحد) أكثر في السلوك الفوضوي من ذوي الإعاقة الفكرية.

المحور الثاني: البحوث والدراسات التي تناولت الدمج وعلاقته ببعض المتغيرات.

استهدفت دراسة كل من مادن، وسالفن Madden and Salvin (١٩٨٣) مراجعة عدد من الدراسات حول التأثيرات المختلفة لثلاثة من أساليب دمج الإعاقات البسيطة – صفوف خاصة طول الوقت، الصفوف العادية لبعض الوقت مع خدمات خاصة، والصفوف العادية لطول الوقت بدون خدمات خاصة. وتوصلا

إلى أن أفضل الأوضاع التعليمية هو وضعهم بالصفوف العادية لبعض الوقت مع إمدادهم بخدمات التربية الخاصة مثل التدريس الفردي، وحجرة المصادر وذلك بالمقارنة بالصفوف الخاصة لطول الوقت، أو إلحاقهم بالصفوف العادية دون تقديم أية خدمات خاصة.

بينما استهدفت دراسة خضر (١٩٩٢) مقارنة مفهوم الذات لدى التلميذات المصابين بالإعاقة الفكرية و التلاميذ العاديين قبل وبعد دمجهم معا في بعض الأنشطة المدرسية، وتكونت العينة من ١٢ تلميذة، وتم استخدام الأنشطة التي تتم في كل من حصتي التربية الرياضية والتربية الموسيقية وفقاً للمنهج الدراسي للصف الأول الإعدادي، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة بين التلميذات ذي الإعاقةات فكريًا وتلميذات الصف الثالث السويات في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات باستثناء الفروق الخاصة بالجانب الجسمي، كما أتضح أيضًا عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى كل من المجموعة التجريبية والضابطة للمعاقات فكريًا قبل وبعد الدمج.

فيما استهدفت دراسة الخشرمي Alkhashrami (1995) التعرف على تأثير الدمج في الجانب اللغوي، ومفهوم الذات، والسلوك التكيفي، وتكونت العينة من ٣٩ تلميذاً من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، وتم استخدام مقاييس للسلوك التكيفي، ومفهوم الذات، والمهارات اللغوية، وتوصلت الباحثة إلى حدوث تحسن ملحوظ في كل من المهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى أفراد الدمج بينما كان التحسن طفيفاً لدى أفراد العزل.

في حين استهدفت دراسة هارون (١٩٩٦) التعرف على أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من ٣٠ تلميذاً من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، وتم استخدام ممارسة بعض الأنشطة، حصص اللعب الحر، فترات تناول الوجبات الغذائية، الرحلات، وتوصل الباحث إلى استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من أساليب الدمج بالصفوف العادية مع أقرانهم العادين، حيث نمت لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مناسبة مع الأخرين بشكل ملحوظ. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المهارات الاجتماعية غالبًا ما يتم اكتسابها من خلال أساليب التعلم الاجتماعي مثل التعلم بالنموذج والتغذية الراجعة.

واستهدفت دراسة كل من هيمان، ومرجليت Heiman and Margalit (2002) التعرف على الوحدة النفسية والاكتئاب والمهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين وغير المدمجين. وتكونت عينة من (٥٧٥) تلميذًا، وتم استخدام تقارير قام بها المعلمون، والأقران في المحيط الاجتماعي، وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوحدة النفسية والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة النفسية والاكتئاب. فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة النفسية والاكتئاب، وقد أظهر التلاميذ ذوو الإعاقة فكريًا في صفوف المدارس العادية وحدة نفسية واكتئاب أكثر من التلاميذ المشابهين لهم في مدارس التربية الخاصة.

بينما استهدفت دراسة البديوي (٢٠٠٤) التعرف على آراء لمديرين والمعلمين في المدارس العادية التي تطبق تجربة الدمج، ولمعاهد المختصة برعاية وتربية ذوات الإعاقة، حول تجربة دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية في ضوء محاور: معرفة الأهداف، ومدى توفر الإمكانيات، ومقترحات التطوير وكذلك التعرف على الأبعاد الاجتماعية لتجربة دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية من خلال معرفة آراء أولياء أمور هؤلاء التلاميذ داخل مدينة تبوك وخارجها، وكذلك التعرف على مشكلة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج والمعاهد الخاصة في ضوء محاور: المشاعر السلبية ومستوى الطاقة وعبء العمل والعلاقة مع التلاميذ، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج داخل مدينة تبوك وخارجها، سواء كانت نفسية، أو سلوكية، أو اجتماعية، وتكونت العينة من اربع فئات(مديرون ومعلمون وتلاميذ وأولياء أمور) في مدارس الدمج بمدينة تبوك ،وكذلك المدارس التي تطبق سياسة الدمج الجزئي للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في مدينة تبوك والمدن التابعة لها (معهد التربية الفكرية - معهد الأمل - صفوف المكفوفين)، وتم استخدام استبيان المديرين حول تجربة دمج ذوات الإعاقة، استبيان المعلمين، استبيان المشكلات النفسية للتلاميذ، استبيان أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة من عينة الدراسة، مقياس الاحتراق النفسي، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي تلاميذ مدارس الدمج داخل مدينة تبوك وخارجها من حيث ملاحظات معلميهم للمشكلات النفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات في جميع

عبارات محور المشكلات النفسية وكذلك متوسط درجات المحور لصالح التلاميذ خارج مدينة تبوك.

بينما استهدفت دراسة على (٢٠٠٦) التعرف على الفروق في الكفاءة الاجتماعية والقلق بين التلاميذ المدمجين في صفوف العادين وتلاميذ مدارس التربية الفكرية، وتكونت العينة من ٦٣ تلميذًا وتلميذه من تلاميذ مدارس التربية الفكرية، ٥٠ تلميذًا وتلميذة من التلاميذ صفوف الدمج، وتم استخدام مقياس والكر –مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، قائمة ملاحظة القلق لذوي الإعاقة فكريًا وتم التوصل إلى وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية بين الذكور والإناث المدمجين والذكور والإناث الغير المدمجين لصالح المدمجين، في حين لا توجد فروق في القلق.

أما دراسة الدوسري (٢٠٠٨) استهدفت التعرف على الفروق بين مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد التربية الفكرية ومجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في بعدي المهارات اللغوية، اللغة الاستقبالية (الاستماع)، واللغة التعبيرية (التحدث)، وتكونت العينة من(٧٠) تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن تتراوح درجات ذكائهم ما بين (٦٥-٥٥) درجة، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١١-٩) سنه مقسمين على مجموعتين، مجموعة تلاميذ معاهد التربية الفكرية وعدد تلاميذها ٣٥ تلميذًا، ومجموعة تلاميذ برامج التربية الفكرية وعدد تلاميذها ٣٥ تلميذًا، وتم استخدام مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتوصل الباحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة تلاميذ المعاهد ومجموعة تلاميذ البرامج وذلك لصالح مجموعة تلاميذ البرامج، أن اللغة التعبيرية لدى مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية أفضل منها لدى مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد التربية الفكرية، أن المهارات ككل لدى مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية أفضل منها لدى مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد التربية الفكرية.

فيما استهدفت دراسة بن محفوظ (٢٠٠٨) التعرف على الفروق في بعض مهارات التعبير الإنفعالي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمدمجين في برامج الدمج في المدارس، وتكونت العينة من ٦٠ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين في المدارس الابتدائية العامة، وأقرانهم من غير المدمجين في مدارس التربية الخاصة بمملكة البحرين، والذين تراوحت أعمارهم ما بين ٨ -١٢ سنة، وتم استخدام الاستبانة، وتوصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين التلاميذ ذوي الإعاقة فكريا المدموجين وغير المدموجين، وأيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للتفاعل بين عامل المجموعة والفاحص.

في حين استهدفت دراسة العجمي (٢٠٠٩) محاولة التعرف على الفروق في الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى عينة من التلاميذ متلازمة الداون في دولة الكويت في ضوء وضعهم التعليمي (مدمج -غير مدمج) ذكور وإناث. وتكونت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية بدولة الكويت والتي تضمنت صفوفا ملحقة لذوي متلازمة داون القابلين للتعلم وتلاميذ متلازمة داون المعزولين في المدارس الخاصة في دولة الكويت.حيث بلغ عدد التلاميذ ذوي متلازمة داون القابلين للتعلم في الصفوف الملحقة ١٧ تلميذًا، بينما بلغ عدد التلاميذ المعزولين ٢١ تلميذًا، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات د لالة إحصائية في الذكاء اللغوي بين التلاميذ المدمجين، ومتوسطات التلاميذ المعزولين لصالح التلاميذ المدمجين.

واستهدفت دراسة الأخزمي (٢٠١١) التعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي الإعاقة فكريا المدمجين في مدارس التعليم العام / الأساسي، وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية، وكذلك التعرف على مدى اختلاف العلاقة الإرتباطية بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة فكريا المدمجين وغير المدمجين. وتكونت العينة من ٦٠ تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين في مدارس التعليم الأساسي، وأقرانهم من غير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية بسلطنة عمان، وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٩- ١٢سنة، وتم استخدام اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ ذوي الإعاقة فكريا إعاقة بسيطة، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين المدمجين، أو غير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية مجتمعة بغض النظر عن متغير الجنس، أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

فيما يتعلق بالأهداف:

هدفت المجموعة الأولى من الدراسات إلى التعرف على اضطراب السلوك الفوضوي والمشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية دراسة (محمد،٢٠١٢؛ سليمان، ومحمد،٢٠١٢؛ ستيوان، وآخرون Stewart, et al., 2010؛ التميمي،٢٠٠٧؛ فريدريك،و تري، Terhi & Fredrik, 2004؛ ديكر، وآخرون Dekker, et al., 2002؛ ملتنه، وآخرون Molteno, et al., 2001؛ النجار،٢٠٠٠؛ عبد المنعم،١٩٩١).

وهدفت المجموعة الثانية من الدراسات إلى التعرف على تأثير بيئة الدمج على خصائص وقدرات ومشكلات ذوي الإعاقة الفكرية (الأخزمي،٢٠١١؛ الدوسري،٢٠٠٨؛ بن محفوظ،٢٠٠٨؛ على،٢٠٠٦؛ هيمان، مرجليت Heman & Margalit,2002؛ هارون،١٩٩٦؛ Alkhashrami,1995؛ خضر،١٩٩٢). ولاحظ الباحث عدم وجود دراسات تناولت تأثير بيئة الدمج على اضطرابات السلوك الفوضوي، لذلك تهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب السلوك الفوضوي وبيئة الدمج من خلال دراسة الفروق في اضطراب السلوك الفوضوي بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في مدينة الرياض.

وفيما يتعلق بالعينات:

تنوعت العينات المستهدفة في هذه الدراسات ما بين العاديين وذوي الإعاقة الفكرية، وفي الدراسات العربية التي تناولت اضطرابات السلوك الفوضوي كان حظ ذوي الإعاقة الفكرية قليل مقارنة بالدراسات التي تناولت اضطراب السلوك الفوضوي في البيئات الأجنبية.

وتنوعت العينات في الدراسات التي قارنت بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وذوي الإعاقة الفكرية غير المدجين للتعرف على تأثير الدمج على بعض المتغيرات (الأخزمي،٢٠١١؛ الدوسري،٢٠٠٨؛ بن محفوظ،٢٠٠٨؛ على،٢٠٠٦؛ هيمان، مرجليت Heman & Margalit, 2002؛ هارون،١٩٩٦؛ Alkhashrami,1995؛ خضر،١٩٩٢).

وفيما يتعلق بالأدوات:

استخدم الباحثون في تشخيص اضطرابات السلوك الفوضوي العديد من الأدوات منها قائمة السلوك النمائي وتضمنت بعض أعراض السلوك الفوضوي مثل دراسة ستيوان، وآخرون Stewart, et al., 2010؛فريدريك، تري Terhi & Fredrik, 2004)، والبعض من الدراسات استخدم قائمة تم بناؤها بناء معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية مثل دراسة (ستيوان، وآخرون Stewart, et al., 2010 ؛ ودراسة فريدريك، تري Terhi & Fredrik, 2004)، واستخدم البعض الأخر أدوات تم إعدادها لتشخيص المشكلات السلوكية بصفة عامة ومن بينها بعض أعراض السلوك الفوضوي، وقام الباحث بمراجعة الأطر النظرية لأدوات تشخيص السلوك الفوضوي – لم يحصل الباحث على مقياس متخصص في تشخيص اضطرابات السلوك الفوضوي كما وصفه الدليل التشخيصي حيث لم تكن متضمنة ضمن إجراءات البحث – لاحظ الباحث أن هذه المقاييس تم بناؤها بناء على معايير تشخيص اضطراب السلوك الفوضوي كما أقرها الدليل التشخيصي الإحصائي لذلك قام الباحث بإعداد مقياس تقدير السلوك الفوضوي بناء على تلك المعايير والتي تضمنت ثلاثة مقاييس فرعية لقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب المسلك، واضطراب العناد المتحدي.

وفيما يتعلق بالنتائج:

توصلت بعض الدراسات إلى انتشار اضطرابات السلوك الفوضوي والمشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة (التميمي،٢٠٠٧؛ سليمان، ومحمد،٢٠١٢؛ عبد المنعم،١٩٩١؛ محمد،٢٠١٢؛ النجار،٢٠٠٠؛ Dekker, et al., 2002, Molteno, et al.,,2001, Stewart, et al., 2010, Terhi & Fredrik, 2004)

وتوصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور ذوي الإعاقة الفكرية ونظرائهم الإناث في المشكلات السلوكية (التميمي،٢٠٠٧؛ سليمان، ومحمد،٢٠١٢؛ Stewart, , et al., 2010). وتناقض هذه النتيجة الدراسات التي توصلت إلى أن المشكلات السلوكية أكثر حدة لدى الذكور ذوي الإعاقة الفكرية من نظرائهم الإناث، (Terhi & Fredrik,2004؛ Molteno, , et al.,, 2001).

وتوصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود أثر للدمج على المهارات اللغوية (الأخزمي،٢٠١١)؛ والتعبير الانفعالي (بن محفوظ،٢٠٠٨)؛ والقلق (على،٢٠٠٦)؛ والوحدة النفسية والاكتئاب (Heman & Margalit,2002)؛ ومفهوم الذات (خضر،١٩٩٢). وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود تأثير موجب للدمج حيث كان أداء التلاميذ المدمجين أفضل في بيئة الدمج في المهارات اللغوية (الدوسري،٢٠٠٨)؛ الكفاءة الاجتماعية (على،٢٠٠٦)؛ العلاقات الاجتماعية (هارون،١٩٩٦)؛ المهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات (Alkhashrami,1995).

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك، الدرجة الكلية) لصالح ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك، الدرجة الكلية) لصالح الذكور غير المدمجين.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، العناد المتحدي، اضطراب المسلك، الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي) لصالح الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع البحث:

تكونت مجتمع البحث من جميع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين الملحقين بمعاهد التربية الفكرية، بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث خلال العام١٤٣٧/١٤٣٦ ه.

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٥٥) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي الإعاقة فكريا المدمجين وغير المدمجين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٧ / ١٤٣٦ه.

عينة البحث:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة ممثلة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين، وتكونت العينة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من التلاميذ المدرجين بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٧/١٤٣٦ه. والجدول التالي (١) يوضح أفراد العينة تبعاً للمدرسة، أو المعهد المدرجين فيه:

جدول (١)

توزيع أفراد البحث وفق متغير المدرسة.

المدرسة	التكرار	النسبة
ابن البيطار	١٢	٦،٠
أسعد بن زرارة	٩	٤،٥
أبي هريرة	٢٤	١٢،٠
الأصمعي	٤	٢،٠
إياس بن معاوية	٥	٢،٥
معهد التربية الفكرية (بنين شرق-بنين غرب-بنات شرق)	١٢٦	٦٣,٠
الإبتدائية ١٦٠	٢٠	١٠،٠
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن (١٢٦) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٦٣،٠٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في معهد التربية الفكرية وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٢،٠٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في مدرسة أبي هريرة، مقابل (٢٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٠،٠٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في المدرسة ١٦٠، و(١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٦،٠٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في مدرسة ابن البيطار، و(٩) منهم يمثلون ما نسبته ٤،٥٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في مدرسة أسعد بن زرارة، و(٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢،٥٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في مدرسة إياس بن معاوية، و(٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢،٠٪ من إجمالي أفراد البحث يدرسون في مدرسة الأصمعي. ويوضح الجدول التالي (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً للبرنامج والمعهد الملتحقين به:

جدول (٢)

توزيع أفراد البحث وفق متغير البرنامج.

البرنامج	التكرار	النسبة
مدمجين (برامج التربية الفكرية في المدارس العادية)	١٠٠	٥٠،٠
غير مدمجين (معاهد التربية الفكرية)	١٠٠	٥٠،٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (١٠٠) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٥٠,٠٪ من إجمالي أفراد البحث مدمجين وهم نصف أفراد البحث، بينما (١٠٠) منهم يمثلون ما نسبته ٥٠،٠٪ من إجمالي أفراد البحث غير مدمجين. ويوضح الجدول التالي (٣) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الصف الدراسي:

جدول (٣)

توزيع أفراد البحث وفق متغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	التكرار	النسبة
الأول	١٩	٩،٥
الثاني	٣٣	١٦،٥
الثالث	٣٨	١٩،٠
الرابع	٣٦	١٨،٠
الخامس	٢٩	١٤،٥
السادس	٤٥	٢٢،٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن (٤٥) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٢٢،٥٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف السادس وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٣٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٩،٠٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف الثالث، مقابل (٣٦) منهم يمثلون ما نسبته ١٨،٠٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف الرابع، و(٣٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٦،٥٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف الثاني، و(٢٩) منهم يمثلون ما نسبته ١٤،٥٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف الخامس، و(١٩) منهم يمثلون ما نسبته ٩،٥٪ من إجمالي أفراد البحث من الصف الأول. ويوضح الجدول التالي (٤) توزيع التلاميذ تبعاً لمتغير الصفوف الدنيا والصفوف العليا:

جدول (٤)

توزيع أفراد البحث وفقاً لمتغير الصفوف الدنيا والصفوف العليا.

الصفوف	التكرار	النسبة
الصفوف الدنيا (الأول، الثاني، الثالث)	٩٠	٤٥،٠
الصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس)	١١٠	٥٥،٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٤) أن (١١٠) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٥٥،٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة صفوفهم عليا وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٩٠) منهم يمثلون ما نسبته ٤٥،٠٪ من إجمالي أفراد البحث صفوفهم دنيا. ويوضح الجدول التالي (٥) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكر / أنثى):

جدول (٥)

توزيع أفراد البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكر / أنثى).

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٠٠	٥٠،٠
أنثى	١٠٠	٥٠،٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن (١٠٠) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٥٠,٠٪ من إجمالي أفراد البحث ذكور وهم نصف أفراد الدراسة، بينما (١٠٠) منهم يمثلون ما نسبته ٥٠,٠٪ من إجمالي أفراد البحث إناث.

شروط اختيار عينة البحث:

- أن تكون العينة المدمجة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بصفوف ملحقة بالمدارس الابتدائية.
- أن تكون العينة غير المدمجين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمعاهد التربية الفكرية.
- أن تكون العينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

أدوات البحث:

يعرض الباحث أدوات البحث على النحو التالي:

(١) **مقياس تقدير اضطراب السلوك الفوضوي إعداد / الباحث.**

أعد الباحث هذا المقياس لحاجة البحث الحالي إليه، حيث راجع الباحث الأدوات المتاحة في تقدير اضطراب السلوك الفوضوي ولم يجد المقياس المناسب لتحقيق أهداف البحث، حيث لاحظ الباحث على المقاييس المتاحة ما يلي:

- بعض البحوث المنشورة في الدوريات العلمية لم تعرض المقياس ضمن تقرير البحث، وحاول الباحث التواصل معهم ولم يجد إستجابة.
- وجد الباحث بعض المقاييس المتاحة ولكن لم تتضمن كل أعراض اضطراب السلوك الفوضوي كما ذكره الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية، النسخة المترجمة لكل من مصطفي، ويوسف (٢٠١٥).
- كما وجد الباحث بعضا من مقاييس تشخيص اضطراب السلوك الفوضوي ولكن كانت أحادية البعد، أي تعطى درجة كلية لاضطراب السلوك الفوضوي ومنها مقياس الدسوقي (٢٠١٣ب)، ولكن أهداف البحث تتطلب مقياس تشخيصي تفصيلي لاضطراب السلوك الفوضوي.

مصادر بناء المقياس: لبناء المقياس الحالي اتبع الباحث ما يلي:

- راجع الباحث معايير تشخيص اضطرابات السلوك الفوضوي كما أوردها الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية، النسخة المترجمة لكل من مصطفى، ويوسف (٢٠١٥).
- راجع الباحث البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت خصائص ومعايير تشخيص اضطرابات السلوك الفوضوي (يوسف،٢٠٠٠؛ الشربني،٢٠٠٤؛ الدسوقي،٢٠١٣ب؛ أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥ب).

صدق وثبات المقياس: للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية وللتعرف على صدق وثبات المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:

صدق المقياس: **للتعرف على صدق المقياس اتبع الباحث الطرق التالية**:

الصدق الظاهري: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولمن 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، ٢٢٦) فقد قام الباحث في المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس 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 ومقياس اضطراب السلوك الفوضوي من إعداد الدسوقي (٢٠١٣ب) على ٢٠ تلميذاً من العينة الاستطلاعية، وكان الارتباط بينها ٨٩،٠.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات "النشاط الزائد" بالدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠،٨٤٧××	٦	٠،٩٣١××
٢	٠،٩٠٥××	٧	٠،٨٧٨××
٣	٠،٩٣٣××	٨	٠،٨٧٤××
٤	٠،٧٧٤××	٩	٠،٨٤١××
٥	٠،٩٠٢××	–	–

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات "نقص الانتباه" بالدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠،٨٦٦××	١٥	٠،٨٧٦××
١١	٠،٧٠٩××	١٦	٠،٧٩٤××
١٢	٠،٨١٣××	١٧	٠،٨٦٤××
١٣	٠،٨٣٣××	١٨	٠،٨٦٤××
١٤	٠،٨٥٦××	–	–

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات "الاندفاعية" بالدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٩	٠،٧٤٥××	٢٣	٠،٨٥٦××
٢٠	٠،٧٩٠××	٢٤	٠،٨٣٣××
٢١	٠،٨٧٦××	٢٥	٠،٨٣٨××
٢٢	٠،٨١٢××	٢٦	٠،٩٠٤××

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٩)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات "اضطراب العناد المتحدي" بالدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٧	٠،٨٠١××	٣٢	٠،٨٠١××
٢٨	٠،٧١١××	٣٣	٠،٧٩٧××
٢٩	٠،٨٥٦××	٣٤	٠،٨٧٠××
٣٠	٠،٨٢٤××	٣٥	٠،٨٠٣××
٣١	٠،٨٢٤××	٣٦	٠،٨٨٠××

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٠)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات "اضطراب المسلك" بالدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٧	٠،٧٥٦××	٤٣	٠،٨٧٧××
٣٨	٠،٧٦٢××	٤٤	٠،٨٦٧××
٣٩	٠،٩٠٤××	٤٥	٠،٨٥١××
٤٠	٠،٨١٨××	٤٦	٠،٧٥١××
٤١	٠،٨٢٩××	٤٧	٠،٧٨٦××
٤٢	٠،٨٧٧××	٤٨	٠،٨٤٩××

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (١٠-٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات المقياس: لقياس مدى ثبات أداة البحث استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach›s Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة البحث، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول (١١) يوضح معاملات ثبات أداة البحث.

جدول (١١)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
النشاط الزائد	٩	٠،٩٦٢
نقص الانتباه	٩	٠،٩٤٤
الاندفاعية	٨	٠،٩٣٦
اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (الدرجة الكلية)	٢٦	٠،٩٦٨
اضطراب العناد المتحدي	١٠	٠،٩٤٤
اضطراب المسلك	١٢	٠،٩٥٦
الثبات العام	٤٨	٠،٩٨٠

يتضح من الجدول (١١) أن معامل الثبات العام لمقياس البحث عال حيث بلغ (٠،٩٨) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف المقياس: تكون المقياس من (٤٨) عبارة تم توزيعها على ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١. اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويشتمل على (٢٦) عبارة مقسمة كالتالي:
   - النشاط الزائد وتشمله العبارات من (١) إلى(٩).
   - نقص الانتباه وتشمله العبارات من (١٠) إلى(١٨).
   - الاندفاعية وتشمله العبارات من (١٩) إلى(٢٦).
٢. اضطراب العناد المتحدي، ويشتمل على (١٠) عبارات، من (٢٧) إلى(٣٦).
٣. اضطراب المسلك، ويشتمل على (١٢) عبارات، من (٣٧) إلى(٤٨).

يقابل كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة، قائمة تحمل عبارات، دائماً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق، وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

- دائماً (٤) درجات.
- أحياناً (٣) درجات.
- نادراً (٢) درجتان.
- لا ينطبق (١) درجة واحدة.

وقد تبنى الباحث في إعداد الأبعاد الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

سجلات التلميذ المدرسية إعداد / إدارة المدرسة

راجع الباحث سجلات الطلاب المدرسية للتعرف على خصائص الطلاب من حيث العمر والذكاء وبعض الخصائص المتعلقة بنوع الإعاقة.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
٢. تم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.
٣. تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين فئات البحث.

خطوات وإجراءات البحث:

(١) دراسة وتحليل الأدبيات المرتبطة بالمحاور التالية:
-متغيرات البحث المتمثلة في (السلوك الفوضوي، الإعاقة الفكرية).
-مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالبحث.
(٢) الحصول على التصاريح اللازمة من الجهات المختصة لإجراء الدراسة.
(٣) تصميم أدوات البحث.
(٤) اختيار عينة البحث.

(٥) تطبيق أدوات البحث.

(٦) رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها.

(٧) تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث على ضوء ما تتوصل إليه البحث من نتائج.

نتائج البحث:

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج البحث ومناقشتها في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة والإطار النظرى.

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

نص الفرض على: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك، الدرجة الكلية) لصالح ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين». وللتحقق من صحة هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	المدمجين	٢،٤٧	٠،٦٩٢	-١،٨٤٩	٠،٠٦٦
	غير المدمجين	٢،٦٨	٠،٧٧٧		
العناد المتحدي	المدمجين	٢،٢٥	٠،٧٨١	-١،٣٨٢	٠،١٦٩
	غير المدمجين	٢،٤٢	٠،٨٤٥		
اضطراب المسلك	المدمجين	١،٨١	٠،٦٥٨	-٣،٢٤٨	××٠،٠٠١
	غير المدمجين	٢،٢٠	٠،٨٤٤		
الدرجة الكلية	المدمجين	٢،٢٦	٠،٦٥٩	-٢،٢٤٩	×٠،٠٢٦
	غير المدمجين	٢،٥١	٠،٧٥٠		

ويتضح من الجدول السابق (١٢) ما يلي:

(١) عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

(٢) عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب العناد المتحدي.

(٣) وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب المسلك لصالح ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين.

(٤) وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس السلوك الفوضوي (الدرجة الكلية) لصالح ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الأولى جزئياً حيث كانت الفروق في اضطراب المسلك، وفي الدرجة الكلية لاضطراب السلوك الفوضوي لصالح ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين. بينما لا توجد فروق في كل من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط واضطراب العناد المتحدي.

وبمعنى آخر حصل ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على درجات أعلى في كل من اضطراب المسلك والدرجة الكلية لاضطراب السلوك الفوضوي، في حين تساوى ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في كل من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب العناد المتحدي.

وبالنظر إلى الدرجة الكلية، أو فيما يتعلق بوجود فروق بين المدمجين وغير المدمجين في كل من اضطراب المسلك والدرجة الكلية لاضطراب السلوك الفوضوي حيث حصل ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على درجات أعلى، وهذا يعني أكثر معاناة في اضطراب المسلك وفي السلوك الفوضوي بصفة عامة، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى بيئة الدمج فربما أثرت في تطوير سلوك التلاميذ المدمجين إلى الأفضل، وقد ظهر هذا أكثر في المشكلات السلوكية الأكثرحدة،حيث تشير الأطر النظرية والدراسات السابقة إلى ان اضطراب المسلك والدرجة الكلية لاضطراب السلوك الفوضوي أكثر حدة، فقد يتضمن اضطراب العناد المتحدي مؤشرات مثل عدم الطاعة ومعصية الكبار بينما يتضمن اضطراب المسلك مؤشرات مثل العدوان على الأخرين والذات والحيوان والهروب من المنزل، وهذا قد يبدو واضحا في المقياس الذي استخدمه الباحث في البحث الحالي.

فهناك تأثير موجب لبيئة الدمج على السلوكيات الأكثر حدة، وفيما يتعلق بالتأثير الموجب لبيئة الدمج تتفق هذه النتيجة مع البحوث والدراسات التي توصلت لوجود تأثير موجب لبيئة الدمج على ذوي الإعاقة فكريا المدمجين (الدوسري،٢٠٠٨؛ على،٢٠٠٦؛ هارون،١٩٩٦؛ Alkhashrami,1995).

وفيما يتعلق بعدم وجود تأثير لبيئة الدمج على ذوي الإعاقة الفكرية في اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والعناد المتحدي، فهذا أيضا يتفق مع البحوث والدراسات التي توصلت لعدم وجود فروق بين المدمجين وغير المدمجين في بعض المتغيرات مثل (الأخزمي،٢٠١١؛ بن محفوظ،٢٠٠٨؛ على،٢٠٠٦؛ هيمان؛ ومرجليت Heiman & Margalit,2002؛ خضر،١٩٩٢).

وفيما يتعلق باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فيتضمن نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، وهذه مشكلات رئيسة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

فيشير كل من " هالجين وويت بورن " إلى أن نتائج تطبيق الاختبارات الخاصة بالذكاء اللفظي وغير اللفظي قد أثبتت أن العمر العقلي لذوي الإعاقة فكرياً لا يزيد عن عشرة، أو إحدى عشرة سنة عقلية، ولا يؤهله ذلك للتحصيل

الدراسي أكثر من الصف الخامس الابتدائي مهما بلغ من العمر الزمني. وبذلك يتأخر النمو العقلي وتتدنى نسبة الذكاء بحيث تقل عن ٧٠ درجة، وكذلك العمليات العقلية الأخرى كضعف الذاكرة، ونقص الانتباه، والإدراك، والقدرة على الفهم والقدرة على التركيز (Halgin & Whitbourne, 1997,p, 373؛ السيد،٢٠٠٤،ص. ٤٥).

ويعاني ذوي الإعاقة الفكرية من صعوبات انفعالية وسلوكية ومعرفية تتضمن صعوبة الاحتفاظ بالانتباه، وقصور التركيز، ومشكلات في الذاكرة اللفظية المباشرة، بالإضافة إلى صعوبات في اللغة والكلام والعمليات السمعية، ومشكلات في القراءة والكتابة (أبوزيد، وعبد الحميد،٢٠١٥، (أ)). وهذا يعني أن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبات كبيرة في نقص الانتباه وهذه الصعوبات مرتبطة بالقصور في ذكائهم.

وفيما يتعلق بالاندفاعية والنشاط الزائد، فيتصف ذوي الإعاقة فكريا بارتفاع مستوى الاندفاعية والنشاط الزائد في مرحلة الطفولة ويستمر حتى مرحلة المراهقة. وتنتشر اضطرابات الانتباه سواء المصحوب بالنشاط الزائد، أو غير المصحوب بالنشاط الزائد بمستويات عالية لدى ذوي ذوي الإعاقة فكرياَ. وأن حوالي ٤٠،١ ٪ من ذوي ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من نقص الانتباه، وحوالي ١٩ ٪ يعانون من النشاط الزائد (Fidana,Kirpinarb,Oralb.Kubra, 2007 ؛ أبوزيد ،وعبد الحميد، ٢٠١٥ب).

وفيما يتعلق باضطراب العناد المتحدي والذي يتمثل في مخالفة التعليمات وعدم الطاعة فقد يرجع إلى القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي والذي يرتبط بالسلوك التكيفي والذي يعد معيار رئيس في تشخيص الإعاقة الفكرية، فمشكلة العناد المتحدي أيضاً قد تكون مشكلة عرضية من أعراض القصور في السلوك التكيفي، أي العناد المتحدي يشكل جزء من تشخيص الإعاقة الفكرية، وهذا ما جعله ثابتة في بيئة الدمج، أو في بيئة العزل.

وتزداد نسبة السلوكيات الفوضوية لتصل إلى أكثر من ٤٥ ٪ لدى ذوي الإعاقة الفكرية مثل التحدي والعناد وعدم المشاركة، وعدم إتباع التعليمات

والإهمال في الواجبات، والعبث بأدوات المدرسة والمنزل، والكتابة على الجدران (كوسكينتاستا؛ ليفانينين؛ ألأمكفست Koskentausta,livanainen,Almqvist,2007) وتشكل هذه السلوكيات بعضاً من أعراض العناد المتحدي المتضمنة في البحث الحالي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

نص الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك، الدرجة الكلية) لصالح الذكور غير المدمجين». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » والجدول التالي يوضح الفروق:

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور غير المدمجين على مقياس اضطراب السلوك الفوضوي.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	المدمجين	٢،٥٣	٠،٦٢٣	٠،٣٥٤	٠،٧٢٤
	غير المدمجين	٢،٤٨	٠،٨٠٢		
العناد المتحدي	المدمجين	٢،٣١	٠،٧٥٤	٠،٢٦٦	٠،٧٩٠
	غير المدمجين	٢،٢٧	٠،٨٠١		
اضطراب المسلك	المدمجين	١،٨٠	٠،٦٠٨	-٢،٠٦٠	×٠،٠٤٢
	غير المدمجين	٢،٠٨	٠،٧٩٧		
الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي	المدمجين	٢،٣٠	٠،٥٩٥	-٠،٢٦٩	٠،٧٨٨
	غير المدمجين	٢،٣٤	٠،٧٦١		

ويتضح من الجدول السابق(١٣) ما يلي:

- عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور غير المدمجين على مقياس السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، العناد المتحدي، الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي).
- وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور غير المدمجين على مقياس السلوك الفوضوي (اضطراب المسلك) لصالح الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تعد هذه الفرض جزاً من نتائج الفرض الأولية، فقد وضح بشكل كبير تأثير بيئة الدمج على السلوك الأكثر حدة، حيث كان التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين أقل حدة في اضطراب المسلك من التلاميذ غير المدمجين. وتتفق هذه النتيجة مع البحوث والدراسات التى توصلت وجود تأثير لبيئة الدمج التوافق بصفة عامة، فتشير بعض الدراسات إلى أن اداء التلاميذ كان أفضل في بيئة الدمج في المهارات اللغوية (الدوسري،٢٠٠٨)؛ والكفاءة الاجتماعية (على،٢٠٠٦)؛ والعلاقات الاجتماعية (هارون،١٩٩٦)؛ والمهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات (Alkhashrami,1995).

نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

نص الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، العناد المتحدي، اضطراب المسلك، الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي) لصالح الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » والجدول التالي يوضح الفروق:

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث غير المدمجات على مقياس السلوك الفوضوي.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	المدمجين	٢،٣١	٠،٨٤٨	-٣،٣١٠	٠،٠٠٢××
	غير المدمجين	٢،٩٦	٠،٦٥١		
العناد المتحدي	المدمجين	٢،٠٨	٠،٨٤٦	-٢،٢٥٢	٠،٠٢٢×
	غير المدمجين	٢،٦٤	٠،٨٦٩		
اضطراب المسلك	المدمجين	١،٨٥	٠،٧٩٣	-٢،٢٠٨	٠،٠٣١×
	غير المدمجين	٢،٣٧	٠،٨٨٨		
الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي	المدمجين	٢،١٥	٠،٨١٦	-٣،٠٢٦	٠،٠٠٤××
	غير المدمجين	٢،٧٥	٠،٦٧٣		

ويتضح من الجدول السابق(١٤) ما يلي:

- **وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس السلوك الفوضوي (العناد المتحدي، اضطراب المسلك) لصالح الإناث غير المدمجات.**
- **وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس السلوك الفوضوي (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي) لصالح الإناث غير المدمجات.**

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

يبدو في هذا الفرض التأثير الواضح لبيئة الدمج حيث أظهرت البنات أداء أفضل في بيئة الدمج فكان لديهم انخفاض ملحوظ في اضطرابات السلوك الفوضوي على جميع بنود المقياس. تتفق هذه النتيجة مع البحوث والدراسات التي توصلت إلى تحسن أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة الدمج عن التلاميذ في معاهد التربية الفكرية (الأخزمي،٢٠١١؛ بن محفوظ،٢٠٠٨؛ على،٢٠٠٦؛ هيمان، ومرجليت Heiman & Margalit,2002؛ خضر،١٩٩٢).

وبمقارنة نتائج هذه الفرض مع نتائج الفرض الأولى والثانية ربما يرجع عدم وجود الفروق في اضطراب المسلك في كل الفرضيتين الأولى والثانية إلى احتمال أن درجات الذكور كانت أعلى من درجات البنات على المقياس الفرعي "اضطراب المسلك" حيث تشير الدراسات إلى أن التلاميذ أكثر في المشكلات السلوكية من الإناث.

ويرجع تحسن التلميذات في بيئة الدمج إلى طبيعة التلميذة وعادات وتقاليد المجتمع حيث يفرض المجتمع بعضاً من الضوابط التي تجعل التلميذة أكثر التزاما وطاعة واتباعاً للتعليمات من الذكور. فمجرد أن تم دمج ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة تربوية كانت فيها نماذج مناسبة للتعلم واكتساب السلوك الجيد فسارع التلميذات إلى تعلم السلوك المناسب.

توصيات البحث:

(١) العمل على كل ما يحد من مستوى السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٢) البحث عن العوامل التي تزيد من مستوى السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية ووضع الحلول المناسبة لها.

(٣) توعية معلمي الإعاقة الفكرية بكيفية التعامل مع حالات السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٤) إجراء تقويم لظاهرة السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بصورة مستمرة.

(٥) العمل على كل ما يعزز من دعم عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بما يحد من السلوك الفوضوي (النشاط الزائد، نقص الانتباه، الاندفاعية، العناد المتعدي، اضطراب المسلك) لديهم.

(٦) البحث في العوامل التي تحد من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعالجتها.

(٧) تهيئة البيئة المناسبة بالمدارس التي تعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٨) العمل على إعادة صياغة المناهج بالمرحلة الابتدائية بما يعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٩) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

البحوث المقترحة:

(١) فعالية برنامج إرشادي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ممن يعانون من اضطراب السلوك الفوضوي وأسرهم ومعلميهم وأثره على التوافق النفسي لهؤلاء التلاميذ.

(٢) فعالية برنامج إرشادي لخفض اضطراب السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة وأثره على تكيفهم.

(٣) أثر برنامج مقترح لتنمية وعي الوالدين والمعلمين بأساليب المعاملة السوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ممن يعانون من اضطراب السلوك الفوضوي وعلاقته بالتواصل الاجتماعي لديهم.

(٤) أثر برنامج إرشادي للأسر والمعلمين في خفض اضطراب السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

(٥) فعالية برنامج مقترح قائم على فن القصة لخفض اضطراب السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

(٦) فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٧) فعالية الإرشادي الأسري في خفض حدة اضطراب النشاط الزائد، نقص الانتباه، الاندفاعية، العناد المتعدي، اضطراب المسلك) ذوي الإعاقة الفكرية.

(٨) أثر برنامج سلوكي معرفي لأسر ذوي الإعاقة الفكرية في خفض اضطراب السلوك الفوضوي لدى أبنائهم.

(٩) استخدام برنامج إرشادي لزيادة وعي الوالدين بكيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ممن يعانون من اضطراب السلوك الفوضوي.

(١٠) فعالية برنامج مقترح في خفض اضطراب السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أبوزيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة (٢٠١٥، (أ)). **متلازمات الإعاقة الفكرية «رؤية حديثة»**. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الزهراء.

أبوزيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة (٢٠١٥، (ب)). **اضطراب السلوك الفوضوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أحمد، السيد، وبدر، فائقة (٢٠١١). **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**. الرياض: دار الزهراء.

الأخزمي، مريم (٢٠١١). **الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة ذهنيا المدمجين وغير المدمجين في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

البحيري، عبد الرقيب (٢٠١٥). **مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البحيري، عبد الرقيب، وعجلان، عفاف (١٩٩٧). **مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، كراسة التعليمات**. القاهرة: دار النهضة العربي.

بديوي، أحمد (٢٠٠٤). **دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات**. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر. « التعليم للجميع» القاهرة،٨٧٥-٩٩٣.

بن محفوظ، آسيا (٢٠٠٨). **الفروق في بعض مهارات التعبير الإنفعالي بين الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين وغير المدموجين في مملكة البحرين**. رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

التميمي، أحمد (٢٠٠٧). المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون كما يدركها معلموهم بمدينة الرياض. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**،٣، ١٢٩-١٧٧.

توفيلس، هانم (٢٠٠١). الاتجاهات نحو دمج الطلاب المكفوفين مع أقرانهم المبصرين في المدارس العامة بالمرحلة الثانوية (دراسة نفسية). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،١١، ٢٢، ٢٢٣-٢٦٢.

حمودة، محمود (١٩٩١). **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج**. القاهرة: مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال.

حمودة، محمود (١٩٩٨). **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج**. ط٢. القاهرة: دار النهضة المصرية.

حيدر، أحمد (٢٠٠٥). **نحو استراتيجية تربوية لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين**. مؤتمر الطفولة الوطني الأول، مركز التأهيل والتطوير التربوي، جامعة تعز، اليمن، في الفترة من ١-١٨ مايو.

الخضري، عادل (١٩٩٢). مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العادين قبل وبعد دمجهم معا في بعض الأنشطة المدرسة. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الخطيب، جمال (٢٠٠١). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين**. عمان: دار حنين للنشر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٤). **برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة**. عمان: دار الفكر العربي.

دبيس، سعيد، والسمادني، السيد (١٩٩٨). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعليم. **مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب**، ٤٦، ١٢، ٨٨-١٢١.

الدردير، عبد المنعم (١٩٩٩). بعض العوامل النفسية للتلاميذ ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مقارنة بالتلاميذ الأسوياء. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية تصدر عن كلية التربية بجامعة حلوان**،٤، ٥، ٥١-١٠٢.

الدسوقي، مجدي (٢٠١٣(أ)). **مقياس تقدير أعراض السلوك الفوضوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدسوقي، مجدي (٢٠١٣(ب)). **مقياس أعراض اضطراب المسلك**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدوسري، مبارك (٢٠٠٨). **المهارات اللغوية التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقية بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

رضوان، فوقية (٢٠٠٣). **دراسات في الاضطرابات النفسية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الزغيبي، أحمد (٢٠٠١). **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والمدرسية**. عمان: دار الفكر.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: النشر للجامعات.

السطيحة، ابتسام (١٩٩١). **دراسة تشخيصية لاضطراب الانتباه عند الأطفال**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا. مصر.

سليمان، عبد الرحمن، ومحمد، أحمد (٢٠١٢). المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وعلاقتها بكل من متغير الجنس والعمر الزمني ومعامل الذكاء. **مجلة الإرشاد النفسي**.٣٣، ٢٤٦-٢٨٩.

السيد، السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوات الإعاقة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الشخص. عبد العزيز، والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العادين**، ط١. القاهرة، الأنجلو.

الشربيني، زكريا (٢٠٠٤). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

شيفر، شارلز، وميلمان، وهوارد (١٩٨٩). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**. (ترجمة: داود، نسيمه وحمدي، نزيه). عمان، الأردن: منشورات الجامعة الأردنية.

عبد الحميد، محمد (٢٠٠٣). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم. **مجلة علم النفس**، ٦٥، ٦٦، ٥٢-٧١.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٧). **القياس النفسي**. ط ٢. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبد الرحمن، محمد، وعلى، مني (٢٠٠٣). **تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية دليل الآباء والمعالجين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد اللاه، يوسف (٢٠٠٢). **الاتجاهات نحو الدمج لدى القائمين على رعاية المتخلفين عقلياً في مدارس التربية الفكرية ومدارس الدمج ومدى إدراكهم لإيجابيات وسلبياته ومتطلباته ومعوقاته**. المؤتمر القومي الثامن: معاً على طريق الدمج الشامل لذوي الإعاقة في الوطن العربي في الفترة من ١٠/٢٨ إلى ١٠/٣١ لعام ٢٠٠٢م. القاهرة.

عبد المعطي، حسن (٢٠٠١). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة (الأسباب-التشخيص-العلاج)**. القاهرة: دار القاهرة.

عبد المنعم، عفاف (١٩٩١). **المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بمدارس التأهيل الفكري دراسة مقارنة**. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ٢٧-٣٠، ص ص. ١٧٤٣-١٧٥٩.

العجمي، محمد (٢٠٠٩). الدمج بين الأطفال ذوي متلازمة داون والأطفال العاديين وأثره على ذكائهم اللغوي الاجتماعي في مدارس التعليم العام. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٣٢، ٩٦ -٩٨.

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

على، عبد الحميد (٢٠٠٦). الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الصفوف الملحقة بالمدارس العادية «دراسة مقارنة». **مجلة الإرشاد النفسي**. ٢٠، ١٦١-٢١٢.

القصاص. موسى (٢٠٠٢). **فعالية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حواره الشاملة للبنين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء: الأردن.

كلير فهيم (١٩٩٧). **أطفالنا ومشكلاتهم النفسية**. القاهرة: دار المعارف.

كوافحة، تيسير، ويوسف، عصام (٢٠٠٧). **تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع**. عمان: دار المسيرة.

اللحامى، نهى (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين. **مجلة مركز معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، العدد الحادى عشر، يناير،١٥٥-٢٧٧.

ليونارد شارد (١٩٨٤). **لماذا ينحرف الأطفال؟ سلسلة دراسات سيكولوجية**. ط٢. (ترجمة: نسيم، محمد والقوصي، عبد العزيز). القاهرة: دارصفا.

محمد، حسن (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض اضطراب العناد المتحدي الدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية الخاصة بالزقازيق**. ١، ٣٣٠-٢٥٧.

محمد، عبد الصبور (٢٠١٢). البيئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة فكريا وأقرانهم العاديين. م**جلة كلية التربية بالزقازيق**.٧٤، ١٥٥-٢٠٥.

مرسي، كمال (١٩٩٩). **مرجع في علم التخلف العقلي**. (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

مصطفي، على، ويوسف، محمد (٢٠١٥). **الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية**.المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الزهراء.

ملحم، سامي (٢٠٠٢). **مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر.

النجار، محمد (٢٠٠٠). **المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقليا القابلين للتعلم ومدى فعالية برنامج لتعديل السلوك اللاتوافقي لديهم**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هارون، صالح (١٩٩٦). أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المتخلفين عقليا. **مجلة التربية**، جامعة عين شمس، ٢٠، ٣٦ – ٧٨.

وزارة التربيةوالتعليم (٢٠٠٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم**. الرياض، المملكة العربية السعودية.

يوسف، جمعة (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة: دارالغريب.

اليوسفي، مشيرة (٢٠٠٥). **النشاط الزائد لدى الأطفال**. ط٢. القاهرة: المركز الجامعي الحديث.

Alkhashrami, S. (1995). *Integration of Children with Special Needs in Saudi Arabia.PHD*.Thesis tingham University.U.K (1995).

Allen, S. & Clifford, and H, V. (2004). *Mental Retardation*. New Yourk, NY, US: Brunner- Routledge. Xxxi.

American Psychiatric Association (1994).*Diagnostic and Statistical manual of mental disorders.*DC: American Psychiatric Association.

Bernazzani, O., Cote, C. & Tremblay, R. (2001). Early parent training to prevent disruptive behavior problems and delinquency in children. *Annals*, 578, 90 – 103.

Bruce, L, b & Jan, b. (2015). Disruptive behavior disorders in adolescents with ASD: Comparisons to youth with intellectual disability or typical cognitive development. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*,.8 (2)., 98- 107.

Burke, J., Hipwell, A., & Loeber, R. (2010). Dimensions of oppositional defiant disorder as predictorses of depression and conduct disorder in presadolescent girls. *Journal of the American Academy of Child&Adoles-cent Psychiatry*, 49 (5), 484- 492.

Cheung .M (1990). The iampact of the play environment of mentally retarded and non-disabled children. *Dissertation Abstracts International*. 50 (6), 312.

Cooper, P. & Oregan, F., J. (2001). *Educating Children with ADHD*. London : EC4P4EE.

Costigan, L. C, Floyd, F, J & Harter, K (1997). Family process and adaptation to children with mental retardation disruptive and resilience in family problem solving interactions. *Journal of Family Psychology*, 11, (4), 515 – 529.

Dekker , M., Nunn , R., Einfeld , S., Tonge, B. & Koot, H. (2002). Assessing emotional and behavioral problems in children with intellectual disabilities, revisiting the factor structure of the developmental behavior checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, December, 32, (6), PP. 60 – 59.

Fidana,T., Kirpinarb,I., Oralb, M., & Kubra, K. (2007). *Is* there a relationship between attention attention deficit/hyperactivity disorder and manic symptoms among children with mental retardation of unknown etiology?. *Comprehensive Psychiatry*, 52 (4) 644-649.

Halgin, P. & Whitbourne, K. (1997). *Abnormal psychology the human expeience of psychology caldisorders*. (4th ed.). London: Brown,Ben charmk publishers.

Heiman, T. & Margalit, M. (2002). Loneliness depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32 (3), 154.63.

Kisicki, M. & French, W. (2011). Assessment of Disruptive Behavior Disorders. *Pediatric Annals*, 40 (10), 506-511.

Koskentausta, T, Livanainen, M, & Almqvist, F. (2007). Risk factors psychiatric in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability-research*, 51 (1), 43-53.

Hall, L. & McGregor, J. (2000) .A follow up study of the peer relationships in of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.

Madden, N. & Salvin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicappeds academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53 (4),519-569.

Mash,C. & Wolfe,D. (2007). *Abnormal chid psychology* (3rb ed). Belmont:Thomson Wadsworth.

Molteno, G, Molteno, C, Finchilescu, G & Dawes, A (2001). Behavioural and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in cape tow South Africa. *Journal intellect*. Disabil. Res., December, V. 45 (Pt6), 515-520.

Ryndak, D., Downing, J., Jacqueline, L., & Morrison, A. (1995). Parents'perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* 20, 147-157.

Stewart, K., Louise, J., & Eric (2010). Intellectual Disability Modifies Gender Effects on Disruptive Behaviors. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*,3(4), p177-189.

Terhi, K. & Fredrik, A. (2004). Developmental behavior checklist (DBC) in the assessment of psychology in finish children with intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability* , 29 (1) , 27 – 39.

Veiga, F. H., (2008).Deisruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS). Development and Validation. ternational, *Joual of Psychology and Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2),203-216.

الفروق فى المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض

أ/ عادل الجبرين
قسم التربية الخاصة

د / أحمد محمد جادالرب أبو زيد
أستاذ التربية الخاصة المشارك

كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

استهدفت البحث التعرف على الفروق الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين و غير المدمجين في مدينة الرياض، في ضوء متغيرات النوع والجنس. وتكونت العينة من (١١٧) تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض بالمرحلة الابتدائية، وتم استخدام مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، وسجلات التلاميذ المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية (التعاون والمشاركة، إتباع القواعد والتعليمات، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بينما لا توجد فروق بينهما في (التواصل، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، مواجهة المواقف الصعبة).لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية، وجود فروق بين التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات في (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح المدمجات بينما لا توجد فروق في (التواصل، قضاء وقت الفراغ).

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية - ذوي الإعاقة الفكرية – الدمج.

The differences in social skills between integrated and non-integrated intellectually disabled pupils

Abstact:

This study aimed to recognize the social differences between integration and non-integration intellectually disabled pupils in Riyadh city based on gender and sex variables. The sample consisted of (117) intellectually disabled pupils, either males or females in the primary stage in Riyadh city. Social skills Assessment Scale was used in addition to the scholar records of the pupils. The researcher used the analytic descriptive methodology, then there were differences between integration and non-integration intellectually disabled pupils in both of cooperation and collaboration, following instructions and rules, playing, reliability and total mark) for the favor of integrated intellectually disabled pupils while there were no differences in both of (communication, establishing friendship, spending spare time, and facing difficult situations). There were no differences between the integrated and none integrated males intellectually disabled pupils in the social skills, there were differences between integrated and none integrated females intellectually disabled pupils regard to (following up rules and instructions, cooperation and collaboration, playing, establishing friendships, reliability, facing difficult situations, total mark) for the integrated friends while there are no differences in (communication and spending spare time).

Key Word: Social Skills - Intellectually Disabled – Mainstreaming.

مقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية اهتمامًا واضحًا في الوقت الراهن، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج، والخدمات، والكوادر العاملة، واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بالمملكة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويشبه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعليم أقرانهم غير ذوي الإعاقة في بعض النواحي، ويختلف عنه في نواحي أخرى؛ فالطالب ذي الإعاقة الفكرية إنسان قبل أن يكون ذي إعاقة فكرية، له نفس حاجات الطالب العادي ويتأثر نموه النفسي، والجسمي، والاجتماعي بنفس العوامل التي يتأثر بها نمو قرينه الطالب العادي، ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيًا وبنفس الأساليب التي يتعلم بها الطالب العادي خبراته ومهاراته ومعلوماته. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يختلف الطالب ذي الإعاقة الفكرية عن قرينه العادي في النمو العقلي وفي مستوى التفكير والانتباه والتذكر؛ مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها، أو يتدرب عليها كل منهما، لذلك يحتاج الطالب ذي الإعاقة الفكرية إلى أساليب خاصة تتناسب مع خصائصه (الفرماوي، والنساج، ٢٠١٠، ص. ٩٦).

وقد قامت مادين وسلافيا Madde and Slavia بمراجعة العديد من الأبحاث التي ناقشت عددًا من المواضيع المتعلقة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على النمو الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن الطلبة المدموجين في صفوف التعليم العام استفادوا في مجال النمو الأكاديمي والاجتماعي أكثر من الطلاب الملتحقين في الصفوف الخاصة، وأن أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلمين المسئولين عن الصفوف الخاصة في برامج الدمج هي تلك المتعلقة بكيفية إدارة الصف والتعامل مع المشكلات التي يمكن أن تصدر عن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بهذه الصفوف (في القريوتي، ٢٠٠٥).

ويرى البعض صعوبة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنهم يحتاجون إلى الرعاية في جميع المجالات بشكل عام، والمجال الاجتماعي بشكل خاص؛ لأنهم يتسمون بالقصور في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة

بهم إذ يلاحظ بشكل عام عليهم الانسحاب، والتردد، والسلوك التكراري، والحركة الزائدة، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير فضلاً عن ميلهم لمن هم أصغر منهم سنًا أثناء اللعب (الهجرسي، ٢٠٠٢).

ويجب أن يركز دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على بعض الخصائص التي يمتاز بها هؤلاء الطلاب والتي من بينها نقص الميول، والاهتمامات، وعدم تحمل المسؤولية، والانسحاب، والعدوان، واضطراب مفهوم الذات، والأهم من ذلك ضعف القدرة على التكيف الاجتماعي، وهذا ما أكد عليه الكثير من العلماء؛ الذين اعتبروا القدرة على التكيف الاجتماعي أساسًا في تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية، وتقسيمهم إلى فئات وفق قدراتهم على هذا التكيف؛ فكلما زادت شدة الإعاقة ضعف السلوك التكيفي لديهم (Mclntyre & Blucher, 2006).

ومن الملاحظ أن الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات شخصية واجتماعية خاصة، وكثيرًا ما يساء لهم من خلال ما ينشأ عن ردود فعل الآخرين نحوهم وخاصة من أقرانهم الأسوياء الذين يتعلمون معهم في صفوف الدمج، والتي غالبا ما تكون ذات طابع يسيء لهم؛ مما يؤدي إلى خفض مفهوم الذات لديهم (الوقفي، ٢٠٠٤،ص ص. ١٧٦ -١٨٢).

وتهدف برامج الدمج إلى مساعدة ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية أهدافهم في أقل البيئات التعليمية تعقيدًا وعزلاً ليتمكن في النهاية من التكيف مع نفسه والمجتمع، وأشار مؤتمر تربية وتعليم ذوي الإعاقة المقام في أسبانيا عام (١٩٩٤) إلى أن السبب الوحيد الذي يجري فيه إرسال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مدرسة خاصة هو عدم تمكنه من تطوير مهاراته الاجتماعية والأكاديمية داخل أسوار مدرسة التعليم العام من جميع النواحي.

ولقد بادر مجلس الاطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children (CEC)) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ووضع معايير محددة ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين، (٢) المعايير المتصلة في تعليم

ذوي الإعاقات، (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل، (٤) الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور، (٥) البيئة التعليمية، (٦) استراتيجيات التدريس، (٧) الدمج والخدمات الانتقالية (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد (الخطيب، ٢٠١٠).

وفي المملكة العربية السعودية يتم تدريس بعض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصل خاص داخل مدارس التعليم العام مع الطلاب غير ذوي الإعاقة بحيث يتلقون داخل الفصول مناهج مناسبة لهم ولخصائصهم وقدراتهم، ويندمجون في الأنشطة الاجتماعية مع الطلاب غير ذوي الإعاقة (دورلاج، ولويس، ٢٠٠٦). وهذا هو الدمج المطبق في المملكة العربية السعودية.

ولأهمية التعرف على أهمية برامج الدمج المستخدمة بالمملكة العربية السعودية جاءت هذا البحث لتحديد الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

مشكلة البحث:

يعد وجود المهارات الاجتماعية أمر مهم لبناء وللحفاظ على العلاقات الايجابية، وكذلك للحصول على تغذية راجعة إيجابية للسلوك الاجتماعي. كما يعد اكتساب المهارات الاجتماعية أمر مهم للحصول على قبول الأقران. وقد يتعلم الأفراد المهارات الاجتماعية من خلال النماذج التي يقوم بها الناس من حولهم، وكذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تمكنهم من الاستقلال في الحياة الاجتماعية. وقد لا يجد ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة الكافية لتعلم السلوك الاجتماعي المقبول، أو يجدون صعوبة في ملاحظة النماذج المقبولة اجتماعيًا. وقد يرجع السلوك غير المناسب الذي يصدر عن ذوي الإعاقة الفكرية عندما يتم وضعهم في صفوف التعليم العام إلى السلوك غير المناسب، وإلى عدم قدرتهم على تطوير المهارات الاجتماعية (Emecen, 2011).

ويتصف ذوي الإعاقة الفكرية بالقصور في المهارات الاجتماعية،والذي يرتبط بعدد من المتغيرات، فقد يرتبط القصور بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية بالعديد من المتغيرات منها شدة الإعاقة الفكرية، وجود مشكلات

سلوكية؛ مثل: إيذاء الذات، أو السلوك النمطي، وجود أعراض للأمراض النفسية. ومثال ذلك كلما زادة شدة الإعاقة الفكرية كلما كان العجز في المهارات الاجتماعية أكثر، فذوي الإعاقة الفكرية الشديدة والشديدة جدًا أقل قدرة على تطوير المهارات الاجتماعية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، أو المتوسطة. وقد تختلف المهارات الاجتماعية باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تختلف أيضا باختلاف المرحلة النمائية في طريقة التعبير عنها. فهناك متغيرات كثيرة ترتبط بالقصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Jewell, Jordan & Hupp, 2009, pp.39-40).

فيصل ذوي الإعاقة الفكرية مرحلة ما قبل المدرسة ولديهم صعوبات في الكفاءة الاجتماعية تتمثل في الصعوبة في إقامة علاقات مع الأقران، أو تكوين الأصدقاء (Guralnick, 1990).

وهذه الصعوبات قد تكون واضحة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في جماعة اللعب وفي الأوضاع الاجتماعية المختلفة، وتؤثر على كل جانب من جوانب تفاعل الطفل مع الأقران، وخاصة عند مقارنتهم بأقرانهم غير ذوي الإعاقة، فهم يجدون صعوبة في المبادأة بالأنشطة والدخول في جماعة الأقران (Wilson, 1999).

ويفشلون في الحفاظ على اللعب الاجتماعي التفاعلي، لذلك فهم قد يندمجون في صيغ مختلفة من أشكال اللعب الفردي (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, kinnis,1996)

فقد تصدر منهم أنماط غير لائقة أثناء حلّ المشكلات في نوبات الصراع التي تواجههم (Guralnick, Paul-Brown, Groom, Booth, Hammond, Tupper, et al., 1998) وتمثل المتغيرات والمشكلات السابقة قصورًا في الكفاءة الاجتماعية. وبصفة عامة قد يرتبط القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الإعاقة الفكرية بانخفاض مستوى قبولهم من الأقران (Guralnick, et al., 1996)

وانخفاض القبول يتضمن الأقران في المدرسة وفي المجتمع، وكذلك علاقات الصداقة المحدودة، وقد تعمل برامج التدخل على خفض مشكلات الكفاءة الاجتماعية. ولكن قد تكون هناك صعوبة في القضاء على مشكلة القصور في

الكفاءة الاجتماعية لأنها مشكلة مرتبطة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية،فهي مشكلة متعددة الأبعاد قد ترتبط بانخفاض المستوى المعرفي واللغوي،ونقص الانتباه ومشكلات الذاكرة العاملة، والتعبير اللغوي لدى الأطفال، وأن هناك عوامل أسرية قد تؤثر على الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Guralnick, Neville, Connor, & Hammond, 2003).

فيعاني ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، كما اتضح من الدراسات المعروضة سلفًا. حيث تم الاهتمام بدراسة مهارات التفاعل الاجتماعي في ضوء كثير من الأبعاد. وبالرغم من وجود متدخلات حديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ إلا أنه لم تتم دراسة أثر بيئة الدمج على مهارات التفاعل الاجتماعي، حتى بالرغم من تضارب نتائج بعض الدراسات حول تأثير بيئة الدمج على تربية وتعليم ونمو ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود اثر ايجابي للدمج مثل دراسة شنيكات (٢٠١٤)، ودراسة كل من عواد، الشوارب وجريس (٢٠١٢). وقد اشار بعض الاخر الى عدم وجود فروق بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين مثل دراسة اليوت (Elliott, 2002).

ويحاول البحث الحالي التحقق من تأثير بيئة الدمج على المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتتضح مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض؟

أهداف البحث:

يمكن صياغة هدف عام للبحث يتمثل في التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض. ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

(١) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) بين التلاميذ (ذكور و إناث) ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

(٢) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، واللعب، وتكوين الاصدقاء، وقضاء وقت الفراغ، وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية) بين التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

(٣) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، واللعب، وتكوين الأصدقاء، وقضاء وقت الفراغ، وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية) بين التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

يتجلى أهمية البحث الحالي في جانبين هما:

الأهمية النظرية (علمية):

(١) قد يسهم هذا البحث في مساعدة المهنيين في وزارة التعليم التعرف على المعلومات والحقائق والمفاهيم التي ترتبط بدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

(٢) قد يفيد هذا البحث في تسليط الضوء على الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين، والتي قد تسهم في تطوير تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية (عملية):

(١) قد يسهم هذا البحث في إيجاد آليات وإجراءات تشجع على دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

(٢) قد تسهم نتائج البحث الحالي في زيادة اهتمام الباحثين بأهمية الالتفات إلى موضوع الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض، أو في مجالات أخرى ذات علاقة بمشكلة البحث الحالي.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الإعاقة الفكرية: تعرف وفقا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: «قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري وكذلك السلوك التكيفي الذي يتجسّد في المهارات التكيفيّة المفاهيميّة والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة».

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: أولئك الطلاب الذين صنفوا على أنهم قابلين للتعليم في برامج التربية الفكرية، من خلال عملية القياس والتشخيص التي أخضعوا لها، لكي يكونوا من ضمن الطلاب الذين يحق لهم الحصول على البرامج التربوية، التي يتوفر فيها التعليم والرعاية والتأهيل بمدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

الدمج: يعرف الدمج بأنه مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصل خاص داخل مدارس التعليم العام مع الطلاب غير ذوي الإعاقة بحيث يتلقون داخل الفصول مناهج مناسبة لهم ولخصائصهم وقدراتهم، ويندمجون في الأنشطة الاجتماعية مع الطلاب غير ذوي الإعاقة (دورلاج ولويس، ٢٠٠٦).

المهارات الاجتماعية: تعرف بأنها مجموعة من الإستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الاخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته تكوين علاقات وثيقه، وصداقات، واتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية (بدر،٢٠١٠) وتعرف إجرائيا: بانها المهارات التي تضمنها المقياس المستخدم في البحث الحالي وهي (التواصل، اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المهارات الاجتماعية:

إن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية يعود إلى كونها من العناصر الأساسية والمهمة التي تبين طبيعة التفاعلات اليومية للأشخاص مع العالم المحيط بهم، وذلك ضمن السياقات المتنوعة، والتي تعد من أساسيات الركائز التي يعتمد عليها حصول التوافق النفسي على مختلف المستويات الشخصي منها والمجتمعي؛ وخاصة أن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، يعمل على تمكين الفرد من بناء علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليها، وذلك من منطلق أن إقامة أي علاقات وديه من بين المؤشرات الهامة للكفاية في العلاقات الشخصية المختلفة (عواد، وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١٨٦).

تعريف المهارات الاجتماعية:

يحتوي الأدب التربوي في هذا المجال على العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم المهارات الاجتماعية: والتي من بينها أن المهارات الاجتماعية عبارة عن مدى واسع من السلوكيات الاجتماعية اللازمة للتواصل والمشاركة مع الآخرين، ولا تقتصر المهارات الاجتماعية على المهارات البسيطة مثل الاستماع والتحدث بل أيضا المهارات المعقدة مثل تفسير وقراءة الرموز الاجتماعية، والاستجابة بطريقة مناسبة لسلوكيات الآخرين، فهم واستخدام الأساليب الاجتماعية الملائمة لمواقف اجتماعية معينة، والقدرة على بناء صداقات وعلاقات حميمة مع الآخرين (أبو زيد، ٢٠١٢، ص. ١٨٦).

ويشير محمود وعلي (٢٠٠٩، ص. ٢٨٤) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي.

ويرى كل من السحيمي وفودة (٢٠٠٩) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن: «القدرة على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك وفي مقابله يصبح وجوده مرغوبًا فيه ومحببًا».

وهناك تعريف آخر لمرسي (٢٠٠٦، ص.٢٢) حيث عرفت المهارات الاجتماعية علي أنها: "مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته والتي يوظفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل".

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «أي سلوك يتواصل الطفل من خلاله مع أي شخص آخر. وبهذا المعنى فإن أي سلوك يصدر عن الطفل يشاهده شخص آخر هو سلوك اجتماعي حتى لو لم يكن الهدف منه التواصل، أو التفاعل. وبلغة أخرى، قد تتدخل الاستجابات، أو تمنع التفاعل مع شخص آخر ومع ذلك فهي تعد استجابات اجتماعية» (أبو غزالة، ٢٠٠٦).

القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

انطلاقًا من استحالة أن يعيش الإنسان بمفرده وحاجته المستمرة إلى الآخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء، ومع ما يتوفر للإنسان من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة، يعد قدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما؛ فنجد بعض الأفراد لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر إلى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون الغير دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأنانية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم. ويرجع ذلك كله إلى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين (محمود، وعلي، ٢٠٠٩).

فانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعى ردود أفعال دفاعيه قد تؤثر سلبًا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران (عواد، وآخرون، ٢٠١٢).

ويرى جيمس (James, 2003) المشار إليه في شنيكات (٢٠١٤،ص. ٩١٨) أن المهارات الاجتماعية تؤدي دورًا مهمًا في عملية الدمج بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة أن هذه العملية يجب أن تتضمن تحديد إمكانيات وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة وذلك من خلال إجراء مسحًا شاملاً لجميع قدرات الطفل ذي الإعاقة والتي يقع من بينها المهارات الاجتماعية، وقد لا يكون من المفيد دمج جميع الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال غير ذوي الإعاقة وخصوصًا الأطفال الذين لا يملكون المهارات الاجتماعية إلى يمكن أن تساعدهم على التكيف مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، ويتصف الطفل الإعاقة الفكرية ببعض الصفات الاجتماعية والانفعالية التي تعكسها قدراته العقلية وهي الانسحاب والتردد والسلوك التكراري والحركة الزائدة وعدم قدرته على ضبط انفعالاته، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير ويميل إلى مشاركة الأصغر منه سنًا ويميل إلى العدوان وعدم تقدير الذات، ويبدو أيضًا هادئًا لا يتأثر بسرعة، راضيًا بحياته كما هي ويستجيب إذا علمناه كالطفل الصغير ويغضب إذا أهمل ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة وسرعان ما يمرح ومن السهل التأثير عليه لأنه سهل الاستهواء (اباظة، ٢٠٠٠، ص. ٢٢).

ويواجه أعداد كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات اجتماعية وانفعالية متنوعة. وتكمن وراء هذه المشكلات أسباب مختلفة من أهمها: افتقار هذه الفئة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة، وتخوف الأطفال من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب خبرات الفشل السابقة (شنيكات، ٢٠١٤).

ويشير كل من (أبو زيد، وعبد الحميد، ٢٠١٥، ص. ٢١٤) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتصفون بالقصور بالمهارات الاجتماعية، حيث يرتبط القصور بالمهارات الاجتماعية بالعديد من المتغيرات التي منها: شدة الإعاقة الفكرية، ووجود مشكلات سلوكية؛ مثل: سلوك الذات، أو السلوك النمطي، وجود أعراض للأمراض النفسية، ومثال على ذلك فقد وجد أنه كلما ازدادت الإعاقة الفكرية كلما كان العجز في المهارات الاجتماعية.

ويلاحظ تردد الأطفال غير ذوي الإعاقة في التفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بسبب وجود خصائص جسمية وعقلية مختلفة لديهم، وضعف امتلاك الأطفال غير ذوي الإعاقة إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة الفكرية، والأطفال المعوقين، ولجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أطفالهم ذوي الإعاقة بشكل مبالغ فيه مما يحد من الفرص المتاحة لهم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي، وإظهار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية سلوكيات غير مقبولة وغير تكيفية (مثل: التهور، والعدوان، والنشاط الزائد، وعدم النضج، وعدم الثقة بالنفس، إلخ). وبناء على ذلك، يجب أن تهتم البرامج التدريبية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بتطوير وتقوية المهارات الاجتماعية والانفعالية المناسبة وإضعاف، أو إيقاف السلوكيات السلبية الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية.

ويرى أبو زيد (٢٠١٢، ص. ١٩٢) بأن القصور في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وعدم المشاركة في مجالات النشاط المدرسي معًا؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، ومن تنقصهم المهارات الاجتماعية يقحمون أنفسهم ويتطفلون على الآخرين بالأسئلة، وحين يتكلمون لا يتكلمون إلا كلاما فارغا وسطحيا، ويصفون بالإحباط والإهمال من قبل الآخرين.

وفي هذا المجال فقد وضع جريشام Gresham عام (١٩٨١) تصورًا عقليًا لمظاهر قصور المهارات الاجتماعية يتضمن ما يلى:

(١) مظاهر قصور في المهارات الاجتماعية: وتعني أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين، وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة، أو تشكيل النموذج.

(٢) مظاهر قصور في الأداء: أما الأفراد الذين يملكون مظاهر قصور في الأداء فقد يكون لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي ولكنهم لا يؤدونها بسبب القلق، أو الخوف من قلة الدافع، ولذلك فقد وجد أن الأساليب الفنية المبنية على التدعيم هي أفضل مساعدة لزيادة المحافظة على استمرار المهارة الاجتماعية من خلال تشكيل النموذج.

(٣) مظاهر قصور في التحكم الذاتي: وهؤلاء غالبًا ما يفتقرون إلى ضوابط

سلوكية ملائمة لقمع السلوك الاجتماعي العدواني المشوش المندفع، حيث أنهم يؤدون سلوكًا يعد غير ملائم لظروف البيئة، أو يؤدون سلوكًا بدون تفكير في عواقب استجابتهم.

(٤) أن ضعف المهارات الاجتماعية المتعلقة بقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة يؤدي إلى الإحباط ومشاعر الفشل والتعاسة (داهم، ٢٠٠٨).

دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

إن الهدف من برامج الدمج هو مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية قدراتهم وأهدافهم في أقل البيئات التعليمية تعقيدًا وعزلاً ليتمكنوا في النهاية من التكيف مع أنفسهم والمجتمع، وفي هذا المجال أشار مؤتمر تربية وتعليم ذوي الإعاقة الذي أقيم في أسبانيا عام (١٩٩٤) إلى أن السبب الوحيد الذي يجري فيه إرسال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مدرسة خاصة هو عدم تمكنهم من تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية داخل أسوار مدارس التعليم العام من جميع النواحي.

تعريف الدمج:

يعرف الدمج (Mainstreaming) بأنه: "التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الإعاقة والتلاميذ غير ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل وارتبط هذا التعريف بشرطين لابد من توافرهم لكي يتحقق الدمج وهما: الأول وجود الطفل في الصف العادي لجزء، أو كل اليوم الدراسي، والثاني: الاختلاط الاجتماعي المتكامل" (بدر، ٢٠٠٧، ص. ٢٧).

ويعرف الخطيب (٢٠١٠، ص. ١٢٣) أسلوب الدمج بأنه: "تقديم كافة الخدمات والرعاية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية، أو فيما يسمى بغرف المصادر والتي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة لبعض الوقت".

ويرى الباحث أن عملية الدمج تتطلب بيئة ملائمة يتم تصميمها بشكل مناسب وكاف بحيث تسهم بدورها في إحداث التحسن المطلوب لدى التلاميذ المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في

عملية الدمج، بحيث يتم مساعدة التلاميذ المدمجين داخل فصل التعليم العام، أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت مع تقديم الخدمات المساندة لهم والتي تتناسب مع قدراتهم.

صعوبات دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

على الرغم من المحاولات الرامية إلى دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم بالمدارس العادية، إلا أن هذا الدمج يواجه بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف منه، وتتمثل أهم الصعوبات من استخدام دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص. ١٣):

(١) الصعوبة الكامنة في التعرف إلى الحاجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من أجل بناء البرامج التربوية المناسبة لقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة، فلكي تنجح عملية الدمج لا بد من توظيف برامج تربوية تتناسب وحاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الصفوف العادية، فلكل طالب قدراته العقلية التي يختلف بها عن غيره من الطلبة.

(٢) صعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغاية من المدرسة، وكيفية تحقيقها أهدافًا واسعة النطاق؛ حيث تمتد لتشمل تربية ذوي الإعاقة في ثناياها.

(٣) الصعوبة في معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسية الخاصة بكل فئة من فئات ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تعلم كيفية تطبيق بعض أساليب القياس اللازمة لتحديد الحاجات التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

(٤) الصعوبة في معرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس، أو في المناهج الدراسية، بحيث يمكن مواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين.

(٥) الصعوبة في معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ غير ذوي الإعاقة، بما يساعدهم على تقبل أقرانهم ذوي الإعاقة، كما يساعدهم على توفير القدوة الحسنة التي يمكن أن يحتذيها ذوو الإعاقة.

(٦) الصعوبة في معرفة كيفية التعامل بفاعلية مع أولياء أمور ذوي الإعاقة وزملائهم المدرسين في مجال التربية الخاصة.

(٧) صعوبة التقبل الايجابي غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم.

(٨) صعوبة إتاحة الفرص والبرامج والأنشطة المناسبة لتفاعل التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.

(٩) صعوبة العمل على تغيير اتجاهات كل من له علاقة بالعملية التربوية من معلمي ومديري ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع والمرشدين التربويين وأولياء الأمور بحيث يسهمون بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم والإعداد لدمجهم في المجتمع.

(١٠) صعوبة إعداد المناهج الدراسية والتقييم الملائم والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح للمعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعلم، والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة، أو خارجها.

ولوجود صعوبات متعددة تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام يرى الخطيب (٢٠١٠، ص ١٢٩) أن هناك متطلبات يجب مراعاتها لنجاح عملية الدمج، والتي من بينها التالي:

أولاً: مرونة البرامج الدراسية في الفصول العادية: بحيث تكون هذه البرامج مرنة قابلة للتعديل والمواءمة، ومن شأنها أن تسهم في نجاح العملية التعليمية وفي دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

ثانيًا: التخطيط المنظم لعملية الدمج التربوي: وتتطلب عملية الدمج التربوي الناجحة في تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التخطيط الدقيق من كافة النواحي، بحيث يتناسب البرنامج مع قدرات ويلبي متطلبات وحاجات التلميذ (شقير، ٢٠٠٢).

إيجابيات دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

إن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام سيكون له أثر إيجابي كبير في تعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو التلاميذ ذوي الإعاقة؛ بل يمكن تغيير اتجاهات ذوي الإعاقة نحو الأسوياء أيضًا، وأن هذا الدمج سوف يحيي الأمل لدى كثير من الأسر وخاصة الفقيرة نحو إعداد هؤلاء الأفراد للمشاركة في الحياة بأوسع معانيها، ويمكن القول أن أهم الإيجابيات من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في النقاط التالية:

(١) وجود التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في مبني واحد، أو في فصل دراسي واحد يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال ونمو العلاقات المتبادلة بينهم، كما أن الدمج يتيح فرصة طيبة للتلاميذ غير ذوي الإعاقة كي يساعدوا أقرانهم ذوي الإعاقة.

(٢) التعليم القائم على دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية يزيد من عطاء العاملين المتخصصين داخل المؤسسة التعليمية، فتطبيق الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة، سيتيح للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الحصول على أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم، من حيث التدريب على حل مشكلاتهم اليومية، وتوجيه ذاتهم.

(٣) إن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في قاعات الدراسة المشتركة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة يمكنهم من ملاحظة كيف يقوم زملاءهم الأسوياء بأداء واجباتهم المدرسية، وحل مشكلاتهم الاجتماعية والعملية.

(٤) إن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في حاجة إلى نموذج من أقرانهم غير ذوي الإعاقة يقتدوا به ويتعلموا منه؛ فالتلميذ ذي الإعاقة الفكرية هو أحوج ما يكون لهذا النموذج، ولعله يجده في التلميذ السوي فيقوم بتقليد سلوكه، ويتعلم منه المهارات المختلفة.

(٥) إن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له أثرًا إيجابيًا في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ عند دمجهم مع الأطفال الأسوياء (برادلي، سيرز، سوتلك، ٢٠٠٠، ص.١٩).

ويشير الخطيب (٢٠١٠) إلى أن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي زيادة قبول التلاميذ غير ذوي الإعاقة لزملائهم ذوي الإعاقة. ولكن الهدف لا يتحقق بمجرد وضع الطفل ذوي الإعاقة في الصف العادي، ولكي يتحقق الهدف المرجو من الدمج على صعيد إتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة من خلال تنفيذ برامج توعية للتلاميذ غير ذوي الإعاقة، والتي يمكن أن تشتمل على تعريف بحالات الإعاقات المختلفة، واستخدام أشرطة الفيديو وأنشطة تدريبية وغير ذلك من الوسائل المساعدة.

مشكلات عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

لقد قوبل نظام عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بانتقادات كثيرة تمثلت في سلبيات هذا النظام. حيث أدى عزل التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية في مدارس نهارية خاصة بهم إلى إلصاق مسميات بهم، وسيادة الاتجاهات السلبية التي تعطل إمكانات النمو لديهم، وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة مما أدى إلى صعوبة تقبل كلا الفريقين (يحيى، وعبيد، ٢٠٠٥).

كما أنه يؤخذ أيضًا على نظام العزل أنه غالبًا ما يقتصر على مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسة والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية العالية، ولا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال وهو ما يحول دون التوسع في الخدمات التربوية والتأهيلية، ونشرها بالإضافة إلى ذلك كله فإن عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم غير ذوي الإعاقة وعدم تكيفهم الاجتماعي ضمن البيئة المدرسية التي يتعلم فيها غير ذوي الإعاقة يتسبب في الكثير من المشكلات التي تؤثر سلبيًا على أدائهم وتفاعلهم الاجتماعي الإيجابي بالشكل المطلوب، أو الاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع.

إيجابيات عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

بعد مرور عدة عقود من تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يقوم على العزل والمؤسسات المنفصلة المخصصة لهم، أصبحت معظم البلدان المتقدمة والتي من بينها المملكة العربية السعودية تمر بمرحلة انتقال من نظام العزل في التعليم والرعاية إلى نظام الدمج الكامل كلما أمكن ذلك، ومع ذلك يرى بعض التربويين أن عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له بعض الإيجابيات المتمثلة بالتالي:

(١) إن وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد في إمكانية مواجهة حاجاتهم التربوية بشكل أكبر من دمجهم مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة .

(٢) إن نظام رعاية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بنظام العزل داخل مدارس مستقلة يعد امراً محتوما لا مفر منه.

(٣) صعوبة تجاهل الاتجاهات الاجتماعية السلبية الزائدة في المجتمع نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتي يتأثر بها التلاميذ غير ذوي الإعاقة عند دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٤) إن نظام عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التي تعاني من ظروف اقتصادية متدنية لا تمكنها من تهيئة مدارس التعليم العام لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسات سابقة:

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات سواء كانت العربية، أو الأجنبية التي تناولت موضوع البحث الحالي، وقد قام الباحث بعرضها، وترتيبها حسب سنة نشرها كما يلي:

استهدفت دراسة داف وآخرون (Dave Chauvan, & Dalvi, 1993) التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة. تكونت العينة (٤٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الملتحقين بمدارس التربية الخاصة من الجنسين. استخدم الباحثون مقياس تحديد الاضطرابات السلوكية واستخدم المنهج التحليلي في هذه الدراسة. أسفرت النتائج عن ما يلي: وجود عدد من السلوكيات الشاذة والاضطرابات السلوكية لديهم كان من أهمها النشاط الزائد. - ووجود قدر كبير من التعارض والتناقض فيما يقوم به الطفل من السلوكيات النمطية الشاذة وغير المقبولة اجتماعيًا ونزوعهم الدائم نحو العدوانية ضد الذات والآخرين. قد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بوضع البرامج التربوية والإرشادية التي تعمل على إعادة تأهيل هؤلاء الأطفال والعمل على خفض حده ما يعانونه من اضطرابات نظرًا للآثار السلبية لهذه الاضطرابات على الجوانب المعرفية والنمائية لهؤلاء الأطفال.

أجرى لفرت، سايبرستنك، وميليكان (Leffert, Sipersteing and Millikan, 2000) دراسة دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في ردود الأفعال المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ غير ذوي الإعاقة في المواقف الاجتماعية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من ١١٧ تلميذًا وتلميذة منهم ٥٩ تلميذًا ذي إعاقة فكرية و ٥٨ تلميذًا عاديًا. اظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كانت لديهم صعوبة في التعرف إلى التفاعلات الاجتماعية الايجابية في المواقف الاجتماعية التي تصاحب تفاعلا اجتمعيا سلبيًا (في الأخزمي،وسليمان، والشيراوي، ٢٠١٣).

فيما استهدفت دراسة إليوت (Elliott, 2002) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (١١) مراهقًا ومراهقةً من الأطفال القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٤) سنة وطبق عليهم برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدم الباحث في هذا البحث نوعين من تقرير التحسن في تعلم المهارات الاجتماعية نموذج يعبأ من قبل المعلم ونموذجًا آخر يعبأ من قبل التلميذ نفسه، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وأسفرت النتائج عن ما يلي: - إن تقييم المعلم البعدي أظهر أن أفراد العينة تحسنوا بشكل ملحوظ بينما أفراد العينة أنفسهم يرون أنهم أقل بكثير مهاريًا بعد التدريب على المهارة الاجتماعية وقد أكد الباحث أن هذه النتيجة مفاجأة بالنسبة له وأرجعها إلى الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج وكذالك إلى صعوبات منهجية وذلك لاستخدام نموذج التقييم الذاتي لأفراد العينة ومع ذلك فإن البرنامج كان ناجحًا من خلال تقييم المعلمين للتلاميذ.

وأجرت خير الله (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية التعليم الحالي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الإعاقة الفكرية من فئة قابلي التعليم، والكشف عن التقنيات المستخدمة في تنمية مهارات الاستغلال والتعاون لدى الأطفال الإعاقة الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (٥٠ – ٧٠) من الأطفال الإعاقة الفكرية من فئة القابلين للتعليم ممن تتراوح أعمارهم (٦-٩) من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية. تم استخدام برنامج تدريبي أعدته الباحثة

لهذا الغرض واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاجتماعية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاستقلالية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات التعاون أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاجتماعية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى ومتوسط درجات ذات المجموعة فى القياس التتبعى أيضا بعد مرور ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج.

وأجرى المقداد، والبطاينة، والجراح (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ٢٧٨ طالبًا وطالبةً منهم ١٨١ طالبا وطالبة من الطلبة غير ذوي الإعاقة، و٩٧ طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من غرف المصادر في محافظة اربد. تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج أن الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلاب غير ذوي الإعاقة على الأداة ككل، وعلى مجالاتها الفرعية.

فيما استهدفت دراسة عواد، وآخرون (٢٠١٢) التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة ونظرائهم من ذوي الإعاقة بصريًا في المرحلة العمرية (٦ -٤) سنوات، وتعرف طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية فيما بين الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا، وطبيعة الفروق فيما بين

الذكور والإناث من الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طفلاً وطفلة (٤٠ ذكور، ٤٥ إناث) من الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا، (٤٣) طفلاً وطفلة (١٧ذكور، ٢٦ إناث) من الأطفال غير ذوي الإعاقة، و(٤٢) طفلاً وطفلة (٢٣ ذكور، ١٩ إناث) من الأطفال ذوي الإعاقة واستخدم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة ويتكون من (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد للمهارات الاجتماعية (التفاعل مع الآخرين، المشاركة الاجتماعية، إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم، والتواصل الاجتماعي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة مرتفعًا، كما تراوحت المستويات في أبعاد المقياس بين المتوسط والمرتفع، بينما كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بصريًا متوسطًا وكذلك في الأبعاد. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا في المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة لصالح الأطفال غير ذوي الإعاقة. وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من عينة غير ذوي الإعاقة في بعدي إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم والتواصل الاجتماعي لصالح الإناث، وبالنسبة لعينة ذوي الإعاقة بصريًا وجدت فروق في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث من غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا في بقية أبعاد المقياس.

وأجرت الأخزمي، وسليمان، والشيراوي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ الإعاقة الفكرية المدمجين في مدارس التعليم العام وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية في سلطنة عُمان.. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذًا (٣٠ ذكور، ٣٠ إناث) تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة الاستقبالية، لصالح المدمجين. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الجنس والدمج باستثناء بُعد التعرف على النقود. كذلك أظهرت النتائج وجود فرقق ذات دللة احصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدمج لصالح التلاميذ المدمجين. كما لم يظهر فروق دالة إحصائيًا

في جميع مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى للدمج، أو الجنس، أو التفاعل بينهما. كذلك لم تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة باختلاف حالة الدمج.

واستهدفت دراسة شنيكات (٢٠١٤) التعرق على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام في الأردن، وقد هدفت هذا البحث التعرف على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة وهي الجنس، الصف الدراسي، مستوى الإعاقة، على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. وتكون أفراد الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام والنصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية. ولجمع البيانات، قامت الباحثة ببناء أداة للدراسة ويتكون من شقين (أ): القبول والتفاعل للمبصرين تكونت من (٦٢) فقرة، و(ب) القبول والتفاعل الاجتماعي للمعاقين بصرياً ويتكون من (٢٠) فقرة، ويتعلق بالمبصرين، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى قبول ذوي الإعاقة بصرياً للمبصرين في المرتبة الثانية جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٢,٨٢) بينما جاء مستوى قبول ذوي الإعاقة بصريا بمتوسط (٢,٥٢)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

وأجرت الحطاب (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبا وطالبةً من الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، تم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف الاجتماعي، وعدم وجود فروق بينهم تعزى للجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة أهمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وقد اتفقت بعض هذه الدراسات مع البحث الحالي في استخدام المنهج الوصفي والتي من بينها دراسة شنيكات (٢٠١٤)، ودراسة عواد، وآخرون (٢٠١٢). بينما اختلفت مع دراسة إليوت (Elliott, 2002). وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التعرف على محاور الإطار النظري للدراسة، إضافةً إلى التعرف على كيفية اختيار عينة البحث، والمنهج المناسب. وسوف يضيف البحث الحالي للدراسات السابقة لبنة جديدة من خلال تقديمها معلومات عن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث فيما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور و إناث) ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ (ذكور وإناث) ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٣) توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب لتحقيق أهداف البحث والإجابة على فروضه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وجميع التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث من العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

و شملت العينة ١١٧ تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين منهم ٣٧ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين، و٢٨ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين، و٢٧ تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات، و٢٥ تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات من اعمار (٦-١٢) سنه.

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣١) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية، والتلاميذ غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية، بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. و كان عدد الطلاب الذكور المدمجين في العينة الاستطلاعية (١١ طالبا)، وكان عدد الطلاب الذكور غير المدمجين (٦طلاب)، وكان عدد الطالبات الإناث المدمجات في العينة الاستطلاعية (٩ طالبات)، وكان عدد الطالبات الإناث غير المدمجات (٥ طالبات).

عينة البحث:

قام الباحث باحتيار عينة عشوائية بسيطة ممثلة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والتلاميذ غير المدمجين وتكونت العينة من (١١٧) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ المدمجين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام والتلاميذ غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض،

خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. والجدول التالي (١) يوضح أفراد العينة تبعًا للمدرسة، أو المعهد المدرجين في

جدول (١)

توزيع أفراد البحث وفق متغير المدرسة

المدرسة	التكرار	النسبة
مدرسة ١٥٤ للبنات	٢٠	١٧,١
(معهد التربية الفكرية (أولاد – بنات	٥٣	٤٥,٣
المدرسة النموذجية	٢٣	١٩,٧
برنامج قتيبة بن مسلم	١٤	١٢,٠
مدرسة ١٠٨	٧	٦,٠
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (٥٣) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم معهد التربية الفكرية وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٢٣) منهم يمثلون ما نسبته (١٩,٧٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم هي المدرسة النموذجية، مقابل (٢٠) منهم يمثلون ما نسبته (١٧,١٪) من إجمالي أفراد البحث الحالي مدرستهم ١٥٤، كما أن (١٤) منهم يمثلون ما نسبته (١٢٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم برنامج قتيبة بن مسلم، في حين أن (٧) منهم يمثلون ما نسبته (٦٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم ١٠٨.

جدول(٢)

توزيع أفراد البحث وفق متغير البرنامج

البرنامج	التكرار	النسبة
(مدمجين (برامج التربية الفكرية في مدارس التعليم العام	٦٤	٥٤,٧
(غير مدمجين (معاهد التربية الفكرية	٥٣	٤٥,٣
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (٦٤) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٥٤,٧٪) من إجمالي أفراد البحث مدمجين وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث غير مدمجين.

جدول(٣)

توزيع أفراد البحث وفق متغير النوع (ذكر/ أنثى)

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٦٤	٥٤,٧
أنثى	٥٣	٤٥,٣
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن (٦٤) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٥٤,٧٪) من إجمالي أفراد البحث ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث إناث.

شروط اختيار عينة البحث:

(١) أن تكون العينة المدمجة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية.

(٢) أن تكون العينة غير المدمجة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمعاهد التربية الفكرية.

أدوات البحث

يعرض الباحث أدوات البحث على النحو التالي:

مقياس تقدير المهارات الاجتماعية إعداد أبوزيد (٢٠١٥).

وتكون المقياس من (٤٠) عباره تقيس المهارات الاجتماعية في ثمانية أبعاد وهي مهارة التواصل، مهارة إتباع القواعد والتعليمات، مهارة التعاون والمشاركة، مهارة اللعب، مهارة تكوين الأصدقاء ،مهارة قضاء وقت الفراغ، مهارة تحمل المسئولية، مهارة مواجهة المواقف الصعبة، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس بعدة الطرق، وكانت قيم الثبات والصدق مرتفعة بعد التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية.

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية و تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي و الجداول التالية توضح ذلك.

صدق المقياس:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات «» بالدرجة الكلية

مهارة التواصل		مهارة اتباع القواعد والتعليمات		مهارة التعاون والمشاركة		مهارة اللعب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٢××	٦	٠,٨٠٨××	١٣	٠,٩٠٦××	١٧	٠,٨٢٦××
٢	٠,٧٩٨××	٧	٠,٦٩٥××	١٤	٠,٨٥٦××	١٨	٠,٧٧٩××
٣	٠,٩٢٢××	٨	٠,٥٦٦××	١٥	٠,٨٧٩××	١٩	٠,٧٤٥××
٤	٠,٧٣٨××	٩	٠,٥٣٧××	١٦	٠,٨٤٦××	٢٠	٠,٧٢٠××
٥	٠,٨٦٢××	١٠	٠,٧٩٣××			٢١	٠,٤٧٠××
١٢		١١	٠,٧٥٠××				
		٠,٧٣٠××					
مهارة تكوين الأصدقاء		مهارة قضاء وقت الفراغ		مهارة تحمل المسؤولية		مهارة مواجهة المواقف الصعبة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٢	٠,٨٦٦××	٢٥	٠,٧٩٢××	٣٠	٠,٦٤٣××	٣٥	٠,٥٨٢××
٢٣	٠,٨٤٨××	٢٦	٠,٧٥٨××	٣١	٠,٧١٨××	٣٦	٠,٦١٥××
٢٤	٠,٨٤١××	٢٧	٠,٧٩٦××	٣٢	٠,٦٤١××	٣٧	٠,٧٤٣××
		٢٨	٠,٥١٢××	٣٣	٠,٧٠٥××	٣٨	٠,٧٣٠××
		٢٩	٠,٦٢١××	٣٤	٠,٥٤٥××	٣٩	٠,٤٧٣××
						٤٠	٠,٥٩٩××

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٤ – ١١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات المقياس:

لقياس مدى ثبات أداة البحث استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach›s Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة البحث، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول (١٢) يوضح معاملات ثبات أداة البحث.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
مهارة التواصل	٥	٠,٨٧٨
مهارة اتباع القواعد والتعليمات	٧	٠,٨٢٠
مهارة التعاون والمشاركة	٤	٠,٨٩٠
مهارة اللعب	٥	٠,٧٦٣
مهارة تكوين الأصدقاء	٣	٠,٨٠٨
مهارة قضاء وقت الفراغ	٥	٠,٩٢٣
مهارة تحمل المسئولية	٥	٠,٨٤٥
مهارة مواجهة المواقف الصعبة	٦	٠,٩٧٥
الثبات العام	٤٠	٠,٩٥١

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام لمقياس البحث عال حيث بلغ (٠,٩٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف المقياس:

تكون المقياس من (٤٠) عبارة تم توزيعها على ثمانية أبعاد رئيسية هي:

- مهارة التواصل وتشمله العبارات من (١) إلى (٥).
- مهارة اتباع القواعد والتعليمات وتشمله العبارات من (٦) إلى (١٢).
- مهارة التعاون والمشاركة وتشمله العبارات من (١٣) إلى (١٦).
- مهارة اللعب وتشمله العبارات من (١٧) إلى (٢١).

- مهارة تكوين الأصدقاء وتشمله العبارات من (٢٢) إلى (٢٤).
- مهارة قضاء وقت الفراغ وتشمله العبارات من (٢٥) إلى (٢٩).
- مهارة تحمل المسئولية وتشمله العبارات من (٣٠) إلى (٣٤).
- مهارة مواجهة المواقف الصعبة وتشمله العبارات من (٣٥) إلى (٤٠).

يقابل كل فقرة من فقرات الأبعاد الثمانية قائمة تحمل عبارات دائمًا، أحيانًا، نادرًا، وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

- دائمًا (٣) درجات.
- أحيانًا (٢) درجتان.
- نادرًا (١) درجة واحدة.

خطوات وإجراءات البحث:

(١) دراسة وتحليل الأدبيات المرتبطة بالمحاور التالية:
(٢) متغيرات البحث المتمثلة في (المهارات الاجتماعية، الإعاقة الفكرية).
(٣) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة ب البحث.
(٤) الحصول على التصاريح اللازمة للجهات المختصة لإجراء البحث.
(٥) تصميم أدوات البحث.
(٦) اختيار عينة البحث.
(٧) تطبيق أدوات البحث.
(٨) رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها.
(٩) تقييم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث على ضوء ما يتوصل إليه البحث من نتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- تم استخدام معامل الفكرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.
- تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج البحث ومناقشتها في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة والاطار النظري.

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تحمل المسؤلية، الدرجة الكلية) لصالح المدمجين. وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢،٣٩	٠،٤٦٢	١،٧٣٦	٠,٠٨٦
	غير المدمجين	٢،٢٢	٠،٥٨٥		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢،٤٢	٠،٤٧٩	٢،٦٧٨	××٠,٠٠٨
	غير المدمجين	٢،١٨	٠،٤٩٦		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢،٣١	٠،٥١١	٢،٢٥٧	×٠,٠٢٦
	غير المدمجين	٢،٠٤	٠،٧٣٩		
اللعب	المدمجين	٢،٢٨	٠،٣٨٠	٣،٣٦٢	××٠,٠٠١
	غير المدمجين	١،٩٨	٠،٥٦٠		

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
تكوين الاصدقاء	المدمجين	٢،١٢	٠،٣٨٧	١،٥١٣	٠,١٢٣
	غير المدمجين	٢،٠٢	٠،٣٢٣		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢،٢٣	٠،٣٩٥	٠,١٩٥	٠،٨٤٦
	غير المدمجين	٢،٢٥	٠،٥٣٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢،٣٤	٠،٤٧٧	٣،١٦٥	××٠,٠٠٢
	غير المدمجين	٢،٠٢	٠،٥٢٩		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢،١٣	٠،٣٤٤	١،٠٥١	٠،٢٩٦
	غير المدمجين	٢،٠٥	٠،٤٣٩		
الدرج الكلية	المدمجين	٢،٢٩	٠،٣١٦	٢,٤٧٠	×٠,٠١٥
	غير المدمجين	٢،١٠	٠،٤٥٦		

ويتضح من الجدول السابق (٦) ما يلي:

(١) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التواصل.

(٢) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تكوين الأصدقاء.

(٣) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٤) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة مواجهة المواقف الصعبة.

(٥) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التعاون والمشاركة، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٦) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية)، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٧) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اتباع القواعد والتعليمات، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٨) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اللعب، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٩) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تحمل المسؤولية، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

مناقشة نتائج الفرض الأولى:

تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث كانت الفروق في المهارات التالية (اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) وبمعني آخر حصل ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين على درجات أعلى في كل من مهارات (اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) في حين تساوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين و غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، مواجهة المواقف الصعبة).

وذلك لأن المدمجين أكثر اختلاطا بالمجتمع العادي حيث إنهم أينما اتجهوا يجدون قواعد وتعليمات يجب أن تتبع و أن تراعا فكانت الدرجة لصالحهم، و لأنهم يجب أن يتشاركوا و يتعاونوا مع المجتمع الخارجي وهو أكثر انفتاحا من مجتمع غير المدمجين، ونجد أن المدمجين أكثر ميلا للعب لأن العادين أكثر حبا للعب وهم مخالطين لهم و تفوق التلاميذ المدمجين في تحمل المسؤولية بسبب أن المدمجين اختلطوا بالتلاميذ غير ذوي الإعاقة و عرفوا كيفية تحمل المسؤولية و ما معنى المسؤولية.

و نجد انه لا يوجد فروق بين المدمجين و غير المدمجين في مهارة التواصل و ذلك لأن المدمجين و غير المدمجين يحدث بينهم تواصل كل في مجتمعة الخاص به و كل في ما يهمه، و ايضا لا توجد فروق في تكوين الاصدقاء لأن مجتمع المدمجين و غير المدمجين يحتوي على اشخاص اخرين فيرتبطون بعلاقات صداقة ببعضهم و يكونون علاقات جديدة مع البعض الاخر، و نجد انه لا يوجد فرق في قضاء وقت الفراغ لأن الجميع يقضي وقت فراغه بما يستطيع و بما يريد، و نرى انه لا يوجد فروق بين المدمجين و غير المدمجين في مواجهة المواقف الصعبة لان الجميع يتعرض لمواقف صعبة كل حسب قدراته و استيعابه و الجميع يستطيع تجاوز المواقف الصعبة التي تكون على مستواه.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية)».

وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢,٣٨	.٤٣٠٠	٠,٧٥٢	٠,٤٥٦
	غير المدمجين	٢,٢٨	.٦٠٣٠		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢,٣٢	.٤٥٧٠	-٠,٢٧٦	٠,٧٨٣
	غير المدمجين	٢,٣٥	.٣٣٧٠		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢,١٧	.٥١٠٠	-٠,٩٥٨	٠,٣٢٤
	غير المدمجين	٢,٣١	.٦٢٩٠		
اللعب	المدمجين	٢,٢٦	.٤٠٠٠	١,٥٥٨	٠,١٢٤
	غير المدمجين	٢,١٠	.٤٢٠٠		
تكوين الاصدقاء	المدمجين	١,٩٩	.٣٠٩٠	٠,٠٤٢	٠,٩٦٦
	غير المدمجين	١,٩٩	.٣١٣٠		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢,١٦	.٣٦٩٠	-٠,٩٧٠	٠,٣٣٨
	غير المدمجين	٢,٢٧	.٥٤٤٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢,٢٤	.٤٢٧٠	٠,٤١٤	٠,٦٨٠
	غير المدمجين	٢,٢٠	.٣٩٢٠		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢,٠٥	.٢٩١٠	-١,٧٦٢	٠,٠٨٣
	غير المدمجين	٢,٢٠	.٣٨١٠		
الدرج الكلية	المدمجين	٢,٢١	.٢٩٦٠	-٠,٢١٠	٠,٨٣٤
	غير المدمجين	٢,٢٣	.٣٤٩٠		

ويتضح من الجدول السابق (٧) ما يلي:

(١) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التواصل.**

(٢) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اتباع القواعد والتعليمات.**

(٣) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التعاون والمشاركة.

(٤) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اللعب.

(٥) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تكوين الأصدقاء.

(٦) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٧) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تحمل المسؤولية.

(٨) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة مواجهة المواقف الصعبة.

(٩) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تعد هذه الفرض جزء من نتائج الفرض الثاني حيث لا توجد فروق في مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرج الكلية).

وبمعني آخر تساوي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرج الكلية).

وذلك بسبب أن الذكور المدمجين يخالطون غير ذوي الإعاقة في المدرسة وخارجها واضا غير المدمجين فهم يخالطون غير ذوي الإعاقة خارج المدرسة مثلا في الشارع والمسجد والحديقة، فيمكنهم أن يتاثروا ويميلوا في تصرفاتهم الى المدمجين.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات الملتحقات في برامج التربية الفكرية ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات الملتحقات في معاهد التربية الفكرية على مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية)».

وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

الفـرق بين متوسطات درجـات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكريـة المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢,٤٠	.٥١١٠	١,٦٥٧	٠,١٠٤
	غير المدمجين	٢,١٥	.٥٦٩٠		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢,٥٥	.٤٨٥٠	٣,٨٢١	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٩٩	.٥٧٢٠		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢,٥٠	.٤٥٥٠	٤,٣١٢	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٧٦	.٧٥٣٠		
اللعب	المدمجين	٢,٣٠	.٣٥٧٠	٣,١٣٠	××٠,٠٠٣
	غير المدمجين	١,٨٥	.٦٥٨٠		
تكوين الاصدقاء	المدمجين	٢,٣٠	.٤١٧٠	٢,٣٥١	×٠,٠٢٣
	غير المدمجين	٢,٠٥	.٣٣٦٠		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢,٣٣	.٤١٦٠	٠,٨٥٢	٠,٣٩٨
	غير المدمجين	٢,٢٢	.٥٢٤٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢,٤٨	.٥١٥٠	٣,٨٠٥	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٨٩	.٦١٠٠		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢,٢٣	.٣٨٧٠	٢,٩٤٠	××٠,٠٠٥
	غير المدمجين	١,٨٩	.٤٤٧٠		
الدرج الكلية	المدمجين	٢,٣٩	.٣١٩٠	٣,٤٨٧	××٠,٠٠١
	غير المدمجين	١,٩٨	.٥٢١٠		

ويتضح من الجدول السابق (٨) ما يلي:

(١) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة التواصل.**

(٢) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجيات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٣) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة تكوين الأصدقاء، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٤) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة اتباع القواعد والتعليمات، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٥) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة التعاون والمشاركة، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٦) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة اللعب، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٧) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة تحمل المسؤولية، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٨) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة مواجهة المواقف الصعبة، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٩) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية)، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثالث جزئيًا حيث كانت الفروق في مهارة (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية)، بينما لا توجد فروق في كل من مهارة التواصل، مهارة قضاء وقت الفراغ.

وبمعني آخر حصلت التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات على درجات أعلى في كل من مهارة (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية)، في حين تساوت التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات في كل من مهارة التواصل، مهارة قضاء وقت الفراغ.

و يرجع عدم وجود فروق في مهارة التواصل بين المدمجات و غير المدمجات بسبب أن الجميع يتواصل مع مجتمعه سواء كان مدمجا، أو غير مدمج، و ايضا لا توجد فروق بين المدمجات و غير المدمجات في قضاء وقت الفراغ لان الجميع يقضي وقت فراغه وفق ما يراه مناسب لاهتمامه.

بينما توجد فروق في اتباع التعليمات لأن التلميذات المدمجات يجدون في بيئة الدمج قواعد و تعليمات يجب أن يتقيدوا بها كي يتقبلهم

المجتمع العادي، و ايضا كانت الفروق في التعاون و المشاركة لأن التلميذات المدمجات يجدون الأنشطة و البرامج المختلفة في بيئة الدمج و بحكم احتكاكهم مع البنات العاديات فانهم يميلون إلى التعاون و مشاركة زميلاتهم، و نجد أنهم يميلون إلى اللعب أكثر من التلميذات غير المدمجات لأنهم في بيئة الدمج يمكن أن يساعدوهم زميلاتهم العاديات إلى معرفة قوانين اللعبة و من ثم اتقان اللعبة و بالتالي اصبحوا يحبون اللعب و الالعاب، و تميل المدمجات ايضا إلى تكوين

الاصدقاء أكثر من التلميذات غير المدمجات بسبب أن المدمجات اندمجوا مع التلميذات العاديات و عرفن كيفية تكوين الصداقة الصحيحة و كيفية تنميتها، و تتفوق التلميذات المدمجات على التلميذات غير المدمجات في تحمل المسؤولية بسبب أن المدمجات اختلطوا بالتلميذات العاديات و عرفن كيفية تحمل المسؤولية و ما معنى المسؤولية، ومن ناحية مواجهة المواقف الصعبة فإن المدمجات أفضل في هذه المهارة بسبب قربهم و احتكاكهم مع التلميذات العاديات و يتعلمون منهم كيفية التصرف الصحيح في المواقف الصعبة، وهذا يدل على أن الدرجة الكلية ستكون في صالح المدمجات.

توصيات البحث:

(١) العمل على كل ما يحد من مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية ووضع الحلول المناسبة لها.

(٢) توعية معلمي الإعاقة الفكرية لأهمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٣) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٤) العمل على كل ما يعزز من دعم عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمعاهد والمدارس لتنمية المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعب) لديهم.

(٥) البحث في العوامل التي تحد من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعالجتها.

(٦) الاهتمام بتوعية القيادات التربوية في المدارس لأهمية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدراسهم.

(٧) تهيئة البيئة المناسبة للمدارس التي تعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٨) العمل إعادة صياغة المناهج بالمرحلة الابتدائية بما يعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٩) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

بحوث المقترحة:

(١) أثر برنامج مقترح لتنمية وعي الوالدين والمعلمين بأساليب المعاملة السوية لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتحسين المهارات الاجتماعية لديهم.

(٢) أثر برنامج إرشادي للأسر والمعلمين في زيادة المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٣) فعالية برنامج مقترح قائم على فن القصة لزيادة المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

(٤) فعالية الإرشاد الأسري في زيادة المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أبـو الكاس، رائـد (٢٠٠٨). **رعاية ذوي الإعاقـة في الفكر التربـوي الإسلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبـو زيـد، أحمـد (٢٠١٥). **مقياس تقديـر المهـارات الاجتماعية**. القاهـرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبـو زيـد، أحمد محمـد (٢٠١٢). **مدخـل إلى تربية وتعليـم ذوي الإعاقة عقلياً**. عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبو زيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة (٢٠١٥). **متلازمات الإعاقة الفكرية**. الرياض: دار الزهراء.

أبو غزالة، سـميره (٢٠٠٦). فاعلية برنامج للتدريب على المهارات المعرفية واللغوية و الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة عقليا القابلين للتعليم من خلال اللعب في تحسـن سـلوكهم التوافقـي. **مجلـة العلـوم التربويـة**، معهـد الدراسـات التربوية، جامعة القاهرة.

الأخزمـي، مريم، ونبيل، سـليمان، والشـيراوي، مـريم (٢٠١٣). الفـروق في المهارات اللغويـة والتفاعـل الاجتماعي لـدى التلاميذ ذوي الإعاقـة ذهنياً المدمجين وغـير المدمجـين في سـلطنة عُمـان. **مجلة الطفولـة العربيـة**، الكويت، ١٥ (٥٧)، ٤٣-٧٦.

باظة، آمال (٢٠٠٠). **علم النفس النمو**. منشورات جامعة الفيوم.

بـدر، اسـماعيل (٢٠٠٧). **التربية و حقـوق الانسان**. المؤتمر العلمي الحادي عشـر، كلية التربية، جام معة طنطا.

بدر، إسماعيل (٢٠١٠). **مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية**. الرياض: دار الزهراء.

بـرادلي، ديـان، وسـيرز، مارغيريـت، وسـتلك، ديـان (٢٠٠٠). **الدمـج الشامل لذوي الإعاقـة مفهومـه وخلفيتـه النظريـة**. (ترجمـة: السـرطاوي، زيـدان والشـخص، عبـد العزيـز والعبدالجبـار، عبـد العزيـز). الإمـارات العربيـة المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحطاب، لين (٢٠١٥). التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١ (٣)، ٣٠٣ -٣١٧.

الخطيب، جمال (٢٠٠٤). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع**. عمان: دار وائل.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). **مقدمة في الاعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). **الشلل الدماغي والإعاقة الحركية**. دليل المعلمين والآباء، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الخطيب، جمال (٢٠٠٩). **الشلل الدماغي والإعاقة الحركية**. دليل المعلمين والآباء، (ط٢). عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خير الله، سحر (٢٠٠٧). **مدى فاعلية التعليم الحالي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة ذهنيا من فئة قابلي التعليم**. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، بنها.

داهم، أحمد (٢٠٠٨). **مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقتها بالنزعات الشخصية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اللجلجة**. رسالة ماجستير ، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

دورلاج، دونالد، (٢٠٠٦). **تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف العادية**. (ترجمة: المعيقل، ابراهيم والببلاوي، إيهاب). جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع (٢٠١١).

السحيمي، أسماء، وفودة، محمد (٢٠٠٩). **تنمية السلوك الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شقير، زينب (٢٠٠٢). **خدمات ذوي الإعاقة الدمج الشامل – التدخل المبكر- التأهيل المتكامل**. القاهرة: النهضة المصرية.

شنيكات، فريال (٢٠١٤). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢ (١٤)، ٩١٤- ٩٣١.

عبد الرحيم، سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة عقلياً القابلين للتعليم، **مجلة جامعة دمشق**. المجلد ٢٧- ملحق (١)، ٨٩- ١٥٦.

عواد، أحمد، والشوارب، احمد، وجريس، احمد (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق**: ٢٨ (١)، ١٨٣ - ٢٢٢.

الفرماوي، حمدي، و النساج، وليد (٢٠١٠). **الاضطرابات المعرفية و الانفعالية**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

الفيلكاوي، محمد، وغريب، اسماعيل (٢٠٠٧). **الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت**. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.

القريوتي، ابراهيم (٢٠٠٥). **دليل ارشادي للوالدين في التعامل مع ذي الإعاقة بصريا**. عمان: دار يافا للنشر.

محمود، ماجدة، وعلي، أحمد (٢٠٠٩). الوحدة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدي كل من ذوي التخلف العقلي وذوي التوحد «دراسة مقارنة»، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة**: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩ (٦٤)، ٢٨١- ٣٠٨.

مرسي، جليلة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدي الطالبات المستجدات بكلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٦ (٥١)، ٢١٣- ٢٦٣.

المقداد، قيس والبطاينة، اسامة والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧، (٣)، ٢٥٣ – ٢٧٠.

الهجرسي، امل (٢٠٠٢). **تربية الاطفال ذوي الإعاقة عقليا**. عمان: دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. سلسلة منشورات دائرة القياس والتقويم، فلسطين.

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

يحيى، خوله، وعبيد، ماجدة (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر.

Dave, U., Chauvan, V., & Dalvi, J. (1993). Evaluation of BR-16 A (Mentat) in cognitive and behavioural dysfunction of mentally retarded children--a placebo-controlled study. *Indian J Pediatr*. 60 (3), 423-8.

Elliott, D. (2002). Social skill straining for adolescents with intellecninal distillates. *Cautionary Note Journals Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 15 (1), 91-96

Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1414-1420

Guralnick, M. (1990). Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 275–305). Sussex, England: Wiley.

Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359–377

Guralnick, M., Paul-Brown, D., Groom, J., Booth, C., Hammond, M., Tupper, D., & Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49–77.

Guralnick, M., Neville, B., Connor, R. & Hammond, M. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *American journal on mental retardation*, 108, 4, 272–287.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2002). Exceptional children, Prentic Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey USA.

James, J and Lizannsm k. 2003. Why Motor Skill Matter: Bolstering Your Child's Physical Development to Enhance Learning and Self– Esteem (Book), 128 (6), 144-159.

Jewell, J., Jordan, S., & Hupp, S. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In Matson, j. l. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. Usa: Springer ScienceBusiness Media, LLC.

Mclntyre, K. & Blacher, J (2006). Behavior disorders in children cervebral palsied. *Journal of intellectual Disability Research*, 50, 184-1980.

Pavri, S., & Monda – Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional children*, 67 (3), 39-411

Wilson, B. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214– 222.

Woolfolk, Anita. E. (2006) *Educational Psychology*. (7th. Ed.) Boston: Allen & Bacon. (P.P 130-145).

برنامج سلوكي مقترح لتحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

هديل بنت عبد الرحمن بن عبد الله العجلان
قسم التربية الخاصة
كليات الشرق العربي

ملخص البحث :

هدف البحث التعرف على فعالية برنامج سلوكي في تحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٧ تلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الإبتدائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس مهارات الصداقة (إعداد / عبد الحميد، ٢٠١٥)، وبرنامج سلوكي اعتمد على فنيات « النمذجة، ولعب الدور، وعكس الدور، والواجب المنزلي، وتكون البرنامج من ١٥ جلسة، وتم التوصل إلى فعالية البرنامج السلوكي في تحسين مهارات الصداقة لدى التلاميذات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارات الصداقة - ذوي صعوبات التعلم

Proposal Behavioral Program to improve Friendship Skills of students with Learning Disabilities.

HadeelAbdulrahman Abdullah Al-Ajlan

The study aimed to identify the effectiveness of a behavioral program to improve the friendship skills of students with Learning Difficulties, the sample consisted of 17 schoolgirl fourth, fifth and sixth grade primary school, were divided into a control group experimental group, were used measure of friendship skills (prepared Abdul Hamid ,2015), the program relied on behavioral techniques "modeling, role playing, and role reversal, and homework, and be Program include 15 sessions, was reached effectiveness of behavioral program to improve the skills of friendship students with learning disabilities.

Keyword: Friendship Skills - Learning Disabilities

مقدمة:

تعد الصداقة إحدى الحاجات الضرورية للحياة التي يسعى الإنسان إلى إشباعها، فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده، فالتفاعل الايجابي مع الآخرين من أهم مقومات الصحة النفسية.

وتعرف الصداقة بأنها علاقة متبادلة طواعية بين الأفراد مؤكدة ومعترف بها بين الطرفين (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

وتعد العلاقة بين الأقران على درجة كبيرة من الأهمية فالأصدقاء لا يوفرون لبعضهم فقط الصحبة والترويح عن النفس، ولكنهم أيضًا على تلبية احتياجاتهم المتبادلة، فمن خلال التفاعل مع الأقران يكتسب الأطفال المهارات الاجتماعية ويتعلمون كيفية الانضمام إلى الجماعات وتكوين الصداقات، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة المنافسات والنزاعات، وتوفر الصداقة أيضا البيئية المناسبة لتعبير الطفل عن نفسه وتوفير فرص النمو الانفعالي والأخلاقي (أبو جادو، ٢٠٠٤، ص. ٣٩٥).

ويؤكد ذلك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن العلاقات بين الأقران تشكل السياق التنموي للأطفال (Cillessen & Mayeux, 2004).

وتكوين صداقة مهمة معقدة لأي طفل بل أكثر تعقيد للأطفال المعاقين، فالأطفال المعاقين لديهم صعوبة في التفاعل مع الزملاء (Brown, Odom, &Conroy, 2011).

فالصداقة في حياة ذوي صعوبات التعلم لا تقل أهمية عن الأطفال العاديين، بل أكثر أهمية نظرًا لما يعانوه من صعوبات اجتماعية وانخفاض المهارات الاجتماعية. يؤكد ذلك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في بناء علاقات اجتماعية سليمة، حيث أشارت دراسة Shireen and Richard (2000) إلى أن٣٤ ٪ - ٥٩ ٪ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من الكثير من المشكلات الاجتماعية حيث يفتقرون إلى إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع أقرانهم والاستمرار في هذه العلاقة، كما يعانون من رفض الأقران له، مما يؤثر على دمجهم مع الآخرين وعلي تفاعلهم داخل الصف حيث يمتنعون عن الإجابة على الأسئلة والمشاركة في الأنشطة الصفية الداخلية الخارجية.

كما يعانى ذوي صعوبات التعلم من الانسحاب الاجتماعي وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين وضعف مفهوم الذات التي تتصف دائما بالسلبية، أو المتدنية (البطانية، والراشدون، والسبايلة ، والخطاطبة، والخطاطية، ٢٠٠٥).

كما أشارت دراسة المكانين والعبد اللات والنجادات (٢٠١٤) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من الانسحاب الاجتماعي، لذلك أصبح من الأهمية تنمية مهارات الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم ليس من أجل تحسين العلاقات الاجتماعية فقط لكن من أجل تحسين مستوى التحصيل لديه، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الصداقة والتحصيل الأكاديمي.

ويؤكد ذلك الدراسات التي أشارت إلى دور الصداقة في تحسين الأداء الأكاديمي للأطفال، حيث إن الصداقة التي تتسم بمستوى عال من المودة والحميمة والتبادلية والدعم والمساعدة والقدرة على حل النزاعات وانخفاض الشجار بينهم من المنبئات بالتحصيل الأكاديمي (Berndt,1999)

كما أشارت دراسة كل من Jacobson and Brudsal (2012) إلى أن العلاقات بين الأقران الايجابية تؤثر على زيادة التحصيل الأكاديمي لهم.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين الصداقة والتحصيل الأكاديمي للأطفال حيث تشير إلى أن وجود الصداقة، أو مستوى عالي من القبول من الأقران يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي ووجود الرفض من الأقران، أو مستوى منخفض من القبول يؤدي إلى خفض التحصيل الأكاديمي (Wentzel & Watkins, 2002;Fantuzzo, Sekino, Cohen, 2004; Zitzmann,2005).

ويتضح مما سبق أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مما يترتب عليه عدم القدرة على تكوين أصدقاء لذا لابد من تنمية القدرة على تكوين أصدقاء لديهم لما لها من دور ايجابي على الأداء الأكاديمي للطفل، لذلك يركز البحث الحالي على فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارات الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم.

وتستخدم بصفة عامة البرامج السلوكية في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأطفال والكبار؛ فيرى أبو زيد (٢٠١٥) أن البرامج الإرشادية المرتكزة على التوجهات السلوكية فعالة في تحسين التفاعل الاجتماعي، كما أنها مفيدة وفعالة مع العديد من الفئات البشرية، سواء العاديين، أو ذوي الإعاقة، فاستخدم العديد من البحوث والدراسات فنيات لعب الدور، وعكس الدور، والنمذجة في تحسين وإكساب مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطرابات التوحد، والصم.

مشكلة البحث:

تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر الفئات انتشار بين ذوي الإعاقة، ويطلق عليها الإعاقة الخفية؛ مما دعي الباحثين والمربين إلى مزيد من الاهتمام بهذه الفئة حيث تعاني من العديد من المشكلات الاجتماعية وأهمها صعوبة إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم.

حيث يشير كل من الخطيب والحديدى (٢٠٠٥) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ويميلون إلى إظهار استجابات غير اجتماعية، أو انسحابية.

كما أشارت دراسة Hallahan, Kauffman and Pullen (2009) إلى أن ٧٥٪ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية وذلك بعد تحليل ١٥٢ دراسة عن ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يؤثر على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والقدرة على تكوين صداقات مع أقرانهم.

كما أشارت دراسة المقداد والبطانية والجراح (٢٠١١) إلى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم عن العاديين أقرانهم.

ويتضح مما سبق أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية تتمثل في عدم القدرة على تكوين أصدقاء وصعوبات التفاعل الاجتماعي وانخفاض المهارات الاجتماعية لذا لابد من التدخل العلاجي لتخفيف حده هذه المشكلات.

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وبتحليل النتائج تبين أن هناك ٣٥ تلميذة حصلوا على درجة أقل من المتوسط على مقياس تقدير مهارات الصداقة من وجهة نظر المعلمة من عينة تكونت من ٧٠ تلميذة بمدارس منطقة شمال وغرب مدينة الرياض، والمقياس من إعداد عبد الحميد (٢٠١٥). ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي: ما فعالية برنامج سلوكي مقترح في تحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

الأهمية النظرية (علمية):

(١) يهتم البحث بفئة من ذوي الإعاقة لم تنال الحظ الكافي من البحث فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي والسلوكي، وذلك في حدود علم الباحثة.

(٢) يهتم البحث بتنمية بعض مهارات الصداقة والتي ترتبط بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الصداقة والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Wentzel & Watkins, 2002 ,Fantuzzo, Sekino, Cohen, .2004;Zitzmann,2005)

الأهمية التطبيقية (عملية):

(١) يوفر البحث الحالي برنامج لتحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، يمكن الاستفادة منه في تطبيقه على عينات أخرى من ذوي صعوبات التعلم.

(٢) يمكن للآباء والمعلمين والأخصائيين الاستفادة من البرنامج في تحسين مهارات الصداقة لدى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم Learning Disabilities: هي اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع و التفكير و الكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير ،الخط) والرياضيات و التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية" (القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة بوزارة المعارف، ١٤٢٢،٤). وتعرف إجرائيا التلميذات ذوات صعوبات التعلم بأنهن التلميذات الملتحقات ببرامج صعوبات التعلم في مدارس منطقة شمال وغرب الرياض.

مهارات الصداقة Friendship Skills: تعرف مهارات الصداقة أنها المهارات التي تمكن الفرد من تكوين الأصدقاء من خلال البدء في التفاعل مع الآخرين، والتقرب، والحميمة، والمودة والألفة. والتي تمكن الفرد أيضًا من المحافظة على الصداقة من خلال التعاون، وحل النزاع، والأمن والأمان (عبد الحميد، ٢٠١٦). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

البرنامج السلوكي Behavioral Program: يعرف البرنامج السلوكي إجرائيًا بانه البرنامج المعد والمخطط من قبل الباحثة والتي تعتمد فيه على بعض فنيات الإرشاد السلوكي (لعب الدور – عكس الدور- النمذجة). والذي يهدف إلى تحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الإطار النظري:

الصداقة Friendship

صداقة قيمة وأمل وإنجاز؛ فهي قيمة لأنّها تجعلنا نتخّلص من سلوك الأنانية، والأخذ بالوفاء والإخلاص المتبادل.. وهي أمل لأنّها تمارس من خلال المودة والتفاعل المثمر الذي يشكل سياجًا يحمي الأصدقاء/ الأوفياء، من الوقوع في الأخطاء.. وهي بالتالي إنجاز؛ لأنّها تدفع إلى التقدم والارتقاء، من خلال التطّلع الخصب الذي ينسجه كلّ صديق على منوال المحبة والوفاء. وبذلك تكون الصداقة

المخلصة، غرس نبيل يجعل كلّ صديق يرى غرسه الطيب في كلّ مواسم الحصاد، فيلمسه في عين الصديق (المجدوب، ٢٠٠١، ص. ١٥) .

وتعرف الصداقة لغويًا بأنها: «من الصدق، والصدق نقيض الكذب و بهذا تكون الصداقة هي صدق النصيحة والاخاء» (ابن منظور، ج٣). وهي من صادقه، صداقًا ومصادقة اي كان صديقًا له، (صادقه المودة) اخلصها له (اليسوعي،١٩٨٦، ص. ٣٩٨).

ويعرف ياسين والحسينى و عبد الرازق (٢٠١٢، ص. ٥٢) الصداقة بأنها: «علاقة اجتماعية بين شخصين في الغالب، أو اكثر، ينتج عنها توافق الطرفين مع بعضهما البعض، فضلا عن تعزيز المشاعر و العواطف والعمل على تقارب الصفات، والميول والاتجاهات، وتعيق الاحترام والتقدير المتبادل والتاكيد على الملجأ الامن الأمين، والسعي للمساعدة والمساندة وتخطي الخلافات حرصا على استمرار العلاقة».

وتعرف جودة الصداقة بانها: «علاقة اجتماعية، اختيارية، ومستمرة بين شخصين، أو أكثر من نفس الجنس، ويكون بينهما: تقارب في العمر، والسلوك والافكار، والاخلاق والاهتمامات، وتبادل الكثير من المظاهر الموجبة للصداقة الجيدة» (عبد النبي، ٢٠١٢، ص. ٢٠٥)

وتعرف الصداقة بأنها: «استعداد الشخص وأصدقائه لمواجهة المشكلات والضغوط الحياتية اليومية، والمشاركة الوجدانية وطلب وتقديم المساعدة، والثقة والاهتمام والاحترام المتبادل بينه، ومحاولة التغلب على الصعوبات والمشكلات التي قد تحدث في العلاقة بين الأصدقاء «(السيد، ٢٠١٣، ص. ١٥)

وتعرف الصداقة من الجانب الاجتماعي بأّنها: علاقة اجتماعية وثيقة تقوم على مشاعر الحب والجاذبية المتبادلة بين شخصين، أو أكثر (المجذوب، ٢٠٠١، ص. ٢١).

والصداقة عبارة عن: «علاقة تقوم على الاختيار والتقارب كما انها اجتماعية ودائمة، و يختلف سلوك الأصدقاء باختلاف الجماعات و المواقف وفقا لاختلاف الشخصية، أما القيم الخاصة بالصداقة فاقل اختلافًا، فهي تتضمن التقارب و

التضامن والتنزه عن الغايات وتبادل المعاملة والاختيار المشترك على اساس المميزات الاجتماعية كالسن و النوع و الطبقة، وتقوم الصداقة على الألفة و لكن بدرجة اقل من الحب ومن بعض الروابط العائلية « (بدوي، ١٩٧٧).

وعرفت الصداقة على أنها: «علاقة اجتماعية تضم مشاعر المودة و المحبة و الثقة و الاحترام و الرغبة في التضحية المتبادلة، وتقوم على التفاعل الايجابي ، و التوافق بين طرفي العلاقة حيث يفرح كل منهما بوجوده مع الآخر، و يشعر بالارتياح لسلوكياته و تصرفاته معه، ويجد منه المساندة الاجتماعية في كل المواقف» (مرسي، ٢٠٠٠).

وتعرف الصداقة بأنها: «علاقة شخصية ذات طابع اجتماعي بين اثنين، أو أكثر تؤدي إلى خفض مشاعر الوحدة ودعم المشاعر الايجابية السارة، وتيسر اكتساب المودة والمحبة وعدد من المهارات والقدرات والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعيا» (جرجيس، ٢٠١١، ص. ٢٥٤).

وتعرف الصداقة بأنها: «علاقة خاصة بين شخصين، أو أكثر قوامها الانسجام الميول والاتجاهات وتقارب الصفات والود المتبادل الذي يعتمد على المساندةوالحب والتواصل والحفاظ على استمرار العلاقة» (ياسين، شاهين، سرمينى، ٢٠١٤، ص. ٣٥٧)

وثمة حقيقة هامة قد لا ندركها، وهي أن الأصدقاء يؤدون دورًا مهمًا وجوهريًا في حياتنا، الخاصة والعامة ؛ فنحن بحاجة إلى الأصدقاء الذين يصغون إلى قصص أحزاننا تلك القصص التي نستطيع أن نسردها على مسامعه، فنحظى منهم بكلمات الدعم والتشجيع.كما أننا نحتاج إلى الأصدقاء كي يشاركونا أفراحنا وألوان النشاط التي نقوم بها. بالإضافة إلى ذلك كّله، فإن الحياة تبدو أكثر ارتواء عندما تتميز بتبادل الآراء والخبرات، وعندما يكون النشاط فيها غير مقصور على عملية يقوم بها الشخص منفردًا فحسب (منغر، ١٩٦٢، ص. ١٨).

وأشار نور الدين (٢٠٠٧ ، ص ص ٣٤- ٥٠) إلى أن هناك اتفاقًا بين معظم الباحثين الذين اهتموا بدراسة موضوع الصداقة بأنه لكي تنشأ علاقة صداقة بين شخصين، أو أكثر لابد من توفر ثلاثة شروط رئيسيه:

(١) أن يلتقي هؤلاء الاشخاص في فضاء.

(٢) أن يحدث تواصل فيهما بينهم.

(٣) أن يكون لهذا التواصل مضمون وجداني

وبناء على ماسبق تتكون الصداقة في إطار نوعين من التقارب هم التقارب المكاني والنفسي ، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

وأشار نورالدين (٢٠٠٧،ص ص ٣٤- ٥٠) إلى أن التقارب المكاني بين الأفراد من شانه أن يشجع الأفراد على الاتصال و تبادل المعلومات و الآراء و بالتالي يشجع على قيام علاقه بينهم قد تتطور إلى علاقه صداقة، كما اوضح ليس من غريبًا أن يشكل الجيران نسبه هامة من أصدقاء كل فرد منا مؤكدًا بأن بعض الدراسات اثبتت أن الجيران يأتون في طليعة لائحة الأصدقاء ويشكلون نسبة عامه إذا ما قورنوا بباقي الأصدقاء، ويعود ذلك لأنه يسهل تكرار احتكاكهم بعض البعض الأمر الذي غالبًا ما ينشأ عنه لدى هؤلاء الأشخاص شعور بالألفة مما يزيد من احتمال تطور هذه العلاقة إلى مستوى الصداقة.

وذكر نور الدين (٢٠٠٧)، أن علاقة الصداقة تعكس حقيقة نفسية تتمثل في أننا غالبًا ما نلاحظ تقاربًا، أو تماثلاً في الخصائص و الصفات التي تتميز بها شخصية صديقين، وفي المعاير التي يأخذان بها، وكذلك في ردود أفعالهما إزاء مواقف معينة، وعندما نربط علاقه صداقة بشخص ما فأننا نحاول من خلال الصديق أن تقترب من النموذج المثالي الذي نطمع إليه والذي تتحدد مواصفاته في ضوء القيم الأخلاقية و الاجتماعية، السائدة في المجتمع الذي نعيش فيه، ولذلك فإننا نشعر بأن الصديق يكلمنا، أو كانه جزء منا يحدث حضوره فينا حاله ارتياح أقرب إلى الامتلاء و التطابق.

وتتنوع علاقات الصداقة من حيث العمق والخصوصية على النحو التالي:

الأصدقاء المقربون: تتضح في تفاعلاتهم أعلي درجات الحب المتبادل و المعرفة الدقيقة بخصائص الصديق، مع الاستعداد لتبادل المعلومات والاسرار ومناقشة المشكلات وصياغة الأهداف والمشروعات المتبادلة.

الأصدقاء الاجتماعيون: وهي فئه تتراوح من الصداقات العرضية والتي تتصف بمعدلات محدودة من الاتصال مع درجات منخفضة من التجاذب و الحب و المشاركة والمساعدة، وحتي الصداقات التي تتسم بمعدلات أكبر من الاتصال، مع درجات ما بين المتوسطة إلى المرتفعة من الجاذبية المتبادلة و الحب و المشاركة الشخصية والمساعدة؛ إلا إنها صداقات تفتقد الدرجة المرتفعة من الاعتماد المتبادل، وهي قابلة للتعدد و التعويض بينما يصعب تعويض الصديق المقرب، علمًا بأن امكانات الحركة والتحويل بين المستويات العلاقات (سواء على المستوى الرأسي، أو الافقي) ممكنة، فمن المحتمل أن تتغير خصائص العلاقات عبر الزمن، أو الظروف.

المشاركون في النشاط: تقوم هذه الفئه على المشاركة في النشاط في غياب الصداقة، وتشمل العمل في مشروع مع شخص آخر، أو أداء مهمة مشتركة، أو المشاركة في نشاط متصل بالمنهج المدرسي، حيث يسهم كل طفل في نشاط الطفل الآخر، وهي علاقه مماثلة لعلاقات العمل لدى الراشدين، أو للعلاقات المواجهة نحو المهمة، حيث لا يكون الهدف من التفاعل هو الاستمتاع بصحبة الآخرين وإنما يكون الغرض المنشود هو تيسير أداء كل طرف لعمله، أو انجاز مهام مشتركة، ورغم أنها قد تتضمن بعض مشاعر الحب، فأنها لا تكون مقصودة لذاتها، ويكتسب الطفل من خلالها مهارات اجتماعيه بالغة الاهمية في تحقيق التوافق في طفولته ورشده.

المعارف: هي علاقات لا تنهض على الصداقة ولا على الاشتراك وإنما ترتكز على القرب الفيزيقي في المقام الاول، ومن أمثلتها علاقات الزمالة، أو الجيرة، أو عضوية أي ناد، أو مؤسسة اجتماعيه، أو محل عمل من دون صدقة، أو مشاركة فعلية. ولم تدرس وظائف تلك النوعية من العلاقات في ارتقاء الأطفال بشكل كاف، وهي على الأقل تمثل معينًا حاضرًا يرتاده الطفل لانتقاد أصدقاء، أو رفقاء جدد إن لزم الأمر (أبو سريع، ١٩٩٣، ص ص.٣٢-٣٣).

وظائف الصداقة :

الوظائف النفسية للصداقة: تتفق معظم البحوث النفسية المتصلة بوظائف الصداقة، على أن الأصدقاء يودون دورا كبيرا في خفض مشاعر القلق و التوتر عند الصديق، وذلك بدعم المشاعر الإيجابية السارة، و ابعاده عن الوحدة التي يشعر معها بعزله حقيقية، فالناس يقتدون بأولئك الذين يحظون باحترام لديه، و

لذا فإن الأصدقاء أثر كبير جدًا، بحيث نلاحظ في بعض الحالات، اتباعًا مطلقا للأصدقاء في الأفكار وأساليب التفكير و السلوك (القائمي،١٩٩٣،١٩٩٦، ص. ١٣٣).

ولعل أبرز الوظائف النفسية للصداقة، تتمثل في الافصاح عن الذات، وما يحدثه من أثار ايجابية، فالناس جميعهم يميلون بالفطرة إلى الحديث مع الآخرين، سواء كانت موضوعات عامة أم خاصة،و في ذلك تعبير عما في النفس بغرض التخفيف من الضغوطات من جهة، و توضيح ما يرمي إليه الصديق عن نفسه بصورة جلية، سهلة الفهم يمكن لصديقه أن يتعامل معها بسهولة. (المجذوب، ٢٠٠١، ١٩٩٣، ص.٩٠).

الوظيفة الاجتماعية للصداقة: توفر الصداقة للأفراد (الأصدقاء) اضافه للمسات الشخصية، مجموعه من المهارات و القدرات المرغوب فيها اجتماعيًا؛ بما يسهم إسهامًا بارزًا في ارتقاء الأدوار الاجتماعية والقيم الأخلاقية المرتبة بها. فمنذ الثانية من العمر، وما بعدها، يرغب الأطفال من الجنسين في أن يكون لهم صديق،تكون لهم معه علاقات عميقة وشخصية، يستطيعون من خلالها أن يقاسموه مشكلاتهم وأفكاره، وأفراحهم وأتراحهم (أوديل، ١٩٨٧، ١٩٩٣، ص. ١٦٥).

وتأتي الرغبة في المقارنة في أوقات الأزمات، أو تحت تأثير الشعور بالوحدة، حيث تهتز ثقة الفرد بقدرته على تحمل الضغوطات والظروف المعاكسة، مما يودي إلى انخفاض في تقدير الذات وعدم دقة الاحكام الشخصية، و بالتالي يزداد استعداد الشخص للاعتماد على الآخرين سواء أكان الغرض مقارنه ذاته بذواتهم ليتحقق من صوابية احكامه، أو تعديل آرائه، أم من أجل الحصول على المساندة الوجدانية (المجذوب، ٢٠٠١).

خصائص الصداقة:

المناقشة و الحوار: إن مسالة الصداقة على خلاف غيرها من العلاقات الأخرى، كالزمالة و المعرفة و الصحبة، فهي تسمح للأصدقاء بأن يناقشون كل أمور حياتهم تقريبًا، بما يعود عليهم بالفائدة، كما في ضروب متنوعة من النشاطات والاهتمامات، بالمقارنة مع العلاقات السطحية التي تتركز في اغلب الاحوال، حول موضوع محدد، أو نشاط معين (Sears,1985, p.230).

الاعتماد المتبادل: ويتمثل فيما يقوم به كل طرف من أطراف الصداقة من تأثير في مشاعر الطرف الآخر و متعقداته وسلوكه. ففي الصداقة يكون كل طرف قادرًا على استثاره انفعالات قوية لدى الطرف الآخر، وهوأامر يرتبط بخاصية الاعتماد المتبادل بين الأصدقاء، ويعد مصدرًا لكثير من المشاعر الإيجابية السارة غالبًا، وغير السارة أحيانًا (أبو سريع،١٩٩٣، ١٩٩٣، ص. ٣٨).

تحقيق المنفعة المتبادلة: وهذا مرتبط بالاعتماد المتبادل، وإلى حد بعيد، حيث تتيح الصداقة للأفراد المرتبطين بها أن يحققوا لأنفسهم نفعًا مباشرًا، وذلك من خلال ما يقومون به بعضهم نحو بعض، سواء من خلال استغلال الوقت و تسخير الجهد، و يغر ذلك من الامكانات الشخصية، سواء اكانت مادية أم معنوية، وبما يخدم بعضه، و يلبي مطالب بعضهم الآخر (المجذوب، ٢٠٠١، ١٩٩٣، ص. ٥١٢).

الاستقرار: لعل هذه الخاصية نتيجة للخواص الثلاث السابقة، لأنها تعبر عن عمق الروابط التي تجمع بين الأصدقاء، ومدي قدرتهم على تفعيلها لتحقيق الاغراض الشخصية الاجتماعية، بالتوازي، ومن دون البحث عن اطماع شخصيه، قد تؤدي إلى انهيار هذه العلاقة، فثمة صداقات ولدت مع الطفولة، أو المراهقة، واستمرت مدي الحياه، بالنظر لما تتمع به من احساس وجداني صادق و استقرار جماعي مبني على اساس سليمه، نمت و ترسخت في نفوس الأصدقاء و ممارستهم السلوكية الحياتية، الخاصة و العامة. و في المقابل ثمة صداقات اخري لم تدم طويلا لأنها تفتقر إلى الاستقرار، وهذا ما يحصل غالبًا في صدقات هذه الأيا، نظرًا للتحولات الاقتصادية السريعة، وما يرافقها من تغيرات اجتماعية شديدة، جعلت الغلبة للقيم المادية، الأمر الذي أدي إلى انحسار واضح في القيم التقليدية (الأصلية) التي عاشت عليها الاجيال السابقة (المجذوب،٢٠٠١، ١٩٩٣، ص. ٤٧).

الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا العديد من المربين يرون أنها ذات آثار و أبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقًا من هذا يتجة الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد التى تتداعى لتدور حول صعوبات السلوك الاجتماعي و الانفعالى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع

الصعوبات النمائية والأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة عليها (الزيات، ٢٠١٥ ١٩٩٣، ص ص. ٥٢٣ ٥٢٤).

يستطيع العديد من الأطفال، أو الشباب من ذوي صعوبات التعلم من تحقيق التوافق، ومع ذلك فإن النسبة الأكبر منهم يواجهون مشكلات في مسايرة الآخرين واتخاذ أصدقاء والحفاظ عليهم والمشاعر الإيجابية التي تتعلق بالذات (الحلو، ٢٠٠٨).

ويرى كل من محمد، وشربت (٢٠٠٩) أن هناك الكثير من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم الذي يتمثل في ضعف القدرة على التفاعل، والقصور في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين ، وضعف القدرة على المشاركة في المهام والأنشطة الجماعية، والقصور في الاستجابة الاجتماعية المناسبة للموقف.

ويذكر السعيد (١٩٩٣،١٩٩٧، ص. ٥٠) إن ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية، ويسهم هذا القصور في حدوث الاضطربات النفسية مثل الخجل و القلق، وهي تضعف قدرة التلميذ على التفاعل، و تؤدي إلى عجز التلميذ عن الحوار و عن الاستجابة الاجتماعية الملائمة.

ويشير الزيات (١٩٩٨، ١٩٩٣، ص. ٦٠٢) إلى أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والادراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

ويذكر ميشيل (١٩٩٢) أن صعوبات التعلم تؤثر في المهارات الاجتماعية، فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع الأطفال الآخرين، وهذا يبدو حقيقيًا بصرف النظر عن ما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنيا على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء، وتقديرات الأقران، ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية (عواد، وشربت، ٢٠٠٤ ، ١٩٩٣، ص. ٣).

ويذكر هارون (١٩٩٣،٢٠٠٤، ص ص. ١٧- ١٩) أن كثيرًا من الدراسات تؤكد أن ضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوى النبذ الاجتماعي الذي يلقاه ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العادين، ويضيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسي، وفي نواحي الحياة المختلفة، مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاد التلاميذ من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم تقبلهم الاجتماعي.

ويشير الديب (١٩٩٣،٢٠٠٠، ص ص. ١٨٣ - ١٩٧) إلى أن صاحب الصعوبة في التعلم يتسم بانخفاض درجة التفاعل، والاندماج مع الآخرين في المدرسة، وتتمثل في أنه غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسئولية الاجتماعية، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، وعدم اتباع التعليمات المدرسية، أو نظام المدرسة، كما يتسم بأنة غير اجتماعي، ولا يهتم باراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول بين زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء، وعدم القدرة على الاندماج معه، وقلة حبهم وعدم القدرة على تكوين صداقات، والميل إلى العمل الفردي، ولدية مشكلات في التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير اجتماعي، وغير ثابت، ولديه استقرار عاطفي ضعيف.

ويكاد يكون هناك اتفاق بين العديد من الدراسات والبحوث التي اجريت بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنهم يفتقدون الى الحس الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية المقبولة، كما أنهم أميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية لعجزهم، أو عدم قدرتهم على التفاعل اجتماعيا على نحو موجب، ويفسر الباحثون قصور، أو ضعف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن ذلك يرجع إلى عجزهم عن فهم المؤشرات، والدلالات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الاطار الثقافي الذي يعيشون فيه،كما انهم أقل قدرة على الاتصال بالآخرين وتقبل وجهات نظرهم وإظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة فضلا عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعية لأقرانه، وعدم فهم استجابات للمؤشرات والدلالات غير اللفظية، اضافة إلى افتقادهم للحساسية الاجتماعية والانفعالية للآخرين ومؤازرتهم (الزيات، ١٩٩٣،١٩٩٨، ص. ٦٢٠).

وتشير الدراسات والبحوث التى أجريت في مجال صعوبات الاجتماعية والانفعالية إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون في الغالب بالخصائص السلوكية المميزة التالية:

(١) يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران.
(٢) يفتقرون إلى الحساسية للآخرين.
(٣) الإدراك غير الملائم للمواقف الاجتماعية.
(٤) يعانون من الرفض الاجتماعي.
(٥) يعانون من سوء التكيف الشخصى والاجتماعى(الزيات، ١٩٩٣،٢٠١٥، ص ص.٥٢٤ -٥٢٥).

ويؤكد « بريان « أن للانفعالات دورًا مهما في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة فيما يتعلق بعلاقاتهم مع الآخرين فالأطفال الذين يعانون من الكآبة لا يملكون علاقات اجتماعية قوية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الناس يفضلون أن يكونوا بعد بصحبة أشخاص سعداء ويتحاشون الأشخاص الكئيبين وبالتالي لا ينحصر تأثير الانفعالات السلبية على الحالة النفسية للفرد بل تؤثر على التعلم و العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (خزاعلة، والخطيب، ١٩٩٣،٢٠١١، ص. ٣١٣).

يقرر أباء الأطفال ذوى الصعوبات الاجتماعية و الانفعالية أنهم أي الأطفال يجدون صعوبات في علاقاتهم الاجتماعية وتكوينهم للصداقات، كما أنهم نزاعون إلى الوحدة، وقضاء أوقات فراغهم بمفرده، لافتقارهم إلى الأصدقاء، أو الأقران، أو إقامة العلاقات الاجتماعية الصحية المرغوبة. وتشير الدراسات و البحوث التى أجريت على هؤلاء الأطفال ذوى الصعوبات إلى تجاهل الآخرين للتفاعلات، أو المؤشرات الاجتماعية التى تصدر عنه،حتى أن الغرباء الذين يشاهدونهم خلال فيلم تلفزيوني يمكنهم إصدار أحكام على غرابة أطواره، والسلوكيات الاجتماعية التي تصدر عنهم. كما أن التعبيرات التى تصدر عنهم تعبيرات حادة، أو تحمل فى طياتهما نوع من التحدى التنافسى، أو العدوان الكامن، وهم ميالون إلى المغايرة غير المنطقية، أو غير المبررة (الزيات، ١٩٩٣،٢٠١٥، ص.٥٢٧).

الإرشاد السلوكي

ظهر العلاج السلوكي في مطلع القرن العشرين كرد فعل للانتقادات الشديدة التي وجهت للاتجاهات النفسية القائمة على التحليل النفسي ويقوم هذا الاتجاه على فكر دراسة السلوك الخارجي للإنسان نظرًا لقابلية هذا السلوك للملاحظة والقياس وكانت أهم البدايات الأولى والأرهاصات العلمية هي آراء كل من جون واطسون Jhoin Watson وفرانكس Franks وكان ذلك في شكل مجموعة من التطبيقات المبكرة التي تضمنت استخدام الاشراط المنفر في علاج الإدمان وذلك عام ١٩٦٩ م وكانت مبنية على إسهامات وكتابات بافلون Pavlov ومؤلفات ثورنديك Thorndik عن التعليم بالإنابة وكان ذلك عام ١٩١٣م وفي نهاية الخمسينات من القرن الماضى ظهر كتابان علميان كان لهما الفضل في وضع أسس علمية فنية للعلاج السلوكي هي (العلم والسلوك والبشري لسكينر Skener والعلاج النفسي بالكف التبادلي ل ولبي Welpy (ومن الجدير بالاشارة هنا اسهامات ايزنك Eyzenk عام ١٩٦٠م بكتاب Behavior Research therpy ثم تلى ذلك ظهور مجلة ثانية عام ١٩٦٨ بعنوان Jouhnal of Aplied Behavior analysis وفي عام ١٩٧٠م أسس فرانكFrank مجلة Therapy Behavior ثم تتابع ظهور عدد كبير من الدوريات العلمية الخاصة بالعلاج السلوكي. (رشوان، ١٩٩٣،٢٠١١، ص. ٢)

ويستخدم العلاج و الارشاد السلوكي بشكل كبير جدًا مع جميع فئات التربية الخاصة، وأثبت فاعليته في تحسين المهارات السلوكية والاجتماعية والمهنية والمهارية. ولا يمكن لمعلم التربية الخاصة أن يكون ناجحًا بلا معرفة حقيقة أساليب العلاج السلوكي وكيفية تطبيقها. لأن هذا العلاج يتماشى مع دور المعلم الذى يركز على السلوك الظاهرومعالجة السلوك كما يحدث في زمان ومكان معينين، فهو غير مخول لمعالجة طبية ولم يهيئ لذلك في حين هو مهيأ للعلاجات التربوية. (القحطاني، ١٩٩٣،٢٠١١، ص. ٤٤).

ويعتمد الإرشاد السلوكي على مجموعة من المسلمات هي:

(١) كل سلوك متعلم سواء كان مقبولا أم غير مقبول بالتالي يمكن تغيره، أو تعديل غير المرغوب فيه.

(٢) يمكن معالجة البيئة الصفية التي تسهل عملية تغير السلوك غير المرغوب فية عند المتعلم.

(٣) يمكن تعديل المشكلات باعتبارها بيئة إذا حدثت داخل الصف.

(٤) المتعلم موجه لتعلم مهمتين أساسيتين هما اكتساب السلوك المرغوب فيه الذي لم يتعلمه لحد الآن وأبعاد الاستجابات غير المرغوبة المتعلمة. (القحطاني، ١٩٩٣،٢٠١١، ص ص. ٤٤-٤٥).

يهدف الإرشاد السلوكي إلى تحقيق تغيرات فى سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفعالية، ويهتدي الإرشاد السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك، وبالرغم من أن البدايات الأولى للإرشاد والعلاج السلوكي والتي يعتبرها البعض الثورة الأولى في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي جاءت مرتبطة بتطور نظريات المنبة والاستجابة التي كان من روادها الأوائل (بافلوف) و(واطسون) إلا أن هناك تطورات معاصره في هذه الحركة وسعت من القاعدة الرئيسية التي ترتكز عليها مسلماتها. فإسهامات سنكر وأتباعه أثرت في الإرشاد و العلاج السلوكي ونقله من عالم السلوكية التقليدي محددة النظرة والكفاءة إلى مستوى أكثر فعالية وشمولا في إرشاد وعلاج مختلف أنواع السلوك ومستوياته بما في ذلك ما أصطلح على تسميته بالسلوك المعرفي (الدخيل، ١٩٩٣،١٩٩٠، ص. ٨).

كما برزت إلى الوجود الآن ما يسمي الموجة الثانية، أو الثورة الثانية في حركة الإرشاد والعلاج السلوكي، وهذه الموجة بدأت تقريبا في عام ١٩٧٥م وجاءت مصاحبة للتطورات الجديدة في نظريات النظم التي تختلف في ظهور نظريات التعلم المعرفي والتعلم الاجتماعي. وقد فتحت هذه الإسهامات الجديدة للمعالجين السلوكيين آفاقًا وإمكانات جديدة ومتعددة لتغير السلوك وتكوين نظريات التعلم الكلاسيكية، بحيث ننظر إلى البدايات الأولى على أنها تتصف بالتبسط الشديد إذا ما قارناها بما تتميز به الموجة الثانية من الإرشاد والعلاج السلوكي. وبالنظر لحركة الإرشاد والعلاج السلوكي المعاصر نرى أن هذه الحركة تتميز بالإرشاد والعلاج المتعدد الأوجه (إبراهيم، ١٩٩٣،١٩٩٤، ص. ٤١).

تعددت تعريفات العلاج والإرشاد السلوكي فمنها من تأثر بالنظرية القديمة للإرشاد السلوكي في ضوء نظريات التعلم فقط. ومنها ما لم يقتصر على نظريات التعلم ومن هذه التعريفات تعريف فرايد ودافيزون (١٩٧٦) ويريان أن العلاج

السلوكي لا يرتبط نظريًا بمبادئ التعلم فحسب؛ بل بالمنهج التجريبي في دراسة السلوك الإنساني بشكل عام. ولهذا فإن المسلمة الرئيسية للعلاج السلوكي ترى أن المشكلات السلوكية التي نراها في الميادين العلاجية يمكن فهمها في ضوء تلك المبادئ التي تعتمد على التجريب العلمي بشكل عام (في إبراهيم وعسكر، ١٩٩٩).

ويعرف العلاج السلوكي على أنه: «أسلوب من أساليب العلاج النفسي، الذي يعتمد على نظريات التعلم ويتفق المهتمون بالعلاج السلوكي على أنه إلى جانب ارتباط هذا العلاج بمبادئ التعلم فإنه يرتبط أيضا بالمنهج التجريبي في دراسة السلوك الإنساني، لذا فإن المشكلات السلوكية هي أسلوب علاجي نطبق فيه مبادئ التعلم، كما أنه محاولة حل المشكلات السلوكية عن طريق ضبط وتعديل السلوك الشاذ وتنمية السلوك السوي» (إبراهيم، ١٩٩٣، ص. ٢٥٥).

فالعلاج السلوكي هو: «العلم الذى يشتمل على تطبيق المنظم للأساليب التى انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بهدف إحداث تغير جمهوري ومفيد في السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية، وهذا العلم يشتمل على تقديم الأدلة التجريبية التي توضح مسؤلية الأساليب التي تم أستخدامها عند التغيير الذي حدث في السلوك» (الخطيب، ١٩٩٠، ١٩٩٣، ص. ١٩).

إن العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع العلاج التى تتشابه فى جوهرها وتختلف فى مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات وعلى الرغم من أنه من الممكن رصد أكثر من عشرين نوعًا من هذه الأنواع؛ إلا أن أشهرها ما يأتي:

(١) التصورات الشخصية لكيلي Kelly.
(٢) العلاج العقلاني الانفعالي لإليس Ellis.
(٣) العلاج المعرفي لبيك Beck.
(٤) أسلوب حل المشكلات عند جولد فريد وجولد فريد Goldfred &Goldfred.
(٥) تعديل السلوك المعرفي عند ميكنباوم (المحارب،٢٠٠٠، ص. ٢).

وهو أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج وهو محاولة لحل المشكلات السلوكية وذلك بضبط وتعديل السلوك المرضي (رشوان، ٢٠١١، ص. ٢).

وتؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك متعلم وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي ويتعلم التوافق وعدم التوافق في سلوكه، ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديلة (الفرخ، وتي، ١٩٩٣،١٩٩٩، ص ص. ٥٨ ٥٩).

وترى النظرية السلوكية أن معظم السلوكيات متعلمة باستثناء الأفعال الانعكاسية وعندما تحدث العلاقة الوظيفية بين البيئة واستجابة الفرد يحدث التعلم، لذا فإن السلوك المضطرب هو سلوك متعلم وتعارض النظرية السلوكية إطلاق تسميات على الطفل بأنه مريض، أو شاذ؛ لأن السلوك اللاتكيفي لا يحدث بسبب عملية الأيض (يحيى، ٢٠٠٠، ١٩٩٣، ص.٤٠).

أهداف الإرشاد السلوكي

تسعى البرامج الارشادية بصفة عامة إلى تحقيق نوعين من الأهداف أحدهما عام وهو هدف من الأهداف التي تسعى إليها عملية الإرشاد النفسي. والنوع الآخر أهداف خاصة وهي تختلف باختلاف المستفيدين من البرنامج سواء كان الطلاب أنفسهم، أو أولياء الأمور، أو غيرهم من الفئات، باختلاف نوعية المشكلات التي يعاني منها الأفراد وبناء على ما سبق يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرامج الارشادية التي تقدم للطلاب (حسن، ١٤٣١، ١٩٩٣، ص. ٦٩).

فنيات الإرشاد السلوكي:

تتمثل فنيات العلاج المعرفي السلوكي في الفنيات الثلاث التالية:

(١) فنيات معرفية: وتشتمل التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البنية المعرفية ويتم ذلك من خلال العلاج الموجه بالاستبصار، والمقابلة الإكلينيكية، والتحكم بالذات، والتعبير عن الذات بطريقه لفظية، والحديث عن الذات بايجابية.

(٢) فنيات انفعالية: وتتمثل في لعب الدور، والنمذجة، والحوار والمناقشة.

(٣) فنيات سلوكية: تتمثل في الإسترخاء، والقصص، والواجبات المنزلية والتعزيز والعقاب والتحصين التدريجي (عبيد، ٢٠٠٨).

ولا يمكن لأي برنامج ارشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات اللازمة والملائمة التي تسهم في حد كبير في تنفيذ البرنامج الارشادي، ويجب اختيار الفنيات الارشادية للبرنامج بما يتناسب مع العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج وطبيعة الهدف من البرنامج وكذلك الأساس النظري للبرنامج (حجازي، ١٩٩٣).

وهناك العديد من الفنيات التي يمكن استخدامها والاعتماد عليها في تحقيق أهداف البرامج الارشادية السلوكية منها لعب الدور (وعكس الدور) والنمذجة والقصة والتعزيز، ويتوقف نجاح البرنامج بحسب كفاءة استخدام الفنيات والانتقال من فنية للأخرى عند حاجة الموقف لها.

وفيما يلي عرض لبعض الفنيات المستخدمة في برنامج البحث الحالي:

النمذجة: يتعلم الأطفال سواء بطريقة مقصودة، أو غير مقصودة معظم السلوكيات، وذلك من خلال مراقبة سلوكيات الآخرين الذين يمثلون أهمية له، مثل المعلم المفضل، والأباء، والأصدقاء، أو المشهورين. وبمعنى آخر تعني النمذجة أن يقوم شخص بملاحظة شخص آخر يقوم بالسلوك المستهدف. ووجدت البحوث والدراسات أن الأطفال يتعلمون بسهولة باستخدام النمذجة (أبو زيد، ١٩٩٣،٢٠١٦، ص. ٢٠٩).

وتنسب آليات التغير في التعلم بالملاحظة إلى هذه العمليات الأربعة. وبالتالي، فمن أجل التعلم من خلال الملاحظة يجب أن ننتبه إلى النموذج، ونتذكر سلوك النموذج، ونؤدي السلوك الملاحظ ذاتيًا، ونمتلك سبب جيد للتقليد. وقد يكون التعلم بالملاحظة فعال بشكل كبير لو أن النموذج أدى السلوكيات بشكل دال، أو بطريقة رؤاية، وأيضا لو استطاع الملاحظ أداء هذه السلوكيات بطريقة ممثالة إلى حد كبير (أبو زيد، ٢٠١٦، ١٩٩٣، ص.٢١٢).

ويقصد بالنمذجة تقديم النموذج للسلوك المرغوب فيه بطريقة صحيحة، ويلاحظ الطفل ويطلب من أن يقلده، ويطلق على هذا الاسلوب أحيانًا التعليم بالملاحظة حيث يعتمد على ملاحظة الطفل السلوك ومحاكاته، ولكن الطفل قد يلاحظ سلوكًا غير مرغوب فيه ويقلده ولذلك فإن النمذجة تحدد السلوك المطلوب تقليده وليس غيره، وقد أستخدم هذا الأسلوب لخفض درجة عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (قشطة، ١٩٩٥؛ بخش، ١٩٩٨؛ السلاموني، ٢٠٠١).

بالنظر إلى التعريف السابق لمفهوم النمذجة نجد أن النمذجة تتوقف على عملية الانتباه لسلوك المشاهد وحفظه وتذكره وكيفية أدائه في المواقف المستقبلية، كما نجد أن هذه العملية مستمرة في جميع مراحل الحياة مع اختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد.

لعب الدور: كلمة Role مأخوذة عن كلمة Rolt ،وهي لفافة الورق التي يكتب عليها دور الممثل، فهي مأخوذة من الإستخدام المسرحي للكلمة، والذي يعني الدور الخاص بالممثل في مسرحية ما، وقد دخل مصطلح Role بشكل تقني إلى العلوم الاجتماعية لأول مره في الثلاثينات من القرن العشرين على أيدي بعض الباحثين مثل لينتون (Linton) وميد (Mead) ومورينو (Moreno) (القضاة والترتوري، ١٩٩٣،٢٠٠٦، ص. ٢١٠).

وعرف العناني (٢٠٠٣، ص. ٧) بأنه: «طريقة تعليمية يقوم التلاميذ من خلالها بتمثيل المواقف والانشطة، عن طريق النمط الحواري الملتز، والنمط اللغوي الإرتجالي، ويبرز دور المعلم في هذه الطريقة بتهيئة المجموعة، واختيار المشاركين، وإعداد مذكرات التحضير التي تناسب هذه الطريقة».

ويذكر عربي (١٩٩٣،٢٠٠٧،ص. ٨٠) بأن لعب الدور عبارة عن: «نشاط يحدث من خلال المواجهة، وتكريس الشخص لوعيه ونشاطه بصورة متكاملة، أي التركيز في عملية التعليم بجهده، وعاطفته، وتصوراته ونيته لعمل شئ ما، من خلاله يمكن للطلاب من أن يفهموا ويندمجوا في العالم المحيط به، والميل إلى التلقائية في التعبير عن الذات، ومن حيث تنمية للشخصية و تطوير للوعي الذاتي».

القصة: ذكر أحمد (١٩٩٣، ص. ٧) دفع الاهتمام بالقصة الكثير من المربين إلى اتخاذها وسيلة جذابة لتربية الناشئين وتعليمهم منذ أقدم العصور وقد اعتمدت الحضارة القديمة في تربية الطفل على استخدام القصص لتأدية أغراض متعددة منها التربية الدينية والخلقية و المعرفية و الترفيهية فقد استخدم المصريون القدماء القصص الدينية في تربية الأطفال لخدمة أغراض دينية وأخلاقية وكانت هناك قصص عن الإله وأخرى تفرق بين الخير والشر.

وأشار درويش (١٩٩٣،١٩٧٥،ص. ٥٢) كذلك فقد استخدم المجتمع اليوناني والروماني القديم القصص في تربية الأطفال على نطاق واسع وكانت القصص عبارة عن أساطير تدور حول تمجيد الأبطال والشجعان والحكماء وكانت معظم هذه الأساطير مأخوذة من الالياذة والإوديسا لهوميروس اللتين تضمنتا العديد من قصص الأساطير عن الإله والأبطال ومغامراتهم المثيرة.

وفي العصور الإسلامية استخدموا القصص في تربية الأطفال وكانت هذه القصص تروي مغامرات الأبطال و الفرسان ثم القصص الديني كأمثلة لتعليم الصغار الكثير من شئون دينهم ودنياهم (سليمان، ١٩٩٣،١٩٧٦، ص. ١٩٠).

التعزيز: يعتمد تقديم المعزز فى هذه الإجراءات على طبوغرافية السلوك المستهدف، وتكرار ومدة حدوثه. وتستخدم فنيات التعزيز التفاضلي لخفض مدى كبير من المشكلات السلوكية لدى الصغار والكبار، والأفراد العاديين، وذوي الإعاقة، ويستخدم في كثير من الأوضاع، في بيئات المدرسة، والمنزل، والعمل، والعيادات. ويمارسه المختصون الممارسون لتعديل السلوك والعلاج السلوكي. ويمكن تدريب أفراد آخرين عليه للاستفادة منه في أوضاع متعددة، فيمكن تدريب الأباء والمعلمين والأخصائيين النفسيين في المدارس، وفي البيئات الأخرى التى يعمل فيها الاخصائيون النفسيون (أبو زيد، ٢٠١٦، ١٦٧).

ويقصد به الإجراء الذي يؤدي في حدوث السلوك إلى توابع إيجابية، وإزالة توابع سلبية، الشئ الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث سلوك في المستقبل وفي المواقف المماثلة (وهاس ١٩٩٢؛ يوسف ١٩٩٣؛ تركي ١٩٩٤).

وقد يكون ذلك السلوك سلوكًا مرغوبًا نريد زيادته، أو سلوكًا غير مرغوب نريد خفضه، فهناك سلوكيات غير مرغوبة؛ مثل: العدوان، وإيذاء الذات، والسلوك الفوضوي، وهذه السلوكيات يمكن خفضها باستخدام التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر، والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي لانخفاض معدل الاستجابة. وهناك سلوكيات مرغوبة نريد زيادتها مثل المشاركة فى الصف الدراسي، والتفاعل الاجتماعي الجيد، وفى هذه الحالة يمكن استخدام التعزيز التفاضلي لارتفاع معدل الاستجابة. وينبغي أن يكون السلوك سواء كان

مرغوبًا، أو غير مرغوب محددًا بطريقة موضوعية، أي قابل للملاحظة والقياس (أبوزيد، ٢٠١٦، ١٩٩٣، ص. ١٦٨).

وعرف كاملة وعبدالجابر بأنه: «التقوية والتدعيم والتثبيت بالاثابة، فالسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه» (الفرخ، تي، ١٩٩٣، ١٩٩٩، ص. ٦٠).

دراسات سابقة

تعرض الباحثة لما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، وتم تصنيفهم في مجموعتين، المجموعة الأولى وتشتمل على الدراسات التي تناولت متغير الصداقة سواء الدراسات التجريبية، أو الوصفية التحليلية، والمجموعة الأخرى وتشتمل على الدراسات التي تناولت الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات سواء بطريقة مباشرة، أو بطريقة غير مباشرة على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الصداقة

استهدفت دراسة الزير (١٤٣٥) التعرف على محددات ومهارات الصداقة لدى طلاب و طالبات جامعه الملك سعود في ضوء متغير الجنس و المستوي الدراسي، وتكونت العينة من ٤٦٤ طالبًا وطالبة وقد شملت ٢٤ طالبا و ٢٢٣ طالبة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة مقياس محددات الصداقة (من اعداد الباحثة) ومقياس مهارات الصداقة (من اعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فروق بين طلاب وطالبات في بعض محددات و مهارات الصداقة ما يوضح ذلك وجود فروق في مهارات تكوين الصدقات عند الذكور مقارنة بالإناث.

فيما استهدفت دراسة المقرن (١٤٣٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على خبرة الصداقة الحميمية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية ٣٠٠ طالبة من طالبات الثاني الثانوي، واستخدمن الدراسة مقياس مهارات بدء الصداقة (من إعداد ابو سريع ١٩٩٣) وتم تقنينه على عينة البحث الحالي وأداة قياس التفكير الابتكاري (اختبار توراس للتفكير الابتكاري) و ادوات القياس متغير الصداقة الحميمة ١ مفهوم الصداقة الحميمة (اعداد الباحثة) ٢- الصفات اللازمة في الصديقة الحميمة (من اعداد عويس ١٩٩١) وقد تم تقنينه على عينة البحث الحالي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد

فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات الصف الثاني ثانوي الأعلى والأقل في التفكير الابتكاري وخبرة الصداقة الحميمة.

دراسة ياسين، والحسيني، وعبد الرزاق (٢٠١٢) هدف الباحثون إلى التعرف على العلاقه بين مهارات الصداقة وضبط الذات لدى الموهبين والعاديين، و تكونت العينة من ٧٥ من المتفوقين و ٨٠ من العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس ضبط الذات (عبد الوهاب) و مقياس التحكم الذاتي واستبيان ضبط النفس ومقياس الصداقة (إعداد الباحث)، وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الصداقة وضبط الذات.كما تختلف مهارات الصادقة وضبط الذات بين العاديين والمتفوقين عقليًا لصالح المتفوقين، كما ان مهارات الصداقة لا تختلف باختلاف النوع وتتكون الصداقة من عدة عوامل هي حسن المصاحبة، المساعدة والمساندة، التقارب، التعامل مع الخلاف،أهمية الصداقة

دراسة أمين وعبد الله (٢٠١٠) هدف الباحثان إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من طالبات جامعة الجنوب الوادي، وتكونت العينة الاساسيه من ٦٧ مبحوثة من الطالبات وقد قسمت العينة إلى مجموعتين احداهما مجموعة تجريبية مكونة من ٣٧ طالبة والأخرى مجموعة ضابطة قومها ٣٠ طالبة، و استخدمت الدراسة استبانة تضم مجموعة من الاسئلة المغلقة والمفتوحة وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التحدث و مهارات الاستماع، وأشارات نتائج الدراسة إلى أنه يرتفع مستوى المجموعة التجريبية في مهارات التحدث و مهارات الاستماع بعد التعرض للبرنامج التدريبي بالمقارنة بمستواها في هذه المهارات قبل التعرض للبرنامج.

دراسة غيث (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاساءة والاهمال الوالدي في سلوكيات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتتكون العينة من ٦٠ طالبا و طالبة من الصف الثامن اساسي تم اختبارهم بطريقة عشوائية عنقودية، واستخدمت الدراسة مقياس سلوكيات الصداقة (برمفلي ٢٠٠٥) واستبانة الاساءة للطفولة (للعتيبي ٢٠٠٤)، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة سلوكيات الصداقة الثلاثة تعزي للجنس وشدة الإساءة الجسدية والانفعالية والاهمال الانفعالي والتفاعل بينهما.

دراسة الشراوي وعبد الرحيم النجار (٢٠١٠) هدف الباحثون إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وتكونت العينة من عشر تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في صف الدمج، واستخدمت الدراسة استمارة ملاحظة سلوك ودراسة الاستطلاعية الاستمارة و تطبيق الاستمارة وتصحيحها وبرنامج المهارات الاجتماعيه (مهاره تكوين الأصدقاء) (إعداد شوماكرو وآخرين) ومعالجة احصائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في مهارة تكوين الأصدقاء لدى افراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجات القياس القبلي و البعدي و الذي ظهر لصالح القياس البعدي كما اظهرت النتائج انخفاض مستوى اداء المجموعة التجريبية على المهارة قبل تطبيق البرنامج.

المحور الثاني: دراسات تناولت الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

استهدفت دراسة Rose (2015) التعرف على تأثير المهارات الاجتماعية، والمزاجية، والمهارات اللغوية على جودة الصداقات بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم. وبلغت عينة الدراسة ٣٠ طالبًا من طلاب الصف السادس والسابع والثامن من المدرسة المتوسطة السابعة والثامنة، ١٦ ذوي صعوبات نمائية و ١٤ طالبًا تم تشخيصهم بأنهم ذوي صعوبات التعلم خاصة. أكمل الطلاب الاستبيانات تقرير ذاتي عن الصداقة، والمهارات الاجتماعية، والمزاجية. استجاب الطلاب أيضًا على الأسئلة لمدة ستة جلسات المهارات الاجتماعية التي تنطوي على المساعدة، والوصول، التسامح. لم يتم العثور على علاقات قوية بين جودة الصداقة ومقاييس المهارات الاجتماعية، والمزاجية والمهارات اللغوية. كانت أفضل منبئ بجودة الصداقة والاهتمام والتعاطف، ولكن هذه تمثل أقل من ٣٠٪ من التباين. وكما هو متوقع كانت متوسطات درجات مجموعة العاديين نمائيًا أعلى بكثير في كل من: جودة الصداقة، والمهارات اللغوية، والمراقبة والتحكم، والانتماء. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات في المهارات الاجتماعية. وتؤكد النتائج على وجود تحديات كبيرة مع نقص الخبرة في جودة الصداقة التي يعاني منها المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة Potter (2015)يؤكد فيها على أنه في حين تم إحراز تقدم في فهم الصداقة لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد، إلا أن البحث عن الصداقة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم محدودة للغاية. في هذا البحث، قدم منهج دراسة الحالة النوعي وصفا ثري للمفاهيم والقدرات لطفل يبلغ من العمر ١٠ سنوات مع مرض التوحد وصعوبات تعلم شديد في إطار عملية الدمج بالمدرسة الابتدائية في المملكة المتحدة. وقد استخدم استراتيجية مبتكرة على أساس النشاط يتم معرفة وجهات نظر هذا الطفل فيما يتعلق بالصداقة. وكشفت النتائج أن لديه رغبة قوية أن يكون له أصدقاء، أظهرت أيضًا أن لديه بعض الفهم فيما يتعلق بالصداقة و الالتزام بصداقات على مدى فترات طويلة نسبيا من الزمن. وهذه الجوانب الواجب التركيز عليها لدى التلاميذ الذين يعانون من التوحد وصعوبات التعلم.

دراسة Shany, Wiener, &Assido (2013) هدفت هذه الدراسة إلى بحث الارتباط بين الصداقة والثقة بالذات، و مفهوم الذات لدى ١٠٢ طالب من طلاب الجامعات من ذوي صعوبات التعلم والعاديين. الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنهم أقل في تقدير الذات العام والأكاديمي و مفهوم الذات من الطلاب العاديين الذين لا يعانون من صعوبات تعلم، وكانت الفروق لصالح الإناث. كما قرر الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن لديهم صداقات أكثر استقرارًا من الطلاب دون صعوبات التعلم. كان الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لتحسن الثقة بالنفس وإدراك الذات للقبول الاجتماعي إذا كانت لديهم صداقات مستقرة، وكان لديهم عفوية. وتوقع أيا من متغيرات الصداقة يكون منبئ بمفهوم الذات الأكاديمي. وبالتالي، وجود صداقات حميمة ومستقرة هو عامل وقائي فيما يتعلق بالثقة بالنفس و مفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة Case (2012) يرى الباحث أن الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الايجابي ضروريان لنتائج التكيف المستقبلية وطيب الحياة بوجه عام. ولكن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم في كثير من الأحيان يعانون في هذه المجالات. تبحث هذه الدراسة تغييرات في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشتركين في المعسكر الصيفي، ويضم المخيم الصيفي متخصصين والذين يركزون بشكل خاص على تنمية الصداقة. وكان الهدف من البحث الأول

لدراسة التغيرات التي تحدث للتلاميذ المشتركين في المعسكر "المهارات الاجتماعية والقبول الاجتماعي وتقدير الذات، والثقة بالنفس" ويتم الحكم على التغيرات من قبل الآباء والمشتركين أنفسهم. وأشارت تقارير الوالدين إلى حدوث تحسن قليل في المهارات الاجتماعية، والقبول الاجتماعي، وتقدير الذات من البداية وحتى نهاية المخي، مع تحسن في القبول الاجتماعي والثقة بالنفس بعد أربعة إلى خمسة أشهر. بينما المشتركين في المعسكر قرروا أنه لم تحدث تغييرات في أي مجال من المجالات.،المشتركين في المعسكر من ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أظهروا تحسن أقل في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات من هؤلاء ذوي صعوبات التعلم. وكان الهدف من البحث الثاني للتحقيق من "تطوير الصداقة بين المشاركين في المخيم الصيفي. ذكرت العديد من المشاركين في المخيم الصيفي أنه حدث تحسن في الصداقات المتبادلة في بداية المخيم. مع المزيد من الصداقات المتبادلة بعد انتهاء المخيم. تم التأكيد على أن حضور المخيم يكون عاملا هامًا في تنمية جودة الصداقة.

دراسة الخطيب (٢٠١١) هدف الباحث الى تقيم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا، وتألفت عينة الدراسة من (٣٣٨) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم. وقد تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية الذي تضمن عدة ابعاد منها بعد العلاقات مع الآخرين. وأشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية كانت دون المتوسط على مجالات الأداة جميعها، وأتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعينة مقارنة من الطلبة العادين تألفت من ٢٤٧ طالبًا لصالح الطلبة العادين على كافة مجالات الاداة. وأشارت النتائج ايضًا إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبغًا لمتغير الجنس وذلك لصالح الاناث (الطالبات). كما ظهرت فروق بين متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الصف الدراسي وذلك لصالح طلاب الصف الخامس و السادس الابتدائي. كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بنوع صعوبات التعلم التى يعاني منها طلبة صعوبات التعلم. وفي ضوء ذلك اقترحت مجموعة من التوصيات تمثلت بتعليم و تدريب المهارات الاجتماعية و الانفعالية للطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة وتضمينها في المنهاج المدرسي.

دراسة الظفيري (٢٠١٠) هدف الباحث إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين طلاب ذوي صعوبات والعادين في الكويت، وتكونت العينة من (٥٨) طلب وطالبة في الصف العاشر، وتم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن و مقياس تقدير الخصائص السلوكية و مقياس تقدير الخصائص الاجتماعية (تكوين الأصدقاء، الادراك الاجتماعي، تقدير المواقف، العلاقات الاسرية)، وتم التوصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهاره تكوين الأصدقاء مقارنة بالعادين، ويعاني الاناث ذوات صعوبات التعلم من قصور في مهاره تكوين الأصدقاء اكثر من أقرانهم.

دراسة حسن (٢٠٠٩) هدف الباحث إلى التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذًا و تلميذة يعانون من صعوبات التعلم ، (٦٠) تلميذًا من الأطفال الأسوياء، بالصف الرابع من ثلاثة مدارس حكومية بمدينة مسقط، وقد تم استخدام نظام تقدير المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام و اليوت بعد تطبيقه على عينة تجريبية في البيئة العمانية و حصوله على دلالات صدق وثبات عالية، وتم التوصل إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصور في المهارات الاجتماعية ومنها قصور في تكوين الأصدقاء، وعدم القدره على التقدم للأشخاص العاديين، وعدم القدرة على المبادرة في الحديث، وذلك مقارنة بالعادين.

دراسة خزعلة (٢٠٠٦) هدف الباحث إلى التعرف على المهارات الاجتماعية الانفعالية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة، وتكونت العينة من (٥٠) طالبًا في الصفوف الدراسية من الصف الثاني إلى الصف الخامس، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الانفعالية وتضمن المقياس بعدا لقياس مهارات الصداقة (العلاقات مع الاخرين) وتم التوصل الى إن مستوى العلاقات مع الاخرين في مستوى قليل ولا بعد فروق بين ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بنوع الصعوبة.

دراسة Lemieux (2005) بحثت هذه الدراسة العوامل التي قد تؤثر على جودة الصداقة التي تتم بواسطة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. على وجه التحديد، والعلاقة بين إدراك الطلبة لجودة وشكل ارتباطهم، أو تعلقهم بالوالدين وإدراكهم

للصداقة. بحثت هذه الدراسة أيضا ما إذا كان إدراك الطلبة لمهاراتهم الشخصية و ادراكهم لتأثير صعوبات التعلم لديهم كوسيط في العلاقة بين التعلق وجودة الصداقة. تم استخدام النمذجة بالمعادلة البنائية للتحقق من هذه العلاقات. وتكونت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية بلغ عددها خمس مدارس وتضمنت العينة ١٠٣ طالبًا وطالبة (٥٥ ذكور) الذين تم تحديدهم من قبل مجلس إدارة المدرسة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة. أكمل الطلاب عدة استبيانات (تقرير ذاتي). تم تحليل البيانات باستخدام تحليل المسار الافتراضي ولكن لم تكشف المسارات عن وجود علاقة مباشرة بين شعور الطلاب بأمان التعلق مع شخصية الوالدين و الصداقة. وجد أن أمان التعلق له علاقة غير مباشرة مع سمات الصداقة السلبية. وظهرت علاقة إيجابية بين إدراك الطلاب للسلوكيات الشخصية والسمات الإيجابية للصداقة. في المقابل، يبدو أن إدراك الطلبة لسلوكياتهم الشخصية تأثير غير مباشر على إدراكهم للسمات السلبية في الصداقة من خلال إدراكهم لتأثير صعوبات التعلم لديهم تم التحقق من وجود علاقة بين المهارات البينشخصية وسمات الصداقة.

دراسة Larsen (2002) وهدفت إلى تحديد ما إذا كان التدريب على مهارات الصداقة والتدريب على الوعي بصعوبة التعلم شأنه أن يزيد من القبول الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث توصلت الأبحاث إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعف في المهارات الاجتماعية، وضعف مفهوم الذات. الخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم جنبًا إلى جنب مع وصمة العار المرتبطة بتسمية "ذو صعوبات التعلم"، أو "التربية الخاصة"، وتعزيز التصورات السلبية من أقرانهم داخل الفصول الدراسية. تم اختيار ثلاث فصول تجريبية (٨٩ طالبًا منهم ٤٤ ذكور، ٤٥ إناث) وثلاثة فصول كمجموعات المقارنة (٨٧ طالبًا منهم ٤٦ ذكور،٤١ إناث)، في الصفوف من الثالث حتى الصف الخامس والذين متوسط أعمارهم حوالي ٩ سنوات و ٩ أشهر، وهدفت الدراسة لتحديد ما إذا تم تغيير إدراكات الطلاب السلبية بعد مشاركتهم في برنامج عن مهارات الصداقة والتدريب على الوعي بصعوبات التعلم. كل من إدراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمفهوم الذات لديهم والإدراكات السلبية من أقرانهم شملهم الاستطلاع من خلال الاستبيانات وعددها ثلاثة استبيانات. أشارت النتائج إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في درجات الاستبيان (الصداقة، مفهوم الذات، تقدير الذات) من المجموعات التجريبية وأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم لصالح الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات تعلم. كما أشارت النتائج إلى تغيير إيجابي في مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من أن الفرق لم يكن كبيرًا من الناحية الإحصائية إلا أنها دالة إحصائيًا. ووفقا للنتائج التجريبية حدث تغيير بشكل إيجابي فيما يتعلق بالقبول الاجتماعي والصداقة للطالب ذو صعوبات التعلم بعد تلقي التدريب.

دراسة Wine (1999) هدفت إلى مقارنة أنماط اختيار الصداقة ووجودة الصداقات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم في فصول الدمج. وتكونت العينة من ٩ أطفال ذوي صعوبات التعلم و١١ طفلاً لا يعانون من صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس وهم يدرسون بنظام الدمج الكامل كل الوقت مع معلم واحد للتعليم العام ومعلم واحد للتربية الخاصة. وتمت مقارنة الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث عدد الأصدقاء، وتم التحقق من تلك العلاقات بواسطة الآباء والمعلمين. كان الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم أكثر من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في علاقاتهم بأصدقائهم. الأطفال في هذه الدراسة لا يختلفوا من حيث خصائص أصدقائه، باستثناء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم يرشحوا المزيد من الأصدقاء من مختلف الفصول الدراسية. وقرر الأطفال ذوي صعوبات التعلم مستوى أعلى من جودة الصداقة مع الأصدقاء المقربين ، بما في ذلك مزيد من المساعدة والمشاركة، والعلاقات خارج المدرسة، ورغم ذلك يعانون المزيد من الصراع.

دراسة Hoosen-Shakeel (1997) تناولت الفروق بين الجنسين في اختيار الصداقة وجودة الصداقة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وكانت عينة البحث ١١٠ طفلاً في الصفوف من الرابع إلى السادس، منهم ٥٥ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم. والذين يشاركون في برنامج التعليم الفردي تمت مقابلة الفردية منظمة حول أفضل أصدقائهم. وتم تقديم نسخة من المقابلة إلى الآباء والمعلمين والأصدقاء، وتم استخدام تحليل التباين و تحليل التباين المتعدد. وكشفت التحليلات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الجنسين في اختيار الأصدقاء و كان يؤيدها الآباء و بالمثل من قبل الزملاء حيث كان للذكور أصدقاء أقل من الإناث وأيضًا أقل من أقرانهم الذكور الذين لا يعانون من صعوبات تعلم. وأيضًا يوجد اختلاف في نوعية الأصدقاء حيث كان الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لاختيار الأصدقاء الذين كانوا أصغر منهم سنًا، وأفراد الأسرة، وخارج المدرسة، أو من مدرسة أخرى، أو من خارج فصلهم العادي. وكانت الإناث ذوات صعوبات التعلم أكثر عرضة للتفاعل مع أصدقائهن عبر الهاتف والمنزل، في حين أن الذكور ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر تفاعلاً مع أصدقائهم في الحي من الجيران، لا توجد فروق بين الذكور ذوي صعوبات التعلم والذكور الذين لا يعانون من صعوبات والأناث ذوات صعوبات التعلم واللاتي لا يعانين من صعوبات التعلم في الصداقات خارج المدرسة.توجد فروق في جودة الصداقات والتي قررها الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم على أبعاد الصراع والخيانة betrayal وحل النزاعات، ولكن الفروق بين الجنسين غير دالة إحصائيًا.

تعليق على الدراسات السابقة:

تم التركيز في عرض الدراسات السابقة على محورين، المحور الأول وتضمن الدراسات التي هدفت إلى التعرف على مهارات الصداقة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينات مختلفة. وتم الاستفادة من هذه الدراسات في التعرف على مهارات الصداقة وخصائصها ونظرياتها ومن ثم كتابة الإطار النظري المرتبط بالبحث الحالي.

وتضمن المحور الثاني الدراسات التي تناولت مهارات الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء كانت هذه الدراسة تدرس مهارات الصداقة بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة. وتم الاستفادة من هذه الدراسات في بناء البرنامج.

وقد تمت ملاحظة أن الدراسات الأجنبية تعرض لمهارات الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أدق وأعمق مما جعل الباحثة تستفيد منها كثيرًا في صياغة أهداف ومحتوى البرنامج وأنشطته. بينما تعرضت الدراسات العربية في هذا المجال لدراسة الصداقة بطريقة غير مباشرة من تضمينها كبعد، أو كعبارات في اختبارات ومقاييس السلوك والمهارات الاجتماعية. ومن هذه الدراسات دراسة دراسة الخطيب (٢٠١١) التي هدفت الى تقيم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا. ودراسة الظفيري (٢٠١٠) التي هدفت إلى

التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين طلاب ذوي صعوبات والعادين في الكويت. ودراسة حسن (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الاسوياء. ودراسة خزعلة (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية الانفعالية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة.

فروض البحث:

يمكن في ضوء مشكله البحث صياغة فروض الدراسة كما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجربة ورتب درجات إفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الصداقة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الصداقة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم التجريبى المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث يتم عن طريق هذا المنهج التعرف على أثر المتغير المستقل (البرنامج السلوكي) على المتغير التابع (مهارات الصداقة).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم، والبالغ عددهم ٢٠٠ تلميذة فى المدى العمري من ٩ – ١٢ سنة، بالصف الرابع والخامس والسادس، بمنطقة غرب وشمال الرياض التعليمية.

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت من ٣٠ تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدى العمري من ٩ – ١٢ سنة، بالصف الرابع والخامس والسادس، بمنطقة غرب وشمال الرياض التعليمية. وتم تطبيق مقياس الصداقة على هذه العينة لتحقق من صدق وثبات المقياس.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ١٧ تلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الإبتدائية، تم سحبهم من عينة أكبر تكونت من ٨٠ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تحديد معايير العينة بناء على ما يلي:

(١) أن تكون التلميذة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمدارس العاديين.

(٢) أن تكون التلاميذات منتظمات في الحضور.

(٣) العمر الزمنى للتليمذات من ٩ - ١٢ سنة.

وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الصداقة، والعمر باستخدام اختبار « مان – وتيني»، والجدول التالي يوضح الفروق بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارات الصداقة والعمر:

جدول (١)

الفروق بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارات الصداقة والعمر

نوع المجموعة	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	الدلالة
تجريبية	تكوين الصديق	٨	٩,٨١	٧٨,٥٠	٢٩,٥٠	٠,٦٣٦	لا توجد فروق
ضابطة		٩	٨,٢٨	٧٤,٥٠			
تجريبية	المحافظة على الصديق	٨	٨,٩٤	٧١,٥٠	٣٥,٥٠	٠,٠٤٩	لا توجد فروق
ضابطة		٩	٩,٠٦	٨١,٥٠			
تجريبية	الدرجة الكلية لمقياس الصداقة	٨	٩,٣١	٩,٣١	٣٣,٥٠	٠,٢٤٣	لا توجد فروق
ضابطة		٩	٨,٧٢	٨,٧٢			
تجريبية	العمر	٨	٨,٧٥	٧٠,٠٠	٣٤,٠	٠,٢٠٩	لا توجد فروق
ضابطة		٩	٩,٢٢	٨٣,٠٠			

ويتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الصداقة وفي الدرجة الكلية وفي العمر، وتشير هذه النتائج إلى التكافؤ بين المجموعتين.

خطوات تحديد العينة:

تم تحديد العينة بناء على الخطوات التالية:

(١) تم تطبيق المقياس على ٨٠ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم.

(٢) تم تحديد تلميذات الإرباعي الأدني، ويتمثل في التلميذات اللاتي حصلن على درجة منخفضة على مقياس الصداقة، وبلغ عددهم ٢٠ تلميذة.

(٣) تم حذف الدرجات المتطرفة على مقياس الصداقة والعمر. وبلغ عدد ما تم حذفه ٣ حالات.

(٤) تم تقسيم العينة والبالغ عددها ١٧ تلميذة إلى مجموعة تجريبية بلغ عددها ٨ تلمذات، ومجموعة ضابطة بلغ عددها ٩ تلميذات.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

مقياس تقدير مهارات الصداقة إعداد / عبد الحميد (٢٠١٥)

تم إعداد هذا المقياس لتحديد مهارات الصداقة لدى الأطفال ويتكون المقياس من بعدين، البعد الأول تكوين الأصدقاء ويتكون من ١٣ عبارة، والبعد الثاني المحافظة على الصديق ويتكون أيضًا من ١٣ عبارة، والمقياس تقدير المعلم، وتم حساب صدقه وثباته من قبل معده في المملكة العربية السعودية. حيث تم حساب الصدق عن طريق الصدق الظاهري، وصدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي. وتم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ويعطي المقياس درجة فرعية كل بعد على حدة، كما يعطي درجة كلية، وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس المستوى الجيد من المهارة والدرجة المنخفضة تعبر عن القصور في مهارات الصداقة، والمقياس ثلاثي الاستجابة (دائما، أحيانًا نادرًا) ودرجاتهم على التوالي هي: ٣، ٢، ١ (عبد الحميد، ٢٠١٦).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة، والدرجة الكلية لها، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بنود بعد تكوين الصداقة والدرجة الكلية له

م	الفقرات	معامل الارتباط
١	يبدأ الحوار مع زملائه	٠,٤٨١××
٢	يستمر في الحوار لفترة مناسبة	٠,٤٤٣××
٣	يقدم نفسه لمن يقابله لأول مرة	٠,٣٧٧×
٤	ينهي الحوار بطريقة مهذبة	٠,٦٤٩××
٥	يتقرب من أصدقائه	٠,٤٥٩××
٦	يلعب مع أقرانه لفترة مناسبة	٠,٥٩٧××
٧	يقضي فترة الراحة في التفاعل مع أصدقائه	٠,٧٧٣××
٨	يشترك مع أقرانه في الكثير من الأنشطة	٠,٥٨٦××
٩	يبتسم لزملائه عن ملاقاتهم	٠,٤٧٧××
١٠	ينسجم مع زملائه	٠,٦٣٦××
١١	يصافح أقرانه عند ملاقاتهم	٠,٤٠١×
١٢	يصافحه أقرانه	٠,٧٩٣××
١٣	ينادي أقرانه بأسمائهم	٠,٦٨٣××

× عبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.×× عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للبعد الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٣)

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني المحافظة على الصديق والدرجة الكلية له

م	الفقرات	معامل الارتباط
١٤	يساعد زملائه في حل مشكلاتهم	٠,٥٦٥××
١٥	يتعاون مع زملائه في اللعب	٠,٤٨٥××
١٦	يشارك زملائه في أنشطتهم	٠,٥٥٤××
١٧	يسمح لزملائه باستخدام أدواته الخاصة	٠,٥١٣××
١٨	يسأل عن زملائه عند غيابهم	٠,٤٥٤××

م	الفقرات	معامل الارتباط
١٩	يدعو الأقران إلى المشاركة، أو التفاعل في الأنشطة	٠,٣٧٩×
٢٠	يتقبل المساعدة مع الأقران	٠,٦٧٤××
٢١	يسارع لمساعدة أقرانه عندما يطلبون منه ذلك	٠,٤٧١××
٢٢	يصلح الخلاف بين زملائه	٠,٦١٧××
٢٣	يشعر بزملائه في فرحهم وحزنهم	٠,٦٥٥××
٢٤	يستخدم أدوات أقرانه	٠,٣٤٠×
٢٥	يعتذر عن أخطائه	٠,٥٨٧××
٢٦	يتقبل أعذار الاخرين	٠,٥٣١××

× عبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.×× عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للبعد الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور البحث

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: تكوين الصداقة	١٣	٠,٧٤٤
البعد الثاني: المحافظة على الصديق	١٣	٠,٧٧٣
معامل الثبات الكلي لمقياس الدراسة	٢٦	٠,٨٤٧

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور البحث مقبول، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٤٤، ٠,٧٧٣)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس البحث (٠,٨٤٧)، وهي جميعها قيم ثبات مقبولة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

البرنامج السلوكي:

تم إعداد البرنامج الحالي في ضوء نظرية الإرشاد السلوكي، وفقًا للخطوات التالية:

الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الأهداف الإجرائية: سعت الباحثة من خلال جلسات البرنامج إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

(١) أن تبتسم الطالبة عند ملاقاة أقرانها .
(٢) أن تبدأ الطالبة بالمحادثة مع زميلاتها.
(٣) أن تتعاون الطالبة مع أقرانها في بعض الأنشطة.
(٤) أن تتقبل الطالبة أراء الآخرين.
(٥) أن تتقبل الطالبة اعتذار الآخرين.
(٦) أن تحاور الطالبة وتناقش الآخرين بايجابية.
(٧) أن تكون الطالبة صداقات جديدة.
(٨) أن تسال الطالبة عن زميلاتها عند غيابهم.
(٩) أن تستمر الطالبة في الحوار مع أقرانها.
(١٠) أن تسلم الطالبة على أقرانها.
(١١) أن تشارك الطالبة صديقاتها في الأنشطة.
(١٢) أن تصافح الطالبة أقرانها.
(١٣) أن تصلح الطالبة الخلاف بين زميلاتها.
(١٤) أن تضحي الطالبة من أجل الآخرين.
(١٥) أن تعتذر الطالبة عن أخطاءها
(١٦) أن تعترف الطالبة بأخطائها.
(١٧) أن تعدد الطالبة بعض خصائص الصداقة.
(١٨) أن تقدم الطالبة هدية بسيطة لصديقتها
(١٩) أن تكون الطالبة صداقات جديدة
(٢٠) أن تندمج الطالبة مع قريناتها في المجموعة
(٢١) أن تنهي الطالبة الحوار بطريقة جيدة

مصادر بناء البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على المصادر التالية:

- استفادة الباحثة من المؤلفات والدراسات التي تناولت الإرشاد السلوكي وفنياته وأسسه (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٣ ؛ رشوان، ٢٠١١ ؛ القحطاني، ٢٠١١).
- استفادة الباحثة من المؤلفات والبحوث التي تناولت الصداقة ومهارتها والأنشطة التي تعمل على تنميتها وتحسينها (أبو سريع، ١٩٩٣ ؛ المجذوب، ٢٠٠١ ؛ الزيات، ٢٠١٥).
- استفادة الباحثة من أراء الخبراء في المجال حيث تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في التربية الخاصة والصحة النفسية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: استخدمت الباحثة في تنفيذ جلسات البرنامج فنيات النمذجة ولعب الدور وعكس الدور والقصة.

تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمدينة الرياض على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعليم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر وأسبوع، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية:

- تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم تعديل ما اقترحه المختصون.
- التقويم القبلي والبعدي: حيث تم استخدام التقويم القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.
- المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

وصف البرنامج: يتكون البرنامج من ١٥ جلسة، وتتراوح مدة الجلسة ٥٠ دقيقة، وكل جلسة تتكون من نشاط، أو اثنين، وتم وضع كل نشاط بما يتفق مع أهداف الجلسة. وكانت الأنشطة بصفة عامة في حدود إمكانية عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات الارتباط، واختبار مان - وتيني، واختبار ويلكوكسون للتحقق من فرضي الدراسة.

إجراءات البحث:

(١) دراسة وتحليل الأدبيات المرتبطة بالمحاور التالية:
- متغيرات الدراسة تتمثل في (الإرشاد السلوكي - الصداقة)
- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث

(٢) الحصول على التصاريح اللازمة من الجهات المختصة لإجراء الدراسة.

(٣) تصميم أدوات البحث وتقنينها على مجتمع الدراسة

(٤) اختيار عينة الدراسة.

(٥) التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة الدراسة

(٦) تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.

(٧) رصد الدرجات ومعالجتها والوصول إلى النتائج النتائج.

(٨) تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث على ضوء ما يتوصل إليه نتائج الدراسة.

(٩) كتابة التقرير النهائي للدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

تنص هذه الفرض على :» توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب درجات إفراد المجموعة التجربة ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الصداقة (تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج السلوكي.

وللتحقق من صحة هذه الفرض تم استخدام اختبار مان -وتني Mann-Whitney Test ويوضح الجدول (٥) نتائج هذه الفرض:

جدول (٥)

الفروق بين رتب درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطةعلى مقياس مهارات الصداقة(تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
تكوين الصديق	المجموعة التجريبية	٨	١٠,١٣	٨١,٠٠	٠,٨٤٢	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	٩	٨,٠٠	٧٢,٠٠		
المحافظة على الصديق	المجموعةالتجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٣,٥٠١	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	٩	٥,٠٠	٥,٠٠		
الدرجة الكلية	المجموعةالتجريبية	٨	١٢,٧٥	١٠٢,٠٠	٢,٨٩٦	٠,٠١
	المجموعةالضابطة	٩	٥,٦٧	٥١,٠٠		

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق دال إحصائيا بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الصداقة (تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية)لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج االسلوكي، وهذا يعني صحة الفرض الأولى.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذه الفرض على: « توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعه التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الصداقة (تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية)لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج السلوكي».

وللتحقق من صحتها تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، ويوضح الجدول (٦) نتائج هذه الفرض:

جدول (٦)

الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الصداقة (تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية)

أبعادالمقياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة الإحصائية
تكوين الصديق	الرتب السالبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠	١,٧٨١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
المحافظة على الصديق	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٣٦٦	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه على مقياس مهارات الصداقة (تكوين الصديق، المحافظة على الصديق، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. وهذا يعني صحة الفرض الثانية.

مناقشة نتائج البحث:

يتضح من نتائج فرضية الدراسة فعالية البرنامج السلوكي المستخدم في البحث الحالي في تحسين مهارات الصداقة لدى عينة الدراسة التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وتفق نتائج هذه الدراسات مع الدراسات التى توصلت إلى فعالية البرامج السلوكية في تحسين وتنمية مهارات الصداقة (دراسة أمين وعبد الله، ٢٠١٠ ؛ الشراوي النجار، ٢٠١٠).

وترجع فعالية البرنامج إلى أن الباحثة استخدمت فنيات سلوكية متعددة، شكلت معًا استراتجية سلوكية واحدة لتنفيذ مهمة محددة وهي تحسين مهارات الصداقة. فقد استخدمت الباحثة فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز والقصة الاجتماعية والواجب المنزلي، وهذه الفنيات مسؤولة عن تحسين وتطوير السلوك والاحتفاظ به وتعميمه.

وكانت فنية النمذجة فعالة في تعليم السلوكيات الجديدة، أو تحسين ما هو موجود من سلوك ،كما أن فنية النمذجة فنية مناسبة للتلاميذ في إسلوب تعليم وإجراء سلوكي فطرى يكتسب الطفل من خلاله معظم سلوكيات والمهارات المهمة في حياته. ويتفق هذا مع ما أشار إليه أبو زيد (٢٠١٦) حيث يتعلم الأطفال سواء بطريقة مقصودة، أو غير مقصودة معظم السلوكيات، وذلك من خلال مراقبة سلوكيات الآخرين الذين يمثلون أهمية له، مثل المعلم المفضل، والأباء، والأصدقاء، أو المشهورين. وبمعنى آخر تعني النمذجة أن يقوم شخص بملاحظة شخص أخر يقوم بالسلوك المستهدف. ووجدت البحوث والدراسات أن الأطفال يتعلمون بسهولة باستخدام النمذجة.

يرى « باندورا « أن أسلوب الاقتداء بالآخرين، أو النمذجة يعتبر التطبيق الرئيس لنظرية التعلم الاجتماعي التي تعتمد على تنمية السلوك عن طريق ملاحظة أشخاص آخرين « نماذج « يقومون بهذا السلوك، ويضيف أن أسلوب النمذجة يستخدم عادة في التدريب على الاستجابات الاجتماعية وغيرها (الشناوي، ١٩٩٧).

وتعتبر النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم تشجيع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذًا من السلوك الذي وضعه المعلم مثالاً يحتذيه، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، وعلى ذلك فلكي يتم تعليم الطفل سلوك جديد مرغوب فيه يجب أن يتم إعطائه الفرصة لكي يلاحظ ويشاهد شخص آخر يقوم بممارسة هذا السلوك المرغوب فيه، ويؤدي ذلك إلى اكتساب الطفل لهذا السلوك، ويعد ذلك تطبيقًا لأسلوب النمذجة (الشخص، ٢٠٠٦).

وهذا ما قامت به الباحثة في البحث الحالي حيث قدمت نماذج كثيرة متعددة ومتنوعة للتلميذات لتكون نموذج يحتذي به ويساعدهم على اكتساب السلوكيات الصحيحة والقدرة على تكوين

ويؤكد ذلك أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي حيث إن معظم سلوك الإنسان سلوك متعل، ويتم تعلمه من خلال القدوة إذ يمكن للفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم السلوك الجديد (المجدوب، أبو شهبة، ٢٠٠٣).

ودمج فنية لعب الدور مع فنية النمذجة كان له دور كبير في إتقان الطلاب لمهارة ممارسة السلوك، حيث يشجع الباحث الطلاب إلى ملاحظة أداء زملائهم من نفس المجموعة ثم طلب منهم القيام بنفس الأدوار. فتوفير النموذج الجيد من أعضاء نفس الجماعة من شأنه أن يعزز من قوة اكتساب الطلاب في نفس المجموعة للسلوك المنمذج، لأنهم مشتركين معهم في نفس المشكلة، لهذا يمثل النموذج للمجموعة تعبير حقيقي وحل صادق لمشكلاتهم لأنه صادر من نفس الجماعة المشاركة، وهذا ما عمل عليه الباحث أثناء التدريب حيث شجع الطلاب على لعب الدور، والذي سيكون في نفس الوقت نموذج لطلاب آخرين في نفس المجموعة يقومون به في نفس الجلسة (أبوزيد، ٢٠١٥).

وهذا ما قامت به الباحثة حيث دمجت فنية النمذجة مع فينة لعب الدور في تحقيق الأهداف السلوكية، ومن ثم كان الطالب يلاحظ (نمذجة) ثم يقوم بالدور، فقد كان النشاط الواحد والهدف الواحد يتم من خلال فنيتين معًا.

وترجع فعالية البرنامج إلى أن الباحثة استخدمت فنية الواجب المنزلي، وان هذه الفنية مفيدة في الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه. ويتفق هذا مع ما ذكره إبراهيم وآخرون (١٩٩٣، 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.

توصيات البحث:

(١) تنمية وعي المعلمين والآباء بأهمية مهارات الصداقة والعمل على تنميتها وتطويرها سواء في المدرسة والمنزل.

(٢) تدريب المعلمين والاباء باساليب واستراتيجيات تنمية مهارات الصداقة.

(٣) تضمين المقررات الدراسية دروس وأنشطة لتنمية مهارات الصداقة لدى التلاميذ.

البحوث المقترحة:

(١) فعالية الارشاد الأسري في تنمية مهارات الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٢) فعالية الإرشاد الأسري في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٣) دراسة أثر تنوع الفنيات الإرشادية في تحسين وتطوير مهارات الصداقة.

(٤) دراسة مهارات الصداقة لدى الجنسين والفروق بينهما.

(٥) دراسة العلاج باللعب في تنمية مهارات الصداقة.

(٦) دراسة الصداقة لدى فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٧) دراسة مهارات الصداقة في ضوء علاقتها بالعوامل الأخري، النوع، العمر، الذكاء، المهارات الاجتماعية، التحصيل، الدافعية للتعلم، الأنماط الأسرية.

المراجع

إبراهيم، عبدالستار (١٩٨٨). **علم النفس الأكلينيكي مناهج التشخيص العلاج النفسي**. الرياض: دار المريخ.

إبراهيم، عبدالستار (١٩٩٤). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**. القاهرة: الفجر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبدالستار، وعسكر، عبدالله (١٩٩٩). **علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن منظور (١٩٩٤). **لسان العرب، الجزء ٣**..بيروت: دار صادر.

أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). **علم النفس التطوري – الطفولة – والمراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سريع، أسامه (١٩٩٣). **الصداقة من منظور علم النفس**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآدب.

أبو سريع، أسامه (٢٠٠٥).**الدورة التدريبة في مجال مهارات الحياه: برنامج تدريبي على مهارات الصداقة**. المجلس القومي للأمومة والطفولة.

أبوزيد، أحمد (٢٠١٦). **تحليل وتعديل السلوك الإنساني**. الرياض: دار النشر الدولي.

أبوزيد، أحمد، وعبد الحميد، هبه (٢٠١٥). **متلازمات الإعاقة الفكرية رؤية الحديثة**. الرياض: الزهراء للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد جابر (١٩٨٧). **أثر استخدام القصة في تدريس التاريخ بالتعليم الأساسي على تحصيل التلاميذ وتنمية ميولهم نحو مادة التاريخ، رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أوديل، دويس (١٩٨٧). **رحلة عبر المراهقين**.(فاخر عاقل، مترجم). دمشق: دار طلاش.

البطانية، أسامة ؛ والراشدون، مالك ؛ والسبايلة ، عبيد ؛ والخطاطبة، عبيد ؛ والخطاطية، عبد المجيد (٢٠٠٥).**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

تركي، نورة محمد (١٩٩٤). **فعالية العلاج السلوكي في زيادة الإنتباه لدى الأطفال المصابين بمرض داون**. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعه الملك سعود. الرياض.

جرجيس، مؤيد اسماعيل (٢٠١١). دوافع الكذب وعلاقتها بالصداقة الشخصية لدى طلبة الجامعة. **مجلة التربية والعل**، ١٨، ٢، ٢٤٨- ٢٧٠.

حجازي، مصطفى (١٩٩٣). **الفحص النفسي، مبادئ الممارسة النفسية**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

حسن، عبدالحميد (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم والعادين في سلطنه عمان. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، يناير، ٧٠ ٧٢.

خزاعلة، أحمد، والخطيب، جمال (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **دراسات العلوم التربوية جامعه الأردنية**، ١، ٣٨، ٣٧٢ ٣٧٣.

الخطيب، جمال ؛ والحديدي، منى (٢٠٠٥).**استراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الاحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (١٩٩٤). **تعديل السلوك الإنساني ط٣**.الشارقة: مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

الدخيل، عبدالعزيز (١٩٩٠). **سلوك السلوك: مقدمة في أسس التحليل السلوكي ونماذج من تطبيقاته**. القاهرة: الخانجي.

درويش، مصطفى عبدالرحمن (١٩٧٥). **تاريخ التربية،ط٢**. القاهرة: دار المعارف .

رشوان، عبدالمنصف (٢٠١١). العلاج السلوكي. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة أم القرى.

الزيات، فتحي (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية. الطبعة الأولى**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفي (٢٠٠١).**صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية**. القاهرة : دار النشر للجامعات.

السلاموني، سهام (٢٠٠١). **فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في خفض النشاط الحركي الزائد وعلاقتة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة المنصورة.

سليمان، فتحية حسن (١٩٧٩).**تربية الطفل بين الماضي و الحاضر**. القاهرة: دار الشروق.

السيد، عبد المنعم عبد الله حسيب (٢٠١٣). الخجل والوحدة النفسية وجودة الصداقة لدى طلاب الجامعة المستخدمين وغير المستخدمين للفيسبوك. **مجلة الطفولة والتربية**، ١٣، ٢٩٣- ٣٥٨.

الظفيري، نواف (٢٠١٠). الفروق بين طلبة الصف العاشر من ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العادين في المهارات الاجتماعية بدوله الكويت.**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مايو، ١٠٨ ١١٥.

عبد النبي، سامية محمد (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**. ١٩٩،٤٣-٢٥٨.

عجاج، خيري (١٩٩٨). **صعوبات القراءه والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، الطبعة الأولى . القاهره: مكتبة زهراء الشرق.

عربي، صبري (٢٠٠٧). فعالية تدريس وحدة مقترحة في التكنولوجيا الحيوية بإستخدام نموذج قائم على لعب الدور لتنمية بعض القيم البيو اجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بليبيا. **مجلة التربية العلمية**، مصر، ١٠(٢)، ٥٢- ٩٠.

العناني، حنان (٢٠٠٣). **الدراما والمسرح في تربية الطفل**. عمان: دار الفكر.

القحطاني، ناصر (٢٠١١). مدى فعالية برنامج سلوكي في خفض درجة تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الاجتماعية الرياض، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

القضاه، محمد ؛ والتروري، محمد (٢٠٠٦). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.** عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

القواعد والتنظيمه لمعاهد وبرامج التربيه الخاصه في مملكه العربيه السعوديه (٥١٤٢٢)

المجذوب، أحمد (٢٠٠١).**الصداقة والشباب.** بيروت: الدار المصرية اللبنانية.

المحارب، ناصر (٢٠٠٠). **العلاج الإستغرافي السلوكي.** المملكة العربية االسعودية. الرياض: دار الزهراء.

المكانين، هشام ؛ والعبد اللات، بسام ؛ والنجادات، حسين (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ،١٠، ٤، ٥٠٣- ٥١٦.

منغز، وليم (١٩٦٢). **الصداقة و الاحتفاظ بالأصدقاء.** القاهرة: مكتبة النهضة.

نور الدين، عباس (٢٠٠٧). الصداقة ودورها في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي للأفراد. **مجله انفاس.** ع ١٦.

هارون، صالح (٢٠٠٤). **البرنامج لتربوي الفردي في مجال التربية الخاصة.** الرياض: سلسلة إكادمية التربية الخاصة.

ياسين، حمدي ؛ والحسيني نادية ؛ وعبدالرزاق ؛محمد مصطفي (٢٠١٢). مهارات الصداقة وضبط الذات لدى الموهوبين و العاديين. **مجلة علم النفس** ، ٤٨، ٥٢ – ٩١.

ياسين، حمدي محمد ؛شاهين، هيام صابر ؛ سرمينى،ايمان مصطفي (٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٩٧، ٢، ٣٥١- ٣٧٩.

Case, E. K. (2012). Specialized summer camp for children and adolescents with learning disabilities: A naturalistic context for enhancing social competence, friendship, and self-concept. *Doctor of Philosophy*, Human Development and Applied Psychology, University of Toronto.

Cillessen, A. H. N.& Mayeux, L. (2004). *Sociometric status and peer group (Eds.), Children's peer relations: From development to intervention.* Washington DC: American Psychological Association.

Hallahan, D.; Kauffman, J. & Pullen, P. (2009). *Exceptional learners: An introduction to special education*. USA: Pearson Education.

Hoosen-Shakeel, S. (1997). Gender differences in friendship selection and friendship quality of children with and without learning disabilities. *The degree of master of arts*, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Jacobson, L. T. &Brudsal, C. A. (2012). Academic performance in middle school: Friendship influences. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 2 (3), 1-12.

Lemieux, K. (2005). Quality friendship among students with learning disabilities: Roles of perceptions of attachment security, impact of learning disability, and interpersonal skills. *Ph.D*. Dissertation, York University Toronto, Ontario.

Potter, C. (2012). I didn't used to have much friends": exploring the friendship concepts and capabilities of a boy with autism and severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities,* 43 (3), 208-218.

Rose, A.J. (2015). The influence of temperament and social skills on Quality of friendship in students with and without learning disabilities. *Ph.D*. Dissertation University of North Carolina at Greensboro.

Rubin, K. H.; Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups.* In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), Handbook of child psychology: 4 Social, emotionall, and personality development (5th ed pp. 619-700). New York: Wiley.

Shany, M.; Wiener, J.& Assido, M. (2013). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (5), 444-452.

Shireen, P. & Richard, L. (2000). The social face of really included inclusive education:are students with learning disabilities really included in the classroom? preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 45 (1), 8-14.

Wine, M. (1999). *Friendship selection patterns and quality of friendships of children with and without learning disabilities in an inclusive classroom*. Master thesis Department of Human Development and Applied Psychology, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Zitzmann, N. (2005) *peer relations and academic achievement in early elementary school*. mas, Louisiana State University.

دور مشرفات صعوبات التعلم فى تطوير برامج صعوبات التعلم فى المملكة العربية السعودية

أ. عائشة عبد الرحمن علي عتين
باحثة ماجستير – قسم التربية الخاصة
كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، و دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا. وتوصل البحث إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، تتمثل في السبل التالية: (١) حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم وتقديم نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة كما ساهمت في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر (٢) رفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة، وتشجيع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية، ومتابعة تنفيذ التوصيات النهائية التي تكتبها المشرفات للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.

الكلمات المفتاحية: مشرفات صعوبات التعلم - برامج صعوبات التعلم - المملكة العربية السعودية.

learning Difficulties Supervisors Rules To Develop Learning Disability Programs in Saudi Arabia

Aisha Abdul Rahman Ali Otain
Arab east colleges
Department of Special Education

Study objective is to identify the following: The role or the supervisors in developing learning disabilities programs, and their role in developing learning disabilities programs in light of several changes in the qualifications, years of experience and the number of courses. **Study Methodology:** The researcher used the analytic descriptive methodology, in consideration for its appropriateness to this kind of studies which depends on studying the phenomenon as it exists in reality and because it cares to describe it precisely. **Most Important Results:** The study have reached to many results, summarized below: There is an agreement between the study population, for example, in activating the role of the supervisors in developing learning disabilities program, represented in the following ways. Encouraging the teachers to use different teaching methods with children having learning disabilities and motivating the teachers to raise the society awareness about the learning disabilities and to provide models for the creative achievements for their colleagues who have experience and contributed in creating a cooperative environment between the teachers of the regular class and the teachers of the room of resources.

***Key Words*:** learning Difficulties Supervisors, Develop Learning Disability Programs, Saudi Arabia

المقدمة:

زاد اهتمام الباحثين والتربويين بالإشراف التربوي الذي يهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلمة والمتعلمة والبيئة التعليمية؛ وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية، وزيادة فاعلية التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطالبات في مختلف المجالات، ونظرًا للدور المهم الذي تقوم به المشرفات التربويات فقد أن شأت وزارة التربية والتعليم في مختلف المناطق إدارات وأقسام مختصة بالإشراف التربوي، ووضعت مشرفات تربويات والذين يتم اختيارهن من المعلمات المتميزات، ومن ذوات الخبرة والكفاءة.

فالإشراف الفعال هو الذي يستبق المشكلات لمعالجة اثارها السلبية والاستفادة من آثارها الإيجابية، كما يساعد المعلمات على مواجهة مشكلاتهن التعليمية ومعالجتها بأسلوب علمي منهجي منظم. وبما أن الإشراف في مجال التربية الخاصة يعد مجالاً حديثا إلى حد ما وأن كان في كثير من الجوانب لا يختلف عن مجالات الإشراف في الميادين التربوية الأخرى من حيث الأمور العامة للإشراف وأساليبه، وأن ما الاختلاف في مضمون الإشراف وطبيعته وطريقته، والدور الذي تقوم به المشرفة التربوية لصعوبات التعلم هو دور مهم بوصفها قائده تربوية ومسؤولة عن تطوير العملية التعليمية وتحسينها وتقويمها، وتطوير النمو المهني، والإدارة التعليمية، وتطوير برامج الصعوبات وطرق التدريس.

والتربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية تشير إلى الحق في الانتفاع بالخدمات التربوية لكل فرد من أفراد المجتمع إلى أقصى مدى تؤهله قدراته. ومن هذا المنطق ظهر الاهتمام بالفئات غير العادية واحتل موضوع التربية الخاصة مكانة مهمة من خلال تقديم الخدمات والبرامج التربوية اللازمة ومتابعتها بطرق وأساليب مختلفة تقدم على يد أخصائيات في التربية الخاصة، ومن أجل ذلك تنص سياسة التعليم في المملكة في موادها رقم (٥٤-٥٧) ومن (١٨٨-١٩٤) على أن تعليم كل من ذوي الإعاقة والموهوبين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة.

والتعليم هو القاعدة الأساسية التي تنبني عليها حضارات الأمم وتقدمها ويقاس به مدركاتها لذلك فإن الاهتمام بقضية التعليم مبدأ إنساني عظيم، ويعد وجود مشكلة تعليمية مثل مشكلة صعوبات التعلم من المعيقات التي تواجه تقدم

التعليم لدى بعض الطالبات؛ مما يؤدي إلى توقفهم عند مرحلة دراسية معينة في التعليم. لذلك بدأت وزارة التعليم بتطبيق برامج صعوبات التعلم للحد من تفاقم هذه المشكلة التعليمية وذلك عام ١٤١٦هـ لتقديم الخدمات التربوية الفردية المناسبة لذوي الإعاقة،ومن أجل نجاح تلك البرامج في تحقيق أهدافها كان من الضروري تفعيل دور المشرفات التربويات ليسهم بوضوح في عملية اكسابهم المهارات الضرورية في إجراءات التشخيص وأساليب التدريس وإعداد الخطة وتجهيز غرف المصادر ولن يتحقق ذلك من دون قيام المشرفات التربويات لصعوبات التعلم بكامل دورهن من أجل تحسين هذه البرامج والارتقاء بالمستوى التعليمي والأكاديمي لهذه البرامج.

مشكلة البحث:

تعد الخدمات المقدمة لذوات صعوبات التعلم من مهام ومسؤوليات الدولة التي وضعتها على عاتقها فوضعت قواعد تنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة وعملت على تطبيقها من خلال إقرار البرنامج التربوي الفردي،والذي ينص على تقديم الخدمات لذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ إلا ان قلة الدراسات - في حدود علم الباحثة – التي تناقش دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، فهذا الدراسة تحاول ان تتطرق الى معرفة ما اذا كان هناك اختلاف في الدور الذي تؤديه المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات) وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟.

(٢) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟.

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

(١) التعرف على دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٢) التعرف على الفروق في دور المشرفات التربويات والتي تعزي لكل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته مما يأتي:

أولا: الأهمية النظرية

(١) يستمد البحث أهميته من أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية والتربوية والذي يعد عنصرًا مهمًا من عناصرها ومن وسائل تطويرها.

(٢) الإشراف التربوي يتعامل مع أهم فئات العملية التربوية وهما: المعلم والطالب؛ لذا تأتي أهمية المشرفة التربوي من أهمية دور المعلمة الذي تؤديه في العملية التعليمية.

(٣) المشرفة التربوية لها دورها في رفع كفاءة أداء المعلمات المهنية والتربوية لمواكبة التطور المعرفي الذي يشمل استراتيجيات التدريس وإجراءات التشخيص وإعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانيًا: الأهمية العملية

(١) قد تسهم في تعريف المشرفات بأهم الأدوار المطلوبة منها والتي تؤدي إلى تطوير برامج صعوبات التعلم والارتقاء بالخدمات التعليمية المقدمة لطالبات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) يستفيد منها القائمون في الوزارة لتقديم دورات تدريبية في تأهيل المشرفات التربويات في مجال الأدوار والمسؤوليات الملقاة عليهن.

(٣) قد يستفيد منها الباحثات والدارسات لهذا المجال وتعريفهم بحقيقة ما يجري في الميدان من خلال أراء المشرفات التربويات مجال الإصلاح والتطوير التربوي لبرامج صعوبات التعلم

(٤) قد يستفيد منها المهتمون بوزارة التعليم لإعادة النظر في تحسين ممارسات المشرفات التربويات لأدوارهن.

محددات البحث:

المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول (١٤٣٦-١٤٣٧)

المحددات المكانية: تم تطبيق البحث في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات في منطقة الرياض

المحددات البشرية: تم تطبيق البحث على المشرفات التربويات لصعوبات التعلم في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات في مدينة الرياض والمحافظات التابعة لها.

المحددات الموضوعية: ويتحدد في معرفة دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الدور: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: «مجوعة من المهام والواجبات التي تساهم بها مشرفة صعوبات التعلم في النمو الأكاديمي والمهني لبرامج صعوبات التعلم».

مشرفة صعوبات التعلم: تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: «هي من تم تعيينها من قبل وزارة التربية والتعليم وذلك وفق مهام محدده لمزاولة العملية الإشرافية في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بهدف توجيه وارشاد المعلمات العاملات وتنميتهم ومتابعتهم في المجال الأكاديمي والتربوي من خلال زيارات منظمة مع إدارة المدرسة».

التطوير: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: «هو التغيير المخطط له والذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية في جميع جوانبها وإستخدام أفضل الوسائل الفعالة لتحقيق الأهداف المنشودة».

برامج صعوبات التعلم: يقصد به في هذا الدراسة: «هي تلك البرامج الخاصة بطالبات صعوبات التعلم والملحقة بالمدارس الحكومية، أو الأهلية بمنطقة الرياض».

الإطار النظري:

أولاً: الإشراف التربوي

يُعد الإشراف التربوي من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره بما يتناسب وتلبية احتياجات المجتمع للنهوض بمستوى العملية التعليمية بما يتلاءم والتطورات الحديثة في المجالات التربوية.

تعريف الإشراف التربوي

الإشراف التربوي هو: «عملية قيادية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسين التعلم وتنظيمه، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم» (عريفج، ٢٠٠٧، ص ص. ٢٠٢-٢٠٣)

كما عرف بأنه: «النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويين ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أن فسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية» (بركات، ٢٠١٣، ص. ١١٠).

خصائص الإشراف التربوي

تتميز عملية الإشراف التربوي بعدد من الخصائص والمميزات التي تميزها، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

(١) **الإشراف التربوي يتصف بأنه عملية قيادية**: يتمثل ذلك في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

(٢) **الإشراف التربوي عملية شاملة**: حيث أنها تعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها ضمن الأهداف العامة لأهداف التربية والتعليم (الحلاق، ٢٠٠٨، ص. ٢٦).

(٣) **الإشراف التربوي عملية تعاونية**: حيث يسهم كافة العاملين في القطاع التربوي في تسهيل عملية تحقيق الأهداف التربوية.

(٤) **الإشراف التربوي عملية علمية**: حيث يطبق المفاهيم والأساليب العلمية التجريبية في دراسته وتقييمه للمواقف التعليمية والتعلمية (بستان، ٢٠٠٣، ص. ٩٤).

(٥) **الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة**: حيث تعمل على رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والتلميذ والمشرف نفسه وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

(٦) **الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة**: لا تعتمد أسلوبًا واحدًا وأن ما تعتمد أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد (الحميد، ٢٠٠٧، ص٢٤).

(٧) **الإشراف التربوي عملية إنسانية**: حيث الإهتمام بالعلاقات الإنسانية ورغبات وميول العاملين معه، وإيجاد جو متعاون متفاعل مبني على أسس سليمة تسود الروح الطوعية والذاتية في أداء الواجبات (الحلاق، ٢٠٠٨، ص٢٦).

أنواع الإشراف التربوي

تتعدد أنواع الإشراف التربوي تبعًا لتعدد وجهات النظر وتعدد الفلسفات التربوية التي تكمن من ورائها عملية التصنيف، ويمكن ذكر أنواع الإشراف التربوي على النحو الاتي:

(١) **الإشراف التسلطي/الإستبدادي**: يتمثل الإشراف التسلطي/ الاستبدادي في اعتقاد المشرف التربوي أنه الآمر الناهي ورأيه هو الذي ينفذ دون مناقشة وأن المعلم أقل خبرة، ويعمد الى تصيد أخطاء المعلمين ورفعها للمسؤولين مقترحًا معاقبتهم (سليمان، مراد، ٢٠١٣، ص. ١٠٥).

(٢) **الإشراف الديمقراطي التشاوري**: وهذا النوع من الإشراف يستند إلى مبدأ احترام شخصية المعلم واعتباره عضوًا فعالاً، وهذا نوع يشجع المبادرة وطرح الأفكار والمناقشة من أجل تحسين عملية التعليم (بركات، ٢٠١٣، ص. ١١٦).

(٣) **الإشراف التصحيحي**: وهو قيام المشرف في توجيه العناية البناءة الجادة نحو إصلاح الخطأ و عدم الإساءة إلى فاعلية المعلم وقدرته على التدريس، ومن هنا يتوقع المشرف أن تكون نتيجة عمله الإشرافي تصحيح المسار قدر الإمكان وجعله بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية (الحميد، ٢٠٠٧، ص. ٢١).

(٤) **الإشراف الدبلوماسي**: وهذا النوع من الإشراف يستند على القدرة على توظيف الكلام لكسب مودة الآخرين ووسيلة المشرف الذي ينحو هذا المنحى هي اللباقة ومحاولة إقامة علاقات حسنة مع المعلمين رغم أن ه لا يميل لاشتراكهم في التخطيط للأنشطة التي تخصهم في برنامجه الإشرافي وأن ما يتجه إلى فرضها عليهم فرضًا، ويستميل المعارضين منهم لسياسته بوعود تمنيهم بتحقيق مكاسب شخصيته إذا هم نفذوا مطالبهم وأطاعوا أوامره (بورغداد، ٢٠١١، ص. ٧٠).

(٥) **الإشراف التشاركي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على مشاركة جميع الأطراف المعنية من (المشرفين التربويين – المعلمين والتلاميذ) في تحقيق الأهداف، ويعد دور المشرف التربوي وفقًا لهذا النوع من الإشراف دورًا تعاونيًا لأن ه يعتمد على التنسيق والتفاعل ما بين المشرف والمعلمين بهدف دعم آرائهم وقيمهم للنهوض قدمًا بعملية التدريس (حمدان، ٢٠٠٥، ص٤٩).

(٦) **الإشراف الكلينيكي** (**العلاجي – العيادي**): وهو عملية منظمة يتعاون فيها المشرف والمعلم على تحليل التعليم، ويعملان معا لتحسين التدريس وهذا الأسلوب يستخدمه المشرفون التربويون لمراقبة أداء المعلمين وتقويمهم، ويعد هذا النوع عملية إشراف ميداني يقوم المشرف التربوي من خلاله بمساعدة المعلمين، أو غيرهم من أفراد المجتمع المدرسي على تحديد وتوضيح مشكلاتهم الوظيفية التي تم ملاحظتها لديهم، وجمع المعلومات بخصوصها وتطوير إستراتيجيات علاجية تكفل تصحيحها والتغلب عليها (مرتجى، ٢٠٠٩، ص. ٣١).

(٧) **الإشراف الإبداعي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم على تطوير أن أنفسهم وإحداث نقلة نوعية في مجال العمل التعليمي من خلال تجريب طرائق جديدة واستنباط وسائل تعليمية مميزة واستحداث أساليب خلاقة في إدارة الصفوف، أو تنظيم مواقف التعلم، أو إجراء الاختبارات وتصحيحها. ويعمل المشرف التربوي وفقًا لهذا النوع على تشجيع المعلمين على إبداعاتهم وتعزيزها ومكافأتهم؛ بل ويشجع المعلمين الآخرين على الإبداع (عريفج، ٢٠٠٧، ص. ٢٢١).

(٨) **الإشراف الوقائي**: يعتمد هذا النوع من الإشراف على خبرة المشرف التي اكتسبها أثناء عمله بالتدريس وأثناء زيارته للمعلمين وتقويم أساليب تدريسهم. ويهدف الإشراف الوقائي إلى تعزيز ثقة المعلمين بأن فسهم ومحاولة تجنبهم الأخطاء التي قد يقعون فيها. ويلعب المشرف التربوي فيه دورًا بارزًا يتمثل في بناء الثقة بينه وبين المعلمين من خلال العلاقات الإنسانية المبنية على جذور الود والاحترام المتبادل (بورغدا، ٢٠١١، ص. ٦٥).

(٩) **الإشراف البنائي**: يتميز هذا النوع من الإشراف أن ه يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد محل القديم، وبداية الإشراف البنائي هي الرؤية الواضحة للأهداف التربوية والوسائل التي تحققها إلى أبعد مدى. ويسعى الإشراف البنائي إلى تشجيع المعلم على استخدام الجديد من الأساليب في طرق التدريس وفي الوسائل التعليمية. ويهتم الإشراف البنائي بتنمية المعلم وإثارة المنافسة الشريفة بين المعلمين على حدًا سواء، ويسعى إلى إحلال الأفضل وذلك بغرض تحسين التعليم (غياط، ٢٠١١، ص. ٤٩).

أساليب الإشراف التربوي

يعتمد الإشراف التربوي على مجموعة من الأساليب الإشرافية وهي متباينة تبعًا لتباين المعلمين في خصائصهم وحاجاتهم ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

(١) **الزيارات الصفية**: أسلوب إشرافي يقوم به المشرف التربوي لملاحظة أداء وسلوك المعلم الصفي، وذلك بهدف رصد وتحليل الموقف التعليمي من جميع الجوانب لتحديد مواقف القوة والضعف في الموقف التعليمي، وبالتالي تحسين وتطوير العملية التعليمية (حلس، ٢٠١٠، ص١٩). وهناك ثلاثة أنواع للزيارات الصفية هي:

- **الزيارات الصفية الفجائية**: حيث يقوم بها المشرف التربوي للمعلم في داخل الصف دون اتفاق مسبق بينهما بهدف الوقوف على ما يدور داخل حجرة الصف من موقف تعليمي بشكله الطبيعي، وهذا النوع من الزيارات غير مرغوب فيه من قبل المعلم حيث يسبب له الإرباك والإحراج (بكاري، ٢٠١٢، ص١٤).

- **الزيارة الصفية المتفق عليها**: وهي زيارة تتم بناء على تخطيط مسبق ما بين المشرف التربوي والمعلم ويتم تحديد موعدها بالتشاور بينهما، وبالتالي فإن المعلم يحاول تحسين أدائه، أو إبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما عنده (غياط، ٢٠١١، ص. ٧١).
- **الزيارة الصفية المطلوبة من قبل المعلم**: وهي الزيارات التي تتم بناء على دعوة المعلم نفسه للمشرف التربوي وهي إما أن تكون بناء على طلب مدير المدرسة، أو المعلم، وأما أن يطلبها المعلم المتميز ليعرض على المشرف التربوي بعض الخطط، أو الأساليب الجديدة، أو سجلات متابعة مبتكرة (غياط، ٢٠١١، ص. ٧١).

(٢) **المداولات الإشرافية**: هي عبارة عن كل ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي والمعلم حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة، أو أساليب التعليم، ومشكلات تعليمية، أو ملاحظات تتصل بكفايات المعلم العلمية، أو المهنية (سليمان، مراد، ٢٠١٣، ص. ١٥٠).

(٣) **الزيارات المتبادلة**: هي أسلوب إشرافي يقوم به المعلم لزيارة زميل له يدرس نفس المبحث في المدرسة، أو المدارس الأخرى المجاورة لتحقيق أهداف تعليمية معينة وضمن خطة محددة يتعاون من خلالها المشرف التربوي ومديرو المدارس والمعلمون (بكاري، ٢٠١٢، ص. ١٧).

(٤) **توجيه الأقران**: يعد أسلوب توجيه الأقران من الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المعلمون في تنمية أن فسهم مهنيًا معتمدين في ذلك على خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية من خلال قيام أحد المعلمين بملاحظة أداء زميله أثناء قيامه بعملية التعليم وذلك بهدف تقديم المساعدة التي تؤدي إلى تحسين الأداء (حلس، ٢٠١٠، ص. ٢٠).

(٥) **الدروس التوضيحية**: وتعرف بأنها نشاط عملي يهدف لتوضيح فكرة تعليمية يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليتها، وأهمية استخدامها، حيث يقوم المشرف بتطبيق هذه الفكرة أمام عدد من المعلمين، أو قد يكلف أحد المعلمين بتطبيق هذه الفكرة أمام زملائه حتى تزداد خبرتهم وإمكان اتهم في الأداء المهني في مجال التدريس، ويتميز أسلوب الدروس التوضيحية بأن

ه يكسب المعلمين الثقة ويعمل على تفاعلهم مع المشرفين التربويين ويقلل الفجوة بينهم بالإضافة إلى تشجيعهم على الإبداع والابتكار ويحفزهم للنمو المهني وتحسين أدائهم (صيام، ٢٠٠٧، ص٢٨).

(٦) **الورشة التربوية (المشغل التربوي)**: تعد الورشة التربوية أسلوب إشرافي مكثف يمارس من طرف مجموعة من المعلمين لدراسة مشكلة تربوية وتكون في شكل أساليب مختلفة كالمحاضرات والحوارات وتطبيقات تبعًا للموقف التعليمي ويتم خلال الورشة التربوية إعداد الخطط السنوية، وتحليل محتوى الوحدات التعليمية والتخطيط لمشروع، أو بحث معين (غياط، ٢٠١١، ص. ٩٢).

(٧) **القراءات الموجهة**: وتعرف بأنها أسلوب من أساليب الإشراف التربوي، يقوم فيه المشرف التربوي بطرح مشكلة من المشكلات المتعلقة بالمادة، والطلب من بعض المعلمين مراجعتها في الكتب والدوريات تمهيدًا لمناقشتها في اجتماع لاحق، أو تزويدهم ببعض الملخصات، أو المصورات من دوريات متخصصة وبيان أهميتها لعملهم وتشجيعهم على قراءتها وبيان ما ورد فيها (حلس، ٢٠١٠، ص ص. ٢١-٢٢).

(٨) **الدورات التدريبية**: تعد الدورات التدريبية من الأساليب الإشرافية التي تستخدم من أجل تطوير الأداء المهني للمعلمين فتدريب المعلمين قبل الخدمة وإثنائها يفيدهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء الممارسة الفعلية. ويبدأ دور المشرف التربوي في الدورات التدريبية عن طريق قيامه بترشيح المعلمين للدخول إلى هذه الدورات كما يقوم المشرف بإلقاء المحاضرات، أو المشاركة في الحلقات الدراسية وغيرها من النشاطات (صيام، ٢٠٠٧، ص. ٣٤).

(٩) **التدريس المصغر**: يعد التدريس المصغر واحد من أبرز الإبداعات التربوية في مجال التدريب على مهارات التدريس، ويعرف التدريس المصغر بأنه: تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين (من زملاء الطالب المعلم) يتراوح عددهم بين (٥-١٠) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من

(٥-١٠) دقائق وعادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة المشاهدة للاستفادة من النقد من قبل المشرف والطالب المعلم نفسه،ويعيد الطالب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة الناتجة من عمليات النقد في محاولة لتحسين مهاراته وأدائه (بكاري، ٢٠١٢، ص ص. ٣٠-٣١).

ثانيًا: الإشراف التربوي في التربية الخاصة:

يعد نظام الإشراف على التدريس في مجال التربية الخاصة نظام يتأثر بالعديد من العوامل والصفات المميزة والتي تتضمن ديموغرافيات المعلم والتلميذ، والبيئات المتنوعة، وأثر القوانين والسياسات وحركات الإصلاح، ولقد لعبت القوانين دورًا محوريًا في ضمان التعليم لذوي الإعاقة، وتتضمن القوانين تلميحات كثيرة حول الإشراف على المعلمين في المعاهد والمدارس، ولابد أن يحظى المشرفون بالمعرفة الكاملة عن القواعد والقوانين والنظم والسياسات لكي يتمكنوا من الإشراف على المعلمين الذين يقومون بالتدريس لذوي الإعاقة (بركات، ٢٠١٣، ص. ١٣٩).

وسوف نتناول في هذا المحور أهمية وأهداف الإشراف التربوي في التربية الخاصة – المشرفة التربوية في معاهد وبرامج التربية الخاصة والمشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة وثقافتها ومهامها ومهاراتها وكفاياتها المهنية.

أهمية الإشراف التربوي في التربية الخاصة:

تكمن أهمية الإشراف التربوي في مجال التربية الخاصة في النقاط التالية:

(١) ضرورة تأهيل المعلمات وذلك ليتمكن من تقديم الخدمة التربوية الخاصة ولعل الإشراف هو أحد الأدوات التي يمكن أن تساعدهن على الوفاء بهذه المتطلبات.

(٢) حركات الإصلاح في مجال التعليم في جميع الدول تتضمن ضرورة الإشراف على التعليم العام وتشمل الإصلاحات هذه التحاق أعداد كبيرة من التلميذات ذوات الإعاقة بالصفوف العادية، ولذلك يبرز دور وأهمية الإشراف من أجل مساعدة المعلمات في تأدية واجباتهم التدريسية على الوجه الأكمل.

(٣) وجود نقص في أعداد معلمات التعليم لذوي الإعاقة ويقترح الباحثون في مجال الإشراف تقديم الدعم للمعلمات وإشباع حاجاتهن الوظيفية والمهنية اللازمة في العمل مع التلميذات ذوات الإعاقة.

(٤) أن معلمات التربية الخاصة غالبًا ما يكون لديهن أكثر من مديرة، مديرة المدرسة التي تعمل بها والآخر مديرة، أو مشرفة على التربية الخاصة، وأن كل مديرة تقدم للمعلمة خبرات وملاحظات مختلفة، فمديرة المدرسة تبدي ملاحظاتها حول المبادئ التدريسية والمنهج المدرسي، ولكنها تفتقر إلى المعرفة مع التلميذات ذوات الإعاقة والأساليب الأكثر فعالية للتعامل معهن، ومن هنا تبرز ضرورة توفير الإشراف على معلمات التربية الخاصة وذلك بأسلوب واعي ومتناسق ليساعدهن على تحسين العملية التدريسية (الجلامدة، ٢٠١٥، ص ص. ٣٠١-٣٠٢).

أهداف الإشراف التربوي في ميدان التربية الخاصة:

يهدف الإشراف التربوي في ميدان التربية الخاصة إلى الآتي:

(١) العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية، ويوجه المعلمات إلى مراعاتها.

(٢) مساعدة معلمات التربية الخاصة على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهن و إطلاعهن على كل جديد في ميدان تخصصهن.

(٣) الكشف عن حاجات المعلمات في التربية الخاصة وتكوين علاقات إنسانية بين هيئة التدريس.

(٤) احترام شخصية المعلمات واحترام قدراتهن الخاصة ومساعدتهن على أن يصبحن قادرين على توجيه أنفسهن وتحديد مشكلاتهن وتحليلها.

(٥) مساعدة معلمات التربية الخاصة على الاستفادة من البيئة المحلية، والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية.

(٦) العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.

(٧) مساعدة معلمة التربية الخاصة على تقويم أعمال التلميذات وإعانتهن على تقويم أنفسهن (الجلامدة، ٢٠١٥، ص٣١٢).

المشرفة التربوية في معاهد وبرامج التربية الخاصة:

تعرف المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة وفقًا للمادة (٣٢) من القواعد التنظيمية للعمل بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها في المملكة العربية السعودية والصادرة برقم (١٦٧٣) لسنة ١٤٢٢هـ: بأن المشرفة التربوية ببرنامج التربية الخاصة في المدرسة العادية هي: معلمة متميزة متخصصة في أحد مجالات التربية الخاصة حسب طبيعة البرنامج، تتوفر فيه الكفايات الفنية والإدارية، ويعد مسؤولاً أمام مدير المدرسة عن الإشراف في العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها في البرنامج (القواعد التنظيمية للعمل بمعاهد التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص. ٤٩).

شروط اختيار المشرفة التربوية في التربية الخاصة:

يشترط في اختيار المشرف التربوي في التربية الخاصة عدد من الشروط يمكن إجمالها في الآتي:

(١) أن تكون مؤهلة تأهيلاً تربويًا عاليًا بعد الدرجة الجامعية الأولى.
(٢) أن تلم بكافة أساليب الإشراف التربوي، وحبذا لو تحصل على دورة تدريبية بخصوص أساليب الإشراف التربوي في التربية الخاصة.
(٣) أن تكون متمكنةً من مادتها العلمية التي تم تعيينها لتمارس الإشراف في ميدانها.
(٤) أن تمارس مهنة التعليم للمراحل الثلاثة لمدة لا تقل عن ١٠ سنوات.
(٥) أن تمتلك جوانب مميزة في شخصيتها تدفعها للتعامل وللتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي.
(٦) ان تكون قادرة على كسب احترام الآخرين وثقتهم ولديها القدرة على التأثير في الآخرين (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٤١).

الصفات الخاصة بالمشرفة التربوية في التربية الخاصة:

المشرفة التربوية الناجحة تتميز بصفات شخصية وكفايات مهنية وفنية، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

أ) **الصفات الشخصية:**

الصفات الشخصية للمشرفة التربوية كثيرة، وليس بالإمكان أن تجتمع كلها، أو بعضها في جميع المشرفات التربويات، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

(١) أن تكون لديها القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية.
(٢) أن تتمتع بقدرة عقلية منظمة تؤمن بالأسلوب العلمي في التفكير، وبالنظرة إلى الموضوعية للأمور.
(٣) أن تكون ملمةً باتجاهات الجماعة وتقديم المساعدات والخدمات لها، والمساهمة في حل مشكلاتها، والمساهمة في تحقيق الرضا لكل أفراد الجماعة.
(٤) أن يكون لديها الإيمان بقيمة الفرد وبالنزعة الإنسانية.
(٥) أن يكون لديها الإيمان برسالة الإشراف الفني وفلسفته مع وجود رغبة أكيدة للعمل.
(٦) أن يكون لديها قدر من المرونة واللباقة والجرأة والتضحية في سبيل الواجب.
(٧) أن يكون لديها القدرة على تنظيم التعاون بين أفراد الجماعة.
(٨) أن يكون لديها القدرة على الابتكار والتجديد (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص١٤١).

(ب) **الصفات المهنية والفنية**:

يشترط في المشرفة التربوية في التربية الخاصة عدد من الصفات المهنية والفنية والتي من أهمها ما يلي:

(١) أن تكون لديها سعة في الإطلاع وغزارة المادة العلمية.
(٢) أن تكون ملمةً لطبيعة الإشراف، وأهدافه، ووسائله.
(٣) أن تكون ملمةً بطبيعة عملية التعلم، ووظيفة المعلمة، وخصائص طبيعة التلميذات ذوات الإعاقة.
(٤) الإلمام بخصائص البيئة، والتعرف على عناصرها المختلفة.
(٥) أن تمتلك القدرة على مساعدة المعلمات في توزيع المنهج وفق خطة زمنية محددة.
(٦) أن تكون لديها القدرة على مساعدة المعلمات على استخدام إستراتيجيات تدريس متطورة، وطرق تدريس متنوعة.
(٧) أن يكون لديها القدرة على مناقشة بعض المشكلات التعليمية التي تواجه المعلمات واقتراح الحلول لها.
(٨) أن تكون لديها القدرة على مناقشة مشكلات الطالبات التعليمية والسلوكية والنفسية واقتراح الحلول المناسبة لها.

(٩) أن تكون لديها القدرة على توجيه وحث المعلمات على استخدام أفضل الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس وذوات الإعاقة.
(١٠) أن تكون لديها القدرة على قيادة الاجتماعات الإشرافية بطريقة ديمقراطية.
(١١) أن تكون لديها القدرة على التعبير السليم الواضح، وتوضيح الأفكار، وتبادل الرأي مع المعلمين وإدارة الحوار معهم واستيعاب أفكارهم وتصوراتهم (بركات، ٢٠١٣، ص ص. ٢٠٠-٢٠١).

مهام المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية:

هناك العديد من المهام التي تقوم بها المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة فمنها ما هو متعلق بتلميذات البرامج، ومنها ما هو متعلق بالمعلمات وبالمجال الإداري بالمدرسة، ومنها ما هو متعلق بالمناهج الدراسية، ومنها ما هو متعلق بعملية التقويم، ومن أهم هذه المهام ما يلي:

أ) **المهام المتعلقة بتلميذات البرامج:**

(١) المشاركة في لجنة قبول التلميذات في البرنامج والتأكد من استكمال ملفاتهم ومدى أن طباق شروط القبول عليهم.
(٢) المشاركة في تصنيف التلميذات وتوزيعهم في البرنامج وفق بعض المتغيرات مثل: الفئة العمرية – درجة العوق – البيئة التعليمية.
(٣) الإشراف على إنتظام التلميذات ذوات الإحتياجات التربوية الخاصة في الاصطفاف الصباحي.
(٤) متابعة عملية تقويم التلميذات في البرنامج والارتقاء بمستوياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
(٥) متابعة جدول إشراف المعلمات اليومي على التلاميذ.
(٦) التأكد من مدى استخدام التلميذات للأجهزة التعويضية، والمعينات السمعية، والبصرية، كل حسب حاجته.
(٧) تنظيم النشاط اللاصفي في الفترتين الصباحية والمسائية، والإشراف على توزيع التلميذات حسب ميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم.
(٨) متابعة انتظام نقل التلميذات والتأكد من استكمال الإجراءات اللازمة لذلك (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٢).

(ب) **فيما يتعلق بالمعلمات**:

(١) المساهمة في إعداد الجدول الدراسي وتوزيع معلمات الفصول والمواد كل حسب تخصصه.

(٢) التعرف على التعليمات الخاصة بالمعلمات وتدارسها مع المعلمات بالبرنامج.

(٣) الإشراف على معلمات البرنامج بشكل مستمر وعقد الاجتماعات الدورية لتطوير مستوى الأداء لديهن.

(٤) متابعة جدول إشراف المعلمات اليومي على التلميذات.

(٥) المشاركة في عملية تقويم أداء المعلمات في البرنامج (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص ص. ١٣٦).

(ج) **فيما يتعلق بالمناهج الدراسية**:

(١) التعرف على أهداف المقررات الدراسية والتعليمات الخاصة بالمعلمات وتدارسها مع المعلمات بالبرنامج.

(٢) تعبئة الجزء الخاص بالتربية الخاصة في الكراس الإحصائي السنوي.

(٣) المشاركة في إعداد الدراسات والأبحاث والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال اختصاصهن (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٣).

(د) **فيما يتعلق بالمجال الإداري بالمدرسة**:

(١) التأكد من توفير الكتب والمقررات الدراسية قبل بداية الدراسة والإشراف على توزيعها.

(٢) تعبئة الجزء الخاص بالتربية الخاصة في الكراس الإحصائي السنوي.

(٣) المشاركة في اللجان ذات العلاقة بالبرنامج.

(٤) متابعة تنفيذ ما يرد من الأمانة العامة للتربية الخاصة، وإدارة التعليم من تعليمات.

(٥) الإسهام الفاعل في المجالس المدرسية (سليمان؛ مراد، ٢٠١٣، ص. ١٣٦).

ثانيا: **المشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة**:

نصت المادة السابعة والثلاثون من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على أن المشرفة التربوية المقيمة، أو المتعاونة هي: معلمة متميزة متخصصة في التربية الخاصة ويهي المسؤولة أمام

المديرة في المعهد، أو في المدرسة العادية (في حالة تكليفه بجولات ميدانية على البرامج) عن النهوض بمستوى العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها، ويعد دورها مكملاً لدور مشرفة التربية الخاصة بالأمانة وإدارة التعليم (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص. ٥٢).

مهام المشرفة التربوية المقيمة:

يقع على المشرفة التربوية المقيمة عدد من المهام التي يجب أن تقوم بها، ومن أهم هذه المهام ما يلي:

(١) التأكد من الاستعداد التام لاستقبال التلميذات مع بداية العام الدراسي.

(٢) المساعدة في إعداد الجدول اليومي المدرسي للحصص بعد التشاور مع المعلمات.

(٣) التنسيق والتخطيط والتعاون مع الجميع في إعداد الخطط اليومية والفصلية وتحديد مفهومها وأسلوب تنفيذها.

(٤) متابعة دفاتر إعداد دروس المعلمات. والإشراف على أسلوب الإعداد والصياغة، والتأكد من مدى تكامل العناصر التي تقوم عليها عملية تحضير الدروس وتحقيقها لأهدافها.

(٥) التنسيق والتعاون مع المعلمات في تقويم الدروس خلال الزيارات والعمل على تصميم الدروس النموذجية (الجلامدة، ٢٠١٥، ص. ٣٢٣).

(٦) التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمات في البرامج وإيجاد حلول لها.

(٧) متابعة أوضاع التلميذات المحولات من التعليم العام والتأكد من مواصلتهن للدراسة وتذليل العقبات التي قد تعترض سبيلهن.

(٨) المشاركة في اللقاءات التربوية والتعليمية المختلفة.

(٩) مراجعة تقويم أعمال التلميذات ومناقشة المعلمات بشأنهن (بركات، ٢٠١٣، ص. ١٢٧).

(١٠) متابعة استخدام المعلمات للوسائل والمختبرات بالطرق المناسبة والعمل على توفيرها.

(١١) تنظيم الاجتماعات الدورية مع المعلمات بغرض تطوير المناهج، وطرائق التدريس والإستراتيجيات التعليمية.

(١٢) المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والندوات، والمؤتمرات في مجال اختصاصهن.

(١٣) القيام بأي أعمال أخرى تسند إليه في مجال عملها (الجلامدة، ٢٠١٥، ص. ٣٢٣).

مهارات وكفايات المشرفات التربويات في مجال التربية الخاصة:

حتى تتمكن المشرفة التربوية في مجال التربية الخاصة من القيام بالأدوار المناطة بها بفاعلية وكفاءة، فيجب أن تمتلك العديد من الكفايات والمهارات ومن أهم هذه الكفايات ما يلي:

(١) **كفاية الاتصال والتفاعل**: ويقصد بكفاية الاتصال والتفاعل توفير الجو المناسب البعيد عن التوتر لعملية الاتصال بحيث تتمكن المعلمات من التفاعل والاتصال بحرية دون شعور بالقلق، أو الخوف.

(٢) **كفاية فنية**: وتتمثل في تحليل عملية التعلم وتحديد العوامل المؤثرة فيها بحيث تتمكن المعلمة من استيعابها (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٣٧).

(٣) **كفاية التخطيط الدراسي**: تتمثل في ترجمة البرنامج الإشرافي إلى خطة واقعية قابلة للتنفيذ مع تحديد وسائل تقويمية متنوعة كافية للحكم على مدى تحقق أهداف الخطة.

(٤) **كفاية تنمية المعلمات مهنيًا**: تتمثل في تقرير مستوى كفاءة أداء المعلمات للواجبات المختلفة للتعرف على احتياجات النمو المهني لهن.

(٥) **كفاية العمل مع الجماعات**: تتمثل في استخدام سلطة الجماعة بتفويض من المعلمات وفقًا لمتطلبات الموقف (بركات، ٢٠١٣، ص. ٢٠٤).

(٦) **كفاية تطوير المناهج**: تتمثل في التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع والتغيرات المحيطة، والاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج المدرسي، والمشاركة في لجان المناهج وتطويرها (عودة، ٢٠٠٩، ص. ٣٧).

ومن أهم هذه الكفايات ما يلي:

أ. القدرة على تحديد المفهوم الحديث للمنهج التربوي ومقارنته بالمنهج التقليدي.

ب. القدرة على الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية.

ج. القدرة على المشاركة في وضع المناهج الدراسية وتعديلها.

د. القدرة على تقويم المقترحات التحسينية التي تسهم في إثراء المناهج وتطويرها (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٩٧).

(٧) **كفاية التقويم**: تتمثل في استخدام الأساليب والأدوات الخاصة بالتقويم مع الاستفادة منها في عمليات التغذية الراجعة.

(٨) **كفاية التغيير والتطوير:** تتمثل في القدرة على مواجهة المشكلات التعليمية.

(٩) **كفاية إدارية**: تتمثل في تهيئة الظروف البيئة المحيطة المناسبة للعمل وجميع الآليات التي تتصل بالعمليات الإدارية (بركات، ٢٠١٣، ص٢٠٤). ومن أهم الكفايات الإدارية ما يلي:

- القدرة على ممارسة العمليات الإدارية المختلفة كالتنظيم والتنسيق والرقابة والتقويم والاتصال.
- القدرة على توزيع المهام والأعمال على المعلمات مع مراعاة الفروق الفردية والعدالة بينهن.
- القدرة على التنسيق بين متطلبات المعلمات والمدارس والإدارة التعليمية (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٩٦).

(١٠) **كفاية العلاقات الإنسانية**: تتمثل في التعامل مع المعلمات كأشخاص ومساعدتهن في بناء شخصياتهن في جو من الثقة والأمن.

(١١) **كفاية التوجيه والإرشاد**: تتمثل في تكوين قناعة لدى المعلمات بالالتزام بالحل الذي تختاره لنفسها.

(١٢) **كفايات العلاقات العامة**: تتمثل في كسب تأييد العاملات في المجال لفلسفة الإشراف التربوي البرامج المتعلقة بتنمية المعلمات ومدى انعكاسها على فلسفة المدرسة والمجتمع المحلي (عودة، ٢٠٠٩، ص. ١٣٨).

ثالثًا: برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

دأبت وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بطلابها من خلال تقديم الخدمات التربوية المتنوعة والمتميزة لهم والتي تشمل شريحة من طلاب مدارس التعليم العام الذين هم بحاجة إلى الخدمات التربوية الخاصة وهم أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وحرصًا من الوزارة ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة على تذليل الصعوبات والحد من آثارها التي قد تنتهي بالطالب إلى التسرب من التعليم، فقد جاء تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣٢/٧/٢٥١/٧ في ١٤١٦/٤/٢٢هـ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية عام ١٤١٦/١٤١٧هـ للبنين، كما تم تنفيذ البرامج في تعليم البنات عام ١٤١٧/١٤١٨هـ.

وسوف نتناول برامج صعوبات التعلم من حيث النشأة والتطور والأهداف وشروط قبول التلاميذ بالبرامج وخطوات تنفيذ البرامج.

نشأة وتطور برامج صعوبات التعلم في المملكة:

بدأ تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ حيث كان عدد البرامج عند بدء التنفيذ: أثنى عشر برنامجًا موزعة كالآتي:

(١) منطقة الرياض: خمسة برامج.

(٢) المنطقة الشرقية: أربعة برامج.

(٣) محافظة جدة: ثلاث برامج.

ثم أخذت البرامج في التوسع والإنتشار، ففي العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ بلغ عدد البرامج ستة عشر برنامجًا، وفي عام ١٤١٨/١٤١٩هـ، بلغ عددها (٢٤) برنامجًا، كما قفزت أعداد البرامج المنفذة في العام الدراسي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ لتصبح (٦٥) برنامجًا، إضافة إلى ثلاث مراكز مسائية لخدمات صعوبات التعلم، ولقد وصل مجموع البرامج والمراكز (٦٨) برنامجًا ومركزًا، ثم توالت قفزات أعداد تلك البرامج والمراكز، حتى بلغت في العام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ (١٢٤٥) برنامجًا ومركزًا، منها (٧٤٢) للبنين، و (٥٠٣) للبنات. ولقد كانت خدمات برامج صعوبات التعلم مقصورة على المرحلة الابتدائية؛ إلا أنه تم اعتماد برنامج صعوبات التعلم

في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بموجب التعميم الوزاري رقم ٣٢/٥/١٠/٤٦٥/٢٧ وتاريخ ١٨/١٢/١٤٢٥هـ، وتم البدء في تنفيذ البرامج مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ في المرحلة المتوسطة في إدارات التربية والتعليم بكل من: الرياض وجدة والمنقطة الشرقية، وذلك في بعض المجمعات التعليمية فقط (الموسى، ٢٠٠٨، ص ص. ١٨٠-١٨١).

وفي عام ١٤٣٠هـ أشارت إحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة أن عدد برامج صعوبات التعلم في نهاية العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ بلغ (٢٦١) برنامجًا، تخدم (٢٩١٢) طالبًا، كما بلغ مجموع عدد برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (٨٢٠) برنامجًا من خلالها تم تقديم خدمات خاصة لأكثر من (١١٥١٨) طالبًا.

كما أشارت أخر إحصائية لوزارة التعليم أن عدد برامج صعوبات التعلم للبنين بلغ (١٢١٠) برنامجًا، و (٦٥٠) برنامجًا للبنات، وعدد صفوف البنين (١٩٤٢) صفًا للبنات، ويلتحق بها (٣٦٠٧) طالبًا، و (٢٤٣٤) طالبة (العصيمي، ٢٠١٥، ص١٣).

ومما سبق ترى الباحثة أن برامج صعوبات التعلم في تزايد وتوسع في المملكة العربية السعودية وهذا يدل على مدى الاهتمام الذي يلقاه فئة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وهذا يوحي بما وصلت إليه التربية الخاصة في المملكة من تطور يواكب العالمية في هذا الميدان.

أهداف برامج صعوبات التعلم

يهدف برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى زيادة فاعلية التعليم، وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن طريق:

(١) تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم.

(٢) توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلاب، وكذلك الطلاب أن فسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية.

(٣) تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة التي تساعدهم في تدريس بعض الطلاب الذي يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.

(٤) تقديم إرشادات لأولياء أمور الطلاب الذين يتلقون خدمات البرنامج لمساعدتهم في التعامل مع حالة الطالب في المنزل (العبد اللطيف، ٢٠١٠، ص. ١٤).

شروط قبول التلميذة للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

يشترط لالتحاق التلميذات ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم الشروط الآتية:

(١) أن تكون التلميذة مسجلة بإحدى المدارس العادية (الموسى، ٢٠٠٨، ص. ١٨٣).

(٢) أن يكون لدى التلميذة تباين واضح بين مستوى قدرتها ومستوى تحصيلها الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: التعبير اللفظي، الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد والاستدلال الرياضي، أو أن يكون لديها اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل: الذاكرة، الأنتباه، التفكير والإدراك.

(٣) ألا تكون الصعوبات ناتجة عن عوق عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو أسباب حسية، أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملائمة ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية.

(٤) أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة، أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء التلميذات مما يتطلب توفير خدمات تربوية (العبد اللطيف، ٢٠١٠، ص ص. ١٦-١٧).

(٥) ألا يكون تدني مستوى التلميذ بسبب ظروف أسرية، أو اجتماعية غير عادية.

(٦) أن تكون التلميذة مستقرة نفسيًا (الموسى، ٢٠٠٨، ص. ١٨٣).

(٧) أن يكون قد تم تشخيص التلميذ من قبل فريق متخصص.

(٨) موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف التلميذات ذوات صعوبات التعلم برئاسة مديرة المدرسة، أو من ينوب عنها. ويشترك فيها كل من (معلم التربية الخاصة، معلم الصف العادي، معلم تدريبات سلوكية "أخصائي نفسي"، مرشد طلابي، ولي أمر الطالب إن أمكن، الطالب) (العصيمي، ٢٠١٥، ص. ١٧).

خطوات تنفيذ برامج صعوبات التعلم

يتم تنفيذ برامج صعوبات التعلم من خلال عدة خطوات هي كالآتي:

أ ـ تحديد المدارس المناسبة لتنفيذ البرامج: يقوم كل مركز من مراكز الإشراف التربوي في الإدارات التعليمية بتحديد المدارس المناسبة لتنفيذ هذه البرامج وفقًا للضوابط التي حددتها إدارة صعوبات التعلم بالأمانة العامة للتربية الخاصة، وهي كالآتي:

(١) موقع المدرسة: أن تكون مواقع تلك المدارس وسط الأحياء التي تقع ضمن مركز الإشراف التربوي.

(٢) مبنى المدرسة: أن تكون تلك المدارس مباني حكومية مناسبة يتوفر بها مكان يفي باحتياجات غرفة المصادر.

(٣) حجم المدرسة: أن يتم اختيار مدارس ذات كثافة طلابية عالية.

(٤) إدارة المدرسة: يحسن اختيار مدارس ذات إدارة قادرة على التعاون في تنفيذ هذا البرنامج، وأن يكون بها مرشد طلابي.

ب – استحداث غرفة المصادر بكل مدرسة: يتم استحداث غرفة المصادر بكل مدرسة من المدارس التي يقع عليها الاختيار وفقًا لما يلي:

(١) مستلزمات مكانية: وتشمل غرفة واحدة على الأقل ذات موقع جيد وحجم معقول بمساحة لا تقل عن ٥×٨ أمتار، وتكون جيدة التهوية والأن ارة.

(٢) مستلزمات تجهيزية: وتشمل أثاثًا مدرسيًا، كراسي، طاولات، دواليب، أرفف، ملفات، سبورات متحركة، عوازل. إلخ.

(٣) وسائل تعليمية سمعية وبصرية، ومعينات أخرى حسب الحاجة.

(٤) مستلزمات بشرية: معلم، أو أكثر متخصص في مجال التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم.

ج – تكوين لجنة في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج: يتم تكوين لجنة في المدرسة بإشراف مدير المدرسة، أو الوكيل تضم معلم صعوبات التعلم، والمرشد الطلابي، واثنين من معلمي اللغة العربية والرياضيات المتميزين في المدرسة لتسهيل تنفيذ البرنامج داخل المدرسة، وحل ما يعترضه من مشكلات، ورفع تقارير

دورية لقسم التربية الخاصة بإدارة التعليم وإلى الأمانة العامة للتربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص١٨٢-١٨٣).

الاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم

يقصد بالاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم، طرائق تنظيم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الطرائق:

أ- مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تنظم هذه المراكز من قبل مراكز التربية الخاصة بحيث يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي يعانين منها الطالبات ذوات صعوبات التعلم شريطة أن لا يكون العدد مساويا للصفوف في المدارس العادية حيث لا يزيد عن إثنى عشر طالبه كحد أعلى في كل شعبة، ويشرف على هذه الصفوف معلمات ذوي خبرة مؤهلات ومدربات على أساليب التدريس التي تتناسب مع الصعوبات الموجودة عند هؤلاء الطالبات (كوافحة، ٢٠١١، ص١٦٢).

(١) **الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.**

تعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، من أحدث التنظيمات التربوية المستخدمة التي وجدت من أجل تلافي الاتجاهات السلبية نحو ذوي صعوبات التعلم وتحويلها إلى اتجاهات مقبولة، وتساعد هذه الطريقة على اندماج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين خلال فترات الراحة وبذلك يستطيع هؤلاء الطلاب تكوين علاقات اجتماعية معهم.

(٢) **دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية.**

يقوم هذا الدمج على افتراض أساسي وهو أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي، ولكن مع بعض المساعدة، أو مع بعض المساعدة، أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة من خلال غرفة المصادر (كوافحة، ٢٠١١، ص١٦٣)

(٣) **خطوات البرنامج التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي:**

- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
- تخطيط البرنامج التربوي (صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها).

- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقييم البرنامج التربوي.
- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم (الروسان، ١٩٩٦، ١٩٤)

(٤) **أساليب التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم**

يقترح هلمان وولس (١٩٧٨م) ثلاثة أنواع من البرامج التربوية في التدريب العلاجي للأطفال ذوي مظاهر العجز عن التعلم هي:

(أ) برنامج التدريب على العمليات النفسية الأساسية مثل القراءة، أو الكتابة، أو التوازن ويعتمد هذا البرنامج على تعليم المهارات البصرية الحركية وتعليم المهارات الحسية الحركية.

(ب) برنامج التدريب لعدد من الحواس، ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معًا.

(ج) برنامج التدريب للأطفال ذوي النشاط الزائد، ويعتمد هذا البرنامج على تخفيض عدد المثيرات الخارجية للأطفال ذوي النشاط الزائد وتوفير الفرصة أمامهم لتوجيه هذا النشاط.

(د) برنامج التدريب المعرفي، ويعتمد هذا البرنامج على تقديم نماذج تعليمية حسية للطفل الذي يعاني من مظهر، أو أكثر من مظاهر صعوبات التعلم (الروسان، ١٩٩٦، ص١٩٦)

رابعًا: دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم

أن مهمة الإشراف التربوي في تطوير برامج صعوبات التعلم هي عملية جماعية وليست عملية إنفرادية يقوم بها المشرف التربوي بل هي عمل تعاوني (حمدان، ٢٠٠٥، ص٦٠).

وتؤدي المشرفة التربوية دورًا مهمًا في تطوير برامج صعوبات التعلم وذلك من خلال الآتي:

(١) الإشراف والمتابعة لكل ما تقوم به المعلمة (المسح – التشخيص – عمل الخطة الفردية لكل حالة حسب المدة المحددة ومساعدة المعلمات على صياغة أهداف الخطة التربوية) (أبو القاسم، ٢٠٠٦، ص. ١٥).

(٢) توجيه المعلمات للتعرف على الكتابات والأبحاث الحديثة في مجال صعوبات التعلم واطلاعهن على المقالات والمجلات التي تبحث في هذا الميدان.

(٣) توجيه المعلمات لدراسة اللوائح والتعاميم والتوجيهات الصادرة من الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم بشأن برامج صعوبات التعلم لمتابعة تنفيذها بدقة.

(٤) إعداد دراسات وتقارير عن برامج صعوبات التعلم من حيث أهدافها ومحتواها وأن شطتها بالتعاون مع المعلمات ورفع ذلك لجهة الاختصاص للإفادة منها في تطوير البرامج.

(٥) تنظيم زيارات الاختصاصيات في برامج صعوبات التعلم لزيارة المعلمات والاجتماع بهن ومناقشتهن في المفهوم الحديث للبرامج ووسائل تطويرها (العاجز؛ حلس، ٢٠٠٩، ص٨٥).

(٦) القيام بالزيارات الاستطلاعية والتوجيهية للمعلمات وتقييم أداء معلمات صعوبات التعلم.

(٧) حث مديرات المدارس والمعلمات بالتعليم العام اللاتي يوجد لديهن برامج صعوبات التعلم على التعاون مع معلمة صعوبات التعلم وتوفيرها تحتاجه.

(٨) عقد اللقاءات مع المعلمات في البرامج لمناقشة كل من شأن ه رفع كفاءة المعلمة وتحسين مستوى التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

(٩) اقتراح احتياج كل برنامج من برامج صعوبات التعلم من الأجهزة واللوازم التعليمية وحث المعلمات المتميزات على عمل وأن تاج الوسائل التعليمية المفيدة (أبو القاسم، ٢٠٠٦، ص١٥).

(١٠) التعرف على الثغرات والعيوب في برامج صعوبات التعلم وتحديد المشكلات التي تواجه تنفيذها.

(١١) وضع دليل لبرامج صعوبات التعلم وكيفية تنفيذها بعد تحليلها وتوضيح أهدافها ومفاهيمها والخروج بتوصيات لتعديل هذه البرامج وذلك لأن عملية التطوير تحتاج إلى عقد الندوات بين الحين والآخر لمواكبة التطور.

(١٢) توضيح ماهية برامج صعوبات التعلم ومتطلباتها التربوية والإدارية والنفسية والمادية للمعلمات والإداريات وتوجيههن كلما لزم الأمر في مجالات تنفيذها وتقييم فعاليتها (حمدان، ٢٠٠٥، ص. ٦١).

دراسات سابقة

استهدفت دراسة الدويش (٢٠٠٦) التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في الإدارة التربوية، والتربية الخاصة،كما يتم تحديد الجوانب التي يمكن الإفادة منها في تطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وتقدم هذا الدراسة تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، وقد تكونت العينة من (٢٠٦) مديرًا ووكيلاً، و (٧١١) معلمًا، و(١٠٠٠) ولي أمر طالب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة لتحديد مقترحات التطوير في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدارسة إلى ما يلي: أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة. - أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة يفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة. وأنه لا يتم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناء على معايير محددة. وعدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بعملية الد.مج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف ذوي الإعاقة.

- ضعف فرص التواصل والتفاعل بين ذوي الإعاقة بأقرانهم العاديين تحد من فرص التواصل والتفاعل نتيجة لمحدودية مرافق المدرسة. وضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاص بالأجهزة والوسائل الخاصة بذوي الإعاقة.

- أن إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تشجع المجتمع المحلي في دعم الأن شطة والبرامج التربوية.وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة، والتي تعنى بالتربية الخاصة. وأن مديري ومعلمي التعليم العام يتقبلون دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم وأن المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تقوم على رؤية، ورسالة تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى. وضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام وفي إلمامهم بالطريقة المناسبة لأن نجاح عملية الدمج. وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الإعاقة.

وعدم توفر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة. وكثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية، تقلل من كفاءة تطبيق عملية الدمج.

فيما ستهدفت دراسة الفيحلي (٢٠٠٩) معرفة الدور الواقعي لمدير برامج التربية الخاصة كما هدفت الدراسة إلى معرفة الدور المأمول لمدير برامج التربية الخاصة ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات العينة على حسب متغيرات (الوظيفة، سنوات الخبرة، مجال الإشراف) وقد تكونت العينة من (١٦٣) من مدراء ومشرفي برامج التربية الخاصة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة حيث أشارت نتائج الدارسة إلى تركز دور مديري المدارس الواقعي – من وجهة نظر افراد العينة – على الجوانب التالية تنازليا (إدارة العاملين،البيئة المدرسية،المخصصات المالية،المنهج والتدريس،الاهل والمجتمع،التقييم والإحالة،اعداد التقارير) بينما تركز دور مديري المدارس المأمول – من وجهة نظر افراد العينة – على الجوانب التالية تنازليا (البيئة المدرسية، إدارة العاملين، المخصصات المالية،المنهج والتدريس،الاهل والمجتمع،التقييم والإحالة،اعداد التقارير) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة في استجابات العينة في بعض محاور الدراسة.

بينما استهدفت دراسة السديري (١٤٣٠) التعرف على المعايير الشخصية والمعايير المعرفية العلمية لاختيار مشرفي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي الإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ومعرفة ما اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير (الجنس،الدرجة العلمية،سنوات الخبرة،نوع الإدارة، أو الوحدة،الدرجة العلمية) وقد تكونت العينة من (٦٣) مشرفًا ومشرفة في الإدارة العامة للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدارسة إلى معايير لاختيار مشرفي التربية الخاصة،ومعرفة الفروق بين استجابات العينة حسب متغيرات الدراسة.

في حين استهدفت دراسة الغصاب (٢٠٠٩) الكشف عن دور مديري المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية و التعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر مديري المدارس، و الكشف عن دور مديري المدارس تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم، و التعرف على مدى الاختلاف في وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي

صعوبات التعلم نحو ممارسة المديرين لدورهم تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والتعرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، نحو ممارسة المديرين لدورهم تجاه برامج صعوبات التعلم بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة– المؤهل- العمر- التدريب)،وقد تكونت العينة من (١٥٨) مديرًا و (٢١٧) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم،ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة اشتملت في صورتها النهائية على (٤٠) عبارة وزعت على أربعة محاور هي (الجانب الإداري، الجانب التنظيمي، الجانب الإشرافي، الجانب التربوي)، وأشارت نتائج الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في الجأن ب الإداري، وذلك لصالح مديري المدارس،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في المجالات (التنظيمية، والإشرافية، والتربوية) باختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب في مجال صعوبات التعلم.

بينما استهدفت دراسة الطيار(٢٠٠٩) التعرف على أهم المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وكذلك على برامج التربية الفكرية من وجهة نظرهم والتعرف على مدى الاختلاف بين المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية وذلك وفقا لمتغيرات الدراسة التالية (التخصص،سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، عدد برامج التربية الخاصة المكلف بالإشراف عليه) وقد استخدم الباحث في هذا الدراسة الإستبانة وتكونت عينة الدراسة من(٧١)مشرف تربوي على برامج صعوبات التعلم وبرامج التربية الفكرية، فقد شملت جميع المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم بالإدارة العامة للتربية الخاصة وبإدارات التعليم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية وعددهم (٣٧)مشرفًا تربوياُ، كما شملت الدراسة أيضا جميع المشرفين التربويين على برامج التربية الفكرية بالإدارة العامة للتربية الخاصة وبإدارات التعليم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية وعددهم(٣٤) مشرفًا تربويًا. وأشارت نتائج هذا الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيرا

والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي: (قلة المخصصات المالية اللازمة لبرامج التربية الخاصة قلة الحوافز المادية المخصصة للمشرفين التربويين على برامج التربية الخاصة، كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلبًا على النشاط الفني للمشرف التربوي على برامج التربية الخاصة، عدم اهتمام بعض مديري المدارس بمتابعة ما يدونه المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة من ملحوظات.كما أوضحت نتائج هذا الدراسة أن أقل المعوقات تأثيرا والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي اختلاف وجهات النظر بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة في تقويم أداء معلم التربية الخاصة، عدم تقبل بعض معلمي التربية الخاصة لزيارة المشرف التربوي، المواقف السلبية التي يتخذها بعض معلمي التربية الخاصة أثناء مناقشة أساليب تطوير مستهوى الأداء في العمل وضعف مستهوى الاتصال والتنسيق التربوي بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة.

بينما استهدفت الشدادي (٢٠٠٩) التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وذلك بإجراءات التشخيص، والأساليب التدريسية، وإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتفعيل غرف المصادر وبيان أثر الخبرة التعليمية على هذا الدور، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي ما دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد تكونت العينة من (٥٥) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانة اشتملت في صورتها النهائية على (٦٠) فقره موزعة على أبعاد الإستبانة الأربعة (إجراءات التشخيص، أساليب التدريس، إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر) وأشارت نتائج الدارسة إلى أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعا على جميع المحاور الأربعة لدراسة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة بسبب اختلاف الخبرة التعليمية حول محاور الإستبيان الأربعة (إجراءات التشخيص، أساليب التدريس، إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر).

التعقيب على الدراسات السابقة:

(١) أن المشرف التربوي له أثر كبير في حل المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم وتطور أداءه المهني.

(٢) اشارت بعض الدراسات إلى معايير لاختيار مشرفي التربية الخاصة كما يشترك مدير المدرسة في إدارة برامج التربية الخاصة كما اشارت دراسة السديري (١٤٣٠).

(٣) أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تعاني من وجود بعض السلبيات كما أن هناك عدد من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة كما اشارت دراسة الدويش (٢٠٠٦).

(٤) أشارت الدراسات إلى أن أكثر المعوقات تأثيرا والتي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وعلى برامج التربية الفكرية هي: (قلة المخصصات المالية، قلة الحوافز المادية المخصصة للمشرفين، كثرة الأعباء الإدارية، عدم اهتمام بعض مديري المدارس بمتابعة ما يدونه المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة من ملحوظات)

(٥) تتفق الدراسات على أن للمشرف التربوي مهام جوهريه تساعد في تنمية قدرات ومهارات المعلمين كما اشارت دراسة الغانم (٢٠٠١) إلى مهام أكثر أهمية وهي (متابعة سير برامج التربية الفكرية وفقًا للخطة المعتمدة، تزويد معلمي برامج التربية الفكرية بكل جديد في مجال التربية الخاصة لرفع مستهوى خبراتهم المهنية).

(٦) المشرف التربوي له دور كبير في تحسين أداء المعلم التعليمي ويتضح ذلك الدور في إجراءات التشخيص، اساليب التدريس، اعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر كما أشار إلى ذلك دراسة الشدادي (٢٠٠٩)

(٧) للمشرفين التربويين دور في تأهيل المعلمين المستجدين مهنيًا؛ إلا أن الدراسات تشير إلى تدني التنمية المهنية التي تدعم المعلمين وتوجههم بشكل كاف.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع وعينة البحث الحالي من جميع المشرفات التربويات في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ)، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (٥٧) مشرفة، (وزارة التربية ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

خصائص مجتمع البحث:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية، نوضحها فيما يلي:

(١) **المؤهل العلمي**

تتكون عينة الدراسة من (٣٦) مشرفة يمثلن ما نسبته (٦٣,٢٪) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك (١٩) مشرفة بنسبة (٣٣,٣٪) مؤهلهن العلمي ماجستير، بينما (٢) مشرفتان بنسبة (٣,٥٪) مؤهلهن العلمي دكتوراه، وجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٦	٦٣,٢
ماجستير	١٩	٣٣,٣
دكتوراه	٢	٣,٥
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

(٢) **الخبرة العلمية**:

تتكون عينة الدراسة من (١٧) مشرفة بنسبة (٢٩,٨٪) خبرتهن (أقل من ٥ سنوات)، كما أن هناك (١٦) مشرفة بنسبة (٢٨,١٪) تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (٥ إلى ٩ سنوات)، بينما (١٤) مشرفة بنسبة (٢٤,٦٪) خبرتهن العلمية (من ١٥ سنة فما فوق)، وفي الأخير هناك (١٠) مشرفات بنسبة (١٧,٥٪) تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (١٠ سنوات إلى ١٤ سنة) وجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة العلمية.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة العلمية

الخبرة العلمية	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٧	٢٩,٨
من ٥ سنوات إلى ٩ سنوات	١٦	٢٨,١
من ١٠ سنوات إلى ١٤ سنة	١٠	١٧,٥
من ١٥ سنة فما فوق	١٤	٢٤,٦
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

(٣) **عدد الدورات**

تتكون عينة الدراسة من (٣١) مشرفة بنسبة (٥٤,٤٪) عدد دوراتهن التدريبية خمس دورات فأكثر، كما أن هناك (١٨) مشرفة بنسبة (٣١,٦٪) عدد دوراتهن التدريبية ثلاث دورات، بينما (٨) مشرفات بنسبة (١٤٪) عدد دوراتهن التدريبية أربع دورات.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير عدد الدورات

عدد الدورات	التكرارات	النسبة المئوية
٣ دورات	١٨	٣١,٦
٤ دورات	٨	١٤,٠
٥ دورات فأكثر	٣١	٥٤,٤
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

أداة البحث

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح به، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا الدراسة هي «الإستبانة»، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل:

- المؤهل العلمي.
- الخبرة العلمية.
- عدد الدورات

الجزء الثاني: وهو يتكون من (١٨) فقرة تتناول سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

صدق أداة البحث

لقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الإنتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول « دور مشرفات صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية «، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، والملحق رقم (١) يوضح أسماء المحكمين.

وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية وملحق رقم (٢) يوضح الإستبيان بصورته النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا وعلى بيانات العينة ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للإستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية كما يوضح ذلك جدول (٤):

جدول (٤)

معاملات إرتباط بيرسون (لسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٢××	١٠	٠,٥٩٩××
٢	٠,٥٥٠××	١١	٠,٧٧٢××
٣	٠,٥١٤××	١٢	٠,٥٣٦××
٤	٠,٥٩٧××	١٣	٠,٥٥٤××
٥	٠,٦١٥××	١٤	٠,٣٣٧×
٦	٠,٧٥٩××	١٥	٠,٥٧٨××
٧	٠,٧٨٢××	١٦	٠,٥١٨××
٨	٠,٧٠٨××	١٧	٠,٤٦٠××
٩	٠,٦٨٧××	١٨	٠,٤٢١××

×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) فأقل وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

ثبات أداة البحث:

تم حساب ثبات أداة البحث باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، وجدول (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة البحث أن مقياس البحث يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٦) وهي درجة ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). حيث تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

(١) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

(٢) معامل إرتباط برسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

(٣) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة

(٤) المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو إنخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

(٥) تم استخدام الإنحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى إنحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الإنحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وأن خفض تشتتها بين المقياس.

(٦) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وفي هده الدراسة استخدم الباحث هذا الأسلوب؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفاقًا لمتغير: (المؤهل العلمي، الخبرة في الوظيفة الحالية).

عرض نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما في جدول (٥):

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٤	أحث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	٥٥	٩٦,٥	٢	٣,٥			٢,٩٦	٠,١٨٦	١
١	أشجع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم.	٥٣	٩٣,٠	٣	٥,٣	١	١,٨	٢,٩١	٠,٣٤٢	٢
١١	أقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة.	٥٠	٨٧,٧	٦	١٠,٥	١	١,٨	٢,٨٦	٠,٣٩٨	٣
٧	أساهم في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر.	٥٠	٨٧,٧	٥	٨,٨	٢	٣,٥	٢,٨٤	٠,٤٥٥	٤

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٨	أرفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة.	٥٠	٨٧,٧	٥	٨,٨	٢	٣,٥	٢,٨٤	٠,٤٥٥	٥
٣	أشجع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية.	٥٠	٨٧,٧	٤	٧,٠	٣	٥,٣	٢,٨٢	٠,٥٠٤	٦
٦	أتابع تنفيذ التوصيات النهائية التي اكتبها للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.	٤٧	٨٢,٥	٩	١٥,٨	١	١,٨	٢,٨١	٠,٤٤١	٧
١٣	أدرب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية.	٤٧	٨٢,٥	٨	١٤,٠	٢	٣,٥	٢,٧٩	٠,٤٩١	٨
١٥	أراجع نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم.	٤٦	٨٠,٧	٨	١٤,٠	٣	٥,٣	٢,٧٥	٠,٥٤٤	٩
١٦	أقدم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن.	٤٥	٧٨,٩	١٠	١٧,٥	٢	٣,٥	٢,٧٥	٠,٥١٠	١٠
٢	أتابع بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة.	٤٤	٧٧,٢	١٢	٢١,١	١	١,٨	٢,٧٥	٠,٤٧٤	١١
١٠	يتم تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم.	٤٥	٧٨,٩	٨	١٤,٠	٤	٧,٠	٢,٧٢	٠,٥٩٠	١٢
٩	أقترح إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة.	٤٢	٧٣,٧	١١	١٩,٣	٤	٧,٠	٢,٦٧	٠,٦٠٧	١٣

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٥	أساهم في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.	٤٠	٧٠,٢	١٤	٢٤,٦	٣	٥,٣	٢,٦٥	٠,٥٨٢	١٤
١٢	أساهم في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر.	٣٨	٦٦,٧	١٦	٢٨,١	٣	٥,٣	٢,٦١	٠,٥٩٠	١٥
١٧	أراجع نتائج التقارير الفصلية والنهائية.	٣٩	٦٨,٤	١٠	١٧,٥	٨	١٤,٠	٢,٥٤	٠,٧٣٤	١٦
١٨	أشجع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك.	٤٠	٧٠,٢	٧	١٢,٣	١٠	١٧,٥	٢,٥٣	٠,٧٨٢	١٧
٤	أشجع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ)	٣٦	٦٣,٢	١٤	٢٤,٦	٧	١٢,٣	٢,٥١	٠,٧١٠	١٨
	المتوسط الحسابي العام							٢,٧٤	٠,٢٩٦	–

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

يتضمن محور سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (١٨) عبارة، جاءت جميعها بدرجة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥١، ٢,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣,٠٠) وتشير النتيجة السابقة إلى تجأن س (تقارب) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة الشدادي (٢٠٠٩) والتي توصلت الي أن درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم التعليمي كان مرتفعًا.

ايضا تتوافق مع دراسة الأغا والديب (٢٠٠٢) والتي كشفت عن أن دور المشرف التربوي دور محوري وايجابي في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يتوافق مع هذا الدراسة التي اوضحت موافقة عينة الدراسة نحو سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

ويعزي ذلك الي أن دور المشرفة التربوية في تطوير برامج صعوبات التعلم من اهم الأدوار افتراضا بأن تطوير البرنامج نحو الأفضل ينعكس إيجابا على تحسين الموقف التعليمي ومستوى الطلبة الأكاديمي، كما أن المشرفة التربوية هي المسؤولة عن توفير الدعم الكافي لتطوير المتطلبات التعليمية وضمان تقديم فرص التعليم المناسبة لاكتساب الكفاءات اللازمة.

لذلك جاءت هذه النتائج تؤكد أن هناك دور كبير للمشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(١) جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (أحث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وإنحراف معياري (٠,١٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن يتعاملن مع أهم فئات العملية التربوية وهما المعلم والطالب، كما أن من أهداف عملية الإشراف مساعدة المعلمين علي تنمية قدراتهم وكفاياتهم من خلال استخدام الطرق الحديثة والمتنوعة الشيء الذي ينعكس على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(٢) جاءت العبارة رقم (١) وهي (أشجع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٩١) وإنحراف معياري (٠,٣٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن دور المشرفات يجعل المعلمات مدركات لما يحدث

في المجتمع من تغيرات واسبابها ونتائجها ومدي علاقة ذلك بالمجتمع وهذا يعكس دورة المشرفة بأهمية تكامل العملية التعليمية بكافة مكوناتها.

(٣) جاءت العبارة رقم (١١) وهي (أقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وإنحراف معياري (٠,٤٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة تهدف الي تحسين التعليم والتعلم من خلال التحفيز والتشجيع.

(٤) جاءت العبارة رقم (٧) وهي (أساهم في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر) بالمرتبة الرابعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وإنحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن مساعدة المعلمات في التعاون ومعرفة نواحي القوة والضعف وخلق جو لحل المشكلات يؤدي ارتفاع مستوي التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرف المصادر وذلك من خلال الزيارة الصفية المستمرة.

(٥) جاءت العبارة رقم (٨) وهي (أرفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة) بالمرتبة الخامسة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وإنحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن الاطلاع على أداء المعلم وسير العمل ميدانيًا يعد من النماذج المهمة في تطبيق نموذج الإشراف وهو من الاهداف الرئيسية للعملية الإشرافية.

(٦) جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أشجع المعلمات على تطوير الأنشطة اللاصفية) بالمرتبة السادسة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وإنحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن

إحداث التغير والتطوير التربوي من خلال مساعدة المعلمات على تجريب الأفكار والاساليب الجديدة وتشجيعهم على الأن شطة اللاصفية يحسن من عملية التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٧) جاءت العبارة رقم (٦) وهي (اتابع تنفيذ التوصيات النهائية التي اكتبها للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية) بالمرتبة السابعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٨١) وإنحراف معياري (٠,٤٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن مساعدة المعلمات في تقويم أعمالهن ومعرفة نواحي القوة والضعف وحل المشكلات الخاصة ورفع مستوي ادائهم.

(٨) جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (أدرب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية) بالمرتبة الثامنة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وإنحراف معياري (٠,٤٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على أن ه من الضروري التأكد من تطبيق المقاييس يحدث تأثيرا ايجابيًا وهذا بدوره يعد من اشكال الإشراف بالأهداف لذلك جاءت العبارة بدرجة موافقة.

(٩) جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (أراجع نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على مراجعة نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم، للوقوف على الأداء.

(١٠) جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (أقدم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٥١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تقديم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن، للاستفادة من الخبرات والتجارب.

(١١) جاءت العبارة رقم (٢) وهي (أتابع بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة) بالمرتبة الحادية عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٤٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على متابعة بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة، لتحقيق الأهداف المرسومة.

(١٢) جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (يتم تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم) بالمرتبة الثانية عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم، واطلاعهن على كل ما هو حديث بمجال صعوبات التعلم.

(١٣) جاءت العبارة رقم (٩) وهي (أقترح إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة) بالمرتبة الثالثة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وإنحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة، لتسهم في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(١٤) جاءت العبارة رقم (٥) وهي (أساهم في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم) بالمرتبة الرابعة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وإنحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على المساهمة في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم، للرقي بالبرامج وتحقيق أقصى فائدة.

(١٥)

(١٦) جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (أساهم في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر) بالمرتبة الخامسة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٦١) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر، للمساهمة في برامج صعوبات التعلم.

(١٧) جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (أراجع نتائج التقارير الفصلية والنهائية) بالمرتبة السادسة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وإنحراف معياري (٠,٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على مراجعة نتائج التقارير الفصلية والنهائية، للوقوف على فعالية تطوير البرامج.

(١٨) جاءت العبارة رقم (١٨) وهي (أشجع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك) بالمرتبة السابعة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وإنحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تشجيع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك، للرقي بالعملية التعليمة.

(١٩) جاءت العبارة رقم (٤) وهي (أشجع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ)) بالمرتبة الثامنة عشر بين العبارات الخاصة بسبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (٢,٥١) وإنحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المشرفات التربويات على تشجيع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ))، للمساهمة في تنمية وتطوير برامج صعوبات التعلم بكل السبل.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج

صعوبات التعلم، وتمثلت هذه السبل في كل من (حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذلك تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم وأيضًا يجب أن تقدم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة والإسهام في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر).

السؤال الثاني: ما أثر متغيرات كلا من المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في اراء المشرفات التربويات حول ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم؟

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,٠٣٤	٢	٠,٠١٧	٠,١٩١	٠,٨٢٧
	داخل المجموعات	٤,٨٦٣	٥٤	٠,٠٩٠		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المشرفات يمارسن مهام الإشراف التربوي وتقوم بالإشراف

علي المعلمات وتستخدم أساليب متنوعة باعتبارها مشرفة مقيمة، كما أن المشرفات التربويات خاصة في صعوبات التعلم المستوي التعليم لديهم مشترك لذلك لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية تعزي لصالح المؤهل العلمي.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في آراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,١٨٥	٣	٠,٠٦٢	٠,٦٩٢	٠,٥٦١
	داخل المجموعات	٤,٧١٣	٥٣	٠,٠٨٩		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف سنوات خبرتهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اختيار المشرفات التربويات يعتمد علي ارتفاع سنوات الخبرة في العمل خبرة لا تقل عن خمسة سنوات الشيء الذي يعني ارتفاع مستوي الخبرة لدي كل المشرفات مما يؤكد تجأن س وجهات النظر مما ادي الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وهذه النتائج تتوافق دراسة الشدادي (٢٠٠٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة بسبب اختلاف

الخبرة التعليمية حول محاور الإستبيان الأربعة (إجراءات التشخيص، اساليب التدريس، اعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر).

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات تم استخدام « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أراء مشرفات صعوبات التعلم طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠,٠٢٣	٢	٠,٠١١	٠,١٢٥	٠,٨٨٢
	داخل المجموعات	٤,٨٧٤	٥٤	٠,٠٩٠		
	المجموع	٤,٨٩٧	٥٦			

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد الدورات، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف دوراتهم التدريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير الدورات التدريبية التي تتلقاها المشرفات التربويات اثناء الخدمة قليل جدا مما يعكس عدم وجود فروقات من وجهة نظرة عينة الدراسة،وهذه النتائج تتوافق مع دراسة الغصاب (٢٠٠٩) والتي كشفت عن وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم في ممارسة المديرين لدورهم، تجاه برامج صعوبات التعلم في المجالات (التنظيمية، والإشرافية، والتربوية)باختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب في مجال صعوبات التعلم.

نتائج البحث

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

(١) أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على سبل تفعيل دور المشرفات التربويات في تطوير برامج صعوبات التعلم، تتمثل في السبل التالية:

(٢) حث المعلمات على استخدام طرق تدريس متنوعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(٣) تشجيع المعلمات على توعية افراد المجتمع بصعوبات التعلم.

(٤) تقديم للمعلمات نماذج للإنجازات الإبداعية لزميلاتهن ذوات الخبرة.

(٥) الإسهام في خلق جو من التعاون بين معلمات الصف العادي ومعلمات غرفة المصادر.

(٦) رفع الاحتياج الفعلي لمعلمات صعوبات التعلم للوزارة.

(٧) تشجيع المعلمات على تطوير الأن شطة اللاصفية.

(٨) متابعة تنفيذ التوصيات النهائية التي تكتبها المشرفات للمعلمات بعد زيارتهن الميدانية.

(٩) تدريب معلمات صعوبات التعلم على كيفية تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية.

(١٠) مراجعة نتائج الإختبارات التشخيصية مع معلمات صعوبات التعلم.

(١١) تقديم التغذية الراجعة الفورية لمعلمات صعوبات التعلم حول أدائهن.

(١٢) متابعة بدء التدريس في البرنامج حسب المدة الزمنية المحددة.

(١٣) تحفيز المعلمات عن طريق تقديم مجلات متخصصة بصعوبات التعلم.

(١٤) إنتداب المعلمات للخارج للإطلاع على خبرات جديدة.

(١٥) المساهمة في توفير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.

(١٦) المساهمة في توفير الوسائل والمواد التعليمية في غرفة المصادر.

(١٧) مراجعة نتائج التقارير الفصلية والنهائية.

(١٨) تشجيع المعلمات على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك.

(١٩) تشجيع المعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي مثل (تويتر–فيسبوك.... الخ).

(٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

(٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف سنوات خبرتهم.

(٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (ممارسة المشرفات التربويات لأدوارهن في تطوير برامج صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد الدورات، وهذا يدل على أن هناك تماثل في استجابات العينة باختلاف دوراتهم التدريبية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

(١) المساهمة في التشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية.

(٢) إطلاع المشرفات التربويات على اساليب إشرافية معاصرة وتدريبهم عليها.

(٣) تزويد المعلمات بأدوات تقويم خاصة تراعي ذوي الإعاقة.

(٤) العمل على معالجة الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

(٥) تعاون المسولين التربويين بتوفير ما يلزم من الإمكانيات المادية اللازمة لإنجاح دور المشرفات في تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٦) تعاون المعلمات مع المشرفات التربويات في تشخيص احتياجات تطوير برامج صعوبات التعلم.

(٧) رفع مستوى الاتصال والتنسيق التربوي بين المشرف التربوي على برامج التربية الخاصة ومدير المدرسة.

(٨) العمل على ترتيب زيارات لبعض المشرفات لدول اخرى للاطلاع على تجربة الإشراف التربوي والاستفادة منها في تدريب الاخريات.

(٩) العمل علي زيادة المخصصات المالية، والحوافز المادية المخصصة للمشرفين.

(١٠) العمل على زيادة أعداد المشرفات التربويات في جميع مناطق المملكة.

(١١) العمل على تعيين مشرفات صعوبات تعلم من ذوات الاختصاص.

(١٢) اجراء دراسات مشابهة تخص دور مشرفين صعوبات التعلم في تطوير برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

المراجع

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (٢٠٠٥). **لسان العرب** (ط٤)، دار صادر: بيروت.

أبو القاسم، فردوس بنت جبريل (٢٠٠٦). **فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة**. الرياض: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**. الرياض: مكتبة الرشد.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

بركات، سري رشدي (٢٠١٣). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة**، الرياض: دار الزهراء.

بستان، أحمد عبد الباقي (٢٠٠٣). **مدخل إلى الإدارة التربوية** (ط٢) الكويت: دار القلم.

بكاري، مريم أبو طالب (٢٠١٢). **الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجده**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

بورغداد، ميادة (٢٠١١). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة. الجزائر.

الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٥). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الأردن: دار المسيرة.

الحلاق، دينا يوسف عبد الرحمن (٢٠٠٨). **متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

حلس، ماجد يوسف سعيد (٢٠١٠). **الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة.

حمدان، سناء سالم حسن (٢٠٠٥). دور **المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين**، رسالة ماجستير في أصول التربية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الحميد، ماجد بن حمد إبراهيم (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، رسالة ماجستير الآداب في المناهج العامة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الذويبي، منير حمود بركي (٢٠٠٩). **الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية**، دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير، التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

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

سالم، محمود عوض الله (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، (ط٢)، الأردن. دار الفكر.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ مراد، محمد حامد (٢٠١٣). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة**. الرياض: دار الزهراء.

صيام، محمد بدر عبد السلام (٢٠٠٧). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**، الأردن: دار وائل.

العاجز، فؤاد علي؛ حلس، داود درويش (٢٠٠٩). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، غزة: كلية التربية الجامعة الإسلامية.

العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (٢٠١٠). **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم**، (ط٤)، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد (٢٠٠٣م). **البحث العلمي « مفهومه وأدواته وأساليبه »**. الرياض، دار أسامة.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية المعاصرة**، الأردن. دار الفكر.

العصيمي، عبد العزيز بن محمد (٢٠١٥). **واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عودة، بلال أحمد (٢٠٠٩). **الإشراف في التربية الخاصة**، الأردن، دار الشروق.

العيسى، علي (٢٠١٤). أكاديمي سعودي: خدمات تعليم ذوي صعوبات التعلم في جميع مناطق المملكة، **صحيفة المدينة**، العدد ١٩٢٦٤.

غياط، فريد (٢٠١١). **الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية**، رسالة ماجستير في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار -عنابة. الجزائر.

القبطان، جنان بنت عبد اللطيف (٢٠١١) **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط**، رسالة ماجستير في التربية، قسم الإرشاد النفسي، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى. سلطنة عُمان.

القرويتي، يوسف؛ جميل، الصامدي؛ السرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**، (ط٢)، دبي: دار القلم.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١١). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** (ط٤). الأردن: دار المسيرة.

محمد، سوسن عوض أحمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم**، رسالة ماجستير في علم النفس. قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة، دراسات تطبيقية**، مصر: دار الرشاد.

مرتجى، ذكريات أحمد محمد (٢٠٠٩). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، رسالة ماجستير في أصول التربية. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**، الإمارات العربية المتحدة. دار القلم.

مستـوى رضـا أوليـاء الأمور عـن خدمـات التدخل المبكـر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات «دراسة وصفية»

أ.شروق طلال باعثمان
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أ.د. أحمد عبد العزيز التميمي
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التدخل المبكر الخاصة بمحافظتي جدة ومكة المكرمة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بأولياء الأمور والطفل؛ وتكونت عينة البحث من (٢٠٢) ولي أمر موزعين على (٣٠) مركزًا للتدخل المبكر بمحافظتي جدة ومكة المكرمه، طُبقت عليهم استبانة من إعداد الباحثة لاستقصاء آرائهم في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها. وقد أظهرت نتائج الدراسة التي استخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاصها أن أولياء الأمور أظهروا رضًا عاليًا عن خدمات التدخل المبكر المتعلقة بتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية، ومعاملة فريق العمل له بكرامة واحترام، واستخدام فريق العمل لغة سهلة الفهم من قبل أولياء الأمور، ومحافظة الفريق على سرية المعلومات الخاصة بالطفل والأسرة، وإجادة العاملين في المركز التعامل مع الطفل، بالإضافة إلى تدريب الطفل على المهارات المعرفية والاستقلالية، ومناسبة أوقات عمل المركز للأسرة، وفي المقابل أظهرت نتائج الدراسة أن رضا أولياء الأمور كان متدنيًا لخدمات التدخل المبكر المتعلقة بقيام فريق العمل بزيارات منزلية للإطلاع على وضع الطفل، وإشراك أولياء الأمور في قرارات وتطوير سياسات المركز، ومساعدتهم في الحصول على مواعيد في المستشفيات والمراكز الصحية، بالإضافة إلى مراجعة فحوصات الطفل الطبية والصحية بشكل دوري، وتدريب أولياء الأمور خلال الزيارات المنزلية على أنشطة تساعدهم في التعامل مع طفلهم وتلبية احتياجاته. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف جنس وعمر ولي الأمر، ودخله الشهري، وجنس الطفل وعمره، ومدة التحاقه بالمركز؛ في حين كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث الحاصلين على مؤهل بكالوريوس فأعلى، وأفراد العينة الحاصلين على مؤهل متوسط فأقل، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على مؤهل متوسط فأقل.

الكلمات المفتاحية: رضا أولياء الأمور ، خدمات التدخل المبكر المقدمة، ذوي الإعاقة الفكرية

Parents' Satisfaction Level with Early Intervention Services Offered to Their Children with Intellectual Disabilities and Their Relationship with Some Variables

This study aims at identifying the level of parents' satisfaction with the early intervention services given to their children with intellectual disability in the early intervention centers in Jeddah and Makkah governances and their relationship with some variables related to parents and the child. The sample of the study consisted of 202 parent distributed on 30 early intervention centers in Jeddah and Makkah. A survey that is based on the questions and purpose of the study was prepared by the researcher and given to the subjects of the study. The study used the descriptive analytical approach . Its results showed that parents were highly satisfied with the early intervention services in relation to training the child on social skills, the treatment of the work team with dignity and respect and their use of a language with the parents that is easily understood by the parents and their keeping of the confidentiality of children and family information, how good they are at dealing with the child, in addition to training the child on cognitive skills and independence, and the appropriateness of the centre opening and working hours for the family. The study showed that their satisfaction was low in relation to the early intervention services that have to do with home visits by the work teams to follow up the children's situation, involving parents in decision making and developing the centres policies and helping them get hospital and medical centers services in a ddition to reviewing the child's medical check-ups regularly, training the parents through home visits on activities that would help them deal with their children and meeting their needs. The study did not show any statistical differences between responses of the study sample subjects and their level of satisfaction on the early intervention services offered to their children with intellectual disability related

to the sex and age of the parent and his annual income, the sex and the age of the child and the duration of enrollment in the centre. The study showed significant differences (P=0.05) between the subjects of the sample of the study with a bachelor degree or higher, and those with a Intermediate degree or less in favor for the latter.

Key Words: Parents' Satisfaction Level, Early Intervention Services, Intellectual Disabilities

مقدمة:

تعد السنوات الأولى المبكرة من السنوات المهمة في عمر الطفل، والمؤثرة على كافة المظاهر النمائية، لذلك يؤكد الاختصاصيون أن الخبرات المبكرة للطفل تؤثر في تطوره وتعلمه لاحقًا (الزريقات، ٢٠١١)، وإذا كانت الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة لنمو الأطفال العاديين فهي أكثر أهمية للأطفال ذوي الإعاقة؛ لأنهم غالبًا يعانون من تأخر يتم التغلب عليه من خلال تصميم برامج خاصة وفاعلة تهدف إلى استثمار فترات نموهم الحرجة والحساسة في السنوات الست الأولى من عمر الطفل (الخطيب و الحديدي،٢٠١١)، وعلى الرغم من عدم توفر الإحصائيات الدقيقة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد نسبة حدوث الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة؛ إلا أن بعض المصادر قدرت هذه النسبة بحوالي (٣٪) وقدرتها أخرى بحوالي (١٥٪)، لذلك نصت العديد من القوانين والتشريعات على تقديم خدمات وتدخلات علاجية مبكرة وشاملة، وفي البيئات الأقل تقييدًا، كان أبرزها ما نص عليه قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA Individuals Disabilities, Education Act) والذي يُعد القانون الفيدرالي الذي أرسى نظام الخدمات، وكوّن البنية التحتية التنظيمية التي أسست نظام خدمات التدخل المبكر (أودوم وهانسون ولاكمان وكول، ٢٠٠٣/٢٠١١) وطالبت بضرورة توفير خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، على أن يكون تقديم هذه الخدمات في المحيط الطبيعي إلى أقصى حد ممكن (الزريقات،٢٠١١). وهو ما أقره نظام رعاية المعوقين السعودي الصادر عام (١٤٢١) بضرورة تقديم خدمات تعليمية وتربوية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

وانطلاقًا من هذه التشريعات حظي التدخل المبكر باهتمام غير مسبوق في دول العالم، وهذا الاهتمام هو نتيجة حتمية للأدلة القوية التي قدمتها البحوث العلمية في العلوم النفسية والتربوية في العقود الماضية حول الدور الحاسم للعوامل البيئية في السنوات الأولى من العمر في تغيير مسارات النمو سواء من حيث المعدل، أو التسلسل، أو النوعية (Safford, 1975)، وقد قام كاستو وماستروبيري (Casto and Masteropieri, 1986)بتحليل النتائج التي توصلت إليها أربع وسبعون دراسة عن فعالية التدخل المبكر، فاستنتجا أن التدخل المبكر يؤدي إلى تحسن بمستوى متوسط في النمو المعرفي واللغوي والأكاديمي للأطفال ذوي

الإعاقات المختلفة لمرحلة ما قبل المدرسة، كما أثبتت أن التحسن في المظاهر النمائية للطفل يكون أكبر كلما كان التدخل مبكرًا ومكثفًا أكثر، ويضمن مشاركة الأسرة.

وتعد الأسرة حجر الأساس لبرامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فهي تؤدي دورًا مهمًا وفاعلاً في نجاح هذه البرامج التي بدورها تقدم خدماتها للطفل وأسرته معا (شديفات، ٢٠٠٩). وقد دعم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الجزء (ج) هذا التحول الكبير في برامج التدخل المبكر من تركيزها على الطفل إلى البرامج التي تتمحور حول الأسرة (Simeonsoon & Bailey, 2000). لذلك أكدت القوانين والتشريعات على أهمية مشاركة الأسرة في تعليم أطفالهم باعتبارهم صناع قرار رئيسين في تحديد الأهداف والخدمات المناسبة لأطفالهم (Turnbull & Turnbull, 2001)، فكان لزامًا على المهنيين أن يعملوا جنبًا إلى جنب مع الآباء والأمهات للمشاركة في اجتماعات برنامج التعليم الفردي، ووضع خطة خدمات الأسرة الفردية لتطوير أهداف نمائية للطفل بناءً على احتياجاته واهتمامات الوالدين (Kabot, Masi & Segal, 2003).

وباعتبار أن الوالدين هما مقدما الرعاية الأساسية للطفل والمؤثران في نموه، عدّ ماكنغتون (McNaughton, 1994) قياس رضا أولياء الأمور هو العنصر الهام والحيوي لتقييم فعالية الخدمات المقدمة في برامج التدخل المبكر، فالمعلومات التي تعكس رضا الوالدين، أو عدم رضاهما يمكن أن تسهم في تطوير البرامج والخدمات المقدمة للطفل وأسرته، وتزيد من مستوى المشاركة الأسرية.

مشكلة البحث:

أقرت القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة حقوقًا وواجبات لأولياء الأمور غيرت من دورهم التقليدي كمصدر للمعلومات إلى أعضاء مشاركين يعملون جنبًا إلى جنب مع الأخصائيين باعتبارهم أعضاء فاعلين ضمن فريق العمل لهم حق المشاركة في تحديد المكان التربوي الملائم للطفل، واتخاذ القرار في كل ما يخص الطفل كوضع البرنامج التربوي الفردي، وتحديد الخدمات التربوية وخدمات الدعم التي يحتاجها الطفل وحصوله عليها في أقل البيئات تقييدا (رافر، ٢٠٠٩/٢٠١١)، وبما أن تقويم رضا أولياء الأمور عن نوعية الخدمات المقدمة وشموليتها يعد

من أهم عوامل تقييم فعالية برامج التدخل المبكر خلال العشر سنوات الماضية (Mahoney & Bella, 1998)، سعت العديد من الدراسات الأجنبية إلى التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم، وبما أن مجال التدخل المبكر يُعد من مجالات التربية الخاصة الحديثة نسبيًا في عالمنا العربي، نجد ندرة في الأدبيات التي بحثت عن تقييم أولياء الأمور للخدمات المستلمة في برامج التدخل المبكر ومدى رضاهم عنها، خاصة لفئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تحديدًا. من هنا كان اهتمام هذا البحث بتقييم مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم في برامج التدخل المبكر، حيث لم تظهر أي دراسة محلية – على حد علم الباحثة- تستكشف مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التدخل المبكر، للوقوف على مستوى الخدمات المقدمة إن كانت تفي باحتياجات كلٍ من أولياء الأمور وأطفالهم، أم أنها تحتاج إلى المزيد من التحسين والتطوير.

واستنادًا على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية؟

تحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) ما مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية؟

(٢) هل توجد فروق في مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تُعزى لاختلاف المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري)؟.

(٣) هل توجد فروق في مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تُعزى لاختلاف المتغيرات الخاصة بالأطفال (الجنس، العمر، مدة الالتحاق بالمركز)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التدخل المبكر الخاصة بمدينتي جدة ومكة المكرمة.

(٢) التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري).

(٣) التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المتغيرات الخاصة بالطفل (الجنس، العمر، مدة الالتحاق بالمركز).

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

(١) تعد هذا البحث من الدراسات المحدودة عربيًا والتي اهتمت بتقييم مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التدخل المبكر، حيث اقتصرت الدراسات المحلية والعربية على تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال الصم وضعاف السمع من وجهة نظر الاختصاصيين كدراسة (الوهيب، ٢٠٠٩)، والتعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في سوريا كدراسة (منذر،٢٠٠٧)، كما هدفت دراسة العتيبي) ٢٠٠٧) إلى تقييم مستوى الرضا الأسري للخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، في حين سعت دراسة حنفي (٢٠٠٧) إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيًا وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء، في حين تعرفت دراسة كل من البشيتي وعبدات (٢٠٠٤) على مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التأهيل المهني المقدمة لأبنائهم بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، كما تضمنت دراسة الخشرمي (Alkhashrami, 1995)تقديرًا لتصورات

الوالدين نحو التقدم الذي أحرزه أطفالهم في فصول الدمج والفصول العادية في مرحلة رياض الأطفال؛ مما سبق نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت تقييمًا لرضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية بشكلٍ عام، ولمرحلة ما قبل المدرسة بشكلٍ خاص.

(٢) يعد هذا البحث إثراءً للبحث العلمي في مجال التدخل المبكر لذوي الإعاقة، وتفتح الباب لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال.

ب- الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

(١) المساهمة في تعريف المسئولين بواقع خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم.

(٢) نتائج هذا البحث وتوصياتها ستساعد صانعي السياسات ومتخذي القرار في الجهات المعنية على تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم في القطاعين الخاص والحكومي على إعادة النظر في نوع الخدمات المقدمة في هذه المرحلة، واتخاذ الإجراءات الكفيلة للنهوض بها كمًا ونوعا.

(٣) توفير الخدمات للأطفال في هذه المرحلة من شأنه أن يقلل من التكلفة التي قد تستدعيها حالة الطفل مستقبلاً إذا لم تُوفر له خدمات التدخل المبكر في الوقت المناسب.

(٤) البحث في رضا أولياء الأمور من شأنه تقليل الفجوة بين واقع الخدمات المقدمة في مراكز التدخل المبكر والخدمات التي يتوقع أولياء الأمور تقديمها لأطفالهم في هذه المراكز.

محددات البحث:

(١) **المحددات المكانية:** تم التطبيق في مراكز التدخل المبكر الخاصة بمحافظتي جدة ومكة المكرمة.

(٢) **المحددات الزمنية:** تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ.

(٣) **المحددات البشرية**: شمل البحث الحالي أولياء الأمور من الجنسين (١٠٩) من الذكور، و(٩٠) من الإناث، ممن يعاني أطفالهم من الإعاقة الفكرية وتتراوح أعمارهم من سن الميلاد -٨ سنوات الملتحقين ببرامج التدخل المبكر الخاصة كما شملت متغيرات خاصة بأولياء الأمور كالجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، والدخل الشهري، ومتغيرات خاصة بأطفالهم كالجنس، الفئة العمرية، ومدة الالتحاق بالمركز.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أولياء الأمور (Parents): يُقصد بهم (الأب و الأم)، أو من يتحمل مسئولية الطفل ورعاية مصالحه.

الأطفال ذو الإعاقة الفكرية: هم الأطفال (ذكور، إناث) الذين تراوحت أعمارهم بين سن الميلاد وحتى (٨) سنوات، وتم تشخيصهم بوجود إعاقة فكرية لديهم وفقًا لاختبارات الذكاء المطبقة بمراكز التدخل المبكر الملتحقين بها، وقد تكون مصحوبة بإعاقات أخرى.

خدمات التدخل المبكر: هي مجموعة من الخدمات تُقدم للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية والذين تتراوح أعمارهم من سن الميلاد -٨ سنوات وأسرهم وتشمل الخدمات الوقائية وخدمات التشخيص والكشف المبكر، إضافة إلى الخدمات العلاجية والتربوية والخدمات المساندة وخدمات الانتقال وخدمات تدريب أولياء الأمور، وتُقدم هذه الخدمات من قبل فريق متعد التخصصات سواء في المستشفى، أو المنزل، أو المركز، أو الاثنين معًا.

مستوى الرضا: مدى قبول أولياء الأمور وارتياحهم للخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، وشعورهم أن تلك الخدمات كافية وتلبي احتياجات أطفالهم.

الإطار النظري:

الرضا عن خدمات التدخل المبكر:

تشير الدراسات التربوية أن الرضا يُعد من التراكيب الافتراضية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر؛ إلا أنه يمكن الاستدلال عليه إلى حدٍ ما من

خلال تأثيره الملاحظ على السلوك، فالرضا يكون مبنيًا على وعي الفرد وإدراكه لخبرات معينة (Borg & Gall, 1989). كما يُعبّر مصطلح الرضا عن الدرجة التي يشعر فيها أولياء الأمور أن الخدمة تلبي احتياجاتهم واحتياجات طفلهم (Rodger, Keen, Braithwait, & Cook, 2008)، ومن وجهة نظر شوارتز وبير (Schwartz and Bear, 1991) فالرضا هو بناء، أو مفهوم متقلب، أو مضطرب يصعب تعريفه وقياسه.

وقياس رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر يشبه إلى حد ما قياس رضا المستهلك عن الخدمات الاجتماعية، حيث إن الطفل وأسرته هم المستهلكون لهذه الخدمات؛ إلا أن الخيارات المقدمة لهم من قبل مقدمي الخدمات قد تكون قليلة، وفكرتهم عن مستوى الخدمات المتوقعة مازالت محدودة (McNaughton, 1994). ويرى سامرز وزملاؤه (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull and Poston, 2005) أن معرفة أولياء الأمور لعناصر الخدمات وجوانب علاقاتهم بالمهنيين يساعدهم في وضع تعريف لمعنى الرضا يناسب ثقافتهم وتوقعاتهم. وذكر سيبي (Cebe, 1996) عن ميشالوس (Michalos, 1983) عاملين رئيسين يؤديان دورًا في وضع مفهوم للرضا عن الخدمات الاجتماعية هما: (أ) توقعات وطموحات الفرد؛ (ب) وعي وإدراك الفرد لمحصلة ونتيجة هذه الخدمات.

وقد قام مارفو وكايسلا (Marfo and Kysela, 1985) باستعراض ومراجعة (٢٠) دراسة في مجال التدخل المبكر تم نشرها بين عامي (١٩٧٥- ١٩٨٣) ووجدوا أن اثنين منها فقط تضمنت قياسًا لرضا الوالدين عن برامج التدخل المبكر. كما أشار بيلي وسيمونسن (Bailey and Simeonsson, 1988) إلى أنه تم تسليط الضوء على قياس رضا الأسرة في عدد محدود من الدراسات في الماضي، وهذا ما يُفسر وجود معلومات قليلة يمكن الاستعانة بها لتفسير البيانات المتعلقة برضا أولياء الأمور عن الخدمات.

وأرجع هاوكنز (Hawkins, 1991) سبب قلة اعتماد الأدبيات المتعلقة بالتربية الخاصة على بيانات رضا الوالدين في تقييم البرامج، هو تساؤل بعض الباحثين عن إمكانية الاعتماد على "الانطباعات الذاتية" كقياس لمدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وتأكيدهم في المقابل على أهمية الدليل السلوكي في تقييم

وتقويم التغير السلوكي لدى الأطفال، الأمر الذي انتقده كاستو وماستروبيري ودنست (Casto and Mastropieri, 1986; Dunst, 1985) من تركيز أغلب الدراسات في مجال التدخل المبكر على تقدم الطفل، خصوصًا على النمو المعرفي، كقياس أساس لفعالية البرنامج. وعلّق سيبي (Cebe, 1996) عن برونفبرينير (Bronfenbrenner, 1979) بأن التركيز على مخرجات الطفل كمؤشر ودليل أساسي لفعالية البرنامج أدى إلى نظرة محدودة وغير متكاملة للتدخل المبكر.

وفي رأي بيلي وسيمونسون ودنست (Bailey and Simeonsson, 1988; Strain, 1988) أن شعور الآباء والأمهات نادرًا ما يتم الاعتماد عليه في دراسات رسمية تسعى للتعرف على مدى فعالية البرامج، كون عملية التقييم سابقًا كانت أكثر تركيزًا على الطفل، وتعتمد بشكل كبير على أدوات معيارية المرجع لتقيس التغيرات في سلوك ومهارات الطفل، وتطور أهداف برامج التربية الخاصة من الاهتمام والتركيز على الطفل وحده إلى الاهتمام بالأسرة جعل عمليتي التقييم والتقويم أكثر صعوبة؛ إلا أنه بالرغم من ذلك يُعد قياس رضا الوالدين مكونًا مهمًا لتقييم برامج التدخل المبكر. وتأييدًا لما سبق أشار إينوي (Inouye, 2000) أن رضا الوالدين عن برامج التربية الخاصة ومشاركتهم فيها موضوعان من أهم الموضوعات في مجال التعليم اليوم، بسبب التزايد المطرد للحقوق القانونية التي ضمنها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة للأطفال وأسرهم، وزيادة مسؤوليات الوالدين. ويُوضح كومر (Comer, 2009) أنه من المهم جدًا قياس رضا الوالدين عن خدمات التعليم الخاص؛ لأن شعور الآباء بالراحة تجاه الخدمات التي يتلقونها هم وأطفالهم، من شأنه أن يمنع حدوث تعارض وإخفاق في العملية التعليمية.

ولاحظ سامرز وزملاؤه (Summers, et al., 2005) أن الدراسات التي سلطت الضوء على رضا الوالدين اهتمت بسؤالهم حول مدى رضاهم عن: (أ) كمية الخدمات التي تلقوها هم وأطفالهم؛ (ب) جودة الخدمات؛ (ج) جودة العلاقات مع الأخصائيين والمهنيين، وعلى الرغم من إشارة بعض الباحثين إلى صعوبة الاعتماد على شعور الوالدين وآرائهم في عملية تقييم البرامج؛ إلا أنه في كثير من الأحيان يتم تضمين رضا الوالدين كمكوّن لتقييم الخدمات المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة وأسرهم للأسباب التالية:

الأول: قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) ينص على أن الآباء يجب أن يكونوا ضمن فريق صنع القرار في جميع خدمات التعليم الخاص، ويجب أن يكون لدى الوالدين آليات متنوعة لتقييم الخدمات المقدمة لهم إن كانت تلبي احتياجاتهم واحتياجات أطفالهم أم لا، لذلك فإن عملية التأكد من رضا الوالدين عن الخدمات المقدمة تؤدي إلى منع الخلافات ورفع الدعاوى أمام القضاء والتدخل القانوني المصاحب له (Turnbull & Turnbull, 2001).

الثاني: قد يكون رضا الوالدين مرتبط، أو ذو علاقة بعوامل أسرية أخرى مثل الإجهاد، أو الاكتئاب،، أو رغبة أولياء الأمور في زيادة تمكينهم وثقتهم ببرنامج طفلهم، أو تعزيز كفاءتهم الذاتية ومشاركتهم الأسرية (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker, & Mallik, 2004)، ويؤكد كلٌ من سوداك وإيروين (Soodak and Erwin, 2000) بأن عدم رضا الأسر عن علاقاتهم بالمهنيين تسبب في شعورهم بالضغوط، وعدم الترحيب بهم في اتخاذ القرارات، وتطبيق الاستراتيجيات لدمج أطفالهم.

وذكر إينوي (Inouye, 2000) أن الرضا الأسري مهم لعدة أسباب:

(أ) مشاركة أولياء الأمور ورضاهم عن البرنامج تُحملهم المسؤولية الرئيسة في تطوير قدرات طفلهم.

(ب) المعلومات التي يقدمها أولياء الأمور مهمة لتطوير شراكة تعاونية بين الأسرة والمركز، أو البرنامج لضمان نجاح البرنامج، فضلاً عن أن التغذية الراجعة التي يقدمها ولي الأمر عن البرنامج، تساعد المركز، أو المدرسة على إعادة النظر في برنامجها، وإحداث تعديلات لضمان الرضا الأسري عنه.

(ج) إشراك الآباء في برنامج الطفل يمكنهم من المشاركة في عملية اتخاذ القرار وهو تطبيق لما تنادي به القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة.

(د) تقييم وجهات نظر أولياء الأمور ومدى رضاهم عن البرنامج سيجعل منهم مدافعين عنه وعن استمراريته؛ بالإضافة إلى تقديمهم الدعم والتمويل سواء منهم، أو ممن نقلوا لهم خبراتهم عن جدوى البرنامج وضرورة الإسهام في تمويله.

وبرر سيبي (Cebe, 1994) وماكنغتون (McNaughton, 1994) السبب الذي جعل رضا الآباء والأمهات عن برنامج طفلهم هو الهم الشاغل، وجعل عملية جمع المعلومات عن رضاهم مهم لعدة أسباب منها:

(أ) أن الآباء والأمهات لديهم المسئولية الأساسية والسيطرة والتحكم في نمو طفلهم، لذلك فقراراتهم التي تخص نجاح، أو فشل البرنامج ينبغي أن يكون لها الصدارة والأولوية (Bernheimer, Gallimore, & Weisner, 1990).

(ب) المعلومات عن رضا الوالدين، أو عدم رضاهم يمكن أن تُستخدم لتطوير وتنمية الخدمات بشكل أفضل، وحماية البرنامج من الرفض، أو الفشل (Upshur, 1991; Wolery, 1987).

(ج) زيادة مشاركة الآباء والأمهات في البرامج خاصة في صنع القرار وتقييمه (Conn-Powers, Ross-Allen, & Holburn, 1990)؛ (د) باعتبار أولياء الأمور مستهلكين للخدمات التي تقدمها برامج التربية الخاصة، فإن المعلومات عن مدى رضاهم يمكن الاستفادة منها لإقناع وكالات تمويل الأموال، والمدراء، أو المسئولين بجدوى البرنامج (Scheirer, 1978). وأضاف سامرز وزملاؤه (Summers, et al., 2005) أن تقييم الآباء لمدى رضاهم عن البرنامج، يكشف معلومات عن مدى جودة الخدمات المقدمة، أو جودة العلاقة بالمهنيين وهو ما يجب الاهتمام به في برامج التدخل المبكر.

ويشير سيبي (Cebe, 1996) أن الأدبيات التي تبحث في رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة تعد إحدى وسائل تحديد وجهات نظر الآباء والأمهات تجاه خدمات التربية الخاصة المقدمة لطفلهم ذي الإعاقة. كما أنها ستُمكن الخبراء ومدراء البرامج والمهنيين من إجراء تعديلات للخدمات المستلمة بناءً على خبرات مستلمي تلك الخدمات، بهدف حصول الأطفال من ذوي الإعاقة على حاجاتهم واستغلال طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصاها، ووضّح جايتوند (Gaitonde, 2008) أن البيانات حول رضا أولياء الأمور عن الخدمات تكشف عن العوامل التي قد تؤدي دورًا في التأثير على مدى رضاهم.

العوامل المؤثرة على رضا أولياء الأمور:

يشير لانرز ومومبارتس (Lanners and Mombaerts, 2000) أن إعاقة الطفل والمتغيرات الشخصية والاجتماعية للأسرة، والعلاقات بين أفرادها تتفاعل بطرق معقدة؛ مما يؤثر في قدرة الأسر على التكيف، وعلى الرغم من أن الأسر قد تتفاعل بشكل مختلف مع الضغوط المختلفة، إلا أنه من الممكن أن تكون بعض المتغيرات الديموغرافية للأسر ذات صلة بتكيفها مع البرنامج، وبالتقارير التي يقدمونها عن مدى ارتياحهم ورضاهم عن خدمات التدخل المبكر المستلمة، ويرى بيلي وبلاسكو وسمونسون (Bailey, Blasco, and Simeonsson, 1992) أن وعى وإدراك الوالدين للاحتياجات الأسرية قد يتأثر بعدة عوامل كعمر الوالدين، وعمر الطفل (D›Amato & Yoshida, 1991)، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وشدة إعاقة الطفل (Sandow, Clarke, Cox, & Stewart, 1981). ورغم ذلك إلا أنه ليس واضحًا إن كانت هذه العوامل، أو عوامل أخرى قد تكون مرتبطة برضا الوالدين.

وفي هذا السياق ينفي كوفاتش وجاكس (Kovach and Jacks, 1989) وجود ارتباط متبادل بين رضا الوالدين والمتغيرات التسعة التالية: عمر الطفل، شدة الإعاقة، مدة الالتحاق بالبرنامج، مدى تعاون الأم، تكرار الاتصال والتواصل مع المعلمين، عدد الزيارات المنزلية؛ عدد الجلسات في المركز؛ عدد جلسات الوالدين مع الطفل، عدد أيام المشاركة في برامج المجتمع المحلي، كما توصل هامبلين ويلسون وثيرمان (Hamblin-Wilson and Thurman, 1990) إلى عدم وجود تأثير لكل من متغير العرق، مستوى الدخل، الحالة الاجتماعية للأسرة على رضا أولياء الأمور، عدا المستوى التعليمي كان له تأثيره على رضاهم، حيث كان أولياء الأمور المتعلمين والمثقفين أكثر رضًا من غيرهم، وعلى العكس من ذلك فبالرغم من ارتفاع مستويات الرضا التي تم قياسها في دراسة جيير (Gyere, 2006)؛ إلا أنه تم العثور على فروق تبعًا لوجود إعاقة لدى الطفل أم لا، وبعض المتغيرات المتعلقة بالوالدين كالجنس، والعمر، والعرق.

ضغوط الوالدين:

أشار كنج وكاثرز وكنج وروسينباوم (King, Cathers, King, and Rosenbaum, 2001) إلى أن العلاقة بين الرضا والعوامل المتعلقة بالأبوين،

كالتوتر مازالت غير واضحة، على الرغم من أن الرضا عن الخدمات يحسّن الحالة النفسية للوالدين ويُقلل، أو يحُد من مشاعر الكرب والحزن والألم والاكتئاب، وذكر ليفينج ستون (Livingstone, 2008) أن أحد مسببات ضغوط الوالدين قد يعود إلى نوع الإعاقة التي يعاني منها الطفل، حيث أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقات الخلقية، وذوي اضطراب التوحد، وذوي الاضطرابات السلوكية كانت مستويات التوتر لديهم عالية، وبالتالي كانت مستويات رضاهم أقل تجاه الخدمات المقدمة. في حين أكد سليجمان ودارلينغ (Seligman and Darling, 2007) أن إعاقة الطفل لها آثار سلبية على الأسرة من ناحية زيادة الضغوط الزوجية؛ زيادة التوتر، وقلة ثقة الوالدين في البرامج المقدمه التي تؤثر بشكل، أو بآخر على مستويات رضاهم عن خدمات التربية الخاصة، وأضاف بروكمان فريزي (Brookman-Frazee, 2004) أن أحد مصادر الضغوط على الأسرة زيادة النفقات المالية نظرًا للأسباب التالية:

(١) وجود مصدر دخل واحد فقط للأسرة نتيجة مكوث أحد الوالدين في المنزل لرعاية الطفل.
(٢) انخفاض الدخل الأسري جراء التكاليف الإضافية المتعلقة بإعاقة الطفل.
(٣) وجود صعوبات مالية أخرى تؤدي إلى تخفيض موارد الأسرة.

وزيادة الضغوط على الوالدين مع مرور الوقت، يجعلنا نتساءل إن كان انخفاض مستويات رضا أولياء الأمور عن الخدمات يكون بسبب معاناتهم من زيادة الضغوط أم أن ازدياد الضغوط على الوالدين هو السبب في عدم رضاهم عن الخدمات؟ وأيًا كانت الإجابة، فإنه يجب على برامج التدخل المبكر أن تأخذ في الاعتبار مراعاة احتياجات الوالدين بصورة مثلى لتحسين مستوى دعمهم لأطفالهم، وفي هذا الصدد يرى جايتوند (Gaitonde, 2008) أن هناك علاقة بين التوتر، أو الإجهاد، أو الضغط النفسي الحالي لأولياء الأمور والرضا عن الخدمات الحالية على نحو سلبي، أي كلما زاد التوتر والضغط النفسي قل وانخفض الرضا.

وتؤكد فروهوف (Fruehauf, 2003) أن تقارير رضا الأسر التي تعاني من ضغوط حياتية متعددة عن خدمات برامج التدخل المبكر أقل من غيرها من الأسر، لذلك فالوالدين بحاجة إلى وجود خدمات تدخل مبنية على حاجات الأسرة، إضافةً

إلى توفير معلومات عن موارد ومصادر الدعم في المجتمع، فإذا لم تتوفر الخدمات التي تركز على هذه الجوانب فقد ينجم عن ذلك سوء انسجام للوالدين مع برنامج طفلهم وانخفاض مستوى رضاهم عن خدماته.

من هنا كانت أهمية تعاون كل من المتخصصين وأولياء الأمور في تلبية احتياجات الأطفال للتقليل من الضغوط على الوالدين، وذكر بروس وشولتز (Bruce and Schultz, 2002) أن الاهتمام بطريقة التواصل مع أولياء الأمور يساعد على تجنب زيادة مستويات التوتر والضغوط لديهم. كما يؤكد ليفنج ستون (Livingstone, 2008) أن تقييم ضغوط الوالدين يساعد في تحديد احتياجات الآباء والأمهات ودعمهم، ويعزز إمكانية التعاون الإيجابي مع مقدمي الخدمات؛ مما يُسهم في رضاهم عن خدمات ودعم التعليم الخاص التي يتلقاها أطفالهم في المدرسة. ويعتقد سلجمان (Seligman, 1999) أن الأسر التي لا تتكيف بشكل جيد مع برامج أطفالها تُعلق إحباطها على الخدمات الاجتماعية المتدنية، أو غير المتوفرة، لذلك فالأسر التي تفتقر إلى الخدمات، أو التي تتلقى خدمات تقليدية تركز على الطفل بدلاً من التركيز على الأسرة تعاني من عدم كفاية الخدمات وفشلها في تلبية احتياجات أفراد الأسرة.

المستوى التعليمي لأولياء الأمور:

أشار كل من فريمان وألكين وكساري (Freeman, Alkin, & Kasari, 1999) أن هناك علاقة وثيقة بين حصول الأمهات على مستوى تعليم جامعي عالٍ وارتفاع مستوى رضاهن عن مدارس أطفالهن الخاصة، وفي رأي مخالف ذكر كلٌ من سامرز وآخرون وليفنج ستون (Summers, et al., 2005; Livingstone, 2008) ارتباط انخفاض رضا الوالدين عن تجارب أبنائهم التعليمية كلما ارتفع مستوى الوالدين التعليمي، وأن تداخل مستوى الرضا وخصائص الأسرة أمر معقد ويحتاج إلى بحث على عينات أكبر عبر أنواع مختلفة من الخدمات والخصائص الأسرية.

اتجاهات ومعتقدات أولياء الأمور:

من العوامل المؤثرة على رضا الوالدين عن برامج أطفالهم معتقداتهم واتجاهاتهم نحو أهداف المناهج المدرسية، وأماكن تعليم أطفالهم التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، وإمكانية تأثير هذه البرامج على مخرجات أطفالهم

التعليمية والاجتماعية (Duhaney and Salend, 2000)، كل هذه الأمور كانت مصدر قلق لأولياء الأمور جعلتهم يطالبون من خلال المقابلات التي أجراها كلٌ من برويت ووانـدري وهولمز (Pruitt, Wandry, and Hollums, 1998) مع الأسر للتعرف على مطالبهم وتحسين العلاقة المدرسية/الأسرية، ورفع مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة بما يلي:

(١) استماع المربين لهم بشكل أكبر.

(٢) زيادة حجم وجودة التواصل بينهم وبين فريق العمل.

(٣) زيادة وعي المعلمين بإعاقات أطفالهم.

(٤) شعور المربين بحاجات الأسر، والقيود التي يعانون منها خاصةً القيود اللغوية وتقدير خبرات الوالدين.

(٥) التعامل مع أطفالهم باحترام أكثر، والاهتمام بالاحتياجات الفردية لكل طالب.

(٦) تعديل البرنامج التربوي الفردي وتطويره.

سلوك مقدم الخدمة والبيئة المدرسية:

ذكر لاو وآخرون (Law, et al., 2003) أن سلوك مقدم الخدمة له تأثيره على رضا الوالدين. من هنا كان الاهتمام بتقديم خدمات محورها الأسرة، وأن يكون مقدمو هذه الخدمات إيجابيين وداعمين لأولياء الأمور، ويتعاملون معهم بود واحترام، سريعو الاستجابة لاحتياجاتهم، ولديهم معرفة جيدة بمهارات الطفل وخدمات المجتمع المحلي (McWilliam, Tocci, & Harbin, 1998).

ويرى تيرنبول وتيرنبول (Turnbull and Turnbull, 1986) أن التواصل المفتوح مع مقدمي الخدمات وتقديم معلومات عن الطفل وخيارات الخدمة من الخدمات الهامة لتشكيل شراكات تعاونية وداعمة مع أولياء الأمور، وتحقيق رضاهم عما يتم تقديمه من خدمات. لذلك ينصح رومر وأمبريت (Romer and Umbreit, 1998) باختيار منسق خدمات لديه معرفة باحتياجات الطفل والأسرة كونه نقطة اتصال هامه بين الوالدين ومقدمي هذه الخدمات. وفي رأي ترينبول وترينبول (Turnbull and Turnbull, 1990) أن البيئة الطبيعية للأسرة والبيئات المدرسية تؤثر على العلاقة بين الوالدين وهيئة العاملين بالمدرسة، وهذا بدوره ربما يؤثر على خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة.

هذه النتائج تدعم حقيقة أن رضا الوالدين عن خدمات التدخل المبكر يتأثر بالعديد من العوامل التي لا يمكن التعرف عليها إلا من خلال تقييم الطفل، وتقييم الوالدين، وتقييم عوامل الخدمة، وذلك باستخدام مصادر بيانات متعدده؛ ومما لاشك فيه أن هذه التقييمات سيكون لها انعكاسات مهمة لمقدمي ومخططي الخدمات للنظر للرضا كمفهوم متعدد الأبعاد، ويتأثر بالعديد من العناصر (King, et al., 2001).

وبوجود عوامل أثرت على رضا الوالدين عن الخدمات المقدمة لأطفالهم سواء سلبًا، أو إيجابًا، فهناك في المقابل عوامل أشارت إليها بعض الدراسات بأنها كانت عائقًا أمام رضا الآباء والأمهات سيتم التطرق إليها.

دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت رضا أولياء الأمور عن برامج وخدمات التربية الخاصه:

من الدراسات التي سعت إلى تحديد مستويات رضا الوالدين عن البرنامج التربوي الفردي دراسة برباتش (Burbach,2003) وكان الغرض الثانوي من الدراسة هو تحديد ما إذا كانت مستويات الرضا تختلف بحسب المتغيرات المستقلة المحددة في الدراسة وهي نوع الإعاقة، ونموذج الخدمة، والمستوى التعليمي للوالدين. وشملت عينة البحث أولياء أمور الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الخامس، وأظهرت النتائج رضا أولياء الأمور عن البرنامج التربوي الفردي خصوصًا عملية التقييم، وأهلية الطفل لتلقي الخدمات، وتطبيق البرنامج التربوي الفردي للطفل.

وفي سياق التعرف على رضا أولياء الأمور قام كلٌ من البشيتي وعبدات (٢٠٠٤) بتطبيق استبانة للتعرف على مستوى رضا أولياء أمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مرحلة التأهيل المهني بمدينة الشارقة تبعًا لجنس التلميذ/التلميذة، ونوع الإعاقة، والورشة التي يتم التدرب فيها. وقد تم تطبيق الأداة على (٨٣) من أولياء أمور طلبة قسم التأهيل المهني، ودلت النتائج أن هناك مستوى مرتفعًا من الرضا لدى أولياء الأمور تجاه الخدمات المقدمة لأبنائهم في قسم التأهيل المهني في الأبعاد التالية: الاستفادة من التدريب، التواصل بين الأسرة والقسم، ميول الطالب المهنية، الخدمات العامة في القسم، مستوى التدريب، الأقساط المدرسية، بينما كان

رضاهم متوسطًا لبعدي الأنشطة والمواصلات. كما تبين أن أولياء الأمور راضون عن الخدمات المقدمة للتلاميذ أكثر من رضاهم عن الخدمات المقدمة للتلميذات، ويعود ذلك إلى طريقة التدريب المنظمة بشكل أكبر في ورش الذكور؛ بالإضافة إلى وجود فارق بسيط في متوسط رضا أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية عن متوسط رضا أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة الذهنية نظرًا لكون ورش التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تقليدية لا تتناسب ومستوى طموحات آبائهم المستقبلية لهم في العمل.

وأجرى منذر (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في سوريا ودراسة أثر كلٍ من المتغيرات التالية: جنس ولي الأمر، والمستوى التعليمي لولي الأمر، الدخل الشهري للأسرة، الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل، مدة التحاق الطفل بالمركز، ووصف الخبرة الشخصية لأولياء الأمور حول الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في سوريا، استخدم خلالها الباحث استبانة من تصميمه تم توزيعها على (١٠٤) من أولياء أمور الأطفال التوحديين الذين تتراوح أعمارهم بين (٥سنوات فأقل، ومن ٥-١٠ سنوات، وأكبر من ١٠ سنوات)، بالإضافة إلى إجرائه مقابلات مع (٢٠) من أولياء الأمور. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولياء الأمور راضون بشكل عام عن الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في سوريا، ولم يكن هناك تأثير للمتغيرات التالية (جنس ولي الأمر، ومدة التحاق الطفل بالمركز، والدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي لولي الأمر) على مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في كل من عينة الذكور، والإناث. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا بين كلٍ من مجموعة الذكور، ومجموعة الإناث، تُعزى لمتغير الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل، حيث كان أولياء الأمور الذين تزيد أعمار أطفالهم عن عشر سنوات أكثر رضًا مقارنةً بأولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمار أطفالهم مابين (٥-١٠) سنوات، ولم تظهر فروق في مستويات الرضا لدى أولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من خمس سنوات فما دون مقارنة بالفئتين الباقيتين.

وفي دراسة حنفي ورفيق (٢٠٠٩) سعت للتعرف على طبيعة المشاركة التعاونية بين الأسر والاختصاصيين ومظاهرها من حيث أهميتها والرضا عنها، ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات كعمر ولي أمر الطفل، ومستواه التعليمي، وعمر الطفل ذي الإعاقة ونوع إعاقته، والبيئة التربوية للطفل ذو الإعاقة، وأعد الباحثان لتحقيق هدف الدراسة استمارة للبيانات الأولية تخص الوالدين والطفل، وقاما بتطبيق مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة والاختصاصيين (The Family Professional Scale) (Summers, et. al, 2005) – على (٧٦١) من أسر (آباء وأمهات) الأطفال ذوي الإعاقة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة إما في معاهد التربية الخاصة، أو فصول الدمج، أو المراكز الخاصه، وأكدت النتائج التي توصل إليها الباحثان أن أكثر مظاهر الشراكة التعاونية التي حازت رضا الآباء والأمهات هي على التوالي: الحفاظ على خصوصية الأسرة، احترام قيم ومعتقدات الأسرة؛ التعامل مع الأسرة بود، واستخدام لغة تفهمها الأسرة.

وفي دراسة نوعية قام بها أوكونور (O›connor, 2008) للتعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن مشاركاتهم للمهنيين في ايرلندا الشماليه، استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية لقياس الرضا (٢٠) من أولياء الأمور عن دورهم كشركاء والعوامل التي أثرت على مشاركتهم مع المهنيين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور لم يشعروا بدورهم كشركاء مع المهنيين الذين كانوا يعاملونهم بصورة غير متكافئة ويلعبون دور "الخبير" الذي يقوم بالتوجيه في هذه العلاقة؛ وبالإضافة إلى ذلك كشفت الدراسة أن أولياء الأمور شعروا بالتوتر بسبب عدم وجود تواصل مناسب مع المهنيين، وعدم تلبيتهم لاحتياجات أطفالهم الخاصه.

أجرى كل من مونتيس وهالتير مان وماجيار (Montes, Halterman, and Magyar, 2009) دراسة كان هدفها مقارنة الوصول إلى الموارد الصحية بين كل من المجتمع والمدرسة، ومستوى الرضا عنها بين الأسر التي لديها طفل يعاني من اضطراب طيف التوحد، والأسر الأخرى التي لديها طفل من ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة. وتم إجراء مسح شمل (٤٠٣٥٦) من آباء وأمهات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٠-١٧) سنة عن طريق دراسة قومية أجريت للأطفال ذوي الاحتياجات الصحية في الفترة بين (٢٠٠٥ –٢٠٠٦) وذكر أكثر آباء

وأمهات الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد وجود صعوبة في استخدام الخدمات سواء في المدرسة، أو المجتمع المحلي بنسبة (٢٧,٦٪) مقابل (٩,٧٪) لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة، في حين كانت نسبة عدم الرضا عن الخدمات (١٩,٨٪) لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقابل (٧,٩٪) لآباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الصحية الخاصه. وكان آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يجدون صعوبة في الوصول إلى الخدمات الصحية في المدرسة، أو في المجتمع، وبالتالي يصعب عليهم الحصول عليها، كما ذكر آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد أن هناك حاجة إلى زيادة تقديم خدمات مناسبة لأطفالهم من قبل مقدمي خدمات مؤهلين وماهرين.

أجرى كومر (Comer, 2009) دراسة لتحديد آراء الوالدين عن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي (IEP) وعلاقة بعض المتغيرات الديموغرافية والعوامل البيئية برضا الوالدين. وتم توزيع أداة الدراسة على أولياء أمور لأطفال ذوي إعاقات مختلفة تتراوح أعمارهم من (٣-٢١) سنة ملتحقين بمدرسة بإقليم داكوتا الجنوبيه. اجاب (٩١) من أولياء الأمور على استبيان الدراسة، وأشارت نتائج استجاباتهم أن الوالدين كانا راضيين عن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي بشكل عام. كما أكدت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا الوالدين وبعض المتغيرات كالمستوى التعليمي للوالدين؛ جنس الطفل؛ السنوات التي قضاها الطفل في التعليم الخاص. كما كانت هناك علاقة إيجابية بين العوامل البيئية ورضا الوالدين حيث كان مكان ووقت انعقاد اجتماعات (IEP) مريحين ومناسبين لأولياء الأمور والمصطلحات المستخدمة أثناء الاجتماع مفهومة من قبلهم، إضافةً إلى شعورهم بأنهم أعضاء مرحب بحضورهم من قبل فريق العمل.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت رضا أولياء الأمور عن برامج التدخل المبكر وخدماته:

طبق كل من لانرز ومومبيرت (Lanners & Mombaerts, 2000) المقياس الأوروبي لرضا الوالدين عن برامج التدخل المبكر الذي يحتوي على (٥٧) بندًا من أبرزها: الرضا عن التدخل المتمركز حول الطفل، والتدخل المتمركز حول الوالدين، والتدخل المتمركز حول الأقارب، والشراكة بين المهنيين وأولياء الأمور، وتنظيم الخدمة، ومساعدة الوالدين في الوصول إلى الشبكات الاجتماعية،

ومساعدة الطفل في الوصول إلى الشبكات الاجتماعية، والرضا عن المساعدة في الوصول إلى موارد المجتمع، وقام بالإجابة عليه (٥٨٤) أسرة من (٨) دول أوروبية مختلفه، والتحليل الإحصائي للمقياس يُظهر أن أولياء الأمور راضون بشكل عام عن خدمات التدخل المبكر، وكانوا أكثر رضًا عن علاقاتهم الشخصية بالمهنيين، إلا أنهم كانوا أقل رضًا عن وصولهم للشبكات الاجتماعيه.

هدفت دراسة هازنت وجرافز (Hasnat & Graves, 2000) إلى التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن إجراءات التشخيص المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة، وتم أخذ بيانات الرضا من خلال المقابلات التي تم إجراؤها مع أولياء الأمور وتوجيه الأسئلة لهم بشأن طريقة تنفيذ عملية الكشف ومدتها ومدى رضاهم عنها، وكانت (٨٢٪) من استجابات أولياء الأمور تعكس مستويات عالية من الرضا، وربط بعض الآباء رضاهم بمدى حصولهم على المعلومات، كما أظهرت النتائج أن الرضا الأسري يزداد كلما كان هناك تواصل مباشر بين المختص والأسرة لتفهم مخاوفهم بشكل مباشر، ولم يكن للطفل، أو المجموعات الداعمة أي تأثير على رضاهم، من هنا أوصت الدراسة بضرورة التواصل مع الأسرة، وتفهم مخاوفهم، وتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجونها لزيادة رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم.

وفي دراسة أجراها فورهف (Fruehauf, 2003) للتحقق من مدى فعالية الخدمات المستندة على الأسرة في إشباع الاحتياجات المختلفة للأسر، وشارك في هذا البحث (١١٤) من أولياء الأمور الذين تتراوح أعمار أطفالهم بين سن الولادة وسن ثلاث سنوات من العمر، ويتلقون حاليًا خدمات تدخل مبكر من خلال أربعة برامج مختلفة للتدخل المبكر في جنوب غرب ولاية أوهايو، وقيّمت الأسر المشاركة البرامج بأنها أقل بكثير من المستويات المطلوبة من حيث الدعم، وتُظهر النتائج أن الأسر التي كانت ظروفها الحياتية أكثر تعقيدًا كانت مستويات رضاها عن خدمات البرنامج التي تلقوها أعلى بكثير من غيرهم من الأسر، حيث عبّرت الأسر ذات الأوضاع المالية المتدنية عن رضا أكبر من الأسر ذات الأوضاع المالية الجيدة، وكانت الأمهات الأقل تعليمًا (الحاصلات على الثانوية فقط) أكثر رضًا عن الخدمات من الأمهات الحاصلات على مستوى أعلى من التعليم (ما بعد الثانوية)، وبينت نتائج هذا البحث أن الأمهات اللاتي ذكرن أنهن منفصلات، أو مطلقات، أو لم يسبق لهن

الـزواج كان رضـاهن عن خدمات البرنامج أعلى بكثـير من تقييمات الآباء والأمهات المتزوجين، وعلى الرغم من أن الخدمات المقدمة في هذه البرامج ترتكز على الأسرة إلا أن الأسـر أفـادت بـأن مسـتوى الخدمات لم يلـب احتياجاتهم، وهذا يـدل على أن الخدمات المستندة على الأسرة لم يتم تفعيلها بشكل كامل.

قيّم نيتزل (Neitzel, 2004) مدى رضا أولياء الأمور والمهنيين عن خدمات التدخـل المبكـر المتمركزة حول الأسـرة المقدمة للأطفال الصـغار المصـابين بالتوحد الذيـن تـتراوح أعمارهم بـين (٢-٥) سـنوات، وقام الباحـث بتصـميم مقياس تقييم البرنامـج المتمركـز حول الأسـرة، ومقياس التواصـل الاجتماعي، ولقياس رضـا كل مـن أولياء الأمور ومقدمي خدمات التدخل المبكر العاملين مع هذه الفئة، وأظهرت النتائج أن مسـتوى الرضـا عن خدمات التدخل المبكر كان أكبر بين المهنيين منه بين أولياء الأمور الذين قل رضـاهم عن الخدمات بشـكل عام والخدمات الفردية بشـكل خاص، كما أنه لم يكن للمتغيرات الديموغرافية أي علاقة بمسـتويات رضـا كل من أولياء الأمور والمهنيين، وأوصـى الباحث بإجراء مزيد من الدراسـات بهدف التعرف على علاقة الرضا بمتغيرات أخرى.

وهدفت دراسـة بيلشات وليفبير وبرولكس وريداي (Pelchat, Lefebvre, Proulx, and Reidy, 2004) إلى تقييـم مـدى رضـا أوليـاء الأمـور عن برنامج التدخـل الأسـري، حيـث يقـوم البرنامـج بتقديم المسـاعدة والدعـم لأوليـاء الأمور للتعامل مع الأطفال حديثي الولادة الذين يعانون من مشكلات صحية محددة على سبيل المثال: (سقف الحنك المشقوق/أو الشفة المشقوقة؛ ومتلازمة داون)، وأظهرت النتائـج أن غالبيـة الآباء كانوا راضـين عن برنامج التدخل الأسـري، وعبرت معظم عينـة البحـث عـن أن التدخـل قد سـاعدهم علـى التكيف مـع المواقف غـير المتوقعة، وقد تلقوا توجيهات وإرشـادات حول كيفية فهم ومناقشـة مشاعرهم الخاصة، وهذه المساعدات أعطتهم الثقة حول الرعاية التي سيحصل عليها طفلهم، وكشفت النتائج وجـود فـروق كبيرة في مسـتويات الرضـا اعتمادًا علـى جنس ولي الأمـر، ونوع إعاقة الطفـل، والدخـل المالي للأسـرة. حيث كانت أمهـات الأطفال حديثـي الولادة الذين يعانـون مـن متلازمـة داون أكثر رضًـا من الآباء حـول الدعم الشخصـي والعاطفي الـذي تلقـوه. وكانـت الأسـر ذات الدخل المنخفض أكثر رضًـا من الأسـر ذات الدخل

المرتفع على جميع المقاييس، وبالنسبة للمقياس الوالدي فقد كان أولياء أمور الأطفال ذوي (سقف الحلق المشقوق/الشفة الأرنبية) أكثر رضًا من أولياء أمور الأطفال المصابين بمتلازمة داون، وأثارت النتائج عدة مسائل مهمة حول هذا النوع من برامج التدخل المبكر التي تتطلب المزيد من البحث المتعمق.

وفي دراسة قام بها بيلي وزملاؤه (Bailey, et al., 2004) لوصف تجارب الأسر الأولى عن خدمات التدخل المبكر من حيث أهلية أطفالهم لتلقي الخدمات، ومدى تفاعل المهنيين الطبيين، والجهد اللازم للحصول على الخدمات، والمشاركة في التخطيط للخدمات، والرضا عن الخدمات، والتفاعل مع أخصائيي التدخل المبكر، وتم إجراء مقابلات مع عينة ممثلة وطنيًا شملت (٣٣٣٨) من أولياء أمور الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة والملتحقين ببرامج التدخل المبكر، وأشارت النتائج إلى أن متوسط المدة التي يتم فيها تحويل الطفل إلى برامج التدخل المبكر قدرها (١,٤) أشهر، وعبرت الأسر عن أن المهنيين الطبيين ساعدوهم كثيرًا في مناقشة همومهم مما أشعرهم بالإيجابية بداية دخولهم لبرامج التدخل المبكر، وأكدت معظم الأسر سهولة حصولهم على الخدمات وأنها كانت مناسبة لاحتياجاتهم، كما أنهم أعطوا تقييمًا إيجابيًا لتعامل أخصائيي التدخل المبكر معهم، حيث إنهم جعلوا لهم دورًا في اتخاذ القرارات بشأن أهداف الطفل والأسرة، وعلى العكس من ذلك أشارت نسبة قليلة من الأسر إلى أنها تأخرت في الحصول على الخدمات، وأنهم بحاجة إلى المزيد من المشاركة في التخطيط للخدمات، في حين أشار البعض إلى أن الخدمات لم تكن كافية ، وأن أطفالهم كانوا بحاجة لعلاج النطق، والعلاج الطبيعي، والعلاج المهني، والعلاج باللعب، والعلاج السلوكي، وما نسبته (٢٠٪) من الأسر لم تكن تعلم بوجود خطة خدمات الأسرة الفردية (IFSP) وكان أغلبهم من الأسر ذات الأقليات العرقية، والأسر ذات الدخل المحدود، والأسر التي لم يكمل أفرادها تعليمهم الثانوي.

وفي سياق الدراسات التي بحثت في رضا أولياء الأمور قام تشو وجانوتي (Cho and Gannotti, 2005) بدراسة للتعرف على خبرات الأمهات وآرائهن تجاه مقدمي الخدمات الاجتماعية والتعليمية، وتأثير اختلاف القيم الثقافية، وأساليب التواصل على رضاهن، وشارك في هذا البحث (٢٠) من الأمهات الأمريكيات

من أصول كورية، وقام الباحث بإجراء مقابلات لاستخلاص نتائج الدراسة التي عبّرت الأمهات من خلالها عن رضاهن لتوفر الخدمات، وخبرة المهنيين، إلا أنهن غير راضيات عن تكرارهن طلب الخدمات، والتعامل مع المهنيين الذين يهمشونهن، كذلك عن الصعوبات التي يواجهونها في اجتماعات (IEP) لاختلاف القيم الثقافية وأسلوب التواصل، من أجل ذلك اقترحت الأمهات وجود مترجمين مؤهلين، بالإضافة إلى احترام مشاعر الوالدين وحاجتهم للدعم من مقدمي الخدمات، لتعزيز مشاركة الوالدين والخبرات التعليمية الناجحة للأطفال والأسر من الخلفيات الثقافية المتنوعه.

أشار منذر (٢٠٠٧) إلى الدراسة التي قام بها وانج وآخرون (Wang, Summers, Little, Turnbull, Poston and Mannan, 2006) لمعرفة آراء الآباء والأمهات في برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم لتحسين حياة الأسرة، وطُبقت الدراسة على (١٠٧) أسرة لديها أطفال من ذوي الإعاقة تتراوح أعمارهم بين سن الولادة إلى خمس سنوات ومن الملتحقين ببرامج التدخل المبكر، وقام الباحثون بتصميم نموذج تقييم للكشف عن نقاط التشابه والاختلاف بين تقييمات كل من الآباء والأمهات للبرنامج، وكشفت النتائج عدم وجود اختلافات في آراء الآباء والأمهات عن البرنامج، كما لا توجد فروق في تقييم مستوى رضا الأسر عن الخدمات المقدمة لهم، وأوصت الدراسة باستخدام المقياس في مناطق أخرى لتعميم نتائجه، والاهتمام بدراسة آراء أفراد آخرين من العائله.

وفي دراسة لمحاولة التعرف على وجهات نظر الوالدين لمعوقات خدمات التدخل المبكر، وتحديد أسباب عدم توفير هذه الخدمات لكافة الأطفال المستحقين لها بولاية نيوجرسي، قام جيوردانو (Giordano, 2008) بتطبيق دراسته على عينة شملت (١٥٢) مشاركًا (٧٠) منهم أولياء أمور لأطفال تلقوا خدمات للتدخل المبكر وَ (٢٩) منهم أولياء أمور لأطفال لم يتلقوا تلك الخدمات وَ(٥٣) من المهنيين الذين يعملون في برامج التدخل المبكر وبرامج ذوي الإعاقة لمرحلة ما قبل المدرسة، ولاستخلاص النتائج قام الباحث بمقارنة استجابات كل من مجموعتي أولياء الأمور ومجموعة المهنيين، حيث أفادت مجموعتي أولياء الأمور أن من أهم المعيقات التي واجهتهم هو نصحهم بالانتظار لاحتمال تخلص الطفل من تأخره النمائي

بعد فترة من الزمن، بالإضافة إلى عدم توفر خدمات تشخيصية بالولاية مما اضطر أولياء الأمور إلى إجرائها خارج الولاية التي أسفرت عن عدم أهلية الطفل لتلقي خدمات التدخل المبكر، كما أضاف أولياء الأمور الذين لم يتلقوا خدمات للتدخل المبكر بسبب عدم الاهتمام بقلقهم تجاه أطفالهم، أو مساعدتهم، بالتالي فإن عملية إدراج أطفالهم لبرنامج التدخل المبكر اتسمت بالصعوبة، في حين كانت أغلب استجابات المهنيين نحو المعوقات التي تواجه أولياء الأمور هي عدم رغبتهم في إشراك جميع أفراد العائلة في عملية علاج الطفل، بالإضافة لعدم معرفتهم ببرنامج التدخل المبكر ونصحهم بالانتظار لاحتمال تخلص الطفل من تأخره النمائي بعد فترة من الزمن.

قامت لالينـد (Lalinde, 2008) بدراسة مسحية كان هدفها تقييم العلاقة بين جودة خدمات التدخل المبكر ومخرجات أسرِ الأطفال من ذوي الإعاقة من سن (٠-٣) سنوات، وتم جمع معلومات هذا البحث من (١١٠٨) أسرة استجابت لتوزيع المسح الشامل من قبل برنامج التدخل المبكر بالولايه، ويتضمن المسح مقياسي تقدير "Beach" لقياس تصورات الأسر لمستوى جودة خدمات التدخل المبكر التي تم الحصول عليها وتأثير تلك الخدمات عليهم، وأشارت نتائج الأسر إلى أن مستوى جودة الخدمات كان رائعًا وإيجابيًا، وأنه لم تكن هناك علاقة للفئات العرقية للأسر، أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية بجودة الخدمات المقدمه في حين كانَت هناك علاقة قوية بين جودة الخدمات والمخرجات الايجابية للأسر تُعزى إلى نموذج الرعاية المتمركزة حول الأسرة، كما تُعزى النتائج المتعلقة بتكافؤ جودة الخدمة طبقًا للفئات العرقية الاجتماعية والاقتصادية إلى اثنين من الخصائص المهمة للبرامج عالية الجَودة وهما: الكفاءة الثقافية وتنسيق الخدمات.

وفي دراسة أخرى أجراها كوبراسيرت (Kohprasert, 2008) هدفت إلى التعرف على وجهات نظر (٤٤٢) أولياء الأمور حول خدمات التدخل المبكر والخدمات ذات الصلة المقدمة لأطفالهم الصغار ذوي اضطراب التوحد في تايلاند، قام من خلالها الباحث بإجراء عملية مسح لجميع مراكز التدخل المبكر في البلاد مستخدمًا استبانة تم توزيعها على أولياء الأمور، حيث كشفت النتائج أنه وعلى الرغم من اتفاق أولياء الأمور على جودة خدمات التدخل المبكر ومناسبتها ،

والخدمات ذات الصلة التي يتم توفيرها لأطفالهم، إلا أنهم أعربوا عن حاجتهم الشديدة إلى جميع أنواع الخدمات بما في ذلك الحاجة للمعلومات، والحاجة للدعم، والحاجة للخدمات المجتمعية، والحاجة للدعم المالي.

استخدم كلٌ من هالام وروز وجروف ولوبيانكو (Hallam, Rous, Grove, and LoBianco, 2009) البيانات الخاصة بـ (٢٩٦٣) طفل من المؤهلين للحصول على خدمات التدخل المبكر على مستوى ولاية كنتاكي، لدراسة تأثير مجموعة من المتغيرات على مستوى وكثافة الخدمات المقدمة للأطفال بالولاية، هذه المتغيرات تتعلق بالطفل والأسرة مثل: العرق، الجنس، سن الالتحاق بالبرنامج، مدة الحمل، أهلية الطفل لتلقي الخدمات، جوانب القصور لدى الطفل كالمهارات الاجتماعية، والمعرفية، والتكيفية، والتواصلية، والدافعية، وإذا ما كان الطفل قد التحق لفترة بدور رعاية أم لا، حجم الأسرة، التأمين الصحي، ونوع مزود الخدمة (فرد أم وكالة)، مستوى الفقر في الولاية التي يقيم بها الطفل والأسرة، الحالة الحضرية للمقاطعة التي يسكنها الطفل، وأظهرت النتائج أن المتغيرات السابقة تؤثر في تقديم خدمات التدخل المبكر في ولاية كنتاكي، إلا أن متغير العرق، والجنس، ومدة الحمل لم يكن لهم تأثير مباشر على مستوى وكثافة الخدمات، بينما كان لعمر الأطفال ووقت دخولهم برامج التدخل المبكر تأثير بشكل مباشر على كثافة وكمية الخدمات التي تلقوها، أما الوضع المالي للأسرة فيبدو أنه لا يؤثر في نوع، أو مستوى الخدمات المقدمة، كما أن الأسر التي تعيش في المناطق الحضرية كانت أيضًا أسهل في الوصول إلى المزيد من الخدمات من نظرائهم في المناطق الريفيه.

وفي دراسة قامت بها الحداد (Al-Hadad, 2010) هدفت إلى استكشاف جانبين هامين في برامج التدخل المبكر وبرامج التربية الخاصة للطفولة المبكرة في قطر وهما: مخرجات الأسرة والشراكة الأسرية مع المهنيين، استخدمت الباحثة من خلالها المنهج المختلط والذي اعتمدت فيه على عدة أدوات كمقياس مركز "Betch" للشراكة الأسرية مع المهنيين، ومقياس مخرجات الأسرة، واستبيان ديموغرافي، والمقابلات شبه المنظمة كمصادر أولية لجمع بيانات هذا البحث التي تكوّن المشاركون فيها من أسر الأطفال الصغار ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات العاملين في برامج التدخل المبكر وبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة ومديري البرامج، وكان

عددهم (١٢٧)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسر في رضاها عن مستوى الشراكة تبعًا لنوع إعاقة الطفل وشدتها، حيث كانت أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي أقل رضًا عن مستوى الشراكة الأسرية مع المهنيين، وكانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الشراكة تبعًا لاختلاف تخصصات المهنيين، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات لمعالجة أوجه القصور في هذه البرامج وتعزيز الممارسات المتمحورة والداعمة للأسرة، وتشجيع المشاركة التعاونية مع أسر الأطفال الصغار من ذوي الإعاقة.

ومن الدراسات العربية القليلة والحديثة في هذا المجال قامت عسيري (٢٠١٣) بدراسة بعنوان إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحقيق الرضا الأسري لقياس رضا الأسر المترددة والملتحقة بمركز التشخيص والتدخل المبكر بالمنطقة الشرقية عن جودة الخدمات المقدمة والإجراءات الإدارية المتبعة فيه، وذلك من خلال استقصاء رضا الأسر عن إجراءات الاستقبال المتبعة في المركز، وتعامل الموظفات، وإجراءات تشخيص الحالة، والإرشاد الأسري المقدم للأم، والإجراءات الإدارية المتبعة كتعامل الإدارة مع الأم والحاله، كما هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر بعض المتغيرات على الرضا الأسري كعمر الحالة، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، ونوع الجهة المحولة، والهدف من زيارة وتشخيص الحالة، واعتمدت الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة على استبيان قامت بإعداده وتطبيقه على عينة البحث والتي بلغ عددها (٥٠) أسرة، وتوصلت من خلاله إلى جملة من النتائج كانت على التوالي: (أ) ارتفاع نسبة الرضا الأسري عن إجراءات استقبال الحالة وتعامل موظفات الاستقبال بنسبة (٩٢٪)، كما بلغت نسبة رضاهم عن إجراءات تشخيص الحالة والإرشاد من قبل الأخصائيات (٩٤ ٪)، وقد عبرت الأسر عن رضًا شبه تام حول الإجراءات الإدارية المقدمة في المركز والتعامل الإداري بما نسبته (٩٧,٥٪) ، ووجدت الباحثة فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تُعزى للمستوى التعليمي لكل من الأب والأم لصالح ذوي التعليم ما فوق الثانوي، كما لم تجد الباحثة فروقًا ذات دلالة إحصائية لبقية متغيرات الدراسة، وأوصت الباحثة على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التدخل والتشخيص المبكر، بالإضافة إلى الاهتمام بالأسر وذويهم لانعكاس ذلك على التزامهم ومشاركتهم الأسرية التي من شأنها التأثير على مستوى تقدم حالات أطفالهم المترددين على المركز.

التعقيب على الدراسات السابقه:

- توصلت نتائج أغلب دراسات المحور الأول إلى وجود رضا عام عن الخدمات المقدمة، وفي دراسة (Burbach, 2003) كان أكثر مجالات الرضا عن عملية التقييم وأهلية الطفل لتلقي الخدمات وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، والخدمات التمريضية المقدمة في المدرسة في دراسة (Murphy, et al., 2006). وذهبت نتائج دراسة (Livingstone, 2008) إلى أن تدريب الوالدين والتواصل الجيد مع مقدمي الخدمة كان من أكثر الخدمات فائدةً لهم، وهو بذلك يتفق مع نتائج دراسة (حنفي ورفيق، ٢٠٠٧) أن أهم مظاهر رضا أولياء الأمور كانت المحافظة على خصوصية الأسرة واحترام قيمها ومعتقداتها والتعامل معهم بود واستخدام لغة مفهومة من قبلهم، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة (Comer, 2009) بأن استخدام فريق العمل لمصطلحات مفهومة أثناء الاجتماعات ومناسبة مكان ووقت انعقادها، إضافةً إلى شعور أولياء الأمور بالترحيب من قبل الفريق،كلها كانت من العوامل التي ساعدت على رضاهم عن الخدمات المقدمه.

- وفيما يتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت دراسة (Inouye, 1999) أن رضا الوالدين انخفض كلما ازداد المستوى التعليمي لأبنائهم، وهذا ما اتفق مع النتائج التي توصلت لها دراسة (Sadoski, 1999) التي انخفض فيها رضا آباء الأطفال في الصفين الرابع والخامس عن رضا آباء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وعلى عكس هذه النتيجة فقد أكدت دراسة (منذر، ٢٠٠٧) أن أولياء أمور الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن (١٠) سنوات كانوا أكثر رضًا مقارنة بأولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-١٠) سنوات، كما كان لعدد ساعات تلقي الطفل للخدمة تأثير على رضا أولياء الأمور حيث كان رضا الآباء الذين يتلقى أطفالهم ساعة واحدة من الخدمات أقل من رضا الآباء الذين يتلقى أطفالهم خمس ساعات من الخدمات في الدراسة ذاتها، وكان لمتغير الجنس ونوع الإعاقة علاقة برضا أولياء الأمور حيث كان رضاهم عن الخدمات المقدمة للتلاميذ أكثر من الخدمات المقدمة للتلميذات، كما كان متوسط رضا أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة

الفكرية أعلى من متوسط رضا أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية (البشيتي وعبدات، ٢٠٠٤).

- وأشارت دراسة (Geyer, 2006) إلى أن عمر الآباء والأمهات من العوامل التي كان لها تأثير على رضا الوالدين عن الخدمات، حيث كان الآباء والأمهات الذين تتراوح أعمارهم من (٤١) سنة فأكبر أكثر رضا من الآباء والأمهات الذين تتراوح أعمارهم من (٤٠) سنة فأقل، عبرت نتائج بعض الدراسات كدراسة (Ngui & Flores, 2005) عن عدم رضا أولياء الأمور عن الرعاية المقدمة واستخدام الخدمات، وارتبط ذلك بشدة إعاقة الطفل وغياب التأمين الصحي وإجراء المقابلات مع أولياء الأمور بلغة مختلفه، كما ارتبط تدني رضا أولياء الأمور في دراسة (Montes, et al., 2009) لوجود صعوبة في الحصول على الخدمات سواء في المجتمع، أو المدرسة.

- أشارت الكثير من دراسات المحور الثاني إلى رضا أولياء الأمور عن جودة ونوعية الخدمات المقدمة لأطفالهم في برامج التدخل المبكر، فكان من أبرز مظاهر الرضا المشاركة في اتخاذ القرارات بشأن الخدمات والأهداف (Mcwilliam, et al., 1995)، وبشاشة مزودي الخدمة، والمعرفة الواسعة للمعلمين، وتدريب الوالدين وتزويدهم بمعلومات تمكنهم من تلبية احتياجات أطفالهم، والتغير الإيجابي في سلوك أطفالهم (Widerstrom & Goodwin, 1987; Summers et. al., 2007)، وعلاقتهم الشخصية بالمهنيين (Lanners & Mombaerts, 2000)، والدعم الخارجي (Hambline-Wilson & Thurman, 1990) والزيارات المنزلية (Upshur, 1991)، وخدمات الانتقال (Hanline, 1990)، في حين كانت مجموعات الدعم والاستشارات المقدمة للأسرة من أقل الخدمات فائدة ورضًا من قبل أولياء الأمور في دراسة (Upshur, 1991).

- وفيما يتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت دراسة (Fruehauf, 2003) أن الأسر ذات الظروف الحياتية المعقدة أكثر رضًا من غيرها من الأسر، وأضاف (Cebe, 1996) أن الأعباء المادية لها تأثير على رضا أولياء الأمور، وقد كان

أولياء الأمور الذين لم يدفعوا ثمن خدمات إضافية أكثر رضًا عن البرنامج مقارنةً بأولياء الأمور الذين كانوا يدفعون ثمن خدمات إضافية، وعبرت الأسر ذات الدخل المنخفض عن رضا أكبر من الأسر ذات الدخل المرتفع في نتائج دراسة كل من (Fruehauf, 2003; Pelchat, et al., 2004) وهذا يخالف ما توصل له (Stallard & Lenton, 1992) حيث لم يكن لوضع الأسرة الاجتماعي والاقتصادي تأثير على تقييم الوالدين ومقدمي الخدمات لجودة الخدمات المقدمه، وهذا ما يؤكد أيضًا ما توصلت له دراسة (Lalinde, 2008; Hallam, et al., 2009) من عدم وجود علاقة للفئات العرقية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية للأسر بجودة الخدمات المقدمة، في حين كان للمخرجات الإيجابية للأسرة التي تُعزى لنموذج الرعاية المتمركزة حول الأسرة علاقة قوية بجودة الخدمات (Kontos & Diamond, 2002)، وهو ما يخالف نتيجة (Pelchat, et al., 2004) حيث كان لجنس ولي الأمر ونوع إعاقة الطفل والدخل المالي للأسرة تأثير على رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم.

وكانت الأمهات الأقل تعليمًا أكثر رضًا عن الخدمات مقارنةً بالأمهات الحاصلات على مستوى تعليمي أعلى في دراسة (Fruehauf, 2003)، على عكس ما توصلت له دراستي كل من (Hambline-Wilson & Thurman, 1990 ؛ عسيري، ٢٠١٣) من ارتفاع الرضا الأسري لصالح الآباء والأمهات ذوي المستوى التعليمي الأعلى. ودلت دراستي (Gaitonde, 2008; Hallam, et al., 2009) على أن أولياء الأمور الذين يعيشون في مناطق حضرية كانوا أكثر رضًا عن الخدمات من أولياء الأمور الذين يعيشون في مناطق ريفية نظرًا لاختلاف الوصول للخدمات، وبحثت بعض الدراسات في علاقة شدة الإعاقة برضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، فتوصلت دراسة (Cebe, 1996) إلى أن رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة، أو المتوسطة عن البرنامج كان أكثر من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الحادة، أو الشديدة، على خلاف ما توصلت له دراسة (Harrison, et al., 1996) من عدم وجود تباين في رضا أولياء الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي بسيط، أو معتدل، أو حاد تجاه برامج التدخل المبكر، واهتمت بعض الدراسات بمدى رضا أولياء الأمور تبعًا لنوع إعاقة الطفل منها

دراسة (Inouye, 1999) التي أظهر فيها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطرابات الكلام واللغة رضا أعلى من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، وفي دراسة (Pelchat, et al., 2004) كان رضا آباء الأطفال ذوي سقف الحلق المشقوق/ الشفة الأرنبية أكثر من رضا آباء الأطفال ذوي متلازمة داون.

- رغم ارتفاع مستوى الرضا الأسري عن الخدمات المقدمة في كثير من الدراسات، إلا أن بعض الأسر قيّمت البرامج بأنها أقل من المستوى المطلوب من حيث الدعم ، وأنها لم تلب احتياجاتهم، حيث لم تكن الخدمات المستلمة كافية، وأن أطفالهم بحاجة لعلاج النطق والعلاج الطبيعي والمهني والسلوكي والعلاج باللعب ،(Bailey, et al., 2004) وفي دراسة (Rodger, et al., 2007) عبرت اثنتان من الأمهات المشاركات عن عدم رضاهن بسبب عدم تقدم أطفالهم نمائيًا وتحقيقهم للأهداف الموضوعة لهم، إضافةً إلى إجهاد الوالدين وانخفاض مستوى رعايتهم لأطفالهم، وعانى أولياء الأمور في دراسة (Kohler, 1999) من صعوبة الحصول على الخدمات اللازمة لأطفالهم، وقلة مشاركتهم الأسرية، ووصولهم للشبكات الاجتماعية (Lanners & Mombaerts, 2000). وتوصلت نتائج (Kohprasert, 2008) إلى حاجة أولياء الأمور للمعلومات والدعم بشكل عام، والخدمات المجتمعية والدعم المالي بشكل خاص، وهذا ما أكده (Hasnat & Graves, 2000) بأن الرضا الأسري يزداد بازدياد الحصول على المعلومات والتواصل المباشر بين المختصين والأسرة، وذهبت دراسة (Hanline, 1990) لتثبت أن من أبرز المشكلات التي واجهها الآباء في برامج أطفالهم لمرحلة ما قبل المدرسة كانت في نقص المعلومات عن خدمات التربية الخاصة، وضعف المشاركة الأسرية، ونقص الثقة في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، وكانت لصعوبة التعرف على الخدمات والحصول عليها خاصة تأمين العلاج من أبرز أسباب عدم رضا أولياء الأمور في دراسة (Mcwilliam, et al., 1995)، كما كان لصعوبة الحصول على المشورة والدعم الأولي اللازم بعد عملية التشخيص سبب في تدني مستوى رضا أولياء الأمور في دراسة (Smith, et al., 1994).

- ومن الدراسات التي قارنت رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر برضا مقدمي هذه الخدمات دراسة (Neitzel, 2004) التي كان فيها رضا المهنيين أعلى من رضا أولياء الأمور. وفي دراسة (Mahoney & Filer, 1996) أعرب الآباء عن حاجتهم للخدمات الشخصية والأسرية لكنهم أكثر حاجة للخدمات المتعلقة بمصلحة أطفالهم، إلا أن وجهات نظر المهنيين بأن الخدمات الشخصية والأسرية لا تقل أهمية عن الخدمات المقدمة للطفل، وكان تقييم أولياء الأمور لإمكانية وصولهم للخدمات أكثر إيجابية مقارنة بالمهنيين في دراسة كلٍ من (Able-Boone, et al., 1992).
- تناولت بعض الدراسات شراكات أولياء الأمور بمقدمي الخدمات وعلاقة بعض المتغيرات برضاهم عن هذه الشراكة، منها دراسة (Summers et. al., 2005) التي أثبتت أن رضا أولياء أمور الأطفال الأصغر سنًا عن شراكتهم بالمهنيين كان أكثر مقارنة بأولياء أمور الأطفال الأكبر سنًا نظرًا لاختلاف طبيعة الخدمات، ونماذج تقديم الخدمة عبر الفئات العمرية المختلفة، كما كان الآباء الأصغر سنًا والأقل تعليمًا أكثر رضا من الآباء الأكبر سنًا والأكثر تعليمًا، بينما وجدت دراسة (Al-Hadad, 2010) فروقًا ذات دلالة بين الأسر في رضاها عن مستوى الشراكة تبعًا لنوع إعاقة الطفل وشدتها ،وكذلك تبعًا لاختلاف تخصصات المهنيين، في حين كان رضا أولياء الأمور الذين كانت خبرتهم جيدة مع المعلمين عن الشراكة أكثر من أولياء الأمور الذين وصفوا خبرتهم بأنها لم تكن جيدة (Cebe, 1996). وأضاف (Monnan, 2005; Summers et. al, 2007) أن رضا الأسر عن علاقتهم بالمهنيين يتوقف بشكل جزئي على فعالية الخدمات المقدمة والتي بدورها تؤثر على جودة الحياة الأسرية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات المستعرضة في تحديد المنهج المستخدم في الدراسة والمتغيرات التي قد يكون لها تأثير على رضا أولياء الأمور، واختيار الأداة المناسبة لهدف الدراسة، وإعداد بعض بنود محاور الاستبانة، والوقوف على أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية، وتدعيم الإطار النظري والاستفادة من مصادر تلك الدراسات ومراجعها.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ لأنه الأسلوب الأمثل لتحقيق أهداف الدراسة وهو يهتم بوصف الظاهرة وتحديدها، وتبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩، ص. ١٨٨).

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (٢٠١) ولي أمر ما بين (ذكور، إناث) موزعين على (٣٠) مركزًا خاصًا يقدم خدمات التدخل المبكر لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينتي جدة ومكة المكرمه. تتضح خصائص عينة البحث في ضوء متغيرات الدراسة الخاصة بكلٍ من ولي الأمر والطفل كما يلي:

أ) المتغيرات الخاصة بولي أمر الطفل:

١- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير جنس ولي أمر الطفل كما هو موضح في جدول (١):

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير جنس ولي الأمر

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	١٠٩	٥٤,٢
أنثى	٩٠	٤٤,٨
لم يحدد	٢	١,٠
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

٢- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى التعليمي	العدد	النسبة
متوسط فأقل	٣٩	١٩,٤
ثانوي	٦٢	٣٠,٨
بكالوريوس فأعلى	٩٨	٤٨,٨
لم يحدد	٢	١,٠
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

٣- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير عمر ولي أمر الطفل كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير عمر ولي الأمر

العمر	العدد	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٢١	١٠,٤
من ٣٠ إلى أقل من ٣٥سنة	٤٤	٢١,٩
من ٣٥إلى أقل من ٤٠سنة	٤٨	٢٣,٩
٤٠سنة فأكثر	٨٤	٤١,٨
لم يحدد	٤	٢,٠
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

٤- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير الدخل الشهري لولي الأمر كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير الدخل الشهري لولي الأمر

الدخل الشهري	العدد	النسبة
أقل من (٥٠٠٠) ريال	٦٢	٣٠,٨
من (٥٠٠٠-١٠٠٠٠) ريال	٨٥	٤٢,٣
أعلى من (١٠٠٠٠) ريال	٤٥	٢٢,٤
لم يحدد	٩	٤,٥
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

ب) المتغيرات الخاصة بالطفل

١- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير جنس الطفل كما هو موضح في جدول (٥):

جدول (٥)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير جنس الطفل

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	١٣٠	٦٤,٧
أنثى	٦٩	٣٤,٣
لم يحدد	٢	١,٠
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

٢- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير عمر الطفل كما هو موضح في جدول (٦):

جدول (٦)

توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير عمر الطفل

عمر الطفل	العدد	النسبة
من ٣سنوات فأقل	١٢	٦,٠
أكبر من ٣سنوات إلى ٤سنوات	٣٢	١٥,٩
أكبر من ٤سنوات إلى ٥سنوات	٢٥	١٢,٤
أكبر من ٥سنوات إلى ٦سنوات	٣٦	١٧,٩
أكبر من ٦سنوات إلى٧سنوات	٣٢	١٥,٩
أكبر من ٧سنوات	٦٤	٣١,٨
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

٣- توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير مدة التحاق الطفل بالمركز كما هو موضح في جدول (٧):

جدول (٧)

عينة البحث وفقًا لمتغير مدة التحاق الطفل بالمركز

مدة التحاق الطفل بالمركز	العدد	النسبة
أقل من سنة	٥١	٢٥,٤
سنة	٢٨	١٣,٩
أكثر من سنة	١١٣	٥٦,٢
لم يحدد	٩	٤,٥
المجموع	٢٠١	١٠٠,٠

أداة البحث:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدتها الباحثة لاستقصاء آراء عينة البحث وفقًا لأهداف الدراسة، وتساؤلاتها، والمنهج المستخدم ومستفيدة من الإطار النظري، والدراسات السابقة كدراسة (Summers, et al., 2005; Westling, 1997; Cebe, 1996; MacNeil, Liu, Stone & Farrell, 2007) وقد تكونت من جزأين هما:

الجزء الأول: ويمثل المتغيرات الخاصة بعينة البحث (ولي أمر الطفل، الطفل) من حيث (نوع ولي الأمر، عمر ولي الأمر، المستوى التعليمي لولي الأمر، الدخل الشهري)، وفيما يخص المتغيرات الخاصة بالطفل فهي تشمل (نوع الطفل، عمر الطفل، مدة التحاق الطفل بالمركز).

الجزء الثاني: ويتكون من أربعة محاور وهي المحور الأول: يتعلق بمدى الرضا عن الخدمات التعليمية والمساندة التي يتلقاها الطفل، المحور الثاني: يتعلق بمدى الرضا عن الخدمات المقدمة لولي الأمر والأسرة ككل، المحور الثالث: يتعلق بمدى الرضا عن كفاءة الفريق القائم على رعاية الطفل، المحور الرابع: يتعلق بمدى الرضا عن مكان تقديم الخدمه. وقد استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على عبارات محاور الاستبانة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل على جميع المحاور كالتالي: (راضٍ جدًا =٥، راضٍ= ٤، لا أعرف =٣، غير راضٍ =٢، غير راضٍ إطلاقًا =١) ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٨)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
راضٍ جدا	٥,٠٠-٤,٢١
راضٍ	٤,٢٠-٣,٤١
لا أعرف	٣,٤٠-٢,٦١
غير راضٍ	٢,٦٠-١,٨١
غير راضٍ إطلاقا	١,٨٠-١,٠٠

صدق الأداة:

١. **الصدق الظاهري**:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة أم القرى للاستفادة

من آرائهم ومقترحاتهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها وصياغتها اللغوية، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد أسفرت تلك العملية عن اتفاق المحكمين على جميع بنود الاستبانة بنسبة (٩٥٪) تقريبًا، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وإعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

٢. **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٩) درجات الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة ككل.

جدول (٩)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانه (العينة الاستطلاعية، N = ٤٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	××٠,٦٨٧٦	١٥	××٠,٦٩٣٥	٢٩	××٠,٧٤٦٥	٤٣	××٠,٨٠٧٢
٢	××٠,٧٣٦٤	١٦	××٠,٤٩٢٠	٣٠	××٠,٥٨٤٩	٤٤	××٠,٧٥٨٩
٣	××٠,٧١١٨	١٧	××٠,٧٤٠٩	٣١	××٠,٧٣٧٣	٤٥	××٠,٦٦٠٦
٤	××٠,٧٤٠٠	١٨	××٠,٧٢٠٨	٣٢	×٠,٣١٦٦	٤٦	××٠,٦١١٣
٥	××٠,٦٦١٨	١٩	××٠,٦٥١٦	٣٣	××٠,٦١٨٢	٤٧	××٠,٦٨٦٢
٦	××٠,٥٧٨٨	٢٠	××٠,٦٣٨٦	٣٤	××٠,٨١٥٠	٤٨	××٠,٦٢٠٩
٧	××٠,٤٧٨٠	٢١	××٠,٧٥٠٩	٣٥	××٠,٦٤٢٥	٤٩	××٠,٦٧٤٧
٨	××٠,٤٣٠٧	٢٢	××٠,٦٩٩٩	٣٦	××٠,٧١١٩	٥٠	٠,١٩١٧
٩	××٠,٥٩١١	٢٣	××٠,٦٠٩٦	٣٧	××٠,٦٣٢١	٥١	××٠,٦٢٩٣
١٠	×٠,٣٢٣٠	٢٤	××٠,٥٨٨٣	٣٨	××٠,٧١٣٠	٥٢	××٠,٧٢٤٥
١١	××٠,٥٦٣٠	٢٥	××٠,٧٦٢٠	٣٩	××٠,٥٧٧٢	٥٣	××٠,٤٩١٦
١٢	××٠,٧٦٠١	٢٦	××٠,٨٠٠٣	٤٠	××٠,٧٣٠٣	٥٤	××٠,٦٧٢٦
١٣	××٠,٦٣٣٥	٢٧	××٠,٥٥٦٣	٤١	××٠,٥٦٥٠	٥٥	××٠,٧٩٣٥
١٤	××٠,٧٠٥٩	٢٨	××٠,٦٥٤٥	٤٢	××٠,٥٥٤٦	٥٦	××٠,٥٦٠٧

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

وقد تبيّن أن جميع معاملات ارتباط كل عبارة من العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه داله عند مستوى دلالة (٠,٠١) والبعض الآخر عند مستوى دلاله (٠,٠٥) كما هو مبين في الجدول (٩) عدا العبارة رقم (٥٠) التي لم تكن دالة، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨١) كحد أعلى وَ(٠,٣١) كحد أدنى.

الثبات:

تم حساب قيمة الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Crobach) حيث كان معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٧) وهذا يدل أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع كما يوضحه الجدول (١٠).

جدول (١٠)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانه

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الثبات الكلي للاستبانة	٥٦	٠,٩٧

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة لمعالجة البيانات وهي كما يلي: التوزيع التكراري؛ والنسب المئوية؛ والمتوسط الحسابي؛ معامل ارتباط (Pearson)؛ معامل ؛ T.TEST ؛(Cronbach›s Alpha) Least Significant Difference. (LSD) ؛(-ANOVA One Way)،

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أولياء الأمور حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التدخل المبكر بمدينتي جدة ومكة المكرمه. ويوضح الجدول (١١) متوسطات رضا أولياء الأمور وقد رُتبت تنازليًا من متوسط الرضا الأعلى وحتى متوسط الرضا الأقل على النحو التالي:

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راضٍ إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: الرضا عن الخدمات المقدمة للطفل										
أ- الخدمات التعليمية										
١	تُقيّم جميع مهارات طفلي المعرفية والنفسية والاجتماعية والتواصلية والحركية بشكل مناسب.	ت	٥٤	١٢٥	١٦	٤		٤,١٥	٠,٦٤	١٤
		٪	٢٧,١	٦٢,٨	٨,٠	٢,٠				
٢	تُجرى عملية التقييم لطفلي بشكل منظم ودقيق وتستغرق وقتا قصيرا.	ت	٥٨	٧٨	٥٠	٨	١	٣,٩٤	٠,٨٧	٢٩
		٪	٢٩,٧	٤٠,٠	٢٥,٦	٤,١	٠,٥			
٣	تُعد خطة تربوية فردية خاصة بطفلي.	ت	٧٢	٧٥	٤٥	٢		٤,١٢	٠,٨٠	١٧
		٪	٣٧,١	٣٨,٧	٢٣,٢	١,٠				
٤	تُراعي الأهداف الموضوعة في خطة طفلي نقاط قوته واحتياجه وتغطي المهارات المختلفه.	ت	٦٩	٩٣	٢٨	٨		٤,١٣	٠,٨٠	١٦
		٪	٣٤,٨	٤٧,٠	١٤,١	٤,٠				
٥	تتم مراجعة خطة طفلي بشكل دوري.	ت	٦٧	٨٠	٤٤	٨		٤,٠٤	٠,٨٥	٢٤
		٪	٣٣,٧	٤٠,٢	٢٢,١	٤,٠				
٦	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات الاستقلالية كتناول الطعام، استعمال المرحاض، ارتداء الملابس ...إلخ.	ت	١٠٠	٧٢	١٣	٨	٥	٤,٢٨	٠,٩٤	٧
		٪	٥٠,٥	٣٦,٤	٦,٦	٤,٠	٢,٥			
٧	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات المعرفية كالمطابقة والاستخراج والتصنيف ...إلخ.	ت	٨٥	٩٥	١٩			٤,٣٣	٠,٦٤	٦
		٪	٤٢,٧	٤٧,٧	٩,٥					

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راض إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيريه.	ت	٦٣	١٠٢	٢٠	١٣		٤,٠٩	٠,٨٢	٢٠
		٪	٣١,٨	٥١,٥	١٠,١	٦,٦				
٩	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات الاجتماعية كإلقاء التحية، اللعب ضمن مجموعه، انتظار الدور ...إلخ.	ت	١٠٠	٨٥	٨	٤		٤,٤٣	٠,٦٧	١
		٪	٥٠,٨	٤٣,١	٤,١	٢,٠				
١٠	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات الحركية الكبيرة كالمشي والركض والقفز وصعود الدرج ...إلخ.	ت	٩٠	٦٩	٢٥	٨	٣	٤,٢١	٠,٩٢	٩
		٪	٤٦,٢	٣٥,٤	١٢,٨	٤,١	١,٥			
١١	يُدرّب طفلي على مجموعة من المهارات الحركية الدقيقة كالفك والربط والقص ونظم الخرز والتلوين ومسك القلم ...إلخ.	ت	٧٢	٨٩	٢١	١١	٥	٤,٠٧	٠,٩٦	٢١
		٪	٣٦,٤	٤٤,٩	١٠,٦	٥,٦	٢,٥			
١٢	يُستخدم مع طفلي وسائل تعليمية آمنة وملائمة لاحتياجه وتسهم في تطور نموه.	ت	٨٤	٨٠	٢٨	٧		٤,٢١	٠,٨١	٩
		٪	٤٢,٢	٤٠,٢	١٤,١	٣,٥				
١٣	يُستخدم أساليب تعزيز مناسبة ومحببة لطفلي لزيادة دافعيته للتعلم.	ت	٧٦	٨٩	٢٨	٤		٤,٢٠	٠,٧٦	١١
		٪	٣٨,٦	٤٥,٢	١٤,٢	٢,٠				
١٤	يقضي طفلي بالمركز عدد ساعات كافيه.	ت	٨٠	٨٥	٥	٢٢	٤	٤,١٠	١,٠٣	١٨
		٪	٤٠,٨	٤٣,٤	٢,٦	١١,٢	٢,٠			
١٥	يَتلقى طفلي الخدمات بمجرد الانتهاء من إجراءات تسجيله بالمركز.	ت	٧٢	٩٤	٢١	٦	١	٤,١٩	٠,٧٩	١٢
		٪	٣٧,١	٤٨,٥	١٠,٨	٣,١	٠,٥			
١٦	يَهتم المركز بدمج طفلي مع أقرانه العاديين في بعض الأنشطة، أو المناسبات.	ت	٤٩	٦٥	٦٠	٢٠	٣	٣,٧٠	١,٠٠	٣٧
		٪	٢٤,٩	٣٣,٠	٣٠,٥	١٠,٢	١,٥			

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راضٍ إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: الرضا عن الخدمات المقدمة للطفل										
ب- الخدمات المساندة										
١٧	يُجرى لطفلي وأسرتي دراسة حالة اجتماعية بشكل دوري.	ت	٢٥	٦٦	٥٧	٤٠	٧	٣,٣٢	١,٠٥	٥١
		٪	١٢,٨	٣٣,٨	٢٩,٢	٢٠,٥	٣,٦			
١٨	تُراجع فحوصات طفلي الطبية والصحية بشكل دوري مثل اختبارات الدم، القلب، السمع، البصر.	ت	٢٦	٤٦	٦٥	٣٧	١٩	٣,١٢	١,١٦	٥٣
		٪	١٣,٥	٢٣,٨	٣٣,٧	١٩,٢	٩,٨			
١٩	يُقدّم لطفلي برامج لتعديل سلوكه غير المرغوبِ فيه وإكسابه سلوكًا مقبولًا.	ت	٦٤	٨٨	٣٣	١٠	٤	٣,٩٩	٠,٩٣	٢٦
		٪	٣٢,٢	٤٤,٢	١٦,٦	٥,٠	٢,٠			
٢٠	يُقدّم لطفلي جلسات علاج طبيعي وعلاج وظيفي إذا استدعت حالته.	ت	٥٣	٨٦	٤٩	٣	٢	٣,٩٦	٠,٨٣	٢٨
		٪	٢٧,٥	٤٤,٦	٢٥,٤	١,٦	١,٠			
٢١	يُقدّم لطفلي جلسات لعلاج مشكلات التواصل وتدريبه على طرق تواصل بديلة عند الحاجه.	ت	٤٥	٨٤	٤٩	١٢	٣	٣,٨١	٠,٩٢	٣٣
		٪	٢٣,٣	٤٣,٥	٢٥,٤	٦,٢	١,٦			
٢٢	يُراعى في الجلسات أن يكون عددها وزمنها مناسب لحالة طفلي وجدول أسرتي.	ت	٤٣	٩٢	٤٢	١٤	٦	٣,٧٧	٠,٩٧	٣٤
		٪	٢١,٨	٤٦,٧	٢١,٣	٧,١	٣,٠			
٢٣	تُراعى احتياجات طفلي الغذائية ومعالجة مشكلات تناول الطعام إن وُجدت.	ت	٤٦	٩٢	٤١	١٦	٣	٣,٨٢	٠,٩٣	٣٢
		٪	٢٣,٢	٤٦,٥	٢٠,٧	٨,١	١,٥			
٢٤	يَقوم الفريق القائم على الرعاية بزيارات منزلية كافية للإطلاع على وضع طفلي عن قرب.	ت	٢٢	٤٣	٤٩	٤٣	٣٢	٢,٨٩	١,٢٦	٥٦
		٪	١١,٦	٢٢,٨	٢٥,٩	٢٢,٨	١٦,٩			

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راض إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٥	تُستخدم وسائل وكتب وبرامج كمبيوتر وأجهزة مساعدة لرفع وزيادة أداء طفلي.	ت	٥٨	٦٩	٤٥	١٩	٧	٣,٧٧	١,٠٨	٣٤
		٪	٢٩,٣	٣٤,٨	٢٢,٧	٩,٦	٣,٥			
٢٦	يُعد المركز خطة انتقالية لطفلي عند انتقاله من مرحلة التدخل المبكر إلى المرحلة التي تليها.	ت	٥٦	٧٤	٥٤	٩	٣	٣,٨٧	٠,٩٣	٣١
		٪	٢٨,٦	٣٧,٨	٢٧,٦	٤,٦	١,٥			
٢٧	يُوفر المركز لطفلي أنشطة لا صفية ورحلات وزيارات للتعرف على المعالم المميزة للمجتمع.	ت	٦٨	٨٧	٢٢	١٦	٥	٣,٩٩	١,٠١	٢٦
		٪	٣٤,٣	٤٣,٩	١١,١	٨,١	٢,٥			
المحور الثاني: الرضا عن الخدمات المقدمة لولي الأمر										
٢٨	تُعد خطة خدمات أسرية فرديه.	ت	٣٢	٥٨	٥٦	٣٢	١٠	٣,٣٧	١,١١	٥٠
		٪	١٧,٠	٣٠,٩	٢٩,٨	١٧,٠	٥,٣			
٢٩	يُقدم لي الفريق القائم علىَ الرعاية معلومات واضحة عن كل خدمة يتلقاها طفلي وأسرتي.	ت	٥٥	٧٩	٣٠	٢٧	٨	٣,٧٣	١,١٣	٣٦
		٪	٢٧,٦	٣٩,٧	١٥,١	١٣,٦	٤,٠			
٣٠	يُعطى لي الحق في اختيار الوقت واليوم المناسب لإجراء عملية التقييم لطفلي.	ت	٤٨	٦٤	٤٩	٣١	٥	٣,٦٠	١,١٠	٤٠
		٪	٢٤,٤	٣٢,٥	٢٤,٩	١٥,٧	٢,٥			
٣١	أُشارك في تقييم طفلي ووضع أهدافه وصنع القرار في كل ما يخصه باعتباري عضو رئيس في فريق البرنامج التربوي الفردي.	ت	٤٥	٦٠	٥٠	٣١	١٢	٣,٤٨	١,١٨	٤٤
		٪	٢٢,٧	٣٠,٣	٢٥,٣	١٥,٧	٦,١			

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راضٍ إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٢	يتم تزويدي بنسخة من خطة طفلي محتوية الأهداف والاستراتيجيات والتقييم لأقوم بعملية المتابعه.	ت	٨٢	٨١	١٠	١٩	٥	٤,١٠	١,٠٤	١٨
		٪	٤١,٦	٤١,١	٥,١	٩,٦	٢,٥			
٣٣	تُقدم لي تقارير منتظمة مكتوبة عن وضع طفلي وتقدمه.	ت	٧٣	٧٨	١٢	٢٧	٧	٣,٩٣	١,١٤	٣٠
		٪	٣٧,١	٣٩,٦	٦,١	١٣,٧	٣,٦			
٣٤	يُساعدني الفريق القائم على الرعاية في تحسين مهارات التعامل مع طفلي من خلال دورات، ورش عمل، محاضرات، كتب، تسجيلات فيديو، وغيرها.	ت	٤٦	٦٥	٣٥	٣٨	١١	٣,٥٠	١,٢١	٤٣
		٪	٢٣,٦	٣٣,٣	١٧,٩	١٩,٥	٥,٦			
٣٥	يُمكنني التواصل مع الفريق القائم على رعاية طفلي وقتما أحتاج وبالوسيلة المناسبة لي.	ت	٧٣	٨٧	١٧	١٩	٣	٤,٠٥	٠,٩٩	٢٣
		٪	٣٦,٧	٤٣,٧	٨,٥	٩,٥	١,٥			
٣٦	يُبلغني المركز بمواعيد الجلسات بوقت كاف.	ت	٦٩	٩٠	٢٠	١٥	٢	٤,٠٧	٠,٩٢	٢١
		٪	٣٥,٢	٤٥,٩	١٠,٢	٧,٧	١,٠			
٣٧	يُعطى لي الحق كولي أمر بضم أي فرد من أفراد العائلة، أو الأقارب، أو الأصدقاء لبرنامج طفلي للتدخل المبكر.	ت	٣٠	٥٣	٧٨	٢٦	٧	٣,٣٨	١,٠٢	٤٩
		٪	١٥,٥	٢٧,٣	٤٠,٢	١٣,٤	٣,٦			
٣٨	يُدربني الفريق القائم على الرعاية خلال الزيارات المنزلية على أنشطة تساعدني على التعامل مع طفلي وتلبية احتياجاته.	ت	٣٠	٤٨	٥٥	٤٣	١٤	٣,١٩	١,١٧	٥٢
		٪	١٥,٨	٢٥,٣	٢٨,٩	٢٢,٦	٧,٤			

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راض إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٩	يُتيح لي المركز لقاء أولياء أمور أطفال آخرين لتلقي الدعم والمساندة المتبادله.	ت	٤٢	٧٥	٤٩	٢٥	٦	٣,٦٢	١,٠٥	٣٩
		٪	٢١,٣	٣٨,١	٢٤,٩	١٢,٧	٣,٠			
٤٠	يُوفر لي المركز معلومات عن مصادر الدعم الرسمي وغير الرسمي كالجمعيات والمؤسسات الحكومية والخاصه.	ت	٤٣	٥٢	٦١	٢٩	١٤	٣,٤١	١,١٨	٤٧
		٪	٢١,٦	٢٦,١	٣٠,٧	١٤,٦	٧,٠			
٤١	يُساعدني المركز في الحصول على مواعيد في المستشفيات والمراكز الصحية لتلقي الخدمات غير المتوفرة في المركز.	ت	٢٩	٢٩	٦٦	٥٠	٢٢	٢,٩٦	١,٢٠	٥٤
		٪	١٤,٨	١٤,٨	٣٣,٧	٢٥,٥	١١,٢			
٤٢	يتم تعريفي بحقوقي كولي أمر وحقوق طفلي المدنية كالتسهيلات والمعونات الماديه.	ت	٤٢	٥٨	٤٨	٣٠	١٨	٣,٣٩	١,٢٤	٤٨
		٪	٢١,٤	٢٩,٦	٢٤,٥	١٥,٣	٩,٢			
٤٣	تُقدم خدمات للإرشاد الأسري والعلاج الجماعي.	ت	٤٣	٧٢	٤٨	٢٢	١٢	٣,٥٧	١,١٣	٤٢
		٪	٢١,٨	٣٦,٥	٢٤,٤	١١,٢	٦,١			
٤٤	يتم إشراكي في القرارات الخاصة بالمركز كمبادرات التطوير وتغيير السياسات العامة للمركز.	ت	٢٠	٣١	٨٠	٣٩	٢٤	٢,٩٢	١,١٣	٥٥
		٪	١٠,٣	١٦,٠	٤١,٢	٢٠,١	١٢,٤			
المحور الثالث: الرضا عن كفاءة مقدمي الرعاية للطفل										
٤٥	يُقدم الخدمات لطفلي وأسرتي فريق مؤهل ولديه خبرة في مجال التدخل المبكر.	ت	٦٤	٩٢	٢٩	١٢	٢	٤,٠٣	٠,٩٠	٢٥
		٪	٣٢,٢	٤٦,٢	١٤,٦	٦,٠	١,٠			
٤٦	يُعامل الفريق طفلي بكرامة واحترام.	ت	١٠٠	٨٦	١٢	١		٤,٤٣	٠,٦٣	١
		٪	٥٠,٣	٤٣,٢	٦,٠	٠,٥				

م	العبارة		راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راضٍ إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٧	يُحافظ فريق العمل على سرية المعلومات الخاصة بطفلي وأسرتي.	ت	١٠٢	٨٠	١٨			٤,٤٢	٠,٦٥	٤
		٪	٥١,٠	٤٠,٠	٩,٠					
٤٨	يستخدم فريق العمل القائم على رعاية طفلي لغة سهلة الفهم.	ت	٩٧	٩٢	١١			٤,٤٣	٠,٦٠	١
		٪	٤٨,٥	٤٦,٠	٥,٥					
٤٩	يُجيد بقية العاملين في المركز كالحارس والحاضنة وموظفي الاستقبال التعامل مع طفلي.	ت	٩٥	٩٢	١٢		١	٤,٤٠	٠,٦٥	٥
		٪	٤٧,٥	٤٦,٠	٦,٠		٠,٥			
المحور الرابع: الرضا عن المركز										
٥٠	يقع المركز في منطقة يسهل علي الوصول إليها.	ت	٦١	٧٤	٩	٤١	١٣	٣,٦٥	١,٢٩	٣٨
		٪	٣٠,٨	٣٧,٤	٤,٥	٢٠,٧	٦,٦			
٥١	تُعد بيئة المركز بيئة محفزة وغنية بالمثيرات التعليميه.	ت	٦٢	١٠٩	١٥	٩		٤,١٥	٠,٧٥	١٤
		٪	٣١,٨	٥٥,٩	٧,٧	٤,٦				
٥٢	المبنى مهيأ لاستخدام طفلي من حيث الإضاءة، والتهوية، والأمن والسلامه.	ت	٧١	١٠٥	٩	١٢	٢	٤,١٦	٠,٨٤	١٣
		٪	٣٥,٧	٥٢,٨	٤,٥	٦,٠	١,٠			
٥٣	يُوفر البرنامج مواصلات لطفلي في حال احتياجه.	ت	٥٤	٦٧	٣٤	٢٨	١٥	٣,٥٩	١,٢٤	٤١
		٪	٢٧,٣	٣٣,٨	١٧,٢	١٤,١	٧,٦			
٥٤	تعد رسوم المركز مناسبة لإمكانياتي الماديه.	ت	٤٢	٧٩	١٢	٤٤	١٥	٣,٤٦	١,٢٧	٤٥
		٪	٢١,٩	٤١,١	٦,٣	٢٢,٩	٧,٨			
٥٥	يُوجد تعاون بين المركز والقطاعات الأخرى الخاصة والحكومية الاجتماعية منها والطبية والتعليميه.	ت	٣٣	٤٩	٩٨	١١	٧	٣,٤٥	٠,٩٥	٤٦
		٪	١٦,٧	٢٤,٧	٤٩,٥	٥,٦	٣,٥			
٥٦	أوقات عمل المركز مناسبة لي ولأسرتي.	ت	٨٤	١٠٠	٥	٩	٢	٤,٢٨	٠,٨٠	٧
		٪	٤٢,٠	٥٠,٠	٢,٥	٤,٥	١,٠			

م	العبارة	راض جدًا	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راض إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتوسط العام							٣,٨٥		

× المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ويتبين من نتائج الجدول (١١) أن أولياء الأمور لديهم رضًا عام عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، حيث وصل متوسط رضاهم عن جميع البنود إلى (٣,٨٥)، بينما تراوحت درجات استجابات أفراد العينة بين متوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٦٧) لأعلى بند يمثل «راض جدًا»، ومتوسط حسابي (٢,٨٩) يقابله انحراف معياري قدره (١,٢٦) لأقل بنـد يمثل «لا أعرف»، ويُفسر ارتفاع الرضا العام عن الخدمات المقدمة إلى ما أورده كل من جُتيك وليبو وستشيرير (Gutek, 1978; Lebow, 1982; Scheirer, 1978) بأن الأبحاث تشير إلى أن الرضا عن البرامج الاجتماعية يكون غالبًا إيجابيًا للغاية بغض النظر عن الخدمات الفعلية المقدمة والمتوفره، وهو ما يتفق مع ما أورده بيلي وسيمنسون (Bailey & Simeonsson, 1988) ووولري وبيلي (Wolery & Bailey, 1984) أن البيانات عن الرضا تكون دائمًا إيجابية ولا تكشف فروقًا واختلافات بين الخدمات المفضلة والغير مفضله، ولا تساعد في تحديد أنشطة البرنامج التي تحتاج إلى تعديل وتطوير، بسبب قلة توفر المعلومات التي تفيد المسئولين للقيام بذلك.

وبالنظر إلى نتائج البحث نجد ارتفاع مستوى رضا أولياء الأمور قد تركز على محوري الخدمات التعليمية ومحور كفاءة مقدمي الرعاية للطفل، وتعزو الباحثة ذلك لاهتمام أولياء الأمور بالجانب التعليمي للطفل الذي يمكنه لاحقًا من الانضمام لصفوف التعليم العام، الأمر الذي يُعلق عليه أولياء الأمور آمالهم من جراء التحاق أطفالهم ببرامج التدخل المبكر. ونلاحظ من نتائج البحث الحالي رضا أولياء الأمور بشكل عام عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم، على الرغم من نقص عدد الكوادر في مجال التدخل المبكر، وأخصائيي الخدمات المساندة، وقصور خدمات التربية الخاصة كمًا ونوعًا بشكل عام، وخدمات التدخل المبكر بشكل خاص، ومحدودية المراكز التي تقدم هذه الخدمات خاصة لهذه الفئات العمرية

الصغيره، وتتفق هذه النتيجة في مستوى الرضا عن الخدمات مع نتيجة دراسة كل من مارفو وزملائه (Marfo, et al., 1991) ودراسة ستالرد ولينتون (Stallard & Lenton, 1992) ودراسة ماكوليام وزملائه (Mcwilliam, et al., 1995) ودراسة لالينـد (Lalinde, 2008) التي عبّر فيها أولياء الأمور عن رضاهم عن جودة ونوعية خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم.

وتأتي وجهات نظر أولياء الأمور والمعبرة عن رضاهم عن الخدمات المقدمة إلى حاجتهم الماسة وحاجة أطفالهم إلى برامج التدخل المبكر، وإلى أي خدمات قد تُسهم في تشخيص أطفالهم وعلاجهم، أو الحد من إعاقتهم، واستغلال قدراتهم لأقصى حد ممكن، وقد يعود رضا بعض أولياء الأمور لقصور وعيهم بحقوقهم وحقوق أطفالهم، وبالخدمات المثلى المفترض تقديمها لهذه الفئة من الإعاقة في هذه المرحلة العمرية تحديدا، هذه الأسباب - من وجهة نظر الباحثة - كانت وراء ارتفاع مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

وتلخيصًا لأبرز نتائج محاور أداة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة لتحديد المحور الأكثر رضا من قبل أولياء الأمور كما هو موضح في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الرضا عن الخدمات التعليمية	٤,١٤	٠,٨٣	٢
الرضا عن الخدمات المساندة	٣,٦٦	١,٠١	٤
الرضا عن الخدمات المقدمة لولي الأمر	٣,٥٥	١,١١	٥
الرضا عن كفاءة مقدمي الرعاية للطفل	٤,٣٤	٠,٦٩	١
الرضا عن المركز	٣,٨٢	١,٠٢	٣
المتوسط الحسابي العام	٣,٨٥	٠,٩٦	

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠,٠٥) في مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور: (النوع، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري)؟

أ- الفروق باختلاف نوع ولي الأمر: تم استخدام اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف جنس العينة (ذكور، إناث) ويوضح الجدول (١٣) نتيجة اختبار «ت».

جدول (١٣)

اختبار «ت» دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف جنس ولي الأمر

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	١٠٩	٣,٨٤	٠,٥٩	٠,٢٧	٠,٧٨٥	غير دالة
أنثى	٩٠	٣,٨٦	٠,٥٧			

توضّح نتيجة اختبار «ت» في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف نوع ولي الأمر، مما يشير إلى أن متغير النوع لم يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، وهذا يعني أن كل أولياء الأمور الذكور والإناث يميلون إلى الاتفاق حول مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم.

وقد يعود ذلك إلى أن احتياجات كل من الآباء والأمهات متقاربة مما جعل مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية متوافقًا إلى حد كبير، وتتفق نتيجة البحث الحالي ودراسة كل من منذر (٢٠٠٧) ودراسة العتيبي (٢٠٠٧) حيث توصلتا إلى عدم وجود تأثير لمتغير نوع ولي الأمر على مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم.

بـ- الفروق باختلاف عمر ولي الأمر: تم حساب تحليل التباين الأحادي «ف» لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف عمر ولي الأمر. ويوضح الجدول (١٤) نتيجة تحليل التباين الأحادي « One Way-ANOVA» لمتغير الفئة العمرية لولي الأمر.

جدول (١٤)

اختبار "ف" دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف عمر ولي الأمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	١,٤٤	٣	٠,٤٨	١,٤٠	٠,٢٤٤	غير دالة
داخل المجموعات	٦٥,٨٧	١٩٣	٠,٣٤			

توضّح نتيجة اختبار «ف» في الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف الفئات العمرية لأولياء الأمور، مما يشير إلى أن متغير عمر ولي الأمر لم يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل له العتيبي (٢٠٠٧) في دراسته التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم من ذوي الإعاقة باختلاف فئات أولياء الأمور العمريه.

في حين تناقضت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت له دراسة سامرز وزملاءه (Summers, et. al, 2005) التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين عمر الآباء ومستوى رضاهم عن الخدمات، حيث كان الآباء الأصغر سنًا أكثر رضًا وتقبلاً من الآباء الأكبر سنًا نظرًا لأن الآباء أصبحوا أكثر وعيًا بحقوقهم وتطلعاتهم كلما كبر أطفالهم. بينما أشارت نتائج دراسة جير (Geyer, 2006) أن الآباء والأمهات الذين تبلغ أعمارهم (٤١) سنه فأكثر كانوا أكثر رضًا من الآباء والأمهات الذين تبلغ أعمارهم (٤٠) سنه فأقل.

جـ- الفروق باختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر: تم حساب تحليل التباين الأحادي «ف» لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف المستويات التعليمية لأولياء الأمور، ويوضح الجدول (١٥) نتيجة تحليل التباين الأحادي «One Way-ANOVA» لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر.

جدول (١٥)

اختبار "ف" دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢,٠٣	٢	١,٠١	٣,٠٣	٠,٠٥١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٦٥,٦٢	١٩٦	٠,٣٤			

توضّح نتيجة اختبار «ف» في الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف المستويات التعليمية لأولياء الأمور. وتم استخدام اختبار أقل فرق دال "LSD" (Least Significant Difference) للكشف عن مصدر الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم باختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر، لعدم تمكن اختبار "شيفيه" Scheffe من الكشف عنها، ويتضح ذلك في الجدول (١٦):

جدول (١٦)

اختبار أقل فرق دال "LSD" مصدر الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	متوسط فأقل	ثانوي	بكالوريوس فأعلى	الفرق لصالح
متوسط فأقل	٤,٠٣			×	متوسط فأقل
ثانوي	٣,٨٩				
بكالوريوس فأعلى	٣,٧٧				

× تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

توضّح نتيجة اختبار "LSD" في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث الحاصلين على مؤهل بكالوريوس فأعلى واستجابات أفراد عينة البحث الحاصلين على مؤهل متوسط فأقل، وذلك لصالح أفراد عينة البحث الحاصلين على مؤهل متوسط فأقل، مما يشير إلى أن متغير المستوى التعليمي كان له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة كل من سامرز وزملائه (Summers, et al., 2005)، ودراسة سيبي (Cebe, 1996)، ودراسة فروهوف (Fruehauf, 2003) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين مستوى تعليم الآباء ومستويات رضاهم وقبولهم، حيث وُجد أن الآباء الأقل تعليمًا كانوا أكثر رضًا وتقبلاً من الآباء الأكثر تعليمًا.

وكانت نتائج بعض الدراسات محايدة حيث لم يكن للمستوى التعليمي لأولياء الأمور تأثير على مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم كدراسة أبل بون وزملائه (Able-Boon, et al., 1992) ودراسة برباتش (Burbach 2003) ودراسة (منذر،٢٠٠٧)،ودراسة كومر (Comer,2009)،بينما كانت هناك مجموعة من الدراسات التي خالفت نتيجة البحث الحالي كدراسة فريمان وزملائه (Freeman, Alkin, Kasari, 1999) ودراسة هامبلين وثيرمان (Hambline-Wilson & Thurman, 1990) ودراسة سامرز وزملائه (Summers, et al., 2005) ودراسة عسيري (٢٠١٣) التي أظهرت أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي والثقافي لأولياء الأمور زاد رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم، ويُعزى ذلك لاشتراك أولياء الأمور في الخدمات المقدمة وبالتالي ارتفاع نسبة رضاهم عنها. وتفسر الباحثة نتيجة البحث الحالي بارتفاع رضا أولياء الأمور ذوي مؤهل المتوسط فأقل عن أولياء الأمور ذوي مؤهل البكالوريوس فأعلى إلى ارتباط ارتفاع المستوى التعليمي بزيادة وعي أولياء الأمور بالحقوق والخدمات الواجب تقديمها للطفل والأسرة.

د- الفروق باختلاف الدخل الشهري لولي الأمر: تم حساب تحليل التباين الأحادي «ف» لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف

الدخل الشهري لأولياء الأمور. ويوضح الجدول (١٧) نتيجة تحليل التباين الأحادي «One Way-ANOVA» لمتغير الدخل الشهري لولي الأمر.

جدول (١٧)

اختبار «ف» دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف الدخل الشهري لولي الأمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	١,٠٥	٢	٠,٥٢	١,٥١	٠,٢٢٤	غير دالة
داخل المجموعات	٦٥,٥٢	١٨٩	٠,٣٥			

وتوضّح نتيجة اختبار «ف» في الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف الدخل الشهري لأولياء الأمور، مما يشير إلى أن متغير الدخل الشهري لم يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، والنتيجة التي خلصت لها البحث الحالي اتفقت مع دراسة كل من هالام وزملائه (Hallam, et al., 2009) ودراسة لالِنـد (Lalínde, 2008) ودراسة كونتوز ودايموند (Kontos & Diamond, 2002) ودراسة جراي (Gray, 2005) ودراسة منذر (٢٠٠٧) والتي أشارت بأنه لم تكن هناك علاقة للحالة الاقتصادية للأسر بجودة الخدمات المقدمه.

ومن جهة أخرى كانت هناك مجموعة من النتائج التي تعارضت ونتيجة البحث الحالي منها نتائج دراستي فريهوف ودراسة بيلشات وآخرون (Fruehauf, 2003; Pelchat, et al., 2004) حيث كانت الأسر ذات الدخل المنخفض في كلا الدراستين أكثر رضًا من الأسر ذات الدخل المرتفع. بينما كان الآباء ذوي الدخل العالي أقل رضًا عن حجم وكمية الخدمات المقدمة لأطفالهم من الآباء ذوي الدخل المنخفض، إلا أن الأسر الفقيرة كانت بحاجة إلى المزيد من المشاركة في صنع القرار بشأن برنامج طفلهم للتدخل المبكر في دراسة سامرز وزملائه

(Summers et al, 2005). وفي دراسة سيبي (Cebe, 1996) كان رضا أولياء الأمور الذين لم يدفعوا ثمن خدمات إضافية عن البرنامج أكثر من أولياء الأمور الذين كانوا يدفعون ثمن خدمات إضافية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠,٠٥) في مستوى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف المتغيرات الخاصة بالأطفال: (النوع، العمر، مدة الالتحاق بالمركز)؟

أ- الفروق باختلاف نوع الطفل: تم استخدام اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف جنس الطفل، ويوضح الجدول (١٨) نتيجة اختبار «ت».

جدول (١٨)

اختبار "ت" دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم باختلاف جنس الطفل

جنس الطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	١٣٠	٣,٨٢	٠,٥٩	١,٤٠	٠,١٦٣	غير دالة
أنثى	٦٩	٣,٩٤	٠,٥٤			

× تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

توضّح نتيجة اختبار «ت» في الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف نوع الطفل مما يشير إلى أن متغير النوع لم يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، ويعود ذلك لأن المتوسط الحسابي لفئتي الذكور والإناث متقارب، حيث كان متوسط الذكور (٣,٨٢) ومتوسط الإناث (٣,٩٤) وهو ما انعكس على مستوى الدلالة التي كانت (٠,١٦٣) وهي غير دالة إحصائيًا على وجود فروق بين استجابات عينة البحث في مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف نوع الطفل.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة كل من هالام وآخرون (Hallam,etal.,2009) ودراسة كومر (Comer, 2009) التي لم يكن لمتغير نوع الطفل تأثير مباشر على مستوى وكثافة الخدمات المقدمه، وخلافًا لما توصلت له البحث الحالي فقد أظهرت نتائج كل من البشيتي وعبدات (٢٠٠٤) أن أولياء الأمور كانوا راضين عن خدمات التأهيل المهني المقدمة للتلاميذ أكثر من رضاهم عن الخدمات المقدمة للتلميذات. وتفسر الباحثة نتيجة البحث الحالي إلى أن برامج التدخل المبكر تقدم الخدمات للأطفال من عمر (٠-٨) سنوات بهدف إكسابهم مهارات نمائية تساعد في تعليمهم وتخفف من درجة إعاقتهم، أو تحد منها بغض النظر عن كونهم ذكور، أو إناث.

ب- **الفروق باختلاف عمر الطفل**: تم حساب تحليل التباين الأحادي «ف» لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف عمر الطفل. ويوضح الجدول (١٩) نتيجة تحليل التباين الأحادي «One Way-ANOVA» لمتغير عمر الطفل:

جدول (١٩)

اختبار «ف» دلالة الفروق بين متوسط استجابات عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف عمر الطفل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢,٦٩	٥	٠,٥٤	١,٦١	٠,١٥٩	غير دالة
داخل المجموعات	٦٥,١٧	١٩٥	٠,٣٣			

× تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

توضّح نتيجة اختبار «ف» في الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف عمر الطفل، مما يشير إلى أن متغير عمر الطفل لم يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، وتؤيد نتيجة البحث الحالي ما خلصت له دراسة كوفاتش وجاكس (Kovach & Jacks, 1989) التي أظهرت عدم وجود ارتباط

بين رضا الوالدين وعمر الطفل، في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع ما خلصت له دراسة كل من ماكويليام وزملائه (Mcwilliam, et. al, 1995)، ونتائج دراسة سامرز وزملائه (Summers, et al., 2005)، ودراسة إنوي (Inouye, 2000) ودراسة برباتش (Burbach, 2003) والتي وجدت أن رضا أولياء أمور الأطفال الأصغر سنًا يكون أعلى من رضا أولياء أمور الأطفال الأكبر سنًا، ويمكن تفسير هذا الاختلاف وفقًا لمتغير السن، نظرًا لاختلاف طبيعة الخدمات ونماذج تقديم الخدمة عبر الفئات العمرية المختلفه. وخلافًا لما سبق فقد توصلت دراسة منذر (٢٠٠٧) إلا أن أولياء الأمور الذين تزيد أعمار أطفالهم عن عشر سنوات كانوا أكثر رضًا مقارنةً بأولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمار أطفالهم بين (١٠-٥) سنوات.

جـ- الفروق باختلاف مدة التحاق الطفل بالمركز: تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف مدة التحاق الطفل بالمركز، ويوضح الجدول (٢٠) نتيجة تحليل التباين الأحادي«One Way-ANOVA» لمتغير مدة التحاق الطفل بالمركز.

جدول (٢٠)

اختبار «ف» دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم تبعًا لاختلاف مدة التحاق الطفل بالمركز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,١٦	٢	٠,٠٨	٠,٢٣	٠,٧٩٧	غير دالة
داخل المجموعات	٦٤,٥٥	١٨٩	٠,٣٤			

× تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

توضّح نتيجة اختبار «ف» في الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى رضاهم عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف مدة التحاق الطفل بالمركز مما يشير إلى أن متغير مدة التحاق الطفل بالمركز لم

يكن له تأثير على رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من كوفاتش وجاكس (Kovach & Jacks, 1989)ودراسة منذر (٢٠٠٧) حيث لم يكن هناك تأثير لمدة التحاق الطفل بالبرنامج على مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، بينما خالفت دراسة هالام وزملاءه (Hallam, et al., 2009) ما توصلت له البحث الحالي حيث كان لوقت دخول الطفل لبرامج التدخل المبكر تأثير مباشر على كثافة وكمية الخدمات التي تلقوها.

توصيات البحث:

تبعًا للنتائج التي توصلت لها الباحثة في البحث الحالي استخلصت التوصيات التالية:

(١) الاهتمام بالتنسيق الخدمي بين مراكز التدخل المبكر والوزارات المعنية بتقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة وخاصة وزارة الصحة ممثلة في المستشفيات والمراكز الصحية الحكومية لمساعدة الأسر على إجراء الفحوصات والتشخيص اللازم للطفل، وتلقي الرعاية التي يحتاجها بالتنسيق مع هذه المراكز.

(٢) الاستفادة من وجهات نظر أولياء الأمور ومقترحاتهم في وضع خطط تطوير لكل ما له علاقة بالخدمات المقدمة لأطفالهم تفعيلاً لمبدأ الشراكة الأسرية، وضمانًا لتلبية احتياجات الأطفال وأسرهم الذي هو الهدف من وراء إنشاء هذه المراكز.

(٣) زيادة تفعيل خدمات الزيارات المنزلية عن طريق تثقيف الأسر بأهمية هذه الخدمات، خاصة أسر الأطفال الصغار وذوي الحالات الصحية الحرجة والإعاقات الشديدة، والأسر التي تجد صعوبة في الحصول على مواصلات للتنقل.

(٤) تعريف الأسر بحقوقهم وحقوق أطفالهم المدنية، ومصادر الدعم الرسمي وغير الرسمي في المجتمع المحلي التي من شأنها تقديم الدعم للأسر والتخفيف من أعبائهم ومساعدتهم على القيام بدورهم مع أطفالهم.

(٥) إصدار دليل تقوم بإعداده الجهات المعنية بتقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة وأسرة في مرحلة التدخل المبكر، يتم تسليمه للأسرة حال ثبوت

أهلية الطفل لتلقي خدمات التدخل المبكر، محتويًا معلومات حول الخدمات التي يحتاجها الطفل وأماكن تقديمها وعناوينها وأرقام هواتفهم، والتعريف بمصادر الدعم الرسمي وغير الرسمي المتوفرة، وحقوق كلٍ من الطفل وأسرته المدنية من قبل الوزارات المعنية بخدمة ذوي الإعاقة.

(٦) أن يكون هناك نموذج تقييم نصف سنوي يُقيّم من خلاله أولياء الأمور الخدمات المقدمة للطفل وللأسرة ككل، ويؤخذ هذا التقييم بعين الاعتبار عند القيام بعملية مراجعة وتعديل وتطوير للبرنامج.

(٧) إعداد مقياس وطني يقيس مستوى رضا المستفيدين من خدمات التربية الخاصة بشكل عام وخدمات التدخل المبكر بشكل خاص، أو تعريب وتقنين مقاييس أجنبية في هذا المجال بتضافر جهود الجهات المعنية والمتخصصين في المجال من مهنيين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، للوقوف على مستوى الخدمات المقدمة وإعداد خطط التطوير في ضوئها.

المراجع

البشيتي، نضال وعبدات، روحي (٢٠٠٤). **مستوى رضا أولياء أمور الأطفال المعوقين عن خدمات التأهيل المهني المقدمة لأبنائهم في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية**. (موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة) www.GulfKids.com

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١١). **التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**. عمان: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١١). **التدخل المبكر النماذج والإجراءات**. عمان: دار المسيره.

العتيبي، بندر (٢٠٠٩). الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، (١٤).

عسيري، سلوى (٢٠١٣، إبريل). إدارة الجودة الشاملة وتأثيرها في تحقيق الرضا الأسري، تجربة مركز التشخيص والتدخل المبكر في المنطقة الشرقية. **الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. المنامة، مملكة البحرين**.

قنديلجي، عامر والسامرائي، إيمان (٢٠٠٩). **البحث العلمي الكمي والنوعي**. عمان: اليازوردي.

منذر، وسام. (٢٠٠٧). مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم التوحديين في سوريا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٥** (٢).٢٥٦ – ٢٦٨.

Able-Boone, H., Goodwin, L. D., Sandall, S. R., Gordon, N., & Martin, D. G. (1992). Consumer-based early intervention services. *Journal of Early Intervention, 16*, 201- 209.

Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus, OH: Merrill.

Baily, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics, 113*(4), 887-896.

Burbach, H. (2003). *Parental satisfaction with the special education process*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.

Cebe, J. (1996). *Parent satisfaction with special education services in preschools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Gallaudet, Washington, DC.

Comer, K.. (2009). *Variables that influence parental perceptions of IEP meetings and their relationship with satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.

Freeman, S. F. N., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome. *Remedial and Special Education, 20*(3), 143-151.

Fruehauf, D., J. (2003). *An examination of early intervention comprehensiveness and the impact of family characteristics on satisfaction reports of services*. Unpublished master's thesis , University of Miami, Florida.

Gaitonde, S. (2008). *A survey of parent satisfaction about services for children with pervasive developmental disorder*. Unpublished master's thesis, University of Oklahoma State, Stillwater.

Geyer, D., J. (2006). Parental satisfaction with integrated early childhood programs. Unpublished doctoral dissertation , University of Columbia.

Gray, K., F. (2005). *An examination of the relationship between parent satisfaction with IEP meetings and student academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.

Gutek, B. (1978). Strategies for studying client satisfaction. *Journal of Social Issues, 34*(4), 44-56.

Hallam, R. A., Rous, B., Grove, J., & LoBianco, T. (2009). Level and intensity of early intervention services for infants and toddlers with disabilities: The impact of child, family, system, and community-level factors on service provision. *Journal of Early Intervention, 31*(2), 179-196.

Hamblin-Wilson, C., & Thurman, S. K. (1990). The transition from early intervention to Kindergarten: Parental satisfaction and involvement. *Journal of Early Intervention, 14*(1), 55-61.

Hanline, M,. F. (1990). A consulting model for providing integration opportunities for preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 14*(4), 360-366.

Harrison, M., Dannhardt, M., & Roush, J. (1996). Families' perceptions of early intervention services for children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*, 203-214.

Hasnat, M. J., & Graves, P. (2000). Disclosure of developmental disability: A study of paediatricians' practices. *Journal of Paediatrics and Child Health, 36*(1), 27-31.

Inouye, T. M. (2000). *Parental perceptions of the special education system in EAU Claire, Wisconsin*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.

Kohler, F. W. (1999). Examining the services received by young Children with autism and their families: A survey of parent responses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(3), 150-158.

Kohprasert, K. (2008). *Parent perceptions of early intervention and other related services for young children with autism spectrum disorder in Thailand.* Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Charlotte.

Kontos, S., & Diamond, K. (2002). Measuring the quality of early intervention services for infants and prospects. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*(4), 337-350.

Kovach, J., & Jacks, R. (1989). *Program evaluation using the project Dakota parent satisfaction survey: A manual for administration and interpretation of findings using a validated instrument*. Eagan, MN: Dakota, Inc.

Lailande, P. S. (2008). *The effects of family race/ethnicity and socioeconomic status on quality of services and family outcomes for families participating in part c early intervention programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, Florida.

Lanners, R. & Mombaerts, D. (2000). Evaluation of parents' satisfaction with early intervention services within and among European countries: Construction and application of a new parent satisfaction scale. Infants and Young Children, 12, 61-70.

Lebow, J. (1982). Consumer satisfaction with mental health treatment. *Psychological Bulletin, 91*(2), 244-259.

MacNeil, J., Liu, C., Stone, S., & Farrell, J. (2007). Evaluating Families' satisfaction with early hearing detection and intervention services in Massachusetts. *American Journal of Audiology, 16*(1), 29-56.

Mahoney, G., & Bella, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics Early childhood Special Education*, *18*, 83-99.

Marfo, K., Browne, N., Gallant, D., Smyth, R., & Corbett, A. (1991). Issues in early intervention: Insights from the Newfoundland and Labrador evaluation project. *Developmental Disabilities Bulletin, 19*(2), 36-65.

McNaughton, D. (1994). Measuring Parents Satisfaction with early intervention programs. Current practice, problems, and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education, 14* (1), 26-48.

McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L., & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, *19*, 43-60.

Pelchat, D., Lefebvre, H., Proulx, M., & Reidy, M. (2004). Parental satisfaction with an early family intervention program. *Journal of Perinatal & Neonatal Nursing,* 128-144.

Scheirer, M. (1978). Program participants' positive perceptions: Psychological conflict of interest in social program evaluation. *Evaluation Quarterly, 2*(1), 53-70.

Smith, B., Chung, M., & Vostanis, P. (1994). The path to care in autism: Is it better now? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 551-563.

Stallard, P., & Lenton, S. (1992). How satisfied are parents of pre-school children who have special needs with the services they have received? A consumer survey. *Child Care, Health and Development, 18*, 197-205.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005). Relationship between parents satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education. 25(1),* 48-58.

Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Wang, M., & Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*(3), 319-338.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, Professionals, and Exceptionality: A special Partnership* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Upshur, C. (1991). Mothers' and fathers' ratings of the benefits of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, *15*, 345-357.

Westling, D. L. (1997). What parents of young children with mental disabilities want: The views of one community. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12(*2), 67-81.

Widerstrom, A. H., & Goodwin, L. D. (1987). Effects of an infant stimulation program on the child and the family. *Journal of the Division for Early Childhood, 11*(2), 143-153.

Wolery, M., & Bailey, D. B., (1984). Alternatives to impact evaluations: Suggestions for program evaluation in early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood, 9*(1), 27-37.

إسهـام كل مـن الذكاء الروحـي والأخلاقي فـى التنبـؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها

د . محمد مصطفى عبد الرازق
استاذ مساعد بقسم التربية الخاصة – كلية التربية جامعة الملك خالد
مدرس التربية الخاصة بجامعة عين شمس

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها، وكذلك التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق عدد من الادوات تمثلت في مقياس الكفايات المهنية من إعداده، مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداده، مقياس الذكاء الروحي إعداد (Amram and Dryer, 2007) ترجمة الشاوي ٢٠٠٩، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) معلم وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، أما العينة الأساسية فتكونت من (٥١) معلم من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال أبعاد الذكاء الروحي، أو أبعاد الذكاء الأخلاقي، أو كليهما، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التطبيقية المرتبطة بنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي والأخلاقي، الكفايات الشخصية، معلمي الموهوبين.

مقدمة:

يمثل الموهوبون فئة متميزة من القوى البشرية، فهم الحاضر والمستقبل في مختلف لمجالات، وبفضلهم تزدهم الامم وتتقدم الحضارات وتخطو بخطوات ثابتة وواسعة إلى التقدم والازدهار، لذلك يعد الطفل الموهوب عماد الأمة في المستقبل، إذ عن طريقه يتوفر لهذه الأمة ما تحتاجه من رواد الفكر والعلماء والباحثين، لذلك أصبح الاهتمام بهم ضرورة حتميه يفرضها التحدي الذي ننشده في عالمنا المعاصر.

ويرى حنورة (٢٠٠٣) أن المجتمعات لا ترتقي إلا من خلال المبدعين والمتفوقين وذلك لأنهم يمثلون الركائز الأساسية لنهضة أي مجتمع متقدم، حيث ينتجون المعرفة ويطورونها ويطبقونها، كما يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم المنشود.

كما يشهد عالمنا اليوم سباقًا عالميًا في مجال رعاية الموهوبين، ويرجع ذلك إلى منطلق مفاده أن هؤلاء الموهوبون يمثلون الثروة الحقيقية التي يجب الاهتمام بها وتنميتها (عكاشة، ٢٠٠٥).

وياتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين، ولن يتحقق له ذلك إلا إذا كان معلمًا متميزًا، عندها سيكون قادرًا على الكشف عن الامكانات الابداعية لدى تلاميذه، وتقدير أهميتها والعمل على تبنيها وتعهدها بالرعاية والتربية (البركات، ٢٠٠٩).

ويجمع كثير من الباحثين على أهمية المعلم في العملية التعليمية حيث يعد المعلم الناجح هو المحرك الرئيس لدفة هذه العملية بالشكل المناسب وهو الذي يحقق الأهداف المرجوة منها، ومن المعروف ان نجاح المشاريع والبرامج والخطط التربوية لا يكون إلا من خلال الاهتمام الخاص بالمعلمين.

وتؤكد الغريب (١٩٩٦) على ذلك حيث ترى أن المعلم هو الركن الأساسي للعملية التعليمية، فهو أهم القوى في الموقف التعليمي بصفة عامة، وفي عملية التعليم بصفة خاصة، ولا يمكن لأي تقدم أن يؤتي ثمارة ويحقق أهدافه إذا تم إغفال دوره في العملية التعليمية، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو للتلاميذ

تحول إلى أداة تربوية مهمة في يد معلم مبدع، وكم من منهج تربوي في يد معلم غير كفء انقلب إلى خبرات مفككة لا قيمة لها (الغريب، ١٩٩٦).

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب (الهذلي، ١٩٩٥).

ويرى جروان (٢٠٠٨) أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى معلم يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم، ويعاملهم بدون تمييز ويتمتع بخصائص نفسية وشخصية؛ مثل: اللطف، والدعابة، والتسامح، والبهجة، كما يجب أن يتمتع بعدد من الخصائص المهنية؛ مثل: القدرة على تطوير البرامج في ضوء الفروق الفردية، واستخدام استراتيجيات متنوعة تتناسب مع الطلاب الموهوبين.

وبالنظر إلى الواقع الحالي نجد أن مجتمعاتنا اليوم تمر بالعديد من التحديات التي تتمثل في الغزو الفكري والثقافي الناتج عن العولمة وغلبة الجانب المادي على الجوانب الأخلاقية والروحية؛ مما أدى إلى حدوث تغيرات اجتماعية وثقافية أثرت على أفراد المجتمع وعلى استراتيجيات تفكيرهم بدرجة أدت إلى التذبذب، وعدم الاستمرار في منظومة الأخلاق، بجانب عدم قدرة الشباب على التمييز بين الصواب والخطأ؛ مما أدى إلى ضعف قدرتهم على الانتقاء بين القيم المتصارعة الموجودة مما سبب أزمة قيمية أثرت على الشباب مما جعل كثير منهم إلى التمرد والثورة على القيم والاخلاق (محمد، ٢٠٠٢).

ونظرًا لأن هدف التربية الأساسي في جميع عملياتها هو تكوين الشخصية الأخلاقية بجانب التكوين الفكري، ويرجع ذلك بحكم نشاة التربية وعلاقتها بثقافة المجتمع وتأثرها به وتأثيرها فيه مما جعل مفهوم الأخلاق مفهوم مضطرب بسبب شيوع النظريات النسبية في محتوى التربية الأمر الذي أتاح لكل فرد أن يقرر مفهوم الأخلاق بما يتفق مع رغباته (تقي، رفاعي، ٢٠٠١).

ويتوقف اكتساب الفرد للمعايير الأخلاقية على ما يلقاه الفرد من خلال النماذج السلوكية التي يحاكيها الفرد وذلك من خلال إظهار الاستحسان، أو عدم الاستحسان لهذا السلوك (عبد الفتاح، ٢٠٠٠).

ويؤكد داود (٢٠٠٤، ص. ٨٧) على أن القيم الأخلاقية تمثل الركيزة الأساسية التي من خلالها يتحقق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد من خلال الشعور بالمحبة والإحساس بالآخرين؛ مما يكفل للفرد الشعور بالسعادة والراحة.

وعلى جانب آخر يأتي الذكاء الروحي كأحد أنواع الذكاءات المستحدثة وأهميته في رعاية الموهوبين وضرورة أن يتحلى المعلم بصفة عامة بهذا النوع من أنواع الذكاءات نجد أن دراسة (Animasahun, 2008) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية وبين إدارة الصراعات المختلفة التي يتعرض لها الفرد.

كما تؤكد بعض الدراسات أن الممارسة الروحانية من شأنها مواجهة الضغوط التي يتعرض لها المعلم، كما تساعده على مواجهة الإحباط ومن هذه الدراسات دراسة (Laidlaw & Dwivedi, 2004).

من هنا فقد استشعر الباحث أهمية البحث في العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية.

وليس هناك شك في أن هناك اختلاف بين دور كل من معلم التلاميذ العاديين ومعلم التلاميذ الموهوبين، حيث نجد أن معلم الموهوبين يجب أن يكون

مدرك بشكل كبير لخصائص الموهوبين العقلية والانفعالية والوجدانية، وكذلك ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم الخاصة.

لذا يعتبر إعداد معلم الموهوبين اهم خطوة في برامج رعاية الموهوبين، حيث يجب أن يكون متمكن من الخبرات التربوية اللازمة لهذه العملية حتى يساعد الطالب الموهوب على التعلم بما يتناسب مع قدراته العالية، ويؤكد على ذلك ما جاء به كل من (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، ٢٠٠١، ص. ٣٨٣) من أننا بحاجة إلى معلمين مؤهلين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، ويتمتعون بخصائص وسمات شخصية تمكنهم من تنفيذ البرامج التربوية الفعالة.

وأكد أبو لبدة (١٩٩٩) على ان العملية التربوية تفقد فاعليتها إذا لم يتوفر لها المعلم الذي يتحلى بالخصائص التي تؤهله للقيام بهذه المهمة؛ مما يستلزم من المعلم نضجًا فكريًا، واتزانًا انفعاليًا، ورغبة جامحة، وموهبة تؤدي إلى مزاولة مهنة التعليم بشكل واعي وناجح.

ويؤكد جروان (٢٠٠٨) على أن المعلم يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه، أو تدمرها، وتقوي روح الإبداع، أو تقتلها، وتثير التفكير، أو تحبطه وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والانجاز، أو يغلقه، لذلك كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة وبحث دائم.

وتؤكد المرعب (٢٠١٠) على أن الموهوبين ليسوا بحاجة إلى مدارس خاصة بآلاف الدولارات بل يحتاجون لمعلمين يتمتعون بقدرات عقلية ووجدانية عالية جدا بحيث يتوفر الوعي الوجداني للذات والآخرين إلى جانب الوعي المعرفي.

كما أكدت التربويات الحديثة على تغيير دور المعلم حيث أصبح موجهًا ومرشدًا وميسرًا للمتعلم، ويساعده على إكتساب العادات، وتنمية الميول، والاتجاهات، والقيم التي تساعد على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتعمل على بناء شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، البن، ٢٠٠٧، ص. ١).

لذلك ينبغي أن يتوفر لدى معلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين الخصائص والكفايات التي تعكس أثرها على الطلاب، وذلك حتى يتحقق لهم أفضل فرصة للنمو (الشريكة، ٢٠٠٥).

ومن الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وجود قدر كاف من الذكاء الأخلاقي والروحي حيث توصلت دراسة (Oconnor, 2000) ان الذكاء الأخلاقي يساعد على منع السلوكيات الخاطئة من قبل البعض؛ مثل: السلوك العدواني، وأكدت بعض الدراسات على ضرورة تنمية الذكاء الأخلاقي وذلك لأهميته في تحقيق الذكاء الاجتماعي ومن هذه الدراسات دراسة (Berman, 2003; Stone, 2006).

كما أن الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من الأمراض النفسية، ويجعل الشخصية أكثر كمالاً وجمالاً (David, 2004).

كذلك توصلت دراسة براون وآخرون (Brown, Trevino, and Harrison, 2005) إلى أن نمو الذكاء الأخلاقي يساعد على إعداد القادة الأخلاقيين مما يساعد على تيسير العمل وسرعة الإنجاز وزيادة الانتاج وبذل أقصى جهد في العمل وإفراغ الطاقات في العمل فقط.

ويرتبط الذكاء الأخلاقي بشكل كبير بالقدرات المعرفية للفرد حيث أكد (Beheshtifar, Esmaeli, and Moghadam, 2011) أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب.

ويرى كلاركين (Clarken, 2010) أن للذكاء الأخلاقي أهمية في المجتمع المدرسي لأنه يساعد على فهم عملية التعلم والسلوك، كما أنه يساعد على جعل النظم الاجتماعية أكثر صحية وإيجابية.

كما يساعد الذكاء الأخلاقي الطلاب على تحسين نظرتهم لذواتهم وتقديرها لها ويرجع ذلك لوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى الطلاب (Borba, 2001).

وعلى الجانب الروحي فقد توصل كل من (Saidy, Hassan, Ismail and Krauss, 2009) إلى أن للذكاء الروحي تأثير خاص على الطلاب، حيث يساعدهم على حل مشكلاتهم، وتفادي الاتجاهات السلبية، كما أنه يساعد على التحكم بالخمول والكسل في عملية التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تؤثر

سلبيًا على تفكير الطلاب، مما يجعله يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها، كما أنه يعد أداه مفيدة لتحقيق الصحة النفسية للفرد وفق ما جاء في دراسة (West, 2004).

كما يساعد الذكاء الروحي على إحداث التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء ومهارات معالجة المعلومات بشكل فعال كما جاء في دراسة (Piedmont, 1999).

ونظرًا إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن عرضة للضغوط فنجد أن الدراسات أشارت إلى قدرة الذكاء الروحي على تحقيق السعادة ومواجهة الضغوط والمواقف الصعبة بطريقة سليمة ومن هذه الدراسات (Franklin, 2008; Nad, et al, 2008)، دراسة كل من (شمس، والسكري، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوجود الروحي والوجود النفسي الجيد، والقدرة على التحكم في الظروف الضاغطة التي يمر بها الفرد.

وتشير الدراسات إلى أن كلا من المعلم والطالب يحتاجون إلى الذكاء الروحي، حيث يحتاجة المعلم باعتباره قائدًا للفصل الدراسي، حيث يؤدي الذكاء الروحي دورًا مهما في الممارسات القيادية، حيث يؤدي إلى فاعلية التنظيم وزيادة الانتاجية، كما يؤثر في القرارات التي يتخذها المعلم، كما يساعد على حل المشكلات وتحسين الأداء والعمل من خلال الوعي بالذات والقيم والاستقلالية والخشوع والحس الديني ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Crichton, 2008; Luckcock, 2009; Truongson, 2007)، كما أكدت دراسة (Yahyazadeh & Lotfi, 2012) أن وجود الذكاء الروحي يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين.

مما سبق نجد أن هذا البحث يسعى إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وكذلك إسهام كل من الذكاء الأخلاقي والروحي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الروحى والذكاء الأخلاقي لدى معلمي الموهوبين؟

(٢) هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٣) هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٤) هل تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٥) هل تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٦) هل يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

أهدف البحث:

يهدف البحث لتحقيق ما يلي:

(١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها.

(٢) التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

أهمية البحث:

انبثقت أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

(١) تكمن أهمية هذا البحث في أنها تهتم بمعلمي الطلاب الموهوبين لتأثيرهم الفعال على العملية التعليمية كما أنها تعد محاولة لإلقاء الضوء على الكفايات الشخصية لهم وذلك لتأثير هذه الكفايات على الطلاب الموهوبين مما يتطلب أن يكون المعلم على قدر كاف من الخصائص الإيجابية وعلى قدر عال من الذكاء الأخلاقي والروحي وذلك حتى ينقلها إلى طلابه الموهوبين، مما يمكن الطلاب من إظهار مواهبهم الابداعية المختلفة بحرية.

(٢) إن إعداد معلم الموهوبين الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي والأخلاقي هو السبيل إلى القضاء على الفجوة التي يمكن أن تحدث بين الطالب والمعلم والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى إحداث مشكلات سلوكية وانفعالية يمكن أن يتعرض لها الطالب الموهوب.

(٣) يمكن الاستفادة من هذا البحث في وضع تصور علمي لأهمية وجود كل من الذكاء الأخلاقي والروحي لدى المعلمين بصفة عامة ومعلمي الموهوبين بصفة خاصة، وكيف يرتبط كلا منهما بالكفايات الشخصية للمعلم بما يسمح للمؤسسات التربوية القائمة على إعداد معلمي الموهوبين بضرورة تنمية كلا من الذكاء الأخلاقي والروحي لدى طلابهم.

(٤) الاهتمام بالجانب الأخلاقي للمعلم وذلك لأن الأخلاق تعد ركيزة مهمة من الركائز التي يقوم عليها الواقع المعاش، كما تعد قوة دافعة للسلوك والعمل، فمتى تأصلت القيم الأخلاقية لدى الفرد فإنه يسعى جاهدًا للعمل على تحقيقها وذلك لأنها تعد المعيار المعتمد عليه والذي يقيس به أعماله.

(٥) يعد الذكاء الأخلاقي أفضل أمل لإنقاذ أخلاقيات المجتمع الذي نعيش فيه حيث يطور إحساسًا داخليًا بالصواب والخطأ، كما أنه سيكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه المعلم لمواجهة الضغوط السلبية التي قد يتعرض لها.

(٦) تعد البحث الحالي خطوة للاهتمام بواقع الذكاء الروحي لما له من أهمية في تطوير حياة الفرد، وكذلك التأثير على حياة الأفراد الاجتماعية والخلقية.

(٧) تكمن الأهمية أيضًا إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة سواء على الصعيد العربي، أو العالمي؛ لذا يأمل الباحث أن يكون هذا البحث إضافة إلى التراث السيكولوجي ربما يسهم في إثراء المكتبة العربية.

(٨) قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على تدريب وتعليم معلمي الموهوبين في تصميم برامج إرشادية لتنمية وتحسين كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى طلابهم.

(٩) نظرًا لانتشار عدد من السلوكيات الخاطئة على شبكة الانترنت والتي يتأثر بها كلا من الطالب والمعلم فإن هذه السلوكيات غالبا تحتاج إلى سبل للمواجهة وليس هناك أفضل من وجود رادع ذاتي لمواجهة هذه السلوكيات والذي يتمثل في الذكاء الروحي والأخلاقي اللذان يوجهان سلوك الفرد دائمًا إلى الجوانب الصحيحة.

محددات البحث:

لكل دراسة علمية محددات تتقيد بها وتسير وفقًا لها، بحيث أن اختلاف هذه الحدود قد يترتب عليه اختلاف النتائج وتتحدد نتائج هذا البحث فيما يلي:

(١) المحددات الزمنية: طبقت الأدوات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦م).

(٢) المحددات المكانية: اختيرت العينة من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

(٣) أدوات البحث: تتمثل في مقياس الذكاء الروحي (ترجمة الشاوي، ٢٠٠٩)، مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)، مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

(١) **الذكاء الروحي**: تبنى الباحث تعريف (Amram & Dryer, 2008) وذلك لاستخدامه مقياس الذكاء الروحي المعد من قبلهما وينص التعريف على أنه: "مجموعة من القدرات التي يستخدمها الفرد لتطبيق القيم والمصادر الروحية التي تعزز أداؤه اليومي". ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية.

(٢) **الذكاء الأخلاقي**: تبنى الباحث تعريف بوريا (Borba, 2001)؛ لأنه قائم على نظرية علمية كما أنه الأنسب لمتطلبات البحث الحالي وينص على: «قدرة المعلم على فهم الصواب والخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقية تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة على أساس امتلاكه لسبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيًا تتمثل في التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة». ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحاليه.

(٣) **الكفايات الشخصية**: «هي مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين؛ مثل: الخلق السوي، والقدرة على القيادة، والتجديد، والمرونة، والقدرة على اتخاذ القرار». وتعرف إجرائيًا بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها معلم الموهوبين على قائمة الكفايات الشخصية المستخدمة في الدراسة الحالية».

(٤) **معلمي الموهوبين**: تبنى الباحث التعريف المعتمد في الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا تأهيليًا مكثفًا في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

الإطار النظري:

أولاً: معلم الطلبة الموهوبين وكفاياته الشخصية

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية، لذلك يمكن اعتباره المفتاح الأساسي لنجاح هذه العملية ويرجع ذلك إلى أنه الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه، كما أنه يقوي روح الإبداع ويثير التفكير، ويؤكد (الأغبري، ب.ت) على ان نجاح العملية التعليمية يرجع إلى المعلم بنسبة (٦٠٪)، بينما النسبة الباقية ترجع إلى المناهج والنظم الإدارية والأنشطة المختلفة سواء كانت صفية، أو لا صفية.

ويرى الهذلي (١٩٩٥) أنه لكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب.

ويؤكد (Kontoyianni, Kattou, Ioannou, Erodotou, Christou and Pittalis, 2010) على اعتبار معلم الموهوبين المحور الذي تدور حوله العملية التربوية الناجحة، الذي يجب أن يتمتع بالعديد من الصفات العلمية والشخصية التي تؤهله لتعليم هؤلاء الموهوبين وتنمية مواهبهم.

ويعرف معلم الموهوبين بأنه: «المعلم الذي يتم اختياره وفقًا لمعايير وضوابط محددة كونه معلم موهوبين، مع امداده بالبرامج والمقررات والوسائل والأساليب الخاصة بهم مع التدريب عليها تدريبًا عمليًا «(المزروع، ٢٠٠٠).

ويعرفهم الجغيمان (٢٠٠٨) بأنهم: «مجموعة المعلمين المتميزين من معلمي التعليم العام المؤهلين تربويًا وعلميًا في أحد المجالات الاكاديمية والذين تم ترشيحهم من قبل إدارات التربية والتعليم وفقًا لمعايير مقننى للالتحاق ببرنامج تدريبي مكثف وذلك لتمهيدهم للقيام بمهام رعاية الموهوبين في المدرسة».

ويتفق مع هذا التعريف تعريف كل من العواملة والبلوين (٢٠٠٨) والذي ينص على أنهم: «أحد معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا وتأهيليًا في رعاية الموهوبين ومفرغ تفريغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام ومراكز رعاية الطلبة الموهوبين».

ومن التعريفات الخاصة بمعلم الموهوبين تعريف الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو: «أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا تأهيليًا مكثفًا في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها حددت عدد من الخصائص التي يجب أن تميز معلمي الموهوبين ومنها ان يكون متميز في المجال الأكاديمي، وكذلك تمتعه بكفايات شخصية تؤهله للعمل مع الموهوبين.

الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

قبل الحديث عن الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين فيجب أن نتعرف على مفهوم الكفاية حيث يعرفها كل من أبو حلو، ومرعي، وخريشة (٢٠١١) بأنها: «مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الفرد، وهي القدرة على عمل شيئ ما بفعالية وإتقان ومستوى من الاداء بأقل جهد، ووقت، وكلفة».

ويضيف جروان (٢٠٠٨) أنها تعد عنصرًا أساسيًا يجب توافره لدى المعلم الناجح وخصوصًا معلم الموهوبين. ويؤكد كويران (٢٠٠٨) على ضرورة امتلاك المعلم للكفايات وممارسته لها حيث تؤثر هذه الكفايات في تطوير العملية التعليمية ونوعية مخرجاتها.

كما أن هناك العديد من الخصائص الشخصية التي يجب أن يتميز بها لمعلم الناجح والذي بدورة يدعم الإبداع لدى الطلاب الموهوبين، وتمكن هذه المقومات المعلم من أداء عمله الوظيفي وتجعله محبوبًا من قبل الطلاب، مثيرًا لحوافزهم، مراقب لنموهم وموجه وباحث، ويوجد عدد من الكفايات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة الموهوبين منها على سبيل المثال: النضج الانفعالي، الصبر، لديه القدرة على تعزيز روح المبادرة والأصالة، متفهمًا، مستقلاً، واثق من نفسه، حساس حيال مشاعر الآخرين، يحترم الآخر ويساعده، مرنًا مستقبلاً للأفكار الجديدة، لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة (جروان، ٢٠٠٨).

ومن الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين أن يتمتع بالقدرة على التعاون مع أولياء الأمور والاهتمام بوجهات نظرهم، وكذلك تطوير مواهب الطلاب ورعايتها، محاولة حل مشاكل الطلاب المختلفة والتي تؤدي إلى تطوير قدرات الطلاب نحو تحسين شخصياتهم وتقديرهم لذاتهم في خطوة تجاه الحصول على الاستقلالية (سعادة، ٢٠٠٨؛ Lewis, Hudson, & Hudson, 2010).

وهناك العديد من الصفات التي تميز معلمي الطلبة الموهوبين عن غيرهم من المعلمين. ومن أبرزها تحليه بالشخصية الناضجة ثقافيا واجتماعيا ليتمكن من التعامل مع عدد من الطلاب تختلف بيئاتهم التي نشئوا فيها وقادر على تحمل أي سؤال من أي طالب (صوص، ٢٠١٠).

وبالبحث وجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت خصائص معلمي الموهوبين من وجهات نظر متعددة سواء من قبل الطلاب أنفسهم، أو من قبل أولياء أمورهم ومدى تأثير هذه الخصائص والكفايات على الطلاب الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة (Acıkgoz, 2005; Chan, 2001; Ford &Trotman, 2001; Milleze, 2003; Theresa, 2011; Thompson, Greer, & Greer ,2004; Vialle, 2005)

مما سبق نجد أن لمعلم الطلاب الموهوبين أثرًا واضحًا للارتقاء بأداء الطلاب من خلال توفير البيئة الصفية المناسبة

ثانيًا: الذكاء الأخلاقي

تعريف الذكاء الأخلاقي:

يعرف الذكاء الأخلاقي بأنه: «القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في مختلف المواقف الانفعالية مع القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالفائدة على الشخص نفسه والأشخاص المحيطين به» (Coles, 1998).

كما يعرف بأنه: "قدرة الفرد على فهم الصواب والخطأ مع وجود قناعات أخلاقية لديه تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة، على أساس وجود سبعة فضائل أخلاقية وهي التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة، والشفقة" (Borba, 2000).

ويتفق حسين (٢٠٠٣) مع التعريف السابق ويعرفه بأنه: "القدرة على فهم الصواب من الخطأ، متضمنًا القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض الأفعال القاسية، والسيطرة على الدوافع والإنصات إلى جميع الأصوات".

وكذلك يعرف بأنه: «هو مجموعة القدرات الموجهة نحو فعل الخير حيث يقوم الفرد بتوجيه قدراته العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب (Lennick & Kiel, 2007)

ويؤكد (Moghadas and Khaleghi, 2013) على ما سبق ويعرفون الذكاء الأخلاقي بأنه بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، على أساس المبادئ العالمية.

ويضيف كل من (Nobahar; and Nobahar, 2013) على التعريف السابق أن الذكاء الأخلاقي يؤكد على الحق في الاختيار والتصرف بشكل أخلاقي

وترى محمد (٢٠١٢) أن الذكاء الأخلاقي هو مكون فرضي يعبر عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، يرتبط بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، ينمو بالتدريب المبكر ويتأثر بالقدوة ويحتاج إلية الفرد لمواجهة مواقف الحياة اليومية في التفريق بين االصواب والخطأ والحلال والحرام بدون الحاجة إلى المتابعة والمراقبة الخارجية مما يبعث لديه الشعور بالرضا والثقة بالنفس ويؤثر في صحته النفسية والاجتماعية

وحول الذكاء الأخلاقي كقدرة عقلية فقد عرفه (Schulaka, 2013) بأنه: "القدرة العقلية اللازمة لتحديد كيفيه تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف، على أن تشكل هذه المبادئ النزاهة، والمسؤولية، والرحمة، والمغفرة بغض النظر عن أي انتماء ديني، أو عرقي".

بالنظر إلى التعريفات السابقة وجد الباحث أنها لا تخرج عما أتت به (Borba) في نظريتها للذكاء الأخلاقي لذلك فقد تبنى الباحث تعريفها للذكاء الأخلاقي لأنه مبني على أساس نظري قوى وتم دراسته والتأكد من صحة ما أتت به.

نظرية الذكاء الأخلاقي:

نشأت نظرية الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا (Michele Borba) التي لاحظت من خلال عملها ارتفاع معدل الجرائم المروعة وانتشار العنف بين الشباب والأطفال وزيادة الاحتيال، وعدم الاحترام بين الأفراد وبعضهم البعض؛ مما دفعها إلى طرح منظور جديد تناول الجوانب الأخلاقية اللازمة للمجتمع وأطلقت عليه مصطلح "الذكاء الأخلاقي" والشخصية المتماسكة ورأت أن هناك سبعة فضائل جوهرية تشكل في مجموعها خطة كاملة لبناء الذكاء الأخلاقي، كما رأت أن هذه الفضائل هي كل ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب وخطأ ويقاوم أي ضغوط قد يتعرض لها الفرد.

وترى بوربا (Borba, 2001) أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ مع وجود قناعات أخلاقية لدى الفرد تمكنه من التصرف

بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاكه سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيًا وهذه الفضائل هي:

١ـ **التعاطف (Empathy)**: هو قدرة الفرد على التماثل والشعور باهتمامات الآخرين ويتضمن الحساسية تجاه الآخرين ومساعدتهم إذا أصابهم ضرر، وإدراك أثر الألم العاطفي على الآخرين وعدم معاملتهم بقسوة، ويعد التعاطف الأساس في الذكاء الأخلاقي، ويساعد التعاطف على كبح قسوة الأنسان والحفاظ على تحضره، كما أنه ضروري لأداء الأعمال رفيعة المستوى متي كانت هذه الأعمال تتطلب التركيز على التفاعل مع الآخرين (الخفاف، ٢٠٠٩).

٢ـ **الضمير (Conscience)**: هو القدره الداخلية التي من خلالها يمكن للفرد إصدار الأحكام الأخلاقية الصائبة في القضايا الأخلاقية، كما أنه يساعد الفرد على إصدار الأحكام المختلفة مثل الحلال والحرام والصواب والخطأ وذلك في نطاق إمكانات الأنسان (Borba, 2001).

ويعرفه عبد الرحمن، والخفاف (٢٠١٤) بأنه: "ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد والذي يمكنه من تمييز التفكير الصحيح من الخطأ، ويتمثل الضمير في مجموعة المثل والقيم العليا المتوافرة في البناء المعرفي للفرد، والذي اكتسبه نتيجة عوامل التنشئة الاجتماعية، وتساعد صحوة الضمير على إبقاء الفرد دائمًا في حالة تقييم وضبط لأفعاله وسلوكياته".

٣ـ **ضبط الذات (Self- Control)**: هو قدرة الإنسان على مقاومة الإغراءات المختلفة وتأخير الإشباع مما يؤدي إلى تدعيم التحكم الذاتي لديه (Berkowitz & Grech, 2002)

ويساعد ضبط الذات الأفراد على تنظيم سلوكهم بحيث يرونه صحيحًا في اذهانهم، كما يساعد على تنمية قوة الإرادة التي تساعد على وقف الأفعال الضارة بشكل مؤقت عن طريق التفكير في العواقب المترتبة عليها (Borba, 2001)

٤ـ **الاحترام (Respect)**: يقصد بالاحترام معاملة الآخرين بالطريقة التي تحب أن تعامل بها، وأن تحب لهم ما تحب لنفسك، ويتميز الأشخاص المحترمون بأنهم أكثر اهتمامًا بحقوق الآخرين، والتفكير فيهم بطريقة أكثر إيجابية، ويعد الاحترام حجز الزاوية للوقاية من العنف والظلم والكراهية (Boba, 2001)

كما يعرف بأنه: "إظهار مشاعر الإكبار والتقدير لدى الأشخاص الذين يستحقون هذه المشاعر، وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفي هذه الحالة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه" (جابر وكفافي، ١٩٩٥، ص. ٢٦١)

٥ـ **العطف (Kindness)**: هو الاهتمام بسعادة ومشاعر الآخرين وتفهمه لحاجاتهم والاهتمام بها والعمل على تلبية المستطاع منها مما يعد مؤشرًا على توافر سلوك العطف لدى الفرد، كما يتميز العطف بأنه السمة التي تبين للآخرين مدى اهتمامنا براحتهم ومشاعرهم (Borba, 2001)

ويعرف بأنه: "هو شعور مركب من الرحمة والرعاية والرفق، وهو شعور رقيق تجاه الآخرين يدعو إلى الرفق بهم ومساعدتهم" (المهدي، ٢٠٠٢)

٦ـ **التسامح (Tolerance)**: ترى (Borba, 2001) أن التسامح هو فضيلة أخلاقية تساعد الأفراد على احترام بعضهم البعض بغض النظر عن الفروق سواء كانت عرقية، أو اجتماعية، أو دينية، بمعنى أنه يعني باحترام الفروق بين الناس، ويرسخ التسامح مبدأ أن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب واحترام بغض النظر عن الفروق بينهم، وتوضح (Borba, 2003) ان للتسامح مظهرين هما:

(أ) احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع قراراته الأخلاقية بحيث لا تتجاوز على حقوق الآخرين

(ب) تقديم الحالة الإنسانية وإدراك الصفات الإيجابية واحترام الأفراد لبعضهم البعض

٧ـ **العدل (Fairness)**: هو معاملة الآخرين بطرقة عادلة وغير متحيزة مع وجود تفتح ذهني، ويتصف الأشخاص الذين يتمتعون بالعدالة بأنهم ذوي عقلية متفتحة، منصفين لأنفسهم ولغيرهم مبادرون بأخذ الدور والمشاركة الفعالة، والاستماع بانفتاح إلى كافة الأطراف قبل إصدار الأحكام عليهم، كما أنهم يكونوا أكثر تسامحاً وتحضرًا وفهمًا، كما أنهم يعملون بصورة عادلة حتى في غياب الإشراف الخارجي (Borba, 2001; Borba, 2003).

ثالثًا: الذكاء الروحي

يعد الذكاء الروحي أطروحة القرن الحادي والعشرين الذي أسهم في فض الإشكالية بين مدارس علم النفس المختلفة بدءًا من مدرسة التحليل النفسي وانتهاءًا بالمدرسة المعرفية، حيث ينصف الإنسان ويسعى لتحقيق الكمال الإنساني ووحدته النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس ورح، وتتفاعل هذه المكونات بشكل متناغم؛ مما دعا إريك فروم (Eric From) إلى الدعوة للاهتمام بالجانب الروحي وقال مقولته المشهورة: "لم يعن علماء النفس المحدثون بدراسة النواحي الروحيه من الإنسان وما ينبعث منها من حاجات إنسانية نبيلة وسامية- والتي دعت علماء النفس بشكل صريح إلى الاهتمام بالجانب الروحي في الانسان" (في أرنوط،٢٠٠٧).

وباطلاع الباحث على مفهوم الذكاء الروحي وجد أن هناك اختلاف واضح بينها يرجع إلى اختلاف المنطلقات النظرية للمهتمين بدراسته؛ فيعرفه (Noble, 2000) أنه: "قدرة بشرية فطرية مثلها مثل أي قدرة، أو موهبة تكون مضمنه لدى الأفراد في كافة الجوانب وبدرجات مختلفة".

ويتفق هذا مع تعريف الضبع (٢٠١٢) والذي ينظر إلى الذكاء الروحي باعتباره: "قدرة فطرية يولد بها الانسان تنمو وتزداد مع التقدم في العمر وتعكس مدى قدرته على الوعي بذاته والتسامي بها والتوجه نحو الآخرين والتأمل في الكون والطبيعة والتعامل بشكل إيجابي مع الظروف الضاغطة".

وتؤكد الغداني (٢٠١١) على اعتبار الذكاء الروحي عبارة عن: "قدرة فطريه فتعرفه بأنه القدرة الفطرية التي يمتلكها الفرد والتي تساعده على صحوة الضمير والدخول في حالات من السمو في التفكير وذلك لمواجهة وإدارة الأحداث التي يواجهها والتحكم في أموره وعلاقاته مع ربه والآخرين وتنظيمها والتوافق مع كل من حوله" (الغداني، ٢٠١١، ص. ٩).

ومن جانب آخر تعرف (Vaughan, 2002) الذكاء الروحي بأنه: "الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، ومزاجه العام وعلاقته بالوجود في الحياة، كما أنه يتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، مع التبصر بعملية

الشعور، كما أنه يفتح القلب وينير العقل، ويمكن الانسان من التمييز بين الواقع والخيال، وذلك تحت الضغوط المختلفة، ويتفق (Dincer, 2007) على أن الذكاء الروحي عبارة عن: "طريقة للتفكير يستخدمها الفرد في التعبير عن أشواقه ورؤيته وقيمه، ويستخدمها في تقييم الحوار بين العاطفة والعقل وذلك بهدف تحقيق التكامل الداخلي وسد الفجوات بينه وبين الآخرين".

من وجهة نظر أخري فقد عرفته (Levin, 2000) بأنه: "الذكاء الذي يظهره الفرد بالطريقة التي تؤدي إلى سيادة الروح التكاملية في الحياة اليومية". ويؤكد (Wolman, 2001) على هذا التعريف حيث يعرفه بأنه: "قدرة الفرد على توجيه الأسئلة الجوهرية التي تتعلق بمعنى الحياة والخبرة التي تصله بالعالم الخارجي".

كذلك تعرفه ناسيل (Nasel, 2004, p. 42) بأنه: «قدرات الفرد وامكاناته الروحيه التي تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يجعله أكثر ثقه وشعورًا بمعنى الحياة».

أما إمونس (Emmons, 2000) فيرى أن الذكاء الروحي عبارة عن: "مجموعة من القدرات والاستعدادت التي تمكن الفرد من حل المشكلات وتحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، كما يتصف الأفراد ذوي الذكاء الروحي بالقدرة على التسامي، مع قدرة على الدخول في حالات عالية من الوعي الروحي، واستثمار الأنشطة اليومية والإحساس بكل ماهو مقدس، مع القدرة على استخدام المصادر الروحية في مواجهة المشكلات اليومية مع تمتع أصحاب الذكاء الروحي بعدد من الفضائل المتمثلة في التسامح والاعتراف بالجميل والتواضع والرحمة". وتؤكد (Wigglesworth, 2004) على أن الذكاء الروحي هو: "قدرة الفرد على التصرف بحكمة في المواقف المختلفة مع محافظنه على اتزانه وسلامته الداخلية والخارجية".

وكذلك يعرفه (Sisk, 2008) بأنه: "القدرة على استخدام الحواس المتعددة التي تتضمن التأمل والتخيل والتصور، وذلك من أجل إخراج معارف الفرد الداخلية، وإمكاناته الذاتية وتوظيفها في ايجاد الحلول الفعالة للمشكلات المحيطه به".

ويرى (Amram& Dryer, 2008) أن الذكاء الروحي هو: "قدرة الفرد على تطبيق واستخدام وتجسيد الإمكانات والمصادر والخصائص الروحية والتي تزيد فعاليته في الحياة وتعزز رفاهيته النفسية وتحسين أداء مهامه اليومية ويعرف بأنه الطريقة المثلي لتحقيق الأهداف والغايات". كما أنه الموجه لتحديد الاختيارات الصائبة ويعد الوسيلة التي تمكننا من النجاح في الحياة، ورؤية جوانبها بصورة حكيمة، بالإضافة إلى فهم أعمق للنفس وللآخرين وللاحداث اليومية (الدفتار، ٢٠١١: ٤١)

بالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها اختلفت باختلاف التوجه النظري حيث يعتبر البعض الذكاء الروحي قدرة عقلية فطرية يولد بها الفرد وتختلف من شخص لآخر، وهناك من رأي أن الذكاء الروحي عبارة عن طريقة للتفكير تساعد الفرد على التحكم في العقل والعواطف وتعمل على توجيهها بشكل سليم، ومن وجهات النظر الأخرى وجد ان هناك تعريفات تبنت الفكر العقائدي وتأثيره على الحياة الانسانية عن طريق طرح الأسئلة التي تدور حول الحياة والخلق، أما وجهة النظر الأخيرة فترى أن الذكاء الروحي عبارة عن وسيلة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المختلفة مما يساعد على تحقيق السعادة النفسية والتوافق النفسي وكذلك تزيد من قدرة الفرد على تحمل الضغوط المختلفة وتزيد من فرص نجاحة في الحياة، ويرى الباحث أن وجهة النظر الأخيرة هي الأقرب للواقع وهي التي تتفق واهداف دراسته لذلك فقد تبنى تعريف (Amram and Dryer, 2008) وكذلك تبنى نظريته في الذكاء الروحي.

النماذج المفسرة للذكاء الروحي:

هناك العديد من الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الروحي منها تصور (Amram & Dryer, 2007; David& King, 2008; Noble, 2000; Walsh& Shapiro, 2006) وسوف يستعرض الباحث تصور (Amram & Dryer, 2007) للذكاء الروحي ويرجع ذلك لخضوع هذا النموذج للعديد من الدراسات والبحوث والتي أكدت على قدرة هذا النموذج على وضع تصور جيد لمكونات الذكاء الروحي ومن هذه الدراسات دراسة أرنوط (٢٠٠٧) والتي تبنت مقياس (Amram & Dryer) للذكاء الروحي وعلاقته بعوامل الشخصية

الكبرى، وكذلك دراسة أرنوط (٢٠٠٨) والتي تبنت المقياس نفسه وعلاقته بجوده الحياة، وفي التراث الأجنبي قام (Amram & Dryer, 2008) بدراسة هدفت تطوير وفحص الصدق لتمهيدي للذكاء الروحي، كما يتميز النموذج بأنه تم بناؤه من خلال دراسة الخلفية العالمية للذكاء الروحي، واعتمد معدا النموذج على إجراء مقابلة مع (٧١) فردًا من المعالجين النفسيين، ومديري المؤسسات التجارية، وينتمون إلى ديانات مختلفة (البوذية، المسيحية، الهندوسية، اليهودية، الاسلام) ومن خلال منهج تحليل المقابلة يرى كل من (Amram & Dryer, 2007) أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من القدرات بلغ عددها (١٨) قدرة تم توزيعها على خمسة أبعاد رئيسة هي:

(١) **الشعور** Consciousness: ويقصد به قدرة الفرد على إثارة الوعي، أو تعديله لزيادة الحدس، وكذلك التوفيق بين وجهات النظر المتعددة لزيادة فاعليته في الحياة اليومية وتحقيق السعادة النفسية، ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية وهي:

أ- الحدس: ويقصد به المعرفة الفطرية والتي تأتي بشكل تلقائي، أو عفوي

ب- اليقظة العقلية: ويقصد به إمعان النظر والإصغاء بعمق في الأشياء والبحث عن الأمور المجهولة ودمج الأشياء التي تبدو متضاربة وكذلك البحث عن أرضية مشتركة للتواصل

ج- التوفيق: ويقصد به العيش والقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين وذلك من أجل حل المشكلات

(٢) **النعمة** Grace: ويقصد بها قدرة المرء على إظهار السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، وذلك بالاعتماد على الالهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لتعزيز أدواره وسعادته النفسية ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية هي

أ- الجمال: ويقصد به الارتياح لمزاولة الأعمال التي يحبها الشخص والاستفادة القصوى من كل لحظة في الحياة اليومية، والإحساس بالجمال والتعبير عن النفس بشكل إبداعي.

ب- الالتزام: ويقصد به الاستبصار بحقيقة الذات والالتزام بالمبادئ والأخلاق التي تتماشى فيها الأفعال مع السنن الكونية، ولا يمكنالخروج فيها على الاتفاقيات والتوقعات

ج- الامتنان: ويقصد به تذكر مشاعر الامتنان في الأمور اللإيجابية في الحياة، والشعور بالسعادة والسرور

د- الاستمتاع: ويقصد به الاستمتاع بعمل الأشياء الصغيرة في الحياة اليومية ويكون هناك وعي بالحواس الخمس

(٣) **المعنى** Meaning: ويقصد به قدرة الفرد على ربط الأفعال والأنشطة والخبرات بالقيم مع تكوين تفسيرات تعزز من فاعلية الفرد وسعادته في الحياة حتى في أشد أوقات المحن والمصائب ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

أ- الغرض: ويقصد به ربط الأهداف والأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد لزيادة فاعليته وسعادته

ب- الخدمة: ويقصد به أداء العمل بإخلاص مع تقديم الخدمة للآخرين والذي من خلاله يشعر الفرد بالتقدم في مهنته والحصول على مكافآت.

(٤) **السمو** Transcendence : ويقصد به قدرة الفرد في التفوق على ذاته والاندماج والانخراط والتآلف مع الآخرين، بالصورة التي تزيد من فاعليته وتحقيق سعادته النفسية ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

أ- علو الذات: ويقصد به ارتفاع الوعي الذاتي لدى الفرد في حياته، والسعي لدمج وتكامل الأشياء وتعزيزها والعمل على توسيع مدارك الآخرين

ب- الكمال: ويقصد به السعي إلى التفوق وتحقيق الأهداف والطموحات من خلال الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الفرد في حياته

ج- الممارسة: ويقصد بها قيام الفرد بالعبادات وتقوية علاقته بالله والتفكر في حكمته وعظمته

د- الترابطية: ويقصد بها السعي إلى اكتساب الخبرات والمعلومات من خلال القصص والاستفادة منها لمواجهة التحديات اليومية

(٥) **الحقيقة** Truth: ويقصد بها قدرة الفرد على التعايش في سلام حقيقي وذلك بالطرق التي تعزز من فاعليته في الحياة اليومية، وتحقق له السعادة والرفاهه النفسية، ويتكون هذا البعد من القدرات التالية

أ- الرزانة: ويقصد بها ميل الفرد للتفكير في المستقبل وتقبل الذات والإيمان والثقة بالنفس من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف

ب- أسلوب التعامل: ويقصد به كيفية استخدام الفرد للأساليب المناسبة للتعامل مع الآخرين

ج- الثقة: ويقصد بها ثقة الفرد بنفسه واستخدام الطرق المناسبة لمعرفة الحقائق

د- فهم الذات: ويقصد به قدرة الفرد على فهم مشاعره وتقبلها والتعامل مع الأحداث والمواقف بطريقة صحيحة.

هـ- حضور الذهن: ويقصد به قدرة الفرد على الضبط الانفعالي والتركيز في مواجهة الأحداث والمواقف والتعبير عن المشاعر الداخلية بروية واتزان.

الذكاء الروحي وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى

هناك وجهات نظر متباينة حول وضع الذكاء الروحي بالنسبة للذكاء الانفعالي فهناك وجهات نظر ترى أن الذكاء الانفعالي يمهد للذكاء الروحي، حيث يرى (Edwards, 1999) أن الذكاء الوجداني يمهد لوجود الذكاء الروحي حيث يستخدم الذكاء الوجداني استعدادتنا الروحية لنصبح على وعي باحساساتنا ومشاعرنا، ثم يأتي الذكاء الروحي ليركز على وجود السلام الداخلي لدينا؛ وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هناك فروقًا واضحة بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي فيشير كل من (Zohar & Marshal, 2000) إلى أن الذكاء الانفعالي مبني على الانفعالات الذاتية للفرد والتي تمكنه من التصرف الملائم في المواقف المختلفة، بينما الذكاء الروحي يعتمد على طرح أسئلة حول المعنى، أو القيم لذلك فهو يعد الطريقة المثلى لإدارة عقل الانسان بشكل فعال ويرجع ذلك إلى أن الشخص الذي يمتلك مستوى عال من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بانفعالاته بشكل جيد مما يساعده على تحديد رغبته في تمثيل المواقف المختلفة، ويؤكد (Ayranci, 2011) على هذه الفروق حيث يرى الذكاء الوجداني له أهداف

واضحة وثابتة ويعتمد على الانفعالات وعلى إدارة العواطف لتحقيق الأهداف، بينما يركز الذكاء الروحي على الشعور أكثر من إنجاز المهام ويعتمد على العمليات الانفعالية من أجل هدف واحد وهو الشعور بالكون.

وهناك تصور آخر وضعته (Wigglesworth, 2004) يوضح العلاقة بين الذكاء الروحي وغيره من أنواع الذكاء حيث ترى ان الانسان في مرحلة الطفولة ينصب تركيزه على الذكاء الجسدي، أو الذكاء المادي Physical Intelligence (PQ)، ويلي ذلك يبدأ الاهتمام بالقدرات اللغوية والرياضية وغيرها من القدرات العقلية فيما يسمى (IQ)، ومع تطور النمو ويبدأ الانسان في ممارسة مهاراته الاجتماعية المختلفة يظهر ما يسمى الذكاء الوجداني (EQ)، الذي يحتاج دائمًا إلى تدعيم وتنميه من خلال العلاقات العامة وعلاقات العمل، أما الذكاء الروحي (SQ) فيظهر عندما يبدأ الشخص في البحث عن المعاني والتساؤل عن الوجود.

وترى (Wigglesworth, 2004) ان هناك علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والوجداني حيث ان الفرد يحتاج إلى بعض الاسس المرتبطة بالذكاء الوجداني من أجل بداية صحيحة للنمو الروحي، حيث ترى أن التعاطف والوعي بالذات لهما أهمية كبيرة في ترسيخ النمو الروحي، كما ترى أنه عندما يبدأ النمو الروحي في الظهور يصبح الفرد في حاجة إلى تقوية مهارات الذكاء الوجداني

الفرق بين الذكاء الروحي والتقليدي

يرى ناسيل (Nasel, 2004) أن هناك فروقًا جوهرية بين الذكاء التقليدي والروحي؛ فالذكاء التقليد محدود، كما أنه لفظي ويميز بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكمية، ويركز على النواحي الدنيوية، أما الذكاء الروحي فهو ذكاء مطلق، يعتمد على الرمزية، ويوحد بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكيفية ويركز على النواحي الروحية.

العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين

تباينت آراء الباحثين عن حقيقة ارتباط الذكاء الروحي بمدى تدين الفرد فهناك من يرى أنهما مفهومان مختلفان عن بعضهما البعض. حيث يرى بوزان (٢٠٠٥) أن امتلاك الفرد للذكاء الروحي يجعله أكثر ادراكًا للصورة الكاملة

لـه ولمكانتـه في الكـون، لكنها في نفس الوقت لا تعبر عن مستوى تدينـه، ويتفق معه في هذا الرأي (Simpkins, 2002) الذي يرى أن الذكاء الروحي يمكن ملاحظته مـن خـلال احـترام الصـدق والتعـاون البنـاء والتعاطف وشـعور الفرد أنه عضـو في فريـق متكامـل، ومـدى قدرته علـى الاندماج في الكـون، والاحسـاس بالراحة عندما يكـون الفـرد مـع مـن يحب وهـذه الصـفات ليس لهـا علاقـة بالتدين، كذلـك يتفق (أحمـد، ٢٠٠٧، ص. ١٣) مـع هـذا الـرأي حيـث يـرى أن الدين بناء مؤسسـي يضـم مجموعـة مـن الأفـرد يعتنقـون مجموعـة مـن العقائـد ويمارسـون طقوسًـا تتعلق بقضايا واتجاهات روحانية، كما يرى أن كثيرًا من الناس يمكن أن يكونوا روحانيين دون أن يكونوا متدينين، أو حتى معتنقين لأي ديانة، ومن الممكن أن يكون الشـخص متدينًـا وليـس روحانيًا، حيث أن هناك الكثير من المنتمـين للأديان وملتزمين بأداء مشـاعرها ولكن أخلاقهم ومعاييرهم وإخلاصهم في ممارسة تعاليم ومبادئ دينهم لا تتسق وعقائدهم الظاهرية.

وهنـاك وجهـة نظـر أخرى تـرى أن الذكاء الروحـي لابـد وأن يرتبط بدين معـين، وذلـك لأنـه يتعلـق في المقـام الأول بكـون الروحانيـة نوعًـا مـن أنـواع الذكاء، والروحانية بطبيعتها لا تأتي من فراغ، وإنما تنبعث من وجود وازع ديني لدى الفرد بوجود خالق ومدبر ورقين لهذا الكون، وهذا الوازع لابد أن يكون مبعثه دينًا وعقيدة تؤمن بوجود الإله الخالق والرقيب (الدفتار، ٢٠١١)

أمـا وجهـة النظـر الثالثـة فـترى أن العلاقة بين الـذكاء الروحـي والتدين علاقـة تبادليـة، فالـذكاء الروحي يقـود إلى التدين لأن الشـعور بالسـلام الداخلي وشـعور الشـفقة والرحمـة يجعـلان الفـرد أقـرب إلى التديـن والاتصـال بالخالـق سـبحانه وتعـالى، كمـا أن التديـن ينمي ذكاء الفـرد الروحي، جيـث أن من متطلبات التدين التأمل في مخلوقات الله عز وجل والشعور بالآخرين (الصبحية، ٢٠١٤)

ويميـل الباحـث إلى وجهـة النظـر التـي تـرى أن الـذكاء الروحـي لابـد وأن يرتبط بدين معين وخصوصًا الأديان السماوية حيث نجد أن الدين الاسلامي على سبيل المثال غني بالعديد من القيم الروحية التي إذا التزمنا بها لأصبح كل مسلمي العالم يتمتعون بأكبر قدر من الذكاء الروحي.

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

في عام ٢٠٠١ قام كلا من Ford and Trotman بدراسة استهدفت التعرف على خصائص وكفايات معلمو الطلبة الموهوبين، وتم التركيز في هذا البحث على الخصائص التي يتم تجاهلها وتعد في نفس الوقت خصائص مهمة وضرورية للتعامل مع الطلبة الموهوبين، وتركز هذه الخصائص على المعارف الثقافية والفلسفات والمهارات، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة توفر كفايات المرونة والالمام الثقافي المتعدد للمعلم، وكذلك التعامل الإيجابي مع الطلبة، واوصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على كفايات معلم الطالب الموهوب وإكسابه المهارات اللازمة في توجيه سلوك وقدرات الطلبة بشكل فعال، مع ضرورة تطوير برامج تدريبية في الجوانب الثقافية واللغوية للمعلمين والتي تساعدهم على أداء مهامهم بفاعلية.

كذلك قام Chan في عام ٢٠٠١ بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وكفايات معلمي الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي هونج كونج، وذلك باستطلاع رأي خمسون معلما حول أهم (٢٥) صفه تميز معلم الموهوبين و(١٤) كفاية من الكفايات اللازمة لهؤلاء المعلمين، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتطوير الخصائص النفسية والمهنية والشخصية التي تؤدي إلى التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين

في عام ٢٠٠٣ قام Milleze بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص معلمي الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) معلما ومعلمه و ١٢٤٧ طالب وطالبة من الموهوبين طبق عليهم قائمة ميرز بريغر التي تقيس الصفات الشخصية كما يراها الشخص عن ذاته، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الخصائص تميز المعلمين الفعالين منها الانفتاح على الثقافات المختلفة والمرونة العقلية كما يتميزون بالقدرة على التحليل المنطقي والموضوعي

وفي عام ٢٠٠٤ قام Thompson, et al. بدراسة هدفت التعرف على الخصائص التي يجب على المعلم امتلاكها وذلك عن طريق فحص استجابات

طلبة الجامعة الخاصة بمعرفة الخصائص المفضلة لدى المعلمين الذين يدرسون لهم وتوصلت أهم النتائج إلى وجود (١٢) سمه مشتركة اتفق عليها جميع افراد العينة وهي العدل، والاتجاه الإيجابي، والإعداد والتحضير، والعلاقات الشخصية، وحس الدعابة، والإبداع، وتقبل الأخطاء، والتسامح، والاحترام، والتوقعات العالية، والعاطفة، والانتماء، ويلاحظ أن هذه الخصائص متصلة بموضوع الاهتمام والرعاية التي يتلقاها الطلاب بصفة أكاديمية، أو شخصية.

وحول تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين قام Acıkgoz في عام (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين في تركيا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في تفضيلات الخصائص ترجع لعامل النوع، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية للجوانب الشخصية لمعلميهم، بينما أهتم الذكور بمعارف المعلمين، وسعة اطلاعهم وأخلاقهم، وصفاتهم اللطيفة، وتوصلت النتائج أيضًا إلى عدد من الصفات المكروهة للمعلمين منها التحيز في التعامل، العبوس الدائم، استخدام الأساليب المملة، القسوة في التعامل، عدم الاهتمام بالمظهر الشخصي، وعلى النقيض فمن ابرز الصفات المفضلة للطلاب هي العدل والمساواة، الرحمة والود واللطف والمرح والهدوء والصداقة، وحسن الاستماع والتشويق في عرض الدروس، والحرص على إيجاد بيئة صفية خصبة

وفي دراسة عبر ثقافية قامت (Vialle, 2005) بدراسة حول أهم الخصائص والسمات المرغوبة في معلم الموهوبين وذلك من وجهة نظر الطلاب، ولتحقيق الهدف قامت بتطبيق استبانة مفتوحة، ومقياس خصائص وسمات المعلم المفضلة للطلاب من إعداد (Krumboltz& Farquhar, 1957) وذلك على عينة قوامها (٣٨٧) طالب وطالبة من استراليا، (١٤٢) طالب وطالبة من النمسا، (٣٢٨) طالب وطالبة من أمريكا، وتوصلت أهم النتائج إلى تماثل وتطابق استجابات الطلاب بشكل عام وخاصة فيما يتصل بالخصائص والسمات الشخصية والمعرفية لدى المعلمين ويتضح من ذلك أن الطلاب الموهوبين يفضلون المعلمين الفعالين الممتلكين لمجموعة الخصائص والسمات والمهارات الشخصية والقدرات المعرفية جنبًا إلى جنب مع الأساليب والمهارات والاستراتيجيات وطرق التدريس الفعال.

وفي مقال كتبه (Theresa, 2011) عن الخصائص المشتركة التي تميز المعلمين المتميزين في تخصصاتهم وجد ان من أهم الخصائص سعة الاطلاع والمعرفة، البحث عن الجديد، وضع القواعد للتعامل مع الطلبة، التوقعات العالية منهم والتي تدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم، مساعدة الطلاب على الاستقلالية، القدرة على التواصل، المرونة في التعامل، تبسيط المادة العلمية، المرح واستخدام الوسائل المختلفة لجذب الانتباه، التنويع في أساليب وطرق التدريس، القدرة على تقديم الأنشطة المختلفة التي تزيل الرتابة والملل.

وتؤكد (Johnsen, 2012) على ان المعلمين يحتاجون إلى معرفة المعايير المهنية في مجال عملهم لما لها من تأثير إيجابي على الكفاءة المهنية والميدانية واعتمدت الباحثة على أربع مجموعات من معايير إعداد معلم الموهوبين وهي معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ، مهارات تعليم الموهوبين والمتفوقين، معايير الإعداد المتقدم في الدمج، معايير التدريس المهنية والمحتوى ومعايير البرمجة في تعليم الموهوبين

قام (Delisle, 2012) باستطلاع رأي الكتروني حول الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة وقد ركز هذا الاستطلاع على مدى الاحتياج للكفايات المهنية ومدى تواجدها، أو عدم تواجدها، وتوصلت النتائج إلى أهمية إعداد معلمي الموهوبين مع ضرورة إلمام المعلم بسمات الموهوبين وطرق التدريس التي تلائمهم والوسائل التعليمية التي تستخدم معهم وكذلك أساليب التقويم

ثانيًا: دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي والمعلم

استهدفت دراسة (Gerjolj, 2008) تنمية المبادئ الأخلاقية لدى المعلمين من خلال تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية وأسفرت نتائج الدراسة عن تأثير الذكاء الأخلاقي على القيادة ونشاطهم داخل البيئة التعليمية، ومن النتائج التي توصلت اليها وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة تحديات العصر

وحول الأحكام الأخلاقية اللازمة للمعلم فقد قامت (Johnson, 2008) بدراسة حول تطوير المعلمين المرشحين للعمل في المدارس وتدريبهم على جعل الأحكام الأخلاقية هي الأساس لحل المشكلات التي قد تواجههم في الفصول الدراسية وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود علاقة بين التقييمات الكمية والتقييمات الكيفية حول اداء المعلمين في الفصول الدراسية، مما يشير إلى وجود قصور واضح في لدى المعلمين في الأحكام الأخلاقية، وتوصي الدراسة بضرورة وضع برامج لتنمية هذه الأحكام

وفي دراسة نظرية قام بها (Sanger, 2008) حول الاحتياجات اللازمة لإعداد معلمين ذوي طبيعة أخلاقية، حيث وجد أن برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لا تعكس المتعقدات الأخلاقية في مناهجها الدراسية، ويرجع هذا إلى وجود حالة من عدم الفهم الكامل للطبيعة الأخلاقية في عملية التدريس في الفصول الدراسية، الذي يعد بمثابة الأساس لبناء برامج تعليمية جيدة

وفي دراسة طولية قام بها (Sanger, 2008) حول نمو القيم الأخلاقية المتمثلة في (الرقة، الصراحة، الكرامة، المسؤولية، الإيثار) وذلك لدى طلاب الجامعات التربوية وكذلك معلمي التكنولوجيا خلال الفترة الزمنية من (١٩٩٩-٢٠٠٨)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ان الصراحة كانت اكثر القيم الأخلاقية شيوعا وانتشارا لدى المعلمين، يليها الرقة والمسؤولية، بينما كان الإيثار أقل القيم الأخلاقية انتشارًا، كما توصلت النتائج إلى أهمية دور الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية أكثر من المدرسة، مما دعي الباحث إلى التوصية بضرورة تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة وذلك حتى يكسبوها لطلابهم في المراحل التعليمية المختلفة

واستهدفت دراسة (Gokce, 2013) التعرف على الوعي والتوجيه الأخلاقي لدى المعلمين الأتراك، مع تحديد طرق التقييم الأخلاقي المتعلقة بالقيم الفلسفية؛ مثل: العدالة، والمنفعة، والأنانية، والنسبية، وقد أجري استطلاع على ١١٧ معلم شاركوا طوعًا في الاستطلاع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ارتفاع الوعي الأخلاقي للمعلمين بشكل عام، كما توصلت إلى ان القيم الفلسفية تؤثر على التقييم الأخلاقي للمشاركين، كما توصلت إلى أن العدالة لها التأثير الأقوى على المنطق الأخلاقي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالنمو الأخلاقي عن إعداد المعلمين

ثالثًا: دراسات تناولت الذكاء الروحي لدى المعلمين

استهدفت دراسة لونج (Long, 2008) التعرف على مدى اسهام كل من من الرفاهة النفسية والروحانية لدى المعلمين في تيسير النمو الروحي للتلاميذ، وللتحقق من ذلك قام ببناء نموذج شامل للتعليم يتضمن البعد الروحي، بحيث يعتمد هذا النموذج على السرد القصصي عن حالات بعض المرضى وكيفية إعادة التأهيل لهم بجانب إطلاعهم على بعض الجراحات التي تتم وسرد كيفية نجاحها، وقد تم تسليط الضوء في هذا البحث إلى ضرورة استكشاف المعلمين للجوانب الروحية التي يتمتعون بها وكيفية توصيلها إلى التلاميذ، وفي النهاية قدمت الدراسة عدة مقترحات بشان سرد قصص أخرى لتعزيز خبرات التعلم الروحية في الفصول الدراسية

وحول رعاية الجوانب الروحانية فقد قام (Haskins, 2009) بدراسة تناولت استكشاف الجوانب الروحانية داخل الفصول الدراسية من خلال أنشطة الكتابة وقد ركز على جوانب التأمل والاستماع والحدس بصفتها جوانب روحانيه، وقد أكدت الدراسة على ضرورة مساعدة التلاميذ في مراحل تعلمهم الأولية على تنمية الجوانب الروحانية وذلك من خلال الحب والامتنان، كذلك تدريبهم على التأمل والرحمة ومحاولة جعل هذه الصفات متأصلة لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة التخلي عن الأشكال التقليدية للتعليم التي تؤدي إلى تثبيط الطلاب، كذلك ايضا على المعلم أن يجعل الفصل واحة غناء تحتوي على الأنشطة والأفكار والمعطيات التي تعمل على تنمية وإشباع الجوانب الروحية لدى التلاميذ.

فيما استهدفت دراسة (Yahyazadeh and Lotfi, 2012) بدراسه هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين في المدارس الثانوية بإيران، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعًا لمتغير المستوى الدراسي وذلك في اتجاه حملة الماجستير

واتفقت مع نتائج دراسة (Ebaadi and Khorshidi, 2012) مع الدراسة السابقة حيث استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي

لدى العاملين بجامعة طهران وذلك في ضوء متغير المستوى الدراسي والنوع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الروحي وبين الرضا الوظيفي للعاملين، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الروحي

أما بالنسبة لطرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب فقد قام (Ustten, 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم آراء الطلاب والمعلمين حول طرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على طلاب الصف العاشر حول المهارات التي يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، وذلك للوقوف على سلوكيات المعلمين داخل الصفوف الدراسية وتوصلت نتائج الدراسة ان هناك فروق دالة بين قدرات المعلمين الفعلية وبين رأي الطلاب حول هذه القدرات، واوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توصيل الجوانب الروحية التي يقدمونها لطلابهم

وحول دور الممارسات الروحانية لمواجهة وتخفيف الاجهاد الذي يتعرض له المعلم فقد قام كلا من (Kang and Hartwick, 2013) بدراسة حول مشكلة استنزاف المعلم وتأثيرها على جودة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت اهم نتائجها ان الحفاظ على الممارسات الروحية المتمثلة في المحافظة على الصلاة والتأمل، بانتظام يعد وسيلة فعالة للتعامل مع الإجهاد الذي يتعرض له المعلم، وبذلك يحد من استنزافه فعلياً، وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على الجوانب الروحية والإيمانية حتى يتمكن المعلمين من تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة.

رابعًا: دراسات تناولت الذكاء الروحي والأخلاقي

استهدفت دراسة (Preston, 2010) التعرف على العلاقة بين الأخلاق والقيم الروحية وذلك عن طريق دراسة نقدية لمقال نشر للمؤلف John Coe الذي يرى أنه لا توجد علاقه بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي وهو ما يتنافى مع الحقيقة التي ترى أن التنشئة الأخلاقية تعد جزء لا يتجزأ من التنشئة الروحية، مما يعني انه هناك علاقه ارتباطيه موجبه بين الاخلاق والجوانب الروحانية

وحول مفهوم التربية الروحية والأخلاقية في المدارس فقد قام (Lyubimov, 2010) بكتابة مقال تناول فيه المواقف والتوجهات التي تساعد على تنميه الجوانب الروحية والأخلاقية لدى طلاب المدارس، كما تناول شروط تنميه هذه الجوانب، كما تناول المقال القضايا التي تسبب جدلا في المجال التعليم مثل التعليم الديني وهل يؤثر بالفعل في الجوانب الروحية والأخلاقية وتوصل كاتب المقال في النهاية إلى حقيقه مفادها انه من الضروري تدريب الأطفال والطلاب في مراحل التعليم المختلفة على التربية الروحية والأخلاقية لانها تعد مهمة للمدرسة والمجتمع والدولة وهو ما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع القيم السامية والنهضة الروحية في المجتمع

ونظرًا لأهمية كلا من التربية الروحية والأخلاقية لطلاب المدارس فقد ناقشت مقالة لكلا من (Daniliuk, Kondakov and Tishkov, 2010) حول مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية التعليمية في روسيا حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس، مما يؤدي بدوره إلى تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، كما تؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السليمة، وتتم التنشئة الروحية والأخلاقية من خلال المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وكذلك من خلال الدورات التدريبية

وحول ارتباط كلا من التربية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي فقد قام (Clifford, 2013) بدراسة حالة على إحدى المدارس الابتدائية بالريف ومحاولة ربط التنمية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي وذلك لإكساب الطلاب عدد من الفضائل، وتم تشجيع التلاميذ على الاستفادة من خبراتهم المختلفة والتأمل في فضائل مثل المسؤولية والموثوقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمية الروحية والأخلاقية أدت إلى تنمية بعض الجوانب الاخرى المتمثلة في القدرة على حل المشكلات والنزاعات وكذلك تنمية السلوك التنظيمي، كما أدت إلى تنمية جوانب إيجابية اخرى في الشخصية مثل التعاطف والإيثار، مما يدعونا إلى الاهتمام بدمج القيم الأخلاقية والروحية بالمناهج الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى أن

(١) كلا من مفهومي الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي مفاهيم متعددة الأبعاد وليست بعدًا واحدًا بينما الكفايات الشخصية مفهوم أحادي البعد.

(٢) يمكن تدريب وتعليم المعلمين والطلاب على مهارات الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، كما يمكن انتقال كلا الذكاءان إلى الطلاب من خلال تعاملهم مع المعلم

(٣) تنوعت المقاييس المستخدمة في متغيرات الدراسة حيث اعتمدت المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الروحي على التقدير الذاتي، وتباينت المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الأخلاقي ما بين التقدير الذاتي وما بين المواقف، بينما اعتمدت المقاييس المستخدمة في قياس كفايات المعلمين على تقديرات الآخرين

(٤) تباينت العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة ما بين معلمين وأطباء وتمريض وكذلك ذكور وإناث إلا أنه تم إغفال فئة مهمة من العينات وهي فئة معلمي الموهوبين

(٥) بالرغم من وجود عدد من الدراسات تناولت كلا من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية في البيئة العربية إلا أنها تعد نادرة حيث قام الباحثين بدراسة كل متغير على حدة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وخصوصا الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، ومع اطلاع الباحث على التراث النظري العالمي والعربي لم يجد في حدود علمه دراسة واحدة تناولت هذه المتغيرات مجتمعه مما يأمل أن يكون هذا البحث إضافة علمية جديدة

(٦) يأمل الباحث أن تساعد نتائج هذا البحث متخذي القرار في المملكة العربية السعودية في تحديد معايير جديدة لاختيار معلمي الموهوبين وعدم الاعتماد فقط على المعايير الحالية مما يسهم بشكل كبير على تنمية مواهب هؤلاء الطلاب وتوظيفها في جوانب إيجابية وفعاله لأن الموهبة إذا لم توظف بشكل ايجابي تكون آثارها سلبية

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية، تمت صياغة فروضها فيما يلي:

(١) توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٣) توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٤) تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

(٥) تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

(٦) يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظرًا لأن الدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب الموهوبين، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية من خلال أبعاد الذكاء الروحي، أو أبعاد الذكاء الأخلاقي، أو كليهما.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

تضمنت عينة البحث عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٢٠) معلمًا، والهدف منها التأكد من مدى صلاحية الأدوات للتطبيق في البحث الحالي من حيث مناسبتها لأفراد العينة الأساسية، والتحقق من ثباتها وصدقها، وتكونت عينة

الدراسة الأساسية من جميع معلمي الطلاب الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٥٤) معلم، وقد تم توزيع كل من استبانة الذكاء الروحي واستبانة الذكاء الأخلاقي على جميع أفراد مجتمع الدراسة، كما تم توزيع استبانة الكفايات الشخصية على كل من مديري المدارس التي يعمل بها المعلمون وكذلك على المشرفين الطلابيين في هذه المدارس للوقوف على مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلمين، وبعد استعادة الاستبانات وتدقيقها تم استبعاد عدد (٣) استبانات لكل من الذكاء الروحي والأخلاقي والكفايات الشخصية وذلك لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (٥١) استبانة بنسبة (٩٤،٤٤٪) من العدد الكلي للاستبانات الموزعة خضعت للتحليل الاحصائي ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة الخاص بالمعلمين حسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				المجموع	
	بكالوريوس	النسبة المئوية	ماجستير	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٦	٪٣١,٣٧٢	٤	٪٧,٨٤٣	٢٠	٪٣٩,٢١٥
من ٥- ١٠ سنوات	١٠	٪١٩,٦٠٨	٢	٪٣,٩٢١	١٢	٪٢٣,٥٢٩
أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٪٣٥,٢٩٤	١	٪١,٩٦٠	١٩	٪٣٧,٢٥٥
المجموع	٤٤	٪٨٦,٢٧٤	٧	٪١٣,٧٢٥	٥١	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بالأدوات التالية.

١- مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث)

صمم هذا المقياس بهدف توفير أداة لقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين بمدينة أبها، بحيث تعكس ملامح الثقافة العربية بشكل عام والثقافة السعودية بشكل خاص، وقد قام الباحث باتباع الخطوات الآتية في بناء المقياس والذي سيتم تطبيقه على (معلمي الموهوبين في المدارس، مديري المدارس التي بها فصول الموهوبين)

أولاً: مراجعة التراث النظري على الصعيدين العربي والأجنبي والمقاييس السابقة التي اهتمت بالتنظير لكفايات معلمي الموهوبين، أو قياسها ومنها على سبيل المثال (جروان، ٢٠٠٨)؛ (السليمان، ٢٠٠٦)، ؛(Thompson, et al, 2004) (Milleze, 2003)؛ (Vialle, 2005)؛ (Theresa, 2011)؛ (Johnsen, .2012) ؛ (Delisle, 2012)

ثانيًا: تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس والتربية الخاصة، وكذلك معلمي الموهوبين، ومديري مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، تتضمن سؤلاً مفتوحًا لاستطلاع رأيهم حول أهم خصاص معلم الموهوبين، وقد أسفرت هذه المرحلة عن اقتراح عدد من الكفايات الشخصية لمعلم الطلاب الموهوبين.

ثالثًا: تمت صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظري ونتائج الاستبانة المفتوحة، وقد روعي في صياغة البنود الدقة والوضوح والبعد عن العبارات الموحية والمنفية، وقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته المبدئية (٣١ بندًا).

رابعًا: التحقق من الخصائص السكومترية للمقياس:

الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق منها معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٦)، وكذلك تم حسابة عن طريق التجزئة النصفية – للتحقق من الثبات عبر خلايا المقياس- وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)، كما تم حسابه أيضًا عن طريق إعادة التطبيق – لمعرفة الثبات عبر الزمن- بفاصل زمني قدرة شهر وبلغ معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٨٩)، ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١)؛ الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس.

الصدق: تم التحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس؛ وثلاثة من معلمي الموهوبين وذلك لإبداء رأيهم بشأن عبارات المقياس، ومدى مناسبتها لقياس الكفايات الشخصية، فضلاً عن سلامة الصياغة، وقد تم الابقاء على العبارات التي حازت على اتفاق المحكمين، فضلاً عن تعديل صياغة بعض العبارات، كما أسفرت نتائج

المحكمين عن حذف بند واحد من بنود المقياس للتكرار، كما تم أيضًا التحقق من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق: حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (١٢٠معلمًا من غير عينة الدراسة الأساسية) على مقياس الكفايات الشخصية ودرجاتهم على قائمة سمات معلمي الموهوبين (عياصرة، اسماعيل، ٢٠١٣) وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة،وأخيرًا فقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته لنهائية (٣٠ بندًا) يتم الإجابة عليها وفق سلم ثلاثي (متوفرة دائماً = ٣، متوفرة أحيانًا = ٢، غير متوفرة = ١) بحيث يكون الحد الأدني للمقياس (٣٠) درجة وتدل على عدم تمتع المعلم بالكفايات الشخصية، والحد الأعلى للمقياس هو (٩٠) درجة وتدل على تمتع المعلم بالكفايات الشخصية التي تؤهله للعمل مع الموهوبين، وبلغت الدرجةالمحكية التي يجب على المعلم الحصول عليها لتدل على تمتعة بقدر كافي من الكفايات الشخصية (٥٥) درجة وتدل على استجابة المعلم على (٦١٪ من بنود المقياس).

٢ـ مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)

تضمن هذا المقياس في صورته النهائية (٧٢) بندًا وفق سلم ثلاثي (تنطبق = ٣، تنطبق أحيانًا = ٢، لا تنطبق = ١) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، والعكس بالنسبة للبنود السلبية، وهذه البنود موزعة على مقاييسه الفرعية المتمثلة في (التعاطف = ١٣، العطف = ٩، الضمير = ١٠، ضبط الذات = ١١، الاحترام = ١٢، التسامح = ٨، العدل= ٨ بنود)، وتشير أدنى درجة في هذا المقياس إلى عدم تمتع صاحبها بذكاء أخلاقي وهي (٧٢) درجة، وتشير أعلى درجة وقيمتها (٢١٦) إلى تمتع صاحبها بذكاء أخلاقي جيد، وتشير الدرجة (١٣٠) إلى تمتع صاحبها بقدر كاف من الذكاء الأخلاقي وهي الدرجة المحكية التي تم الاستناد عليها وتشير إلى استجابة المعلم على (٦٠٪ من بنود المقياس).

ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على التراث النظري والبحوث السابقة والمقاييس التي عنيت بقياس الذكاء الأخلاقي مثل: (الناصر، ٢٠٠٩)؛ (Lennick, Keil, 2005)؛(Borba, 2000; 2001)، (الشمري، ٢٠٠٧)، فضلاً عن تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس ومعلمي الموهوبين تضمنت سؤالاً مفتوحًا عن أهم مكونات الذكاء الأخلاقي، وآخر عن أهم سمات

الأشخاص الذين يتسمون بالذكاء الأخلاقي؛ تلى ذلك صياغة البنود التي تقيس كل مقياس فرعي من المقاييس السابقة والتي تم تحديدها في ضوء مكونات الذكاء الأخلاقي التي ذكرتها (Borba, 2001) في نظريتها، وقد روعي تنوع الصياغة بين السلب والإيجاب فضلاً عن تحري الدقة اللغوية في الصياغة.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق كل من التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدرة شهر، ومعامل الفا كرونباخ وذلك على عينة استطلاعية بلغت (١٢٠) معلم من غير عينة الدراسة الأساسية، ويوضح جدول (٢) إلى معاملات الثبات الثلاثة.

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي (ن= ١٢٠)

مكونات المقياس	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق	معامل الفا كرونباخ
التعاطف	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٩٠
العطف	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٩٢
الضمير	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٥
ضبط الذات	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٩٤
الاحترام	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٩٦
التسامح	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٤
العدل	٠,٩٣	٠,٩٠	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٩٧	٠,٩٤	٠,٩٨

يتضح من جدول (٢) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٥- ٠,٩٧)؛ بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية، وبالنسبة لإعادة التطبيق فقد تراوحت معاملات ثبات المكونات والدرجة الكلية بين (٠,٨٤- ٠,٩٤)؛ أما بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية والدرجة الكلية بين (٠,٩٠- ٠,٩٨) ويلاحظ أن جميع القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه على ثلاثة من الأساتذه المتخصصين في علم النفس لتقويم المقياس شكلاً ومضمونًا من حيث سلامة الصياغة ومدى اتصالها بالمكون الذي تقيسه، فضلاً

عن تعديل، أو حذف، أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وتم تعديل المقياس وفقًا لما أوصى به المحكمون.

كما تم حساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (١٢٠) معلمًا على مقياس الذكاء الأخلاقي المعد من قبل الباحث ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي (الشمري، ٢٠٠٧) – وقد فضل الباحث اختيار هذا المقياس لأنه تم بناؤه في ضوء نظرية (Borba) للذكاء الأخلاقي- وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحملنا على الزعم بصدق المقياس.

كذلك تم التأكد من صدق التكوين (التجانس الداخلي) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة المكون الذي تنتمي اليه لدى أفراد العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلمًا ويبين جدول (٣) قيم هذه المعاملات

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس وبين الدرجة الكلية للمكون

التعاطف		العطف		الضمير		ضبط الذات		الاحترام		التسامح		العدل	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٢	١	٠,٨٢٦	١	٠,٨٤٣	١	٠,٨٤٨	١	٠,٧٦٤	١	٠,٨٤٦	١	٠,٨٦٠
٢	٠,٦٥٥	٢	٠,٧٣٩	٢	٠,٨٧٠	٢	٠,٨٣٣	٢	٠,٨٢٥	٢	٠,٨٠٨	٢	٠,٨٥٠
٣	٠,٦٩٠	٣	٠,٧٣٤	٣	٠,٩٠٣	٣	٠,٨٠٦	٣	٠,٨٣٥	٣	٠,٨٣١	٣	٠,٨٨١
٤	٠,٧٢٠	٤	٠,٧٨٥	٤	٠,٨٣١	٤	٠,٨٠٤	٤	٠,٧٩٤	٤	٠,٨٤٤	٤	٠,٨٦٢
٥	٠,٧٥١	٥	٠,٧٢٠	٥	٠,٩٠٥	٥	٠,٧٤٨	٥	٠,٨٤٣	٥	٠,٨٦٧	٥	٠,٨٩٥
٦	٠,٥٢٤	٦	٠,٨٤٠	٦	٠,٨٥٩	٦	٠,٧٥٣	٦	٠,٨٠٢	٦	٠,٨٠١	٦	٠,٨٦٦
٧	٠,٨٢٤	٧	٠,٧٥٧	٧	٠,٧٩٣	٧	٠,٧٤٣	٧	٠,٨٧٩	٧	٠,٨٦٩	٧	٠,٨٣٤
٨	٠,٧٩٩	٨	٠,٨٣٥	٨	٠,٨١٢	٨	٠,٧٠٥	٨	٠,٨٧٢	٨	٠,٨٥٢	٨	٠,٨٠٧
٩	٠,٧٤٩	٩	٠,٨٥٨	٩	٠,٧٣٣	٩	٠,٧٨٤	٩	٠,٨٨٣				
١٠	٠,٨٠٢			١٠	٠,٧٢١	١٠	٠,٨٥٧	١٠	٠,٨٠٤				
١١	٠,٧٥٠					١١	٠,٨١٩	١١	٠,٨٠٩				
١٢	٠,٨٢٠							١٢	٠,٨٠٥				
١٣	٠,٤٦٩							١٣	٠,٨١٨				

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي اليه البند حيث تراوحت بين (.٣٤٢××)، (.٨٢٤××) بالنسبة لمكون التعاطف؛ وبين (.٧٢٠××)، (.٨٥٨××) بالنسبة لمكون العطف؛ وبين(.٧٢١××)،(.٩٠٥××) بالنسبة لمكون الضمير؛ أما مكون ضبط الذات فقد تراوحت القيم بين (.٧٠٥××)، (.٨٥٧××)؛ وتراوحت بين (.٧٦٤××)،(.٨٨٣××) لمكون الاحترام، وبالنسبة لمكون التسامح تراوحت بين (.٨٠١××)، (.٨٦٩××)، وأخيرا مكن العدل تراوحت قيمه بين(.٨٠٧××)،(.٨٩٥××)؛ ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس

القدرة التمييزية للمقياس: لحساب قوة تمييز الفقرات تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلمًا، ثم تم تصحيح فقرات المقياس وترتيبها تنازليًا تبعًا للدرجات من اعلى إلى أدنى درجة، وتم تعيين كل من الارباعي الاعلى والارباعي الأدنى وحساب الفروق بينهم عن طريق اختبار (ت)، وأشارت القيم التائية إلى وجود فروق بين المجموعتين في اتجاه الارباعي الاعلى مما يدل على القدرة التمييزية لبنود المقياس.

٣ـ مقياس الذكاء الروحي إعداد (Amram& Dryer, 2008) ترجمة: الشاوي (٢٠١٢)

اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الروحي الذي أعده (Amram& Dryer, 2008) والذي قام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية (الشاوي، ٢٠١٢)، ويرجع استخدام هذا المقياس إلى تبني الدراسة النظرية التي كتبها كل من (Amram& Dryer, 2008) عن الذكاء الروحي، وفيما يلي عرض للمقياس في صورته الأجنبيه وصورته المترجمه، كما قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات بيما يتلائم مع ثقافة العينة المستهدفة، كما تم التحقق من صدقه وثباته مرة أخرى.

أولاً المقياس في صورته الأجنبية: يتكون المقياس من (٨٣) بندا موزعة عشوائيًا على خمسة أبعاد أساسية تنقسم إلى (٢٢) بعد فرعي، بعض هغذه البنود موجب، والبعض الآخر سالب، وأمام كل بعد (٦) بدائل اختيارية هي (لا يحث أبدًا، يحدث نادرًا، يحدث نادرا إلى حد ما، يحدث كثيرًا، يحدث كثيرًا جدًا، يحدث دائمًا)، وتأخذ الدرجات من (١: ٦) للعبارات الموجبة أما العبارات السالبة فتأخذ الدرجات العكسية، وأبعاد المقياس في صورته الأجنبية هي:

١- **الوعي**: يتكون هذا البعد من (١٢) مفردة تشير إلى القدرة على إثارة الوعي، أو تعديله، مع زيتدة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر مختلفة كمحاولة لزيادة فاعلية الفرد في الحياة اليومية وتحقيق سعادته النفسية، ويتكون هذا البعد من ثلاث أبعاد فرعية هي (الحدس، اليقظة، التوفيق)

٢- **النعمة**: يتكون هذا البعد من (١٩) مفردة تعكس السلام الداخلي للفرد والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، معتمدًا على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لزيادة فعالية الفرد في الحياة، حتى يكون أكثر سعادة، ويحقق الرفاهية النفسية، ويتكون هذا البعد من ستة أبعاد فرعية هي (الجمال، الفطنة، الحرية، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع)

٣- **المعنى**: يتكون هذا البعد من (٨) مفردات تشير إلى القدرة على الإحساس بالمعنى، وربط الأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد، وتمييز التفسيرات بطريقة تزيد من فاعلية الفرد وسعادته حتى في أوقات الشدائد والمحن والمخاطر، زيتكون هذا البعد من مكونين هما (الغرض، الخدمة)

٤- **التفوق**: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على السمو والتفوق والاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية، ويقسم هذا البعد إلى خمس مكونات فرعية هي (علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية، الروحانية)

٥- **الحقيقة**: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على العيش بمحبة وسلام،بما يحقق فاعلية لحياة الفرد اليومية وتحقيق السعادة النفسية له، ويتكون هذا البعد من ست مكونات فرعية هي (الإيثار، الرزانة، التكامل الداخلي، تفتح العقل، حضور الذهن، الثقة)

الخصائص السيكومترية للصورة الأجنبية:

ثبات المقياس: قام معدا المقياس بحساب الثبات عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧) للمقياس ككل، بينما تراوحت بين (٠,٨٤ – ٠,٩٥) لأبعاد المقياس الأساسية،كما قام بإعادة التطبيق بعد فترة زمنية بلغت ستة أسابيع وذلك على عينة قوامها (٢٦) وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: قام معدا المقياس بحساب الصدق عن طريق الارتباط بمقاييس أخرى للروحانية والرفاهية النفسية وكانت معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠٥ مما يدل على صدق المقياس (Amram, Dryer, 2008).

المقياس في صورته العربية:

تكون المقياس من (٦٨) فقرة مقسمة على خمسة عوامل هي: عامل الوعي ويتضمن عاملين فرعيين هما اليقظة والتوفيق ويقع في (١٠) فقرات، عامل النعمة ويتضمن أربعة عوامل فرعية هي الجمال، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع ويقع في (١٦) فقرة، عامل المعني ويتضمن عاملين فرعيين هما الغرض والخدمة ويقع في (٦) فقرات، عامل التفوق ويتضمن أربع عوامل فرعية هي علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية ويع في (١٩) فقرة، عامل الحقيقة ويتضمن خمسة عوامل فرعية هي الرزانة، أسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن ويقع في (١٧) فقرة.

ثبات المقياس: قام المترجم بحساب الثبات وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالب باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٩٤٣)، كما قام باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٤٥)، كذلك قام الباحث باستخدام طريقة سبيرمان – براون وبلغت قيمتها (٠,٨٥٤)، وباستخدام طريقة جتمان وبلغت قيمتها (٠,٨٤٩)، مما يدل على ثبات مرتفع للمقياس ومناسبته للتطبيق في البيئة السعودية، ويختلف الباحث مع مترجم المقياس في اختياره لطريقتي (سبيرمان – براون، جتمان) لحساب الثبات حيث أن لكل منهما شروط لا تنطبق على الطريقة الأخرى، والأصح هو استخدام طريقة جتمان ولك لان من شروط استخدام طريقة سبيرمان براون ان يكون نصفي الاختبار متكافئين، بينما طريقة جتمان تستخدم في حالة تساوي، أو عدم تساوي الانحرافات المعيارية لنصفي الاختبار (حسن، ٢٠١١).

صدق المقياس: اعتمد المترجم على صدق المحكمين حيث قام بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس وأصول الدين للحكم على المقياس من حيث الصياغة ومدى ملاءمتها للبيئة العربية والقيم الدينية، كما قام المترجم بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك على عينة مكونة من (٤٢٠) طالب بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض وتتراوح أعمارهم بين (١٦- ١٨ سنة) وذلك

خلال العام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣ هـ، واسفرت النتائج عن حذف الفقرة رقم (٢) من المقياس لعدم ارتباطها مع الدرجة الكلية، بينما تراوحي قيم معاملات الارتباط للمقياس بين (٠,١٩- ٠,٥٩٤) وهي جميعها قيم دالة احصائيًا؛ كذلك قام المترجم بحساب الصدق العاملي للمقياس واسفرت نتائجه على وجود خمسة عوامل أساسية تتضمن داخلها مجموعة من العوامل الفرعية

على الرغم من الجهد المبذول في تقنين هذا المقياس فإن الباحث يرى انه يلزم تقنينه على عينة مماثلة لعينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية وكذلك الخلفية المهنية، والمنطقة الثقافية لذلك فقد قام الباحث بإعادة تقنينه وقام بالإجراءات التالية:

قام الباحث بالإطلاع على النسخة الأصلية للمقياس وقام بترجمتها، كما قام بمراجعة الترجمة السابقة للمقياس وبناءً على ذلك قام بإعادة صياغة بعض البنود حتى تتلائم مع عينة البحث الحالي

تم عرض الثلاثة نسخ على مجموعة من المحكمين في تخصصات اللغة الانجليزية، علم النفس، الشريعة وذلك للتأكد من سلامة الترجمة من حيث الصياغة وإعطاء نفس المعنى المكتوب باللغة الانجليزية بما لا يخالف العقيدة والدين الاسلامي الحنيف، ثم تم عرضها على متخصص في اللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس

تم تطبيق المقياس على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم (٥) معلمين للتأكد من سلامة العبارات ومناسبتها لهم من حيث الصياغة وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وبلغت (١٢٠) معلم تتراوح اعمارهم بين (٢٥: ٥٠) سنة ويعملون في مدارس التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٨) (بينما بلغت قيمته للمقاييس الفرعية كما يلي حيث

بلغت قيمته (٠,٩٢) لبعد الوعي، (٠,٩٤) لبعد النعمة، (٠,٩٣) لبعد المعنى، (٠,٩٥) لبعد التفوق، (٠,٩٣) لبعد الحقيقة، كما تم حسابه عن طريق إعادة التطبيق بفارق زمني شهر وبلغت قيمة معاملات الارتباط (٠,٨٥) لبعد الوعي، (٠,٨٩) لبعد النعمة، (٠,٨٦) لبعد المعنى، (٠,٩٠) لبعد التفوق، (٠,٨٤) لبعد الحقيقة وبلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٤)، كذلك قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية لقياس الثبات عبر بنود المقياس وكانت قيمة معامل الثبات بين (٠,٨٦) لبعد الوعي، (٠,٨٨) لبعد النعمة، (٠,٩٠) لبعد المعنى، (٠,٩٢) لبعد التفوق، (٠,٨٩) لبعد الحقيقة، أما المقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧)

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين بلغت ثلاثة محكمين متخصصين في علم النفس لإبداء رأيهم بشأن بنود المقياس واسفرت نتائج التحكيم عن تغيير بدائل الاستجابة لتصبح ثلاثية بدلاً من سداسية لتكون (تنطبق دائمًا- تنطبق أحيانًا- لا تنطبق)، كما تم التحقق من صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين البالغة (١٢٠) معلم على النسخة المترجمة من قبل الباحث والنسخة المترجمة (الشاوي، ٢٠١٢)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣) مما يدل على صدق المقياس.

بلغ العدد النهائي لبنود المقياس (٧٦) مفردة موزعة على مقاييسه الفرعية على النحو الآتي: بعد الوعي وبلغ عدد بنوده (١٠) بنود، بعد النعمة وبلغ عدد بنوده (١٦) بند، بعد المعني وبلغ عدد بنوده (١٤) بند، بعد التفوق وبلغ عدد بنوده (١٩) بند ، بعد الحقيقة وبلغ عدد بنوده (١٧) بند.

الأساليب الإحصائية:

يعتمد هذا البحث على الإحصاء البارمتري، فقد أستخدم معامل الارتباط للتحقق من صحة الثلاثة فروض الأولى، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من صحة الفرض الرابع والخامس والسادس، وقد اختيرت هذه الأساليب في ضوء أهداف وفروض الدراسة، وحجم العينة وطبيعة الأدوات المستخدمة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سوف يتم العرض الكمي لكل فرض من فروض الدراسة ثم مناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والسياقات الثقافية والمهنية لعينة الدراسة

نتيجة الفرض الأول:

ينص على: «توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٤).

جدول(٤)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات		الذكاء الأخلاقي						
		التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الذكاء الروحي	الوعي	٠,٤٣٣	٠,٣٢٦	٠,٤٤٥	٠,٣٧٤	٠,٦٦٢	٠,٥٩٥.	٠,٣٠٤	٠,٦٤٣
	النعمة	٠,٣٥٢	٠,٣١٧	٠,٣٥٠	٠,٥١١	٠,٥٤٣	٠,٤٠٨	٠,٣٧٣	٠,٥١٧
	المعنى	٠,٤٨٤	٠,٣٦٠	٠,٣٧٨	٠,٥٢٥	٠,٦٧٦	٠,٣٧٠	٠,٣٤٦	٠,٤٩٦.
	التفوق	٠,٣٠٨	٠,٦٨٥	٠,٧٣١	٠,٥٣١	٠,٧٠٣	٠,٤٨٣	٠,٢٨٨	٠,٥٢٨
	الحقيقة	٠,٣٩٧	٠,٣٦١	٠,٦٦٦	٠,٦٩٥	٠,٣٣٣	٠,٤٣٢	٠,٤٩١	٠,٥٠٢
	الدرجة الكلية	٠,٤٨٦	٠,٤٧٦	٠,٦٥٢	٠,٦١٥	٠,٥٠٠	٠,٥٠٧	٠,٤٣٣	٠,٥٨١

يتضح من القيم الوارده في جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٧٣١) وذلك بين بعد التفوق وبعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط بين بعد العدل وبعد التفوق وبلغت قيمته (٠,٢٨٨)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي لدى معلمي الموهوبين.

نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٥)

جدول(٥)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الروحي(الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الروحي					
	الوعي	النعمة	المعنى	التفوق	الحقيقة	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٦٠١	٠,٤٥٣	٠,٥٥٢	٠,٦٢٠	٠,٦٩٠	٠,٦٧٤

يتضح من القيم الوارده في جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل الحقيقة(٠,٦٩٠) وذلك في بعد المعنى، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٥٣) وذلك لبعد النعمة، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٦)

جدول(٦)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الأخلاقي							
	التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٤٦	٠,٤٢	٠،٥١	٠,٥٣	٠،٦٦

يتضح من القيم الوارده في جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٦٧) وذلك في بعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٢) وذلك لبعد التسامح، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على

«تسهم بعض أبعاد الذكاءالروحي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٧).

جدول(٧)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الروحي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٢١١٢,٧١٢	٥	٤٢٢,٥٤٢	٧,٩٢٥	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	الوعي	٠,٣٨٣	٠,٥٣٣	٠,١٠٣	٥,٧١٢	٠,٠٠١	٠,٢٠٥
البواقي	٢٠٥٥٧,٣٢٨	٤٥	٤٥٦,٨٣٠				النعمة	٠,٤٥٠	٠,٣٣٤	٠,١٩١	٥,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٣٨٤
							المعنى	٠,٣٨٨	٠,٣٥٦	٠,١٥٢	٥,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٣٦١
							التفوق	٠,٢٢٧	٠,٢٦٦	٠,١٢٢	٥,٧٥٠	٠,٠٠١	٠,٣٠٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠					الحقيقة	٠,٥٣٧	٠,٣٦١	٠,٢١٠	٤,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٤٧٦
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٩٣٦	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٨٧٦٠	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٨٧١		قيمة الثابت	٥٧,٦٤٩		الخطأ المعياري للثابت		١٠,٠٢٩	

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة- قيمته (٨٧,٦٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٨٧,١٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.

اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٥٧,٦٤٩ +(٠,٣٨٣ × (الوعي) + (٠,٤٥٠) ×(النعمة)+ (٠,٣٨٨)×(المعنى)+ (٠,٢٢٧)× (التفوق)+ (٠,٥٣٧) × (الحقيقة).

وتعني المعادلة أنه مع كل زيادة في المتغير المستقل (الوعي) بما يعادل وحدة كاملة فإن متغبر الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (النعمة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٤٥٠) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (المعنى) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٨) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (التفوق) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٢٧) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (الحقيقة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٥٣٧) من الوحدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهامًا ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧,١٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية.

كما يتضح أيضًا من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهامًا في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو الحقيقة بنسبة (٢١٪)، يليه النعمة حيث يسهم بنسبة (١٩,١٪)، ثم متغير المعنى فيسهم بنسبة (١٥,٢٪)، أما متغير التفوق فيسهم بنسبة (١٢,٢٪)، وأخيرًا متغير الوعي يسهم بنسبة (١٠,٣٪) في تفسير التباين، أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعًا جدًا.

ويتضح كذلك من جدول (٧) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف، أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير الحقيقة يسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٤٧,٦٪، يليه متغير النعمة حيث يسهم إسهاماُ متميزًا بنسبة ٣٨,٤٪، ثم متغير المعنى يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة ٣٦,١٪، أما متغير التفوق فيسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٣٠,٤٪، وأخيرًا متغير الوعي يسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٢٠,٥٪ في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضًا نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة، الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي- قيمته (٨٧,٦٪)، ولأن مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح (R2) هو تصحيح لمربع معامل الارتباط المتعدد المصحح R2 adjusted هو تصحيح لمربع معامل الارتباط ويعالج قضية التحيز لمؤشر R2 ويعتبر من المؤشرات المفضلة بدرجة كبيرة لدراسة مطابقة النموذج، وتوفير تقدير أفضل لقيم الأفراد الحقيقية، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على حسن مطابقته لنموذج الانحدار المتعدد مع

عرض نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على

"تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٨)

جدول(٨)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الأخلاقي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات) (المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٦٣٨٤,٢٠٣	٨	٩١٢,٠٢٩	٢,٣٨٦	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	التعاطف	٠,٤٠٧	٠,٥٤٠	٠,٣١٢	٢,٦٠٤	٠,٠١٢	٠,٢٦
البواقي	١٦٠٥٢,١١٧	٤٢	٣٨٢,١٩٣				العطف	٠,٨٦٢	٠,٥٥٥	٠,٤٣٦	٣,٣٥٧	٠,٠٠٢	٠,٤٥
							الضمير	٠,٤٩٠	٠,٤٥٥	٠,٣٥٢	٣,٢٧٤	٠,٠٠٢	٠,٣٥
							ضبط الذات	٠,١١٤	٠,٤٤١	٠,٢٥١	٢,٥٢٦	٠,٠١٥	٠,١٨
							الاحترام	٠,٧١٤	٠,٣٩٧	٠,٤٢٧	٣,٧٦٩	٠,٠٠١	٠,٣٧
							التسامح	٠,٤٣٥	٠,٦٤٢	٠,٣٤٣	٣,٦٧٥	٠,٠٠١	٠,٢٨
الكلي	٢٢٤٣٦,٣٢٠	٥٠					العدل	٠,٢٤٦	٠,٥٤٨	٠,٣٠٧	٤,١٩٨	٠,٠٠٠١	٠,٢١
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٨٨٥	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٧٨٣	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٧٨٠		قيمة الثابت	٢٩,٠٩٢		الخطأ المعياري للثابت		١٢,٥١٧	

يتضح من جدول (٨) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - التعاطف، العطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العدل - قيمته (٧٨,٣٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٧٨٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.
اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهامًا ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية).

كما يتضح أيضًا من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهامًا في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو العطف بنسبة (٤٣,٦٪)، يلية بعد الاحترام بنسبة (٤٢,٧٪)، ثم بعد الضمير بنسبة (٣٥,٢٪)، يليه بعد التسامح بنسبة (٣٤,٣٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف بنسبة (٣١,٢٪)، ثم يأتي بعد العدل بنسبة (٣٠,٧٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم بنسبة (٢٥,١٪) في تفسير التباين، أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعًا جدًا.

ويتضح كذلك من جدول (٨) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف، أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير العطف يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٤٥٪)، يلية بعد الاحترام يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٣٧٪)، ثم بعد الضمير يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٣٥٪)، يليه بعد التسامح يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢٨٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢٦٪)، ثم يأتي بعد العدل يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢١٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (١٨٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضًا نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

عرض نتيجة الفرض السادس والذي ينص على

"يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٩)

جدول(٩)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة متغيرات (الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي) على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٤٥٠٤	٢	٢٢٥٢,٢٠	٥,٩٥١	٠,٠٠٥	الكفايات الشخصية	الذكاء الروحي	٠,٢٠٣	٠,٠٧٨	٠,١٧٣	٤,٦٠٩	٠,٠٠١	٠,٤٣٠
البواقي	١٨١٦٥,٦٢١	٤٨	٣٧٨,٤٥٠				الذكاء الأخلاقي	٠,٢٣٠	٠,٠٧٩	٠,٣٨٧	٢,٩٠٨	٠,٠٠٥	٠,٤٥٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠											
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٩١٠	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٨٢٨	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٨٢٥		قيمة الثابت	١١,٩٨٨	الخطأ المعياري للثابت		١٥,٩٧١		

يتضح من القيم المدونة بالجدول رقم (٩) أن المتغيرات المستقلة تفسر (٨٢,٥٪) من مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠٥)، توضحها قيمة (ف)، أما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= (١١,٩٨٨)+ (٠,٢٠٣)×(الذكاء الروحي) + (٠,٢٣٠)×(الذكاء الأخلاقي)، وتعني معادلة الانحدار أنه مع كل زيادة في الذكاء الأخلاقي بما يعادل وحدة كاملة فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٠٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة في الذكاء الأخلاقي فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٣٠)، وذلك لكل فرد من أفراد العينة.

وبمراجعة قيم معامل الارتباط الجزئي والتي تمثل الاسهام التميز لكل متغير فإنه يتضح أن متغير الذكاء الأخلاقي يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٤٥,٤٪) من تفسير التباين في متغير الكفايات الشخصية، يلية الذكاء الروحي الذي يسهم بنسبة (٤٣٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية.

ثانيًا: تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة و السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة الدراسة

العلاقة بين كل من الذكاء الروحي والأخلاقي بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين.

بالإطلاع على القيم الوارده في جدول (٤) وجد الباحث أن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الروحي وأبعاد الذكاء الأخلاقي، وتركزت أعلى قيم الارتباط بين بعدي الاحترام والتفوق، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي متكاملين ويجب ألا يتم الفصل بينهم، ويؤكد على ذلك الدراسات التي دعت إلى تنمية نوعي الذكاء سويًا مثل دراسة (Lyubimov, 2010)؛ كما أن النظم التعليمية على مستوى العالم تدعوا دائمًا إلى تبني القيم الروحية والفضائل الأخلاقية ويؤكد على ذلك النظام الروسي الذي دعا إلى إيجاد مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية في التعليم حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس.

بالإطلاع على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والأخلاقي وجد ان نتيجة هذا الفرض تختف مع نتائج دراسة (preston, 2010) التي ترى أنه لا توجد علاقة بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي؛ وعلى النقيض تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (بشارة، ٢٠١٥) التي ترى ان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والأخلاقي فالذكاء الروحي هو الموجه والمحرك الرئيس لسلوك الفرد والتي تمنعه عن القيام بأي سلوك لا أخلاقي.

ويرى (Clarken, 1999) أن الذكاء الأخلاقي يرتبط مع مع ثلاثة من الذكاءات المتعددة هي الذكاء الشخصي، والاجتماعي والذكاء الروحي

وتتفق هذه النتيجة مع (David, 2004) الذي يرى أن تنمية الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من العديد من الأمراض النفسية، ويضفي عليها جمالاً ويجعلها أكثر كمالاً

كما يعطي الذكاء الروحي القدرة على التمييز والاحساس الأخلاقي، وكذلك القدرة على معالجة وتعديل الأحكام الصلبة باستخدام الفهم والشفقة مع وجود القدوة (Selman et al, 2005).

أما عن العلاقة بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الروحي فبالإطلاع على النتائج الوارده في جدول (٥) نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الروحي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث نجد أن أعلى قيمة كانت بين بعد الحقيقة والكفايات الشخصية حيث بلغت (٠,٦٩٠)، ويلاحظ أن هذا البعد يتكون من عدد من الأبعاد الفرعية – الرزانة، اسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن- تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم بصفة عامة ولمعلم الموهوبين على وجه الخصوص؛ ويأتي بعد ذلك بعد التفوق بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٦٢٠) وبالنظر إلى الأبعاد الفرعية نجد أنها تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم ومن الابعاد الفرعية المهمة لمعلم الموهوبين علو الذات، الكمال، الممارسة.

أما أقل الأبعاد ارتباطًا مع الكفايات الشخصية فهو بعد النعمة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٥٣) وبالرغم من أنها قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية إلا أنها أقل القيم الوارده في الجدول وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المعلم بالكفايات الشخصية التي يمكن توظيفها مع الطلاب أما هذا البعد فيرتبط أكثر بعلاقته مع الله عز وجل، فإذا نظرنا إلى بعد الجمال فنجد أن هذا البعد لا يتأتى إلا من خلال التأمل في خلق الله وعظيم صنعه، وكذلك بعد الامتنان فنجد أنه أقرب إلى الجوانب الروحية أكثر من الجوانب الشخصية، حيث يمتن الفرد لمن هو أعلى منه مرتبه وليس لمن هو أدنى.

تتفق نتائج الدراسة مع ماجاء به (Emmons, 2000) في أن قدرات الذكاء الروحي تساعد الفرد على التفوق والسمو وكذلك القدرة على توظيف الإمكانات المختلفة في حل المشاكل الحياتية، كما أكد أيضًا على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الروحي والشخصية، حيث ترتبط خصائص الشخصية بالفروق الفردية في الذكاء الروحي.

كما تتفق مع وجهة نظر (MacHovec, 2002) الذي يرى أن قدرات الذكاء الروحي ترتبط بسمات شخصية أكثر من غيرها، ومن هذه السمات التفوق، حب الاستطلاع، سرعة البديهة، الطموح، المنافسة، الإيثار، الأمانة، وهي جميعًا من الخصائص الشخصية لمعلمي الموهوبين، فالمعلم الذي يحصل على درجات مرتفعة في هذه الخصائص تتحقق له السعادة والرفاهية النفسية في الحياة وتجعله قادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية والصعوبات المختلفة في محيط عمله كما تجعله قادرًا على مقاومة الاحتراق النفسي

كما تتفق ونتائج دراسة (Rustan, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والأداء الوظيفي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Ebrahimi et al, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والمرونة، وكذلك دراسة (Seybold& Hill, 2001) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وبين التوافق الانفعالي والاجتماعي وهي من الكفايات الشخصية اللازمة لمعلمي الموهوبين.

وعن العلاقة الارتباطية بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الأخلاقي وبعد الاطلاع على القيم الوارده في جدول (٦) وجد الباحث أن الفضائل الأخلاقية ارتبطت مع الكفايات الشخصية وفق الترتيب التالي: الضمير، العطف، التعاطف، العدل، التسامح، ضبط الذات، الاحترام ؛ ويؤكد هذا الترتيب على أن الجوانب التي حازت على أعلى ارتباط هي جوانب شخصية لاغنى عنها لأي معلم بصفة عامة ومعلم الموهوبين بصفة خاصة، حيث يتطلب العمل مع الموهوبين صحوة في الضمير سواء في الجانب التشخيصي، أو في جوانب الرعاية التربوية لأنه لو لم يكن هناك ضمير لتم تدمير واندثار هذه الموهبة، وترى (الخفاف، ٢٠١١) أن صحوة الضمير تبقى صاحبها على الدوام مقيمًا لأفعاله وسلوكياته ويشعر دائمًا بالوخز إذا ما خرج عن الطريق الصحيح، أما بالنسبة لبعدي العطف والتعاطف فهما من الأبعاد المهمة وخاصة في التعامل مع الطلاب الموهوبين، ويرجع ذلك إلى أن الطالب الموهوب يكتسب ثقة معلمه إذا شعر أنه يتمثل انفعالاته، كما أن التعاطف يكون ضروريًا لأداء الأعمال رفيعة المستوى متى كانت تتطلب التركيز في التفاعل مع الآخرين، كما أن التعاطف يساعد الفرد على كبح قسوته والمحافظة على تحضره (الخفاف، ٢٠٠٩).

ويأتي بعد ذلك أبعاد العدل والتسامح وضبط الذات والاحترام وهي جميعا فضائل تحمل في طياتها كفايات شخصية يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وعليه أن ينقلهاإلى طلابه.

اما من جانب الدراسات السابقة فنجد ان نتيجة هذا الفرض اتفقت مع دراسة (Gerjolj, 2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة التحديات، ويؤكد (Denton, 1997)على أن الذكاء الأخلاقي يساعد على تطوير شخصية الأفراد عامة والمعلمين على وجه الخصوص، وبالتالي انتقال التعلم الذكاء الأخلاقي من المعلم إلى الطالب، كما أن الالتزام بالذكاء الأخلاقي من شأنه إكساب أصحابه الصحة المجتمعية مما يؤثر على المجتمع بشكل عام ويجعله مترابط ومتماسك؛ وترى (عبد الخالق، ٢٠٠٦) أن الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد يجعلهم يعيشون حياة متوازنة لا تخرجهم عن الإطار الانساني

ومن مميزات الذكاء الأخلاقي والتي تتفق مع الكفايات الشخصية للمعلمين أنه يساعد على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين أعضاء فريق العمل سواء كان بين المعلم والمعلمين، أو بين المعلم وطلابه (King& Down, 2001).

ومن الدراسات التي اتفقت مع نتيجة هذا الفرض دراسة (قاسم، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن الذكاء الأخلاقي يكسب الفرد الصبر والتسامح والعدل والقدرة على التكيف مع الآخرين، كما أنه يعطي الفرد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية تجعله مقاوم للإغراءات المختلفة وهي كلها كفايات يجب أن تتوفر لدى المعلم بصفة عامة.

اسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية

حول إمكانية إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين فنجد أن النتائج اتفقت مع وجهة نظر (Piedmont, 1999) الذي يرى أن الذكاء الروحي يعكس التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات المرتبطة بالذكاء الروحي.

كما أن الأشخاص اللذين يتمتعون بالانفتاح على الخبرة والضمير الحي والقبول والثبات الانفعالي وهي جميعها خصائص وكفايات شخصية مهمة لمعلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين يتمتعون أيضًا بقدر مرتفع من قدرات الذكاء الروحي (Machovec, 2002).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Golden et al, 2004) التي توصلت نتائجها إى أنه يمكن التنبؤ ببعض الخصائص الشخصية من خلال درجة الروحانية وخصوصًا الاحتراق النفسي، فالمعلم الذي يتمتع بقدر من الروحانية يتميز بصحة نفسية جيدة والعكس صحيح.

ويرى (Tekkeveettiil et al, 2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يظهرون عدد من الخصائص منها المرونة والإندماج والتكيف طبقًا للتطورات، ومن الخصائص التي يمكن التنبؤ بها أيضًا الوعي بالذات، القدرة على المواجهة، التفكير الجماعي والتعاون.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Rustam, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والأداء.

ومن الكفايات الشخصية التي يمكن التبؤ بها من خلال الذكاء الروحي القدرة على إدارة الضغوط التي يتعرض لها معلم الموهوبين ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Maximo, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط وإمكانية التبؤ بالقدرة على إدارة الضغوط من خلال الذكاء الروحي.

كذلك يؤدي الذكاء الروحي إلى تحسين عدد من الكفايات الشخصية ومنها مهارات القيادة والحصول على المزيد من الإبداع والشعور بالسعادة الشخصية والفاهية النفسية وهي جميعًا كفايات لازمة لمعلمي الموهوبين ويمكن التنبؤ بها من خلال الكاء الروحي (Stitt& Straus, 2009).

وتوصلت (Sinetar, 2000) إلى عدد من الكفايات الشخصية التي تعد في نفس الوقت سمات روحية يمكن التنبؤ بأي منهما عن طريق الآخر ومنها التفاؤل، الشجاعة، المرونة، الإيجابية

كما تتفق نتائج الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من (Rogers& Dantley, 2001) التي ترى أن المعلمين ذوي الذكاء الروحي يمكنهم خلق بيئات داعمة وتوفير مساندة إجتماعية مع القدرة على إثراء الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم وبين الطلاب، وتتفق أيضًا مع دراسة (Salicru, 2010) التي توصلت إلى إسهام الكاء الروحي في التنبؤ بالمهارات القيادية لدى الأفراد.

من جانب آخر فقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال الذكاء الأخلاقي ويتفق هذا مع دراسة (Brown et al, 2005) التي أسفرت نتائجها على أن الذكاء الأخلاقي يساعد في إعداد القادة وكذلك تيسير العمل وتكوين علاقات اجتماعية جيدة بين الزملاء وهي من الكفايات المهمة لمعلم الموهوبين، كما أنها تسهم بشكل أساسي على الانجاز وزيادة الانتاجية المهنية.

وهذا ما أكده (داود،٢٠٠٤، ٨٧) الذي يرى أن القيم الأخلاقية تعد الركيزة الأساسية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد مما يكفل له الشعور بالراحة والسعادة.

وكما أسفرت النتائج الواردة في معادلة الانحدار والتي تنص على أن الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الفرد للتعاطف فإنه يسهم في تشكيل قوة رادعة تحول بينه وبين العنف والقسوة مع الآخرين، كما أنه يجعل الفرد أكثر تكيفا للتعامل مع الغضب (Coles, 1997: 34).

وبالنسبة لبعد العطف فنجد أن المعلم الذي يتميز بهذه الفضيلة لا يهتم إلا بمشاعر وراحة الآخرين دون توقع مقابل سواء مادي، أو معنوي، كما يتميز بالإيثار وهي من الكفايات المهمة اللازمة لمعلم الموهوبين (بهجات، ٢٠١٠)

وتاتي بعد ذلك فضيلة الاحترام والتي تعد القاعدة الذهبية حيث تهتم بطريقة التعامل مع الآخرين والتي تجعل المعلم في مكانة أكثر أخلاقية، كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الصفة بأنهم أكثر اهتمامًا بحقوق الآخرين، ويمكن أن تنتقل هذه الصفة من المعلم إلى طلابه من خلال القدوة والمثل الأعلى التي يجب أن يكون عليها (Lennick& Kiel, 2006).

وبالنسبة لبعد الضمير ومدى إسهامه في التنبؤ بالكفايات الشخصية فترى (بهجات، ٢٠١٠) أن الضمير يضع الأساس للسلوك الأخلاقي والمواطنة الصالحة، كما يعتبر جوهر الأخلاق برمتها وتوفر هذه الفضيلة لدى الفرد يمثل حجر الزاوية في شخصيته، ومن الأهمية بمكان أن تتوفر هذه الفضيلة لدى المعلم وان تكون من كفاياته الشخصية.

ومن الفضائل التي يمكن ان تسهم في التنبؤ بالكفايات الشخصية تأتي فضيلة ضبط الذات والتي يتميز صاحبها بعدد من الكفايات الشخصية مثل السيطرة على أفعالة، التحكم في الغضب، مواجهة الضغوط المختلفة (حسين، ٢٠٠٣: ١٧٨).

كما أن هناك فضيلة أخرى مهمة ويمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين وهي فضيلة التسامح والتي يتميز صاحبها بعدد من الخصائص ذكرتها (بهجات، ٢٠١٠) وهي تلاشي الكراهية والعنف والحقد وفي نفس الوقت معاملة الآخرين باحترام وعطف وفهم وكرامة بغض النظر عن جنسية الشخص، أو حالته المادية.

وأخيرًا تأتي فضيلة العدل والتي يمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين مثل مراقبة القرارات المختلفة والبعد عن المحاباة والانحياز، مع محاولة حل المشكلات المختلفة بطريقة عادلة، والاستماع لجميع أطراف المشكلة قبل محاولة حلها (بهجات، ٢٠١٠).

ثالثًا: توصيات الدراسة وكيفية الاستفادة منها في مجال تعليم الموهوبين

(١) إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم ببحث مفهوم الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والمتغيرات المرتبطة بهما لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) القيام ببحوث تجريبية بهدف تنمية كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى معلمي الفئات الخاصة

(٣) ابتكار نموذج أخلاقي يهدف إلى غرس القيم والفضائل لدى النشء العربي ولدى معلميهم

(٤) تنمية كل من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى الطلاب المعلمين، وذلك لتحقيق الرقي الأخلاقي والروحي في المجتمع

(٥) تدريب المعلمين على إبراز دور الذكاء الأخلاقي والروحي في تحسين سلوكيات الطلاب

(٦) تصميم برامج إرشادية وتوعوية لتنمية الذكاء الأخلاقي والروحي لدى الطلاب الموهوبين

(٧) إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتأهيلهم وتدريبهم على فضائل الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي بما يسمح بانتقالها إلى طلابهم المتفوقين

(٨) التركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الأخلاقي والروحي كمصادر لتطوير الأداء الشخصي لدى معلمي الموهوبين

(٩) صياغة أنشطة تتضمن مهارات الذكاء الأخلاقي والروحي وتدريب المعلمين عليها

(١٠) تدريب المعلمين على إبراز دور كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في تحسين سلوكيات الطلاب الموهوبين

المراجع

أبـو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ خريشـة، علي.(٢٠١١). **طـرق تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية**. منشـورات الجامعة العربية المفتوحة: الكويت.

ابـو لبدة، زكريا. (١٩٩٩). **خصائـص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

أحمـد، مدثـر سـليم. (٢٠٠٧). **الـذكاء الروحـي**. الاسـكندرية: المكتـب الجامعـي الحديث

أرنوط، بشـرى اسماعيل. (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**،١٧ (٧٢)،١٢٤- ١٩٠.

أرنوط، بشـرى اسـماعيل. (٢٠٠٨). الـذكاء الروحي وعلاقته بجـودة الحياة. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، ١ (٢)، ٣١٣- ٣٨٩.

الأغبري، بدر سعيد علي. (ب.ت). **تصور مقترح في إعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات اليمنية**،كليـة التربية، جامعة صـنعاء. /www.almualem.net saboora/attachment.php?...1350

الأيـوب، أيـوب خالـد. (٢٠٠٨). **نحـو طفولة سعيـدة : الـذكاء الأخلاقي وكيفية تنميتـه**. http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc..php?Subject_Id=426&Cat_Subject_Id=39&Cat_Id=5

الـبركات، صـالح سـلامة. (ابريـل- ٢٠٠٩). **دور المعلم في تنمية الإبـداع العاطفي لـدى الأطفـال الموهوبـين (رؤيـة تربويـة مستقبليـة لإعـداد وتأهيـل معلـم المستقبـل في الجامعات الأردنية**. المؤتمر العلمـي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن، ابريل، ٥٤٨- ٥٧١.

بشـارة، موفق سـليم.(٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بمقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٩(١)، ٣٠٩- ٣٣٨.

بهجات، ريم محمد بهيج. (٢٠١٠). تقييم أدب الطفل الالكتروني في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي- دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٤٤ (٧)، ٨٣٥- ٨٧٨

بوزان، توني. (٢٠٠٥). **قوة الذكاء الروحي. الرياض**: مكتبة جرير.

تقي، علي عبد المحسن ؛ رفاعي، فيصل الراوي. (٢٠٠١). التربية الأخلاقية لدى المعلمين الكويتين. **مجلة العلوم التربوية – مصر**، ٩ (٢)، ١٠٣- ١٣٩.

جابر، عبد الحميد جابر و كفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). **معجم علم النفس والطب النفسي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط. ٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبد الله محمد. (٢٠٠٨). تصميم إطار مقترح لبرنامج تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٢٢، ٥٨- ١٢٤

جمعة، محمد. (٢٠٠٢). **علم النفس والأخلاق**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر.

حنورة، مصري عبد الحميد. (٢٠٠٣). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. **المجلة التربوية- الكويت**، ١٨ (٦٩)، ١٣- ٤٨.

الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠٠٩). **الذكاء العاطفي**. دمشق: مكتبة المورد.

الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠١١). **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

داود، عبد الباري محمد. (٢٠٠٤). **الصحة النفسية للطفل**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

الدفتار، خديجة إسماعيل. (٢٠١١). **الذكاء الروحي عند الأطفال**. عمان: دار الفكر

سعادة، جودة. (٢٠٠٨). **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السليمان، نورة إبراهيم. (٢٠٠٦). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع**. الرياض: مكتبة جرير

الشاوي، سليمان إبراهيم. (٢٠١٢). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٥٠** (٢)، ٤٦٦- ٥٠٠.

الشريكة، فلاح حمود حسين. (٢٠٠٥). **كفايات معلمي الطلبة المتفوين في دولة الكويت**. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشمري، عمار علي حسن. (٢٠٠٧). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

شمس، نعيمة جمال؛ السكري، عماد الدين. (٢٠٠٩). مدى إسهام الوجود الروحي الأفضل والمعرفة الضمنية والمراقبة الذاتية في التنبؤ بالوجود النفسي الأفضل لدى عينة من طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩** (٦٢)، ٣٢٩- ٣٨٠.

الصبحية، حنان خلفان زايد. (٢٠١٤). **الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

صوص، فاطمة. (٢٠١٠). **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، عمان.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٩** (١)، ١٣٧- ١٦٧

العاجز، فؤاد علي؛ البنا، محمد. (٢٠٠٧). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. ط٣، غزة: دار المقداد للطباعة. موجود على http://site.iugaza.edu.ps/ /fajez/extra/course932

عبد الخالق، طاهرة. (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي. **مجلة الوطن، ١** (٢)، ١٢.

عبد الرحمن، محمد السيد، الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٤). تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٥-٧ سنوات. **مجلة كلية التربية – جامعة أسوان، ٢٨**، ١٤٧- ١٩٩.

عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠٠). دراسة التفكير الأخلاقي لدى عينة من الأطفال والراشدين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٠.

عكاشة، محمود فتحي. (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. **مجلة الدراسات الاجتماعية باليمن**، ١٠ (٢٠)، ١١- ٨٥.

العواملة، حابس سليمان؛ البلوين عبد الله. (٢٠٠٨). مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، ٢٤(١)، ٢٦٧-٢٩٦.

عياصرة، سامر مطلق؛ و إسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٣). سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٤ (٧)، ٩٣- ١٢١

الغداني، فاطمة محمد. (٢٠١١). **الذكاء الروحي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى موظفي الدوائر الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الغريب، رمزية. (١٩٩٦). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قاسم، سالي صالح عنتر. (٢٠٠٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، (١٥)، ١٩٧- ٢٢٦.

القريوطي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل. (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**. ط٢، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

كويران، عبد الوهاب. (٢٠٠٨). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين**، ١٠ (٣)، ٦٤- ٨٧

محمد، أسماء عبد النور. (٢٠١٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣، ٨٧- ١٠٤

المرعب، منيرة. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة لدى عينة من الموهوبات مقارنة بغير الموهوبات من طالبات كليات التربية للبنات بجدة، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن، ج(٢)، ٢٦٣-٣١٩.

المزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٠). معلم الفئات الخاصة (الموهوبين) صفاته وأساليب إعداده. **مجلة الإرشاد النفسي**، ١٢، ٢٢٣- ٢٥٩

المهدي، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٢). **مستويات النفس**. الأسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

الهذلي، عبد الله. (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة التربوية**، ٩(٣٠)، ١٤٥- ١٧٤.

Acıkgoz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effect on students attitudes. *The Reading Matrix. 5*(2), 103-115. From http://www.readingmatrix.com/articles/acikgoz/ article.pdf

Amram, Y. & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): *Development and preliminary validation*, paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA, August 14-17,2008. From:http://yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf

Animasahun, R. (2008). Predictive estimates of emotional intelligence, spiritual intelligence, self efficacy and creativity skills on conflict resolution behaviour among the NURTW in the South-Western Nigeria. Pakistan *Journal of Life and Social Sciences, 6*(2), 68- 74. From: http://www. pjlss.edu.pk/pdf_files/2008_2/1_Anibasahun68-74.pdf

Ayranci, E. (2011). Effect of top Turkish managers emotional and spiritual intelligence on their organizations financial performance. *Business Intelligence Journal, 4*(1), 9- 36. From:http://www.saycocorporativo.com/saycouk/bij/ journal / vol4no1/article_1.pdf

Beheshtifar, M., Esmaeli, Z.& Moghadam, M.N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (43), 6- 11. From: http://flexmanager.ir/downloads/ EJEFAS_43 _01.pdf

Berkowitz, M, W.; Grych, J, H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, *27*(3) p371-391.

Berman, K. B. (2003).The benefits of exploring opera for the social and emotional development of high ability students. Gifted Child Today*, 26*(2), 46-53. doi: 10.4219/gct-2003-98

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence cultivating minds and hearts: Teaching students to do the right thing*. From: http:// www.yst.org/images/yst/docs/dr_borba.pdf

Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review, 42*(7), 14- 15

Brown, M., Trevino, L. & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117- 134. doi:10.1016/j. obhdp.2005.03.002

Chan, D. W. (2001) Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review, 23*(4), 197-202 DOI**:**10.1080/02783 190109554098

Clarken, R. H. (2009). *Moral intelligence in the school***,** Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit,

MI, March 20, 2009**.** From: http://files.eric.ed. gov/fulltext/ ED508485.pdf

Clarken, R. H. (2010). *Considering moral intelligence as part of a holistic education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010. From: http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED509643.pdf

Clifford, P. (2013). Moral and spiritual education as an intrinsic part of the curriculum.*International Journal of Children's Spirituality. 18* (3), 268-280. Doi: 10.1080/1364436X. 2013.811067

Coles, R (1998). *The moral intelligence of children*. New York: Random House

Crichton, J. C. (2008). *A qualitative study of spiritual intelligence in organizational leaders.* Ph.D Dissertation ALLIANT INTERNATIONAL UNIVERSITY, SAN FRANCISCO. From: http://gradworks.umi.com/33/40/3340796.html

Daniliuk, A., Kondakov, A. &Tishkov, V. (2010). The Spiritual and Moral Education of Russia's School Students. *Russian Education & Society. 52* (2), 3-18. Doi: 10.2753/RES1060-9393520201

David, S. (2004). Pragmatist representation alism and the aesthetics of moral intelligence. *Contemporary Pragmatism* ,*1*(2), 171-178. DOI: 10.1163/18758185-90000146. From: https://www.academia.edu/1816317/ Pragmatist_Representationalism_and_the_Aesthetics_of_Moral_Intelligence

Delisle, J. R (2012). Reaching those we teach: The five Cs of student engagement. *Gifted-child-today. 35*(1), 62-67. DOI: 10.1177/1076217511427513

Denton, J. !997). Character and moral development. *Namta Journal, 22*(2), 111-116.

Ebrahimi,A., Keykhosrovani ,M., Dehghani,M., & Javdan,M. (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. *Life Science Journal, 9*(1), 67-70. From: http://www.lifesciencesite.com/lsj/life0901/012_7889life0901_67_70.pdf

Edwards, F.P. (1999). *The spiritual intelligence handbook*. USA: Emmanuel Meals

Emmons, R.A (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3-26, DOI: 10.1207/S15327582IJPR1001_2

Ford, D.Y & Trotman, M.,F (2001) Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review, 23*(4) ,235- 239. doi: 10.1080/02783190 109554111

Franklin, W. J. (2008). *Spiritual Well Being, Stress, and Coping in Never Smoking, Ex-smoking, and Current Smoking African American Women*. A Doctor of Philosophy Presented to The Graduate Faculty of The University of Akron. From: file:///C:/ Users/dr_mohamed_sp40/Desktop/ akron1209392807.pdf

Gerjolj, S. (2008). The relevance of moral intelligence in educational processes. *Journal of contemporary research in business*. *8*(3). 1-13. From http://www.kphgraz.at/ recreation/dokumente/ Gerjolj_Moral_intelligence.pdf

GÖKÇE, A.,T. (2013). Ethical awareness and ethical orientation of Turkish teachers. *Education*. 134 (1), 35-49.

Golden,J., . Piedmont,R.L, Ciarrocchi, J.W.& Rodgerson, T.(2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology,32*(2*),* 115- 125. From: https://www.questia.com/library/journal/1G1-118845043/ spirituality-and-burnout-an-incremental-validity

Hartwick, J., M.& Kang, S., J. (2013). Spiritual Practices as a Means of Coping with and Ameliorating Stress to Reduce Teacher Attrition. *Journal of Research on Christian Education, 22*(2). 165-188. doi.org/10.1080/10656219. 2013.808979

Haskins, C. (2009).Exploring Spirituality through Writing Activities in the Elementary Classroom. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, *21*(1), 28-34.

Johnsen, S.K(2012). Standards in Gifted Education and Their Effects on Professional Competence. *GIFTED CHILD TODAY. 35* (1), 49-57.doi: 10.1177/1076217511427430

Johnson, L., E. (2008). Teacher candidate disposition: moral judgement or regurgitation?.*Journal of Moral Education. 37* (4), 429-444. Doi: 10.1080/03057240802405678

Ker-Dincer, M. (2007). Educators role as spiritually intelligent leaders in educational institutions. *International Journal of Human Sciences, 4*(1), 1- 22.from: http://www.j humansciences.com/ ojs/index.php/IJHS/article/view/47/183

Khorshidi, A., &Ebaadi, M.,G.(2012). Relationship between Spiritual Intelligence and Job Satisfaction. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 2*(3), 130-133. From http://textroad.com/Old% 20version/pdf/ JAEBS/J.%20 Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%202(3)130-133,%20 2012.pdf

King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.

King, J,& Down, J. (2001). On taking stories seriously: emotional and moral intelligences. *Journal of Teaching Business Ethics*, 5(4), 419- 347. DOI: 10.1023/A:1012018302495

Kontoyianni, K., Kattou, M., Ioannou, P., Erodotou, M., Christou C., & Pittalis, M. (2010, Feb). *Perceptions on teaching the mathematically gifted.* Proceedings of CERME 6. Lyon, France. From: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-10-kontoyianni.pdf

Laidlaw, T., & Dwivedi, P. (2004). Combining cognitive, emotional, behavioural and, dare we say it, the spiritual: a review of *mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. By: Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams and John D. Teasdale *Guilford Press, New York, 2002. Pp 351. ISBN: 157230 7064. Contemporary Hypnosis, 21*(4), 205- 209. Doi: 10.1002/ch.308. from: http://onlinelibrary.wiley. com/doi/10.1002/ch.308/abstract

Lennick, D., Kiel, F. (2007). *moral intelligence enhancing business performance and leadership Success*. New Jersey: Tim Moore

Levin, M. (2000). *Spiritual intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition*. London: Hodder& Stoughton

Lewis, K. Hudson, P. & Hudson, S. (2010, July). *Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students*. ATEA conference. Townsville, QLD.

Long, L. (2008). Narrative autoethnography and the promotion of spiritual well-being in teacher research and practice. *Pastoral Care in Education. 26*(3), 187-196.Doi: 10.1080/02643940802246575

Luckcock, T. (2008). Spiritual Intelligence in Leadership Development: A Practitioner Inquiry into the Ethical Orientation of Leadership Styles in LPSH. *Educational Management Administration Leadership, 36*(3), 373- 391. doi: 10.1177/1741143208090595. From: http://ema.sagepub.com/content/36/3/373.full.pdf+html

Lyubimov, L. L (2010).On the Concept of Spiritual and Moral Education in Schools.*Psychological Science & Education*. (2), 109-124.

Machovec, F.J. (2002). *Spiritual intelligence, the behavioral sciences, and the humanities*. NY: Edwin Mellen Press

Maximo, S.L. (2006). *The constructs of spiritual intelligence, its correlates with stress management and variation across selected variables*. (MA), Saint Louis University. From: http://www.readbag.com/dspace-slu-ph-bitstream-123456789-44-1-the-constructs-of-spiritual-intelligence-its-correlates-with-stress-management-and-variation-acr

Mills, C.J. (2003) Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly. 47* (4), 272- 271. doi: 10.1177/001698620304700404

Moghadas,M., Khaleghi, M.(2013). Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff. *International Journal of Research In Social Sciences, 2*(2), 26- 30. From: http://ijsk.org/uploads/3/1/1/7/3117743/physcology_4.pdf

Nad, S; Marcinko, D; Vuksan-Æ, B; Jakovljevic, M; Jakovljevic,G. (2008). Spiritual Well-Being, Intrinsic Religiosity, and Suicidal Behavior in Predominantly Catholic Croatian War Veterans With Chronic Posttraumatic Stress Disorder: A Case Control Study. Journal of Nervous & Mental Disease, 196(1), 79- 83. Doi: 10.1097/NMD.0b013e31815faa5f. from: **http://www.ncbi. nlm. nih. gov /pubmed/18195647**

Nasel, D, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality*. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Australia.

Nobahar, N & Nobahar, M.(2013). A Study of Moral Intelligence in the Library Staff ofBu-Ali Sina University. *Advances in Environmental Biology, 7*(11), 3444-3447. From: http://www.aensiweb.com/old/aeb/2013/3444-3447.pdf

Noble, K.D. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Spirituality and giftedness, 9*, 1-29.

O'Connor, J. V. (2000). You said what? When children swear, does it really matter?. *Journal of our children, 25*(7), 12- 22

Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality ? spiritual transcendence and the five – factor model. *Journal of Personality, 67*(6), 985- 1013. Doi: 10.1111/1467-6494.00080

Preston, A. (2010). Redeeming moral formation: the unity of spiritual and moral formation in willardian thought. *Journal of Spiritual Formation & Soul Care. 3* (2), 206-229.

Roberts, J., L & Siegle, D. (2012) Teachers as Advocates: If Not You--Who?.*Gifted Child Today*, 35 (1) 58-61. DOI: 10.1177/1076217511427432

Rogers, J. L.& Dantley, M. E. (2001). nvoking the Spiritual in Campus Life and Leadership. *Journal of College Student Development*, *42* (6), 589-603

Rustam, H. (2010). Spiritual intelligence, emotional intelligence and auditors performance. *JAAI, 14*(1), 29–40. From: http://www.jurnal.uii.ac.id/index.php/JAAI/article/viewFile/2244/2046

Saidy, E.P., Hassan, A., Ismail, I.A.& Krauss, S.E.(2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the National Education Philosophy towards language skills among secondary school students. *European Journal of Social Sciences, 9* (1). 61-71.

Salicru, S.(2010). *The business case for spiritual intelligence (SQ). Business and Performance psychologist*. PST consultants Melbourne, Australia

Sanger, M.,N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies. 40*(2), 169-185. doi: 10.1080/00220270701670856

Schulaka, C. (2013). 10 Questions: Doug lennick on moral intelligence and the value of behavioral advice. *Journal of Financial Planning, 26*(5), 12- 17. From: http://www. fpanet.org/docs/assets/47591570-E399-0245-3CE3B2D03A33E929/10Q.pdf

Selman, V; Selman, R. C.; Selman, J.& Selman, E. (2005). Spiritual-Intelligence/-Quotient. *College Teaching Methods & Styles Journal*, *1* (3), 23-30. From: http://www. cluteinstitute.com/ojs/index.php/CTMS/article/view/5236/5326

Seybold, K.S & Hill, P.C. (2001). The role of religion on mental and physical health. *Current Directions in Psychological Science, 10*(1), 21-24. DOI: 10.1111/1467-8721.00106

Simpkins, C. (2002). *Spiritual intelligence*. NY: Money Web

Sinetar, M.(2000). *Spiritual intelligence: what we can learn from the early A wakening child*. USA: Orbis Books

Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review, 30*(1), 24-30. Doi: 10.1080/02783190701836296. from: http://www.positivedisintegration.com/Sisk2008.pdf

Stitt,C.& Straus, A.(2009). *Spiritually intelligent education, A workshop for developing our highest potential together*. From: www.spiritoflearning.org

Stone, V. E. (2006). The moral dimensions of human social intelligence: Domain-specific and domain-general mechanisms. Philosophical Explorations, 9(1), 55- 68. Doi:

10.1080/13869790500492516. From: http://www. tandfonline. com/doi/abs/10.1080/13869790500492516?journalCode=rpex20

Tekkeveettil, C.P. (2001). *NOW IT`S SQ!.* from: https://www. lifepositive.com/now-its-sq

Theresa, A.T. (2011).*Ten Traits of a Great Teacher." The Integrated Catholic Life". from http://www.catholic* education.org/en/ education/catholic-contributions/ten-traits-of-a-great-teacher. html

Thompson, S., Greer, J. & Greer, B. (2004). Highly qualified for successful teaching: characteristics every teacher should possess. *Essays In Education is published by the Department of Education at the University Of South Carolina Aiken.10*. from http://www.usca.edu/ essays/ vol102004/ thompson.pdf

Truongson, B. (2007). *A phenomenological study of spiritual intelligence leadership at the united nation global compact.* PhD Dissertation University of Phoenix

ÜSTTEN, A. (2012). The Evaluation of Teachers' and Students' Opinions about Methods for Developing Students' Spiritual Intelligence in Turkish Literature Classes. *Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF). 32* (1), 55-81.

Vaughan,F.(2002).Whatisspiritualintelligence?.*Journalofhumanistic psychology, 42*(2), 16-33. DOI: 10.1177/0022167802422003 From http://www. francesvaughan. com/files/Spiritualintell. pdf

Vialle, W. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students perspectives in Australia, Austria and the united states. *Gifted education international, 19*, 173-181

Walsh, R & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching

dialogue. *American Psychologist, 61*(3), 227- 239. DOI: 10.1037/0003-066X.61.3.227. from: http://sites.uci.edu/mindfulhs/files/2014/03/Walsh-Shapiro-2006.pdf

West, W. (2004). *Spiritual issues in therapy: relating experience to practice*. NY: Palgrave Macmillan

Wigglesworth, C. (2004). *Integral spiritual intelligence: 21 skills in 4 quadrant*. From: http://www.innerworkspublishing. com/news/vol32/reflections.htm

Wolman, R.N. (2001). *Thinking with your soul: spiritual intelligence and why it matters*. NY: Harmony Books.

Yahyazadeh.J., S; Lotfi-G., F. (2012).What is relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers. *International Journal of Business & Social Science. 3* (8), 299- 303. From http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/35.pdf

Zohar, D.& Marshall, I. (2000). *SQ: connecting with our spiritual intelligence*. NY: Bloomsbury

Žygaitienė, B. (2011). Tendencies of change in future technology teachers attitude towards moral values. *Pedagogy Studies / Pedagogika*. (103), 15-22.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996