



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

يناير ٢٠١٧ م

المجلد الخامس - العدد الثامن عشر

(الجزء الثاني)

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

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

دار الزهراء
للنشر والتوزيع



مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد
(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

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

رئيس التحرير

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

مدير التحرير

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

هيئة التحرير

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

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

المسئول المالى

أ. احمد كمال

اللجنة الاستشارية (*)

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
Psychology Georgetown University

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 مصطفى الزيات

جامعة المنصورة - مصر

أ.د/محمد محمد شوكت

جامعة قناة السويس - مصر

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

الجنة العلمية (*)

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

(*) ملحوظة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

- أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية) :
١. ترسل البحوث والدراسات مكتوبة على الكمبيوتر من عدد (٢) نسخة ورقية، ونسخة واحدة إلكترونية على CD باسم رئيس تحرير مجلة التربية الخاصة.
 ٢. يعد الباحث/الباحثين ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة.

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 (١٢)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية. إن وجدت باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) (Arabic....) 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 ومراجعته.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلاً من الترقيم اليدوي .
١٠. استخدام Table بدلاً من Textbox .

المراسلات

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

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

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

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

محتويات العدد

- ١ فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً .
د. محفوظ عبدالستار أبوالفضل د. ياسر عبدالله حفني حسنة
-
- ٩١ واقع البحث المصري والعربي في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٣٠٠٢ - ٦١٠٢م) لدى العاديين وذوي الإعاقة والموهوبين .
د. أمل محمد غنايم
-
- ١٣٢ تصميم وبناء صفحة ويب قائمة على الأنشطة الإثرائية للكيمياء العضوية وقياس فاعليتها في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات كليات التربية .
مشاعل بنت عبدالله بن ناصر الراجي
-
- ١٧٥ دور الأجهزة الذكية في الإصابة باضطراب طيف التوحد .
د. فكري لطيف متولي د. خالد غازي الدلبكي
-
- ١٩١ خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن (٩-٧) سنوات طبقا لما يقابلها على تقسيم فيكتور لونفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال العاديين .
د. عبدالله دخيل الله عومنه الثقفي
-
- ٢٢٨ فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ..
د. أحمد محمد جاد الرب أبوزيد
-
- ٢٩٩ فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بمدينة جدة .
الباحث . صالح به محمد صالح المالكي
-
- ٣٤١ Modeling the Causal Relationships Between Working Memory Components and Four Indicators of Creative Thinking .
Fathy Alzayyat Youssef Galal Aya Zayed

**فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي
وأثره على مستوى التثمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة
الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً**

إعداد

د / ياسر عبد الله حنفى حسن	د / محفوظ عبد الستار أبو الفضل
أستاذ علم النفس التربوى المساعد	أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بقنا	كلية التربية بالغردقة
جامعة جنوب الوادى	جامعة جنوب الوادى

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً، وذلك من خلال تطبيق أدوات وإجراءات البحث: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد: الباحثين، مقياس التنمر المدرسي تعريب: الباحثين، اختبار المصفوفات المتتابعة لـ «رافن»، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي، وتكونت عينة البحث من ١٥ تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها ٨ تلاميذ (٤ ذكور - ٤ إناث)، ومجموعة ضابطة قوامها ٧ تلاميذ (٤ ذكور - ٣ إناث)، تتراوح أعمارهم بين ٧٩،١٣ - ٦٥،١٤ سنة بمتوسط عمري قدرة ٢٢،١٤ سنة، وانحراف معياري قدرة ٤،٠ سنة، وقد تم التحقق من التجانس بين المجموعتين في الذكاء والعمر، ودرجة فقد السمع، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، والذكاء الانفعالي، ومستوى التنمر المدرسي، وكانت من أهم نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وكذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وكذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي، واستمرت فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم بعد ثلاثة شهور من التطبيق الأول.

The effectiveness of a selective counseling program on developing Emotional intelligence and its effect on school bullying of second stage of basic education pupils with hearing disabilities

Prepared by

Dr. Mahfouz Abd-Elstar Abu Al-fadl Dr. Yasser Abdallah Hofny Hassan
Assistance Professor of Assistance Professor of
Mental Health Educational Psychology

Hurghada Faculty of Education, South Valley University Qena Faculty of
Education, South Valley University

The current study aims at investigating the effectiveness of a selective counseling program on developing Emotional intelligence and reducing school bullying of second stage of basic education pupils with hearing disabilities. Tools of the study includes The Emotional Intelligence Scale (designed by the researchers); School Bullying Scale (translated by the researchers); Raven Matrix Test (standardized by Ahmed Othman Saleh 1989); Economic Socio-Cultural level Scale (prepared by Moammar Nawaf El Hawarna, 2007), and the Selective Counseling Program (designed by the researchers). The sample of the study consists of (15) pupils who were divided into two groups: an experimental group (8 pupils: 4 males and 4 females), and a control group of 7 pupils (4 males and 3 females). The age of the study sample ranged from (13.79) to (14.65) years with mean age (14.22) and SD (0.41). Matching of the two groups was assured based on intelligence, age, degree of hearing loss, economic socio-cultural level, emotional intelligence and school bullying level. Statistical coefficients include Man-Whitney and Wilcoxon tests. Findings of the study revealed that there are statistically significance mean differences between mean rank scores

of the experimental group and mean rank scores of control group after administering the selective counseling program on emotional intelligence scale favoring the experimental group pupils and the post testing. Based on the study results, it is concluded that the selective counseling program is effective on developing emotional intelligence and reducing school bullying.

مقدمة:

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الانفعالي، وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة؛ حتى أصبح مفهوم الذكاء الانفعالي من أكثر المفاهيم النفسية تداولاً في الأوساط العلمية والتربوية والنفسية، وذلك نظراً لأهميته ودوره الفعال والمؤثر في حياة الفرد، ومساهمته الايجابية الواضحة في تحقيق السواء النفسي للإنسان.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا أن مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional intelligence له جذوره البعيدة التي ترجع إلى القرن التاسع عشر، ففي أواخر عام ١٩٢٠ كتب "ثورنديك" حول الذكاء الاجتماعي حيث إنه اقترح إمكانية تقسيم مجالات الذكاء إلى ثلاثة مجالات واسعة هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، وأشار بأن المقصود بالذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على فهم العلاقات الإنسانية وإدارتها بحكمة (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

وقد عرض « وكسلر » Wechsler عام ١٩٤٠ فكرة وجود عوامل عقلية وغير عقلية، حيث يرى أن العوامل غير العقلية مثل العوامل الشخصية والاجتماعية والوجدانية بمثابة عوامل ضرورية للتنبؤ باستعداد الفرد للإنجاز، وطبقاً لما يراه وكسلر يمكن تعريف الذكاء بأنه نمط القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف بشكل هادف، والتفكير بمنطقية والتعامل بكفاءة مع البيئة (Stys & Brown, 2004; Lakhani, 2014).

واستمر « وكسلر » عام ١٩٥٢ في تطوير اختبار الذكاء باعتبار القدرات الانفعالية جزءاً من القدرات العقلية، وقد عرف الذكاء عام ١٩٨٥ على أنه قدرة الفرد الكلية الشاملة على التصرف بقصديه والتفكير بعقلانية والتعامل مع البيئة بفاعلية، وهذا التعريف يضع مفاهيم الذكاء غير المعرفية جنباً إلى جنب مع الذكاء المعرفي، وأكد على أنه إذا ما كانت القدرات المعرفية الفعالة والمؤثرة من مسلمات الذكاء العام فإن العوامل الانفعالية من المسلمات المهمة (Cherniss, Extein, 2006; Goleman & Weissberg, 2006; Horn & Ellis, 2012).

وفى عام ١٩٥٩ أشار إليه «جيلفورد» فى نموذجة لبنية العقل ضمن المحتوى السلوكي كمعلومات غير لفظية، بأنه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، وبذلك وضع جيلفورد الذكاء الاجتماعي والشخصي فى فئة واحدة (Cherniss et al., 2006).

وكانت لنظرية «جاردنر» Gardner 1983 الدور المهم فى تطوير الذكاء الانفعالي؛ حيث أنه من بين المفاهيم التي طرحتها نظرية جاردنر مفهومين هما مفهوم الذكاء بين الأشخاص (الذكاء التفاعلي) Interpersonal Intelligence ، ومفهوم الذكاء داخل الفرد (الذكاء الشخصي) Intrapersonal Intelligence ، باعتبارهما عناصر معرفية مهمة للذكاء، وفى هذه النظرية اقترح جاردنر فى كتابه «أطر العقل» ذكاءات إنسانية منفصلة، يرى الاهتمام بها والتعرف عليها وتنميتها، ويرجع الفروق بين الأفراد إلى حد كبير إلى الذكاءات المختلفة الموجودة لكل فرد (Gardner, 1983; Gardner & Stough, 2002).

وتحدث «روبرت ستيرنبرج» Sternberg عام ١٩٨٥ عن ما بعد الذكاء أو ما أطلق عليه الذكاء الاجتماعي الذي اعتبره المفتاح الأساسي للنجاح فى الحياة، ووضع ستيرنبرج نظرية ثلاثية تحاول الربط بين المعرفة والبيئة، وتميز بين ثلاثة أنواع مختلفة من نماذج معالجة المعلومات، وتقتصر نظرية الذكاء الثلاثي لـ «ستيرنبرج» أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاءات وهى: الذكاء المركب Componential ويشير إلى القدرة على التفكير التجريدي ومعالجة المعلومات، والذكاء التجريبي Experiential ويشير إلى القدرة على صياغة الأفكار الجديدة وضم الحقائق غير المرتبطة، والذكاء البيئي Contextual ويشير إلى القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية وتشكيل المجتمع وفقاً للفرص المتاحة (Sternberg, 1985, 97-104).

وقد كانت بدايات استخدام هذا المفهوم عام ١٩٩٠ عندما نشر مايرو سالوفي Mayer & Salovey أول مقالة علمية بعنوان الذكاء الانفعالي، إلا أن الفضل فى انتشاره يرجع إلى جولمان Goleman عام ١٩٩٥ فى كتابه الذكاء الانفعالي، حيث قدم وصفاً ثرياً للمفهوم وأهميته وأوضح أن القدرات العقلية ليست وحدها كافية للنجاح فى مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لا بد من تفعيله وهو ما أسماه بالذكاء الانفعالي (Salovey & Mayer, 1990).

وفى الفترة من ١٩٩٠ - ١٩٩٧ ظهرت العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات وأبعاد للذكاء الانفعالي، وكان من أبرزها : نموذج « ماير » و « سالوفي » Mayer & Salovey عام ١٩٩٠ للذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية، ونموذج « جولمان » Goleman عام ١٩٩٥، ونموذج « بار- أون » Bar-On عام ١٩٩٧ باعتبارهما نماذج مختلطة تجمع بين القدرات العقلية والسمات الشخصية.

ثم ظهرت بعد ذلك العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات الذكاء الانفعالي، وكان منها: نموذج « كوبر » (EQ MAP) Cooper عام ١٩٩٧، نموذج « بالمر » و « ستوف » Palmer & Stough عام ٢٠٠٦ للذكاء الانفعالي، والتي أشارت إلى أن مكونات الذكاء الانفعالي قد تتشابه، وقد تختلف فيما بينها.

وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقاته واستخداماته فى مجالات الحياة المختلفة، وفى مجال التفوق الدراسي، يذكر (Goleman, 2005, 425) أن الذكاء الانفعالي أهم من معامل الذكاء IQ فى التنبؤ بالنجاح المدرسي، ويؤكد أن النجاح لا يرجع فقط لرصيد المعارف، ولكن تلعب العوامل الوجدانية والاجتماعية دوراً فيه، حيث إن الصحة الوجدانية تتنبأ بنسبة ٨٠٪ من نجاح الإنسان، بينما يتنبأ الذكاء المعرفي بنسبة ٢٠٪ فقط من النجاح فى الأداء الوظيفي.

ويتفق ماير وسالوفي (17, 1997) Mayer & Salovey مع جولمان على أن الذكاء العام يفسر ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من التباين فى النجاح فى الحياة كما يقاس بالتحصيل الدراسي أو المكانة المهنية، وقد أيد Mayer, Salovey & Caruso, (2000) هذا الافتراض وذلك باستعراض نتائج الأبحاث السابقة التي أظهرت أن الذكاء العام يرتبط بمؤشرات عديدة للنجاح فى الحياة بحوالي نسبة ٤٥٪ إلا إنهم لاحظوا فى نفس الوقت أن أي عامل وحيد للشخصية لا يمكنه أن يفسر إلا مقدار ضئيل من التباين فى النجاح فى الحياة.

وفى السياق نفسه كشف (Gardner, 1983) أن كثيراً من الأشخاص الحاصلين على ١٦٠ درجة من معامل الذكاء (IQ) يعملون فى خدمة من حصلوا على ١٠٠ درجة فقط من معامل الذكاء، ويفسر ذلك بأن المجموعة الأولى تفتقر

إلى الذكاء فى العلاقات الشخصية بينما يتمتع الآخرون بنسبة عالية، وأن الذكاء المعرفي يسهم فى التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح بين ١٠-٢٠٪ تاركاً نسبة ٨٠-٩٠٪ لعوامل أخرى منها الذكاء الانفعالي.

وإلى جانب ذلك، فقد تبين أن أهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن معدل الذكاء هو أن الذكاء الانفعالي أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، بما يعطى الفرصة للوالدين وللمربين فى أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته، لتحديد فرص النجاح فى الحياة، كما أن الذكاء الانفعالي مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية (Cherniss et al., 2006; Lakhani, 2014).

ويدعم ذلك (Mustaffa, Nasirb, Azizb & Mahmoodc, 2013) حيث أشاروا إلى أن تنمية الذكاء الانفعالي كعامل وسيط ينعكس على سلوك التلميذ، فيرتقي به حيث تزداد نسبة حضوره، وتقل السلوكيات العدائية، والعنف الشخصي، مما يؤدي إلى معدل أقل من المشكلات السلوكية، وتنمو مهارة حل النزاع، بالإضافة إلى سعي التلميذ لإيجاد طرق واستراتيجيات للتعلم حيث ترتفع مشاركته ويزيد مجهوده للتحصيل، كما يكون أكثر إيجابية فى الاشتراك فى الأنشطة، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيات التي تساعده على التخطيط وطرح البدائل وحل المشكلات والتي بدورها تساعد على نمو التحصيل الأكاديمي.

ويعد التنمر المدرسي School Bullying شكلاً من أشكال التفاعل غير المتوازن، الذي يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً فى علاقات الأقران فى البيئة المدرسية، ويعتمد على النموذج الاجتماعي - المعرفي القائم على السيطرة والهيمنة، ويقع بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدى عليه بنية وقصد متعمد، كما بينت نتائج دراسات بعض الباحثين فى مجال العلاقات الاجتماعية بين الأقران فى البيئة المدرسية أن التنمر يعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة، والتي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي (Smorti, Ortega & Ortega, 2006).

لقد حظي موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، وخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقة في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى، وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر المدرسي ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر قليل الحيلة، ولا يقوى على المواجهة أو المجابهة، أو المدافعة عن نفسه، وأن هذا السلوك الذي يوجه من التنمر ضد آخر قد يأخذ أشكالاً متعددة، جسدية أو انفعالية أو لفظية، مباشرة أو غير مباشرة (Stroch & Masia, 2003; Robyn, 2004; Fox & Boulton, 2005; Wijtenburg, 2015)

ويؤثر الذكاء الانفعالي بصورة مباشرة على التنمر المدرسي، حيث أن التلاميذ المتنمرين لديهم احساس بالذات منخفض بالمقارنة بالعادين، وهذا يدفع المتنمرين إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة، وذلك تعويضاً عما قد يعانون منه من اضطرابات في سماتهم الشخصية، كل ذلك يؤدي إلى انخفاض هؤلاء التلاميذ المتنمرين في قدرتهم على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعرون به من حالات انفعالية، كذلك لديهم قصور في فهم واستقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية، كما لديهم انخفاض في القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للإنفعالات أو التحكم فيما يشعرون به من انفعالات، لعدم فهمهم آداب السلوك الاجتماعي والاهتمام به بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية المختلفة (Cammack, 2005; Delfabro et al., 2006; Plaford, 2006; Baroncelli & Ciucci, 2014)

وتعد الإعاقة السمعية من أصعب أنواع القصور الحسي التي قد يصاب بها التلاميذ؛ حيث يشاهد المعاق سمعياً العديد من المثيرات المختلفة، ولكنه لا يفهم الكثير منها، ولا يصبح بالتالي قادراً على الاستجابة لها وهو ما يمكن أن يصيبه بالاضطرابات، وتعني هذه الإعاقة عدم قدرة التلميذ على استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي، وتتراوح في حدتها بين الفقد الكلي لحاسة السمع وبين الفقد الجزئي لها، كما تعد البرامج التربوية الخاصة هي الأمل لدى التلميذ المعاق سمعياً والتي يمكن الاستفادة منها في تعليمه وتدريبه وتأهيله (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ٥١٩).

فالإعاقة السمعية سواء كانت كلية أو جزئية فإنها تحجب التلميذ عن المشاركة الإيجابية الفعالة مع من حوله؛ حيث تشكل حاسة السمع الأساس في عملية الاتصال والتفاعل بين الإنسان وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، وفي تنظيم الأفكار عنده ونقلها إلى الآخرين بسهولة، فتتسع عنده دائرة الاتصال، وتنمو لديه الجوانب العقلية الانفعالية، ولهذا فإن فقدان هذه الحاسة يؤثر بشكل كبير على جوانب شخصية المعاق سمعياً (Chaurasia, Dubey & Chaurasia, 2013, 57).

وإن حدوث الإعاقة السمعية من شأنه أن يحدث خللاً في التفاعل التواصلية للفرد نتيجة لحرمان الفرد من الاستجابة للمثيرات الكلامية للآخرين ولذا يلعب السمع دوراً كبيراً في تنظيم سلوك الفرد وتكيفه مع واقع الحياة، ولذا يتعرض التلميذ ذي الإعاقة السمعية إلى مشكلات ترتبط بتكيفه وتوافقته حيث يعاني جملة من المشكلات الاجتماعية والتربوية والانفعالية، وعندما يشعر التلميذ المعاق سمعياً بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترامه لذاته مما يؤثر على دوافعه وسلوكه؛ حيث ينظر إلى كل شيء بنظرة إحباط مما ينتج عنه مشكلات كثيرة ومنها التمر والنف تجاه الآخرين (Nadene, 2012; Hogan & Phillips, 2015).

وتعتبر الاضطرابات السلوكية للتلاميذ المعاقين سمعياً من المعوقات التي يجب العمل على مواجهتها، والحد منها قدر الإمكان والتي تستدعي معها الحاجة للتربية الخاصة، حيث يتصف هؤلاء التلاميذ بعدم القدرة على إقامة علاقات صداقة مع المحيطين بهم، ومثل هذه العزلة الاجتماعية عادة ما تكون مفروضة عليهم من ذواتهم، حيث أنهم يندفعون نحو السلوكيات العدوانية والإيذاء، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن جزءاً من المسؤولية يقع على عاتق الكبار، حيث إنهم لا يمضون وقتاً بصحبة هؤلاء الصغار، وإن حدث وأمضوا جزءاً من وقتهم وبادر أي من هؤلاء بإبداء سلوك مضطرب، عمدوا إلي عقابه، لذلك فمن غير المستغرب أن يصبح هؤلاء التلاميذ مشوشين محاولين إفساد كل ما يحيط بهم (بخيت، ٢٠٠٥؛ مصطفى، ٢٠٠٩؛ سناري، ٢٠١٠؛ أبو الديار، ٢٠١٢؛ همام، ٢٠١٤؛ McCrone, 2004; Dixon, 2006; Bauman & Pero, 2011; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Smith, 2014).

وفى هذا الصدد يشير الطاهر (٢٠٠٩) إلى أن الإعاقة السمعية تسبب لصاحبها الشعور بعدم الارتياح وعدم الاستقرار والتوتر وتوقع الرفض من قبل الآخرين، ومن هذا المنطلق يصبح المعاقون سمعياً أكثر عرضه للتنمر على زملائهم ممن لا يعانون من هذا النوع من الإعاقة أو حتي ممن يعانون من نفس الإعاقة.

ويعد الإرشاد الانتقائي Selective Counselling أحد أشكال الإرشاد النفسي الذي يقوم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي، ويمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، حيث يعد نظاماً من الأنظمة التي تقوم على تحديد المبادئ والإستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، ويتم انتقاء هذه الإستراتيجيات لتشكيل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية يسودها جو نفسي واجتماعي آمن يتيح لأفراد المجموعة الإرشادية المشاركة بإيجابية، ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على التنمر، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات الفرد المشوهة، ويعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتصرف، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه (الفحل، ٢٠١٤؛ أبو أسعد، عربيات، ٢٠١٥؛ الداهري، ٢٠١٥؛ عبد الرحمن، ٢٠١٥؛ Seaman, 2012; Evans, Fraser & Cotter, 2014; Casas, Ortega-Ruiz, Del Rey, 2015).

فى ضوء العرض السابق وما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة ما للذكاء الانفعالي من آثار إيجابية على التلميذ المعاق سمعياً سواء فى التحصيل الأكاديمي أو التكيف النفسي، وكذلك ما للتنمر الدراسي من آثار سلبية على التلميذ والتي تنعكس بدورها على الذكاء الانفعالي لديه، ومن هنا تعتبر مشكلة التنمر المدرسي مشكلة تحتاج إلى تدخل علاجي للحد منها ومن الآثار المترتبة عليها، لذا كانت هذا البحث التي تهدف إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي انتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى المعاقين سمعياً.

مشكلة البحث:

تؤكد أدبيات البحوث أهمية دور الذكاء الانفعالي في مناشط الحياة المختلفة؛ حيث أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي ذات أثر إيجابي على ملائمة متغيرات الحياة والوعي بالذات، وتحسين القدرات التعبيرية عن المشاعر، وإدراك المشاعر السلبية والايجابية، والتدريب على هذه المهارات له دور فعال في زيادة الدافعية ونمو التعاطف وفهم مشاعر الآخرين والمحافظة على العلاقات الاجتماعية وتحقيق المرونة والتكيف مع هذه العلاقات، كما يساهم في تحسين أداء التلاميذ والاستمرار في التفوق، وتوفير الفرص لتربية أفضل تحقق التوازن المعرفي الانفعالي.

كما افترضت الكثير من الأبحاث أن الذكاء الانفعالي كما يقاس بنسبة (EQ) أفضل منبئ بالنجاح في الحياة العامة والأعمال التي تتطلب اتصالاً إنسانياً من أي مقاييس معرفية للذكاء، ومن ثم لكي يصبح الفرد أكثر نجاحاً في كل الأعمال ومختلف مناشط الحياة الشخصية يجب عليه تحسين تلك النسبة، والتي تؤدي إلى تحسين المهارة واللياقة في التعامل مع الآخرين، فهي تعد واحدة من أهم العوامل فاعلية للنجاح لدى الأفراد (Bar-On & Handley, 1999, 77).

والتراث السيكلوجي يزخر بالعديد من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية دور الذكاء الانفعالي، فلقد توصلت دراسة Van der zee, Thijs & Schakel, (2002) إلى أن الذكاء الانفعالي يعد أفضل منبئ بالنجاح الاجتماعي والأكاديمي، كما توصلت دراسة Saklofske, Austin & Minski, (2003) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من أبعاد الشخصية: الانبساط والانفتاح والمقبولية والضمير الحي، والرضا عن الحياة وسلباً مع العصابية، ويرجع (Austin, Saklofske, Huang & Mckenney, 2004) زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي إلى سببين هما: الأول يكمن في الفروق بين الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار المهمة في حد ذاتها، والثاني يتعلق في أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعدد من المتغيرات المهمة مثل المهارات الاجتماعية، والرضا عن الحياة وسمات الشخصية، ويذكر كل من (Low & Nelson, 2004) أنه لتحقيق التطلعات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، هناك حاجة ملحة

لتنمية التلاميذ والمدرسين ومديري الإدارات والمسؤولين في جميع الأنظمة الأكاديمية، مع ضرورة أن تدخل القدرة على تحمل المسؤولية ضمن أهداف التنمية الأكاديمية والسلوكية والانفعالية، وتوصلت دراسة Bastian, Burns (2005) & Nettelbeck, (2005) إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً بدرجة دالة إحصائياً بالرضا عن الحياة وحل المشكلات المدركة بطريقة جيدة، كما أجرى كل من Brown & Schutte, (2006) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والشعور بالتعب الشخصي وأظهرت النتائج أن متغيرات مثل الاكتئاب والقلق والتفائل والدعم الاجتماعي والضبط الذاتي تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلة الشعور بالتعب، وتوصلت دراسة كل من Yip & Martin, (2006) إلى وجود ارتباط إيجابي بين إدارة الوجدان وكل من: الدعابة، وسمة البهجة، والكفاءة الاجتماعية، وسلبيًا مع سمة المزاج الرديء، كما توصلت دراسة جودة (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، كما توصلت دراسة الشربيني (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي، مع ضرورة الاهتمام بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، لما لذلك من أهمية بالغة في القدرة على التخطيط لإنجاز الأهداف، والنجاح العلمي والاجتماعي للفرد، وفي هذا الإطار أجرى Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, (2007) دراسة قدمت عرضاً مسيحياً للدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الصحة الجسمية والنفسية والنفوس جسمية حيث أجرى البحث على ٤٤ دراسة شملت عينات بلغت ٧٨٩٨ مبحوثاً، وأوضحت النتائج ارتباط الذكاء الانفعالي بالصحة الجيدة الجسمية والنفسية والنفوس جسمية ارتباطاً إيجابياً دالاً، كما أن الافتقار لمهارة تعديل الحالات المزاجية يهين الأشخاص للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية، وتوصلت دراسة المصدر (٢٠٠٨) إلى وجد تأثير دال إحصائياً للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات، وأشار كل من Fernandez-Berrocal & Ruiz, (2008) أن الذكاء الانفعالي هو أحد المكونات الحاسمة للتكيف الانفعالي والسعادة الشخصية والنجاح في الحياة والعلاقات الاجتماعية في العديد من أطر الحياة اليومية، ويسهم الذكاء الانفعالي بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية

مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدواني، ويرى (Palomera, Fernandez-Berrocal & Brackett, 2008) أن الذكاء الانفعالي والكفاءة الوجدانية من الكفايات الأساسية التي تيسر عمليات التوافق من الناحية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للأفراد، وتوصل (Williams, Daley, Burnside & Hammond-Rowley, 2010) التلاميذ مرتفعي الذكاء الانفعالي يتكيفون بطريقة أفضل في التحول من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلى مستوى في السلوكيات التكيفية مقارنة بأقرانهم منخفضي الذكاء الانفعالي، ويؤكد (Cojocariu & Nechita, 2011) على أهمية السعي لامتلاك مهارات الذكاء الانفعالي حيث إن نجاح الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على قراءة الناس ومن ثم فهم السلوك وفقاً لذلك، كما أكد ضرورة قيام الفرد بتنمية مهارات الذكاء الانفعالي اللازمة لتحقيق فهم وتعاطف أفضل مع الآخرين، ويذكر (Mihaela, 2014) أن العلماء من ذوي الاختصاص في مجالات: علم الأحياء العصبي وعلم وظائف الأعصاب أشاروا أن ما يعرف بالعقل المفكر قد نشأ في الأصل مما يسمى بالعقل الانفعالي، وبحسب هذه النظرية فإن جذع الدماغ هو أكثر أجزاء المخ بدائية، ومنه نشأت المراكز العاطفية وتطورت عبر ملايين السنين، وأن العقل الانفعالي كان موجوداً قبل وجود العقل المنطقي بزمان طويل، ويدعم ذلك كل من (Plaford, 2006; Chalamandaris & Piette, 2015) حيث أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كفاءة الفرد العقلية والجسمية، وقدرته على مسايرة الآخرين، وتحديد أسلوب الحياة السليم، حيث لم يعد نجاح شخص ما في حياته بمختلف جوانبها دالة ذكائه المعرفي التقليدي فحسب، بل أصبح النجاح بمعناه الشامل يتوقف في جانب كبير منه على تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية والبيشخصية تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين، والتوظيف الفعال للمعلومات الانفعالية سواء على مستوى الحياة الخاصة أو المهنية، وفق مقتضيات الزمان والمكان.

وانطلاقاً مما يشير إليه (Goleman, 1995, 261) من أن الذكاء الانفعالي يعد مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، وما أشار إليه كل من (Mayer & Salovey,

(18, 1997) من أن الذكاء الانفعالي يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد، وما عبر عنه Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, (2003) من أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير تعبير عن اتحاد العقل والقلب، وأنه من المهم أن نفهم أن الذكاء الانفعالي كمتغير ليس عكس الذكاء المعرفي، فكلاهما متكاملان تكامل الرأس والقلب لدى الإنسان، وما أشار إليه بار- أون وباركر (Bar-On & Parker, 2000) من أن الشخص الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي، يتصف بقدرات ومهارات تمكنه من أن يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم، ويتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية، ويفهم ويحترم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويميل للاستقلال في الرأي واتخاذ القرار وفهم الأمور، ويتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بثقة، ويشعر بالراحة في المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة، كما يستطيع أن يتصدى للأخطاء والضغط الخارجية والداخلية، وما ذكره جولمان (Goleman, 2005) من أن انخفاض الذكاء الانفعالي يجلب للأفراد الشعور السلبي كالخوف، والغضب، والعداونية، وهذا بدوره يؤدي إلى استهلاك قوة هائلة من طاقة الأفراد، كانخفاض الروح المعنوية، والشعور بالشفقة، ويؤدي إلى سد الطريق في وجه العمل التعاوني البناء، فالعاطفة السلبية توجد طاقة سلبية، والعاطفة الإيجابية توفر قوة إيجابية.

كما افترضت الكثير من الدراسات والبحوث أن تنمية الذكاء الانفعالي يعد واحدة من أهم العوامل في تحقيق جودة الحياة، فهي تساعد على إثراء التلميذ باستراتيجيات وعمليات تساعده على الوعي بمشاعره وكيفية التعامل معها وتحديد نقاط القوة والضعف في الانفعالات والمناحي السلوكية ومحاولة رؤية الذات من منظور إيجابي أكثر توافقاً، كما أن تنمية الذكاء الانفعالي تمكننا من استخدام أفضل السبل لتصبح انفعالاتنا أداة طيعة قوية تساعدنا على تحقيق أقصى ما لدينا من إمكانيات بدلاً من أن تكون عائقاً (جاب الله، ٢٠٠٤؛ الصاوي، ٢٠٠٦؛ Ogunyemi, 2008; Yalcin, Karahan, Ozcelik & Igde, 2008; علي، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠١٠؛ Clarke, 2010؛ السيد، ٢٠١١؛ عوض، ٢٠١٢؛

Mustaffa et al., 2013; ; ٢٠١٣، حنتول، Kokkinos & Kipritsi, 2012
همام، ٢٠١٤؛ Önen & Ulusoy, 2015؛ Mihaela, 2014).

ويعد التنمر المدرسي الصادر من المعاق سمعياً والذي غالباً ما يكون ناتج عن إحساسه بالضيق والغضب بسبب ما يعانيه من إعاقة سمعية مشكلة بحاجة إلى البحث والمعالجة؛ بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو نفسية أو اجتماعية، ويعتبر التنمر من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها، إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمعاق ذاته بالإضافة الى من يحيطون به، لذلك نجد أن العدوان الجسمي من هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ في أي مستوى تعليمي، كما أنه يشعر التلميذ ضحية التنمر بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفاً من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصوراً من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006; Sehir & Fulya, 2010; Wenonah & Cheryl, 2011)

كما أن العديد من المشكلات المتعلقة بالسلوك التنمري عند المعاقين سمعياً غالباً ما تكون مسبقة أو يرجع أصولها إلى سوء التوافق قبل دخول المدرسة، لذا قد تسهم المدرسة في زيادة التنمر لدي هؤلاء التلاميذ عن طريق عدم القدرة على نشر روح التعاون والألفة بين التلاميذ داخل تلك المدارس، وعدم تطبيق القواعد والإجراءات بشكل سليم بالإضافة إلى تعميم النظم الاستبدادية والأساليب التأديبية العنيفة، التي يستخدمها بعض المعلمين تجاه التلاميذ، بالإضافة إلى التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة، وإهمال المدرسة في استخدام وسائل دعم السلوك الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض (Quiroz, et al., 2006).

بالإضافة إلى أن استخدام النظريات التقليدية للتعامل مع التنمر بين التلاميذ من جانب المدرسة، والتي تعتمد على خطط الانضباط المدرسي المتمثلة في التوبيخ، والعقوبة البدنية، والطرد من المدرسة، ظناً من إدارة المدرسة أن التلميذ

يتعلم الطرق السليمة للإنضباط داخل المدرسة عن طريق الامتثال لهذه الخطط، ولكن غالباً ما يحدث العكس من ذلك، وتزداد مقاومة التلاميذ لمثل هذه القواعد ويأخذ سلوكهم في الانحراف والمقاومة (Bauman, Pero, 2011).

ومحاولة تطبيق مثل هذه القواعد البسيطة للانضباط كحل سريع لمواجهة التنمر من قبل المعاقين سمعياً، من غير المحتمل أن تكون ناجحة وبشكل خاص على المدى البعيد ولكن معرفة الأسباب الحقيقية لهذا السلوك ومحاولة التغلب عليها يكون له الإمكانية الأفضل للحل، مع الأخذ في الاعتبار الدور المهم للبيت، لذا فالإقرار بدور المدارس في توفير السياق التعاوني الآمن والجو التعليمي المثالي بين التلاميذ المعاقين سمعياً وغيرهم من زملائهم أمر لا يمكن تجاهله، وأي مواجهة لهذا السلوك لا تشمل المدارس ودورها في تقليله لا يمكن أن تحقق الهدف المرجو منها.

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر، وأن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على التلاميذ فعندما يقع التلميذ ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقديرات الذات، والغياب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي، أما ضحية التنمر فيعاني القلق والخوف وتدني تقدير الذات، ويشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء، أو عدم وجود أصدقاء على الإطلاق (تحية محمد عبدالعال، ٢٠٠٦؛ هالة خير سناري، ٢٠١٠؛ مصطفى على مظلوم، ٢٠١١؛ حنان أسعد خوج، ٢٠١٢؛ سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢؛ Delfabro et al., 2006; Smorti et al., 2006; Cammack, 2005; Bauman & Pero, 2011; Chalamandaris & Piette, 2015).

وقد أظهرت العديد من الدراسات والبحوث (حسن، وقاسم، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٤؛ الزغبى، ومهيدات، ٢٠١٤؛ Espinoza, 2003; Stroch & Masia, 2006; Jantzer, Hoover & Narloch, 2006; Ayas, 2012) أن التلاميذ ذوي التنمر المدرسي كانوا ذوي مستوى أعلى من القلق الاجتماعي والاكتئاب، وارتفاع

معدلات مستويات النفور الاجتماعي، ومستويات أقل من تقبلهم لذاتهم وللآخرين مع تدني في تقدير الذات، وقصوراً في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي كانوا أكثر عزوفاً عن العملية التعليمية ومن ثم تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي، كما توصلت دراسات: (سناري، ٢٠١٠؛ أبوالديار، ٢٠١١؛ خوج، ٢٠١٢؛ Almeida, Caurel & Machado 2006; Delfabro et al., 2006; Georgiou, 2008; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman & Rigby, 2015) إلى أن التمر المدرسي يؤدي إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتدهور في الناحية السلوكية والعاطفية والدافعية والمعرفية، كما يؤدي التمر إلى العديد من السلوكيات العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، كل هذه الأمور من شأنها أن تعيق النمو السليم للتلاميذ.

ولقد تعددت الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالذكاء الانفعالي من خلال أبعاده المختلفة، والتي أشارت إلى إمكانية تعديل السلوكيات المرفوضة واستبدالها بأخرى مرغوبة، وذلك باستخدام برامج تعتمد على الذكاء الانفعالي، فقد أشارت دراسة (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002) إلى أن الأفراد مرتفعوا الذكاء الانفعالي أقل ميلاً للانتحار وأقل تشاؤماً وكتئاباً من الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي أعلى ثقة بأنفسهم واتزاناً ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط، كما توصلت دراسة عبد السلام (٢٠٠٣) إلى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين حركياً وبصرياً، وانتهت دراسة (Lopes, Salovey & Straus, 2003) إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في إدارة الانفعال يكونون أكثر احتمالاً أن يقرروا علاقات إيجابية مع الآخرين، وأقل احتمالاً أن يقرروا تفاعلات سلبية مع أصدقائهم المقربين، وتوصلت دراسة (Brackett, Mayer & Warner, 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي منبئاً بالأداء في جوانب الحياة المختلفة الأكاديمية، العناية بالذات، العلاقات مع الآخرين، والأعمال المفضلة في قضاء وقت الفراغ، وأن نقص الذكاء الانفعالي يظهر نقص التكيف والانحرافات السلوكية، وأشارت دراسة خليل، والشناوي (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأساليب المجابهة التكيفية، وعلاقة ارتباطيه سالبة مع أساليب المجابهة غير

التكيفية، وتوصلت دراسة البحيري (٢٠٠٧) إلى فاعلية البرنامج التدريبي ليس فقط في تنمية الذكاء الانفعالي بل أيضاً في خفض حدة المشكلات السلوكية: العدوان، الانطواء، الكذب، لدى التلاميذ المضطربين سلوكياً، وتوصلت دراسة Jaeger & Eagan, (2007) إلى إمكانية المؤسسات التعليمية جني الفائدة بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، كما أن فهم كيفية تطوير هذه البرامج الخاصة بمهارات التلاميذ أمر ضروري لما لها من أثر يعزز النجاح المدرسي وينمي مهارة إدارة الضغوط، وتوصلت دراسة Mikolajczak & Luminet, (2008) إلى أن التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يظهرون كفاءة ذاتية أعلى في تقييم المواقف والأحداث الضاغطة على أنها تحديات أكثر منها تهديدات، وهدفت دراسة Murphy, (2009) إلى تطوير الذكاء الانفعالي كوسيلة لزيادة أداء الفريق، كما توصلت دراسة شلبي (٢٠١٠) إلى وجود فروق بين أفراد العينة في كل من الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف، وقد أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٠) إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي، وأشار دراسة Benson et al., (2010) إلى أن التلاميذ لديهم القدرة على تأسيس علاقات شخصية فعالة، والعمل الجيد تحت الضغوط، وتوصلت دراسة Chu, (2010) فاعلية برنامج قائم على التأمل لتنمية الذكاء الانفعالي وتقليل التوتر النفسي الملحوظ وتحسين الصحة العقلية السلبية، وتوصلت دراسة القطاوى (٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، كما توصلت دراسة محمد (٢٠١٤) إلى أن الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة منبأت للسواء النفسي في مجال العمل، وتوصلت دراسة Mihaela, (2014) إلى تأثير الذكاء الانفعالي على تقدير الذات والذكاء العام، كما توصلت دراسة كل من Önen & Ulusoy, 2015 إلى تأثير مستوى الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي وتحقيق جودة نواتج التعلم.

وتعد الإعاقة السمعية من العوامل ذات الانعكاسات السلبية على شخصية المعوق، وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقته، ومدى تأثيرها في حياته، كما أن من أهم العوامل المؤثرة في شخصية المعاق سمعياً إحساسه بالعجز، وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية، والتحرر من القيود التي تفرضها هذه الإعاقة، لذلك غالباً ما

يحس المعاق سمعياً بالصراع نتيجة رغبته فى الإقدام على عالم من حوله، أو الإحجام عنه، مما يدفعه أخيراً إلى الانزواء ويتعزز لديه الإحساس بالعجز (باطة، ٢٠٠٠؛ McCrone، ٢٠٠٤؛ بخيت، ٢٠٠٥؛ الصاوي، ٢٠٠٦؛ Carolien & Dixon، 2006؛ Mark، 2006؛ السواح، وعبد العزيز، ٢٠٠٩؛ Bauman & Pero، 2011؛ عسل، ٢٠١٢؛ همام، ٢٠١٤؛ خليفة، ووهدان، ٢٠١٤؛ شعير، ٢٠١٥؛ Hogan & Phillips، 2015).

وتترك الإعاقة السمعية على شخصية التلميذ المعاق سمعياً العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، فلقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلي أن التلاميذ المعاقين سمعياً يعانون من بعض المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية والتي منها: الاندفاعية وعدم التروي، سلوك عدم الثقة فى الآخرين، سلوك التمرد والعصيان، السلوك المضاد للمجتمع، السلوك المدمر والعنيف، الاكتئاب، القلق، اضطراب التفكير، النشاط الزائد، الانسحاب الانفعالي، اضطراب التواصل والتوقعات المستقبلية السلبية (باطة، ٢٠٠٠؛ خليل، ٢٠٠٠؛ النجار، ٢٠٠٥؛ جودة، ٢٠٠٧؛ Dixon، 2006؛ Lukomski، 2007؛ عبد الخالق، ٢٠٠٨؛ Gabriel، 2008؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩؛ الطاهر، ٢٠٠٩؛ القريطي، ٢٠١٣؛ Weiner، Day & Galvan، 2013).

كما يواجه التلميذ المعاق سمعياً العديد من المشكلات التي تعوق نموه وتقدمه، وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة لطبيعته، مما يولد لديه العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتي تجنبه الدخول معهم في أية علاقات اجتماعية، وقد يشير ذلك إلى حاجة المعاق سمعياً إلى تحسين مهاراته الاجتماعية؛ لتساعده على التخفيف مما يعانيه من اضطرابات، فإذا كان المعاق سمعياً يعاني من مشاعر العزلة والانسحاب والوحدة بسبب عدم قدرته على تكوين صداقات أو بسبب رفضه من قبل الآخرين، فهنا يجب تنمية قدرته على التواصل مع الآخرين وكذلك تنمية مهارة توكيد الذات لديه (مطر، ٢٠٠٢؛ الطاهر، ٢٠٠٩).

ومن ثم أوصت العديد من الدراسات بضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية وتدريبية للتعامل مع المشكلات السلوكية والوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً لمساعدتهم على التكيف بشكل أفضل، وتوعية أسرهم بالآثار الناتجة عن

الإصابة بالإعاقة السمعية، والابتعاد عن الأساليب اللاسوية في التربية، بما يعكس آثاراً سيئة على شخصية التلميذ المعاق سمعياً ويؤدي إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي، ومنها دراسة (عواد، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى ضرورة احتواء المناهج التعليمية على الموضوعات التي تحث على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وضرورة مشاركة المعاق سمعياً في الأنشطة المدرسية؛ لأن من شأن ذلك أن ينمي لديه حس المسؤولية الاجتماعية، الأمر الذي يجعله متوافقاً اجتماعياً ويكون له القدرة على التعامل مع الآخرين، واستخدم (Christy, 2004) برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لتعديل السلوك الاجتماعي لدى أطفال المدرسة الابتدائية المعاقين سمعياً، واعتمد في بناء البرنامج على نظرية التعلم الاجتماعي واستخدم فنيات: النمذجة، التغذية الراجعة، وخلص إلى أن برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية كان فعالاً في تعديل السلوك الاجتماعي السلبي، كما توصلت دراسة (Sukhodolsky, Golub, Stone & Orban, 2005) إلى فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلة في خفض السلوك الفوضوي والغضب والعدوان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Weiner & Miller, 2006) والتي أشارت إلى أن البدء بعزل المعاقين اجتماعياً منذ الطفولة يزيد تعميق الفجوة بينهم وبين أقرانهم العاديين، ويقلل في نفس الوقت من فرص التغلب على هذه المعضلة، كما أنه ينمي تشكيل اتجاهات سلبية نحو هؤلاء الأطفال تتمثل في النظر إليهم على أنهم أطفالاً لا يمتلكون القدرة على المشاركة والمساهمة في بناء المجتمع، كما أشارت دراسة (كاشف، ٢٠٠٨) إلى أن نظام عزل الطفل المعاق عن المجتمع في مؤسسات خاصة أدى إلى ظهور العديد من الخصائص والسلوكيات الخاطئة والتي أعتبرها العاديون سمات مميزة للمعاق، ودراسة (محمد أحمد عبد الخالق، ٢٠٠٨) والتي توصلت إلى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية: التعاون والمشاركة، التعبير بشكل إيجابي، ضبط النفس، حل المشكلة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصُغى، ودراسة (ماجدة حسن عبدالهادي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أهمية المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المعاقين سمعياً لممارسة أدوارهم في الحياة، وتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات الحياتية، والتخفيف من حدة السلوكيات المضادة للمجتمع، وتعديل بعض الاضطرابات السلوكية لديهم، ودراسة كل من

(Amrai & Hassanzadeh, 2009) والتي استكشفت فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية للأمهات على تحسين التفاعل الاجتماعي لأطفالهم المعاقين سمعياً وضعاف السمع، وتوصلت دراسة القطاوى (٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، كما توصلت دراسة همام (٢٠١٤) إلى تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الصم كمدخل لخفض السلوك العدواني، ولقد أشارت دراسة كل من (Bauman & Pero, 2011; Eisner, 2012; Weiner et al., 2013) بأن الإعاقة السمعية سواء كانت كلية أو جزئية فإنها تحجب المعاق سمعياً عن المشاركة الإيجابية الفعالة مع من حوله، فالمعاق سمعياً غالباً ما نجده يعيش جديراً من الصمت ويبتعد عن الآخرين، وهذا يسبب له قدراً من الضيق والاضطراب لعدم قدرته على التفاعل الاجتماعي معهم، وفهمه لما يدور حوله.

كما أشار كل من (بخيت، ٢٠٠٥؛ الصاوي، ٢٠٠٦؛ كاشف، وعبدالله، ٢٠٠٧؛ عبد الخالق، ٢٠٠٨؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩؛ عسل، ٢٠١٢؛ همام، ٢٠١٤؛ خليفة، ووهدان، ٢٠١٤؛ شعير، ٢٠١٥) إلى أن نجاح المعاق سمعياً في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية، يساعد على تحسين قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة، والاندماج مع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية، وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحيحة.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الميول الانسحابية تظهر لدى المعاقين سمعياً نتيجة لإحساسهم بعدم القدرة على التفاعل بشكل جيد مع المحيطين، كما أن المعاقين سمعياً الذين يعانون من صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين أي الذين يفتقرون إلى مهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين يظهرون الكثير من المشكلات النفسية ويميلون إلى الانسحاب والشعور بالعزلة والنبد (جاب الله، ٢٠٠٤؛ بخيت، ٢٠٠٥؛ Lukomski, 2007؛ عامر، ومحمد، ٢٠٠٨؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩؛ عوض، ٢٠١٢؛ Seaman, 2012؛ Lomas et al., 2012؛ محمد، ٢٠١٤؛ Hogan & Phillips, 2015؛ حامد، ٢٠١٥؛ Schokman, et al., 2014).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً ذوى التوحد المدرسي، حيث يجب أن يراعى التوحد المدرسي ويتم تشخيصه والعمل على علاجه حتى يتمكن هؤلاء التلاميذ من أن يظهروا أداءهم المتميز ويستغلوا إمكاناتهم كاملة ويحسنوا الذكاء الانفعالي لديهم لذا وجب تصميم برامج تعتمد على العلاج الانتقائي تحتوي على استراتيجيات للتعامل مع المعاقين سمعياً ذوى التوحد المدرسي لخفض حدة التوحد المدرسي لديهم وتنمية الذكاء الانفعالي (مظلوم، ٢٠٠٧؛ سناري، ٢٠١٠؛ أبو الديار، ٢٠١١؛ خوج، ٢٠١٢؛ جابر، ٢٠١٣؛ همام، ٢٠١٤؛ Black & Jackson, 2007; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Weiner et al., 2013; Baroncelli & Ciucci, 2014; Casas et al., 2015).

في ضوء ما سبق يتضح أنه بالرغم من الجهود المبذولة في مجال تشخيص وعلاج ذوى التوحد المدرسي فما زال هناك قلة في الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال ولا سيما التي قدمت علاجاً للحد من هذه المشكلة وخاصة مع التلاميذ المعاقين سمعياً، وقد يرجع ذلك إلى حداثة العمر الزمني لهذه الفئة، وتباين الأسس التقييمية والتشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة لذوى التوحد المدرسي بصفة عامة والمعاقين سمعياً ذوى التوحد المدرسي بصفة خاصة، ولذلك يسعى البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على خفض مستوى التوحد المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً، ومن ثم تثير مشكلة البحث الحالي العديد من الأسئلة منها:

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟

- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟
- (٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟
- (٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟
- (٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي إنتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وأثره على خفض مستوى التمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً.

أهمية البحث:

• الأهمية النظرية للبحث :

يقدم البحث الحالي خلفية نظرية عن التمر المدرسي والنظرات المفسرة له، وأهم الدراسات التي أجريت حوله، وعلاقته بمتغير الذكاء الانفعالي، مما قد يلفت انتباه الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث على هذا الموضوع في البيئة العربية.

• الأهمية التطبيقية للبحث :

يأتي أهمية البحث التطبيقي في ضوء الجوانب التالية:

- (١) يعد هذا البحث من البحوث التي يقدم برنامج إرشادي إنتقائي يحاول المساعدة في معالجة مشكلة التمر المدرسي عند تلاميذ المدارس الذين

يثبت لديهم التنمر المدرسي، وللأثر الذي قد يتركه هذا البرنامج في حياة التلاميذ في المدرسة أو خارجها، ويؤثر في أداء المهمات المختلفة، لذا جاءت هذا البحث في محاولة علاج التنمر المدرسي ومحاولة التخلص من آثاره السلبية سواء على التحصيل الأكاديمي، أو التكيف النفسي داخل أسوار المدرسة أو خارجها.

(٢) تكمن أهمية البحث في تناوله لمفهوم الذكاء الانفعالي، لما له من تأثير على أداء التلميذ ونجاحه الأكاديمي والمهني، فضلاً عن تأثيره في العلاقات الاجتماعية، ومما يؤكد ذلك ما ذكره (1995) Goleman , بأن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة ٢٠٪ فقط في نجاح الأفراد في حياتهم، تاركاً ٨٠٪ لعوامل أخرى هي عوامل الذكاء الانفعالي.

(٣) تعريف المربين بظاهرة التنمر المدرسي كمتغير ظهر حديثاً في علم النفس، والتي تؤثر في حياة التلميذ النفسية بصفة عامة، وعلى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بصفة خاصة، وما يتبعه من نتائج تزيد من دافعية التلاميذ نحو القيام بالمهام التعليمية المختلفة، مع تقديم إستراتيجية للتخفيف من ظاهرة التنمر المدرسي والحد منها.

(٤) يهتم البحث الحالي بفئة التلاميذ المعاقين سمعياً؛ حيث تحتاج هذه الفئة إلى المزيد من الجهود التي تبذل لرعايتها ولتحقيق التواصل بينها وبين المجتمع، لأن المجتمع هو الذي يشكل أطفاله أسوياء أصحاء.

(٥) يتم في هذا البحث إعداد مقياس للذكاء الانفعالي وكذلك ترجمة مقياس للتنمر المدرسي واللذان قد يستفاد منهما في الدراسات والبحوث المستقبلية.

(٦) يساعد البحث الحالي في رفع كفاءة المرشدين النفسيين بالمراحل التعليمية المختلفة من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول كيفية تقييم التلاميذ نفسياً للتعرف على حالات التنمر المدرسي من أجل وضع العلاج المناسب لتلك الحالات من خلال البرنامج المعد في هذا البحث.

(٧) يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس والإدارات والمديريات من الخبراء ومصممي ومطوري المناهج الدراسية إلى وضع خطط وإعداد برامج تعليمية تساعد التلاميذ على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق النجاح الأكاديمي في ضوء ما لديهم من مهارات الذكاء الانفعالي.

مصطلحات البحث:

١- الإرشاد الانتقائي Selective Counselling

يُعرف الإرشاد الانتقائي Selective Counselling على أنه شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يقوم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي، يجمع مميزات العديد من الأساليب الإرشادية ويتخلص من مساوئها، والذي يعد نظاماً من الأنظمة التي تقوم على تحديد المبادئ والإستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الإستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في علاج المشكلات النفسية والتي تلائم حاجات العميل، ومن ثم ينبغي على المرشد في الإرشاد الانتقائي أن ينتقي الأسلوب الإرشادي المناسب للموقف المشكل وفق الفئة المستهدفة، وأن يكون على أتم الاستعداد لتغيير هذا الأسلوب الإرشادي متى ما تطلبت الحاجة (صالح أحمد الخطيب، ٢٠١٤؛ نبيل محمد الفحل، ٢٠١٤؛ أحمد أبوأسعد، أحمد عريبات، ٢٠١٥؛ صالح الداهري، ٢٠١٥؛ محمد السيد عبدالرحمن، ٢٠١٥؛ Mihaela, 2014; Al-Wattar & AbduL-Rridha, 2012; Chalamandaris & Piette, 2015).

ويعرف الباحثان الارشاد الانتقائي بأنه: الممارسة الإرشادية المنظمة والمتسقة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية الحديثة للإرشاد الانتقائي، وتتم من خلال تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي واجتماعي آمن يتيح لأفراد المجموعة الإرشادية المشاركة بإيجابية، والتفاعل المثمر بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية في أفضل صورها، والتقليل من مستوى التمر المدرسي لدى التلاميذ عينة البحث.

٢- الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

يشير الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence إلى أنه قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الجيد لانفعالاته ومشاعره، والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح، وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، وتوجيهها نحو تحقيق الهدف، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها، لزيادة الدافعية وتحسن مهارات التواصل

الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتأثير الإيجابي فيهم، وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية، تساعدهم على الرقى العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة والتي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم (سنخ، ٢٠٠٦؛ دوتي، ٢٠٠٧؛ سعيد، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠١٣؛ وبلدنح، ٢٠١٤؛ الخفاف، الدليمي، Mayer, Salovey & Caruso, 2002a,b; Goleman, 2005; Horn, ٢٠١٥; & Ellis, 2012; Kanoy, 2013; Lakhani, 2014; Lynn & Lynn, 2015).

ويعرف الباحثان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية، والمتمثلة في قدرة الفرد على الوعي بذاته ومعرفته بها، وتحفيزه لها واستثمارها، وإدارة انفعالاته والتحكم فيها، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي معهم، بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في شتى مجالات الحياة المختلفة .

ويتحدد الذكاء الانفعالي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذكاء الانفعالي المعد في البحث الحالي والمكون من خمسة أبعاد في ضوء نموذج جولمان D. Goleman. للذكاء الانفعالي.

٣- التنمر المدرسي: School Bullying

يشير التنمر المدرسي School Bullying إلى مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة ومقصودة، تصدر من شخص ما يعرف بالتنمر تجاه شخص آخر ضحية يقع عليه فعل العداء لإيقاع الأذى والضرر في إطار علاقة غير متكافئة، والتنمر شكل من أشكال الإساءة المتعمدة والتي قد تكون جسدية أو نفسية، لفظية أو غير لفظية، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، بهدف الحصول على النفوذ والسيطرة والهيمنة (أبو الديار، ٢٠١٢؛ سلطان، ٢٠١٢؛ الصبحيين، والقضاة، ٢٠١٣؛ Rigby, 2002; Sullivan & Cleary, 2004; Benitez & Justicia, 2006; Burmaster, 2007; Storey & Slaby, 2008; James, 2010; Ndlovu, 2013; Smith, 2014; Wijtenburg, 2015).

ويعرف "ديوى كورنيل" Crnell (2015), Dewey التمر المدرسي بأنه: الاستخدام المتكرر للقوة أو النفوذ لإحداث الضرر والتهديد والإزعاج للآخرين عن قصد وتعمد، وقد يكون التمر في صورة جسدية أو نفسية، لفظية أو غير لفظية، ولا يعتبر تمرًا عندما يقوم شخصان ممن لديهم نفس القوة أو النفوذ بالتشاجر أو الجدل مع بعضهم البعض، ويتبنى الباحثان تعريف "ديوى كورنيل" السابق للتمر المدرسي تعريفًا إجرائيًا نظرًا لاستخدام مقياسه في البحث الحالي.

ويتحد التمر المدرسي إجرائيًا في البحث الحالي تبعًا لدرجة التلميذ على مقياس التمر المدرسي لـ Crnell (2015), Dewey المستخدم في البحث، والذي يعبر عن درجة التلميذ في أبعاد التمر المدرسي: مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التمرى داخل المدرسة، إدراك التمر المدرسي الذي يقوم به البالغون، الاتجاهات العدوانية لدى التلاميذ، خبرات الواقع ضحية للتمر، صور التمر المختلفة (الجسدي/اللفظي/الاجتماعي/الإلكتروني)، رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التمر.

٤- المعاقين سمعيًا Hearing Disability Students

تعددت وجهات نظر المتخصصين لتحديد ماهية الإعاقة السمعية Hearing Disability حيث يرى البعض أن الإعاقة السمعية هي مستويات متفاوتة من الضعف السمعي يتراوح بين فقدان سمعي بسيط وفقدان سمعي شديد جدًا ويشمل هذا المصطلح كلاً من الصمم Deafness والضعف السمعي Hard Hearing، ويشير مصطلح الصم إلى الفقدان السمعي التام، الذي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها التعليم بالطرائق العادية غير ممكن أو غير مفيد، وبالتالي فلا بد من تقديم البرامج التربوية الخاصة (هالاها، كوفمان، ٢٠٠٨، ٥٣٣-٥٣٤).

والمعاقين سمعيًا هم الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية سواء من ولدوا منهم فاقدين السمع، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة، أم من أصيبوا بالصمم بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة ولدرجة أن آثار التعلم تلاشت تمامًا مما ترتب عليه الحاجة إلى أساليب تعليمية خاصة تمكنهم من الاستيعاب، وتتراوح درجة فقدان السمع لديهم ما بين ٧٠ إلى ٩٠ ديسيبل، مما ينتج عنه عدم القدرة على تعلم الكلام واللغة، ويحتاج إلى تدريب على قراءة الشفاه أو لغة الإشارة أو التهجي الإصبعي إلى غير

ذلك من أساليب التواصل (عبد العزيز، ٢٠٠٩؛ القريطي، ٢٠١٣؛ خليفة، ووهدان، ٢٠١٤؛ شعير، ٢٠١٥؛ Chaurasia et al., 2004; Dixon, 2006; McCrone, 2013; Hogan & Phillips, 2015).

ويعرف الباحثان الإعاقة السمعية بأنها فقدان القدرة على السمع كلياً أو جزئياً، سواء كان هذا الفقدان وراثياً أو مكتسباً، الأمر الذي يستحيل معه على التلميذ المعاق سمعياً التفاعل والتواصل السمعي أو اللفظي مع أقرانه وبيئته باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، مما يتطلب احتياجات خاصة لرعايته ومساعدته في القدرة على التفاعل الوظيفي مع بيئته، وتصل درجة فقدان السمعي لديهم ٧٠ ديسيبل فأكثر، مما يؤثر على إنجازه الأكاديمي.

ويحدد البحث الحالي المعاقين سمعياً إجرائياً بأنهم التلاميذ الذين تتراوح درجة فقدان السمع لديهم ما بين ٧٠ إلى ٩٠ ديسيبل، مما ينتج عنه عدم القدرة على تعلم الكلام وفهم اللغة.

مما سبق يتضح أنه في ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي عرضت في مجال اهتمام البحث الحالي والأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها، استخلص الباحثان عدداً من الفروض، يمكن صياغتها على النحو التالي:

فروض البحث:

الفرض الأول: « يمكن تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً باستخدام البرنامج الإرشادي الانتقائي » ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي .

الفرض الثاني: « يمكن خفض مستوى التمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً عينة البحث باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي »، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي .

الفرض الثالث: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التمر المدرسي »، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) .

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

١ - عينة تقنين الأدوات:

تم تقنين الأدوات المستخدمة في البحث الحالي بعد تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً بمحافظة قنا وسوهاج قوامها ١٥٠ تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم من (١٣،٥٦ - ١٤،٧٢) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٣،١٤ سنة، وانحراف معياري قدره

٠,٥٣ سنة، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدراسة، كما هو موضح في جدول (١) التالي:

جدول (١)

عينة تقنين أدوات البحث وتوزيعها في ضوء النوع (ذكور - إناث) والعدد المستبعد منها

المجموع	النوع		البيان / المتغير	
	الإناث	الذكور	العدد الكلي	
١٦٥	٧٩	٨٦		
٧	٣	٤	الغياب وعدم استكمال التطبيق	العدد
٨	٣	٥	عدم الجدية في الأداء	المستبعد
١٥٠	٧٣	٧٧	المجموع	

٢ - عينة البحث الأساسية :

تم تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً بمدارس الأمل بمحافظة قنا بلغ عددهم (١٥) تلميذ وتلميذة، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٣،٧٩ - ١٤،٦٥) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٤،٢٢ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٤١ سنة، خلال العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م، ويعرض جدول (٢) التالي العدد النهائي لعينة البحث الأساسية، وكذلك العدد المستبعد نتيجة الغياب وعدم استكمال التطبيق أو لعدم الجدية في الأداء.

جدول (٢)

عينة البحث وتوزيعها في ضوء النوع (ذكور - إناث) والعدد المستبعد منها

المجموع	النوع		البيان / المتغير	
	الإناث	الذكور	العدد الكلي	
٢٢	١٠	١٢		
٤	٢	٢	الغياب وعدم استكمال التطبيق	العدد
٣	١	٢	عدم الجدية في الأداء	المستبعد
١٥	٧	٨	المجموع	

☒ وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة على النحو التالي:

- **المجموعة الأولى:** تمثل المجموعة التجريبية، وهى التي طبق عليها البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في البحث وبلغ عددها ٨ تلاميذ (٤ ذكور، ٤ إناث).
- **المجموعة الثانية:** تمثل المجموعة الضابطة، وهى التي لم تتعرض لأي تدخل، أي لم يطبق عليها البرنامج وبلغ عددها ٧ تلاميذ (٤ ذكور، ٣ إناث).

وقد تم الضبط الإحصائي للمجموعتين للتأكد من تجانس المجموعتين من حيث الأداء على مقياسي الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)، والتممر الأكاديمي (الأبعاد - الدرجة الكلية)، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان - وتيني)، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس القبلي للذكاء الانفعالي والتممر المدرسي لدى التلاميذ عينة البحث، حيث تم حساب قيمة "U" ودلالاتها الإحصائية ويتضح ذلك وفقاً للجدولين (٣، ٤) التاليين:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٩٤ ٨,٠٧	٦٣,٥٠ ٥٦,٥٠	٢٧,٥٠	غير دالة
إدارة الانفعالات	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٧٥ ٨,٢٩	٦٢,٠٠ ٥٨,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
الدافعية الذاتية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٣١ ٧,٦٤	٦٦,٥٠ ٥٣,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة
التعاطف	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٦٢ ٧,٢٩	٦٩,٠٠ ٥١,٠٠	٢٣,٠٠	غير دالة
المهارات الاجتماعية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,١٢ ٧,٨٦	٦٥,٠٠ ٥٥,٠٠	٢٧,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٣١ ٧,٦٤	٦٦,٥٠ ٥٣,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس

التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٣١ ٧,٦٤	٦٦,٥٠ ٥٣,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٦٢ ٧,٢٩	٦٩,٠٠ ٥١,٠٠	٢٣,٠٠	غير دالة
الاتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٩٤ ٨,٠٧	٦٣,٥٠ ٥٦,٥٠	٢٧,٥٠	غير دالة
خبرات الواقع ضحية للتنمر	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٢٥ ٧,٧١	٦٦,٠٠ ٥٤,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
صور التنمر المختلفة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٢٥ ٧,٧١	٦٦,٠٠ ٥٤,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٧٥ ٧,١٤	٧٠,٠٠ ٥٠,٠٠	٢٢,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٨٨ ٧,٠٠	٧١,٠٠ ٤٩,٠٠	٢١,٠٠	غير دالة

يتضح من الجدولين (٣ ، ٤) السابقين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس القبلي للذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) ، والتنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لدى التلاميذ عينة البحث، حيث كانت قيمة « U » لمتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والتنمر المدرسي غير دالة، بالإضافة إلى الأداء على الدرجة الكلية، مما يشير إلى تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الأداء على مقياسي الذكاء الانفعالي والتنمر المدرسي قبل التعرض للبرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح.

كما تم التحقق أيضاً من التجانس بين المجموعتين في الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان - وتيني)، وجدول (٥) التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات التجانس

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٥٠ ٧,٤٣	٦٨,٠٠ ٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	غير دالة
العمر	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٨١ ٨,٢١	٦٢,٥٠ ٥٧,٥٠	٢٦,٥٠	غير دالة
درجة فقدان السمع	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٣٨ ٧,٥٧	٦٧,٠٠ ٥٣,٠٠	٢٥,٠٠	غير دالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٦٩ ٧,٢١	٦٩,٥٠ ٥٠,٥٠	٢٢,٥٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، حيث كانت قيمة « U » غير دالة لجميع متغيرات التجانس، مما يؤكد تجانس المجموعتين في جميع المتغيرات المدروسة، وبذلك يتحقق شرط التجانس بين المجموعتين.

ثانياً: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للوقوف على فعالية البرنامج الإرشاد الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض التمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً، وذلك باستخدام تصميم تجريبي مكون من مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ومن ثم المقارنة

بين هاتين المجموعتين بعد التطبيق، وكذلك المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة، ويوضح جدول (٦) التالي التصميم التجريبي للدراسة:

جدول (٦)

التصميم التجريبي للدراسة

مجموعتا البحث	عدد الأفراد		المجموع	القياسات	فترة المتابعة
	ذكور	إناث			
المجموعة التجريبية	٤	٤	٨	- قياس قبلي - قياس بعدي - قياس متابعة	ثلاثة أشهر
المجموعة الضابطة	٤	٣	٧	- قياس قبلي - قياس بعدي	

ثالثاً: الأدوات المستخدمة فى البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١. مقياس الذكاء الانفعالي إعداد: الباحثين
 ٢. مقياس التنمر المدرسي ترجمة: الباحثين
 ٣. اختبار المصفوفات المتتابعة لـ «رافن» تقنين: أحمد عثمان صالح، ١٩٨٩
 ٤. مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٧
 ٥. البرنامج الإرشادي الإنتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض التنمر المدرسي إعداد: الباحثين
- ويعرض الباحثان الأدوات على النحو التالي:

(١) - مقياس الذكاء الانفعالي : (إعداد: الباحثين)

لقد مر بناء مقياس الذكاء الانفعالي بالخطوات الآتية:

- ١- تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الذكاء الانفعالي، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت الذكاء الانفعالي بصفة عامة، والذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بصفة خاصة، والتي أمكن

الإفادة منها في إعداد عبارات المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي مثل (الأعسر، وكفاي، ٢٠٠٠؛ Slaski & Cartwright, 2003؛ سنغ، ٢٠٠٥؛ Yalcin et al., 2008؛ ٢٠٠٧؛ دوتي، ٢٠٠٧؛ البحيري، ٢٠٠٧؛ ٢٠٠٩؛ Nelis et al., 2009؛ Clarke, 2010؛ Chu, 2010؛ ٢٠١٢؛ جاب الله، ٢٠١٢؛ ٢٠١٢؛ Horn & Ellis, 2012؛ سالم، العتوم، ٢٠١٣؛ علوان، والنواجحة، ٢٠١٣؛ Kanoy, 2013؛ وبلدنح، ٢٠١٤؛ Lakhiani, 2014؛ الخفاف، هديل والدليمي، ٢٠١٥؛ Lynn & Lynn, 2015).

٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس الذكاء الانفعالي لدى فئات مختلفة في كل من المجتمع العربي والأجنبي،

والتي تم الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي على النحو التالي:

لأن قياس الذكاء الانفعالي يجب أن يكون متميزاً ومختلفاً عن أدوات القياس المعرفية ومقاييس الشخصية، فلقد حاول علماء النفس والباحثون بذل جهودهم لتطوير مقاييس وتقارير ذاتية للكشف عن الذكاء الانفعالي، ولعل أحد أبرز هؤلاء "جولمان" (Goleman, 1998) والذي قدم مقياسه والذي يتكون من مجموعة من المواقف تبلغ عشرة مواقف مختلفة ولها أربعة بدائل، ويقاس الأبعاد التالية: التعرف على المشاعر، التعاطف، الدافعية، والتعاملات الاجتماعية؛ و "بار - أون" (Bar-On, 1997b) والذي قدم قائمة بار - أون لنسبة الذكاء الانفعالي (EQ-I) والتي تتكون من ١٣٣ مفردة تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي، ويطلب من الفرد تحديد مدى انطباق المفردة عليه من خلال مقياس خماسي، بحيث تكون هناك درجة كلية نهائية تعكس مستوى الذكاء الانفعالي للفرد، كما تقيس القائمة أبعاد رئيسية هي: الذكاء داخل الشخص، الذكاء بين الأشخاص، القدرة على التوافق، إدارة الضغوط، المزاج العام؛ كما أن القائمة تقيس خمسة عشرة بعداً فرعياً هي: الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية، التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة، تحمل الضغوط، ضبط الاندفاع، السعادة، التفاؤل؛ ومقياس "ماير" و "سالوفي" Mayer & Salovey, (1997) وهو نموذج لقياس الذكاء الانفعالي باستخدام مقياس

القدرة ويتكون من ٦٢ مفردة، وهو سلسلة من المهام التي صممت لمساعدة الأشخاص للتعرف على أربعة أبعاد هي: تحديد الانفعالات، استخدام الانفعالات، فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات؛ كما قام ماير وآخرون (Mayer et al., 2002a,b) بتطوير نسخة جديدة من مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) والذي تم إعداده عام ٢٠٠٠ والذي يتكون ٤٠٢ مفردة موزعة على ١٢ بعد فرعي، وأسموه اختبار ماير وسالوفي وكاروسو للذكاء الانفعالي Mayer, Salovey & Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) والذي تكون من ١٤١ فقرة تقيس ١٢ بعداً فرعياً موزعة على ٤ أبعاد رئيسية هي: إدراك الانفعال، التفسير الانفعالي والتفكير، فهم الانفعال، وإدارة الانفعال؛ ومقياس "موون" (Moon, 1996) والذي يتكون من ٤٧ موقف سلوكي يتطلب من الفرد تقدير قدراته على القيام بها أو اختيار نمط الاستجابة التي سوف يقوم بها إذا تعرض لهذا الموقف، موزعة على خمسة أبعاد هي: إدراك الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، التعبير عن الانفعالات، واستخدام الانفعالات؛ واستبيان "ديليوكز" و "هاجس" (Dulewicz & Higgs, 1998) لقياس الذكاء الانفعالي ويتكون من ٣٤ مفردة صممت لمساعدة الأفراد على كيفية التحكم في الانفعالات وإدارتها، وذلك من خلال ستة أبعاد: الوعي بالذات، الإدارة الانفعالية، واقعية الذات، حساسية العلاقة مع الآخرين، التواصل، والأسلوب الشخصي في التأثير والإقناع؛ واستبيان "سكوت وآخرين" (Schutte et al., 1998) للذكاء الانفعالي ويتألف الاستبيان من ٣٣ مفردة حيث يطلب من الفرد تحديد درجة موافقته أو معارضته على المفردة على مقياس خماسي، وبقيس الأبعاد التالية: التقييم والتعبير عن الانفعالات، الدافعية، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، واستخدام الانفعالات في حل المشكلات؛ واستبيان "بيترايدز" و "فورنهام" (Petrides & Furnham, 2000) لقياس الذكاء الانفعالي (TEIQue) والذي يتكون من ١٥٣ عبارة موزعة على خمسة عشر بعداً فرعياً (القدرة على التكيف، النزعة التوكيدية، تقدير المشاعر في الذات والآخرين، التعبير عن المشاعر، إدارة المشاعر، تنظيم المشاعر، الاندفاعية، مهارة إقامة العلاقات، تقدير الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة الضغوط، سمة التعاطف، سمة السعادة، سمة التفاؤل) تندرج تحت أربعة أبعاد أساسية هي: السعادة، مهارات ضبط النفس، المهارات الوجدانية، والمهارات الاجتماعية، وأمام كل عبارة سبعة اختيارات

تتدرج وفقاً لطريقة ليكرت ؛ ومقياس الذكاء الانفعالي (Wong & Law, 2002) لـ ” ونج ولاو “ Wong & Law EI Scale (WLEIS) والذي يتكون من ١٦ مفردة لقياس أربع أبعاد وهى: تقييم الانفعال الذاتي ، تقييم الانفعال للآخرين ، استخدام الانفعال ، وتنظيم الانفعال ، وذلك بواقع أربع مفردات لكل بعد، وتتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين سبع تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة ؛ واستبيان ” ويكمان “ (Wakeman, 2006) للذكاء الانفعالي ، والذي يتكون من ٤٠ فقرة تقيس بعدين رئيسيين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية ، وبعد البراعة الاجتماعية ، والتي يندرج تحت كل منهما عدد من الأبعاد الفرعية على النحو التالي: إدارة الذات غير المعرفية (الثقة بالنفس ، ضبط الذات ، المبادرة ، صحوه الضمير ، المؤثقية ، الوعي الوجداني) ، البراعة الاجتماعية (القيادة ، إدارة الصراع ، التأثير ، العلاقات ، التقمص العاطفي ، أخلاقيات الفريق) .

كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس الذكاء الانفعالي فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (عبد الفتاح، ٢٠٠٥ ؛ سليمان، مطر، ٢٠٠٥ ؛ الخضر، ٢٠٠٦ ؛ سليمان، والأدغم، ٢٠٠٨ ؛ علوان، ٢٠١١ ؛ والقطاوى، ٢٠١٢) .

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد، ليبلغ عدد عبارات المقياس فى بادئ الأمر (١٠٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية الخمسة للمقياس وهى: (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) ولكل عبارة خمس استجابات (تنطبق على دائماً - تنطبق على كثيراً - تنطبق على أحياناً - تنطبق على نادراً - لا تنطبق على إطلاقاً).

٤- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، ولإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (١١) عبارة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٨٩) عبارة موزعة على الخمسة أبعاد.

• الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي :

☒ صدق مقياس الذكاء الانفعالي :

١- صدق التحليل العاملي :

١. تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة "المكونات الأساسية" Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ ، وهي من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة "الفاريماكس" Varimax Rotation ، للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وقد تم استخدام محك "كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان" بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر فرج (١٩٩١ ، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS 16) ، وذلك على عينة التقنيين المكونة من (١٥٠) تلميذ وتلميذة بمحافظتي قنا وسوهاج.

٢. تم حذف بعض العبارات والعوامل في ضوء مجموعة من المحكات الآتية:

أ. الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $Eigenvalue \geq 1$.

ب. حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول $\geq 0,3$ طبقاً لمحك جيلفورد.

ج. حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول $(\pm 0,3)$.

- د. حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه.
- هـ. حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر، بقيمة تشبعت حدها الأدنى ($\pm 3,0$)، وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها.

وفى ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (٨٠) عبارة موزعة على هذه العوامل، ولقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٧٥,٧٣٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس (الذكاء الانفعالي) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	الوعي بالذات	١٦,٨٧	١٨,٩٦٪
٢	إدارة الانفعالات	١٥,٦٦	١٧,٦٠٪
٣	الدافعية الذاتية	١٣,٤٥	١٥,١١٪
٤	التعاطف	١١,٦٨	١٣,١٢٪
٥	المهارات الاجتماعية	٩,٧٤	١٠,٩٤٪

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الخمسة المستخلصة = ٧٥,٧٣٪

٦- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس)، وذلك على عينة التقنين، كما هو موضح في جدول (٨) التالي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الوعي بالذات	٠,٨٣	٠,٠١
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٠	٠,٠١
٣	الدافعية الذاتية	٠,٨٢	٠,٠١
٤	التعاطف	٠,٨١	٠,٠١
٥	المهارات الاجتماعية	٠,٨٢	٠,٠١

درجات حرية = ١٤٨ ، قيمة «ر» = ٠,١٧ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، «ر» = ٠,٢٢ عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

يتضح من جدول (٨) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله ، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق .

- كما تم التأكد من اتساق أبعاد المقياس الأساسية وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين تلك الأبعاد من خلال المصفوفة الارتباطية الموضحة في جدول (٩) التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية الذاتية	التعاطف	المهارات الاجتماعية
الوعي بالذات	-				
إدارة الانفعالات	٠,٦٢	-			
الدافعية الذاتية	٠,٦٤	٠,٦٣	-		
التعاطف	٠,٦٢	٠,٦١	٠,٦٣	-	
المهارات الاجتماعية	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٦٥	-

قيمة «ر» = ٠,١٧ عند مستوى ٠,٠٥ ، «ر» = ٠,٢٢ عند مستوى ٠,٠١ وذلك لدلالة الطرفين ، و درجة حرية ١٤٨

٣- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) المعد من قبل الباحثين ، والدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) من إعداد: سحر منصور القطاوى، ٢٠١٢ ؛ كمحك ، وتم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) قدرها ٠,٨٦ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٨ على الترتيب.

٤ - صدق المقارنة الطرفية :

تم تطبيق المحك وهو مقياس الذكاء الانفعالي لإعداد: سحر منصور القطاوى، ٢٠١٢ ، وفى ضوء درجات التلاميذ على المحك تم تقسيم أفراد عينة التقنين إلى مجموعتين (أعلى ٢٧٪) و(أدنى ٢٧٪) من عدد التلاميذ بعد ترتيبهم تنازلياً، حيث أصبحت هذه العينة بهذه الطريقة تتكون من (٤١) تلميذ وتلميذة لهم أعلى الدرجات، (٤١) تلميذ وتلميذة لهم أدنى الدرجات، ثم تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي موضوع البحث من إعداد الباحثين على المجموعتين (أعلى ٢٧٪ ، وأدنى ٢٧٪) ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين فى مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) موضوع البحث، وجدول (١٠) التالي يوضح بيانات النسبة الحرجة ومدى دلالتها:

جدول (١٠)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الانفعالي وقيمة النسبة الحرجة ودالتها

مستوى الدلالة	النسبة الدرجة	٢٧٪ الأدنى			٢٧٪ الأعلى			المجموعة المتغيرات
		ع ^٢ _٣	ع _٤	م _٣	ع ^٢ _١	ع _٤	م _٣	
٠,٠١	٤٣,٦٢	٠,٠٦٩	١,٦٨١	٤٩,٦١٣	٠,٠٧٩	١,٨٠١	٦٦,٤٠٦	الوعي بالذات
٠,٠١	٤٠,٥٩	٠,٠٨٩	١,٩٠٦	٥٢,٣٥٤	٠,٠٨٢	١,٨٢٨	٦٩,١٥٧	إدارة الانفعالات
٠,٠١	٤١,١٨	٠,٠٨٥	١,٨٧١	٤٩,٢٤٣	٠,٠٦٦	١,٦٤٣	٦٥,٢٦٣	الدفاعية الذاتية
٠,٠١	٤٢,٨٣	٠,٠٨٠	١,٨١٢	٤١,٢٣٤	٠,٠٧٤	١,٧٤٠	٥٨,٠٢١	التعاطف
٠,٠١	٤٩,٩٥	٠,٠٦٥	١,٦٢٧	٥٢,١١٢	٠,٠٥١	١,٤٤٠	٦٩,١٤٥	المهارات الاجتماعية
٠,٠١	٦٤,٨٥	٠,٠٦٥	٥,٢١٨	٢٥٢,١٥٢	٠,٠٦٣٩	٥,١٢٤	٣٢٦,٢١٣	الدرجة الكلية

٢,٥٨ < النسبة الحرجة < ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٢,٥٨ > النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) السابق أن قيمة النسبة الحرجة تزيد على ٢,٥٨ درجة معيارية، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن درجات هذا المقياس تميز تمييزاً دالاً وواضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك.

٥- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو الذكاء الانفعالي، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الذكاء الانفعالي تتشعب عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة (الوعي بالذات - إدارة الانفعالات - الدافعية الذاتية - التعاطف - المهارات الاجتماعية)، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood في التحليل، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع في المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات، كما هي موضحة في جدول (١١) التالي:

جدول (١١)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي

م	المؤشر الإحصائي	قيمه	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة χ^2 (كا ^٢)	٥,٢٨٣	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	درجات الحرية DF	٥	من صفر إلى ٢
	نسبة كا ^٢ = كا ^٢ / درجات الحرية DF/ χ^2	١,٠٥٧ = ٥ / ٥,٢٨٣	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠١٩	من صفر إلى ٠,٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٥	من صفر إلى ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٩٨٥	من صفر إلى ١
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١

م	المؤشر الإحصائي	قيمه	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٥	من صفر إلى ١
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
٩	مؤشر توكر لوييس TLI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١

يتضح من جدول (١١) السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو « الذكاء الانفعالي » تنتسب عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI، ومؤشر توكر لوييس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات)، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠,٠٥، وهى قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠,٠٥، ٠,٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات)، فضلاً عن أن قيمة كا^٢ غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين X^2 (كا^٢)، DF (درجات الحرية) وقعت في المدى المثالي لها، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الذكاء الانفعالي.

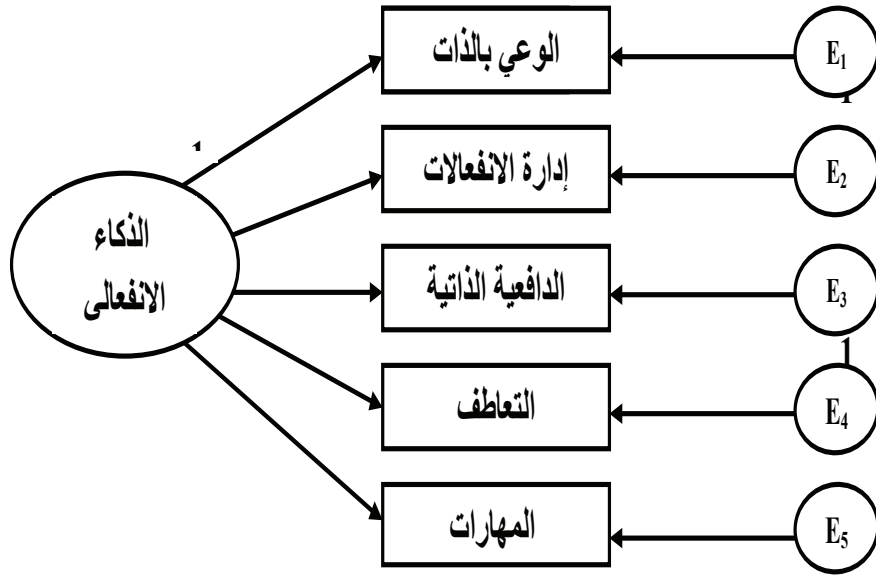
ويوضح جدول (١٢) التالي الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) لكل بعد من أبعاد المقياس على الذكاء الانفعالي باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (١٢)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

الوزن الانحداري المعياري	الذكاء الانفعالي	الوزن الانحداري المعياري	الذكاء الانفعالي
٠,٧١٣	التعاطف	٠,٧٤٢	الوعي بالذات
٠,٧٢٧	المهارات الاجتماعية	٠,٧١٣	إدارة الانفعالات
		٠,٧٥٦	الدافعية الذاتية

يتضح من جدول (١٢) السابق أن أبعاد المقياس لها تشعبات دالة، حيث تراوحت معاملات الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين (٠,٧١٣ - ٠,٧٥٦) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشعبها على عامل كامن واحد هو الذكاء الانفعالي، وشكل (١) التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي:



شكل (١)

النموذج البنائي المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي :

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الخمسة بتطبيقه على عينة التقنيين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة "سبيرمان - براون"، معادلة "جتمان"، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (١٣) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (١٣)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الخمسة والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	الوعي بالذات	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٧٩
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨٠
٣	الدافعية الذاتية	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨١
٤	التعاطف	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٢
٥	المهارات الاجتماعية	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٠
	الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٨١

من جدول (١٣) السابق نجد أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٩، ٠,٨٢)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس.

مما سبق نجد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يجعلنا نطمئن إلى استخدامه فى البحث الحالي، وبذلك يكون قد تم إعداد المقياس والتأكد من صدقه وثباته لتطبيقه فى هذا البحث.

• الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي:

يتكون مقياس الذكاء الانفعالي فى صورته النهائية من (٨٠) عبارة^(١) موزعة على خمسة أبعاد (الوعي بالذات - إدارة الانفعالات - الدافعية الذاتية - التعاطف - المهارات الاجتماعية)، ويستجيب المفحوص على المقياس وفق مقياس متدرج من خمس استجابات هى (تنطبق على دائماً - تنطبق على كثيراً - تنطبق على أحياناً - تنطبق على نادراً - لا تنطبق على إطلاقاً) بدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

(١) ملحق (١).

على الترتيب في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارات السلبية فتُقابل بدائل الاستجابات بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، والعبارات السلبية (٢٥، ٢٧، ٣٦، ٦٤، ٦٦، ٦٨، ٧٠، ٧٢، ٧٨)، ويُعطى المقياس درجة كلية للذكاء الانفعالي وذلك بحساب مجموع درجات عبارات المقياس، كما يُعطى المقياس درجة مستقلة لكل بعد من أبعاد المقياس بحساب مجموع درجات عباراته، وبذلك نجد أن الاستجابة على عبارات المقياس في صورته النهائية تمتد من (٨٠) درجة إلى (٤٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة والتي تقع في الإرباعي الأعلى للذكاء الانفعالي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك.

كما تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً منتظماً، بحيث يفصل بين البنود التي تقيس كل بعد من أبعاد المقياس ٥ عبارات، فعلى سبيل المثال يأتي توزيع العبارات التي تقيس البعد الأول (الوعي بالذات) على النحو التالي ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، إلخ، في حين تأخذ عبارات البعد الثاني (إدارة الانفعالات) الترتيب ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، إلخ، وهكذا في باقي الأبعاد.

(٢) - مقياس التنمر المدرسي: (School Bullying Scale (SBS)

إعداد: (Cornell, 2015) (ترجمة: الباحثان)

أعد هذا المقياس "ديوى كورنيل" Dewey Crnell في عام ٢٠١٥ لقياس أبعاد التنمر المدرسي وهي: (مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة، إدراك التنمر المدرسي الذي يقوم به البالغون، الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ، خبرات الواقع ضحية للتنمر، صور التنمر المختلفة، رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر)، ويتكون المقياس من (٢٨)^(١) عبارة موزعة على الأبعاد الستة السابقة، ويجب التلميذ عنها في ضوء مقياس رباعي الاستجابة، وبحيث تعطى لكل استجابة الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب، وللمقياس درجة كلية، وتتوزع العبارات على أبعاد مقياس التنمر المدرسي كما هو موضح في جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤)

توزيع عبارات مقياس التنمر المدرسي علي أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	العبارات	أبعاد المقياس	العبارات
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	١-٢-٣-٤-٥	خبرات الواقع ضحية للتنمر	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩
إدراك التنمر المدرسي الذي يقوم به البالغون	٦-٧-٨-٩	صور التنمر المختلفة	٢٠-٢١-٢٢-٢٣
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	١٠-١١-١٢-١٣-١٤	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨

• الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي :

☒ صدق مقياس التنمر المدرسي :

• الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس) ، وذلك على عينة التقنين، كما هو موضح فى جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس

والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	٠,٨٧	٠,٠١	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٨٧	٠,٠١
إدراك التنمر المدرسي الذي يقوم به البالغون	٠,٨٨	٠,٠١	صور التنمر المختلفة	٠,٨٤	٠,٠١
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	٠,٨٨	٠,٠١	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٨٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق.

٢- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) School Bullying Scale (SBS) المستخدم في البحث الحالي من إعداد " ديوى كورنيل " (Crnell, 2015) الذي تم تعريبه من قبل الباحثين، والدرجات على مقياس التنمر المدرسي من إعداد مسعد نجاح أبوالديار، ٢٠١١؛ وقد تم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) قدرها ٠,٨٦، ٠,٨٥، ٠,٨٦، ٠,٨٤، ٠,٨٢، ٠,٨٣، ٠,٨٧، على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٣- صدق تمييز مفردات المقياس :

تم التأكد من صدق مقياس التنمر المدرسي (SBS) (Crnell, 2015) عن طريق حساب معاملات تمييز المفردات بواسطة اتخاذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي (٦ أبعاد) محكاً للحكم على صدق مفرداته، وذلك عن طريق أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات الكلية في كل بعد (بعد ترتيبها ترتيباً تنازلياً)، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ التلاميذ ذوي التنمر المدرسي المرتفع وبلغ عددهم (ن = ٤١)، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ التلاميذ ذوي التنمر المدرسي المنخفض وعددهم (ن = ٤١)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي التلاميذ المرتفعين والمنخفضين على كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز مفردات المقياس، كما هو موضح في جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)

معاملات تمييز مفردات مقياس التئمر المدرسي

مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التئمرى داخل المدرسة				إدراك التئمر المدرسي الذى يقوم به البالغون				الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ			
المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة
١	٣,٥٦	٠,٠١	دالة	٦	٣,٢٥	٠,٠١	دالة	١٠	٤,٣٣	٠,٠١	دالة
٢	٣,٤٥	٠,٠١	دالة	٧	٣,٦٩	٠,٠١	دالة	١١	٣,٦٨	٠,٠١	دالة
٣	٣,٨٥	٠,٠١	دالة	٨	٣,٥٨	٠,٠١	دالة	١٢	٣,٥٧	٠,٠١	دالة
٤	٢,٢٦	٠,٠٥	دالة	٩	٣,٤٥	٠,٠١	دالة	١٣	٣,٦٢	٠,٠١	دالة
٥	٣,٤٢	٠,٠١	دالة					١٤	٤,١٣	٠,٠١	دالة
خبرات الواقع ضحية للتئمر				صور التئمر المختلفة				رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التئمر			
المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة
١٥	٤,٢٤	٠,٠١	دالة	٢٠	٤,١٢	٠,٠١	دالة	٢٤	٣,٧٥	٠,٠١	دالة
١٦	٣,٥٥	٠,٠١	دالة	٢١	٣,١٨	٠,٠١	دالة	٢٥	٢,٣٥	٠,٠٥	دالة
١٧	٣,٦٦	٠,٠١	دالة	٢٢	٤,٠١	٠,٠١	دالة	٢٦	٣,٤٦	٠,٠١	دالة
١٨	٢,١٧	٠,٠٥	دالة	٢٣	٣,٥٨	٠,٠١	دالة	٢٧	٤,٢٩	٠,٠١	دالة
١٩	٣,٦٥	٠,٠١	دالة					٢٨	٣,٥٦	٠,٠١	دالة

٢,٥٨ < النسبة الحرجة ≤ ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٢,٥٨ ≥ النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن جميع مفردات مقياس الدافع للإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا المفردات (٤، ١٨، ٢٥) كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثم فإن المقياس يميز تميزاً مرتفعاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين فى التئمر المدرسي.

٤- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو التنمر المدرسي، ولتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الدافع للإنجاز تتشعب عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum likelihood كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة في جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧)

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس التنمر المدرسي (بالنسبة للأبعاد)

AGFI	GFI	DF/ ² X	DF	² X
٠,٩٩١	٠,٩٩٦	١,٠٣٨	٩	٩,٣٤١
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠١٦	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٩٩٤	٠,٩٩٩

يتضح من جدول (١٧) السابق أن افتراض عامل كامن واحد « التنمر المدرسي » تتشعب عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تمامًا البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (GFI, AGFI, NFI, CFI, TLI, IFI) قريبة جدًا من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA قريبة جدًا من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨، ويكون النموذج مطابقًا تمامًا إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥)، وكذلك كانت النسبة بين DF ، ($كا^2$)، DF (درجات الحرية) أقل من ٢.

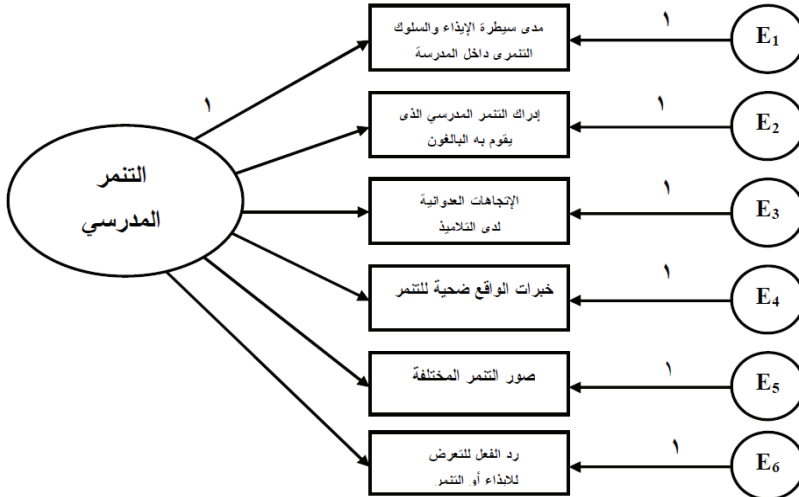
وجداول (١٨) التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) كل بعد من أبعاد المقياس على التنمر المدرسي باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (١٨)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس التنمر المدرسي

الوزن الانحداري المعياري	التنمر المدرسي	الوزن الانحداري المعياري	التنمر المدرسي
٠,٧٤٢	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٧٦٤	مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة
٠,٧٥٤	صور التنمر المختلفة	٠,٧٣٨	إدراك التنمر المدرسي الذي يقوم به البالغون
٠,٧٨٤	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٧٧٥	الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ

يتضح من جدول (١٨) السابق أن أبعاد المقياس لها تشعبات دالة حيث تراوح معامل الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين ٠,٧٣٨ ، ٠,٧٨٤ ، مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشعبها على عامل كامن واحد هو التنمر المدرسي، وشكل (٢) التالي يوضح النموذج البنائي المفترض لمقياس التنمر المدرسي للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي:



شكل (٢)

النموذج البنائي المفترض لمقياس التنمر المدرسي

✧ ثبات مقياس التنمر المدرسي :

تم حساب ثبات مقياس التنمر المدرسي بتطبيقه على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة "سبيرمان - براون"، معادلة "جتمان"، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (١٩) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (١٩)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس التنمر المدرسي والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			سبيرمان (براون) -	جتمان	
١	مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨١
٢	إدراك التنمر المدرسي الذي يقوم به البالغون	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٧٨
٣	الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٢
٤	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٠
٥	صور التنمر المختلفة	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٨١
٦	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٨٠
	الدرجة الكلية	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨٢

يتضح من جدول (١٩) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٨ - ٠,٨٦)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهى قيم مرتفعة مما يعطى مؤشراً جيداً على ثبات المقياس، ومن ثم يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالح للاستخدام فى البحث الحالي.

(٣) اختبار المصفوفات المتتابعة لـ « رافن » (تقنين: أحمد عثمان صالح، ١٩٨٩)

قام « رافن » بإعداد ثلاثة أنواع من اختبارات المصفوفات المتتابعة وهي اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم Advanced Progressive Matrices وقد استخدم الباحثان في دراستهما اختبار المصفوفات المتتابعة العادي وهي الصورة الأساسية للاختبار، وتتكون من خمس مجموعات (إكمال النمط أو المعالم المحذوفة، إكمال الأشكال المتماثلة، التغيير المنظم في أنماط الأشكال، إعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها بطريقة منظمة، تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منظم وإدراك العلاقات بينها) ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالحروف (أ، ب، ج، د، هـ) وكل منها يتكون من ١٢ مفردة وبالتالي يكون المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة، كما أن صعوبة المفردات تتزايد داخل كل مجموعة تدريجياً، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها، وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة، ويسجل رقمها في نموذج تسجيل الإجابات، ويتم إعطاء اختبار المصفوفات المتتابعة للمفحوص بنفس التتابع للمجموعات الخمس وفي كل مجموعة تكون المصفوفة الأولى واضحة ويسهل إيجاد حلها بشكل كبير، أما المصفوفات التي تلي ذلك فتكون متدرجة في الصعوبة، وقد رسمت الأشكال في كل مصفوفة بدقة لكي تثير لدى المفحوص الاهتمام المتزايد، كما أن درجة المفحوص على هذا الاختبار هي المجموع الكلي للإجابات الصحيحة، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على القدرة العقلية العامة للفرد.

وقد قام صالح (١٩٨٩) بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية على عينة قوامها ٧٥٠٠ فرداً من مختلف المستويات التعليمية وطلاب الدراسات العليا، وقد وجد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

• الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي :

✕ ثبات المقياس في البحث الحالي :

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، فكانت معاملات الثبات بين التطبيقين للمجموعات الخمس والمقياس ككل (٠,٨٤)، (٠,٨٣)، (٠,٨١)، (٠,٨٢)، (٠,٨٣)، (٠,٨٥) على الترتيب، وهي دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة "كيودر-ريتشاردسون" حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة للمجموعات الخمس والمقياس ككل بين (٧٣ - ٠,٨١)، وهي دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

✕ صدق المقياس في البحث الحالي :

تم حساب صدق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" عن طريق الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" موضوع البحث، والدرجات على اختبار « وكسلر » للذكاء كمحك، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع الجزء اللفظي لاختبار « وكسلر » (٠,٧٩) ومع الجزء العملي (٠,٨٢) ومع الاختبار ككل (٠,٨٣)، وهي دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

(٤) - مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافى للأسرة (إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٧)

يتميز هذا المقياس بأنه عصري حيث يركز على المستجدات الحديثة التي دخلت على الأسرة المصرية، كما أنه يجمع بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة في حين ركزت المقاييس من هذا النوع على المستوى الاقتصادي الاجتماعي فقط، ويتكون هذا المقياس من ٥٥ بنداً (٢٦ بنداً لقياس المستوى الثقافى، ٢٩ بنداً لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي)، ويتكون المستوى الثقافى للأسرة من المستوى التعليمي للوالدين ويقسم إلى عشرة مستويات فرعية، ويشمل المستوى الاقتصادي الاجتماعي كل من متوسط دخل الفرد، المستوى المعيشي للأسرة، المستوى المهني للوالدين، وقد تم التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، فكان معامل الثبات بين التطبيقين مساوياً ٠,٨٨ وهو دال عند

مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ كما تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية) ، وذلك على عينة التقنيين فتراوحت القيم بين (٠,٧٦ - ٠,٨٩) وهى دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعكس درجة مرضية من الثبات والصدق.

(٥) - البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً^(١) (إعداد: الباحثين)

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الأساسية:

١. اختبار « مان - وتني » Mann-Whitney U Test .
٢. اختبار « ويلكوكسون » Wilcoxon للأزواج المتماثلة .
٣. حجم التأثير.

وقد تم استخدام كل من البرنامج الإحصائي SPSS 16 ، وبرنامج Amos 7.01 فى إجراء المعالجات الإحصائية المختلفة فى هذا البحث.

نتائج البحث وتفسيرها:

(١) - نتائج الفرض الأول و تفسيرها:

والذي ينص على أنه « يمكن تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً باستخدام البرنامج الإرشادي الانتقائي » ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين:

(أ) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً استخدم الباحثان اختبار « مان - وتني » للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج، وتوضح نتائج هذا الفرض في جدول (٢٠) التالي:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
إدارة الانفعالات	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
الدافعية الذاتية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
التعاطف	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
المهارات الاجتماعية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) السابق أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وبذلك تتحقق صحة الفرض الفرعي (أ).

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي تم استخدام المعادلة " $E_s = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$ " ، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار N ، Mann-Whitney ، عدد أفراد العينة (Corder & Foreman, 2009; Fritz, Morris & Richler, 2012) ، كما يتضح في جدول (٢١) التالي:

جدول (٢١)

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي

الذكاء الانفعالي	E_s	حجم التأثير ^(١)	الذكاء الانفعالي	E_s	حجم التأثير
الوعي بالذات	٠,٨٤٥	كبير	التعاطف	٠,٨٤٠	كبير
إدارة الانفعالات	٠,٨٦٢	كبير	المهارات الاجتماعية	٠,٨٤٤	كبير
الدافعية الذاتية	٠,٨٤٤	كبير	الدرجة الكلية	٠,٨٣٩	كبير

يتضح من نتائج جدول (٢١) السابق وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي.

(ب) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار « ويلكوكسون للأزواج المتماثلة »، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) ، كما هو موضح في جدول (٢٢) التالي:

(١) حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ - ٠,٢٩ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ - ٠,٤٩ ، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر (Corder & Foreman, 2009, 59; Fritz et al., 2012, 12).

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

المتغيرات الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٢٨-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
إدارة الانفعالات	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٧١٤-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدافعية الذاتية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٦٣٦-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
التعاطف	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٦٤٠-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٥٨٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٢٨-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من جدول (٢٢) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، وتعزى تلك الفروق إلى الآثار الإيجابية الدالة للبرنامج الإرشادي الإنتقائي المستخدم في هذا البحث في تنمية الذكاء الانفعالي، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي تم استخدام المعادلة " $Es = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$ "، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Wilcoxon N ، عدد الأزواج المترابطة، وعلى الرغم من وجود N في المعادلة إلا أن قيمة حجم التأثير تبقى مستقلة عن حجم العينة، هذا لأن Z تكون حساسة بالنسبة لحجم العينة، والقسمة على جذر N تزيل أثر حجم العينة من محصلة قيمة حجم التأثير (Corder & Foreman, 2009; Fritz et al., 2012)، كما يتضح في جدول (٢٣) التالي:

جدول (٢٣)

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير ^(٢)	الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير
الوعي بالذات	٠,٩٩٩	كبير	التعاطف	٠,٩٣٣	كبير
إدارة الانفعالات	٠,٩٦٠	كبير	المهارات الاجتماعية	٠,٩١٤	كبير
الدافعية الذاتية	٠,٩٣٢	كبير	الدرجة الكلية	٠,٩٩٩	كبير

يتضح من نتائج جدول (٢٣) وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي.

يتضح من الجداول (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣) السابقة أن هناك تحسناً في مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً عينة البحث، فقد ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة، ومقارنةً

حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ - ٠,٢٩، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ - ٠,٤٩، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر (Corder & Foreman, 2009, 40; Fritz et al., 2012, 12).

بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدخل إرشادي، مع وجود حجم تأثير كبير، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً موضع البحث.

(٢) - نتائج الفرض الثاني و تفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه ” يمكن خفض مستوى التمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً عينة البحث باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي “ ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين :

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً استخدم الباحثان اختبار ” مان - وتني “ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج، كما تم حساب حجم التأثير، وتوضح نتائج هذا الفرض في جدول (٢٤) التالي:

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

المتغيرات / الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	Es	حجم التأثير
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٢	كبير
إدراك التنمر المدرسى الذى يقوم به البالغون	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٩	كبير
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير
خبرات الواقع ضحية للتنمر	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٤	كبير
صور التنمر المختلفة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥١	كبير
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٦	كبير
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٤,٥٠ ١٢,٠٠	٣٦,٠٠ ٨٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٠	كبير

يتضح من جدول (٢٤) السابق أن قيمة U المسبوبة أقل من قيمة U الجدولية، وهذا يعنى أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس التنمر المدرسي كبيرة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث بعد تطبيق البرنامج، وهذا يعنى صحة الفرض الفرعي (أ).

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) ، كما تم حساب حجم التأثير، كما هو موضح في جدول (٢٥) التالي:

جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

المتغيرات / الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	Es	حجم التأثير
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٦٤٠	٠,٠١	٠,٩٣٣	كبير
إدراك التنمر المدرسى الذى يقوم به البالغون	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١	٠,٩٩٩	كبير
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٧١٤	٠,٠١	٠,٩٦٠	كبير
خبرات الواقع ضحية للتنمر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٦٣٦	٠,٠١	٠,٩٣٢	كبير
صور التنمر المختلفة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٥٨٥	٠,٠١	٠,٩١٤	كبير
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١	٠,٩٩٩	كبير
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	-٢,٦٣٦	٠,٠١	٠,٩٣٢	كبير

يتضح من جدول (٢٥) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس التمر المدرسي كبيرة، مما يدل على أثر البرنامج الإرشادي الإنتقائي في خفض مستوى التمر المدرسي لدى عينة البحث، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

يتضح من الجدولين (٢٤) ، (٢٥) السابقين أن هناك انخفاضاً في التمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً عينة البحث، فقد انخفضت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التمر المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة، ومقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدخل إرشادي، مع وجود حجم تأثير كبير، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي في خفض مستوى التمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً موضع البحث.

(٣) - نتائج الفرض الثالث و تفسيرها:

والذي ينص على أنه ” لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التمر المدرسي “ ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ” ويلكوكسون للأزواج المتماثلة “ ، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) ، كما هو موضح في جدول (٢٦) التالي:

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
إدارة الانفعالات	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧٨-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
الدافعية الذاتية	الرتب السالبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠	٠,٤٥٢-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٧٥	٥,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
التعاطف	الرتب السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	٠,٣٣٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧-	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠	٠,٦٨٠-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				

يتضح من جدول (٢٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد - الدرجة الكلية) ، مما يدل على استمرار الآثار الإيجابية لفاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث، وبذلك تثبت صحة الفرض الفرعي (أ).

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون للأزواج المتماثلة »، وجدول (٢٧) التالي يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية):

جدول (٢٧)

دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية
على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ١ ٦	١,٠٠ ٢,٠٠	١,٠٠ ٢,٠٠	٠,٤٤٧-	غير دالة
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ٢ ٥	٢,٠٠ ٢,٠٠	٢,٠٠ ٤,٠٠	٠,٥٧٧-	غير دالة
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ٢ ٤	٢,٠٠ ٣,٠٠	٤,٠٠ ٦,٠٠	٠,٣٧٨-	غير دالة
خبرات الواقع ضحية للتنمر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ١ ٥	٢,٠٠ ٢,٠٠	٤,٠٠ ٢,٠٠	٠,٥٧٧-	غير دالة
صور التنمر المختلفة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ٢ ٤	٢,٠٠ ٣,٠٠	٤,٠٠ ٦,٠٠	٠,٣٧٨-	غير دالة
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٣ ١ ٤	٢,٠٠ ٤,٠٠	٦,٠٠ ٤,٠٠	٠,٣٧٨-	غير دالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ١ ٥	٢,٢٥ ١,٥٠	٤,٥٠ ١,٥٠	٠,٨١٦-	غير دالة

يتضح من جدول (٢٧) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد - الدرجة الكلية)، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي في خفض مستوى التنمر المدرسي لدى عينة البحث، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

ومن ثم تكشف المعالجة الإحصائية في الجدولين (٢٦) ، (٢٧) السابقين عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التنمر المدرسي مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي المستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

المراجع

- إبراهيم، نجاح عبدالشهيدي (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢١ (٨٣)، ٩٠-٤٧.
- أبوا ليدار، مسعد نجاح (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، *مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة*، ٦ (٨)، ٦٥-١.
- أبوا ليدار، مسعد نجاح (٢٠١٢). التمر لدى ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه (ط٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبواسعد، أحمد، وعريبات، أحمد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي (٣). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أحمد، غادة فرغل جابر (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الانتباه والادراك والتذكر على خفض سلوك التمر لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة المنيا.
- أحمد، فاطمة سعيد (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار-أون لدى مجموعة من الفتيات المراهقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٨)، ٤١٠-٣٨٥.
- أحمد، مريم حميد (٢٠١٠). القيمة التنبؤية للسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي وقدراته لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩/٢)، ٢٤١-٢٩٥.
- الأعسر، صفاء، وكفاي، علاء الدين (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- باطة، أمال عبدالسميع (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدى الأطفال الصُغ والمكفوفين والعادين. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ١٥ (١)، ١٦٥-٢٠٢.

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٧). تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً. دراسات نفسية، ١٧ (٣)، ٥٨٥-٦٤١.
 بخيت، ماجدة هاشم (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال الصم. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ ديسمبر، ٦٧٧-٧١٤.

البهاص، سيد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتميزين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية-أكاديمية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (١/٩٢)، ٣٤٩-٣٩٥.

جاء الله، منال عبدالخالق (٢٠٠٤). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ذوي الميول الاندفاعية العدوانية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤٨، ٢٢٣-٢٨٧.

جاء الله، منال عبدالخالق (٢٠١٢). سيكولوجية الذكاء الانفعالي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جودة، آمال عبدالقادر (٢٠٠٧). الوحدة النفسية والاكثاب لدى عينة من المراهقين الصم والعادين: دراسة مقارنة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية: التربية الخاصة الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، ١٥-١٦ يوليو، ٤١٧-٤٤٦.

حسن، أنعام هادي (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

حنتول، أحمد موسى (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٨٠)، ٤٨٥-٥٢٧.

الخضر، عثمان حمود (٢٠٠٦). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته. دراسات نفسية، ١٦ (٢)، ٢٠٩-٢٨٩.
 الخطيب، صالح أحمد (٢٠١٤). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته (٣). القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

- الخفاف، إيمان عباس، الدليمي، هديل حسين (٢٠١٥). النجاح التنظيمي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الابتدائية. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
- خليفة، هدى عاصم محمد (٢٠١٤). الذكاء الوجداني ونوعية الحياة كمنبآت للسواء النفسي في مجال العمل: دراسة مقارنة. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٤ (٨٤)، ٤٨٥-٥٢٧.
- خليفة، وليد السيد، وهدان، سربناس ربيع (٢٠١٤). التعلم النشط لدى المعاقين سمعياً في ضوء علم النفس المعرفي: المفاهيم، النظريات، البرامج. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- خليل، إلهام عبدالرحمن، الشناوي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية، ١٥ (١)، ٩٩-١٦١.
- خليل، جمال عطية (٢٠٠٠). أثر استخدام مجموعة من الأساليب الإرشادية على تعديل بعض جوانب السلوك المشكل لدى الأطفال الصُم في مرحلة التعليم الأساسي (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة المنصورة.
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣ (٤)، ١٨٧-٢١٨.
- الدهري، صالح (٢٠١٥). سيكولوجية المهارات الإرشادية والمهنية في العملية الإرشادية الأسس والنظريات. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
- دوتي، جوين (٢٠٠٧). تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن (ترجمة: مها قرعان). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- الزغبى، دلال محمد، مهيدات، رزان على (٢٠١٤). سلوكيات التمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها: دراسة حالة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٥، ٣٢-٦١.

- سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٨) . الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة الالامحدودة . عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .
- سليمان، محمد سليمان، مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٥) . مقياس الذكاء الانفعالي للمرحلة الإعدادية . القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع .
- سليمان، مصطفى حفيضة، الأدغم، رضا أحمد (٢٠٠٨) . فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين . دراسات نفسية، ١٨ (٤)، ٧٣٥-٧٩٥ .
- سناري، هالة خير (٢٠١٠) . فعالية العلاج بالقراءة في خفض التثمر المدرسي لدى الأطفال . الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٦)، ٤٨٧-٥٣٢ .
- سنغ، داليب (٢٠٠٦) . الذكاء الانفعالي في العمل: دليل المحترفين (ترجمة: عبدالحكيم الخزامي) . القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .
- السواح، صالح عبدالمقصود، وعبد العزيز، رشاد علي (٢٠٠٩) . تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعياً: النظرية والتطبيق . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
- السيد، حسني زكريا (٢٠١١) . برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧٠)، ٨٧-١٤٦ .
- الشربيني، السيد كامل (٢٠٠٧) . جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٥٧)، ٨٠-١ .
- شعير، إبراهيم محمد (٢٠١٥) . تعليم المعاقين سمعياً: مبادئه، وسائله، معايير جودته . المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .
- شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠١٠) . الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٦)، ١٠٢-٥٥ .

صالح، أحمد عثمان (١٩٨٩). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة فى ضوء تقنين اختبارات المصفوفات المتتابعة للذكاء على البيئة المصرية. مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١ (٣)، ٢١٢-٢٤١.

الصاوي، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٦). مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج «بار-أون»، وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعياً من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥١)، ٧٩-١٧٠.

الصباحين، على موسى، والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه وأسبابه وعلاجه. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عامر، طارق عبدالرؤوف، ومحمد، ربيع عبدالرؤوف (٢٠٠٨). الإعاقة السمعية: مفهومها، أسبابها، تشخيصها. القاهرة: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، محمد أحمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصُم في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد السلام، سميرة أبو الحسن (٢٠٠٣). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني فى خفض بعض الإضرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين. المؤتمر السنوي العاشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وتحديات التنمية (المشكلة السكانية)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٣-١٥ ديسمبر، ٣٧٩-٤٧٩.

عبد العال، تحية محمد (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية: دراسة فى سيكولوجية العنف المدرسى. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٦ (٦٨)، ٤٥-٩٢.

عبد العزيز، رشاد على (٢٠٠٩). سيكولوجية المعاق سمعياً. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الفتاح، فاتن فاروق (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٥ (٦٠)، ١٠٥-١٣٤.

عبد الهادي، ماجدة حسن (٢٠٠٩). برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عسل، خالد محمد (٢٠١٢). ذوو الاحتياجات الخاصة: رؤى نظرية وتدخلات إرشادية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

علوان، نعمات، النواجحة، زهير (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٥١-١.

علي، مريم سلطان (٢٠٠٩). تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط في النجاح المدرسي لدى فئات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

عمر، رضا سمير عوض (٢٠١٢). برنامج لتنمية المهارات الوجدانية وتأثيره في تخفيف حدة بعض المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٦)، ٣٥٣-٤٠٥.

عواد، رجاء شريف (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل الأصم (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

فتح الباب، محمود أحمد الطاهر (٢٠٠٩). فعالية الذات وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الفضل، نبيل محمد (٢٠١٤). برامج الإرشاد النفسي: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- القحطاني، نورة سعد سلطان (٢٠١٢). التنمر المدرسى وبرامج التدخل. مجلة المعرفة وزارة التربية والتعليم السعودية، العدد ٢١١، ١٢٥-١٢٥.
- القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠١٣). ذوو الإعاقة السمعية: تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم. القاهرة: عالم الكتب.
- القطاوى، سحر منصور (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٧)، ١٦٥-١٩٩.
- كاشف، إيمان فؤاد، عبدالله، هشام إبراهيم (٢٠٠٧). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- المصدر، عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦ (١)، ٥٨٧-٦٣٢.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية لدى الصُـم: المفاهيم، النظريات، البرامج. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٢). فاعلية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصُـم (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بني سويف.
- مظلوم، مصطفى على (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٧ (٦٩)، ٨٣-١١٨.
- مظلوم، مصطفى على (٢٠١١). الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية. المؤتمر الدولي حول العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع، كلية التربية، جامعة بنها، ١٧-١٨ يوليو.
- النجار، طارق محمد (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من الأطفال الصُـم (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- هالاها، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة: عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر العربي.

همام، نجلاء حمدي (٢٠١٤). تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الصم كمدخل لخفض السلوك العدواني (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنيا.

الهوارنة، معمر نواف (٢٠٠٧). مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وبلدنج، كريستين (٢٠١٤). الذكاء الانفعالي دليل عمل لبناء الشخصية الفعالة (ترجمة: حمدي عبدالعزيز، هشام سلامة). القاهرة: دار الفكر العربي.

Almeida, A., Caureel, M. & Machado, J. (2006). Perceived Characteristics of Victims According to their Victimized and Non Victimized Peers. *Electronic Journal of Researching Educational Psychology*, 4(9), 396-371.

Al-Wattar, N. & AbduL-Rridha, I. M. (2012). *Using Selective Counseling Program in Fulfilling the Counseling Needs: And Developing Self-esteem for Junior Basketball Players*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Amrai, K. & Hassanzadeh, S. (2009). The Effectiveness of Social Skills Training Program to Mothers on Improving Social Interact of Cochlear Implanted Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 780-782.

Austin, E., Saklofske, D., Huang, S. & Mckenney, D. (2004). Measurement of Trait Emotional Intelligence: Testing and Cross-Validating a Modified Version of Schutte et al's (1998) Measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.

- Ayas, T. (2012). The Effect of Parental Attitudes on Bullying And Victimizing Levels of Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 55(5), 226-231.
- Bar-On, R. (1997a). The Ability of Emotional Measure to Evaluate the Development of Emotional and Social Skills after Receiving an Emotional Training Program. *Personality and Social Psychology*, 19(3), 366-379.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. & Handley, R. (1999). *Optimizing People: A Practical Guide for Applying Emotional Intelligence to Improve Personal and Organizational Effectiveness*. New Braunfels: Pro-Philes Press.
- Baroncelli, A. & Ciucci, E. (2014). Unique Effects of Different Components of Trait in Traditional Bullying and Cyber Emotional Intelligence Bullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.
- Benitez, L. & Justicia, F. (2006). Bullying: Description and Analysis of Phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170.

- Benson, G., Ploeg, J. & Brown, B. (2010). A Cross-Sectional Study of *Emotional Intelligence in Baccalaureate Nursing Students*. *Nurse Education Today*, 30(1), 49-53.
- Black, S. & Jackson, E. (2007). Using Bullying Incident Density to Evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International*, 28(5), 623-638.
- Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(1), 34-41.
- Brown, R. & Schutte, N. (2006). Direct and Indirect Relationships between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy use, Moderator Effects, and Concurrent use of Multiple Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Burmester, E. (2007). *Bullying Prevention Policy Guidelines, A Quality Education for Every Child*. Madison, Wisconsin: The Wisconsin Department of Public Instruction.

- Cammack, T. (2005). Long-term Impact of Elementary School Bullying Victimization on Adolescents. *DAI-B*, 65(9), 4819-4854.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Bullying: The Impact of Teacher Management and Trait Emotional Intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.
- Chalamandaris, A. & Piette, D. (2015). School-based Anti-Bullying Interventions: Systematic Review of the Methodology to Assess their Effectiveness. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 131-174.
- Chaurasia, R. K., Dubey, G. & Chaurasia, B. (2013). *Social and Communicative Participation of Students with Hearing Impairment*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Christy, M. (2004). *The Effects of Social Skills Training on Peer Interactions among Elementary-Age Children with Hearing Impairment* (unpublished doctoral dissertation). Southern- Mississippi University, Southern- Mississippi .
- Chu, L. (2010). The Benefits of Meditation Vis-A-Vis Emotional Intelligence, Perceived Stress and Negative Mental Health. *Stress & Health*, 26(2), 169-180.
- Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship between

- Stress and Mental Health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Clarke, N. (2010). Developing Emotional Intelligence Abilities Through Team-Based Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 119-138.
- Cojocariu, V. & Nechita, Z. (2011). On a Programme for Stimulating the Elementary Pupil's Emotional Intelligence Through the Educational Process. *Teachers for the Knowledge Society*, 11, 261-265.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cornell, D. (2015). *Authoritative School Climate Survey and School Climate Bullying Survey*. Curry School of Education, University of Virginia.
- Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and Teacher Bullying! Victimization of South Australian Secondary School Students: Prevalence and Psychosocial Profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Dixon, R. (2006). A Framework for Managing Bullying that Involves Students Who Are Deaf or Hearing Impaired. *Deafness and Education International*, 8(1), 11-32.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional Intelligence: Can It be Measured Reliably and Validly Using Competency Data. *Competency*, 6(1), 1-15.

- Eisner, N. (2012). *Engaging Deaf and Hard of Hearing Students in the School Library. A Handbook for Teacher-Librarians University of Illinois at Urbana-Champaign*. Graduate School of Library Information Science.
- Espinoza, E. (2006). The Impact of Peer Abuse (bullying) on School Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 221-238.
- Evans, C. B., Fraser, M. W. & Cotter, K. L. (2014). The Effectiveness of School-Based Bullying Prevention Programs: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544.
- Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Fox, L. & Boulton, J. (2003). Evaluating The Effectiveness of Asocial Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Fox, L. & Boulton, J. (2005). The Social Skills Problem of Victims of Bulling Self, Peer and Teacher Perception. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Gabriel, I. (2008). Editorial: Slipping Through the Cracks: Deaf Youth With Behavior Disorders. *Journal of the*

- American Deafness & Rehabilitation Association*, 41(3), 125-128.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and Victimization at School: The Role of Mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? 10th Anniversary Edition*. New York: Bantam Books.
- Hogan, A. & Phillips, R. (2015). *Hearing Impairment and Hearing Disability: Towards a Paradigm Change in Hearing Services*. London: Ashgate Publishing.
- Horn, C. & Ellis, R. F. (2012). *Emotional Intelligence: Personal Growth and Achievement Through E.I. Skills Development*. Tucson, AZ: Wheatmark.
- Jaeger, A. & Eagan, M. (2007). Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance, *NASPA Journal*, 44(3), 512-538.
- James, R. (2010). *Trajectories of Parents' Experiences in Discovering, Reporting, and Living with the Aftermath*

- of Middle School Bullying*. Ph.D. Faculty of the University Graduate School: Indiana University.
- Jantzer, A., Hoover, J. & Narloch, R. (2006). The Relationship Between School, A Ged Bullying and Trust, Shyness and Quality of Friendships in Young Adulthood: A Preliminary Research Note, *School. Psychology International*, 27(2), 146–156.
- Kanoy, K. (2013). *The Everything Parent's Guide to Emotional Intelligence in Children: How to Raise Children Who Are Caring, Resilient, and Emotionally Strong*. Avon, Mass.: Adams Media.
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 41-58.
- Lakhlani, A. P. (2014). *Manage Your Mind: For Emotional Intelligence, Feelings, Moods, and Stress Management*. India: Partridge Publishing
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. A. (2012). Brief Report: Emotional Intelligence, Victimization and Bullying in Adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207-211.
- Lopes, P., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Low, G. & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: Effectively Bridging the Gap from High School

- to College. *Texas Study of Secondary Education*, 8 (2),7-10.
- Lukomski, J. (2007). Deaf College Students' Perceptions of their Social-Emotional Adjustment. *Journal of Deaf studies & Deaf education*, 12(4), 486-494.
- Lynn, A. B. & Lynn, J. R. (2015). *The Emotional Intelligence Activity Kit: 50 Easy and Effective Exercises for Building EQ*. New York: Amacom.
- Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Items Booklet*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- McCrone, W. P. (2004). School Bullying: A Problem for Deaf and Hard of Hearing Students? *Odyssey*, 5(2), 4-9.
- Mihaela, S. (2014). The Effects of the Growth Environment on the Adolescents' Self-esteem, General Intelligence and Emotional Intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 864-867.
- Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait Emotional Intelligence and the Cognitive Appraisal of Stressful Events: An Exploratory Study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- Moon, Y. (1996). Measuring Emotional Intelligence: A Case in Korea. The SNU. *Journal of Educational Research*, 6, 11-30.
- Murphy, L. (2009). Developing Emotional Intelligence as a Means to Increase Team Performance. *World Review of Entrepreneurship Management and Sustainable Development*, 5(2), 193-205.
- Mustaffa, S., Nasirb, Z., Azizb, R., Mahmoodc, M. N.(2013). Emotional Intelligence, Skills Competency and Personal Development among Counseling Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2219-2223.
- Nadene E. (2012). *Engaging Deaf and Hard of Hearing Students in the School Library*. A Handbook for Teacher-Librarians University of Illinois at Urbana-

- Champaign, Graduate School of Library Information Science.
- Ndlovu, M. (2013). *School Bullying and its Effects on Victims: What goes on in Schools*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: How is It Possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Ogunyemi, A. (2008). Measured Effects of Provocation and Emotional Mastery Techniques in Fostering Emotional Intelligence among Nigerian Adolescents, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 281-296.
- Önen, A. S. & Ulusoy, F. M. (2015). The Effect of the Emotional Intelligence Level of High School Students on their Study Attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 2351-2354.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Petrides, K. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 5(6), 449-461.
- Plaford, G. R. (2006). *Bullying and the Brain: Using Cognitive and Emotional Intelligence to Help Kids Cope*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

- Quiroz, H., Arnette, J. & Stephens, R. (2006). *Bullying in Schools Fighting the Bully Battle*. California: National School Safety Center.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Robyn, C. (2004). SMS bullying, (Bullying & Violence). *Youth Studies Australia*, 23(2), 3-5.
- Saklofske, D., Austin, E. & Minski, P. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence, Victimization, Bullying Behaviours and Attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A Meta-analytic Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Seaman, M. (2012). Beyond Anti-Bullying Programs: Learn How to Foster Empathy within Your Curriculum to Increase the Emotional Intelligence of Middle

- Schoolers. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78(1), 24-28.
- Sehir, H. & Fulya, C. (2010). The Role of Social Skills and Life Satisfaction in Predicting Bullying Among Middle School Students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1159-1173.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage Publications Ltd.
- Smorti, A., Ortega, J. & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An Instrument used to Explore Narrative Strategies in Bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 397-426.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Storey, K. & Slaby, R. (2008). *Eyes on Bullying What Can You Do?* Newton: Education Development Center.
- Stroch, A. & Masia, C. (2003). The Relationship of Peer Victimization to Social Anxiety & Loneliness in Adolescent Females. *Child Study Journal*, 33(1), 1-17.
- Stys, Y. & Brown, S. (2004) . *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*. Ottawa, Canada: Correctional Service of Canada.
- Sukhodolsky, D., Golub, A., Stone, E. & Orban, L. (2005). Dismantling Anger Control Training for Children: A Randomized Pilot Study of Social Problem-Solving Versus Social Skills Training Components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23.

- Sullivan, K. & Cleary, M. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like Aiiatl How to Manage it?*. New York: Sage Publishing.
- Van Der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Wakeman, C. (2006). Emotional Intelligence: Testing, Measurement and Analysis. *Research in Education*, 75, 71-83.
- Weiner, M. T., Day, S. J. & Galvan, D. (2013). Deaf and Hard of Hearing Students' Perspectives on Bullying and School Climate. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 324-343.
- Weiner, M. T., Miller, M. (2006). Deaf Children and Bullying: Directions for Future Research. *American Annals of the Deaf*, 151(1), 61-70.
- Wenonah, C. & Cheryl, M. (2011). *Bullying Risk in Children with Disabilities*. Can Child Centre for Childhood Disability Research.
- Wijtenburg, L. (2015). *Parent and Teacher Attitudes Toward Bullying In School*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2010). Can Trait Emotional Intelligence and Objective Measures of Emotional Ability Predict Psychopathology Across the Transition to Secondary School? *Personality and Individual Differences*, 48(2), 161-165.

- Wong, C. & Law, K. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Explanatory Study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Yalcin, B., Karahan, T., Ozcelik, M. & Igde, F. (2008). The Effects of an Emotional Intelligence Program on the Quality of Life and Well-Being of Patients With Type 2 Diabetes Mellitus. *The Diabetes Educator*, 34(6), 1013-1024.
- Yip, J. & Martin R. (2006). Sense of Humor, Emotional Intelligence, and Social Competence. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1202-1208.

واقع البحث المصرى والعربى فى مجال التعلم المستند إلى
الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ – ٢٠١٦م) لدى
العاديين وذوى الإعاقة والموهوبين
(دراسة تقييمية للبحوث التجريبية باستخدام المنهجين
الببليومتري الببليوجرافى وما وراء التحليل)

د/ أمل محمد غنايم
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي التعرف على واقع البحث المصرى والعربى فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م) وذلك باستخدام منهجين هما الببليومتري الببليوجرافى وما وراء التحليل على بحوث التعلم المستند إلى الدماغ فى الانتاج العلمى المصرى والعربى. وبمراجعة (٦٠) بحثاً ودراسة مصرية وعربية سابقة تناولت برامج وأنشطة تدريسية وتدريبية تدخلية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى العاديين وذوى الإعاقة والموهوبين أشارت نتائج الدراسة إلى: احتلت البحوث المنشورة المرتبة الأولى، يليها رسائل الدكتوراه، ثم رسائل الماجستير، كما شهدت الفترة الزمنية من عام ٢٠١٢ وحتى عام ٢٠١٦ أكثر دراسات تجريبية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ، وكان عدد الباحثين الذكور يفوق عدد الباحثات الإناث، وجاءت مصر فى المرتبة الأولى من الدول العربية التى أجريت بها تلة الدراسات والبحوث، وانحصر عدد المؤلفين فى العالم العربى الذين أهتموا بإجراء دراسات وبحوث تجريبية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ ما بين مؤلف واحد إلى مؤلفان، وتوزعت البحوث التجريبية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال تلك الفترة فى (١٩) مجلة ودورية علمية محكمة، حيث جاءت مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس فى المرتبة الأولى. أكثر الاستراتيجيات التدخلية الأكثر استخداماً فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ هى الاستراتيجيات التدريسية، يليها الاستراتيجيات المعرفية بالرغم من أهميتها. أكثر التصميمات التجريبية المتبعة هو تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة. وجود تأثير موجب دال إحصائياً لتلك البرامج، تراوح ما بين الضعيف والكبير. ويختلف حجم التأثير لتلك البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية باختلاف المرحلة التعليمية، نوع جنس المفحوص، عينات الدراسة، نوع الدراسة، حجم العينة، المدة الزمنية لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية.

كلمات مفتاحية: الدماغ - التعلم المستند إلى الدماغ - العاديين - ذوى الإعاقة - الموهوبين - المنهج الببليومتري الببليوجرافى - أسلوب ما وراء التحليل.

The reality of Egyptian and Arab research in the field of brain-based learning during the period (2003- 2016) the normal and with disabilities and talented

An evaluation study of empirical research using two approaches Bibliographic Bibliometric and Meta- analysis

Prepared by

Dr. Amal Mohammed Ghanayem

Lecturer of Special Education

Faculty of Education in Ismailia - Suez Canal University

Summary

The present study aimed to recognize the reality of the Egyptian researcher and the Arab world in the field of learning-based brain during the period (2003 - 2016 AD) and that two approaches are Albbbleomtry bibliographic and beyond the analysis of the document to the brain in the scientific Egyptian and Arab production of learning research. A review of 60 research and the study of Egyptian and Arab it has reached results the study follows: 1. published research was ranked first, followed by doctoral dissertations, and theses, also saw the time period from 2012 until the end of 2016, more experimental studies in the field of learning based on the brain, and the number of male researchers outnumber female researchers, Egypt and ranked The first of the Arab states, which was conducted by birth to studies and research. 2- a more interventionist strategies most widely used in the field of brain-based learning is a teaching strategy, followed by cognitive strategies in spite of its importance. 3- more experimental designs used is the design of the experimental group and the group. 4- A positive effect D. statistically for those programs, ranging from the weak and the Great. 5- The effect size is different for those interventionist programs and teaching strategies depending on the

educational level, sex of screened, the study samples, the type of study, the sample size, the length of time for the implementation of interventional programs and teaching strategies.

Keywords: brain - brain-based learning - normal - disabilities - talented - Bibliographic Bibliometric Method - method of Meta-analysis..

مقدمة:

شهد البحث النفسى والتربوى خلال القرن الماضى وتحديداً فى نهايته تحولات مهمة فى النظر إلى عملية التعلم، وتضمن ذلك التحول إثارة التساؤلات حول ما يجرى داخل دماغ المتعلم وكيفية تكوين عقله؛ مثل: بنيته المعرفية، وقدرته على تجهيز ومعالجة المعلومات، وأنماط تعلمه وتفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه فعال وذا معنى، وكيفية تنمية إمكانات المتعلمين، وتنمية قدراتهم الدماغية لأقصى درجة ممكنة؛ لأن الحياة المعاصرة تحتاج إلى أفراد مفكرين قادرين على اتخاذ القرار السليم لحل المشكلات والتعامل مع متطلبات وغموض وتعقد هذا العصر الذى يتسم بالتقدم والتدفق والعبء المعرفى والمعلوماتى.

ومن أجل ذلك أُسس نموذج جديد للعلاقة بين وظيفة الدماغ^(١)، وبين الممارسة التقليدية؛ يؤكد على أن العمليات العقلية المعرفية تتضرر كثيراً بفعل تهديد حجرة الدراسة المدرسية، وأننا إذا تجاهلنا كيفية عمل أدمغة المتعلمين فسوف نُعرض نجاهم إلى الخطر (جنسين، ٢٠١٤، ص ١٧).

ومن ثم ظهرت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning Theory (BBLT) نتيجة بحوث علم النفس العصبى المعرفى Cognitive Neuropsychology (CNP) والتي تشرح كيف يتعلم الدماغ باعتباره عضو التعلم، وكذلك العمل على إحداث التكامل بين علم النفس العصبى والفسيولوجى والكيمياء الحيوية وعلم النفس المعرفى، وهو مجال دينامى منذ التسعينات وذلك نتيجة تطور المعلومات حول فسيولوجيا الأعصاب وربطها بالعمليات العقلية المعرفية اللازمة للتعلم (Kathleen, 2006).

وفى هذا الصدد سُمى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين بـ «عقد الدماغ»، حيث توسعت أبحاث الدماغ فى نهاية القرن العشرين وذلك بسبب ظهور التقنيات الحديثة التي أتاحت للعلماء فرص سبر مناطق فى الدماغ طالما ترك شأنها للتخمين، ولم يتمكن أي بحث من استثارة الاهتمام أكثر مما فعله البحث فى جانبى الدماغ لأن الكشف عن أن كل جانب منهما يعمل بطريقة تختلف عن

(١) الدماغ والمخ (Brain) مصطلحين مترادفين فى الدراسة الحالية.

طريقة الجانب الآخر، يشير إلى توسيع مفهومنا عن عمليات التفكير التي تميل إلى العمليات اللفظية التحليلية، ونحن نملك الدليل الآن على أن هذا التركيز يؤدي إلى تجاهل نصف قدرات الدماغ، فماذا عن النصف الآخر؟ إن نتائج الأبحاث الحديثة المتعلقة بجانبى الدماغ وبعلم النفس العصبى المعرفى والفسىولوجى جعلتنا نعي أننا نمتلك أسلوبين مختلفين ولكنهما متكاملين في معالجة المعلومات: أحدهما مكانى ومتزامن (أكثر من خطوة فى ذات الوقت) ويختص به الجانب الأيمن للدماغ، والأسلوب الآخر خطى (خطوة تلو الأخرى) ويختص به الجانب الأيسر للدماغ، وقد أثار هذا الأكتشاف اهتمام التربويين والمسؤولون عن العملية التعليمية فى تطبيق نتائج الأبحاث المتعلقة بجانبى الدماغ فى البيئة الصفية داخل حجرة الدراسة بمؤسساتنا التربوية والتعليمية (يوسف، ٢٠٠٥؛ ٢٠٠٧؛ ٢٠١٠، أ، ب؛ ٢٠١١، أ، ب، ج، د؛ ٢٠١٢، أ، ج، د؛ ٢٠١٥؛ ٢٠١٦).

وفى ضوء الحقيقة التى مؤداها أن جميع المعلمين من المحتمل أن يتعاملوا مع المتعلمين سواء أكانوا عاديى أو ذوى إعاقة، فإن برامج تربية المعلمين تراجع المناهج التعليمية التى تعد معلمي المستقبل لاستخدام طرق تدريسية مناسبة مع جميع أنواع المتعلمين؛ لذا فإننا بحاجة إلى تصميم التعليم فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (BBLT) داخل مدارسنا المصرية والعربية فى القرن الحادى والعشرين باعتباره مدخلاً لتجويد عمليتى التعلم والتعليم لدى المتعلمين العاديين وذوى الإعاقة (يوسف وغنايم، ٢٠١٦).

ولقد استخدمت الأساليب الكمية الببليومترية الببليوجرافية للإنتاج العلمى فى العلوم النفسية والتربوية فى العديد من الدراسات سواء كان للعاديين أو لذوى الإعاقة والموهوبين (البخيت والشيخ، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧؛ البخيت، ٢٠٠٨؛ ٢٠١٢، أ، ب؛ يوسف، ٢٠١٢، ب؛ أبو الفتوح، ٢٠١٣؛ الكلية، ٢٠١٥؛ والحنو، ٢٠١٦)، ورغم تعدد هذه الدراسات وتنوعها فإن المجال لا يزال بكرة ويحتاج إلى عدة دراسات حتى يكتمل الفهم العميق لهذا الإنتاج العلمى، وحتى تتضح معالم صورته بشكلى جلى، وتبين جوانبه وخباياه، لذا تأتى الدراسة الببليومترية الببليوجرافية الحالية لتكمل جهود تلك الدراسات السابقة بتناولها لمجال التعلم المستند إلى الدماغ، وبذلك تحاول الإسهام من خلال التحليل الببليومتري الببليوجرافى فى مهمة مراجعة

وفحص الإنتاج العلمى فى البحث النفسى والتربوى المصرى والعربى فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ.

ومن ناحية أخرى نجد أن أسلوب ما وراء التحليل Meta-Analysis قد ظهر - لأول مرة - فى العلوم التربوية والنفسية على يد جلاس Glass عام ١٩٧٦م ليطبق على نتائج الدراسات والبحوث الكمية أو الرقمية بهدف تكامل النتائج المتعددة والمتنوعة لهذه البحوث والدراسات (عبد الحميد، ١٩٨٧، ص ٣١٨).

ولقد عرف هذا الأسلوب فى بداياته بأنه تحليل التحاليل Analysis of Analysis، ويهدف إلى دمج مجموعة كبيرة من النتائج التى توصلت إليها دراسات وبحوث سابقة منفصلة بغرض تكاملها (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦، ص ١٢٨).

ويقوم أسلوب ما وراء التحليل على جمع وتلخيص نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات ذات العلاقة، واستخدامها كبيانات، ومن ثم تحليلها لاستخراج قيم كمية تعطي مؤشراً عن مدى فاعلية الدراسة، بدلاً من الاستعانة بأسلوب السرد النظري. ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية استخدام أسلوب ما وراء التحليل فى تحليل الدراسات التربوية والنفسية، إذ تعد أكثر الطرق كفاءة ودقة واتساقاً وتنظيماً من مراجعة الدراسات الكمية. & Rosenthal, 1991; (Kulik & Kulik, 1989; Cooper & Hedges, 1999).

ويشير وولف (Wolf, 1986, p. 13) إلى أن فائدة أسلوب ما وراء التحليل تكمن فى تحديد الفجوات الموجودة فى الأدبيات، أو المناطق التى تحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث، وأيضاً توجيه هذه الدراسات والبحوث إلى وجهات جديدة تفرض نفسها على الساحة وظهرت الحاجة إليها، والكشف عن العلاقات التفاعلية والوسيلة المؤثرة، أو الاتجاهات صعبة الملاحظة، أو التى لا يمكن صياغة فرضيات قابلة للاختبار حولها فى دراسة تجريبية منفصلة. وتضيف محمد (٢٠١٣، ص ١٦٠) أن أسلوب ما وراء التحليل تبرز أهميته فى أنه يعطى دليلاً إحصائياً مفيداً حول الجانب المدروس أو المختلف عليه.

ومن ثم يُعد أسلوب ما وراء التحليل منهجاً وصفيّاً تحليليّاً بدأ ينمو وبصورة متزايدة في أوروبا وأمريكا وبلدان أخرى من العالم منذ عام ١٩٧٦، وبالرغم من

هذا الانتشار الكبير إلا أنه - في حدود إطلاع الباحثة - لم يلق الاهتمام الكافي في البحث النفسى والتربوى المصرى والعربى، ومن ثم يجب الاهتمام بهذه النوعية من الدراسات والبحوث.

مشكلة البحث:

تواجه البحوث النفسية والتربوية مشكلة تكرار البحوث لنفس الموضوعات واجترار أفكار الآخرين، حيث لا يحدد كل باحث بحثه من حيث ما انتهت إليه البحوث الأخرى، لأن ذلك يتطلب منه تدقيقاً عند تحليل البحوث أو الدراسات ذات الصلة وتحديد مكانة بحثه بالنسبة لتلك البحوث، وتقديم الإضافة التكميلية التى من المتوقع الإسهام بها (حامد ومحمد، ٢٠٠٣، ص ٢٠٢)

وبناء على ما سبق قرر جلاس Glass فى خطاب الافتتاح للمؤتمر السنوى للجمعية الأمريكية للبحث التربوى AERA أن هناك حاجة ملحة لبديل صارم نستعاض به عن المناقشات السببية الضيقة للبحوث والدراسات التى تعكس محاولات الباحثين لاشتقاق معنى محدد من التراث المتزايد للبحث التربوى (السعيد، ٢٠٠٩، ص ٨٨)

وفى هذا الصدد فقد جاء تأكيد فى الطبعة الأخيرة (السادسة) الصادرة من دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) على أهمية الإشارة إلى قيم حجم التأثير وحدود الثقة فى التقارير البحثية وذلك فى ضوء فحص الدلالة الإحصائية للبيانات لما لذلك من أهمية فى توضيح نتائج الدراسات والبحوث (APA Publication Manual, 2010, p. 33).

لذا يشير الضوى (٢٠١٠، ص ٨) إلى أنه من المهم للبحوث العربية أن تلاحق الإنجازات والجهود العالمية فى الأخذ بمفهوم حجم التأثير بجانب الدلالة الإحصائية؛ لأنه السبيل الوحيد لما يعرف بالدراسات التكاملية التى تقوم على منهج التحليل البعدى، وهذا يثمر عن نتائج تكاملية فى مجالات متعددة تراكمت فيها نتائج البحوث ولا صلة بينها ومنها مجال وظائف المخ.

وفى هذا الإطار فإن الاهتمام بتوظيف نتائج التعلم المستند إلى الدماغ يُعد من القضايا الهامة فى مجال التربية لأن الكثير مما توصلت إليه الأبحاث فى مجال

وظائف جانبى الدماغ له تطبيقات واسعة في العملية التعليمية وقد تمتد إلى تحديد السلوك الناجح في الحياة بعد الدراسة، الأمر الذي جعل من المرغوب فيه أن يكون التربويون ومعدو البرامج التعليمية والمعلمين معاً أكثر معرفة ودراية واهتماماً بأنشطة ووظائف جانبى الدماغ وأهمية تطبيقها في حجرة الدراسة ووضعها موضع الاعتبار عند بناء البرامج التعليمية واختيار طرق وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية، لما لذلك من تأثير على العائد من العملية التعليمية وأهدافها.

ولما كان البحث العلمي يسعى إلى تزويد الباحث بالبيانات الخاصة ببعض الظواهر المراد دراستها وتحليل بياناتها واستخلاص النتائج منها، ومقارنة الظواهر ببعضها ومحاولة استنتاج علاقات بينها، واستخدامها في اتخاذ القرار المناسب، فإنه من الواضح أننا في حاجة ماسة وملحة لتطبيق هذا الأسلوب على نتائج البحوث والدراسات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. حيث يتفق المشتغلون في مجال دراسة الظواهر النفسية والتربوية على أنها ظواهر تتصف بالتعقيد مما دفعهم إلى تبني تعريفات إجرائية متعددة. وفي هذا البحث سوف نتناول هذا الأسلوب وكيفية تطبيقه على بحوث ودراسات التعلم المستند إلى الدماغ.

والمتتبع للبحوث والدراسات التي أجريت في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ منذ بداية ظهورها وحتى الآن يجد تضخم في عدد البحوث والدراسات في هذا المجال؛ وعلى الرغم من ذلك فإن موضوع تقييم هذه الدراسات والبحوث لم يلق الاهتمام الكافي، ولا تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات في هذا المجال. وفي حدود إطلاع الباحثة فإنه لم يتم إجراء بحث تطبيقي في البيئة المصرية أو العربية في إطار المنهجين الببليومتري الببليوجرافي وما وراء التحليل في مجال التعلم المستند إلى الدماغ. لذا يأتي البحث الحالي كتطبيق في هذا المجال الخصب والمهم، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- (١) ما واقع البحث المصري والعربي في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م)؟
- (٢) ما الاستراتيجيات التدخلية الأكثر استخداماً في مجال التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية؟

- (٣) ما أكثر التصميمات التجريبية المتبعة لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية؟
- (٤) ما حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية؟
- (٥) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف المرحلة التعليمية (رياض الأطفال، الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعية)؟
- (٦) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع جنس المفحوص (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)؟
- (٧) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف عينات الدراسة (عاديين، موهوبين ومتفوقين عقلياً، ذوى صعوبات التعلم، مضطربى الانتباه مفرطى النشاط ADHD، ومنخفضى التحصيل)؟
- (٨) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع الدراسة (رسالة ماجستير، رسالة دكتوراه، بحث منشور)؟
- (٩) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف حجم العينة (صغير - متوسط - كبير)؟
- (١٠) هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف المدة الزمنية لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتى:

- (١) تعريف القارئ في مجال البحث النفسى المصرى والعربى باستخدام منهجىن هما ما وراء التحليل كمنحى حديث فى تجميع وتوليف نتائج البحوث والدراسات السابقة فى مجال بحثى معين، والآخر المنهج الببليومتري الببليوجرافى كمنحى يستخدم المعالجة الكمية للمادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصى خصائص واتجاهات الأدبيات المنشورة فى أحد مجالات المعرفة.
- (٢) استخدام أسلوب ما وراء التحليل لإعادة تحليل نتائج دراسات وبحوث التعلم المستند إلى الدماغ فى البحث النفسى المصرى والعربى.
- (٣) التعرف على واقع البحث المصرى والعربى فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م).

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

- (١) يشكل هذا البحث خطوة مهمة نحو تدعيم بحوث التعلم المستند إلى الدماغ وتكاملها من أجل تقديم تفسيرات أكثر إقناعاً للكثير من الظواهر النفسية والتربوية بأسلوب إحصائي مهم وهو أسلوب ما وراء التحليل، وكذا بالمنهج الببليومتري الببليوجرافى.
- (٢) إن الاهتمام بوظائف جانبى الدماغ (الأيمن / الأيسر) فى إطار نظرية التعلم المستند إلى الدماغ يساعدنا على التعامل معها بما يفيد المعلمين والقائمين على العملية التعليمية فى حل بعض مشكلات التعلم والتخطيط لإعداد التدريبات والأنشطة التعليمية المناسبة لتنمية النمط المتكامل لجانبى الدماغ.
- (٣) إن نتائج هذا البحث تدعم فرض مفاده أنه يمكن تنمية وظائف جانبى الدماغ الأيمن والأيسر باستخدام استراتيجيات تدريسية وبرامج تدريبية مختلفة.

(٤) يعد البحث الحالي محاولة واجتهاد متواضع ومحدود من الباحثة في كونها تؤرخ لتطور حركة النشر العلمي في مجال التعلم المستند إلى الدماغ بالبحث النفسى والتربوى المصرى والعربى لتقديم دليلاً مختصراً لواقع الدراسات التجريبية التى تم تنفيذها فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م).

مصطلحات البحث الإجرائية:

١- الدماغ Brain: يعرفه كامل (١٩٩٥، ص ١٩) بأنه بناء عصبى (المادة الرمادية والمادة البيضاء) راق مدعش يوجد داخل علبة عظمية تحميه هي الجمجمة ومن الناحية النفسية فإن المخ هو عضو حضاري ثقافي وهو عضو النشاط النفسى وهو الذي يتعلم طبقاً لنوع ومقدار ومستوى تنظيم المعلومات التي يتعرض لها المخ من خلال التعلم، وتبين مخرجات التعلم التي تتمثل في: وظائف المخ المعرفية - وظائف المخ الانفعالية - وظائف المخ السيكوحركية - والوظائف الاجتماعية.

٢- التعلم المستند إلى الدماغ (BBL) Brain Based Learning: يشير يوسف (٢٠١٣ ب، ص ٧٤) إلى أنه "التعلم الذي يتضمن مداخل للتعليم المدرسي معتمداً على الأبحاث والدراسات الحديثة للمخ البشرى لدعم وت تنمية وتحسين استراتيجيات التدريس وهو مدخل لتربية شمولية يتيح للمخ الإنسانى أن يتعلم بصورة طبيعية".

٣- نظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning Theory (BBLT): يرى جالبينر (Gulpinar, 2005, p. 302) بأنها "نظرية تمثل منهجاً شاملاً للتعليم يستند إلى علم الأعصاب الحديث المهيمن على الدماغ البشرى، وتستند إلى علوم التشريح والأداء الوظيفى للدماغ، ويشتمل هذا النوع من التعلم على مفاهيم وآليات تعليمية وتعليمية مثل التعلم الإقناني، التعلم الذاتى، الذكاء المتعدد، التعلم التعاونى، المحاكاة، التعلم التجريبي، التعلم الحركى، التعلم القائم على المشكلة.

٤- المنهج الببليومتري الببليوجرافى Bibliographic Bibliometric Method: هو أحد المناهج العلمية المقننة فى مجال علم المكتبات والمعلومات ويعنى بدراسة الظواهر العلمية واستكشاف سمات الانتاج الفكرى المتخصص فى مجال

معين، ودراسة توجهاته العددية والنوعية وتحليلها معتمداً في ذلك على الطرق الإحصائية والأساليب الرياضية في عملية التحليل.

٥- أسلوب ما وراء التحليل Meta- Analysis Style: هو منهج تحليلي إحصائي يهدف إلى تفسير نتائج البحوث المجمعة من دراسات متعددة في مجال ما من المجالات بغرض اتخاذ قرارات تربوية محددة (شريف، ١٩٩٣، ص ١٦١ - ١٦٢).

إجراءات البحث:

وتشمل أهم الخطوات التي تم اتباعها، والإجراءات الإحصائية، ونتائج التحليل.

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على استخدام أسلوب ما وراء التحليل الكمي لإعادة تحليل الأدبيات السابقة في مجال التعلم المستند إلى الدماغ، إضافة إلى المنهج الببليومتري الببليوجرافي.

ثانياً: عينة البحث:

تصدي البحث الحالي إلى تحليل (٦٠) بحثاً ودراسة مصرية وعربية سابقة تناولت تقديم البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، وكانت في ثمان دول عربية وهي: (مصر، السعودية، الأردن، فلسطين، العراق، ليبيا، اليمن، وسلطنة عُمان) خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م) بشرط أن تحتوي الدراسة التي يشملها التحليل على البيانات الأساسية وأهمها: المرحلة التعليمية، ونوع جنس المفحوص، وحجم العينة، والبيانات اللازمة لحساب حجم التأثير، وأن تكون الدراسة منشورة في أحد المؤتمرات أو إحدى المجلات العلمية المعروفة المصرية أو العربية، أو أن تكون رسالة ماجستير أو دكتوراه من إحدى الجامعات المصرية أو العربية.

ثالثاً: خطوات البحث:

١- اختيار الموضوع: تحدد موضوع البحث الحالي في «التعلم المستند إلى الدماغ» وذلك للأسباب التالية:

- أ- إن مجال التعلم المستند إلى الدماغ نال قدرًا كبيرًا من الاهتمام في البيئة المصرية والعربية منذ ظهوره وحتى الآن.
- ب- الدور الرئيس الذي تلعبه نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، حيث تزيد من انتاجية المتعلمين وتقلل من احباطهم، وإعطائها فرصة للمعلم لتطبيق تعلم أفضل، إضافة إلى فتح الباب لإمكانية غير محدودة في حجرات وقاعات الدراسة
- ج- إن التعلم وفق هذه النظرية - التعلم المستند إلى الدماغ - يتيح للمعلمون والطلاب أن يكونوا متعاونين معًا وعندهم مسئولية متبادلة أكثر فأكثر، حيث يعرف المتعلمون ماذا يريدون أن يعملوا، ويعرفون كيف يقومون بالمحافظة على النظام والانضباط، والمعلمين عندهم ذخيرة فنية شاملة من الطرق والأساليب التدريبية المتنوعة.

٢- اختيار الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالموضوع: تم وضع المحددات التالية لاختيار الدراسات والبحوث السابقة:

- ☒ الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم المستند إلى الدماغ والمنشورة في الدوريات والمؤتمرات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م).
- ☒ الدراسات والبحوث التي تستخدم في تصميمها التجريبي برنامج تدريبي أو استراتيجية تدريسية معينة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.
- ☒ الدراسات والبحوث التي تشتمل على البيانات اللازمة لحساب حجم التأثير مثل قيمة الاختبار الإحصائي والمتوسطات والانحرافات المعيارية وأحجام العينات.

٣- تصنيف الدراسات والبحوث السابقة وفقًا للمتغيرات: بعد أن تم اختيار الدراسات والبحوث المرتبطة بالموضوع تم الاعتماد على الدراسات والبحوث التي تناولت تقديم البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، وعددها (٦٠) دراسة^(١).

(١) ملحق (١) قائمة بالدراسات والبحوث القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ التي جرى تحليل نتائجها.

وأيضاً تم تصنيف الدراسات وفقاً للمتغيرات التالية:

- **نوع الدراسة:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لنوع الدراسة إلى ثلاثة مستويات هي: (ماجستير، دكتوراه، وبحث منشور).
- **سنة النشر:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لسنة النشر إلى (١٣ عام) خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م).
- **نوع جنس الباحث:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لنوع جنس الباحث إلى مستويين هما: (ذكور، وإناث).
- **الدولة التي أجريت بها الدراسة:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً للدولة التي طبقت بها الدراسة إلى (٨) دول عربية.
- **عدد المؤلفين:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لعدد المؤلفين الذين قاموا بإجراء الدراسة إلى مستويين هما: (مؤلف واحد، ومؤلفان).
- **المجلة العلمية المنشور بها البحث:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً للمجلات التي نشرت بها إلى (١٩) مجلة ودورية علمية محكمة).
- **المرحلة التعليمية:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً للمرحلة التعليمية التي أجريت فيها إلى خمس مستويات هي: رياض الأطفال، الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعية.
- **نوع جنس المفحوص:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لنوع جنس المفحوص إلى ثلاثة مستويات هي: ذكور، إناث، وذكور وإناث معاً.
- **عينات البحث:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لعينات الدراسة التي أجريت عليها إلى خمس مستويات هي: عاديين، موهوبين ومتفوقين عقلياً، ذوى صعوبات تعلم، ومضطربى الانتباه مفرطى النشاط ADHD، ومنخفضى التحصيل.
- **الاستراتيجيات والأنشطة التدريسية التداخلية المختلفة القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ،** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لهذا المتغير إلى قسمين هما: (التدخل المعرفى، والتدخل من خلال إستراتيجيات تدريسية).

- **التصميم التجريبي:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً للتصميم التجريبي في الدراسة إلى ستة أنواع هي: (مجموعة تجريبية واحدة)، (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، (مجموعتين تجريبيتين)، (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين)، و(أربع مجموعات تجريبية).
- **حجم العينة:** وصنفت الدراسات والبحوث طبقاً لحجم العينة في الدراسة إلى ثلاثة مستويات هي: حجم صغير (أقل من ٣٠ فرد)، حجم متوسط (من ٣٠ - ١٠٠ فرد)، وحجم كبير (أكثر من ١٠٠ فرد).

رابعاً: إجراءات البحث:

تم إتباع الإجراءات التالية:

- (١) تم تجميع نتائج الدراسات والبحوث السابقة والمصنفة وفقاً للمحددات السابقة.
- (٢) إدخال البيانات السابقة إلى البرنامج الإحصائي تمهيداً لمعالجتها.
- (٣) إعداد مجموعة من الأوامر الخاصة بالحزمة الإحصائية Spss V21 لحساب حجم التأثير.

نتائج البحث وتفسيرها:

تقوم الباحثة بعرض النتائج الإحصائية للبحث الحالي وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

ولإجابة عن السؤال الأول للبحث وهو: «ما واقع البحث المصري والعربي في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م)؟»، قامت الباحثة بفحص الدراسات والبحوث وتصنيفها وفقاً لعدة تصنيفات على النحو التالي:

أ. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لنوع الدراسة إلى ثلاث مستويات هي: (رسالة ماجستير، رسالة دكتوراه، وبحث منشور)، فكانت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لنوع الدراسة

نوع الدراسة	عدد الدراسات	النسبة المئوية %
رسالة ماجستير	١٤	٢٣,٣ %
رسالة دكتوراه	٢١	٣٥ %
بحث منشور	٢٥	٤١,٧ %
المجموع	٦٠	١٠٠ %

يتضح من الجدول (١) أن عدد البحوث المنشورة بالدوريات والمجلات والمؤتمرات العلمية (٢٥) بحثاً وجاءت بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها (٤١,٧ %)، وعدد رسائل الدكتوراه (٢١) رسالة علمية وجاءت فى المرتبة الثانية بنسبة مئوية قدرها (٣٥ %)، وعدد رسائل الماجستير (١٤) رسالة علمية وجاءت فى المرتبة الثالثة والاخيرة بنسبة مئوية قدرها (٢٣,٣ %) مما يعنى أن البحوث المنشورة بالدوريات والمجلات والمؤتمرات العلمية هى الأكثر فى كمية الإنتاج العلمى من البحث فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ.

ب. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لسنة النشر خلال الفترة الزمنية من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م)، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (٢):

جدول (٢)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لسنة النشر

سنة النشر	عدد البحوث	النسبة المئوية %	سنة النشر	عدد البحوث	النسبة المئوية %	سنة النشر	عدد البحوث	النسبة المئوية %	سنة النشر	عدد البحوث	النسبة المئوية %
٢٠٠٣	١	١,٦٧ %	٢٠٠٧	٢	٣,٣٣ %	٢٠١١	٦	١٠ %	٢٠١٥	٨	١٣,٣٣ %
٢٠٠٤	صفر	صفر %	٢٠٠٨	٣	٥ %	٢٠١٢	٧	١١,٦٧ %	٢٠١٦	١	١,٦٧ %
٢٠٠٥	صفر	صفر %	٢٠٠٩	٤	٦,٦٧ %	٢٠١٣	١٣	٢١,٦٦ %	المجموع	٦٠	١٠٠ %
٢٠٠٦	صفر	صفر %	٢٠١٠	٤	٦,٦٧ %	٢٠١٤	١١	١٨,٣٣ %			

يتضح من الجدول (٢) أن الفترة الزمنية من عام ٢٠١٢ وحتى عام ٢٠١٦ هي أكثر الفترات الزمنية التي شهدت أكثر دراسات تجريبية في مجال التعلم المستند إلى الدماغ بعدد (٤٠) دراسة بنسبة مئوية قدرها (٦٦,٧٪)، يليها مباشرة الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٧ وحتى نهاية عام ٢٠١١ بعدد (١٩) دراسة بنسبة مئوية قدرها (٣١,٧٪)، ثم الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٣ وحتى نهاية عام ٢٠٠٦ بعدد (١) دراسة بنسبة مئوية قدرها (١,٦٪)، ويظل عام ٢٠١٣ هو الأكثر في كمية الإنتاج العلمي من البحث النفسى والتربوى المصرى والعربى فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ.

ج. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لنوع جنس الباحث (ذكر - أنثى) وفى هذا الإجراء لم يتم تكرار إحصاء نفس الباحث حال كون له أكثر من دراسة، كما تم إضافة جميع الباحثين فى حال اشتراكهم فى دراسة واحدة ضمن التحليل والتكرار، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (٣):

جدول (٣)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لنوع جنس الباحث

نوع جنس الباحث	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	٣٢	٥١,٦٢٪
أنثى	٣٠	٤٨,٣٨٪
المجموع	٦٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن أن هناك (٦٢) باحثاً وباحثة فى العالم العربى أهتم بإجراء دراسات وبحوث تجريبية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م)، حيث جاء ترتيب الذكور فى المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها (٥١,٦٢٪)، بينما احتلت الإناث المرتبة الثانية والأخيرة بنسبة مئوية قدرها (٤٨,٣٨٪). الأمر الذى يشير إلى أن عدد الباحثين الذكور يفوق عدد الإناث فى مجال التعلم المستند إلى دماغ.

د. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً للدولة التى أجريت فيها الدراسة، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (٤):

جدول (٤)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً للدولة التى أُجريت فيها الدراسة

م	الدولة التى أُجريت فيها الدراسة	التكرار	النسبة المئوية	م	الدولة التى أُجريت فيها الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
١	الأردن	٧	١١,٦٧٪	٥	سلطنة عُمان	٢	٣,٣٣٪
٢	مصر	٢٨	٤٦,٦٦٪	٦	السعودية	٧	١١,٦٧٪
٣	فلسطين	٨	١٣,٣٣٪	٧	اليمن	١	١,٦٧٪
٤	العراق	٦	١٠٪	٨	ليبيا	١	١,٦٧٪

يتضح من الجدول (٤) أن هناك (٨) دول بالعالم العربى تم فيها إجراء دراسات وبحوث تجريبية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م)، حيث جاء ترتيب جمهورية مصر العربية فى المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها (٤٦,٦٦٪)، وبفارق شاسع تليها دولة فلسطين فى المرتبة الثانية بنسبة مئوية قدرها (١٣,٣٣٪)، ثم تقاسمت المملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية المرتبة الثالثة بنسبة مئوية قدرها (١١,٦٧٪) لكل منهما، ثم جاءت فى المرتبة الرابعة دولة العراق بنسبة مئوية قدرها (١٠٪)، وتلاها فى المرتبة الخامسة سلطنة عُمان بنسبة مئوية قدرها (٣,٣٣٪)، ثم تقاسمت الجمهورية اليمنية والجمهورية الليبية المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية قدرها (١,٦٧٪) لكل منهما، الأمر الذى يشير إلى تفاوت اهتمام الباحثين فى العالم العربى بمجال التعلم المستند إلى الدماغ.

هـ. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لعدد المؤلفين (مؤلف واحد - مؤلفان)، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالى:

جدول (٥)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لعدد المؤلفين

مؤلفو الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
مؤلف واحد	٥٥	٩١,٧٪
مؤلفان	٥	٨,٣٪
المجموع	٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن عدد المؤلفين في العالم العربي الذين أهتموا بإجراء دراسات وبحوث تجريبية في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م) ينحصر ما بين مؤلف واحد إلى مؤلفان، حيث جاء ترتيب الدراسات والبحوث التي قام بها مؤلف واحد في المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها (٩١,٧٪)، بينما احتلت الدراسات والبحوث التي قام بها مؤلفان المرتبة الثانية والأخيرة بنسبة مئوية قدرها (٨,٣٪). الأمر الذي يشير إلى شيوع ظاهرة التأليف المنفرد (الفردى) في مجال التعلم المستند إلى الدماغ.

و. تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً للمجلات التي نشرت بها، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (٦):

جدول (٦)

تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً للمجلات التي نشرت بها

م	المجلة	التكرار	النسبة المئوية
١	مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس	١	٤,٣٥٪
٢	مجلة التربية العلمية	٢	٨,٧٠٪
٣	مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية	١	٤,٣٥٪
٤	مجلة دراسات لجامعة الأغواط	١	٤,٣٥٪
٥	مجلة رسالة الخليج العربي	١	٤,٣٥٪
٦	المجلة التربوية (مجلس النشر العلمي - الكويت)	١	٤,٣٥٪
٧	مجلة العلوم التربوية (الكويت)	١	٤,٣٥٪
٨	مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)	١	٤,٣٥٪
٩	مجلة كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط	١	٤,٣٥٪
١٠	مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية	١	٤,٣٥٪
١١	مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس	٣	١٣٪
١٢	مجلة الفتح - كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى	١	٤,٣٥٪
١٣	مجلة كلية التربية - جامعة بنها	١	٤,٣٥٪
١٤	مجلة دراسات تربوية واجتماعية - كلية التربية - جامعة حلوان	١	٤,٣٥٪
١٥	مجلة تربويات الرياضيات - كلية التربية - جامعة بنها	٢	٨,٧٠٪

م	المجلة	التكرار	النسبة المئوية
١٦	مجلة العلوم التربوية - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	١	٤,٣٥٪
١٧	مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس	١	٤,٣٥٪
١٨	مجلة العلوم النفسية والتربوية	١	٤,٣٥٪
١٩	مجلة دياى للعلوم الإنسانية	١	٤,٣٥٪
	المجموع	٢٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٦) أن البحوث التجريبية في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠١٦م) تتوزع في (١٩) مجلة ودورية علمية محكمة، حيث جاءت مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - التي تصدرها رابطة التربويين العرب بجمهورية مصر العربية في المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها (١٣٪)، وتقاسمت المرتبة الثانية مجلتان هما «مجلة التربية العلمية - التي تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية بكلية التربية بجامعة عين شمس، ومجلة تربويات الرياضيات - التي تصدرها الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بكلية التربية بجامعة بنها» بنسبة مئوية قدرها (٨,٧٠٪)، كما أن هناك (١٦) مجلة ودورية علمية محكمة نشرت بحثاً واحداً فقط بنسبة مئوية قدرها (٤,٣٥٪) لكل منها في مجال التعلم المستند إلى الدماغ.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو: «ما الاستراتيجيات التدخلية الأكثر استخداماً في مجال التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية؟» وبفحص الدراسات والبحوث وتصنيفها وفقاً للإستراتيجيات التدخلية جاءت النتائج على النحو (٧):

جدول (٧)

الاستراتيجيات التدخلية الأكثر استخداماً في مجال التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية

نوع التدخل	الضنيات	العدد	النسبة المئوية
التدخل المعرفي	برنامج تعليمي/ تعلمي - أنشطة إثرائية - ما وراء المعرفة - دافعية الالتزام بالهدف - الخرائط الذهنية - العصف الذهني - الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.	٧	١١,٧٠
التدخل من خلال استراتيجيات تدريسية	تدريس القراءة - تدريس العلوم - التدريس بجانبى الدماغ - نموذج تدريس في اللغة العربية - التعلم البنائي - التدريس القائم على وظائف نصفي المخ - استراتيجيات التعلم حول العجلة - استراتيجيات العصف الذهني - وحدة تعليمية مطورة - تصميم تعليمي - برنامج تقني - تصميم بيئة تعلم - أنشطة الفن التشكيلي - استراتيجيات الخرائط الذهنية - مهارات القراءة - استراتيجيات الخطوات السبع - مواقف تعليمية/ تعليمية - برنامج في الجغرافيا - برنامج في الرياضيات - نموذج تدريسي في علم النفس - تصميم تعليمي بالوسائط المتعددة - برنامج محوسب.	٥٣	٨٨,٣٠
المجموع		٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٧) تنوع الاستراتيجيات التدخلية المستخدمة في مجال التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية ما بين استراتيجيات تدخلية معرفية، واستراتيجيات تدخلية تدريسية، حيث كان أكثر الاستراتيجيات التدخلية استخداماً هي الاستراتيجيات التدريسية بنسبة (٨٨,٣٠٪)، يليها الاستراتيجيات المعرفية بنسبة (١١,٧٠٪) بالرغم من أهميتها.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث وهو: «ما أكثر التصميمات التجريبية المتبعة لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية؟» وبفحص الدراسات والبحوث وتصنيفها وفقاً للتصميمات التجريبية جاءت النتائج على النحو (٨):

جدول (٨)

التصميمات التجريبية المتبعة فى تنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية

النسبة المئوية	العدد	الإجراءات	التصميم التجريبى
١٨,٣٠	١١	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى	مجموعة تجريبية واحدة فقط
٥١,٧٠ ١٦,٧٠	٣١ ١٠	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى - قياس تتبعى	مجموعة تجريبية + مجموعة ضابطة
١,٧٠	١	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى	مجموعتين تجريبيتين
٣,٣٠	٢	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى	مجموعتين تجريبيتين + مجموعة ضابطة
٥	٣	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى - قياس تتبعى	مجموعتين تجريبيتين + مجموعتين ضابطتين
٣,٣٠	٢	قياس قبلى - تنفيذ البرنامج/ الاستراتيجية - قياس بعدى	أربع مجموعات تجريبية
١٠٠%	٦٠	المجموع	

يتضح من الجدول (٨) اختلاف التصميمات التجريبية المتبعة فى تنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية، حيث كان أكثر التصميمات التجريبية استخداماً هو تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بنسبة (٦٨,٤ %)، حيث يتم تدريب المجموعة التجريبية على أنشطة وتدريبات واستراتيجيات معينة وتخضع المجموعة الضابطة للطريقة التقليدية من خلال البرنامج اليومي المعتاد. واكتفى بعض الباحثين فى هذا التصميم بقياس قبلى ثم تنفيذ برنامج/ استراتيجية التدخل ثم قياس بعدى، فى حين بحث البعض الآخر أثر هذه البرامج/ الاستراتيجيات من خلال المتابعة.

ثم جاء فى الترتيب الثانى تصميم المجموعة التجريبية الواحدة بنسبة (١٨,٣٠ %)، واكتفى الباحثين فى هذا التصميم بقياس قبلى ثم تنفيذ برنامج/ استراتيجية التدخل ثم قياس بعدى.

وتلى ذلك فى الترتيب الثالث تصميم المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين بنسبة (٥٠٪)، واكتفى الباحثين فى هذا التصميم بقياس قبلى ثم تنفيذ برنامج/ استراتيجية التدخل ثم قياس بعدى وتلاها قياس تتبعى.

وتقاسم الترتيب الرابع تصميم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وأيضاً تصميم أربع مجموعات، حيث اهتم الباحثين فى هذين التصميمين بمعرفة أثر استراتيجيتين مختلفتين من خلال تدريب كل مجموعة تجريبية على استراتيجية، بينما تخضع المجموعة الضابطة للطريقة التقليدية من خلال البرنامج اليومي المعتاد. وفى تصميم أربع مجموعات تجريبية اهتم الباحثين فى هذا التصميم بقياس قبلى ثم تنفيذ برنامج/ استراتيجية التدخل ثم قياس بعدى. وهذان التصميمان تقاسما الترتيب الرابع بنسبة (٣٠،٣٠٪) لكل منهما.

وجاء فى الترتيب الأخير تصميم المجموعتين التجريبيتين بنسبة (١٠،٧٠٪)، واكتفى الباحث فى هذا التصميم بقياس قبلى ثم تنفيذ برنامج/ استراتيجية التدخل ثم قياس بعدى.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من اختلاف التصميمات التجريبية المتبعة لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية فى مجال التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية فإن هذه التصميمات تم توزيع أفراد عيناتها توزيعاً عشوائياً على مجموعات الدراسة، قبل أن يُحدد نوع المعالجة لكل مجموعة، الأمر الذى يشير إلى تحقيق قدر كبير من التكافؤ بين مجموعات الدراسة. بالإضافة إلى أن جميع هذه التصميمات التجريبية تم فيها التحقق من التجانس بين المجموعات فى المتغير أو المتغيرات التابعة موضع البحث، ومتغيرات وسيطة ودخيلة مثل الذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى والعمر.

ومن الواضح أيضاً أنه كلما زاد عدد المجموعات قام الباحثون بالتحقق من أثر برامج/ استراتيجيات التدخل من خلال المتابعة (القياس التتبعى).

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

ولإجابة عن السؤال الرابع للبحث وهو: «ما حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث

النفسية والتربوية المصرية والعربية^٩، تم فحص الدراسات والبحوث التى تناولت برامج تدخلية واستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ ووجدنا أن القليل منها اهتم بحساب حجم التأثير وأن جُل هذه الدراسات لم يتطرق لحساب حجم التأثير واكتفت فقط بمستويات الدلالة الإحصائية للاختبار المستخدم، ومن خلال حساب حجم التأثير كانت النتائج على النحو المبين بالجدول (٩):

جدول (٩)

حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية

م	حجم العينة الإحصائية	قيمة التأثير	م	حجم العينة الإحصائية	قيمة التأثير	م	حجم العينة الإحصائية	قيمة التأثير	م	حجم العينة الإحصائية	قيمة التأثير
١	١٧٧	٤٣٧,٩٤	٠,٧١	٢١	٢٢	٠,٧٣	٥,٧٣	٠,٧٨	٤١	٦٦	٠,٨٨
٢	٣٥	١٩,٥	٠,٩١	٢٢	١٢٨	١٨٣,٤٨	٠,٦٠	٤٢	٦٨	٣,٢٤	٠,٣٩
٣	٧٠	١٣,٣٩	٠,٧٢	٢٣	٣٥	١٠,٨٠	٠,٠٧	٤٣	٤٥	٤,٦٩	٠,٥٨
٤	١٠٨	٧,٣١	١,٤١	٢٤	٧٦	٢٢,١٧	٥,٩	٤٤	٣٦	٤,٢٢	٠,٥٨
٥	٧٠	٧,٩٢	٠,٤٨	٢٥	١٣٢	١٤٥٠,٣١	٠,٩١	٤٥	٢٠	٣,٧٩	٠,٦٦
٦	٢٢	٥,٧٣	٠,٧٨	٢٦	٦٤	١٦,٨	٠,٩٠	٤٦	٤٥	٤,٦٩	٠,٥٨
٧	١٠٤	١,٧٠	٠,١٥	٢٧	٥٢	٢٨,٥	٠,٩٧	٤٧	٥٢	٦٥,١٩	٠,٩٩
٨	٦٠	٤,٨٧	٠,٦٢	٢٨	٥٦	١,٢٤	٠,١٦	٤٨	١٢	٥	٠,٨٤
٩	٥٢	٦٥,١٩	٠,٨٨	٢٩	٨٠	١١,٣٥	٠,٦٢	٤٩	٢٤	٤,٥٨	٠,٨٠
١٠	١٣٠	٢,٧٠	٠,١٨	٣٠	٦٠	٢٣,١٠	٠,٩٠	٥٠	٥٢	٩,٧٠	٠,١٦
١١	٩٦	٢٦٦٥	٠,٩٦	٣١	١٢٠	١٧,١٠	١,٦١	٥١	٥٩	٦,٩٤	١,٤٢
١٢	٣١	٤٤,٧٣	٠,٩٨	٣٢	٣٦	٤,٢١	٠,٥٧	٥٢	٦٠	٣,٦	٠,٤٦
١٣	٣٧	٢٤,٥١	٠,٩٤	٣٣	٤٨	٨,٥٤	٠,٤٣	٥٣	٧٧	٥,٨٠	٠,٣٠
١٤	٤٠	٢٨,٠١	٤,٤٣	٣٤	٤٠	٨,١٠	١,٨١	٥٤	٨٠	٦,٧٨	٠,٣٧
١٥	٣٤	صفر	١,٢٥	٣٥	٨٥	صفر	٠,٧٢	٥٥	٦٨	٣,٢٤	٠,٣٩
١٦	٦٧	٠,٧٧	٠,٠٩	٣٦	١٩	١٤,٩	٠,٩٣	٥٦	٤٠	٨,١٠	١,٨١
١٧	٦٥	١٥,٠٣	٠,٨٨	٣٧	٤٥	٥٩,٢٠	٠,٩٩	٥٧	٦٦	٠,٨٨	٠,١٠
١٨	٢٠	٣,٨٠	٠,٦٥	٣٨	٢٠	٣,٧٩	٠,٦٦	٥٨	٨٤	٦,٩٢	٠,٣٧
١٩	٤٠	٣,٥٢	٠,٥٠	٣٩	٥٦	١٠٧٢,٧٨	٠,٩٥	٥٩	١٦٠	٧,٠٧	٠,٩٠
٢٠	٣٢	٥,٨٣	٠,٧٣	٤٠	٣٠	١١,١٧	٠,٩٠	٦٠	٢٢	٣,٨٠	٠,٦٧

يتضح من الجدول (٩) وجود تأثير موجب دال إحصائي للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية، ولكن تختلف قيم حجم التأثير بين هذه الدراسات حيث تراوحت ما بين (٠,٠٧ : ٥,٩). وبالرجوع إلى تصنيف كوهين Cohen يمكننا وضع أحجام تأثير البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ على النحو (١٠):

جدول (١٠)

تصنيف أحجام التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية

حجم التأثير	عدد الدراسات	% النسبة المئوية	التصنيف
صفر - أقل من ٠,٥٠	١٦	٢٦,٧٠%	ضعيف
من ٠,٥٠ - أقل من ٠,٨٥	٢٠	٣٣,٣٠%	متوسط
أكبر من ٠,٨٥	٢٤	٤٠%	كبير
المجموع	٦٠	١٠٠%	

يتضح من الجدول (١٠) وجود أحجام تأثير مختلفة ما بين الضعيف والكبير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية، حيث بلغ عدد الدراسات التي حققت حجم تأثير ضعيف (من صفر - أقل من ٠,٥٠) (١٦) دراسة بنسبة مئوية (٢٦,٧٠%)، بينما بلغ عدد الدراسات التي حققت حجم تأثير متوسط (من ٠,٥٠ - أقل من ٠,٨٥) (٢٠) دراسة بنسبة مئوية (٣٣,٣٠%)، في حين بلغ عدد الدراسات التي حققت حجم تأثير كبير (أكبر من ٠,٨٥) (٢٤) دراسة بنسبة مئوية (٤٠%) من إجمالي عدد الدراسات والذي بلغ (٦٠) دراسة.

نتائج السؤال الخامس وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الخامس للبحث وهو «هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف المرحلة التعليمية (رياض الأطفال، الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعية)؟» تم تصنيف الدراسات وفقاً للمرحلة التعليمية وجاءت أحجام التأثير على النحو المبين بالجدول (١١):

جدول (١١)
حجم التأثير وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
رياض الأطفال	١	٠,٦٥
الابتدائية	١٣	٠,٩٠
الإعدادية	٢٣	٠,٩٨
الثانوية	١٥	٠,٨٠
الجامعية	٨	٠,٦٦
المجموع	٦٠	٠,٨٠

يتضح من الجدول (١١) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ التي طبقت على عينات بالمرحلة الإعدادية بمتوسط حجم تأثير (٠,٩٨)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التي طبقت على عينات بالمرحلة الابتدائية بمتوسط حجم تأثير (٠,٩٠)، ثم البرامج/ الاستراتيجيات التي طبقت على عينات بالمرحلة الثانوية بمتوسط حجم تأثير (٠,٨٠)، ثم البرامج/ الاستراتيجيات التي طبقت على عينات بالمرحلة الجامعية بمتوسط حجم تأثير (٠,٦٦)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة برامج/ استراتيجيات التدخل التي طبقت على عينات بمرحلة رياض الأطفال بمتوسط حجم تأثير (٠,٦٥).

وبشكل عام يمكن القول أن حجم التأثير للدراسات التي طبقت بالمرحتين الابتدائية والإعدادية يقع في حدود التأثير الكبير حيث بلغت قيمته (٠,٩٠)، (٠,٩٨) على الترتيب، بينما كان حجم التأثير للدراسات التي طبقت بمراحل رياض الأطفال والجامعية والثانوية يقع في حدود التأثير المتوسط حيث بلغت قيمته (٠,٦٥)، (٠,٦٦)، (٠,٨٠) على الترتيب، مما يحقق توافر المسلمات الأساسية لبناء برامج التدخل السيكولوجى والتي أشار إليها الدرینى وكامل (٢٠٠٦، ٤٠٥ - ٤٠٦) على النحو التالى:

- (١) أن يسعى البرنامج إلى مساعدة المشاركين «كأفراد» على تغيير سلوكهم في اتجاه معين يحقق لكل منهم النمو الفردي.
- (٢) أن يُصمم البرنامج وينفذ على أساس وجود فروق فردية بين المشاركين.
- (٣) أن يكون للبرنامج أساس نظري (نظرية، فرض علمي، ... إلخ) يبرر بناؤه ويوجه إجراءاته ويُرشد تنفيذه وتقويمه.
- (٤) لا يجب أن يكون تركيز البرنامج حول نوع المعلومات التي تحدث التغيير بل يكون حول عملية التغيير ذاتها والتي تسهم فيها المعلومات والخبرات.
- (٥) أن تكون للخبرات التي يتضمنها البرنامج علاقة بعملية التعلم.
- (٦) يجب أن يتضمن برنامج التدخل أنشطة قصيرة الأمد وأخرى طويلة الأمد.

نتائج السؤال السادس وتفسيرها:

ولإجابة عن السؤال السادس للبحث وهو ”هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع جنس المفحوص (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)؟“ تم مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت برامج تدخلية واستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، للتعرف على نوع جنس المفحوص لكل برنامج/ استراتيجية فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول (١٢):

جدول (١٢)

حجم التأثير وفقاً لنوع جنس المفحوص (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)

نوع جنس المفحوص	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
ذكور	١٧	٠,٩٢
إناث	٢٢	٠,٧٨
ذكور وإناث معاً	٢١	٠,٩٣
المجموع	٦٠	٠,٨٨

يتضح من الجدول (١٢) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ مع أفراد من الذكور والإناث معاً بمتوسط حجم تأثير (٠,٩٣)، يليها البرامج / الاستراتيجيات

التي طبقت على عينات من الذكور فقط بمتوسط حجم تأثير (٠,٩٢)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة البرامج / الاستراتيجيات المستخدمة مع عينات من الإناث فقط بمتوسط حجم تأثير (٠,٧٨).

وبشكل عام يمكن القول أن حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى المشاركين في التدريب سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً أم ذكور وإناث معاً فهو حجم تأثير يتراوح ما بين المتوسط والكبير حيث تراوحت قيمته ما بين (٠,٧٨ - ٠,٩٣). ومن ثم يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع جنس المبحوض.

نتائج السؤال السابع وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال السابع للبحث وهو: «هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف عينات الدراسة (عادين، موهوبين ومتفوقين عقلياً، ذوى صعوبات التعلم، ومضطربى الانتباه مفرطى النشاط ADHD، ومنخفضى التحصيل)؟» تم حساب حجم التأثير لكل عينة على حده فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (١٣):

جدول (١٣)

حجم التأثير وفقاً لحجم لعينات الدراسة

العينات	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
عادين	٥٥	٠,٨٥
موهوبين ومتفوقين عقلياً	٢	٠,٥٩
ذوى صعوبات تعلم	١	١,٢٥
ADHD	١	٠,١٦
منخفضى تحصيل	١	٠,٨٨
المجموع	٦٠	٠,٧٥

يتضح من الجدول (١٣) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع الأفراد ذوى صعوبات التعلم بمتوسط

حجم تأثير (١,٢٥)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت على الأفراد منخفضى التحصيل بمتوسط حجم تأثير (٠,٨٨)، ثم البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت على الأفراد العاديين بمتوسط حجم تأثير (٠,٨٥)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت على الأفراد الموهوبين والمتفوقين بمتوسط حجم تأثير (٠,٥٩)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت على الأفراد مضطربى الانتباه مفرطى النشاط ADHD بمتوسط حجم تأثير (٠,١٦). ومن ثم يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف عينات الدراسة.

نتائج السؤال الثامن وتفسيرها :

وللإجابة عن السؤال الثامن للبحث وهو: ”هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع الدراسة (رسالة ماجستير، رسالة دكتوراه، بحث منشور)؟“ تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لنوع الدراسة إلى ثلاث مستويات هى: (رسالة ماجستير، رسالة دكتوراه، وبحث منشور)، وبحساب حجم التأثير لكل مجموعة على حده فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالى:

جدول (١٤)

حجم التأثير وفقاً لنوع الدراسة

نوع الدراسة	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
رسالة ماجستير	١٤	٠,٥٩
رسالة دكتوراه	٢١	٠,٦٧
بحث منشور	٢٥	١,١٠
المجموع	٦٠	٠,٧٩

يتضح من الجدول (١٤) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة فى البحوث المنشورة بمتوسط حجم تأثير (١,١٠)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت فى رسائل الدكتوراه بمتوسط

حجم تأثير (٠,٦٧)، ثم جاء فى المرتبة الأخيرة البرامج/ الاستراتيجيات المستخدمة فى رسائل الماجستير بمتوسط حجم تأثير (٠,٥٩). ومن ثم يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف نوع الدراسة.

نتائج السؤال التاسع وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال التاسع للبحث وهو: «هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف حجم العينة (صغير – متوسط – كبير)؟» تم تصنيف الدراسات والبحوث طبقاً لحجم العينة فى الدراسة إلى ثلاث مستويات هى: حجم صغير (أقل من ٣٠ فرد)، حجم متوسط (من ٣٠ – ١٠٠ فرد)، وحجم كبير (أكثر من ١٠٠ فرد)، وبحساب حجم التأثير لكل مجموعة على حده فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (١٥):

جدول (١٥)

حجم التأثير وفقاً لحجم العينة

حجم العينة	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
صغير (أقل من ٣٠ فرد)	٤	٠,٩٩
متوسط (من ٣٠ – ١٠٠ فرد)	٤٩	٠,٨٨
كبير (أكثر من ١٠٠ فرد)	٧	٠,٧١
المجموع	٦٠	٠,٨٦

يتضح من الجدول (١٥) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع عينات صغيرة الحجم بمتوسط حجم تأثير (٠,٩٩)، يليها البرامج/ الاستراتيجيات التى طبقت على عينات متوسطة الحجم بمتوسط حجم تأثير (٠,٨٨)، ثم جاء فى المرتبة الأخيرة البرامج/ الاستراتيجيات المستخدمة مع عينات كبيرة الحجم بمتوسط حجم تأثير (٠,٧١). ومن ثم يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ فى البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف حجم العينة.

نتائج السؤال العاشر وتفسيرها:

ولإجابة عن السؤال العاشر للبحث وهو «هل يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف المدة الزمنية لتنفيذ البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية؟» تم مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت برامج تدخلية واستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، للتعرف على المدة الزمنية لتنفيذ كل برنامج/ إستراتيجية فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (١٦):

جدول (١٦)

المدة الزمنية لتنفيذ البرامج والاستراتيجيات القائمة على التعلم المستند للدماغ

المدة بالأسبوع	١	المدة بالأسبوع	٢	المدة بالأسبوع	٣	المدة بالأسبوع	٤	المدة بالأسبوع	٥	المدة بالأسبوع	٦
٥	٥١	٤	٤١	٣	٣١	٢	٢١	٧	١١	٢	١
٢	٥٢	٧	٤٢	١٢	٣٢	٥	٢٢	٨	١٢	٨	٢
٤	٥٣	٥	٤٣	٤	٣٣	١٢	٢٣	٨	١٣	٥	٣
٨	٥٤	٧	٤٤	٢	٣٤	٨	٢٤	٣	١٤	١٢	٤
٥	٥٥	٤	٤٥	٤	٣٥	٣	٢٥	٧	١٥	٣	٥
١٣	٥٦	١٠	٤٦	٧	٣٦	٣	٢٦	٨	١٦	٤	٦
٨	٥٧	١٢	٤٧	٦	٣٧	٣	٢٧	١٢	١٧	١٠	٧
٣	٥٨	٧	٤٨	٣	٣٨	٥	٢٨	٥	١٨	٦	٨
٧	٥٩	٣	٤٩	٣	٣٩	٥	٢٩	٣	١٩	٤	٩
٩	٦٠	٥	٥٠	٣	٤٠	٨	٣٠	٤	٢٠	٧	١٠

يتضح من الجدول (١٦) أن المدة الزمنية لتنفيذ برامج تدخلية واستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية امتدت من (٢ - ١٣) أسبوعاً بمتوسط (٦) أسابيع تقريباً. حيث اعتمدت الدراسة التي استخدمت أسبوعين على تصميم تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ للمتعلمين العاديين بالمراحل التعليمية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية، في حين اعتمدت الدراسة التي استخدمت (١٣) أسبوعاً على نموذج مقترح قائم على نظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين.

وبتقسيم البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية وفقاً للمدة الزمنية إلى مجموعتين (أقل من المتوسط، وأعلى من المتوسط)، وبحساب حجم التأثير لكل مجموعة على حده فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (١٧):

جدول (١٧)

حجم التأثير وفقاً للمدة الزمنية

المدة الزمنية للبرنامج	عدد الدراسات	متوسط حجم التأثير
أقل من المتوسط	٣٥	٠,٨٢
أعلى من المتوسط	٢٥	٠,٩٣
المجموع	٦٠	٠,٨٨

يتضح من الجدول (١٧) أن حجم تأثير البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية والتي كانت مدتها الزمنية أقل من المتوسط فهو (حجم تأثير متوسط) بمتوسط حجم تأثير قيمته (٠,٨٢)، وأن حجم تأثير البرامج/ الاستراتيجيات التي كانت مدتها الزمنية أعلى من المتوسط فهو (حجم تأثير كبير) بمتوسط حجم تأثير قيمته (٠,٩٣)، ومن هنا نجد أن زيادة فترة التدريب تحدث زيادة مقابلة لحجم التأثير. ومن ثم يختلف حجم التأثير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في البحوث النفسية والتربوية المصرية والعربية باختلاف المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج / الاستراتيجية التدريسية.

ويذكر يوسف وغنايم (٢٠١٦) أن إستراتيجيات التعلم والتعليم في أغلب الأحيان وخاصة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية المصرية والعربية الآن تركز على حشو عقول المتعلمين سواء أكانوا عاديين أو ذوي احتياجات خاصة بالمعلومات والقوانين، ومن ثم فإنه يجب الاعتماد على الأساليب المجدية في عالم اليوم تلك التي تفسح المجال أمام المتعلمين للمزيد من المشاركة الفعالة في إنجاز الدرس، واستخلاص نتائجه، وتحقيق أهدافه وذلك بإثارة الاستعداد، وحفز المواهب، وتعزيز القدرات والابتكار، بهدف المزيد من النمو والفعالية ومن بين هذه الأساليب

الحديثة إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وهي عبارة عن مجموعة من المبادئ والأسس المتناغمة (المنسجمة) مع الدماغ تستند إلى افتراضات هذه نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتتم من خلال خمس خطوات أو مراحل هي: (مرحلة الإعداد، الاكتساب، التفصيل، تكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي) أى أنه يتم من خلالها تنشيط الدماغ للتعلم وتوظيف قدراته، وهذا ربما يكون أفضل سلاح لتحطيم النظريات البالية للتصميمات التعليمية التي عفي عليها الدهر.

وأخيراً ترى الباحثة الحالية أن دراسات وبحوث نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لا تزال حديثة نسبياً، ولا يزال هناك الكثير لتعلمه وبحثه في هذا المجال الخصب، ولكن وإن كانت المعرفة غير مكتملة، فيجب عدم تجاهل ما تم معرفته والتوصل إليه حول التعلم المستند إلى الدماغ، حيث إن توفر فهم أفضل لكيفية عمل وتعلم الدماغ البشري وكيفية تجهيزه ومعالجته للمعلومات يشجع ويسهم في البدء بالتعليم بشكل أفضل. ومن هنا ترفع الباحثة صوتها مطالبة بضرورة تصميم التعليم في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ (BBLT) بالمدرسة المصرية والعربية في القرن الحادى والعشرين باعتباره مدخلاً للتكامل بين بالعقل والدماغ والتربية (Mind, Brain, Education (MBE لدى المتعلمين العاديين وذوى الإعاقة والموهوبين على حد سواء مع مراعاة الفروق الفردية بينهم عند تصميم التعليم.

التوصيات والمقترحات:

- ١) لعل من الملائم أن تختتم هذا البحث بعدد من التوصيات والمقترحات، منها: استخدام حجم التأثير أو الدلالة العملية جنباً إلى جنب مع الدلالة الإحصائية عند تحليل بيانات الدراسات أو البحوث، وعدم الإكتفاء بالدلالة الإحصائية فقط عند اختبار الفروض أو الفرضيات العلمية.
- ٢) إنشاء مركز متخصص بوزارات التربية والتعليم بالعالم العربى لتجميع البحوث ذات الصلة على شاكلة مركز معلومات المصادر التربوية الأمريكى (ERIC)، ليكون بمثابة بنك للدراسات والبحوث المنشورة فى المجالات والرسائل والمؤتمرات العلمية واللقاءات السنوية للجمعيات والروابط العلمية

العربية مثل الجمعية المصرية للدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، ورابطة التربويين العرب، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

(٣) إصدار تكليف من وزارات التربية والتعليم والتعليم العالى بالعالم العربى لأحد مراكزها المتخصصة مثل المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى بالقاهرة، أو المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، أو المركز الوطنى للقياس والتقويم فى التعليم العالى بالسعودية لإجراء بحوث منتظمة تعتمد على أسلوب ما وراء التحليل لفحص البحوث المتراكمة فى موضوعات محددة تتصل بالعملية التعليمية.

المراجع

- أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠١٣). مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض الإنتاج العلمى فى مجال تحسين حالة الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى الوطن العربى فى الفترة ١٩٨٩ - ٢٠١٣ "دراسة تحليلية ببيومترية ببيوجرافية لبعض الدراسات البرامجية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (١)، ٥١ - ١١٠.
- أبو حطب، فؤاد عبداللطيف، وصادق، آمال مختار (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط ٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البخيت، صلاح الدين فرج، الشيخ، فضل المولى (٢٠٠٦). ببيوجرافيا الرسائل الجامعية فى علم النفس بجامعة ام درمان الإسلامية وأفريقيا العالمية فى الفترة (١٩٨٥ - ٢٠٠٥). مجلة دراسات نفسية، ٤، ١٥٥ - ١٧٥.
- البخيت، صلاح الدين فرج، الشيخ، فضل المولى (٢٠٠٧). علم النفس فى الرسائل الجامعية فى الجامعات السودانية خلال ربع قرن (١٤٠٠ - ١٤٢٥) عرض ببيوجرافى. مجلة عالم الكتب، ٢٩ (١، ٢)، ٩٩ - ١٧٦.
- البخيت، صلاح الدين فرج، (٢٠٠٨). الإنتاج العلمى فى مجال الموهبة والتفوق: دراسة ببيومترية للمجلات العلمية العربية فى الفترة (١٩٤٧ - ٢٠٠٧م). المجلة العربية للتربية، ٢٨ (٢)، ١٦٧ - ٢٠١.
- البخيت، صلاح الدين فرج، (٢٠١٢أ). سمات البحث فى رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه فى علم النفس فى الجامعات السودانية من عام ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م "دراسة ببيومترية". مجلة رسالة الخليج العربى، ٣٣ (١٢٣)، ٢٢٣ - ٢٨٧.
- البخيت، صلاح الدين فرج، (٢٠١٢ب). واقع البحث العالمى المعاصر فى مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببيومترية للمجلات العالمية المحكمة فى الفترة (٢٠٠٤ - ٢٠٠٩م). مجلة رسالة الخليج العربى، ٣٣ (١٢٦)، ٢٦٣ - ٣١٧.
- الحنو، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١٦). مدى استخدام منهجية البحث النوعى فى التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة فى الفترة من ٢٠٠٥م إلى ٢٠١٤م. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١٠)، ١٧٩ - ٢٥٥.

- الدرينى، حسين عبدالعزيز، وكامل، محمد على (٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجى. المؤتمر السنوى الخامس "دور كليات التربية فى التطوير والتنمية" فى الفترة من ١٥ - ١٧ أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ٤٠٢ - ٤٢١.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٩). الإحصاء النفسى والتربوى نماذج وأساليب حديثة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الضوى، محسوب عبدالقادر (٢٠١٠). التحليل البعدى لنتائج بعض البحوث والدراسات العربية فى مجال الضغوط والاحتراق النفسى للمعلم. مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادى، ٣٢، ١ - ٥٥.
- الكلية، نجلاء عبدالله (٢٠١٥). التحليل البعدى لنتائج الإنتاج العلمى فى مجال التخصص والتكامل الوظيفى لنصفى المخ فى البحث النفسى المصرى والعربى خلال الفترة من (١٩٨٢ - ٢٠١٥). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٦ (١٠٤)، ١، ٣١٨ - ٣٦٤.
- جنسين، إريك (٢٠١٤). التعلم استناداً إلى الدماغ "النموذج الجديد للتدريس". ترجمة: سلامة، هشام، وعبدالعزيز، حمدى، القاهرة: دار الفكر العربى.
- حامد، شعبان، ومحمد، نزال (٢٠٠٣). التحليل البعدى Meta-Analysis لبعض بحوث ودراسات التربية العملية خلال الربع الأخير من القرن العشرين فى مصر. مجلة البحث التربوى، ٢ (١)، ٢٠١ - ٢٨٣.
- شريف نادية محمود (١٩٩٣). المنهج البعدى للتحليل كأسلوب لمتابعة نتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية. المجلة المصرية للتقويم التربوى، ١ (١)، إبريل، ١٥٣ - ١٩٠.
- عبدالحميد، محمد جمال الدين (١٩٨٧). أسلوب التحليل البعدى لنتائج البحوث والدراسات السابقة. حولىة كلية التربية، جامعة قطر، ٥، ٣١٧ - ٣٥٧.
- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٩٥). علم النفس التربوى - مقدمة فى أسس سيكولوجية التعلم والفروق الفردية. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- محمد، هانم مصطفى (٢٠١٣). دراسة تحليلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية باستخدام الأسلوب الإحصائى (ما وراء التحليل). مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٤٢، ١، ٥١ - ٧٥.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥). أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم "رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠ أ). المخ الإنساني والذكاء الوجداني "رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠ ب). علم النفس العصبي المعرفي "رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية". القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١ أ). أثر تنمية وظائف النمط المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ لذوى صعوبات التعلم على التحصيل في مادة العلوم في إطار نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١ ب). المخ البشري .. آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١ ج). المخ البشري والذكاءات المتعددة "رؤية من منظور سيكوفسيولوجي - معرفي". القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١ د). المرجع في علم النفس المعرفي "العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات". الكويت: دار الكتاب الحديث.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢ أ). الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وموارء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢ ب). التحليل البعدى لبعض البحوث والدراسات العربية فى مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن فى إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكلوجى ”دراسة مسحية تحليلية فى إثنى عشرة دولة عربية“. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٣، ٦٨ - ١٣٨.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢ ج). المخ واضطراب الانتباه ”رؤية فى إطار علم النفس العصبي المعرفي“. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢ د). أنماط أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من طلاب التعليم الثانوى الفني الزراعى. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٥)، ١١٩ - ١٦٨.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى وتطبيقاتها فى مجال صعوبات التعلم ”رؤية نيوروسيكولوجية وانعكاسات تربوية“. ورقة عمل مقدم إلى المؤتمر العلمى لكلية التربية - جامعة بنها بالتعاون مع الجمعية المصرية لأصول التربية ”التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربى“، فى الفترة من ١ - ٢ يوليو، كلية التربية، جامعة بنها، ١، ٧٣ - ٨٨.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٥). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية نحو الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وعلاقتها بالسيادة النصفية للمخ، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٦)، ١١٣ - ١٣٨.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٦). أنماط معالجة المعلومات البصرية للنصفين الكرويين بالمخ لدى طلاب الجامعة مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد خاص بأعمال المؤتمر السابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ”التكامل التربوى بين التعليم العام والعالى“، خلال الفترة من ١ - ٣ مارس، بجامعة الملك سعود، (مقبول للنشر بتاريخ ٢٠/٣/٢٠١٦ م).

يوسف، سليمان عبد الواحد، وغنایم، أمل محمد (٢٠١٦). تصميم التعليم فى ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ (BBLT) بالمدرسة المصرية فى القرن الحادى

والعشرين ”مدخل للتكامل بين العقل والدماغ والتربية (MBE) لدى العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة“. المؤتمر العلمى الخامس والدولى الثالث لكلية التربية - جامعة بورسعيد ”المدرسة المصرية فى القرن الحادى والعشرين فى ضوء الاتجاهات العالمية للتعليم“، فى الفترة من ١٦ - ١٧ أبريل.

American Psychological Association (2010). Publication manuak of the American Psychological Association (6th ed.).

Cooper, H. & Hedges, L. V. (Eds.) (1999). The handbook of research synthesis. New York: Russell Sage Foundation.

Gulpinar, M. (2005). The principles of brain-based learning and constructivist models in education. Educational Service: Theory & Practice, 5 (2), 299 - 306

Kathleen, C. (2006). Brain based learning. Washington. Information science publishing.

Kulik, J. A, & Kulik, C. L. (1989). Meta-analysis in education. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.

Rosenthal, R. (1991). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), The handbook of research synthesis, 231 - 244. New York: Russell Sage Publications.

Wolf, F. M. (1986). Meta-Analysis quantitative methods for research synthesis. California: SAGE Publication, Inc.

**تصميم وبناء صفحة ويب قائمة على الأنشطة الإثرائية
للكيمياء العضوية وقياس فاعليتها في تنمية الذكاءات
المتعددة لدى طالبات كليات التربية**

إعداد

مشاعل بنت عبدالله بن ناصر الراجحي
معيدة بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تصميم وبناء صفحة ويب تتضمن أنشطة إثرائية في الكيمياء العضوية، وقياس فاعليتها في تنمية الذكاءات المتعددة التالية: الذكاء المنطقي/الرياضي، والذكاء البصري/الفراغي، والذكاء اللغوي لدى طالبات كليات التربية. وتكون مجتمع البحث الأصلي من جميع طالبات قسم الكيمياء في كليات التربية للبنات، واقتصرت عينة البحث على طالبات قسم الكيمياء، المستوى الثاني في كلية التربية، بمحافظة القويعة للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠. وأستخدمت الباحثه الادوات التالية: مقياس الذكاء اللغوي، ومقياس الذكاء المنطقي/الرياضي، ومقياس الذكاء الفراغي/البصري، وبطاقة تقييم صفحة الويب المحتوية على الأنشطة الإثرائية وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وخلص البحث إلى النتائج التالية: فعالية الأنشطة الإثرائية الإلكترونية في تنمية الذكاءات المتعددة (الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي، الذكاء اللغوي) لدى طالبات قسم الكيمياء في المستوى الثاني بكلية التربية للبنات بالقويعة. وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فقد أوصت بأهمية توسيع قاعدة استخدام المواقع التعليمية من خلال الإنترنت في العملية التعليمية على المستوى الجامعي، والاستفادة من نظرية جاردر للذكاءات المتعددة في تنمية ذكاءات الطلاب في المرحلة الجامعية، والتأكيد على أهمية الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقررات الجامعية في تنمية ذكاءات الطلاب المختلفة.

الكلمات المفتاحية: صفحته ويب- الأنشطة الإثرائية - الذكاءات المتعددة.

مقدمة:

أخذت التكنولوجيا تقتحم جميع مجالات الحياة مما أحدث تغيرات مطردة في زمن قياسي، ولا سيما بعد ظهور الشبكة العالمية للمعلومات، التي أحدثت طوفاناً معلوماتياً وسهلت المقاربة بين المعلومة والإنسان. فأصبح لزاماً على كل مجتمع يطمح للحاق بركب هذه التطورات أن يواكب الثورة التكنولوجية، ويستجيب لما نتج عنها من تفجر معلوماتي متسارع، وذلك بأن يُنشأ أفرادُه على التفاعل مع هذه المستجدات واستثمارها في تطوير كفاءاتهم للنهوض بالمجتمع وتنمية جميع مجالات الحياة.

وقد أوجدت الثورة التكنولوجية العالمية واقعاً علمياً وتقنياً جديداً فرض صياغة قنوات تربوية جديدة حول آليات الاستفادة من هذه التكنولوجيا في مجال التعليم، فكان لابد من إعادة النظر في الواقع التربوي الموجود وإعادة تشكيله وتخطيطه، وهيكلته لمواكبة عصر المعلومات. وتأكدت ضرورة أن يستثمر النظام التعليمي مكتسبات علوم وتكنولوجيا المعلومات (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣).

وغالباً ما يبحث التربويون عن أفضل الطرائق والأساليب لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وحيوية لجذب انتباه واهتمام المتعلمين، وتشجيعهم على تبادل الآراء والخبرات، ومناقشة الأفكار والمعلومات، التي تقدم إليهم. وتُعد الإنترنت من أفضل الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية التفاعلية، ومن أهم المستجدات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في التعليم (الموسى، ١٩٩٨)؛ فهي تعمل على استبدال تذكّر الحقائق بتطوير وإكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا وتسهم في التحول عن النظرة التقليدية للمتعلّمين من مجرد كونهم أوعية فارغة يتم تعبئتها بالمعرفة إلى مفكرين لهم نظرياتهم الخاصة (Wakabayashi, 1996).

وتعدّ الأنشطة التعليمية جزءاً أساسياً في العملية التعليمية، وعلى وجه الخصوص في تعليم وتعلّم الكيمياء؛ لأنها تساعد في تعميق المفاهيم والمبادئ العلمية، كما تساعد في تجاوز المعرفة التي حصل عليها المتعلم إلى معرفة علمية جديدة، فقد أوصت دراسة ريتشارد (Richard 1996)، الموسى (١٩٩٨)؛ الموسى والفهد (٢٠٠٢)؛ الشرهان (٢٠٠٣)؛ مواي (٢٠٠٣) بضرورة تحقيق التكامل الجيد بين أنشطة الإنترنت والمنهج أثناء قاعة الدرس وبعدها.

ومن أهم خدمات الإنترنت للعملية التعليمية إمكانية تصميم صفحات دراسية ذات مواصفات تقنية عالية لاستخدامها في مجال التدريس ويطلق على هذه الصفحات Teaching Page Design والتي تتطلب استخدام لغة النصوص الفائقة Hyper Text Markup Language (الشهران، ١٩٩٩).

وتحاول المجتمعات المتقدمة في ظل تحديات العصر المعرفية والتقنية، التكوين الأمثل والأقصى لعقول أبنائها وتمكينهم أن يكونوا مبدعين؛ ولأن أحسن طريق للتنبؤ بالمستقبل هو إيجاده الآن، وإيجاد المستقبل والتحكم فيه يتم عن طريق تكوين أجيال مناسبة لهذا العصر، وذلك يعتمد على تنمية ذكاء هذه الأجيال، لأن الذكاء هو أداة الحرية والإبداع (نبيه، ٢٠٠٢).

(١) وقد توصل العلماء إلى أنه في ظل البيئة والاستعداد الفطري يمكن تنمية أوجه كثيرة للذكاء (الذكاء المتعدد Multiple intelligence)، وأن العقل يحتوي على نماذج متعددة مستقلة أو ذكاءات متعددة (نبيه، ٢٠٠٢)، وأوضح "هاورد جاردنر" الذكاءات المتعددة وحصرها بداية في سبعة أنواع وهي :

(٢) الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence): يعني المقدرة على التفكير التجريدي، والتفكير الاستنباطي، والتفكير المفاهيمي (أي وفقاً للمفاهيم)، والقدرة على إدراك العلاقات واكتشاف الأنماط المنطقية والأنماط العددية.

(٣) الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence): هو مستوى عالٍ من المهارات اللفظية، والحساسية للأصوات والمعاني وإيقاع الكلمات التي تجعل الفرد يتمكن من اللغة.

(٤) الذكاء البصري المكاني (Visual-Spatial Intelligence): وهو المقدرة على تكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات، والمقدرة على إدراك المعلومات المرئية والتي تتعلق بالفراغ، وتحويل هذه المعلومات وإعادة تكوينها من الذاكرة.

(٥) الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence) : المقدرة على استخدام القدرات العقلية للفرد مرتبطة مع حركاته الجسمية، والتعامل مع الأشياء بمهارة.

- (٦) الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): المقدرة على إنتاج الإيقاعات، والنعيمات بدرجاتها، وفهم معاني النغمات.
- (٧) الذكاء الشخصي الذاتي (Intrapersonal Intelligence): وعي الفرد بمشاعره الداخلية، وقيمه ومعتقداته، وعمليات تفكيره، والمقدرة على تكوين رؤية صحيحة عن النفس.
- (٨) ذكاء التعامل مع الآخرين (Interpersonal Intelligence): المقدرة على اكتشاف الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، ودوافعهم، ورغباتهم، والاستجابة لها بطريقة مناسبة (Gardner, 1993).

وأوضح جاردنر Gardner إمكانية مساهمة التقنية في تنمية وتطوير الذكاءات المتعددة؛ وذلك لأن الوسائل البصرية التي تؤلف الكثير من تقنية العصر تساعد المتعلمين على الوصول إلى تفهم أعمق، كما أن المتعلم الذي يمتلك قدرات لغوية سيستحضر من خلال استخدام الإنترنت عالم من الكلمات، بالإضافة إلى أن الإرشاد القائم على الكمبيوتر يمكنه تكييف التعليم حسب الاحتياجات الفردية للمتعلمين، فالذاكية التي تقدمها التقنية إلى المتعلمين تساعدهم في اكتساب شعور قوي بالمسؤولية، فيخرجون المهام التي تعكس العمق البالغ لمعارفهم وذكاءاتهم المتعددة (حسين، ٢٠٠٣). لذلك أكدت دراسة المفتي (٢٠٠٤) على أن نظرية الذكاءات المتعددة تعطي للراشدين نظرة ثاقبة لحياتهم العملية حيث يستثمرون ذكاءاتهم ويطورونها، وأوصت الدراسة بأن يُصمم المحتوى الدراسي بأسلوب يراعي الذكاءات المتعددة للمتعلمين.

وأثناء إشراف الباحثة على طالبات قسم الكيمياء في التدريب الميداني، لاحظت ضعف قدرات الطالبات/المعلمات اللغوية في استخدام المصطلحات الكيميائية، وترجمة المعادلات الكيميائية وشرح ميكانيكياتها، وغيرها من العمليات التي تتطلب قدرات لغوية، كما لاحظت أيضاً أن الطالبات/المعلمات يعتمدن على الحفظ واستظهار المعادلات الكيميائية؛ لأن معظمهن لا يتقن فهم المعادلة ولا يتقن وزنها بالصورة السليمة، وكذلك الحال في التوزيع الإلكتروني، حيث لم يستوعبن منطقية عملية التوزيع ويصعب عليهن تطبيقها، كما لاحظت عليهن الإخفاق في

تصنيف المواد الكيميائية، وتداخل المفاهيم الأساسية، وضعفهن في إجراء العمليات الحسابية، مثل حساب الأوزان الذرية والجزيئية، وعدم قدرتهن على حساب المولارية والعيارية وحساب طاقة التفاعل، وهذا مؤشر لتدني الذكاء المنطقي الرياضي لديهن. كما لاحظت الباحثة عدم استيعاب الطالبة/المعلمة لطبيعة الروابط الكيميائية، وصعوبة تصور الأشكال الفراغية للمركبات، وقصورهن في تحديد مواقع العناصر في الجدول الدوري، وغيرها من الصعوبات التي تحتاج لقدرات بصرية/فراغية.

وينعت تعلم الكيمياء دائماً بالصعوبة وأنه يشكل عقبة بالنسبة للطلاب والطالبات (الرشود، ٢٠٠٠)، ومن الأسباب المهمة لصعوبة تعلم الكيمياء اللغة المتخصصة العالية للمصطلحات المتداولة في مجال الكيمياء والطبيعة الرياضية لها، والتجريدية في أكثر موضوعات الكيمياء، كما أن تعلم مادة الكيمياء يتطلب قدرات عقلية متعددة للتعامل مع أبعادها (Zoller, 1999).

ومما تقدم تكون لدى الباحثة الشعور بالحاجة إلى تصميم وبناء صفحة ويب قائمة على الأنشطة الإثرائية في الكيمياء العضوية لطالبات قسم الكيمياء في كليات التربية، بحيث تتضمن أنشطة إثرائية خاصة بالكيمياء العضوية، وقياس فعالية هذه الأنشطة الإثرائية في تنمية كل من: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء البصري/ الفراغي لدى طالبات الفرقة الثانية تخصص كيمياء بكلية التربية للبنات الأقسام العلمية بمحافظة القويعة بمنطقة الرياض.

مشكلة البحث:

تؤكد العديد من الدراسات على أن تعلم مادة الكيمياء يتطلب قدرات عقلية متعددة للتعامل مع أبعادها، وبناء على ما لاحظته الباحثة من تدني في القدرات اللغوية، والقدرات المنطقية/ الرياضية، والقدرات البصرية/ الفراغية للمختصات في مجال الكيمياء في كلية التربية بمحافظة القويعة، برزت الحاجة لتنمية الذكاءات المتعددة المعنية بالدراسة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/ الرياضي، الذكاء البصري/ الفراغي)، ونظراً للدور الفعال للمستحدثات التكنولوجية وبخاصة الإنترنت والذي يوفر امكانية تصميم صفحات الويب والإفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم، ظهرت أهمية تصميم صفحة الويب القائمة على الأنشطة

الإثرائية في الكيمياء العضوية وقياس فاعليتها في تنمية بعض الذكاءات المتعددة، وبذلك تمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- (١) كيف يمكن تصميم وبناء صفحة ويب قائمة على الأنشطة الإثرائية في الكيمياء العضوية لتنمية بعض الذكاءات المتعددة لدى طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية؟
- (٢) ما النموذج المقترح في التصميم التعليمي لتصميم صفحة الويب المتضمنة أنشطة إثرائية في الكيمياء العضوية؟
- (٣) ما فعالية صفحة الويب المتضمنة للأنشطة الإثرائية لوحدة "المركبات الأروماتية" في تنمية بعض الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي) لدى طالبات المستوى الثاني لقسم الكيمياء بكلية التربية للبنات في محافظة القويعية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي إلى:

- (١) تصميم وبناء صفحة ويب تتضمن أنشطة إثرائية في الكيمياء العضوية.
- (٢) تقديم نموذج التصميم التعليمي المناسب لتصميم صفحة الويب المتضمنة أنشطة إثرائية في الكيمياء العضوية.
- (٣) تحديد مدى فعالية صفحة الويب القائمة على الأنشطة الإثرائية في تنمية الذكاءات المتعددة المعنية بالدراسة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

- (١) تمكين الطالبات من استخدام التقنية بشكل فعال، وإكسابهن مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة، واستخدام مزيج من أساليب وطرائق التدريس التي تجمع بين الكتاب المدرسي، والبرمجيات التعليمية، والإنترنت.

- (٢) إفادة الطالبات المتخصصات في مجال الكيمياء وذلك من خلال تقديم أنشطة إثرائية عبر الإنترنت في «وحدة المركبات الأروماتية» لتنمية الذكاءات المتعددة من خلال صفحة الويب المتضمنة للأنشطة الإثرائية.
- (٣) إثراء محتوى وحدة المركبات الأروماتية بتقديم أنشطة إثرائية يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها أثناء تدريس هذه الوحدة.
- (٤) تزويد أعضاء هيئة التدريس والطالبات باختبارات ومقاييس للذكاءات المتعددة المعنية بالدراسة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي).
- (٥) فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث حول تنمية الذكاءات المتعددة باستخدام مستحدثات تكنولوجيا أخرى.

مصطلحات البحث الإثرائية:

صفحة الويب Web Page: «ملف فردي مخزن على الإنترنت من خلاله يتم عرض الأنشطة الإثرائية المبنية على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والمصممة وفق محتوى وحدة المركبات الأروماتية التي تمت صياغتها بلغة البرمجة (HTML)، ونقلها إلى إحدى الصفحات الدليلية باستخدام ملف النقل (FTP)، استخدمت من قبل الطالبات بقسم الكيمياء في كليات التربية للبنات في جامعة الأميرة نورة».

الأنشطة الإثرائية Enrichment Activities: «مجموعة من الخبرات التعليمية المتنوعة والمتعددة التي تُقدّم من خلال صفحة الويب المصممة وفق معايير تصميم صفحات ويب التعليمية، بحيث تستثير هذه الخبرات التعليمية القدرات المنطقية/الرياضية، والقدرات البصرية/الفراغية، والقدرات اللغوية».

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences: «مجموعة من القدرات العقلية تسعى الباحثة إلى تنميتها بواسطة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت لدى طالبات الفرقة الثانية تخصص كيمياء، وتتمثل في: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي».

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات التالية:

- (١) **المحددات البشرية:** طالبات الفرقة الثانية قسم الكيمياء في كلية التربية الأقسام العلمية بمحافظة القويعة بمنطقة الرياض.
- (٢) **المحددات المكانية:** وحدة المركبات الأروماتية في مقرر الكيمياء العضوية للفرقة الثانية الفصل الدراسي الأول بكليات التربية للبنات الأقسام العلمية وذلك لصعوبة دراسة هذه الوحدة من قبل الطالبات.
- (٣) **المحددات الزمنية:** استغرق تطبيق البحث ستة أسابيع بواقع خمس ساعات اسبوعياً من تاريخ ١٦/١٢/١٤٢٩هـ حتى تاريخ ١/١/١٤٣٠هـ.

إطار نظري ودراسات سابقة:

إن رُقي الأمم مرهون بالتقدم العلمي والذي لا يتحقق إلا بإنتلاق القدرات العقلية لأفرادها، فاستثمار وتنشيط تلك القدرات العقلية الكامنة التي وهبها الله عزوجل لبني البشر هو الطريق الأمثل للوصول بالمجتمع للتقدم العلمي والتكنولوجي، ومواكبة متطلبات العصر المتسم بتسارع في المعلومات وتشابكها، وتحقيق مستوى جيد من التوازن بين العولمة والقدرة على التفكير والإبداع واستخدام كل طاقات العقل البشري وذكائه، وسوف تتناول الباحثة الاطار النظري والدراسات السابقة في المحاور التالية:

المحور الأول: الأنشطة الإثرائية

«تتفق معظم الآراء التربوية الحديثة على أهمية النشاط في العملية التعليمية، وأن دور التربية الحديثة لا يقتصر على تزويد المتعلمين بالثقافة العامة الأساسية، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير فيها وحسب؛ بل قد يمتد إلى مساعدة المتعلمين على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً حتى يصبحوا مواطنين مسؤولين عن أنفسهم وعن وطنهم، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية، والاجتماعية، والثقافية، بكافة مستوياتها.

لذلك أكد آل غائب (٢٠٠٥) ويجمع المربون على أن النشاط التعليمي من أهم العناصر فعالية في تربية الشباب تربية متوازنة، ولا شك في أن النشاط التعليمي خير وسيلة لتكوين شخصية المتعلم وإعداده للحياة واكتسابه القدرة على تنمية قدراته ومواهبه بما ينسجم مع أهداف التربية.

فقد أولت السياسة التعليمية اليابانية اهتماماً كبيراً للأنشطة التعليمية، حيث تقدم المدارس اليابانية نوعية من الأنشطة الإضافية للمنهج تعقد خلال ساعات الدوام الدراسي، وأخرى تعقد بعد الدوام المدرسي. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأ الاهتمام بالأنشطة المدرسية منذ القرن العشرين، وأخذت النظرة له تتغير تبعاً لتغير النظرة للمناهج الدراسية، فأصبح يُنظر للنشاط المدرسي على أنه مصاحب للمنهج وليس إضافياً، وأنه لا يقل أهمية وفعالية في العملية التربوية من الخبرات الأخرى (الدخيل، ٢٠٠٢).

على الرغم من تعدد التعريفات التربوية لمفهوم الأنشطة التعليمية إلا أن معظم التعريفات تؤكد أن المقصود بالأنشطة التعليمية: «هي تلك البرامج التربوية التي تقدم إلى جانب المنهج الدراسي خارج الفصل، بحيث تؤدي دوراً رئيساً في مساندته، وتتناول الجوانب العملية والتطبيقية لتهتم بالمتعلم وتعنى بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع الأنشطة بما يتلاءم مع قدراته وميوله واهتماماته» (البراك، ٢٠٠١).

وتعرف الأنشطة الإثرائية بأنها: «هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة ذات الطبيعة الأكاديمية التي صممت لزيادة عمق واتساع خبرات المتعلمين، وقد تشمل: تقنيات خاصة، دراسة مستقلة فردية، مجموعة عمل صغيرة، أو تعديلات أخرى في عمليات الدراسة المعتادة» (النجار وشحاتة، ٢٠٠٣، ص ٦٣).

وتعرف محمد (٢٠٠٠، ص ١٨٦) الأنشطة الإثرائية بأنها: «الخبرات والأنشطة العلمية الأعلى، والتي قد لا توجد في المقرر ولكنها ترتبط به وتعمل على تعميقه، وتتيح للطالب المتفوق والعادي القيام ببعض الممارسات والأنشطة التي تشبع رغباتهم واحتياجاتهم العقلية، وتثير تفكيرهم وقدراتهم الإبداعية من خلال دراستهم للعلوم».

ويدل إثراء التدريس على تزويد التلاميذ بأنشطة تعليمية غير تقليدية، ووحدات دراسية غير روتينية تهدف إلى تكثيف معلوماتهم وتعميق خبراتهم. ويُقصد بالإثراء إغناء البرنامج التربوي وتزويد التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية يختلف عن الخبرات المقدمة لهم في الفصل الدراسي المعتاد، من حيث المحتوى، والمستوى، والجدة، والأصالة الفكرية (رينزولي وريس، ٢٠٠٦).

تكمُن أهمية النشاط الإثرائي في أنه يعد جزءاً مهماً من المنهج يساعد على تكوين عادات وقيم ومهارات معرفية، التي بدورها تساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي وممارسة أساليب التفكير المختلفة، كما أن لها أهميتها في التربية الشاملة المتكاملة للمتعلم في جميع المراحل التعليمية، بدءاً من الحضانه ورياض الأطفال وحتى التعليم العالي والجامعي (عميرة، ٢٠٠٤).

فالمشاركة في النشاطات العلمية المختلفة والمناقشات الموضوعية، واستثمار وقت الفراغ فيما يجدد معلومات الطلاب وينمي خبراتهم وينوعها يؤدي إلى إثرائهم بالثقافة وينشط قدراتهم العقلية.

ويذكر الشرقاوي (١٩٩٧) أن الاهتمام بالأنشطة الإثرائية في دول الخليج العربي ظهر من خلال المناهج الموحدة لدول الخليج العربي في عام (١٩٩٨) وذلك بتخصيص كتاب للنشاط يتضمن أنشطة تمهيدية وبعض القراءات الإضافية في إطار موضوعات المنهج، كما يتضمن أنشطة علاجية تخدم المتعلمين ممن هم دون المستوى العادي، ويتضمن أنشطة تدعيمية للجميع، كما ضمن المحتوى بعض الموضوعات الإثرائية وجعلها اختيارية (في الخضر، ٢٠٠٠).

المحور الثاني: تصميم وبناء صفحه ويب :

ومن خلال الدراسات والأبحاث التي تناولت أسلوب الإثراء، كأحد أساليب التعلم، تبين أن هذه الدراسات اهتمت فقط بالموهوبين والمتفوقين، سواء من خلال تقديم برامج خاصة بهم إلى جانب ما يقدم من برامج ومقررات التعليم المعتادة، أو من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية داخل المدرسة أو خارجها؛ أما الفئة الأكبر من الطلاب - وهم الطلاب العاديون - فإنها لم تنل حظاً من الاهتمام في ظل هذا الأسلوب وهو أسلوب الإثراء، على الرغم من أن هناك دراسات أخرى

أشارت إلى أهمية استخدام أسلوب الإثراء في التعلم مع الطالب العادي، وذلك تبعاً لخصائصه وقدراته.

وكلمة (Internet) هي اختصار للكلمتين (International Network)، وعند ترجمتها للعربية تسمى «الشبكة العالمية للمعلومات»، أو يتم تعريبها إلى كلمة «الإنترنت»، ومن المحاولات التي تناولت الإنترنت بالتعريف مايلي:

تُعرّف الإنترنت بأنها: «شبكة تكنولوجية ضخمة جداً تربط عشرات الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة حول العالم عن طريق البرتوكولات المتعددة، وتعمل بواسطتها على تبادل المعلومات الهائلة والمعارف المتنوعة في مختلف مناحي الحياة البشرية والطبيعة الكونية بكل سهولة ويسر، ويستخدمها مئات الملايين من الأشخاص من أجل تحقيق أهداف شتى من تثقيفية واقتصادية واجتماعية وترفيهية وعلمية وشخصية وعسكرية وسياسية ودينية وتخطيطية» (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣، ص ٦٩).

ويمكن تعريف موقع الويب (Web Site) بأنه: ”مجموعة من صفحات الويب الخاصة بشخص واحد أو شركة ترتبط مع روابط نصوص الأوامر لتشكل مقراً يمكن للمستخدمين زيارته على الشبكة“ (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣، ص ٧٧).

ويرى برسون وبرسون و ايلزابيث Berson, Berson, Elizabeth (1999)، وشيروما (Shiroma (2000 أن هناك العديد من المبررات التي تجعل من استخدام الإنترنت ضرورة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يمكن من خلاله تحقيق العديد من الوظائف التي منها:

(١) تعمل الإنترنت على تنشيط الحواس المختلفة للمتعلم وتجعل التعلم أبقي أثراً بما تتضمنه من مثيرات مختلفة.

(٢) تتضمن مجموعة من الوسائط التكنولوجية التي تثري العملية التعليمية مثل (الشرائح الفيلمية المصحوبة بالتسجيل الصوتي، أنظمة الصور المتعددة، برامج الحركة المختلفة، الفيديو ذو التفاعلية المتبادلة، القنوات التعليمية، الإذاعة، الصحف، المجلات، الوثائق، المتاحف) التي تستخدم بصورة متكاملة لتحقيق أهداف الدرس (في: عبد الوهاب، ٢٠٠٤).

وأكدت العديد من الدراسات أن شبكة الويب ساعدت على إتاحة المجال لتصميم مواقع الويب بمواصفات تقنية عالية وفتحت المجال لاستخدام هذه المواقع في كافة التخصصات وتعزيز البحث العملي (الموسى، ١٩٩٨؛ الموسى والفهد ٢٠٠٢؛ الشرهان ٢٠٠٣).

ومن جانب آخر يعرف سالم (٢٠٠٤، ص ١٢٩) التصميم التعليمي بأنه: ”العلم الذي يبحث في إيجاد أفضل الطرق التعليمية الفعالة التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وفق شروط معينة لدى عينة محددة من الطلاب بما يتفق وخصائصهم الإدراكية، مع وضع تصور لهذه الطرق في أشكال ومخططات مقننة تعد دليلاً للمصمم التعليمي، ودليلاً للمعلم يسترشد به أثناء التدريس“.

يعني نموذج تصميم التعليم الإطار الفكري أو التصور العقلي الذي يصف العمليات (المراحل/الإجراءات) وما بينها من علاقات متبادلة التي يسير عليها مصمم التعليم لتصميم منظومة تعليم ما وصولاً لإعداد مخطط هذه المنظومة، وغالباً ما يمثل نموذج تصميم التعليم في شكل رسم خطي متضمناً اسم كل عملية من عمليات التصميم، وتسلسل حدوثها، وعلاقتها ببقية العمليات، وبذلك يمكن النظر لنموذج تصميم التعليم على أنه بمثابة الخريطة التي يقتاد بها مصمموا التعليم في عملهم (زيتون، ٢٠٠٨).

وقد أدى تطور علم تصميم التعليم إلى تطور نماذج تصميم التعليم؛ وبذلك أصبحت نماذج تصميم التعليم في ازدياد، ونظراً لطبيعة البحث الحالي والتي تقتضي اختيار نموذج للتصميم التعليمي خاص بتصميم المواقع التعليمية عبر الإنترنت سنتناول نماذج تصميم التعليم التالية:

- (١) نموذج روفيني RUFFINI لتصميم موقع تعليمي عبر الإنترنت
- (٢) نموذج ريان وفريمان وبيتل لتصميم مقرر عبر الإنترنت
- (٣) نموذج البائع المقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت
- (٤) نموذج المشيقي المطور لتصميم موقع تعليمي وفق أسلوب النظم
- (٥) نموذج العجلان (٢٠٠٧).

المحور الثالث : الذكاءات المتعددة

كلما زادت مؤثرات التنشيط تقدمت عملية تنمية الذكاءات، وأكدت على ذلك العديد من الدراسات منها دراسة جاب الله (٢٠٠٢)، حيث اقترحت مدخلاً لتدريس الجغرافيا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وأكدت النتائج على فعالية هذا المدخل في تنمية الذكاءات المتعددة ورفع مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة عفانة والخزندار (٢٠٠٣) والتي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات تعلم قائمة على الذكاءات المتعددة، ودراسة الجزار والقرشي (٢٠٠٦) والتي أكدت نتائجها على فعالية الأنشطة التدريسية المتنوعة من خلال الإنترنت في تنمية بعض أنواع الذكاءات المتعددة، ودراسة حسنين (٢٠٠٩) والتي أكدت أن تنوع الأنشطة المقدمة للمتعلمين وتوظيفها لأكثر من ذكاء أدى إلى تنشيط التعلم؛ مما رفع من التحصيل الدراسي للمتعلمين وأثرى مفاهيمهم العلمية.

كما وضّح اللزّام (٢٠٠٨) أوصافاً موجزة لقدرات الطلاب الذين يظهرون ميولهم في أنواع الذكاءات المختلفة وحدد ماذا يحبون وإلى ما يحتاجون وبماذا يفكرون، ويقدم الجدول (١) أوصافاً موجزة لقدرات الطلاب الذين يُظهرون ميولهم في أنواع ذكاء محددة.

جدول (١)

أوصاف موجزة لقدرات الطلاب الذين يظهرون ميولهم في أنواع ذكاء محددة.

الأطفال الذين هم كثيراً يتصفون بأن ذكاءهم	يفكرون	يحبون	يحتاجون إلى
لغوي	بالكلمات	القراءة، الكتابة، رواية القصص، اللعب بالكلمات.	كتب، أسطرة، ألعاب كتابية، ورق مفكرات، حوار، نقاش، مناظرة، قصص.
رياضي/ منطقي	الاستنتاج	التجربة التحقيق، الألغاز المنطقية، الحساب.	أدوات للتجربة، أدوات علمية، أشياء يدوية، رحلات متاحف ممثلة للنظام الشمسي.
بصري / فراغي	بالتخيل والصور	التصميم، الرسم، التصور، الفعل.	الفن، لعبة الليجو (القطع التركيبية)، الفيديو، الأفلام، الشرائح، ألعاب التخيل، المتاهات الألغاز، الكتب الموضحة للرسومات، رحلات متاحف فنية.

الأطفال الذين هم كثيراً يتصفون بأن ذكاءهم	يفكرون	يحبون	يحتاجون إلى
حركي/ جسمي	عبر الإحساس الجسدي	الرقص، الجري، القفز، البناء، اللمس، الإيماء.	لعاب الأدوار المرحية، الحركة، أشياء للبناء، الرياضيات والألعاب البدنية- الجسدية، التجارب الحسية، التعلم اليدوي.
موسيقى/ إيقاعي	عبر الإيقاع والأنغام	الغناء والإنشاد، الصفير، الددنة، إحداث صوت بالأيدي والأرجل.	الغناء والإنشاد معظم الوقت، رحلات الحفلات، عزف الموسيقى في البيت والمدرسة، الأدوات الموسيقية.
بين شخصي (اجتماعي)	بالتقاط الأفكار من الناس	الإصغاء، القيادة، التنظيم، الاتصال، المعالجة المتوسطة المشاركة.	الأصدقاء، الألعاب الجماعية، التجمعات الاجتماعية، النشاطات المشتركة، النوادي.
شخصي/ ذاتي	بما يتعلق باحتياجاتهم ومشاعرهم وأهدافهم	وضع الأهداف، الاستغراق في التأمل، الحلم، التخطيط.	الأماكن السرية، الوحدة، إتمام المشروعات ببراعة فردية، الاختبارات.

وتتعدد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة ومنها :

- (١) تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة «نموذجاً معرفياً» يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.
- (٢) مساعدة المعلم في توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية ليصل لأكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، كما أن المتعلمين أيضاً يدركون أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى.
- (٣) تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة.

(٤) تقدم نظرية الذكاءات المتعددة خريطة أية خبرة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها المتعلمون، وعلى المعلم عند تقديم أي خبرة تعليمية أن يخطط لهذه الطرق المتنوعة (حسين، ٢٠٠٥).

وقد تناولت العديد من الدراسات استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم، ومنها: دراسة البدور (٢٠٠٤) التي توصلت إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم والتي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي واكتساب مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بالأردن.

و يقترح جاردنر أن الذكاءات يتم صقلها بالمشاركة في نوع من النشاط تقدره الثقافة، وأن النمو الفردي في مثل هذا النشاط يتبع نمطا نمائياً، وكل نشاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي (جابر، ٢٠٠٣)، وأكدت دراسة الدرديري وكامل (٢٠٠١) أن تطوير المناهج وطرق وأساليب التدريس وتنوع الأنشطة والإستراتيجيات التعليمية من شأنه أن يسهل وينمي الذكاءات المتعددة.

ويمكن تصنيف الأنشطة التعليمية التي تساهم في تنمية القدرات المختلفة للذكاءات المتعددة كالتالي

- أ- الذكاء اللغوي/ اللفظي: يمكن تقوية الذكاء اللغوي من خلال الأنشطة التعليمية التالية: المناقشات في مجموعات صغيرة وكبيرة، أوراق العمل، المناظرات، تسجيل كلمات الآخرين، طبع الأنشطة الكتابية.
- ب- الذكاء المنطقي/ الرياضي: يمكن تقوية الذكاء المنطقي/ الرياضي من خلال الأنشطة التعليمية التالية: حل المسائل الرياضية، خبرات حل المشكلات، ابتكار الرموز، الألعاب والألغاز المنطقية، العرض المنطقي المتسلسل، التدريبات المعرفية لبياجيه.
- ج- الذكاء المكاني «البصري/ الفراغي»: يمكن تقوية الذكاء المكاني «البصري/ الفراغي» من خلال الأنشطة التعليمية التالية: الصور والخرائط والرسوم التوضيحية، التصوير الفوتوغرافي، أفلام الليقطة المباشرة، استخدام خرائط المعرفة، خبرات التعرف على الصور.

٥- الذكاء الجسدي/الرياضي: يمكن تقوية الذكاء الجسدي/الرياضي من خلال الأنشطة التعليمية التالية: ابتكار الحركات، التمثيل، أنشطة التربية البدنية، استخدام لغة الجسم وإشارات اليد للتواصل (حسين «ب»، ٢٠٠٥).

فروض البحث

في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض التالية:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء المنطقي/ الرياضي في الكيمياء العضوية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء البصري في الكيمياء العضوية.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية.

(٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء المنطقي/ الرياضي في الكيمياء العضوية.

(٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء البصري/ الفراغي في الكيمياء العضوية.

(٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث

اتبع البحث الحالي مناهج البحث العلمي التالية:

١. **المنهج الوصفي التحليلي:** لنتائج البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام الإنترنت في التعليم بصفة عامة، والتصميم التعليمي بصفة خاصة؛ وذلك للإفادة منها في اختيار نموذج التصميم التعليمي بما يتلاءم مع طبيعة هذا البحث، كما اتبع المنهج ذاته في تحليل محتوى وحدة «المركبات الأروماتية والآيزوميرزم الضوئي»؛ لتحديد الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تتضمنها الوحدة.

٢. **المنهج شبه التجريبي:** فطبيعة هذا البحث تتطلب قياس أثر المتغير المستقل (صفحة الويب المتضمنة الأنشطة الإثرائية) على المتغير التابع (الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء اللغوي، الذكاء البصري/الفراغي) لدى طالبات المستوى الثاني كيمياء في كلية التربية بمحافظة القويعة، وعليه فإن المنهج شبه التجريبي يعتبر المنهج المناسب لطبيعته.

اعتمد المنهج شبه التجريبي على تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بعد أن تم التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر والتحصيل الدراسي السابق في مقرر الكيمياء العامة، وطبق المقياس قبلياً على الطالبات (مقياس الذكاء اللغوي، مقياس الذكاء المكاني، مقياس الذكاء البصري/الفراغي)، ثم طبقت التجربة حيث درست كلتا المجموعتين بطريقة المحاضرة المعتادة؛ ثم كُلفت المجموعة التجريبية بأنشطة إثرائية تمارسها عن طريق الإنترنت من خلال صفحة الويب المصممة. وطُبق على المجموعتين المقياس بعد التجربة، ثم أجريت المقارنة بين نتيجة المقياس القبلي والمقياس البعدي.

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث الأصلي من جميع طالبات قسم الكيمياء في كليات التربية للبنات، واقتصرت عينة البحث على طالبات قسم الكيمياء، المستوى الثاني في كلية التربية، بمحافظة القويعة للعام الجامعي ١٤٢٩/٥١٤٣٠.

ثالثاً : أدوات البحث

سعى هذا البحث إلى قياس فعالية صفحة الويب القائمة على الأنشطة الإثرائية الإلكترونية في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات قسم الكيمياء -المستوى الثاني- في كلية التربية بمحافظة القويعة؛ وقامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: تقدير الخصائص السيكومترية لتحليل المحتوى المعرفي الوحدة التعليمية: تم تقدير الخصائص السيكومترية لتحليل المحتوى بالخطوتين التاليتين:

١- حساب معامل ثبات تحليل المحتوى :

للتحقق من معامل ثبات المحتوى استخدمت الباحثة معامل الاتفاق (الثبات).

$$R = 2(C_{1,2}) \div C_1 + C_2$$

وقد جاءت قيمة معامل الثبات R والتي تساوي $= 0,97$ ، أن هناك ثباتاً مرتفعاً.

٢- تقدير صدق تحليل المحتوى

لتحديد صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض التحليل الذي تم إعداده في المرة الثانية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال الكيمياء وفي مناهج وطرق تدريس الكيمياء، وقد تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة بناءً على ملاحظات المحكمين.

٣- إعداد أدوات التقويم الخاصة بمقاييس الذكاءات المتعددة:

يتضمن إعداد أدوات التقويم إعداد ما يلي:

- (أ) مقاييس الذكاءات المتعددة (مقياس الذكاء اللغوي، مقياس الذكاء البصري / الفراغي، مقياس الذكاء المنطقي/الرياضي).
- (ب) تصميم بطاقة تقييم صفحة الويب.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الذكاءات المتعدده (الصدق والثبات):

نظراً لطبيعة البحث؛ فقد تم حساب صدق المحتوى وصدق المفهوم لمقاييس الذكاءات المتعدده.

١. **صدق المحتوى Content Validity:** قد أجرت الباحثة بعض التعديلات بناءً على آراء المحكمين، وخرج المقياس في صورته النهائية.
٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، و

تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٦٩٧ إلى ٠,٩١٧٤، وهي معاملات داله عند مستوي دلالة ٠,٠٥ و ٠,٠١، كذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٤٤٨ و ٠,٩١٠٢، وهي معاملات داله عند مستوي دلالة ٠,٠٥ ومستوي دلالة ٠,٠١، وأخيراً، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٩٤٧٩ و ٠,٩٧٥٧، وهي معاملات داله عند مستوي ٠,٠٥ ومستوي دلالة ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب الثبات بواسطة إعادة التطبيق، وتراوحت قيمه معامل الثبات بين ٠,٩٣-٠,٩٨، وبواسطة معامل ألفا كرونباخ تراوحت قيمه معامل الثبات بين ٠,٩٣-٠,٩٨، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١.

إعداد المقياس للاستخدام: بعد الانتهاء من وضع المقياس في الصورة النهائية، وبعد التأكد من صدقه وثباته، أصبح صالحاً للتطبيق النهائي.

صدق البطاقة: أُعتمد في حساب الصدق على الطرق التالية:

الصدق الظاهري:

تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها، وقد اقتضت تعديلات

السادة المحكمين على إعادة صياغة بعض العبارات، وأجمع السادة المحكمون على أن بطاقة الملاحظة تشتمل على جميع الجوانب المراد ملاحظتها وقياسها.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين لتقييم صفحة الويب متضمنة أنشطة تعليمية «إثرائية» على الإنترنت، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقييم ثلاثة من الملاحظين، ثم حساب معامل الاتفاق لكل ملاحظ باستخدام معادلة كوبر التالية:

معادلة (كوبر Cooper) لحساب نسبة الاتفاق:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} - \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين الثلاثة يساوي (٩٤,٧٪)؛ وهذا يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة لتقييم صفحة الويب المقترحة.

٣/ الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لتقييم صفحة الويب المتضمنة الأنشطة الإثرائية على الإنترنت، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (٧٢) معياراً فرعياً.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم البنائي الخاصة بصفحة الويب:

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

أ. التجريب الفردي:

تم تجريب الموقع بشكل فردي من خلال قيام الباحثة بالدخول للموقع بصفة المعلمة وبصفة الطالبة، واستخدم الموقع وإجراء التعديلات المناسبة.

ب. اختبار توافق الموقع مع مستعرضات الشبكة:

للتأكد من أن الموقع سيظهر بشكل ملائم عند تصفحه بأنواع مختلفة من مستعرضات الشبكة قامت الباحثة باختبار التوافق مع أكثر برامج متصفحات الشبكة العالمية شيوعاً وهي:

• برنامج مستعرض الشبكة (Internet Explorer.0.6).

• برنامج مستعرض الشبكة نتسكيب (Netscape).

ج. تقييم الموقع من قبل المتخصصين:

قامت الباحثة بعرض الموقع في صورته الأولى على متخصصين في تقنيات التعليم والحاسب الآلي واستعانت بمحلل إحصائي لاستخراج النسب المئوية والتكرارات وقد إتضح ان الوزن النسبي تراوح ما بين ٢,٧ و ٠,٣ وهي نسبة مقبولة تدل على تحقق المعايير في صفحة الويب بصورة جيدة.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

تكافؤ مجموعتي البحث: للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قبل تطبيق المقياس، ومن ثم استخدم اختبار (ت) لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية.

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) للاختبار القبلي (التكافؤ)

اختبار الذكاء	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
اللغوي	التجريبية	٢٤	٤٦,٣	١٤,١	٠,٤٤٦	٤٤	١,٦٧	٠,٦٥٨
	الضابطة	٢٢	٤٤,٦	١١,٥				
المنطقي / الرياضي	التجريبية	٢٤	٦٧,٨	١٦,٩	٠,٠٨٧	٤٤	١,٦٧	٠,٩٣١
	الضابطة	٢٢	٦٧,٥	١١,٨				
البصري / الفراغي	التجريبية	٢٤	٦٥,٣	١٨,٠	٠,٩٢٩	٤٤	١,٦٧	٠,٣٥٨
	الضابطة	٢٢	٦٠,٨	١٤,٢				
الاختبار ككل	التجريبية	٢٤	١٧٩,٤	٤٤,٠	٠,٥٦٧	٤٤	١,٦٧	٠,٥٧٣
	الضابطة	٢٢	١٧٢,٩	٣٢,٩				

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\geq 0,05$) لتطبيق المقياس قبلًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: مقياس الذكاء اللغوي، ومقياس الذكاء المنطقي / الرياضي، ومقياس الذكاء البصري / الفراغي، ومقياس الذكاء ككل؛ وذلك لأن قيم (ت) المحسوبة بلغت (٠,٤٤٦، ٠,٠٨٧، ٠,٩٢٩، ٠,٥٦٧) على التوالي، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١,٦٧)، كما أن قيم الدلالة الإحصائية بلغت (٠,٦٥٨، ٠,٩٣١، ٠,٣٥٨، ٠,٥٧٣) على التوالي؛ مما يعني وجود تكافؤ بين أفراد مجموعتي الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (independent Samples T-test)، ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٤	٧٩,٣	١٤,٥	٧,٨	٤٤	١,٧٦	٠,٠٠١×
الضابطة	٢٢	٤٥,٨	١٤,٧				

× الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\geq 0,05$)

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة لهذا المقياس كانت (٧,٨)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٧٦)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض الأول إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويُعزى هذا الفرق لممارسة طالبات المجموعة التجريبية لأنشطة إثرائية عبر الإنترنت بنيت على إستراتيجيات متنوعة ومتعددة تسهم هذه الإستراتيجيات في تنمية قدرات الذكاء اللغوي، فقد اشتمل الموقع على:

- (١) محادثة لعقد جلسات حوار وعصف ذهني بين الطالبات بإشراف الباحثة، وهذا يزيد من حصيلة الطالبة اللغوية، ويعزز قدرتها على الاسترسال في شرح الفكرة المطروحة، ومناقشتها، واستحضار العديد من المصطلحات الكيميائية، ورموز العناصر والمركبات، واسماءها.
- (٢) روابط خارجية تتيح للطالبات الانتقال إلى مواقع ترجمة لغوية من الإنجليزية إلى العربية والعكس، وذلك مساندة للطالبة أثناء ممارسة الأنشطة التي تتطلب التنقل بين مواقع باللغة الإنجليزية، وتمكينها من انتقاء الجزء الذي يساعدها في ممارسة النشاط.
- (٣) توفير قنوات النشر وذلك بربط الموقع بمدونات للطالبات تتيح لهن نشر مقالاتهن وأعمالهن من خلالها، وعملية النشر من خلال الإنترنت تعطي مجالاً واسعاً للطالبة بإضافة مقاطع صوتية تدعم فكرتها، أو مقاطع فيديو توضح بالصوت والصورة والحركة ما تقدمه الطالبة في موضوعها المنشور وهذا من شأنه أن يزيد من إلمام الطالبة بأساليب لغوية متنوعة في طرح وسرد موضوعها.
- (٤) تمكين الطالبات من صياغة مواضيع علمية وطرحها في المنتدى الخاص بالموقع.
- (٥) ربط الطالبة بمحركات البحث وتنمية قدرتها اللغوية في اختيار الكلمات المفتاحية أثناء البحث؛ مما يتطلب إلمامها اللغوي بمترادفات ومتضادات لغوية متعددة.

وهذه النتيجة تؤكد أن لممارسة الأنشطة الإثرائية فعالية في تنمية المهارات اللغوية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إبراهيم (٢٠٠٥)؛ الشيخ (١٩٩٩)؛ عبد القادر (٢٠٠٦).

نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء المنطقي/ الرياضي في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (independent (Samples T-test، وبيّن الجدول (٤) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الرياضي في الكيمياء العضوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٤	٩٩,٠	١٣,٤	٧,٣	٤٤	١,٦٧	$\times 0,001$
الضابطة	٢٢	٦٧,١	١٦,٢				

$\times$ الفرق دال إحصائياً عند مستوى $(\geq 0,05)$

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq 0,05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الرياضي في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة لهذا الاختبار كانت (٧,٣)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٦٧)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية $(0,001)$ ؛ وبذلك يُرفض الفرض الثاني إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

يُعزى هذا الفرق لممارسة طالبات المجموعة التجريبية لأنشطة إثرائية مبنية على إستراتيجيات متنوعة ومتعددة تساهم هذه الإستراتيجيات في تنمية الذكاء الرياضي/ المنطقي، فقد شمل الموقع على أنشطة تتطلب التصنيف، والاستقراء والاستنباط، والمعالجات الحسابية، واستخدام برمجيات كتابة المعادلات الكيميائية ووزنها؛ مما يؤكد أن استخدام الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت يساهم في تنمية القدرات الرياضية والمنطقية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مواي (٢٠٠٣)، ودراسة الباز (٢٠٠٢)، ودراسة شيو (٢٠٠٥) Chiu.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها :

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء البصري/ الفراغي في الكيماء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (independent Samples T-test)، ويبين الجدول (٥) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء البصري/ الفراغي في الكيماء العضوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٤	١٠٤,٢	٢٠,٣	٧,٤	٤٤	١,٦٧	$\times 0,001$
الضابطة	٢٢	٦١,٧	١٨,٧				

$\times$ الفرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء البصري في الكيماء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (٧,٤)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٦٧)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض الثالث إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويرجع هذا الفرق لممارسة طالبات المجموعة التجريبية لأنشطة إثرائية مبنية على إستراتيجيات متنوعة ومتعددة، وتساهم هذه الإستراتيجيات في تنمية قدرات الذكاء البصري/ الفراغي، فقد شمل الموقع على أنشطة تتطلب تصميم خرائط مفاهيم، ورسوم شجرية، باستخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بذلك، واستخدام فلاشات تعليمية ثلاثية الأبعاد لتوضيح تسمية المركبات الكيميائية، وعملية التهجين الإلكتروني، والعديد من الفلاشات التي تساهم في رفع القدرة التخيلية لدى الطالبة وتمكنها من رسم المركبات الكيميائية في الوضع الفراغي، كما أدرجت مقاطع فيديو تحوي تجارب معملية تعتمد الطالبة فيها على ملاحظة تغيير

ألوان المواد وأشكالها، وأشكال المواد أثناء التفاعل وذلك للكشف عنها. كما اشتمل الموقع على أنشطة إثرائية تتطلب تصميم مدونات واستخدام محركات البحث الصوري، واستخدام برامج رسم المدارات الإلكترونية، ورسم المجالات الذرية؛ مما يؤكد أن استخدام الأنشطة من خلال الإنترنت يساهم في تنمية القدرات البصرية؛ لأن الإنترنت يحد من الصفة التجريدية التي تتسم بها مادة الكيمياء، وبذلك فإن ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت تنشط قدرات التخيل ومهارات قراءة الصور لدى الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: ولكر وزيدلر (٢٠٠٣) Walker, Zedler، ودراسة الباز (٢٠٠٢)؛ الميهي (٢٠٠٣).

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (independent Samples T-test)، ويبيّن الجدول (٦) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٤	٢٨٢,٦	٤٤,٢	٨,٠	٤٤	١,٦٧	$\times 0,001$
الضابطة	٢٢	١٧٤,٦	٤٦,٩				

$\times$ الفرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (٨,٠)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٦٧)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض الرابع؛ إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويدل ذلك على فعالية المعالجة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية في تنمية الذكاءات المتعددة المعنية بالدراسة، حيث إن المجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة لم تتساو مع المجموعة التجريبية، ولم يكن الفرق لصالحها.

وهذا يؤكد على فعالية الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت في تنمية الذكاءات المتعددة المعنية بالدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: دراسة سيد (٢٠٠١) ودراسة الدرديري وكامل (٢٠٠١)

وتفسر الباحثة الفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقاييس الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي) لصالح المجموعة التجريبية بأن هذا الفارق قد يعزى إلى عدة عوامل منها:

- (١) طبيعة الوظيفة الإثرائية للإنترنت التي تسهم في عرض المحتوى عرضاً مرئياً ينشط العمليات العقلية من: انتباه وتخيل وإدراك، وهذا قد يساهم في استثارة القدرات المكونة للذكاءات المعنية بالدراسة.
- (٢) ممارسة الطالبات للأنشطة الإثرائية المتوافرة من خلال الموقع التي تدفع الطالبة إلى البحث والقراءة، والاستقصاء والمناقشة، والتحليل، والتعليل، والتصنيف، والمقارنة، والرسم، والتخطيط، وقراءة الصور، واستخدام البرمجيات الكيميائية... إلى غير ذلك من المهارات التي تساهم في تنمية قدرات الذكاءات المعنية بالدراسة.
- (٣) التنوع في الإستراتيجيات المتعلقة بالذكاءات (اللغوي، المنطقي/الرياضي، البصري/الفراغي) التي بنيت عليها الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت؛ وبذلك نحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية الذي تسعى نظرية الذكاءات المتعددة لتحقيقه.
- (٤) إعطاء مساحة من الاختيار والانتقاء ومنح الطالبة حرية في ممارسة النشاط.

نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها:

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (Paired Samples T- test)، ويبيّن الجدول (٧) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
القبلي	٢٤	٤٦,٣	١٤,٠	٧,٢	٢٣	١,٣١	$\times 0.001$
البعدي	٢٤	٧٩,٣	١٤,٥				

$\times$ الفرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05)

وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء اللغوي في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (٧,٢)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٣١)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض الخامس إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح الاختبار البعدي.

وذلك لأن المجموعة التجريبية عندما طبقت المقياس قبلًا لم تكن تعرضت لمثل هذه المعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت) التي وفرت إستراتيجيات لغوية تُنمي القدرات اللغوية عن طريق ممارسة الأنشطة الإثرائية المتوافرة في صفحات الويب المصممة، وبعدها تعرضت للمعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية من عبر الإنترنت) وطبقت المقياس بعداً ساهمت المعالجة في رفع قدراتها اللغوية حيث تضمنت صفحة الويب على أنشطة إثرائية تستثير القدرات اللغوية، منها أنشطة إثرائية تتطلب ترجمة مصطلحات كيميائية، وتعريفها، وشرحها، وأنشطة إثرائية تتطلب تسمية المركبات الحلقية، والإلمام بمسميات العناصر

والمركبات الكيميائية، والمجاميع الوظيفية، وأنشطة إثرائية تتطلب عقد جلسات حوار وعصف ذهني، وأنشطة أخرى تستلزم الرجوع لمحررات البحث والمكتبات الإلكترونية، وأنشطة تتطلب كتابة مواضيع ومقالات والتقارير في المنتديات أو تدوين وتسجيل النتائج في المدونات الخاصة بالطالبات، وتوفير هذا التنوع في الأنشطة الإثرائية القائمة على استراتيجيات الذكاء اللغوي من شأنه أن يستثير قدرات الطالبات اللغوية وهذا يؤكد فعالية الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت في تنمية الذكاء اللغوي.

نتيجة الفرض السادس وتفسيرها:

للإجابة عن الفرض السادس التي ينص على « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء المنطقي/ الرياضي في الكيماء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (Paired Samples T- test)، ويبيّن الجدول (٨) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الرياضي في الكيماء العضوية.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
القبلي	٢٤	٦٧,٨	١٦,٩	٧,٧	٢٣	١,٣١	٠,٠٠١×
البعدي	٢٤	٩٩,٠	١٣,٤				

× الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\geq 0,05$)

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الرياضي في الكيماء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (٧,٧)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٣١)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يرفض الفرض السادس إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح الاختبار البعدي.

إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح التطبيق البعدي لمقياس الذكاء المنطقي الرياضي؛ وذلك لأن المجموعة التجريبية عندما طبقت المقياس قبلًا لم تكن تعرضت لمثل هذه المعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت) التي وفرت إستراتيجيات منطقيّة ورياضيّة تنمي القدرات المنطقيّة والرياضيّة عن طريق ممارسة الأنشطة الإثرائية المتوافرة في صفحات ويب المصممة، وبعدها تعرضت للمعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت) وطبقت المقياس البعدي ساهمت المعالجة في رفع قدراتها المنطقيّة/الرياضيّة، حيث تضمنت صفحة الويب على أنشطة إثرائية تستثير القدرات المنطقيّة/الرياضيّة، منها أنشطة إثرائية تتطلب التصنيف، والتبويب والإستدلال، وأنشطة تتطلب وزن المعادلات الكيميائية، وإجراء عمليات حسابية، مثل حساب طاقة التفاعل، وعدد ذرات الكربون في بعض المركبات، ترقيم المركبات الحلقية، استنتاج نواتج التفاعل، تخمين المتفاعلات من خلال نواتج بعض المعادلات الكيميائية، توضيح ميكانيكية عدد من التفاعلات، وهذا يؤكد على أن تعزيز المناهج بأنشطة إثرائية مبنية على استراتيجيات الذكاء المنطقي الرياضي يرفع من القدرات المنطقيّة الرياضية للطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: البركاتي (٢٠٠٨)؛ المالكي (٢٠٠٨)؛ موايه (٢٠٠٣) .

نتيجة الفرض السابع وتفسيرها :

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء البصري/ الفراغي في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) Paired Samples T- test، ويبين الجدول (٩) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء البصري في الكيمياء العضوية.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
القبلي	٢٤	٦٥,٣	١٨,٠	٦,٨	٢٣	١,٣١	٠,٠٠١×
البعدي	٢٤	١٠٤,٢	٢٠,٣				

× الفرق دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء البصري في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (٦,٨)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٣١)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض السابع إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح الاختبار البعدي.

وذلك لأن المجموعة التجريبية عندما أدت الاختبار القبلي لم تكن تعرضت لمثل هذه المعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت) التي وفرت إستراتيجيات بصرية/ فراغية تنمي القدرات البصرية والفراغية عن طريق ممارسة الأنشطة الإثرائية المتوافرة في صفحات الويب المصممة، وبعدها تعرضت للمعالجة (ممارسة الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت) واختبرت الاختبار البعدي ساهمت المعالجة في رفع قدراتها البصرية والفراغية، حيث تضمنت صفحة الويب على أنشطة إثرائية تستثير القدرات البصرية/ الفراغية، منها أنشطة إثرائية تتطلب رسم المركبات الكيميائية وتحديد بعض الأوضاع الفراغية للمركبات الحلقية، تحديد مواضع المجاميع الفعالة المرتبطة بالمركبات الكيميائية بشكل دقيق، وأنشطة تتطلب تحديد مواضع الإضافة أو الاستبدال في التفاعلات الكيميائية، ورسم المدراسات الفراغية، وأنشطة تستلزم استخدام برامج رسم المدارات الإلكترونية، ورسم المجالات الذرية، وقد أكدت العديد من الدراسات على فعالية الإنترنت في تنمية القدرات البصرية الفراغية ومنها دراسة دراسة الباز (٢٠٠٢)؛ الميهي (٢٠٠٣)، وهذا يؤكد فعالية الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت في تنمية الذكاء البصري الفراغي.

نتيجة الفرض الثامن وتفسيرها :

الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية» للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) Paired Samples T- test، ويبين الجدول (١٠) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذكاء ككل في الكيمياء العضوية.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
القبلي	٢٤	١٧٩,٤	٤٤,٠	٧,٨	٢٣	١,٣١	٠,٠٠١×
البعدي	٢٤	٢٨٢,٦	٤٤,٢				

× الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (≥)

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء ككل في الكيمياء العضوية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة لهذا الاختبار كانت (٧,٨)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (١,٣١)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)؛ وبذلك يُرفض الفرض الثامن إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح الاختبار البعدي.

إذ أظهرت النتائج السابقة وجود فرق لصالح التطبيق البعدي في اختبار الذكاء ككل؛ وذلك لأن المجموعة التجريبية عندما أدت الاختبار القبلي لم تكن تعرضت لمثل هذه المعالجة التي وفرت أنشطة إثرائية تنمي قدرات الذكاءات المتعددة، وبعدها تعرضت للمعالجة وطبقت المقياس بعدياً ساهمت المعالجة في رفع قدرات هذه الذكاءات.

وتعزو الباحثة ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقاييس الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي) لصالح التطبيق البعدي للمقاييس لعدة عوامل منها:

- (١) طبيعة الوظيفة الإثرائية للإنترنت التي تسهم في عرض المحتوى العلمي عرضاً مرئياً يسهم في تنشيط العمليات العقلية، التي من شأنها استثارة قدرات الذكاءات المتعددة لدى الطالبات مثل عمليات: التخيل، التحليل، التصنيف.

(٢) استخدام الأنشطة الإثرائية من خلال الإنترنت يعد بمثابة بيئة تعليمية

مرنة تشكل مناخاً ملائماً ومهيأ لتحقيق أكبر قدر ممكن من الحرية التعليمية التي تساعد المتعلم في تنمية ما يتميز به من ذكاءات.

(٣) يُعدّ دمج الأنشطة الإثرائية في أجزاء الوحدة المعنية بالبحث وممارسة الطالبات لهذه الأنشطة عاملاً مساعداً أسهم في توسيع خبرة الطالبة.

وهذا يؤكد على أن استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم يعمل على استثارة القدرات العقلية للمتعلمين، وإثراء الموقف التعليمي بيسر وسهولة. وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة: آل عامر (٢٠٠٤)؛ الراجحي (٢٠٠٥)؛ محمد (٢٠٠٠)؛ (Huang, Cho2009)

وتفسر الباحثة الفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء البصري/الفراغي) لصالح التطبيق البعدي للمقاييس، وهذا الفارق يؤكد إمكانية تنمية الذكاءات المتعددة باستخدام مؤثرات خارجية مناسبة تتمثل في تصميم مناهج وطرق تدريسية تساهم في تنمية قدرات الذكاءات المتعددة، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة جاب الله (٢٠٠٢)؛ الجزار والقرشي (٢٠٠٦)؛ الدرديري وكامل (٢٠٠١)؛ (Cutshall 20013).

توصيات البحث:

- (١) في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج، توصي الباحثة بما يلي : استخدام مصادر تعلم متنوعة أثناء دراسة الطالبة/المعلمة بالكلية التربوية، وترسيخ الاعتقاد القوي لديها بأن التعليم الفعال يعتمد على تنوع مصادر المعرفة.
- (٢) توسيع قاعدة استخدام المواقع التعليمية من خلال الإنترنت في العملية التعليمية على المستوى الجامعي.
- (٣) الاهتمام بتصميم الأنشطة الإثرائية ودمجها في الوحدات التدريسية أثناء التدريس بشكل عام وعند تدريس فروع العلوم على وجه الخصوص.
- (٤) الاستفادة من نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية ذكاءات الطلاب في المرحلة الجامعية.

- (٥) ضرورة تنبه أعضاء هيئة التدريس لأهمية الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقررات الجامعية في تنمية ذكاءات الطلاب المختلفة.
- (٦) تدريب أعضاء التدريس على الاستفادة من الإنترنت في تصميم الأنشطة الإثرائية.

المراجع

- إبراهيم، أحمد جمعة (٢٠٠٥). برنامج مقترح في الأنشطة الإرشادية لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥، ١٠٠-٤٨.
- آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٤). فعالية الأنشطة الإرشادية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتفوقات للصف الأول ثانوي في الرياضيات واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بالرياض.
- آل غائب، سعد بن سعيد (٢٠٠٥). النشاط المدرسي أهم الطرق والأساليب المعاصرة لتطوير خطته. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٢). أثر استخدام أنشطة الإنترنت في تدريس الكمياء بالمرحلة الثانوية في التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية، بعنوان التربية العلمية وثقافة المجتمع. القاهرة: المجلد الأول، ص ص (٣٦٤-٣٩٧).
- البدور، عدنان علي (٢٠٠٤). أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان للدراسات العليا.
- البراك، علي محمد (٢٠٠١). دور الأنشطة التربوية في اكتشاف وصقل ورعاية الطلاب الموهوبين، المؤتمر الأول للأنشطة التربوية جودة وإبداع، ص ص ٣٤٥-٣٧٠.
- البركاتي، نيفين حمزة (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، قسم المناهج وطرق التدريس.
- جاب الله، عبد الحميد (٢٠٠٢). مدخل مقترح لتدريس الجغرافيا في ضوء الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية بعض هذه الذكاءات والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية للبنات، مصر.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجزار، نجفة قطب، القرشي، أمير إبراهيم (٢٠٠٦). أثر استخدام نشاطات مقترحة لتدريس التاريخ في تنمية بعض الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات تربوية وإجتماعية، ١٢ (١)، ١١١-١٤٩

حسين، محمد رفعت (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح في التربية الإسلامية للدارسين الكبار على ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٤٩، ١٥-٧٦.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر. حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. غزة: دار الكتاب الجامعي.

الخضر، نوال سلطان (٢٠٠٠). فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات ببريدة.

الدخيل، محمد عبدالرحمن (٢٠٠٢)، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، الرياض، دار الخريجي.

الدرديري، اسماعيل محمد، كامل، رشدي فتحي (٢٠٠١) برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٤ (٣)، ٧٣-١٠١.

الراجحي، نور شرف (٢٠٠٥). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

- رشوان، أحمد محمد (١٩٩٤). اثر اشتراك تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي في الأنشطة المدرسية غير الصفية على تحصيلهم في اللغة العربية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة اسيوط، ٨(١٠)، ٦٠١-٦٢٢
- رينزولي، ج، ريس، س (٢٠٠٦). النموذج الإثرائي المدرسي، ترجمة: الأسعر، صفاء، وعبد الحميد، جابر، وعبد الحميد، شاكر. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٨). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المفاهيم والممارسات. الرياض: الدار الصوتية للنشر.
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة المرشد.
- سعادة، جودت أحمد، السرطاوي، عادل فايز (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سيد، إمام مصطفى (٢٠٠١). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، المجلد السابع عشر، ١، ١٩٩-٢٥٠
- الشهران، جمال عبد العزيز (١٩٩٩). الإنترنت كأحد مصادر التعليم الحديثة امكاناتها ودورها في التعليم تكنولوجيا التعليم، الكتاب الثالث، ٩، ٢٠٣-٢٢١
- الشهران، جمال عبد العزيز (٢٠٠٣). الشبكة العالمية للمعلومات الإنترنت ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، مجلة كليات المعلمين، وزارة التربية والتعليم، ٣(٣)، ١-٤٣.
- الشيخ، محمد (١٩٩٩). مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (٨٦).
- عبد الكريم، سحر (١٩٩٨). أثر تدريس مادة الكيمياء باستخدام كل من خرائط المفاهيم وأساليب التشابهات على التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبد القادر، عبدالرزاق مختار محمود (٢٠٠٦). أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية علي تنمية التحصيل والمهارات اللغوية لدى

تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بحث منشور في المؤتمر العلمي الأول
التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة، كلية التربية بالوادي الجديد -
جامعة أسيوط، ٣١٣ - ٣٢٦.

عبد الوهاب، علي جودة محمد (٢٠٠٤). معوقات استخدام المعلمين والطلاب
للإنترنت واتجاهاتهم نحوها في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة
الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٩٦)، ١٣١ - ١٥٨.

عفانة، عزو، الخزندار، نائلة (٢٠٠٣). استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة
وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة،
بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد
الثاني، مصر، دار الضيافة - جامعة عين شمس، ص ص (٤١٩ - ٤٥٣).

عميرة، بسيوني إبراهيم (٢٠٠٤). الأنشطة العلمية بعد غائب من مناهج العلوم،
المؤتمر العلمي الثامن الأبعاد الغائبة من مناهج العلوم بالوطن العربي،
الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية - جامعة عين شمس، ٢٥-٢٨
يوليو، القاهرة.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، وحدي، نرجس (١٩٩٤). تصميم التدريس.
عمان: جامعة القدس المفتوحة.

قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٢). عملية المنهج رؤية في تكنولوجيا المنهج
المدرسي. الرياض: دار النشر الدولي.

اللزّام، إبراهيم محمد (٢٠٠٨). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات
المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب
الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، كلية التربية،
الرياض.

المالكي، عبدالعزيز درويش (٢٠٠٨). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة
برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف
الثالث ابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة
المكرمة.

محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٠). أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٢ (٢)، ٣٦-٧٦.

المفتي، محمد أمين (٢٠٠٤)، الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان تكوين المعلم، المجلد الأول، مصر، جامعة عين شمس، ١٤٥ - ١٦٥.

موايفي، سوسن محمد (٢٠٠٣)، أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية، والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٩٠، ٤٤ - ٦٠.

الموسى، عبد العزيز عبد الله (١٩٩٨). استخدام الإنترنت في التعليم العالي، بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الامارات العربية المتحدة، مدينة العين.

الموسى، عبد الله عبد العزيز، الفهد، فهد ناصر (٢٠٠٢). دور خدمات الاتصال في الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي، مركز البحوث التربوية- كلية التربية، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، الرياض.

الميهي، رجب السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على تحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الإبتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦ (٣) ١-٤٥.

نبيه، محمد صالح أحمد (٢٠٠٢)، المستقبلات والتعليم. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

النجار، زينب، شحاته، حسن (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية، والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- Chiu, Mei-Hung(2005). Algorithmic problem solving and conceptual understanding of chemistry by students at a local high School in Taiwan, *Studies In Science Education*, 56 (1).
- Cutshall, L. (2003). The effects of student multiple intelligence preference on integration of earth science concepts and knowledge within a middle grades science classroom., *ERIC Document Reproduction Service No.ED479329*.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York : Library of Congress Cataloging.
- Huang, Denise; Cho, Jamie.(2009). Academic enrichment in high-functioning homework afterschool programs, **ERIC Document** Reproduction Service No.EJ840740.
- Richards, F. (1996). The Impact of the Internet on Teaching and Learning in Education as perceived by Teachers, Library Media Specialists, and Students, **ERIC Document** Reproduction Service No. ED410943
- Wakabayashi, I., (1996).Challenge of the internet for school Education: the problematic aspects of WET 96, Faculty of International Studies, Bunkyo University at Shonanjapan, Available at: <http://www.Wakabayshi.com/article/inet96> (2006,1,23)
- Walker, K. & Zeidler, D. (2003). Students Understanding of the Nature of Science and Their Reasoning on Socio scientific Issues: A Web-based Learning Inquiry,**ERIC Document** Reproduction Service No.ED474454.
- Zoller, U. (1999). Student's misunderstandings and misconceptions in college freshman chemistry (General and Organic) **Journal of Research in Science Teaching**, V (27), N(10), pp. 153-169.

**دور الأجهزة الذكية فى الإصابة باضطراب طيف التوحد
(دراسة حالة)**

د/ خالد غازي الدلبحي **د/ فكري لطيف متولي**
أستاذ التربية الخاصة المساعد أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بالدواامي – جامعة شقراء

المخلص:

هدف البحث إلى وصف دراسة الحالة لطفل ذي اضطراب التوحد، والكشف عن خصائص هذا الطفل الناتج من استخدام الأجهزة الذكية. وكذلك دراسة العلاقة بين الإصابة بسمات طيف التوحد والاستخدام المفرط للأجهزة الذكية للأطفال في السن المبكر. واعتمد الباحثان علي المنهج الكلينيكي على دراسة حالة واحدة لطفل مصاب باضطراب التوحد، وخرجت نتائج البحث تؤكد أنه كان يسود الاعتقاد الخاطئ بأن اضطراب التوحد سببه في الأساس خلل وراثي أو جيني وذلك خلال السنوات الأخيرة إلى أن اتجه الباحثين إلى طرح احتمالات أن تكون البيئة المحيطة بالطفل والعوامل الخارجية لها يد في الإصابة بهذا الاضطراب، وهو خلل تتضح أعراضه في الطفولة المبكرة وتتركز بوضوح في التواصل الاجتماعي، ومن هنا تثبت أطروحة الإصابة باضطراب التوحد نتيجة التعرض المباشر للأجهزة الذكية لفترات طويلة في السن المبكر.

كلمات مفتاحية: اضطراب التوحد - الأيبياد - الآيبود - دراسة حالة

The role of smart devices in the incidence of autism spectrum (Case Study)

Abstract:

The objective of the research to the description of the case study of a child with autism disorder, disclosure of the characteristics of the child with autism disorder resulting from the use of smart devices. As well as the study of the relationship between the injury and the characteristics of the autism spectrum and the excessive use of smart devices children in early age. The two researchers on the clinical examination of one case of a child autistic, search results confirm that there was the wrong belief that unite caused by the basis of genetic defects or Jenny during the recent years to turn the researchers to raise the possibility that the environment surrounding children and external factors had a hand in the incidence of this unrest, an imbalance which reflected the symptoms in early childhood clearly concentrated in social communication, and here to prove a thesis autism infection as a result of direct exposure to smart devices for long periods in the early age.

Key words: Autism - Ipod- Ipod - Case study

مقدمة:

اضطراب التوحد من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة لدى الطفل، ويعرف بصعوبة التواصل والعلاقات الاجتماعية وباهتمامات ضيقة قليلة، وقد حاول الأطباء معرفة أسباب هذا الاضطراب ورجح الكثير منهم الإصابة به إلى أسباب عضوية وليست نفسية رغم أنها مازالت غير محددة تماماً، وبالتالي لم يعرف له دواء محدد، إلا أن استعمال بعض المداخل الطبية والسلوكية والتعليمية أظهرت الكثير من التقدم مع هؤلاء الأطفال، وأفضل البرامج تحت على إشراك هؤلاء الأطفال مع أسرهم ومجتمعهم وعدم عزلهم لأن ذلك سوف يزيد من توقعهم على أنفسهم وعدم استفادتهم من تقليد خبرات أقرانهم (السعد، ١٩٩٢، ٩).

وفي خضم الغزو التكنولوجي السريع، والذي يستهدف الأطفال بشكل خاص، نجد الآباء في حيرة شديدة من أمرهم في عملية ضبط استخدام أطفالهم للأجهزة الذكية، ونخص بالذكر استخدام الأطفال للآيباد بشكل مفرط، نظراً لسهولة حمله وجاذبية التطبيقات الخاصة به، والتي تحاكي جميع الأعمار. تزايد بشدة في الفترة الأخيرة استخدام الأطفال دون سن السنوات الخمس لأجهزة الحاسب اللوحية مثل «التابلت والآيباد»، وبعض الأسر تعطيها لابنها وعمره ما زال ستة أشهر، ما قد يصيبهم بإدمان استخدام تلك الأجهزة من دون ملاحظة الأهل لمخاطر النتائج وضرورة معالجتها (<http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>)

وقد حذر المشاركين في المؤتمر الأسري التاسع، الذي أقيم في مركز وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع في رأس الخيمة تحت عنوان «الأبناء والتكنولوجيا» من «إدمان الأطفال على استخدام الأجهزة الإلكترونية»، لافتين إلى أنه "يؤدي إلى إصابتهم بأعراض نفسية وعدوانية"، موضحين أن «بعض الأطفال أصبحوا يتحدثون بلغة ال (آي باد)، والشخصيات الكرتونية العدوانية الموجودة في الأجهزة الإلكترونية". فإن «بعض الأطفال وقعوا ضحايا للاستخدام الخاطئ للأجهزة الإلكترونية»، وأن بعض الأطفال أدمنوا على استخدام الأجهزة الإلكترونية، مشيراً إلى أن بعضهم أصيبوا بأمراض نفسية، ومنهم من أصبح عدوانياً مع أفراد عائلته وزملائه في الدراسة وأن الاستخدام غير المقنن للأجهزة الإلكترونية، يزيد من

خطر إصابة الطفل باضطراب التوحد، نتيجة جلوسه المستمر في مكان منعزل. كما أنه يؤثر في ذاكرة الطفل، ويؤدي إلى إصابته بخمول بعض وظائف الدماغ.
(<http://www.emaratallyoum.com/local-section/other/2014-09-26-1.713005>)

ويبقى الإنسان في حيرة بين إيجابيات التقنية وسلبياتها خصوصاً في عالمنا العربي الذي يعدّ مستهلكاً شرهاً للتقنية، غير مشارك في إنتاجها، غير متقن للغتها، غير مدرك لأبعادها، غير آبه بوجهها الآخر . وينظر السواد الأعظم من الأفراد في عالمنا العربي إلى التقنية على أنها إيجابية دائماً، لذا فهم يتصورون أن اقتناء الأجهزة الحديثة والبحث عن كل ما يستجد منها هو الدليل على التقدم التقني ومسايرة العصر، ومن ثم نرى هؤلاء الأفراد يتبارون في اقتناء أحدث والأعلى من تلك الأجهزة، بل ويتفاخرون بذلك في الوقت الذي يجهل بعضهم أبسط قواعد تشغيل تلك الأجهزة (الزغول، ٢٠٠٨).

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد؛ بل تعداه لما هو أخطر وهو أننا بتنا نرى هذه الأجهزة في متناول أيدي أطفالنا، بحيث أصبح الأطفال في جميع أنحاء العالم أكثر ثقة وتحمساً لاستخدام تكنولوجيا الهاتف المحمول. وهم ينتهزون الفرص التي تتيحها الهواتف المحمولة بطرق لم يكن من الممكن التنبؤ بها منذ عقود مضت ويقف وراء ذلك الآباء، حيث نرى قناعة ولي الأمر بشراء أحدث الأجهزة المحمولة لطفله، بحجة التواصل، أو تعزيز له على تفوقه، أو غير ذلك. ويتزايد معدل امتلاك الأطفال لهواتفهم الخاصة الجديدة، بدلاً من الهواتف المستعملة أو المنقولة إليهم من الآخرين. ويستخدم واحد فقط من كل خمسة أطفال الآن جهاز هاتف مستعمل أو انتقل إليه من شخص آخر (GSMA , 2011).

مشكلة البحث:

من خلال دراسة لي يونج صن (2014) Lee, Youngsun التي استعرضت آثار الأجهزة الذكية على الأطفال والشباب والبالغين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، كانت الأجهزة الذكية هي الأكثر استخداماً في منطقة معيشة العينة وكانت تستخدم للتعليم والتدريب على الحياة اليومية والمهارات، والاتصالات، والمشاركة المجتمعية، والإدارة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، خرجت النتائج تؤكد

أهمية الأجهزة الذكية في تعديل وتحسين سلوكيات المصابين باضطراب التوحد في المرحلة العمرية من (١٤) عام فأكثر، في حين كانت النتائج سلبية للأطفال الأقل عمراً حيث أدت الأجهزة الذكية إلى تشتيت الانتباه وضعف الاستجابة للبرامج الموجهة، وهذا يؤكد سلبية الأجهزة الذكية على الأطفال الأصغر سناً.

أما دراسة ستايل وآخرون & May, Still, Rehfeldt, Whelan, (2014) والتي أجريت على (٤٦) مشاركاً يعانون من اضطراب التوحد تحت سن (١٦) عام، وقد استخدمت الأجهزة ذات التقنية العالية لتعليم المهارات الوظيفية لأفراد العينة، وكان الحد الأقصى لعدد المهارات الوظيفية ثمانية أهداف. وخرجت النتائج إيجابية إلى حد كبير من خلال التدخل بالأجهزة ذات التقنية العالية ويمكن تنفيذها بنجاح في المراحل العمرية من ١٢ - ١٦ عام؛ إلا أن الأطفال الأصغر من (١٢) عام لم تحقق نتائج بنفس كفاءة الأطفال الأكبر من (١٢) عام.

ومما سبق يثبت أن استخدام الأجهزة المحمولة للأطفال دون سن اثني عشر عاماً تسبب مضاعفات خطيرة على صحتهم. فالجمعية الأطفال الأمريكية والكندية شددتا على ضرورة عدم تعرض الأطفال الذي يقل عمرهم عن سنتين للتكنولوجيا والأجهزة الذكية والاكتفاء بساعة واحدة فقط باليوم للأطفال بين ٣-٥ سنوات وساعتين لمن هم بين ٦-١٨ سنة. وهناك أسباب أدت إلى وجوب حظر الأجهزة المحمولة للأطفال دون سن اثني عشر عاماً منها النمو السريع للدماغ، إذ إنه في أول سنتين يكبر حجم الدماغ إلى ثلاثة أضعاف، ويستمر نمو الدماغ بمعدل أقل حتى عمر ٢١ سنة. وبين أن تطور وتقدم الدماغ يعتمد على التعرض لمحفزات بيئية مختلفة، فإن كثرة استخدام التكنولوجيا تقلل من التفكير والإبداع وتزيد حالات التوتر والقلق وتؤثر سلباً في التعليم والتفكير وكل العمليات العقلية لدى الطفل التوحد (http://tawahod.net/?p=1370).

ومن هنا تنبع مشكلة البحث من خلال التطرق إلى دراسة حالة طفل ذو اضطراب التوحد كانت للأجهزة الذكية الدور الرئيس في ظهور طيف التوحد عليه، وهكذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: ما دور الأجهزة الذكية في الإصابة بطيف التوحد لدى الأطفال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- (١) وصف دراسة الحالة لطفل ذي اضطراب التوحد.
- (٢) الكشف عن خصائص الطفل ذوي اضطراب التوحد الناتج من استخدام الأجهزة الذكية.
- (٣) دراسة العلاقة بين الإصابة بسمات طيف التوحد والاستخدام المضطرب للأجهزة الذكية للأطفال في السن المبكر .

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في كونه دراسة حالة معتمدة على المنهج الكلينيكي، وهو المنهج الذي يعزف عنه كثير من الباحثين لصعوبة الحصول على نتائج واضحة من خلاله . ولهذا فإننا نأخذ من ثمار هذا المنهج لنثري البحث العلمي في مضمار يفتح الطريق للحصول على نتائج علمية معتمدة على الوصف والتفصيل والاستقصاء دون أرقام المعادلات الاحصائية .

محددات البحث:

يحدد البحث في إطار المنهج، العينة، الأدوات وذلك على النحو التالي: -

المحددات المنهجية: اعتمد الباحثان على المنهج الكلينيكي.

المحددات البشرية: اشتملت عينة البحث على طفل واحد من ذوي اضطراب التوحد .

مفاهيم البحث الإجرائية:

اضطراب التوحد Autism: كثيرا ما ينطوي على تطوير تأخير اللغة، وكثيرا ما يكون مصحوبا بعدم الاهتمام الاجتماعي، أو التفاعلات الاجتماعية غير العادية، وأنماط اللعب الغريب، وأنماط الاتصالات غير العادية، قد يصادف السلوكيات الغريبة المتكررة، وغياب اللعب النموذجي الأكثر وضوحاً (DSM-5) (مصطفى ويوسف، ٢٠١٥، ٨٥).

الأجهزة الذكية Smart Devices : الأجهزة الذكية هي الهواتف النقالة الحديثة والمتطورة التي ظهرت في الوقت الحاضر، تزامناً مع التطورات التي حدثت في العالم، وتحتوي هذه الأجهزة على أنظمة متطورة لتشغيلها كنظام الأندرويد ونظام الأيزو وغيرها من الأنظمة، وهناك الكثير من الشركات التي أنتجت العديد من الهواتف الذكية كشركة سامسونج وشركة أبل وغيرها من الشركات، ويمكن القيام بالعديد من الأمور بواسطة الهواتف الذكية، فهي لا تقتصر على الاستقبال والإرسال كما في الهواتف النقالة القديمة، بل يمكن من خلال هذه الهواتف الذكية القيام بعمليات التصفح المختلفة على شبكة الإنترنت، وتحميل العديد من التطبيقات الخاصة بكل جهاز، عن طريق المتجر المتوفر فيها، تعمل الهواتف الذكية على خاصية اللمس (ديسمبر ٢٠١٥، <http://mawdoo3.com>).

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

يعد اضطراب التوحد من أشد اضطرابات التفاعل الاجتماعي وعجز وقصور في التواصل والسلوك المتكرر النمطي . وان الإعاقات الأساسية في السلوك الاجتماعي تعد سمة مميزة للتوحد في حين ان الصعوبات والعجز الاجتماعي الموجود لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يختلف من فرد لآخر وتلك الصعوبات تتضمن الانتباه المشترك والضعف وصعوبة التواصل بالعين والفشل في تنمية وتكوين صداقات مناسبة لعمر الطفل (Laushey, 2000, 184) .

وإدمان الأطفال على قنوات الأناشيد وألعاب الأجهزة الإلكترونية يؤثر سلباً على نمو مراكز الدماغ لدى الطفل الذي لا يتجاوز عمره ثلاث سنوات، لأن مراكز الدماغ تصبح متوافقة مع الحركة السريعة والنمطية العالية والفلاشات المتتالية في تلك القنوات، الأمر الذي يؤدي إلى إصابة الطفل بأعراض سمات التوحد وفقرط الحركة وتشتت الانتباه وتأخر الكلام». ومن المهم التقليل من تعريض الطفل لهذه المحفزات الضارة وزيادة تعريضه للمحفزات الإيجابية عن طريق إعداد زاوية للطفل يتم خلال توفير ألعاب وألوان وكتب لتنمية مراكز الدماغ بالطريقة المنشودة». فالأشخاص المصابين بالتوحد يفضل معهم استخدام التفكير المرئي بدلاً من الكلمات حيث إن أفكارهم تمر في مخيلتهم على هيئة شريط متحرك، لذا فإن الطفل يعرف الكلمات من خلال الصور» (<https://sabq.org/c8bgde>) .

وأكدت دراسة ايسكوبيد وآخرون, Escobedo Ibarra, Hernandez, (2014) أن المعلمين تنفق قدراً كبيراً من الوقت في إبقاء الطلاب المصابين باضطراب التوحد في استخدام الأجهزة الذكية والاحتفاظ بسجل مفصل لتقدم الطلاب أثناء التدريب، فالحوسبة الملموسة، ولا سيما الأشياء الذكية يمكن أن تساعد المعلمين على التعامل مع المشاكل التي تواجههم خلال التدريب المتميز من الطلاب الذين يعانون من اضطراب التوحد. وقد قدمت الدراسة تصميم وتنفيذ (T3)، وهو جهاز ذكي يحول الأشياء التقليدية إلى أشياء ذكية التي تعزز التفاعل والمشاركة، وتكون قادرة على التسجيل التلقائي لتقدم الطلاب. وذلك من أجل تخفيف عبء العمل على المعلمين، وتخفيف السجلات وحفظها وزيادة موثوقيتها، والحد من المشكلات السلوكية لدى الطلاب .

وبالرغم من المساوئ والسلبيات العديدة للآيباد وأجهزة التابلت إلا أن له بعض الفوائد، ومنها الأغراض التعليمية شريطة أن يكون استخدامها تحت توجيه المعلم أو ولي أمر الطفل، وهي أغراض محددة الهدف والمضمون. وكذلك استخدامه في أغراض البحث عن المعلومات وحفظ القرآن الكريم والترفيه والتسلية بشرط وجود زمن محدد أقصى لا يزيد استخدام هذه الأجهزة عنه، وهو لمدة ساعة واحدة في اليوم، ويتم تحت إشراف الآباء أو الأمهات. وبينت أن هناك تطبيقات موجودة في الآيباد قد تكون مفيدة للأطفال في علاج النطق واللغة وعلاج ذوي اضطراب التوحد. حيث أن طفلاً كان مصاباً بالسكتة الدماغية مع فقدان للنطق، استطاع عن طريق أحد تطبيقات الآيباد التعبير عن نفسه ب ١١٠ كلمات وتم تدريجياً علاجه واستعاد النطق والتعبير عن نفسه بشكل جيد (<http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>)

وتؤكد دراسة ياكوبفا وتابير (2013) Yakubova & Taber أن استخدام السبورة الإلكترونية التفاعلية لها عظيم الفائدة على اكتساب المهارات والسلوك المتفاعل بين اثنين من الطلاب المصابين باضطراب التوحد وذلك من خلال نمذجة عرض فيديو كليب وإجراء سلسلة من المهام الجديدة وأداء مهمة الرصد الذاتي باستخدام سماتر بورد، وتدعم النتائج فعالية التدخل متعدد المكونات في تحسين اكتساب المهارات لدى هؤلاء الطلاب وأيضا تسليط الضوء على استخدام هذه التكنولوجيا كجهاز تشغيل ذاتي بدلا من جهاز يعمل بواسطة المعلم التقليدي لتعزيز مشاركة الطلاب ذوي اضطراب التوحد.

إن قضاء الكثير من الوقت في النظر إلى الشاشات عوضاً عن لعب الأطفال مع بعضهم البعض تسبب في ضعف مهاراتهم الاجتماعية. في البيئات الافتراضية ليس عليهم تفسير الإيحاءات الخفية الخاصة بالبيئات الواقعية كما يفعلون عندما يذهبون للهو مع الأطفال، ومن الممكن أن تتميز اضطرابات طيف التوحد بالعديد من الصفات، لكن المشكلات التي تتعلق بتطوير المهارات الاجتماعية تجعلها تختلف عن بقية الاضطرابات. فكثير ممن يعانون من اضطراب التوحد يفتقرون إلى الحدس في المواقف الاجتماعية الذي يظهر لدى معظم الناس بشكل طبيعي، بمعنى أنهم غالباً ما تكون لديهم مشكلات في التعرف على تعبيرات الوجه أو فهم عواطف الآخرين (جلكريست، ٢٠١٥).

وهناك عدة خطوات لعلاج إدمان الطفل للآيباد منها تقليل وقت استخدام الآيباد ليكون نصف ساعة يومياً تقل بمقدار خمس دقائق تدريجياً كل يوم، حتى تصل إلى صفر استخدام لتلك الأجهزة. مع عمل جدول من النشاطات الخارجية الحركية للأطفال مثل تنظيم دروس رياضية لهم كالكاراتيه والسباحة وكرة القدم وغيرها. ومحاولة إيجاد ألعاب جديدة للفت انتباه الطفل وتحويل انتباهه عن استخدام الآيباد وتنبيه الجميع بعدم وجود الآيباد بالمنزل. وإعطاء الطفل حصة من المكسرات المتنوعة لتلافي الصداع الوهمي الذي سينتابه جراء عدم استخدامه لمثل تلك الأجهزة، وإشعار الطفل بالحنان واحتضانه من قبل الوالدين أكثر من مرة في اليوم (<http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>).

إجراءات دراسة الحالة:

قام الباحثان بإعداد استمارة دراسة حالة لطفل مصاب بسمات اضطراب التوحد ناتج من الإفراط في استخدام الآيباد من سن عام ونصف، وقام الأب بتعبئة بيانات استمارة الحالة، وكانت البيانات الأولية على النحو التالي :

- سن الطفل وقت البحث : ست سنوات ونصف
- بداية استخدامه للأجهزة الذكية : حوالي السنتين والنصف
- نوع الأجهزة المستخدمة وماركتها : التلفزيون - الايبود - الايباد - ماركة ايفون وجالكسي
- متوسط وقت الاستخدام اليومي : حوالي ٧٥٪ من يومه

- **تقرير الجهة المختصة القائمة بالفحص :** طيف توحد وفرط حركه وتششت انتباه وتأخر نطق شديد .

- **مشاهدات الوالدين لتغير حالة ابنهم :** الحمد لله التغير واضح في التواصل البصري والتواصل الاجتماعي والان افضل بالنسبة للمجال الاستقلالي ولازال يحتاج أكثر بالنسبة لفرط بالحركة والتشتت أصبح بنسبه ٢٥٪ وهذا انجاز بحد ذاته .

- **التدخلات العلاجية أو التدريبية التي تمت مع الطفل :**

- الكشف الاولي عند الدكتور عمر المديفر بمستشفى الملك عبدالعزيز بالحرس الوطني.
- الكشف الثاني عند مركز الاناث بحي القدس التابع للشؤون الاجتماعية.
- الكشف الثالث عند مركز الامير سلطان للخدمات المساندة.
- وكان هناك محاولات تدريبيه للطفل بالمنزل مع اختصاصيات نطق.
- وأيضا بعض الفحوصات والتدريبات بمركز الدكتور لما العوهلي ومركز الدكتور حسين الشمراني، والآن الطفل ملتحق بمركز تنميه انسان (عبور) والحمد لله لا زال يتابع الخطط الخاصة بالطفل لتعديل السلوك الفردي والاجتماعي والتخاطب والعلاج الدهليزي والعلاج الوظيفي.

تفسير نتائج دراسة الحالة:

من خلال دراسة الحالة على الطفل ذي اضطراب التوحد وما حصل عليه الباحثين من معلومات عن حالة الطفل، ومن خلال الدراسات السابقة وجهود العلماء حول علاقة الأجهزة الذكية بالإصابة بطيف التوحد لدى الأطفال في السن المبكر يمكننا تفسير هذه الظاهرة في ضوء ما سبق .

مع الوضع في الاعتبار أن دراسة الحالة من أهم الخطوات الرئيسية لبناء البرامج التربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي لا تعتمد على جمع البيانات والمعلومات الهامة بالنسبة للطفل والأسرة، والتي من شأنها أن تساعد العاملين مع الطفل على تصميم البرنامج الخاص بالطفل، بل وتساعدهم على

الاستفادة من تلك المعلومات في تفسير بعض نقاط الضعف والقوة التي يظهرها الطفل. ونظرا لصعوبة إمامنا بكافة سلوكيات الطفل ذي اضطراب التوحد من خلال جمع تلك المعلومات أو عدم التأكد م مصداقيتها التي تعكس لذا كان لا بد من وضع مجموعة من الأسس لدراسة حالة الطفل ذي اضطراب التوحد تعتمد على: جمع البيانات من الأسرة والمقربين من الطفل، والملاحظة المباشرة، والزيارات المنزلية (صديق، ٢٠١٣).

ولكن ما لمسناه هو التزايد بشدة من استخدام الأطفال دون سن السنوات الخمس في الفترة الأخيرة لأجهزة الحاسب اللوحية مثل «التابلت والآيباد»، وبعض الأسر تعطيها لابنها وعمره ما زال ستة أشهر، ما قد يصيبهم بإدمان استخدام تلك الأجهزة من دون ملاحظة الأهل لمخاطر النتائج وضرورة معالجتها. حيث أن الآباء يتفاخرون عندما يجدون أبناءهم الصغار يستطيعون التعامل مع الأجهزة الذكية مثل (الآيباد) وهم لا يعلمون حجم الأضرار التي ستقع على أبنائهم. مضيئة أن هناك أضرارا سلوكية ونفسية كبيرة قد تحدث لهم نتيجة الاستخدام المفرط لتلك الأجهزة. فاستخدام الأجهزة ذات خاصية اللمس للأطفال دون الخامسة يعمل على ضعف عضلات أصابع الأطفال الصغار، وبالتالي التأخر في القدرة على الكتابة، وضعف في المهارات الحركية نتيجة الجلوس لفترات طويلة (شومان، ٢٠١٤).

وفي دراسة أبو الرب والقصيري (٢٠١٤) على عينة مكونة من ١٢٢ من أولياء أمور الأطفال تم اختيارهم عشوائياً. وقد استجاب أفراد الدراسة على استبانة أعدت لتحقيق أهداف الدراسة مكونة من ثلاثة أبعاد (الاجتماعي، والنفسي، والتربوي) وبعد تحليل النتائج بينت الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية وجوداً هي المشكلات الاجتماعية، يليها المشكلات التربوية ثم المشكلات النفسية. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وأن هناك فروقاً تعزى إلى العمر لصالح الفئة العمرية ٨ - ١٢ سنة، وفي عدد ساعات الاستخدام لصالح الفئة ٢ - ٣ ساعات وأكثر من ٣ ساعات.

وقد تبين أن نمو التفكير التخيلي عند الطفل في سن الخامسة غاية بالأهمية كونه يعتبر المرحلة الثانية بعد التفكير الحسي ومرحلة تسبق وصول الطفل الى التفكير التجريدي، وأن الاستخدام المفرط لجميع الأجهزة الحديثة والذي يزيد على ساعة إلى ساعة ونصف الساعة يوميا يضعف من هذه القدرة النمائية في الجانب الذهني، كون هذه الأجهزة توفر له الخيال وبالتالي تشكل الصور الذهنية بطريقة آلية بغض النظر عن رغبة الطفل انتهى كلامه (الشهري، ٢٠١٦).

فالأطفال في عمر الخامسة أصبحوا غير قادرين بشكل متزايد على قراءة تعبيرات الوجه أو إظهار التعاطف، مقارنة بالأطفال من الأجيال السابقة. فكثير من الأطفال لديهم مشكلات في الحفاظ على التركيز أو فهم عواطف الآخرين أو تعبيرات وجوههم، وهي مشكلة يعزوها إلى التواجد المستمر للتكنولوجيا في حياة الأطفال. ويقضي الأطفال الكثير من الوقت في التعامل مع الأجهزة والواقع الافتراضي أكثر مما اعتادوا من قبل، حيث لا يضطرون لمواجهة مشاكل الحياة الحقيقية (جلكريست، ٢٠١٥).

وخلاصة القول في تفسير حالة الطفل ذي اضطراب التوحد وعلاقتها بالأجهزة الذكية أنه كان يسود الاعتقاد الخاطئ بأن اضطراب التوحد سببه في الأساس خلل وراثي أو جيني وذلك خلال السنوات الأخيرة إلى أن اتجه الباحثين إلى طرح احتمالات أن تكون البيئة المحيطة بالطفل والعوامل الخارجية لها يد في الإصابة بهذا الاضطراب، وهو خلل تتضح أعراضه في الطفولة المبكرة وتتركز بوضوح في التواصل الاجتماعي، ومن هنا تثبت أطروحة الإصابة باضطراب التوحد نتيجة التعرض المباشر للأجهزة الذكية لفترات طويلة في السن المبكر.

توصيات البحث:

- (١) التأكد من عدم تعرض الطفل للأجهزة الذكية أكثر من ساعة يوميا .
- (٢) توفير بيئة تساعد على النشاط الذهني الطبيعي للأطفال لاستنفاد طاقتهم.
- (٣) المتابعة المستمرة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأنشطة الحسية والجسدية تساعد على تعديل سلوكهم دون أعراض جانبية.

المراجع

- أبو الرب، محمد عمر والقصيري، إلهام مصطفى (٢٠١٤). المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد (٣٥).
- جلكريست، أيان ماك (٢٠١٥). الإندبندنت: الهواتف الذكية تُصيب الأطفال بالتوحد.
<http://www.sasapost.com/smartphones-are-making-children-borderline-autistic/>
- الزغول، فواز أحمد (٢٠٠٨). اللغة العربية في لغة الهاتف المحمول: قضايا وحلول . الجامعة الأردنية، محاضرة مجمع اللغة العربية، عمان، الأردن.
- السعد، سميرة عبد الطيف (١٩٩٢): معانتي والأوتيزم، الكويت: منشورات مركز الكويت للتوعية بالأوتيزم.
- شومان، مروة (٢٠١٤). الاستخدام المفرط للتابلت والاي باد. مجلة ايلاف الاللكترونية العدد (٤٨٢٩).
<http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>
- الشهري، سلطان محمد (٢٠١٦). أطفالنا والأجهزة الذكية .
http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc.php?Subject_Id=4555&Cat_Id=1
- صديق، ليلى عمر (٢٠١٣). فنيات دراسة حالة لأطفال التوحد . مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة .
<http://www.kscdr.org.sa/ar/academic-affairs/2013/Pages/3021.aspx>
- مصطفى، علي و يوسف، محمد (٢٠١٥). الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للإضطرابات النفسية والعقلية. الرياض: دار الزهراء.
- معهد أبحاث مجتمع الهاتف المحمول ((GSMA (2011)). التابع لشركة جمعية شركات الاتصالات المتنقلة والشركات ذات الصلة المكرسة لدعم توحيد ونشر وتعزيز نظام الهاتف المحمول . دراسة مقارنة على الصعيد الدولي.

- Escobedo, L., Ibarra, C., Hernandez, J., Alvelais, M. & Tentori, M. (2014). Smart objects to support the discrimination training of children with autism. *Personal & Ubiquitous Computing*; Aug2014, Vol. 18 Issue 6, p1485-1497, 13p, 6 Color Photographs, 1 Diagram, 1 Graph.
- Lee, Youngsun (2014). Smart Devices for People with Autism Spectrum Disorders. *자폐성장애연구*, 08/30/2014, Vol. 14, Issue 2, p. 93-118.
- Laushey ,K. & Heflin,L.J.(2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal ofAutism and Developmental*.
- Still, K., Rehfeldt, R., & Whelan, R., May, R., & Dymond, S. (2014). Review: Facilitating requesting skills using high-tech augmentative and alternative communication devices with individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. In *Research in Autism Spectrum Disorders* September 2014 8(9):1184-1199
- Yakubova, Gulnoza & Taber-Doughty, Teresa (2013). Brief Report: Learning Via the Electronic Interactive White-board for Two Students with Autism and a Student with Moderate Intellectual Disability.*Journal of Autism & Developmental Disorders*; Jun2013, Vol. 43 Issue 6, p1465-1472, 8p, 1 Black and White Photograph, 5 Charts.
- <http://www.emaratalyoun.com/local-section/other/2014-09-26-1.713005>
- <http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>
- <http://tawahod.net/?p=1370>
- <http://mawdoo3.com>
- <http://elaph.com/Web/LifeStyle/2014/6/917285.html>.
- <https://sabq.org/c8bgde>

**خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن
(٧-٩) سنوات طبقاً لما يقابلها على تقسيم فيكتور لونفيلد
لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال العاديين**

إعداد

د/ عبد الله دخيل الله عوض الثقفي
أستاذ مساعد-قسم التربية الفنية
كلية التربية-جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

يهتم هذا البحث بالمقارنة بين خصائص رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات، صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً) وبين رسومات الأطفال العاديين بين سن (٧-٩) سنوات، مستخدمة تقسيم فيكتور لونغفيلد لمراحل نمو التعبير الفني لدى الأطفال كمقياس لتلك المقارنة، وقد أستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي، وقد أعد الباحث أداة بحثية لتحليل رسوم الأطفال في عينة البحث لكي يتمكن من اختبار فرضية البحث. وقد خلصت البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، ومن أهمها إثبات صحة فرضية البحث وهي: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات، وبين خصائص رسوم أقرانهم العاديين.

الكلمات المفتاحية: رسوم التلاميذ - ذوي صعوبات التعلم - مراحل نمو التعبير الفني.

Drawing Characteristics of Students with Learning Difficulties Aged (7-9) years, According to the Corresponding the Division of Victor Lowenfeld the Stages of Development of Artistic Expression of Children

ABSTRACT:

This study deals with the comparison between characteristics of normal children's drawings and characteristics of drawings done by children who struggle with mathematics, reading, and math and reading combined. The study used Victor Lowenfeld division of the developmental stages of children's artistic expression. It used this division as a scale of comparison. The researcher used the descriptive style of comparative content analysis to achieve the objectives of the study. The researcher has also prepared a research tool for the analysis of children's drawings in the research sample to be able to test the hypothesis. The study concluded with a set of results and recommendations. The most important of that is proof of research hypothesis, which is "there are statistically significant differences between characteristics of drawings done by children with the learning disabilities aged (7-9 years), and characteristics of children's drawings depending on Victor Lowenfeld division of the developmental stages of children's artistic expression".

Keywords: Drawing Characteristics - Learning Difficulties - Stages of Development of Artistic Expression of Children

مقدمة:

يرتبط نمو الفن عند الطفل بنمو جوانب كثيرة مثل نمو الطفل الجسمي، والعقلي، والمعرفي، وكذلك يرتبط بنضج الطفل الفكري، وذاؤه، كما يرتبط بنموه الفني أيضا بنمو ملاحظته للأشياء من حوله، أي زيادة قدرة الطفل على التقاط الصورة المرئية في العالم الخارجي المحيط به، ومن ثم التعبير عنها في صورة نتاج فني يعبر به عما انطبع في ذهنه عن تلك الصور، ومدى تأثيرها في شخصيته لتبرز ما يدور في عالمه الداخلي.

ويتفق كثير من علماء التربية والفن على أن فنون الأطفال هي لغة عالمية يشترك فيها أطفال العالم، من حيث ملامحها التشكيلية، وإن اختلفت مضامينها طبقاً لاختلاف البيئات الخارجية التي تحيط بالطفل، لذا فإن فنون الأطفال هي لغة صادقة التعبير عن ما تكتنزه أذهانهم، ونفسياتهم، يحاولون من خلال فنونهم تلبية حاجاتهم النفسية، والعقلية، والاجتماعية، بالتعبير عنها، تذكر محمد (١٤٢٤، ص ١٠): «وهنا يلعب الفن دوراً مؤثراً في حياة الطفل، وخاصة التعبير الفني بالرسم، فالرسم بمثابة اللغة التي يتواصل بها الطفل مع الآخرين حينما لا يستطيع التحدث باللغة اللفظية، لينقل لنا أفكاره، وأحاسيسه وانفعالاته».

وتستخدم رسوم الأطفال في قياس، وتشخيص خصائص الأطفال العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث نستطيع ومن خلال رسوم الأطفال قياس خصائصهم النفسية، والعقلية، والجسدية، والابداعية، وتكشف رسومهم أيضا حالات الأطفال العاديين، وغير العاديين، في مراحل نموهم المختلفة، كما أن الرسوم تعكس تأثير الأطفال بالقيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والتعليمية للمجتمع الذي يعيشون فيه.

وتظهر وظيفة الفن في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل جلي، حيث يتيح لهذه الفئة فرصة لمساعدتهم على التنفيس عن انفعالاتهم الداخلية، وما يشعرون به ليتمكنوا من ترجمة هذه الأحاسيس، ويعبروا عنها بشكل سهل وصادق عندما لا يستطيعون أن يعبروا عنها بصورة لفظية أو كتابية، كما أن الفن يعزز من قدراتهم، ويفتح لهم المجال أمام ابداعاتهم ليصبحوا منتجين وفاعلين كأقرانهم العاديين، وهذا ما يضمن لهذه الفئة أيضا التكيف والانصهار في مجتمع أقرانهم العاديين، ويحقق التكامل العاطفي، والإنساني، والمجتمعي بينهم.

مشكلة البحث:

تتخذ كثير من دراسات تحليل خصائص رسوم الأطفال العمر الزمني للطفل كأساس لتفسير تطور مراحل نمو التعبير الفني للطفل، تبعاً لتطور مراحل تطور عمره الزمني، يذكر القريطي (٢٠٠١، ١٣٣): «يميل عدد غير قليل من الباحثين الذين تناولوا نمو التعبير الفني لدى الطفل على اتخاذ العمر الزمني أساساً لتفسير تدرجات هذا النمو ومراحله».

ولقد ظهرت نماذج مختلفة تربط بين العمر الزمني للطفل مع خصائص رسومه، وقد اعتمدت تلك النماذج أسساً لتقسيم عمر الطفل الزمني، ومن تلك النماذج، نموذج (لوقيه Luquet)، ونموذج (فيكتور لوفيلد Lowenfeld)، ونموذج (جيتسل و هورويتز Gaitskell & Hurwitz)، ونموذج (هيربرت ريد Herbertread)، ويعد نموذج (فيكتور لوفيلد Lowenfeld) هو النموذج أو التقسيم الأشهر، يذكر السعود (٢٠١١، ٩٦): عند المقارنة بين تصنيف "لوفيلد" و "هيربرت ريد" لخصائص رسوم الأطفال نجد أن التصنيف الأول أكثر عمقاً ودقة وتستثير به كليات التربية الفنية في البلاد العربية والأجنبية.

وقد بُنيت كل تلك النماذج على تحليل رسوم الأطفال العاديين، ولم تتطرق إلى رسوم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة هي تلك الفئة التي تكون أقرب إلى فئة العاديين وهي فئة صعوبات التعلم، وهي الفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية في الجوانب الأكاديمية، والحركية، والانفعالية، والاجتماعية، لذا فإن مشكلة البحث تنحصر في التساؤل الرئيس التالي:

هل هناك فروق بين خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات وبين خصائص رسوم أقرانهم العاديين اعتماداً على تقسيم فيكتور لوفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال؟

وعندما كانت هذه الفئة من فئات ذوي الإعاقة أقرب فئة إلى الأطفال العاديين فقد تعمق شعور الباحث حول دراسة الخصائص الفنية للأطفال من هذه الفئة والتي تنحصر أعمارهم بين (٧-٩) سنوات معتمداً على تقسيم فيكتور لوفيلد لمراحل نمو التعبير الفني لدى الأطفال.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التعرف على خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن (٧-٩) سنوات.
- (٢) مقارنة خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن (٧-٩) سنوات بخصائص مرحلة المدرك الشكلي الواقعة على تقسيم فيكتور لونغفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) يساهم هذا البحث في الكشف عن خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي من الممكن أخذها كنموذج لبناء برامج لتعديل سلوكهم، أو علاج مشكلات صعوبات التعلم لديهم.
- (٢) يساعد هذا البحث في تطوير أسلوب تحليل معلم التربية الفنية لرسوم الأطفال، الذي هو أحد أساليب تحليل رسومات الأطفال.
- (٣) قد يكشف البحث عن خصائص فنية لرسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تكون بمثابة مقياس للكشف عن وجود صعوبات تعلم.
- (٤) بناء أداة لتحليل الأعمال الفنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات معتمدة على تقسيم فيكتور لونغفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال.

محددات البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى المقارن. وتقتصر محددات البحث على تحليل رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة) بين (٧-٩) سنوات، داخل عينة البحث والذين يدرسون في مدارس مدينة الطائف للبنين.

مصطلحات البحث الإجرائية:

خصائص رسوم الأطفال: «هي تلك اللزمات التعبيرية التي تظهر في رسوم الأطفال، والتي تميز بين رسوماتهم ورسوم الراشدين، حيث تتعلق بمعدلات النمو

لدى الطفل العقلية، النفسية، والجسمية الحركية، وأيضا ما يتعلق بالمتغيرات البيئية، الاجتماعية، الثقافية، والتعليمية، ومن أمثلة ذلك التسطح، الشفافية، ظهور خط الأرض، الجمع بين الأزمنة والأمكنة في حيز واحد، الحذف والمبالغة، والجمع بين اللغتين التشكيلية والكتابية».

صعوبات التعلم: يتفق هذا البحث في تعريف صعوبات التعلم إجرائيا مع التعريف الذي قدمته الكنزي (٢٠٠٧، ص ٣٣) لصعوبات التعلم وهو: «مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية».

مرحلة الموجز الشكلي (الإيجاز الشكلي، Schematic): «هي المرحلة التي تقع بين سن (٧-٩) سنوات تقريبا على تقسيم فيكتور لونغفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال، وتكون رسوم الأطفال الواقعيين في هذه المرحلة بعدة مميزات تختلف عن المراحل الأخرى».

الإطار النظري؛

أولاً: خصائص تعبيرات الأطفال الفنية ضمن تقسيم فيكتور لونغفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال:

قام لونغفيلد بتقسيم مراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال إلى سبعة مراحل، ووضع لكل مرحلة مجموعة من الخصائص التشكيلية التي تميز بين كل مرحلة وأخرى، يقول السعود (٢٠١١، ص ٨٥): «وقد اتفق كثير من الباحثين على هذه الخصائص مما أكسبها صفة عالمية»، ويذكر (١٩٦١، ٧٨) Eisner: "إن مراحل تقسيم لونغفيلد لتمثل الأوجه الطبيعية من التطور الإنساني، وعلى غرار من سبقه من باحثين في هذا المضمار فقد نظر إلى التطور عند الطفل بنظرة كلية، وقد انتشر تقسيمه لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال بشكل كبير بين الباحثين والمعلمين والمهتمين بهذا المجال". ويذكر القريطي (٢٠٠١، ١٣٧): "يعد نموذج "لونغفيلد" في مراحل النمو أكثر النماذج شيوعاً وشمولاً حيث يغطي الأعمار الزمنية من الطفولة إلى المراهقة".

ويتضمن تقسيم لوفيلد المراحل التالية:**(١) مرحلة التخطيط (Scribbling) (٢-٤ سنوات):**

وهذه المرحلة تنطوي على أربعة مراحل هي:

أ - مرحلة التخطيط العشوائي.

ب - مرحلة التخطيط المنتظم.

ج - مرحلة التخطيط الدائري.

د - مرحلة خلق الرموز المسماة.

(٢) مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي (Preschematic) (٤-٧ سنوات):

وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بمحاولاته الأولى للتمثيل الواقعي، وذلك عن طريق اكتشاف الطفل العلاقة بين الرسم والتفكير، والواقع المرئي، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى التعبير عن الأشخاص، ويغلب على رسمه الناحية شبه الهندسية، وتبدوا الأشكال والنسب المرسومة تابعة لقيمها العاطفية لدى الطفل، كما تظهر العلاقات المكانية بين الأشكال بمظهر ذاتي وليس واقعي.

(٣) مرحلة الموزج الشكلي (Schematic) (٧-٩ سنوات):

في هذه المرحلة يطور الطفل رموزه التي يستخدمها مراراً، الأمر الذي يجعله ينزع إلى تكرار تلك الرموز إذا طلب منه التعبير عنها، وخاصة إذا ما أعجب الطفل بإتقانه لتلك الرموز، أو أحس بأنه إقترب من تصوير شكل كما هو في الواقع، كما يظهر في هذه المرحلة شيوع اللزمات التعبيرية في رسوم الأطفال مثل التسطیح، المبالغة، الحذف، الشفافية، وظهور خطي الأرض والأفق.

(٤) مرحلة محاولة التعبير الواقعي (Dawning Realism) (٩-١١ سنة):

مع نضج إدراك الطفل للبيئة الطبيعية ومحتوياتها من حوله، يبدأ الطفل في محاولة التعبير عن الخصائص البصرية للأشكال الواقعية وتسجيلها في رسومه، كما يظهر الطفل في هذه المرحلة اهتمامه الواضح بإظهار تفاصيل الأشكال المرسومة، ويتولد لديه احساس بالمنظور الهندسي، والعمق كنتيجة لفهم البعد الثالث، ويراعي الطفل في هذه المرحلة من خلال رسوماته النسب والتناسب بين الأشكال المرسومة، كما يراعي الطفل في هذه المرحلة استخدام اللون بشكل واقعي. ونستطيع أن نقول إن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في التحول من الاتجاه الذاتي في التعبير إلى الاتجاه الموضوعي.

(٥) مرحلة الواقعية المزيفة أو الكاذبة (Planning Realistic) (١١-١٣ سنة):

في هذه المرحلة يحدث للطفل تغيرات كثيرة في النواحي العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية للطفل، وهي تلك التغيرات المصاحبة لمرحلة البلوغ عنده، وتتميز هذه المرحلة بقلة الانتاج الفني لدى الطفل، كما تتميز هذه المرحلة بظهور المواهب والقدرات الخاصة لدى الطفل، كما تبدأ اتجاهات التغير عند الاطفال بالتمايز، فالأطفال في هذه المرحلة ينقسمون إما أصحاب اتجاه ذاتي في التعبير، أو أصحاب اتجاه واقعي بصري.

(٦) مرحلة المراهقة (Alrahgp) (١٣-١٨ سنة):

تعد هذه المرحلة بمثابة امتداد طبيعي للمرحلة التي سبقتها، لذا فإننا لا نستطيع أن نلمس اختلافاً واضحاً في الخصائص التشكيلية للمرحلتين إلا في القليل منها، كظهور التباين الواضح ما بين رسوم الأطفال ذوي الاتجاه البصري والأطفال ذوي الاتجاه الانفعالي، كما تظهر ميزة هي الاهتمام باظهار التفاصيل المحددة للأشكال، وإظهار تفاصيله عند الأطفال ذوي الاتجاه البصري.

وفيما يلي نعرض بالتفصيل الخصائص التشكيلية لمرحلة الموجز الشكلي أو كما يسميها البعض مرحلة المدرك الشكلي Schematic (٧-٩ سنوات)، حيث أن موضوع البحث يتعلق بهذه المرحلة.

الخصائص الشكلية لمرحلة الموجز الشكلي Schematic (٧-٩ سنوات):**(١) التكرار في رسم العنصر الواحد Repetition:**

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في التكرار الآلي المستمر في رسوماته، يذكر السعود (٢٠١٠، ص ١٠١): « نلاحظ أن الطفل في مراحله الأولى قد استقر على اشكال معينة يكررها بصفة مستمرة وهي سمة مميزة من سمات مرحلة الطفولة الدراسية الدنيا، لأن الطفل مر في مراحل تعددت فيها الرموز والأشكال، وفي هذه المرحلة نلمس نوعاً من الاستقرار في رسوم الطفل ويصبح لديه قاموس من الأشكال ينهل منه عندما يطلب منه التعبير عن أي موضوع».

وقد يكون الطفل قد أعجب برسمه لعنصر ما، فيرى في قرارة نفسه أنه أتقن رسمه بالشكل الذي يرى فيه مطابقته للشكل الطبيعي لذلك العنصر، فيرغب في تكراره، خاصة وأن الطفل قد رسم ذلك العنصر بكل سهولة وسرعة، إلى الدرجة التي تقترب من الأداء الميكانيكي، حينها يرغب الطفل في تكرار رسم ذلك العنصر.

(٢) المبالغة والحذف Exaggeration Deletion:

هي إن يبالغ الطفل في حجم أو نسب أبعاد الشكل المرسوم، أو يحذف أجزاء أخرى، وذلك تبعاً للقراءة النفسية، والانفعالية للطفل، وعلى سبيل المثال ما ذكرته محمد (١٤٢٤، ص ٢٤): «وقد يرسم الأيدي كبيرة وطويلة تعبيراً عن نوع العقاب الذي يتلقاه من والديه عن طريق الضرب بالأيدي، وقد يتناسى أجزاء أخرى من جسم الوالدين فهو يريد تأكيد العناصر ذات الأهمية بالنسبة له».

(٣) التسطيف Flatting/Surfacing:

والتسطيف في رسوم الأطفال هو ظهور جميع الأشكال المرسومة في بعدين إثنيين فقط، هما الطول والعرض دون العمق، ويلجأ الطفل عند التعبير عن أي شكل لإظهار جميع أجزاء الجسم على صفحة الرسم ضمن بعدين المسطح، وهذا يدل على أن الطفل في هذه المرحلة لم يصل لمستوى الوعي وإدراك المنظور الهندسي أو التجسيم، ومن خلال رسمه بالطريقة هذه هو يحاول أن يبلغنا بأنه يدرك جميع أجزاء الشكل المراد التعبير عنه، حتى وإن كانت بعضها محجوب بأجزاء أخرى من الشكل الموجود في الطبيعة، وعلى سبيل المثال لو أن طفلاً أراد أن يرسم طاولة فإنه يرسم ظهر الطاولة ويرسم جميع أرجلها على جوانب ظهر الطاولة بشكل مسطح لا يوجد فيه ما يشعر بوجود المنظور الهندسي الذي بدوره يبين الأبعاد الحقيقية لذلك الشكل المرسوم.

(٤) الشفافية Transparency:

هذه الخاصية تتمثل في أن الطفل يرسم الأجزاء ظاهرة من خلف الأجزاء المعتمدة أصلاً في الطبيعة، كأن يرسم شخصاً يقود السيارة ويظهر جميع أجزاء ذلك الشخص وهو يجلس خلف باب السيارة، أو أن يرسم حقيبة وكأنها شفافة ليظهر جميع كتبه وأقلامه داخل تلك الحقيبة، وهذه الخاصية ناتجة عن رغبة الطفل في رسم الحقائق المعرفية للأشياء، والتي يدرك وجودها في الواقع حتى وإن لم تكن

ضمن المجال المرئي، يذكر لوفيلد (١٩٦١، ص ١٨٤): «إذا كان داخل الشيء يبلغ في أهميته العاطفية ما هو خارجه فإن الأطفال يضمّنونه تعبيرهم، أما إذا كان المهم هو الجزء الخارجي فإنهم يرسمونه، وإذا كان الجزء الداخلي له معنى بالنسبة لهم فإن صورهم لن تبين إلا الداخل فقط».

(٥) الجمع بين المسطحات في حيز واحد Mix Forms and Plans:

هذه الخاصية تأتي أيضاً نتاج محاولة الطفل تأكيد ادراكه المعرفي لأجزاء الشكل المرسوم كما يدركها في الواقع المرئي، لذا فإن الطفل يظهر في رسمه الجوانب التي لا يمكن رؤيتها في الواقع المرئي من خلال زاوية الرؤيا، حيث أنه يضعها في رسمه وكأنه قادر على رؤية الشكل المرسوم من جميع زوايا الرؤيا، يذكر القريطي (٢٠٠١، ص ٦٨): «يطلق البعض على هذه اللمزة في رسوم الأطفال تخير الأوضاع المثالية (Exemplarity) أي الأوضاع التي تظهر معها الخصائص والمميزات البارزة في الشيء المرسوم في أوضح وأكمل صورة ممكنة من وجهة نظر الطفل المعرفية فالحيوان مثلاً تراه وقد رسم جسمه من الجانب وسيقانه الأربعة وقد رصت إلى جوار بعضها على خط واحد والوجه مرسوم من الأمام».

(٦) الجمع بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد Mix Times and Locations:

في هذه المرحلة يذهب الطفل إلى عدم التقيد في رسومه بالتعبير عن حدث واحد من مسلسل أو موضوع ما، ذلك الحدث الذي يقع في مدة زمنية معينة، ومكان معين، بل أن الطفل يحاول تضمين رسومه أحداث كثيرة ذات أماكن مختلفة وأزمنة مختلفة ليرصدها في حيز واحد وهو ورقة الرسم، بغض النظر عن طول المدة الزمنية بين تلك الأحداث أو بعد المسافة بين أماكنها، وإنما يكون القاسم المشترك هو الخبرة الإدراكية التي يريد أن يطلعنا عليها الطفل من خلال ما يشبه شريط مصور لقصة ما، لئذ كررنا مدى قدراته واستيعابه لتفاصيل تلك القصة مهما كثرت أحداثها ومهما اختلفت أزمنتها وبعثت أماكنها، ومثال ذلك كأن يرسم الطفل مظاهر العيد، فتجده قد عبر عن الأحداث التي حدثت صبيحة ذلك اليوم في منزله كإفطاره هو وعائلته، ثم يعبر عن ارتداء ملابس جديدة، ثم خروجه إلى الصلاة وأحداث الصلاة، ثم ذهابه إلى الحديقة ولعبه مع أقرانه وأقاربه، ثم يعبر في نفس الورقة لحظات إطلاق الألعاب النارية ليلاً، واجتماع العائلة على مائدة العشاء والسمر بعد ذلك، كل ذلك يسجله على حيز ورقة الرسم.

(٧) خط الأرض Baseline:

يشير لونغفيلد (١٩٦١، ص ١٧٦): «إلى أن الطفل عندما يرسم خط الأرض يكون قد إكتشف أنه جزء من كل أكبر وتحقق من أن هناك علاقة مكانية تجمع بين الأشياء»، وهذه الخاصية ناتجة عن إدراك الطفل علاقة الأشكال في الطبيعة المرئية ببعضها كما أن خط الأرض يظهر في رسوم الطفل في هذه المرحلة كوسيلة رمزية يعبر بها الطفل عن مدى إدراكه بالفراغ والعلاقات المكانية التي تربط بين الأشكال المرسومة، لذا فإن الطفل في هذه المرحلة كثير ما يرسم خطاً أفقياً تحت أغلب الأجزاء التي يرسمها، وهذا الخط يأخذ أشكالا متعددة فقد يرسم الطفل خطاً أفقياً صغيراً تحت كل شكل من الأشكال المرسومة، وقد يكفي الطفل بوضع خط واحد أفقي تحت جميع الأجزاء والأجسام المرسومة، وقد يكون الخط رفيعاً وقد يكون عكس ذلك، كما أن خط الأرض قد يكون ملائماً للأشكال أو يكون بعيداً نسبياً عنها.

(٨) الجمع بين اللغة الشكلية واللغة المكتوبة Mix Drawing and Writing:

في هذه المرحلة كثيراً ما يخلط الطفل في رسمه بين الأشكال المرسومة والكلمات المكتوبة، ليستكمل الربط بين تلك الأشكال المرسومة وما يريد أن يوصله لنا من مضامين، فيلجأ للكتابة كوسيلة إيضاح إضافية خاصة عندما يشعر أنه لم يستطع إيصال فكرته من خلال العناصر المرسومة، لذا فإننا نجد رسم الطفل متضمن مجموعة من الكلمات موزعة حسب مكانها في الرسم، حيث يتصور الطفل أنها تعطي معناها حيث يلمس هو استكمال المشهد المراد التعبير عنه، كما أنه لا يمكننا تجاهل حماس الطفل للكتابة في هذه المرحلة فالطفل في هذه المرحلة يكون في مراحل التعليم الأولى، أي ما بين الصف الأول الابتدائي والثالث الابتدائي، الأمر الذي يجعل من تعلمه القراءة والكتابة مصدر جديد وحماسي لاستخدامه في التعبير عما يريده، ومثال ذلك أن يرسم الطفل غرفة الصف الذي يدرس فيه ثم يكتب أعلى السبورة لفظ (سبورة)، وأعلى كرسي معلمه عبارة (كرسي الأستاذ)، وبعض العبارات التي تتكرر من اساتذته وأصدقائه.

ثانياً: صعوبات التعلم:

يعرف كيرك عام (١٩٦٢) صعوبات التعلم بأنها: «التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام كاللغة، والقراءة والكتابة والحساب أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل دماغي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الجسدي أو العوامل الثقافية أو التعليمية» (في السيد، ٢٠٠٣، ص ٩٢).

وتعرف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١م) عند السيد (٢٠٠٣، ص ١٠٤، ١٠٥): "أن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية sensory processes والثبات الانفعالي توجد لديه عيوب نوعية specific في الإدراك والتكاملية integrative أو العمليات التعبيرية والتي تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى أعاقه كفاءتهم في التعلم".

وصعوبات التعلم بحسب ما عرفه مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) هي: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة متجانسة من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة (مهارات اللغة)، الاستدلال، أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها" (في السيد، ٢٠٠٣، ص ١١١ - ١١٢).

ويعرف السيد (٢٠٠٣، ص ١٢٦) صعوبات التعلم على أنها: "مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباين الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى

وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة“.

وقد اتفق معظم المتخصصين والمهتمين في مجال صعوبات التعلم إلى تصنيفها إلى صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية، وصعوبات اجتماعية، وصعوبات انفعالية، وما يهمنا في هذا البحث هي الصعوبات الأكاديمية والصعوبات الأكاديمية كما يذكرها إبراهيم (٢٠١٠، ٤٩) هي كما يلي: ”صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات التهجي، التعبير الكتابي، صعوبات الحساب، التعبير القرائي، صعوبات الحركة، وصعوبات التعرف على الكلمات“.

وهنا نعرض بشيء من التفصيل صعوبات القراءة، وصعوبات الرياضيات حيث أنها مدار البحث واهتمامه:

أ- صعوبات تعلم القراءة (العسر القرائي) (الديسليكسيا Dyslexia):

يعرف إبراهيم (٢٠١٠، ص ٣٠٩) صعوبات القراءة بأنها: «اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف».

من خلال اطلاع الباحث على عدد من المراجع في هذا المجال، وجد أن أغلب المراجع تذكر عوامل كثيرة تقف خلف صعوبات القراءة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- (١) عوامل جسمية وتشمل: (اختلاف وظيفي عصبي، السيطرة المخية والجانبية، اضطرابات بصرية، اضطرابات سمعية، واضطرابات وراثية جانبية).
- (٢) عوامل بيئية وتشمل: (تدريس غير ملائم، فروق ثقافية أو حرمان ثقافي، فروق لغوية، تصدعات أسرية، مشكلات انفعالية، ومشكلات في الدافعية).

(٣) عوامل نفسية وتشمل: (اضطرابات الادراك السمعي، اضطرابات الادراك البصري، اضطرابات لغوية، اضطرابات الانتباه الانتقائي، اضطرابات الذاكرة، وانخفاض معامل الذكاء).

ب- صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلوليا Dyscalculia):

يعرف إبراهيم (٢٠١٠، ص ٣٢٧) مصطلح صعوبات التعلم الرياضيات أو الديسكلوليا النمائية Developmental Dyscalculia بأنها اضطراب معرفي Cognitive Disorder في مرحلة الطفولة Childhood أو اضطراب الاكتساب السوي Normal Acquisition للمهارات الحسابية Arithmetical Skills. “

وتتعدد الأسباب والعوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم الرياضيات ومنها ما يذكره الزيات (١٩٩٨، ص ص ٥٤٩-٥٥١):

- (١) ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.
- (٢) القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
- (٣) عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
- (٤) صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية.
- (٥) الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في الحل.
- (٦) قلق الرياضيات الذي يمثل عائقاً أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة العجمي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد اتبعت هذا البحث المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، والتي كان من أهمها التعرف على المداخل المختلفة لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمشكلات الشائعة بينهم، وكذلك التعرف على أوجه الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية في مجال تقويم برامج تعلم ذوي صعوبات التعلم. وقد احتوى الإطار النظري لهذا البحث على ستة طرق لتقويم تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية، جاء منها طريقتين تعتمد على التقويم

من خلال فنون الطفل، وهي الطريقة الثالثة: تقويم نمو الطفل باستخدام رسم الطفل صورة لنفسه Self-Portrait، والطريقة الرابعة: تقويم نمو الطفل من ذوي صعوبات التعلم باستخدام عينات شخبطة الأطفال ورسومهم وكتاباتهم Scribing Drawing & Writing Samples. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها: ضرورة الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، وضرورة الاهتمام بمدخل التعليم التعاوني، وضرورة تدريب أولياء الأمور وتطوير مهاراتهم للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أوصت الدراسة بتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهذه الفئة، والاعتماد على برامج تركز على علاج الأطفال من ذوي صعوبات التعلم كالب برامج التعويضية.

فيما استهدفت دراسة الزين (٢٠٠٩) بناء برنامج علاجي في التربية الفنية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي، من خلال تنمية القدرات الإدراكية للأطفال (الانتباه، التذكر، التمييز، التفكير، وتكوين المفاهيم)، وذلك لمساعدتهم في حل المشكلات الرياضية، وقد توصلت هذا البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن التربية الفنية تلعب دورا مهم في علاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. وقد أوصت بأهمية القيام بدراسات أخرى مماثلة، واختبارها والإفادة من البرنامج المقترح، كما أوصت الدراسة بإعطاء البرنامج المقترح الفرصة للنمو بشكل أكبر وتشجيع العمل به للاستفادة منه وليثبت الدور الإيجابي للتربية الفنية في مجال معالجة ذوي صعوبات التعلم.

بينما استهدفت دراسة Cox, & Howarth, (1989) الكشف عن الاختلافات بين رسوم الأطفال العاديين والأطفال متعددي صعوبات التعلم للأشكال الإنسانية. طبقت هذه الدراسة على خمسة وأربعين (٤٥) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٤-٩) سنوات، حيث قسمت هذه العينة إلى ثلاثة مجموعات، الأولى مجموعة الأطفال متعددي صعوبات التعلم، والثانية مجموعة من الأطفال العاديين المشابهين لأطفال المجموعة الأولى في العمر الزمني، والمجموعة الثالثة ضمت أطفال من الحضانه، وذلك هدف المقارنة بين رسومات المجاميع للكشف عن الفروق في رسوم الأطفال العاديين والأطفال متعددي صعوبات التعلم، واستخدمت هذه الدراسة مجموعة من المقاييس والاختبارات هي: اختبار النسب الإنسانية لفريمان

(Freeman, 1975)، واختبار رسم الرجل، واختبار نسخ الخطوط لبرنارد وفريمان (Barnard & Freeman, 1983). وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها ما يلي: ١- أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رسوم الأطفال متعددي صعوبات التعلم وأطفال الحضانه الذين يصغرونهم سنًا. ٢- إن استجابة الأطفال متعددي صعوبات التعلم تشبه استجابة أطفال الحضانه حيث أن الاستجابة مطابقة للنمو الذهني وليس للعمر الزمني مما يدل على أن هناك تأخر في النمو لدى الأطفال متعددي صعوبات التعلم. ٣- تشير الدراسة إلى أن رسومات الأطفال متعددي صعوبات التعلم وبعض الأطفال العاديين تعكس تأخرًا في النمو، وذلك لا يعني أنها تعكس اضطرابًا في المهارات المعقدة.

واستهدفت دراسة Lee, & Hobson, (2010) الكشف من خلال رسم الذات والآخرين عن كيفية اختلاف الأطفال المصابين بالتوحد عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. استخدمت هذا البحث مقياس رسوم الأطفال للأشكال الإنسانية (HFDs)، وقد تناولت الرسوم الشخصية ورسوم الآخرين لعينه من الأطفال المصابين بالتوحد في سن المراهقة، وكذلك لأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف الكشف عن مدى الاختلاف بين المجموعتين في هذه المرحلة العمرية، وقد ضمت عينة البحث (١٤) أربعة عشر طفلًا في كل مجموعة حيث كانت المجموعتان متطابقتان في العمر الزمني والعمر العقلي اللفظي. وقد طرحت الدراسة التساؤلين التاليين: - ما الذي ستكشفه رسوم الأطفال التوحديين للأشكال الإنسانية حول صوره الشخصية، وصور الآخرين؟ - ما الذي ستكشفه رسوم الأطفال الذين لا يعانون من التوحد حول القيم والعوامل الاجتماعية؟ وقد أظهرت نتائج هذا البحث أن هناك اختلاف في رسوم المجموعتين حيث أن رسوم الأطفال التوحديين أظهرت شيء من التناقض بين رسوم الأشكال الإنسانية للآخرين وبين منازلهم، بينما جاءت رسومات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر انسجامًا عندما عبروا عن الآخرين ومنازلهم، كما أظهرت نتائج هذا البحث أن الأطفال المصابين بالتوحد قد تناولوا بشكل غير عادي (شاذ) في تعبيرهم عن الذات والآخرين.

في حين استهدفت دراسة Galli, Vimercati, Stella, Caiazzo, Norveti, Onnis, et al., (2011) والتي هدفت إلى وضع منهج جديد للحصول على وصف كمي موضوعي لرسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومدى قدرتهم على الرسم، وقد طبقت هذا البحث على مجموعتين، المجموعة الأولى هم الأطفال العاديين وعددهم (٢٤) طفلاً، كانت أعمارهم (٦، ١٠) سنوات، والمجموعة الثانية هم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعددهم (١٨) طفلاً، كانت أعمارهم (٣، ١٠) سنوات، وقد استخدمت الدراسة اختبار (دنفر لتحري النماء) (Denver Developmental Screening Test)، وقد تم تحديد بعض متغيرات الدراسة من أجل الحصول على وصف كمي للملامح ولزومات رسوم الأطفال وذلك بإدخال معايير المنهج الجديد إلى جانب التقييم السريري لقياس الشخصية الذي استخدم اختبار (دنفر لتحري النماء) سالف الذكر.

وقد كشفت هذا البحث عن إمكانية تطبيق هذا المنهج الجديد كتشخيص اكلينيكي، كما كشفت الدراسة عن وجود اختلافات بين مميزات رسوم الأطفال العاديين ومميزات رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

فرضية البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات، وبين خصائص رسوم أقرانهم العاديين.

إجراءات البحث:

منهجية البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، ويستخدم هذا المنهج لوصف وتحليل رسوم الأطفال في عينة البحث، مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، أو ما يسمى بتحليل المضمون (Content Analysis)، وهو أحد أنواع الدراسات المسحية التي هي من أساليب المنهج الوصفي، للمقارنة بين مجموعات العينة ضمن متغيري البحث.

ومن خلال المنهج المتبع، تم إعداد أداة مُحكَّمة لتحليل عينة من رسوم الأطفال فيعينة البحث، للتمكن من اختبار فرضية البحث.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن (٧-٩ سنوات)، والذين يدرسون بمدارس البنين الحكومية في مدينة الطائف.

عينة البحث:

تم تقسيم التلاميذ في مجتمع البحث حسب نوعية صعوبة التعلم إلى ثلاث فئات هي: صعوبات في الرياضيات، صعوبات في القراءة، وصعوبات في الرياضيات والقراءة معاً، ثم تم اختيار العينة المبحوثة اختياراً عشوائياً حيث تم اختيار عشرة رسومات لكل فئة من فئات صعوبات التعلم، كما تم اختيار عينة عشوائية تمثل العاديين قوامها (١٠) عشرة تلاميذ.

أدوات البحث:

قام الباحث ببناء وتصميم أداة مناسبة لتحليل رسوم التلاميذ في عينة البحث، وذلك بناء على تقسيم فيكتور لوفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال، حيث بنيت الأداة طبقاً لما جاء في هذا التقسيم من خصائص تشكيلية تتميز بها مرحلة الموجز الشكلي، واعتماداً على الخصائص العامة لرسوم الأطفال والتي جاء من ضمنها مايلي:

(تتشابه رسوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع رسومات من يصغروهم سناً) فقد ضمن الباحث المرحلة التي تسبق مرحلة الموجز الشكلي والتي يندرج تحتها التلاميذ في عينة البحث، وهي مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، وذلك لكي نستطيع أن نحدد في أي مرحلة تقع خصائص رسوم التلاميذ في عينة البحث.

جدول (١)

يوضح أداة البحث من تصميم الباحث

المرحلة	الخصائص التشكيلية للمرحلة	نمط صعوبة التعلم:										النسبة المئوية %
		رسوم التلاميذ مرقمة من (١٠١)										
		١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
ما قبل الإيجاز الشكلي Pre schematic (٤٧ سنوات)	يرسم التلميذ رسوماً محملة بالخبرة الواقعية											
	يرسم التلميذ رسوماً تغلب عليها الناحية شبه الهندسية											
	ينوع التلميذ في رسوم العنصر الواحد											
	يتجه التلميذ ذاتياً نحو العلاقات المكانية للأشياء											
	يستخدم التلميذ اللون من أجل المتعة											
	يستخدم التلميذ اللون من أجل التمييز بين العناصر											
الموجز الشكلي Schematic (٧٨ سنوات)	يكرر التلميذ في رسوم العنصر الواحد											
	يبالغ التلميذ ويحذف في رسمه											
	يسطح التلميذ العناصر المرسومة											
	يُظهر التلميذ الشفافية في رسمه											
	يجمع التلميذ بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد											
	يُظهر التلميذ خط الأرض في رسمه											
	يجمع التلميذ بين اللغة التشكيلية واللغة المكتوبة											

صدق الأداة :**أولاً : قياس صدق الأداة (Validity):**

لقياس صدق الأداة أنواع، تم منها اختيار أسلوب صدق المحكمين (Trustees Validity)، ولقد تم عرض الأداة على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال البحث وكذلك في مجال الإحصاء، وذلك لاستطلاع رأيهم في مدى مناسبة الأداة بشكل عام، ومدى مصداقيتها بشكل خاص.

ثانياً : قياس ثبات الأداة (Reliability):

وقد تم اختيار طريقة إعادة التحليل، وقد تم تطبيق أداة البحث من قبل الباحث والمصحح، حيث أختير مصحح من المتخصصين في مجال التربية الفنية، بالإضافة إلى إلمامه باتجاهات البحث، ولقد قام الباحث والمصحح بتجربة هذه الأداة على ثلاث رسومات، بواقع رسمه واحدة لكل نوع من أنواع صعوبات التعلم في عينة البحث.

وبعد الانتهاء من عملية تطبيق الأداة التجريبية تم حساب معامل الثبات بطريقة هولستي (Holsti) وفقاً للقانون التالي:

$$R = \frac{2(C)}{C1+C2}$$

حيث (R) ترمز لمعامل الثبات، و(C1+C2) ترمز لعدد الفئات في الأداة، و(C) ترمز لعدد الفئات التي اتفق عليها الباحث والمصحح.

جدول (٢)

نقاط الاتفاق بين الباحث والمصحح في أداة البحث

المرحلة	الخصائص التشكيلية للمرحلة	درجة الاتفاق بين الباحث والمصحح في تواجد الخصائص التشكيلية		
		صعوبات في الرياضيات	صعوبات في القراءة	صعوبات في الرياضيات والقراءة
ما قبل الإيجاز الشكلي (٤٧ سنوات)	يرسم التلميذ رسوماً محملة بالخبرة الواقعية	✓	✓	✓
	يرسم التلميذ رسوماً تغلب عليها الناحية شبه الهندسية	✓	✓	✓
	ينوع التلميذ في رسوم العنصر الواحد		✓	
	يتجه التلميذ ذاتياً نحو العلاقات المكانية للأشياء	✓		
	يستخدم التلميذ اللون من أجل المتعة	✓		
	يستخدم التلميذ اللون من أجل التمييز بين العناصر	✓		
المؤثر الشكلي (٧٩ سنوات)	يكرر التلميذ في رسوم العنصر الواحد	✓	✓	
	يبالغ التلميذ ويحذف في رسمه	✓	✓	✓
	يسطح التلميذ العناصر المرسومة	✓	✓	✓
	يُظهر التلميذ الشفافية في رسمه		✓	
	يجمع التلميذ بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد	✓		
	يُظهر التلميذ خط الأرض في رسمه	✓	✓	✓
	يجمع التلميذ بين اللغة التشكيلية واللغة المكتوبة	✓	✓	✓
المجموع		٩	١٠	١١

ويتضح من خلال الجدول السابق - جدول رقم (٢) -، وبتطبيق قانون معامل الثبات عند (Holsti) وهو:

$$R = \frac{2(C)}{C1+C2}$$

نجد أن :

معامل ثبات الأداة في تحليل رسم التلميذ ذو صعوبات في الرياضيات هي

$$0,69 = (13+13) \div (9)2$$

معامل ثبات الأداة في تحليل رسم التلميذ ذو صعوبات القراءة هي:

$$0,76 = (13+13) \div (10)2$$

معامل ثبات الأداة في تحليل رسم التلميذ ذو صعوبات الرياضيات والقراءة هي:

$$0,84 = (13+13) \div (11)2$$

وبذلك يكون معامل الثبات الكلي للأداة = $(30)2 \div (13+13)3$

$$= 0,76 \approx 78 \div 60 \text{ تقريباً}$$

وبهذا فإن معامل الثبات يؤهل الأداة لتطبيقها على عينة البحث.

المعالجات الإحصائية:

أتبعت في هذا البحث المعالجات الإحصائية الكمية، وذلك لترجمة المعلومات والبيانات إلى صيغ رياضية، وهذه المعالجات هي:

١. استخدام التكرارات: ويتم حسابها عن طريق حاصل جمع تكرار كل نقطة في أداة تحليل عينة البحث، وذلك ضمن الفئات الثلاث لنوع صعوبة التعلم المشار إليها في عينة البحث.
٢. استخدام النسب المئوية: وتحدد النسب المئوية بمقدار نسبة التكرارات في نقطة تحليلية واحدة إلى مجمل عدد الرسومات في عينة البحث لكل فئة من فئات صعوبة التعلم.
٣. استخدام اختبار (كروسكال - واليس، Kruskal-Wallis) للمجموعات المستقلة وذلك لقياس الفروق بين المجموعات في متغيري البحث.
٤. استخدام اختبار (مان - ويتني، Mann-Whitney) للمقارنة بين كل مجموعتين من المجاميع الأربعة في متغيري البحث.

تحليل رسوم الأطفال :

أولاً : تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات :

جدول (٣)

تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات :

المرحلة	الخصائص التشكيلية للمرحلة	نمط صعوبة التعلم: الرياضيات										التكرارات	النسبة المئوية %
		رسوم التلاميذ مرقمة من (١٠ ١)											
		١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١		
ما قبل الإيجاز الشكلي (٤٧ سنوات)	يرسم التلميذ رسوماً محملة بالخبرة الواقعية	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	٩	%٩٠
	يرسم التلميذ رسوماً تغلب عليها الناحية شبه الهندسية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		٩	%٩٠
	ينوع التلميذ في رسوم العنصر الواحد		✓	✓						✓	✓	٤	%٤٠
	يتجه التلميذ ذاتياً نحو العلاقات المكانية للأشياء		✓	✓		✓			✓		✓	٥	%٥٠
	يستخدم التلميذ اللون من أجل المتعة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	٩	%٩٠
	يستخدم التلميذ اللون من أجل التمييز بين العناصر		✓	✓	✓	✓	✓	✓				٧	%٧٠
الموجز الشكلي (٧٩ سنوات)	يكرر التلميذ في رسوم العنصر الواحد	✓			✓	✓		✓				٤	%٤٠
	يبالغ التلميذ ويحذف في رسمه	✓	✓					✓	✓	✓	✓	٤	%٤٠
	يسطح التلميذ العناصر المرسومة	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	٩	%٩٠
	يُظهر التلميذ الشفافية في رسمه											٠	%٠
	يجمع التلميذ بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد								✓			١	%١
	يُظهر التلميذ خط الأرض في رسمه						✓		✓			٢	%٢
	يجمع التلميذ بين اللغة التشكيلية واللغة المكتوبة							✓	✓			٢	%٢

ثانياً: تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

جدول (٤)

تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة

المرحلة	نمط صعوبة التعلم: القراءة										الخصائص التشكيلية للمرحلة	المرحلة	
	التكرارات	رسوم التلاميذ مرقمة من (١٠ ١)											
		١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢			١
ما قبل الإيجاز الشكلي (٤٧ سنوات)	Pre schematic	يرسم التلميذ رسوماً محملة بالخبرة الواقعية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	١٠٠%	
	يرسم التلميذ رسوماً تغلب عليها الناحية شبه الهندسية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	١٠٠%	
	ينوع التلميذ في رسوم العنصر الواحد	✓	✓					✓	✓	✓		٥٠%	
	يتجه التلميذ ذاتياً نحو العلاقات المكانية للأشياء	✓	✓		✓			✓				٤٠%	
	يستخدم التلميذ اللون من أجل المتعة	✓	✓	✓				✓	✓			٥٠%	
	يستخدم التلميذ اللون من أجل التمييز بين العناصر	✓	✓	✓				✓				٤٠%	
الموجز الشكلي (٧٩ سنوات)	Schematic	يكرر التلميذ في رسوم العنصر الواحد		✓		✓	✓	✓				٥٠%	
	يبالغ التلميذ ويحذف في رسمه	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			٦٠%	
	يسطح التلميذ العناصر المرسومة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			٩٠%	
	يُظهر التلميذ الشفافية في رسمه											٠%	
	يجمع التلميذ بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد	✓					✓					٢%	
	يُظهر التلميذ خط الأرض في رسمه	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	٩٠%	
	يجمع التلميذ بين اللغة التشكيلية واللغة المكتوبة	✓										١%	

ثالثاً: تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة:

جدول (٥)

تحليل رسوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة

المرحلة	الخصائص التشكيلية للمرحلة	نمط صعوبة التعلم: الرياضيات والقراءة										النسبة المئوية %	
		التكرارات	رسوم التلاميذ مرقمة من (١٠ ١)										
			١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢		١
ما قبل الإيجاز الشكلي (٤٧ سنوات)	يرسم التلميذ رسوماً محملة بالخبرة الواقعية	✓										٩٠ %	
	يرسم التلميذ رسوماً تغلب عليها الناحية شبه الهندسية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	١٠٠ %	
	ينوع التلميذ في رسوم العنصر الواحد	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	٩٠ %	
	يتجه التلميذ ذاتياً نحو العلاقات المكانية للأشياء	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	٨٠ %	
	يستخدم التلميذ اللون من أجل المتعة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	١٠٠ %	
	يستخدم التلميذ اللون من أجل التمييز بين العناصر		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			٨٠ %	
الموجز الشكلي (٧٩ سنوات)	يكرر التلميذ في رسوم العنصر الواحد											٠ %	
	يبالغ التلميذ ويحذف في رسمه				✓	✓		✓	✓	✓		٥٠ %	
	يسطح التلميذ العناصر المرسومة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	٩٠ %	
	يُظهر التلميذ الشفافية في رسمه	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓	٦٠ %	
	يجمع التلميذ بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد				✓	✓						٢ %	
	يُظهر التلميذ خط الأرض في رسمه	✓			✓			✓				٣٠ %	
	يجمع التلميذ بين اللغة التشكيلية واللغة المكتوبة		✓	✓				✓	✓			٤٠ %	

رابعاً: استخدام اختبار (كروسكال -واليس،Kruskal-Wallis) واستخدام اختبار (مان - ويتني، Mann-Whitney) لتحليل وتفسير البيانات التي أظهرتها أداة البحث:

جدول (٦)

الفروق بين المجموعات في متغيري البحث باستخدام اختبار كروسكال -واليس
Kruskal-Wallis Test للمجموعات المستقلة

المتغيرات	نمط صعوبة التعلم	ن	متوسط الرتب	كا ^٢	د ح	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي	الرياضيات	١٠	١٤,٦٥	١٧,١٠٧	٣	٠,٠٠١
	القراءة	١٠	١٣,٠٥			
	الرياضيات والقراءة معاً	١٠	٢٣,٨٠			
	العاديين	١٠	٣٠,٥٠			
	المجموع	٤٠				
مرحلة الموجز الشكلي	الرياضيات	١٠	١٢,٠٠	٢٤,٢٦٧	٣	٠,٠٠١
	القراءة	١٠	١٨,٣٥			
	الرياضيات والقراءة معاً	١٠	١٦,١٥			
	العاديين	١٠	٣٥,٥٠			
	المجموع	٤٠				

يتضح من خلال الجدول (٦) أن قيم مربع كاي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ لمتغيري البحث (مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي، ومرحلة الموجز الشكلي) مما يؤكد على وجود فروق بين المجموعات الأربعة، ولكن لتوجيه الفروق لصالح أي مجموعة من المقارنات الثنائية لابد من إجراء المقارنات البعدية، ويذكر في هذه الحالة للمقارنات البعدية أن تتم باستخدام اختبار مان-ويتني (حسن، ٢٠١١، ص ٤٩٧).

جدول (٧)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات الرياضيات وذوي صعوبات القراءة
 باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الايجاز الشكلي	الرياضيات	١٠	١١,٨٠	١١٨,٠٠	٣٧,٠٠	١,٠٤٢-	٠,٣٥٣ غير دالة
	القراءة	١٠	٩,٢٠	٩٢,٠٠			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	الرياضيات	١٠	٨,١٥	٨١,٥٠	٢٦,٥٠٠	١,٨٣١-	٠,٠٧٥ غير دالة
	القراءة	١٠	١٢,٨٥	١٢٨,٥٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (٧) أنه لا توجد فروق بين ذوي صعوبات الرياضيات وذوي صعوبات القراءة في متغيري البحث (مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي، مرحلة الموجز الشكلي).

جدول (٨)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات الرياضيات وذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً
 باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الايجاز الشكلي	الرياضيات	١٠	٧,٣٥	٧٣,٥٠	١٨,٥٠	٢,٥٢٨-	٠,٠١٥ دالة
	الرياضيات والقراءة معاً	١٠	١٣,٦٥	١٣٦,٥٠			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	الرياضيات	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠	٣٨,٥٠٠	٠,٨٩٥-	٠,٣٩٣ غير دالة
	الرياضيات والقراءة معاً	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (٨) أنه لا توجد فروق بين ذوي صعوبات الرياضيات، وذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً في مرحلة ما قبل الايجاز الشكلي، ولكن توجد فروق في مرحلة الموجز الشكلي لصالح ذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً، وهذا يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً أقرب إلى الأطفال العاديين من التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، حيث أن هناك لزمات لرسوم ذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً في مرحلة الموجز الشكلي أكثر من ذوي صعوبات الرياضيات، ولكن هذا لا ينفي أن هناك تأخر في النمو لدى المجموعتين طبقاً لما يبينه جدول رقم (١٠)، وجدول رقم (١١) لاحقاً.

جدول (٩)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الايجاز الشكلي	صعوبات القراءة	١٠	٧,٨٥	٧٨,٥٠	٢٣,٥٠	٢,٠٨٦-	٠,٠٣٧ دالة
	صعوبات القراءة والرياضيات معاً	١٠	١٣,١٥	١٣١,٥٠			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	صعوبات القراءة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٣٨٨-	٠,٦٩٨ غير دالة
	صعوبات القراءة والرياضيات معاً	١٠	١٠,٠٠	١٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (٩) أنه توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً في مرحلة ما قبل الايجاز الشكلي لصالح المجموعة الثانية، ولا توجد فروق بين المجموعتين في مرحلة الموجز الشكلي.

جدول (١٠)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات الرياضيات والعاديين باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي	صعوبات الرياضيات	١٠	٦٠٥٠	٦٥,٠٠	١٠,٠٠	٣,٥٠٨-	٠,٠٠٢ دالة
	العاديين	١٠	١٤,٥٠	١٤٥			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	صعوبات الرياضيات	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠٠٠	٤,١٠١-	٠,٠٠١ دالة
	العاديين	١٠	١٥,٥٠	١٥٥			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه توجد فروق بين ذوي صعوبات الرياضيات والعاديين في متغيري البحث (مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي، ومرحلة الموجز الشكلي) لصالح العاديين، وهذا يعني أن بعض لزمات رسوم التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات تقع في مرحلة دنيا تسبق مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي، وهذا يدل على أن لديهم تأخر في النمو، وهذا ما أكدت عليه دراسة Cox, & Howarth, (1989).

جدول (١١)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات القراءة والعاديين باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الایجاز الشكلي	صعوبات القراءة	١٠	٧,٠٠	٧٠,٠٠	١٥,٠٠	٣,١١٤-	٠,٠٠٧ دالة
	العاديين	١٠	١٤,٠٠	١٤٠,٠٠			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	صعوبات القراءة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠٠٠	٤,٠٦٣-	٠,٠٠١ دالة
	العاديين	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (١١) أنه توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في متغيري البحث (مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، مرحلة الموجز الشكلي) لصالح العاديين، وهذا يعني أن بعض لزمات رسوم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تقع في مرحلة دنيا تسبق مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، وهذا يدل على أن لديهم تأخر في النمو، وهذا ما أكدت عليه دراسة Cox, & Howarth, (1989)

جدول (١٢)

المقارنة بين مجموعتي ذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً ومجموعة العاديين باستخدام "مان - ويتني"

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي	صعوبات القراءة والرياضيات	١٠	٨,٠٠	٨٠,٠٠	٢٥,٠٠	٢,٥٠٠-	٠,٠١٢ دالة
	العاديين	١٠	١٣,٠٠	١٣٠,٠٠			
	المجموع	٢٠					
مرحلة الموجز الشكلي	صعوبات القراءة والرياضيات	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠٠٠	٤,٠٥١-	٠,٠٠١ دالة
	العاديين	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من خلال الجدول (١٢) أنه توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في متغيري البحث (مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، مرحلة الموجز الشكلي) لصالح المجموعة الثانية وهم العاديين، وهذا يعني أيضاً أن بعض لزمات رسوم التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات القراءة معاً تقع في مرحلة دنيا تسبق مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، وهذا يدل على أن لديهم تأخر في النمو، وهذا ما أكدت عليه دراسة Cox, & Howarth, (1989)

نتائج البحث:

من خلال النتائج التي احتوتها الجداول السابقة، وخاصة الجداول رقم (٦، ١٠، ١١، ١٢) فإننا نستطيع أن نثبت صحة فرضية البحث حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات، وبين خصائص رسوم أقرانهم العاديين.

نتائج البحث:

- (١) أثبت البحث صحة فرضيتها، حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سن (٧-٩) سنوات، وبين خصائص رسوم أقرانهم العاديين اعتماداً على تقسيم «فيكتور لونفيلد» لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال.
- (٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رسوم التلاميذ في مجموعات البحث الأربعة وهي: (صعوبات الرياضيات، صعوبات القراءة، صعوبات الرياضيات والقراءة معاً، والعاديين)
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورسوم أقرانهم العاديين في متغيري البحث (مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي، ومرحلة الموجز الشكلي) مما يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تأخر في النمو، حيث أن كثير من لزماتهم التشكيلية التعبيرية تقعدونا للزمت الطبيعية في متغيري البحث، وذلك يعني أن لزماتهم تشابه لزمات الأطفال مادون الخمس (٥) سنوات.
- (٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رسوم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات القراءة.
- (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رسوم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات الرياضيات والقراءة معاً في مرحلة ما قبل الموجز الشكلي، ولكن يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مرحلة الموجز الشكلي.
- (٦) تقترب إلى حد قليل رسومات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة معاً من رسوم الأطفال العاديين في مرحلة الموجز الشكلي.

التوصيات:

- (١) عمل دراسات مشابهة للدراسة الحالية تتناول الأنماط الأخرى لصعوبات التعلم، ومقارنتها بالأطفال العاديين.

- (٢) الإفادة من هذا البحث في تطوير أسلوب تحليل معلم التربية الفنية لرسوم الأطفال، والذي هو أحد الأساليب التربوية التشخيصية من خلال رسوم الأطفال.
- (٣) العمل على إدراج استراتيجيات العلاج بالفن، كاستراتيجيات تشخيصية وعلاجية لتحسين تعليم ذوي صعوبات التعلم.
- (٤) ترجمة البحوث الجادة في هذا المجال للإفادة منها في تطوير برامج تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البيسوني، محمود (١٩٨٢). التربية الفنية والتحليل النفسي. القاهرة: دار المعارف.
- الحروب، أنيس (٢٠١٢). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣١)، ٦٠-٣١.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الاحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج SPSS ١٨. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). مقدمة في التربية الخاصة (طه). عمان: دار الفكر.
- ريد، هيربرت (١٩٧٠). التربية عن طريق الفن (عبد العزيز توفيق جاويد مترجم). القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية، والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزين، بدر عبد العزيز (٢٠٠٩). «برنامج علاجي مقترح في التربية الفنية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السعود، خالد محمد (٢٠١٠). مناهج التربية الفنية بين النظرية والبيدغوجيا (ج١). عمان: دار وائل.
- محمد، سناء علي (١٤٢٤). رسوم الأطفال التحليل والدلالة. الرياض: دار الزهراء.
- السويفي، محمد حسين (١٩٩٩). التربية الفنية للفئات الخاصة. الرياض: دار المفردات.
- السيد، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، ومفهومها، وتشخيصها، علاجها (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

العمري، لبنى حسين (٢٠٠٦). تفعيل برامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (نحو مستقبل مشرق)، الرياض.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨). صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر.
فراج، عفاف أحمد، ونهى مصطفى (٢٠٠٤). الفن وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيكتور لونفيلد (١٩٦١). طفلك وفنّه (سامي علي الجمال مترجم). القاهرة: مكتبة الآداب.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

الكنزي، فردوسيونس (٢٠٠٧). دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

Clarke, Elizabeth, C. (1979). *The Education Evaluation of Children's Artistic Progress*. Art Education.

Cox, M. & Howarth, C. (1989). "The human figure drawings of normal children and those with severe learning difficulties", *British Journal of Development Psychology* 7: 333-339.

Galli, M., Vimercati, S., Stella, G., Caiazzo, G., Norveti, F., Onnis, F., Rigoldi, C., & Albertini G. (2011). A new approach for the quantitative evaluation of drawings in children with learning disabilities. *Res Dev Disabil.* 32(3), 1004-10.

Goodnow, J. (1977). *Children's Drawing*. London: Open Book.

- Lee, A. & Hobson, P. (2010). *Drawing self and other: How do children with autism differ from those with learning difficulties*, *British Journal of Development Psychology*, 24(3), 547-565.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1982). *Creative and Mental Growth*. (7th.ed) N.Y.: Macmillan Publishing co, Inc.
- Ott, R.W. & Hurwitz, A. (1984). *Art in Education: An International Perspective*. U.S.A.: The Pennsylvania State University.
- Silver, R. A (1989). *Developing Cognitive and Creative Skills through Art: Programs for Children with Communication Disorders or learning Disabilities*. Third Edition. Revised. Published by Ablin Press, New York, NY.

**فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين
المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

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

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٥ تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، من تلاميذ المرحلة المتوسطة، في المدي العمرية من ١٣ - ١٥ سنة، بمتوسط ١٣،٥٤ سنة، وانحراف معياري ٤،٢٩، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها ٨ تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها ٧ تلاميذ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين في العمر والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، واستخدم الباحث مقياس كفاءة الذات العامة، إعداد / الباحث، بروفيل مهارات واتجاهات المرونة النفسية إعداد كل من دي كاروليو وسيقوني (2014) De Caroli and Sagone تعريب / الباحث، وبرنامج قائم على الكفاءة الذاتية، إعداد / الباحث، وتكون من ١٨ جلسة، وتوصل الباحث إلى فاعلية البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم، واستمرت فاعلية البرنامج حتى شهرين من التطبيق.

Effectiveness of Counseling Program for the development self- efficacy in improving psychological resilience among pupils with learning disabilities.

Dr. Ahmed Mohamed Gadelrab Abouzaid

Associative professor - special education department
Arab East College

Abstract:

The objective of current research to identify Effectiveness of Counseling Program for the development self- efficacy in improving psychological resilience among pupils with learning disabilities, The sample consisted of 15 male students with learning disabilities in Riyadh, from the middle stage pupils, In the age range of 13-15 years, An average of 13.54 years and a standard deviation 0,429, It was divided into an experimental group (8 pupils), and a control group (7 pupils), It was verified homogeneity between the two groups in age, self-efficacy and psychological resilience, The researcher used a measure of general self-efficiency, prepared/ researcher, Resiliency Attitudes and Skills Profile prepared De Caroli and Sagone (2014) and the program is based on self-efficacy by/ researcher, it Consists of 18 sessions, The researcher found Effectiveness of self-efficacy based on Program based on self- efficacy in improving psychological resilience among those with learning disabilities, And the continued effectiveness of the program until two months of the application.

مقدمة:

يعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المهمة في مجال علم النفس ، وفي مجال الصحة النفسية لارتباطه بالتوافق النفسي ، والقدرة على الحفاظ على مستوى مستقر من الثبات عند التعرض للأزمات والشدائد والمحن. والمجتمع الحالي أحوج إلى تدريب أفراد على المرونة النفسية نظراً لما يشهده من أزمات ومشكلات سواء في مجال العمل أو الأسرة أو تحديات العصر الحديث. وزاد التركيز على مصطلح المرونة Psychological Resilience بعد المجال الجديد الذي اقترحه "سليجان مارتين" والذي ركز فيه دراسة جوانب القوى لدى الإنسان بدلاً من دراسة جوانب الضعف والمشكلات والاضطرابات التي كرس الباحثون في علم النفس كل جهودهم على دراستها في مجال علم النفس.

وتعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على التعافي من أحداث الحياة المؤلمة والصعبة مع زيادة المعرفة بالمواجهة التكيفية للأحداث السلبية المماثلة في المستقبل (Keye & Pidgeon, 2013). وتعرف المرونة بأنها قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع المحن Adversity التي تقابله ، والارتداد Bouncing back عن المشكلات ، والتعامل بقوة وذكاء أكثر معها (البحيري ، ٢٠١٠).

ويترتب على المرونة النفسية الكثير من النتائج الإيجابية على سبيل المثال التخفيف من الآثار السلبية للضغوط ، وتعزيز التكيف ، وتطوير مهارات المواجهة الفعالة للتعامل مع التغيرات المجتمعية والشدائد (Ahern, Kiehl, Sole, & Byers, 2006). فالمرونة عامل مهم في الوقاية من تطور الاضطرابات النفسية ، والحفاظ على الأداء الأمثل والصحة النفسية والبدنية في المواقف الضاغطة. (Ryff& Singer, 2003)

وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً كبيراً في تطوير المرونة النفسية لدى الأطفال ، حيث أشار (Saarni, 1999). إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دور رئيس في القدرة على مواجهة المواقف الصعبة لدى الأطفال المربين. ويرى "باندورا وزملائه" أن الكفاءة تحدد مرونة الفرد في الشدائد ، وعند التعرض للضغوط والاكْتئاب (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino& Pastorelli, 2003).

وتهدف الكفاءة الذاتية العامة إلى تحقيق الكفاءة الشخصية على نطاق واسع وبصفة مستمرة للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المتنوعة (Adeyemo & Adeleye, 2008). فتعمل معتقدات الكفاءة على تنظيم الأداء البشري، وطيب الحياة الانفعالية emotional well-being من خلال العمليات المعرفية والوجدانية والتحفيزية والانتقائية عند مواجهة الأحداث السلبية، فأولئك الذين يمتلكون معتقد الكفاءة الذاتية سوف يكونوا قادرين على بسط السيطرة على أفكارهم، ويكونوا أكثر مثابرة في جهودهم، وهم أكثر احتمالاً لرفض الأفكار السلبية حول ذواتهم أو قدراتهم أكثر من الأفراد الذين لا يمتلكون مشاعر الكفاءة الذاتية (Ozer & Bandura, 1990). وبالتالي تلعب الكفاءة الذاتية دوراً مفتاحياً في القدرة على المواجهة والمثابرة عند مواجهة الشدائد، والذي يؤدي بدوره إلى مرونة في التفاعل مع المواقف لدى الأطفال (Hamill, 2003)

وتشير البحوث والدارسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم مثقلون بالكثير من مشاعر انخفاض تقدير الذات وعدم الكفاءة، حيث يعتقدون أن وضعهم لن يتحسن، وبالتالي هم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب والضغط نظراً لما يتعرضون له من خبرات فشل متكررة نتيجة للإحباط المتكرر في المهام الأكاديمية، وأن هذه المشاعر قد تكون بمثابة عقبة كبيرة أمام تحقيق النجاح في المستقبل، حيث أشار كل من (Panicker and Chelliah, 2016) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق والاكتئاب والتوتر. وأن ذوي صعوبات التعلم عرضة لخطر الفشل بسبب تدني المستوى، وتعرضهم للهروب من المدرسة، والنقص في المهارات الاجتماعية، وظهور المشكلات الانفعالية المرتبطة بالفشل المتكرر، فالشعور باليأس الذي يشعر به ذوي صعوبات التعلم بمثابة عقبة كبيرة أمام نجاح ذوي صعوبات التعلم (Miller, 2002 ;Theron, 2004).

فمجال صعوبات التعلم وما يرتبط به من مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية وسلوكية مجال خصب لانخفاض المرونة النفسية، حيث أشار كل من (Panicker and Chelliah, 2016) إلى انخفاض المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يتنشر لديهم بنسبة ٧٥ ٪، وأنه أكثر انتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بذوي الوظائف العقلية الحدية، كما يرتبط انخفاض المرونة بكل من القلق والاكتئاب والتوتر، والنقص في المهارات الاجتماعية.

فتعتبر المرونة عاملاً مهماً لدى ذوي صعوبات التعلم ، وإذا كانت المرونة تعني القدرة على التعامل والتغلب على الشدائد ، فهي تمثل قوى كبيرة تساعد ذوي صعوبات التعلم في التغلب على الصراعات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية التي يمرون بها في حياتهم اليومية. ويؤكد ذلك (Muskat, 2004) حيث يرى أن المرونة النفسية عامل يساعد ذوي صعوبات التعلم على التغلب على الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية التي يمرون بها ، كما ان المرونة تمثل عامل وقائي للأفراد المعرضين للخطر.

وتأتي أهمية المرونة في مجال صعوبات التعلم لأن المداخل التي تركز على تعزيز وتطوير المرونة تركز على بناء نقاط القوة للتغلب على المخاطر بدلاً من التركيز على نقاط الضعف، وذوي صعوبات التعلم معرضون للكثير من عوامل المخاطرة ، وأن صعوبات التعلم تمثل بالنسبة لهم نقاط ضعف ، وتقوية المرونة لديهم من المفترض أن تساعد في التغلب على عوامل المخاطرة لصباحوا أكثر قدرة على التوافق والذي يترتب عليه تعزيز قدرتهم على مواجهة صعوبات التعلم وخبرات المدرسة الفاشلة.

فيرى كل من (Margalit, 2003) and (Wong, 2003) أن تنمية وتطوير المرونة لدى ذوي صعوبات التعلم موضوع مهم يساعدهم في التغلب على مشكلاتهم. ويرى أن الباحثين اهتموا بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والمرونة من خلال نموذج المرونة المخاطرة والذي يركز على أن التفاعلات المعقدة بين عوامل المخاطرة والمرونة يمكن أن تؤثر على التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم وأكدوا أنه من خلال نموذج المرونة يمكن الفهم الاعمق للتحديات والصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم (Margalit, 2003; Wong, 2003).

وذهب البعض إلى أنه من خلال التركيز على العوامل التي تسهم في تطوير المرونة قد يكون من الممكن تفسير لماذا بعض الأطفال يحتفظون بمفهوم ذات إيجابي ويظهرون توافق نفسي عندما يتواجهون مع صعوبات التعلم وخبرات المدرسة السلبية بينما البعض الآخر يبدي توافق مختل ويستسلم (Theron, 2004).

وخلص Leigh (2015) في تحليله بعض البحوث والدراسات التي تناولت المرونة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية تقييم المرونة وتطويرها لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل دوري بحيث يمكن تعزيز استراتيجيات المرونة وتنمية القدرة على التكيف عند الضرورة. وتوصل بعض الباحثين إلى أنه يمكن تنمية وتحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام التدخلات الإرشادية والتربوية أو من خلال تطوير العوامل التي تعزز المرونة النفسية (Leigh, 2015; Panicker & Chelliah, 2016). ويهتم البحث الحالي بتحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تنمية الكفاءة الذاتية أحد المحددات المهمة للمرونة النفسية. بناء على البحوث والنظريات التي ترى أن الكفاءة الذاتية عامل مهم ووقائي في تطوير المرونة النفسية

مشكلة البحث:

تشير البحوث والدراسات إلى أن المرونة النفسية يمكن تطويرها وتعزيزها لدى الأفراد، فهي ليست سمة خاصة لدى أفراد دون الآخرين، وقد يكون التطوير والتعزيز من خلال التعزيز المباشر للمرونة النفسية أو من خلال تطوير أو تعزيز أو تقوية العوامل الوقائية المرتبطة بها. ومن هذه الدراسات دراسة كل من (2002) Reivich and Shatte، ودراسة (2003) Hamill وتشير البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية عامل وقائي مهم في تعزيز المرونة النفسية، ومن هذه الدراسات دراسة (2003) Hamill.

وتشير دراسة (2001) Chemers, Hu, & Garcia إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة المرونة. ويرى (Rutter 1987) أن الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد مفاهيم الذات، تستخدم كعملية في تعزيز وتطوير المرونة لدى الأطفال. ويمكن تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال والمراهقين باستخدام التدخلات المناسبة والتي تعتمد على زيادة المعرفة وممارسة المهارة (Grey, Boland, Davidson, 2000). (Li, & Tamborlane, 2000).

وتوصلت بعض البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض وقصور في المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والتي ربما تؤثر على أدائهم الأكاديمي (Margalit, 2003; Morrison & Cosden, 1997). (Bryan, 2003).

ويحاول الباحث في البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك التحقق من النظريات والافتراضات التي تؤكد أن الكفاءة الذاتية عامل وقائي، ومدخل في تعزيز المرونة وتطورها. ولذلك صاغ الباحث مشكلة البحث الحالي في السرال التالي: ما فاعلية برنامج قائمة على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية).

أهمية البحث:

- (١) ترجع أهمية هذا البحث في كونه مبني على توجه أو افتراض نظري سابق حيث يشير إلى أن المدراس في حاجة إلى التعريف بالطرق التي تعزز وتغير معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب وخاصة عندما تكون معتقدات كفاءة الذات لديهم غير دقيقة ومنهكة للطلاب، اتفاقاً مع (Alfassi (2003.
- (٢) يعتمد البحث الحالي على مقترحات (Rutter (1987 لتطوير المرونة النفسية، والذي يرى أن بناء الكفاءة الذاتية عامل مهم ووقائي في تطوير المرونة النفسية.
- (٣) ويستمد البحث الحالي أهميته من البحوث والدراسات التي ترى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في كل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومن هذه الدراسات دراسة (Bryan (2003، ودراسة. Margalit (2003
- (٤) يوفر البحث الحالي مقياس للمرونة النفسية تم نقله من البيئة الأجنبية ومن ثم تم ترجمته وتقنيته على مجتمع البحث.
- (٥) يوفر البحث الحالي مقياساً للكفاءة الذاتية العامة من إعداد الباحث، يفيد الباحثين في مجال التشخيص والتدريب والعلاج.
- (٦) يوفر البحث الحالي برنامجاً قائماً على الكفاءة الذاتية يمكن الاستفادة منه في مجال رعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

تم الاعتماد في البحث الحالي على المصطلحات التالية:

المرونة النفسية Psychological Resilience: تعرف المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع المواقف والأحداث السلبية، والتي تمثل ضغطاً أو محنة أو شدة على الشخص. وتعرف في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) المستخدم في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية Self-Efficacy: تعرف بأنها معتقدات الفرد في قدرته أو إمكانيته لإنجاز المهام والأنشطة، وتعرف في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

برنامج قائم على الكفاءة الذاتية: يعرف بأنه البرنامج المصمم في البحث الحالي والمركز على الكفاءة الذاتية في بنائه وتصميمه وتنفيذه، ويتكون من مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة البحث الحالي.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: يعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلم، ويتلقون خدمات صعوبات التعلم في غرف المصادر.

محددات البحث:

تم الالتزام بالمحددات التالية:

المحددات الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع، ثم أعيد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

المحددات المكانية: تم التطبيق بمدينة الرياض بمدارس التعليم العام.

الإطار النظري:

المرونة النفسية

نمت في العقود الثلاثة الماضية بحوث المرونة النفسية ، وظهرت الكثير من النماذج والبيانات وكذلك الانتقادات حول فائدة المرونة النفسية كبناء في مجال علم النفس. (Masten, 2001) وتم وصف مصطلح المرونة النفسية بعدة تسميات منها ” التكيف الناجح successful adaptation ، الأداء الإيجابي positive functioning ، الكفاءة competence بالرغم من حالة التعرض للمخاطر ، والضغوط المزمنة أو بعد التعرض للصدمات أو بعد التعرض للصدمات بفترة طويلة (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993) ، وتمت دراسة المرونة النفسية والتعرف على الخصائص الظاهرة للمرونة من خلال البحوث التي تمت على الأطفال والمراهقين والشباب ، وكان معظم الدراسات على صغار الشباب ، والأفراد المعرضين للخطر (Richardson, 2002).

وبرز مفهوم المرونة أثناء إجراء الباحثون لبحوث ودراسات تضمنت عوامل الخطر المعرفية والنفسية والبيئة والبيولوجية التي تعوق النمو الطبيعي أو العوامل التي تكون مرتبطة بشكل أكبر بنتائج الحياة السلبية. وقد وجد الباحثون أنه حتى في ظل أسوأ الظروف هناك عوامل وقائية تحمي استجابة الفرد للضغوط ، ونتج عنها ما يسمى التكيف الإيجابي أو المرونة (Dole, 2000; Masten, 2001; Werner & Smith, 2001). وبناء على ذلك يمكن اعتبار المرونة النفسية مظهر من مظاهر الكفاءة والتكيف.

ويعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المعقدة في المجال ، ويكاد أن يكون هناك اختلافاً في وضع تعريف محدد لهذا المصطلح ، وذلك بسبب تعدد استخداماته في العديد من التخصصات الأخرى (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000) ومع ذلك في السنوات الأخيرة تضمنت التعريفات مكونات رئيسة أساسية ساعدت على توضيح المصطلح بطريقة أفضل (Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson & Yuen, 2011) المرونة إلى تطوير الكفاءة في مواجهة الشدائد ، وبشكل أكثر تحديد تعرف المرونة بأنها عملية ديناميكية للتكيف الموجب والتطور عند مواجهة كمية كبيرة من الشدائد (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

وبناء عليه فالمرونة النفسية هي الحفاظ على الاستقرار النفسي في مواجهة المواقف الضاغطة. وتعرف بأنها التكيف المتوقع والناجح بشكل ملحوظ مع أحداث الحياة السلبية والصدمات النفسية والضغوط ، وغيرها من أشكال المخاطر (Fraser, Richman & Galinsky, 1999). وتعرف المرونة بأنها القدرة على تطوير وزيادة الكفاءة عند مواجهة الظروف الضاغطة والعقبات (Rouse, 2001). ويعرفها قاموس ويبستر (Merriam-Webster's dictionary (2008 بأنها القدرة على التعافي أو التوافق السهل مع المحن أو التغيير.

ويتفق معظم الباحثين والآباء وأفراد المجتمع على أن المرونة تستند على قدرة الفرد على الحفاظ أو استعادة المستوى المعياري للأداء وتجنب المشكلات الكبيرة عند مواجهة المحن adversity ، بدلاً من عرض الأفراد للسلوكيات الاستثنائية أو الانجازات الرائعة عند مواجهة المحن (Masten & Reed, 2005) فقد يرى بعض الباحثين على أن المرونة سمة شخصية ثابتة نسبياً ، ويرى البعض الآخر المرونة على أنها عملية أكثر ديناميكية ، ويمكن تطويرها خلال مراحل الحياة (Atkinson, Martin, & Rankin, 2009)

ويبدو أن التعريفات التي تناولت مصطلح المرونة في التراث النفسي كانت في اتجاهين ، الاتجاه الأول ينظر إلى المرونة على أنها عملية process ، والاتجاه الثاني ينظر للمرونة على أنها بناء construct ، فالدراسات التي نظرت إلى المرونة النفسية على أنها عملية تستدل على المرونة النفسية من خلال النتائج السلوكية الإيجابية بالرغم من وجود الحدث السلبي ، أما الدراسات التي نظرت للمرونة على أنها بناء نفسي يعكس إطار فكري يساعد الفرد على تجنب أو سرعة التعافي من النتائج السلبية. وتم فحص كيف أن هذا الإطار الفكري يؤثر في نتائج السلوك المتعددة ، والأفراد ذو الإطار الفكري الموجب يمتلكون خصائص شخصية مثل المستويات المرتفعة من الكفاءة الشخصية والتفاؤل والاستقرار الذاتي وتقدير المصير (Zautra, Hall, & Murray, 2010). وهناك عاملين ضروريين لتحديد وتميز الأفراد من حيث المرونة ، أولهما يجب أن يؤدي الشخص عمله أو مهمته بطريقة مناسبة أو على أكمل وجه ، وثانيهما أن الشخص يجب أن يكون على خبرة بالظروف المتوقعة التي تشكل خطراً على النتائج الإيجابية (Masten & Reed, 2005).

وقدم التراث عدة نظريات للمرونة النفسية ، ومن هذه النظريات نظرية فلاتش عن المرونة Flach's theory of resilience والتي تنص على أن المرونة النفسية تتكون من القوى النفسية المطلوبة للانتقال للتغير بنجاح. أما نموذج المخاطرة والمرونة Risk and Resilience Model قد استحوذ على انتباه المربين والمشرعين ومقدمي الرعاية والباحثين ، وينص هذا النموذج على أنه: ”إذا أمكن تحديد السمات والعوامل التي تخلق المرونة ، فالسمات يمكن تطويرها ، والعوامل يمكن تغييرها لدى الأفراد غير المرنين“ (Bryan, 2003).

وقدم كل من ”رتشر دسون ورتشر دسون“ نظرية للمرونة رأيا فيها أن المرونة تعني قدرة الشخص على التكيف الجسدي والعقلي والروحي مع ظروف الحياة الحالية ، والضغط الداخلي والخارجي في أي وقت مضى إلى الوقت الحاضر ، وقدرة الشخص على مواجهة هذه الأحداث تتأثر بكل من التكيفات الناجحة وغير الناجحة للاضطرابات السابقة أو العوامل الوقائية تكون غير فعالة مما تؤدي إلى اختلال التوازن الروحي النفسي الحيوي. وفي الوقت المناسب الاستجابة لهذه الاضطرابات تكون عملية تكاملية تؤدي واحدة من النتائج الأربعة التالية: الاضطراب يمثل فرصة لنمو وزيادة المرونة حيث أن التكيف مع الاضطرابات يؤدي إلى مستوى أعلى وجديد للتوازن ، أو العودة إلى التوازن الأساسي (خط الأساس) كمحاولة لمجرد الحصول على الماضي أو إلى ما قبل الاضطراب ، أو التعافي مع الخسارة أي وضع مستوى أدنى من التوازن ، أو حالة من الاختلال الوظيفي والتي تكون عبارة عن استراتيجيات غير تكيفية يتم استخدامها لمواجهة الضغوط. وفي هذه الحالة ينظر إلى المرونة على أنها قدرة على مواجهة الضغوط بنجاح (Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990; Richardson, 2002).

وأشارت أدبيات البحث إلا أن البحث في مجال المرونة ارتكز على مدخلين ، المدخل الأول وهو المدخل المرتكز على الشخص Person-focused approach ، والمدخل المرتكز على المتغير variable-focused approach ، ويحلل المدخل المرتبط على المتغير الروابط ضمن خصائص الأفراد والبيئات والتجارب في محاولة لتحديد ما يفسر النتائج الإيجابية بالنسبة لمؤشرات التوافق عندما تكون المخاطر والشدائد مرتفعة.

وتشمل بعض النماذج المرتكزة على المتغير والتي تم التحقق منها تجريبياً كل من النماذج الإضافية additive models ، النماذج التفاعلية interactive models ، والنماذج غير المباشرة indirect models ، وتتضمن هذه النماذج متغيرات مثل المخاطر ، والعوامل الوقائية ، وإثبات كيف أن هذه العوامل تؤثر على النتيجة المرغوبة من المصلحة interest ، وهذا المدخل مفيد في البحث عن عوامل وقائية محددة لجوانب خاصة من التكيف. أما المدخل الذي يركز على الشخص فإنه يحدد الأفراد المرنيين ، ويحاول فهم كيف أن الأفراد مختلفين عن الآخرين الذين أخفقوا عند مواجهة الشدائد adversity ، وهذا المدخل مفيد في دراسة مجموعة متنوعة من الأفراد عبر فترة من الزمن Masten & Reed (2005). وينظر للأفراد على أنهم مرنيين وفقاً لهذا المدخل لأنهم أبلوا بلاء حسناً في العديد من المجالات. وأشارت دراسة كل من Masten and Reed (2005) عن المرونة أن صفات الأفراد وبيئاتهم يمكن أن تفسر لماذا بعض الأفراد يكونون أفضل عند مواجهة الشدائد.

ويرى "كوبوزا Kobasa وروتر Rutter وليونز Lyons" أن الأشخاص المرنيين يتصفون بعدة خصائص منها الالتزام ، التعلق الآمن بالآخرين والحميم ، الأهداف الشخصية والجماعية ، الكفاءة الذاتية ، تقوية التأثير على الضغوط ، النجاحات السابقة ، الشعور الواقعي بالسيطرة ، ومواجهة الخيارات ، الحس الفكاهي ، النهج العملي ، الصبر ، تحمل التأثيرات السلبية ، التكيف مع التغيير ، التفاؤل ، الإيمان. (Connor & Davidson, 2003) وبالرغم من البحث في مجال المرونة يحاول إقامة روابط بين الظروف والنتائج عن طريق الدراسات الرجعية والتقدمية إلا أنه مازالت بحوث المرونة النفسية مساندة تجريبياً وليس نظرياً ، وهذا جعل هناك العديد من الاعتبارات والقضايا التي تؤخذ في الاعتبار عن دراسة المرونة (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). ويرى المختصون أن البحث في مجال المرونة النفسية يحمل وعوداً كبيرة ، لأن هناك احتمال لتعزيز المرونة من خلال التدخلات الوقائية والبرامج (Doll & Lyon, 1998).

تطوير وتعزيز المرونة

كشفت أدبيات البحث عن وجود ثلاثة استراتيجيات لتعزيز وتنمية المرونة لدى الأطفال والشباب ، وهذه الاستراتيجيات هي الاستراتيجيات المرتكزة على المخاطرة risk-focused strategies ، والاستراتيجيات المرتكزة على الأصول asset-focused strategies ، والاستراتيجيات المرتكزة على العمليات Process focused strategies. ويهدف النوع الأول - الاستراتيجيات المرتكزة على المخاطرة - إلى إزالة أو تقليل تعريض الأطفال للخبرات الخطرة (Masten& Reed, 2005).

ويسعى النوع الثاني - المدخل المرتكز على الأصول - إلى زيادة كمية المصادر للأطفال والوصول إليها أو زيادة جودة المصادر ، أما بالنسبة للشباب فهم يحتاجون إلى تطوير الكفاءات ، ويهدف النوع الثالث - الاستراتيجيات المرتكزة على العمليات - إلى تعبئة أنظمة الوقاية الأساسية من أجل التطوير ، ومحاولة التأثير على العمليات التي من شأنها تغيير حياة الطفل ، وهذا النوع يتجاوز النوعين السابقين (Masten& Reed, 2005).

ويشير آخرون إلى وجود أربعة عمليات أو آليات مرتبطة بتنمية المرونة لدى الأطفال والشباب ، وهذه العمليات هي الحد من تأثير المخاطرة reduction of risk impact ، خفض ردود الفعل السلبية المتتالية the reduction of negative chain reactions ، بناء تقدير الذات والكفاءة الذاتية self-esteem and self-efficacy ، إتاحة الفرص (opening up of opportunities Malloy & Malloy, 1998).

وترى "رويتز" أن عملية الحد من المخاطرة ، وعملية خفض ردود الفعل السلبية المتتالية قد لا تكون مناسبة في جميع الحالات ، فقد رأت أن هناك عمليات أخرى تعتمد على تحليل مفاهيم الذات والتي من المحتمل أن تساعد الطفل على المرونة في الظروف الضاغطة ، وأطلق على هذه العملية بناء تقدير الذات وكفاءة الذات ، حيث رأت أن تقدير الذات وكفاءة الذات باعتبارها مفاهيم للذات يمكن أن تعزز المرونة النفسية ، مشيراً إلى أن الأدلة تشير إلى أنه من الوقاية أن يمتلك الشخص مشاعر قوية جيدة بقيمته كشخص جنباً إلى جنب مع الثقة والقناعة

بأنه يمكنه مواجهة تحديات الحياة بنجاح، لذلك رأيت رويتر أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات يمكن تنميتها بصفة مستمرة ودائم من خلال توفير الفرص المناسبة للخبرات المباشرة. (Rutter, 1987) ويعتمد البحث الحالي على وجهة نظر "رويتر" والتي ترى أن بناء كفاءة الذاتي يسهم في تحسين المرونة النفسية.

المرونة النفسية لدى الأطفال

تم فحص المرونة النفسية لدى الأطفال خلال مراحل النمو المختلفة، وتم التركيز في هذا المجال على كيفية تغلب الأطفال على الشدائد القوية التي تواجههم في حياتهم مثل الفقر والاعتداء والحفاظ على صحتهم النفسية فيما بعد (Werner & Smith, 1992). وتعني المرونة عند الأطفال قدرة الطفل على التغلب على بعض التهديدات (الفقر، التشرد، سوء المعاملة، وغيرها من الضغوط الأخرى وعوامل الخطر) إلى التكيف الجيد، والحفاظ أو استعادة مستويات الأداء المعيارية (Masten & Reed, 2005) عند مواجهة الشدائد. وظهرت البحوث التي تناولت المرونة لدى الأطفال في الثمانينات عندما لاحظ بعض الباحثون أن بعض الأطفال يتعاملون بنجاح وكفاءة عند التعرض للمواقف الضاغطة والمشكلات والمحن والبعض الآخر من الأطفال تظهر عليهم المشكلات والاضطرابات عند التعرض لنفس المواقف الضاغطة، فهذه الملاحظات كانت مثيرة للاهتمام، وهذا دفع الباحثون إلى إجراء البحوث لفهم تلك الملاحظات (Werner, 2005).

وركزت بحوث المرونة لدى الأطفال من هذا المنطلق على فهم ما يميز مرونة بعض الأطفال وما يعزز ويطور تلك الصفات، فهناك العديد من الدراسات التي كشفت عن مجموعة أساسية من العوامل التي ثبت أنها تعزز الكفاءة في مواجهة الشدائد، وتشمل هذه العوامل العلاقات مع الكبار في السياق الاجتماعي، ومهارات حل المشكلة والأداء العقلي الجيد. وأن هذه الصفات مهمة في تعزيز الكفاءة في النمو الطبيعي، ويبدو أن الأنظمة التي تعزز الكفاءة في النمو الطبيعي تعمل على حماية الطفل من التهديدات التي تفرضها الشدائد (Masten & Coatsworth, 1998).

ويعني هذا أن الأطفال الذين يستمتعون بحب الكبار ودعمهم في حياتهم أكثر احتمالاً ليحصلون على نتائج أفضل عند مواجهة الضغوط أو المحن adversity أو عندما يكون عرضة للخطر في مشكلات النمو (Hamill, 2003).

وقد أرجع البحيري (٢٠١٠) وجود مجموعة من الأطفال الذين استطاعوا تحقيق النجاح الدراسي والاجتماعي على الرغم من الضغوط والمحن التي يمرون بها كالفقر وظروف التربية والتنشئة غير المناسبة إلى ما يسمى المرونة لمخاطبة الموضوعات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بشكل نظامي واتباع استراتيجيات المواجهة الإيجابية، وهناك مجموعة أخرى لم تصمد أمام الخلل الأسري الحاد والصدمات، وكذلك الفقر الشديد، وبالتالي كان الفشل هو المحصلة النهائية.

واقترح كل من Masten (2001), Luthar, et al. (2000), and Rutter (1990) أن بناء المرونة لدى الأطفال يتضمن عاملين مهمين هما وجود تهديدات خطيرة للتكيف والتطور، وتحقيق التكيف الإيجابي والنتائج الجيدة. والمنظور التنموي موضوعاً مشتركاً في الأطر النظرية لمرونة الأطفال، ويأخذ في الاعتبار مستوى نمو الطفل وأدائه، والمستويات المتعددة التي تؤثر مسارات نمو الطفل وبالمثل عوامل المخاطرة والوقاية وتوافق الطفل. فمرونة الطفل تحدث خلال عمليات تكيف الإنسان العادي، بما في ذلك النمو المعرفي والتنظيم والسلوك، والتفاعل بين مقدمي الرعاية والبيئة. وتقتضي المرونة وجود تهديدات خطيرة لنمو الطفل (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005).

الكفاءة الذاتية

ظهر مصطلح كفاءة الذات Self-Efficacy في البيئة العربية تحت عدة مسميات منها الفعالية الذاتية - فعالية الذات - فاعلية الذات، كفاءة الذات..... إلخ. وظهر في البينات الأجنبية أيضاً تحت عدة مسميات منها - Self-Efficacy - Sense of Efficacy - Efficacy Beliefs - Self Efficacy Judgment.

ويشير كير (2000) Kear في دراسته "تحليل مفهوم كفاءة الذات" إلى أن مفهوم كفاءة Efficacy مرادف لمصطلحات فعّال Effective ومؤثر Efficacious، وجميع تلك المصطلحات تعني القدرة على إحداث الإثراء، وقدرة الفرد الفعلية أثناء قيامه بإنجاز هدف ما يقويه ويجعله أقدر في المواقف المستقبلية، وتعني نجاح الفرد في مثابرته للقيام بأعمال مختلفة من أجل الوصول إلى غاياته.

ويختلف مصطلح الكفاءة الذاتية عن مصطلح الكفاية فمصطلح "الكفاءة" يعني الجدارة أي المماثلة في القوة والشرف، كما يعني أيضاً القوة والقدرة علي تصريف العمل؛ أما مصطلح "الكفاية" فيعني الاستغناء عن الغير، بمعنى أكتفي بالشيء أي أستغني به وقنع، واكتفي بالأمر اضطلع به، والكفاء هو ما تكون به الكفاية (المعجم الوجيز، ١٩٩١). ويعتبر مصطلح كفاءة الذات مصطلح مناسب من الناحية اللغوية ومن الناحية العلمية لوصف المصطلح الإنجليزي Self-Efficacy الذي قدمه "ألبرت باندورا"، حيث أنه يعبر عن الجدارة والمماثلة والقدرة كما حدده "باندورا" ومصطلح "كفاءة" يعبر مباشرة عن الجدارة والمماثلة والقدرة بدون تأويل أو تفسير. ويعتبر عالم النفس "ألبرت باندورا" أول من كشف النقاب عن هذا المصطلح ثم توالى جهود الباحثين في الكشف عن هذا المتغير. ويعرف "باندورا" الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على الانجاز الناجح للمهمة أو السلوك المقدم له. وتعتبر الكفاءة الذاتية أساس الدافعية البشرية، وطيب الحياة والانجاز الشخصي (Pajares, 2002).

ويشير عبد الرحمن (١٩٩٨، ٦٣٧) إلى أن كفاءة الذات تتمثل في قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق نتائج مرجوة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في الحياة، وإصدار التوقعات الصحيحة الذاتية عن القدرة على القيام بالمهام أو الأنشطة المحددة، والتنبؤ بحجم الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق تلك المهام أو الأنشطة. وتعرف في قاموس ويبستر Merriam-Webster's dictionary (2008) بأنها معتقد الفرد في قدرته.

وتتضمن مصادر كفاءة الذات الخبرة المباشرة Direct Experience، الخبرة غير المباشرة Vicarious Experience، الإقناع الاجتماعي أو اللفظي Verbal or social persuasion، الحالة الانفعالية Emotional State، والخبرات المباشرة تمثل المصدر الأكثر فاعلية، وأنها أحد المصادر التي تؤثر بشدة على معتقدات الفاعلية الذاتية عندما تبنى على نتائج الخبرات السابقة للفرد (عسكر، ٢٠٠٣؛ Martinelli, Bartholomeu, Caliatto, & Sassi, 2009). فمرور الطلاب بخبرات شخصية متقنة Mastery Experiences من المفترض أن يكون لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية، واكتساب الكفاءة من خلال

تلك الخبرات يجعل الطلاب يشاركون في المهام والأنشطة ، ويفسرون نتائج أفعالهم ، ويستخدمون التفسيرات لتطوير معتقداتهم حول قدراتهم على الانخراط في مهام تالية والتي تعمل بالتوافق مع خلق معتقدات كفاءة ذاتية جديدة (Pajares, 2000) والخبرات غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية يمكن أن تساعد في خلق وتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية ، فعلى سبيل المثال تعريض الطلاب لنماذج أقران ناجحة من المفترض أن تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية (Lent & Hackett, 1987).

ويعد الإقناع الاجتماعي أو اللفظي طريقة أخرى لتعزيز كفاءة الذات لدى الشباب ، عندما يعتقدون أنه لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح فالأفراد المقتنعين لفظياً لديهم اعتقاد أن لهم قدرات للسيطرة على المهام من المحتمل أن يبذلون مزيداً من الجهد للحفاظ عليها ، وبالتالي فهم أقل احتمالاً لانخفاض الثقة بالنفس وأقل احتمالاً لتكرار أوجه القصور عندما تنشأ المشكلات. وعندما يكون الأفراد مقتنعين لفظياً لا اعتقاد أنه لديهم قصور في المهارات والقدرات فإنهم يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة التي تبرز الامكانيات ويتخلون عنها بسرعة عندما يواجهون الصعوبات ، وبالتالي فالكفاءة الذاتية تكون أضعف. (Bandura, 1994; Pajares, 2000).

وبناء على ذلك هذا يمكن تعزيز هذا المصدر من خلال بناء مواقف للأفراد بطرق متنوعة تعزز النجاح وتجنب تعريضهم للمواقف التي تعرضهم للفشل المستمر والمتكرر. فعلى سبيل المثال يمكن للآباء والمعلمين تقوية كفاءة الذات للأطفال والمراهقين من خلال توفير الفرص للأطفال والمراهقين لبناء القوى بما تحققة القوى من الحصول على الانجازات الناجحة ، وتجنب الفرص التي من المحتمل أن تعرضهم للفشل والحرج.

وبناء على ما سبق يتضح أهمية مصادر الكفاءة الذاتية والتي تتمثل في الخبرات المباشرة وغير المباشرة والإقناع اللفظي أو الاجتماعي والحالة الانفعالية في بناء وتحسين وتطوير معتقدات الكفاءة الذاتية أو تعديلها إذا كانت سلبية ، والبيئة المدرسية ينبغي أن توفر الطرق المناسبة لبناء هذه القوى باعتبارها مقومات الكفاءة الذاتية ، وباعتبار المدرسة بيئة تربوية وتعليمية مسؤولة عن تنمية جميع مجالات النمو للأطفال والمراهقين ، اتفاقاً مع Kozik, Cowles & Sweet (2004) والذي يرى أنه ليصبح الطلاب متعلمين ذوي كفاءة ذاتية بحاجة إلى

بناء مصادر الكفاءة، واتفاقاً مع (Alfassi 2003) والذي يرى أن البيئة المدرسية تفتقر إلى الطرق المناسبة لتنمية الكفاءة الذاتية للطلاب.

ويعد التحكم Control من العناصر الرئيسة لكفاءة الذات الفردية individual's self-efficacy، فاعتقاد الفرد أنه قادر على التحكم يمكنه من السيطرة أو التأثير على نتائج الأحداث في حياته، وخاصة عند مواجهة الضغوط وحفاظ الفرد على روح السيطرة على أحداثه حياته عامل مهم في التكيف مع مجموعة الظروف المتنوعة. فمعتقدات السيطرة مرتبطة مفاهيمياً وتجريبياً بزيادة المثابرة والتكيف الناجح مع الضغوط، وربما تكون معتقدات السيطرة عامل مهم في تطوير الكفاءة لدى الأشخاص المرنيين (Aspinwall & Richter, 1999).

ويرى (Bandura 1994) أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يضعون أهدافاً طموحة ويحتفظون بالتزامات قوية نحوها، فهم يبذلون الجهود القوية والمستمرة عند مواجهة المحن والشدائد، ويستعيدون بسرعة احساسهم بالكفاءة بعد الفشل أو الانتكاسات setbacks، وعند مواجهة الفشل يعززون فشلهم إلى الجهود غير الكافية أو إلى النقص في المهارات والمعرفة التي ما زلوا قادرين على اكتسابها. وعلى النقيض الأفراد ذوي كفاءة الذات المنخفضة أو الذين يشكون في قدراتهم أو يتهربون من المهام الصعبة والتي يعتبرونها تهديدات شخصية. لذلك يتراخون في جهودهم، ويتخلون بسرعة عندما يواجهون المهام الصعبة، ولديهم طموحات منخفضة والتزامات ضعيفة نحو الأهداف الموضوعية، وعند مواجهة الشدائد فإنهم يعززون قصورهم في مواجهتها إلى أوجه القصور الشخصية. والأفراد في هذه الحالة يستعيدون ببطء كفاءة الذات التي تعقب الفشل والانتكاسات، ويركزون على العواقب التي سوف يواجهونها والنتائج السلبية المحتملة بدلاً من التركيز على كيفية تنفيذ المهام بنجاح، وبناء على ذلك يرى الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أدائهم غير الكفاء على أنه قدرة شخصية ناقصة أو عجز شخصي، وبالتالي يتوقعون الفشل ولا يبذلون جهداً لأنهم يفقدون الثقة في أنفسهم.

وتؤدي الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى نتائج سلبية أخرى، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة (Chung & Elias 1996) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالكفاء الاجتماعية المنخفضة وأكثر بأحداث الحياة السلبية. وتم إجراء الكثير من

البحوث في مجال علم النفس ، وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة منبئ قوى بالتحصيل ، فتوصل (1996) Graham & Weiner إلى أن الكفاءة الذاتية منبئ بالنتائج السلوكية بما فيها الأداءات الأكاديمية المتنوعة أكثر من المحفزات الأخرى . وفي دراسة (2005) Peetsma, Hascher, Veen and Roede كانت الكفاءة الذاتية منبئ قوي بالإنجاز ، ومرتبطة ارتباطاً موجب بالإنجاز الأكاديمي ، فأداء الطلاب في المدارس ، وتحصيلهم الأكاديمي مرتبط بوضوح بالأهداف والتوقعات المتوافقة مع المفاهيم التحفيزية للكفاءة الذاتية.

وتعتبر كفاءة الذات منظم للتعليم والتي تؤثر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الإنجاز الناجح للمهام أو في مجالات أكاديمية معينة مثل القراءة ، الكتابة ، الحساب ، العلوم ، إلخ. وهذا ما أشار إليه الكثير من المختصين (Baessler & Schwarcer, 1996 Bong, 2001) ، وتؤثر الكفاءة الذاتية على مختلف أداء الطلاب ، فقد كان الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أكثر تمثيلاً لخبرات ما وراء المعرفة السلبية من الطلاب ذوي الكفاءة المرتفعة ، فدوي الكفاءة المنخفضة يواجهون صعوبة في حل المشكلات الصعبة (Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt & Couture, 2005).

المرونة والكفاءة الذاتية

وخلصت دراسات باندورا (1981 ، 1983 ، 1999) إلى أن الكفاءة الذاتية بناء نظري ، ومصطلح يشير إلى قدرة الفرد على تعبئة الدافع والمصادر المعرفية والسيطرة على حدث معين. أو قدرة الفرد على إنتاج نتائج معينة أو تحقيق هدف معين (Bandura, et al., 1999). وبناء على ذلك إذا لم يعتقد الفرد أنه يستطيع إنتاج أهداف مرغوبة من خلال تصرفاته بالتالي سوف يكون لديه حافز ضعيف جداً للمثابرة في مواجهة الصعوبات ، ومن ثم من المحتمل أن كفاءة الذات سوف تكون سمة مهمة في تطوير الكفاءة competence عند مواجهة الشدائد adversity ، فالكفاءة الذاتية المدركة من المحتمل أن تؤثر على قدرة الأفراد على التكيف ، والتعامل بمرونة مع المواقف الصعبة ، وتؤثر أيضاً على تطلعات الأفراد ، والتفكير التحليلي ، والمثابرة في مواجهة الفشل (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

وهناك العديد من الافتراضات والمسلمات ونتائج البحوث التي تدعم العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. فهناك نظرية Lightsey's theory والتي تفترض أن الكفاءة الذاتية عامل مركزي في المرونة النفسية. وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تحققت من ذلك الافتراض ، فعلى سبيل المثال دراسة Speight (2009) والتي أجراها على طلاب المرحلة الثانوية للتحقق من العلاقة بين كفاءة الذات والمرونة ، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

وأشارت دراسة كل من Doll and Lyon (1998) إلى أن الأشخاص المرنيين يتصفون بالقدرة العقلية الجيدة ، والقدرة اللغوية ، والتصرف الهادئ ، والتوجه الاجتماعي الإيجابي ، وعلاقات الأقران ، والكفاءة الذاتية العالية. وتعتبر الكفاءة الذاتية ظاهرياً سمة مهمة في تطوير الكفاءة عندما يواجه الشخص المحن والشدائد ، وذلك عندما يعتقد الشخص أنه قادر على إنتاج أهداف مرغوبة فيما يتعلق بأفعاله ، وعندما يكون قادر على المثابرة في مواجهة الصعوبات (Hamill, 2003). وأشارت البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية من المحتمل أن تؤثر على قدرة الشخص على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة والمثابرة عند مواجهة الشدائد (Bandura, et al., 1999).

وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية على المرونة ، وهذا يتضح من خلال نتائج البحوث التي تشير إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابياً بالمرونة. وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر وبشكل دال على المرونة ، وأنها من الخصائص المرتبطة بالمرونة. وبالتالي يمكن استخدام المرونة كميكانيزم وقائي في مواقف التعلم والذي يترتب عليه تعزيز المرونة ، والتأثير المتبادل للمرونة والكفاءة الذاتية يمكن أن ينتج تأثيرات إيجابية على التعلم والتحصيل الدراسي. وهذا التأثير المتبادل للمرونة والكفاءة الذاتية يمكن أن يساعد في تفسير لماذا بعض الأطفال يحتفظون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية عند مواجهة المحن والشدائد ، وفي نفس الوقت ينهار البعض الآخر من الأطفال عند مواجهة نفس المحن والشدائد. وهذا اتفاقاً مع رويتر (Rutter (1987.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن البحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة في العقود السابقة كان محدوداً مقارنة بالبحوث التي تمت حديثاً في المجال. ومع ذلك أشارت الدراسات والبحوث السابقة والحديثة عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة. وهذا تؤكد كثر من البحوث والدراسات مثل دراسة Richardson (2002)، ودراسة Jalili (2010) التي توصلت إلى أن المرونة منبئ قوي موجب بالمرونة.

المرونة النفسية والكفاءة الذاتية لدى ذوي صعوبات التعلم

يواجه الباحثون في مجال المرونة النفسية تحدياً يتلخص في البحث لتحديد الظروف التي تشجع المرونة، فصعوبات التعلم على سبيل المثال تعتبر تحدي، وفي السنوات الأخيرة شهد مجال صعوبات التعلم نقل نوعية وتحولاً كبيراً من المدخل الموجه نحو المشكلة problem-oriented approach الكامنة في نموذج العجز إلى نموذج قوى الرعاية والتمكين empowering and nurturing strengths model أو من تحديد الخصائص التي تضع الطفل في خطر صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية إلى تحديد بعض العوامل الوقائية التي تخفف المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم ودعم التكيف الإيجابي، والمشير للدهشة أن البحوث التجريبية أعطت الاهتمام للمرونة النفسية، إلا أن البحوث التي تمت لفحص المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم قليل جداً (Morrison & Cosden, 1997; Margalit, 2003; Bryan, 2003)، وهذا ترتب عليه أن البحوث الوقائية المعتمدة على المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم ما زالت في مرحلة المهد. (Margalit, 2003).

وتم استخدام نموذج المخاطرة - المرونة Risk-Resilience Model في تفسير القصور في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي يركز على تعزيز النجاح الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدلاً من نموذج العجز deficit model الذي انتشر استخدامه في فترة التسعينات لفحص المهارات الاجتماعية لديهم مقارنة بالعاديين والذي يركز على معالجة العجز الاجتماعي، فمؤلف المخاطرة - المرونة يعتبر نموذج أكبر لدراسة النمو الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم من نموذج العجز (Meltzer, 2004; Wong, 2003).

وبناء على ذلك النموذج تتكون المرونة من عوامل مخاطرة Risk Factors وعوامل وقائية Protective Factors، فالشخص لا يكون مرناً بدون عوامل مخاطرة، وعوامل المخاطرة تشمل خبرات الحياة السلبية مثل الضغوط اليومية (الفقر، المرض)، وأوجه القصور في الرعاية الوالدية، والقصور المعرفي مثل صعوبات التعلم. وتمثل العوامل الوقائية في تحمل الضغوط Stress-Buffers لأنها تؤثر بشكل مباشر على نتائج خبرات الحياة السلبية عن طريق تغيير مسار الخطر إلى التكيف، وبشكل أكثر تحديداً تلعب العوامل الوقائية دوراً وسيطاً في عوامل المخاطرة والنتائج المرتكزة على المرونة (مثل الكفاءة الاجتماعية) لأن هذه النتائج تتأثر سلباً بعوامل المخاطرة. وبالتالي صعوبات التعلم تمثل في هذا النموذج عامل مخاطرة يمكن أن تسهم في النتائج السلبية، ولكن في حد ذاتها ليست منبئاً بالسلوك الاجتماعي مستقبلاً. فهناك عوامل وقائية داخلية (مثل كفاءة الذات الاجتماعية) وعوامل وقائية خارجية (مثل الصداقة، ومساندة الأسرة) والتي تسهم في تعزيز المرونة وخفض مخاطر عدم الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Wong, 2003) (Prevatt, 2003; Meltzer, 2004; Wiener, 2004).

وتشير البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون مهارات أكاديمية إلزامية لتحسين أدائهم وعلاج صعوباتهم، أي تعليمهم مهارات تقنية، ومن المهم أيضاً في هذا المجال الأخذ بعين الاعتبار العوامل الانفعالية والاجتماعية المهمة على سبيل المثال المرونة والكفاءة الذاتية، اتفاقاً مع كل من Berg & Lick, (2001) فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما لا شك فيه يواجهون تحديات عند مرورهم بخبرة صعوبات التعلم والتي تستنزف طاقاتهم فتجعلهم يشعرون بانخفاض تقدير الذات وبالتالي يؤثر على أدائهم الأكاديمي، فعامل الكفاءة الذاتية والمرونة عاملان وقائيان مهمان في مجال صعوبات التعلم، اتفاقاً مع (National Center for Learning Disabilities (1999).

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فأكد "باندورا" في نظريته على أهمية تطوير العقلية الإيجابية، والثقة والمثابرة والتنظيم وبذل الجهد جنباً إلى جنب لتحسين الدافعية لدى الطلاب والمشاركة والتحصيل الأكاديمي (Bernard, 1996).

وأكدت دراسة Padron, Waxman, Brown, and Powers (2000) أن التلاميذ المرنيين يدركون بيئاتهم التعليمية بطريقة أكثر إيجابية، وكانوا أكثر ارتياحاً مع مناهجهم، وأكثر قدرة على قراءة المفاهيم الذاتية من أقرانهم غير العاديين. وتوصل Benard (1991) إلى أن المرونة ذات تأثير على النجاح في القراءة، وأن المرونة يمكن تعلمها. وأشار Seligman (1998) إلى أنه يمكن تحسين المرونة لدى التلاميذ ذوي مشكلات التعلم من خلال المداخل المعرفية وإعادة البناء المعرفي كما أنه ابتكر مصطلح التفاؤل المتعلم Learned optimism.

دراسات سابقة:

راجع الباحث العديد من البحوث التي تناولت المرونة النفسية ومنها دراسة Rachel, Aileen, Frances and Steven (2016) التي هدفت إلى التعرف على المرونة واليقظة العقلية كمنبئات بالضغوط النفسية وضغوط ما بعد الصدمة، ودراسة Hongshan and Junmin (2016) التي هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للمرونة على المساندة الاجتماعية والوحدة النفسية، ودراسة Mamen and Dias (2016) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية وطيب الحياة النفسية، ودراسة Arslan (2016) التي هدفت إلى التعرف على سوء المعاملة النفسية والمشكلات السلوكية والانفعالية والدور الوسيط للمرونة النفسية. ودراسة عثمان (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. ودراسة محمود (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي. ودراسة فرغلي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بمعني الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. ودراسة عامر (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية. واقتصر الباحث على العرض التفصيلي للبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، وتم تصنيفها في محورين؛ المحور الأول وتضمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية، أما المحور الثاني فتضمن الدراسات التي تناولت تنمية وتحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية، وفيما يلي عرض هذه البحوث:

دراسات تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية

تضمن هذه المحاور عرضاً للبحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية، وبعضاً من البحوث التي تناولت المرونة والكفاءة لدى ذوي صعوبات التعلم، فهدف كل من (Panicker and Chelliah 2016) إلى التعرف على مستوى المرونة والقلق والاكتئاب والضغط لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية Borderline Intellectual Functioning، وإدراك الوالدين لصعوبات التعلم لدى أبنائهم، وتكونت العينة من ٤١ طفلاً ومراهقاً (٣٧ ذكور - ٥ إناث) من ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية البالغ عددهم ٤١ طفلاً ومراهقاً (٣٢ ذكور - ٩ إناث، مستوى ذكائهم من ٧٥ - ٧٩)، في المدى العمري من ٧ - ١٧ سنة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (١٤ عبارة) Wagnild، ومقياس الضغوط والقلق والاكتئاب، والمقابلة الأولية مع الآباء، وتم التوصل إلى أن مستوى المرونة المنخفض كان لدى ٧٥٪ من ذوي صعوبات التعلم والمراهقين، ونسبة الضغوط الحادة كانت ١٦،٦٪، ونسبة الاكتئاب الحاد بلغت ١٤،٢٪، ونسبة القلق الحاد بلغ ٢٣،٨٪ لدى نفس العينة، وكان مستوى المرونة منخفض لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية.

وتناول كل من Celikkaleli and Kaya (2016) دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية، وتكونت العينة من ٣٤٦ طالباً من طلاب الجامعة بتركيا (١٥٠ ذكور - ١٩٦ إناث)، ومتوسط عمر ٢٠،٥٧ سنة، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية الشخصية، ومقياس المرونة الثالث المعدل إعداد كل من Maddi and Khoshaba وتعديل Durak، ومقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية، وبطارية الدور الجنسي، وتم التوصل إلى وجود علاقة سالبة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية، ووجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية، ولا توجد علاقة بين الدور الجنسي والمرونة النفسية.

وأجرى كل من Kapoor and Tomar (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والاحساس بعضوية

المدرسة والقيادة، وتكونت العينة من ٢٠٠ طالب بالمرحلة المتوسطة (١٠٩ ذكور، ٩١ إناث) وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للأطفال ومقياس المرونة للأطفال والشباب The Child and Youth Resilience Measure، واختبار القيادة، ومقياس الاحساس بعضوية المدرسة، وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية (الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية) والقيادة والاحساس بعضوية المدرسة.

وقام Haryana (2015) بدراسة هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية والكفاءة الانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٧٢ طالباً من طلاب المدارس، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومقياس الكفاءة الانفعالية، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية العامة ونوع الطالب، ووجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية ومجال الصعوبة. وكانت هناك علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والنوع ومجال الصعوبة.

وعن الكفاءة الذاتية كمنبئ بالمرونة النفسية أجرى كل من Keye and Pidgeon (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على دور اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية، وتكونت العينة من ١٤١ مشاركاً من طلاب الجامعة (٣٩ ذكور، ١٠٢ إناث) بمتوسط عمري ١٨ سنة، وتم استخدام قائمة فروبيرج لليقظة العقلية، واختبار معتقدات النجاح الأكاديمي، ومقياس المرونة النفسية دافيدسون Connor Davidson، وتم التوصل إلى أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية منبئين بالمرونة النفسية. وهذا يعني أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ذو تأثير دال على المرونة النفسية.

وتتمة للبحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة أجرى Fields (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية والأوضاع الاقتصادية الاجتماعية، وتكونت العينة من ٢٤ ولداً، ٥٨ بنتاً في الصف ١٢، وتم استخدام مقياس الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية، ومقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقنيلديونق، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم التوصل إلى أن المرونة النفسية والأوضاع الاقتصادية منبئات بالكفاءة الذاتية.

وأجرى Kearney (2010) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق في المرونة والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والهوية العنصرية لدى الطلاب الموهبين وغير الموهبين، وتكونت العينة من ٣٧ طالباً موهباً (١٥ ولداً، ٢٢ بنتاً)، وأقرانهم غير الموهبين ٣٨ طالباً (١٦ ولداً، ٢٢ بنتاً)، في المدى العمري من ٩ - ١٢ سنة، بمتوسط عمر ١٠ سنوات، وتم استخدام عدة مقاييس منها مقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقنيلد ويونق Wagnild and Young ومقياس الكفاءة الذاتية العامة. وتم التوصل إلى أن الطلاب الموهبين كانوا أعلى من أقرانهم غير الموهبين في المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات.

واستكمالاً في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة أجرى Speight (2009) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من ١٢١ مراهقاً (٤٢ ذكور، ٧٩ إناث)، تم اختارهم من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الإنجاز الأكاديمي وقائمة المعاملة الوالدية، وتم التوصل إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية الجيدة. ودرس Rhodes-Stanford (2007) الكفاءة الذاتية في القراءة والمرونة في القراءة والأداء في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٣ تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، والمرونة في القراءة والأداء في القراءة، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين المرونة في القراءة والكفاءة الذاتية في القراءة والأداء في القراءة.

ودرس Hamill (2003) الكفاءة والمرونة النفسية لدى المراهقين المرنيين، وتكونت العينة من ٤٣ مراهقاً، في المدى العمري من ١٦ - ١٩ سنة، وتم استخدام مقياس الأحداث الضاغطة، ومقياس الكفاءة الذاتية، واستفتاء الاستجابة للضغوط، ومقياس استراتيجيات المواجهة، ومقياس المرونة، وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية منبئاً بالمرونة النفسية، حيث ميزت الكفاءة الذاتية بين الأفراد المرنيين والأفراد غير المرنيين، كما أن الأشخاص المرنيين أكثر قدرة على مواجهة الضغوط.

الدراسات التي تناولت تنمية وتحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية

يتضمن هذا المحور البحوث والدراسات التي تناولت تحسين وتنمية المرونة النفسية والكفاءة الذاتية، فأجرى (Macpherson, Hart and Heaver 2016) دراسة للتعرف على فاعلية أنشطة الفن المرئي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة من ذوي المشكلات النفسية مع وبدون صعوبات تعلم، وتكونت من ١٠ مشاركين من المراهقين والراشدين، وتم استخدام الملاحظة واستبيان المرونة الممكنة (١٣ عبارة)، وبرنامج أنشطة الفن المرئي لمدة ١٠ أسابيع، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية، وأوصى الباحثون إلى أن أنشطة الفن المرئي تساعد في تحسين الثقة بالنفس والمرونة النفسية.

وهدف كل من (Hana and Hee-Soon 2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية وضبط الذات، وتكونت العينة من ٢١ طفلاً من مرضى الصرع، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية وبرنامج علاجي قائم على الكفاءة الذاتية، تم تطبيقه لمدة ثلاثة أسابيع، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية وضبط الذات والاتجاه نحو المرض لدى مرضى الصرع.

وهدف (Philipson 2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة، وتكونت العينة من ٦ طلاب من المراهقين، وتم استخدام مقياس المرونة، وبرنامج تدريبي لمدة ٨ أسابيع من خلال معسكر صيفي، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى المراهقين.

وأجرى كل من (Coholic, Eys and Loughheed 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على أنشطة الفن في تحسين المرونة لدى الأطفال، وتكونت العينة من ٣٦ طفلاً (٢٠ ولد، ١٦ بنت)، في المدى العمري من ٨ - ١٤ سنة، وتم استخدام مقياس المرونة ومقياس مفهوم الذات، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة.

واستخدم كل من Gillespie and Allen-Craig (2009) مدخل مهم في تنمية المرونة النفسية في دراسته التي هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج البري wilderness therapy⁽¹⁾ في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ١٦ مراهقاً ، وتم استخدام مقياس المرونة ، والبرنامج العلاجي الذي استمر تطبيقه لمدة خمسة أسابيع ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة لدى عينة الدراسة .

وهدف James (2004) إلى التعرف على فاعلية برنامج للأشطة البدنية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال ، وتكونت العينة من ٢٦ ولد ، ٢٨ بنتاً ، في المدى العمري من ٩ - ١٢ سنة ، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية وبرنامج الأنشطة البدنية بعد المدرسة لمدة ١٢ أسبوعاً ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية .

أما دراسة Neill and Dias (2001) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي قائم على المغامرة adventure education program في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ٤١ مراهقاً ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ، وبرنامج تربوي قائم على المغامرة لمدة ٢٢ يوماً ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ، وكان حجم التأثير مرتفع ، وأوصى الباحثان بإجراء المزيد من البحوث للتعرف على التدخلات المفيدة في تحسين المرونة .

ودراسة Skehill (2001) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي "البقاء في الهواء الطلق Stay Outdoor" في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ٩ مراهقين من الذكور والإناث ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ، ومقياس الكفاءة المدركة ، وبرنامج البقاء في الهواء الطلق والذي هدف إلى بناء مهارات المرونة ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة .

وتم استخدام العلاج المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية حيث أجرى Butler (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الحديث الذاتي الإيجابي

(١) نوع من العلاج يستخدم كبديل لصيغ العلاج الداخلية والخارجية للمراهقين ، ويستخدم هذا النوع من العلاج للمراهقين عندما تفشل الصيغ الأخرى من العلاج ، وظهر هذا النوع من العلاج في بداية ١٩٠٠

على الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٤ تلميذاً في المدى العمري من ١٠ - ١٣ سنة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، وبرنامج الحديث الذاتي الإيجابي، والذي تكون من ستة جلسات مدة الجلسة الواحدة ٣٠ دقيقة، وتعلم التلاميذ في البرنامج مهارات الحديث الذاتي من خلال الأنشطة الفنية والمناقشات، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة

هدفت بعض البحوث إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية مثل دراسة (Kapoor and Tomar (2016، ودراسة Keye and Pidgeon (2013)، ودراسة (Fields (2013)، ودراسة (Kearney (2010، ودراسة (Speight (2009، ودراسة (Rhodes-Stanford (2007، ودراسة (Hamill (2003)، وهدفت دراسة (Haryana (2015 إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدفت دراسة (Rhodes-Stanford (2007 إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة وعلاقتها بصعوبات التعلم. وهدفت بعض البحوث في المحور الثاني إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية وتحسين المرونة النفسية مثل دراسة (Philipson (2013، ودراسة (Coholic, et al. (2012، ودراسة (Gillespie & Allen-Craig (2009، ودراسة (Neill and Dias (2001، ودراسة (Skehill (2001، وهدفت بعض البحوث إلى تحسين الكفاءة الذاتية مثل دراسة (Hana and Hee-Soon (2015، ودراسة (James (2004، ودراسة (Butler (1996.

ويختلف البحث الحالي من حيث الهدف حيث يهدف الباحث في البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن حيث العينات كانت معظم العينات من تلاميذ المدارس مثل دراسة (Haryana (2015، ودراسة (Keye and Pidgeon (2013، ودراسة (Kearney (2010، وبعض البحوث كانت العينات فيها من تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة (Kapoor and Tomar (2016، ودراسة (Fields (2013.

ودراسة (Speight (2009، ودراسة (Coholic, Eys, Loughheed (2012). ويتفق البحث الحالي مع البحوث التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم في عيناتها.

وتنوعت الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات ومن بين هذه الأدوات مقياس المرونة للأطفال والشباب The Child and Youth Resilience Measure في دراسة (Kapoor and Tomar (2016، ومقياس المرونة النفسية دافيدسون Connor Davidson في دراسة (Keye and Pidgeon (2013، ومقياس المرونة النفسية الذي أعده ويغنيلد ويونق Wagnild and Young في دراسة (Fields (2013، وفي دراسة (Kearney (2010 ويعتمد الباحث الحالي على مقياس المرونة النفسية الذي أعده كل من De Caroli and Sagone (2014) تحت مسمى بروفييل مهارات واتجاهات المرونة Resiliency Attitudes and Skills Profile، وذلك لحدثه وكفاءته في قياس المرونة النفسية. وتنوعت البرامج المستخدمة في تحسين المرونة النفسية، فاستخدم (Philipson (2013 برنامج تدريبي، واستخدم (Coholic et al. (2012 برنامج قائمة على أنشطة الفن، واستخدم (Gillespie & Allen-Craig (2009 العلاج البري، واستخدم (Neill and Dias (2001 برنامج تربوي قائم على المغامرة adventure education program، ويختلف البحث الحالي حيث يعتمد على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية.

واختلفت النتائج باختلاف هدف كل باحث فتوصلت بعض البحوث إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية مثل دراسة (Kapoor and Tomar (2016، ودراسة (Keye and Pidgeon (2013، ودراسة (Fields (2013، ودراسة (Kearney (2010، ودراسة (Speight (2009، ودراسة (Rhodes-Stanford (2007، ودراسة (Hamill (2003، ويعاني ذوي صعوبات التعلم من قصور في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية في دراسة (Haryana (2015) ودراسة (Rhodes-Stanford (2007، وكانت التدخلات فعالة في تحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية في دراسة (Philipson (2013، ودراسة (Coholic, et al. (2012، ودراسة (Gillespie & Allen-Craig (2009.

ودراسة (Neill and Dias (2001، ودراسة (Skehill (2001 وهدفت بعض البحوث إلى تحسين الكفاءة الذاتية مثل دراسة (Hana & Hee-Soon (2015، ودراسة (James (2004، ودراسة (Butler (1996. ودراسة (Macpherson (2016 Hart and Heaven التي توصلت إلى فاعلية أنشطة الفن المرئي في تحسين المرونة لدى ذوي المشكلات النفسية وصعوبات التعلم.

إجراءات البحث

عينة البحث الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية ٥٠ تلميذاً وتلميذه بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الرياض.

عينة البحث الأساسية: وتكونت من ١٥ تلميذاً بالمرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ($n = 8$) ومجموعة ضابطة ($n = 7$)، ومتوسط عمر المجموعة التجريبية ١٣،٦٥ وانحراف معياري ٠،٤٥٠، ومتوسط عمر المجموعة الضابطة ١٣،٤٣ وانحراف معياري ٠،٤٠٥، ومتوسط العدد الكلي ١٣،٥٤ وانحراف معياري ٠،٤٢٩، وتم سحب العينة من عينة كلية قوامها ٧٠ تلميذاً بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)، حيث تم الاعتماد على الإرباعي الأدنى على مقياس المرونة النفسية، أي ممن حصلن على درجات أقل على مقياس المرونة النفسية المستخدم في البحث الحالي. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والعمر باستخدام اختبار «مان - ويتني»، والجدول التالي يوضح التكافؤ بين المجموعتين:

جدول (١)

التكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والعمر

نوع القياس		نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعاده	المبادرة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٠٦ ٧,٩٣	٦٤,٥٠ ٥٥,٥٠	٢٧,٥٠٠	٠,٠٩٨	لا توجد فروق
	الإصرار	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٨٨ ٧,٠٠	٧١,٠٠ ٤٩,٠٠	٢١,٠٠٠	١,٣٧٣	لا توجد فروق
	الجهد	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٩,٢٥ ٦,٥٧	٧٤,٠٠ ٤٦,٠٠	١٨,٠٠٠	١,٤١٤	لا توجد فروق
	الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٩,٢٥ ٦,٥٧	٧٤,٠٠ ٤٦,٠٠	١٨,٠٠٠	١,٢٦٣	لا توجد فروق
مقياس المرونة النفسية وأبعاده	المشاركة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٧٥ ٨,٢٩	٦٢,٠٠ ٥٨,٠٠	٢٦,٠٠٠	٠,٢٦٧	لا توجد فروق
	التكيف	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٩٤ ٨,٢١	٦٢,٠٠ ٥٧,٠٠	٢٦,٠٠٠	٠,٢٠٤	لا توجد فروق
	التحكم	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٧,٩٤ ٨,٠٧	٦٣,٥٠ ٥٦,٠٠	٢٧,٥٠٠	٠,٠٩٨	لا توجد فروق
	الكفاءة	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٨,٥٠ ٧,٤٣	٦٨,٠٠ ٥٢,٠٠	٢٤,٠٠٠	١,٠٦٩	لا توجد فروق
	الاحساس بالمرح	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٩,٩٠ ٦,٨٦	٧٢,٠٠ ٤٨,٠٠	٢٠,٠٠٠	١,٥٦٩	لا توجد فروق
	الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	٨ ٧	٦,٨١ ٩,٣٦	٥٤,٥٠ ٦٥,٥٠	١٨,٠٥٠	١,١٤٢	لا توجد فروق
		تجريبية ضابطة	٨ ٧	٩,١٩ ٦,٦٤	٧٣,٥٠ ٤٦,٥٠	١٨,٥٠٠	١,١١٢	لا توجد فروق
	العمر							

ويتضح من الجدول السابق (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكفاءة الذاتية العامة والمرونة النفسية والعمر، وهذا يعني التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات البحث.

أدوات البحث : تم استخدام الأدوات التالية:

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة	ترجمة / الباحث
مقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال	إعداد / الباحث
برنامج قائم على الكفاءة الذاتية	إعداد / الباحث

ويوضح الباحث أدوات البحث على النحو التالي:

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (2014) De Caroli and Sagone

ترجمة/ الباحث

خطوات اختيار المقياس

راجع الباحث بعض الأدوات المتاحة لقياس المرونة النفسية ومنها ما يلي:

- مقياس المرونة (Wagnild & Young (1993 ، ويتكون من ٢٥ عبارة ، ويستجيب عليه المفحوص من خلال الاختيار من خمسة بدائل.
- ومقياس المرونة (Connor and Davidson (2003 ، ويتكون من ٢٥ عبارة لقياس المرونة عند الأطفال والمراهقين.
- ومقياس المرونة للشباب (Gartland, Bond, Olsson, Buzwell and Sawyer (2011 ويتكون من ٨٨ عبارة.
- وبروفيل مهارات واتجاهات المرونة (De Caroli and Sagone (2014 ، ويتكون من ٢٨ عبارة لقياس المرونة لدى المراهقين.

وتمت مراجعة المقياس المتاحة وفيما يتعلق بالمقياس الأول تم التغاضي عنه لوجود أحدث منه ، أما الثاني استرعي انتباه الباحث لأنه الأكثر استخداماً في البحوث والدراسات ، وقام بترجمته إلى اللغة العربية وعرضه على المختصين ولكن عند تجريبه على عينة عشوائية في مجتمع البحث الحالي تبين صعوبة أداء التلاميذ عليه ، هذا بالرغم من استخدامه على نفس عمر العينة الحالية في البحوث والدراسات الأجنبية ، واستقر الباحث على المقياس الرابع ” بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (De Caroli and Sagone (2014 ، وذلك لحداثته ومناسبته لعينة البحث الحالي.

وصف المقياس

تم وضع هذه الأداة لقياس المرونة النفسية، وهي النسخة الإيطالية التي أعدها كل من (De Caroli and Sagone 2014) تحت مسمى بروفييل مهارات واتجاهات المرونة Resiliency Attitudes and Skills Profile وتتكون من ٢٨ عبارة، وهي في الأصل نسخة معدلة من بروفييل مهارات واتجاهات المرونة التي أعدها (Hurtes & Allen 2001)، والتي تتكون من سبعة أبعاد، وتتضمن ٣٤ عبارة، أما النسخة الحالية الإيطالية التي أعدتها كل من (De Caroli and Sagone 2014) فتتكون من خمسة أبعاد هي: المشاركة Engagement، التكيف Adaptability، التحكم Control، الكفاءة Competence، الإحساس بالمرح Sense of humor.

الخواص السيكومترية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة:

تم تطبيق النسخة الإيطالية على ٧٤٩ مراهق إيطالي في مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة (٣٧٢ ذكور - ٣٧٧ بنات) في المرحلة العمرية من ١٣ - ١٩ سنة، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس، وباستخدام التحليل العاملي كشف عن خمسة عوامل مشبعة ٢٨ عبارة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد البروفيل وكانت جميع القيم مرتبطة إيجابياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث تراوحت القيم بين ٠،٢١٣ - ٠،٧٤٩، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك حيث تم تطبيق بروفييل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) ومقياس الابتكار وبحساب الارتباط بينهم تبين وجود ارتباط إيجابي دال عن مستوى ٠،٠١ لجميع أبعاد بروفييل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) ومقياس الابتكار، وتمت مقارنة أبعاد بروفييل مهارات واتجاهات المرونة بين عينة التتبيين الأصغر عمراً (أفراد مرحلة الطفولة الوسطى) والأكبر عمراً (أفراد مرحلة المراهقة المتأخرة) وتبين وجود فروق دالة لصالح الأكبر عمراً في جميع الأبعاد ما عدا بعد الإحساس بالمرح لم تكن الفروق دالة إلا أن المتوسط الأعلى كان لصالح الأكبر عمراً. وبلغت قيم معامل ألفا كرونباخ لبعده الإحساس بالمرح ٠،٧٦، وبعده الكفاءة كان ٠،٥٥، وبعده التكيف كان ٠،٧٠، وبعده المشاركة ٠،٦٢، وبعده التحكم كان ٠،٦١، ويستجيب المفحوص على البروفيل من خلال الاختيار من خمسة بدائل أمام العبارة.

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة في البحوث والدراسات

تم استخدام بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) في البحوث والدراسات، فقد استخدمه كل من (Sagone & De Caroli 2015) في دراسة بعنوان الشخصية الإيجابية منبئاً بالمرونة العالية لدى المراهقين، وتم في هذه الدراسة أيضاً التحقق من صدق وثبات القائمة وكان الصدق والثبات مرتفع وكانت عينة التقنين على طلاب في المدى العمري من ١١ - ١٩ سنة. واستخدم كل من (De Caroli & Sagone 2016) بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) بعنوان المرونة النفسية وطيب الحياة النفسية لدى المراهقين الإيطاليين على عينة تكونت من ٢٦٥ مراهقاً في المدى العمري من ١٤ - ١٩ سنة.

خطوات إعداد بروفيل مهارات واتجاهات المرونة للبيئة العربية

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على المختصين في الصحة النفسية واللغة الانجليزية وتم تعديل ما أقره المختصون من تعديلات ثم أعاد الباحث عرضه على المختصين ومن ثم أقر المختصون سلامة المقياس.

الخواص السيكومترية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية للتعرف على خواصه السيكومترية، فتم التحقق من صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية للأبعاد مع اعتبار أن الدرجة الكلية للمقياس محكاً خارجياً (أبو حطب، وعثمان، وأمال ١٩٩٣)، والجدول التالي (٢) يوضح نتائج المقارنة الطرفية للدرجة الكلية والأبعاد باستخدام اختبار «مان - ويتني»:

جدول (٢)

المقارنة الطرفية لأبعاد مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة).

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المشاركة	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٧٢٨	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			
التكيف	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٤٧١	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			
الحكم	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٥٥٤	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الكفاءة	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٦١٩	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			
الإحساس بالمرح	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٦٥٥	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			
الدرجة الكلية	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٠٠٠	٤,٣٣٨	٠,٠١
	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠			

وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، والجدول التالي (٣) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٣)

معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة.

أرقام العبارات وقيم الارتباط والدلالة								أبعاد البروفيل
٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	رقم العبارة	المشاركة
٠,٩٢	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٩١	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	الدلالة	
١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	رقم العبارة	التكيف
٠,٩٢	٠,٩٥	٠,٧٧	٠,٩٠	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٨٨	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	الدلالة	
	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	رقم العبارة	التحكم
	٠,٧٥	٠,٩٠	٠,٧٥	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٨٩	معامل الارتباط	
	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	الدلالة	
	٢٥	٢٤	٢٣	٢١	٢١	٢١	رقم العبارة	الكفاءة
	٠,٩٠	٠,٩١	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٩١	معامل الارتباط	
	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	الدلالة	
				٢٨	٢٧	٢٦	رقم العبارة	الإحساس بالمرح
				٠,٧٧	٠,٩٠	٠,٨٩	معامل الارتباط	
				٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	الدلالة	

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١، والجدول التالي (٤) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة:

جدول (٤)

معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة.

اسم البعد	معامل الارتباط	الدالة
المشاركة	٠,٨٥٥	٠,٠١
التكيف	٠,٨٦٢	٠,٠١
التحكم	٠,٩١٠	٠,٠١
الكفاءة	٠,٨٨٩	٠,٠١
الاحساس بالمرح	٠,٩٣٠	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دلالة عند مستوى ٠,٠١، وتم التحقق من الثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم الثبات:

جدول (٥)

قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة

اسم البعد	قيم ثبات التجزئة النصفية		قيم ثبات معامل ألفا كرونباخ
	سيبرمان براون	جتمان	
المشاركة	٠,٩١٠	٠,٨٩٠	٠,٨٠٩
التكيف	٠,٩١٠	٠,٨٩٥	٠,٨٧٥
التحكم	٠,٨٧٠	٠,٨٤٠	٠,٨١٠
الكفاءة	٠,٨٥٦	٠,٨١٠	٠,٧٩٦
الاحساس بالمرح	٠,٨٧٠	٠,٨٦٢	٠,٨٤٣
الدرجة الكلية	٠,٨٩٦	٠,٨٨٠	٠,٨٦٠

ويتضح من قيم الصدق والثبات أن بروفيل مهارات واتجاهات المرونة يتمتع بصدق وثبات عالٍ في البيئة العربية وبالتحديد في مجتمع الدراسة مما يجعله مناسب للبحث الحالي.

مقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال إعداد / الباحث

تم إعداد المقياس الحالي « الكفاءة الذاتية العامة » بناء على عدة مصادر هي:

- نظرية « باندورا » عن كفاءة الذات (عبد الرحمن، ١٩٩٨، عسكر، ٢٠٠٣، Bandura, et al., 2003).
- وتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت مصطلح كفاءة الذات لدى الأطفال، وتم الاستفادة في بناء المقياس أيضاً من خلال مراجعة بعض الأدوات المرتبطة بكفاءة الذات (Rhodes-Stanford, 2007 Saarni, 1999; Kearney, 2010).

صدق وثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للتعرف على صدق وثبات المقياس.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي:

الصدق الظاهري: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولأن 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، فقد قام الباحث في المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية 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، 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 الاتساق الداخلي: تم حساب الصدق الداخلي ، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٦)

معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد لمقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال

البعد الأول المبادرة			البعد الثاني الإصرار			البعد الثالث الجهد		
رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠،٧٢	٠،٠١	١٢	٠،٨٩	٠،٠١	٢٣	٠،٨٩	٠،٠١
٢	٠،٨١	٠،٠١	١٣	٠،٨٦	٠،٠١	٢٤	٠،٨٦	٠،٠١
٣	٠،٨٣	٠،٠١	١٤	٠،٨٥	٠،٠١	٢٥	٠،٨٨	٠،٠١
٤	٠،٨٢	٠،٠١	١٥	٠،٧٢	٠،٠١	٢٦	٠،٧٨	٠،٠١
٥	٠،٩١	٠،٠١	١٦	٠،٨٩	٠،٠١	٢٧	٠،٨٩	٠،٠١
٦	٠،٧٣	٠،٠١	١٧	٠،٦٩	٠،٠١	٢٨	٠،٨٦	٠،٠١
٧	٠،٦٨	٠،٠١	١٨	٠،٧٨	٠،٠١	٢٩	٠،٨٦	٠،٠١
٨	٠،٨١	٠،٠١	١٩	٠،٧٨	٠،٠١	٣٠	٠،٨٩	٠،٠١
٩	٠،٧٣	٠،٠١	٢٠	٠،٨٦	٠،٠١	٣١	٠،٨٩	٠،٠١
١٠	٠،٩٢	٠،٠١	٢١	٠،٨٩	٠،٠١	٣٢	٠،٨٨	٠،٠١
١١	٠،٩١	٠،٠١	٢٢	٠،٩١	٠،٠١	٣٣	٠،٩٢	٠،٠١
						٣٤	٠،٨٦	٠،٠١

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

جدول (٧)

قيم الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية العامة باستخدام التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ومعامل الفا كرونباخ

نوع الثبات	البعد الأول المبادرة	البعد الثاني الإصرار	البعد الثالث الجهد	الدرجة الكلية
التجزئة	٠,٨٩٩	٠,٨١٢	٠,٧٩١	٠,٨٩١
النصفية	٠,٨٨٥	٠,٨٦١	٠,٨١٢	٠,٨٨٧
إعادة التطبيق	٠,٨٨٥	٠,٧٩٢	٠,٨٦٣	٠,٩١٠
معامل الفا كرونباخ	٠,٨٠١	٠,٧٥٧	٠,٨٩٣	٠,٨٢١

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٣٤ عبارة لقياس كفاءة الذات، وتم توزيع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد هي المبادرة، والإصرار، والجهد، وفيما يلي تعريف الأبعاد والعبارات التي تشملها.

- **البعد الأول:** المبادرة Initiative: وتعني القدرة على التحكم في السلوك والانفعال بما يلائم الموقف أو الحدث، والاستجابة السلوكية والانفعالية المناسبة للموقف. ويتضمن العبارات من ١ - ١١.
- **البعد الثاني:** الإصرار Persistence: ويعني مواصلة الجهد والعمل لتحقيق الأهداف والطموحات. ويتضمن العبارات من ١٢ - ٢١.
- **الجهد Effort:** ويعني المحاولات المستمرة لحل المشكلات والصعوبات التي تعترض المواقف والأحداث التي يمر بها الطفل في حياته. ويتضمن العبارات من ٢٢ - ٣٤.

ويتم تصحيح المقياس من الاختيار من ثلاثة بدائل هي: نادراً، أحياناً، دائماً. والدرجة العالية على المقياس تعني تمتع الطفل بمستوى عال من كفاءة الذات العامة.

برنامج قائم على الكفاءة الذاتية إعداد / الباحث

الهدف العام للبرنامج: تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على الكفاءة الذاتية.

الأهداف الرئيسية: يتفرع من الهدف العام أهداف رئيسية ثلاثة تمثل المحور الذي تم عليه بناء برنامج الكفاءة الذاتية ، وهذه الأهداف هي:

- تنمية مهارات المبادرة
- تنمية مهارات الإصرار.
- تنمية مهارات بذل الجهد.

الأهداف الإجرائية: تم صياغة الأهداف الإجرائية بناء على المهارات المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث الحالي ، وهي تمثل مهارات فرعية لبعدها المبادرة والإصرار وبذل الجهد ، وتم صياغتها في صورة أهداف إجرائية ليتم بناء عليها بناء جلسات البرنامج وأنشطته وهي متضمنة في المخطط التفصيلي للبرنامج.

مصادر بناء البرنامج: تم الاعتماد في بناء البرنامج على عدة مصادر هي:

- نظرية « باندورا » في الكفاءة الذاتية والكتابات والبحوث المرتبطة بها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ؛ عسكر ، ٢٠٠٣ ، 2003, Bandura, et al.).
- والدراسات والبحوث التي تناولت خصائص الكفاءة الذاتية -Rhodes- Stanford ,2007 Saarni, 1999; Kearney,2010;

أسس بناء البرنامج :

- تم بناء البرنامج بناء على مهارات الكفاءة الذاتية العامة المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية العامة المستخدم في البحث الحالي ، وهذا يعني أن تنمية الكفاءة الذاتية كانت من منطلق أن عينة البحث تعاني من انخفاض في مهارات الكفاءة الذاتية بناء على تقديراتهم على المقياس ، وبمعنى آخر أن هذا البرنامج يمثل حاجة لدى عينة البحث.
- تم الاعتماد على نتائج البحوث التي تؤكد على العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية وأن الكفاءة الذاتية تعمل كميكانيزم وقائي للمرونة النفسية ، كما أنها تعتبر أحد عمليات تعزيز المرونة النفسية (Malloy and Malloy,1998).
- تم الاعتماد على بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في إعداد وتنفيذ جلسات

البرنامج ، لما له من فاعلية في تحقيق التغيرات السلوكية والانفعالية والمعرفية المرتبطة بالمشكلة ، كما أنه يهتم بالدوافع الداخلية للفرد وأفكاره ومدرجاته ومشاعره وخبراته السابقة ، وقد تكون هذه الجوانب مهمة لدى ذوي صعوبات التعلم نظراً للتراكبات الانفعالية والسلوكية والمعرفية المضطربة التي حدثت نتيجة للتعرض المتكرر للإحباط في المهام الأكاديمية وما يرتبط بها ونقص الكفاءة والمرونة النفسية.

- تم الاعتماد على الفنيات المعرفية السلوكية التي تناسب عينة البحث ، وتتوافق مع الأنشطة المستخدمة في البرنامج ، حيث تم الاعتماد على الفنيات المباشرة والبسيطة حتى لا يشعر أفراد العينة بالإجهاد عند المشاركة في أنشطة البرنامج. وهذه الفنيات هي ”التعزيز، التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة ، والواجب المنزلي“ .
- تنتهي كل جلسة بفقرة تم فيها فنية الواجب المنزلي ، لما لها من دور في تعميم ما اكتسبته عينة البحث من أنشطة البرنامج في الحياة اليومية.
- اعتمد الباحث على أسلوب الإرشاد الجماعي والذي يعطي فرصة مناسبة وكافية للتفاعل الاجتماعي وتبادل الخبرات ، وتفريغ الطاقات الانفعالية السلبية المتراكمة لدى ذوي صعوبات التعلم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

وصف جلسات البرنامج: يتضمن الجدول التالي وصفاً لجلسات البرنامج من حيث الأهداف والأنشطة المتضمنة في كل جلسة ، وعدد جلسات البرنامج ، والفنيات المستخدمة في كل جلسة.

جدول (٨)

وصف جلسات برنامج الكفاءة الذاتية

رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	أنشطة الجلسة	الفنيات
تعارف	- التعارف بين الباحث والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض. - تعريف الطلاب بالبرنامج وأنشطته والهدف منه ، ومواعيد الجلسات.	- تعارف - التعريف بالبرنامج	الحوار والمناقشة
المبادرة	- أن يبادر الطالب في المواقف التي تتطلب ذلك	- مكافأة المبادرة	القصة الاجتماعية - الواجب المنزلي
المبادرة	- أن يبادر الطالب بمشاركة الآخرين أنشطتهم.	- مشاركة الآخرين أنشطتهم.	لعب الدور - النمذجة - التعزيز - الواجب المنزلي.
التعاون	- أن يتعاون الطالب مع الآخرين.	- التعاون في تزيين الفصل. - قصة عن التعاون.	لعب الدور- النمذجة - التعزيز - الواجب المنزلي.
حل المشكلة	- أن يتعلم الطالب طريقة حل المشكلة	- تعريف المشكلة - اقتراح مشكلات - خطوات حل المشكلة	العزير - الواجب المنزلي.
التدريب على حل المشكلة	- أن يتغلب الطالب على الصعوبات التي تواجهه.	- الغياب المدرسي - اختبار نفسك	التعزيز - الواجب المنزلي
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يقترح الطالب موضوعات جديدة. - أن يتقبل الطالب مقترحات الآخرين. - أن ينسجم الطالب مع أقرانه.	- اقتراح لعبة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يعبر الطالب عن رأيه في المواقف. - أن ينتقد الطالب الأشياء من حوله بطريقة مناسبة.	- قصة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يبادر للقيام بالمهام والأنشطة. - أن يخطط الطالب للمهام والأنشطة	- لعبة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.

رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	أنشطة الجلسة	الضنيات
التعبير عن المشاعر	- أن يكتسب الطلاب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات الايجابية والسلبية.	- التعبير عن المشاعر مواقف	التعزيز - الواجب المنزلي.
التعبير عن المشاعر	- أن يتدرب الطلاب على الاعتراف بالأخطاء والاعتذار عنها.	- مواقف مصورة (إيجابية وسلبية) مواقف	التعزيز - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن يعتمد الطالب على نفسه في أداء مهامه. - أن يركز الطالب في المهام الموكلة إليه..	- مهمة - تقويم	التعزيز - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي
الثقة بالنفس	- أن يتقن الطالب عمله. - أن ينهي الطالب أعماله في الوقت المحدد..	- رسم لوحة فنية - تصميم حر	التعزيز - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن ينتقد الطالب ويتقبل نقد الآخرين.	- قصة - تقويم	التعزيز - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن يتحمل مسؤولية أفعاله وأقواله	- التفرغ الانفعالي - المرأة	التعزيز - الواجب المنزلي.
مسابقات	- يشترك في المسابقات الفردية ، يشترك في المسابقات الجماعية.	- الجري (فردى). - لعبة كرة القدم (جماعى).	التعزيز - الواجب المنزلي.
مسابقات	- يشترك في المسابقات الفردية ، يشترك في المسابقات الجماعية.	- ألغاز (فردى). - لعبة الأسماء (جماعى).	التعزيز - الواجب المنزلي.
نهايات وبدايات جديدة	- أن يحدد الطلاب مدى استفادتهم من البرنامج، والمكاسب التي حققوها من خلال جلسات البرنامج.	- مناقشة. - حفل الختام	التعزيز

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.
- تم التحقق من فاعلية البرنامج بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمدينة الرياض على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع، ثم أعيد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار مان - وتيني، واختبار ويلكوكسون.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « مان وتيني » والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعاده

المقياس وأبعاده	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المبادرة	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠٠	٣,٤٦٨	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
الإصرار	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠٠	٣,٤٨٦	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
الجهد	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠٠	٣,٥٤١	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠٠	٣,٣١٨	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			

ويتضح من الجدول (٩) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون »، والجدول التالي يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي:

جدول (١٠)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي
على مقياس الكفاءة الذاتية العامة

المقياس وأبعاده	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المبادرة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٥٩٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الإصرار	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٦٤٠	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الجهد	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٥٩٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني صحة الفرض الثاني.

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني :

تشير نتائج الفرض الأول والثاني إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة. وتتفق هذه النتائج مع البحوث والدراسات التي توصلت

إلى فاعلية التدخلات في تحسين الكفاءة الذاتية ، مثل دراسة Hana & Hee-Soon (2015) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية ، ودراسة Philipson (2013) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية ، ودراسة James (2004) التي توصلت إلى فاعلية برنامج للأنشطة البدنية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال. ودراسة Butler (1996) التي توصلت إلى فاعلية الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تعلم التلاميذ في البرنامج مهارات الحديث الذاتي من خلال الأنشطة الفنية والمناقشات.

وترجع فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية إلى أن الباحث اعتمد في بناء البرنامج على أبعاد الكفاءة الذاتية والتي تمثلت في المبادرة حيث تضمن البرنامج جلسات لتدريب وتعليم عينة الدراسة القدرة على التحكم في السلوك والانفعال بما يلائم الموقف أو الحدث ، والاستجابة السلوكية والانفعالية المناسبة للموقف. وكذلك تم تدريب وتعليم عينة الدراسة على بعد الإصرار من خلال الأنشطة التي تكتسب من خلالها عينة البحث القدرة على مواصلة الجهد والعمل على تحقيق الأهداف والطموحات ، وأيضاً بعد ” الجهد “ من خلال الأنشطة التي اكتسبت من خلالها عينة الدراسة القدرة المستمرة على حل المشكلات والصعوبات التي تعترض المواقف والأحداث التي يمرون بها في حياتهم ، وذلك من خلال الخبرات المباشرة وغير المباشرة المتضمنة في أنشطة الجلسات.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان وتني) والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة
في القياس البعدي على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة)

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المشاركة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٤٣	٠,٠١
التكيف	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٥٦	٠,٠١
الحكم	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٥٤١	٠,٠١
الكفاءة	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٥١	٠,٠١
الإحساس بالمرح	٨ ٧	٤,٥٠ ٠,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٥٩٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨ ٧	١١,٥٠ ٤,٠٠	٩٢,٠٠ ٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٣	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١١) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المرونة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج» وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون»، والجدول التالي يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي:

جدول (١٢)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي
على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) وأبعاده

الأبعاد والدرجة الكلية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المشاركة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
التكيف	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الحكم	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الكفاءة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الإحساس بالمرح	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٨٢٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠٠	٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

ويتضح من الجدول (١٢) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المرونة النفسية لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني صحة الفرض الرابع.

تفسير نتائج الفرض الثالث والرابع :

وتتفق نتائج هذا البحث مع بعض الدراسات والبحوث التي توصلت إلى فاعلية البرامج القائمة على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية ، مثل دراسة (Hana & Hee-Soon (2015 التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية. وتتفق نتائج هذا البحث أيضا مع البحوث والدراسات التي توصلت إلى فاعلية التدخلات في تحسين المرونة النفسية ، مثل دراسة (Philipson (2013 التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى المراهقين ، ودراسة Coholic, Eys, Loughheed (2012 التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائمة على أنشطة الفن في تحسين المرونة النفسية ومفهوم الذات لدى الأطفال ودراسة Gillespie and Allen-Craig (2009 التي توصلت إلى فاعلية العلاج البري في تحسين المرونة ، ودراسة Neill (2001 and Dias (2001 والتي توصلت إلى فاعلية برنامج تربوي قائم على المغامرة في تحسين المرونة ، ودراسة (Skehill (2001 التي توصلت إلى فاعلية برنامج تربوي ” البقاء في الهواء الطلق “ في تحسين المرونة.

وترجع فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة الدراسة إلى كون البرنامج قائمة على الكفاءة الذاتية ، وهذا يدعم نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية ، مثل دراسة (Speight (2009 ، ودراسة (Rhodes-Stanford (2007 التي توصلتا إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. ودراسة كل من (Keye and Pidgeon (2013 التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية ذات تأثير دال على المرونة النفسية.

وتشير البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية عامل وقائي مهم في تعزيز المرونة النفسية ، ومن هذه الدراسات دراسة (Hamill (2003 ، وتشير دراسة (Chemers, et al. (2001 إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة المرونة.

وتتفق نتائج هذا البحث مع الأطر النظرية التي تفترض أن الكفاءة الذاتية عامل مهم في تطوير وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. حيث أشار (Saarni (1999 إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دور رئيس في القدرة

على مواجهة المواقف الصعبة لدى الأطفال المربين. ويرى "باندورا وزملائه" أن الكفاءة تحدد مرونة الفرد في الشدائد، وعند التعرض للضغوط والاكثاب (Bandura, et al., 2003)، وتهدف الكفاءة الذاتية العامة إلى تحقيق الكفاءة الشخصية على نطاق واسع وبصفة مستمرة للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المتنوعة (Adeyemo & Adeleye, 2008). وترى (Rutter 1987) أن الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد مفاهيم الذات، تستخدم كعملية في تعزيز وتطوير المرونة لدى الأطفال.

وترجع فاعلية البرنامج الحالي في تحسين المرونة النفسية إلى ان الباحث اعتمد في بناء البرنامج على مهارات الكفاءة الذاتية، ويمثل هذا الإجراء أحد المداخل المعتمدة في بناء وتحسين المرونة النفسية، حيث أشار كل من Malloy & Malloy (1998) إلى أن بناء الكفاءة الذاتية يمثل أحد العمليات المستخدمة في تعزيز المرونة لدى الأطفال والشباب. كما أن الكفاءة الذاتية يمكن تنميتها وتطويرها بصفة مستمرة من خلال الخبرات المباشرة، وهذا ما اعتمد عليه الباحث في البرنامج حيث تم تعريض عينة الدراسة لخبرات مباشرة من خلال جلسات البرنامج، وبالتالي استطاع الأفراد في عينة الدراسة تعلم مهارات الكفاءة الذاتية بطريقة مناسبة، وهذا إجراء اتبعه الباحث بناء على ما ذكرته (Rutter 1987) حيث ذكر أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات يمكن تنميتها بصفة مستمرة ودائم من خلال توفير الفرص المناسبة للخبرات المباشرة.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لصالح القياس التتبعي بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين». ولتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون»، والجدول التالي يوضح الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي:

جدول (١٣)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي
على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة)

نوع القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعادها	المبادرة	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	٠،٢٥١	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧		
		الرتب المتساوية	١			
	الإصرار	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	٠،٢٥٥	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧		
		الرتب المتساوية	١			
	الجهد	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	٠،٢٦١	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧		
		الرتب المتساوية	١			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	٠،٢٦٤	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧		
		الرتب المتساوية	١			
والمرونة النفسية وأبعادها	المشاركة	الرتب السالبة	٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧			
	التكيف	الرتب السالبة	٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧			
	الحكم	الرتب السالبة	٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧			
	الكفاءة	الرتب السالبة	٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧			
	الإحساس بالمرح	الرتب السالبة	٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣،٥٠	٠،٨١٦	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٢	٣،٥٠		
		الرتب المتساوية	٢			

ويتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. وهذا يعني صحة الفرض الخامس.

تفسير نتائج الفرض الخامس :

يتضح من نتائج الفرض الخامس استمرار فاعلية البرنامج بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين ، سواء بالنسبة لمتغير كفاءة الذات أو المرونة النفسية. ويرجع استمرار فاعلية البرنامج إلى أنه تم بناء البرنامج بناء على ما أشارت إليه البحوث والدراسات فيما يتعلق بالمداخل المناسبة لتعزيز المرونة ، حيث تم الاعتماد على المدخل الوقائي ، والذي يفترض أن تقوية الكفاءة الذاتية عامل وقائي ومهم في تعزيز المرونة. وتم بناء البرنامج أيضاً بناء على ما توصلت إليه البحوث والدراسات من وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. مثل دراسة Speight (2009) ، ودراسة (Rhodes-Stanford (2007 ، ودراسة Hamill (2003

فقد اعتمد الباحث في تصميم وبناء جلسات البرنامج بناء على مهارات الكفاءة الذاتية ، وبما يحقق تقوية لمهارات كفاءة الذات ، فكانت الأهداف الإجرائية في جلسات البرنامج مستمدة بالفعل من مهارات الكفاءة الذاتية المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

واعتمد الباحث على مدخل الخبرات المباشرة عند تعليم عينة الدراسة مهارات الكفاءة الذاتية ، حيث يعد مدخل الخبرات المباشرة أسلوب فعال في تنمية وتحسين الكفاءة الذاتية. وهذا اتفاقاً مع (Rutter (1987 وأعقب الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج ” واجباً منزلياً “ والذي عمل على تعميم ما تعلمه الطلاب في الحياة العامة. ويتفق هذا مع ما ذكره إبراهيم ، والدخيل ، وإبراهيم (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:

تضمن البحث عدداً من التوصيات هي:

- (١) الكفاءة الذاتية عامل وقائي مهم وبناء عليه ينبغي على التربويين الاهتمام بالأنشطة التي تنمي وتطور الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ، وتضمنها في الأنشطة اللاصفية على الأقل.
- (٢) تضمين المقررات الدراسية على موضوعات وأنشطة تنمي الكفاءة الذاتية.
- (٣) تدريب المعلمين وتزويدهم بالخبرات التي تمكنه من ابتكار الأنشطة التي تعزز الكفاءة الذاتية لدى تلاميذهم وطلابهم.
- (٤) توعية الأسر بأهمية الكفاءة الذاتية ، وتزويدهم بالأنشطة والمهام التي تمكنهم من تدريب وتعليم أبنائهم لتطوير الكفاءة الذاتية.
- (٥) المرونة النفسية والكفاءة الذاتية عاملان مترابطان ، وهما ضروريان في تحقيق التوازن ومواجهة الأزمات والمحن والشدائد ، وهذا ما ينبغي توضيحه للآباء والمعلمين والأخصائيين سواء النفسيين أو الاجتماعيين.
- (٦) ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون الكثير من المحن والشدائد اليومية بل والمستمرة نتيجة لما يمرون به من خبرات صادمة ، وهذا يتطلب تزويدهم بالعوامل الوقائية - المرونة النفسية والكفاءة الذاتية - التي تمكنهم من مواجهة الصعوبات التي تعترضهم.
- (٧) ذوي صعوبات التعلم هم في الواقع في محنة وشدة مستمرة وذلك لعزلهم لفترات في غرف خاصة - غرف المصادر - ومما لاشك فيه يمثل هذا بالنسبة لهم محنة وشدة ، وهذا يتطلب تزويدهم بالمرونة النفسية كعامل وقائية ضد ما يواجهون من محن وشدائد ، وخاصة في البيئة العربية التي تنتهج تعليم ذوي صعوبات التعلم في غرف خاصة بعيداً أقرانهم.

البحوث المقترحة:

- (١) إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة لدراسة متغير كفاءة الذات وعلاقته ببعض المتغيرات.
- (٢) دراسة الواقع المدرسي بما فيه من متغيرات من حيث علاقته بالكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

- (٣) دراسة واقع المناهج المدرسية من حيث مدى إسهامها في تطوير الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.
- (٤) اختبار المزيد من التدخلات في تطوير الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لتوفير أكبر قدر من التدخلات لتطوير المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ، وحتى يتمكن التربويين من اختيار ما يناسبهم ويناسب التنوع في التلاميذ.
- (٥) إعداد وتقنين مقاييس واختبارات للكفاءة الذاتية والمرونة النفسية في البيئة العربية بما يوفر للتربويين سهولة التطبيق والاقتناء.

المراجع

- إبراهيم ، عبد الستار ؛ والدخيل ، عبد العزيز عبد الله ؛ وإبراهيم ، رضوي (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب.
- أبو حطب، فؤاد ؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، أمال (١٩٩٣). التقويم النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- البحيري ، عبد الرقيب أحمد (٢٠١٠). المرونة لدى الأطفال والشباب الموهوبين في ضوء ميكانيزم التقييم المعرفي. المؤتمر السنوي الخامس عشر ، مركز الإرشاد النفسي ، ١ - ١٦.
- عامر، نادية فتحي إسماعيل (٢٠١٥). برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية. مجلة الارشاد النفسي ، ٤٢، ٥٨٣ - ٦٥٦.
- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عثمان، محمد سعد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس.
- عسكر ، علي (٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط ٣. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- فرغلي، جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها بمعني الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٥ ، ١٢٧ - ١٥٨.
- محمود ، هبة سامي (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس.
- المعجم الوجيز (١٩٩١). طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، مَجْمَع اللغة العربية ، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

- Adeyemo, D. A. & Adeleye, A.T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso. Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1), 80-120.
- Ahern, N., Kiehl, E., Sole, M. & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29 (2), 103-125. doi:10.1080/01460860600677643.
- Alfassi, M. (2003). Promoting the will and skill of students at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 28-40.
- Armstrong, M.; Birnie-Lefcovitch, S. & Ungar, M. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2), 269–281. DOI: 10.1007/s10826-005-5054-4.
- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200.
- Aspinwall, L. G., & Richter, L. (1999). Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. *Motivation and Emotion*, 23(3), 221-245.
- Atkinson, P. A., Martin, C. R., & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 1 (6), 137-145.
- Baessler, J., Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Anxiety Stress* 2, 1–8.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258-269.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-207.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychological functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bernard, M. E. (1996). *Improving Student Motivation and School Achievement. A Professional Development Program for Teachers, Special Educators, School Administrators and Pupil Service Personnel*. Athens, Ontario: Hindle & Associates.
- Bong, M. (2001). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and

- self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), 373-384.
- Bryan, T. (2003). The Applicability of the Risk and Resilience Model to Social Problems of Students with Learning Disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research & Practice*, Volume 18, Issue 2, pages 94–98, May 2003.
- Butler, S. D. (1996). The effect of positive self-talk training on perceptions of self-efficacy in students with specific learning disabilities. PHD, Mississippi State University.
- Çelikkaleli, O. & Kaya, S. (2016). University Students' Interpersonal Cognitive Distortions, Psychological Resilience, and Emotional Self-Efficacy According to Sex and Gender Roles. *PegemEğitimveÖğretimDergisi*, 6 (2), 187-212.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>.
- Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771-786.
- Coholic, D., Eys, M., Loughheed, S. (2012). Investigating the Effectiveness of an Arts-Based and Mindfulness-Based Group Program for the Improvement of Resilience in Children in Need. *J Child Fam Stud*, 21,833–844. DOI 10.1007/s10826-011-9544-2.
- Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.

- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2014). Resilient Profile and Creative Personality in Middle and Late Adolescents: A Validation Study of the Italian-RASP. *American Journal of Applied Psychology*, 2 (2), 53-58.
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 149-160.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23 (2), 91-96.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Resilience applied: The promise and pitfalls of schoolbased resilience programs. *School Psychology Review*, 27(3), 150-180.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Fields, m. m. (2013). Resilience, socioeconomic status, and career decision self-efficacy in rural appalachian adolescents. Phd., Walden University.
- Fraser, M., Richman, J., & Galinsky, M. (1999). Risk, protection, and resilience: Towards a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-144.
- Gartland, D, Bond L, Olsson CA, Buzwell S. & Sawyer SM. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: The Adolescent Resilience Questionnaire. *BMC Med Res Methodol*. 11.
- Gillespie, E. & Allen-Craig, S. (2009). The enhancement of resilience via a wilderness therapy program: A preliminary investigation. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(1), 39-49.

- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (EDs.), Handbook of educational psychology (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grey, M., Boland, E.A., Davidson, M., Li, J.H., & Tamborlane, W.V. (2000). Coping skills training for youth with diabetes mellitus has long-lasting effects on metabolic control and quality of life. Journal of Pediatrics, 137(1), 107-113.
- Hamill, S. K. (2003) Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. Colgate University Journal of the Sciences, 35, 115-146.
- Hana, Y. & Hee-Soon, K. (2015). Development and evaluation of the empowering a self-efficacy (EASE) program for children with epilepsy. Journal of Korean academy of Nursing 45 (1), 54-63.
- Haryana, R. (2015). Self efficacy and emotional competence of learning disability: a correltional analysis. Indian journal of positive psychology, 6 (1), 133-135.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? The Canadian Journal of Psychiatry, 56(5), 258-265.
- Hongshan, A. & Junmin, H. (2016). Psychological resilience moderates the impact of social support on loneliness of “left-behind” children. Journal of health psychology, 21 (6), 1066-1073.
- Jalili, M. H. (2010). Explaining Psychological Resilience Based on Self-Efficacy in Athlete and Non-Athlete University Students. Journal of Motor Learning and Movement, 2(6).

- James, A. J. (2004). Relationship between self-efficacy and changes in rated tension and depression for 9- to 12-yr.-old children enrolled in a 12-wk. after-school physical activity program. *Perceptual and motor skills*, 99 (1), 191-194.
- Kapoor, B. & Tomar, A. (2016). Exploring connections between students' psychological sense of school membership and their resilience, self-efficacy, and leadership skills. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(1), 55-59.
- Kear, M. (2000). Concept Analysis of Self-Efficacy. Graduate Research. WWW://graduateresearch.com/Kear.htm
- Kearney, L. G. (2010). Differences in Self-Concept, Racial Identity, Self- Efficacy, Resilience, and Achievement among African-American Gifted and Non-Gifted Students: Implications for Retention and Persistence of African Americans in Gifted Programs. Ph.D., Howard University.
- Keye, M. D. & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1 (6), 1-4.
- Kozik, P., Cowles, R., & Sweet, D. (2004). Tying academics to co-curriculars can teach at-riskers responsibility. *Principal Leadership*, 5, 35-38.
- Leigh, A. J. (2007). the influence of the mother-child relationship on the development of resilience in the learning disabled child. master of education, University of South Africa.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Macpherson, H.; Hart, A. & Heaver, B. (2016). Building resilience through group visual arts activities: Findings from a scoping study with young people who experience mental health complexities and/or learning difficulties. *Journal of Social Work*, 16(5), 541–560. DOI: 10.1177/1468017315581772.
- Malloy, C. E., & Malloy, W. W. (1998). Resiliency and algebra 1: A promising nontraditional approach to teaching low achieving students. *Clearing House*, 71(5), 314-317.
- Mamen, J. M. & Dias, A. (2016). Resilience and psychological well-being among destitute adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7 (1), 39-43.
- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (2), 82-86.
- Martinelli, S. D.; Bartholomeu, D., Caliatto, S. G.; Sassi, A. D. (2009). Children's Self-Efficacy Scale: Initial Psychometric Studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 145-156.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. (2005). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Coatsworth, D. J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments:

- lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 1-2.
- Merriam-Webster's Online Dictionary (2008). Retrieved May 16, 2007, from <<http://mw1.merriam-webster.com/dictionary/optimism>>
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 291-298.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 20(1), 43-60.
- Muskat, B. (2004). Developing resilience in children and youth with learning disabilities. *Serving Children and Adolescents with Learning Disabilities*, Toronto, Ontario.
- National Center for Learning Disabilities, NCLD (1999). Keys to successful learning summit. Washington: D C.
- Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 35-42.
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 472-486.
- Padron, Y. N., Waxman, Hersh, Brown, A. P., & Powers, R.A. (2000). Improving classroom instruction and student learning for resilient and non-resilient English language learners. Research brief: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, Santa Cruz, CA.; Houston University, TX. College of Education.

- Pajares, F. (2000). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved April 5, 2005, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Panicker, A. S. & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 25 (1) 17-23.
- Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I. V., & Roede, E. I., (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Philipson, B. S. (2013). how a summer camp counselor-in-training program may foster resilience and self-efficacy in adolescent boys. Phd., Tulane University.
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480.
- Rachel, H.; Aileen, M. P.; Frances, K. & Steven, K. (2016). Exploring resilience and mindfulness as preventative factors for psychological distress burnout and secondary traumatic stress among human service professionals. *Work*, 54 (3), 631.

- Reivich, K., & Shatte', A. (2002). The resilience factor: 7 Essential skills for overcoming life's inevitable obstacles. New York: Broadway Books.
- Rhodes-Stanford, M. (2007). the effect of optimistic explanatory style instruction on the explanatory style, reading self efficacy, reading resilience and reading performance of third-fifth grade students with learning disabilities. Ph.D., University of San Francisco.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, GE; Neiger, B; Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In S. Weintraub (Ed.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. *South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 75-88.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15-36). Washington DC: APA. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-001>

- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guildford Press.
- Sagone, E. & De -Caroli, M. E. (2015). Positive Personality as a Predictor of High Resilience in Adolescence. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 3 (2), 45-53.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. New York, NY: Simon & Schuster, Inc.
- Seligman, MEP. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *Am Psychologist*, 55, 5–14.
- Skehill, C. M. (2001). Resilience, coping with an extended stay outdoor education program, and adolescent mental health. Unpublished Honours thesis, University of Canberra, Australia.
- Speight, N. P. (2009). The Relationship Between Self-Efficacy, Resilience and Academic Achievement Among African-American Urban Adolescent Students. Ph.D., Howard University.
- Theron, L. (2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African Journal of Education*, 24 (4):317-321.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-106). New York: Kluwer Academic/Plenum
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. New York: Cornell University Press.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? Learning Disability Quarterly, 27, 21-30.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 18, 68-76.
- Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 18 (2), 68-76.
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. Reich, A. J. Zautra & J. S. Hall (Eds.), Handbook of Adult Resilience (pp. 3-29). New York, NY: Guilford Press.

**فعالية برنامج إرشادي سلوكي فى تنمية بعض المهارات الحياتية
لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بمدينة جدة**

إعداد الباحث

صالح بن محمد صالح المالكي

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية المتمثلة في مهارات (استخدام الهاتف، والتعامل مع أجهزة الصراف الآلي، والتسوق والشراء ومهارات التواصل) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بمدينة جدة، حيث وقع اختيار الباحث لهذه المهارات باعتبارها من المهارات التي يمكن أن يحقق من خلالها الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية شيئاً من الاستقلالية والاعتماد على الذات، وتحقيق له قدرًا من التكيف مع المجتمع المحيط، مع الأخذ بعين الاعتبار أنها تعتبر من ضروريات العصر الحديث والتي يحتاج لها الفرد في أي مجتمع. وتكونت العينة من مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وتكونت كل مجموعة من (٥) تلاميذ، متوسط أعمارهم (١٢) عامًا، ومعامل ذكاء تتراوح من (٥٠ - ٧٠)، واستخدم الباحث مقياس المهارات الحياتية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من إعدادة، والبرنامج الإرشادي السلوكي الذي صمم لتنمية بعض المهارات الحياتية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والمكون من (١٧) جلسة إرشادية من إعدادة أيضًا، وذلك باستخدام فنيات المدرسة السلوكية مثل: النمذجة، والتلقين، والتشكيل، والتعزيز، ولعب الأدوار. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى المهارات الحياتية جميع مهارات المقياس بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأيضًا وجود تأثير للبرنامج السلوكي المستخدم في تنمية المهارات الحياتية بعد تطبيقه، ويوصي الباحث بضرورة أن تشمل مناهج التربية الفكرية على حصة يومية لتدريب التلاميذ على مختلف مهارات الحياة وفقًا لمنهج مخطط ومنظم.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي سلوكي - المهارات الحياتية - التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة.

The Effectiveness Of Behavioral Counseling Program In Developing Some Life Skills For Students With Mild Intellectual Disability In Jeddah

Saleh Mohammad Saleh Almalki

Abstract

This research aims to study the effectiveness of the behavior program in the development of some life skills, such as using the phone, dealing with ATM, shopping, purchasing, and communication skills on a selected group of intellectual disability (susceptible to learn) primary school pupils in Jeddah. The study is focused at the development of one of the skills which individuals with mental disabilities can rely on for a bit of independence and self – reliance, and help them adapt to the surrounding community, taking into account that the skills are part of the necessities of the modern life , and the individuals in any society need them. The sample consisted of two groups, the experimental group and a control group and each group consisted of five (5) pupils, with an average age 12 years, and the proportion of intelligence range of 50 - 70 degrees. The Search tools used is ‘Measure of life skills for pupils with mental disabilities,’ prepared by the researcher, it is a behavioral program designed to develop some life skills for pupils with mental disabilities, and component 17 of the proposed session has been prepared by the researcher, using behavioral school techniques such as modeling, indoctrination, configuration, consolidation and role–playing games. The results obtained from the study were found statistically significant. The differences between the mean scores of the control group and the experimental group at in the level of life skills, after the application of the behavioral program with the experimental group, used for the development of the life skills were significant. The researcher recommends that the educational

intellectual curricula should include an element of daily training of the pupils in various life skills, in a planned and organized manner.

Keyword: Behavior Program - Life Skills- Mild Intellectual Disability.

مقدمة:

تسهم المهارات الحياتية دوراً مهماً في حياة الأطفال، فهي تشكل سلوكياتهم المستقبلية وتساعدهم على القيام بدورهم الاجتماعي تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه، وهي ومع أهميتها تلك؛ إلا أنها تصبح أكثر أهمية عندما يتعلق الأمر بفئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يمر أطفال تلك الفئة ببعض المواقف التي تمثل مشكلة بالنسبة لهم، نظراً لخصائصهم وقدراتهم العقلية المحدودة. وإذا كان الله عز وجل قد ابتلى تلك الفئة بعجز وقصور في بعض الجوانب العقلية لديهم فلا يعني ذلك إلغاء دورهم في الحياة؛ بل على العكس فمتى ما أُتيحت لهم الفرصة وتوفر لهم التدريب فسيكون لهم دور مقبول إن لم يكن تجاه مجتمعهم فعلى الأقل تجاه أنفسهم.

ومما تجدر الإشارة إليه بأن مهارات الحياة اليومية أو المهارات الاستقلالية حجر الزاوية الأساسي في مناهج الأطفال ذوي الإعاقة على اختلاف درجاتهم، حيث تشكل هذه المهارات أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية لهم مثل: المهارات الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الحركية، أو المهنية وغيرها من المهارات، كما أن تدريس مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي الإعاقة يهدف إلى تنمية القدرة لديهم على التكيف الناجح في مواقف الحياة اليومية (الروسان وهارون، ٢٠٠١، ١٣).

ولقد أكدت عمران (٢٠٠١، ١٣) على أهمية تنمية الفرد للمهارات المرتبطة بالاعتماد على الذات، وتحقيق الهوية الثقافية والقومية، وإدراك الغاية من العمل ومن الحياة بما يحقق الكرامة الإنسانية، ولن يتحقق معنى الحياة دون اكتساب الأفراد لمهارات تساعد على النجاح في الحياة واكتشاف معناها. لذلك نجد أن توجيه اهتمام كافٍ نحو التدريب على المهارات أمر له ضرورته ومبرراته.

كذلك أشار صادق (١٩٨٢، ٢٦٣) إلى ضرورة الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم على المهارات غير الأكاديمية لتكون مخرجاً لهم من جو الفشل وعدم الثقة الذي يحيط بهم في مجال التعليم الأكاديمي، وهكذا يتضح حاجة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مهارات السلوك التوافقي والاستقلالي، ومدى إمكانية استفادتهم من البرامج التربوية الخاصة التي تُعدّ بقصد تنمية المهارات

الشخصية والاجتماعية والأكاديمية بهدف تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي والتوافق الشخصي والاجتماعي (إبراهيم، ٢٠٠١: ١٦).

كما أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى النتائج الإيجابية لمثل تلك البرامج التي تستهدف تنمية مختلف المهارات التي تتعلق بفئة ذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة الحميضي (٢٠٠٤م) التي كانت تدور حول تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية والمهارات الاجتماعية أثناء أداء العمل وأثبتت فعالية البرنامج في ذلك، ودراسة سالم (٢٠٠٩) والتي أثبتت فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي (الاستقلالية، والاجتماعية) ومدى تأثير ذلك في مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التفاعل الاجتماعي والاعتماد على النفس، وكذلك دراسة عبدالرحيم (٢٠١١) التي أثبتت فعالية البرنامج السلوكي في تنمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة والتي شملت مهارات: التمييز، والفهم، والتعبير، والتواصل اللغوي.

ولقد تنوعت الطرق التي استخدمها الباحثون في تنمية مختلف مهارات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقد عمد الباحث هنا إلى استخدام برنامج سلوكي يعتمد على فنيات المدرسة السلوكية مثل: النمذجة، التلقين، تشكيل السلوك، التعزيز، لعب الأدوار، لكي يدرب أطفال تلك الفئة على التعامل مع ظروف البيئة المحيطة والمجتمع بالقدر الذي يحفظ لهم قدرهم ويحقق لهم قيمتهم. حيث أكد كوري (٢٠١١، ٣٠٦) أن الإجراءات السلوكية يمكن استعمالها في ميادين تطور الإعاقات، والمرض العقلي، والتربية الخاصة. كما أشار بطرس (٢٠١٠، ١٦٢) إلى أنه من خلال إجراءات المدرسة السلوكية يتم مساعدة العميل على تعلم أنماط سلوكية جديدة للتعامل مع مواقف معينة والتي يشعر بأنه غير معد لها، كما أنه يساعد في التقليل من معدل القلق وكذلك بناء الثقة.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله بإحدى مؤسسات التربية الخاصة بمدينة جدة بأن البرامج المقدمة لفئة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتي تسعى إلى تنمية مهارات الحياة تتمركز حول عدد من المهارات المحدودة مثل مهارات السلوك التكيفي ومهارات التواصل واللغة وغيرها، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في بعض

المهارات والتي أصبح تعلمها ضرورة حتمية في الوقت الحالي مثل مهارة التعامل مع التقنية والتعامل مع الأجهزة والمرافق الخدمية مثل أجهزة الصرف الآلي، كما لم يجد الباحث في الدراسات السابقة من اهتم بمثل هذه المهارات، ومن هنا جاء اهتمام الباحث بهذه الدراسة التجريبية للتعرف على البرامج الإرشادية السلوكية التي يمكن أن تصمم لمساعدة أولئك التلاميذ على اكتساب مهارات تمكنهم من العيش بكفاءة وأمان. وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

(١) ما فعالية البرنامج السلوكي في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

(٢) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج؟

أهداف البحث:

(١) التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية لتلاميذ الإعاقة الفكرية (المقابلين للتعلم).

(٢) التعرف على الفروق في مستوى أداء المهارات الحياتية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في جانبين هما:

(١) **الأهمية النظرية:** أهمية البحث تنبع من كون المهارات الحياتية من المجالات الحديثة في التربية في المجتمع العربي - خاصة البيئة السعودية - والتي لم تأخذ حقها من البحث والدراسة، والباحث هنا يحاول أن يثبت من خلال البرنامج المعد أن نظرة المجتمع لذوي الإعاقة الفكرية بأنهم عالة على المجتمع وبأنه لا بد من مراقبتهم في جميع شؤونهم هي نظرة خاطئة بدليل قدرتهم على التعلم والاستقلال بعد خضوعهم لبرامج تدريبية مناسبة لهم، بل إن بعضهم من الممكن أن يتحدى تلك الإعاقة بتحوله إلى فرد منتج يحتاج المجتمع إليه.

(٢) **الأهمية التطبيقية:** يتناول هذا البحث بناء برنامج إرشادي سلوكي مكون من عدد من الفنيات والإجراءات لتنمية المهارات الحياتية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وبعد إثبات جدوى هذا البرنامج يمكن أن يضيف للمعرفة الإنسانية نموذجاً تستفيد منه بعض الجهات المختصة مثل المؤسسات التربوية (المعاهد والمدارس الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية).

مصطلحات البحث:

البرنامج الإرشادي Counseling Program: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً، لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، ٢٠٠٥: ٤٩٩).

الإرشاد السلوكي Behavioral Counseling: الإرشاد السلوكي هو عملية إعادة التعلم، ويعتبر تطبيقاً عملياً لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم والنظرية السلوكية، وذلك بضبط وتعديل السلوك (زهران، ٢٠٠٥: ٣٦٣).

ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي السلوكي تعريفاً إجرائياً:

مجموعة منظمة من الإجراءات والخطوات التي يستخدمها الباحث في سبيل تنمية بعض المهارات الحياتية للتلاميذ الذين يعانون من الإعاقة الفكرية وفق طرق وأساليب المدرسة السلوكية.

المهارات الحياتية Life Skills: عرفها قاسم وعبدالرحمن (٢٠٠٤) بأنها: «مجموعة المهارات التي يتدرب عليها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية، والتي تؤدي إلى تحسين بعض المهارات الحركية والنفسية مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية».

الإعاقة الفكرية intellectual disability: تعرف الجمعية الأمريكية ذوي الإعاقة الفكرية: تمثل الإعاقة الفكرية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن (١٨) (الروسان، ٢٠٠٥، ٢٣)، أما حالات الإعاقة الفكرية الخفيفة وفق تصنيف متغير الذكاء، هي الفئة التي تشكل ما نسبته (٨٥٪) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ويتراوح معامل الذكاء لديهم ما بين (٥٥-٧٠) (الروسان، ٢٠٠٥، ٦١).

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: بناء برنامج سلوكي لتنمية المهارات الحياتية وتطبيقه ميدانياً على مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بالمرحلة الابتدائية.

المحددات المكانية: يُطبق البرنامج على عينة ممثلة من تلاميذ الإعاقة الفكرية (المرحلة الابتدائية) بمدينة جدة.

المحددات الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢م).

الإطار النظري:

المهارات الحياتية:

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم مهارات الحياة اليومية، إذ تذكر المراجع في هذا المجال مصطلحات مثل: مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاستقلالية، والمهارات المعيشية.

ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات والتسميات، فتعتبر مهارات الحياة اليومية ركناً أساسياً في حياة كل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة على حد سواء وخاصة لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة (الروسان وهارون، ٢٠٠١، ١٣).

وقد عرفتها عمران (٢٠٠١، ١٠) بأنها: ”المهارات الأساسية التي لاغنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء ولكن أيضاً من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معيشة الحياة في المجتمع“.

كما عرفها إبراهيم (٢٠١٠، ٢٠) بأنها: ”مجموعة من الأنشطة والقدرات والسلوكيات والوسائل والطرق والكفاءات التي يمتلكها الفرد والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها“.

الهدف من تدريب ذوي الإعاقة على المهارات الحياتية:

يهدف منهج مهارات الحياة اليومية بصفة عامة إلى تنمية المهارات التي تؤدي بدرجة ما إلى الاعتماد على النفس والأداء المستقل في الحياة اليومية، بمعنى أن يتصرف الفرد المعوق في المواقف الحياتية بقدر من الاستقلالية (الروسان وهارون، ٢٠٠١، ١٤). كما وأن الفرد لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، وهو كذلك لا يستطيع العيش دون التعامل مع كافة الجهات، وهذا يؤكد حاجته للتكيف والتفاعل مع المجتمع وذلك لا يتوفر إلا من خلال امتلاكه لمهارات حياتية تجعله يتواصل مع الآخرين ويتفاعل مع المجتمع (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠، ١٨٦).

أهمية المهارات الحياتية:

لخص إبراهيم (٢٠١٠، ٢٦) أهمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

- (١) تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
- (٢) تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية.
- (٣) تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي.
- (٤) تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها.
- (٥) تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي.
- (٦) تنمي التفاعل الاجتماعي، والاتصال الجيد مع الآخرين.
- (٧) تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.
- (٨) توفر النمو الصحي الجيد للشخصية.
- (٩) تنمي المشاعر الإيجابية داخل الطفل تجاه ذاته، وتجاه الآخرين في مجتمعه.
- (١٠) تمكن المتعلم من تحقيق الثقة بالنفس من خلال امتلاك المهارات التي تمكنه من التعامل في المواقف الحياتية المختلفة.
- (١١) تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل بما أن المهارات الحياتية متصلة بواقع الفرد وحياته.

طرق وأساليب تعليم مهارات الحياة :

ذكرت عمران والشناوي (٢٠٠١، ٢٠) ثلاث طرق في تعليم مهارات الحياة على النحو التالي:

- (١) الطريقة التجميعية: حيث يدرب الطفل على كل مهارة بصورة منفصلة حتى يصل إلى المستويات المطلوبة من سرعة الأداء ودقته، وبعد ذلك يتم تجميع المهارة والتدريب عليها ككل وفقاً لمبدأ التسلسل والربط السلوكي.
- (٢) الطريقة الجزئية: وفيها تقدم المهارة للطفل على صورة سلسلة من الإجراءات، ويطلب من الطفل إعادة مانفذه الباحث على كل جزء منها على حدة في صورة متسلسلة حتى يتم إنجاز المهمة وفقاً لمبدأ التشكيل السلوكي.
- (٣) الطريقة الكلية: ويستهدف فيها تقديم المهارة ككل للطفل في تمرين واحد أو عمل تطبيقي شامل، ويحدث هذا عندما تكون إجراءات المهارة بسيطة غير مركبة، أو سبق تقديم بعض أجزائها في مهارات أخرى، وتقدم هذه الطريقة عندما يراد توضيح الربط بين العمليات المكونة للمهارة أمام الطفل وهذه الطريقة تعد من الطرق المركبة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الإرشاد السلوكي :

يطلق على الإرشاد السلوكي أحياناً «إرشاد التعلم» فالافتراض هنا أن الفرد يولد وعقله صفحة بيضاء، وبعد ذلك في نموه يتعلم السلوك (السوي أو المرضي) عن طريق عملية التعلم، ويثبت السلوك المتعلم أولاً بدرجة محدودة، وبمزيد من الإجراءات يتم تثبيته بشكل أقوى (زهران، ٢٠٠٥، ٣٦٤).

أسس الإرشاد السلوكي :

ذكر زهران (٢٠٠٥، ٣٦٤) بأن الإرشاد السلوكي يقوم على أسس نظريات التعلم بصفة عامة، والتعلم الشرطي بصفة خاصة، ويستند إلى أطر النظريات التي وضعها إيفان بافلوف، وجون واطسون، في التعلم الشرطي (الكلاسيكي)، ويستفيد من نظريات ثورنديك، وكلاارك هل، وبروس سكينر في التعزيز وتقرير نتائج التعلم، مع استخدام التعزيز الموجب أو السالب أو الثواب أو العقاب.

خصائص الإرشاد السلوكي :

- لخص زهران (٢٠٠٥، ٣٦٥) أهم خصائص الإرشاد السلوكي فيما يلي:
- (١) معظم سلوك الإنسان متعلم ومكتسب.
 - (٢) السلوك المتعلم يمكن تعديله.
 - (٣) يوجد الفرد ولديه دوافع فسيولوجية أولية، وعن طريق التعلم يكتسب دوافع جديدة ثانوية اجتماعية تمثل أهم حاجاته.

مزايا الإرشاد السلوكي :

هنالك العديد من مزايا الإرشاد السلوكي أشار لها العديد من الباحثين ومنها ما ذكره زهران (٢٠٠٥، ٣٧١):

- (١) يقوم على أساس دراسات وبحوث تجريبية قائمة على نظريات التعلم، ويمكن قياس صدقها قياساً تجريبياً مباشراً.
- (٢) متعدد الأساليب.
- (٣) يركز على المشكلة وهذا يوفر وجود محك لتقييم نتائجه.
- (٤) عملي أكثر منه كلامي.
- (٥) نسبة التحسن باستخدامه عالية قد تصل إلى ٩٠٪ من الحالات.
- (٦) أهدافه واضحة ومحددة.
- (٧) يوفر الوقت والجهد والمال لأنه يستغرق وقتاً قصيراً نسبياً لتحقيق أهدافه.
- (٨) يمكن أن يعاون فيه كل من الوالدين و غيرهم بعد التدريب اللازم.

فنيات الإرشاد السلوكي :

النمذجة: يعتبر التعلم بالنمذجة من أهم الأساليب التعليمية والعلاجية، ويقصد بها إتاحة الفرصة أمام الطفل لمشاهدة نموذج سلوكي معين، ثم التدريب على تقليد ذلك النموذج، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للطفل بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أو تشكيل سلوك جديد، كما أن النمذجة عملية تدريب الفرد على تأدية سلوكيات معينة وفق نموذج يعرض أمامه، ويمكن تقسيم النمذجة إلى قسمين أشار لهما الإمام والجوالدة (٢٠١٠، ١٨٩):

- أ. **النمذجة المباشرة:** حيث يقوم النموذج بتطبيق مهارة حياتية في مواقف فعلية أو رمزية حيث يطلب من الفرد تأدية هذا النموذج بإتقان، أو تتمثل النمذجة المباشرة بوجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي الاجتماعي المطلوب اتقانه، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور التسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك.
- ب. **النمذجة بالمشاركة:** وفيها يتم عرض المهارة الحياتية المراد التدريب عليها بواسطة نموذج، وأداء هذا السلوك من جانب المتدرب مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب.

التلقين: عرف بطرس (٢٠١٠، ١٦١) التلقين بأنه تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص ليقوم بتأدية السلوك، والتلقين قد يكون لفظياً (تعليمات لفظية) أو إيمائية (التأشير أو بالنظر) أو جسدية (المساعدة الجسمية)، وعند الأطفال ذوي الإعاقة يستخدم التلقين بشكل متكرر.

تشكيل السلوك: التشكيل هو إجراء يستخدم لتعليم الأطفال أن يقوموا بالأشياء أو المتطلبات الجديدة بالنسبة إليهم، ونحن عندما نستخدم التشكيل فإننا نعلم سلوكيات جديدة، أو بالأصح نبني سلوكيات جديدة، ويبدأ الإجراء بالاستفادة من الاستجابة التي يمتلكها الطفل بالأصل أو يكون قادراً على القيام بها، ومن ثم نبدأ العمل خطوة بخطوة من هذه الاستجابة باتجاه السلوك الذي نسعى إلى بنائه، وعملية البناء هذه تثير الدافعية وتساهم التقدم والاستمرار في البناء السلوكي الذي يحقق الهدف (الزريقات، ٢٠٠٧، ٢٧٨).

التعزيز: وهو إثابة الطفل على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق. كما أنه عملية تدعيم السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية، ولا تقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل فقط بل هو ذو أثر إيجابي من الناحية النفسية أيضاً (بطرس، ٢٠١٠، ٢١٩).

كما عرفه رادفور وقوفير (1980, 237) Radford & Govier على أنه شيء ما يزيد أو يقلل من احتمالية الاستجابة التي تتبعه.

لعِب الأدوار: هو قيام الطفل بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد، حيث يوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين (بطرس، ٢٠١٠، ٢٦١).

الإعاقة الفكرية:

الإعاقة الفكرية ظاهر معروفة على مر العصور ولا يوجد مجتمع يخلو من هذه الظاهرة، ولقد تعددت التفسيرات لهذه الظاهرة لأنها تجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم المعرفة كعلوم النفس، والتربية، والطب، والاجتماع، والقانون، والإعاقة الفكرية هي أحد درجات العجز بوظائف معينة تؤدي إلى تأخير الفرد بقيامه بتلك الوظائف بشكل عادي وهذا التأخير العقلي هو اضطراب علاقات الفرد بنفسه أولاً وبمحيطه في الزمان والمكان علماً أن تواصل هذه العلاقات هي الممارسة اليومية للحياة الإنسانية بمعنى آخر أن الإعاقة الفكرية هو ضعف في الوظيفة العقلية ناتجة عن عدة عوامل (وادي، ٢٠٠٨، ٣٣).

بناءً على ما سبق سنستعرض التعريفات المختلفة للإعاقة:

التعريف الطبي: يعتبر من أقدم التعريفات، حيث ركز فيه الأطباء على أسباب الإعاقة الفكرية، ففي عام (١٩٠٠م) ركز إيرلاند Ireland على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية، والتي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وفي عام (١٩٠٨م) ركز تريدغولد Tredgold على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر الدماغ، وبشكل عام فإن الأسباب المؤدية إلى الإعاقة تتعدد وخاصة تلك التي تؤدي إلى تلف الجهاز العصبي المركزي، وخاصة القشرة الدماغية والتي تتضمن مراكز الكلام والعمليات العقلية العليا، والتأخر البصري الحركي، الحركة، والإحساس، والقراءة، والسمع... إلخ. حيث تؤدي تلك الأسباب إلى تلف في الدماغ أو المراكز المشار إليها، وبالتالي تعطيل الوظيفة المرتبطة بها (الروسان، ١٩٩٩، ١٦).

التعريف السيكميومتري: اعتمد هذا التعريف على مقياس الذكاء والذي اعتمد مقياس ستانفورد - بينيه وسايمون حيث تزود اختبارات الذكاء بمقدار كمي يمكن من

خلاله التعرف على حالة الإعاقة الفكرية، ولسنوات عدة اعتبرت معامل الذكاء (٧٠) فما دون مؤشراً ودليلاً على التمييز بين ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة الفكرية (يحيى وعبيد، ٢٠٠٥، ١٦).

التعريف الاجتماعي: يعرف انجالس (1978, 45) Ingalls مفهوم الإعاقة الفكرية من الناحية الاجتماعية بأنها: "الدرجة التي لا يستطيع فيها الفرد أن يتأقلم مع البيئة الطبيعية من حوله ومع الرفاق وبذلك فهو يحتاج إلى توجيه وإشراف وسيطرة ورعاية شخصية ورعاية مجتمعية".

التعريف التربوي: يشير إلى أن ذي الإعاقة الفكرية: «هو الفرد الذي لا يقل عمره ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنة، وتعيقه إعاقته عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته بالتعليم والتدريب وفق أساليب خاصة» (يحيى وعبيد، ٢٠٠٥، ١٦).

التعريف القانوني: الشخص ذي الإعاقة الفكرية هو غير القادر على الاستقلالية في تدبير شؤونه بسبب حالة الإعاقة الدائمة، أو توقف النمو العقلي في سن مبكرة (وادي، ٢٠٠٨، ٣٤).

تصنيف حالات الإعاقة:

فيما يتعلق بتصنيف الإعاقة الفكرية من المفيد أن نذكر بأن هناك عدة تصنيفات وفقاً لعدد من المتغيرات:

أولاً: التصنيف حسب الأسباب: يعتمد هذا التصنيف أساساً على اعتبار الجوانب الطبية البيولوجية التي تقف وراء حدوث الإعاقة الفكرية، وأقدم التصنيفات الطبية تصنيف تريدمولد Tredgold حيث يصنف الإعاقة الفكرية إلى الفئات التالية:

- أ. إعاقة عقلية أولية، سببها وراثي.
- ب. إعاقة عقلية ثانوية، أسبابها بيئية مكتسبة مثل الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو التشوهات الخلقية والتي يتعرض لها الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة.
- ج. إعاقة عقلية مختلطة، ترجع لأسباب وراثية وبيئية معاً.
- د. إعاقة عقلية غير معروفة الأسباب (الحازمي، ٢٠٠٧، ٢٨).

ثانياً: التصنيف حسب الشكل الخارجي (الإكلينيكي): ذكرت يحيى و عبید (٢٠٠٥، ٢٤) أن من أهم الأنماط الإكلينيكية للمتخلفين عقلياً وأشدها شيوعاً ما يلي:

(١) **حالات العرض دوان:** وتمثل (١٠٪) من حالات الإعاقة الفكرية المتوسط والشديد، ويتميز الأطفال المنغوليين بخصائص جسمية وعقلية واجتماعية تختلف عن خصائص فئات الإعاقة الفكرية الأخرى، وتتمثل تلك الخصائص في الوجه المستدير السطح، والعيون الضيقة ذات الاتجاه العرضي، وصغر حجم الأنف وكبر حجم الأذنين وظهور اللسان خارج الفم والأسنان غير المنتظمة وقصر الأصابع والأطراف وظهور خط هلامي واحد في راحة اليد، ويكون هؤلاء الأطفال أبطأ من الآخرين في تعلم استعمال أجسامهم وعقولهم حيث أن الخصائص العقلية لهذه الفئة تتمثل في القدرة العقلية التي تتراوح ما بين المتوسط والبسيطة، ولديهم قدرة على تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية ومهارات العناية بالذات والتواصل.

(٢) **حالات استسقاء الدماغ:** هو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغوط فتتلف أنسجة الدماغ وترجع زيادة هذا السائل إلى اختلال إعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع جريانه ويتصف ذوي الإعاقة الفكرية والذين يعانون من الاستسقاء الدماغية بكبر حجم الرأس بسبب زيادة السائل، وبروز الجبهة. ويمكن التعرف على هذه الحالة عن طريق قياس محيط الرأس وملاحظة منطقة اليافوخ.

(٣) **حالات القماءة:** يتصف هؤلاء الأطفال بالقصر المفرط وقد لا يتجاوز طوله (٦٠-٧٠ سم) في مرحلة المراهقة (١٦-١٨) سنة وترجع أسباب هذه الحالة إلى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص إفراز الغدة الدرقية الحامل وقد ترجع إلى عوامل مكتسبة لنقص غذاء الطفل بعد الولادة وهذا يؤدي إلى تلف المخ. وتتراوح معامل ذكاء هذه الفئة من (٢٥-٥٠) ويواجهون مشكلات تعليمية تبدو في صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي مهارات الحياة اليومية.

(٤) **حالات كبر حجم الدماغ:** تتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم وزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ وترجع إلى وجود عيب في المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ في أنسجة المخ، وتبدو مظاهر هذه الحالة في كبر محيط الجمجمة (٤٠سم $\pm$ ٥سم) مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة عند الولادة وأيضاً يعانون من صعوبة في المهارات الحركية العامة والدقيقة مقارنة مع غير ذوي الإعاقة ويقع هؤلاء ضمن فئة الإعاقة الفكرية الشديدة جداً، أما أسباب هذه الحالة فمعظمها غير معروف لأسباب وبعضها يرجع إلى عوامل مثل تناول العقاقير والأدوية والكحول والتدخين والإشعاعات وتسمم الحمل.

(٥) **حالات صغر حجم الدماغ:** تتميز هذه الحالة بصغر حجم الجمجمة وصغر حجم المخ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة (٢٠سم $\pm$ ٥سم) مقارنة مع حجم محيط الجمجمة للعاديين حيث يكون عند غير ذوي الإعاقة (٣٣سم $\pm$ ٥سم)، وتتصف هذه الحالة بضعف في النمو اللغوي وعدم وضوح الكلام وتصاحبها حالات تشنج ونوبات صرع مع زيادة النشاط الحركي.

(٦) **حالات اضطراب التمثيل الغذائي:** عبارة عن اضطراب في التمثيل الغذائي ينتج عن فقدان إنزيم يفرزه الكبد، أما أهم ما يميز هذه الفئة من الناحية الجسمانية هو لون الشعر الأشقر والعيون الزرقاء ولون البشرة الفاتحة مقارنة مع لون بقية العائلة والجلد الرقيق والجمود وفرط النشاط الحركي ويكون حجمهم أصغر من أقرانهم في العمر الزمني وتتميز بانخفاض معامل الذكاء حيث تقع هذه الحالة ما بين الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة وتتميز أيضاً باختلالات عصبية وعقلية وحركية زائدة وانحرافات سلوكية.

(٧) **حالة الجلاكتوسيميا:** هي أيضاً إحدى الحالات الناتجة عن جين متنحي يتصادف وجوده في كلا الوالدين، وحدوثه نادر جداً، وكثيراً ما يموت الأطفال حديثو الولادة المصابين بهذه الحالة مبكراً في فترة الرضاعة أو يصابون بالإعاقة الفكرية إذا استمروا بدون علاج على قيد الحياة، أما أسباب هذه الحالة فهي قصور في عملية تمثيل الكربوهيدرات.

ثالثاً: التصنيف حسب متغير معامل الذكاء: ذكر الروسان (١٩٩٩، ٥٦) أن تصنيف حالات الإعاقة الفكرية وفق متغير معامل الذكاء إلى ثلاث مجموعات هي:

(١) **الإعاقة الفكرية الخفيفة:** تشكل هذه الفئة ما نسبته (١٠٪) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٥٥-٧٥) على اختبارات الذكاء، أما الخصائص الجسمية لهذه الفئة فتبدو مقاربة لمظاهر النمو الجسدي العادي ويتميز أطفال هذه الفئة بعدد من الخصائص الاجتماعية والتي تبدو في الأداء الموازي أو المقارب لأداء الأطفال غير ذوي الإعاقة المناظرين لهم في العمر الزمني، وعلى مهارات الحياة اليومية والمهارات اللغوية، ومهارات تحمل المسؤولية ومهارات التنشئة الاجتماعية. أما الخصائص التعليمية لهذه الفئة فتبدو في قدرة أطفال هذه الفئة على تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة كالقراءة والكتابة والحساب في مستوى يوازي في أعلى تقدير مستوى طلبة الصف الرابع الابتدائي.

(٢) **الإعاقة الفكرية المتوسطة:** تشكل هذه الفئة ما نسبته (١٠٪) تقريباً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٤٠-٥٥) على اختبارات الذكاء، أما الخصائص الجسمية لهذه الفئة فتبدو في ظهور العديد من المشكلات الجسمية في الطول والوزن والمهارات الحركية العامة ومشكلات في المشي والوقوف والجري واستعمال الأدوات اليومية وكذلك مشكلات في الكتابة كما قد تصاحب تلك المشكلات الجسمية مشكلات أخرى صحية مرتبطة ببعض الأمراض ومشكلات حسية أخرى مصاحبة للمشكلات البصرية والسمعية. كذلك مشكلات في السلوك التكيفي كمهارات الحياة اليومية، ومشكلات في السلوك اللا تكيفي كالسلوك العدواني، وسلوك إيذاء الذات والعادات الصوتية والاجتماعية غير المقبولة اجتماعياً.

(٣) **الإعاقة الفكرية الشديدة:** تشكل هذه الفئة ما نسبته (٥٪) تقريباً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٤٠) فما دون على اختبارات الذكاء، وهذه الفئة من الأطفال خصائص جسمية واجتماعية تختلف عن غيرها من فئات الإعاقة الفكرية الأخرى كالبسيطة والمتوسطة إذ تظهر لدى أطفال هذه الفئة مشكلات واضحة في الطول والوزن وشكل

الرأس والمهارات الحركية العامة كالمشي، وصعوبة بالغة في المهارات الحركية الدقيقة، كما تظهر لدى أطفال هذه الفئة مشكلات صحية كالصرع والشلل الدماغي أو حالات كبر /صغر/ استسقاء الدماغ هذا بالإضافة إلى بعض المشكلات الحسية كالسمعية والبصرية وقد تظهر على بعض أطفال هذه الفئة تعدد الإعاقات. أما عن الخصائص الاجتماعية لهذه الفئة فتبدو في العديد من مشكلات السلوك التكيفي إذ يصعب على أطفال هذه الفئة القيام بمهارات الحياة اليومية، أو المهارات الاستقلالية، أو المهارات اللغوية وخاصة مهارات الاستقبال اللغوية ويصاحب مثل هذه الحالات ظهور أعراض فصام الطفولة، ويصعب تعليم هؤلاء الأطفال أية مهارات أكاديمية بسبب تدني قدراتهم العقلية.

رابعاً : التصنيف حسب البعد التربوي: يصنف الحازمي (٢٠٠٧، ٤٣) ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير البعد التربوي إلى ثلاث مجموعات وهي:

(١) **فئة القابلين للتعليم:** يتراوح معامل ذكاء هذه الفئة من (٥٠-٧٠) ولا يستطيع أفراد هذه الفئة مواصلة الدراسة وفقاً لمناهج التعليم العام؛ إلا أنه لديهم إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية إذا ما توفرت لهم خدمات تربوية خاصة ويتضمن محتوى منهاج الأطفال القابلين للتعليم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والرياضيات والمهارات المهنية والمهارات الاجتماعية ومهارات السلامة ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وأحياناً الخامس.

(٢) **فئة القابلين للتدريب:** يتراوح معامل ذكاء هذه الفئة من (٣٠-٤٩) ولا يستطيع أفراد هذه الفئة التعليم إلا بقدر ضئيل من المهارات الأكاديمية؛ إلا أنهم قابلون للتدريب وفقاً لبرامج خاصة على مهام العناية الذاتية والوظائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية مع مراعاة التركيز على البرامج التدريبية المهنية وخاصة برامج التأهيل المهني ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى مستوى الصف الثاني الابتدائي.

(٣) **فئة الاعتماديين:** يتراوح معامل ذكاء هذه الفئة من (٢٩) فما دون وهذه الفئة تحتاج إلى عناية تامة وإشراف كامل من قبل الآخرين ويظهر لدى أفراد هذه الفئة قصور في التناسق الجسمي والحسي والحركي ويجب التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية.

خامساً: التصنيف حسب الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذا التصنيف حيث تصنف حالات الإعاقة الفكرية حسب متغيري معامل الذكاء والسلوك التكيفي معاً وفقاً لما يلي وحسب التعريف الجديد:

(١) **الإعاقة الفكرية الخفيفة:** ويتراوح معامل الذكاء لهذا الفئة ما بين (٥٠-٦٩) ويمتاز بأن لديه صعوبات تعلم ولديه قدرة على العمل والمحافظة على العلاقات الاجتماعية ويساهم في المجتمع.

(٢) **الإعاقة الفكرية المتوسطة:** ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٣٥-٤٩) ويمتاز بأن لديه تأخر نمائي ملحوظ خلال الطفولة وبعض الدرجات من الاستقلالية في الرعاية الذاتية ومهارات أكاديمية وتواصلية كافية ويحتاج إلى درجات متنوعة من الدعم للعيش والعمل في المجتمع.

(٣) **الإعاقة الفكرية الشديدة:** ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٢٠-٣٤) ويمتاز ذي الإعاقة الفكرية هنا بحاجته إلى الدعم المستمر.

(٤) **الإعاقة الفكرية الشديدة جداً:** ويمتاز ذوي الإعاقة الفكرية هنا بمعاملات ذكاء أدنى من (٢٠) على اختبار الذكاء ويعانون من محددات شديدة في الرعاية الذاتية والتواصل والحركة ويحتاجون إلى دعم خاص مستمر (الحازمي، ٢٠٠٧، ٤٥).

دراسات سابقة:

قامت Mechling (2002) بدراسة الهدف منها تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة قراءة لافتات المواد والممرات في محلات البقالة والسوبر ماركت، وأسماء بعض المواد كالمنظفات والأطعمة وغيرها باستخدام الحاسوب، وتكونت العينة من (٤) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وأشارت النتائج

بأن استخدام الحاسوب كان ناجحاً في تعليم قراءة اللافتات وأسماء المواد في محلات البقالة والسوبر ماركت والقدرة على تعميم هذه المهارة.

كما قام (2003) Langone, Tom, Rieber, & Matzko بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام التقنية المعتمدة على الحاسوب لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة مهارات الحياة اليومية، مثل القراءة: قراءة الملصقات على المواد التموينية، مهارات حركية، التجوال في المتجر، ومهارات اقتصادية: الشراء من محلات البقالة، ومهارات اجتماعية، ومهارات السلامة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، ومدة الدراسة ثلاثة أسابيع، وقد أبدت العينة تحسناً في المهارات التي تعلمتها باستخدام الحاسوب.

كذلك أكدت دراسة الحميضي (٢٠٠٤) على فعالية البرنامج السلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية داخل حجرة المدرسة مثل بناء العلاقات الشخصية مع الآخرين وإلقاء التحية والمصافحة والابتسام والنظام، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٨) طلاب، وطبق عليهم مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة داخل حجرة الصف، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة داخل حجرة الدراسة (العينة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة قاسم و عبدالرحمن (٢٠٠٤) حول فاعلية برنامج تروحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والمتمثلة في مهارات اجتماعية ومهارات اقتصادية ومهارات لغوية وقد استخدموا فيها مجموعة وعينة قوامها (٣٠) طفلاً وطبقوا عليهم استبيان تحديد المهارات الحياتية، واستبيان للمهارات النفسية، واستبيان آخر لتحديد القدرات العقلية وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي في المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة لصالح الأداء البعدي.

كما قام وآخرون Mac Cab, Jenkins, Mills, Dal-Philip, & Colen. (2006) بدراسة كانت تهدف إلى التعرف على فاعلية اللعب الجماعي في تحسين الأداء اللغوي والنمو المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث تكونت العينة من (٢٤) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية في مجموعتين إحداها تستخدم اللعب في مجموعة العزل والأخرى تستخدم اللعب في مجموعة الدمج، وقد تم استخدام استمارة ملاحظة، ومقياس السلوك التكيفي، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية في اللعب الأدائي من مجموعة العزل.

كما قدم الباحث جاد المولى (٢٠٠٩) دراسة حول فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكان هدفها تصميم برنامج تدريبي يقوم على استخدام كل أنشطة اللعب المتنوعة وبعض إجراءات إدارة الذات، والكشف عن فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارة إدارة الذات ومهارات الحياة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً، وقد طبق عليهم اختبار ذكاء ستانفورد بينيه، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال، ومقياس إدارة الذات، وأكدت الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي على مقياس إدارة الذات ومقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي.

أيضاً قامت حسن (2010) Hussen بدراسة هدفت إلى استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لتحديد تأثيرها على بعض المهارات الأساسية في رياضة الكاراتيه ومستوى السلوك التوافقي لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، واستخدمت المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٢) طفلاً، حيث استخدمت الباحثة أربعة أنواع من الذكاء، ومقياس السلوك التكيفي، ووجدت فروقاً في مستوى المسؤولية، والتنشئة الاجتماعية، والسلوك المعادي للمجتمع، والسلوك الاجتماعي غير المناسب من ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضاً أثبتت سرعة تعلم المهارات في رياضة الكاراتيه.

كما قامت عبد الرحيم (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي مثل مهارات التمييز والفهم والتواصل اللغوي والتعبير اللفظي، و طبقتها على عينة مكونة من مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من (١٠) أفراد، كما طبقت عليهم اختبار رسم رجل، ومقياس السلوك التكيفي، واستمارة البيانات الأولية عن الطفل، واستخدمت الباحثة أيضاً استبيان تقدير مستوى المربيات لمستوى المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة أجرتها عبده (٢٠١١) إلى وضع برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية المتمثلة في بعض المهارات الاجتماعية كالعلاقة بالآخرين، ومهارات رعاية الذات، ومهارات اقتصادية كالشراء، ومهارات تواصل لغوي لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية الخفيفة، واستخدمت المنهج التجريبي (قبلي - بعدي - تتبعي) على عينة قوامها (٦٠) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استبيان استكشافي للتعرف على المهارات الحياتية التي تتناسب مع الطالبات، واستبيان المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج التدريبي المقترح تأثيراً إيجابياً على تحسين المهارات الحياتية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

— من حيث الأهداف: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن بعضها كان يهدف إلى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات الاقتصادية كقراءة لافتات المواد والممرات في محلات البقالة والسوبر ماركت، وأسماء بعض المواد كالمنظفات والأطعمة، وقراءة الملصقات على المواد التموينية، والشراء من محلات البقالة كدراسة (Mechling (2002 ، ودراسة (Langone, et al. (2003 ودراسة عبده (٢٠١١). وبعض الدراسات ركزت على المهارات اللغوية والتواصل مثل دراسة قاسم و عبد الرحمن (٢٠٠٤)، و دراسة الحميضي (٢٠٠٤)، ودراسة (Mac Cabe et al. (2006، ودراسة عبد الرحيم (٢٠١١).

- من حيث العينة: تباينت الدراسات السابقة في نوع و حجم العينة المختارة لتطبيق الدراسة عليها فمن حيث النوع نجد أن دراسة (Mechling (2002، و دراسة (Langone, et al. (2003، و دراسة الحميضي (٢٠٠٤)، و دراسة جاد المولى (٢٠٠٩) قد طبقت على عينة من الذكور، بينما كانت دراسة عبده (٢٠١١) على عينة من الإناث. كما اتفقت جميع الدراسات في استخدام عينة من ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة (القابلين للتعليم) باستثناء دراسة (Mechling (2002 حيث كانت العينة من فئة الإعاقة الفكرية المتوسطة. أما من حيث حجم العينة فقد تباينت الدراسات في ذلك.

- من حيث النتائج: أجمعت البحوث والدراسات السابقة على فعالية البرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مختلف المهارات الحياتية والاجتماعية كدراسة (Langone, et al. (2003 التي أثبتت فعالية استخدام التقنية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الحياة، ودراسة الحميضي (٢٠٠٤) التي أكدت فعالية البرنامج السلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية، كذلك دراسة قاسم و عبدالرحمن (٢٠٠٤) أكدت فاعلية البرنامج الترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية، كذلك توصلت بعض الدراسات إلى فعالية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الحياة لذوي الإعاقة الفكرية كدراسة جاد المولى (٢٠٠٩)، ودراسة عبده (٢٠١١).

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

- (١) توجد فعالية للبرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات حيث يتضمن منهج البحث الذي يتبعه الباحث وتحديد مجتمع البحث وعينته والأدوات وأساليب التطبيق وإجراءات البحث المتبعة في التأكد من الصدق والثبات، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

منهج البحث :

يعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي وذلك بغرض دراسة فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بالمرحلة الابتدائية ، وذلك من خلال إخضاع مجموعتين متكافئتين لقياس قبلي ، ثم تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي على المجموعة التجريبية فقط ، ومن ثم يتم إخضاع كلا المجموعتين لقياس بعدي وذلك لقياس فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي كمتغير مستقل في تنمية بعض المهارات الحياتية كمتغير تابع.

ولتحقيق المنهج التجريبي الذي اعتمد عليه الباحث كان لابد من تحقق التالي:

- (١) استخدام التجربة وهي إحداث تغير ما في الواقع (المتغير المستقل) وملاحظة نتائج وأثار هذا التغير على (المتغير التابع) وفي البحث الحالي فإن المتغير المستقل فعالية البرنامج السلوكي، أما المتغير التابع فهو تنمية المهارات الحياتية.
- (٢) ضبط إجراءات التجربة للتأكد من عدم وجود عوامل أخرى غير المتغير التجريبي أثرت على هذا الواقع، وقد استخدم الباحث مجموعتين: مجموعة ضابطة لم يتم التعرض لها، ومجموعة تجريبية تعرضت للمتغير المستقل.

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية - القابلين لتعلم - بمدينة جدة والذين يدرسون بمدارس التعليم العام - نظام الدمج - التابع للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة وأبائهم.

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بعد أن تم تطبيق المقياس على (٢٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية ، وتم اختيار عدد (١٠) تلاميذ ممن حصلوا على درجات منخفضة في مقياس المهارات الحياتية ، ومن ثم تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين ، مجموعة ضابطة وعددها (٥) تلاميذ ، ومجموعة تجريبية وعددها (٥) تلاميذ .

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق ببعض المتغيرات وتنحصر المتغيرات الخارجية حسب رأي الباحث التي من المتوقع أن تؤثر في نتائج الدراسة الحالية في:

العمر: حيث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار أفراد المجموعتين فكان متوسط أعمار المجموعة التجريبية (١٢,٤) سنة ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٢,٣) سنة ثم استخدم الباحث اختبار لخص دلالي الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر كما في الجدول التالي:

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومدى التكافؤ في الأعمار

بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تجريبية	١٢,٤	٢,٥	-٠,١١٦	٠,٤١٧	غير دالة
ضابطة	١٢,٣	٢,٤			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بالعمر مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير العمر .

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في مقياس المهارات الحياتية فقد تم استخدام اختبار مان ويتني والجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني للكشف عن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية «الاختبار القبلي»

المهارات الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
المهارة الأولى استخدام الهاتف	تجريبية	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٩,٥٠	٢٤,٥٠	-٠,٦٢٩	٠,٥٣٠ غير دالة
	ضابطة	٥	٦,٠٠	٣٠,٥٠				
المهارة الثانية استخدام الصراف	تجريبية	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠	١١,٠٠	٢٦,٠٠	-٠,٣١٦	٠,٧٥٢ غير دالة
	ضابطة	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠				
المهارة الثالثة التسوق والشراء	تجريبية	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠	١٠,٥٠	٢٥,٥٠	-٠,٤٢٤	٠,٦٧١ غير دالة
	ضابطة	٥	٥,٩٠	٢٩,٥٠				
المهارة الرابعة التواصل	تجريبية	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	٢٧,٥٠	-٠,٠٠٠	١,٠٠ غير دالة
	ضابطة	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠				
المجموع	تجريبية	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	١٠,٠٠	٢٥,٠٠	-٠,٥٢٥	٠,٥٩٩ غير دالة
	ضابطة	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠				

يبين الجدول (٢) تكافؤ المجموعتين «التجريبية والضابطة» في مقياس المهارات الحياتية، حيث تشير نتائج اختبار مان ويتني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في الاختبار القبلي، إذ بلغت قيمة «U» (١٠,٠٠) وهي غير دالة إحصائياً.

أدوات البحث :

تضمن البحث الحالي الأدوات الآتية:

ـ أولاً: مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحث) حيث اشتمل المقياس على أربعة مهارات على النحو التالي:

المهارة الأولى: مهارة استخدام الهاتف وأرقام عباراته من (١ - ١٥).

المهارة الثانية: مهارة استخدام الصراف وأرقام عباراته من (١٦ - ٢٦).

المهارة الثالثة: مهارة التسوق والشراء وأرقام عباراته من (٢٧ - ٤٣).

المهارة الرابعة: مهارة التواصل وأرقام عباراته من (٤٤ - ٥٤).

خطوات بناء المقياس :

- (١) الرجوع للدراسات السابقة والتراث النظري المتعلقة بالمقاييس في مجال الإعاقة الفكرية.
- (٢) تحديد غرض المقياس المتمثل في تنمية بعض المهارات الحياتية.
- (٣) تحديد المهارات الحياتية المطلوب تنميتها والمتمثلة في (مهاره استخدام الهاتف، مهارة استخدام الصراف، مهارة التسوق الشراء، مهارة التواصل) والتي تمثل أبعاد المقياس.
- (٤) تحديد فقرات كل مهارة.
- (٥) عرض المقياس في صورته الأولى على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص.
- (٦) التعديل على المقياس في ضوء ماورد من المحكمين حيال المقياس.

جدول (٣)

يوضح المهارات الفرعية والتعريف بها وأرقام عباراتها

العدد العبارات	أرقام العبارات	التعريف	البعد
١٥	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	مدى قدرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على الاستخدام الصحيح للهاتف المنزلي والهاتف النقال والاستفادة منهما في الاتصال بالأسرة أو أحد الأقارب أو الاتصال بأحد أرقام الطوارئ في حال الحاجة لأقدر الله أو إرسال رسالة نصية مهمة	مهارة استخدام الهاتف
١١	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	قدرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على الاستفادة من جهاز الصراف الآلي وحفظه لثقوده وأخذها في أي وقت يشاء وتدبيره لشؤونه المالية	مهارة استخدام الصراف
١٧	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣	قدرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على الذهاب للمتجر وشرائه للمواد الغذائية والمنزلية الأساسية وقدرته على تمييز الجيد من الرديء والغالي من الرخيص والمفيد وغير المفيد وقدرته على التعامل مع البائع ومعرفته بما يحمله من مبلغ مالي وما يتبقى له بعد قيامه بالشراء	مهارة التسوق الشراء
١١	٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤	تعبر عن قدرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على الالتزام ببعض الآداب العامة والسلوكيات الاجتماعية التي تعتبر ضرورة حتمية يجب عليه تعلمها حيث ترتبط بالمهارات السابقة وترتبط بعلاقاته في المجتمع بشكل عام.	مهارة التواصل

تصحيح المقياس كما يلي:

(دائماً): تحتسب بخمس درجات، (غالباً): تحتسب بأربع درجات، (أحياناً): تحتسب بثلاث درجات، (نادراً): تحتسب بدرجتين، (أبداً): تحتسب بدرجة واحدة.

وقد تم التحقق من صدق وثبات مقياس المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية على النحو التالي:

أولاً: ثبات المقياس :

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعليم) للتحقق من ثبات مقياس المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية حيث استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ. ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات وفقاً لذلك..

جدول (٤)

يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع مهارات المقياس

م	المهارة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
١	مهارة استخدام الهاتف	٠,٧٨٠
٢	مهارة استخدام الصراف	٠,٧٤٥
٣	مهارة التسوق والشراء	٠,٧٥٠
٤	مهارة التواصل	٠,٨٦٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت للمهارة الأولى (٠,٧٨٠)، وللمهارة الثانية (٠,٧٤٥)، وللمهارة الثالثة (٠,٧٥٠)، وللمهارة الرابعة (٠,٨٦٩) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

كما قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس مقارنة بمجموع المهارة التي تنتمي لها كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس مقارنة بمجموع المهارة التي تنتمي

معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	
١	٠,٦٩٠	١٠	٠,٧٥٥	١٩	٠,٦٧٣	٢٨	٠,٨٤٧	٣٧	٠,٩٢٢	٤٦	٠,٤٧٨
٢	٠,٦٣٦	١١	٠,٧٥٧	٢٠	٠,٨٧١	٢٩	٠,٧٠١	٣٨	٠,٧٩٣	٤٧	٠,٨٥٦
٣	٠,٧١٩	١٢	٠,٨٤٩	٢١	٠,٨٣٣	٣٠	٠,٧٦٥	٣٩	٠,٨٨٤	٤٨	٠,٦٨٠
٤	٠,٤٦٩	١٣	٠,٦٣٥	٢٢	٠,٨٥٦	٣١	٠,٦٩٥	٤٠	٠,٦٢٨	٤٩	٠,٥٨٨
٥	٠,٥١٤	١٤	٠,٦٨١	٢٣	٠,٦٧٧	٣٢	٠,٨٤٨	٤١	٠,٥٨٣	٥٠	٠,٥٥٤
٦	٠,٥٦٨	١٥	٠,٥٣١	٢٤	٠,٧٥٣	٣٣	٠,٤٥٢	٤٢	٠,٧٠٥	٥١	٠,٦٨٩
٧	٠,٩٢٣	١٦	٠,٨٠٠	٢٥	٠,٤٥٨	٣٤	٠,٨٣٥	٤٣	٠,٧٨٥	٥٢	٠,٧٨٤
٨	٠,٦٢٨	١٧	٠,٨٧٢	٢٦	٠,٧٩٠	٣٥	٠,٩٠٥	٤٤	٠,٦٦١	٥٣	٠,٨٠٤
٩	٠,٥٩٥	١٨	٠,٨٠٥	٢٧	٠,٨٠٥	٣٦	٠,٥٠٤	٤٥	٠,٥٥٢	٥٤	٠,٧٩١

يوضح الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية
 (××) دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، (×) دالة إحصائياً عند (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات
 المقياس مقارنة بالمجموع الكلي للجانب الذي تنتمي إليه العبارة كانت دالة إحصائياً
 عند (٠,٠١)، أو عند (٠,٠٥) مما يؤكد ثبات المقياس.

ثانياً: صدق المقياس:

الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المختصين في علم النفس والإرشاد
 النفسي والتربية الفكرية، وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدى مناسبتها في
 قياس المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت هذه الخطوة على الصورة
 النهائية للمقياس المكون من (٤٤) عبارة دون تعديلات جوهرية على المقياس.

البرنامج الإرشادي السلوكي :

قام الباحث بإعداد برنامج سلوكي لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم) بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

التعريف بالبرنامج : برنامج تنمية المهارات الحياتية مجموعة منظمة من الإجراءات والخطوات التي يستخدمها الباحث في سبيل تنمية بعض المهارات الحياتية للتلاميذ الذين يعانون من الإعاقة الفكرية وفق طرق وأساليب وفنيات المدرسة السلوكية مثل: النمذجة ، التلقين، تشكيل السلوك، التعزيز، لعب الأدوار.

الهدف العام من البرنامج : يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الحياتية (مهاراة استخدام الهاتف - مهارة استخدام الصراف الآلي - مهارة التسوق والشراء - مهارة التواصل) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

الفئة المستهدفة من البرنامج : يستهدف البرنامج عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم) بمدينة جدة.

عدد جلسات البرنامج : يتكون البرنامج من (١٧) جلسة لمدة أربعة أسابيع بواقع أربع جلسات كل أسبوع وجلسة إضافية خامسة في الأسبوع الأخير وتتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة.

تحكيم البرنامج : تم عرض الصورة الأولية للبرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإرشاد والتوجيه التربوي من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين ذوي العلاقة وقد أبدوا ملاحظاتهم وآرائهم حول البرنامج.

جدول (٦) مخطط عام لجلسات البرنامج

الجلسة	العنوان	الزمن
الأولى	الافتتاح والتعارف وبناء العلاقة	(٦٠-٤٥) دقيقة
الثانية	التعرف على الهاتف	(٦٠-٤٥) دقيقة
الثالثة	استخدام الهاتف في الاتصال	(٦٠-٤٥) دقيقة
الرابعة	إرسال رسالة نصية	(٦٠-٤٥) دقيقة
الخامسة	الاتصال بأرقام الطوارئ	(٦٠-٤٥) دقيقة
السادسة	تمييز جهاز الصراف الآلي	(٦٠-٤٥) دقيقة
السابعة	تمييز بطاقات الصراف الآلي	(٦٠-٤٥) دقيقة
الثامنة	بطاقة الصراف الآلي (الرمز - وطريقة الإدخال)	(٦٠-٤٥) دقيقة
التاسعة	استخدام جهاز الصراف الآلي (نظري)	(٦٠-٤٥) دقيقة
العاشر	استخدام جهاز الصراف الآلي (عملي)	(٦٠-٤٥) دقيقة
الحادية عشرة	استخدام جهاز الصراف الآلي (عملي)	(٦٠-٤٥) دقيقة
الثانية عشرة	التعرف على المواد الغذائية والمنزلية الأساسية	(٦٠-٤٥) دقيقة
الثالثة عشر	تمييز متاجر المواد الغذائية من غيرها من المتاجر	(٦٠-٤٥) دقيقة
الرابعة عشر	أساسيات الشراء من المتجر	(٦٠-٤٥) دقيقة
الخامسة عشر	الشراء من متجر صغير (البقالة)	(٦٠-٤٥) دقيقة
السادسة عشر	الشراء من متجر الحي (هايبير ماركت)	(٦٠-٤٥) دقيقة
السابعة عشر	الجلسة الختامية	(٦٠-٤٥) دقيقة

إجراءات البحث:

- (١) الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة بالموضوع.
- (٢) الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية التي أعدت لتنمية بعض المهارات لذوي الإعاقة الفكرية.
- (٣) اختيار المهارات الحياتية المطلوب تنميتها لدى التلاميذ.
- (٤) بناء المقياس المستخدم في البحث.
- (٥) إعداد البرنامج المستخدم.

- (٦) تحكيم المقياس والبرنامج وعرضه على المختصين.
- (٧) تطبيق المقياس قبلياً على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة البيروني الابتدائية الرائدة.
- (٨) اختيار وتعيين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بتحديد النصف الأدنى ثم ترتيب الأفراد المختارين تصاعدياً حسب درجاتهم على مقياس المهارات الحياتية وتصنيف أصحاب التسلسل الفردي إلى مجموعة تجريبية وأصحاب التسلسل الزوجي إلى مجموعة ضابطة.
- (٩) إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٥) تلاميذ والمجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٥) تلاميذ، وذلك للتحقق من الضبط التجريبي.
- (١٠) تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي على أفراد المجموعة التجريبية.
- (١١) تطبيق المقياس البعدي على عينة الدراسة المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- (١٢) صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء الدراسة.
- (١٣) تصحيح المقياس وإدخال البيانات.
- (١٤) المعالجة الإحصائية.
- (١٥) استعراض النتائج ومناقشتها.
- (١٦) تقديم مقترحات وتوصيات.

نتائج البحث ومناقشتها

البحث، وسيتم عرض نتائج البحث وفقاً لتسلسل فروضه، وذلك على النحو الآتي:

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فعالية للبرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية - القابلين للتعلم». ولاختبار صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لتحديد مدى فعالية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية لدى المجموعة التجريبية، وذلك بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسط الرتب باستخدام اختبار (ويلكوكسون) وذلك للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى المهارات الحياتية

المهارات	المتغير	عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة استخدام الهاتف	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٣٢	٠,٠٤
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
مهارة استخدام الصراف	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٣٢	٠,٠٤
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
مهارة التسوق والشراء	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٣٢	٠,٠٤
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
مهارة التواصل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٣٢	٠,٠٤
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		

يبين الجدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لتحديد الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، كما تبين النتائج إلى أن قيمة « Z » بلغت ($-2,023$) عند مستوى دلالة ($0,05$)، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الأول بأنه توجد فعالية للبرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعليم).

ويفسر الباحث هذه النتيجة انطلاقاً من فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، حيث ساعد البرنامج الإرشادي في زيادة مستوى المهارات الحياتية لديهم، فكان هناك أثر دال لجميع مهارات مقياس المهارات الحياتية وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي قد قام بتنمية جوانب متنوعة ومختلفة من مهارات الحياة، كما يؤكد البرنامج على أن التلاميذ ذوي الإعاقة

الفكرية الخفيفة لديهم الاستعداد للتعلم خاصة إذا ما أُتيحت لهم الفرصة وفق برامج نموذجية معدة ومنظمة تحوي مختلف الأدوات والفيئات والإمكانات، كما تؤكد النتائج على ضرورة أن يُقدم لأطفال تلك الفئة بعض البرامج التي تساهم في تنمية مختلف مهارات الحياة لديهم والتي تضمن لهم حقهم في العيش والتفاعل مع المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحميضي (٢٠٠٤) التي أشارت إلى فعالية البرنامج السلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جاد المولى (٢٠٠٩) ودراسة عبده (٢٠١١) حول فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد خضوع المجموعة التجريبية للبرامج الذي تم إعدادها لغرض تنمية المهارات الحياتية والمهارات الاجتماعية المختلفة لدى عينة البحث، وكذلك الإشارة إلى فعالية البرنامج الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

وذلك مما يجعل نتيجة البحث الحالي تتوافق مع نتائج هذه البحوث التي تم إجراؤها لغايات تنمية المهارات الحياتية، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ». ولاختبار صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث اختبار مان وتني لتحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج مباشرة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (مان وتني) وذلك للكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات استخدام الهاتف	التجريبية	٧,٨	٣٩	١,٠	٢,٤٠	٠,٠١٦
	الضابطة	٣,٢	١٦			
مهارات استخدام الصراف	التجريبية	٨	٤٠	٠,٠	٢,٦١	٠,٠٠٩
	الضابطة	٣	١٥			
مهارات التسوق والشراء	التجريبية	٨	٤٠	٠,٠	٢,٦٢	٠,٠٠٩
	الضابطة	٣	١٥			
مهارات التواصل	التجريبية	٧,٩	٣٩,٥	٠,٥	٢,٥٥	٠,٠١١
	الضابطة	٣,١	١٥,٥			
الدرجة الكلية	التجريبية	٨	٤٠	٠,٠	٢,٦١١	٠,٠٠٩
	الضابطة	٣	١٥			

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكذلك وجود فروق للمهارات الأربع للمقياس، حيث كانت الفروق في المهارة الأولى (مهارات استخدام الهاتف) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، والفروق في المهارة الثانية (مهارات استخدام الصراف) دالة عند مستوى (٠,٠١)، والفروق في المهارة الثالثة (مهارات التسوق والشراء) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أما المهارة الرابعة (مهارات التواصل) فقد كانت الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تشير النتائج إلى أن قيمة «U» بلغت (٠,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٨) بينما بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٣)، كما أن قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي المقدم لتلاميذ المجموعة التجريبية ذو فعالية في رفع مستوى المهارات الحياتية لديهم، وعليه يتحقق صحة الفرض

الثاني وهو ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال إن المجموعة التجريبية قد تأثرت بدرجة واضحة بالبرنامج الذي كان هدفه تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، كما أن خضوع التلاميذ إلى الجلسات التي تم تنفيذها بالبرنامج كانت ذات فعالية في توضيح تلك المهارات، وتمكين التلاميذ من تعلمها ومنحهم الفرصة لممارستها في المنزل والمجتمع المحيط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحميضي (٢٠٠٤) والتي نفذت على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم لمجموعتين وأكد الباحث وجود فروق لمصلحة المجموعة التجريبية في مستوى المهارات الاجتماعية، كما تتفق كذلك مع دراسة عبدالرحيم (٢٠١١) التي أشارت بنتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الذي تم إعداده لأغراض تنمية المهارات لدى عينة البحث، وبهذا فإن الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي تم إجراؤها لغايات تنمية بعض المهارات لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

توصيات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحث التوصيات الآتية:
- إقرار مناهج دراسية تحت مسمى «مهارات الحياة» في مختلف المراحل الدراسية من قبل وزارة التربية والتعليم باعتبارها المسؤول الأول عن تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتمادها في الجدول المدرسي لأولئك التلاميذ، على أن يشرف على وضعها وإعدادها ومراجعتها نخبة من المختصين.
- توجيه المرشدين الطلابيين في المدارس التي يكون فيها دمج أو في معاهد التربية الخاصة إلى عمل برامج منظمة ضمن خطة المرشد الطلابي لتدريب أولئك التلاميذ على مختلف المهارات الحياتية.

- توجيه أولياء أمور "التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" من خلال اللقاءات المدرسية التي يشرف عليها المرشدون الطلابيون إلى ضرورة الاعتناء بتعليم أبنائهم مختلف المهارات واصطحابهم إلى مختلف المواقع ومحاولة منحهم الثقة حتى يمكنوهم من الاعتماد على أنفسهم.
- عقد دورات تدريبية وندوات لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتوضيح أهمية تدريب أبنائهم وتعليمهم على مختلف مهارات الحياة.
- زيادة الجلسات الإرشادية في مثل هذه البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

البحوث المقترحة:

يقترح الباحث من خلال إجرائه لهذا البحث ما يلي:

- (١) إجراء بحوث مماثلة وتطبيقها على المراحل التعليمية الأخرى، وفي مناطق غير المنطقة التي أجريت فيها هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.
- (٢) عمل دراسات تتبعية وذلك بهدف التحقق من مدى فعالية البرنامج السلوكي على المدى الطويل.
- (٣) فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات الأمن والسلامة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

- إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠). المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية. القاهرة: إيتراك للنشر.
- إبراهيم، فيوليت، وبسيوني، فؤاد، وسليمان، عبدالرحمن، والنحاس، محمد (٢٠٠١). بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الإمام، محمد صالح، الجوادة، فؤاد عيد (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٠). تعديل وبناء سلوك الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جاءد المولى، أحمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- الحازمي، عدنان ناصر (٢٠٠٧). الإعاقة العقلية دليل المعلمين وأولياء الأمور. عمان: دار الفكر.
- الحميضي، أحمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٥). مقدمة في الإعاقة العقلية (ط٣). عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق، هارون، صالح (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الزريقات، إبراهيم عبدالله فرج (٢٠٠٧). تعديل سلوك الأطفال والمراهقين المفاهيم والتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.
- صادق، فاروق محمد (١٩٨٢). سيكولوجية التخلف العقلي. الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

الطائي، عبدالمجيد حسن (٢٠٠٨). طرق التعامل مع المعوقين. عمان: دار الحامد.
عبدالرحيم، سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك
التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، جامعة
دمشق.

عبد، رانيا الصاوي (٢٠١١ سبتمبر). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات
الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً، مجلة جامعة الملك
سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، (٣)، كلية التربية،
٢٣ (٢٣)، ٢٠ - ٢٢.

عمران، تغريد، الشناوي، رجاء، صبحي، عفاف (٢٠٠١). المهارات الحياتية.
القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

قاسم، ناجي، عبدالرحمن، فاطمة (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تروحي على تنمية
بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً،
المؤتمر العربي الأول عن الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية،
أسيوط ١٣-١٤ يناير ٢٠٠٤.

كوري، جيرالد (٢٠١١). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة:
سامح وديع الخفش، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الهجرسي، أمل (٢٠٠٨). تربية الأطفال المعاقين عقلياً. الرياض: دار الزهراء.
وادي، أحمد موسى (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية أسباب تشخيص تأهيل. عمان:
دار أسامة.

يحيى، خولة، عبيد، ماجدة (٢٠٠٥). الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل.

Hussen, S. (2010). Effect of using the activities of multiple
intelligences to learn some basic skills in kata and level of
harmonic behavior of the mentally handicapped Acceptor
for learning», *Procedia Social and Behavioral Sciences*,
(5), 1950 - 1955.

Ingalls, R. (1978). *Mental Retardation The Changing Outlook*,
New York, John Wiley & Sons.

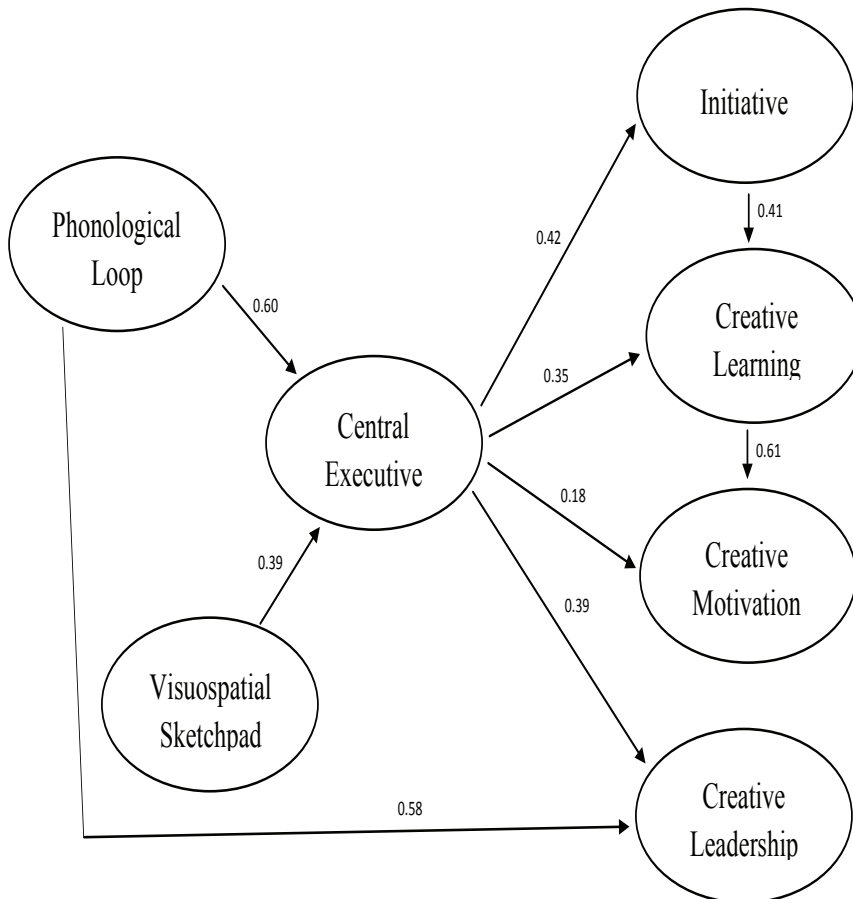
- Langone, J., Tom, C., Rieber, L. & Matzko, M. (2003). The Future of computer based interactive technology for teaching individuals with moderate to severe disabilities: Issues relating to research and practice, *Journal of Special Education Technology*, 18,(1), 5 - 16.
- Mac Cab, J. Jenkins, J., Mills, P., Dal-Philip, S., & Colen. K. (2006). Effect of group composition, maternal and developmental on play in preschool children with disabilities, *Journal of Early Intervention*, 22, (2).
- Mechling, L. (2002). Computer-based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items, *Journal of Special Education* , Winter, The University of Georgia, 35 (4), 224 - 240.
- Radford, J., & Govier, E. (1980). *A Textbook Of Psychology*, London , Sheldon Press.

- Gathercole, E. S. (2002). Memory Development During the Childhood Years. In Baddeley, A. D., Kopelman, M. D., & Wilson, B. A. (Eds.), *The Handbook of Memory Disorders* (2th ed.). England: JOHN WILEY & SONS, LTD.
- Gathercole, S. E., & Hitch, G. J. (1993). Developmental changes in short-term memory: A revised working memory perspective. In A. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway, & P. E. Morris (Eds.), *Theories of memory* (pp. 189–210). Hove, England: Erlbaum.
- Goldstein, E. B. (2011). *Cognitive Psychology CONNECTING MIND, RESEARCH, AND EVERYDAY EXPERIENCE*, Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Hedblom, M. M. (2013). The Role of Working Memory in Creative Insight: Correlation analysis of working memory capacity, creative insight and divergent thinking, *Linkopings University*. Retrieved from <http://www.ep.liu.se/index.en.asp>.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2009). *Creative Learning in the Primary School*. USA and Canada: the Taylor & Francis e-Library.
- Lee, C. S., & Therriault, D. G. (2013). The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and working memory in three creative thinking processes. *Intelligence*, 41, 306-320. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289613000494>.
- Lepine, R., Barrouillet, P., & Camos, V. (2005). What makes working memory spans so predictive of high-level cognition? *Psychonomic Bulletin & Review*, 12 (1), 165-170.
- Vandeleur, S., Ankiewicz, P. J., de Swardt, A. E., & Gross, E. J. (2001). Indicators of creativity in a technology class: a case study. *South African Journal of Education*, 21(4), 268-273. <http://hdl.handle.net/1842/2314>.

References

- Alzayyat, F. (1998). *Biological and Psychological Foundations of Cognitive Mental Activity: Memory, Knowledge and Creativity*. Cairo: Publishing universities House.
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. the United States: Oxford University Press Inc.
- Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. In S. J. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 1–31). Burlington, MA: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation*. Vol. 8, (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Cornoldi, C., & Vecchi, T. (2003). *Visuo-spatial Working Memory and Individual Differences. Essays in Cognitive Psychology*. Hove: Psychology Press.
- Dehn, M. J. (2008). *Working Memory and Academic Learning Assessment and Intervention*. John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey.
- Engel de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. E. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children, *Intelligence*, 1-10. doi:10.1016/j.intell.2010.07.003.
- Galal, Y. (2003). A Comparative Analysis of the Extent and Concentration of Visual Attention and their Relationship with Intelligence and Creative Thinking among a Sample of Deaf and Ordinary. *Journal of Ain Shams Universty*, 225-264.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, B. (2004). The Structure of Working Memory From 4 to 15 Years of Age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190. Doi: 10.1037/0012-1649.40.2.177.

The second aim was to investigate the impact of working memory components on creative thinking indicators through path analysis; we found that central executive mediated the model between the other two components (phonological loop and visuospatial sketchpad) and creative thinking indicators (initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership).



Model analysis of the causal path between working memory components and indicators of creative thinking among pre-school children

Discussion

The first aim of this study was to investigate the relationships between working memory components and creative thinking indicators; it was found that all working memory components correlate with all creative thinking indicators.

Model fitness indexes

Table 1: Correlation matrix and descriptive statistics for observed variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Phonological Loop	1								
2 Visuospatial Sketchpad	.553**	1							
3 Central Executive	.549**	.708**	1						
4 Working Memory	.895**	.823**	.825**	1					
5 Initiative	.482**	.505**	.515**	.580**	1				
6 Creative Learning	.386**	.500**	.498**	.519**	.963**	1			
7 Creative Motivation	.422**	.523**	.483**	.541**	.938**	.953**	1		
8 Creative Leadership	.419**	.519**	.500**	.544**	.957**	.969**	.959**	1	
9 Indicators of Creative Thinking	.434**	.521**	.507**	.555**	.980**	.987**	.979**	.979**	1
Maximum	113.00	69.00	68.00	246.00	91.00	97	94	96	365.00
Minimum	23	23	19	82	20	23	21	21	86
M	72.5185	45.4630	43.8189	161.8004	59.2593	63.1852	62.7222	60.9444	246.1111
SD	22.46905	11.57863	12.50509	39.87819	18.06193	18.81797	18.55885	18.58932	72.80827
Reliability (Cronbach's alpha)	0.829	0.632	0.624	0.752	0.949	0.958	0.963	0.955	0.989
Skweness	-.346-	-.135-	-.124-	-.316-	-.473-	-.318-	-.510-	-.347-	-.434-
Kutosis	-.564-	-.872-	-.828-	-.797-	-.361-	-.335-	.041	-.405-	-.238-

** p < .01.

$p < .01$, and $r = .523$, $p < .01$, and $r = .519$, $p < .01$) respectively. The relationships between the central executive and creative thinking indicators (initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership) are ($r = .515$, $p < .01$, $r = .498$, $p < .01$, and $r = .483$, $p < .01$, and $r = .500$, $p < .01$) respectively. The relationships between the working memory and creative thinking indicators (initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership) are ($r = .580$, $p < .01$, $r = .519$, $p < .01$, and $r = .541$, $p < .01$, and $r = .544$, $p < .01$) respectively.

The relationships between working memory components and creative thinking indicators

Using the path analysis of liser al 8.8 to make a model of working memory components and creative thinking indicators. It was found that phonological loop positively affected central executive and creative leadership; their respective paths were significant ($\beta = .6$ and $\beta = .58$, respectively, all $ps > .01$). Visuospatial sketchpad positively affected central executive; its respective path was significant ($\beta = .39$, $ps > .01$). Central executive positively affected initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership; their respective paths were significant ($\beta = .42$, $\beta = .35$, $\beta = .18$, and $\beta = .39$, respectively, all $ps > .01$). Initiative positively affected creative learning; its respective path was significant ($\beta = .41$, $ps > .01$). Creative learning positively affected creative motivation; its respective path was significant ($\beta = .61$, $ps > .01$).

Index of model fit	Data fit for
χ^2	17.27
Df	11
P	.01
CFI	.99
RMSEA	.099

- (4) **Perception-of-Relationships Test:** which is composed of 4 levels; level 1 is composed of 4 pictures, 2 pictures in the right side and 2 pictures in the left side. Pictures increase by one picture in the right and one picture in the left in each level. Each picture in the right side has a relationship with one of the picture in the left. The child views the pictures and has to match between 2 pictures that have a relationship.

The Indicators of Creative Thinking Inventory

Behavioral Indicators Inventory of Creative Thinking for Preschool Children:

It is composed of 80 items to measure 4 dimensions:

Initiative: composed of 20 items.

Creative Learning: composed of 20 items.

Creative Motivation: composed of 20 items.

Creative Leadership: composed of 20 item.

Results

Descriptive statistics are listed in the lower section of Table 1. Reliability scores of the working memory components and dimensions of creative thinking indicators ranged between 0.624 and 0.963, indicating sufficient to good internal consistency.

Correlational analyses

The interrelationships between working memory components and creative thinking indicators are all significant at level 0.01. As can be seen in table 1 the relationships between the phonological loop and creative thinking indicators (initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership) are ($r=.482$, $p < .01$, $r=.386$, $p < .01$, and $r=.422$, $p < .01$, and $r=.419$, $p < .01$) respectively. The relationships between the visuospatial sketchpad and creative thinking indicators (initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership) are ($r=.505$, $p < .01$, $r=.500$,

trial, the child has to recall the location of each red dot on the triangle in sequence by pointing to the picture on the screen.

- (4) **Visual spatial sequence:** which is composed of 4 levels; level 1 composed of a picture of 2 circles; one of the two circles contains number 1, the other circle contains number 2. Circles increase by one circle in each level. The child views the picture, and has to match numbers from smaller to larger. The numbers disappear and the child has to match between the circles without numbers.

Central Executive

Four tests were used to measure central executive

- (1) **Backward digit recall test:** which is composed of 4 levels, each of which is composed of 3 trials. Test trials begin with two number in level 1, and increase by one number in each level. The child listens to each trail and has to recall that trial but in reverse order.
- (2) **Count recall test:** which is composed of 4 levels, each of which is composed of 3 trials, and trials increase by one trial in each level. Each trial is composed of a picture of a visual array, which is composed of red circles and blue triangles. The child views the picture, and has to calculate the number of red circles in each array, the circles and triangles disappear and the child has to recall the number of red circles in correct order.
- (3) **Listening test:** which is composed of 4 levels; level 1 is composed of 1 trial, and trials increase by one trial in each level. Each trial is composed of one sentence. The child listens to the sentence, then verify it by stating “true” or “false,” and recalls the final word for each sentence in sequence.

Visuospatial Sketchpad

Four tests were used to measure visuospatial sketchpad

- (1) **Odd one out recall test:** which is composed of 4 levels; level 1 is composed of 2 trials, and trials increase by one trial in each level. Each trial is composed of a picture of 3 shapes, each in a box presented in a row, one of them is strange (the odd-one-out shape). The child views three shapes, and has to identify the odd-one-out shape. At the end of each trial, the child recalls the location of each odd-one-out shape, in the correct order, by tapping the correct box on the screen.
- (2) **Wondrous rabbit test:** In the Wondrous rabbit test, fictitious cartoon figures known as wondrous rabbits were designed to be unfamiliar yet likable to children. The test is composed of 4 levels; level 1 is composed of 1 trial, and trials increase by one trial in each level. Each trial is composed of a picture of 2 pictures of the wondrous rabbit figures. One has a red ribbon and the other has a blue one. The child identifies whether the wondrous rabbit with the red ribbon is holding the ball in the same hand as the wondrous rabbit with the blue ribbon. The wondrous rabbit with the blue ribbon rotated. At the end of each trial, the child has to recall the location of each ball in wondrous rabbits hand in sequence, by pointing to a picture. Wondrous rabbit figures stayed on the computer screen until the child provided a response.
- (3) **Location span test:** which is composed of 4 levels; level 1 is composed of 1 trial, and trials increase by one trial in each level. Each trial is composed of a picture of 2 triangles, where the triangle on the right has a red dot on it. The child views the picture, and has to identify whether the triangle on the right is the same as or opposite to the triangle on the left. The triangle with the red dot may also be rotated. At the end of each

Tools

Working Memory Battery

The Automated Working Memory Assessment Battery for Preschool Children:

All 12 tests form the Automated Working Memory Assessment, a computer-based standardized battery for preschool children that provides multiple assessments of phonological loop, visuospatial sketchpad and central executive.

Phonological Loop

Four tests were used to measure phonological loop:

- (1) **Digit recall test:** which is composed of 4 levels; each of which is composed of 3 trials. Test trials begin with one number in level 1, and increase by one number in each level. The child listens to each trail and has to recall that trial.
- (2) **Word recall test:** which is composed of 4 levels; each of which is composed of 3 trials. Test trials begin with one word in level 1, and increase by one word in each level. The child listens to each trail and has to recall that trial. All the words that have been selected in the test consists of 3 letters.
- (3) **Non-word recall test:** which is composed of 4 levels; each of which is composed of 3 trials. Test trials begin with one word in level 1, and increase by one non-word in each level. The child listens to each trail and has to recall that trial.
- (4) **Letter recall test:** which is composed of 4 levels; each of which is composed of 3 trials. Test trials begin with one word in level 1, and increase by one letter in each level. The child listens to each trail and has to recall that trial.

and cognitive variables: intelligence, cognitive abilities, creative thinking and all cognitive activities. The researchers conclude some types of relationships between the working memory components and creative thinking indicators for preschool children aged 4-6. It has been noticed in the previous two decades that many psychologists differentiate between: intelligence, creativity, creative thinking, cognitive abilities on one hand and working memory on the other hand, although a huge researches and studies assure that a close relationship between working memory as cognitive process and those variables (Lee, & Therriault. 2013; Hedblom, 2013; Peters, & Laura, 2006; Lépine, Barrouillet, & Camos, 2005).

The aims of this study are to answer those two questions:

1. Are there relationships between the working memory and its components and with the indicators of creative thinking: initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership?
2. Can modeling the relationships between working memory components and creative thinking indicators reflect causal model?

Procedures:

Participants:

Participants were 54 typically developing children (25 girls and 29 boys) recruited from six kindergartens located in Mansoura city and Zagazig city in Egypt. Children are between 48 and 73 months of age ($M = 59.26$ months, $SD = 8.3$). The sample was composed of five groups: 4-year-olds ($n=15$; $M=48$ months, $SD=0$ months; 7 girls and 8 boys), 4.5-year-olds ($n=8$; $M=55.13$ months, $SD=1.36$ months; 2 girls and 6 boys), 5-year-olds ($n=10$; $M=60.9$ months, $SD=1.45$ months; 5 girls and 5 boys), 5.5-year-olds ($n=10$; $M=66$ months, $SD=0.42$ months; 5 girls and 5 boys) and 6-year-olds ($n=11$; $M=72.18$ months, $SD=0.4$ months; 6 girls and 5 boys).

the phonological store from decaying. The phonological loop holds verbal and auditory information. Thus, when you are trying to remember a telephone number or a person's name, or to understand what your cognitive psychology professor is talking about, you are using your phonological loop (Goldstein, 2011: 132). Before 7 years of age, spontaneous rehearsal does not reliably occur; in younger children, the phonological loop therefore consists of the phonological store only (Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004: 177-178). It was suggested that young children may employ a more rudimentary of rehearsal than do older children and adults (Gathercole & Hitch. 1993: P. 195). Information gains access to the phonological store, either directly, via auditory presentation of speech stimuli, or indirectly via internally generated phonological codes for nonauditory inputs, such as printed words or familiar visual objects (Gathercole, 2002: 477).

The Visuospatial Sketchpad: is necessary for the system to be able to elaborate the stored information, which may then be used in a variety of complex human activities such as orientation, movement in space, mental imagery, drawing, and so on (Cornoldi & Vecchi, 2003: 44). Logie (1994) has recently proposed that the sketchpad consists of two primary subcomponents: a visual store, in which the physical characteristics of objects and events can be represented, and a spatial mechanism that can be used for planning movements and which may also serve a rehearsal function by reactivating the contents of the visual store (Gathercole, 2002: 481).

The Central Executive: is where the major work of working memory occurs (Goldstein, 2011: 132). It is responsible for controlling the other three subsystems and regulating and coordinating all of the cognitive processes involved in working memory performance, such as allocating limited attentional capacity (Dehn, 2008: 22). Working memory components working as a system activate all mental

Introduction:

Working Memory is a dynamic effective system that is able to manipulate and process information, i.e Workbench by which information is converted handled, combined and transformed (Alzayyat. 1998. P. 370). Working memory is composed of three components, an attentional control system – the central executive – together with two subsidiary storage systems, the phonological loop and the visuospatial sketchpad (Baddeley. 2007. P. 7; Goldstein, 2011. P. 131-132). Creative Thinking means child producing largest possible number of diverse and original ideas towards the position or a specific problem (Galal. 2003. P. 225). **Creative Thinking Indicators** are the behavioral patterns that are issued from the child in terms of initiative for producing new ideas, behaviors and skills, creative learning, creative motivation, and creative leadership. **Initiative** means a child producing a large number of appropriate and extraordinary ideas, behaviors and skills efficiency, and also include the reformulation of the problem, and make it more applicable (Vandeleur, Ankiewicz, Swardt, & Gross, 2001. P. 269). **Creative Learning** means unfamiliar learning, in which the child engages in the experimentation and intelligent challenging tasks. It is characterized by relevance, control, ownership and innovation (Jeffrey, & Woods. 2009. P.13). **Creative Motivation** means Internal energy that motivate the child to perform actively and with pleasure. **Creative Leadership** means Children's guide for working actively with enthusiasm, harmony, and cooperation and creating favorable conditions for generation of creative ideas, behaviors and skills.

Mechanism of working memory:

The **phonological loop** consists of two components: the phonological store, which has a limited capacity and holds information for only a few seconds; and the articulatory rehearsal process, which is responsible for rehearsal that can keep items in

Abstract:

This study investigated the relationships between working memory components and creative thinking indicators. Working memory was tested by using The Automated Working Memory Assessment Battery for Preschool Children and creative thinking indicators were tested by using The Behavioral Indicators Inventory of Creative Thinking for Preschool Children. The researchers prepared all tools. 54 Egyptian children 4-6 years participated. Results show that all working memory components correlate with all creative thinking indicators and it was found that phonological loop positively affected central executive and creative leadership. Visuospatial sketchpad positively affected central executive. Central executive positively affected initiative, creative learning, creative motivation, and creative leadership dimensions. Initiative positively affected creative learning. Creative learning positively affected creative motivation.

الملخص:

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين مكونات الذاكرة العاملة ومؤشرات التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتم قياس الذاكرة العاملة باستخدام بطارية قياس الذاكرة العاملة لأطفال المدى العمري (4-6) سنوات، وتم قياس مؤشرات التفكير الابتكاري باستخدام قائمة المؤشرات السلوكية للتفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة، وقام الباحثون بإعداد الأدوات، تكونت عينة الدراسة من 54 طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية 4-6 سنوات، وتوصلت النتائج إلى أن جميع مكونات الذاكرة العاملة ترتبط بمؤشرات التفكير الابتكاري، ويوجد تأثير موجب ودال للمكون اللفظي الصوتي على المنفذ المركزي وعلى القيادة الابتكارية، ويوجد تأثير موجب ودال للمكون البصري المكاني على المنفذ المركزي، ويوجد تأثير موجب ودال للمنفذ المركزي على المبادرة والتعلم الابتكاري والدافعية الابتكارية والقيادة الابتكارية، ويوجد تأثير موجب ودال للمبادرة على التعلم الابتكاري، وتأثير موجب ودال للتعلم الابتكاري على الدافعية الابتكارية.

***Modeling the Causal Relationships Between
Working Memory Components and Four
Indicators of Creative Thinking***

Fathy Alzayyat ^a, Youssef Galal ^a, Aya Zayed ^b

^a Department of Educational Psychology,
Mansoura University, Egypt

^b Department of Educational Psychology,
Zagazig University, Egypt

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقع الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN