



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلد الخامس – العدد التاسع عشر أبريل ٢٠١٧ م

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

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

دار الزهراء
للنشر والتوزيع


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد المنعم نافع

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. ابو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

مدير التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

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

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

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

المسئول المالى **تنسيق إلكترونى**

أ. عفاف شاكر **أ. محمود عبد القادر**

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

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

Prof. Fathali M. Moghaddam

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

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

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

Prof. Michael Wehmeyer

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

Prof. Mourad Ali Eissa

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

Prof. Richard J. Hazler

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

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) ملحـــوظـــة:
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(*) ملحـــوظـــة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

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

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

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

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

المـــراســـلات

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

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

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www1.zu.edu.eg/foecenter

محتـــويـــات العـــدد

آراء المعلمين نحو مدى فعالية طريقة حائط البيانات Data Wall في تطوير بعض الممارسات التعليمية والأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقات في مدارس التربية الخاصة . ١

د. فوزي عبداللطيف الدوخي د. محمد سعود العجمي د. أحمد خضر يوسف

Doi: 10.12816/0036414

قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد . ٣٤

د. يوسف محمد يوسف عيد

Doi: 10.12816/0036415

إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد . ٦٧

د. عبد الرحمن بن عبد الله أباعود

Doi: 10.12816/0036416

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي . ٩٢

د. سري محمد رشدي سالم

Doi: 10.12816/0036417

اتجاهات أولياء أمور الطلاب ذوي الاعاقة في جامعات منطقة الرياض نحو بعض احتياجات أبنائهم . ١٤٥

د. خالد بن غازي الدليحي

Doi: 10.12816/0036418

فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . ١٨٣

أ. أسماء مرضي عبد الله الشمري د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد

Doi: 10.12816/0036419

فعالية برنامج إرشادي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة وتعديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم . ٢٤٧

د. حماده علي عبد المعطي علي

Doi: 10.12816/0036420

المعتقدات المعرفية العامة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعي بالذات لدى طلاب قسم التربية الخاصة المعلمين ما قبل الخدمة . ٢٨٨

د. رأفت عوض السعيد خطاب

Doi: 10.12816/0036421

السلوك القيادى لدى الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة (دراسة مقارنة) . ٣٤٥

د. خالد عبدالرحمن إبراهيم محمد البهى

Doi: 10.12816/0036422

آراء المعلمين نحو مدى فعالية طريقة حائط البيانات Data Wall فى تطوير بعض الممارسات التعليمية والأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقات فى مدارس التربية الخاصة

د . فوزي عبداللطيف الدوخي
أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية الأساسية –
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د . محمد سعود العجمي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية –
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د . أحمد خضر يوسف
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية الأساسية –
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على آراء المعلمين نحو مدى فعالية طريقة حائط البيانات "Data Wall" في تطوير بعض الممارسات التعليمية والأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقات في مدارس التربية الخاصة والتعرف على الفروق في تلك الآراء بحسب بعض المتغيرات الديمغرافية للدراسة.

اتبع الباحثون المنهج الوصفي المقارن للإجابة على أسئلة البحث، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة محل البحث من خلال المقارنة، وتكونت عينت البحث من (١١٦) معلمًا ومعلمة عاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس للتربية الخاصة. قام الباحثون بتصميم استبيانا لاستطلاع آراء المعلمين حول فعالية حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات التعليمية، حيث تكون من ثلاثة أبعاد لممارسات تعليمية هامة في التربية الخاصة وهي (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية). أظهرت نتائج البحث بشكل عام فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج أن آراء معلمي ذوي الإعاقات المتعددة كانت الأعلى تلتها أراء معلمي الإعاقات الحسية ثم العقلية، وأن كل من المعلمين والمعلمات كانوا متفقين في آراءهم، ومتغير الخبرة لم يكن ذو تأثير دال على آراء عينة البحث، وجميع المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كانوا متفقين في آراءهم حول فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث.

الكلمات المفتاحية: حائط البيانات - الطلبة ذوي الإعاقة - مدارس التربية الخاصة - معلمي التربية الخاصة

Teachers' opinions toward the effectiveness of "Data Walls" method, in developing some of the academic and educational practices, for students with disabilities, in special education schools

Dr. Fawzi Aldoukhi
Assistant Professor

Dr. Mohammad Alajmi
Assistant Professor

Dr. Ahmad Khader
Associate Professor

Abstract:

This study aimed to explore special education teacher's opinions towards the effectiveness of using a "data wall" in the development of some academic and educational practices in special schools in Kuwait and the differences in those opinions according to demographic variables (sex, experience, grade level and specializations), Data were collected using a questionnaire completed by 116 teachers. The questionnaire consisted of three dimensions (educational plans, instructional methods and educational decision-making). Results indicated effectiveness of using a data wall method to develop some academic and educational practices for special education teachers in special schools. The results also showed that the opinions of teachers with multiple disabilities was the strongest in recognizing effectiveness of the data wall, followed by teachers of sensory disabilities and mental disabilities.

key words: Data wall – Students with disabilities – Special education schools – Special education teachers.

مقدمة:

تزايدت جملة من التحديات في الفترة الأخيرة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية وتربوية شكلت منطلقًا لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع عملياته، لهذا تتسابق كثير من الدول لإصلاح نظمها التربوية بهدف إعداد مواطنيها لعالم جديد من خلال التحرر من تقليدية التربية والتعليم في مناهجنا وأنشطتنا التربوية، فلم يعد الهدف يقتصر على إكساب الطالب المعارف فقط بل تعداه إلى تنمية مهاراته وقدراته وبناء شخصيته ليكون قادرا على التفاعل مع متغيرات العصر.

يرى المختصون أن التقنية الحديثة أسهمت مساهمة فعالة في عملية التعليم والتعلم حيث كان لها الدور الكبير في تعدد وتنوع أساليب التدريس وأساليب التقييم والمتابعة، كذلك أسهمت في جعل المتعلم محور العملية التربوية ووفرت له المواقف التعليمية التي تسمح ببناء معارفه وتنمية مهاراته وقدراته وتشكيل اتجاهاته من خلال تفاعله مع مصادر المعلومات المختلفة وتقوم الغالبية العظمى من مراكز مصادر التعلم في مدارسنا بهذا الدور حيث يقوم المعلم بدور الموجه لطلابه (أمين،٢٠٠٣).

تسهم التقنيات التعليمية في مساعدة أعداد كبيرة من المعلمين على التعويض عن مواطن الضعف الموجودة لديهم ليس في المهارات الأكاديمية فحسب؛ ولكن في غيرها من المهارات فهي تعمل على تطوير المهارات المعرفية واللغوية والسمعية والبصرية والحركية علاوة على ذلك فإن تطبيقات التكنولوجيا امتدت إلى التقييم والإدارة والتدريس وإعداد البرامج التربوية الفردية في مجالات التربية الخاصة المختلفة.

والمتتبع لحركة توظيف التقنيات التعليمية في مجال التعليم بصفة عامة ومجال ذوي الإعاقة بصفة خاصة أنها مازالت أبطا الميادين استجابة لهذه المستحدثات مقارنة بالميادين الأخرى؛ إلا أنه من الملاحظ أيضا أن الوعي المرتبط بأهمية الإفادة من هذه المستحدثات لتطوير الممارسات التعليمية قد بدأ في الازدياد على المستويين الرسمي والشعبي نوعًا ما على صعيد البلاد العربية. الأجهزة التكنولوجية المساعدة بشكل خاص في توسيع قاعدة البحوث المتعلقة بالتكنولوجيا

في مجال التربية الخاصة فالأدوات التكنولوجية تقدم فرصًا مفيدة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة للتعلم والترويج والاستقلالية، والاندماج في الحياة العامة للمجتمع (أمين، ٢٠٠٨).

يعد البرنامج التربوي الفردي جوهر العمل الحقيقي مع الطلاب ذوي الإعاقة، فهو الوثيقة التي تنير الطريق لمن يعملون معهم، وهو الركيزة الأساسية التي تصب بها كل الجهود القائمة لخدمتهم. ولما لهذه الوثيقة من أهمية كبرى تعول عليها الإدارات التعليمية، فقد صدرت قرارات وسياسات تدعم تطبيقها في كافة القطاعات التعليمية والتأهيلية، وقد حرصت كافة المؤسسات التربوية على اعتبارها حق من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

التدريب على الخطة التربوية الفردية يضمن جودة استخدامها وتفعيلها، والعمل الجماعي أساس لنجاح البرنامج التربوي الفردي، كما يستوجب الاهتمام بالتدريب على كيفية التخطيط الجيد لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة انطلاقًا من مستوى الأداء الحالي لديهم والتقييم الفاعل لقدراتهم. بلا شك فإن معرفة المعلمين والأخصائيين بكيفية اشتقاق الأهداف التعليمية وتحويلها إلى منهاج فردي للطالب مطلبًا نهائيًا لا غنى عنه في إعداد البرنامج التربوي الفردي (شهاب،٢٠٠٩).

يعد جدار البيانات من التقنيات التعليمية التي تعمل لتحسين عملية صنع القرار في الصف والمدرسة، خاصة وأنه مصدرًا غنيًا للمعلومات حول الاستراتيجيات المستخدمة في كل مدرسة، يمكن أن يكون النقطة المحورية لمناقشات أعضاء هيئة التدريس على تحسين التحصيل العلمي للطلاب. ولمديري المدارس والمعلمين الذين بالفعل باستخدام البيانات لتوجيه عملية صنع القرار التعليمي لهم، الأهم من ذلك، أن هذا الأسلوب يضمن التحليل بيانات الطلاب ويصبح عملاً مستمرًا لأعضاء هيئة التدريس وعملية صنع القرار الإداري على مدار العام الدراسي (McNaughton, 2012) .

يساعدنا جدار البيانات على المتابعة الدقيقة لكل التغيرات التي تطرأ على الممارسات التعليمية والأكاديمية في تعليم الطالب ذي الإعاقة وتؤكد لنا إذا ما كنا

على المسار الصحيح مع وجود معلم يستطيع قراءة المؤشرات بشكل صحيح لوقوف عليها واتخاذ القرار الصائب المبني على بيانات وإحصاءات دقيقة من حائط المعلومات الخاص بمتابعاته اليومية ولأسبوعية التي تستدعي المزيد من الاهتمام والكتابة لدعم وتحسين هؤلاء الطلاب، ورصد التقدم مع مرور الوقت (Kekahio, 2013)

مشكلة البحث:

تحرص التربية الخاصة في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة على أهمية مراعاة الفروق الفردية في تعليم هؤلاء الطلبة وفق احتياجاتهم ومتطلباتهم الخاصة والتأكيد على وجود الخطة التربوية الفردية التي تعد جوهر العمل الحقيقي وخارطة الطريق والركيزة الأساسية للتربية الخاصة وتكمن جودتها بتحقق أهدافها بطريقة صحيحة.

جدار البيانات تقنية حديثة لمساعدة المعلمين على اتخاذ القرارات التربوية وتحسين الممارسات التربوية والأكاديمية في العملية التعليمية، كما أنها تعد مصدرًا غنيًا للمعلومات حول الاستراتيجيات المتبعة، وكلما أحسن المعلم العمل بها وأتقن فنياتها زادت كفاءته في متابعة أهداف العملية التعليمية وتحقيقها بشكل سليم وسريع من سير العمل بها.

نظرا لما يعانيه المعلم في عملية متابعة العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة وما تقدمه تقنية جدار البيانات من آلية سهلة في متابعة أداء الطالب وفق الأهداف الموضوعة له. لذلك فإن الباحثين تتبلور مشكلتهم دراستهم في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية تقنية جدار البيانات لدى المعلمين لتطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية لطلبتهم في مدارس التربية الخاصة؟

وانبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، وطرق التدريس، واتخاذ القرارات التربوية) لطلابهم في مدارس التربية الخاصة؟

(٢) هل تختلف آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة نحو فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، وطرق التدريس، واتخاذ القرارات التربوية) لطلبتهم باختلاف متغيرات البحث الديمغرافية (مجال التدريس، والنوع، والخبرة، والمرحلة الدراسية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث التعرف على آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة نحو فعالية طريقة حائط البيانات في مساعدتها للمعلمين والإدارة التربوية على مراجعة وتحديث الخطط التربوية الفردية للطلبة بناء على البيانات المتوافرة على حائط البيانات، وكذلك مساعدتها في مراجعة وتطوير واستحداث طرق تدريس مناسبة تتماشى وخصائص الطلاب ذوي الإعاقة؛ بالإضافة إلى التعرف على قدرتها في مساعدة المعلمين والإدارة التربوية على اتخاذ القرارات التربوية والأكاديمية والخاصة بسياسات القبول والاحتياجات واعتماد الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة. كما استهدف البحث التعرف على الفروق في تلك الآراء بحسب بعض المتغيرات الديمغرافية للبحث.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

(١) تسليط الضوء على أهمية طريقة حائط البيانات في تحسين وتطوير العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.

(٢) إيجاد أدوات مساعدة للمعلمين في مراجعة وتطوير الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة.

(٣) التبادل المباشر بين المعلمين للمعلومات من خلال تواجدها المباشر على حائط البيانات.

(٤) مساعدة الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات التربوية.

(٥) يمكن أن يكون حائط البيانات أحد أدوات التقييم لنجاح الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة، كما يمكن أن تكون أحد أدوات تقييم أداء المعلمين بالنسبة للإدارة المدرسية.

(٦) إثراء المكتبة العربية وفتح المجال لإجراء المزيد من الأبحاث في موضوع حائط البيانات لنظرا للندرة الشديدة في الأبحاث العربية في هذا المجال.

مصطلحات البحث الإجرائية:

جدار البيانات: هو التمثيل المرئي لمستوى الطلبة بشكل صحيح، ويعد خارطة الطريق التي من خلالها نستطيع متابعة تقدم الطلبة، وهو جزء مهم من عملية التحسن المستمر للطلبة بناء على المؤشرات الرئيسة في خططهم (U. S. Department of Education,2008).

الخطة التربوية الفردية: وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة - مبني على نتائج التشخيص والقياس - ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية (فاروق الروسان،٢٠٠١).

الطلبة ذوو الإعاقة: هم الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى الوظيفي للأداء العقلي ممثلاً في اختبارات الذكاء المعروفة والذي يقل عن الأداء المتوسط بانحرافين سالبين، يصاحبه عدم القدرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية اليومية (السلوك التكيفي)، ويظهر خلال مراحل نمو الطفل من الولادة وحتى سن الثامنة عشرة. كما يتضح ذلك من سجلات الملاحظة بمركز الإعاقة العقلية محل البحث.

معلمو الطلبة ذوو الإعاقة: هم المعلمين المؤهلين للتعامل مع الطلبة ذوو الإعاقة في مجالاتها المختلفة العقلية والجسدية والحسية، والقائمين على تدريسهم في مدارس التربية الخاصة.

مدارس التربية الخاصة: هي المدارس الحكومية والخاصة التي تضم طلابًا من ذوي الإعاقة، حيث تنقسم هذه المدارس إلى عدة أنواع، فمنها ما يخصص لفئة إعاقة واحدة، ومنها ما يحوي إعاقات متعددة، ومنها ما يكون مدموج مع الطلاب غير ذوي الإعاقة في نفس المدرسة (نبيه إسماعيل، ٢٠٠٦).

محددات البحث:

تم تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات التالية:

المحددات الموضوعية: تم تحديد موضوع البحث في تأثير حائط البيانات على الممارسات التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقة.

المحددات البشرية: اقتصر هذا البحث على عينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة.

المحددات الزمنية: أجري هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

المحددات المكانية: مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت.

الإطار النظري:

تعد التقنيات التعليمية جزءًا رئيسًا من النظام التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، إذ بات من الصعب الاستغناء عنها في المواقف التعليمية لما لها من دور في مساعدة الطفل ذي الإعاقة على استيعاب المفاهيم التعليمية المقدمة له وأداء المهارات التدريبية بأقل جهد ممكن، وكلما أحسن اختيار التقنيات التربوية المساندة للتعليم وتم اختيارها بطريقة علمية سليمة أدى ذلك إلى الارتقاء بالخدمات التأهيلية التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة وبالتالي نجاح المعلمة في تحقيق الأهداف السلوكية المتوخاة (سليمان،٢٠٠٦).

تكسب التقنيات التعليمية الطلبة ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم يتطلب تعلم المهارة واكتسابها مشاهدة نموذج للأداء، وممارسة هذا الأداء، وكلا الأمرين يتطلب الاستعانة بوسائل تكنولوجيا التعليم تساعد تقنيات التعليم ذوي الإعاقة على تجنب نطقهم وكتابتهم للألفاظ دون إدراك مدلولها، ومن ثم تقلل من القدرة على التفكير المجرد من خلال توفير خبرات حسية مناسبة مما يوسع مجال الخبرات لديهم (فوزي،٢٠٠٩).

جدار البيانات تقنية تساعد المعلمين لمتابعة العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين عملية التعلم وتطويرها لديهم، كما أنها مصدرًا غنيًا للمعلومات حول الاستراتيجيات المتبعة في العملية التعليمية، وكلما أحسن معلم التربية الخاصة العمل بها وأتقن فنياتها زادت كفاءته في متابعة أهداف الخطة وتحقيقها بشكل سليم وسريع من سير العمل بها.

يعمل جدرا البيانات على تحفيز الطلاب لبذل أفضل جهودهم، وتمنحنا عرض مرئي واضح المعالم لمستوى الطلاب الدراسي كما تساعدنا على فهم ما يجري داخل الصفوف الدراسية بشكل أفضل كما أنها ترصد التقدم المحرز بدقة وتسهل عملية تحديد الأهداف ومتابعتها مع الطلاب وترشدنا لتحليل بيانات الطالب المتعثر والسلوكيات من أجل مناقشة التدخلات الممكنة (Marsh, 2010).

تسعى الخطة التربوية الفردية إلى ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة الاعتبارات الأساسية يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل طالب من ذوي الإعاقة وفق الاحتياجات التربوية الخاصة أيا كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة. كما يجب تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية.

يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على نتائج التشخيص والقياس لكل تلميذ على حده وتعتمد عمليات الخطة التربوية الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي بناء على احتياجات التلميذ المحددة في مستوى أدائه الحالي تحت إشراف الفريق المتعدد التخصصات بمشاركة الأسرة في إعداد والتنفيذ والتقييم والمتابعة في جميع مراحلها بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة وتخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر والنهائي (الوابلي،٢٠٠٠).

تحتوي الخطة التربوية الفردية المعلومات الشخصية للطلبة، ووصف مستوى الأداء الحالي لهم (نقاط القوة ومواطن الاحتياج)، ورسم الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى على أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس مع تحديد للخدمات التربوية والخدمات المساندة، ووضع البدائل التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة والمعايير الموضوعية لقياس الأداء، وتحديد إجراءات تقويم الخطة ومواعيدها (يومية - أسبوعية - شهرية - سنوية) وتحديد التقنيات التعليمية المناسبة (أدوات - مواد - وسائل...الخ) (Wallace, 2002).

تعتبر الأهداف قصيرة المدى خطوات قابلة للقياس المباشر وتهدف إلى نقل الطلبة ذوي الإعاقة تدريجيًا من مستوى أدائه الحالي إلى الأهداف السنوية. وبعبارة أخرى، فإن هذه الأهداف هي نتاجات تعلمية تنشأ عن تجزئة الأهداف السنوية في البرنامج التربوي الفردي إلى أهداف فرعية يتوقع أن يتعلمها الطالب في مجال معين في فترة زمنية محددة. وتستخدم الأهداف قصيرة المدى للحكم على مدى التقدم الذي يحرزه الطالب نحو تحقيق الأهداف السنوية وهي غالبًا ما تكون فصلية. ولا تختلف صياغة هذه الأهداف عن صياغة الأهداف السلوكية فهي الأخرى تتضمن تحديد السلوك (الأداء)، والمعايير، والظروف (هارون،٢٠٠٤).

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة Dalton, (2000) تحديد إدراك معلمي المدارس المتوسطة لدرجة المشاركة في صنع القرار بولاية تكساس، وتكونت العينة من مجموعة من المعلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبق عليهم أداة تحتوي خمسة أبعاد: التخطيط، المناهج، التوظيف، الميزانية، تنمية المعلم كونت في مجملها المشاركة في صنع القرار، وتوصلت إلى أن المعلمين كان إدراكهم للمناهج وتنمية المعلمين هو الأفضل وقل إدراكهم في الميزانية والتوظيف والتخطيط.

فيما استهدفت دراسة حجازي وعبيدات (٢٠٠٠) التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتدريس الفعال حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة، ولم تجد فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس أو التخصص أو للمرحلة الدراسية.

بينما قامت النجار (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان، على عينة تألفت من (٥٢) معلمًا ومعلمة، وطبقت عليهم استبانة تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، واشتملت على ٥٠ مهارة تدريسية موزعة على أربع مجالات، وتوصلت الدراسة إلى ترتيب المجالات التدريسية بحسب الأهمية التفاعل الصفي يليه مهارات تنفيذ الدرس ثم استخدام التقنيات التعليمية في التدريس وأخيرا

مجال التقويم، وتوصلت نتائجها لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير النوع لصالح المعلمات.

وأجرى آدم (٢٠٠٢) دراسة استهدفت التعرف على المجالات التي تدرك أنها أكثر إسهامًا في فعالية التدريس، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مقرر التطبيق الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم (٢٥) طالبًا وطالبة، ولغرض تحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة تكونت من (٢٦) بندًا توزعت على خمسة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يدركون تقديم المادة الدراسية والتنظيم ولإدارة والتخطيط بوصفها مجالات تتضمن أهم الموضوعات التي تسهم في فعالية العملية التعليمة وتدرك العينة أن تقويم التحصيل جاء أقل أهمية.

قام الذبياني (٢٠٠٨) بدراسة هدفت للتعرف على واقع التقنيات المعاصرة في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات بمحافظة ينبع، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت (٤٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بمحافظة ينبع والبالغ عددهم (٦٧) معلمًا، وأظهرت النتائج توافر التقنيات بدرجة منخفضة جدا واستخدامها كان أيضا بدرجة منخفضة جدا، ولم تصل إلى فروق دالة إحصائيا تعزى لنوع المؤهل أو سنوات الخبرة.

دراسة الوعاني (٢٠٠٩) وهدفت إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في مدينة جازان وفق متغير الخبرة والتدريس، ولتحقي أهداف الدراسة اعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) معلمًا، وتوصلت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

وتوصل O'Malley, lewis, Donehower and Stone, (2014) في دراستهم إلى أن استخدام "الايباد" كوسيلة تعليمية يساعد في تعزيز التعلم والاستقلالية لدى الطلبة المصابين بالتوحد، حيث شملت الدراسة التي أجريت في في احدى المدارس الخاصة في محافظة ميريلاند عدد ٧ طلاب، وكان هدف الدراسة

الأساسي تبيان مدى فعالية استخدام الايباد في تعلم مبادئ الرياضيات للطلبة المصابين بالتوحد.

وقام Almamun, (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائل السمعية البصرية على تعلم اللغة الإنجليزية في مؤسسات التعليم العالي في دكا في الهند، تم استخدام المنهج المدمج في إجراء الدراسة حيث شملت العينة عدد ٥ معلمين في اللغة الإنجليزية ممن أمضوا أكثر من خمس سنوات في التدريس. استخدم الباحث الملاحظات والمقابلات والاستبانة كأدوات لجمع البيانات. أظهرت النتائج ان استخدام الوسائل السمعية والبصرية ساعد على سرعة اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية وان اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعلم اللغة الإنجليزية كانت إيجابية. لم تشر الدراسة إلى وجود اية فروق ذات دلالة إحصائية يمكن ان تعزى لمتغيرات الخبرة او النوع او العمر.

هدفت دراسة Shabiralyani, Hasan, Hamad and Iqbal, (2015) إلى التعرف على آراء المعلمين في محافظة ديرا غازي خان في باكستان نحو استخدام الوسائل التعليمية البصرية كأداة للدافعية في تعزيز الانتباه نحو تطوير مهارات القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية. توصلت الدراسة إلى فعالية استخدام الوسائل التعليمية البصرية في تحفيز الملكات العقلية لدى الطلبة وتطوير ببيئة التعلم في الصفوف الدراسية، كما لم تشر الدراسة إلى وجود اية فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لمتغير النوع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تختلف الدراسات المعروضة عن الدراسة الحالية في موضعها الدقيق (Data Wall)؛ إلا أن كل من الدراسات السابقة والدراسة الحالية قد يندرج تحت المظلة العامة التي تسهم في فعالية العملية التعليمة (التقنيات التربوية) وهي عالم واسع ومتشعب، في نفس الوقت لم يستطع الباحثون التوصل إلى دراسات عربية أو أجنبية حول موضوع الدراسة كون الموضوع جديد ولم يقم باحثون سابقون بالخوض فيه مما يميزه بالندرة والجدة، وتشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بعض متغيراتها كونها طبقت على معلمين من النوعين وفق تخصصاتهم وخبرتهم والمرحلة التي يدرسون بها.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

اتبع الباحثون المنهج الوصفي المقارن للإجابة على أسئلة البحث، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة محل البحث من خلال المقارنة. وهذا ما يهدف له البحث الحالي من وصفها لآراء المعلمين في مدارس التربية الخاصة نحو فعالية حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية من خلال بعض المتغيرات الديمغرافية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وقد بلغ إجمالي عدد المعلمين والمعلمات في ميدان التربية الخاصة بحسب إحصائيات الإدارة المركزية للإحصاء في الكويت للعام ٢٠١٥-٢٠١٦ من (١١٦) معلم ومعلمة منهم (٦٧) معلم و (٤٩) معلمة موزعين على مدارس ذوي الإعاقة في القطاعين الحكومي والخاص.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١١٦) معلمًا ومعلمة عاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة في أربعة مدارس للتربية الخاصة هي؛ مدرسة الجابر لذوي الاحتياجات الخاصة، ومدرسة النبراس النموذجية، ومدرسة سديم النموذجية، وأكاديمية سلطان الدولية، تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين قائمة تضم جميع مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، حيث احتوت عينة البحث على جميع المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس. ويبين الجدول (١) الخصائص الديمغرافية لعينة البحث.

جدول (١)

الخصائص الديمغرافية للمعلمين في عينة البحث

المدرسة	الجابر	النبراس النموذجية	سديم النموذجية	سلطان الدولية
	٢٨	٢٤	٣٠	٣٤
التخصص	إعاقات عقلية	إعاقات حسية	إعاقات متعددة	
	٤٦	٣٤	٣٦	
النوع	معلمين	معلمات		
	٦٧	٤٩		
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
	٤٢	٣٩	٣٥	
المرحلة الدراسية	الابتدائية	المتوسطة		
	٦٣	٥٣		

أداة البحث:

قام الباحثون بتصميم استبيانًا لاستطلاع آراء المعلمين حول فعالية حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات التعليمية، حيث تكون من ثلاثة أبعاد لممارسات تعليمية هامة في التربية الخاصة وهي (الخطط التعليمية والتربوية، وطرق التدريس، واتخاذ القرارات التربوية) حيث احتوى كل بعد على ستة عبارات يجاب عليها بأحد الاختيارات المتدرجة لمقياس ليكرت الخماسي.

صدق وثبات الاستبيان

تم حساب صدق الاستبيان باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، لحساب صدق الاتساق الداخلي للبنود مع درجة كل بعد، وذلك من خلال تطبيق الاستبيان على عينة تكونت من ٢٧ معلمًا ومعلمة، ويبين الجدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي للاستبيان.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان

البعد	البند ١	البند ٢	البند ٣	البند ٤	البند ٥	البند ٦
الخطط التعليمية والتربوي	٠,٦٢٤	٠,٥٢٨	٠,٥٩٧	٠,٧٤٣	٠,٦٦٨	٠,٦٩٩
طرق التدريس	٠,٧٨١	٠,٥٨٤	٠,٦٤٧	٠,٦٨٦	٠,٥٠٣	٠,٨٠١
اتخاذ القرارات التربوية	٠,٦٣٣	٠,٦٤٢	٠,٥٥٧	٠,٧٦٦	٠,٧١٢	٠,٦٣١

يتضح من جدول (٢) ارتفاع معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لجميع بنود الاستبيان مع الدرجة الكلية الممثلة للبعد مما يدل على اكتساب الاستبيان لمعاملات صدق مرتفعة.

كما تم حساب ثبات الاستبيان على نفس عينة الصدق باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والتي يبين نتائجها الجدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبيان

البعد	معاملات ألفا كرونباخ
الخطط التعليمية والتربوية	٠,٨١٥
طرق التدريس	٠,٧٦٩
اتخاذ القرارات التربوية	٠,٧٤٦
الدرجة الكلية	٠,٨٦٢

يتضح من جدول (٣) ارتفاع ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبيان وللدرجة الكلية للاستبيان مما يدل على اكتساب الاستبيان لمعاملات ثبات مرتفعة.

تطبيق حائط البيانات:

تم تطبيق حائط البيانات على ثلاث طلاب ذوي إعاقة في كل مدرسة، حيث تم استخدام لوحة مغناطيسية داخل غرفة المعلمين لهذا الغرض، استخدمها جميع المعلمين العاملين مع الحالات الثلاث، وقد تم تقسيم اللوحة إلى أربعة أقسام قسم لكل طالب والقسم الأخير كان قسما مشتركا بين الطلاب الثلاث، وقد قام المعلمون بإضافة المعلومات عن طلابهم بشكل يومي عن كل ما يتعلق بطرق التدريس

المستخدمة مع الطالب، وأنواع التعزيز، ومدى تقدم الطالب بالخطة، ومدى تحقيق الأهداف، ونتائج اختبار الطالب، ونوعيات الاختبار المستخدمة، والدرجات التي حصل عليها، وأزمنة لاستجابة التي تطلبها الطالب في حل الاختبار، وتقدير مدى إقبال الطالب على الدرس وتقبله للتعليمات وغيرها من المعلومات المهمة عن اليوم الدراسي للطالب، أما في القسم المشترك فقد قام المعلمين بتسجيل ملاحظاتهم عن الإجراءات التي فضلوها عند تعاملهم مع طلابهم وكتابة تأثيراتها على طلابهم والمواقف التي يمكن أن تطبق فيها.

وقد أتاح الباحثون الفرصة لجميع معلمي التربية الخاصة غير المشاركين في التجربة والعاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس عينة البحث الاطلاع عن كثب على تجربة حائط البيانات حيث تم الإجابة على جميع استفساراتهم، بل أن بعضهم كان فاعلا في التجربة من خلال إعطاء بعض الآراء للقائمين على التجربة.

وبعد انتهاء فترة التجربة تم توزيع الاستبيان المعد من قبل الباحثين على جميع المعلمين في المدارس المستهدفة في البحث للإجابة عليه.

الأساليب الإحصائية

للإجابة على أسئلة البحث استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية:

(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

(٢) اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test

(٣) تحليل التباين أنوفا ANOVA

نتائج البحث:

السؤال الأول:

للإجابة على سؤال البحث الأول والذي نص على: «ما آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) لطلبتهم في مدارس التربية الخاصة؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثلاثة (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) في استبيان آراء المعلمين حول فعالية

حائط البيانات وترتيبها بحسب الفترات الحدية للمتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول (٤).

جدول (٤)

حدود فترات توزيع المتوسطات الحسابية للاستبيان.

الفئة	المتوسطات الحسابية		دلالة الفئة
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
الأولى	٤,٢٠	٥,٠٠	فعالية عالية
الثانية	٣,٤٠	٤,١٩	فعالية فوق المتوسطة
الثالثة	٢,٦٠	٣,٣٩	فعالية متوسطة
الرابعة	١,٨٠	٢,٥٩	فعالية دون المتوسطة
الخامسة	٠,٠٠	١,٧٩	فعالية قليلة

ويبين الجدول (٥) توزيع أبعاد الاستبيان على الفئات الحدية.

جدول (٥)

توزيع الأبعاد الثلاثة لاستبيان البحث على الفئات الحدية للمتوسطات الحسابية.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب	دلالة الفئة
الخطط التعليمية والتربوية	٣,٧٣	٠,٧٢	الثانية	١	فعالية فوق المتوسطة
طرق التدريس	٣,٥٧	٠,٦٥	الثانية	٢	فعالية فوق المتوسطة
اتخاذ القرارات التربوية	٢,٧٥	٠,٦٣	الثالثة	٣	فعالية متوسطة

يتضح من جدول (٥) أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة يرون أن طريقة حائط البيانات لها فعالية جيدة (بدرجة فوق المتوسطة حسب المقياس) في بناء وتطوير ومراجعة الخطط التربوية الفردية وطرق التدريس المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن لها فعالية مقبولة (بدرجة متوسطة حسب المقياس) في المساعدة في اتخاذ القرارات التربوية الفنية والإدارية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة.

وعليه فإنه يمكن القول وبشكل عام، أن نتائج البحث بينت فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة.

السؤال الثاني:

أما فيما يخص سؤال البحث الثاني والذي نص على: «هل تختلف آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة نحو فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) لطلبتهم باختلاف متغيرات البحث الديمغرافية (مجال التدريس، النوع، الخبرة، المرحلة الدراسية)؟» فقد قام الباحثون بالإجابة علية بحسب كل متغير مستقل على حده.

أولا: مجال التدريس

تم تقسيم عينة البحث من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة إلى ثلاثة مجالات تدريسية هي (معلمي الإعاقات العقلية، معلمي الإعاقات الحسية، معلمي الإعاقات المتعددة)، حيث تم استخدام تحليل التباين أنوفا ANOVA لبحث الفروق بين الفئات الثلاثة في أبعاد الاستبيان، والذي يبينه الجدول (٦).

جدول (٦)

تحليل التباين ANOVA للفروق بين معلمي الإعاقات المختلفة في أبعاد الاستبيان

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الخطط التعليمية والتربوية	بين المجموعات	٤٩٤,٧٤٨	٢	٢٤٧,٣٧٤	٢١,٨٨٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٧٧,٢٠٨	١١٣	١١,٣٠٣		
	المجموع	١٧٧١,٩٥٧	١١٥			
طرق التدريس	بين المجموعات	٢٣١,٥٣٩	٢	١١٥,٧٧٠	٦,٧٧٨	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٩٣٠,٠٠٤	١١٣	١٧,٠٨٠		
	المجموع	٢١٦١,٥٤٣	١١٥			
اتخاذ القرارات التربوية	بين المجموعات	٣٤٧,٩٣٠	٢	١٧٣,٩٦٥	١٥,٢٩٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٨٥,٠٦١	١١٣	١١,٣٧٢		
	المجموع	١٦٣٢,٩٩١	١١٥	٢٤٧,٣٧٤		

يتضح من خلال الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين الفئات الثلاثة للمعلمين في بعدين من أبعاد الاستبيان هما بعد الخطط التعليمية والتربوية، وبعد اتخاذ القرارات التربوية، وعند مستوى ٠,٠١ في بعد طرق التدريس، وللتعرف على طبيعة تلك الفروق في الإبعاد الثلاثة تم استخدام اختبار شيفي التتبعي، والذي يظهر نتائجه الجدول (٧) التالي.

جدول (٧)

اختبار شيفي للفروق بين فئات المعلمين في الأبعاد الثلاثة

البعد	فئة المعلمين	المجموعة		
		الأولى	الثانية	الثالثة
الخطط التعليمية والتربوية	إعاقات عقلية	٢٠,٨٠		
	إعاقات حسية		٢٢,٦٥	
	إعاقات متعددة			٢٤,١٧
طرق التدريس	إعاقات عقلية	١٩,٢٢		
	إعاقات حسية		٢١,٤٤	
	إعاقات متعددة			٢٤,١٧
اتخاذ القرارات التربوية	إعاقات عقلية	١٤,٥٧		
	إعاقات حسية		١٦,٧٦	
	إعاقات متعددة			١٨,٦٩

يتضح من اختبار شيفي في الجدول (٧) أن الفروق بين فئات المعلمين الثلاث في جميع أبعاد المقياس كانت لصالح معلمي الإعاقات المتعددة تلاهم معلمي الإعاقات الحسية ثم معلمي الإعاقات العقلية. وهذه النتيجة تدل على أن معلمي الإعاقات المتعددة يرون فعالية أكبر لطريقة حائط البيانات في تطوير الخطط التربوية الفردية وطرق التدريس واتخاذ القرارات التربوية مما يرى زملائهم معلمي الإعاقات الحسية والعقلية، فيما كانت آراء معلمي الإعاقات الحسية في فعالية حائط البيانات لتطوير الأبعاد الثلاثة أعلى من آراء زملائهم معلمي الإعاقات العقلية.

عليه يمكن القول بأن آراء معلمي ذوي الإعاقات المتعددة في فعالية حائط البيانات لتطوير وتحسين ممارسات العملية التعليمة في أبعادها الثلاثة

(الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) كانت الأعلى تلتها أراء معلمي الإعاقات الحسية ثم العقلية.

ثانيًا: جنس المعلم

للتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في آراءهم نحو فعالية حائط البيانات لتطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test لبحث الفروق بين المعلمين والمعلمات في الأبعاد الثلاثة. والتي يظهر نتائجها الجدول (٨) التالي.

جدول (٨)

اختبار (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات في الأبعاد الثلاثة للدراسة

البعد	المعلمين (ن=٦٧)		المعلمات (ن=٤٩)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الخطط التعليمية والتربوية	٢٢,٤٦	٤,٤٩	٢٢,٢٩	٤,١٥	٠,٢٢	٠,٨٢٩
طرق التدريس	٢١,٣٩	٣,٨٩	٢١,٤٣	٤,٠١	٠,٠٦	٠,٩٥٧
اتخاذ القرارات التربوية	١٦,٩٨	٣,٧١	١٥,٨٢	٣,٧٨	١,٦٦	٠,٠٩٩

يتضح من اختبار (ت) في جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة الذكور والإناث في جميع أبعاد الاستبيان. وهذا يدل على أن كل من المعلمين والمعلمات كانوا متفقين في آراءهم حول فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث.

ثالثا: الخبرة

تم تقسيم عينة البحث من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة إلى ثلاث فئات للخبرة (خبرة أقل من ٥ سنوات، خبرة ما بين ٥-١٠ سنوات، خبرة أكثر من ١٠ سنوات)، حيث تم استخدام تحليل التباين أنوفا ANOVA لبحث الفروق بين الفئات الثلاثة في أبعاد الاستبيان، والذي يبينه الجدول (٩).

جدول (٩)

تحليل التباين ANOVA للفروق بين معلمي الإعاقات المختلفة في أبعاد الاستبيان

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الخطط التعليمية والتربوية	بين المجموعات	٤,٢٤٦	٢	٢,١٢٣	.١٣٦	.٨٧٣
	داخل المجموعات	١٧٦٧,٧١١	١١٣	١٥,٦٤٣		
	المجموع	١٧٧١,٩٥٧	١١٥			
طرق التدريس	بين المجموعات	٢١,٧٩٨	٢	١٠,٨٩٩	.٥٧٦	.٥٦٤
	داخل المجموعات	٢١٣٩,٧٤٥	١١٣	١٨,٩٣٦		
	المجموع	٢١٦١,٥٤٣	١١٥			
اتخاذ القرارات التربوية	بين المجموعات	١٠,٢٢٧	٢	٥,١١٣	.٣٥٦	.٧٠١
	داخل المجموعات	١٦٢٢,٧٦٥	١١٣	١٤,٣٦١		
	المجموع	١٦٣٢,٩٩١	١١٥			

يتضح من خلال الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة الثلاثة للمعلمين في جميع أبعاد الاستبيان، وهذا يعني أن متغير الخبرة لم يكن ذو تأثير دال على آراء عينة البحث في فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة لذوي الإعاقة في الدراسة.

رابعًا: المرحلة الدراسية

للتعرف على الفروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في آراءهم نحو فعالية حائط البيانات لتطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث (الخطط التعليمية والتربوية، وطرق التدريس، واتخاذ القرارات التربوية)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test لبحث الفروق بين معلمي المرحلتين في الأبعاد الثلاثة. والتي يظهر نتائجها الجدول (١٠) التالي.

جدول (١٠)

اختبار (ت) للفروق بين معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الأبعاد الثلاثة

البعد	المرحلة الابتدائية (ن=٦٣)		المرحلة المتوسطة (ن=٥٣)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الخطط التعليمية والتربوية	٢٢,٦٥	٤,٢٨	٢٢,٠٨	٤,٤٢	٠,٧١	٠,٤٧٩
طرق التدريس	٢١,٠٨	٣,٨٨	٢١,٧٩	٣,٩٨	٠,٩٧	٠,٣٣٢
اتخاذ القرارات التربوية	١٦,٣٠	٤,٠٢	١٦,٧٢	٣,٤٧	٠,٥٩	٠,٥٥٧

يتضح من اختبار (ت) في جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في جميع أبعاد الاستبيان. وهذا يدل على أن جميع المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كانوا متفقين في آراءهم حول فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث.

مناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث بشكل عام أن معلمي الطلبة ذوو الإعاقة يرون فعالية طريقة حائط البيانات في تطوير بعض الممارسات الأكاديمية والتعليمية (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة. وقد يرجع السبب في ذلك لكون حائط البيانات يعتبر وسيله مباشرة لتلقي المعلومات وتحديثها وربطها مع بعضها البعض في شكل يعطي صورة متكاملة وشاملة عن الطالب، كما أن تلقي المعلومات من أكثر من مصدر ووضعها في مكان واحد يعطي القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، بالإضافة لكون توافر المعلومات لأكثر من طالب على نفس الحائط يمكن أن يتيح الفرصة للمعلمين لتبادل المعلومات فيما يخص الاستراتيجيات التدريسية والممارسات الإيجابية والناجحة مع الطلبة ذوي الإعاقة. وفي هذا الشأن ذكر مارس (٢٠١٠) أن جدار البيانات يعمل على تحفيز الطلاب لبذل أفضل جهودهم، وتمنحنا كمعلمين عرضا مرئيا واضح المعالم لمستوى الطلاب الدراسي، كما تساعدنا على

فهم ما يجري داخل الصفوف الدراسية بشكل أفضل كما أنها ترصد التقدم المحرز بدقة وتسهل عملية تحديد الأهداف ومتابعتها مع الطلاب وترشدنا لتحليل بيانات الطالب المتعثر والسلوكيات من أجل مناقشة التدخلات الممكنة. وأتت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصل إليه حجازي وعبيدات (٢٠٠٠) باستخدام المعلم للتدريس الفعال بدرجة متوسطة، ومع دراسة النجار (٢٠٠١) حيث تم استخدام التقنيات التعليمية بدرجة متوسطة لدى المعلمين، ومع آدم (٢٠٠٢) حيث وجد أن المعلمون يدركون أن الخطط التعليمة والتربوية تسهم في فعالية العملية التعليمية.

كما أظهرت النتائج أن آراء معلمي ذوي الإعاقات المتعددة في فعالية حائط البيانات لتطوير وتحسين ممارسات العملية التعليمة في أبعادها الثلاثة (الخطط التعليمية والتربوية، طرق التدريس، اتخاذ القرارات التربوية) كانت الأعلى تلتها أراء معلمي الإعاقات الحسية ثم العقلية. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة التعامل مع فئة الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، فهؤلاء الطلبة عادة ما يكون التعامل معهم وفق استراتيجيات تعليمية متعددة تضمن تكامل الاحتياجات التعليمية والتدريبية والنفسية والاجتماعية، مما جعل من حائط البيانات منفذ لتسهيل التعامل مع طلاب هذه الفئة أكثر من معلمي الفئات الأخرى التي تعتمد في العادة على إعاقة واحدة واضحة يكون التعامل معها بشكل أسهل وأيسر. كما يمكن أن يرجع السبب إلى كون تدريس طلبة الإعاقات المتعددة يحتاج في العادة إلى فريق عمل مختلف التخصصات حيث يوفر حائط البيانات المعلومات المشتركة التي يحتاجها كل عضو في الفريق.

وأظهرت النتائج أيضا أن كل من المعلمين والمعلمات كانوا متفقين في آراءهم حول فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة العمل مع فئات التربية الخاصة والذي يتطلب في العادة فريق عمل مختلف التخصصات، هذا الفريق يتكون من متخصصين ذكور وإناث يعملون جنبا إلى جنب ويكمل كل منها الآخر، ولذلك قد تنعدم الفوارق الشخصية بينهما، كما أن العمل في مدارس التربية الخاصة وبسبب قلة المدارس في دولة الكويت يكون مختلطا للمعلمين وللطلبة أحيانا مما يقلل الفوارق بينهما. وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه حجازي وعبيدات(٢٠٠٠) و

(Almamun,2014) بعدم وجود فروق إحصائية تعزى للجنس واختلفت مع ما توصلت إليه النجار (٢٠٠١) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في استخدام التقنيات التربوية.

كما أظهرت النتائج أن متغير الخبرة لم يكن ذو تأثير دال على آراء عينة البحث في فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة لذوي الإعاقة في البحث. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى حداثة هذه الطريقة وفاعليتها وبالتالي استفادة الجميع منها، وخاصة شعور المعلمين والمعلمات بأنها فتحت باب كبير يحتاجه المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي الإعاقات وهو تبادل المعلومات. وهذا أيضا ما توصلت إلية دراسة الذبياني (٢٠٠٨) ودراسة الوعاني (٢٠٠٩) ودراسة (Almamun,2014) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة في هذا المجال.

وأخيرا أظهرت النتائج أن جميع المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كانوا متفقين في آراءهم حول فعالية حائط البيانات في تطوير الممارسات التربوية المستهدفة في البحث. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى تشابه الممارسات التي يستخدمها المعلمين والمعلمات في مدارس ذوي الإعاقة مع الطلبة، فجميع الطلبة والطالبات يخضعون للخطط التربوية الفردية وتقييمها المستمر واتخاذ القرارات الفنية والإدارية الخاصة بالطالب، وهذا ما أدى إلى اتفاق المعلمين في المرحلتين على درجة الفعالية لحائط البيانات. وهذا أيضا ما توصل له حجازي وعبيدات (٢٠٠٠) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة الدراسية.

التوصيات التربوية:

(١) الاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي أجريت في مجال فعالية التقنيات التربوية والوسائل التعليمية في توظيفها لتدريس وخدمة الطلبة ذوي الإعاقة.

(٢) تزويد مدارس التربية الخاصة بالتقنيات التربوية والوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة لمختلف الإعاقات.

(٣) اشراك معلمي مدارس التربية الخاصة في المؤتمرات والورش والدورات الدولية والمحلية ذات الصلة بتوظيف واستخدام التقنيات التربية في تدريس وخدمة الطلبة ذوي الإعاقة.

(٤) اشراك القطاع الخاص بتوفير بدائل متنوعة لتحفيز معلمي المدارس الخاصة والطلبة نحو استخدام التقنيات التربوية.

المراجع:

اسماعيل، نبيه ابراهيم (٢٠٠٦).**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة : مكتبة الانجلو.

أمين، زينب محمد (٢٠٠٣). دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي السنوي التاسع بالاشتراك مع جامعة حلوان ٣-٤ ديسمبر ٢٠٠٣، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، القاهرة، ٨٧-٩٠.

أمين، زينب محمد (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة** (ط٢). المنيا: دار التيسير للطباعة والنشر.

آدم، مبارك محمد (٢٠٠٢).التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدينة بجامعة الملك سعود، **مجلة مركز البحوث التربوية**، (٢١)، ١-٨٧.

حجازي، عبدالكريم ياسين و عبيدات هاني(٢٠٠٠).مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، **مجلة القادسية**، ١ (٤)، ٦٧-٩٨.

سليمان، صبحي أحمد (٢٠٠٦). مقرر مقترح في تكنولوجيا التعليم للفئات الخاصة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية – جامعة الأزهر.

شهاب، إسراء رأفت (٢٠٠٩). فعالية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في إكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة، **رسالة دكتوراه**، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية.

فوزي، فارعة حسن (٢٠٠٩). **تكنولوجيا تعليم الفئات الخاصة: المفهوم والتطبيقات**. القاهرة: عالم الكتب.

الروسان، فاروق (٢٠٠١).**مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الذبياني، عابد عبدالله (٢٠٠٨). واقع التقنيات المعاصرة في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

النجار، ليلي أحمد (٢٠٠١). تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الوابلي، عبدالله (٢٠٠٠). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية، **رسالة التربية وعلم النفس**، (١)،٤٧. ١٢.

الوعاني، ماجد ربحان (٢٠٠٩). واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

هارون، صالح (٢٠٠٤). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

Dalton , Fredrick.(2000). Middle school teacher involvement in site-based decision making. *University Of Texas At Austin Proudest Dissertation Abstract***.**

Almamun , Abdullah.(2014). Effectiveness of Audio-visual Aids in Language Teaching in Tertiary Level**.** *BRAC Institute of Languages*, India.

McNaughton, S., Lai, M. & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement***,** 23(2), 203-228.

U. S. Department of Education. (2008*). Teachers' use of student data systems to improve instruction: 2005 to 2007.* Washington, D.C.: Office of Planning, Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service.

Kekahio, W., & Baker, M. (2013). *Five steps for structuring data-informed conversations and action in education (REL 2013–001)***.** Washington, DC: U.S. Department

of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific.

Omalley, P., Lewis, M., Donehower, D., & Stone, D. (2015). *Effectiveness of using ipads to increase academic task completion by students with autism*. *Universal Journal of Educational Research*, 2(1), 90-97.

Shabiralyani, G., Hasan, K., & Hamad, N. (2015**).** Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice* , 19(6), 226-233.

Wallace, T., Batholomay, T., & Hong, S., (2002). *Status Report: Managing Individualized Education Programs (IEPs) in Minnesota***,** Minnesota Univ., Minneapolis. Inst. On Community Integration.

Marsh, J. A., McCombs, J. S., & Martorell, F. (2010). How instructional coaches support data driven decision making: Policy implementation and effects in Florida middle schools. *Educational Policy*, 24(6), 872-907.

ملحق ١

استبيان آراء المعلمين حول حائط البيانات

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

بين أيديكم استبانة يتقصى بها الباحثون آراؤكم الموقرة حول موضوع حائط البيانات.

لقد تم تجربة هذه الاستراتيجية في مدرستكم لمدة زادة عن الشهر بقليل تفاعل فيها الكثير منكم مع حائط البيانات، وكان القسم الأخر مطلع على التطورات التي تحث للتجربة عن كثب.

الأن وبعد انتهاء هذه التجربة، نرجو منكم أن تعاونونا على أن نجمع آراؤكم حول نجاح هذه التجربة وتأثيرها على بعض عناصر العملية التعليمية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،

الباحثون

المتغيرات الديمغرافية

التخصص: ١- معلم إعاقات عقلية ٢- معلم إعاقات حسية

٣- معلم إعاقات متعددة

المرحلة التعليمية: ١- الابتدائية ٢- المتوسطة ٣- الثانوية

النوع: ١- ذكر ٢- أنثى

العمر:.....

عدد سنوات الخبرة:.....

المؤهل العلمي: ١- بكالوريوس ٢- دراسات عليا

ثانيا: بنود الاستبيان

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
البعد الأول: التدريس						
١	يساعد حائط البيانات على اختيار طرق التدريس المناسبة للطالب.					
٢	يرشد حائط البيانات المعلمين للأنشطة التعليمية المناسبة لخطة الطالب.					
٣	البيانات الموجودة على الحائط تمكن المعلم من تطوير طرق التدريس المستخدمة.					
٤	يمكن حائط البيانات من تبادل الأفكار والخبرات المتعلقة بطرق التدريس.					
٥	يساعد حائط البيانات على بناء استراتيجيات تدريسية مناسبة للطالب.					
٦	بشكل عام حائط البيانات يساعد في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.					
البعد الثاني: تقييم الخطة التربوية الفردية						
٧	يساهم حائط البيانات بتقييم الخطة التربوية الفردية بشكل موضوعي.					

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
٨	تقييم مدى تحقق الأهداف بالخطة التربوية الفردية من خلال حائط البيانات يكون أدق.					
٩	يساهم حائط البيانات على تطوير الخطة التربوية الفردية بشكل فاعل.					
١٠	يمكن لفريق إعداد الخطة التربوية الفردية أن يسترشد بحائط البيانات لإعداد الخطط الجديدة.					
١١	يساعد حائط البيانات على ربط البيانات المتوافرة على الحائط مع بعضها البعض لفهم أعمق لها.					
١٢	يبين حائط البيانات مواطن الخلل في الخطة التربوية الحالية.					
البعد الثالث : اتخاذ القرار						
١٣	تسهم حوائط البيانات بشكل فاعل في اتخاذ الإدارة المدرسية للقرارات الإدارية.					
١٤	تساعد حوائط البيانات المعلم على اتخاذ القرارات الفنية المتعلقة بالتدريس.					
١٥	يمكن يعتمد فريق إعداد الخطط الفردية للطالب بقراراته على حائط البيانات.					
١٦	حائط البيانات يقدم بيانات مفيدة جدا لاتخاذ القرارات.					
١٧	يمكن تخزين البيانات الموجودة على حوائط البيانات لتكون قواعد بيانات مستقبلية تتخذ القرارات بناء عليها.					
١٨	تسهم حوائط البيانات في اكتشاف الأخطاء في القرارات المتخذة مسبقا.					

قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد

د .يوسف محمد يوسف عيد
استاذ التربية الخاصة المساعد – قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك خالد

ملخص البحث:

يتمثل الهدف العام للبحث الحالي في التعرف على نسبة انتشار قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، والبحث في العلاقات بين قلق الكلام والأمن النفسي وقلق الكلام والمهارات الاجتماعية والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية، وأيضا يهدف البحث إلى التحقق من الفروق بين الطلاب الأكبر عمرًا والأصغر عمرًا في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية. ولقد تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (١٦١) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وتراوح عمر العينة بين (١٨– ٢٣ عام) بمتوسط عمر (٢٠ سنة وخمسة شهور). وقد استخدم الباحث مقياس قلق الكلام إعداد الأشقر (٢٠٠٤) ومقياس الأمن النفسي إعداد مظلوم (٢٠١٤) ومقياس المهارات الاجتماعية إعداد عيد (٢٠١٢). وبعد إجراء التحليلات الاحصائية أظهرت نتائج البحث أن نسبة انتشار قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد تبلغ (١٩،٨٪). ولا يوجد علاقة ارتباطية دالة بين قلق الكلام والأمن النفسي وبين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية. ولكن توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية. وبالنسبة للفروق بين الطلاب الاكبر عمرًا والطلاب الأصغر عمرًا فأظهرت النتائج عدم وجود فروق في قلق الكلام والمهارات الاجتماعية ولكن توجد فروق في الأمن النفسي لصالح الطلاب الأكبر عمرًا. وفي النهاية كانت هناك عدد من التوصيات ومنها ضرورة الكشف داخل الجامعات عن الطلاب ذوي المشكلات في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية ومن ثم تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية التي تقلل وتحد من هذه المشكلات.

كلمات مفتاحية: جلوسوفوبيا– قلق الكلام– الأمن النفسي– المهارات الاجتماعية – طلاب الجامعة.

Speech Anxiety Disorder, Psychological Security and Social Skills of Special Education Department students of King Khalid University

Dr.Yossef Mohamed Yossef Eid
Assistant Professor – Special Education Department
Faculty of Education– King Khalid University

This study aims to recognize the prevalence of Speech Anxiety Disorder among the students of Special Education Department of King Khalid University and the relationships between Speech Anxiety Disorder and Psychological Security, between Speech Anxiety Disorder and Social Skills and between Psychological Security and Social Skills. Also, the study examines the differences between the elder students and the younger students in Speech Anxiety Disorder, Psychological Security and Social Skills. A sample was chosen consists of (161) students of Special Education Department of King Khalid University. For data collection the researcher used Speech Anxiety Disorder Scale (Al– Ashker,2004), Psychological Security Scale (Mazlom,2014) and Social Skills Scale (Eid,2012). The statistical methods used for data analysis were: Ratios, Person's correlation coefficient and Mann– Whitney Test. The researcher used the SPSS program for statistical analysis, the findings are: The prevalence of Speech Anxiety Disorder among the students of Special Education Department of King Khalid University is (19.8%). There is no a correlation between Speech Anxiety Disorder and Psychological Security of Special Education Department students of King Khalid University. There is no a correlation between Speech Anxiety Disorder and Social Skills. There is a correlation between Psychological Security and Social Skills. There is no a statistical significant difference between the elder students and the younger students in Speech Anxiety Disorder and Social Skills but there is

a statistical significant difference in Psychological Security for the elder students.

Key words: Glossophobia – Psychological Security – Social Skills – University Students.

مقدمة:

التواصل لفظيًا وغير لفظيًا من السمات المميزة لمجتمع البشر فهو يعد بمثابة القنوات التي تنقل الافكار والمشاعر والانفعالات المختلفة بين أفراد هذا المجتمع. ويعتمد نجاح الفرد إلى حد كبير في كثير من التفاعلات الاجتماعية على القدرة اللفظية في إقناع الآخر بما يبحث عنه الشخص؛ ولذا يصفه البعض بالبراحماتي بما يعني قدرة الفرد على استخدام اللغة بما يتناسب مع كل موقف ضمن الاحتياجات الخاصة بالمتكلم.

وفي حالة إصابة الفرد باضطرابات الكلام أو اللغة قد تضطرب معها التفاعلات الاجتماعية للفرد وقد يفقد في كثير من الأحيان عدد من النجاحات الأكاديمية والشخصية والمهنية التي يحاول جاهدًا اجتيازها. واضطراب قلق الكلام من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الفرد في إجادة عملية التواصل بالشكل الطبيعي أمام الجمهور، ويصاحب ذلك مجموعة من المشكلات الفسيولوجية. وهذا الاضطراب من الاضطرابات ضئيلة البحث بمكتبة البحث العلمي العالمي. ويؤكد ذلك (Wittchen & Fehm, 2003) بأن اضطراب قلق الكلام (الجلوسوفوبيا) (Glossophobia) يطلق عليه "الاضطراب المهمل" ويتفق الباحث مع هؤلاء الباحثين في أن قلق الكلام من الاضطرابات المهملة في المكتبة النفسية العالمية والعربية ولا يجد هذا الاضطراب الاهتمام الكافي من الباحثين العرب ومراكز البحث العلمي العربية. ويشير (DSM–V, 2013) إلى أن هناك تشابه كبير في أعراض اضطراب قلق الكلام واضطراب التواصل الاجتماعي.

ويعد كل من الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية من العوامل الشخصية الفاعلة في حياة كل فرد داخل المجتمع وبالأخص طلاب الجامعة. ودراسة هذين المتغيرين بجانب قلق الكلام قد يوضح لنا بعض الأمور المتعلقة بشخصية طالب الجامعة.

ويعرف هانكوك وآخرون (Hancock, Stone, Brundange, & Zeigler, 2010) الجلوسوفوبيا بأنها: "عبارة عن الخوف من التحدث أمام الجمهور". ومصطلح الجلوسوفوبيا (Glossophobia) يأتي من اللغة اليونانية حيث تعني (glossa) باللغة الانجليزية كلمة (tongue) وتعني اللسان وكلمة

(phobos) تعني باللغة الانجليزية (fear) وتعني الخوف ويشير أيضا إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب قد تصل إلى (٧٥٪).

ويذكر الفرماوي (٢٠٠٦) أن هناك تسميات مختلفة لقلق الكلام Speech Anxiety ومنها قلة الكلام Speech Reticence وقلق التواصل Communication Apprehension وقلق الكلام العام Public Speaking Anxiety والحديث المشكل Problematic Talk ورهبة الكلام Speech Fright وكل هذه التسميات تشترك في صفة أساسية هي القلق أثناء الحديث، لكن المصطلح الشائع لوصف هذه الحالة هو قلق الكلام Speech Anxiety.

وبالنسبة لانتشار اضطراب قلق الكلام فلقد أوضح في دراسة حديثة للباحثين Bartholomay & Houlihan, (2016) أن اضطراب قلق الكلام يصيب واحد من كل خمسة أفراد داخل المجتمع. وأوضحت الأشقر (٢٠٠٤) في دراستها الاستطلاعية أن (٦٢٪) من طالبات الجامعة فى المجتمع السعودي يعانين من قلق الكلام، وأوضحت آراء أعضاء هيئة التدريس الجامعيات عن مدى انتشار قلق الكلام أمام طالباتهن، وتوصلت أن (٤٨٪) من الطالبات يعانين من اضطراب قلق الكلام. وأشار البنا (٢٠٠٢) إلى أن (١٥– ٢٠٪) من طلاب الجامعة يعانون من اضطراب قلق الكلام. كما أنه أوضح إلى أن ما بين (٨٥– ٩٠٪) من طلاب الجامعة يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين داخل قاعة المحاضرات أمام زملائهم. كما يؤكد Pull, (2012) أن حوالي (٧٠٪) يعانون من اضطراب قلق الكلام.

وأوضحت دراسة Vilsa, Cristea, Tater & David, (2013) أن الذكور أكثر إصابة باضطراب قلق الكلام عن الإناث. ولكنها اضافت نقطة مهمة وهي أنه وعند قياس الفرق في مدى حدة الاضطراب بين الذكور والإناث أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث تزداد لديهن حده الاضطراب عن الذكور. وأكدت على ذلك دراسة Furmark, (2002) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر معاناة من اضطراب قلق الكلام عن الذكور.

ويشير Kushner, (2004) إلى أن قلق الكلام له عدد من الأعراض الفسيولوجية منها جفاف الحلق، وإحمرار الوجه، وزيادة في إفراز كمية العرق،

وزيادة ضغط الدم، وعدم إنتظام التنفس ومن الأعراض النفسية الإهمال وشعور الفرد بالدونية. وأيضا يذكر Starvynski, Bond, & Amado, (2004) أنه وخلال المواقف الاجتماعية والتي تتطلب التحدث أمام العامة فأن المتحدثين يشعرون بأعراض للقلق يلاحظها الآخرون ومنها ارتعاش بالجسم. ولقد قام Bartholomay & Houlihan, (2016) في دراستهما بتصميم مقياس خاص باضطراب قلق الكلام وتم تحديد أعراض هذا الاضطراب في ثلاثة أبعاد كالتالي: الأعراض السلوكية، والأعراض المعرفية، الأعراض الفسيولوجية.

وحدد الفرماوي (٢٠٠٦) المظاهر المصاحبة لقلق الكلام فيما يلي:

(١) المظاهر البدنية ومنها ارتعاش الايدي والتصبب عرقًا وجفاف الحلق وخفقان القلب وصعوبة في التنفس.

(٢) المظاهر النفسية ومنها عدم الثقة بالنفس وتجنب المشاركة في الحوارات وأفكار سلبية عن الذات.

(٣) المظاهر المعرفية ومنها اضطراب الافكار وتداخلها وصعوبة تنظيم الافكار أثناء الحديث.

ويؤكد Furmark, (2002) على أن اضطراب قلق الكلام يؤثر سلبيًا على الاداء الاجتماعي للفرد ويستنتج الباحث من ذلك أن هذا الاضطراب يتسبب في خسارة الفرد لعدد من النجاحات الاجتماعية التي تفقد الفرد المعني الحقيقي لتحقيق الذات.

ويشير الفرماوي (٢٠٠٦) إلى أن هناك العديد من العوامل النفسية التي تؤدي إلى حدوث قلق الكلام يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) الأفكار السلبية اللاعقلانية.

(٢) توقعات فاعلية الذات غير الواقعية.

(٣) الضغط النفسي كمصدر لقلق الكلام.

(٤) الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي.

(٥) الاكتئاب كمصدر لقلق الكلام.

(٦) قلق الكلام كارتباط شرطي.

ويشير Harb, Eng, Zaider, & Heimberg, (2001) إلى أن خصائص الجمهور الذي يتحدث إليه المتكلم تؤثر في مستوى اضطراب الكلام. ويفسر الباحث ذلك بأن المستوي الاجتماعي والمعرفي للجمهور يؤثر في المتكلم فعندما يتحدث استاذ جامعي أمام طلابه وكان مصابًا بقلق الكلام فأن مستوى هذا الاضطراب سيختلف عندما يتحدث أمام مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وهذا تحدده القوالب المعرفية التي يفكر بها الفرد.

ويؤكد على ما سبق Clark & Wells, (1995) وطبقًا للنظرية المعرفية أظهرت دراستهم وجود علاقة بين اضطراب قلق الكلام وبعض النماذج المعرفية والتي تؤثر على تفكير الفرد. ومن وجهة نظر الباحث فاضطراب قلق الكلام يظهر نتيجة مجموعة من الافكار اللاعقلانية التي تحد من النشاط الاجتماعي للفرد حيث ينشغل بعدد من الأفكار اللاعقلانية عن من يحيطون به من حيث نظرتهم المتدنية إليه وغالبًا ما تكون هذه النظرة غير متدنية.

ويوضح الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM– V, 2013) أن هناك نمطين فرعيين للرهاب الاجتماعي:

(١) نمط فرعي يتضمن الخوف من التحدث إلى الجمهور.
(٢) نمط فرعي معمم يتضمن الخوف والتجنب لمعظم مواقف الاداء والتفاعل الاجتماعي.

ويعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM–V, 2013) القلق الاجتماعي بأنه الخوف المستمر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء والتي قد يتعرض فيها الفرد لتفحص من الاخرين ويجعله يتصرف بطريقة تسبب له شعورًا بالخزي والعار أو الارتباك أو يبدي أعراضا للقلق تتسبب كذلك في معاناته من الخزي والعار أو الارتباك (American Psychiatrist Association, 2013).

وهناك عدد من الاساليب التي قد تخفف من قلق الكلام حددها الفرماوي (٢٠٠٦) فيما يلي:

(١) أسلوب العلاج العقلاني والتعديل المعرفي.
(٢) التقليل النظامي من الحساسية الاجتماعية.
(٣) أسلوب التخيل الذهني.
(٤) أسلوب العزو الخاطئ.
(٥) أساليب الإعداد الجيد المسبق للحديث.

ويعرف زهران (٢٠٠٥) الأمن النفسي بأنه: "الطمأنينة النفسية أو الانفعالية، وهو الأمن الشخصي، حيث يكون إشباع الحاجات مضمونًا وغير معرض للخطر".

ويعرف الطهراوي في دراسته (٢٠٠٧) الشخص الأمن نفسيًا بأنه: "هو الشخص الذي يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الاساسية لحياته غير معرضة للخطر والانسان الأمن نفسيًا يكون في حالة توازن أو توافق أمني وفي حالة حرمانه من الأمن يكون فريسة للمخاوف مما ينعكس سلبًا على شتي جوانب حياته".

ويؤكد زينشنكو وبيسجينا وبيرلجينا (Zinchenko, Busygina, Perelygina, 2013) على أن الأمن النفسي يعتمد على خصائص البيئة التي يعيش فيها الفرد بحيث تخلو من عوامل التوتر والقلق وعلى قدرة هذا الفرد على مواجهة الضغوط التي تنتج عن التفاعلات الاجتماعية والمشكلات الحياتية داخل هذه البيئة.

وفقدان الشعور بالأمان والذي ينجم عن المواقف الحياتية الضاغطة والتعرض للحوادث والخبرات الحادة المفاجئة وأيضا طريقة تعامل الوالدين مع الأبناء والتي تتمثل أحيانًا في التناقض ما بين معالجة بعض السلوكيات أو التذبذب بين المحبة والكراهية، كما أن النقد المتعدد والمتكرر للأبناء يساعد على وجود القلق. كما أن للإحباط المستمر الذي يتعرض له الأبناء من الوالدين أو المحيطين قد يعرضه للشعور بعدم الأمن النفسي (عزيز ونمر، ١٩٩٩).

وبحثت دراسة كا في (٢٠١٢) عن العلاقة بين الأمن النفسي وتوقعات النجاح والفشل وتكونت عينة البحث من (٢١٨) فردًا بمدينة مكة المكرمة ولقد أظهرت نتائج الدراسة إيجابية العلاقة بين الأمن النفسي وتوقعات النجاح والتي تتمثل

في (الفاعلية الذاتية والتوجه المهني وحل المشكلات). وتوجد فروق في الأمن النفسي بين الذكور والإناث لصالح الذكور ولا يوجد فروق في الأمن النفسي تعزي إلى السن.

ويري أبو شنب (١٩٩٦) أن النمط السلوكي الخاص بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي يتمثل في أن الشخصية تكون في حاجة إلى التحرر من الخوف أي كان مصدره، كما أنه يكون آمنا في حالة اطمئنان على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعي والابتعاد عن التهديد من قبل القائمين على العمل وكذلك عمليات النقد، والعقاب والإهمال والتذبذب في المعاملة.

ويوضح Rubin, Weiss & Coll, (2013) أن الأمن النفسي يعني شعور الفرد بالإيجابية تجاه حياته، والكفاءة في إدارة بيئته، وتحقيق الأهداف الشخصية وفقًا لقدراته، والشعور بالمعنى والهدف من الحياة، والاتجاه الإيجابي نحو ذاته وتقبلها.

وهدفت دراسة نصيف (٢٠٠١) الى محاولة الكشف عن طبيعية العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء في ضوء بعض المتغيرات. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة. وكان من أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء وعدم وجود فروق دالة في الأمن النفسي والالتزام الديني تعزي لكل من متغيري النوع والتخصص.

ويشير زهران (٢٠٠٥) إلى أن الأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة، ويكون الشخصي الأمن نفسيًا في حالة توازن أو توافق أمني.

وهدفت دراسة جبر (١٩٩٦) التعرف على العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (كالنوع، والمرحلة العمرية، والحالة الزوجية، والمستويات التعليمية) بجمهورية مصر العربية. وقد اجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٢) فردا تتراوح أعمارهم بين (١٧ – ٥٩) سنة (٢٢٤ ذكور وبلغ عدد الإناث ١٨٨) وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة جوهرية في

الأمـن النفسـي بين الذكور والإناث وأن مستوى الأمـن النفسي يرتفع بتقدم العمر ويرتفـع جوهريـا بين المتزوجـين وغير المتزوجـين لصالح المتزوجـين وارتفاع الأمن النفسـي ارتفاعًـا جوهريًـا بازديـاد المستوى التعليمـي أي أن المتعلمين أكـثر أمنًا من غير المتعلمين.

ويحدد عبدالمجيد (٢٠١١) أهم العوامل المؤثرة في الأمن النفسي فيما يلي:

(١) الإيمـان بـالله والتمسـك بتعاليم الدين: حيـث يجعل الإنسـان في مأمن من الخوف والقلق.

(٢) التنشئـة الاجتماعية: فأساليـب التنشئة الاجتماعية السويـة مثل التسامح والتقبل والتعاون والاحترام تنمي الشعور بالأمن النفسي.

(٣) المسانـدة الاجتماعيـة: فعندمـا يشعـر الفـرد أن هنـاك من يشـد أزره ويقف بجانبـه ويساعـد في اجتيـاز المحـن والصعـاب والعقبـات ينمـو لديـه الشعور بالأمن.

(٤) المرونـة الفكريـة: يرتبط الشعور بالأمـن إيجابًا بالتفكـير والمرونة الفكرية وذلك في إطار المبادئ والقوانين وما يقره المجتمع والدين.

(٥) الصحـة الجسمية: إن الصحة الجسمية ترتبط إيجابًا بالأمن حيث الشعور بالقوة والقدرة على التحمل والمواجهة والتعاطي مع الأحداث بصبر ومثابرة ومقاومة.

(٦) الصحـة النفسيـة: تقوي الصحـة النفسيـة والتمتع بها مع الشعـور بالأمن لـدى الإنسـان حيـث التوافق مع النفس والمجتمع، والثقـة بالنفس والأفكار الإبداعية والمبتكرة والنضج الانفعالي، والاستمتاع بالحياة بكافة مظاهرها.

(٧) العوامل الاقتصادية: فالدخل المادي للأفراد يحقق إشباع الحاجات والدوافع ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية ويؤمن القوت وضرورات الحياة، كما أن الدخـل الاقتصـادي يجعل الفرد أمـن على يومه وغده وحاضـره ومستقبله ومستقبل أولاده.

(٨) الاستقـرار الأسـري والاجتماعـي: فالاستقـرار الأسـري والاجتماعي يجعل الإنسان أكثر شعورًا بالأمن.

ويتوقف التفاعل الاجتماعي بين الأفراد على المهارات والتواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي وأيضا على مدى اتساقها ببعضها، أي يتسق التعبير اللفظي مع التعبير غير اللفظي عند تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض (السمادوني، ١٩٩٤).

والعجز أو القصور في المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبًا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران (شوقي، ٢٠٠٣).

وتعرف Sharon & Cynthia (2010)، المهارات الاجتماعية بأنها: «السلوكيات التي تعزز التفاعل الإيجابي مع الآخرين والبيئة. وتشمل هذه المهارات إظهار التعاطف والمشاركة في الأنشطة الجماعية، والتواصل مع الآخرين، والتفاوض، وحل المشكلات». ويعرف حسن (١٩٩٠) المهارة الاجتماعية بأنها: «قدرة الفرد على اظهار مودته نحو الآخرين ولباقته في معاملتهم وبذل الجهد لمساعدتهم ورعايته لهم».

ويوضح مرسي (٢٠٠٦) أن المهارات الاجتماعية هي: «عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته، والتي يوظفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل».

بينما دراسة صو في تحدد (٢٠٠٥) المهارات الاجتماعية في مجموعة من الخبرات والأعمال المتعلمة والتي تمارس بشكل منتظم بحيث تسهم في تعديل السلوك، وذلك بالتخلي عن الاستجابات السلبية الغير مقبولة اجتماعيًا، وممارسة الاستجابات الإيجابية المقبولة اجتماعيًا كالتقليد، والتعاون، والمشاركة.

ويشير عبد الرحمن (١٩٩٨) إلى أن المهارة الاجتماعية هي: «القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية، والإيجابية إزاءهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف».

وقد هدفت دراسة حسيب (٢٠٠١) إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية العامة للذات لدي طلاب الجامعة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٨٨) طالب وطالبة، (١٢٣) بالفرقة الأولى و(٦٥) بالفرقة الرابعة من أقسام مختلفة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨– ٢٢ سنه). وقد طبق الباحث كل من اختبار المهارات الاجتماعية، واختبار الفعالية العامة للذات. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية.

كما أوضح السمادوني (١٩٩٤) في دراسته أن المهارة الاجتماعية هي «مهارة الاتصال التي تضم جانبين أساسيين هما الجانب الانفعالي Emotional Domain ويختص هذا الجانب بالاتصال غير اللفظي والجانب الثاني هو الجانب الاجتماعي Social Domain وهذا يختص بالجانب اللفظي وان كل من الجانب الاجتماعي اللفظي والجانب الانفعالي غير اللفظي يحتويان على مهارات ثلاث مستقلة هي مهارة الإرسال أو التعبيرية، ومهارة الاستقبال أو الحساسية، ومهارة التنظيم أو الضبط وفي ضوء هذه المهارات الثلاث أمكن التوصل إلى ثلاثة أبعاد لقياس المهارات الاجتماعية هي التعبير الانفعالي والاجتماعي، الحساسية الانفعالية والاجتماعية، الضبط الانفعالي والاجتماعي.

وعرف Riggio, (1986) المهارات الاجتماعية بأنها: "مكون متعدد الأبعاد تتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي".

وأشار Conger & ken, (1991) إلى أن المهارة الاجتماعية تتمثل في أداء المهام والأعمال المطلوبة في سهولة ويسر من خلال التدريب على ممارسة المهارة إلى أن تصل إلى الإتقان المطلوب والذي بدوره يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي.

وقد هدفت دراسة رجيعه والشافعي (٢٠٠٢) إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي والاكتئاب النفسي لدي طلاب الجامعة مع بيان أثر النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي على الاكتئاب ومحاولة التنبؤ بالاكتئاب في ضوء المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي – الحساسية الانفعالية – الضبط الانفعالي – التعبير الاجتماعي – الحساسية الاجتماعية – الضبط الاجتماعي – المراوغة الاجتماعية) والتوافق الدراسي. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢٠) من النوعين من طلاب الفرق الدراسية (الأولي، والرابعة، الدراسات العليا) الذين ينتمون إلى تخصصات علمية وأدبية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي – الحساسية الانفعالية – الضبط الانفعالي – التعبير الاجتماعي – الحساسية الاجتماعية – الضبط الاجتماعي – المراوغة الاجتماعية) والتوافق الدراسي والاكتئاب لدي طلاب الجامعة وهذه النتيجة تعني أن الأشخاص المكتئبين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية عمومًا، وكذلك من نقص في الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي حيث يعانون من نوبات من البكاء والحزن ويميلون إلى الصمت، ولذلك لا يعبرون بشكل جيد عن مشاعرهم نحو الآخرين وهذه المشاعر ذاتها تتصف بالسلبية والعزوف عن التفاعل الاجتماعي.

ووفقًا لتصور ريجيو فإن مهارات الاتصال اللفظي Verbal communication skills تتمثل في الآتي :

أ. **التعبير الاجتماعي** Social Expressivity: يشير إلى مهارة التعبير اللفظي، أي القدرة على الاتصال باستخدام الألفاظ وإشراك الآخرين والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية والكفاءة في بدء وتوجيه الحوار.

ب. **الحساسية الاجتماعية** Social Sensitivity: وتعنى القدرة على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي، والمعرفة العامة بالمعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي الملائم.

ج. **الضبط الاجتماعي** Social Control: من منظور ريجيو يعكس الحضور الاجتماعي للذات Social self – presentation مستوى مهارة الفرد في الضبط الاجتماعي (Riggio,1986).

مشكلة البحث:

نعود ونستشهد مرة ثانية بما ذكره Wittchen & Fehm, (2003) بأن اضطراب قلق الكلام يطلق عليه «الاضطراب المهمل» أي أن الاهتمام عالميًا ومحليًا بهذا الاضطراب قليل جدًا لدرجة الاهمال وهو ما يمثل بحد ذاته مشكلة علمية وبحثية وجب على الباحثين البحث فيها وصياغة عدد من الأسئلة ومحاولة الاجابة عليها حتى نصل إلى تبصرة كافية عن اضطراب قلق الكلام.

ومرحلة الجامعة من المراحل العمرية التي تتطلب من الطالب الجامعي التفاعل المباشر وجها لوجه مع أفراد جدد قد يواجهم الفرد كل يوم داخل الحلقات الدراسية. وأيضا يكلف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الطلاب بأعمال خاصة بعرض بعض المواضيع الدراسية أمام باقي الطلاب فيجد بعض الطلاب أن من الصعوبة القيام بذلك مما يصل بنا إلى فكرة شعور البعض من هؤلاء الطلاب بقلق الكلام.

ومن يشعر بقلق الكلام قد يواجه كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التى قد تنتج عن هذا الاضطراب أو قد تصاحبه، ومن هنا كانت الفكرة في دراسة عدد من المتغيرات التي قد تكون ذات علاقة بقلق الكلام ولذا قام الباحث بدراسة الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. وتتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) ما مدى انتشار اضطراب قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟

(٢) هل توجد علاقة بين قلق الكلام والأمن النفسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة؟

(٣) هل توجد علاقة بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة؟

(٤) هل توجد علاقة بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة؟

(٥) هل توجد فروق بين الطلاب الاكبر عمرًا والطلاب الأصغر عمرًا في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. ويتفرع من الهدف العام الأهداف التالية:

(١) التعرف على مدى انتشار اضطراب قلق الكلام لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

(٢) توضيح العلاقة بين قلق الكلام والأمن النفسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة.

(٣) دراسة العلاقة بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة.

(٤) التحقق من العلاقة بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة.

(٥) دراسة الفروق بين الطلاب الأكبر عمرًا والطلاب الأصغر عمرًا طلاب بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الاهتمام بنقطة بحثية قليلة البحث داخل المكتبة النفسية العالمية والعربية وهي اضطراب قلق الكلام وأيضا الاهتمام بفئة الشباب وتتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

(١) قلق الكلام من المتغيرات التي لم يقدم لها البحث العلمي العربي الاهتمام الكافي ولذا فالبحث الحالي يضيف بحث جديد يبصر ببعض المعلومات الخاصة بقلق الكلام.

(٢) التعرف على نسبة انتشار قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

(٣) الأمن النفسي بالنسبة لطلاب قسم التربية الخاصة من النقاط الواجب دراستها ويرجع لطبيعة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) دراسة العلاقات التفاعلية بين اضطراب قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية يبصر مراكز الإرشاد النفسي بالكليات المختلفة بضرورة إجراء البرامج التي تدعم وتنمي الأمن النفسي وتزيد من المهارات الاجتماعية وتعالج ذوي اضطراب قلق الكلام.

ثانيا: مصطلحات البحث:

قلق الكلام Speech Anxiety : يعرف الفرماوي (٢٠٠٦) قلق الكلام بأنه: "خبرة اشتراطية موقفية لسمة أو حالة القلق الاجتماعي، والتي تنم عن وجود فجوة (بينشخصية) تحدث نتيجة عدم الارتياح في التحدث أمام الاخرين خوفا من التقييم السلبي، وتكون مصحوبة بردود أفعال جسمية ونفسية ومعرفية تؤدي إلى أثار سلبية على الاداء أثناء التحدث، كما تؤدي إلى اتجاهات سلبية أثناء التفاعل الاجتماعي".

الأمن النفسي Self – Esteem: يعرف الحفني (١٩٩٤) الأمن النفسي بأنه: "ينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس ذوى الأهمية الانفعالية في حياته". ويذكر كل من عبد الحميد وكفافي (١٩٩٥) أن الأمن النفسي يعني الطمأنينة وهو شعور بالأمان والثقة والتحرر من الخوف أو من التهديد. وهو شعور يُعتقد أنه يتولد من عوامل مثل الدفء وتقبل الآباء والأصدقاء، ونمو القدرات والمهارات المناسبة للسن، وكذلك الخبرات التي تبني قوة الأنا.

المهارات الاجتماعية Anxiety : يعرف بوك (Bucke,1991) المهارات الاجتماعية بأنها: "قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الآخرين في مواقف محددة بالشكل الذي يحقق أهدافًا معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو بالأشخاص الآخرين".

إجراءات البحث:

منهجية البحث:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي عن طريق الأسلوب المسحي، ويهتم هذا المنهج بالوصف والتفسير والتحليل للأحداث الواقعة بما يصل إلى نتائج يتم تفسيرها في ضوء التراث السيكولوجي والدراسات السابقة ذات العلاقة بقلق الكلام

والأمـن النفسـي والمهـارات الاجتماعيـة. وخـلال هـذه المراحـل تم صياغـة المشكلة، واختيـار أدوات البحـث المناسبـة والتحقـق مـن ثبات وصـدق هـذه الادوات ولقد قام الباحـث بالتحقق من ثبـات أدوات البحث الحالي على عينة من طلاب قسم التربية الخاصـة عـن طريـق إعـادة التطبيق بفـارق زمنـي مناسب. ولقـد تم اختيـار العينة بطريقة عشوائية من طلاب قسم التربية الخاصة. وبعد تطبيق الادوات على عينة البحـث تم إجـراء المعالجـات الاحصائية التـي تتناسب مع تسـاؤلات البحث ومن ثم استخلاص النتائج وتفسيرها تفسيرًا دقيقًا.

العينة:

تكونت عينة البحث الحالي من (١٦١) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد. وتراوح عمر العينة من (١٨ – ٢٣) سنة بمتوسط عمر (٢٠ سنة وه شهور). وتم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨. وتكونت عينة التقنين في البحث الحالي من (٢٥) طالبًا مـن طـلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربيـة بجامعة الملك خالد تم التحقق من خلالها من ثبات أدوات البحث وقابلية هذه الأدوات لقياس متغيرات البحث الحالي. وتكونـت عينـة البحـث الأساسية من (١٣٦) طالبًا من طـلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد للإجابة على أسئلة البحث.

أدوات البحث:

١ـ **مقياس قلق الكلام (إعداد: الأشقر)** :

مقياس قلق الكلام إعداد الأشقر (٢٠٠٤) تم تطبيقه على عينة من الإناث ولذا قـام الباحث الحـالي بتعديل عباراته لتكون موجهه للذكـور وتم اختيار هذا المقياس لأنـه تم إعـداده بالبيئة السعوديـة. ويتكون المقياس من (٤٠) عبـارة، ويجيب المتكلم علـى كل عبـارة بخمسـة إجابات متدرجة (دائمـا – غالبا – أحيانا – نـادرا – أبدا) وتأخـذ الاجابـات الدرجـات التاليـة بالترتيـب (٤– ٣ – ٢– ١ – صفـر)، ويشتمـل المقياس على (٨) عبارات عكسية تصحح عكس التصحيح السابق وهي (٤ – ٨ – ١٦ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٨ – ٣٦ – ٤٠).

ثبـات المقيـاس: للتحقق من ثبات هـذا المقياس قامت الاشقـر (٢٠٠٤) بإعادة تطبيـق المقيـاس على عينة مكونة من (١٣٦) طالبة بفـارق زمني مناسب ولقد بلغت

نسبة الارتباط بين التطبيقين (٠،٩٤) وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغت قيمة الثبات (٠،٩٥) وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

وقام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس قلق الكلام في البحث الحالي من خلال تطبيق المقياس على عينة التقنين والتي تكونت من (٢٥) طالب من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وتم إعادة التطبيق بفارق زمني مناسب وكانت قيمة معامل الثبات بين التطبيقين (٠،٨٨٠) وهي قيمة ثبات مقبولة تدل على ثبات المقياس في قياس قلق الكلام.

٢ـ **مقياس الأمن النفسي إعداد: مظلوم (٢٠١٤) :**

يتضمن المقياس (٢٦) عبارة موزعة على بعدين هما: اطمئنان الذات، والثقة بالذات والآخرين، ويتضمن كل بعد (١٣) عبارة وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: نعم، أحيانًا، لا. بحيث تعطي الدرجات ٣، ٢، ١ في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٧٨) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٢٦) درجة.

ثبات المقياس:

ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على نفس عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين فبلغ قيمته (٠،٧٦٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة المقياس ككل إلى جزءين متساويين بحيث يتكون الجزء الأول من درجات المفردات الفردية والجزء الثاني من درجات المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في الجزءين فبلغ قيمته (٠،٧٨٦)، ثم تم حساب معامل الثبات فبلغ قيمته (٠،٨٨٠) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات فبلغ معامل الثبات (٠,٨٩٠) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

للتحقق من ثبات مقياس الأمن النفسي في البحث الحالي قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التقنين والتي تكونت من (٢٥) طالب من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وتم إعادة التطبيق بفارق زمني مناسب وكانت قيمة معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٥٤١) وهي قيمة ثبات مقبولة تدل على ثبات المقياس في قياس الأمن النفسي.

٣ـ **مقياس المهارات الاجتماعية إعداد عيد (٢٠١٢):**

يتكون المقياس من (٢٤) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد هي:

(أ) الضبط الانفعالي (التحكم في الانفعالات – استقبال الانفعالات – التعبير عن الانفعالات) ويمثل هذا البعد (١٠) عبارات هي (١– ٣– ٦– ٧– ٨– ٩– ١٠– ١٢– ١٥– ١٨).

(ب) التفاعلات الاجتماعية (العلاقات الاجتماعية مع الاخرين) ويمثل هذا البعد (٨) عبارات هي (٢– ٤– ٥– ١١ – ١٦– ٢٠ – ٢٣– ٢٤).

(ج) السلوكيات غير اللفظية (الايماءات والحركات الجسمية) ويمثل هذا البعد(٦) عبارات هي(١٣– ١٤– ١٧– ١٩ – ٢١– ٢٢).

ويحتوي المقياس على (٣) عبارات سلبية هي (٧– ١٢– ١٧) وتتدرج الاجابة على عبارات المقياس كالتالي (دائما – كثيرا – أحيانا – نادرا – لا) وموزعة عليها الدرجات كالتالي (٤– ٣– ٢ – ١– صفر) والعكس مع العبارات السلبية.

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية:

تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة الفا كرونباخ على عينة مكونة من (٣٢) طالب وطالبة منهم (٢١) طالب و(١١) طالبة من طلاب كليات بريدة الاهلية بالمملكة العربية السعودية وبلغت قيمة الفا (٠,٦٠٥) وأيضًا تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية على عينة التقنين وبلغت قيمة الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٤٦٤) وهي قيم مقبولة تدل على ثبات هذا الاختبار في قياسه للمهارات الاجتماعية في الظروف المختلفة.

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية في البحث الحالي:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق للتحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية في البحث الحالي فلقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التقنين والتي تكونت من (٢٥) طالب من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وتم إعادة التطبيق بفارق زمني مناسب وكانت قيمة معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٨٢٠) وهي قيمة ثبات مقبولة تدل على ثبات المقياس في قياس المهارات الاجتماعية.

طريقة تحليل البيانات:

تم تحليل الإحصاء في البحث الحالي عن طريق برنامج "SPSS, 17" وقام الباحث باستخدام إرتباط بيرسون (Pearson›s correlation) للبحث في العلاقات الإرتباطية وتم استخدام اختبار مان ويتني (Mann– Whitney) للبحث في الفروق بين متغيرات البحث.

نتائج البحث وتفسيراتها:

نعرض هنا ما تم للإجابة عن تساؤلات البحث، ونتيجة للمعالجات الإحصائية التي قام بها الباحث لبيانات البحث ظهرت النتائج التالية:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

نص السؤال الأول على أنه: "ما مدى انتشار اضطراب قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟". للتعرف على نتيجة هذا السؤال قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الكلام على عينة مكونة من (١٣٦) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وتراوح عمر العينة بين (١٨- ٢٣) سنة بمتوسط عمر (٢٠ سنة وه شهور). ولحساب النسبة المئوية لقلق الكلام قام الباحث بتحديد مستويات الاختبار الفرضية عن طريق حساب: المدى = أعلى درجة لمقياس قلق الكلام (١٦٠) – أقل درجة (صفر) = ١٦٠

طول الفئة = ١٦٠ ÷ ٥ (عدد الاستجابات لمقياس قلق الكلام) = ٣٢

جدول (١)

مدى كل استجابة لمقياس قلق الكلام

الاستجابة	مدى الاستجابة
أبدًا	صفر– ٣٢
نادرًا	٣٢– ٦٤
احيانًا	٦٤– ٩٦
غالبًا	٩٦– ١٢٨
دائمًا	١٢٨– ١٦٠

ولقد اختار الباحث الدرجة (٩٦) الفرضية، والتي تمثل الحد الأدنى للاستجابة (غالبًا) لتكون حدًا فاصلاً بين المرتفعين والمنخفضين.

جدول (٢)

النسبة المئوية لقلق الكلام

المتغير	حجم العينة	الطلاب مرتفعو قلق الكلام	النسبة المئوية
قلق الكلام	١٣٦	٢٧	١٩,٨٪

يتضح من الجدول(٢) أن نسبة انتشار قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد تصل إلى (١٩,٨٪).

ويتفق مع نتيجة هذا السؤال كل من بارثلوماي هوليهان (Bartholomay & Houlihan, 2016) **حيث أظهرت نتائج دراستهما ان اضطراب قلق الكلام يصيب واحد من كل خمسة أفراد داخل المجتمع أي أن نسبة اضطراب الكلام تصل إلى (٢٠٪).**

وعند النظر إلى نتائج دراسة البنا (٢٠٠٢) أتضح أن (١٥– ٢٠٪) من طلاب الجامعة يعانون من قلق الكلام وتتقارب هذه النسبة مع النسبة الخاصة بنتيجة السؤال الحالي. كما أن البنا في نفس الدراسة يشير إلى أن ما بين (٨٥– ٩٠٪) من طلاب الجامعة يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين داخل قاعة المحاضرات أمام زملائهم. كما يؤكد بول (Pull, 2012) **أن (٧٠٪) يعانون من قلق الكلام ويشير هانكوك وآخرون** (Hancock, et al., 2010) **إلى أن نسبة انتشار اضطراب**

قلق الكلام تصل إلى (٧٥٪) وهي نسب مرتفعة مقارنة بالنسبة الحالية للتساؤل الحالي والتي تبلغ (١٩,٨٪).

وتوصلت الأشقر (٢٠٠٤) في دراستها الاستطلاعية أن (٦٢٪) من طالبات الجامعة في المجتمع السعودي يعانون من قلق الكلام وهي نسبة كبيرة مقارنة بنتيجة السؤال الحالي، وقامت بدراسة أخرى عن آراء الأستاذات الجامعيات عن مدى انتشار قلق الكلام أمام الآخريات لدى تلميذاتهن وتوصلت إلى أن (٤٨٪) من الطالبات يعانين من قلق الكلام.

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول على أنه: «توجد علاقة دالة إحصائيًا بين قلق الكلام والأمن النفسي لدى طلاب بكالوريوس التربية الخاصة». للإجابة على هذا الفرض قام الباحث باستخدام «معامل ارتباط بيرسون» لحساب العلاقة بين قلق الكلام والأمن النفسي لدى عينة من طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بلغ عددها (١٣٦) طالبًا وتراوح عمر العينة بين (١٨ : ٢٣) سنة بمتوسط عمر (٢٠ سنة وخمسة شهور).

جدول(٣)

الارتباط بين قلق الكلام والأمن النفسي

الارتباط	ن	قيمة الارتباط	الدلالة
قلق الكلام والأمن النفسي	١٣٦	-٠,٠٦٤	غير دالة

يتضح من قراءة النتائج بالجدول(٣) وجود ارتباط غير دال بين قلق الكلام والأمن النفسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

ظهر من قراءة النتائج بجدول (٣) عدم وجود ارتباط بين قلق الكلام والأمن النفسي ويعني هذا أن العلاقة بين قلق الكلام والأمن النفسي غير موجودة وذلك بالنسبة لعينة البحث الحالي. ولكن ظهر من النتائج أيضا أن قيمة الارتباط قيمة سالبة مما يعني أنه إذا كانت هناك علاقة بين قلق الكلام والأمن النفسي ستكون علاقة عكسية تظهر أن الزيادة في قلق الكلام تؤدي إلى إنخفاض في مستوى الأمن النفسي.

وقلق الكلام كمتغير سلبي يركز على التقييمات السلبية التي يشعر بها الفرد من جانب الاخرين خلال المواقف الاجتماعية وهذا ما أكده Starvynski, et al., (2004) مما يؤثر على قدراته الكلامية كالطلاقة اللفظية وقوة الصوت مع ظهور بعض الأعراض الفسيولوجية ويمثل هذا حالة فرعية من حالات القلق الاجتماعي والتفسير المبسط للقلق هو الشعور بالتوتر نتيجة للخوف من اللاموجود أي أن هذه التقييمات السلبية قد لا تكون موجودة بالفعل ولكن هي عبارة عن مجموعة من الأفكار اللاعقلانية التي يعيش بداخلها الفرد وتؤثر على جوانب حياته المختلفة.

وقلق الكلام كمتغير يرجع إلى عوامل سلبية خاصة بالشخصية يتضاد في تركيبته مع الجوانب الايجابية الخاصة بالأمن النفسي والذي يعبر عن الشعور بالراحة الداخلية الناتجة من أن حاجات الفرد مؤمنة. ويؤكد الطهراوي في دراسته (٢٠٠٧) على أهمية شعور الفرد أن حاجاته مشبعة وهذا يتحكم في مستوى الأمن النفسي الذي يشعر به الفرد ويفسر الباحث ذلك بالنظر إلى بعض الشباب السعودي فقد تكون حاجاته الاساسية مؤمنة وأيضا قد تكون هناك بعض الحاجات الخاصة بمستوى من الرفاهية عندما يحتاجها يجدها وهذا كله من العوامل التي تزيد من مستوى الأمن النفسي لديه والشعور بالإيجابية وهذا ما يؤكده روبن وويس وكول (Rubin, Weiss & Coll, 2013).

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني على أنه: «توجد علاقة دالة إحصائيًا بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية لدى طلاب بكالوريوس التربية الخاصة». للإجابة على هذا الفرض قام الباحث باستخدام «معامل ارتباط بيرسون» لحساب العلاقة بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بلغ عددها (١٣٦) طالبًا وتراوح عمر العينة بين (١٨- ٢٣) سنة بمتوسط عمر (٢٠ سنة و٥ شهور).

جدول(٤)

الارتباط بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية

الارتباط	ن	قيمة الارتباط	الدلالة
قلق الكلام و المهارات الاجتماعية	١٣٦	-٠,٠٣٩	غير دالة

يتضح من قراءة النتائج بالجدول (٤) وجود ارتباط غير دال بين قلق الكلام و المهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

ظهر من قراءة النتائج بجدول (٤) أنه لا توجد علاقة بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية مما يدل على أن الفرد الذي يعاني من قلق الكلام ليس بالضرورة يعاني من نقص حاد في المهارات الاجتماعية وذلك بالنسبة لعينة البحث الحالي.

وأوضح الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM– V, 2013) في التصنيف الخاص باضطرابات التواصل أن الفرد الذي يعاني من اضطراب قلق الكلام تتطور وتنمو لديه مهارات التواصل الخاصة بالتفاعلات الاجتماعية بشكل طبيعي كباقي الافراد العاديين ولكن قد لا يستخدمها في هذه التفاعلات وهذا يتفق مع نتيجة السؤال الحالي في عدم وجود علاقة بين قلق الكلام والمهارات الاجتماعية بحيث يعاني الفرد من قلق الكلام ويمتلك عدد من المهارات الاجتماعية.

وبالنظر أيضا لنتيجة السؤال الحالي نلاحظ أن قيمة الارتباط سالبة أي أن بزيادة قلق الكلام قد تقل وتنخفض عدد المهارات الاجتماعية التي يستخدمها الفرد مما يظهر سلبية قلق الكلام وإيجابية المهارات الاجتماعية وتؤكد Sharon & Cynthia (2010) على إيجابية المهارات الاجتماعية في أنها تعزز التفاعل الإيجابي مع الآخرين والبيئة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث على أنه: «توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب بكالوريوس التربية الخاصة». للإجابة على هذا الفرض قام الباحث باستخدام «معامل ارتباط بيرسون» لحساب العلاقة بين الأمن

النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بلغ عددها (١٣٦) طالبًا وتراوح عمر العينة بين (١٨- ٢٣) سنة بمتوسط عمر (٢٠ سنة و٥ شهور).

جدول(٥)

الارتباط بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية

الارتباط	ن	قيمة الارتباط	الدلالة
الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية	١٣٦	٠,٢٩٧	دالة

يتضح من قراءة النتائج بالجدول (٥) وجود ارتباط دال موجب بين الأمن النفسي و المهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

ظهر من قراءة النتائج بجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية فكلما زاد مستوى الامن النفسي زاد كم المهارات الاجتماعية التي يتفاعل بها الفرد داخل المجتمع.

ويؤكد مرسي (٢٠٠٦) على أن المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته يحاول توظيفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل وهذا يظهر مدى الارتباط بين المهارات الاجتماعية والأمن النفسي فلقد أكد كلا من زينشنكو وبيسجينا وبيرلجينا (Zinchenko, Busygina, Perelygina,2013) على أن الأمن النفسي يعتمد على خصائص البيئة التي يعيش فيها الفرد بحيث تخلو من عوامل التوتر والقلق وقدرة هذا الفرد على مواجهة الضغوط التي تنتج عن التفاعلات الاجتماعية والمشكلات الحياتية داخل هذه البيئة.

ويتفق ما سبق ذكره في التفسير الخاص بالمهارات الاجتماعية والأمن النفسي مع نتيجة السؤال الحالي بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية والأمن النفسي فالمتغيرين يتشكلان من عدة عوامل أهمها خلو البيئة من الضغوط التي تتسب في حالة من الشعور بالتوتر تؤثر على المهارات الاجتماعية والأمن النفسي وليس أحدهما فقط.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب الاكبر عمرًا والطلاب الأصغر عمرًا في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية». للإجابة على هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "مان ويتني Mann Whitney" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الاكبر عمرًا والطلاب الأصغر عمرًا في قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية. ويوضح الجدول التالي متوسط الرتب لعينة الطلاب الاكبر عمرًا وعينة الطلاب الأصغر عمرًا ومجموع الرتب وقيم (U) ،(W)، (Z).

جدول(٦)

نتائج اختبار" مان ويتني " للمقارنة بين متوسطي رتب درجات عينة الطلاب الاكبر عمرًا وعينة الطلاب الأصغر عمرًا

المتغير	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
قلق الكلام	الأكبر عمرًا	٥٧	٦٢,٧١	٣٥٧٤,٥	١٩٢١,٥	٣٥٧٤,٥	١,٤٥٦	غير دالة
	الأصغر عمرًا	٧٩	٧٢,٦٨	٥٧٤١,٥				
الأمن النفسي	الأكبر عمرًا	٥٧	٧٦,٨٢	٤٣٧٩	١٧٧٧	٤٩٣٧	٢,٠٩٤	دالة
	الأصغر عمرًا	٧٩	٦٢,٤٩	٤٩٣٧				
المهارات الاجتماعية	الأكبر عمرًا	٥٧	٧٢,٩٢	٤١٥٦,٥	١٩٩٩,٥	٥١٥٩,٥	١,١١٢	غير دالة
	الأصغر عمرًا	٧٩	٦٥,٣١	٥١٥٩,٥				

(U) قيمة اختبار"مان ويتني"،(W) قيمة اختبار"ولكوكسون"،(Z) الدرجة المعيارية.

يتضح من قيم (Z) السابقة بجدول (٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسط رتب درجات الطلاب الأكبر عمرًا والاصغر عمرًا في قلق الكلام والمهارات الاجتماعية ولكن توجد فروق في الأمن النفسي لصالح الاكبر عمرًا. ويعني هذا أن عامل السن لا يؤثر في مدى الاصابة بقلق الكلام أي أن مع زيادة العمر لا تنخفض مستويات الاصابة بقلق الكلام وكذلك بالنسبة للمهارات الاجتماعية.

أما بالنسبة للأمن النفسي فيتميز الطلاب الأكبر عمرًا بمستوى أعلى بزيادة دالة وملحوظة عن الطلاب الاصغر عمرًا فيبلغ متوسط رتب درجات الطلاب الأكبر عمرًا (٧٦،٨٢) بينما بلغ متوسط رتب درجات الطلاب الأصغر عمرًا (٦٢،٤٩).

وتتفق دراسة جبر (١٩٩٦) مع نتيجة السؤال الحالي في أن الأمن النفسي يرتفع مع تقدم العمر. ولكن دراسة كاي (٢٠١٢) تختلف مع ذلك فلقد أوضحت نتائجها بوجود فروق في الأمن النفسي تعزي إلى السن.

توصيات البحث:

نتيجة لدراسة موضوع البحث الحالي بعرض النقاط النظرية الحديثة المرتبطة بمتغيرات البحث وصياغة فروض لهذا البحث وبعد الاجابة على هذه الفروض وتفسيرها تم صياغة التوصيات التالية:

(١) حث مراكز الإرشاد النفسي بالكليات والجامعات المختلفة للاهتمام بالطلاب ذوي اضطراب قلق الكلام ومن ثم تقديم برامج علاجية لهؤلاء الطلاب.

(٢) العمل داخل القاعات الدراسية على زيادة الأمن النفسي للطلاب ومنحهم الشعور بالاطمئنان.

(٣) تدريب الطلاب على مختلف المهارات الاجتماعية التي تزيد من تفاعلاتهم الايجابية بينهم وبين أقرانهم مما ينعكس على مستواهم الدراسي.

(٤) ضرورة التدخل المبكر في علاج قلق الكلام والمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة به مما قد يحد من تفاقم المشكلات التي يعاني منها الافراد.

(٥) حث الباحثين العرب على دراسة اضطراب الكلام والاضطرابات النفسية ذات العلاقة. وأيضا إجراء دراسات تقوم على تصميم برامج علاجية لتحد من اضطراب قلق الكلام.

المراجع

أبو شنب، محمد جمال (١٩٩٦). **بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الأشقر، هيفاء (٢٠٠٤). **أثر برنامج علاجي عقلاني – انفعالي – سلوكي – جمعي في خفض قلق التحدث أمام الآخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود.** رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

إبراهيم، عبد الستار و الدخيل، عبد العزيز و إبراهيم، رضوى (١٩٩٣). **العلاج السلوكي للطفل.** الكويت: عالم المعرفة.

البنا، عادل (٢٠٠٢). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، (٢٧).

جبر، محمد (١٩٩٦). بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة: (١٠)، ٣٥-٨٩.

حسيب، عبد المنعم (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا. **مجلة علم النفس**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٥٩)،١٢٤– ١٣٩.

الحفني، عبد المنعم (١٩٩٥). **المعجم الموسوعي للتحليل النفسي.** القاهرة: مكتبة مدبولي.

حسن، محمد (١٩٩٠). الشعور بالوحدة لدي أطفال يفتقرون إلى أصدقاء. **مجلة علم النفس**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٥)،١٥٦ – ١٦٤.

رجيعه، عبد الحميد والشافعي، إبراهيم (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **دراسة تنبؤية، المؤتمر السنوي التاسع، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٣١٢ – ٣٤٠.

زهران، حامد (٢٠٠٥) **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.** القاهرة: عالم الكتب.

السمادوني، السيد (١٩٩٤). **مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. مجلة دراسات نفسية**، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٤(٣)، ٤٥١ – ٤٨١.

شوقي، طريف (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعية والاتصالية. دراسات وبحوث نفسية**. القاهرة: دار غريب.

صوفي، نجلاء (٢٠٠٥). **تصميم برنامج أنشطة لعب لإكساب أطفال الرياض الصم بعض المهارات الاجتماعية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

الطهراوي، جميل (٢٠٠٧). الأمن النفسي وعلاقته باتجاهات الطلاب نحو الانسحاب الاسرائيلي من قطاع غزة. **مجلة الجامعة الاسلامية**، (١٥)، ٢٧ – ٣١.

عبد الحميد، جابر و كفافي، علاء (١٩٩٥). **معجم مصطحات علم النفس والطب النفسي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨). **دراسات في الصحة النفسية والمهارات الاجتماعية والاستقلال النفسي والهوية**. القاهرة: دار قباء.

عبدالمجيد، السيد (٢٠١١). الأمن النفسي – المؤثرات والمؤشرات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، جـ١ (١٤٥)، ٢٩٠ – ٣٠٢.

عزيز، سماره ونمر، عصام (١٩٩٩). **محاضرات في التوجيه والإرشاد**. عمان: دار الفكر.

عيد، يوسف محمد (٢٠١٢). توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية لدي طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، (٨١)، ٢٩١- ٢٥٩.

الفرماوي، حامد (٢٠٠٦). **نيروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كافي، حسن محمد (٢٠١٢). **الأمن النفسي وعلاقته بتوقعات النجاح والفشل لدى عينة من الايتام بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري.

مرسي، جليلة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدي الطالبات المستجدات بكلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات** النفسية، ١٦(٥١) ٢١٣– ٢٦٣.

مظلوم، مصطفي (٢٠١٤). العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق**،٢٩(٣)، ٣٨٨– ٤٢٠.

نصيف، حكمت عبد الله (٢٠٠١). **الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة صنعاء**. رسالة ماجستير،جامعة صنعاء، اليمن.

Bartholomay, E. & Houlihan, D. (2016). Public speaking anxiety scale: preliminary psychometric data and scale validation, *Personality and Individual Differences Journal*, 94, 211–215.

Clark,D & Wells ,A. (1995). *A cognitive model of social phobia* ,New York: Guilford Press.

Conger, J. & Kean, S. (1991). Social skills intervention in the treatment of associated of with droum. *Children psychological Bulletion*. Vol. 90.

Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM–V) (2013) *American Psychiatric Association*,5th.

Furmark,T.(2002). Social phobia: Overview of community surveys. *acta Psychiatric a Scandinavia*, 105, 84 – 93.

Hancock, A., Stone, M., Brundange, S., & Zeigler, M. (2010). Public speaking attitudes: Does curriculum make a difference? *Journal of Voice*, *24*, (3), 302– 307.

Harb, G., Eng, W., Zaider, T. & Heimberg, R. (2003). Behavioral assessment of public speaking anxiety using a modified version of the social performance rating scales , *Behavior Research and Therapy* , *41*(11),1373– 1380.

Kushner, M. (2004). *Public speaking for dummies*. New Jersey, USA, John Wiley & Sons.

Pull, C. (2012) Current status of knowledge on public– speaking anxiety, *Curr Opin Psychiatry*. *25*(1), 8-32.

Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649– 660.

Rubin, A., Weiss, E., & Coll, J. (eds.) (2013). *Handbook of military social work*. New Jersey, USA: John Wiley & sons, Inc.

Sharon A. & Cynthia G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood*,*38* (2),3– 12.

Starvynski, A., Bond, S. & Amado, D. (2004) Cognitive causes of social phobia, *Clinical Psychology Review*, *24* (4), 401– 440.

Vilsa, A., Cristea,I. ,Tater, S. & David, D.(2013). Core beliefs, automatic thoughts and response expectancies in predicting public speaking anxiety, *Personality and Individual Differences*, *55* (7), 856– 859.

Wittchen, H, & Fehm, L. (2003). Social mirrors and shared experiential worlds, *Journal of Consciousness Studies*,*8* (4), 3– 36.

Zinchenko, Y. Busygina, I. & Perelygina, E. (2013). Stress–inducing situations and psychological security of the penal system staff, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 86, 93– 97.

إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد

د.عبد الرحمن بن عبد الله أباعود
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وقياس أثر بعض المتغيرات في ذلك، مثل: الوظيفة الحالية، والمؤهل التعليمي، وتلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتكونت عينة البحث من (٢٥٩) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في البحث. وتوصل البحث إلى أن المعلمين غير متأكدين من إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة تعزى لمتغير الوظيفة الحالية؛ وذلك لصالح معلمي التربية الخاصة. وكشفت أيضًا أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير تلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ وذلك لصالح من تلقى تدريبًا. وكشف البحث أيضًا أن هناك فروقًا دلالة إحصائية في متوسطات الرتب تعود لمتغير المؤهل التعليمي؛ فقد تبين أن الفروق بين مؤهل البكالوريوس وأقل والدراسات العليا جاءت لصالح مؤهل الدراسات العليا. وجاءت الفروق بين مؤهل الدبلوم العالي والبكالوريوس لصالح مؤهل الدبلوم العالي.

الكلمات المفتاحية: المعلمين، المشكلات التعليمية المصاحبة، اضطراب، قصور الانتباه والنشاط الحركي.

Teachers' Knowledge of Educational Problems Associated with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

Abdulrahman Abdullah Abaoud, Ph.D.
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to identify the level of teachers' knowledge of educational problems associated with attention deficit/ hyperactivity disorder. And measure the impact of some of the variables in it, such as: the current job, educational qualification, and receive training related to attention deficit/hyperactivity disorder. The study sample consisted of (259) teachers from elementary school teachers in schools that providing services of attention deficit/hyperactivity disorder in Riyadh City. The researcher used the approach of descriptive survey in the study. The study found that teachers were not sure of their knowledge of educational problems associated with attention deficit/hyperactivity disorder. The results also showed the statistically significant differences in the level of knowledge of the teachers of educational problems due to the current job variable; and for the benefit of special education teachers. It also revealed that there were significant differences due to the variable of receive training on attention deficit/hyperactivity disorder; and for the benefit of the trained. The study also revealed that there were statistically significant differences in the average of ranks the variable of educational qualification; and for the benefit of the qualified of graduate and high diploma.

Keywords: Teachers, Educational Problems Associated, Disorder, Attention Deficit/Hyperactivity.

مقدمة

التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد يظهر عليهم عدد من الأعراض -كعجز الانتباه و/أو النشاط الحركي الزائد، والاندفاع- التي تؤثر في ضبط سلوكهم وإنجازهم الدراسي، وعلاقتهم بأقرانهم (Corkum, McGonnell, & Schachar, 2010; DuPaul & Weyandt, 2006). كما تشير التقديرات العلمية وفقًا لمادي (٢٠١٢) وكوركم وآخرون (Corkum et al., 2010) إلى أن حوالي ٨٠٪ من التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد يظهر عليهم مشكلات تعليمهم تؤثر في إنجازهم الدراسي.

يضاف إلى ذلك أن مستوى الأداء التعليمي لهؤلاء التلاميذ ينخفض بسبب عدم اتباعهم لتعليمات معلميهم وتوجيهاتهم، وعدم أدائهم وإكمالهم للواجبات المطلوبة منهم، سواء في المدرسة، أم في المنزل (مادي، ٢٠١٢ ؛ Kos, Richdale & Hay, 2006 ؛ Mahar & Chalmers, 2007) وتبرز مشكلاتهم التعليمية أيضًا في ضعف مهاراتهم الدراسية؛ وهذا يؤدي إلى انخفاض دراجاتهم في الواجبات والاختبارات، ودخولهم في مشكلات سلوكية مع معلميهم وأقرانهم؛ ونتيجة لذلك ترتفع معدلات رسوبهم في المدرسة (Daley & Birchwood, 2010; DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011; Kos et al., 2006; Raggi & Chronis, 2006).

ومن المشكلات السلوكية التي تظهر على هؤلاء التلاميذ وتؤثر في أدائهم التعليمي وانخفاضه، التحدث دون إذن من معلميهم، وتغيير مقاعدهم الدراسية، والتنقل داخل الصف، وضعف أدائهم للمهام المطلوبة منهم داخل فصولهم الدراسية. إضافة إلى صعوبة تنظيم أداوتهم المدرسية وفقدانها في كثير من الأحيان، والصعوبة في البدء بأدائهم للمهام المطلوبة منهم أو التخطيط لها؛ وتزاد معدلات غيابهم من المدرسة بصورة واضحة وعالية؛ هذه الأسباب وغيرها تزيد من احتمالية فشلهم وانسحابهم من المدرسة (DuPaul et al., 2011; Kos et al., 2006; Mahar & Chalmers, 2007).

هؤلاء التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد يتلقون تعليمهم داخل الفصول الدراسية العادية (Guerra & Brown, 2012)؛

وفيها تظهر سلوكياتهم المتعلقة بالسلوك التعليمي؛ في شكل تصرفات معينة، وهذا يعني أن المعلمين سيواجهون تلك المشكلات التعليمية داخل فصولهم؛ ولذا يجب عليهم أن يكونوا مُلمِّينَ بتلك المشكلات التعليمية المصاحبة لهؤلاء التلاميذ؛ ليتمكنوا من التعامل معها بطرق تربوية صحيحة(Gaastra, Groen, Tucha, & Tucha, 2016) . لأن حدوث هذه المشكلات داخل الفصول دون إلمام المعلمين بها وبطرق التعامل معها سيعيق العملية التعلمية داخل الفصول الدراسية (Guerra, & Brown, 2012). ولهذا جاءت هذه البحث بهدف التعرف على مستوى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد بالمشكلات التعليمية المصاحبة لهم.

مشكلة البحث:

سعي البحث الحالي للتعرف على مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

(١) ما مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟

(٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لهذا الاضطراب، تعزى لمتغير الوظيفة الحالية؟

(٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لهذا الاضطراب، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

(٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لهذا الاضطراب، تعزى لمتغير تلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟

هدف البحث

هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(١) التعرف على مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

(٢) التعرف على الفروق بين المشاركين في مستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لهذا الاضطراب وفقًا لمتغيرات البحث (الوظيفة الحالية، المؤهل التعليمي ، تلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في الآتي:

(١) المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد تعد من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في فصولهم الدراسية، ويترتب عليها سلوكيات جانبية، لذا جاء البحث الحالي لقياس مستوى إلمام المعلمين لتلك المشكلات.

(٢) قلة الدراسات العلمية. حسب علم الباحث. التي تناولت المشكلات التعليمة المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وهذا يضفي على البحث الحالي أنه ستثري البحث العلمي، وتفتح المجال لدراسات أخرى تتناول موضوعات ذات علاقة بالمشكلات التعليمة المصاحبة.

(٣) يساعد نتائج هذا البحث المسؤولين في وزارة التعليم التعرف على مستوى إلمام المعلمين للمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، في ظل توجه الوزارة ممثلة في إدارة برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه لخدمة هذه الفئة من التلاميذ في مدارسهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

المعلمين: هم الأشخاص الذين تلقوا تأهيلاً تربويًا، لتربية وتعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى السادس، ويعملون حاليًا في مدارس التعليم العام الحكومية التابعة لوزارة التعليم.

المشكلات التعليمية المصاحبة: يقصد بها انخفاض ملحوظ بدرجات متفاوتة في مستوى الأداء التعليمي لدى التلاميذ الذين يظهر عليهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد: هي أعراض سلوكية تظهر في مرحلة النمو، تتمثل في عجز الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية؛ مما تؤثر في مستوى الأداء التكيفي للأفراد.

محددات البحث:

اقتصر البحث على معلمي المرحلة الابتدائية لكلٍّ من التعليم العام والتعليم الخاص، الذين يعملون في مدارس البنين الحكومية الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعددها (١٤) برنامجًا، والواقعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وطبق البحث في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧ هـ.

دراسات سابقة

بعد مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية، تبين للباحث ندرة الدراسات الاستطلاعية والمسحية المرتبطة بموضوع البحث؛ ومن الدراسات ذات العلاقة: دراسة شيتوا وتيرجيزن وفرانك (Sciutto, Terjesen & Bender-Frank, 2000) التي هدفت إلى قياس مستوى إلمام معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وتحديد مستوى إلمامهم بتلك السلوكيات، ومفاهيمهم الخاطئة للاضطراب. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) معلمًا، أجابوا على ثلاثة مجالات تضمنتها استبانة الدراسة، هي: المعلومات الأساسية للاضطراب، والأعراض، والتشخيص والعلاج. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إلمام المشاركين بأعراض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد جاء بدرجة مرتفعة أكثر من إلمامهم ببقية المجالات الأخرى. وأظهرت الدراسة أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين مستوى إلمام المعلمين بالاضطراب وتعاملهم مع المشخصين بذلك الاضطراب، وبين سنوات خدمتهم في مجال التعليم ومستوى كفاءتهم الذاتية.

وقارن كوس وريتشدل وجاكسون (Kos, Richdale, & Jackson, 2004) بين إلمام المعلمين وطلاب المعلمين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. لعينة مكونة من (١٢٠) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، و(٤٥) طالبًا تربويًا في المرحلة الجامعية. وكشفت أداة الدراسة (الاستبانة) أن مستوى إلمام المعلمين أعلى من إلمام الطلاب التربويين المنتظر تخرجهم من الجامعة. كما أشارت إلى وجود علاقة بين ارتفاع مستوى إلمام المعلمين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وسنوات الخبرة في تدريس التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

وأجرى أوهان وكورميّر وهيبب وفيسّير وسترين، (Ohan, Cormier, Hepp, Visser, & Strain 2008) دراسة مسحية هدفت إلى قياس مستوى إلمام معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وأثر الاضطراب على سلوكياتهم وتوجهاتهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلمًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الأكثر إلمامًا للاضطراب كانوا أكثر إيجابية نحو سلوكياتهم وتوجهاتهم في نظرهم نحو التلاميذ، وقد انعكس ذلك إيجابًا على مفهومهم نحو التدخلات التربوية. أما الأقل إلمامًا منهم فكانوا أكثر سلبًا في نظرهم نحو التلاميذ، و مفهومهم للتدخلات التربوية.

وقام الحمد (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى إلمام معلمي التربية الخاصة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وجاءت عينة الدراسة مكونة من (١٣٠) معلمًا في برامج التربية الخاصة. واشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المحاور المتعلقة بهدف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى إلمام المعلمين بخصائص اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

وأجرت نور وكافيك (Nur & Kavakcı, 2010) دراسة هدفت إلى قياس إلمام معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وتوجهاتهم نحوه. وتكونت عينتها من (٨٧) معلمًا، مستخدمة الاستبانة أداة للدراسة. وكشفت النتائج أن هناك انخفاضًا في مستوى إلمام المعلمين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد مع اتجاهاتهم المعتدلة تجاه الاضطراب.

إضافة إلى وجود علاقة طردية بين مستوى إلمام المعلمين بالاضطراب وبين توجهاتهم نحوه.

و قارن كل من أندرسون ووات ونوبل وشانلي (Anderson, Watt, Noble, & Shanley, 2012) في دراستهم بين (٢١٨) طالبًا في المرحلة الجامعية سبق لهم العمل في مجال التعليم، وبين (١٠٩) طالبًا في المرحلة الجامعية لا يملكون خبرة سابقة في مجال التعليم، وبين (١٢٧) معلمًا ممن هم على رأس العمل في التعليم العام؛ بهدف معرفة مستوى إلمامهم باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إلمام جميع المشاركين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد جاء بدرجة مرتفعة.

وأجرى مادي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى إلمام معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلمًا. وقد استخدم الاستبانة أداة للدراسة، وجاءت موزعة على ثلاثة محاور مرتبطة بهدف الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إلمام عينة الدراسة تعد متوسطة. ولم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة إلمام المشاركين في الدراسة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي، ولغة التدريس المعتمدة.

وفي دراسة أخرى أجراها القحطاني (Alkahtani, 2013) بهدف قياس مستوى إلمام المعلمين وتصورتهم الخاطئة عن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) معلمًا. واستخدم الاستبانة ادارة للدراسة، توزعت على ثلاثة محاور، هي: المعلومات العامة لطبيعة الاضطراب وأسبابه ونتائجه، والأعراض والتشخيص، والعلاج الطبي. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى إلمام المشاركين بذلك الاضطراب، ويرتبط ذلك عكسيا مع من تلقى تدريبًا أو لديه خبرة سابقة في مجال تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

وهدف عبيدات (٢٠١٣) في دراسته إلى تقييم مستوى إلمام معلمي التعليم العام باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (٦١٦) معلمًا ، أجابوا على أداة الدراسة (الاستبانة) المكونة من ثلاثة أبعاد مرتبطة بالمعرفة العامة، والخصائص والتشخيص، والتدخل الطبي. وبينت النتائج أن هناك انخفاضًا في مستوى إلمام المشاركين بتلك الأبعاد التي تقيسها الأداة. ولم تظهر الدراسة أية فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو للمستوى الصفي، أو للمؤهل العلمي أو لسنوات الخبرة في التعليم.

وأجرى سليمان (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى إلمام المعلمين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. تكونت عينتها من (١٠٢) معلمًا، أكمل جميعهم الاستجابة على الاستبانة الموزعة عليهم. وكشفت نتائجها أن هناك انخفاضًا ملحوظًا في مستوى إلمام المشاركين بالاضطراب المقيس. وتبين أيضًا أن هناك فروقا بين أفراد عينة الدراسة تتعلق بمتغير الدورات التدريبية؛ وذلك لصالح من تلقّى تدريبًا. ولم تظهر الدراس فروقًا تعزى لمتغير الخبرة السابقة مع المشخصين بذلك الاضطراب، أو للعمر، أو للمؤهل العلمي.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي لكونه الأنسب لطبيعة البحث الحالي، وحصوله على دلائل كمية تساعد على تفسير نتائج البحث عن طريق قياس متغيرات الدراسة (Park, & Park, 2016).

مجتمع البحث وعينة

شمل مجتمع البحث جميع المعلمين الذكور ، الذين يعملون في مدارس البنين الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، التابعة لوزارة التعليم، وبلغ عددهم (٤٠٦) معلم، في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧هـ. وتكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث، وتم توزيع الاستبانة عليهم. وبلغ المستجيبين منهم (٢٥٩) معلمًا. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعًا لمتغيرات البحث.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة الحالية	معلم تعليم عام	٢٢٧	٨٧,٦
	معلم تربية خاصة	٣٢	١٢,٤
المؤهل التعليمي	بكالوريوس فأقل	٢٢٥	٨٦,٩
	دبلوم عالي	١٤	٥,٤
	دراسات عليا	٢٠	٧,٧
تلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد	نعم	١٢	٤,٦
	لا	٢٤٧	٩٥,٤
	المجموع	٢٥٩	١٠٠

أداة البحث

بعد مراجعته للأدبيات العلمية والمقاييس المستخدمة فيها ، ذات العلاقة بموضوع البحث ، قام الباحث ببناء أداة البحث وإعدادها بما يتناسب مع أهداف البحث الحالي، وجاءت مكونة من جزأين، خصص الجزء الأول لجمع البيانات الأولية للمشاركين، وهي: الوظيفة الحالية، والمؤهل التعليمي، وتلقي التدريب المتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وتكون الجزء الثاني للأداة من (٢٤) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، هي: المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك، وتضمنت (٨ فقرات). المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب اللغة، وتكونت (٩ فقرة). المشكلات التعليمية المتصلة بضعف الذاكرة، وتضمنت (٧ فقرات). ولتحديد إلمام أفراد عينة البحث بالمشكلات التعليمية المصاحبة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للتعرف على استجاباتهم. والمتدرج من واحد إلى خمس استجابات (٥= أوفق بشدة، ١= لا أوفق بشدة)، وطول فئته (٠,٨٠) للحكم على درجة الأداء، التي تراوحت من ١,٨٠ وأقل لفئة عدم الموافقة بشدة، ومن ١,٨١ إلى ٢,٦٠ لفئة عدم الموافقة، ومن ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ لفئة غير متأكد، ومن ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ لفئة الموافقة، ومن ٤,٢١ وأكثر لفئة الموافقة بشدة.

صدق أداة البحث

قام الباحث بعرض أداة البحث على خمسة محكمين من المختصين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ممن لديهم اهتمام بموضوع البحث، لقياس صدقها، والتأكد من وضوح عباراتها ودقتها، وسلامتها من الأخطاء اللغوية، والتأكد من ملاءمة أبعادها لموضوع البحث؛ وبعد تحكيمها جاء الاتفاق بين المحكمين بنسبة (٨٠٪). وأجرى الباحث التعديلات اللازمة على مستوى الحذف والإضافة والتعديل استنادًا إلى الملاحظات والمقترحات التي أوصى بها المحكمون.

ثبات أداة البحث

للتحقق من ثبات أداة البحث ومدى صلاحيتها ونسبة موثوقيتها في إعطاء إجابة دقيقة قام الباحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach›s Alpha). والجدول (٢) يوضح نتائج معاملات الثبات لمحاور أداة البحث، التي تؤكد في نتائجها على أن الأداة تتمتع بمؤشرات ثبات عالٍ.

جدول (٢)

معاملات ثبات محاور أداة البحث

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك	٨	٠,٩٥
المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب اللغة	٩	٠,٩٥
المشكلات التعليمية المتصلة بضعف الذاكرة	٧	٠,٩٤
الثبات العام	٢٤	٠,٩٧

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: السؤال الأول: «ما مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟»

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجموع كل محور، ولكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة لأداة البحث، إضافة إلى الرتبة. والجدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

والرتب؛ لاستجابات أفراد عينة البحث، لعبارات المحور الأول «المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك»، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول (٣)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	تواجههم صعوبات في أداء الاختبارات	٣,٠٣	.٩٩	١
٨	يبدو عليهم الاستعجال في أدائهم للمهام المطلوبة منهم	٢,٩٨	.٩٢	٢
٦	يجدون صعوبة في تنظيم أداوتهم التعليمية	٢,٩٨	.٩٤	٣
٧	تظهر عليهم صعوبة عند تنظيم أفكارهم قبل أداء المهام والواجبات المطلوبة منهم	٢,٩٦	.٩٣	٤
٤	يجدون صعوبة في إنهاء الواجبات المنزلية	٢,٨٣	١,٠٦	٥
٣	كثيرًا ما ينتقلون من مهمة تعليمية قبل استكمالها إلى مهمة أخرى	٢,٨٢	١,٠٢	٦
٢	لا يفضلون المشاركة في الأنشطة التعليمية	٢,٧٨	١,٠٧	٧
١	يظهر على أفراد هذه الفئة صعوبة في استيعاب الدرس المقدم	٢,٧٨	١,١٩	٨
	المتوسط العام	٢,٩٠	١,٠١	

من نتائج الجدول (٣) يتبين أن أفراد عينة البحث غير متأكدين من مستوى إلمامهم «بالمشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك»؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٨ إلى ٣,٠٣)، وبانحراف معياري (.٩٢ ـ١,١٩)، وبمتوسط عام (٢,٩)، وبانحراف معياري عام قدره (١,٠١). وكشفت نتائج الجدول أعلاه حصول العبارة "تواجههم صعوبات في أداء الاختبارات" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٣)، وبانحراف معياري قدره (.٩٩). وجاءت عبارة

"يبدو عليهم الاستعجال في أدائهم للمهام المطلوبة منهم" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وبانحراف معياري قدره (.٩٢). وبعد ذلك جاءت عبارة "يجدون صعوبة في تنظيم أداوتهم التعليمية"، بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وبانحراف معياري (.٩٤). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "تظهر عليهم صعوبة عند تنظيم أفكارهم قبل أداء المهام والواجبات المطلوبة منهم"، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وبانحراف معياري(٠,٩٣). أما في المرتبة الخامسة فجاءت عبارة "يجدون صعوبة في إنهاء الواجبات المنزلية"، بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وبانحراف معياري (١,٠٦). بعد ذلك جاءت العبارة الآتية "كثيرًا ما ينتقلون من مهمة تعليمية قبل استكمالها إلى مهمة أخرى"، بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وبانحراف معياري (١,٠٢.). ثم جاءت العبارة "لا يفضلون المشاركة في الأنشطة التعليمية" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٧٨)، وبانحراف معياري (١,٠٧). وأخيرًا جاءت العبارة "يظهر على أفراد هذه الفئة صعوبة في استيعاب الدرس المقدَّم"، بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وبانحراف معياري قدره(١,١٩).

أما جدول (٤) فتضمن توضيحًا لنتائج المحور الثاني "المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب اللغة" وتبين من نتائجه أن أفراد عينة البحث غير متأكدين من مستوى إلمامهم للمشكلات التعليمية المتصلة باضطراب اللغة. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٧ إلى ٢,٨٩)، وبانحراف معياري (٠,٨٦.١,٠٥)، وبمتوسط عام (٣,١٠)، وبانحراف معياري عام(.٩٦).

جدول (٤)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور المشكلات التعليمية المتصلة باضطراب اللغة مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	لديهم صعوبة في القراءة الجهرية	٣,٢٧	.٩٥	١
٥	القراءة الصامتة غير محببة لديهم	٣,٢٢	.٨٩	٢
٣	يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤونه	٣,١٤	.٩٨	٣
٨	يجدون صعوبة في بناء قواعد الجمل الإملائية	٣,١٤	١,٠٢	٤

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	يظهر عليهم صعوبة في التعبير الكتابي	٣,١٠	١,٠٥	٥
٧	يظهر عليهم صعوبة في التعبير الشفهي	٣,٠٨	.٩٩	٦
٢	كثيرًا ما يظهر عليهم صعوبة في فهم التوجيهات والتعليمات التي تقدم لهم	٣,٠٣	.٨٦	٧
٩	يجدون صعوبة في بناء قواعد الجمل الشفهية	٣,٠٢	.٩٩	٨
١	يصعب عليهم الحديث أمام زملائهم لعرض نشاط تعليمي	٢,٨٩	.٩٦	٩
	المتوسط العام	٣,١٠	٠,٩٦	

أظهرت نتائج الجدول (٤) أن عبارة «لديهم صعوبة في القراءة الجهرية «حصلت على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٢٧)، وبانحراف معياري (.٩٥). وجاءت عبارة "القراءة الصامتة غير محبذة لديهم" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٢٢)، وبانحراف معياري (.٨٩). بعد ذلك جاءت عبارة "يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤونه" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وانحراف معياري (.٩٨). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "يجدون صعوبة في بناء قواعد الجمل الإملائية"، بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وبانحراف معياري (١,٠٢). أما المرتبة الخامسة فجاءت فيها عبارة "يظهر عليهم صعوبة في التعبير الكتابي"، بمتوسط حسابي (٣,١٠)، وبانحراف معياري (١,٠٥). بعد ذلك جاءت عبارة "يظهر عليهم صعوبة في التعبير الشفهي"، بمتوسط حسابي (٣,٠٨)، وبانحراف معياري قدره(.٩٩). ثم جاءت في المرتبة السابعة عبارة "كثيرًا ما يظهر عليهم صعوبة في فهم التوجيهات والتعليمات التي تقدم لهم"، بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، وبانحراف معياري (.٨٦). وجاءت عبارة "يجدون صعوبة في بناء قواعد الجمل الشفهية" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وبانحراف معياري (.٩٩). وأخيرًا جاءت العبارة "يصعب عليهم الحديث أمام زملائهم لعرض نشاط تعليمي"، بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وبانحراف معياري (.٩٦).

وتضمن الجدول (٥) توضيحًا لنتائج المحور الثالث "المشكلات التعليمية المتصلة بضعف الذاكرة" وقد تبين أن أفراد عينة البحث غير متأكدين من مستوى إلمامهم للمشكلات التعليمية المتصلة بضعف الذاكرة؛ ولذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٤ إلى ٢,٩٧)، وبانحراف معياري (.٨٨ ـ١,٠٧)، وبمتوسط عام (٣,١٠)، وبانحراف معياري عام (.٩٠).

جدول (٥)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور المشكلات التعليمية المتصلة بضعف الذاكرة مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	يجدون صعوبة في تذكر ما يقرؤونه	٣,٢٤	.٨٨	١
٤	يعانون في الإجابة عن الأسئلة التي تعتمد على التذكر	٣,٢٠	١,٠٢	٢
٣	لا يستطيعون تذكر ما يسمعونه من مهام أو متطلبات بسهولة	٣,١١	١,٠٨	٣
٧	يظهر عليهم صعوبة في تذكر طرق حل المسائل الحسابية	٣,١٠	.٩٩	٤
٥	ليس بمقدورهم تذكر المفاهيم الأساسية بعد انتهائهم من القراءة	٣,٠٧	.٩٠	٥
٢	يعانون من صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة	٢,٩٨	١,٠٢	٦
١	يستغرقون وقتًا أطول في حلِّ الواجبات والاختبارات	٢,٩٧	١,٠٧	٧
	المتوسط العام	٣,١٠	٠,٩٩	

من نتائج الجدول (٥) يتبين حصول عبارة «يجدون صعوبة في تذكر ما يقرؤونه» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وبانحراف معياري (.٨٨). وجاءت عبارة "يعانون في الإجابة عن الأسئلة التي تعتمد على التذكر" في المرتبة

الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، وبانحراف معياري(١,٠٢). بعد ذلك جاءت عبارة "لا يستطيعون تذكر ما يسمعونه من مهام أو متطلبات بسهولة"، بمتوسط حسابي(٣,١١) وبانحراف معياري (١,٠٨). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "يظهر عليهم صعوبة في تذكر طرق حل المسائل الحسابية"، بمتوسط حسابي (٣,١٠)، وبانحراف معياري قدره (٩٩.). أما في المرتبة الخامسة فجاءت عبارة "ليس بمقدورهم تذكر المفاهيم الأساسية بعد انتهائهم من القراءة"، بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وبانحراف معياري (٩٠.). بعد ذلك جاءت عبارة "يعانون من صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وبانحراف معياري (١,٠٢). وفي الأخير جاءت عبارة "يستغرقون وقتًا أطول في حلّ الواجبات والاختبارات"، بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، وبانحراف معياري (١,٠٧).

العرض السابق لنتائج المحاور الثلاثة المتعلقة بالسؤال الأول "ما مستوى إلمام المعلمين للمشكلات التعليمية المصاحبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟" أظهر أن المعلمين الذين أجريت عليهم البحث غير متأكدين في استجاباتهم لمستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المتصلة باضطراب السلوك واللغة وضعف الذاكرة. ويرجع الباحث ذلك في تفسيره إلى نقص في مستوى معرفة المشاركين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، والمشكلات التعليمية المصاحبة له. إضافة إلى عدم اطلاعهم على تلك المشكلات التعليمية المصاحبة لهؤلاء التلاميذ؛ سواء كان عمليًا داخل فصلوهم الدراسية، أم نظريًا عن طريق معرفتهم العامة بتلك المشكلات.

ثانيًا: السؤال الثاني: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم للمشكلات التعليمية المصاحبة تعزى لمتغير الوظيفة الحالية؟»

للإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث اختبار «ت» (Independent Samples Test) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦)

نتائج اختبار «ت» (Independent Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث وفق متغير الوظيفة الحالية.

الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معلم تعليم عام	٢٢٧	٧٠,١٧	١٦,٧٩٠	٦,٢١-	٢٥٧	.٠٠٠
معلم تربية خاصة	٣٢	٩٠,٤٧	٢٠,٦٣٢			

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين متوسطات مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية وذلك (t= -6.21, df=257, p=0.000). لصالح معلم التربية الخاصة، بمتوسط بلغ (٩٠,٤٧)؛ وهذا النتيجة يمكن تفسيرها بأن معلمي التربية الخاصة سبق إعدادهم في مراحل دراستهم الجامعية؛ وتكونت لديهم إلمام معرفي بالمشكلات، وهذا الأمر أكسبهم مهارات في التعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومعرفة خصائصهم ومشكلاتهم التعليمية، التي هي من صميم تخصصهم التربوي؛ على عكس معلمي التعليم العام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mahar & Chalmers, 2007) على أن هناك تفاوتًا بين مستوى إلمام معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام نحو اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

ثالثًا: السؤال الثالث: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار كروسكال واليس « Kruskal-wallis Test " لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؛ وسبب استخدام هذا الاختبار يرجع إلى عدم توفر شروط استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من حيث فقدان شرط عدد أفراد العينات الفرعية. وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٧)

نتائج اختبار «كروسكال واليس» لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل التعليمي.

المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس فأقل	٢٢٥	١٢٠,١٤	٣٠,٩٧	٢	٠,٠٠٠
دبلوم عالي	١٤	١٧٧,٩٣			
دراسات عليا	٢٠	٢٠٧,٣٣			

يظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل، في مستوى إلمام أفراد عينة البحث للمشكلات التعليمية المصاحبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل -دبلوم عالي. دراسات عليا) (chi=30.97, p=0.000).

وللتعرف على دور المؤهل في الإلمام بالمشكلات التعليمية المرتبطة بهذه البحث، قام الباحث بإجراء باستخدام اختبار مان وتني "Mann-Whitney Test"، وتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين متوسطات الرتب وفقًا للمؤهل التعليمي (بكالوريوس فأقل والدراسات عليا) وذلك (U=747.5, p=0.000) لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل الدراسات عليا؛ بمتوسط رتب بلغ (١٩٣,١٣). وأظهرت النتائج أيضًا فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين متوسطات الرتب وفقًا للمؤهل التعليمي (بكالوريوس فأقل ودبلوم عالي) وذلك (U=860, p=0.004) لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل الدبلوم العالي، بمتوسط رتب بلغ (١٧١,٠٧). ولم يظهر البحث فروقًا بين الحاصلين على مؤهل الدبلوم العالي ومؤهل الدراسات العليا.

هذه النتائج يمكن تفسيرها بأن المعلم كلما حصل مؤهل أعلى اكتسب معارف جديدة تتعلق باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، لأن الجانب المعرفي متجدد، ويُثرى بشكل مستمر بدراسات يفيد منها المتعلم، وتوسع اطلاعه في هذا الجانب؛ إضافة إلى قيامه بدراسات أكاديمية نظرية أو تطبيقية؛ تسهم في وعيه بالمشكلات وما يتعلق بها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة

(Mahar & Chalmers, 2007) . لكنها لا تتفق مع (دراسة سليمان، ٢٠١٥ ; ودراسة عبيدات، ٢٠١٣ ; و دراسة ممادي، ٢٠١٢) الذين توصلوا إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المستوى المؤهل التعليمي.

رابعًا: السؤال الرابع: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في مستوى إلمامهم للمشكلات التعليمية المصاحبة، تعزى لمتغير تلقي التدريب حول اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث اختبار مان وتني « Mann-Whitney Test"لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث المحددة لمستوى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة. وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٨)

نتائج اختبار «مان وتني» لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث وفق متغير تلقي التدريب.

التدريب	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة (ي)	مستوى الدلالة
نعم	١٢	٢٤٦,١٧	٢٩٥٤,٠٠	٨٨,٠٠٠	٠٠٠.
لا	٢٤٧	١٢٤,٣٦	٣٠٧١٦,٠٠		

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين متوسطات الرتب لمستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية؛ وذلك (U=88, p=0.000) لصالح من تلقى تدريبًا، بمتوسط الرتبة الذي بلغ (٢٤٦,١٧). وهذه النتيجة تكشف أهمية التدريب وأثره في زيادة معرفة المعلمين وإلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لذلك الاضطراب بشكل إيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلٌ من (سليمان ،٢٠١٥) و (Anderson et al., 2012; Ghanizadeh, Fallahi, & Akhondzadeh, 2009) الذين أشاروا إلى أهمية التدريب وأثره الإيجابي على مستوى إلمام المعلمين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

توصيات ومقترحات البحث:

(١) على جهات الاختصاص في وزارة التعليم إعداد برامج عملية (ورش عمل، دورات تدريبية، لقاءات علمية متخصصة) لتثقيف المعلمين ومساعدتهم في إلمامهم بالمشكلات التي تصاحب اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

(٢) تشجيع المعلمين على التعاون والتشاور مع معلمي فرط الحركة وتشتت الانتباه في البرامج المحلقة في مدارسهم؛ لما لها من أهمية في تبادل الخبرات والمعارف المتعلقة بالمشكلات التعليمية المصاحبة.

(٣) إجراء دراسات ميدانية لمعرفة العوامل التي تساعد في زيادة إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

(٤) القيام بدراسة مستقبلية لتحديد أسباب نقص إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وسبل معالجتها.

المراجع

الحمد، خالد (٢٠١٠). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد : دراسة استطلاعية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر،٢٥، ٢١٥.٢٦٧.

سليمان، محمد (٢٠١٥). معارف المعلمين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٣، (١) ، ٩٨ .١٢١.

عبيدات، يحيى (٢٠١٣). مستوى معرفة معلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٢، (١) ، ٣٤.٦١.

ممادي ، شوقي (٢٠١٢). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط: دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدينة تقرت ورقلة الجزائر ٢٠١٢/٢٠١١. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩، ١٢٩.١٤٩.

Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology, 4*(12), 963.

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012), Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools, 49*(6), 511–525. doi: 10.1002/pits.21617

Corkum, P., McGonnell, M., & Schachar, R. (2010). Factors affecting academic achievement in children with ADHD. *Journal of Applied Research on Learning, 3*(9), 1-14.

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: Care, Health and Development, 36*(4), 455-464.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 161-176.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice, 50*(1), 35-42.

Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PloS one, 11*(2), 1-19. doi:10.1371/journal.pone.0148841

Ghanizadeh, A., Fallahi, M., & Akhondzadeh, S. (2009). Disclosure of attention deficit hyperactivity disorder and its effect on rejection of students by teachers. *Iranian Journal of Medical Sciences, 34*(4), 259-264.

Guerra Jr, F. R., & Brown, M. S. (2012). Teacher knowledge of attention deficit hyperactivity disorder among middle school students in south texas. *RMLE Online, 36*(3), 1-7.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 147-160.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Jackson, M. S. (2004). Knowledge about attention- deficit/hyperactivity disorder: A comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools, 41*(5), 517-526.

Mahar, P., & Chalmers, L. (2007). Teachers' perceptions of students diagnosed with ADHD. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 20*(3), 1-8.

Nur, N. & Kavakcı, O., (2010). Elementary school teachers' knowledge and attitudes related to attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Society for Development in New Net Environment in B&H, 4*(2), 350-355.

Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/ hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly, 23*,436-449.

Park, J., & Park, M. (2016). Qualitative versus quantitative research methods:Discovery or justification?. *Journal of Marketing Thought, 3*(1), 1-7. doi:10.15577/ jmt.2016.03.01.1

Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(2), 85-111.

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender Frank, A. S. (2000). Teacher' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder.*Psychology in the Schools, 37*, 115-122.

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي فى ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع فى مرحلة التعليم العالي

د/ سري محمد رشدي سالم
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود

يتقدم الباحث بالشكر لمركز بحوث كلية التربية وعمادة البحث العلمى بجامعة الملك سعود على دعمهم للبحث .

الملخص:

استهدف البحث التعرف على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالب وطالبة صم وضعاف سمع، منهم (٤٠) أصم و(٤٠) ضعيف سمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود، وطبق على العينة أداتين هما: مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحث)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل البحث في نتائجها إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي وأبعادهما. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية حسب متغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، وذلك لصالح الطلاب الصم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية يعزى لمتغير طرق التواصل، والمعدل التراكمي. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح الطلاب الصم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية يعزى لمتغير طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)، والمعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية – الصمود الأكاديمي – الصم وضعاف السمع.

Social competence and its relationship to academic steadfastness in the light of some of the variables with the deaf and hard of hearing students in higher education

Summary:

The study aimed to identify the social competence and its relationship to academic outlasting the deaf and hard of hearing students. The study sample consisted of 80 deaf and hard of hearing students, of whom (40) are deaf and (40) weak heard in the Special Education Department at King Saud University, and it was applied to the sample two tools: social competence scale and the scale of academic outlasting (by the researcher), the researcher used the descriptive approach, the study found the results the following: There are significant at the 0.01 level of correlation between the social competence and academic resilience and dimensions. There is statistically significant differences between the averages of deaf and hard of hearing students' grades on students. Scale Social competence For the benefit of deaf students. There is no statistically significant differences between the mean of deaf and hard of hearing students' degrees on all aspects of social competence scale due to the variable methods of communication, and the cumulative average. There is significant differences between male and female students on academic degrees differences steadfastness sub-scale dimensions for the benefit of the girls.There is significant differences between male and female students on academic degrees differences steadfastness sub-scale dimensions for the benefit of the students. There is statistically significant differences between the averages of deaf and hard of hearing students' grades on academic steadfastness sub-scale aspects for the benefit of deaf students.

Key words: social competence - Academic steadfastness - deaf and hard of hearing.

مقدمة:

تعد الكفاءة الاجتماعية إحدى سمات الشخصية، حيث تعد مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد؛ فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعًا داخليًا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين، فهذه القوة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات (المغاري، ٢٠٠٨).

ويشير Cora (2010) إلى أن الكفاءة الاجتماعية لها مفهوم واسع من خلاله توجد العديد من المهارات الفرعية. وتتضمن المهارات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي، والوعي الذاتي، والإدراك الذاتي. يمكن أن يتم تعلمها في سن مبكرة، ومع الممارسة والتعزيز يمكن تعزيز وتحويلها إلى إعدادات واقع الحياة.

وحظيت الكفاءة الاجتماعية اهتمامًا كبيرًا من الباحثين في العقدين الماضيين نظرًا لأهميتها في أماكن العمل والبيئات التعليمية (Shujja & Malik, 2011). وتعد من العوامل الهامة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، فمجتمع اليوم في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعيًا الذي يؤدي عمله بنظام، ويضطلع بواجباته ويؤدي ما علية من التزامات بغير حاجة إلى رقابة، أو توجيه من جانب شخص لآخر، فضلاً عن أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى النجاح الاجتماعي، والتكيف السليم، وتدل على التوافق، كما تعد معيارًا للصحة النفسية للأفراد (كواسة والسيد،٢٠١١).

والكفاءة الاجتماعية تعد مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته، وعلاقاته الاجتماعية؛ فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه قدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (عبد المعطي، ٢٠٠٣).

ولاشك أن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين. فهو يكتسب الأساليب السلوكية الاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، والمسئولية الاجتماعية (حبيب،١٩٩٠).

وتعد الأسرة هي الإطار الاجتماعي للتفاعل بين أفرادها، فهي التي تصبغ سلوك الفرد بصبغة اجتماعية، وتسهم في نموه الاجتماعي، ويتحقق هذا الهدف عن طريق التفاعل الإيجابي بين أفرادها والذي يلعب دورًا هامًا في تحديد وتكوين شخصية الفرد (كواسة والسيد،٢٠١١).

وأشار القريوتي والسرطاوي والصمادي (١٩٩٥) إلى أن الأشخاص الصم وضعاف السمع يحاولون تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي ويميلون للعزلة نتيجة لشعورهم بعدم المشاركة، أو الانتماء إلى الآخرين.

ونظرًا للتغير السريع الملاحق والذي هو سمة من سمات العصر الذي نعيش فيه تعد الكفاءة من أهم المفاهيم التي ينبغي أن تنمو لدى الفرد حتى تمكنه من المساهمة في هذا التغير السريع، تعد الكفاءة الاجتماعية مهمة من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والنجاح الأكاديمي، ومن أجل التمتع بصحة نفسية، وقد ركز الباحثين على أهمية تحسين وتنمية الكفاءة الاجتماعية سواء للأطفال، أو الراشدين (عبد الله، ٢٠١٢).

وأشارت بعض الدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بعلاقات جيدة مع أقرانهم، هم أكثر قدرة على النجاح الأكاديمي، وأن هذا النجاح يعد مؤشرًا للصمود الأكاديمي(Benard, 1991). ويشير Wang, Haertel, & Wahlberg, (1994) إلى إن المؤسسة التعليمية التي تعزز النجاح الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، وتسهم بشكل كبير في توفير تكافؤ الفرص وتلبية احتياجاتهم الفردية يمكن أن تعزز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي هذا الصدد أكدت Fallon (2010) أن دعم المعلم للطلاب وأولياء الأور يجعلهم يشعرون بالانتماء والتواصل مع المدرسة، فالمناخ التعليمي الذي يشجع مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع العملية التعليمية يعطي مؤشرًا بارتفاع مستوى الصمود إليهم.

مشكلة البحث:

تعد الكفاءة الاجتماعية هدفًا أساسيًا للعملية التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع على وجه التحديد، فقد يكونوا أكثر عرضة للإخفاق في مكونات الكفاءة الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى القصور الذي يعانون منه في أداء المهام والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة. حيث تمثل الكفايات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح في الحياة الواقعية مع الأقران والمعلمين وغيرهم، التي تعكس التفاعل مع الآخرين والحساسية الاجتماعية والانفعالية وحل الكثير من المشكلات الاجتماعية (الزيات، ١٩٩٨).

وقد أكد Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns (2012) أن الأشخاص فاقدي السمع يعانون من قصور في سلوكيات التعاطف المنبئة بالكفاءة الاجتماعية. وقد أشار كل من Wiefferink, Rieffe, Ketelaar, & Frijns, M. (2012) إلى أن ما يميز تلك الفئة هو القصور في الكفاءة الاجتماعية وقصور في الوعي وضبط الذات.

وتوصلت دراسة Stinson & Whitmire (2000) إلى أن الكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي للمراهقين الذين يعانون من الصمم، أو صعوبة في السمع يتأثر بشكل كبير بسبب فقدان التواصل لديهم مع أقرانهم السامعين.

وفي هذا الصدد أكدت عواد (٢٠٠٥) على أن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل كبير على توافق الفرد الاجتماعي وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية لحياته في المجتمع، وتجعله أكثر نزوعًا للانسحاب وميلاً للعزلة بسبب تعرضه لكثير من مواقف الاحباط الناتجة عن تعامله مع الأشخاص السامعين، وعدم قدرته على فهم ما يدور من حوله وعجزه عن المشاركة.

ولذا نبع شعور الباحث بمشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظته أثناء عملية التدريس داخل القاعة أن الطلاب الصم وضعاف السمع يجلسون مع بعضهم البعض دون الاختلاط مع أقرانهم السامعين، نظرًا للقصور اللغوي لديهم، الأمر الذي ينعكس سلبًا على كفاءتهم الاجتماعية، وضعف القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم السامعين، مما يؤثر ذلك على صمودهم الأكاديمي، ولذلك

يحاول الباحث في هذا البحث الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. في ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع؟

(٢) هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

(٣) هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟.

(٤) هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)؟

(٥) هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف المعدل التراكمي ؟

(٦) هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

(٧) هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟

(٨) هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)؟

(٩) هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف المعدل التراكمي؟

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

(١) التعرف على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

(٢) التعرف على الفروق في الكفاءة الاجتماعية وفقًا لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث)، وشدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)، والمعدل التراكمي.

(٣) التعرف على الفروق في الصمود الأكاديمي وفقًا لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث)، وشدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)، والمعدل التراكمي.

أهمية البحث:

(١) ترجع أهمية البحث في أنها يتناول متغير مهم جدًا وهو الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وهو من المفاهيم الحديثة التي تلقي اهتمامًا في الوقت الحالي وخاصة مع ذوي الإعاقة.

(٢) تناول البحث متغير مهم وهو الصمود الأكاديمي والذي يدل على الصحة النفسية الإيجابية رغم ما يتعرض له الطلاب الصم وضعاف السمع من ضغوط في المرحلة الجامعية.

(٣) ندرة الدراسات السابقة حيث لا توجد دراسات عربية تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، على حد علم الباحث.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

(١) **الكفاءة الاجتماعية**: «القدرة على توظيف المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاجها الطلاب الصم وضعاف السمع في البيئة الأكاديمية من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح مع منظومة الجامعة». ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم في هذا البحث (إعداد الباحث).

(٢) **الصمود الأكاديمي**: «يشير إلى التحصيل التعليمي المرتفع للفرد رغم وجود عوامل المخاطرة التي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض، وهو بذلك لا يشير إلى النتائج التعليمية الإيجابية، ولكنه يدل على الصحة النفسية

الإيجابية رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد» (عطية،٢٠١١). ويعرف الصمود الأكاديمي في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحث).

(٣) **الصم وضعاف السمع**:

أ- الأصم: «هو الشخص الذي فقد حاسة السمع بشكل جعله يستخدم لغة الإشارة كوسيلة أساسية مع أقرانه الصم ومع من حوله، والملتحق يقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود».

ب- ضعيف السمع: «هو الشخص الذين يواجه صعوبة في فهم الكلام، ولا يعتمد بشكل أساسي على لغة الإشارة، والملتحق بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود».

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

(١) **المحددات المكانية**: طُبقت هذا البحث على الطلاب الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

(٢) **المحددات الزمانية**: طُبقت هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٦ – ١٤٣٧هـ).

(٣) **المحددات البشرية**: تشتمل على (٨٠) طالبًا وطالبة صم وضعاف سمع الملتحقين بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود.

الإطار النظري:

أولاً: الكفاءة الاجتماعية:

تعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل المهمة في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصاف التفاعلات بالكفاءة من عوامل تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي (عثمان،٢٠١٠).

وتعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية، فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (عبد المعطي، ٢٠٠٣).

تنبع أهمية الكفاءة الاجتماعية من الوظائف التي تقوم بها فهي من مكونات الصحة النفسية، على اعتبار أن الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق؛ بل تشير إلى مجموعة المهارات المرتبطة بالنجاح والفعالية (Jalongo, 2006).

ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط بإكسابهم للمهارات الاجتماعية، حيث أن افتقارهم لها قد يسبب عدم كفاءتهم في التعليم (الخطيب،٢٠٠٣). فالطلاب ذو الكفاءة الاجتماعية يحصلون على درجات أفضل أكاديميًا؛ لأنهم يكونون أكثر قدرة على الاشتراك في تفاعلات مع المعلمين وأقرانهم، وهذا من شأنه أن ينمي مفهوم الذات الأكاديمي (Mpofu & Thomas, 2006).

ويعرف عبد الحميد وكفافي (١٩٩٣) الكفاءة الاجتماعية بأنها: "بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعًا جيدًا لهم، وقادرًا على تعرف اهتمامهم، وتقدير مشاعرهم وتفهمها".

وتعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها: "المهارة، أو الكفاءة في الاتصال بالآخرين، تتيح للفرد التفاعل بإيجابية مع الآخرين، وهو نشاط مركب يتكون من مجموعتين من المهارات أحدها تتعلق بمهارات الاتصال اللفظي والأخرى مهارات الاتصال غير اللفظي، وتتكون كل مجموعة من ثلاث مهارات "ارسال – استقبال – تنظيم" ويقاس مستواها بمجموع درجات الفرد على الدرجات الستة ويمكن اعتبار الكفاءة الاجتماعية سمة من سمات الشخصية".

وترى Wendy (1999) أن الكفاءة الاجتماعية تعني: "إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف

الآخرين، ومعرفة المفاهيم الدقيقة لموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابات الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها".

ويشير النجار (٢٠٠٣) إلي أن الكفاءة الاجتماعية هي: «القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضيه مع الآخرين». ويوضح Kenneth, Jennifer, Gilbert, & Richard, (2001) أن تحقيق الأفراد للكفاءة الاجتماعية يساعدهم على النجاح في المهام الاجتماعية المختلفة وذلك عندما يلتحقون ببيئات اجتماعية وأكاديمية جديدة ويواجهون العديد من التحديات التي تحتاج إلى توافر مهارات معينة لديه لمواجهة تلك التحديات مثل مهارة القدرة على الاتصال والقدرة على مواجهة المشكلات.

ويرى حبيب (٢٠٠٣) أن الكفاءة الاجتماعية تتكون من خمسة عناصر هي: القدرة على تأكيد الذات، الإفصاح عن الذات، مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، إظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر ؛ ويوضح أيضًا أن الأشخاص مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وانفتاحًا مع الآخرين أكثر من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية

وتعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها: «هي المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاجها الأفراد من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح» (Welsh & Bier, 2003, p.6).

ويذكر الغول (١٩٩٣) أن بعض علماء النفس مثل "جيلفورد، زهران" ذكروا أن الكفاءة الاجتماعية هي إحدى مكونات الذكاء الاجتماعي، حيث أن الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة قدرات هي الكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، والمسايرة، والتعاطف، والإدراك الاجتماعي.

وفي هذا الصدد أكد Ketelaar, et al. (2012) أن الشخص الكفء اجتماعيًا يمتلك درجة مرتفعة من الذكاء الاجتماعي، والحس المرهف، والتعاطف مع الآخرين، ولديه دافعية، ومبادأة وقدرة في التعبير عن رغباته، وهو مدافع بشكل إيجابي عن رأيه ومعبر عن غضبه وإحباطاته دون انفعال مع الآخرين.

وأشار Scott (2004) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تعكس العلاقة بين المعرفة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي، فالمعرفة هي الطريقة التي يدرك بها الفرد الأشخاص الآخرين وفهم أفكارهم وانفعالاتهم ونواياهم ووجهات نظرهم، أما السلوك الاجتماعي فهو الانخراط في العديد من المواقف الاجتماعية التي يظهر الحساسية لمشاعر الآخرين. وقد حدد في ذلك السياق عدة مؤشرات تشمل الاتصال الفعال في العلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات الاجتماعية، والحل الفعال للتناقضات والاستخدام الأمثل للمهارات مثل بدء المحادثة، والتحكم بالذات، ومراقبة الفرد لسلوكه، وكيفية تأثيره في الآخرين، والنظر إلى الأمور من وجهة نظر الآخرين والتمييز بين التأثير الإيجابي والسلبي للأفراد.

وترى Wendy (1999) أن الكفاءة الاجتماعية تعني إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة لموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابات الملائمة لها وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها.

وتشير بعض الدراسات والبحوث إلى أن الأشخاص الصم لديهم مستوى متدن من المهارات الاجتماعية اللازمة لتفاعلهم مع الآخرين في المجتمع، وكذلك يشعرون بعدم الثقة بالنفس فضلاً عن أنهم يتسمون بالسلبية في المواقف الاجتماعية المختلفة ويعانون من صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم السامعين (علي،٢٠٠٠).

وأكدت دراسة Sobia, Muhammad, Jawwad, & Tehmina (2014) أن الكفاءة الاجتماعية الطلاب ذو الضعف السمعي الخفيف والمعتدل أفضل مقارنة بالطلاب المراهقين ذو الضعف السمعي الشديد، بالإضافة إلى أن ضعاف السمع الخفيف أقل في السلوك المعادي للمجتمع مقارنة بالطلاب ذو الفقدان السمعي الشديد.

مما سبق يرى الباحث أن الكفاءة الاجتماعية هي الفعالية في الأداء الاجتماعي، أو الوصول لدرجة الإتقان في انجاز المهام وفي إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتي ينعكس آثارها الإيجابي على الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

ثانيًا: الصمود الأكاديمي

يعد الصمود سمة يتمثل في قدرة الفرد على التكيف مع مطالب الخبرات الضاغطة نفسيًا، ويؤدي إلى تدعيم المشاعر الإيجابية لقيمة الذات، ويرتبط الصمود كسمة باستخدام الانفعال الإيجابي، ومن ثم فإن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الصمود يستخدمون الانفعالات الإيجابية للارتداد مرة أخرى عن الخبرات السيئة، مما يزيد من نمو تقدير الذات المرتفع (Benetti & Kambourpoulos,2006).

ويعرف Mukhopad (2010) الصمود بأنه: "الحفاظ على الوظيفة الناجحة، أو التكيف في سياق المحن، أو التهديد الشديد".

ويعرف Snape & Miller (2008) الصمود النفسي بأنه: "ظاهرة وعملية تعكس التكيف الإيجابي رغم خبرات المحنة، ويوجد في هذا السياق متغيران أساسيان هما التعرض للمحنة،أو التهديد الشديد، وتحقيق التكيف الإيجابي رغم المحنة، أو التهديد".

ويعد الصمود من السمات الشخصية التي تمكن الفرد من التحمل في مواجهة المحن، وهي خاصية متعددة الأبعاد تتنوع حسب السياق والوقت والعمر والنوع والأصل الثقافي ودخل الفرد الذي يتعرض لظروف الحياة المختلفة (شاهين،٢٠١١). ويشير الصمود إلى فئة من الظاهر تتميز بنتائج جيدة رغم التهديدات الخطيرة التي تواجه توافق الفرد ونموه (البحيري، ٢٠١١).

وحدد Galen et al. (2009) بعض خصائص الأفراد الصامدين، حيث أنهم يتصفون بالشعور بالهدف في الحياة، والشعور بالإنتماء، والانفعال الإيجابي، ومهارات حل المشكلات، والمرونة، والقدرة على تقبل المشاعر السلبية والتعامل معها، والقدرة على مواجهة الضغوط، وتقدير الذات المرتفع، والتواصل الجيد، والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

ويشير الصمود الأكاديمي إلى التحصيل التعليمي المرتفع للفرد رغم وجود عوامل المخاطرة التي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض، وهو بذلك لا يشير فقط إلى النتائج التعليمية الإيجابية، ولكنه يدل على الصحة النفسية الإيجابية رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد (عطية،٢٠١١).

ويرى Martin & March (2006) أن هناك عوامل تتنبأ بالصمود الأكاديمي وهي الفاعلية الذاتية، والضبط، والتخطيط،والقلق المنخفض، والمثابرة، كما يتنبأ الصمود الأكاديمي بثلاثة نتائج تعليمية ونفسية هي الاستمتاع بالمدرسة والمشاركة في الفصل وتقدير الذات المرتفع، بالإضافة إلى عوامل الدافعية والمشاركة التي تمثل أساس الصمود الأكاديمي.

وأشار عبد القادر (٢٠٠٥) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة، فهم ينظرون إلى الحياة بنظرة تختلف عن الآخرين، وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف فقدانهم السمعي وما يحصلون عليه من دعم من قبل الآخرين، وتحتاج إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع حياتهم الأكاديمية، وتعد الكفاءة الأكاديمية من المؤشرات المهمة لجودة الخدمات المقدمة لتلك الفئة، ورضا الفرد عنها وشعوره بالسعادة.

ويوضح Novotny (2011) ارتباط الصمود الأكاديمي كسمة باستخدام الانفعال الإيجابي، أي أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمي يستخدمون الانفعالات الإيجابية للإبتعاد عن الخبرات البغيضة والعودة إلى حالة من التوافق – إعادة التوازن – مما يجعلهم قادرين على التعامل مع الخبرات السلبية بصورة إيجابية، الأمر الذي يدعم شعورهم بتقدير الذات الإيجابي، وبذلك يكون الصمود الأكاديمي محصلة لعملية التوافق الناجح.

وفي هذا الصدد تشير Fallon (2010) إلى أن الصمود الأكاديمي نتيجة محصلة التوافق الناجح رغم الظروف التي تتسم بالتحدي والتهديد. ويشير Garmezy (1991) إلى عدة عوامل وقائية تميز الأفراد الصامدون، وهي بمثابة عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي للفرد وهي:

(١) الطموحات الفردية والتصميم والعمل الجاد والانضباط الذاتي وإدارة الوقت وحضور المحاضرات واستخدام استراتجيات جيدة لحل المشكلات.
(٢) الخصائص الشخصية مثل استخدام مهارات الاستدلال المنطقي، والتفاني.
(٣) السلوكيات الأكاديمية، ويقصد بها السلوكيات الحقيقية وما يفعله الفرد للمساعدة في الأداء الأكاديمي الجيد.

(٤) دعم الأسرة، حيث أن الكفاءة الأكاديمية بين الطلاب المتصفون بالصمود تتضح في ثنايا المساندة الوالدية والتشجيع الأسري.

(٥) نظم المساندة الخارجية خارج الأسرة مثل البيئة الجامعية.

ويعد الصمود الأكاديمي خاصية يتميز بها الأفراد الذين لديهم القدرة على التوافق في المواقف الصعبة، والظروف الطارئة التي تجلب السعادة للفرد، والصمود بذلك دالة التوافق النفسي والأكاديمي الذي يدل على تماسك البنية الداخلية للفرد على المستوى الجسمي، العقلي، الاجتماعي، الانفعالي (Reed & Kreimeyer,2014).

وتشير بعض الدراسات إلى أن درجة الفقدان السمعي لايؤثر على الصمود الأكاديمي لدى الطلاب، وأن والمشاركة ومهارات التواصل في قاعات التدريس تعزز عملية النجاح الأكاديمي (Antia,2007)

ويوضح Baker (1984) أن التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة يعد واحدًا من أقوى المؤثرات المرتبطة بالصحة النفسية للطالب، فتكيف الطالب مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على انتاجيته ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل على تطويرها، وأن الطلبة المتكيفين أكاديميًا يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون في البرامج الطلابية بفعالية وأكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين، ويرجع ذلك إلى الكفاية الشخصية.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة Kopasa (1979) إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودًا وضبطًا داخليًا ومبادأة ونشاطًا ضد كل مواقف الضغوط، فالطلاب الأكثر صلابة يقاومون هذه الضغوط بفاعلية.

وقد أشارت دراسة Marschark, Shaver, Nagle, & Newman, (2015) إلى أن الكفاءة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف في السمع هو نتيجة لتفاعل معقد بين عوامل كثيرة، ومنها خصائص الطلاب (كمستوى اللغة، وطريقة التواصل، وعمل الاتصالات)، خصائص بيئاتهم الأسرية (مستوى الوالدين التعليمي، الحالة الاجتماعية والاقتصادية)، والخبرات داخل وخارج البيئة التعليمية.

دراسات سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة لمحورين على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية

قام Luetke (1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر كل من جماعة الرفاق بالمنزل والأنشطة الصيفية الجماعية في المدرسة على الكفاءة الاجتماعية للصم وضعاف السمع، وتم الحصول على البيانات المتعلقة بالاشتراك في الأنشطة من خلال آباء الصم ومعلميهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين كل من عدد الرفاق والاشتراك في الأنشطة الصيفية بالمدرسة من جانب، والكفاءة الاجتماعية من جانب آخر، كما أنه لم يرتبط بعد المنزل بالكفاءة الاجتماعية للصم وضعاف السمع.

قام Traines (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليًا في ضوء مستوى (الذكاء، السن، النوع)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) طالبًا وطالبة، (١٣٧ ذكر-٩٨ أنثى)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وفقًا لنسبة الذكاء (٥١-٧٠)درجة، والعمر إلى فئتين من (٦-١١)عامًا، (١٢-١٨)عامًا، وأظهرت النتائج من خلال قياسات المعلمين أن المجموعة ذات الذكاء الأعلى لديها قلق مرتفع ومشكلات تكيفية داخلية وبدرجة أكبر من المجموعة ذات المستوى المتوسط في نسبة الذكاء، وبالنسبة للفروق في النوع أظهرت قياسات المعلمين أن الذكور لديهم نسبة مرتفعة من عدم الانتباه، أو التركيز، والعزلة، والمشكلات التكيفية الداخلية والخارجية أعلى من الإناث.

وهدفت دراسة Suarez (2000) إلى تقييم أثر برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية بالمدارس العادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) أصم، تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢)عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان له فعالية في تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية والمهارات التوكيدية، وإن كانت الفروق غير دالة في التكامل بين المهارات الأكاديمية والاجتماعية كما قدرها الأقران في استبيان العلاقات الاجتماعية.

وقام Anderson, Olsson, Rydell, & Larsen. (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين سمعيًا، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى تكونت من (٥٧) معاقًا سمعيًا، وتم تقسيمهم إلى: فقد سمعي تام، ومتوسط، سمع بسيط، والمجموعة الثانية تتكون من (٢١٤) عادي السمع، واستخدموا كمجموعة مقارنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات بسيطة بين المجموعتين فيما عدا أن المعاقين سمعيًا أظهروا مبادأة اجتماعية أقل، ولا توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والفقد السمعي.

وقام Parnes (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة دور السلوك المؤكد للذات والفاعلية الذاتية في الكفاءة الاجتماعية والإرهاق النفسي لدى الأمريكان من أصل أفريقي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالب من الطلبة الأمريكان، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية وتوكيد الذات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين السلوك المؤكد للسلوك المتميز بالكفاءة الاجتماعية بالعمر، حيث أن الأشخاص الأكبر عمرًا يكون توكيدهم لذاتهم وكفاءتهم الاجتماعية أعلى من الأصغر سنًا.

وهدفت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٨) إلى معرفة فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم، ومعرفة الفروق بين النوعين من التلاميذ الصم في الكفاءة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ومكونة من (١٢) تلميذ أصم، والأخرى ضابطة ومكونة من (١٢) تلميذة من التلميذات الصم، وطبق على العينة مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

قامت عبد الله (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضعاف السمع (دراسة مقارنة بين الذكور والإناث)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) تلميذ وتلميذة من ضعاف السمع بمدرسة مديحة قنصوة للتربية السمعية التجريبية بالقاهرة، وطبق عليهم مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الذكور ورتب درجات الإناث على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية.

قام Ketelaar et al. (2012)، بدراسة هدفت إلى فحص مستويات الكفاءة الاجتماعية والسلوك التعاطفي لدى زارعي القوقعة ومقارنتهم بالسامعين، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طفلاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين منهم (٦١) زارعي القوقعة، و(٨٩) عاديين، واعتمدت النتائج على تقارير الآباء وملاحظاتهم، بالإضافة إلى استخدام مقاييس حساب مستوى التعاطف والكفاءة الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى أن مستويات الكفاءة الاجتماعية والسلوك التعاطفي كانت أقل لدى زارعي القوقعة، كما كان السلوك التعاطفي منبئًا بالكفاءة الاجتماعية.

وفي دراسة قام بها Wiefferink, et al. (2012) والتي هدفت إلى التعرف على أوجه الفروق بين زارعي القوقعة والأطفال السامعين في استراتجيات التنظيم الانفعالي " التعبير الانفعالي، مهارات المواجهة والتعامل مع المشكلات والوظيفة الاجتماعية متمثلة في الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات الخارجية "، وتمونت عينة الدراسة من (٦٩) طفلاً زارعي القوقعة، و(٦٧) من السامعين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٦٠) شهر، وأشارت النتائج أن الأطفال زارعي القوقعة لديهم ضبط أقل لاستراتجيات التنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية من أقرانهم السامعين.

وفي دراسة قام بها العاصي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التعلم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الأقصى، وطبق على العينة أداتين: أداة للتعلم الاجتماعي وأداة للكفاءة الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية.

قامت Chia (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع في جامعة تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالب وطالبة صم وضعاف سمع،، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة الأسرية ترتبط بشكل كبير مع الأداء الأكاديمي بغض النظر عن الفقدان السمعي، وطرق التواصل، والعمر، والنوع وأن الطلاب الصم وضعاف السمع الذين تعرضوا لضغط أقل في الأسرة يعانون من صعوبات أكاديمية أقل، وكذلك توصلت نتائج الدراسة بوجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث تعد الكفاءة الاجتماعية مؤشر للنجاح الأكاديمي للطلاب

وقامت Sobia, et al. (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ضعاف السمع المراهقين في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠)طالب ضعيف سمع من المدارس الحكومية والخاصة بمدينة اسلام أباد بدولة باكستان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين المراهقين ضعاف السمع في المدارس العامة والخاصة لصالح الطلاب ذو الفقد السمعي البسيط، م وأن الطلاب ذو الضعف السمعي البسيط لديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين لأن لديهم بعض القدرة على الاستماع إلى الآخرين، وتعلم مهارات أفضل مقارنة بالمراهقين ذو الضعف السمعي الشديد.

وفي دراسة قامت بها Setareh (2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والذكاء العاطفي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة اصفهان بدولة ايران، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب، منهم (٥١ ذكر، ٥٥ أنثى)، من طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات مغزى بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وتوصلت أيضًا إلى وجود علاقة بين التواصل الأسري والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

ثانيًا: دراسات تناولت الصمود الأكاديمي

نظـرًا لنـدرة الدراسـات في الصمـود الأكاديمي لدى الطـلاب الصم وضعاف السمع، سوف يقوم الباحث بعرض بعض الدراسات ذات صلة.

قام Hackett et al, (1992) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مقاييس فعالية الذات الأكاديمية والمهنية، والقدرة الأكاديمية، والمساندة الاجتماعية وبـين الانجاز الأكاديمي، وتكونت عينـة الدراسة من (١٩٧) طالبًا جامعيًا، وتوصلت إلى عـدة نتائـج أهمهـا: أن فعاليـة الـذات الأكاديميـة تشكـل بالاتحاد مـع المتغيرات الأكاديمية والمساندة الاجتماعية منبئًا قويًا بالإنجاز الأكاديمي لطلبة الجامعة.

قامـت الدمياطـي (٢٠٠٨) بدراسـة هدفـت إلى الوقوف على واقـع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستـوى الدراسـي -الكلية)،وتكونت عينة الدراسة مـن (٣٨٤) طالبة، واستخدمت الدراسـة المنهـج الوصفـي المسحـي لتحديـد أهـم المشكـلات الأكاديميـة التـي تعانى منهـا الطالبـات وترتيبها من حيث الأهمية من وجهـه نظرهن، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، وتلتها المشكلات المتعلقـة بأعضـاء هيئـة التدريس، ثـم المشكلات المتعلقـة بالمكتبـة الجامعية،واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة، وأوضحت أيضا أهم المتغيرات المؤثـرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل في الدائرة التلفزيونية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

وفي دراسـة قـام بهـا Hyde et al. (2009) والتـي هدفـت إلى التعرف على الخبرات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع في جامعة كوينزلاند Queensland university باستراليـا، التـي تقـدم برنامج شامل للطلاب الصم، حيـث أكمـل (٧٢) طالـب أثناء الدراسـة وخريج منذ بدايـة البرنامج منـذ (٢٠) عام مقياس عن خبراتهم والتحديات التي واجهتهم واستخدام أدوات التواصل وخدمات المسانـدة في الجامعـة، وأوضحـت النتائج أن الطـلاب قدروا الخدمـات المساندة التي حصلـوا عليهـا، بالرغـم مـن أن العديـد مـن الطلاب واجهـوا تحديـات في الحصول علـى المنهج الأكاديمـي، وفى مجال العوامل الاجتماعية فـإن معظم الطلاب تمتعوا

بصداقات جيدة وبالشعور للانتماء للأشخاص الصم الآخرين، بينما شعر آخرون بالانعزال الاجتماعي في جماعة السامعين. وبشكل عام حقق الطلاب الصم وضعاف السمع معدل مرتفع من التخرج بالمقارنة بطلاب الجامعة الآخرين.

قامت Shirin, et al. (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من "(١٩٧) طالب وضعيف سمع بمدارس التعليم العام (الدمج) بولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اختبارات التحصيل الموحدة في الرياضيات،القراءة، الكتابة، اللغة التي استمرت خمس سنوات حققت مؤشرًا إيجابيًا، حيث أكدت نتائج اختبارات التحصيل المعيارية لدى الطلاب من ٦٣٪ - ٧٩٪ في الرياضيات، ومن ٤٨٪- ٦٨٪ في القراءة، ومن ٥٥٪- ٧٦٪ في الكتابة واللغة، وهذه النتائج تعطي مؤشر بتقدم الطلاب أكاديميًا في كل مادة، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن ٩٨٪ من الطلاب الصم وضعاف السمع حققوا تقدم في التواصل التعبيري، وأن طلاب مدارس التعليم العام لديهم كفاءة أكاديمية أعلى من الذين يدرسون في فصول خاصة مستقلة.

وفي دراسة قام Hyde, Punch., Power, Hartley, Neale, Brennan (2009) والتي هدفت إلى التعرف على الخبرات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع في جامعة كوينزلاند Queensland university باستراليا، التي تقدم برنامج شامل للطلاب الصم، حيث أكمل (٧٢) طالب أثناء الدراسة وخريج منذ بداية البرنامج منذ (٢٠) عام مقياس عن خبراتهم والتحديات التي واجهتهم واستخدام أدوات التواصل وخدمات المساندة في الجامعة، وأوضحت النتائج أن الطلاب قدروا الخدمات المساندة التي حصلوا عليها، بالرغم من أن العديد من الطلاب واجهوا تحديات في الحصول على المنهج الأكاديمي، وفى مجال العوامل الاجتماعية فإن معظم الطلاب تمتعوا بصداقات جيدة وبالشعور للانتماء للأشخاص الصم الآخرين، بينما شعر آخرون بالانعزال الاجتماعي في جماعة السامعين. وبشكل عام حقق الطلاب الصم وضعاف السمع معدل مرتفع من التخرج بالمقارنة بطلاب الجامعة الآخرين.

وقام عطية (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى استكشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصمود الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب التعليم المفتوح بجامعة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالبًا وطالبة (١٥٠ طالب – ١٠٣ طالبة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات الطلاب على مقياس الصمود الأكاديمي ودرجات الطلاب على مقياس تقدير الذات، كما توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس الصمود الأكاديمي لصالح الإناث.

وركزت دراسة Falllon (2011) على معرفة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والصمود الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب من طلاب الثانوية في المناطق الحضرية في أمريكا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التفاؤل الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

قامت شراب (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار والصلابة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى والدبلوم العام بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، وطبق على العينة مقياس الصلابة الأكاديمية (إعداد الباحثة، ومقياس أساليب اتخاذ القرار (تقنين الباحثة)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب العقلاني والصلابة الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب الأكبر والأصغر سنًا في الصلابة الأكاديمية.

وقام كل من زهران وزهران (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالب من طلاب الدراسات العليا بجامعتي حلوان ودمياط العاملين بالتدريس (١٥٥ إناث و٨٥ ذكور) تتراوح أعمارهم من ٢٣-٤٦ عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي، وعد وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جميع متغيرات الدراسة، ودلت النتائج على إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال العوامل الخمس الكبرى.

إجراءات البحث:

(١) **منهج البحث**: استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات وتصنيفها ،ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيرًا كافيًا والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه (العساف، ١٤٣١).

(٢) **مجتمع البحث**: تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب الصم وضعاف السمع، والملتحقين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ والذي يبلغ حجمها (٨٠) طالبًا وطالبة صم وضعاف سمع.

(٣) **عينة البحث**: تكونت عينة البحث من (٨٠) طالب وطالبة «صم وضعاف سمع» وهم مجتمع البحث، منهم (٤٠) أصم، و(٤٠) ضعيف سمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

وفيما يلي وصف عينة البحث:

جدول (١)

وصف عينة البحث من حيث متغيرات

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
شدة الإعاقة	صم	٤٠	٥٠,٠
	ضعاف سمع	٤٠	٥٠,٠
	الكلي	٨٠	١٠٠,٠
المعدل الدراسي	من ٢,٧٥ إلى أقل من ٣,٧٥	٢٥	٣١,٣
	من ٣,٧٥ إلى أقل من ٤,٥	٣٢	٤٠,٠
	من ٤,٥ إلى ٥	٢٣	٢٨,٨
	الكلي	٨٠	١٠٠,٠
طريقة التواصل	لغة الإشارة	١٣	١٦,٣
	لغة منطوقة	١٨	٢٢,٥
	لغة إشارة ولغة منطوقة	٤٩	٦١,٣
	الكلي	٨٠	١٠٠,٠
النوع	ذكور	٤٠	٥٠,٠
	اناث	٤٠	٥٠,٠
	الكلي	٨٠	١٠٠,٠

أدوات البحث:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

(١) **مقياس الصمود الأكاديمي** (إعداد الباحث).

وفيما يلي الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

أ- مقياس الكفاءة الاجتماعية:

قام الباحث بإعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية كمتطلب للبحث الحالي من خلال ما يلى:

١. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ٠
٢. الإطلاع على الأدوات ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية، ومنها أداة محمود (٢٠١٠) عن الطالبات السامعين في التعليم العالي، عبد الله (٢٠١٢) الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الإعدادية، ومقياس عبد الكريم (١٩٩٠) الكفاءة الاجتماعية للكبار والراشدين.
٣. وفي ضوء ما سبق تم إعداد المقياس في صورته الأولية، ويتكون من الأبعاد التالية:
   - البعد الاول: الثقة وتوكيد الذات
   - البعد الثانى: الذكاء الاجتماعي.
   - البعد الثالث: التواصل والتوافق الاجتماعي.
٤. تم عرض الصورة الأولية للمقياس (٤٥)عبارة على ثمانية من المتخصصين في التربية الخاصة،وذلك لتحديد مدى ملاءمة العبارة لقياس البعد الذي ينتمي إليه وإجراء التعديلات سواء الحذف، أو الإضافة لما يرونه ملائمًا... وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض المفردات وحذف (٩) عبارات،وبالتالى أصبحت الصورة النهائية للمقياس(٣٦)عبارة.
٥. تم تحديد طريقة الاستجابة وفق مقياس يتكون من خمس استجابات (غالبًا – دائمًا – أحيانًا – نادرًا- أبدًا) تأخذ درجات٥٠،٤،٣،٢،١ على التوالي، مع مراعاة العبارات التي تأخذ اتجاه سلبي ٠

تقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وقوامها (٢٠) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود، وفيما يلى بيان بطرق التقنين التي اتبعها الباحث:

أولاً: **صدق المقياس** أتبع الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق المقياس منها ما يلى:

- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٨) من السادة المحكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على مدى صلاحيته وقياسه لما وضع لقياسه، وبناء على ذلك تم حذف (٩) عبارت حيث تم الاتفاق عيها من المحكمين بنسبة (٨٠٪) وتعديل بعض العبارات الأخرى، وتم الاستقرار على طريقة الاستجابة من خمس استجابات تتدرج كما يلى: (غالبًا – دائمًا – أحيانًا – نادرًا- أبدًا).
- **صدق الاتساق الداخلي**: تم استخراج صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد المقياس ودلالتها الإحصائية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٢٧××	١٢	٠,٦٢٥××	٢٦	٠,٦٣٣××
٢	٠,٤٥٢××	١٣	٠,٥٦٠××	٢٧	٠,٦٥٨××
٣	٠,٤٥١××	١٤	٠,٥٣٦××	٢٨	٠,٧٣٥××
٤	٠,٥٥٩××	١٥	٠,٦٠٠××	٢٩	٠,٦٨٥××
٥	٠,٤٣٢××	١٦	٠,٧١٤××	٣٠	٠,٧٤٣××
٦	٠,٢٦٤××	١٧	٠,٦٢٤××	٣١	٠,٧٧٠××

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٧	٠,٥٤٨××	١٨	٠,٦٩٥××	٣٢	٠,٦١٥××
٨	٠,٦١٦××	١٩	٠,٥٨٣××	٣٣	٠,٥٤٧××
٩	٠,٥٧٢××	٢٠	٠,٦٢٢××	٣٤	٠,٤٢٧××
١٠	٠,٤١٩××	٢١	٠,٥٥٣××	٣٥	٠,٦٣٨××
١١	٠,٦٩٨××	٢٢	٠,٤٤٤××	٣٦	٠,٤٧٦××
		٢٣	٠,٣٥٦××		
		٢٤	٠,٤٨٦××		
		٢٥	٠,٥٢٧		

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده الثلاثة معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي٠

ثانيًا: الثبات

ولحساب ثبات المقياس،قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلى من خلال معامل ألفا، وكانت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

يوضح معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ألفا
الثقة وتوكيد الذات	٠,٧٣٥٦
الذكاء الاجتماعي	٠,٩٣٣٦
التواصل والتوافق الاجتماعي	٠,٥٤٥
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٣٩٧

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١، مما يدل على ثبات مفردات المقياس

التطبيق النهائي للمقياس:

تم توزيع المقياس على عينة البحث وعددهم (٨٠) طالب وطالبة من الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود للفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ وبمساعدة مترجمي لغة الإشارة ببرنامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع بالجامعة، وتم التطبيق على جميع أفراد مجتمع البحث وهم (٨٠) طالب وطالبة صم وضعاف سمع.

(٢) **مقياس الصمود الأكاديمي**:

قام الباحث بإعداد مقياس الصمود الأكاديمي كمتطلب للبحث الحالي من خلال ما يلى:

١. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ٠
٢. الإطلاع على الأدوات ذات العلاقة بالصمود الأكاديمي، خاصة الأداة التي أعدها جاردنك Gardynik (2008) عن الصمود الأكاديمي في مجال صعوبات التعلم، وفي ضوء ما سبق تم إعداد المقياس في صورته الأولية.
٣. يتكون المقياس من الأبعاد التالية:
   - البعد الاول: مركز الضبط.
   - البعد الثاني: التخطيط للمستقبل.
   - البعد الثالث: المثابرة.
   - البعد الرابع: الفاعلية الذاتية:
٤. تم عرض الصورة الأولية للمقياس (٥٠)عبارة على ثمانية من المتخصصين في التربية الخاصة،وذلك لتحديد مدى ملاءمة العبارة لقياس البعد الذي ينتمي إلية وإجراء التعديلات سواء الحذف، أو الإضافة لما يرونه ملائمًا... وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض المفردات وحذف (٦) عبارات، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للمقياس(٤٤)عبارة.
٥. تم تحديد طريقة الاستجابة وفق مقياس يتكون من خمس استجابات (غالبًا – دائمًا – أحيانًا – نادرًا- أبدًا) تأخذ درجات٥٠،٤،٣،٢،١ على التوالي، مع مراعاة العبارات التي تأخذ اتجاه سلبي ٠

تقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وقوامها (٢٠) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود، وفيما يلى بيان بطرق التقنين التي اتبعها الباحث:

أولاً: **صدق المقياس** أتبع الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق المقياس منها ما يلى:

١. **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٨) من السادة المحكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على مدى صلاحيته وقياسه لما وضع لقياسه، وبناء على ذلك تم حذف (٦) عبارات حيث تم الاتفاق عيها من المحكمين بنسبة (٨٠٪) وتعديل بعض العبارات الأخرى، وتم الاستقرار على طريقة الاستجابة من خمس استجابات تتدرج كما يلى: (غالبًا – دائمًا – أحيانًا – نادرًا- أبدًا).

٢. **صدق الاتساق الداخلي**: تم استخراج صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعادة الأداة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤) على النحو التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد المقياس ودلالتها الإحصائية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠٤٢٧××	١٣	٠,٦٢٥××	٢٤	٠,٦٣٣××	٣٩	٠,٦٢٢××
٢	٠,٤٥٦××	١٤	٠,٥٦٠××	٢٥	٠,٦٥٨××	٤٠	٠,٥٥٣××
٣	٠,٥٥٥××	١٥	٠,٥٣٦××	٢٦	٠,٧٣٥××	٤١	٠,٤٤٤××
٤	٠,٤٥٦××	١٦	٠,٦٠٠××	٢٧	٠,٦٨٥××	٤٢	٠,٣٦٦××
٥	٠,٧١٤××	١٧	٠,٤٣٢××	٢٨	٠,٧٤٣××	٤٣	٠,٥٨٦××
٦	٠٤٣٦××	١٨	٠,٥٣٤××	٢٩	٠,٧٧٠××	٤٤	٠,٥٤٧××
٧	٠,٥٤٨××	١٩	٠,٦٩٥××	٣٠	٠,٦١٥××		

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٨	٠,٥١٦××	٢٠	٠,٥٧٦××	٣١	٠,٥٤٧××		
٩	٠,٥٧٢××	٢١	٠,٦٢٢××	٣٢	٠,٤٢٧××		
١٠	٠,٤١٩××	٢٢	٠,٥٥٣××	٣٣	٠,٦٣٨××		
١١	٠٥٦٨××	٢٣	٠,٤٤٤××	٣٤	٠,٤٧٦××		
١٢	٠,٤٨٦××			٣٥	٠,٦٩٥××		
				٣٦	٠,٥٧٦××		
				٣٧	٠,٥٦٠××		
				٣٨	٠,٥٣٦××		

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط مفردات مقياس الصمود الأكاديمي بأبعاده الأربعة معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي معامل والتجزئة النصفية لسيبرمان – براون على عينة التقنين البالغ عددها (٢٠) طالب وطالبة، ثم قام بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار من نفس العينة بفاصل زمني قدره أسبوعين، والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات لأبعاد الصمود الأكاديمي

الأبعاد	معاملات الثبات		
مركز الضبط	٠,٧٩٣	٠,٧٩٩	٠,٧٧٦
التخطيط للمستقبل	٠,٧٥٣	٠,٧٢٩	٠,٧٣٣
المثابرة	٠,٧٠٢	٠,٧١١	٠,٦٨٨
الفاعلية الذاتية	٠,٥٦٢	٠,٥٦١	٠,٥١٧
الدرجة الكلية	٠,٧٦٥	٠,٧٦٨	٠,٧٥٣

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ينص على: «هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع؟». وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الارتباط بين متغير الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي،وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

معامل ارتباط بيرسون بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي وأبعادهما

	الثقة وتوكيد الذات	الذكاء الاجتماعي	التواصل والتوافق الاجتماعي	مركز الضبط	التخطيط للمستقبل	المثابرة	الفاعلية الذاتية	الكفاءة الاجتماعية	الصمود الأكاديمي
الثقة وتوكيد الذات	١	٠,٧٢٧××	٠,٥٥٧××	٠,٥٤٢××	٠,٥٧٤××	٠,٥٧٠××	٠,٥٧٣××	٠,٨٢٢××	٠,٦٠٥××
الذكاء الاجتماعي	٠,٧٢٧××	١	٠,٨٣٢××	٠,٧٨١××	٠,٨١١××	٠,٧٧٠××	٠,٧٤٥××	٠,٩٦٣××	٠,٨٤٢××
التواصل والتوافق الاجتماعي	٠,٥٥٧××	٠,٨٣٢××	١	٠,٧٦٣××	٠,٨٣٣××	٠,٨٠٣××	٠,٧٢٢××	٠,٩٠٢××	٠,٨٥١××
مركز الضبط	٠,٥٢٤××	٠,٧٨١××	٠,٧٦٣××	١	٠,٨٥٤××	٠,٧٦٤××	٠,٦٧٤××	٠,٧٨١××	٠,٨٩٨××
التخطيط للمستقبل	٠,٥٧٤××	٠,٨١١××	٠,٨٣٣××	٠,٨٥٤××	١	٠,٨٥٣××	٠,٧٩٥××	٠,٨٣٥××	٠,٩٥٢××
المثابرة	٠,٥٧٠××	٠,٧٧٠××	٠,٨٠٣××	٠,٧٦٤××	٠,٨٥٣××	١	٠,٨٤٥××	٠,٨٠٥××	٠,٩٤٩××
الفاعلية الذاتية	٠,٥٧٣××	٠,٧٤٥××	٠,٧٢٢××	٠,٦٧٤××	٠,٧٩٥××	٠,٨٤٥××	١	٠,٧٦٥××	٠,٨٨٠××
الكفاءة الاجتماعية	٠,٨٢٢××	٠,٩٦٣××	٠,٩٠٢××	٠,٧٨١××	٠,٨٣٥××	٠,٨٠٥××	٠,٧٦٥××	١	٠,٨٦٤××
الصمود الأكاديمي		٠,٦٠٥××	٠,٨٤٢××	٠,٨٩٨××	٠,٩٥٢××	٠,٩٤٩××	٠,٨٨٠××	٠,٨٦٤××	١

يتضح من الجدول (٦) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي وأبعادهم.

تتفق خذه النتيجة مع ما أشار إليه حبيب (٢٠٠٣) إلى أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية وأكثر صمودًا، ولديهم القدرة على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وهم أكثر انفتاحًا مع الآخرين.

ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة العلوان (٢٠١١) أن الطلاب الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي و يبذلون جهدا كبيرا،و يظهرون مستويات قليلة من القلق و يظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم،و لديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي و دافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية. الأمر الذي يسهم في تحقيق أعلى مستوى في كفاءتهم الاجتماعية.

وتتفق أيضًا نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة شيا Chia (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التكيف الاجتماعي والاداء الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما زادت الكفاءة الاجتماعية لدى الصم، أو ضعاف السمع كلما زاد الصمود الأكاديمي لديهم، فالطلاب ذو الكفاءة الاجتماعية لديهم مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، ولديهم القدرة على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم بسبب إعاقتهم بغرض الوصول إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ينص على " هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف النوع؟ ". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق في الكفاءة الاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧)

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلين غير مترابطتين للفروق في الكفاءة الاجتماعية

المتغير	المجموعة	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	ذكر	٤٠	١٢١,٩٣	٢٤,٧٠٩	٧٨	-٣,٩١٢-	٠,٠٠٠
	أنثى	٤٠	١٣٩,٦٧	١٤,٠٠٨			
الثقة	ذكر	٤٠	٣٦,٤٣	٦,٠٥١	٧٨	-٣,١٢٤-	٠,٠٠٣
	أنثى	٤٠	٤٠,٦٧	٦,٠١٥			
الذكاء الاجتماعي	ذكر	٤٠	٤٧,٩٣	١٠,٧٠٩	٧٨	-٣,٦٢٦-	٠,٠٠١
	أنثى	٤٠	٥٥,٢١	٦,٦٠٢			
التواصل والتوافق الاجتماعي	ذكر	٤٠	٣٧,٥٨	٩,٤٤٩	٧٨	-٣,٦٤١-	٠,٠٠١
	أنثى	٤٠	٤٣,٧٩	٥,٠١١			

من الجدول (٧) يتضح وجود فروق دالة احصائيًا بين درجات الطلاب الطلاب الصم وضعاف السمع الذكور، والطالبات الصم وضعاف السمع الإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده الفرعية، لصالح الإناث.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة عبد الخالق (٢٠٠٨)، ودراسة شعبان (٢٠١٤)، إلى أن الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٢)، Chia (2013) والتي توصلت كل منهما في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية يعزى لمتغير النوع.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة غير متوقعة، لأنه من المفترض أن يكون الذكور أكثر كفاءة اجتماعية من الإناث نظرًا بحكم طبيعة وعاداته وتقاليده في وفرض قيود وحدود على المرأة التي يفرضها الدين والعادات والتقاليد على المرأة، والحد من تجولها في المجتمع والاختلاط الحر فيه.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

ينص على: "هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق في الكفاءة الاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير شدة الإعاقة (صم- ضعاف سمع)، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (٨)

جدول (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق حسب متغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)

المتغير	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	صم	٤٠	١٣٧,٦٠	٢٠,٣٧٧	٧٨	٣,٠٢٧	٠,٠٠٣
	ضعاف سمع	٤٠	١٢٣,٥٥	٢١,١٣٢			
الثقة	صم	٤٠	٣٩,٩٨	٦,٤٦٧	٧٨	٢,٢٧٦	٠,٠٢٦
	ضعاف سمع	٤٠	٣٦,٧٨	٦,١٠٤			
الذكاء الاجتماعي	صم	٤٠	٥٤,٦٨	٩,٠٧١	٧٨	٣,١٤٢	٠,٠٠٢
	ضعاف سمع	٤٠	٤٨,٣٣	٩,٠٠٥			
التواصل والتوافق الاجتماعي	صم	٤٠	٤٢,٩٥	٧,١١١	٧٨	٢,٥٦٢	٠,٠١٢
	ضعاف سمع	٤٠	٣٨,٤٥	٨,٥٣٦			

من خلال جدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم وضعاف السمع في الكفاءة الاجتماعية حسب متغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، وذلك لصالح الصم.

اختلفت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة Andersson et al (2000) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والفقد السمعي، ودراسة Sobia et al. (2014) التي توصلت إلى أن الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذو الضعف السمعي الخفيف والمعتدل أفضل مقارنة بالطلاب المراهقين ذو الضعف السمعي الشديد، ولديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين.

تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أكده Ling (1990) إلى أن الأشخاص الصم الذين يعانون من صعوبة في السمع،وفي نفس الوقت قادرين على استخدام اللغة المنطوقة، تزداد لديهم فرص التعليم العالي وتنفتح أمامه مجالات واسعة من العمل، وسوف يواجهون قيودًا أقل في حياتهم الاجتماعية والشخصية. ويتفق أيضًا مع ما أشار إليه Gatty (1996) إلى أن الشخص الأصم القادر على استخدام اللغة المنطوقة بكفاءة وثقة وفاعلية، فمن المحتمل أن يكون أكثر قدرة على المشاركة في حجرات الدراسة مع الأشخاص الذين يتمتعون بحاسة السمع، وإتاحة الفرص الاجتماعية والعملية والتعليمية له مما يؤدي إلى تمتعه بنمط حياة مستقل وهادف في المستقبل.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التحاق الطلاب الصم بالجامعة كان حلمًا ثم تحقق، وأن هؤلاء الطلاب قبل أن يلتحقوا بقسم التربية الخاصة التحقوا بالسنة التأهيلية بالجامعة والتي ساهمت بشكل كبير في الارتقاء بمستوى القراءة والكتابة لديهم، الأمر الذي ساعد على تفاعل تلك الفئة مع أقرانهم السامعين، واستطاعت أن تعكس كفاءتها الاجتماعية في إبداء السلوك المناسب في المواقف المختلفة، وخاصة أن الأمر في الجامعة يختلف عن المدرسة حيث تتسع البيئة التعليمية من بيئة مقيدة في جدران المدرسة بل في جدران الفصل إلى بيئة لا حدود لها حيث الثقافات المختلفة من المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس والنظم الدراسية الجديدة التي تطلق العنان للمتعلمين لنسيج علاقات اجتماعية تتطلب الكفاءة الاجتماعية من أجل النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

ينص على "هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)؟". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير طرق التواصل، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (٩)

جدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب متغير طرق التواصل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	٧٢٩,٨٧٦	٢	٣٦٤,٩٣٨	٠,٧٦٣	٠,٤٧٠
	داخل المجموعات	٣٦٨٢٧,٦٧٤	٧٧	٤٧٨,٢٨١		
	الكلي	٣٧٥٥٧,٥٥٠	٧٩			
الثقة وتوكيد الذات	بين المجموعات	١,٦٩٠	٢	٠,٨٤٥	٠,٠٢٠	٠,٩٨٠
	داخل المجموعات	٣٢٨٧,٠٦٠	٧٧	٤٢,٦٨٩		
	الكلي	٣٢٨٨,٧٥٠	٧٩			
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	٢٧٤,٧١٨	٢	١٣٧,٣٥٩	١,٥٣٢	٠,٢٢٣
	داخل المجموعات	٦٩٠٣,٢٨٢	٧٧	٨٩,٦٥٣		
	الكلي	٧١٧٨,٠٠٠	٧٩			
التواصل والتوافق الاجتماعي	بين المجموعات	٨٥,٨٤٧	٢	٤٢,٩٢٣	٠,٦٤٤	٠,٥٢٨
	داخل المجموعات	٥١٣٢,٩٥٣	٧٧	٦٦,٦٦٢		
	الكلي	٥٢١٨,٨٠٠	٧٩			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية يعزى لمتغير طرق التواصل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Chia (2013) إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الصم وضعاف السمع في الكفاءة الاجتماعية يعزى لطريقة التواصل.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأنه على الرغم من اختلاف درجة الفقدان السمعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع إلا أنهم يتفقون على أهمية الكفاءة الاجتماعية في حياتهم بشتى المجالات بغض النظر عن اختلاف طريقة التواصل لديهم، وقد يعزى ذلك إلى تقارب وتطابق طبيعة الواقع الاجتماعي المتشابه الذي يعيشه كلاً منهم فالتدعيم الذي ينالونه متقارب سواء كان من البيئة التعليمية، أو الأسرية وأسلوب التنشئة الاجتماعية القائم على الاستقلال والاعتماد على النفس، كلها من شأنها أن تساعد وتشجع على إظهار كفاءتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع

المحيطين بهم حتى لو اختلفت وتغيرت عوامل كثيرة بين الصم وضعاف السمع، وبالتالي فإن اختلاف طرق التواصل بين تلك الفئة ليس له تأثير على الكفاءة الاجتماعية لديهم.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

ينص على "هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف المعدل التراكمي؟". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير المعدل التراكمي، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (١٠)

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في الكفاءة الاجتماعية حسب متغير المعدل التراكمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	٣٧٤,٣٧١	٢	١٨٧,١٨٥	٠,٣٨٨	٠,٦٨٠
	داخل المجموعات	٣٧١٨٣,١٧٩	٧٧	٤٨٢,٨٩٨		
	الكلي	٣٧٥٥٧,٥٥٠	٧٩			
الثقة وتوكيد الذات	بين المجموعات	٢١,٣٤١	٢	١٠,٦٧١	٠,٢٥١	٠,٧٧٨
	داخل المجموعات	٣٢٦٧,٤٠٩	٧٧	٤٢,٤٣٤		
	الكلي	٣٢٨٨,٧٥٠	٧٩			
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	٩٩,٣٦٠	٢	٤٩,٦٨٠	٠,٥٤٠	٠,٥٨٥
	داخل المجموعات	٧٠٧٨,٦٤٠	٧٧	٩١,٩٣٠		
	الكلي	٧١٧٨,٠٠٠	٧٩			
التواصل والتوافق الاجتماعي	بين المجموعات	٤٦,٥٢٧	٢	٢٣,٢٦٣	٠,٣٤٦	٠,٧٠٨
	داخل المجموعات	٥١٧٢,٢٧٣	٧٧	٦٧,١٧٢		
	الكلي	٥٢١٨,٨٠٠	٧٩			

من الجدول (١٠) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الصم وضعاف لسمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعدل التراكمي ليس له دور في كفاءة الطالب الاجتماعية، والدليل على أن جميع الطلاب الصم وضعاف السمع يتفقون فيما بينهم على أهمية الكفاءة الاجتماعية في حياتهم سواء داخل البيئة التعليمية، أو خارج البيئة التعليمية، بغض النظر عن المعدل التراكمي الذي حصل عليه في دراسته الجامعية، وهذا يدل إيمانهم بأن أن الكفاءة الاجتماعية أصبحت ضرورية في إقامة العلاقات والمشاركات مع الآخرين. تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Ediger, 1994) والتي دعت الجامعات لتحمل مسؤوليتها في توجيه الطلبة المعلمين، لتكون لديهم خبرات صفية نوعية وتحقيق أقصى ما لديهم من إمكانيات،وثمة سبب آخر قد يعزى إلى أن الطلبة باختلاف معدلاتهم التراكمية قد ينتمون إلى بيئات تعليمية واجتماعية واقتصادية متشابهة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بينهما.

نتائج السؤال السادس ومناقشته:

ينص على: "هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف النوع؟". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير النوع (ذكور – اناث)،وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (١١)

جدول (١١)

جدول (ت) يوضح دلالة الفروق حسب متغير النوع

المتغير	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي	ذكور	٤٠	١٤٨,٥٠	٣٢,٥٩١	٧٨	٣,٠٤٣-	٠,٠٠٣
	اناث	٤٠	١٦٦,٢٨	١٧,٤٠٥			
مركز الضبط	ذكور	٤٠	٣٩,٩٣	٩,٠٤٢	٧٨	٢,٥٥٧-	٠,٠١٣
	اناث	٤٠	٤٤,٠٠	٤,٤٥٥			
التخطيط للمستقبل	ذكور	٤٠	٣٨,٠٨	٨,٨٤٧	٧٨	٢,٦٣٨-	٠,٠١٠
	اناث	٤٠	٤٢,٣٥	٥,١٧٢			
المثابرة	ذكور	٤٠	٥٠,٦٣	١١,٩٨٤	٧٨	٢,٥٣٧-	٠,٠١٣
	اناث	٤٠	٥٦,١٠	٦,٥٣٥			
الفاعلية الذاتية	ذكور	٤٠	١٩,٨٨	٤,٩٥٧	٧٨	٤,٠٣١-	٠,٠٠٠
	اناث	٤٠	٢٣,٨٣	٣,٧٢٠			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الذكور والإناث الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عطية (٢٠١١) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الصمود الأكاديمي لصالح الإناث. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي عن دراسة زهران وزهران (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس الصمود الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإناث الصم وضعاف السمع يشعرن بقلق المستقبل، الذي يشكل لديهن حالة من الترقب والخوف على المستقبل المجهول الذي يمثله لهن طبيعتهن الاجتماعية والنفسية الخاصة وما يرتبط ذلك بتأثير إعاقة السمع لديهن،ويرى الباحث أيضًا أن الإناث بحكم طبيعتهن الاجتماعية والنفسية

الخاصة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية والتي تحرص على التزام الأنثى داخل المنزل بعد الانتهاء من اليوم الدراسي وعدم الخروج إلا للضرورة، الأمر الذي أتاح الفرصة في توفير الوقت الكافي لإثبات كفاءتها الأكاديمية وتأمين حياتهن المهنية المستقبلية من خلال اهتمامهن بالدراسة لأنهن يعدنها أمرا مهما بالنظر إلى التغيرات الاجتماعية الحاصلة، وأصبحن يتحملن مسؤولية. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة منصور والمغازي (٢٠٠١) إلى تفوق الإناث الصم على الذكور في تحصيلهم الدراسي.

بالإضافة إلى ذلك يرى الباحث أن اهتمام جامعة الملك سعود بتعليم الصم وضعاف السمع وحرصًا منها على مواصلة دراستهم الجامعية يعد ذلك دافعًا قويًا للطالبات الصم وضعيفات السمع في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم، ومتابعتهم حول مدى الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة لهم، وتهيئة البيئة الدراسية، وتوفر مترجمي لغة الإشارة الذي يتولاه برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بالجامعة، ومدون الملاحظات داخل القاعة الدراسية أثناء المحاضرة، ومحاولة التغلب على الصعاب التي تواجهن، وهذا ينبع من حرص المملكة العربية السعودية في إعداد الفتاة المعاقة كأم وزوجة متعلمة وكامرأة عاملة في مختلف مجالات المجتمع، قادرة على التفاعل مع جميع قطاعاته التي تتناسب مع قدراتها ورغباتها ولا تتصادم مع القيم الدينية السائدة بالمجتمع السعودي، والجامعات في عصرنا الحاضر لم تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي يستشعر فيها الطلاب والطالبات انفصالاً عن الحياة العامة في المجتمع وخاصة مع فئة المعاقين بصفة عامة، والصم وضعاف السمع بصفة خاصة، ولكن أصبحت الحياة الجامعية ضربًا من التفاعل الثقافي والفكري على أعلى مستوى.

نتائج السؤال السابع ومناقشته:

ينص على: «هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟». وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية حسب متغير شدة الإعاقة (صم-ضعاف سمع)،وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (١٢).

جدول (١٢)

جدول (ت) يوضح دلالة الفروق حسب متغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)

المتغير	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي	صم	٤٠	١٤٦,٩٨	٢٤,٣٩٢	٧٨	٢,٥٥٧	٠,٠١٣
	ضعاف سمع	٤٠	١٤٩,٨٠	٢٨,٥٣٢			
مركز الضبط	صم	٤٠	٤٣,٧٠	٦,٧٣٤	٧٨	٢,١٥٦	٠,٠٣٤
	ضعاف سمع	٤٠	٤٠,٢٣	٧,٦٥٤			
التخطيط للمستقبل	صم	٤٠	٤٢,٤٥	٦,٤٩٦	٧٨	٢,٧٧٤	٠,٠٠٧
	ضعاف سمع	٤٠	٣٧,٩٨	٧,٨٦٩			
المثابرة	صم	٤٠	٥٥,٨٨	٩,٤٠٣	٧٨	٢,٣١٣	٠,٠٢٣
	ضعاف سمع	٤٠	٥٠,٨٥	١٠,٠١٧			
الفاعلية الذاتية	صم	٤٠	٢٢,٩٥	٤,٦٨٥	٧٨	٢,٠٩٩	٠,٠٣٩
	ضعاف سمع	٤٠	٢٠,٧٥	٤,٦٨٩			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح الطلاب الصم.

يتفق ذلك مع ما توصل إليه Dessell (1994) في دراسته إلى أن الطلاب الصم يكونوا أكثر استمتاعًا بمستوى عالي من تقدير الذات، وهذا التقدير جعلهم يكرسون قدراتهم العقلية ومهاراتهم الاجتماعية لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم، الأمر الذي يدفعهم إلى التغلب على إعاقتهم والنظر إليها على أنها مجرد ضعف في أحد الحواس ويمكن التغلب عليها بوسائل معينة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب الصم هم أكثر صلابة وصمودًا وضبطًا داخليًا ومبادأة ونشاطًا ضد كل مواقف الضغوط، والصمود بالنسبة لهم يمثل البداية للتغلب على ما يواجهونه من ضغوط في دراستهم الجامعية باعتباره أحد أهم العوامل الوقائية لديهم، وهم يواجهون هذه الضغوط بفاعلية، وبالمثابرة من أجل تحقيق طموحاتهم وأهدافهم، بينما الطلاب ضعاف السمع ربما يكون

لديهم وجهة ضبط خارجية يتركون تحديد مستقبلهم بما يقدره الله لهم دون أن يكون لديهم سعي في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية.

نتائج السؤال الثامن ومناقشته:

ينص على: "هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة)؟". وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين Anova لمعرفة دلالة الفروق في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير طرق التواصل، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (١٣)

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب متغير طرق التواصل

المتغير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي		داخل المجموعات	١٦٦٤,٣٤٩	٢	٨٣٢,١٧٥	١,١٠٧	٠,٣٣٦
		بين المجموعات	٥٧٨٩٢,٦٣٨	٧٧	٧٥١,٨٥٢		
		الكلي	٥٩٥٥٦,٩٨٨	٧٩			
	مركز الضبط	داخل المجموعات	١٢٠,٣٨٧	٢	٦٠,١٩٤	١,١١٠	٠,٣٣٥
		بين المجموعات	٤١٧٤,٥٠٠	٧٧	٥٤,٢١٤		
		الكلي	٤٢٩٤,٨٨٨	٧٩			
	التخطيط للمستقبل	داخل المجموعات	١٨٢,٢٢٠	٢	٩١,١١٠	١,٦٣٩	٠,٢٠١
		بين المجموعات	٤٢٧٩,١٦٨	٧٧	٥٥,٥٧٤		
		الكلي	٤٤٦١,٣٨٨	٧٩			
	المثابرة	داخل المجموعات	١٤٦,٠٥٠	٢	٧٣,٠٢٥	٠,٧٢٨	٠,٤٨٦
		بين المجموعات	٧٧٢٠,٤٣٧	٧٧	١٠٠,٢٦٥		
		الكلي	٧٨٦٦,٤٨٧	٧٩			
	الفاعلية الذاتية	داخل المجموعات	٢٢,٩٩٠	٢	١١,٤٩٥	٠,٤٩٥	٠,٦١١
		بين المجموعات	١٧٨٧,٢١٠	٧٧	٢٣,٢١١		
		الكلي	١٨١٠,٢٠٠	٧٩			

من الجدول (١٣) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية يعزى لمتغير طرق التواصل (لغة منطوقة – لغة إشارة – لغة منطوقة ولغة إشارة).

يعزى الباحث هذه النتيجة بأن اختلاف طرق التواصل بين الطلاب الصم وضعاف السمع ليس له تأثير على الصمود الأكاديمي لديهم، وربما يعزى السبب في أن الطلاب الصم وضعاف السمع تعرضوا لخبرات متقاربة في دراستهم الجامعية ومن بيئات اجتماعية وثقافية متقاربة، وبيئة تعليمية متشابهة داخل الجامعة تشجع الطلاب وتحفزهم على الإنجاز الأكاديمي والتفوق الدراسي، الأمر الذي شجعهم على تحمل مسؤولية مصيرهم وتحديد مستقبلهم، وهذا يتطلب بذل قصارى الجهد من أجل تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، بغض النظر عن اختلاف طرق التواصل المستخدمة بينهم سواء كانت لغة منطوقة، أو لغة إشارة، أو لغة منطوقة ولغة إشارة.

نتائج السؤال التاسع ومناقشته:

وينص على: «هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف المعدل التراكمي؟». وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين Anova لمعرفة دلالة الفروق في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع حسب متغير المعدل التراكمي، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (١٤)

جدول (١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب متغير المعدل التراكمي

المتغير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي		داخل المجموعات	١٥٩٢,٢٣٩	٢	٧٩٦,١٢٠	١,٠٥٨	٠,٣٥٢
		بين المجموعات	٥٧٩٦٤,٧٤٨	٧٧	٧٥٢,٧٨٩		
		الكلي	٥٩٥٥٦,٩٨٨	٧٩			
	مركز الضبط	داخل المجموعات	٣٠,٣٠٤	٢	١٥,١٥٢	٠,٢٧٤	٠,٧٦١
		بين المجموعات	٤٢٦٤,٥٨٣	٧٧	٥٥,٣٨٤		
		الكلي	٤٢٩٤,٨٨٨	٧٩			
	التخطيط للمستقبل	داخل المجموعات	١٤٥,٩٧٤	٢	٧٢,٩٨٧	١,٣٠٢	٠,٢٧٨
		بين المجموعات	٤٣١٥,٤١٣	٧٧	٥٦,٠٠٤		
		الكلي	٤٤٦١,٣٨٨	٧٩			
	المثابرة	داخل المجموعات	٢١٠,١٩٣	٢	١٠٥,٠٩٦	١,٠٥٧	٠,٣٥٢
		بين المجموعات	٧٦٥٥,٢٩٥	٧٧	٩٩,٤٣٢		
		الكلي	٧٨٦٦,٤٨٨	٧٩			
	الفاعلية الذاتية	داخل المجموعات	٧٣,١٢٤	٢	٣٦,٥٦٢	١,٦٢١	٠,٢٠٤
		بين المجموعات	١٧٣٧,٠٧٦	٧٧	٢٢,٥٥٩		
		الكلي	١٨١٠,٢٠٠	٧٩			

من الجدول (١٤) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع الطلاب الصم وضعاف السمع يتفقون على أهمية الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية وهي: مركز الضبط، التخطيط للمستقبل، المثابرة، والفاعلية الذاتية، بغض النظر عن المعدل الذي حصل عليه الطالب، حيث أن المعدل ليس له أثر على الصمود الأكاديمي للطالب، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى تقارب وتطابق طبيعة الحياة الأكاديمية المتشابهة في الجامعة.

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

(١) الاهتمام بالطلاب الصم وضعاف السمع من خلال تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية الممكنة لمساعدتهم في التغلب على العقبات وبذل الجهد والمثابرة في أدائهم الأكاديمي من أجل تحقيق طموحاتهم المستقبلية.

(٢) تفعيل وحدة الإرشاد الأكاديمي في تقديم الخدمات المساندة للطلاب الصم وضعاف السمع.

(٣) ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب ضعاف السمع على المشاركة في العمل الجماعي مع أقرانهم السامعين داخل، أو خارج القاعة التدريسية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم.

(٤) إقامة برامج إرشادية تساعد الطلاب الصم وضعاف السمع على كسب ثقتهم بأنفسهم، مما يساعدهم على مواجهة التحديات، أو المشكلات التي تواجههم في أدائهم الأكاديمي.

(٥) حث أعضاء هيئة التدريس على تفعيل الطلاب الصم وضعاف السمع على المشاركة والتفاعل الاجتماعي داخل القاعات التدريسية لتنمية كفاءتهم الاجتماعية، طرق التدريس والتقويم التي تشجع روح التفكير والابتكار والحوار والمناقشة بين الطلاب.

المراجع

البحيري، محمد رزق (٢٠١١). تبان الصمود النفسي بتباين بعض المتغيرات لدى عينة من الأيتام بطيئي التعلم، **بحوث المؤتمر السنوي السابع والعشرون لعلم النفس في مصر والتاسع عشر العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٤٧٩-٥٣٦.

حبيب، مجدي (١٩٩١). الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية، دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (١١٠)، ٧٣- ١١١.

الخطيب، ابراهيم (٢٠٠٣). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٤). **الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** (ط٢). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الدمياطي، سلطانة ابراهيم (٢٠٠٨). **المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء «دراسة ميدانية»**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.

زهران، محمد حامد وزهران، سناء حامد (٢٠١٣). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي،ع٣٦، ٣٣٤-٤١٩.

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

السرسي، صلاح (١٩٩٨). المشاكل النفسية للطفل المعوق، **مجلة علم النفس**. القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب،٣٢،٢-٥٤.

شاهين،هيام صابر (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الأمل والتفاؤل في تنمية الصمود النفسي لدى عينة من التلاميذ ضعاف السمع،مجلة كلية التربية، جامعة المنيا،٢٤،(٢)، ٢، ٣-٤٦.

شراب، نبيلة عبد الرؤوف (٢٠١١). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، (٢٨)، ٤٢٢-٤٥٠.

شعبان، فرحات صلاح (٢٠١٤). قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ماقبل المدرسة، **مجلة العلوم التربوية**، (٤)، ٢٤٢-٢٨٨.

العاصي، وائل عبد الهادي (٢٠١٣). مستوى مهارات التعلم الاجتماعي لدى الطالب المعلم بكلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لديهم.

عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٩٣). **معجم علم النفس والطب النفسي** (ج٦). القاهرة: دار النهضة العربية.

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

عبد القادر، أشرف (٢٠٠٥).تحسين جودة الحياة كمنبىء للحد من الإعاقة، **ندوة تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة**، مكتب التربية العربي بدول الخليج. الرياض،١-٥٣.

عبد الكريم، مجدي (١٩٩٠). **مقياس الكفاءة الاجتماعية للكبار والراشدين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله، نهى محمد محمود (٢٠١٢). قياس الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية ضعاف السمع - دراسة مقارنة بين النوعين، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (١٣)، ٩٧٦- ٩٩٥.

عبد الله، نهى محمد محمود (٢٠١٢). **قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضعاف السمع (دراسة مقارنة بين النوعين)**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٣). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب- التشخيص-العلاج**. القاهرة: دار القاهرة.

عثمان، جيهان (٢٠١٠). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، ندوة التعليم العالي للفتاه (الأبعاد والتطلعات)، وزارة التعليم العالي، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

العساف، صالح بن حمد (١٤٣١). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء.

عطية، أشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، **مجلة دراسات نفسية**، ٢١ (٤)،٥٧١-٦٢١.

العلوان، أحمد و المحاسنة، رندة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة و علاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية «، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧ (٤)، ٣٩٩-٤١٨.

علي، محمد النوبي (٢٠٠٠).**أساليب المعاملة الوادية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الغول، أحمد عبد المنعم (١٩٩٣). **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي**، مكتبة كلية التربية، جامعة أسيوط.

القريوتي،يوسف والسرطاوي،عبد العزيز والصمادي،جميل (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

كواسة، عزت عبد الله والسيد، خيري حسان (٢٠١١).المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،١٤٥، ٥٥-٨٩.

محمود، جيهان عثمان (٢٠١٠). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، **ندوة التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات**، كلية التربية جامعة طيبة.

المغازي، ابراهيم (٢٠٠٨). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة دراسات نفسية**. القاهرة، ١٤، (٣)، ٢٦-٤٨.

منصور، عبد الصبور والمغازي،ابراهيم (٢٠٠١). الدافعية للإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية الفنية، **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ**، (٢)، ١٠٧- ١٣٧.

النجار، فريد (٢٠٠٣). **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**. بيروت: مكتبة لبنان.

Anderson, G., Olsson, E. Rydell, A. & Larsen. H.(2000). Social competence and behavioral problems in children with hearing impairment *Avdiology*,93,88-92.

Antia, S. D. (2007). *Can deaf and hard of hearing students be successful in general education classrooms?* [Electronic Version]. Teachers College Record. Retrieved February 5,2007, from http://www.tcrecord.org.

Baker,R.W.(1984).Measuring adjustment to college, *Journal of Counseling Psychology*,3,172.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the school, community, and family*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335781).

Benetti, C. & Kambouropoulos. K. (2006). Affect- regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41, 341-352.

Chia, L. (2013). *Academic and social adjustment t among deaf and hard of hearing college students In Taiwan*, PH.D, thesis National Kaohsiung Normal University University of Kansas.

Cora M. (2010). Social Competence and Students with Mild Disabilities: Can the necessary skills be taught and applied, *A historical perspective. Infants and Young Children, 23* (2), 73 - 83.

Marschark, M., Shaver, D., Nagle, K. & Newman, L. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Journal Exceptional Children*, 81(3), 350-369.

Desselle, D. (1994). Self – Estemm, Family Climate And Communication Patterns In Relation To Deafness, American Annals Of Deaf.139, (30), 322-328.

Ediger, M. (1994). Problems in supervising student teacher, *Education*. 114 (4), 628.

Faber,S. (1999). Regulation , emotionality and preschooler's socially competent peer interactions. *child development. 70* (2), 432-442.

Fallon, CH. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students*, copyright, Ph.D., Loyola university, CHICAGO.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Journal of Pediatric Nursing*. 20, 459-466.

Gatty, J. (1996). The oral approach: a professional point of view. *Choices in deafness: A parents' guide to communication options (2nd ed., pp. 162–171). Bethesda, MD: Woodbine House*.

Gentile, B., Grabe, S., Dolan- Pascoe, B. & Wells, B. E. (2009). Gender differences in domain- specific self-esteem: A meta- analysis. *Review of General Psychology*, 13, 1, 34-45.

Hackett , G. (1992). Gender ethnicity and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering, ***J.*** *of counseling psychology*. 39(4), 527-538.

Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J., & Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University. Journal of Experimental Psychology: Applied, 16(1), 87-95.

Jalongo, M. (2006). Social skills. Early Childhood Today, *May*, 20, 8-19.

Kenneth, W., Jennifer,A., Gilbert, J.,& Richard, L.(2001). Social competence and substance use among rural youth: mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4)485-498**.**

Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C. & Frijns, J. (2012). Social competence and empathy in young children with cochlear implants and with normal hearing. The Laryngoscope. Dol: 10. 1002/lary. 23544.

Kobasa S. (1979). Stressful life events, *Journal personality and Social Psychology*. 37-111.

Ling, D. (1990). Advances underlying spoken language development: A century of building on Bell. *The Volta Review*.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools. *43* (3), 267-281.

Meeus, W. (1996). Studies on Identity Development Adolescenc, Locus Of Control Orientation, and Self-Concept Among, Psychology in the Schools, 35 (4), 381-410.

Mpofu, E & Thomas, K. (2006).Classroom racial proportion: hnfluence on self-concept and Socail competence in zimbabwean adolescents. The Journal of Genetic Psychology. 167 (1), 93-111.

Mukhopadhyay, L. (2010). Development of resilience among school children against violence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. 422-438.

Novotny, J. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review. 23, 1, 91- 101.*

Parnes, Peter W. (2003).*The roles of assertiveness and generalized self-efficacy in the relationship between social efficiency and psychological distress among African American*, PhD DAI, B64/06.

Reed, S & Kreimeyer, H. (2014). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. Journal *of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), 485-502.

Scott,D.(2004).Program Outcomes for Youth-Social ompetence, HTTP. //ag. Arizona. Edu/Fcs/ cyferuet/ Nowg/ SocjaI Competence.

Setareh,A., Zahra.Y. & Azam,M.(2014). Predicting academic achievement among deaf students: Emotional intelligence, social skills, family communications and self-esteem. *International Association of Social Science Research* – IASSR, *European Journal of Research on Education*, 2(1), 35-46.

Shirin D. Antia,B. Jones,Kathryn H.(2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 1*4 (3),294-311.

Snape, J. & Miller, D. (2008) A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychological Review*, 20, 217-236.

Sobia, B., Muhammad, R., Jawwad, S., & Tehmina S. (2104). School Social behavior of hearing-impaired adolescents from public and private schools, *Bulletin of Education and Research.36, (1) ,* 37-54.

Stinson, M., & Whitmire, K. (2000). Adolescents who are deaf or hard of hearing: A social psychological perspective on communication and educational placement. *Topics in Language Disorders*, 20, 58-73.

Suarez, Maria (2000). Promoting social competence in deaf student: The effect of an intervtion program *journal of deaf studies and deaf Education. 5* (4),323 – 336.

Trianes,M.(2000). Social competence in students with special education needs, Level of Intelligence, age, and gender. School. *Psychology Review*.*56*(3),325-338.

Wang, M., Haertel, G., & Wahlberg, H. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner*-city *America: Challenges and prospects*, 45-72.

Welsh, J.& Bier man , K. (2003). Social competence. Gate Encyclopedia and Adolescence.

Wendy, S.(1999). Developing Social competence in children. Teachers collage.Columbia university. http, // iume.tic. Columbia.educe/ choices/ briefs / choices 03. - Jalongo, M. (2006). Social skills. Early Childhood Today, May, 20, 8-19.

Wendy, S.(1999). Developing Social competence in children. Teachers collage.Columbia university. http, // iume.tic. Columbia.educe/ choices/ briefs / choices 03.

Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, M. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal hearing children: the role of emotion regulation ,*international Journal of Pediatric*, 5(5), 883-889.

اتجاهات أولياء أمور الطلاب ذوي الاعاقة فى جامعات منطقة الرياض نحو بعض احتياجات أبنائهم

د. خالد بن غازي الدلبحي
أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية بالدوادمي
جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية

الملخص :

هـدف البحـث الى التعـرف على اتجاهـات أوليـاء الأمور نحـو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في جامعات منطقة الرياض، والكشف عن الفروق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجـة الكليـة لمقياس احتياجـات أوليـاء أمـور ذوي الاحتياجـات الخاصـة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية، وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات أولياء أمور نحـو الاحتياجـات المادية والاجتماعيـة والمعرفية والمجتمعيـة لأبنائهم الطلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة (إعداد/السرطـاوي، ١٩٩٨)، وتكوّنت عيّنـة البحث من (٣٠) ولي أمـر لطـلاب ذوي اعاقـات (سمعيـة – بصرية – حركية) بجامعـات الملك سعود وشقراء والمجمعة وسطام ، وأكدت نتائج البحث على أنه هناك ارتباط وثيق بين أبعاد اتجاهـات أوليـاء الأمور نحو الاحتياجـات المادية والاجتماعيـة والمعرفية والمجتمعية لأبنائهـم ذوي الاعاقـة في التعليم العالي في جامعـات الرياض»، وذلك بهدف التأكيد علـى دورهـا وفاعليتها وتأثيرها المباشر مع بعضها البعض بحيث أننا لا نستطيع أن نعـزل أو نتجاهـل أي بعد من أبعـاد الدراسة، مما ينعكس بالإيجـاب على أهمية هذه الأبعـاد للوصول لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم ذوي الاعاقة.

الكلمات المفتاحية : اتجاهات أولياء الأمور - الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية - الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة - جامعات منطقة الرياض .

The trends of parents of students with disabilities in universities in the Riyadh region toward some of the needs of their children

Abstract:

Goal of the search to identify trends and parents about the material needs and social and cognitive community and their sons of students with special needs in the universities of the Riyadh region, disclosure of the differences between the Mediterranean and degrees of parents in the overall degree the scale of the needs of parents with special needs depending on some demographic factors, and use the researcher Richter trends of parents to the needs of the physical and social and cognitive community and their sons of students with special needs (preparation/ Alsratawy , 1998). A sample consisted in search of (30), the guardian of the students with Disabilities (handicapped audio-visual handicapped - Handicapped) activist at universities in King Saud ; Shaqraa ; Almagmaa and Stam , and confirmed the results of research that emphasized the close link between the dimensions of the trends of parents to the needs of the physical and social and cognitive community and their children with disabilities in higher education in the Universities of Riyadh", with the aim of reaffirming the role and effectiveness of its direct impact with each other so that we can not isolate or ignore any of the aspects of the study, which reflected positively on the importance of these dimensions/trends parents about the material needs and social and cognitive community and their children with disabilities.

Keywords: trends in parents - needs physical, social and cognitive community - students with special needs - the universities of the Riyadh region.

مقدمة :

يُعدّ أولياء الأمور هُم أقرب النّاس لأبنائهم ذوي الاعاقة، فهم يعيشون حالتهم ومعاناتهم واحتياجاتهم، ومن هذا المنطلق سلطّ الباحث الضوء على الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات منطقة الرياض من وجهة نظر أولياء أمورهم للكشف عن مستوى الخدمات المُقدّمة لأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تحسينها بما يتوافق مع مسؤولياتهم الكبيرة وتعزيز الإيجابية ومعالجة السلبيات.

ولعل اتجاهات أولياء الأمور للأبناء المعاقين تختلف حسب درجة تقبل إعاقة أبنائهم ودرجة الوعي والمعرفة بخصائص إعاقة أبنائهم (Fleming et al., 2016).

ولا شك أن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة من القضايا المحورية التي تحظى باهتمام متواصل من قبل القائمين على العملية التربوية في كافة أنحاء العالم، لما لها من أهمية في تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة، وقد حظي الأفراد ذوي الإعاقة في الوقت الحاضر باهتمام ودعم متزايد من قبل الباحثين والقائمين على السياسات التعليمية في الوطن العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص ما جعلها تتبوأ مكانة مرموقة في مجال خدمة ورعاية ذوي الإعاقة تمثلت في إعداد وتطوير البرامج والخدمات والكوادر المهنية العاملة مع هذه الفئات، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط الخدمات المقدمة بهدف ضمان تقديم تلك الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية معيشة الأفراد ذوي الإعاقة (زارع، ٢٠١٤).

وينظر إلى اتجاهات الفرد الموجبة والسالبة نحو موضوع معين بأن لها علاقة بسلوكه في المواقف المتعلقة بالبيئة وبانتمائه وبتقديره للبيئة. ولمفهوم الاتجاه قيمة كبيرة في مجال البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية بوصفه وسيلة للتنبؤ بالسلوك، وفهم الظواهر النفسية والاجتماعية، لذا فإن الاهتمام بالبعد النفسي في الدراسات البيئية من شأنه أن يساعد كثيراً في مجال دعم الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وإضعاف الاتجاهات السالبة نحوها. (حسن، ٢٠٠٣).

وقد جاء البحث الحالي للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية (المؤهل العلمي- العمر- الوظيفة).

مُشكلة البحث :

من خلال الاطلاع على دراسة راتو وآخرون Ratto et al. (2016) ودراسة بريككي وآخرون Brekke et al.(2017) ودراسة أوليفس Olivas (2002) الذين ناقشوا احتياجات الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة وقد لاحظ الباحث أنها اهتمّت بالكشف عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تحسينها، وقد اهتمّ القليل منها باتجاهات أولياء أمورهم نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية المُقدّمة لأبنائهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكد على ذلك دراسة كنسلينجفيلان وآخرون Kanesalingavelan et al. (2016) التي رأت تسليط الضوء من أغلب الباحثين على دراسة الاحتياجات مع عدم التأكيد الفعال على الدور الحيوي للاتجاهات التي يكون لها أعظم الأثر في تلبية تلك الاحتياجات .

وذلك ممّا دفع الباحث إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع الهام، إلى جانب ما عايشه في مجال تخصّصه ومشاركته في خدمة المجتمع بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص. وأيضاً من خلال اطّلاعه على بعض الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي وجد لها تأثير واضح على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ممّا تنعكس تدنّي مستوى الخدمات سلباً على الطلاب ومستواهم التعليمي وحالتهم النفسية وبالتّالي أُسرهم، فكانت هناك ضرورة لإجراء البحث الحالي للوقوف على أبعاد المشكلة ومحاولة حلها من خلال نتائج البحث الحالي وتوصياته ، ومن هنا يتبلور السؤال الرئيس في البحث كالتالي : ما اتجاهات أولياء أمور الطلاب ذوي الاعاقة في جامعات منطقة الرياض نحو بعض احتياجات أبنائهم ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

أهمية البحث:

تبلورت أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية:

(١) هذه الدراسة سوف تسهم في اثراء مكتبات التربية الخاصة لاسيما في مجال الارشاد الأسري، وسوف تكون مساعدة لذوي الاعاقات والعاملين معهم لتعديل بعض الاتجاهات لديهم، والتغلب على مشكلة تكيفهم.

(٢) تعد الدراسة من الدراسات القليلة في مجال الارشاد الأسري الذي يتناوله لدى ذوي الاعاقات ومن ثم قد تمثل لبنة لبناء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

(٣) إضافتها في مجالها بُعداً معرفياً إلى المكتبة الخليجية عموماً وإلى المكتبة السعودية خصوصاً.

الأهمية التطبيقية:

(١) تطبيق مقياس اتجاهات أولياء الامور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والاستفادة منه لدى المُهتمّين والمُختصّين في هذا المجال.

(٢) الاستفادة من نتائجها لدى المُختصّين في مجال التربية الخاصة.

مصطلحات البحث:

تحدّد البحث الحالي بالمصطلحات التالية:

- **الاتجاهات Trends** : يقصد بالاتجاه لغة: القصد والإقبال نحو شيء معين، ويقال: اتجه فلان إلى البيت، أي أقبل عليه . أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحي فهو: حالة من الاستعداد العقلي تولّد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مشكلات، **وتعرف إجرائيا** بأنه الدرجة التي يحصل عليها أولياء الأمور على أداة الدراسة لتعبر عن حالتهم وأفكارهم احتياجات أبنائهم (زارع ، ٢٠١٤)

- **الحاجات Needs**: عرّف عبد المعطي (٢٠١١) الحاجة بأنّها شعور المرء بأن شيئاً ما ينقصه، أو أنّه يلزمه شيء ما وتطلق الحاجة بعض الطاقة وتضفي قيمة على الأشياء، وتولد قوة لها اتّجاه وحجم . **وتعرف اجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها أولياء الأمور على مقياس اتجاهات أولياء أمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- **الطلاب ذوي الاعاقة Students with disabilities**: يعرفون اجرائياً في هذا البحث بأنهم (٣٠) من طلاب الجامعة الذين لديهم اعاقات (بصرية – سمعية – حركية) ويدرسون في تخصصات مختلفة (لغة عربية – تربية خاصة – تربية اسلامية – اجتماعيات).
- **جامعات منطقة الرياض Universities in the Riyadh region** : وتعرف اجرائياً في هذا البحث بالجامعات التي تقع داخل منطقة الرياض (جامعة الملك سعود – جامعة سطام بن عبدالعزيز – جامعة المجمعة – جامعة شقراء).

الخلفية النظرية للبحث :

الاتجاهات عموما تعني استعداد نفسي ، أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف جدلية في المجتمع التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، ١٤١٨).

وتتكون الاتجاهات عندما يمر الأشخاص خلال حياتهم بمواقف معينة وخبرات مختلفة تستدعي منهم الاستجابة لها. وقد يعبرون عنها بشكل سلبي أو إيجابي، والجدير بالذكر أن الإنسان لا يولد ولديه اتجاه نحو شيء معين، وانما تتولد هذه الاتجاهات من خلال احتكاكه بالبيئة التي يعيش فيها، ومروره بالعديد من الخبرات والمعارف المختلفة، هذا وقد تكون الاستجابات تقييمية ظاهرة أو خفية، صريحة أو ضمنية، وآلية أو مقصودة (Katie, 2005).

ولمفهوم الاتجاهات قيمة كبيرة في مجال البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية بوصفها وسيلة للتنبؤ بالسلوك، وفهم الظواهر النفسية والاجتماعية، ومن أهم مكونات الخبرة التي تحدد مدى قدرة الفرد على المساهمة في حل المشكلات البيئية والتصدي لها، كما تعتبر منابع الطاقة الحقيقية الموجهة لسلوك الإنسان، فهناك ضرورة للتعرف على كيفية تعديل اتجاهات الأفراد نحو بيئتهم ومشكلاتها. ومن هنا كانت التربية البيئية موجهة لإكساب الأفراد الاتجاهات البيئية المرغوب فيها، حتى تكون البيئة ومصادرها ومشكلاتها وحمايتها وتطويرها جانبًا رئيسيًّا متكاملاً مع بنائهم النفسي يتضح في ممارسات سلوكية رشيدة في البيئة (حسن، ٢٠٠٣).

والمحصلة أن الاتجاهات ظاهرة نفسية اجتماعية جديرة بالاهتمام والدراسة. وينظر إليها باعتبارها إدراك الفرد ومشاعره القوية نحو الناس ونحو المواقف والموضوعات (لمبي ومورنج، ٢٠٠٣). وهناك الكثير من التعريفات التي حاولت توضيح معنى الاتجاه وبيان سماته وخصائصه، وقد أكدت هذه التعريفات على تميز الاتجاهات بالخصائص التالية :

(١) أنها مكتسبة وليست موروثة، حيث يتعلمها الفرد من خلال احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.

(٢) لا تتكون من فراغ وإنما تتضمن علاقة بين فرد وموضوع، حيث يمثل الاتجاه معنى يربط الإنسان بشيء معين أو حدث معين أو قضية معينة نتيجة مروره بخبرة تتعلق بهذا الشيء أو الحدث.

(٣) تقع الاتجاهات بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، فتكون استجابة الإنسان إما إيجابيًّا بالقبول والموافقة أو سلبيًّا بالرفض والمعارضة.

(٤) أنها تتميز بالثبات النسبي ما يمكننا معه التنبؤ باتجاهات الفرد إزاء أمر من الأمور في ضوء علمنا باتجاهاته السابقة إزاء مثل هذا الأمر.

(٥) يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها بطريقة مباشرة.

(٦) يمكن تعديل الاتجاه وتغييره (سالم، ١٩٩٣).

مكونات الاتجاهات:

للاتجاهات ثلاثة مكونات: وجدانية ومعرفية وسلوكية. يتألف المكون الوجداني للاتجاه من تقويمات الفرد (مشاعره، استجاباته العاطفية) الإيجابية أو السلبية نحو شيء ما أو شخص ما. فمثلاً «حب» الفرد للطبيعة ووصفه لمشاعره الإيجابية نحوها يعد المكون الوجداني لاتجاهه نحوها. أما المكون المعرفي فيتعلق بمعلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه، أو معرفته بالوقائع حوله. وتعد معرفة الفرد واعتقاده في قيمة البيئة الطبيعية ومواردها وأهميتها ومعرفته بالوقائع المتعلقة بالمخاطر الطبيعية بمثابة مثال للمكون المعرفي لاتجاهه نحو الطبيعة (ماك أندرو، ٢٠٠٢).

وهناك مصادر عديدة تسهم في إكساب الفرد اتجاهات معينة، منها ما أشار إليه جوردون ألبورت فيما يلي:

(١) **المجتمع**: فالآراء ووجهات النظر والتصرفات والمواقف والمعتقدات التي يتمسك بها الكبار ويبدونها حيال القضايا المختلفة تسهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات الفرد بطريقة شعورية أو لا شعورية. فالاتجاه المضاد نحو التعصب أو الكذب والاتجاه نحو التسامح أو الصدق مثلاً كلها اتجاهات يمكن للبيئة الاجتماعية أن تسهم في اكتسابه أو عدم اكتسابه لها.

(٢) **الخبرات الانفعالية الصادمة**: وهي الخبرات التي تهز وجدان الفرد وتشحنه بشحنة انفعالية قوية توجه سلوكه على نحو معين. فالفرد الذي تعود الاستحمام في مياه ملوثة ثم أصيب بالبلهارسيا وعانى ويلاتها ومضاعفاتها، يمكن أن يكتسب اتجاهًا مضادًا نحو الاستحمام في مثل هذه المياه الملوثة.

(٣) **تكرار استجابات معينة**: فإذا ما تكررت استجابات الفرد إزاء شيء معين فإن هذا التكرار يعمق من استجاباته ويكامل بينها على نحو يكون لديه اتجاه معين إزاء ذلك الشيء (سالم، ١٩٩٣).

علاقة الاتجاهات بالسلوك الإنساني:

تعد طبيعة العلاقة بين الاتجاه والسلوك مشكلة تقليدية في البحوث النفسية الاجتماعية. فالاتجاه الإيجابي أو السلبي للشخص نحو قضية ما لا يعني بالضرورة أن سلوكه العملي سوف يتسق تمامًا مع هذا الاتجاه الذي عبر عنه (هويدي وآخرون، ٢٠٠٤)

ويشير جابر وآخرون (١٩٩١) إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في العلاقة بين اتجاهات الفرد وسلوكياته، ولعل أهمها ما يلي:

(١) **قوة الاتجاه**: (قوة الارتباط بين موضوع أو هدف الاتجاه ومكونات الاتجاه المعرفية والوجدانية والسلوكية، وكلما ازدادت هذه الروابط قوة أصبحت علاقة الاتجاهات بالسلوك لصيقة). وقد أظهرت بعض الدراسات أن الاتجاهات المتكونة من خلال الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه ترتبط بعلاقة أكثر قوة بالسلوك الظاهر وذلك بالمقارنة بالاتجاهات المتكونة بأسلوب آخر. وقد يكمن السبب في التأثير الأكبر للاتجاهات القوية على السلوك بالمقارنة بالاتجاهات الضعيفة في قدرتنا على التذكر فالاتجاهات التي نستطيع تذكرها يمكنها أن توجه سلوكنا.

(٢) **نوعية الاتجاه**: (ويرتبط بدرجة تركيز الاتجاه على موضوع معين للاتجاه في مقابل الاتجاهات العامة) وارتفاع نوعية الاتجاه وارتباطه بموضوع محدد يقوي العلاقة بينه وبين السلوك الظاهر.

وقد لخص جيلك Gilic (2016) ما قيل عن الاتجاهات بأنها التوجه الذاتي الذي ينشأ من خلال خبرات الفرد السابقة ومكنون العاطفة التي يمتلكها.

طرق تغيير الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها:

نظرًا للثبات النسبي للاتجاهات فإن تعديلها أو تغييرها ليس بالأمر الهين، وربما يرجع ذلك إلى أن الاتجاهات ترتبط بشخصية الفرد وحاجاته ومفهومه عن ذاته ومعرفته بموضوع الاتجاه. ومن ثم فهي تنمو بمرور الزمن لتصبح إحدى مكونات شخصية الفرد الأساسية. كما أن المعاني أو الارتباطات الموجبة أو السالبة لدى الفرد إزاء شيء معين قد تكون ذات جذور عميقة في فكره ووجدانه، ومن ثم يصعب تغييرها (إبراهيم ودسوقي، ١٩٨٥).

كما يشير (عسكر، ٢٠٠٤) بأنه عندما يكون هناك سعي ومحاولة لتغيير اتجاهات الأفراد في بيئة معينة، ومهما كانت الأساليب التي يمكن إتباعها في محاولة التغيير، فإنه ينبغي التنبه إلى عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تغيير الاتجاهات.

وقد عدد جوهان وآخرون John et al. (2016) عناصر تغير الاتجاهات على النحو التالي :

(١) الاتفاق بين القيم الاجتماعية السائدة والاتجاهات المطلوب تغيرها ، ذلك أن الفرد قد يغير من اتجاهاته ليس بسبب اقتناعه الشخصي بضرورة هذا التغيير بل لأن السائد في مجتمعه يتطلب منه هذا التغيير.

(٢) التوازن الذي يستطيع الفرد أن يحققه لذاته من الآراء التي تكون متعارضة عن طريق الرسائل والتبليغات المختلفة والموجهة إليه والتي تستهدف تغيير اتجاهاته نحو أمر معين. ذلك أن الفرد عندما يتعرض لآراء قد تبدو له متعارضة أو قد ينشب بسببها نوع من الصراع فإنه من الطبيعي أن يتوجه نحو التخلص من هذا التعارض أو نحو تقليل هذا الصراع والوصول إلى حالة من الانسجام الذهني أو التوازن الذي يوجه سلوكه.

(٣) الثقة في مصدر الرسالة الموجهة إلى الأفراد. ويقصد بذلك الشخص الذي يقوم بتبليغ الأفراد بفكرة معينة، فهل هو شخص خبير في المجال الذي يتكلم عنه، وله خبرات أو مر في أحداث يمكن الاعتداد بها عند الحديث في الموضوع، وهل يتحدث من أجل مصلحة شخصية لذاته أم يهدف لتحقيق مصلحة عامة لمن يستمعون إليه.

(٤) التوتر الذي تثيره الرسالة الموجهة إلى الأفراد. ويقصد بذلك أن أي إعلان أو تبليغ للأفراد يمكن أن يثير لديهم قدرًا من الخوف أو التوتر الذي يؤدي لتقليل الدافع إزاء سلوك معين، ويساعد على تغيير الاتجاه لديهم، إلا أن الإفراط في استثارة النواحي الانفعالية يمكن أن يؤدي إلى نتيجة عكسية مثل الإصرار على أداء السلوك غير المرغوب.

(٥) نوعية الأفراد الذين توجه إليهم الرسالة المتعلقة بتغيير الاتجاهات نحو البيئة. حيث يختلف الأفراد بطبيعة الحال اختلافات بيئية في خبراتهم وما يتوفر لديهم من معلومات حول موضوع الرسالة والطريقة المناسبة لمخاطبتهم، والعلاقات الاجتماعية التي تربط بينهم، ودرجات التأثير المتبادلة بينهم كأفراد وكجماعات صغيرة تكون جماعة أكبر.

أبعاد الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفة والمجتمعية :

الاحتياجات حالة من النقص، إذا لم تلقَ من الفرد إشباعاً بدرجة معينة، فإنها تُثير لديه نوعاً من التوتّر والضيق أو اختلال التوازن. ويقسم هوساوي و الحازمي (٢٠١٢، ٦) الأبعاد إلى:

(١) **الحاجات المعرفية**: تتمثّل الحاجات المعرفية لأولياء الأمور في: المعلومات والبرامج الإرشادية للتعامل مع أبناءهم، وتزويدهم بالأساليب المناسبة لمواجهة المشكلات السلوكية لأبنائهم وكيفية التعامل معها، وكذلك توفير النشرات والكتب المتخصصة التي تمكنهم من التعرف على طبيعة أبنائهم ذوي الاعاقة .

(٢) **الحاجات المادية**: تتمثل الحاجات المادية لأولياء الأمور في: احتياجات الطلاب للعلاج والرعاية الطبية، وتوفير العديد من الأمور، مثل: الوسائل التعليمية المناسبة، وسائل الترفيه المناسبة، بالإضافة إلى تخصيص بعض المميزات لهم ولأُسرهم .

(٣) **الحاجات الاجتماعية**: تتمثل الحاجات الاجتماعية لأولياء الأمور في: التفاعل الاجتماعي من أجل توفير مساندة كاملة من المجتمع المحلي ومن جميع المصادر المختلفة، تساعد في كيفية الوصول إلى الخدمة المتوفرة حالياً .

دراسات سابقة:

دراسة أجراها مياسو وآخرون Measow et al. (1995) على ٩ أمهات أمريكيات صم لأطفال معاقين وعاديين وذلك للتعرف على أثر الاعاقة على اتجاهات الأمهات مع أطفالهم العاديين، حيث قام الباحث بدراسة طولية للتعرف على حالات الاعاقة لدى الأمهات وكيفية حدوثه ، إذ تبين من هذه الدراسة أن الأمهات المعاقات لديهن تفاعل ايجابي أكثر مع ابنائهن المعاقين أكثر من ابنائهن العاديين .

ودراسة كامبرا Cambra (1995) التي هدفت إلى معرفة بعض المفاهيم الاجتماعية واتجاهات أولياء الأمور عن أطفالهم الصم، حيث تلعب مثل تلك المفاهيم دورًا هامًا في تطوير مفهوم الذات لدى الأطفال الصم، الأمر الذي يزيد او يقلل من فرص التفاعل الأصم مع البيئة المحيطة به ، فضلا عن نوعية الصمم سواء أكان

شديدًا أو عميقًا فله تأثير هام أيضًا في عمليات المشاركة والتفاعل مع عناصر البيئة ومكوناتها ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث مقياسًا لقياس اتجاهات الأفراد نحو الإعاقة السمعية ، إذ أن الباحث قسم عينة البحث إلى مجموعتين (عدد أفراد العينة ٢٢٢ فردًا) الأولى تمثل الأشخاص المعاقين سمعيًا ، والأخرى تمثل الأشخاص العاديين، فدلت نتائج البحث على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مفهوم الذات وبعض عناصر الشخصية لصالح الأشخاص العاديين.

إلا أن دراسة ستيكا (Stika 1995) تناولت الجوانب العقلية والخدمات الاجتماعية التي تؤثر بصورة مباشرة على التكيف النفسي والإجتماعي للمعاقين الصم ، فأشارت إلى أن الأطفال الصم يكونون أكثر عرضة من أقرانهم العاديين لخطر التكيف النفسي والاجتماعي إذا لم يتلقوا مساعدات وخدمات خاصة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإجراء مسح شامل لآراء أولياء أمور الأطفال المعاقين سمعيًا ومدرسيهم، وذلك للتعرف على طبيعة المساعدات والخدمات المقدمة للأطفال الصم ومدى ملائمة تلك المساعدات والخدمات لتدعيم الصحة العقلية داخل مدارس الصم والمجتمع ، ودلت نتائج البحث على أن هناك مشكلات تتعلق بالتكيف النفسي والاجتماعي للأطفال الصم كما يراها الآباء والمدرسين.

وفي دراسة أجراها تيرنبول (Turnbull (2005 هدفت إلى دراسة أثر الحوار الذي يدور بين الآباء الذين لديهم أطفال معاقون ومدرسيهم والمنشور في المجلات التي تتعلق بهذا الجانب على تحسين العلاقة والتواصل بين البيت ومراكز المعاقين بمدينة كانسنس بالولايات المتحدة الأمريكية، وفائدة ذلك على الأطفال المعاقين، حيث إستخدم الباحث أسلوب تحليل المضمون للوصول إلى نتائج البحث، ودلت هذه النتائج على أن الحوار كان مفيدًا للأطفال المعاقين في تحسين سلوكهم وتفاعلهم مع أفراد المجتمع كما أنه اتضح من خلال عملية التحليل أن معظم الجمل أو العبارات التي استخدمها الآباء كانت تركز على الآراء الخاصة والحقائق الشخصية ، بينما المعلمون كانوا يركزون على الموضوعات التي تتعلق بتقويم الأوضاع القائمة للأطفال المعاقين وتحسين أوضاعهم الاجتماعية وحل مشكلاتهم عن طريق توظيف لغة الإشارة التي تعبر عن ذاتهم وتواصلهم مع الآخرين .

ودراسة دوكم (٢٠٠٧) بعنوان (احتياجات أولياء أمور المعوقين: دراسة على عينة يمنية) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف احتياجات أولياء أمور المعوقين في المجالات المعرفية والمادية والمجتمعية وفي مجال الدعم الاجتماعي، تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور المعوقين في محافظة تعز، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٢ فردا من أولياء الأمور منهم ٥١ أبا و٦٤ أما و٧ إخوة وأخوات من القائمين على الرعاية للمعاق. استخدم في الدراسة مقياس للتعرف إلى احتياجات أولياء أمور المعوقين من إعداد (زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص) وتم إدخال بعض التعديلات عليه وتم فحص صدقه بالاتساق الداخلي، فكانت معاملات الارتباط دالة على الصدق للفقرات وللمجالات وللدرجة الكلية وفحص ثباته بمعامل ألفا كرونباخ فكان عاليا، وأظهرت النتائج أن هناك احتياجات إرشادية معرفية متعددة وكذلك احتياجات مادية واجتماعية، وظهرت الحاجة إلى الدعم المجتمعي، ولم تظهر فروق دالة في الاحتياجات تبعا لنوع الإعاقة ما عدا الاحتياجات المجتمعية، وكذلك لم تظهر فروق دالة تبعا للمستوى التعليمي لولي الأمر.

في حين سعت دراسة جودمان (2008) Goodma إلى التعرف على الاتجاه نحو دور أولياء أمور الأطفال المعاقين سمعيًا وأثره في تحسين عمليات التفاعل وتهيئتها للأطفال الصم للاختلاط بأفراد المجتمع والتكيف مع الظروف المختلفة، ولهذا الغرض استطلع الباحث ١٤٤ أبًا وأمًا، ١٢٢ وظفًا في مراكز للأطفال الصم، كما أنه استخدم أسلوب التحليل العاملي في استخراج نتائج البحث والتي أوضحت أن الأسلوب التقليدي للآباء والأمهات هو التزام الصمت والسكوت عند إتيان الموظفين المتخصصين إلى المنزل، دون أن يكون هناك أي نوع من التدخل أو إعطاء الآراء حول طبيعة أطفالهم وأنماط سلوكهم، إذ أن هذا الأسلوب التقليدي كان له أثر في إقلال حالات التفاعل للأطفال الصم مع أفراد المجتمع، وتهيئة الطفل للعزلة والانطواء.

ودراسة هوساوي و الحازمي (٢٠١٢) بعنوان (حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً وعلاقتها ببعض المغيرات) . هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات (المعرفية، المادية والاجتماعية) لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف على الفروق بين أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً في الحاجات المعرفية، المادية والاجتماعية وفقاً لمتغير عمر التلميذ ودرجة الإعاقة والمستوى

التعليمي لأولياء الأمور والمستوى الاقتصادي لأولياء الأمور، واستخدم الباحثان مقياس الحاجات المعرفية والمادية والاجتماعية لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٣٨٣)، وبينت النتائج أن الحاجات المادية جاءت في المرتبة الأولى وفقاً لأهميتها بالنسبة لأولياء الأمور، ثم المعرفية، والحاجات الاجتماعية على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً باختلاف عمر التلميذ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً بسيطة وأولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً إعاقة متوسطة في درجة الحاجات: المعرفية ، المادية والاجتماعية لصالح أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً إعاقة بسيطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً باختلاف المستوى التعليمي لأولياء الأمور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً باختلاف المستوى الاقتصادي لأولياء الأمور.

ودراسة يونس (٢٠١٥) بعنوان (حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات)، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي تمثلت بمتغير العمر، والمستوى التعليمي لولي الأمر، درجة اضطراب التوحد، والدخل الشهري لولي الأمر. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) من أولياء أمور الطلبة جرى اختيارهم بصورة عشوائية. وقد تم بناء أداة للتعرف على حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث تكونت الاستبانة من (٣٥) فقرة موزعة على (٣) أبعاد، وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات المادية جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٢,٥٧)، تلتها في المرتبة الثانية الحاجات الأساسية للأسرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٦)، بينما جاءت الحاجات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للحاجات ككل (٢,٥٣). كما بينت نتائج الدراسة المتعلقة بمتغير العمر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر العمر في جميع الحاجات وفي الحاجات ككل، وفيما يتعلق بمتغير درجة اضطراب التوحد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لدرجة اضطراب التوحد في جميع الحاجات وفي الحاجات ككل، كما بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين مستوى دون الثانوي من جهة وكل من ثانوي وجامعي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح دون الثانوي، وأخيراً بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير الدخل الشهري لولي الأمر وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين فئة الدخل الذين هم من ١-٥ آلاف وفئة الدخل من ٦- ١٠ آلاف، وجاءت الفروق لصالح الذين هم من ١-٥ آلاف، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الدخل من ٦-١٠ آلاف، وفئة الدخل من ١١ ألفاً فما فوق، وجاءت الفروق لصالح فئة الدخل من ١١ ألفاً فما فوق. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى، وضرورة إنشاء مراكز خاصة لمتابعة احتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وضرورة توفير الاحتياجات الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد مثل العلاج، والرعاية الطبية، والتأهيلية، والخدمات المساندة.

فروض البحث:

يمكن صياغة تساؤلات البحث في الفرض الرئيس الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس فروض فرعية جاءت كالآتي:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

الاجراءات المنهجية :

أتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وأقتصر البحث الحالي على فئة أولياء الأمور الطلاب ذوي الاعاقة في جامعات منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية وهي (جامعة الملك سعود – جامعة سطام بن عبدالعزيز – جامعة المجمعة – جامعة شقراء) ، وقد تم تطُبيّق البحث خلال العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات أولياء أمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم الطلاب ذوي الاعاقة (إعداد/ السرطاوي، ١٩٩٨ في مرجع أبو سعد ، ٢٠١٤). ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة وأربعة أبعاد وهي (احتياجات معرفيّة، الدعم المادّي، الدعم المُجتمعي، الدعم الاجتماعي)، وتتراوح العلامة الكلية بين (٠-٩٦) وبالتالي إذاك كانت العلامة فوق الوسط وهو (٤٨) دلّ ذلك على وجود حاجات لدى أولياء أمور المُعاقين.

وقام الباحث بإعادة تقنين المقياس على البيئة السعودية على عينة من (٣٠) من أولياء أمور الطلاب المعاقين بالجامعات السعودية ، وخرجت نتيجة الصدق والمقياس على النحو التالي:

صدق المقياس : من خلال الصدق المنطقي قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس المطبق في الدراسة وذلك بحساب معاملات أرتباط الفقرات بالابعاد المنتمية لها فتراوحت مابين (٠,٣١-٠,٨١) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما حسبت معاملات ارتباط الابعاد مع بعضها بعضا فتراوحت مابين (٠,٣٤-٠,٧٦) ، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، أما معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية على المقياس فقد تراوحت مابين (٠,٦١- ٠٧٨) ، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وتدل هذه الدرجات على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والذي يعد بدوره مؤشرا دالا على الصدق .

ثبات المقياس : وبهدف التأكد من ثبات المقياس للدراسة الحالية قام الباحث بأستخراج معامل الأتساق الداخلي باستخدام أختبار ألفا كرونباخ حيث بلغت (٠,٩١) الدرجة الكلية في حين تراوحت مابين (٠,٦٢ – ٠,٨٩) لأبعاد المقياس الأربعة وهذا يدل على تمتع المقياس بثبات عالي .

- **وصف عينة الدراسة** :

تكونت عينة البحث من (٣٠) من أولياء أمور المعاقين من طلاب جامعات الرياض. والجدول التالي يوضح وصف العينة :

جدول (١)

أسماء الجامعات	العدد	نوع الاعاقة	التخصص
جامعة الملك سعود	٦	أعاقة بصرية	لغة عربية – تربية خاصة – تربية اسلامية – اجتماعيات
	٣	اعاقة حركية	لغة عربية - تربية أسلامية
	٩	اعاقة سمعية	تربية خاصة
جامعة شقراء	١	اعاقة حركية	لغة عربية
	٣	اعاقة بصرية	تربية خاصة
جامعة المجمعة	٢	اعاقة بصرية	لغة عربية - تربية خاصة
	١	اعاقة حركية	لغة عربية
جامعة الامير سطام	٣	اعاثة بصرية	لغة عربية – تربية خاصة
	٢	اعاقة حركية	لغة عربية
المجموع	٣٠		

وبتوصيف عيّنة الدراسة وفقاً للعوامل الديموغرافية (المؤهل العلمي- العمر- الوظيفة) كما في جدول (٢)، حيث جاء التوصيف كالآتي:

جدول (٢)

توصيف عينة الدراسة وفقا للعوامل الديموغرافية (المؤهل العلمي- العمر- الوظيفة)

العوامل	العدد	النسبة
١ـ المؤهل العلمي		
أقل من جامعي	٥	١٦,٧
جامعي	٢٢	٧٣,٣
دراسات عليا	٣	١٠
الإجمالي	٣٠	١٠٠
٢ـ فئات العمر		
أقل من ٤٥ سنة	٥	١٦,٧
٤٥ سنة فأقل من ٥٠ سنة	١٨	٦٠,٠
٥٠ سنة فأكثر	٧	٢٣,٣
الإجمالي	٣٠	١٠٠
٣ـ مجال العمل		
مجال حكومي	١٣	٤٣,٣
مجال خاص	١٧	٥٦,٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠

نتائج فروض البحث:

الفرض الرئيس الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

تم استخدام اختبار «ت» تحليل عينتين مستقلتين (Independent t test) ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

١ـ المستوى الوظيفي :

جدول (٣)

قياس الفروق بين متغير المستوى الوظيفي طبقا لأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

متغير البحث	عينة البحث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الوظيفة	عمل حكومي	١٣	٧٨,٧٦	٦,٤٠	٠,٦٤١	٠,٥٢	غير معنوية
	أعمال خاصة	١٧	٨٠,١٧	٥,٥٩			

ومن الجدول السابق يتضح ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الوظيفي) طبقا لأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ت» (٠,٦٤١)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على التقارب في الآراء بين المستوى الوظيفي على أبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات الأربعة لها مطلب مشترك بين العاملين سواء بالقطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

٢ـ متغير المؤهل العلمي، متغير العمر:

تم استخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس معنوية الفرق بين متغير المؤهل العلمي ومتغير العمر طبقا لأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة. ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

جدول (٤)

تحليل التباين أحادى الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين متغير المؤهل العلمي ومتغير العمر طبقا لأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة باستخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي الاتجاه

العوامل	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	اقل من الجامعي	٥	٧٨,٨٠	٩,٠٣	١,٠٥١	٠,٧٥	غير معنوية
	جامعي	٢٢	٧٩,٦٨	٥,٤١			
	فوق الجامعي	٣	٨٠,٠	٥,٥٦			
العمر	أقل من ٤٥ عام	٥	٨٠,٠	٣,٨٠	٢,٠٣٠	٠,٨٧	غير معنوية
	من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام	١٨	٧٩,٦١	٦,٤٨			
	أكثر من ٥٠ عام	٧	٧٩,١٤	٦,٢٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) لا توجد اختلافات معنوية بين متغير المؤهل العلمي ، فيما يتعلق بأبعاد الدرجة الكلية لمقياس إحتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (١,٠٥١)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء فيما يتعلق بأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى فئات المؤهل العلمي في مدى احتياجاتهم لكل من الاحتياجات المادية والمعرفية المجتمعة والاجتماعية.

(٢) لا توجد اختلافات معنوية بين متغير الفئات العمرية ، فيما يتعلق بأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (٢,٠٣٠)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء فيما يتعلق بأبعاد الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة لجميع الفئات العمرية في مدى احتياجاتهم لكل من الاحتياجات المادية والمعرفية المجتمعة والاجتماعية.

(٣) إثبات الفرضية: يتم قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية، ورفض الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في الدرجة الكلية لمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

الفرض الفرعي الأول:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

متغيرات الفرضية:

- بُعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة.
- العوامل الديموغرافية (المستوى الوظيفي).

جدول (٥)

قياس الفروق بين متغير المستوى الوظيفي طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

متغير البحث	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الوظيفة	عمل حكومي	١٣	٣,٣٢	٠,٦٤	٠,٩٥٥	٠,٣٤	غير معنوية
	أعمال خاصة	١٧	٣,١٣	٠,٤٧			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الوظيفي) طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ت» (٠,٩٥٥)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على التقارب فى الآراء بين المستوى الوظيفي على بعد الاحتياجات المادية بمقياس

احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات المادية واحدة ولها مطلب مشترك بين العاملين سواء بالقطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

- متغير المؤهل العلمي، متغير العمر:
- تم استخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي.

جدول (٦)

تحليل التباين أحادى الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين متغير المؤهل العلمي والعمر طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

العوامل	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	اقل من الجامعي	٥	٣,١٥	٠,٥٤	١,٣٢٣	٠,٧٢	غير معنوية
	جامعي	٢٢	٣,٢٦	٠,٥٥			
	فوق الجامعي	٣	٣,٠	٠,٦٦			
العمر	أقل من ٤٥ عام	٥	٣,٣٠	٠,٦٤	٢,١٧٥	٠,٥٤	غير معنوية
	من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام	١٨	٣,١٦	٠,٥٦			
	أكثر من ٥٠ عام	٧	٣,٢٨	٠,٥٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

لا توجد اختلافات معنوية بين متغير المؤهل العلمي، طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (١,٣٢٣)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى فئات المؤهل العلمي فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات المادية.

لا توجد اختلافات معنوية بين متغير الفئات العمرية، طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (٢,١٧٥)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى الفئات العمرية ×× فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات المادية.

إثبات الفرضية:

يتم قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، ورفض الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المادية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

الفرض الفرعي الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

متغيرات الفرضية

- بُعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة.
- العوامل الديموغرافية (المستوى الوظيفي).

جدول (٧)

قياس الفروق بين متغير المستوى الوظيفي طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة باستخدام اختبار «ت» تحليل الفرق بين عينتين مستقلتين (Independent t test)

متغير البحث	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الوظيفة	عمل حكومي	١٣	٣,١٠	٠,٦٥	١,٦٤٢	٠,١١	غير معنوية
	أعمال خاصة	١٧	٣,٥١	٠,٦٩			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الوظيفي) طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ت» (١,٦٤٢)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على التقارب في الآراء بين المستوى الوظيفي على بعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس

احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات الاجتماعية واحدة ولها مطلب مشترك بين العاملين سواء بالقطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

- متغير المؤهل العلمي، متغير العمر:
- تم استخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي.

جدول (٨)

تحليل التباين أحادى الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين متغير المؤهل العلمي ومتغير العمر طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة باستخدام اختبار «ف»

تحليل التباين أحادي الاتجاه

العوامل	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	أقل من الجامعي	٥	٣,٣٦	٠,٧٦	٢,٥٣٩	٠,٤٨	غير معنوية
	جامعي	٢٢	٣,٢٨	٠,٧٢			
	فوق الجامعي	٣	٣,٧٣	٠,٢٣			
العمر	أقل من ٤٥ عام	٥	٣,٤٤	٠,٥١	١,٦٩٤	٠,٥٥	غير معنوية
	من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام	١٨	٣,٤١	٠,٧٤			
	أكثر من ٥٠ عام	٧	٣,٣٨	٠,٦٩			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

لا توجد اختلافات معنوية بين متغير المؤهل العلمي، طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (٢,٥٣٩)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى فئات المؤهل العلمي ×× فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات الاجتماعية.

ولا توجد اختلافات معنوية بين متغير الفئات العمرية ، طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت

قيمة «ف» (١,٦٩٤)، عند مستوى معنوية أكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى الفئات العمرية ×× فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات الاجتماعية.

إثبات الفرضية:

يتم قبول الفرض الصفي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، ورفض الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات الاجتماعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

الفرض الفرعي الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

متغيرات الفرضية:

- بُعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة
- العوامل الديموغرافية (المستوى الوظيفي).

جدول (٩)

قياس الفروق بين متغير المستوى الوظيفي طبقا لبعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

متغير البحث	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الوظيفة	عمل حكومي	١٣	٣,٧٣	٠,٣٤	٣,١٩٢	٠,٠٥×	معنوية
	أعمال خاصة	١٧	٣,٠٢	٠,٣٢			

×دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الوظيفي) طبقا لبعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ت» (٣,١٩٢)، عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح العاملين بالحكومة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٣)، مقابل متوسط حسابي (٣,٠٢)، للعاملين بالقطاع الخاص. مما يدلنا ذلك على الاختلاف فى الآراء بين المستوى الوظيفي على بعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات المعرفية أعلي في القطاع الحكومي عنها في القطاع الخاص.

متغير المؤهل العلمي، متغير العمر:

- تم استخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي.

جدول (١٠)

تحليل التباين أحادى الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين متغير المؤهل العلمي والعمر طبقا لبعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

العوامل	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	اقل من الجامعي	٥	٣,١١	٠,٢٨	٤,٧٧٨	٠,٠٤×	معنوية
	جامعي	٢٢	٣,٤٧	٠,٣٥			
	فوق الجامعي	٣	٣,٨٥	٠,١٢			
العمر	اقل من ٤٥ عام	٥	٣,٢٤	٠,٣٥	٥,١٤٤	٠,٠٣×	معنوية
	من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام	١٨	٣,٦٣	٠,٣٣			
	أكثر من ٥٠ عام	٧	٣,٩٥	٠,٣٤			

× دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

توجد اختلافات معنوية بين متغير المؤهل العلمي، طبقا لبعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة

«ف» (٤,٧٧٨)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). ذلك لصالح المؤهل (فوق الجامعي)، ثم مؤهل (جامعي)، وأخيرا مؤهل (اقل من الجامعي)، بمتوسطات حسابية (٣,٨٥)، (٣,٤٧)، (٣,١١)، على التوالي. ويدلنا ذلك على الاختلاف فى الآراء بين مستويات المؤهل العلمي على بعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات المعرفية، لصالح المؤهلات العليا لما لهم من الدراسة العلمية والاطلاع المستمر على الأبحاث وغيرها من الاحتياجات المعرفية.

وتوجد اختلافات معنوية بين متغير الفئات العمرية، طبقا لبعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (٥,١٤٤)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). ذلك لصالح الفئة العمرية (أكثر من ٥٠ عام)، ثم الفئة العمرية (من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام)، وأخيرا الفئة العمرية (اقل من ٤٥ عام)، بمتوسطات حسابية (٣,٩٥)، (٣,٦٣)، (٣,٢٤)، على التوالي. ويدلنا ذلك على الاختلاف فى الآراء بين مستويات الفئات العمرية على بعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات المعرفية، لصالح الفئات الأعلى عمرا لما لهم من الخبرة والدراية في مجال الاحتياجات المعرفية.

إثبات الفرضية:

يتم قبول الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، ورفض الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المعرفية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

الفرض الفرعي الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أولياء الأمور في بُعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

متغيرات الفرضية:

- بُعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة.
- العوامل الديموغرافية (المستوى الوظيفي).

جدول (١١)

قياس الفروق بين متغير المستوى الوظيفي طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

متغير البحث	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الوظيفة	عمل حكومي	١٣	١٧,٦١	٣,٩٢	١,٨٠٥	٠,٤٢	غير معنوية
	أعمال خاصة	١٧	١٨,٥٨	٢,٦٩			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الوظيفي) طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ت» (١,٨٠٥)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). ومّما يدلنا ذلك على التقارب فى الآراء بين المستوى الوظيفي على بعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، فالاحتياجات الاجتماعية واحدة ولها مطلب مشترك بين العاملين بالقطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

- **متغير المؤهل العلمي، متغير العمر:**
- **تم استخدام اختبار «ف» تحليل التباين أحادي.**

جدول (١٢)

تحليل التباين أحادى الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين متغير المؤهل العلمي ومتغير العمر طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة

العوامل	التوزيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	أقل من الجامعي	٥	٢,٧٣	٠,٦٦	٢,٤٥٠	٠,٦٤	غير معنوية
	جامعي	٢٢	٣,٠٠	٠,٥٨			
	فوق الجامعي	٣	٢,٩٤	٠,٤١			
العمر	أقل من ٤٥ عام	٥	٢,٩٦	٠,٥١	١,٠٣٤	٠,٧٦	غير معنوية
	من ٤٥ لأقل من ٥٠ عام	١٨	٢,٩٧	٠,٥٧			
	أكثر من ٥٠ عام	٧	٢,٩٠	٠,٦٨			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

لا توجد اختلافات معنوية بين متغير المؤهل العلمي، طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (٢,٤٥٠)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا ذلك على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى فئات المؤهل العلمي ×× فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات المجتمعية.

ولا توجد اختلافات معنوية بين متغير الفئات العمرية، طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، حيث بلغت قيمة «ف» (١,٠٣٤)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥). مما يدلنا على تقارب الآراء طبقا لبعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة على مستوى الفئات العمرية ×× فجميع الفئات في حاجة إلى الاحتياجات المجتمعية.

إثبات الفرضية:

يتم قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة، ورفض الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بعد الاحتياجات المجتمعية بمقياس احتياجات أولياء أمور ذوي الاعاقة تبعاً لبعض العوامل الديموغرافية.

ولتأكيد الأهداف السابقة وفاعلية أبعاد مقياس اتجاهات أولياء الأمور (الاحتياجات المعرفيّة- الدعم المالي- الدعم المُجتمعي- الدعم الاجتماعي)، ومدى ارتباطها بعضها ببعض. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتحقق من مدى فعالية هذه الأبعاد وانعكاسها على اتجاهات أولياء الأمور في ضوء بعض العوامل الديموغرافية نحو احتياجات أبنائهم الطلاّب ذوي الاعاقة في جامعات الرياض.

وفيما يلي إثبات العلاقة:

جدول (١٣)

العلاقة بين أبعاد اتّجاهات أولياء الأمور في ضوء بعض العوامل الديموغرافية نحو احتياجات أبنائهم الطلاّب ذوي الاعاقة في جامعات الرياض باستخدام مصفوفة ارتباط بيرسون Pearson Correlation

الأبعاد	الاحتياجات المعرفيّة	الدعم المالي	الدعم المُجتمعي	الدعم الاجتماعي
الاحتياجات المعرفيّة	-	٠,٦٨٥××	٠,٧٩٦××	٠,٧٧٤××
الدعم المالي		-	٠,٦٩٥××	٠,٧٦٥××
الدعم المُجتمعي			-	٠,٨٠٤××
الدعم الاجتماعي				-

××دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١). ×دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين "بُعد (الاحتياجات المعرفيّة) وبين كل من أبعاد الدراسة (الدعم المالي)، (الدعم المُجتمعي)، (الدعم الاجتماعي)، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٦٨٥)، (٠,٧٩٦)، (٠,٧٧٤)، على التوالي بمستوى معنوية أقل من (٠,٠٥).

وتوجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين "بعد (الدعم المالي) وبين كل من بعد (الدعم المُجتمعي)، (الدعم الاجتماعي)، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٦٩٥)، (٠,٧٦٥)، على التوالي بمستوى معنوية أقل من (٠,٠٥).

وتوجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين "بعد (الدعم المُجتمعي) وبين بعد (الدعم الاجتماعي)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٠٤)، بمستوى معنوية أقل من (٠,٠٥).

تفسير النتائج :

من خلال التراث النظري حول الاتجاهات، ومن خلال الدراسات السابقة أكدت دراسة هوساوي والحازمي (٢٠١٢) أن الحاجات المادية جاءت في المرتبة الأولى وفقاً لأهميتها بالنسبة لأولياء الأمور، ثم المعرفية، والحاجات الاجتماعية على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً باختلاف عمر التلميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً بسيطة وأولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً إعاقة متوسطة في درجة الحاجات: المعرفية ، المادية والاجتماعية لصالح أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً إعاقة بسيطة. كما أظهرت نتائج دراسة يونس (٢٠١٥) المتعلقة بمتغير العمر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر العمر في جميع الحاجات وفي الحاجات ككل، كما بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير الدخل الشهري لولي الأمر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الدخل ، في حين أوضحت دراسة دوكم (٢٠٠٧) أن هناك احتياجات إرشادية معرفية متعددة وكذلك احتياجات مادية واجتماعية، وظهرت الحاجة إلى الدعم المجتمعي، ولم تظهر فروق دالة في الاحتياجات تبعا لنوع الإعاقة ما عدا الاحتياجات المجتمعية، وكذلك لم تظهر فروق دالة تبعا للمستوى التعليمي لولي الأمر.

وبمراجعة النتائج الاحصائية مع نتائج الدراسات السابقة أكدت الدراسة الحالية على الارتباط الوثيق بين أبعاد اتجاهات أولياء الأمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم ذوي الاعاقة في التعليم العالي في جامعات الرياض»، وذلك بهدف التأكيد على دورها وفاعليتها وتأثيرها المباشر مع بعضها البعض بحيث أننا لا نستطيع أن نعزل أو نتجاهل أي بعد من أبعاد الدراسة، مما ينعكس بالإيجاب على أهمية هذه الأبعاد للوصول لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم ذوي الاعاقة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي بشأن اتجاهات أولياء أمور نحو الاحتياجات المادية والاجتماعية والمعرفية والمجتمعية لأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة في جامعات منطقة الرياض يُوصي الباحث بالآتي:

(١) الاهتمام بتوفير معلومات حول كيفيّة التعرّف المُبكّر على الأطفال المُعاقين وأيضا توفير برامج إرشاديّة لمُختلف أفراد المجتمع حول كيفيّة التعامل مع أُسر المُعاقين والعمل على توفير برامج دينيّة تُقدّم عبر وسائل الإعلام باستمرار لمُساعدة أُسر المُعاقين على تخطّي أزماتهم.

(٢) الاهتمام بتوافر المعلومات حول الخدمات المُتاحة للمُعاقين في المجتمع.

(٣) توعية أولياء أمور ذوي الإعاقة في التعرف على أحتياجات أبنائهم وحقوقهم .

المراجع

إبراهيم، صبري الدمرداش و دسوقي، محمد أحمد (١٩٨٥). الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في جمهورية مصر العربية، **سلسلة بحوث ودراسات في التربية البيئية** (٨)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٤). **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية-مقاييس المهارات-المقاييس المهنيّة-المقاييس الشخصية-المقاييس الاجتماعية**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جابر، جابر عبد الحميد و محفوظ، سهير أنور و الخليفي، سبيكة (١٩٩١). **علم النفس البيئي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن، مصطفى محمد أحمد (٢٠٠٣) **فاعلية برنامج للتدخل الإرشادي في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه، قسم التربية والثقافة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة.

دوكم، أنيسة عبده (٢٠٠٧). إحتياجات أولياء أمور المعوقين: دراسة على عينة يمنية، دراسات العلوم التربوية، **مركز الإرشاد والبحوث النفسية**، جامعة تعز، ٣٤، ٦٧٣-٦٨٥.

زارع ، نايف بن عابد (٢٠١٤). اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** ، ٣ (١٢)، ٦١ – ٨٣.

زهران ، حامد عبد السلام (١٤١٨). **الصحة النفسية والعلاج النفس**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد المعطي، حسن وأبو قلة السيد (٢٠١١). حاجات أسر الأطفال ذوي الاعاقة وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد (٨٥) يناير.

عسكر، علي و الأنصاري، محمد (٢٠٠٤) **علم النفس البيئي: البعد النفسي للعلاقة بين البيئة والسلوك**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سالم، صلاح الدين علي (١٩٩٣) **الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة القاهرة**، رسالة ماجستير، قسم التربية والثقافة البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة.

ماك آندرو، فرانسيس ت. (٢٠٠٢) **علم النفس البيئي** (ط٢) (خليفة، عبداللطيف محمد و يوسف، جمعة سيد مترجم)، الكويت: جامعة الكويت.

لمبي، روز ماري وَ مورنج، ديبي دانيلز (٢٠٠٣) **الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الجزء الثاني: الفنيات وأساليب التدخل)**، ترجمة: علاء الدين كفافي ومايسة أحمد الفيال، القاهرة: دار قباء.

هوساوي، علي بن محمد و الحازمي، عدنان بن ناصر (٢٠١٢). حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً وعلاقتها ببعض المغيرات، جامعة عين شمس، **مجلة كلية التربية**، (٣٦)، ٦٥-٩٠.

هويدي، محمد عبد الرازق و المدني، إسماعيل محمد و بوقحوص، خالد أحمد (٢٠٠٤) الفروق في السلوكيات البيئية المسئولة بين المعلمين والطلاب في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، **مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت**، ٣٢ (٣)، ٦٣١__٦٥٩.

يونس، نجاتي أحمد حسن (٢٠١٥). حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية**، ٤٢ (٢)، ٤٨١-٤٩٨.

Brekke, I., Fruh, E., Kvarme, L., & Holmstram, H. (2017). Long-time sickness absence among parents of pre-school children with cerebral palsy, spina bifida and down syndrome: a longitudinal study.*BMC Pediatrics*. 17 (1),

Cambra, C. (1995). *Social perceptions about hearing impaired people* "18th International and Congress on Education of the deaf, Tel - Aviv, Israel, July 16 - 20.

Fleming, P., McGilloway, S., & Barry, S. (2016). The successes and challenges of implementing individualised funding

and supports for disabled people: an Irish perspective. *Disability & Society*, 31 (10), 1369-1384.

Gilic, L. (2016). El incremento de los deberes para casa y la exactitud de tarea con la participacion de los padres en ninos pequenos con trastorno del espectro autista. *Psychology, Society, & Education*. 8 (2), 173.

Goodma , C. (2008). Dialogue Journal communication between parent and teacher to describe a parent Involvement program. *Dissertation Abstracts International*, 55, (5), 123-155.

John, A., Bower, K., & McCullough, S. (2016). Indian immigrant parents of children with developmental disabilities: stressors and support systems. *Early Child Development & Care*, 186 (10)., 1594-1603.

Kanesalingavelan, K., Sabhesan, S., Nammalvar, N., Kanagaraj, S. (2016). Alternate approaches to intellectual disability. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*. 5 (75), 5539.

Katie, T. (2005). *Inclusion: what teachers should know,* Available at http: //homepages. wmich. edu / ~ k1 talbot /projects / Inclusion: what teachers should know. htm 19/07/2005.

Measow, K. Orlans, B. & White, S. (1995). *Deaf people as parents of hearing or deaf, Birthor adaptive children*. 18th, nternational Congress on Education of the deaf, Tel-Aviv, Israel, July16 – 20.

Olivas , L. (2002). Helping Them Rest in Peace: Confronting the Hidden Crisis Facing Aging Parents of Disabled Children. *The Elder Law Journal*, 10, 393.

Ratto, A., Anthony, B., Kenworthy, L., Armour, A., Dudley, K., Anthony, L. (2016). Are non-intellectually disabled

black youth with ASD less impaired on parent report than their white peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46 (3), 773- 779.

Stika, C. (1995). *Mental health needs and services for deaf children and their families: parents and teachers perspectives*. 18th International congress and Education of deaf, Tel - Aviv, Israel, July 16 - 20.

Turnbull, S. (2005). Attitudes towards parent empowerment in early intervention: the role of parents and professionals. *Dissertation Abstracts International*, 55, (5), 124-155.

فعالية القصة الاجتماعية فى خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أ/ أسماء مرضي عبد الله الشمري
ماجستير تربية خاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا – الرياض

د / أحمد محمد جادالرب أبوزيد
أستاذ مشارك الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا – الرياض

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ١٥ تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم تم سحبهن من عينة أكبر بلغ عددها ٤٨ تلميذة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية (٧ تلميذات)، ومجموعة ضابطة (٧ تلميذات) ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر ونوع الصعوبة ومستوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، مستخدمة المنهج شبه التجريبي ، وتم إجراء الدراسة بمدنية حائل. وتم استخدام مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (إعداد / البحيري (٢٠١٥) ، وبرنامج إرشادي قائم على القصة الاجتماعية ، من إعداد الباحثة ، وتكونت جلسات البرنامج من ٢٥ جلسة، وتم الاعتماد على عدة نماذج للقصة الاجتماعية وهي : القصص المصورة ، المسموعة، المطبوعة، وتصميم البوربوينت. وقد أسفرت النتائج عن فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، واختتمت الدراسة ببعض التوصيات من خلال نتائجها بالإضافة لاقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

Effectiveness of the Social Story in Reducing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Pupils with Learning Disabilities.

Miss. Asma Murdi AlShammary
Master of Special Education
Arab East College, Riyadh

Dr. Ahmed Mohamed G. Abouzaid
Associate Professor, Mental hygiene and special education
Arab East College, Riyadh

Abstract:

This study aims to explore how effective a social story-based program is in reducing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a sample of girls with learning disabilities. The study sample contained (15) girls with learning disabilities extracted from a sample of (48) girls who achieved higher score in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Scale and randomly assigned to an experimental group (7 girls) and a control group (7 girls). Homogeneity in age, difficulty type and levels of Attention Deficit Hyperactivity Disorder was verified. Using the quasi- experimental approach, this study was conducted in Ha'el City. The Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale by Al-Bahiri, (2015) and a social narrative-based instructive program by the researcher were used in this study. The program contained (25) sessions using models of social narratives: pictorial narratives, audio narratives, printed narratives, and PowerPoint software. Results affirmed the effectiveness of the social narratives in reducing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in pupils with learning disabilities. The study concluded with some recommendations and suggestions for future studies.

مقدمة :

يُعَدُّ اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) من أكثر الاضطرابات السلوكية والانفعالية شيوعًا وانتشارا في كل دول العالم، وقد حظي في الآونة الأخيرة باهتمام كثير من الباحثين والمختصين؛ وذلك لسعة انتشاره وتعدد أعراضه وتغيرها كلما تقدم العمر بالفرد المصاب به، ولعلاقته باضطرابات أخرى لها تأثيرها القوي في جوانب عديدة من حياة الفرد المصاب به سواء منها الأُسَرية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو المهنية (الرويتع، ٢٠٠٢).

وتتمثل الأعراض الأساسية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في تشتُّت الانتباه وقصوره أو انعدامه، وزيادة النشاط الحركي والاندفاعية، كما أن الأطفال المصابين به قد يعانون كذلك من مشكلات تتعلق بالوظائف التنفيذية والمتمثلة في الصعوبات المدرسية، وتدنّي التحصيل الدراسي، وانخفاض دافعيتهم وتقديرهم لذواتهم، إضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق بعلاقاتهم مع من يخالطونهم من أفراد أسرهم وأقرانهم (American Academy of Pediatrics ,2000).

ويعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات السلوكية والانفعالية شيوعًا وانتشارًا في كل دول العالم. فطبقا لما ذكره كل من ويزلير وجودمان (Weisler & Goodman,(2008 تشير بيانات حصر معدلات انتشار هذا الاضطراب إلى تزايد واضح في نسب انتشاره في العالم خلال الأعوام الأخيرة من القرن الماضي، وقد استمرت تلك النسب في التزايد إلى أن بلغت ٦٪ في عامي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣م). كذلك فقد ذكرت عبدالصادق (٢٠١١) ما أشار إليه تقرير المركز القومي الأمريكي للإحصاءات الصحية (National Center for Health Statistics, 2011) من أن هناك خمسة ملايين طفل (أمريكي) ممن تتراوح أعمارهم بين ٣-١٧ عامًا يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وبنسبة انتشار بلغت ٨٪، وأن عدد الذكور منهم يفوق عدد الإناث. ووفقا لدراسة القحطاني (Alqahtani,(2010 ودراسة الحامد (Al Hamed,2008) فإن نسبة انتشار هذا الاضطراب بين أطفال المملكة العربية السعودية تتراوح بين ثلاثة بالمائة تقريبًا (٧،٢٪) إلى أكثر من ستة عشر بالمائة (١٦،٤٪).

واضطراب بهذه الدرجة من الخطورة وتلك السعة من الانتشار المتزايد عالميا ومحليا يشير بقوة للمسئولين عن التربية الخاصة في العالم العربي عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة بضرورة اتخاذ الإجراءات والاستعدادات لمواجهته والحد من انتشاره والتعامل الفاعل تربويا ونفسيا واجتماعيا مع من يعانون منه من أبنائها.

مشكلة البحث:

تشير البحوث والدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (عجلان، ٢٠٠٢؛ الخشرمي،٢٠٠٧؛ زيادة ،٢٠٠٨ ؛ جريسات، وخال، وطلحان،٢٠١٠؛ محفوظ ،٢٠١٠ ، عبدالعزيز ؛ حسين ،٢٠١٢؛ عبدالحميد ، ٢٠١٢؛ الزعبي، والقحطاني ، ٢٠١٥).

وأجرى الدرديير(١٩٩٩) دراسة في المملكة العربية السعودية ، وتوصل إلى انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتفيد الدراسات إلى أن انتشار اضطراب الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم يفاقم المشكلة لديهم ، فتزداد حدة الصعوبات النمائية والأكاديمية والمشكلات السلوكية ، وهذه ما توصلت إليه دراسة McConaughy,Volpe, Antshel, Gordon, Eiraldi(2011) ، ودراسة Al-Mamari, Emam, Al-Futaisi, Kazem (2015) ، ودراسة Rodríguez, Grünke, González-Castro, García and Álvarez-García(2015) ، ودراسة Poon and Ho (2016)، ودراسة Klomek, Kopelman-Rubin, Al-Yagon, Berkowitz, Apter, and Mikulincer (2016) وهذا يمثل مشكلة تحتاج إلى علاج أو خفض وهذا ما تسعى الباحثة إليه في البحث الحالي.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن القصة الاجتماعية مفيدة وفعالة في خفض المشكلات السلوكية ، وفي تنمية المهارات السلوك التكيفي وتنمية التربية الوجدانية وخفض النشاط الزائد (شاش، ٢٠١٣ ؛ السرطاوي ،وعبيدات ، وطه ، والمهيري، ٢٠١٥ ؛ عبدالرزاق ، وعلي ، ٢٠٠٧؛ السيد ،٢٠١٤).

وفي حدود اطلاع الباحثة وبعد مراجعة البحوث والدراسات في المملكة العربية السعودية لم تجد الباحثة دراسة استخدمت القصة الاجتماعية كمدخل علاجي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط لزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: ما فعالية برنامج قائم على القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

هدف البحث:

تهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذه الدراسة في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الأهمية النظرية :

(١) قد يسهم في إثراء الأدب التربوي الخاص ببيانات ومعارف حول مشكلة سلوكية شائعة بين الأطفال والتلاميذ في المجتمع السعودي بنسبة لا يستهان بها، ألا وهي مشكلة الإصابة الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط المنتشرة بين ذوي صعوبات التعلم.

(٢) قد يسهم في تزويد الآباء والمختصين والعاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المعلومات والبيانات التي تساعدهم على التعامل الفاعل مع ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط وتقديم الخدمات التربوية الملائمة لهم.

(٣) ندرة البحوث والدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية (في حدود إطلاع الباحثة) والتي اتخذت من البرامج الإرشادية القائمة على القصة الاجتماعية مدخلا لعلاج وخفض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٤) أنه أحد البحوث القليلة التي تناولت بنوع من الخصوصية اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية :

(١) يحمل هذا البحث أهمية كبيرة لمساعدة المعلمين والمرشدين التربويين والنفسيين في وضع خطط منهجية ومنظمة وبعيدة عن العشوائية في علاج هذا الاضطراب أو التخفيف منه لدى من يعانون منه من ذوي صعوبات التعلم.

(٢) قد يسهم هذه البحث في مساعدة القائمين على رعاية ذوي الإعاقة في تصميم البرامج العلاجية والتربوية ذات العلاقة والتي تسهم بدورها في عملية دمج ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر في المجتمع.

(٣) قد يساعد هذا البحث الباحثين في التعمق بشكل أكبر في سبُل التغلب على أوجه القصور التي تشوب برامج علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٤) الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج تدريبية وسلوكية للتعامل مع مشكلات سلوكية أخرى لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٥) توفر البحث الحالي برنامجًا قائم على القصة الاجتماعية يفيد المعلمين والآباء والمختصين سواء بالتطبيق المباشر على عينات متكافئة أو الاستفادة منه في بناء برامج أخرى.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تعريف صعوبات التعلم Learning Disabilities: طبقا للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) تعرف صعوبات التعلم بأنها: «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو الملفوظة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء (الخط، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق الفكري أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية».

التلميذات ذوات صعوبات التعلم: تعرفهن الباحثة إجرائيا بأنهن: «التلميذات اللائي يعانين من صعوبات التعلم والمدرجات في غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة حائل».

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactive Disorder: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: «الدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات صعوبات التعلم على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذي أعده البحيري (٢٠١٥) المستخدم في البحث الحالي».

القصة الاجتماعية Social Story : «مجموعة الأحداث والوقائع المتسلسلة والتي تعبر عن موضوع معين ، وتستخدم كإجراء علاجي وإرشادي لتعديل السلوك ، وفي البحث الحالي هي مجموعة القصص المتضمنة في برنامج القصة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي».

برنامج القصة الإجتماعية : يعرف بأنه: «برنامج مخطط ومنظم وقائم على القصة الاجتماعية والذي يستهدف أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد».

محددات البحث:

تم الالتزام بالحدود التالية :

(١) **المحددات الموضوعية** : يتمثل الحد الموضوعي في برنامج إرشادي قائم على القصص الاجتماعية (كمتغير مستقل) في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (كمتغير تابع) لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) **المحددات المكانية** : تم تطبيق البحث الحالي بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة حائل والتي تتضمن برامج لصعوبات التعلم.

(٣) **المحددات الزمانية**: تم إجراء الجانب الميداني من البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

قدّم العلماء والمختصون عدّة تعريفات لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فقد عرف الشخص (١٩٨٤) الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب بأنه الطفل الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة ، ومن

العجز عن تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وعن ضبط النفس (الاندفاعية) ، إضافة إلى عدم قدرته على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ووالديه و مدرسيه.

كما قام الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصادر عن رابطة الأخصائيين النفسية الأمريكية عام١٩٩٤م بتعريف اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه « نمط من نقص الانتباه والنشاط الزائد المتكرر والحاد الذي يظهر كثيرا لدى أطفال معينين مقارنة مع أقرانهم العاديين «. كما وُصِف بأنه عجز بيولوجي عصبي نمائي (Kelly & Mclauphlin, 2004).

كذلك فقد عرفه باركلي وفيسشر وايدلبروتش وسمليش Barkley, Fischer, Edelbroch, Smallish (1990) في نظريتهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على أنه اضطراب في صنع الاستجابة للوظائف التنفيذية تؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، وعجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلة والمرجوة مع عدم ملاءمة السلوك بينيا.

كما أشير إليه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) بأنه اضطرابات عصبية وسلوكية ، تظهر في صورة تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة ، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة ونشاط مفرط ، غير هادف يعيق تعلم الطالب ، وقد تقترن هذان الظاهرتان معًا.

بينما عرفه تشرنومزوفا Chernomozova (1996) بأنه اضطراب يحدث نتيجة النشاط الحركي البدني والنشاط العقلي للطفل عندما يكون في حالة هياج أو ثورة للانتصار على أي شيء ممنوع عنه. وأكد جولدستين Goldstein (1999) تعريف باركلي في نظريته على أن فرط النشاط المصحوب بقصور الانتباه يجعل الأطفال المصابين به يعانون من مشكلات متعلقة بالوظيفة التنفيذية أثناء التعلم، وبالتالي قد تؤدي هذه المشكلات إلى إعاقة نموهم الأكاديمي وتجعلهم يعانون من صعوبة في العمليات اللفظية المتصلة باللغة. (اليوسفي، ٢٠٠٥).

كذلك فقد قامت مجموعة الأطباء المتخصصين في قصور الانتباه والاضطرابات العقلية Professional Group for attention and Related Disorder PGARD (1990) بتعريفه على أنه اضطراب عصبي حيوي يؤدي إلى عملية قصور حاد تؤثر على الأطفال بنسبة ٥٪ من تلاميذ المدارس (اليوسفي، ٢٠٠٥).

كما عرَّفه المعهد القومي للصحة النفسية National institute of Health (2000) بأنه اضطراب في المراكز العصبية التي تسبب مشكلات في وظائف المخ، مثل : التفكير والتعلم والذاكرة، والسلوك.

عرَّف كل من أبو زيد وعبد الحميد (٢٠١٥) اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه اضطراب سلوكي يتصف بقصور الانتباه والاندفاعية والحركة الزائدة.

وطبقا لتصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية الذي ورد في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: (١٩٩٩) فإنه يُقصّد باضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد «مجموعة من الاضطرابات التي تتميز بما يلي: بالظهور في وقت مبكر من حياة الطفل، وتتألف من توليفة من السلوكيات المتمثلة في فرط النشاط والحركة، قلة التهذيب مع اكتراث شديد، وعجز عن الاستمرار في أداء مهمة أو عمل ما، وهذه الخصائص السلوكية تنتشر عبر مواقف عديدة وتتزايد دومًا مع مرور الوقت. وهذه الاضطرابات تقع بين الذكور بمعدلات أضعاف وقوعها بين الإناث، كما يشيع بين المصابين به حدوث صعوبات في القراءة أو مشكلات مدرسية أخرى أو كليهما معًا. كذلك فإن الطفل ذا النشاط الحركي المفرط يثير الضجر والإزعاج فيمن حوله خصوصًا في المواقف التي تستدعي هدوءًا نسبيًا. وقد يبلغ - تبعًا للمواقف - إلى حد الركض أو القفز حول المكان، أو الوقوف عندما يستدعي الأمر أن يظل جالسًا، أو الكلام والضجيج المفرط أو التململ والتلوي عندما يكون في مكانه. ومعيار الحكم على النشاط الحركي للطفل بأنه مفرط ينبغي أن يكون في إطار ما هو متوقع منه في ذلك الموقف بالقياس إلى الآخرين من نفس العمر وبنفس نسبة الذكاء IQ. وتتضح هذه السمة السلوكية بشكل خاص في المواقف المنظمة والمخططة التي تستدعى درجة عالية من التحكم الذاتي في السلوك.

وتختلف نسبة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد باختلاف الهدف من الدراسات واختلاف الأدوات المقدمة في القياس والتشخيص باختلاف المجموعات فأشارت إحصاءات عالمية إلى وجود تباين ملحوظ في نسب انتشار المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فقد ذكر كل من كيلي ومكلوفلين Kelly & Mclauphlin (2004) أن نسبة انتشار المصابين به من أطفال المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بين ٥-٧٪، وهذا يعني ان عدد الأطفال المصابين به في الولايات المتحدة وحدها يصل إلى حوالي مليوني طفل، وأن نسبة كبيرة منهم لا يتلقون أي خدمات متخصصة لرعايتهم. كذلك فقد بين الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تتراوح ما بين ٣-٥٪ من طلبة المدارس بواقع ما بين (٤-٩) ذكور يقابلها أنثى واحدة. وأن أعراض هذا الاضطراب تظهر عادة لدى الطفل في عمر (٢-٣) سنوات، ولا يتم التعرف عليها بشكل رسمي إلا بعد التحاق الطفل بالمدرسة فعليًا، كما يظهر هذا الاضطراب لدى الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أنه قد يصيب الأفراد من كافة مستويات الذكاء

أما في بريطانيا فقد ذكرت الخشرمي (٢٠٠٤) أن الإحصاءات تشير إلى أن ١,٨٪ من الأطفال البريطانيين يعانون من النشاط الزائد، وهم يشكلون جزءًا من ال ٥٪ من أطفال المدارس الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبشكل عام فإن نسبة الذكور الذين يصابون بهذا الاضطراب أعلى بكثر من الإناث، حيث تصل حالات الذكور إلى أربعة أضعاف حالات الإناث. وقد بينت إحصاءات أخرى أن ٩٠٪ من الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا الاضطراب هم من الذكور، علمًا بأن بعض الدراسات أشارت إلى تساوي نسب انتشار الإصابة به بين الجنسين.

وقد أوردت الدراسات العربية آراءًا مختلفةً حول نسب اتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: فقد ذكر حمودة (١٩٩١) أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية في مصر يتراوح بين ٤ - ٢٠٪، كما ذكر أن التقرير الوارد عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية يفيد بأن نصف الأطفال المحالين إليها للعلاج كانوا يعانون من هذا الاضطراب ،كما بينت الدراسات العلمية الوبائية

الحديثة في الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب ١٠٪ تقريبا من أطفال العالم. (أحمد،١٩٩٩).

وفي حين أكد هذا الرأي أحمد، وبدر (١٩٩٩) حيث ذكرا أن نتائج الدراسات العلمية الوبائية الحديثة بينت أن اضطراب الانتباه يصيب ١٠٪ من أطفال العالم، وأن معدل انتشاره بين الأطفال ممن هم في عمر المدرسة يتراوح بين ٤ – ٦٪، فإن نتائج دراسة حمودة (١٩٩١) أوضحت أن تقديرات المعلمين بينت بلوغ نسبة انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية في مصر ٦,٢٪، و ٣,٤٪ باستخدام أدوات إكلينيكية.

كما أفاد الدردير (١٩٩٩) أن نسبة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بين الأطفال في المملكة العربية السعودية بلغت ١٣،١٤٪ وهي لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث.

أما القاضي (٢٠١٠) فقد أوضح أن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ينتشر بين الأطفال عامة وبين أطفال المدارس خاصةً، كما ينتشر لدى الذكور والإناث، وبين الثقافات والمجتمعات المختلفة مع اختلاف نسب انتشاره من ثقافة إلى أخرى.

وأفاد السيد (٢٠٠٨) أن نسبة انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المجتمع المدرسي تتراوح ما بين ١٠:٣٪ من تلاميذ التعليم الأساسي، حيث يعانون من قصور القدرة على التركيز والانتباه المصحوب بحركة ونشاط زائدين.

وطبقا لعواد والخطيب (٢٠١١) فقد أثبتت البحوث الحديثة بأدلة قوية أن السبب الرئيسي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو سبب جيني، حيث يعود إلى تفاعل عدد من العوامل الجينية مما يشير إلى انتقاله وراثيًا، فإذا كان أحد الوالدين مصابًا بهذا الاضطراب فإن احتمال إصابة الطفل به تصل إلى حوالي ٥٠٪. وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن٨٠٪ من المشكلات المتعلقة بهذا الاضطراب والتي يعاني منها التوائم هي نتاج لعوامل جينية.

وقد يرجع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى وجود شذوذ أو خلل طفيف في وظائف خلايا المخ، الأمر الذي يؤدي إلى التشتت وعدم ضبط النشاط

الحركي لدى الفرد. وقد كشف العديد من الباحثين عن وجود شذوذ واختلال في رسم المخ لدى حوالي ٦٥٪ من التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبخاصة تلك الحالات المصحوبة بعلامات عضوية، بمعنى أن هذا الاضطراب يحتمل أن يكون نتيجة تلف نسيج المخ لدى الفرد، حيث أن البعض منهم يعاني من نوبات صرع، وقد يظهر الشذوذ في رسم المخ لدى ٢٥٪ من الحالات غير المصحوبة بعلامات عضوية. (البلاوي، ٢٠٠٢)

وبينت نتائج دراسة ويسّ (2000) Weiss أن أكثر من نصف الآباء المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يورثونه لأطفالهم، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة ويلّكوت وبيننجتون ودفرنس(2000) Willcutt, Pennington Defries حيث أوضحت أن التلاميذ المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، كما أن معدل انتشاره بين أبناء هذه الأسر يزيد لدى التوائم عنه لدى غير التوائم، بل إنه يزيد بشكل أكبر بين التوائم المتشابهة (وبخاصة تلك التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة) عنه بين التوائم غير المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم (أحمد،وبدر،١٩٩٩؛ البلاوي،٢٠٠٢؛ أبوزيد،وعبدالحميد٢٠١٥).

وقد تتعرض الأم لبعض المؤثرات خلال فترة الحمل وبخاصة خلال الشهور الثلاثة الأولى منها، وهي من المراحل المهمة في حياة الأم الحامل، والتي قد تعرض الجنين بعد ولادته للإصابة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومنها : تعرض الأم للإشعاعات الضارة، أو التعرض للأشعة مثل أشعة إكس، أو تناول بعض العقاقير الطبية التي لها تأثيرات سلبية على الجنين أو تعاطي المخدرات والمشروبات الكحولية أو إصابة تلك الأمهات ببعض الأمراض الخطيرة مثل الحصبة الألمانية أو الزهري أو التوكسوبلازما وغيرها من الأمراض الأخرى. كذلك فإن هناك عوامل قد تحدث أثناء عملية الولادة وتتسبب في حدوث إصابة بمخ الجنين أو تلف بعض خلاياه، ومنها : نقص الأوكسجين أثناء عملية الولادة أو الولادة العسرة أو استخدام الآلات لسحب الجنين كالجفت وآلة الشفط. بالإضافة إلى عوامل تتعلق بما قد يتعرض له الطفل بعد ولادته والتي قد تؤثر على إصابة خلايا المخ والمراكز العصبية المسئولة عن تركيز الانتباه، ومنها : تعرض الطفل للحوادث والسقوط

على رأسه أو الإصابة ببعض الأمراض كالحمى الشوكية والالتهاب السحائي والدفتيريا وغيرها من الأمراض الأخرى التي قد تصيب الطفل بعد ولادته، أو تعرضه للتسمم ببعض الغازات السامة كغاز أول أكسيد الكربون والرصاص والزئبق (أحمد،وبدر،١٩٩٩؛ البلاوي،٢٠٠٢؛ أبوزيد،وعبدالحميد٢٠١٥).

وأشارت بعض الدراسات والأبحاث (أحمد،وبدر،١٩٩٩؛ البلاوي،٢٠٠٢؛ أبوزيد،وعبدالحميد٢٠١٥) إلى وجود علاقة بين أنواع معينة من الأغذية واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبخاصة تلك التي تحتوي على مواد حافظة وسكريات و ألوان صناعية كالشوكولاتة والآيسكريم والمشروبات الغازية وغيرها من المأكولات الأخرى. إلا أنه في المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود تأثير لهذه المواد الغذائية على سلوكيات التلاميذ وإصابتهم بهذا الاضطراب، بل والأكثر من هذا أنه قد تبين أن منع الآباء أطفالهم من تناول تلك الأطعمة قد يزيد من انزعاج هؤلاء التلاميذ، مما يؤدي بهم إلى إثارة الوالدين نحوهم بحركات استفزازية، في حين يرى آخرون أنه حتى الآن لم تحسم بعدُ مسألة تأثير المواد السكرية على اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ومن هنا فإنه يمكننا القول بوجوب منع تناول كل التلاميذ الأغذية المحتوية على نسب عالية من السكريات البسيطة أو المنتجات المحلاة صناعيًا.

وأكدت العديد من الدراسات (أحمد،وبدر،١٩٩٩؛ البلاوي،٢٠٠٢؛ أبوزيد،وعبدالحميد٢٠١٥) أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية مع أبنائهم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث كشفت نتائج تلك الدراسات أن التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هم الأكثر إدراكًا لاتجاهات الآباء والأمهات السلبية كالتسلط والتفرقة والتذبذب وإثارة الالم النفسي من إدراكهم للاتجاهات السوية.

ومن العوامل الاكثر تأثيرًا في هذا الجانب سوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأسرة التي يعيش في كَنَفها التلميذ، والعيش في الأماكن المزدحمة والمليئة بملوثات البيئة والتي من شأنها أن تساهم في الإصابة باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أن العلاقات الوالدية غير السليمة والمليئة بالمشكلات والاضطرابات من الممكن أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى هذا الاضطراب، فالطفل

بحاجة الى تقبُّل و دفء عاطفي من قِبل والديه، فالمعاملة الوالدية السليمة للطفل تسهم إلى حد كبير في تقبُّله ورضاه النفسي والاجتماعي، أما المعاملة الوالدية الخاطئة المتسمة بالإهمال والعقاب والرفض فإنها تؤدي إلى شعور الطفل بأنه منبوذ ومكروه وبالتالي تؤدي إلى إصابته بالعديد من الاضطرابات ومن بينها اضطراب الحركة والانتباه. فقد أشار باركلي ، فيشر، ادبروك ، سملش (١٩٩٣) في دراسة لهم استهدفت الفحص والكشف عن العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية للطفل وإصابة الطفل باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلى أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر بها الطفل وتؤدي إلى إهماله ورفضه من قِبل والديه تؤدي إلى إصابته بهذا الاضطراب (الخشرمي، ٢٠٠٤).

ويظهر اضطراب (ADHD) بدرجات مختلفة تتراوح ما بين البسيطة والشديدة؛ فالتعامل مع حالات الأطفال البسيطة يمكن أن يتم بسهولة ويسر، أما التعامل مع الحالات الشديدة فإنه يحتاج الى جهد كبير للتحكم فيها ، حيث تتباين أعراض هذا الاضطراب لديهم من يوم إلى آخر، وذلك لعدم ثبات مظاهره واختلافها حسب المزاج والمواقف. وهناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في تلك التقلبات التي تظهر على الأطفال المصابين به، وطبقا لما جاء في رأي باركلي (Barkly) فإن نسبة تبلغ ٨٠٪ من أطفال المدارس المصابين به ستستمر لديهم أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد حتى في سن المراهقة، وستظل باقية لدى ٣٠-٦٥٪ منهم حتى سن الرشد. (الخشرمي، ٢٠٠٧)

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أظهرت نتائج الدراسات التي تعرضت لبحث العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم وجود ارتباط كبير بين هذا الاضطراب وصعوبات التعلم بوجه عام ، ففي واحدة من تلك الدراسات التي بحثت هذه العلاقة دراسة (Cited in;Brown (2005,p209 على عينة من الأطفال ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المحولين إلى العيادات النفسية، وقد وجد هؤلاء الباحثون أن ٧٢ ٪ من أفراد تلك العينة يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وأن٣١٪ منهم يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات، كما وُجِد أن ٦٥٪ منهم يعانون من اضطراب في التعبير المكتوب.

وعلى نحو أكثر تخصصا وجدت مجموعة من الباحثين Barkley , Fischer , Edelbroch and, Smallish (1990) في دراسة أجروها لبحث صعوبات التعلم المصاحبة للأنماط الفرعية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أن ١٩٪ من المصابين بالأنماط الفرعية اللاانتباهية والمركبة يعانون من صعوبات تعلم في القراءة ، وأن ٢٣٪ منهم يعانون من اضطراب في التهجي (الإملاء) ، كما وُجد أن أكثر من ٢٠٪ من الأطفال في كل نمط فرعى من أنماط اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات.

كما أظهرت نتائج دراسة أجراها ويلكوت وبينيجتون ودفريس Willcutt, Pennington, and, Defries (2001) بهدف المقارنة بين مجموعتين من التلاميذ: إحداهما تعاني من صعوبات في تعلم القراءة والأخرى تضم تلاميذ لا يعانون منها، (أظهرت) أن مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة أكثر معاناة على نحو دال ممن يعانون من النمطين الفرعيين اللاانتباهي و المركب من أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفقا ل DSM-III.

أما فيما يتعلق بالرياضيات فقد وجد مارشل وستشفير وأودنيل Hynd (1991) Cited in: Marshall Schafer, & O›Donnell (1999) أن درجات الاختبار الفرعي للرياضيات في الحساب لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد منخفض على نحو دال مقارنة بدرجات التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

واختبر مورجان وهاند وريكو وهل Morgan, Hynd, Ricco, and Hall (ibid) تماثل الأنماط الفرعية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفقا ل DSM-III حيث تم تقسيم من يعانون من هذا الاضطراب إلى مجموعتين: أولاهما ذوو اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ن= ٣٠) والأخرى تعانى من اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد (ن= ٢٠). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النمط اللاانتباهي) يعانون بمعدلات مرتفعة على نحو دال من صعوبات تعلم في الرياضيات مقارنة بتلاميذ النمط الفرعي الآخر (زيادة،٢٠٠٨).

خفض وعلاج اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

العلاج بالعقاقير:

من وجهة نظر تاريخية فقد ارتبط علاج النشاط الزائد تاريخيًا بالعقاقير الطبية المنشطة ولم يُعطَ العلاج التربوي- النفسي أي نوع من الاهتمام. وبالرغم من أن للعلاج بالعقاقير الطبية فعالية في حالات النشاط الزائد، حيث بلغت نسبة نجاحه حوالي ٦٥-٧٥٪ ومن أكثر العقاقير استخدامًا في علاج هذا الاضطراب الريتالين (Ritalin) والأديرال (Adderall) والدكسدرين (Dexedrine) والسايلرت (Cylert) فهذه العقاقير أكثر فعالية من غيرها، وبالرغم من أن طريقة عملها لم تكن واضحة تمامًا وأنها كغيرها من العقاقير الطبية قد تنطوي على تأثيرات جانبية سلبية إلا أنه كان يعتقد أنها تزيد من قدرة الطفل على الانتباه وتضعف النزعة لديه نحو السلوك المتهور غير المقبول. إلا أن العقاقير يجب ألا تمثل أكثر من عنصر واحد في عملية علاجية متعددة العناصر، مع ضرورة التنبيه على عدم إعطائه للأطفال قبل بلوغهم ٦ سنوات، حيث تم منع إعطائه لهم فيما بعد لما له من تأثيرات سلبية عديدة على الطفل في هذا السن، وبما أن هذه العقاقير ليست مهدئة فإنها لا تحد من الأداء المعرفي للطفل بل تزيد من قدرته على التعلم لأنها تخفض لديه مستوى السلوك غير المقبول. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ملايين الأطفال قد تمت معالجتهم بالعقاقير التي ورد ذكرها. وقد أثار استخدام تلك العقاقير في ضبط وتعديل سلوك الأطفال اهتمام العديد ممن يرون أنه لا يجوز اللجوء إليها لعلاج الأطفال الصغار منذ البداية على الرغم من نسبة نجاحها التي ذُكرت أعلاه، إضافة إلى ما لها من تأثيرات جانبية عليهم مقارنةً مع من هم أكبرَ منهم سنًا، إذ إن العلاجات المنشطة آمنة وفعالة في تنظيم سلوك الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب، حيث أظهر الأطفال تحسنًا ملحوظًا في انتباههم وضبط نشاطهم، واستمرارهم في أداء المهمات، إضافة إلى تحسُّنهم في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والكتابية واللعب ايضًا، وذلك في إطار الأنظمة والتعليمات. (الخطيب،٢٠٠٣).

العلاج السلوكي:

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال. ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر

مـن الأطفـال بهدف تعديلها أو إبدالها بسلوكيات أخـرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية متنوعة (أحمد،وبدر،٢٠١٠).

وينصـب الاهتمـام في العـلاج السلوكـي للنشـاط الزائـد علـى زيـادة وتقوية الانتبـاه لـدى الطفـل كوسيلـة لخفض ما يصدر منـه من سلوكيات غـير مقبولة أو استجابـات لا تتعلـق بالمهمات المطلـوب منه تأديتها. وكـان ستراوس (Strauss) من أوائـل مـن اقترحوا معالجـة النشاط الزائـد بأساليب غير طبية مـن خلال تنظيم البيئـة الصفيـة المحيطـة بالطفـل، حيـث اقـترح بيئة تفتقـر إلى الإثـارة وتشمـل محطـات تعليميـة خاصـة لكـل طفل على حـدة، وغرفًا صغـيرة، وجدرانًـا تخلو من الإثـارة البصرية (كالألوان والصور والملصقـات). وبعد ذلك تطورت أساليب العلاج السلوكـي لتصبح شاملة تعديـل الظروف البيئية الصفية والمنزلية المحيطة بالطفل واستخدام نشاطات متنوعة وذلك يهدف زيادة الانتباه لدى الطفل.

كذلك فقد ذكر البلاوي (٢٠٠٢) عدّة أنظمة يتم استخدامها في هذا السياق- مـن بينهـا تكلفـة الاستجابـة والاقتصـاد الرمـزي- والتـي من شأنهـا أن تـؤدي إلى تحسـين السلوك الصفي لـدى من يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائـد، وهـذه الأنظمة تعتمد على تقديم معززات للسلـوك المرغوب فيه الذي يبدر مـن الطفل، أو على سحب المعـززات التي تدعم السلوك غير المرغوب فيه. وقد أثبت البحـوث أن تكلفـة الاستجابـة أكثر فعاليـة من التعزيـز الإيجابي، حيث تـؤدي إلى خفض السلوكيات غير المرغوب فيها بسرعة ومن بيها كذلك أسلوب بطاقة التقرير اليومي (والذي هو عبارة عن ترتيب فردي يتم بين الطفل وأسرته والمعلم)كأسلوب فعـال في عـلاج بعض السلوكيـات وبخاصـة في تحسـين السلـوك اللفظـي واستمرار تـرك المقعـد وإنجـاز المهمات الصفيـة واستكمالهـا وينبغي للمعلمين اتخـاذ عدد من الإجـراءات التـي مـن شأنها أن تساعد على زيـادة انتباه الطفل وضبـط سلوكه أثناء الاستماع للدرس.

القصة الاجتماعية:

عـرّف عبد الرحيم (١٩٨٩) القصة الاجتماعية بأنها عمل فني يعطي الطفل شعـورا بالمتعـة و البهجـة ، كمـا يتميـز بالقدرة علـى جذب انتباهـه وتشويقـه وإثارة خياله، وتتضمن هدفًا أخلاقيًا أو علميًا أو لغويًا أو ترويحيًا، وقد تشمل جميع هذه الأهداف كلها أو بعضًا منها.

كما عرَّفها نصر (٢٠٠٦) بأنها مجموعة من الحكايات الزاخرة بالوقائع والأحداث التي حدثت في زمان ما أو مكان ما، ويعتمد بناؤها على الحبكة القصصية والعقدة والخط الدرامي والأشخاص، وتهدف إلى تعليم وتثقيف القارئ أو المستمع وإمتاعه وتسليته.

أما فرماوي (٢٠٠١) فقد عرَّفها بأنها حدث واحد أو مجموعة من الأحداث التي وقعت في الماضي في زمان ومكان معين، والتي تتضمن أفكارًا وأخيلةً وشخصيات تعبر عن أحاسيسها ومشاعرها من خلال ما بينها من علاقات، وتتميز بمحتواها المشوق.

وتعرف القصة الاجتماعية بأنها حكاية مؤلفة متسلسلة الأحداث والوقائع تعبر عن موقف معين أو حدث معين ،وتعتبر في مجال تعديل السلوك بأنها أحد طرق النمذجة التي تستخدم في تعديل السلوك المضطرب وتحسين واكساب المهارات والسلوكيات والمعارف الجديدة (أبوزيد ، ٢٠١٦).

وتميل القصة الاجتماعية إلى إثارة اهتمامات الأطفال نحو معرفة الخير والشر فينجذبوا إلى الخير وينأوا بأنفسهم عن الشر، كما تزودهم بالمعلومات وترشدهم إلى تمييز الصحيح من الخطأ وتنمي حصيلتهم اللغوية ومعرفتهم بالماضي والحاضر (عبدالرزاق ، علي ،٢٠٠٧).

وتستخدم القصة الاجتماعية كاستراتيجية علاجية تربوية سلوكية لعدة أهداف على النحو التالي:-

- إكساب الصغار والكبار السلوكيات والقيم والعادات الإيجابية.
- خفض المشكلات السلوكية من خلال المواقف المتضمنة في عناصر القصة ومحصلتها.
- اكتساب وتعلم مهارات جديده والتي قد تكون بمثابة أدوات جيدة للتعامل مع المواقف والأحداث (أبوزيد،٢٠١٦).

كما تعمل القصة الاجتماعية على تدريب الطفل على التذكر وتركيز الانتباه وربط الحوادث بالحياة العامة، وتعطي الطفل القدرة على حل المشكلات التي تواجهه والحكم على الأمور وغيرها من القدرات العقلية، كما تمكن الأطفال من

شغل وقت فراغهم فيما هو مفيد ومُبهج ويقضي على الملل بالإضافة إلى أن القصص الاجتماعية تزود الطفل بالعادات والتقاليد الصحيحه والسليمة (الشيخ،١٩٩٤)

وطبقا لعبيدات (٢٠١٤) فإن القصص الاجتماعية قد تساعد في التخفيف والتقليل من حدة المشكلات السلوكية لدى الأطفال وتزيد من وعيهم الاجتماعي، كما تقوم بتعليم الطفل مهارات جديدة، وفي بعض الحالات فإن السلوكيات الجديدة تبقى مترسخة في ذهن الطفل، حيث يقوم بتعميمها في مواقف أخرى جديدة حتى بعد اختفاء القصة. وتعد القصص الاجتماعية الأكثر إمتاعا وفائدة للأطفال الذين لديهم مهارات لغوية أساسية، كما ترشدهم إلى السلوك القويم.

وبصفة عامة وكما يرى فراج (٢٠٠٢) فإن القصص الاجتماعية تعطي تصورا مسبقا عما يتوقعه الآخرون من الطفل في المواقف الاجتماعية الواقعية، وتسهم في التخفيف من حدة التوتر أو القلق الذي يظهره الطفل فيما يصدفه مستقبلاً من مواقف جديدة في بيئته، حيث تعطيه هذه القصص تصورا مسبقا عن هذه المواقف والبيئات الجديدة.

وتتكون القصة الاجتماعية من عدة عناصر، وهي كما أوردها يحيى (٢٠٠٥) :

- **الموضوع**: يتعلق الموضوع بالفكرة الرئيسة التي تبنى عليها القصة وتمثل العامود الفقري لها. فقد تدور الفكرة حول موضوعات كثيرة كالقضايا الاجتماعية والسلوكية وتصرفات الكائنات.
- **البناء والحبكة**: يتمثل البناء والحبكة في سلسلة الحوادث التي تشكل بنية القصة، حيث تترابط المواقف وتتسلسل بشكل مُحْكم يؤدي إلى الوصول إلى النتائج من خلال الأسباب التي تأتي كما ترسمها الحوادث.
- **الشخصيات**: وهو أهم عناصر القصة، ويعَدّ المحور الأساسي في قصص الأطفال. لذا لا بد من رسم شخصيات القصة بعناية وإبداع، بحيث تحقق الأهداف المرجوّة من ورائها وتتلاءم مع الأحداث التي تدور حولها.
- **الأسلوب**: لا بد في كتابة القصة أو حكايتها من استخدام أسلوب مناسب يتلاءم مع مستوى الأطفال وقدراتهم. ولذلك يجب الابتعاد في صياغة القصة عن الألفاظ الغريبة والصعبة التي لا تتناسب مع الطفل الذي يوجه إليه العمل

الأدبي، ولكن يجب استخدام بعض المفردات الصعبة نسبيا في سياق يسمح للطفل بفهم معناها واكتساب خبرة جديدة من خلالها. كما يجب الحرص على استعمال الألفاظ الصحيحة والابتعاد عن استخدام الكلمات العامية أو الأجنبية، واختيار الأسلوب الواضح المناسب وفق المرحلة العمرية التي يمر بها، واختيار أسلوب العرض والتقديم الذي يتسم بالوضوح والحيوية والصدق بحيث يغري الطفل بالإقبال على القصة وفهمها والتأثر بها.

دراسات سابقة:

تم الرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي سواء في الدوريات العربية أو الأجنبية ، وتم الاقتصار فقط على البحوث والدراسات ذات الصلة المباشرة لمتغيرات الدراسة ، وتم تحديد الدراسات والبحوث السابقة في ثلاثة محاور تغطي متغيرات الدراسة وهذه المحاور هي :-

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.

أجرت عجلان (٢٠٠٢) دراسة بعنوان « صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطرابات القصور في الانتباه والنشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». وقد هدفت من ورائها إلى معرفة العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم الأكاديمية واضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٢ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم تشخيص (٢٤) تلميذًا وتلميذة منهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم وتمت في مدينة أسيوط. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أفراد عينة الدراسة بلغت ٦,٤٢٪، كما أشارت كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في الدرجة الكلية على كل من مقياس اضطراب الانتباه والنشاط المفرط ومقياس اضطراب السلوك ولصالح ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى بايدرمان (٢٠٠٤) Biederman دراسة بعنوان " الآثار المترتبة على خلل الوظائف التنفيذية وفرط الحركة وتشتت الانتباه على الأداء الأكاديمي للأطفال " حاولت هذه الدراسة الوقوف على تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية

على الإنتاج الأكاديمي لعينة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وقد تشكلت العينة من ٢٥٩ تلميذا من الأطفال والمراهقين المصابين بهذا الاضطراب، و٢٢٢ تلميذا من الأطفال العاديين غير المصابين به. وقد تراوحت أعمار أفراد العينة من ٦-١٧ سنة، و أجريت العديد من الاختبارات لهؤلاء التلاميذ كاختبارات الجوانب الأكاديمية والوظائف التنفيذية وغيرها، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط الحركي كان أداؤهم الأكاديمي أضعف من أداء العاديين في العديد من المجالات، وقد ارتبط هذا الضعف بالحالات التي تعاني من اضطراب في الوظائف التنفيذية. وبمقارنة كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين لديهم ADHD دون معاناة من اضطرابات في العمليات التنفيذية وُجد أن الأطفال الذين كانوا يعانون من ADHD مع اضطرابات في الوظائف التنفيذية كانوا أكثر رسوبًا وإعادة للصفوف الدراسية، وأن ٤٤٪ منهم كانت لديهم صعوبات تعلم بالإضافة إلى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي في مادة الرياضيات.

وأجرت الخشرمي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان "العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم". وقد هدفت منها إلى تقديم تصور واضح حول خصائص التعلم بصورها المختلفة لدى ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، وركزت الدراسة على تحديد الاستراتيجيات التربوية المقترحة للتعامل مع تلك الخصائص. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة ارتباط صعوبات التعلم لدى مَنْ يعانون من قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد بمشكلات في تعلُّم القراءة والكتابة واستيعاب وفهم المقروء، بالإضافة إلى مشكلات في الرياضيات (الحساب)، أما الصعوبات النمائية فتظهر بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال في مشكلات التذكر والانتباه وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف. كما أفادت نتائج الدراسة بأن توظيف أسلوب القصة واللعب يسهمان في زيادة الانتباه للمادة العلمية.

كما أجرى زيادة (٢٠٠٨) دراسة بعنوان "اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال تعاني من صعوبات في تعلم الرياضيات (الديسكلكيا dyscalculia)". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة

بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات تعلم الرياضيات والوقوف على الفروق بين من يعانون منهما. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال ممن تراوحت أعمارهم بين ٥ – ١٦ سنة: مجموعة تعاني فقط من صعوبات في تعلم الرياضيات(٢٢ذكور-١٦إناث)، ومجموعة تعاني من صعوبات في تعلم الرياضيات والقراءة معا(٣٠ذكور- ٢٦ إناث)، ومجموعة ثالثة من الأطفال العاديين(١٧ ذكور-٢٠ إناث) وتمت الدراسة بجمهورية مصر. وباستخدام اختبار كروسكال والاس لبيان دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال في المجموعات الثلاثة، حيث أسفرت نتائج تطبيقه عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معًا في قصور الانتباه فقط، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين أطفال هاتين المجموعتين في درجات كل من النشاط الحركي الزائد والاندفاعية والدرجة الكلية ،كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الأسوياء في درجات كل من قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية والدرجة الكلية. وأخيرًا وجدت فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معًا والأطفال الأسوياء في درجات كل من قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية والدرجة الكلية ، وتوصلت الى ارتفاع متوسط درجات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معًا على قصور الانتباه عن متوسط درجاتهم على النشاط الحركي الزائد والاندفاعية.

وأجرى جريسات، وخال، وطلحان (٢٠١٠) دراسة بعنوان " بناء مقياس تشخيصي لاضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد في عينة أردنية ". هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد لدى عينة أردنية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٢) مفحوصًا تراوحت اعمارهم بين (٦-١١) وذلك للتوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته وفاعلية فقراته، وتكون المقياس من (٦٥) فقرة موزعه على ثلاثه ابعاد رئيسة : بعد ضعف الانتباه و بعد النشاط الزائد و بعد الاندفاعية وقد تم

التوصل إلى دلالات صدق المقياس، من خلال حساب صدق المحتوى ، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين (٨٠٪) كما تم التوصل الى دلالات عن الصدق التلازمي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الاداء على المقياس وقائمة ملاحظه السلوك الانتباهي وبلغ المعامل (٠،٩١) (ن=٥٠) ، كما توفرت دلالات عن صدق المقياس من خلال أسلوب التحليل العاملي وأشارت النتائج الى الفروق تعزى الى لمتغير نوع الفئه ومتغير الفئه العمريه بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت كنت وآخرون Kent et al. (2010) هدفت فيها إلى مقارنة الأداء الأكاديمي للمراهقين الذين عانوا من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة الطفولة، والمراهقين العاديين ممَّن لم يعانوا من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة الطفولة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٢٦ ذكرًا من المراهقين ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة الطفولة، و٢١٣ ذكرًا من المراهقين العاديين في مرحلة الطفولة، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٥- ١٦,٩ سنة. وقد استخدم الباحثون استبيان التاريخ التعليمي، وبطاقات التقرير المدرسي، ومقياس فحص الأداء داخل غرفة الدراسة يخص المعلمين لتقييم نواحي الضعف وجوانب القوة داخل غرفة الدراسة، وذلك لتشخيص الأداء الأكاديمي لديهم، كما استخدم الباحثون معايير الطبعة الرابعة المعدلة من دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصاءها (DSM-IV-TR, 2000) لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من مشكلات أكاديمية ملحوظة في المدرسة الثانوية إذا ما قورنوا بالمراهقين العاديين، كما توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تستمر لديهم أعراض ومظاهر هذا الاضطراب لدرجة معاناتهم من مشكلات أكاديمية شديدة حتى يصلوا إلي المرحلة الثانوية.

وأجرى ماكونغي وآخرون McConaughy et al. (2011) هدفت هذه الدراسة إلي مقارنة الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي بين الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والأطفال العاديين، وتكونت

عينة الدراسة من ١٧٨ طفلاً (١٢٥ ذكرًا، ٥٣ أنثي) وتم تقسيم هذه العينة إلي ثلاث مجموعات على النحو الآتي: مجموعة تجريبية من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قوامها (١٠١طفلاً). مجموعة ضابطة من الأطفال العاديين قوامها (٢٤طفلاً). مجموعة تعاني من مشكلات سلوكية ومشكلات في التعلم ولكنهم لا يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قوامها (٥٣ طفلاً). وتراوحت الأعمار الزمنية لأطفال المجموعات الثلاث ما بين ٦-١١ سنة. وقد استخدم الباحثون معايير الطبعة الرابعة المعدلة من دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصاءها (DSM-IV-TR, 2000) لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتقارير المعلمين وذلك من خلال جدول المقابلة التشخيصية للطفل الطبعة الرابعة Diagnostic Interview Schedule for Children Fourth Edition(DISC-4)، ومقياس وكسلر للذكاء الطبعة الرابعة، وقائمة مراجعة سلوك الطفل لعمر ٦ سنوات Child Behavior Checklist for Age ٦، والاختبارات التحصيلية الفردية لوكسلر الطبعة الثانية، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي أن المجموعة التجريبية كانت أقل أداءً من الناحية الأكاديمية والاجتماعية مقارنة بالمجموعتين الأخيرتين، كما أوضحت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية قد حصلوا على درجات منخفضة على الاختبارات المعيارية في القراءة/ اللغة، والرياضيات، واللغة المكتوبة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأن تلك المجموعة قد حصلت على درجات منخفضة في الرياضيات فقط مقارنة بالمجموعة الثالثة.

واجرى Al-Mamari et al. (2015) دراسة هدفت إلى دراسة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم لدى عينة من أطفال المدارس، وتكونت العينة من ٣٢١ طفلا في الصفوف الأربعة الأولى بمدينة مسقط، بمتوسط عمر ٨،٥ سنة، وتم استخدام بطارية تشخيص صعوبات التعلم وقائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، وتم التوصل إلى انتشار اضطرابات المسلك بنسبة ٢٤ ٪، والنشاط الزائد ٢٤ ٪، ونقص الانتباه والاندفاعية ٤١ ٪، وتم التوصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وأجرى رودريجوز وآخرين Rodríguez et al. (2015) دراسة لفحص القدرة على كتابة النصوص لدى ذوي صعوبات الكتابة وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في إسبانيا ، وتكونت العينة من أربعة مجموعات ؛ المجموعة الأولى ذوي صعوبات الكتابة وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعددهم ٥٩ طالبًا ، والمجموعة الثانية تكونت من ٤٠ طالبًا من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، والمجموعة الثالثة تكونت من ١١٥ طالبًا من ذوي صعوبات الكتابة ، والمجموعة الرابعة تكونت من ١٢٤ طالبًا من العاديين ، وتم استخدام مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، وثمانية مهام لمهام الكتابة ، وتم التوصل إلى أن ذوي الاعتلال المشترك يعانون من مشكلات أكثر في انتاج النص وكمية الوقت المخصصة لمختلف مهام الكتابة الفرعية ، كما أنهم يمضون وقتًا أقل بكثير من أقرانهم العاديين في تكوين الجملة المكتوبة أو في مراجعتها والذي يؤثر سلبًا على مستوى تماسك وجودة النص المكتوبة.

وهدفت دراسة بون وهل Poon and Ho (2016) إلى التعرف على الميل والحساسية للعقاب لدى الطلاب ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم في الصين ، وتكون عينة الدراسة من أربعة مجموعات ؛ المجموعة الأولى تكونت من ٣٧ طالبًا من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، والمجموعة الثانية ذوي صعوبات القراءة وعددهم ٣٥ طالبًا ، والمجموعة الثالثة ذوي اضطراب الانتباه ذوي صعوبات التعلم وعددهم ٣٥ طالبًا ، والمجموعة الرابعة تكونت من ٣٦ طالبًا من العاديين ، وتم استخدام عدة مقاييس تشخيصية لفرز الحالات (مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ومقياس تشخيص صعوبات القراءة ، وقائمة المهام) وتم التوصل إلى أن المجموعة الثالثة (ذوي اضطراب الانتباه ذوي صعوبات التعلم) حصلوا على أعلى درجة في الجنوح ، وكانوا أكثر عرضة للانحراف كما أنهم أقل حساسية للعقاب. وأوصت الدراسة بمزيد من الدراسة والاهتمام لذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لأنهم أكثر عرضة للمشكلات.

وأجرى كلوميك Klomek et al. (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوك الإيذاء والتعلق لدى ذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد ، وتكونت العينة من ١٢٢٥ طالبًا من ذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والعاديين ، تم التعرف عليهم من خلال استفتاء صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق ومقياس التنمر ، وتم التوصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كانوا أكثر عرضة لسلوك الإيذاء من المتنمرين مقارنة بأقرانهم العاديين.

المحور الثاني: دراسات تناولت خفض اضطراب قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أجرى عبدالعزيز وعبيدات (١٤٣٠/٢٠٠٨) دراسة بعنوان: « فعالية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه و خفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة». هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة جدة. وتكون أفراد الدراسة من (٣٠) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم الذكور من الصف الثالث الابتدائي موزعين على(٨) مدارس تم اختيارها بطريقة قصدية، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والذي قام الباحثان بإعداده، كما تم استخدام برنامج تدريبي قائم على التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة، والذي استمر تطبيقه لمدة شهرين متتابعين. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية هذا البرنامج التدريبي حيث أدى إلى تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة شلبى (٢٠٠٩) إلى التعرف على فعالية برنامج تربوي فردي يعتمد على مدخل العلاج المتعدد المحاور وخاصة التدخل التربوى والتدخل السلوكى (تعديل السلوك) في علاج صعوبات الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر.وقد تكونت عينة الدراسة من (٩) أطفال ممن يعانون من قصور الانتباه وفرط الحركة تم انتقاؤهم من أصل (١٠١) طفل من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بالمنصورة (مصر)، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٩ - ١٢) عامًا. وقد أوضحت نتائج الدراسة

فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات الانتباه (تحسن بنسبة ما بين ٦٠-٨٠٪)، وأيضا خفض حدة فرط الحركة (تحسن بنسبة ٥٠-٧٠٪)، كما تحسن الأداء الأكاديمي لدى الأفراد عينة الدراسة.

فقد أجرى محفوظ (٢٠١٠) دراسة بعنوان « فعالية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على أسلوبي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة». هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيتي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في علاج اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى عينة مكونة من (٤٠) طفلاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة حيث تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية (ن=٢٠) وضابطة (ن=٢٠). وقد استغرق تطبيق هذا البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية شهرين بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وذلك في اختبار تقدير السلوك قبل وبعد تنفيذ البرنامج لصالح الاختبار البعدي، مما دل على فعالية البرنامج التدريبي السلوكي في علاج اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كذلك فقد أجرى حسين (٢٠١٢) دراسة شبه تجريبية بعنوان « فعالية برنامج تدريبي لعلاج قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم « هدف من ورائها إلي معرفة فعالية برنامج تدريبي في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك معرفة أثره في علاج ما يعانونه من صعوبات تَعَلُّمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا وطفلة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من هذا الاضطراب وتلك الصعوبات (النمط المختلط) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩،٩-٨،٨) بمحافظة القليوبية ، وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتضم كل منهما (١٠) أطفال. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس (ن- ز) للنشاط الزائد، واختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى

تطبيق برنامج تدريبي (أعده الباحث) لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال المجموعة التجريبية، والذي كان له كذلك أثره في علاج صعوبات التعلم لديهم.

أما عبدالحميد (٢٠١٢) فقد أجرت دراسة تحت عنوان " فعالية فنيات السيكودراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم". وقد هدفت من ورائها إلى التعرف على مدى فعالية بعض فنيات السيكودراما في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بلغ عدد أفرادها عشرين طفلا في مصر. وقد تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام اختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسون. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج السسيكودرامي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم. واستمرت فعالية البرنامج حتى بعد ٣ شهور من التطبيق.

أجرى الزعبي والقحطاني (٢٠١٥) دراسة شبه تجريبية بعنوان "أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم". هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) تلميذًا تراوحت أعمارهم من (٨-١٠ سنوات) قُسموا عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتم استخدام مقياس اضطراب الانتباه المصحوب النشاط الزائد، وبرنامج قائم على استخدام فنيات التعزيز الرمزي. وتكون من ٢٠ جلسة مدة كل منها ٣٠ دقيقة. وقد أثبتت النتائج فعالية التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة McLane (2016) إلى التعرف على فعالية التدخل السلوكي في خفض بعض أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتكونت العينة من طفلة واحدة عمرها ٨ سنوات، تم تشخيصها على أنها تعاني

مـن اضطراب الانتبـاه وصعوبات التعلم بناءً على قوائـم تقدير الدليل التشخيصي الإحصائـي الخامس (٢٠١٣) ، وتم التوصـل إلى فعالية التدخـل السلوكي في خفض بعض أعراض اضطـراب الانتباه المصحـوب بالنشاط الزائد ، حيـث انخفض تكرار السلوك بنسبة ٩٣ ٪ ، وانخفضت مدة حدوث السلوك بنسبة ١٠٠٪.

المحور الثالث : درسات تناولت القصة الاجتماعية في تعديل السلوك :

دراسـة Moore (2004) هدفـت إلى استخدام القصة الاجتماعية في خفض مشكـلات النـوم لدى ذوي صعوبـات التعلم ، وتكونت العينة مـن حالة واحدة لطفل مـن ذوي صعوبـات التعلم يعـاني من مشكلات سلوك النوم ، وكـان البرنامج موجهًا للطفـل والأم معًـا وتم استخـدام مجموعـة مـن القصـص المتنوعـة التـي تهدف إلى إكسـاب الطفـل بعض السلوكيـات الإيجابيـة عـن النـوم ، وتم التوصـل إلى فعاليـة القصة الاجتماعية في خفض مشكلات النوم.

أجـرى عبدالـرزاق وعلـي (٢٠٠٧) دراسـة بعنوان " فعاليـة برنامج قائم على القصـة ولعـب الدور في تنمية التربيـة الوجدانية لطفل الروضة " . وقد هدفا منها إلى معرفـة فعاليـة برنامـج قائم علـى استخـدام استراتيجيتي الحكايـة القصصية ولعـب الـدور في تنمية التربيـة الوجدانية لطفل الروضة من خـلال بعض المفاهيم والقيـم التـي تحتويهـا تلك القصص. وبلـغ حجم عينة البحـث ٣٠ طفلا من روضة الأطفـال الملحقـة بمدرسـة القاهـرة التجريبيـة للغـات بمنطقـة القاهـرة الجديدة التعليمية وقد تراوحت أعمارهم ما بين خمس إلى ست سنوات، وتم استخدام اختبار مصور لقياس نمو المفاهيم لدى أطفال الروضة وبطاقة ملاحظة لقياس نمو القيم لديهـم (وكلاهمـا مـن إعـداد الباحثين)، وأكـدت نتائـج الدراسة فعاليـة البرنامج المستخـدم في إكسـاب عينـة البحـث المفاهيـم (السياسيـة والجغرافيـة والاجتماعيـة والرياضية واللغوية والعلمية) من خلال القصص ولعب الدور.

دراسة Fisher and Haufe (2009) هدفت إلى تطوير المهارات الاجتماعية لـدى عينـة من ذوي الصعوبات المتعـددة وتكونت العينة من ٨ أطفال في الصف الأول والثـاني ، مـن ذوي الصعوبـات المختلفـة (تأخـر النطق والكـلام ، صعوبـات التعلم ، اضطـراب الانتبـاه لمصحـوب بالنشاط الزائـد ، واضطراب التوحـد) ، وتم استخدام

مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (نسخة المعلم ونسخة الأسرة) ، وبرنامج معتمد على القصة الاجتماعية لمدة ١٥ دقيقة يوميًا ، وتم التوصل إلى فعالية القصة الاجتماعية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى مختلف العينات.

أجرت شاش(٢٠١٣) دراسة بعنوان "فعالية اللعب العلاجي والقصة الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى المعاقات عقليًا القابلات للتعلم" . حيث هدفت من ورائها إلى الكشف عن مدى فعالية برنامجين للعب العلاجي والقصة الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة مكونة من (٢٤) تلميذةً معاقة عقليًا من فئة القابلات للتعلم بمعهد التربية الفكرية للبنات بالمدينة المنورة، وقد تراوحت أعمارهن بين ١٠-١٢سنة ، كما تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات متكافئةً في ارتفاع مستوى السلوك العدواني لدى أفرادها (وفقًا لمقياس تقدير السلوك العدواني). وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية برنامجي اللعب العلاجي والقصة الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى بنات المجموعة التجريبية.

كما أجرى السيد (٢٠١٤) بإجراء دراسة بعنوان "فعالية برنامج باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة وخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية" .وقد هدف من ورائها إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة مثل اتباع التعليمات والجلوس بهدوء، والاستئذان، وإلقاء التحية، وإقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين، والتفاعل الاجتماعي، والتحقق كذلك من فاعليته في خفض النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق بمصر. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد : إحداهما تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفرادها، والأخرى ضابطة لم يتم تطبيقه على أفرادها. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم القائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة، وخفض النشاط الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهر القياس التتبعي استمرار التحسن الذي حققه أطفال المجموعة التجريبية.

وأخيرا فقد أجرى السرطاوي، وعبيدات، وطه، والمهيري (٢٠١٥) دراسة بعنوان " فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين، وإلى خفض حدة بعض أعراض التوحد لديهم من خلال إكسابهم مهارات اجتماعية وتكيفية، والتعرف على فاعليته في رفع مستوى سلوكهم التكيفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع حالات الأطفال التوحديين الملتحقين بمركز المعاقين برأس الخيمة في دولة الإمارات العربية المتحدة،. وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨أطفال: ٥ ذكور و٣ إناث) تراوحت أعمارهم بين ٦-٨ سنوات. وقد اشتملت الصورة النهائية من البرنامج التدريبي المستخدم على (١٠) قصص تمثل عديدًا من المهارات الاجتماعية والسلوكية. وقد أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات السلوك التكيفي والرفع من مستواها لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجاتهم في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي جيليام والسلوك التكيفي.

تعليق على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم فإنه يمكن للباحثة إبداء الملاحظات التالية:

فمن حيث الأهداف: لوحظ أن غالبية تلك الدراسات ركزت أهدافها بشكل أو بآخر في التعرف على العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم والعديد من المتغيرات، بالإضافة إلى تقديم تصور واضح حول الأعراض التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية كما في دراسة الخشرمي(٢٠٠٧) والتعرف على العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معًا (زيادة،٢٠٠٨) وإلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ

ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ADHD والتلاميذ العاديين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ الخاصة بالانتباه (تارنوسكي وبرنز، وني ، ١٩٨٦) وإلى مقارنة الأداء الأكاديمي للمراهقين الذين عانوا من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة الطفولة، والمراهقين العاديين ممَّن لم يعانوا من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة الطفولة في دراسة كنت وآخرون(٢٠١٠) وإلى مقارنة الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي بين الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والأطفال العاديين في دراسة ماكونغي وآخرون (٢٠١١)،وإلى دراسة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم لدى عينة من أطفال المدارس في دراسة الماماري وآخرون (٢٠١٥) وإلى فحص القدرة على كتابة النصوص لدى ذوي صعوبات الكتابة وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في دراسة Rodríguez et al.(2015) وإلى التعرف على الميل والحساسية للعقاب لدى الطلاب ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الذائد وصعوبات التعلم في دراسة Poon and Ho (2016)

وإلى التعرف على سلوك الإيذاء والتعلق لدى ذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في دراسة وأجرى Klomek et al. (2016) وإلى التعرف على فعالية برنامج تربوي فردي يعتمد على مدخل العلاج المتعدد المحاور وخاصة التدخل التربوي والتدخل السلوكي (تعديل السلوك) في علاج صعوبات الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ في دراسة شلبى (٢٠٠٩) وإلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيتي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في علاج اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي في دراسة محفوظ (٢٠١٠) وإلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في دراسة حسين (٢٠١٢) وإلى التعرف على مدى فعالية بعض فنيات السيكودراما في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في درسة عبد الحميد (٢٠١٢) وإلى التعرف على فعالية التدخل السلوكي في خفض بعض أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في دراسة McLane (2016).

ومن ناحية أخرى فإن عددًا من تلك الدراسات هدفت بالإضافة إلى جانب التعرف على علاقة القصة الاجتماعية بالعديد من المتغيرات إلى محاولة الوقوف على فعالية استخدام البرامج الإرشادية أو التدريبية القائمة على استخدام القصة الاجتماعية في تحسين الانتباه وخفض المشكلات السلوكية وتنمية مهارات السلوك التكيفي وتنمية التربية الوجدانية وخفض النشاط الزائد (شاش، ٢٠١٣ ؛ السرطاوي، وعبيدات، وطه، والمهيري، ٢٠١٥ ؛ عبدالرزاق وعلي، ٢٠٠٧؛ السيد، ٢٠١٤) وإلى استخدام القصة الاجتماعية في خفض مشكلات النوم لدى ذوي صعوبات التعلم في دراسة Moore (2004) وإلى تطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من ذوي الصعوبات المتعددة في دراسة دراسة Fisher and Haufe (2009).

تجدر الإشارة هنا إلى ما لاحظته الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة من ندرة الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية حول فعالية هذا النوع من البرامج الإرشادية القائمة على القصة الاجتماعية في علاج من يعانون من ذوي صعوبات التعلم من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وهذا ما يؤكد أهمية إجراء البحث الحالي.

ـ **من ناحية مجتمعات الدراسات وعيناتها**: فقد لوحظ التنوع في المجتمعات والعينات التي أجريت عليها تلك الدراسات السابقة، وذلك طبقًا لاهتمامات وأهداف الباحثين، كما لوحظ وجود قاسم مشترك يجمع بينها وهو اتفاق أغلب الباحثين في الاهتمام بالتعرف على واكتشاف ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويبقى الاختلاف في العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم وببعض المتغيرات الاخرى.

ـ **أما بالنسبة للمناهج العلمية المستخدمة** فقد لوحظ التنوع فيها؛ فقد استخدمت الدراسات الوصفية المنهج الوصفي حيث يكون عدد افراد العينة كبيرا كما في دراسات (الخشرمي،٢٠٠٧؛ وعجلان،٢٠٠٢؛ وزيادة،٢٠٠٢؛ وجريسات وخال وطلحان،٢٠١٠)، بينما تم في دراسات أخرى استخدام المنهج شبه التجريبي حيث كان حجم عيناتها صغيره كطبيعة الدراسات شبه التجريبية التي تحتاج لعينات قليلة العدد كما في دراسات (الزعبي والقحطاني،٢٠١٥؛ وعبدالحميد،٢٠١٢؛ وعبدالعزيز وعبيدات،١٤٣٠؛ ومحفوظ،٢٠١٠؛ وحسين،٢٠١٢).

ـ **من حيث الأدوات المستخدمة** : لاحظت الباحثة أن عددًا كبيرًا من تلك الدراسات – وبخاصة شبه التجريبية منها - قد استخدمت في إجرائها (مقاييس) معدة مسبقًا أو تم إعدادها من قبل الباحثين لتحقيق أهدافها، وكذلك الحال بالنسبة للبرامج الإرشادية التدريبية المستخدمة. ومن تلك الدراسات (زيادة،٢٠٠٨؛ الزعبي والقحطاني، ٢٠١٥؛ عبدالعزيز وعبيدات،١٤٣٠؛ حسين،٢٠١٢)، بينما استخدم عدد آخر (استبانات) قاموا ببنائها وإعدادها.

ـ **من حيث النتائج**: توصلت نتائج الدراسات المعروضة – وبخاصة شبه التجريبية منها – إلى إثبات فعالية البرامج الإرشادية التدريبية القائمة على القصة الاجتماعية في علاج أو خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي من يعانون منه من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (لخشرمي،٢٠٠٧؛ زيادة ،٢٠٠٨ ؛ جريسات ، وخال ،وطلحان،٢٠١٠؛ عجلان ، ٢٠٠٢؛ الزعبي ، والقحطاني ، ٢٠١٥ ؛ عبدالعزيز ،وعبيدات ،١٤٣٠؛ حسين ،٢٠١٢؛ عبدالحميد ، ٢٠١٢؛ محفوظ،٢٠١٠؛ المامارى،٢٠١٥؛ PoonandHo,2016؛ Rodríguezetal,2015 klomek, 2016؛ 2016,Mclane)

كما توصلت الدراسات التي تناولت تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد إلى أن القصة الاجتماعية مفيدة وفعالة في خفض المشكلات السلوكية ، وفي تنمية مهارات السلوك التكيفي وتنمية التربية الوجدانية وخفض النشاط الزائد وإلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى مختلف العينات، وإلى خفض مشكلات النوم (شاش، ٢٠١٣ ؛ السرطاوي ،وعبيدات ، وطه ، والمهيري، ٢٠١٥ ؛ عبدالرزاق ، وعلي ، ٢٠٠٧؛ السيد ،٢٠١٤ ؛Moore,2004؛ Fisher and Haufe,2009).

فرضيات البحث:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة قبل وبعد تطبيق برنامج القصة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات كل من المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة بعد تطبيق برنامج القصة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت البحث الحالي المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، حيث تم عن طريق هذا المنهج التعرف على أثر المتغير المستقل (برنامج القصة الاجتماعية) على المتغير التابع (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من ٧٨ تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة حائل ، وهن تلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي بمدارس التعليم العام للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت من ٣٠ تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من مجتمع الدراسة بمدينة حائل ، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من ١٥ تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة بمدينة حائل ، وتم سحبهن من عينة كلية تكونت من ٤٨ تلميذة من اللاتي حصلن على الدرجات العليا على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة. وتم توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمت مراعاة التكافؤ بين أفراد المجموعتين في النشاط الزائد ، ونقص الانتباه ، والاندفاعية ونوع الصعوبة. وبناءً على ذلك تم حذف حالة متطرفة على درجات الاختبار ، كما يوضحها الجدول التالي:

جداول (١)

الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي
على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

الابعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الانتباه	تجريبية	٧	٧,٠٧	٤٩,٥٠	-٠,٤٢٥	٠,٦٧١
	ضابطة	٧	٧,٩٣	٥٥,٥٠		
النشاط الزائد	تجريبية	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠	-٠,٨٨١	٠,٣١٧
	ضابطة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠		
الاندفاعية	تجريبية	٧	٧,٩٣	٥٥,٥٠	-٠,٥٣٥	٠,٥٩٣
	ضابطة	٧	٧,٠٧	٤٩,٥٠		
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٧	٨,٠٧	٥٦,٥٠	-٠,٥٢٨	٠,٥٩٧
	ضابطة	٧	٦,٩٣	٤٨,٥٠		

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد كل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في ضعف الانتباه، والنشاط الزائد ،والاندفاعية، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

الفروق حسب العمر بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
إجمالي العينة	تجريبية	٧	٧,٥	٥٢,٥	- ٠,٠٠١	٠,٩٩٨
	ضابطة	٧	٧,٥	٥٢,٥		

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر.

أدوات الدراسة :

اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة [١]

أعد اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة "جليام Gilliam " ونقله للبيئة العربية البحيري (٢٠١٥) حيث إعادة حساب صدقه وثباته على البيئة المصرية ، حيث تم التقنين على عينة تكونت من ٥٠٤ فردًا في المدى العمري من ٣ – ٢٣ سنة ، وتم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وترواحت قيم الثبات بين ٠،٨٢ – ٠،٩٦ للأبعاد والدرجة الكلية ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وترواحت القيم بين ٠،٧٤ – ٠،٧٩ للأبعاد والدرجة الكلية ، وتم حساب الصدق عن طريق صدق المضمون ، الصدق الخارجي مع مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (نسخة المعلم) وترواحت قيم الارتباط بين ٠،٥٢ – ٠،٨٤ ، ويتكون من ٣٦ عبارة ، موزعة على ثلاثة أبعاد هي النشاط الزائد ، ونقص الانتباه ، والاندفاعية. ويستخدم الاختبار لتشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

صدق وثبات الاختبار في البحث الحالي :

تم استخدام الاختبار في البيئة السعودية في دراسة حديثة أعداها الخبراني (٢٠١٥) على عينة من صعوبات التعلم وتم في هذه الدراسة حساب صدق وثبات المقياس وكانت جميع القيم مرتفعة ، وبالرغم من أن حساب صدق وثبات الاختبار في البيئة السعودية حديث إلا أنه تمت إعادة حساب صدقه وثباته في البحث الحالي على النحو التالي :

الصدق : قامت الباحثة بالتأكد والتحقق من صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذة، وتم استخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط بين درجات عبارات الاختبار مع درجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك الارتباط بالدرجة الكلية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

(١) محلق (١) اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة مع البعد المنتمية له

عدم الانتباه		النشاط زائد		الاندفاعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ××	رقم العبارة	معامل الارتباط ××	رقم العبارة	معامل الارتباط ××
٥	٠,٧٣١	١	٠,٨٨٢	٢	٠,٧٩١
٩	٠,٦٩٤	٣	٠,٨٥٩	١٤	٠,٨٢٢
١٥	٠,٧٨٢	٤	٠,٨١٦	١٦	٠,٨٠٤
٢٢	٠,٧٥٣	٦	٠,٧٧٢	١٧	٠,٨٥٨
٢٣	٠,٨٢٧	٧	٠,٩٠١	١٨	٠,٧٦٩
٢٤	٠,٨٠٦	٨	٠,٨٢٤	١٩	٠,٩٢١
٢٥	٠,٧٢٩	١٠	٠,٧٩١	٢٠	٠,٩١٨
٢٦	٠,٨٢١	١١	٠,٨٧٢	٢١	٠,٨٩٨
٢٧	٠,٨٨٤	١٢	٠,٧٤٩		
٢٨	٠,٧٩٠	١٣	٠,٩١١		
٢٩	٠,٩٣٢				
٣٠	٠,٧٢٤				
٣١	٠,٧٢٨				
٣٢	٠,٨٤٦				
٣٣	٠,٨٣٩				
٣٤	٠,٨٦١				
٣٥	٠,٦٩٤				
٣٦	٠,٧٣٧				

جدول(٤)

معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط××	رقم العبارة	معامل الارتباط××	رقم العبارة	معامل الارتباط××	رقم العبارة	معامل الارتباط××
١	٠,٧٥٣	١٠	٠,٦٦٨	١٩	٠,٧٢٠	٢٨	٠,٧٦٢
٢	٠,٦٩٨	١١	٠,٧٤٢	٢٠	٠,٦٦١	٢٩	٠,٨٣٩
٣	٠,٧٣٢	١٢	٠,٧٠٥	٢١	٠,٨٠٠	٣٠	٠,٨١١
٤	٠,٧٠٧	١٣	٠,٩١١	٢٢	٠,٨٥٨	٣١	٠,٧٢٥
٥	٠,٨٤٤	١٤	٠,٨٩٣	٢٣	٠,٧٩١	٣٢	٠,٦٩٣
٦	٠,٦٥٨	١٥	٠,٨٤٧	٢٤	٠,٦٩٩	٣٣	٠,٨٢٨
٧	٠,٦٦١	١٦	٠,٨٤٠	٢٥	٠,٦٩٤	٣٤	٠,٨٤٤
٨	٠,٨٩١	١٧	٠,٦٩٥	٢٦	٠,٨٢١	٣٥	٠,٦٥٧
٩	٠,٧٤٩	١٨	٠,٧٧٣	٢٧	٠,٨٦٦	٣٦	٠,٧٩٦

يبين الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط عبارات اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويتضح أن القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) لجميع عبارات المقياس.

الثبات بالتجزئة النصفية

لقياس ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لفقرات اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧٨).

الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ

وتم التحقق من ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ كما في الجدول التالي :

جدول (٥)

معاملات (ألفا كرونباخ) لأبعاد اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
عدم الانتباه	٠,٨١٩
النشاط الزائد	٠,٨٩٢
الاندفاعية	٠,٩٠٧
الدرجة الكلية	٠,٨٤٢

برنامج القصة الاجتماعية[٢] إعداد/الباحثة.

تمهيد :

تم تصميم برنامج القصة الاجتماعية وذلك من خلال عمل الباحثة كأخصائية صعوبات تعلم حيث الزيارات المتكررة من أمهات ذوات صعوبات التعلم وحاجتهن إلى إرشاد وتوجيه، ومن خلال الاطلاع كذلك على الآداب والدراسات السابقة التي أجريت حول اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وطبيعة العملية الإرشادية، وكيفية تصميم وإعداد البرامج الإرشادية وصولاً للبرنامج الحالي لتطبيقه على عينة الدراسة.

الهدف العام للبرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى التعرف على فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الأهداف الإجرائية : وتم التعرض إليها في مخطط البرنامج

مصادر بناء البرنامج: تم بناء البرنامج في ضوء المصادر التالية:-

- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في البحث الحالي.
- الاطلاع على البحوث والأطر النظرية التي تناولت القصة الاجتماعية (شاش، ٢٠١٣ ؛ السرطاوي ،وعبيدات ، وطه ، والمهيري، ٢٠١٥ ؛ عبدالرزاق ، وعلي ، ٢٠٠٧؛ السيد ،٢٠١٤، أبوزيد ، ٢٠١٦؛ Moore,2004؛ Fisher and Haufe,2009).

(٢) محلق (٢) برنامج القصة الاجتماعية

- الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وأعراضه وخصائصه لدى ذوي صعوبات التعلم (لخشرمي،٢٠٠٧؛ زيادة ،٢٠٠٨ ؛ جريسات ، وخال ، وطلحان،٢٠١٠؛ تاموسكي، وبرنز ،وناي ، ١٩٨٦؛ عجلان ، ٢٠٠٢؛ الزعبي ، والقحطاني ، ٢٠١٥ ؛ عبدالعزيز،وعبيدات،١٤٣٠؛ حسين،٢٠١٢؛ عبدالحميد،٢٠١٢؛ محفوظ،٢٠١٠؛ الماماري وآخرون،٢٠١٥؛ Klomek et al,2016؛ Mclane,2016).

الاعتبارات العامة التي يقوم عليها البرنامج:

- إقامة علاقة جيدة مع المجموعة التجريبية.
- تقبل الباحثة غير المشروط للمجموعة التجريبية.
- إقامة علاقة جيدة مع أعضاء المجموعة الإرشادية.
- المحافظة على سرية المعلومات والتأكيد عليها.
- التأكيد على ضرورة التزام أفراد العينة بأوقات الجلسات ومواعيدها المحددة وذلك للاستفادة من البرنامج.

حدود البرنامج التنفيذية:

- **الحدود المكانية:** طبق البرنامج في إحدى غرف المصادر بمدرسة (الثلاثون) الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج في (٢٥) جلسة إرشادية بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وقد استغرقت كل جلسة ما بين (٣٥– ٤٠) دقيقة.

إجراءات تطبيق البرنامج:

- تهيئة المكان (غرفة المصادر) الذي تعقد فيه الجلسات مع إزالة المعوقات، وتوفير المناخ المناسب للتفاعل والتعاون مع الأعضاء.
- تبدأ الجلسات بعرض عنوان الجلسة والهدف منها ومناقشة الأعضاء حول ذلك.
- إتاحة الفرصة لجميع الأعضاء للمشاركة وإبداء الرأي وعرض المشكلات والقضايا.
- تقسيم الأعضاء في ورش العمل إلى مجموعات بحيث تقوم كل منها بعرض مشكلة معينة ليدور النقاش حولها.

- تم في أثناء الجلسات استخدام الأدوات التالية: القصة المصورة، القصة المطبوعة، القصص المسموعة، عرض بوربوينت.
- تم استخدام السبورة وذلك للكتابة والتوضيح وشرح بعض العناصر، أو ما يصعب على الأعضاء، بالإضافة إلى خلاصة ما تم التوصل إليه وإنجازه خلال الجلسة.
- عند انتهاء الجلسة يتم الاتفاق مع الأعضاء على موعد الجلسة القادمة.

المخطط العام للبرنامج:

يوضح الجدول التالي وصفًا مختصرًا للبرنامج الإرشادي يتضمن الجلسات وعنوانها وأهدافها وما يتم خلال كل منها من نشاطات.

جدول(٦)

مخطط جلسات برنامج القصة الاجتماعية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(١)	إلقاء التحية	- الترحيب بالتلاميذ. - التعارف بين الباحثة والتلاميذ ، والتعارف بين التلميذات بعضهن ببعض. - تعريف التلميذات بماهية البرنامج، وأهدافه، وفوائده وما يمكن اكتسابه من معارف ومهارات. - حث التلميذات على الالتزام بحضور جميع جلسات البرنامج لتحقيق الأهداف المرجوة. - الاتفاق مع التلميذات على أوقات، ومواعيد، وزمن الجلسات.	- تعريف. - تعارف. - تقدم الباحثة جدولاً زمنيًا للجلسات ومخطط الأهداف. - الحوار.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(٢)	التركيز والانتباه	- أن تركز التلميذة انتباهها لعناصر الحديث.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «اللون البنفسجي». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٣)	تنظيم الوقت	- أن تنظم التلميذة وقتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «سعاد والوقت». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٤)	الاستئذان	- أن تستأذن التلميذة من زميلاتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «نانا الذكية». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٥)	توجيه الشكر	- أن تشكر التلميذة زميلاتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «شكر الملك». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٦)	الاعتذار	- أن تعتذر التلميذة من زميلاتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «قلم عادل». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(٧)	التعاون	- أن تتعاون التلميذة مع زميلاتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «عبور النهر». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٨)	ضبط النفس	- أن تضبط التلميذة نفسها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «المزرعة والعمال». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٩)	الاستعارة	- أن تستعير التلميذة من زميلاتها بعض الاشياء.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «كتابٌ وليس طبق». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٠)	انتظار الدور	- أن تنتظر التلميذة دورها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «طوابير المكتبة». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١١)	التعبير عن الاحتياجات	- أن تعبر التلميذة عن احتياجاتها.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «الخجولة هند». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(١٢)	آداب الطعام	- أن تلتزم التلميذة بآداب الطعام.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «لطيفة وطعام الغداء». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٣)	آداب الزيارة	- أن تلتزم التلميذة بآداب الزيارة.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «زيارة منيرة». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة.
(١٤)	آداب الحديث	- أن تلتزم التلميذة بآداب الحديث.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «جوري وجنى». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٥)	الاستماع قبل التنفيذ	- أن تستمع التلميذة قبل أن تنفذ.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «مدى و أبيها». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٦)	اتباع التعليمات	- أن تتبع التلميذة التعليمات.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «أمجاد المجدة». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(١٧)	احترام حقوق الآخرين.	- أن تحترم التلميذة حقوق الآخرين.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «دفتر نورة». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٨)	الابتعاد عن التطفل	- أن تبتعد التلميذة عن التطفل.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «فيصل النادم». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(١٩)	العمل المفيد	- أن تعمل التلميذة عملا مفيدا.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «التاجر وابنه». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٢٠)	النظام	- أن تلتزم التلميذة بالنظام	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «جواهر المنظمه». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٢١)	الدقة	- أن تلتزم التلميذة بالدقة.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «المنزل الخشبي». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	النشاط
(٢٢)	الاحترام	- أن تحترم التلميذة الآخرين.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «باسم والعم خالد». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٢٣)	استغلال وقت الفراغ	- أن تستغل التلميذة وقت الفراغ.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «رهف والإجازة». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٢٤)	أداء المهام بنجاح	- أن تؤدي التلميذة المهام بنجاح.	- تعرض الباحثة على التلميذات قصة «منيرة وأختها حنان». - تطلب الباحثة من بعض التلميذات إعادة سرد القصة. - تقدم الباحثة بعض الأسئلة المرتبطة بالقصة
(٢٥)	االجلسة الختامية	- مراجعة ما سبق في الجلسات والتأكيد على ما تم تناوله. - التأكيد على التلميذات بمتابعة الممارسة العلمية وتطبيق ما تم تدريبهن عليه في الجلسات. - الاحتفال بانتهاء البرنامج وتوديع التلميذات.	- تطلب الباحثة من التلميذات استعراض السلوكيات التي اكتسبنها من البرنامج، ثم تسجل الباحثة تلك السلوكيات في قائمة على السبورة. - تطلب الباحثة من كل تلميذة أن تحدد السلوكيات التي استخدمتها سواء في المنزل او المدرسة او في الأماكن الاجتماعية. - تحتفل الباحثة مع التلميذات بإنهاء جلسات البرنامج.

تقويم البرنامج:

تم تقييم البرنامج على النحو التالي:

- العرض على المحكمين[٢] والاستفادة من ملاحظاتهم.
- المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القصة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.
- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- الواجب المنزلي والذي كان بمثابة قياس لهدف الجلسة.

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney-Test) لاختبار الفرق بين المجموعتين ، التجريبية والضابطة.
- اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة (Wilcoxon-Test) ، القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

١. دراسة وتحليل الأدبيات المرتبطة بالمحاور التالية متغيرات الدراسة تتمثل في (اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد - صعوبات التعلم -برنامج القصة الاجتماعية)
٢. مراجعه الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
٣. الحصول على التصاريح اللازمة[٣] من الجهات المختصة لإجراء الدراسة.
٤. تصميم ادوات البحث وتقنينها على مجتمع الدراسة.
٥. اختيار عينة الدراسة.
٦. التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة الدراسة.
٧. تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.
٨. رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها.

(٢) ملحق (٣) قائمة المحكمين
(٣) ملحق (٤) التصاريح اللازمة

٩. تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث على ضوء ما يتوصل إلية نتائج الدراسة.
١٠. كتابة التقرير النهائي للدراسة.
١١. التوصيات والمقترحات الخاصة بالدراسة، على ضوء ما توصلت إليه من نتائج.
١٢. كتابة تقرير الدراسة ومراجعته لغويًا وعلميًا.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرضية الأولى: نص الفرضية الأولى ما يلي: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة قبل وبعد تطبيق برنامج القصة الاجتماعية لصالح القياس البعدي». وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Wilcoxon Test. ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الاختبار.

جدول(٧)

الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
ضعف الانتباه	الرتب السالبة	a7	٤	٢٨	٢,٣٨٨-	٠,٠١٧
	الرتب الموجبة	b0	٠	٠		
	العلاقات	c0				
	المجموع	7				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	a7	٤	٢٨	٢,٣٧٥-	٠,٠١٨
	الرتب الموجبة	b0	٠	٠		
	العلاقات	c0				
	المجموع	7				

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الاندفاعية	الرتب السالبة	a7	٤	٢٨	-٢,٣٧٥	٠,٠١٨
	الرتب الموجبة	b0	٠	٠		
	العلاقات	c0				
	المجموع	7				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	a7	٤	٢٨	-٢,٣٧١	٠,٠١٨
	الرتب الموجبة	b0	٠	٠		
	العلاقات	c0				
	المجموع	7				
	a. after < before					
	b. after > before					
	c. after = before					

يتبين من الجدول (٧): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١٨) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وهذه النتيجة تؤكد صحة هذه الفرضية.

الفرضية الثانية : نصت الفرضية الثانية ما يلي: « **توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة بعد تطبيق برنامج القصة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية**». وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار Mann-Whitney، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٨)

الفروق بين رتب درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

الأبعاد	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
ضعف الانتباه	التجريبية	٧	١١	٧٧	-٣,١٤٤	٠,٠٠٢
	الضابطة	٧	٤	٢٨		
	المجموع	١٤				
النشاط الزائد	التجريبية	٧	١١	٧٧	-٣,١٥١	٠,٠٠٢
	الضابطة	٧	٤	٢٨		
	المجموع	١٤				
الاندفاعية	التجريبية	٧	١١	٧٧	-٣,١٦٩	٠,٠٠٢
	الضابطة	٧	٤	٢٨		
	المجموع	١٤				
الدرجة الكلية	التجريبية	٧	١١	٧٧	-٣,١٥١	٠,٠٠٢
	الضابطة	٧	٤	٢٨		
	المجموع	١٤				

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٢) بين رتب أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة بعد تطبيق برنامج القصة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتائج تؤكد صحة هذه الفرضية.

مناقشة نتائج الدراسة :

يتضح من الجدول(٧) والجدول (٨) أن برنامج القصة الاجتماعية كان فعالاً في خفض أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت برامج قائمة على القصة الاجتماعية كإحدى فنيات تحسين السلوك وخفض السلوك المشكل، مثل دراسة السيد (٢٠١٤) التي توصلت إلى فعالية القصة الاجتماعية

في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة، وخفض النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، كذلك دراسة شاش (٢٠١٣) التي أثبتت نتائجها فعالية القصة الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لدى التلميذات المعاقات فكريا (القابلات للتعلم)، كما تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبدالرزاق وعلي (٢٠٠٧) من إثبات فعالية استخدام القصة الاجتماعية في تنمية التربية الوجدانية لدى الأطفال، كذلك فإنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي، وعبيدات، وطه، والمهيري (٢٠١٥) من ثبوت فعالية القصة الاجتماعية في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال التوحديين.

كما قد يرجع فعالية البرنامج إلى تنوع العروض القدمة للقصة الاجتماعية (مصورة كانت أو مسموعة، أو مطبوعة، أو عرضا بالباوربوينت) والذي كان له دور بارز في جذب انتباه التلميذات أفراد العينة ومشاركتهن الفعالة في البرنامج المستخدم على امتداد جلسات تطبيقه.

كذلك فإن تلك النتائج تنسجم مع ما ذكره عبيدات (٢٠١٤) من أن للقصص الاجتماعية دورًا مهما في التخفيف والإقلال من حدة المشكلات السلوكية التي يعانيها بعض التلاميذ، وتزيد من وعيهم الاجتماعي، كما تقوم بإكساب الطفل مهارات جديدة، وفي بعض الحالات فإن تلك السلوكيات (المهارات) الجديدة تبقى مترسخة في ذهن التلميذ، حيث يقوم بتعميمها في مواقف أخرى جديدة حتى بعد اختفاء القصة.

وكما يرى فراج (٢٠٠٢) فإن القصص الاجتماعية تعطي تصورًا مسبقًا عما يتوقعه الآخرون من الطفل في المواقف الاجتماعية الواقعية، وتسهم في التخفيف من حدة التوتر أو القلق الذي يظهره الطفل فيما يصادفه مستقبلاً من مواقف جديدة في بيئته، حيث تعطيه هذه القصص تصورًا مسبقًا عن هذه المواقف والبيئات الجديدة.

ويرى يحيى (٢٠٠٥) أن القصة الاجتماعية تستخدم كعلاج لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إذ يجدر بالمعلم اختيار القصص الملائمة لمشاعر التلاميذ ومشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم. والعمل على معاونة تلاميذه في تحليل جميع عناصر القصة وأحداثها، والحرص على اختيار القصص الملائمة لأعمار التلاميذ.

فقد قامت الباحثة ببناء البرنامج بناء على المقياس المستخدم في البحث الحالي، وهو ما تم به تحديد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للتلميذات، فكانت موضوعات البرنامج ومحتواه متفقة تماما مع مشكلات التلميذات ذوات صعوبات التعلم اللائي يعانين من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهذا ما جعل البرنامج يمثل احتياجًا فعليًا وملموسًا لعينة الدراسة.

واعتماد الباحثة على فنية الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة بمثابة تقييم لما تعلمه التلاميذ في كل جلسة وكذلك كان فرصة ليمارس كل تلميذ ماتعلمه خلال جلسات البرنامج في حياته اليومية وهذا جعل التلميذات على وعي كامل وإدراك لسلوكياتهن غير المرغوبه، وهذا يتفق مع ماذكره أبو زيد (٢٠١٦) من أن فنية الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة علاجية تعمل بمثابة أداة تقييم مع ماتعلمه الفرد في الجلسة، وكذلك تعطي الفرد المشاركة الفرضية لمراجعة الجلسة وممارسة السلوك الجيد او التوقف عن السلوك السلبي، وتقييم ذلك في مواقف حياته اليومية تلك العمليه التي اذا ماوصلنا إليها نكون قد وصلنا لحل جذري لمشكلات الاطفال والمراهقين.

البحوث والدراسات المقترحة :

- إعداد دراسات تهتم بفعالية القصة الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إعداد وتصميم برامج إرشادية لخفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام مداخل إرشادية أخرى لخفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- استخدام القصة الاجتماعية في تحسين السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب لدى فئات أخرى من الأطفال.

توصيات الدراسة

- الاهتمام بالتعرف على طبيعة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال البحوث والدراسات والتقييم المستمر في الفصول الدراسية.
- الاهتمام بالكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب انتباه مصحوب بالنشاط الزائد من أجل تقديم الخدمات اللازمة لهم.
- الاهتمام بالكشف عن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى إخوة وأقارب التلميذ ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من هذا الاضطراب.
- إعداد ندوات ولقاءات بين أسر ذوي الاحتياجات الخاصة لتوعيتهم بأعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وملاحظتها على أبنائهم ومدى علاقتها بمشكلاتهم.
- إعادة النظر في المناهج المقدمة للتلاميذ والطلاب في المدارس للتركيز على القصة الاجتماعية كمدخل في تطوير المهارات وتحسين السلوك وخفض السلوكيات السلوكية.
- توعية المعلمين والقائمين على التعليم لاستخدام القصة كمدخل لتعديل السلوك المتعلمين باعتبارها أحد تقنيات النمذجة.
- توعية الآباء بأهمية القصة في اكساب الطفل السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب مع التركيز على القصة الهادفة التربوية.
- تضمين القصة الاجتماعية الهادفة في البرامج التلفزيونية المقدمة للأطفال.
- التوسع في إعداد القصص الاجتماعية المتنوعة التي تخدم الأهداف التربوية المتنوعة وكذلك القيم والمبادئ والعادات والتقاليد والسلوكيات البشرية المتنوعة والفريدة.
- توفير القصص الاجتماعية المتنوعة في المكتبات العامة وفي مكتبات المدارس وبأعداد مناسبة لتكون متاحة وفي متناول جميع الطلاب.
- دعم مجال إعداد القصة الاجتماعية من قبل الجهات المختصة لتكون في متناول الجميع وعلى وجه الخصوص الأسر ذات الدخل المحدود.

المراجع

أبوزيد ، أحمد (٢٠١٦). تحليل وتعديل السلوك. الرياض : دار النشر الدولي.

أبوزيد، أحمد ، وعبدالحميد ،هبة (٢٠١٥). **اضطراب السلوك الفوضوي**. مصر ،القاهرة: مكتبة الأنجلو.

البلاوي، إيهاب (٢٠٠٢). اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد: مشكلة تؤرق المعلمين. تم استرجاعة بتاريخ ١٤٣٧/٤/١٩هـ .http://www.elbablawe.com

البحيري ، عبد الرقيب (٢٠١٥). **اختبار نقص الانتباه مفرط الحركة**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

بطرس، بطرس (٢٠٠٩). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة**. الأردن، عمان : دار المسيرة.

جاد الرب ، غادة (٢٠١٢). فاعلية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة وضبط الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٤(٥٣). ٤٣,٧٩.

جريسات ، رائده؛ وخالد ،محمد ؛ وطلحان، نجيب (٢٠١٠). بناء مقياس لتشخيص اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد في عينة أردنية. **مجلة العلوم التربوية** ، ١(٣٧).

حسين، رضا (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي لعلاج قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير ،جامعة عين شمس، مصر.

حمودة ، محمود (١٩٩١). **الطفولة والمراهقة «المشكلات النفسية والعلاج**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

خبراني ، عبد الله (٢٠١٥). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مشروع تخرج ، كليات الشرق العربي.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٤). **العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه**. الرياض : وكالة دار المصمك للدعاية والإعلان.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٧). **العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم**. المؤتمر العلمي الاول لقسم الصحة النفسية ، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو ، ٣٢٢-٣٤٩

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين**. عمان : دار الفلاح.

دبيس، سعيد ؛ والسمادوني ، السيد (١٩٩٨). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **مجلة علم النفس** ، ١٢ (٤٦)،٤٥-٩٧.

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

الرويتع، عبد الله (٢٠٠٣). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. **مجلة الطفولة والتنمية**،٦، ٣٩ -٥٨.

الزعبي ، سهيل ؛ والقحطاني، محمد (٢٠١٥). أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ، ٦ (٨) ، ٢٣ – ٥٠.

زيادة، خالد (٢٠٠٨). الأداء المعرفي للأطفال ذوى الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. **مجلة كلية الآداب جامعة المنوفية**، ٧٤ ، ٦٢-١٢٩.

زيادة، خالد (٢٠٠٨). دراسة لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال تعاني صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا). **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٥٩ (١٨) ٥، ٣٥٧-٤٢١.

السرطاوي عبدالعزيز ؛وعبيدات روحي ،وطه ؛وبهاء ؛والمهيري، عوشة أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية بالإمارت**، ٣٦، ٤٣-٦٥.

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

السيد ،السيد عبدالحميد (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم النمائية.** القاهرة : عالم الكتاب.

سيد أحمد ، السيد ؛ وبدر ، فائقة (٢٠١٠). **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الاطفال، اسبابه، علاجه، تشخيصه.** الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سيد أحمد ، السيد ؛ وبدر ، فائقة (١٩٩٩). **اضطراب الانتباه لدى الأطفال، أسبابه وتشخيصه وعلاجه.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

السيد، هاني (٢٠١٤). **فاعلية برنامج باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة وخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.** رسالة دكتوراه ،كلية التربية، جامعة عين شمس.

شاش، سهير (٢٠١٣). فاعلية اللعب العلاجي والقصة الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى المعاقات عقليًا القابلات للتعلم. **مجلة التربية الخاصة** ،كلية التربية، جامعة الزقازيق،(٥)،١٣٢-١٩٤.

الشخص، عبدالعزيز (١٩٨٥). دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات المرتبطة به. **مجلة كلية التربية** ، ٩(٥) ،٣٣٣-٣٥٩.

شلبي ، أمينة (٢٠٠٩). أثر فاعلية برنامج تربوي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٦٩ ، ٢٠٩- ٢٥٩.

الشيخ، فاروق (١٩٩٤). **أدب الأطفال وبناء الشخصية منظور تربوي إسلامي.** الامارات: دار العلم للنشر.

عبد الصادق، فاتن (٢٠١١). علاقة أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة بمهارات إدارة الوقت لدى المراهقين وفقا لمتغيري النوع ومستوى التحصيل. **مركز البحوث والدراسات النفسية.** ٧(٢٠)،٢٥-٥٥.

عبدالحميد، زينب (٢٠١٢). فاعلية فنيات السيكودراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعليم. **مجلة الارشاد النفسي** ، ٣٢(١٠). ٢٠١-٢٥٤.

عبدالرحيم ، جوزال (١٩٨٩). النشاط القصصي لطفل الرياض. **مجلة وزارة التربية والتعليم**،١(١٥) ٨-٢٨.

عبدالرزاق، صلاح ؛ وعلي ،سعيد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على القصة، ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة، **مجلة الثقافة والتنمية** ،٨(٢١)،٤٢٠-٤٢١.

عبدالعزيز ، عمر ؛ وعبيدات ، يحيى (١٤٣٠). فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه و خفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. **المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة و التأهيل مؤسسة الأمير سلطان، في الفترة من ٢٢-٢٦ مارس**، ١٦٣-١٧٨

عبدالله ، عادل (٢٠١٦). تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبيدات ، روحي (٢٠١٤). **استخدام القصص الاجتماعية مع أطفال التوحد يساعدهم على التكيف الاجتماعي.** تم استرجاعة بتاريخ ١٤٣٧/٥/١٤هـ http://www.almostshar.com

العجلان، عفاف (٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل اضطرابات القصور في الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، ١٨(١) ،٦١-١٠٨.

العناني، حنان (٢٠٠٥). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة.** عمان : دار الفكر

عواد، أحمد؛ والخطيب، موفق(٢٠١١). **اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.** تم استرجاعة بتاريخ ١٤٣٧/٤/١٨هـ http://www.manar-se.com.

عوض، هدى (٢٠١١). الفروق بين الأطفال الصم والعاديين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء متغيري نظرية العقل والمهارات الاجتماعية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة المنيا** ، ٢٤(٢)، ٢١١-٢٦٨.

فراج ،عثمان (٢٠٠٢). الاعاقات الذهنية. القاهرة : المجلس العربي للطفولة والأمومة.

فرماوي ، فرماوي محمد (٢٠٠١).اثر استخدام وحده تعليميه تقوم على استراتيجيتي القصة ولعب الدور في **تنمية** التفكير الابداعي لدى اطفال الروضة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**،٧(٤)، ٢٦-٢٣٩.

قاسم ،محمد (٢٠٠٩). **تأثير الكمبيوتر على العلاقات الاجتماعية للطفل.** الاسكندرية : دار آنيا مركز الاسكندرية للكتاب.

القاضي ، خالد (٢٠١١). **تعديل سلوك الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.** القاهرة : عالم الكتاب.

كمال، محمد (١٩٩٦). **سيكولوجية الفئات الخاصة.** مصر، القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.

مايكل ؛ ولاري؛ وريتش؛ وبول ؛ وروسنبرج (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية.** (ترجمة محمد، عادل عبدالله، ٢٠٠٨). عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

محفوظ ، عبدالرؤوف (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على أسلوبي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. **مجلة كلية التربية ببنها**،٨١ ،١٨٥-٢٢١.

المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض(١٩٩٩).تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية (ICD/10). منظمة الصحة العالمية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. ترجمة وحدة الطب النفسي بكلية الطب جامعة عين شمس بالقاهرة بإشراف الأستاذ الدكتور أحمد عكاشة.

مطر ، عبد الفتاح ؛ وأحمد ، وإبراهيم عبدالرزاق ؛ ومسافر، علي (٢٠١٠). **فعالية برنامج تربية حركية في خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المعاقين سمعيًا الملتحقين ببرامج الدمج. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر، التربية والرياضية تحديات الألفية الثالثة** ،كلية التربية الرياضية، في الفترة ٢٣-٢٤مارس ،٣١٣-٣٢٥.

نصر ،نيفين (٢٠٠٦). **دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال.** المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال ،جامعة القاهرة ، ٨-٩ابريل ،٣٩-٦٦٥.

وزارة التعليم (١٤٣٦ / ١٤٣٧). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.** المملكة العربية السعودية.

يحيى، حاج (٢٠٠٥).**دور القراءة العلاجية في معالجة مشكلات التلاميذ السلوكية العاطفية.** عرعرة : دار الأماني.

اليوسفي ، مشيرة (٢٠٠٥). **النشاط الزائد لدى الاطفال : الأسباب وبرامج الخفض.** القاهرة : المكتب الجامعي الحديث. ٣٥٧-٤٢١.

ADHD2 (2004). An Introduction To AD/HD: The History and the Characteristics of AD/HD.Retrieved from **http;// users2.ev1.net**.

Al Hamed, J. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Is it a Health Problem among Male Primary School Children. **Bahrain Medical Bulletin**, 30 (2), Pp1-9.

Al-Mamari, W., Emam, M., Al-Futaisi, A., Kazem, A. (2015). Comorbidity of Learning Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in a Sample of Omani Schoolchildren. **Sultan Qaboos University medical journal**, 15.4, e528-e533.

Alqahtani, M. (2010). Attention-deficit hyperactive disorder in school-aged children in Saudi Arabia. **Eur. J. Pediatr**, 169 (9), Pp1113-1117

American Academy of Pediatrics (2002). Clinical Practice Guideline: Diagnosis and Evaluation of the Child with ADHD. **Pediatrics**, 105(5), 1158-1170.

Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbroch, C.S., & Smallish, L. (1990). The Adolescent Outcome of Hyperactive Children Diagnosed by Research Criteria: I. An 8-Year Prospective

Follow-up Study. **Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 29(4), 546-557.

Biderman, G. (2004). Impact of Executive Function Deficit and Attention deficit Hyper Activity Disorder on Academic Outcomes in Children. **Journal of Council and Clinical Psychology**, 72, 757-766

Brown ,T. E. (2005). **Attention deficit disorder : The unfocused mind in children and adult**. Yale University Press New Haven & London.

Fisher, K.,& Haufe, T. (2009). Developing Social Skills in Children Who Have Disabilities through the Use of Social Stories and Visual Supports.

Kellym M., & McLaughlin, T. F. (2004). Medication and school inter ventions for elementary students with attention deficit hyperactivity disorder. **International Journal of Special Education,** 19,1. 97-106

Kent, K., Pelham, W., Molina, B., Sibley, M., Waschbusch, D., Elizabeth, J., Biswas, G., Bahinski, D.,& Karch, K. (2010). The academic experience of male high school students with ADHD. **Journal of Abnormal Child Psychology.** In press. Doi: 10.1007 / s 10802, 2010- 010- 9472-4.

Klomek, A., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A., & Mikulincer, M. (2016). Victimization by Bullying and Attachment to Parents and Teachers Among Student Who Report Learning Disorders and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Learning Disability Quarterly**, 39(3) 182– 190.

Marshall, R.M., Schafer, V.A., & O›Donnell, L. (1999). Arithmetic disabilities and ADD subtypes: implications for DSM-IV. **Journal of Learning Disabilities**, 32(3), 239-247.

McConaughy, S., Volpe, R., Antshel, K., Gordon, M.,& Eiraldi, R. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. **School Psychology Review**, 40 (2), 200-225.

Moore, P. (2004). The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: a case study of a sleep problem. **British Journal of Learning Disabilities**, 32 (3), 133-138.

Poon, K., & Ho, C. (2016). Risk-taking propensity and sensitivity to punishment in adolescents with attention deficit and hyperactivity disordersymptoms and/or reading disability. **Research in Developmental Disabilities**, 53(9), 296-304.

Rodríguez, C., Grünke, M.,González-Castro, P., García, T. & Álvarez-García, D. (2015). How Do Students With Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorders and Writing Learning Disabilities Differ From Their Nonlabeled Peers in the Ability to Compose Texts? Learning Disabilities: **A Contemporary**, 13(2), 157-175.

Tarnowskim, K., Prinz,R., and Nay,S.M (1986) : Comparative analysis of attentional deficits in hyperactive and learning disabled children. **J. Abnormal. Psycho**. 95. 24,431-443.

Weisler, R.,& Goodman, D. (2008). Assessment and diagnosis of adult ADHD: Clinical challenges and opportunities for improvingpatientcare.**PrimaryPsychiatry**,15(11),53-64.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F.,& Defries, J. C. (2000). Etiology of inattention and hyperactivity impulsivity in a community sample of twins with learning Difficulties. **Journal of Abnormal child Psychology**, 28(2),149-159.

فعالية برنامج إرشادي فى تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة وتعديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم

د. حماده علي عبد المعطي علي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية، جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

استهدف البحث تنمية التفكير الإيجابي واتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين من خلال برنامج إرشادي، وتكونت عينة البحث من (٣٥) طالب بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف البحث مقياس اتجاه الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم، ومقياس التفكير الإيجابي، وللإجابة على أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، معامل ألفا- كرونباخ لحساب الثبات، اختبار Chi-square، واختبار مان وتنى (تمت جميع المعاملات الاحصائية على برنامج SPSS). وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الطلاب على المقياسين ترجع للمستوى الدراسي ونوع إعاقة الطلاب المدموجين (صم- مكفوفين).

كلمات مفتاحية: التفكير الإيجابي- ذوي الإعاقة الحسية – الاتجاهات- الدمج.

Effectiveness of the Proposed Program For Normal Students To Develop Positive Thinking and Modify Their Attitudes Towards Their Integrate Peers With Disabilities

Dr. hamada Ali Abdelmoaty Ali

The study target to develop positive thinking and attitudes of normal students about their Integrate peers with disabilities through a proposed program, the study sample consisted of 35 students Special Education Department at King Saud University, and to achieve the target of the study measure the direction of normal students their Integrate peers with disabilities, and the measure of thinking positive To answer the questions of the study was calculated averages, standard deviations, and T-test "the significance of differences between the averages, alpha Cronbach's, Chi-square test, and Mann Whitney test (has all statistical transactions on SPSS) program.The results of the study on the presence of statistically significant differences between the mean scores of students on positive thinking scale and the scale of ordinary students' attitudes toward their peers with disabilities integration them between the two applications pre and post in favor of the post administration, and the results indicated the presence of non-statistically significant differences between the means ranks student scores on the two scales returns the level of the school and the type of disability Integration students (deaf- blind).

Keywords: (positive thinking - persons with disabilities - attitudes – integration).

مقدمة

يرى جيمس آلن «أن كل الأشياء التي ننجزها والتي نفشل في إنجازها هي نتيجة مباشرة لأفكارنا الخاصة، ومكانتك اليوم هي ما قادتك إليها أفكارك! وستكون مكانتك غدًا ما ستأخذك إليه أفكارك» (لور،٢٠١١، ١١٩)، كما يرى سكوت دبليو: أن التفكير الإيجابي هو قدرتنا على الفكرية للوصول إلى نتائج افضل عبر أفكار إيجابية، (في الرقيب، ٢٠٠٨، ٨) فاختيارك أن تفكر بإيجابية تستطيع ان تزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب فيها والتي قد تعيقك عن تحقيق الأفضل لنفسك ومجتمعك، فلكي تحيا حياة متوازنة ينبغي أن تغير من طريقة تفكيرك، وأسلوب حياتك، ونظرتك تجاه نفسك، والناس، والأشياء، والمواقف التي تحدث لك، فلابد من مراجعة أفكارنا عن انفسنا وأفكارنا عن الآخرين والعالم.

ففي ظل الأهداف التي تسعى الدول لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الدمج الكامل ينبغي تعديل اتجاهات الطلاب المبصرين نحوهم وقد استقى مفهوم التفكير الإيجابي من خلال عدد من المفاهيم المختلفة، منها التفكير البنائي Constructive Thinking ، والذي قدمته النظرية البنائية وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، ومنها التفكير الفرصة Opportunity Thinking والذي قدمه سوليفان Sullivanعام ١٩٥٣، والذي يركز على زيادة انتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والجوانب التي تؤدي به إلى تحدي المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها. وافترض بذلك أن أصحاب هذا النوع من التفكير يؤمنون باعتقادات وقناعات راسخة يواجهون بها تفكيرهم من هذه الاعتقادات المحاولة من أجل النجاح Trail and Success وليس المحاولة والخطأTrial and Error " ;(Neck & Mainz, 1992, 681 سالم، ٢٠٠٦، ١٠٥).

ويشير التفكير الايجابي إلى مفهوم امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الايجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن أهم هذه التوقعات «أنا أفكر إذا أنا أستطيع ، (I think, I can)، حيث يرى (سليجمان، ١٩٩١) أن الأفراد يميلون إلى أحد نمطي التفكير التفاؤلي Optimistic Thinking والذي يقصد به التفكير الايجابي، وهذا في مقابل النمط الآخر وهو نمط التفكير

التشاؤمي Pessimistic Thinking، ويشر باندورا Bandura إلى أن التفكير الايجابي بعتبر نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن اخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره لوجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الاتوماتيكية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لاشيء غير الكل، والنظر إلى العيوب والإقلال من حجم المميزات (Stallard, 2002,69)

ومادة التفكير في فكر في الأمر، فكرا، أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكّر مبالغة في الفكّر، والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها إلا أن هذا التعريف اللغوي قصر التفكير على حل المشكلات.

وميز الرقيب (٢٠٠٨، ٧) بين التفكير والايجابي كمكونات للتفكير الإيجابي ووصف التفكير بأنه المهارة الفعالية التي تدفع بالذكاء الفطري للعمل والايجابي نسبة إلى الإيجابية وهي المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات، كما أنها أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلا من التركيز على السلبيات، فيعني أن تحسن ظنك بذاتك، وأن تظن خيرا في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة، وعرّف التفكير الإيجابي بأنه اسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، إنه يعني حسن الظن بذاتك وتظن خيرًا في الآخرين، وتتبنى الأسلوب الامثل في الحياة.

كما عرّف سليجمان وسيكز (٢٠٠٠) التفكير الإيجابي في الشخصية بأنه: "مجموعة من استراتيجيات في الشخصية توجد بدرجات متفاوته عند البشر، منها التفاؤل والذكاء الوجداني والرضا وتقبل الذات غير المشروط والكفاءة الشخصية والإنجاز وتحقيق الذات، والمشاركة الوجدانية، والعطاء والتشجيع على المودة والحب، والتفتح والانفتاح على الخبرة، والحكم الأخلاقي، ومهارات التفاعل الاجتماعي والشعور بالجمال والتسامح والمثابرة، والإبداع، والحكمة، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية إلخ..."، فهي من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تجعل الفرد أكثر مسؤولية وإثارية وتحضرًا (عبد المريد، ٢٠١٠، ٧٣٨)

ويعتبر التفكير الإيجابي هو الميل الذي يجعل العقل يتقبل الأفكار والصور والكلمات التي تبسط كل ما هو معقد بحيث يتوقع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده أو يفكر فيه في المستقبل، أو الحاضر، أي ما يتمناه الفرد بصدق إنه يستطيع تحقيقه فالتفكير الايجابي يحول الأحداث الصعبة إلى أحداث يمكن استثمارها والاستفادة منها، وتسخيرها لتحقيق الأهداف، والتفكير السلبي يظهر عندما يخشى الفرد من المستقبل ويعتقد أنه اقل او أضعف من الآخرين، ولا يثق في قدراته ويتوقع الفشل فيما يفعله وينظر لأحلامه على انها شيء بعيد المنال (عبد الحميد، ٢٠١٢، ٢٦٧).

امتلاك الفرد قناعات ومعتقدات تجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية بحيث يظهر هذا في انتقائه وتفضيله لسلوك محدد (Sheirer & Carver ,1993)

يعتمد التفكير الإيجابي على النظرية البنائية Constructivism Theory والتي تعتبر أن الأفكار قد تكون مفككة وغير مترابطة، ولكي يتحول التفكير إلى المنظومية والإيجابية لابد أن يتم ذلك من خلال:

(١) بناء منظومات وإتساقات فكرية واضحة تترابط فيها الأفكار بشكل منطقي.
(٢) المنظومة هو نشاط بنائي لابد وأن يخبره الفرد المتعلم على وعي.
(٣) إعطاء المنظومات معنى ووظيفة لتساعد الفرد على حل المشكلات
(٤) استخدامها في مجموعات تعاونية واقتراح استخدام روابط وكلمات مفتاحية لاستحضارها.
(٥) نوع المعلومات التي يستحضرها الفرد في أي موقف تؤثر على توجهه وفهمه لهذا الموقف (عبيد، وعفاته، ٢٠٠٣، ٦٣)

وقد عنيت دراسات عديدة بالتفكير الايجابي والتي منها (عبدالمريد، ٢٠١٠) والتي هدفت لدراسة الفروق في جوانب التفكير الايجابي بين محموعتين من المفحوصين مصرية وإيطالية باستخدام المقياس العربي للتفكير الايجابي - ابراهيم، ٢٠٠٨- وتوصلت النتائج لوجود خصائص متشابهه بين المجموعتين في أغلب جوانب التفكير الايجابي(الضبط الانفعالي، التقبل الايجابي مع الاختلاف مع الاخرين وتقبل المسؤولية الشخصية، والمسامحة والاريحية والذكاء الاجتماعي-

تقبل الذات غير المشروط- وحب التعلم) بينما كانت الفروق دالة في الرضا والتفاؤل لصالح الايطاليين في التفاؤل ولصالح المصريين في الرضا، كما تميز المصريين عن الإيطاليين الذكور بحب التعلم والمعرفة بالصحة.

أما دراسة (العبيدي، ٢٠١٣) فهدفت التعرف على طبيعة التفكير (الايجابي- السلبي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي، فضلاً عن التعرف على الفروق في التفكير (الإيجابي- السلبي) والتوافق الدراسي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس- التخصص الدراسي- المرحلة الدراسية) وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي، ولا يوجد فروق دالة بينهم في (التفكير الإيجابي- السلبي) باختلاف المرحلة أو الجنس والتخصص الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

هدفت دراسة العنزي (٢٠٠٦) إلى التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي وعلى القيادة الذاتية للتفكير الايجابي، وعلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، وتوصلت الدراسة لفعالية التدريب على التفكير الايجابي والتعلم التعاوني والتحصيل.

هدفت دراسة Peterson, Ruch, Beermann, park, & Seligman, (2007, 149) إلى الكشف عن العلاقة بين جوانب التفكير الايجابي في الشخصية وكل من السعادة والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين الامريكيين والسويسريين، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين التفكير الايجابي والسعادة والرضا عن الحياة، وتسابهة العينتين في التفاؤل وتقبل الأخرين ، وارتبط الامتنان كأحد جوانب التفكير الايجابي بالرضا عن الحياة لدى الامريكيين كما ارتبط الرضا عن الحياة بالمثابرة لدى العينة السويسرية.

وقامت Irina, (2008) بدراسة لتنمية اربعة من الجوانب الإيجابية في الشخصية هي: التفاؤل والإيثار والامتنان والعفو لتحقيق السعادة لدى عينة من الطلاب الجامعيين (ن= ٤٦) من الجنسين خلال برنامج تدريسي لمدة فصل دراسي

في علم النفس الإيجابي يتم التركيز فيه على الجوانب الاربعة وترك للطالب التركيز على أحدها والتي يريد تحسينها في نفسه، وأقر ٦١٪ من أفراد العينة بتحسن حياتهم الشخصية، واكثر وعيا بالافكار الإيجابية، كما أقر ٧٦٪ بزيادة مشاعر الامتنان والرغبة في مساعدة الآخرين وأوجه الخير، وأحس ٧٤٪ بالسعادة، وزيادة تفهم الذات وقبولها.

وميز إبراهيم (٢٠٠٨، ١٠١) الإيجابيين من الناس بأنهم يتصفون بالسعادة لما يتبنون من تلك الأفكار العقلانية التي تهديهم في توجهاتهم الشخصية والسلوكية والاجتماعية، مثل بعض المعتقدات الفكرية والسلوكية التالية:

(١) معظم من يلم بنا من خير أو شر نحكمه نحن بأرائنا وتصرفاتنا.

(٢) عندما تحدث أشياء لا نشتهيها ولا نتوقعها، يمكن أن نغير من أفكارنا عنها بحيث تكون مقبولة إلى حد ما.

(٣) يمكن أن نقلل من الآثار السيئة للخوف والقلق إذا توقفنا عن تصور الأمور بأنها خطيرة أو مخيفة.

(٤) الحل السهل السريع هو حل قد يؤدي على المدى الطويل إلى أثار سيئة.

(٥) يجب مواجهة المصاعب عندما تثور وليس البعد عنها وتجنبها.

(٦) من الاحسن كثيرا الاعتماد على أنفسنا عند مواجهة مصاعب الحياة ومشكلاتها.

وحددت لور (٢٠١١، ٧٩) اعتقادات معوقة للتفكير الإيجابي لدى بعض الأفراد منها: لدي ذاكرة سيئة، إنني بطيء التعلم، لا أحمل درجة علمية، لا أملك أي شهادة.

فوائد التفكير الإيجابي:

فوائد استخدام التفكير الإيجابي متعددة منها (الرقيب، ٢٠٠٨، ١٤):

(١) باعث على استنباط الأفضل، وسر الاداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.

(٢) يجعلك تختار قائمة أهداف حياتك المستقبلية الأفضل التي تحقق أهدافك

(٣) التغيير الايجابي البناء الذي تجريه داخل نفسك سوف يكون له تأثير نافع في شخصيتك وفي كافة نشاطاتك.

(٤) ان تكون فكرًا إيجابيًا، يعني قلق أقل، واستمتاع أكثر بالنظر للجوانب المضيئة في الحياة بدلاً ملء الرأس بالأفكار السوداء، سعيدا بدلاً من الحزن، فواجبك أن يكون شعورك الداخلي طيبًا.

(٥) العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية أخرجت فكرة سلبية التي تقابلها، إن العقل لايقبل الفراغ فإذا لم نملأه بأفكار إيجابية فسوف تملأه الأفكار السلبية.

(٦) هذه الإيجابيات التي في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا: الإيجابية، التفاؤل والطاقة، والقدرة على الدفاع عن النفس، وصد الهجوم الذي يصدر إلينا من الآخرين، وحديث النفس. فالتفكير الإيجابي عملية وإجراء وليس غاية في حد ذاته.

تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين:

يتم تعزيز التفاعل الاجتماعي الايجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين من خلال (جولياني، بيرانجو، ٢٠١٤، ٨٠- ٨٧): إجراء اجتماعات للصف، والعمل على توضيح القيم، والإكثار من الثناء بقدر الإمكان، وإبراز المشاعر، والشخصية الراعية، واللوم أو التأنيب بحكمة، وتأييد مشاعر الطالب، والتجاهل الانتقائي للسلوك غير المناسب، وتقديم تعزيز نشاطي، والاستفادة من تدخل الأقران، واستخدام التلقين السلوكي، والتقييم الوظيفي والدعم الايجابي للسلوك، وتعليم نظام إدارة الذات، والإعلان عن السلوك الإيجابي، وتعزيز الرقابة الذاتية، والتدريب للتعميم، والتعامل المناسب مع التنابز بالالقاب ومضايقة الأخرين، ومنح حرية الإختيار والحث عليها، وتعزيز احترام الذات، والتدريب على الإسناد.

والأطفال ذوي الإعاقة في حاجة إلى دمج حقيقي يتجاوز حدود المكان الذي يجمع بين العاديين وذوي الإعاقة إلى دمج السلوك والأفعال وبالتالي الأفكار، فالدمج كحق من حقوق ذوي الإعاقة في جوانب الحياة المختلفة يكفل تجاوز حدود المكان، وتسعى هذه البحث لتصحيح أفكار الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة.

مشكلة البحث:

التفكير الإيجابي طريق إلى حياة ناجحة ومسبار للذات التي لا ترضى بديلاً عن أعلى مستويات التقدم والنجاح، فالتفكير الايجابي هو الاختبار الذي يميز الحقائق عن الأوهام، فالشخص القادر على التفكير الإيجابي هو شخص فاعل ومؤثر في مجتمعه (الملا، بدون- ٩٤).

فما يعنينا من عملية التعليم والتعلم هو اكتساب مهارات التفكير التي تمكن الأفراد من اتخاز قراراتهم بأنفسهم، فالإنسان كائن عقلاني يتشكل نمط حياته العام تبعًا لنوعية الحركة المعرفية والإدراكية التي يتخذها في مواقف معين، وحسب اساليبه الاستدلالية والمعرفية التي يستخدمها في هذه المواقف فالتغيير في الواقع يعتمد بشكل أساسي على الاسلوب التفكيري الذي يستخدمه الأفراد (بركات، ٢٠٠٦، ٤).

فما يميز الإنسان عن باقي الكائنات نزعته القوية للتفكير الايجابي خصوصًا الأصحاء، فملكات العقل تعد وسائل للتفكير الايجابي المنطقي (Carr, 2004, 77)، (عبد المريد، ٢٠٠٩)، ويعاني الطلاب ذوي الإعاقة من التهميش والتجاهل من زملائهم الطلاب المدموجين معهم، فقد يكون لدى الطالب العادي أفكارًا غير مقبولة عن الطالب ذوي الإعاقة من أنه شخص اعتمادي، كسول، غير متعاون في حدود إمكاناته ... مما يتطلب تعديل تلك الأفكار وبالتالي اتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي الإعاقة.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: ما فعالية برنامج إرشادي للطلاب العاديين لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الأتية

(١) هل توجد فروق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية على مقياس اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب العاديين على مقياس اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفين) المدموجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف نوع إعاقة الطلاب المدموجين معهم؟

(٤) هل توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي؟

(٥) هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب؟

(٦) هل توجد بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع أقرانهم ذوي الإعاقة في التطبيق البعدي ترجع لنوع إعاقة الطلاب المدموجين ذوي الإعاقة الحسية؟

أهمية البحث:

تتضح اهمية البحث الحالي في أنها:

(١) تقدم برنامجًا لتنمية التفكير الايجابي لدى الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين يمكن أن يكون نموذجا يحتزى به في إعداد البرامج.

(٢) تقديم مقياس يمكن استخدامه في قياس مستوى اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم.

(٣) يقدم البحث نموذجًا لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب؛ مما يطور قدراتهم الخاصة ويبعث الأمل والتفاؤل لديهم.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

(١) (٣٥) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، امتدت أعمارهم بين ١٩-٢١ عامًا.

(٢) طبق البحث الحالي في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧م

(٣) اقتصر البحث على مكونات التفكير الإيجابي الآتية: التوقعات الايجابية التفاؤل، الشعور بالرضا، حب التعلم واكتساب الخبرة، التسامح مع الاختلاف عن الأخرين (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي وإقتصر الباحث على الأبعاد :١- ٣ - ٤- ٦، لعبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٧).

التعريفات الإجرائية للبحث:

التفكير الإيجابي: Positive Thinking

يعرف Yearly, (1990, 13) التفكير الإيجابي بأنه: "استراتيجية إيجابية في الشخصية وأنه الميل والرغبة والنزعة لممارسة سلوكيات أو تصرفات تجعل حياة الفرد ناجحة وتقوده إلى أن يكون إنسانًا إيجابيًا".

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه: "توجه عقلي يجعل الطالب ينظر إلى الإمور والأشياء والمواقف نظرة إيجابية مفيدة، ويتوقع نتائج صائبة لكل عمل يقبل عليه، ولايتوقف عند العوائق والعثرات بل يتخطاها ويستفيد منها في حياته العملية والمهنية، ويقاس بمقياس التفكير الإيجابي المعد لذلك".

الاتجاه:

عرفت عبد الصبور والجندي (١٩٩٩، ٤٩٤) الاتجاه على أنه: «استجابة عامة عند الفرد إزاء موضوع معين، وبالتالي يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد إزاء هذا الموضوع الذي يرتبط عادة بشعور داخلي لدى الفرد، أي أن الاستجابة الصادرة من الفرد إزاء موضوع الاتجاه هي استجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي في الشخص».

التعريف الإجرائي: «استجابة عامة عند الطالب العادي تجاه الطلاب ذوي الإعاقة المدموجين معهم، وبالتالي يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى الطلاب العاديين تجعلهم يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد إزاء دمج ذوي الإعاقة الذي يرتبط عادة بشعور داخلي لدى الفرد، أي أن الاستجابة الصادرة من الفرد إزاء موضوع الاتجاه هي استجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي في الشخص ويقاس بمقياس الاتجاه المعد لذلك».

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج، للتحقق من فروض البحث.

المجتمع والعينة: مجتمع البحث هو طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وتم اختار (٣٥) طالبًا، امتدت أعمارهم بين ١٩-٢١ عامًا، أغلبهم من سكان مدينة الرياض.

أدوات البحث:

١) **مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة**: (من إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس: لبناء مقياس اتجاه للطلاب العاديين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو اقرانهم ذوي الإعاقة، قام الباحث بالخطوات التالية:

(١) الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة.

(٢) إجراء مقابلة شخصية مع بعض طلاب قسم التربية الخاصة (٥) طلاب، وشملت المقابلة سؤال رئيس هو، ما هل تشعر باختلاف في اتجاهك نحو الطالب ذوي الإعاقة (البدنية أو السمعية أو البصرية) في كلية التربية؟ هل طلب منك طالب كفيف مساعدة قبل ذلك؟ وماذا فعلت؟ هل بادرت بمساعدة طالب كفيف؟ وماذا كان رد فعله تجاهك؟ وكان زمن المقابلة حوالى٤٥ دقيقة وتم التسجيل كتابةً، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات متباينة (بين القبول والرفض) لدى الطلاب العاديين تجاه اقرانهم ذوي الإعاقة (السمعية أو البصرية).

وفي ضوء ما سبق تم إعداد المقياس وتكون من بعدين أساسيين:

البعد الأول: اتجاهات الطلاب العاديين نحو خصائص الطلاب ذوي الإعاقة.

البعد الثاني: اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة أكاديميًا.

البعد الثالث: اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الحياة العامة وشمل كل بعد (١٥) عبارة وتكون المقياس في صورته الأولية (٥٢) عبارة، وفي صورته النهائية (٤٨) عبارة، وقد تم بناء المقياس تبعا للميزان الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

وصف المقياس:

- تكون مقياس اتجاه للطلاب العاديين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو اقرانهم ذوي الإعاقة في صورته االنهائية بعد التعديل تبعًا لآراء المحكمين من ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات في أبعاد المقياس:

جدول (٤)

توزيع العبارات في أبعاد مقياس اتجاه للطلاب العاديين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو اقرانهم ذوي الإعاقة

البعد	أرقام العبارات الدالة عليه		عدد العبارات
	الموجبة	السالبة	
اتجاهات الطلاب العاديين نحو خصائص الطلاب ذوي الإعاقة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	١٥
اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة أكاديميًا	٧، ١٧، ١٨	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	١٨
اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الحياة العامة	١، ٢، ٩، ١١، ١٤، ١٥	٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣	١٥
المجموع	١٨	٣٠	٤٨

طريقة تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس على وضع الطالب علامة (P) تحت الخيار المناسب ويعطى تبعا لخياره درجة هي: موافق بشدة (٥) موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، في العبارات الموجبة وعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة أي موافق بشدة (١)، موافق(٢)، محايد(٣)، غير موافق (٤)، غير موافق بشدة (٥) وفي النهاية تجمع الدرجة ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية بين (٤٨-٢٤٠) درجة ويعتبر الطالب العادي متمتعا بالاتجاه الايجابي نحو زميله ذوي الإعاقة المدمج معه إكاديميًا إذا حصل على ٧٠٪ من الدرجة الكلية أي (١٦٨) درجة فأكثر (كما تقرر الأدبيات في هذا المجال).

الخصائص السيكومترية:

أولا: **صدق المقياس**:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، مع تحديد المقصود بكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك للتأكد من اهمية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس ومدى إرتباط العبارة ومناسبته للبعد ومن خلال آراء المحكمين تم الآتي:

- حذف بعض العبارات وتعديل بعضها وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس.
- حذف العبارات التي حصلت على نسبة إتفاق أقل من٧٠٪ من عدد المحكمين

كما قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الأرتباط بين العبارة والبعد والعبارة والدرجة الكلية للمقياس، بعد التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالب عادي، وقد كانت معاملات الإرتباط إيجابية أعطت المقياس دلالة على الصدق، وقد تراوحت معاملات إرتباط بيرسون بين (٠,٤٠- ٠,٩٨) بين العبارات والدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وبحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية كانت على التوالي (٠,٩٨، ٠,٩٦، ٠,٩٥)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس العبارات في الأبعاد والعبارات والدرجة الكلية، ويمكن الاعتماد عليه في البحث.

ثانيًا: ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة ألفا- كرونباخ، حيث تم استخدام طريقة ألفا- كرونباخ لحساب ثبات كل بعد من الأبعاد التي يتكون منها المقياس والدرجة الكلية وكان معامل الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥)

معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ
١	اتجاهات الطلاب العاديين نحو خصائص الطلاب ذوي الإعاقة	٠,٦٦
٢	اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة أكاديميًا	٠,٧٩
٣	اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الحياة العامة	٠،٧٨
	الدرجة الكلية	٠,٨٨

يتضح من جدول (٥) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠,٦٦- ٠,٨٨) وهذه نسبة عالية من الثبات تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٢) **مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة** (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي وإقتصر الباحث على الأبعاد (١- ٣ - ٤- ٦ ، لعبد الستار إبراهيم) (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨)

اسباب اقتصار الباحث على هذه الإبعاد:

لأهمية هذه الإبعاد وتمثيلها للتفكير الإيجابي ووفائها بالغرض من البحث، حجم المقياس الأصلي الكبير جدًا، البعد عن تداخل أبعاد المقياس في الفهم وتداخل العبارات المعبره عنها، شمول المقياس الأصلي لعدد من الأبعاد تبعد عن أهداف البحث نحو الذكاء الوجداني- التقبل غير المشروط للذات- تقبل المسؤولية الشخصية..

هدف المقياس: قياس تمتع الأفراد بالابعاد الأربعة (التوقعات الإيجابية التفاؤل، والشعور بالرضا، وحب التعلم اكتساب الخبرة، التسامح مع الاختلاف عن الأخرين) واستخدمه الباحث في للتعرف على فعالية البرنامج (برنامج إرشادي للطلاب العاديين لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاتهم نحو اقرانهم ذوي الإعاقة الحسية) في تحسين مستوى التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة، طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

وصف المقياس: شمل المقياس أربعة أبعاد هي: التوقعات الايجابية التفاؤل والشعور بالرضا وحب التعلم واكتساب الخبرة، التسامح مع الاختلاف عن الأخرين، وشمل كل بعد عدد من العبارات وتكون المقياس في مجمله في صورته الأولية (٦٠) عبارة، وفي صورته النهائية (٥٨) عبارة، وقد تم بناء المقياس تبعا للمدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

وتكون مقياس التفكير الإيجابي لدى الطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من (٥٨) عبارة في أربعة أبعاد كما يوضح الجدول التالي توزيع العبارات في أبعاد المقياس:

جدول (٦)

توزيع العبارات في أبعاد المقياس

م	البعد	أرقام العبارات الدالة عليه		عدد العبارات
		الموجبة	السالبة	
١	التوقعات الايجابية التفاؤل	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩، ١١	٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٣	١٣
٢	الشعور بالرضا	١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥	٢، ١٠، ١٣، ١٦، ١٧	١٧
٣	حب التعلم واكتساب الخبرة	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٣، ٧، ٩	١٤
٤	التسامح مع الاختلاف عن الأخرين	١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٢، ٣	١٤
	المجموع	٤٤	١٤	٥٨

طريقة تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس على وضع الطالب علامة (P) تحت الخيار المناسب ويعطى تبعا لخياره درجة هي: موافق بشدة (٥) موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، في العبارات الموجبة وعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة أي موافق بشدة (١)، موافق(٢)، محايد(٣)، غير موافق (٤)، غير موافق بشدة (٥) وفي النهاية تجمع الدرجة ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية بين (٥٨-٢٩٠) درجة ويعتبر الطالب متمتعا بالتفكير الإيجابي إذا حصل على ٧٠٪ من الدرجة الكلية أي (٢٠٣) درجة فأكثر (كما تقرر الأدبيات في هذا المجال).

الخصائص السيكومترية:

أولا: **صدق المقياس**:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، مع تحديد المقصود بكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك للتأكد من اهمية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس ومدى إرتباط العبارة ومناسبته للبعد ومن خلال آراء المحكمين تم الآتي:

- حذف بعض العبارات وتعديل بعضها وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس.
- حذف العبارات التي حصلت على نسبة إتفاق أقل من٧٠ ٪ من عدد المحكمين

كما قام الباحث بحساب صدق المقياس (التفكير الايجابي) بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارة والبعد والعبارة و والدرجة الكلية بعد التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالب، وقد كانت معاملات الارتباط إيجابية أعطت المقياس دلالة على الصدق، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٥٢- ٠,٩١) بين العبارات والدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية كانت على التوالي (٠,٩٦ ، ٠,٩٥، ٠,٩١، ٠,٩٣)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس العبارات في الأبعاد والعبارات والدرجة الكلية، ويمكن الاعتماد عليه في البحث.

ثانيًا: ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) بطريقة ألفا- كرونباخ، حيث تم استخدام طريقة ألفا- كرونباخ لحساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكان معامل الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧)

قيم معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ
١	التوقعات الايجابية التفاؤل	٠,٥٧
٢	الشعور بالرضا	٠,٦٩
٣	حب التعلم واكتساب الخبرة	٠،٦٣
٤	التسامح مع الاختلاف عن الآخرين	٠،٦٦
	الدرجة الكلية	٠,٨٥

يتضح من جدول (٧) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠,٥٧- ٠,٨٥) وهذه نسبة عالية من الثبات تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٣) البرنامج الإرشادي للطلاب العاديين لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهاتهم نحو اقرانهم ذوي الإعاقة الحسية:

البرنامج: مجموعة عناصر مخططة ومتكاملة مع بعضها البعض موجهة لعدد من الأعضاء لتحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة (بسيوني، والنحاس،٢٠٠١، ٢٥٧). ويقصد بالبرنامج للطلاب العاديين لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهاتهم نحو اقرانهم ذوي الإعاقة مجموعة المعارف والمهارات المخططة والمتكاملة مع بعضها البعض والموجهة للطالب بقسم التربية الخاصة لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهاتهم نحو اقرانهم ذوي الإعاقة خلال فترة زمنية محددة.

كفاءة البرنامج: تم تحكيم البرنامج من قبل مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاصيين الأكاديميين في مجال التربية الخاصة، حيث تم بناؤه في ضوء هدف البرنامج (تنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة) وأسس بناء البرامج التربوية.

البرنامج لتنمية التفكير الإيجابي وتعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة: (من إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب العاديين وتعديل اتجاهاتهم نحو اقرانهم ذوي الإعاقة ويتم ذلك من خلال تحقيق أهداف كل جلسة.

الفئة المستهدفة من البرنامج: الطلاب العاديين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود

مدة البرنامج: يتحدد هذا البرنامج زمنيًا بستة أسابيع في ١٢ جلسة بواقع جلستين إسبوعيًا تتناول كل جلسة موضوعًا محددًا وتتراوح مدتها ما بين (٩٠-٦٠ دقيقة)

أهمية البرنامج: تتضح أهمية البرنامج الحالي من خلال ما يأتي:

(١) الطلاب بقسم التربية الخاصة وما سوف يشغلونه في المجتمع من حيث العمل (كمعلمين) مع ذوي الإعاقة وأسرهم بإعتبار كل واحد فيهم أحد الكوادر المتخصصة في المجتمع، يعمل في ميدان التربية الخاصة، وينعكس اكتسابه لمكونات التفكير الإيجابي والاتجاه نحو ذوي الإعاقة ليس على ذوي الإعاقة الذين سوف يتعامل معهم فحسب بل على المجتمع كله باعتباره جزء من نسيج هذا المجتمع، وما قد يشغلونه من مناصب إدارية مستقبلاً يستطيعون من خلالها ممارسة تأثيرا إيجابيا في المجتمع نحو ذوي الإعاقة ورعايتهم.

(٢) أهمية موضوع التفكير الإيجابي وأثره الكبير في حياة الفرد وأثر ذلك على حياة الفرد والمحيطين به من أسر وطلاب وأولياء أمور ومعلمين، وتعديل اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة وما يترتب على ذلك من أثر إيجابي يمتد تأثيرة في مجالات عمله المختلفة.

(٣) ندرة الدراسات التي ربطت بين تنمية التفكير الإيجابي وتنمية الاتجاه من خلال برنامج يمكن أن يكون لبنه يحتزى بها في إعداد المعليمن لحياة ينبغي أن نكون فيها أكثر إيجابية في عالم سريع التغيير.

الأسس التي يستند إليها البرنامج:

يستند البرنامج الحالي لمجموعة من الأسس منها:

١. استقي التفكير الإيجابي من التفكير البنائي constructive thinking الذي قدمته النظرية البنائية، كما أن تنمية التفكير الايجابي يؤثر إيجابيا على تقدم الطلاب واكتسابهم للمهارات المختلفة، كما يعطي فرصة لتعلم المهارات العقلية (محيلان، والعنزي، ٢٠٠٦، ٢).

٢. التفكير الايجابي: استراتيجية ايجابية في الشخصية وانه الميل والرغبة والنزعة لممارسة سلوكيات أو تصرفات تجعل حياة الفرد ناجحة وتقوده إلى إن يكون إنسانًا إيجابيًا (Yearly, 1990, 13).

٣. التفكير الإيجابي: يجعل العقل يتقبل الأفكار والصور والكلمات التي تبسط كل ما هو معقد بحيث يتوقع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده - أو يفكر فيه- في الحاضر والمستقبل (عبد الحميد، ٢٠١٢، ٢٦٧).

٤. أن ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات نزعته القوية للتفكير الإيجابي خصوصا الأصحاء، فملكات العقل تعد وسائل للتفكير الإيجابي المنطقي (Carr,2004,77؛ عبد المريد، ٢٠٠٩)

جدول (٨)

محتوى البرنامج والجدول الزمني

الأسبوع	الموضوع	الأهداف	الأدوات والوسائل المستخدمة
الأول	الأول: لقاء تعريفي بالبرنامج أهدافه مكوناته تطبيق المقياسان قبليًا	- تعريف الطلاب بالبرنامج وأهدافه ومدى أهميته بالنسبة لهم - تعريف الطلاب الجدول الزمني للبرنامج - يجيب الطالب عن بنود المقياسين (أدوات البحث)	- مقياس التفكير الايجابي - اتجاه الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة
	الثاني: التعريف بالمصطلحات ذوي الإعاقة، ذوي الاحتياجات الخاصة،التربية الخاصة، فئات ذوي الإعاقة، الأسباب الوراثية والمكتسبة للإعاقة، مراحل التطور التارخي لرعاية المعاقين، الوقاية من الإعاقة	- يتعرف الطالب المقصود بالمصطلحات (ذوي الاعاقة- التربية الخاصة- ذوي الاحتياجات الخاصة). - يحدد الطالب الفئات المختلفة لذوي الإعاقة. - يحدد الطالب الأسباب التي تؤدي لحدوث اللإعاقة - يوضح الطالب مراحل التطور التارخي لرعاية ذوي الإعاقة. - يشرح الطالب كيف يمكن الوقاية من الإعاقات المختلفة	- عرض للموضوع power point - مجموعة من الفديوهات حول ذوي الإعاقة
الثاني	الثالث والرابع: (الإعاقة البصرية): تعريف المعاقين بصريا، تصنيف المعاقين بصريا، العين- الأسباب المؤدية للإعاقة البصرية، بعض أمراض العيون التي تؤدي للإصابة بالإعاقة البصرية، الوقاية من الإعاقة البصرية- برايل طريقة واهميتها في تعليم المعاقين بصريا	- يتعرف الطالب مفهوم الإعاقة البصرية - يحدد الطالب فئات ذوي الإعاقة البصرية - يتعرف الطالب المفاهيم (الإعاقة البصرية- المكفوفين- قليل الرؤية- ضعاف البصر- الكفيف وظيفيًا). - يحدد الطالب أسباب الإعاقة البصرية - يحدد الطالب الآثار المترتبة على كف البصر - يحدد الطالب الأمراض المختلفة التي تصيب العين وتؤدي للأعاقة البصرية - يتعرف الطالب طريقة برايل.	- عرض power point عن الإعاقة البصرية - مجموعة من الفديوهات عن تشريح العين- بعض امراض العيون- كيف يمكن التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية وحمايتهم في المنازل- ادوات البرايل

الأسبوع	الموضوع	الأهداف	الأدوات والوسائل المستخدمة
الثالث	الخامس والسادس (الإعاقة السمعية): تعريف المعاقين سمعيًا، تصنيف المعاقين سمعيًا، تركيب الأذن، الأسباب المؤدية للإعاقة السمعية، لغةالإشارة، التواصل اليدوي والكلي، الوقاية من الإعاقة السمعية	- يتعرف الطالب مفاهيم الإعاقة السمعية. - يتعرف الطالب أهمية السمع للإنسان - يحدد الطالب أسباب الإعاقة السمعية. - يحدد الطالب تركيب الأذن المختلفة العطب الذي يمكن أن يصيبها - يحدد الطالب أساليب التواصل المختلفة لذوي الإعاقة السمعية - يتعرف الطالب لغة الإشارة وأنواع التواصل في تعليم ذوي الإعاقة السمعية	- عرض power point عن الإعاقة السمعية - مجموعة من الفديوهات عن تركيب الأذن- عيوب السمع – لغة الإشارة
الرابع	السابع والثامن: الإعاقات الجسمية والصحية: تعريف الإعاقات الجسمية والصحية الأسباب الإعاقات الجسمية والصحية، تصنيفات الإعاقة البدنية، خصائص المعاقين جسديًا، أهم الاعتبارات الخاصة بمدرس الفصل الذي يضم معاقين جسميًا وصحيًا	- يتعرف الطالب المقصود بالإعاقات الجسمية والصحية. - يحدد الطالب أسباب الإعاقات الجسمية والصحية - يحدد الطالب تصنيفات الإعاقة الجسمية والصحية - يحدد الطالب التعديلات الهندسية في المباني والممرات المؤدية لحجرات البحث للمعاقين جسميًا. - يوضح الطالب متطلبات الوصول الشامل في مدرس التي يتعلم فيها المعاقين جسميًا وصحيًا (مدارس الدمج)	- عرض power point عن الإعاقات الجسمسة والصحية - مجموعة من الفديوهات ذوي الإعاقة الجسدية
الخامس	التاسع والعاشر: تعريف الدمج- فوائد الدمج للطلاب العاديين- فوائد الدمج لذوي الإعاقة- لوالدي ذوي الإعاقة والعاديين – اهمية الدمج في المجتمع	- يتعرف الطلاب المقصود بالدمج - يحدد الطالب فوائد الدمج للطالب العادي وذوي الإعاقة - يوضح فوائد الدمج التي تعود على أولياء أمور الطلاب - يشرح الطالب فوائد الدمج التي تعود على المجتمع	- عرض power point عن الدمج

الأسبوع	الموضوع	الأهداف	الأدوات والوسائل المستخدمة
السادس	الحادي عشر والثاني عشر: التفكر: أهميته وأنماطه أنواعه	- يتعرف الطالب التفكير - يوضح الطالب أنماط التفكير - يميز الطالب بين أنواع التفكير المختلفة - يحدد الطالب الفرق بين التفكير الملموس والمجرد - يتعرف الطالب التفكير الموضوعي	- تنمية مهارات التفكير، محسن محمد أحمد - قوة التفكير الايجابي، نورمان بيل - عرض power point - توفير الأدوات المكتبية اللازمة. - تكليفات منزلية
السابع	الثالث عشر والرابع عشر: التفكير الإيجابي والتفكير السلبي- سمات المفكرين إيجابيًا- معوقات للتفكيرك الايجابي- فوائد التفكير الإيجابي- تنمية الايجابية في التفكير والسلوك	- يتعرف الطالب المقصود بالتفكير الايجابي - يقارن الطالب بين التفكير الايجابي والأنواع الاخرى من التفكير - يطرح الطالب الأفكار السلبية تجاه موضوع محدد (نحو وجدت كفيف في الشارع يتخبط في السير- ماذا تصنع) - يمارس الطالب التفكير بإيجابية نحو موضوع محدد (ماذا يمكن أن تقدم لكفيف في الشارع) - يحدد الطالب كيف يمكن التحكم في أفكارك - يحدد الطالب مميزات التحكم في أدارة التفكير - يكون الطلاب اتجاها إيجابيا نحو أقرانهم ذوي الإعاقة - يتعرف الطالب خصائص المفكرين إيجابيًا - يكون الطالب سمات التفكير السلبي - يقارن الطالب بين سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الإيجابي - يتعرف الطالب المعتقدات المعوقة للتفكيرك الايجابي - يحدد الطالب فوائد التفكير الإيجابي - يحدد الطالب طرق تنمية الايجابية في التفكير والسلوك	- عرض power point - مقال التفكير الايجابي وأثره في العمل والحياة اليومية- عيسى بن على الملا - أسس التفكير الايجابي وتطبيقاته، سعيد الرقيب - التفكير الايجابي الابداعي، احلام اللواتية - ماري لور، إدارة التفكير - كتاب عين العقل، عبد الستار إبراهيم - تكليفات منزلية - قوة التفكير، إبراهيم الفقي - ماوراء التفكير الإيجابي، روبرت أنتوني - واجبات وتكليفات نحو: - كتابة الآثار المترتبة على التفكير الإيجابي على التفاعل الاجتماعي

الأسبوع	الموضوع	الأهداف	الأدوات والوسائل المستخدمة
الثامن	الخامس عشر: لقاء ختامي تطبيق- مقياس اتجاه الطلاب العاديين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو اقرانهم ذوي الإعاقة تطبيقًا بعديا - مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي – لعبد الستار إبراهيم)	- يجيب الطالب عن بنود مقياس اتجاه الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة - مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي – لعبد الستار إبراهيم)	- مقياس اتجاه الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة - مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي – لعبد الستار إبراهيم)

تقويم البرنامج:

التقويم المبدئي للبرنامج: وذلك من خلال العرض على مجموعة من المحكمين، والقياس القبلي للمجموعة التجريبية. وتقويم تكويني خلال عملية التدريس لكل موضوع للتأكد من تطور التفكير الايجابي لدي الطلاب.

التقويم النهائي: وذلك من خلال تطبيق مقياس اتجاه الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة- مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع أقرانهم ذوي الإعاقة (مشتق من المقياس العربي للتفكير الإيجابي – لعبد الستار إبراهيم) حيث يقتصر على أربعة أبعاد منه هي: (التفاؤل- والشعور بالرضا- وحب التعلم واكتساب الخبرة والتسامح مع الاختلاف عن الآخرين).

استراتيجية التدريس:

استخدم الباحث استراتيجية التدريس المناسبة للموضوع من بين الاستراتيجيات الآتية: المناقشة، المحاضرة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، الممارسات الذاتية، حل المشكلات، المشروع.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في المعالجات الإحصائية للنتائج بعد تطبيق المقياس على العينة وهذه الأساليب هي: المتوسط، والانحراف المعياري، معامل ألفا - كرونباخ لحساب الثبات، اختبار- ت t-test لحساب دلالة الفروق للعينات المرتبطة، اختبار ,Chi-square واختبار مان وتنى Mann Whitney (تمت جميع المعاملات الاحصائية على برنامج SPSS).

نتائج البحث ومناقشتها:

للتحقق من فروض البحث قام الباحث بما يلي:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم بين التطبيقين القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي وكان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (في أبعاد المقياس الثلاثة والكلي) مما يؤكد وجود فروق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على المقياس، وللتأكد من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار (ت) للقيم المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على استجاباتهم في مقياس اتجاهات الطلاب المبصرين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة البصرية المدموجين، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على استجاباتهم في مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدموجين (ن=٢٦)

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خصائص ذوي الإعاقة	قبلي	٣٧,٢	٣,٤٨	٢٥	-٢٥,٨٦	٠,٠٥
	بعدي	٦٢,٥	٣,٥٦			
دمج ذوي الإعاقة أكاديميًا	قبلي	٤٣,٢	٨,٧٩	٢٥	-١٥,٠٢	٠,٠٥
	بعدي	٧٧,٥	٧,٦٤			
دمج ذوي الإعاقة في الحياة	قبلي	٤٧,١	٦,٥٣	٢٥	٢٠,٩٥	٠,٠٥
	بعدي	٨٢,٥	٥,٦٠			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي	١٢٧,٥	٤,٨٥	٢٥	-٢٧,٦٧	٠,٠٥
	بعدي	٢٢٢,٥	١٦,٨٢			

×دالة عند مستوى ٠,٠١ - × دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) أنه توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب المبصرين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين (في الأبعاد الأول والثاني والثالث والكلي) بين التطبيقين القبلي والبعدي في اتجاه التطبيق البعدي عند مستوي دلالة ٠,٠١ أي بمستوى ثقة ٠,٩٩ وهذا يوضح أن للبرنامج دوره المهم في تنمية اتجاهات الطلاب العاديين نحو ذوي الإعاقة المدموجين معهم، لما تميز به البرنامج من السعي لتنية اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة كما أن البرنامج كان مناسبًا لهذه العينة من حيث الخصائص السيكولوجية لها حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء العادية والخبرات التي حصلوها عبر عمرهم الزمني (حيث أنه طالب جامعي) ، كل ذلك كان مناسًا لمستوى البرنامج بما يحتوي من موضوعات تعنى بالتفكير، قد لا يستطيع أن يلم بها شخص لا يتمتع بنفس

تلك الخصائص، بالإضافة لمجموعة الاستراتيجيات التدريسية التي تنوعت في عرض البرنامج والتي أيضا كانت مناسبة للعينة، كطلاب بكلية التربية، في المستويات من الخامس إلى السابع، وكل ما سبق كان عوامل أسهمت في تحقيق نجاح وفعالية البرنامج.

حجم تأثير (فعالية) البرنامج: لحساب حجم التأثير (فعالية البرنامج) باستخدام مربع ايتا(h^2) وكانت قيمتها ٠,٩٦، وبتحويل قيمة h^2 إلى قيمة d وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة، كانت تساوي d=٩,٧٩ ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

قيمة (h^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثر

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ايتا٢ (h^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
البرنامج	اتجاهات الطلاب	٠,٩٦	٩,٧٩	كبير

وحيث أن قيمة d ($d \geq 0.8$) فإن هذا يؤكد أن حجم تأثر البرنامج في أفراد العينة (طلاب قسم التربية الخاصة) لتنمية اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة كبير (فام، ١٩٩٧، ٦٩)

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب.

وللتحقق من الفرض السابق تم استخدام الاحصاء اللابارامتري المناسب للعدد العينة وبالتحديد Chi-square للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط رتب المستويات الثلاثة (الخامس والسادس والسابع)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١١)

جدول (١١)

اختبار Chi^2 لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الطلاب العاديين على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة المدموجين معهم في التطبيق البعدي

البعد	المستوى	العدد	متوسط الرتب	Chi-square	df	مستوى الدلالة
الأول	الخامس	١٣	١٣	٠,٢٦٦	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٤			
	السابع	٨	١٣			
الثاني	الخامس	١٣	١٣	٠,٢٦٦	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٤			
	السابع	٨	١٣			
الثالث	الخامس	١٣	١٣	٠,٢٦٦	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٤			
	السابع	٨	١٣			
كلي	الخامس	١٣	١٣	٠,٢٦٦	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٤			
	السابع	٨	١٣			

يوضح الجدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب في الأبعاد الثلاثة والكلي للمقياس.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات الطلاب على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (السمعية أو البصرية) المدموجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف نوع الإعاقة.

وللتحقق من الفرض السابق تم استخدام الاحصاء اللابارامتري- اختبار مان وتنى Mann Whitney للعينات المتوسطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعتين الطلاب العاديين المدموجين مع أقرانهم من الطلاب ذوي الإعاقة (السمعية أو البصرية)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢)

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان وتنى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب الطلاب العاديين على مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (السمعية أو البصرية) المدموجين معهم في التطبيق البعدي

البعد	نوع الطلاب المدموجين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z
الأول	مكفوفين	١٤	١٢,٥٧	١٧٦	٧١	١٧٦	٠,٧٧٢
	صم	١٢	١٤,٥٨	١٧٥			
الثاني	مكفوفين	١٤	١٢,٥٧	١٧٦	٧١	١٧٦	٠,٧٧٢
	صم	١٢	١٤,٥٨	١٧٥			
الثالث	مكفوفين	١٤	١٢,٥٧	١٧٦	٧١	١٧٦	٠,٧٧٢
	صم	١٢	١٤,٥٨	١٧٥			
كلي	مكفوفين	١٤	١٢,٥٧	١٧٦	٧١	١٧٦	٠,٧٧٢
	صم	١٢	١٤,٥٨	١٧٥			

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب الطلاب العاديين على مقياس اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (صم أو مكفوفين) المدموجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف نوع إعاقة الطلاب المدموجين معهم.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي وكان متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر من متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي (في أبعاد المقياس والكلي) مما يؤكد وجود فروق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب المبصرين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة، وللتأكد من دلالة تلك الفروق تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات

الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على استجاباتهم على المقياس وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٣)

اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على استجاباتهم في مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة (ن=٢٦)

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفاؤل	قبلي	٣٧,٨	١٠,١٢	٢٥	٩,٦٤	٠,٠١
	بعدي	٥٧,٠	٠,٠			
الشعور بالرضا	قبلي	٥١,٣٨	١٣,٢٩	٢٥	٩,٩٦	٠,٠١
	بعدي	٧٧,٣٨	٠,٤٩			
حب التعلم واكتساب الخبرة	قبلي	٤٢,٦٥	١١,٦	٢٥	٩,٥٦	٠,٠١
	بعدي	٦٤,٩٢	٢,٤٧			
التسامح مع الاختلاف عن الأخرين	قبلي	٤١,٦٥	١٢,٨٦	٢٥	٩,١٩	٠,٠١
	بعدي	٦٥,٦٩	٣,٤٧			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي	١٧٣,٥	٤٣,٦٣	٢٥	١٠,٥٧	٠,٠١
	بعدي	٢٦٥,٠	٦,٤٤			

ويتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي (في أبعاد المقياس الأربعة والكلي) في اتجاه التطبيق البعدي عند مستوي دلالة ٠,٠١ مما يوضح أن للبرنامج دوره المهم في تنمية التفكير الإيجابي للطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم.

حجم تأثير (فعالية) البرنامج في تنمية التفكير الإيجابي: لحساب حجم التأثير (فعالية البرنامج) باستخدام مربع ايتا ($2h$) وكانت قيمتها ٠,٨١، وبتحويل قيمة $h2$ إلى قيمة d وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة، كانت تساوي $d=4,13$ ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

يبين قيمة (h2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ايتا $(h^2)^2$	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
البرنامج الإرشادي	التفكير الإيجابي	٠,٨١	٤,١٣	كبير

وحيث أن قيمة d $(d \geq 0.8)$ فإن هذا يؤكد أن حجم تأثر البرنامج في أفراد العينة (طلاب قسم التربية الخاصة) لتنمية التفكير الإيجابي الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة كبير (فام، ١٩٩٧، ٦٩)

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب.

وللتحقق من الفرض السابق تم استخدام اختبار Chi-square للعينات المتوسطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب في المستويات الثلاثة (الخامس والسادس والسابع)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٥)

جدول(١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب في المستويات الثلاثة (الخامس والسادس والسابع)

البعد	المستوى	العدد	متوسط الرتب	Chi-square	df	مستوى الدلالة
التفاؤل	الخامس	١٣	١٠,٦٥	٣,٦٦٨	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٦,٧			
	السابع	٨	١٦,١٣			
الرضا	الخامس	١٣	١٤,٢٧	٥,١٥٧	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٨,٦			
	السابع	٨	٩,٠٦			

البعد	المستوى	العدد	متوسط الرتب	Chi-square	df	مستوى الدلالة
التعلم	الخامس	١٣	١٤,٢٧	١,٠٩	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٣,٧			
	السابع	٨	١١,٢٥			
التسامح	الخامس	١٣	١٣,٢٧	١,٤٤	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٦,٩			
	السابع	٨	١١,٧٥			
كلي	الخامس	١٣	١٤,٠٤	٢,٦٣	٢	غير دالة
	السادس	٥	١٧,٢			
	السابع	٨	١٠,٣١			

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف المستوى الذي يدرس فيه الطالب في أبعاد الأربعة والكلي للمقياس.

الفرض السادس:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين المدموجين مع الطلاب ذوي الإعاقة في التطبيق البعدي ترجع لنوع إعاقة الطلاب المدموجين (صم- مكفوفين).

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتنى Mann Whitney للعينات المتوسطة لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعتين، مجموعة الطلاب العاديين المدموجين مع أقرانهم من الطلاب الصم و مجموعة الطلاب العاديين المدموجين مع أقرانهم من الطلاب المكفوفين، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٦)

جدول (١٦)

اختبار مان وتنى Mann Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الطلاب العاديين على مقياس التفكير الإيجابي للطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم

البعد	نوع الطلاب المدموجين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل	مكفوفين	١٤	١١,٣٦	١٥٩	٥٤	١٥٩	١,٥٥	غير دالة
	صم	١٢	١٦	١٩٢				
الرضا	مكفوفين	١٤	١٥,٥٧	٢١٨	٥٥	١٣٣	١,٥	غير دالة
	صم	١٢	١١,٠٨	١٣٣				
التعلم	مكفوفين	١٤	١٣,٣٣	١٧٦,٥	٨١,٥	١٨٦,٥	٠,١٣	غير دالة
	صم	١٢	١٣,٧١	١٦٤,٥				
التسامح	مكفوفين	١٤	١٣,٥٤	١٨٩,٥	٨٣,٥	١٦١,٥	٠,٠٢٦	غير دالة
	صم	١٢	١٣,٤٦	١٦١,٥				
كلي	مكفوفين	١٤	١٣,٤٦	١٨٨,٥	٨٣,٥	١٨٨,٥	٠,٢٦	غير دالة
	صم	١٢	١٣,٥٤	١٦٢,٥				

يتضح من الجدول (١٦) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الطلاب العاديين على مقياس التفكير الايجابي للطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (صم أو مكفوفين) المدموجين معهم في التطبيق البعدي ترجع لاختلاف نوع إعاقة الطلاب المدموجين معهم.

مناقشة نتائج البحث:

اولاً: بالنسبة لاتجاهات الطلاب العاديين نحو اقرانهم ذوي الإعاقة

اظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي لقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وهذا يؤكد دور البرنامج في تعديل اتجاهات الطلاب نحو خصائص ذوي الإعاقة ودمجهم أكاديميا وفي الحياة العامة وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة مسعود (٢٠٠٩) حيث توصل لإيجابية اتجاهات مدراء المدارس (ابتدائي- متوسط – ثانوي) في المناطق الجغرافية

المختلفة بالمملكة نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية، كما أكدوا أن للدمج أثره الإيجابي على المعلمين العاديين والطلاب العاديين، كما تتفق مع دراسة حنفي (٢٠٠٨) والتي سعت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي في تغيير اتجاهات الطلاب السامعين نحو دمج أقرانهم الصم في المدارس العادية، وكذلك دراسة الخطيب (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن مدركات المعلمين مؤيدة لبعض المفاهيم التي تقوم عليها للمدرسة للجميع، في حين اتصفت اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال التوحد في المدارس الابتدائية بالسلبية في دراسة عمر (٢٠١١) وبذلك تختلف تلك النتيجة مع البحث الحالية.

كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسط رتب درجات الطلاب العاديين على مقياس اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة في التطبيق البعدي ترجع للمستوى الدراسي الذي يدرسون فيه ونوع إعاقة الطلاب المدموجين معهم (صم ومكفوفين) ويرجع ذلك لاستجابتهم المتقاربة على المقياس وتساوي تأثير البرنامج على الطلاب بمستوياتهم الدراسية المختلفة وطبيعة عملية الدمج مع الطلاب الصم أو المكفوفين.

ثانيا: أظهرت النتائج تأثر البرنامج في زيادة قوة التفكير الإيجابي لدى الطلاب العاديين ووضح ذلك في جوانب المقياس الأربعة (التفاؤل- والشعور بالرضا- وحب التعلم واكتساب الخبرة والتسامح مع الاختلاف عن الآخرين) والكلي، وتدل النتائج التي توصل البحث إليها على ضرورة تنمية اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة.

واتفقت نتائج البحث في اكساب الطلاب التفكير الايجابي وتعديل اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة مع التراث الاسلامي وما دعى إليه رسولنا الكريم (صلى الله عليه وسلم) "إن قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل" (١) وذلك ضروي للطلاب في حياتهم المهنية المستقبلية كمعلمين، مما يشير إلى انه يقدم بالعمل رغم انه قد لايستفيد منه بطريقة مباشرة او يستفيد من ثمار ما يزرع فالنخل لا يثمر إلا بعد سنين، وفي قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "تبسمك في وجه أخيك لك صدقة، وأمرك ... " (٢) ويرشد الحيث إلى نقل الشعور بالسعادة والتوجيه للخير ومساعدة كفيف البصر وسقيا الناس ...

(١) رواه أحمد
(٢) أخرجة البخاري

وطالب قسم التربية الخاصة هو معلم المستقبل وبالتالي لابد من أن يتمتع بالتفكير الإيجابي نحو تلاميذه ذوي الإعاقة الذين سوف يدرس لهم فترة قد تستغرق حياته المهنية جميعها، ويكون فيها قدوة لهم، فمن إخلاصه في عمله أن يكون إيجابيا في التفكير متفائلاً راضٍ عن عمله وحياته يحب التعلم واكتساب الخبرة يقبل الاختلاف عن الاخرين يدرك أنه يغير سلوك تلاميذه ذوي الإعاقة ولو كان هذا التغيير بطيء؛ مما ينعكس على اداءه في عملية تنوع طرق التدريس والأدوات والوسائل التي يستخدمها، يدرك أن يغير حياة تلاميذه بكل مكوناتها يظهر ذلك في سلوكهم واهتماماتهم ونظرتهم للمستقبل، لا تغلب عليه كمعلم نظرة التشاؤم والقنوط والبؤس ولنا في كلام الرسول (ص) ولو تلقى أخاك بوجه طليق

راضٍ عن عمله الذي يمتهنه ويدرك اهميته وضرورته لحياة وتربية ذوي الإعاقة، محب لذلك العمل يسعى لتجديد وتحسين العمل وتجويده بطرق ووسائل متنوعة ويبرز ذلك في السعي لتعلم الجديد الذي يقيده في عمله وليس ليفيد نفسه ماديًا وأدبيًا في دراساته العليا لتحقيق زيادة في الدخل أو مكانة أدبية بين أقرانه بقدر ما يسعى لنموه المهني وإفادة تلاميذه.

تمتع المعلم بالتسامح وتقبل الآخرين المختلفين عنه ضرورة ينبغي أن يتمتع بها كقدوة لتلاميذه يعلم هذا السلوك لهم ليكتسب التلاميذ نفس السلوك تقبلاً للآخرين المختلفين كضرورة تمهد التلاميذ للحياة الخالية من التعصب والأنانية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة محيلان، والعنزي (٢٠٠٦) والذي أثبت دور التدريب على التفكير الإيجابي في زيادة التحصيل وعلاج التاخر الدراسي والتنظيم الذاتي، ومع دراسة (Miki & Mitsuhiro, 2015, 28) التي عمدت لدراسة تأثير التفكير الإيجابي/السلبي على تنظيم الذات من خلال تقديم تغذية مرتدة إيجابية وقياس مستويات تنظيم الذاتي، وكذلك تتفق مع دراسة (إيمان سعيد عبد الحميد، ٢٠١٢) والتي توصلت لفعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى اطفال الموسسات الإيوائية، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (إيمان حسنين محمد عصفور (٢٠١٣) في برنامج لتنمية وتنشيط المناعة النفسية ومهارات

التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات وكذلك دراسة (محمد، ٢٠١٣) في برنامج تدريبي لإكساب بعض إبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الاطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن.

التوصيات:

في ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بالآتي:

(١) تدريس مقرر عام لطلاب قسم التربية الخاصة والجامعة ينمي مهارات التفكير بالعموم والتفكير الإيجابي بصفة خاصة ليتمتعوا بالتفاؤل، والشعور بالرضا، وحب التعلم واكتساب الخبرة والتسامح مع الاختلاف عن الآخرين

(٢) إقامة دورات تنمي جوانب التفكير الإيجابي بمكوناته (التفاؤل، والشعور بالرضا، وحب التعلم واكتساب الخبرة والتسامح مع الاختلاف عن الآخرين) لدى الطلاب تمهد لهم حياة مستقرة وخصائص تميزهم كمعلمين في المستقبل

(٣) تنمية اتجاهات الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة تجاه طلابهم ذوي الإعاقة بمختلف إعاقاتهم تدفع الطالب المعلم مستقبلاً ليكون أكثر فعالية وإيمانًا بمكانة عمله وأهميته لتلاميذه.

(٤) عمل دراسات تتعلق بعلاقة التفكير الإيجابي بالأنواع الأخرى من التفكير كالتفكير الإبتكاري والتفكير الإبداعي... لدى ذوي الإعاقة مقانة بالعاديين.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). **عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني- الإيجابي**. القاهرة: دار الكاتب.

أحمد، محسن محمد (ب.ت). **تنمية مهارات التفكير**. الدمام: مكتبة المتنبي.

أنتوني، روبرت (٢٠٠٥). **ما وراء التفكير الإيجابي**، الرياض: مكتبة جرير.

بركات، زياد (٢٠٠٦). **التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة : دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

بيل، نورمان (ب.ت). **قوة التفكير الإيجابي**. (يوسف اسكندر، مترجم). الاسكندرية: دار الثقافة العربية.

جولياني، جيورجي، وبيرانجو، روجر (٢٠١٤). الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية السلوكية (ختام ظافر القحطاني مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود.

حنفي، علي عبد النبي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي للطلاب السامعين في تغيير اتجاهاتهم نحو دمج اقرانهم الصم في المدرسة العادية، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٢(٤)، ٩- ٥٥.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٢). إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع، **المجلة التربوية**، ٦٥(١٧)، ١٨- ٤٢.

الرقيب، سعيد صالح (٢٠٠٨). اسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، **المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق في الجامعة الإسلامية بماليزيا**.

سالم، أماني سعيدة (٢٠٠٦). فعالية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي)، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، ٤ (١)، ١٠٥- ١٦٩.

عبد الحميد، أيمان سعيد (٢٠١٢). برنامج إرشادي قائم على استراتيجية التفكير الايجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الايوائية، **مجلة الطفولة والتربية**، ١٢(١)، ٢٤٧- ٢٩٣.

عبد المريد، قاسم عبد المريد (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية، **دراسات نفسية**، ١٩ (٤)، ٦٩١- ٧٢٣.

عبد المريد، قاسم عبد المريد (٢٠١٠). دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الايجابي عند محموعتين مصرية وإيطالية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ٩(٤) ٧٣٣- ٧٧٧.

عبيد، ويليم، عفاته، عمرو (٢٠١١) **التفكير والمنهاج المدرسي**. دبي: مكتبة الفلاح.

العبيدي، عفراء إبراهيم (٢٠١٣). التفكير (الإيجابي- السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٤(٧) ١٢٤- ١٥٢.

عصفور، إيمان حسنين (٢٠١٣). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ٤٢ (٣)، ١١-٦٣.

عمر، محمد كمال (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج اطفال الاوتيزم (الاطفال الذاتويون) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات. **المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية**، بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر ١٨ يوليو، ٢(١) ٤١٥- ٤٦٤.

فام، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٧)، ٥٧-٧٥.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٧). **قوة التفكير**. القاهرة: العالمية للتنمية البشرية.

اللوتية، أحلام (٢٠٠٧). من حقيبة معلم إسبوع التفكير الإيجابي الابداعي، **دورية التطوير التربوي**، ٣٤ (٣)، ٦-٩.

لور، ماري جيه (٢٠١١). **إدارة التفكير، فكر بطريقة مختلفة فكر بقوة حقق مستويات جديدة من النجاح**. الرياض: مكتبة جرير.

محمد، علاء عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لاكساب بعض إبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الاطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن، **مجلة العلوم التربوية**، ٤(١٠)، ٢٠- ٧٤.

محيلان، يوسف، والعنزي، سلطان (٢٠٠٦). أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، **كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت**، ١-٤٢.

مسعود، وائل محمد (٢٠٠٩). اتجاهات مدراء المدارس العادية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٣(٤)، ٩٦- ١٢٤.

الملا، عيسى بن علي (ب.ت). التفكير الإيجابي وأثره في العمل والحياة اليومية، **مجلة الدفاع العسكرية الثقافية الاجتماعية**، ٤٢(١٢٩)، ٩٤- ٩٩.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human strengths*. New York: Brunner- Rutledge.

Irina K. (2008). Character strength in college: Outcomes of a positive Psychology project. *Journal of college& Character*. 3, 1-14.

Miki T. & Mitsuhiro U. (2015). Positive thinking impairs subsequent self-regulation: focusing on defensive pessimists and optimists, *Journal of Educational and Developmental Psychology*; (5) 2, 28-38.

Neck, Chris p; & Manz, Charles C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self- talk & mental imagery on performance, *Journal of Organizational Behavior*, (13), 681-699.

Peterson, C., Ruch w., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.

Sheirer M & Carver C. (1993). On the power of Positive Thinking: the benefits of being Optimistic, *Current Direction in Psychological Science*, 2, (1), 26-30.

Stallard, P. (2002). *Think good – feel good*, London: John Wiley & Sons, England

Yearly, L. (1990). *Mencius and Aquinas: Theories of virtue conceptions of courage.* New York: state university of New York Press.

المعتقدات المعرفية العامة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية فى التربية الخاصة والوعى بالذات لدى طلاب قسم التربية الخاصة المعلمين ما قبل الخدمة

د/ رأفت عوض السعيد خطاب
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بالدوادمي- جامعة شقراء

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية العامة وكل من: المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، وهل تختلف تبعًا للمستوى الدراسي والجنس لدى الطلاب وطالبات. واشتملت عينة البحث على (١٦٠) طالبًا وطالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالدوادمي جامعة شقراء، موزعة على ثمان مجموعات كل منها ٢٠ فردًا (أربع مجموعات من الطلاب) وأربع من الطالبات) موزعة على أربع مستويات دراسية (الخامس، السادس، السابع، والثامن). واشتملت أدوات البحث على ثلاث مقاييس: مقياس المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة(إعداد الباحث)، مقياس المعتقدات المعرفية العامة إعداد: بنيامين ولتر(٢٠٠٩)، مقياس الوعى بالذات إعداد: فينينغشتاين وآخرون(١٩٧٥) (ترجمة وتقنين الباحث). ومما أسفرت عنه نتائج البحث ما يلى: وجد فروق دالة عند ٠,٠١ في أغلب أبعاد: المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، والوعى بالذات، لدى عينات الطلاب تبعًا للمستوى الدراسي وكذلك للطالبات، كما توجد فروق دالة عند ٠,٠١ في أغلب الأبعاد السابقة بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

General Epistemological beliefs relations Epistemological beliefs in Special Education and self-awareness among students of the Department of Special Education

Current search aimed to identify the relationship between the public and all of the Epistemological beliefs: Epistemological beliefs in special education and self-awareness, and does vary depending on the level of the school and the sex of the students and the students. And included a sample study on 160 students, the Department of Special Education, Faculty of Education Aldawadmi Shaqra University, divided into eight groups, each of which 20 per person (four groups of students meals) and four of the students females) on four levels(V, VI, VII, and VIII). Included research tools on three measures: Epistemological beliefs in Special Education Scale (researcher), public Epistemological beliefs scale preparation: Benjamin, Walter(2009), self-awareness preparation: Viningstein and others Scale(1975) (translation and legalization of the researcher). It resulted from the search results the following: found significant differences at 0.01 in most dimensions: public Epistemological beliefs, Epistemological beliefs in Special Education, and self-awareness, the students samples depending on the level of the school as well as students, and there are significant differences at 0.01 in most previous dimensions between male and female students for the benefit of students.

مقدمة البحث:

يتأثر الإنسان في مواقف التعليم والتعلم التي تواجهه بما لديه من معتقدات حول المعرفة والتعلم، ومن هنا يتبنى نوعين من المعتقدات؛ معتقدات عامة تساعده على تحقيق أهدافه العامة، ومعتقدات خاصة تُلائم ميوله واهتماماته وتُشبع حاجاته، وكلى النوعين من المعتقدات تؤثر بشكل إيجابي أو سلبى على الوعى الذاتي للفرد والذى يؤثر في مفهومه عن ذاته، فقد يشعر بالانزعاج بحضور الآخرين، أو يركز انتباهه على أفكاره ومشاعره الداخلية، أو قد تلعب دورًا إيجابيًا في تقدير الفرد لذاته ومن ثَم تزداد ثقته بنفسه مما يُزيد من فاعليته في عملية التعلم داخل غرفة الصف.

وترى شومر (Schommer, (1990 أن مستوى تعليم الفرد ومجال دراسته تؤثر في المعتقدات المعرفية، فالطالب الجامعي تكون معتقداته أكثر تطورًا من الطلاب الأصغر سنًا، وهذا يعني المعتقدات المعرفية لدى الأشخاص تختلف حسب مستوى تعليم الفرد. فالأشخاص الذين يتبنون التفكير المعقد يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية، بدرجة أكبر من ذوي التفكير البسيط (Paulsen & Feldman, 2005) والمشكلة الأخرى التي لا تزال تثير القلق هو المجال الذى تُطبق فيه المعتقدات المعرفية. فالمعتقدات المعرفية نطاق عام وهو ما يعني أنها تُطبق في جميع المجالات. كما أنها يمكن أن تكون محددة النطاق، وهذا يعنى أن المعتقدات المعرفية يمكن تصنيفها إلى نوعين؛ معتقدات معرفية عامة ومعتقدات معرفية خاصة بمجال معين، كمجال العلوم الإنسانية لما لها من أثر على فهم السلوك على وجه العموم والمجال النفسي على وجه الخصوص.

وفي الآونة الأخيرة اقتنع الباحثون أن المعتقدات المعرفية تشتمل على المجالين على حد سواء فهى يمكن اعتبارها مجال عام ويمكن اعتبارها مجال خاص (Buehl et al., 2002; Hofer, 2000; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2002) ، حيث توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية العامة ومجال المعتقدات المعرفية المحددة بمجال معين، فقد أظهر الطلاب ذوى الخلفية الرياضية العالية (في علم الرياضيات) اتساق بين النطاق العام للمعتقدات المعرفية ومجال المعتقدات المعرفية المحددة، في حين كان الطلاب

الأقل خلفية رياضية مختلفين إلى حد كبير بين مستويين من خصوصية المعتقد (Schommer & Duell, 2013). وبناءً على ما أشار إليه شومر وديول (Schommer & Duell, 2013) يرى الباحث أن المعتقدات المعرفية العامة تؤثر في المعتقدات المعرفية في مجال التربية الخاصة والوعى الذاتي لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة وهذا ما دعي الباحث لإجراء هذا البحث. وترى شومر أنه كلما زاد فهمنا لمعتقدات الطلاب المعلمين قبل الخدمة، ازداد إعدادهم ليفهموا طلابهم ويعلمونهم بشكل جيد، فعندما يكون أداء الطلاب داخل غرفة الصف منخفضًا، فأن هذا قد لا يرجع إلى مجرد نقص المعرفة لديهم بقدر ما يرجع إلى طبيعة ما لديهم من معتقدات معرفية(Schommer-Aikins, 2008: 331). كما أن المعتقدات المعرفية، لها بعد وجداني لأنها ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، وتكتسب من التراث الثقافي والأسري للفرد (Alexander & Dochy, 1994)، ولها تأثير قوي على كل سلوكيات وقرارات الفرد(Askan, 2009).

ويؤثر البعد الوجدانى للمعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة على أداء الطلاب والطالبات داخل غرفة الصف والذى يرجع في أصوله إلى قصور فى الوعى بالذات الخاصة والعامة نتيجة مشاعر الفشل والإحباط الناتجة عن الإخفاق فى تحقيق الأهداف التعليمية، فالقلق يعوق تعلم الطلاب لكثير من المهارات داخل غرفة الدراسة. وهذا يعنى أن طلاب وطالبات التربية الخاصة ذوى المعتقدات المعرفية الناضجة يكون لديهم وعى جيد بالذات الخاصة من خلال انتباههم لأفكارهم ومشاعرهم الداخلية، و وعى بالذات العامة بوصفها موضوعًا اجتماعيًا يتأثر بوجود الآخرين. ولندرة البحوث السابقة التى تناولت طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة للبحث الحالى رأى الباحث إمكانية بحث العلاقة بين المتغيرات الثلاث وخصوصًا أن معظم البحوث السابقة لم تتناول هذه المتغيرات معًا وهذا يرجع إلى اختلاف أهداف هذه البحوث عن البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف إلى المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة ومستوى الوعى بالذات لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالدوادمى والعلاقة بين كل منهم،

وفيما إذا كانت تختلف تبعًا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسى. فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التدريس أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في التعامل مع الحقائق والمعارف المختلفة، فبعضهم يراها من وجهة نظره أنها ثابتة لا تتغير، مما يؤثر سلبًا على مشاركتهم في الأنشطة المعرفية التي تساعدهم على الوصول إلى المعرفة وتوليدها، بينما يدركها آخرون على أنها نسبية أى قابلة للتغيير، مما يجعلهم أكثر فاعلية في عملية التعلم في التربية الخاصة، مما يؤثر إجابًا على وعيهم بذواتهم الخاصة والعامة ومن ثم ينخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم ويزداد تقديرهم لذواتهم. وقد جاءت فكرة هذا البحث للتعرف على مدى تأثير المعتقدات المعرفية العامة على المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات لدى الطلاب والطالبات والتي لا توجد في حدود علم الباحث دراسات تناولتها بعد. تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) هل تختلف المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات بين عينات الطلاب تبعًا للمستوى الدراسي؟

(٢) هل تختلف المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات بين عينات الطالبات تبعًا للمستوى الدراسي؟

(٣) هل تختلف المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات بين عينات الطلاب والطالبات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

(١) التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة.

(٢) دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية العامة وكل من: المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة كل على حدة.

(٣) دراسة ما إذا كانت العلاقة بين المتغيرات الثلاث تختلف تبعًا لاختلاف المستوى الدراسي لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في أنه حاول أن يستكشف الفروق بين الجنسين في المتغيرات الثلاث (المعتقدات المعرفية العامة، والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، والوعى بالذات)، وإلى بحث العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث. فإظهار مثل هذه الفروق، أو العلاقة من شأنه أن يعمق فهم الباحثين لكل من المتغيرات الثلاث، وبالتالي يستثير أفكارًا جديدة لديهم تهدف إلى إجراء دراسات أخرى ذات قيمة للتراث السيكولوجي. كما أنه يلفت انتباه القائمين على التربية لأهمية هذه المتغيرات في تطور الفرد والمجتمع. أما الأهمية العملية، فتبرز فيما يقدمه البحث للمربين. ففي حالة الطلبة والطالبات الذين لديهم معتقدات معرفية عامة غير ناضجة ومعتقدات معرفية في التربية الخاصة غير ناضجة، كأن تكون لديهم أفكار بسيطة تتضمن المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة مؤكدة ومطلقة، ويمكن اكتسابها من قبل السلطة، لابد من تقديم المساعدة لهم كي تزداد دافعيتهم للتعلم والتفكير المتعمق، كى تتحول هذه الأفكار البسيطة إلى أفكار معقدة من خلال تبنى معتقدات تشير إلى أن الحقيقة نسبية وتتغير وأن المعرفة قابلة للتطور وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة ثابتة لا تتغير؛ بإضافة إلى أن الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الثلاث، يوضح الخصائص الانفعالية التي يمر بها الطلاب والطالبات ذوو المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة غير الناضجتين وأولئك الناضجتين. وهذا قد يكون بحد ذاته ذا فائدة في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل مع كل فئة من فئات الطلاب والطالبات. ومن جانب آخر، تقدم الدراسة مقياسًا للمعتقدات المعرفية العامة ومقياسًا للمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة يمكن أن يستخدمهما المرشدون والباحثون، في تصنيف الطلاب والطالبات إلى مستويات وفقًا لدرجاتهم على هذان المقياسان ومن ثم تقديم الخدمات التربوية والإرشادية المناسبة لهم. كما تُقدم الدراسة مقياسًا ثالثًا للوعى بالذات يُمَكن المرشدون والمعالجون النفسيون من تحديد مستويات الوعى بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي لدى المسترشدين. مما يساعد على تحديد الأساليب العلاجية المناسبة. فالطلاب والطالبات ذوى المستوى المنخفض في الوعى بالذات بحاجة إلى جلسات إرشادية لزيادة الوعي لديهم. فنقص الوعي مقدمة لكثير من الاضطرابات الانفعالية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **المعتقدات المعرفية العامة General Epistemological beliefs: هي التصورات الذهنية لدى الطلاب والطالبات عن طبيعة المعرفة بشكل عام من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها، وطبيعة التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعة التعلم. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال إجابتهم عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية العامة المستخدم في هذه الدراسة.**

(٢) **المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة Epistemological beliefs in Special Education: هي وجهات نظر الطلاب والطالبات وتصوراتهم حول طبيعة المعرفة المرتبطة بمجال التربية الخاصة من حيث مصدرها وثباتها وبنيتها، وطبيعة التعلم من حيث سرعة اكتساب المعرفة، والقدرة على التعلم، والتطبيق في الحياة اليومية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال إجابتهم عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة المستخدم في هذه الدراسة.**

(٣) **الوعى بالذات Self-awareness: هو شعور الفرد بذاته الخاصة من خلال تركيز انتباهه على أفكاره ومشاعره ودوافعه، والشعور بذاته العامة بالاهتمام بآراء الآخرين وانطباعاتهم عنه، والشعور بالقلق الاجتماعي عند التفاعل مع الآخرين. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الوعى بالذات.**

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت المعتقدات المعرفية العامة:

أجرت إرين (2007) Eren دراسة تهدف إلى التعرف على الفروق في المعتقدات المعرفية تبعًا لمجال الدراسة، والنوع، والفرقة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٨ من طلاب الجامعة مجال دراستهم: إدارة الأعمال، الآداب، والتربية الرياضية. وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية تُعتبر عامة، ولا توجد فروق فيها حسب النوع، أو الفرقة الدراسية، فطلاب الفرقة الأولى أكثر إيجابية في المعتقدات المتعلقة بالجهد، بينما الحقيقة المؤكدة أكثر إيجابية لدى الفرقة الثالثة. وقام فالانيدز و

انجيلي Valanides & Angeli (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالمستوى الدراسي لدى طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن طلاب السنة الأولى تتغير معتقداهم بزيادة الخلفية المعرفية فهم يتصورون أن المعرفة: بسيطة، ومؤكدة، وأن مصدرها السلطة. بينما عند وصولهم إلى السنة الرابعة، يعتقدون أن المعرفة تجريبية، ومعقدة، وناتجة عن العقل. أما دراسة تانريفردي(2012) Tanriverdi فتهدف إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم لدى ٦٣٢ من الطلاب المعلمين. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الاعتقاد في القدرة الفطرية يرتبط بالمدخل السطحي في التعلم، بينما الاعتقاد في أن التعلم يعتمد على الجهد يرتبط بالمدخل العميق. بينما لا توجد فروقًا في المعتقدات حسب النوع، في حين وجد فروقًا في المعتقدات المتعمقة حسب الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الثالثة مقابل الفرقة الأولى، كما وجد فروقًا حسب التخصص. كما قامت دراسة إسماعيل وآخرون Ismail et al., (2013) بالتعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم لدى ٢٠٠٠ من طلاب المعاهد العليا في ماليزيا. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الاعتقاد السطحي يرتبط بالمدخل السطحي للتعلم، وكانت معتقدات الإناث المعرفية أكثر تعمقًا من الذكور، كما أشارت إلى وجود فروق في المعتقدات حسب التخصص، وطبيعة المعاهد (حكومية أو خاصة)، وكذلك حسب الفرقة الدراسية (الفرقة الأولى أكثر تعمقًا من الفرقة الرابعة).

ثانيًا: دراسات تناولت المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:

قام اكزيو وآخرون Xiao et al., (2009) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية في الرياضيات والأداء الأكاديمي لدى (٥٨٥) من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية ترجع للنوع، كما تقل درجات الطلاب في المعتقدات المعرفية بشكل دال من الصف الأول إلى الصف الثالث، كما ترتبط المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي في الصفين الثاني والثالث فقط، حيث تم التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الصف الثاني من الاعتقاد في ثبات المعرفة، بينما في الصف الثالث من الاعتقاد في ثبات المعرفة وأسلوب التعلم. أما دراسة أكات وآخرون Acat et al., (2010) فاستهدفت تقنين استبانة المعتقدات المعرفية العلمية التى

أعدها إلدر Elder. تكونت عينة الدراسة من ٢١٢ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة المعتقدات المعرفية العلمية التى أعدها إلدر (Elder, 1999) والتى تشتمل على خمس معتقدات هي(هدف العلوم، تنوع المعرفة في العلوم، دور التجارب في تنمية النظريات، اتساق العلوم، مصدر المعرفة العلمية). وأسفرت النتائج عن اختلاف البنية العاملية للاستبانة، وتم التوصل إلى خمسة معتقدات هي: الدقة والسلطة، عملية إنتاج المعرفة، مصدر المعرفة، الاستدلال، تنوع المعرفة. وتناولت دراسة توبكايا وآخرون Topkaya et al., (2011) فاستهدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية، ومعتقدات فعالية الذات، والتحصيل الدراسي ومداخل التعلم لدى ٦٣٠ من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعتقدات المعرفية تؤثر على مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر وذلك من خلال معتقدات فعالية الذات، كما أوضحت أن الاعتقاد المتعلق بيقينية المعرفة يمكن من خلاله التنبؤ فقط بالتحصيل الدراسي. وقام كايماك وأوجان بكيروجلو Kaymak & Ogan-Bekiroglu (2013) بالتعرف على علاقة المعتقدات المعرفية في الفيزياء بالتغير المفاهيمي لدى (١٧) من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معتقدات الطلاب كانت متعمقة بالنسبة للاعتقاد في التعلم السريع، فكلما كانت معتقدات الطلاب أكثر تعمقًا كلما اكتسبوا المعلومات واستطاعوا حل المسائل بشكل أفضل.

ثالثًا: دراسات تناولت الوعى بالذات:

أجرى بلوديمان وآخرون Pluddeman, et al., (1999) دراسة تناولت التعرف على الفروق بين ٥٤٣ من طلاب وطالبات الجامعة في الوعى بالذات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور على فقرات الوعى بالذات العامة، بينما حصل الذكور على درجات أعلى على فقرات الوعى بالذات الخاصة. وتناولت دراسة رانكن وآخرون Rankin, et al., (2004) التعرف على الوعى بالذات لدى (٣٩٣) مراهقًا دراسة طولية. وأسفرت النتائج عن أنه عند تطبيق المقياس ثلاث مرات على مدى أربع سنوات، أظهر تزايد الوعي بالذات الخاصة بينما تتناقص الوعى بالذات العامة بالتقدم في العمر. أما دراسة غورباني وآخرون Ghorbani, et al., (2004) فقد استهدفت التعرف على عوامل الوعي

بالذات الخاصة: العلاقات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة ومركز التحكم والتفكير الاستحواذي في إيران والولايات المتحدة. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي دال بين الوعى بالذات الخاصة والحاجة إلى المعرفة ومركز الضبط الداخلي، وارتباط سلبي دال بين الشعور بالذات الخاصة ومركز الضبط الخارجي والتفكير التسلطي. كما قام غورباني و واتسون (Ghorbani & Watson (2006 بدراسة الفروق في الذكاء الوجداني والوعى بالذات والتوافق النفسى لدى ١٩١ من طلاب البكالوريوس الإيرانيين، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الوعى بالذات ومقياس التوافق النفسى، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الوعى بالذات ارتبط إيجابيًا بشكل دال بالسلوك التكيفى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة الأدب السابق المتعلق بكل من المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، يلاحظ اختلاف الميادين التي بُحثت فيها كل منها. فقد كان التعليم، وخاصة في المرحلة الجامعية ميدانًا خصبًا للدراسات التى تناولت:

- المعتقدات المعرفية العامة: مثل (Valanides & Angeli, 2008)، (Tanriverdi, 2012)، (Topkaya et al., 2011)، (Eren, 2007). بينما المعتقدات المعرفية الخاصة أجريت علي المرحلة الإعدادية والثانوية كما في: (Kaymak & Ogan-Bekiroglu, 2013)، (Xiao et al., 2009).
- الوعى بالذات: تناولته عدد من الدراسات في مرحلة الرشد مثل: (Ghorbani & Watson, 2006)، (Ghorbani, et al., 2004)، (Pluddeman, et al. 1999). بينما (Rankin, et al. 2004) في المراهقة.
- لا توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية العامة والنوع، كما في دراسات: (Tanriverdi، 2012)، (Eren، 2007)، بينما توجد فروق ترجع للنوع كما في دراسات: (Ismail et al، 2013). بينما لا توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية العامة والفرقة الدراسية: كما في دراسية (Eren، 2007)، بينما توجد فروق كما في: (Valanides and Angeli, 2008)، (Tanriverdi، 2012)، (Ismail et al، 2013). وتوجد علاقة بين المعتقدات المعرفية العامة

والتخصص: كما في دراسات: (Ismail et al، 2013)، (Tanriverdi، 2012) (Eren، 2007) . بينما لا توجد فروق في المعتقدات المعرفية في الرياضيات ترجع للنوع، كما في (Xiao et al، 2009)، بينما توجد فروق كما في (Kaymak and Ogan-Bekiroglu، 2013).

كما يُلاحظ من الأدب السابق وجود علاقة بين الوعى بالذات وبعض المتغيرات مثل:

- توجد فروقًا بين الجنسين في الوعى بالذات كما في دراسات: (Pluddeman et al، 1999). وتوجد علاقة بين الوعى بالذات وبعض المتغيرات كالخوف، التجنب الاجتماعي، الحاجة إلى المعرفة، مركز الضبط والسلوك التكيفى كما في دراسات: (Ghorbani et al.، 2004)، (Rankin et al.، 2004) (Ghorbani and Watson، 2006).

ويهتم البحث الحالي بالدراسات على الطلبة الجامعيين، وخاصة طلاب وطالبات التربية الخاصة ما قبل التخرج. فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى وجود فروق في المعتقدات المعرفية العامة ترجع للنوع، بينما لا توجد فروق في المعتقدات المعرفية الخاصة بالرياضيات ترجع للنوع، كما توجد فروقًا بين الجنسين في كل من الوعى بالذات العامة والخاصة. فالطلاب والطالبات الذين لديهم نضج في المعتقدات المعرفية تؤثر على الطرق التى يكامل بها الطلاب المعرفة التى يتعلمونها.

بشكل عام، يُشير التراث السيكولوجى إلى أن نضج المعتقدات المعرفية العامة ونضج المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة و وعى الطلاب والطالبات بذواتهم من المؤشرات الدالة على صحتهم النفسية. فهذه المتغيرات الثلاثة تساهم في تطورهم وتقودهم نحو التفوق والإبداع، وبالتالي تجعلهم يشعرون بالسعادة أكثر في حياتهم الأسرية والجامعية. لهذا نجد أن المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في المجالات الخاصة والوعى بالذات قد حظيت باهتمام كبير من الباحثين في البيئات الأجنبية، بينما لم تحظى بهذا الاهتمام في البيئة العربية. وهذا يوضح مدى الحاجة لإجراء دراسات تتناول هذه المتغيرات الثلاث في البيئة العربية.

فروض البحث:

صاغ الباحث الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للأسئلة التى أثارها فى مشكلة البحث.

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، والوعى بالذات، بين عينات الطلاب بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية تبعًا للمستوى الدراسى.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، والوعى بالذات، بين عينات الطالبات بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية تبعًا للمستوى الدراسى.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، والوعى بالذات، بين عينات الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبى: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى المقارن، لأنها تهدف إلى التعرف على علاقة المعتقدات المعرفية العامة بكل من المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة المعلمين قبل الخدمة، ومن هنا كان التصميم التجريبي (٤) مجموعات من الطلاب و(٤) مجموعات من الطالبات بالمستويات (الخامس، السادس، السابع، والثامن).

ثانيًا: العينة: اشتملت العينة الكلية للدراسة الحالية على (١٦٠) طالبًا وطالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالدوادمى جامعة شقراء، وتشتمل العينة الكلية على ثمان مجموعات كل منها (٢٠) فردًا مقسمين إلى مجموعتين رئيسيتين هما: أ- مجموعة الطلاب: تتكون من أربع مجموعات يبلغ عددها (٨٠) طالبًا موزعة على أربع مستويات دراسية (الخامس، السادس، السابع، والثامن) (٢٠) طالب من

كل مستوى دراسي. ب- مجموعة الطالبات: تتكون من أربع مجموعات يبلغ عددها (٨٠) طالبة موزعة على أربع مستويات دراسية (الخامس، السادس، السابع، والثامن) (٢٠) طالبة من كل مستوى دراسي. اقتصرت الدراسة على المستويات الموضحة لأن تخصص التربية الخاصة يبدأ من المستوى الخامس.

ثالثًا: أدوات البحث:

استخدم الباحث فى هذه البحث ثلاث مقاييس هى:

(١) مقياس المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (إعداد: الباحث) (ملحق ١).

(٢) مقياس المعتقدات المعرفية العامة إعداد: بنيامين ولتر. Benjamin A. Walter(2009) (ترجمة وتقنين الباحث) (ملحق ٢).

(٣) مقياس الوعى بالذات إعداد: فينينغشتاين وآخرون .Fenigstein et ail (1975) (ترجمة وتقنين الباحث) (ملحق ٣).

رابعًا: خطوات البحث:

- إعداد مقياس المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، وترجمة مقياسي المعتقدات المعرفية العامة إعداد: بنيامين ولتر (٢٠٠٩)، والوعى بالذات إعداد: فينينغشتاين وآخرون (١٩٧٥).
- اختيار أفراد العينة.
- تطبيق مقاييس المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، المعتقدات المعرفية العامة، الوعى بالذات على أفراد العينة.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث على المقاييس الثلاثة وتسجيلها على برنامج إكسل Excel.
- مُعالجة الدرجات إحصائيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ برنامج - SPSS V. 20. استخلاص النتائج وتفسيرها. - صياغة التوصيات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في البحث الحالية: الإحصاء الوصفي المتمثل في: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية. الأساليب اللابارامترية مثل اختبار مان – ويتني، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ SPSS. version 20 (٢٠١٣م).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار الفرض الأول والذى ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، بين عينات الطلاب بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية تبعًا للمستوى الدراسي». تم حساب دلالة الفُروق بين رُتب درجات مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، لمجموعات الطلاب بين المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن، باستخدام اختبار مان- ويتني، كما يلى:

١- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طلاب المستويين الخامس والسادس. كما بجدول (١). يتضح من جدول (١) أن الفرض الثاني قد تحقق بشكل جزئي حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المستوى الخامس والسادس في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع)، والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى السادس (بينما المعرفة اليقينية غير دالة)، وأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)، والدرجة الكلية، وأبعاد الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي)، والدرجة الكلية حيث أن متوسط رتب درجات طلاب المستوى السادس أكبر من نظيراتها لدى المستوى الخامس.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب المستويين الخامس والسادس.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السادس				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	٢٨,٨٥	١٢,١٥	٥٧٧	٢٤٣	٣٣	٢٤٣	-٤,٥٨	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	٢١	٢٠	٤٢٠	٤٠٠	١٩٠	٤٠٠	-٠,٢٧	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٠,٥	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠	٢١٠	-٥,٤٥	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥٣	٣٠,٤٨	٢١٠,٥	٦٠٩,٥	٠,٥٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١١,٥٣	٢٩,٤٨	٢٣٠,٥	٥٨٩,٥	٢٠,٥	٢٣٠,٥	-٤,٩٢	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٧٠	٣٠,٣٠	٢١٤	٦٠٦	٤	٢١٤	-٥,٣٢	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٦٥	٣٠,٣٥	٢١٣	٦٠٧	٣	٢١٣	-٥,٣٦	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٨٥	٣٠,١٥	٢١٧	٦٠٣	٧	٢١٧	-٥,٢٣	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٨٥	٣٠,١٥	٢١٧	٦٠٣	٧	٢١٧	-٥,٢٧	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١١	٣٠	٢٢٠	٦٠٠	١٠	٢٢٠	-٥,١٦	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥٥	٣٠,٤٥	٢١١	٦٠٩	١	٢١١	-٥,٤٠	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٥	٣٠,٤٥	٢١١	٦٠٩	١	٢١١	-٥,٣٨	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السادس				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٧٥	٣٠,٢٥	٢١٥	٦٠٥	٥	٢١٥	٥,٣٠-	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٣	٢٨	٢٦٠	٥٦٠	٥٠	٢٦٠	٤,١-	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٣,٣٨	٢٧,٦٣	٢٦٧,٥	٥٥٢,٥	٥٧	٢٦٧	٣,٩-	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٤-	٠,٠١

٢- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتي طلاب المستويين الخامس والسابع. كما بجدول(٢). ويتضح من جدول(٢) أن الفرض الثاني قد تحقق جزئيًا حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المستويين الخامس والسابع في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة(المعرفة البسيطة، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى السابع(بينما لم توجد فروق دالة في المعرفة اليقينية). وأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة(مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)، والدرجة الكلية، وأبعاد الوعى بالذات(الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية، حيث أن متوسط رتب درجات المستوى السابع أكبر من نظيراتها لدى الخامس.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب المستويين الخامس والسابع.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السابع	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى السابع				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١١,٧٣	٢٩,٢٨	٢٣٤,٥٠	٥٨٥,٥٠	٢٤,٥	٢٣٤,٥	-٤,٨٢	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٧,٣٥	٢٣,٦٥	٣٤٧	٤٧٣	١٣٧	٣٤٧	-١,٧٤	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٧	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٧	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٩	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٨	٣٠,٤٣	٢١١,٥٠	٦٠٨,٥٠	١,٥٠	٢١١	-٥,٤٢	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٦٨	٣٠,٣٣	٢١٣,٥٠	٦٠٦,٥٠	٣,٥٠	٢١٣	-٥,٣٣	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤١	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طلاب المستوى الخامس	متوسط الرتب: طلاب المستوى السابع	مجموع الرتب: طلاب المستوى الخامس	مجموع الرتب: طلاب المستوى السابع	مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
جـ ـ الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٦	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٢,٩٨	٢٨,٠٣	٢٥٩,٥٠	٥٦٠,٥٠	٤٩,٥٠	٢٥٩,٥	-٤,١	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٠,٨٣	٣٠,١٨	٢١٦,٥٠	٦٠٣,٥٠	٦,٥٠	٢١٦	-٥,٣	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١

٣- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتي طلاب المستويين الخامس والثامن. كما بجدول(٣). يتضح من جدول(٣) أن الفرض الثاني قد تحقق كليًا في المستويين الخامس والثامن حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المستويين الخامس والثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع).

جدول(٣)

نتائج اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طلاب المستويين الخامس والثامن.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طلاب المستوى الخامس	متوسط الرتب: طلاب المستوى الثامن	مجموع الرتب: طلاب المستوى الخامس	مجموع الرتب: طلاب المستوى الثامن	مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
أ ـ المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٦	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٣	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٣	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى الثامن	طلاب المستوى الخامس	طلاب المستوى الثامن				
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٣	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٥	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٦	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٨	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٧	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤١	٠,٠١
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٨	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١

والدرجة الكلية وأبعاد كأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، وأبعاد الوعى بالذات(الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية، لصالح طلاب المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طلاب المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى المستوى الخامس.

٤- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتي طلاب المستويين السادس والسابع. كما بجدول(٤). يتضح من جدول(٤) أن الفرض الثاني قد تحقق جزئيًا في المستويين السادس والسابع حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١أو ٠,٠٥) بين طلاب المستويين السادس والسابع في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، القدرة الفطرية، التعلم السريع)، والدرجة الكلية لصالح المستوى السابع (بينما لم توجد فروق دالة في: المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم)، وأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة)، والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى السابع (بينما لم توجد فروق دالة في: القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)، وبُعد (الشعور بالذات الخاصة) كأحد أبعاد الوعى بالذات، والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى السابع (بينما لم توجد فروق دالة في: الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي)، حيث أن متوسط رتب درجات طلاب المستوى السابع أكبر من نظيراتها لدى المستوى السادس.

جدول (٤)

نتائج اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعي بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طلاب المستويين السادس والسابع.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طلاب المستوى السادس	متوسط الرتب: طلاب المستوى السابع	مجموع الرتب: طلاب المستوى السادس	مجموع الرتب: طلاب المستوى السابع	مان - ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٩٥	٣٠,٠٥	٢١٩	٦٠١	٩	٢١٩	-٥,١٨	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٧,٢٥	٢٣,٧٥	٣٤٥	٤٧٥	١٣٥	٣٤٥	-١,٨	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٨,٢٣	٢٢,٧٨	٣٦٤,٥	٤٥٥,٥	١٤٥,٥	٣٦٤,٥	-١,٢٥	غير دالة
٤- القدرة الفطرية.	١٦,١٠	٢٤,٩٠	٣٢٢	٤٩٨	١١٢	٣٢٢	-٢,٤١	٠,٠٥
٥- التعلم السريع.	١٤,٨٣	٢٦,١٨	٢٩٦,٥	٥٢٣,٥	٨٦,٥	٢٩٦,٥	٣,١٠	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١١,٥	٢٩,٥	٢٣٠	٥٩٠	٢٠	٢٣٠	-٤,٨٧	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٦,٤٥	٢٤,٥٥	٣٢٩	٤٩١	١١٩	٣٢٩	-٢,٢	٠,٠٥
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٥,٣٥	٢٥,٦٥	٣٠٧	٥١٣	٩٧	٣٠٧	-٢,٨	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٥,٨٨	٢٥,١٣	٣١٧,٥	٥٠٢,٥	١٠٧,٥	٣١٧,٥	-٢,٥١	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٦,٧٥	٢٤,٢٥	٣٣٥	٤٨٥	١٢٥	٣٣٥	-٢,٠٣	٠,٠٥
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٧,٣٥	٢٣,٦٥	٣٤٧	٤٧٣	١٣٧	٣٤٧	-١,٧١	غير دالة
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٧,٨٣	٢٣,١٨	٣٥٦,٥	٤٦٣,٥	١٤٦,٥	٣٥٦,٥	-١,٤٥	غير دالة
الدرجة الكلية.	١٣,١٥	٢٧,٨٥	٢٦٣	٥٥٧	٥٣	٢٦٣	٣,٩٨	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى السابع	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى السابع				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٤,١٥	٢٦,٨٥	٢٨٣	٥٣٧	٧٣	٢٨٣	-٣,٤٥	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٩,٠٣	٢١,٩٨	٣٨٠,٥	٤٣٩,٥	١٧٠,٥	٢٨٠,٥	-٠,٨٠	غير دالة
٣- القلق الاجتماعي.	١٧,٦٥	٢٣,٣٥	٣٥٣	٤٦٧	١٤٣	٣٥٣	-١,٥٩	غير دالة
الدرجة الكلية.	١٢,٨	٢٨,٢	٢٥٦	٥٦٤	٤٦	٢٥٦	-٤,١٧	٠,٠١

٥- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس، لمجموعتى طلاب المستويين السادس والثامن. كما بجدول(٥). يتضح من جدول(٥) أن الفرض الثانى قد تحقق كليًا في المستويين السادس والثامن حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المستويين السادس والثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية، وأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، أبعاد الوعى بالذات(الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طلاب المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى المستوى السادس.

جدول (٥)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب المستويين السادس والثامن.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الثامن	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الثامن				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٤,٥٠	٢٦,٥٠	٢٩٠	٥٣٠	٨٠	٢٩٠	-٣,٣٧	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٣,٢٥	٢٧,٧٥	٢٦٥	٥٥٥	٥٥	٢٦٥	-٤,٠٢	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١١,٢٥	٢٩,٧٥	٢٢٥	٥٩٥	١٥	٢٢٥	-٥,١٠	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٤,٤٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٥٠	٢٩,٢٠	٢٣٦	٥٨٤	٢٦	٢٣٦	-٤,٧١	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٦	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٤,٤٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٤١	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U معامل	ويلكوكسون W معامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الثامن	طلاب المستوى السادس	طلاب المستوى الثامن				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٨	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٧	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٤,٤٠	٢٦,٦٠	٢٨٨	٥٣٢	٧٨	٢٨٨	-٣,٥٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١

٦- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس، لمجموعتى طلاب المستويين السابع والثامن. كما بجدول(٦). يتضح من جدول(٦) أن الفرض الثانى قد تحقق جزئيًا حيث أنه: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المستويين السابع والثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة(المعرفة البسيطة، القدرة الفطرية) والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى الثامن(بينما لم توجد فروق دالة في: المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، التعلم السريع)،

جدول (٦)

نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طلاب المستويين السابع والثامن.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U معامل	ويلكوكسون W معامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى السابع	طلاب المستوى الثامن	طلاب المستوى السابع	طلاب المستوى الثامن				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٩,٥٠	٢١,٥٠	٣٩٠	٤٣٠	١٨٠	٣٩٠	-٠,٦٠	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٧,٥٠	٢٣,٥٠	٣٥٠	٤٧٠	١٤٠	٢٣٠	-١,٧٢	غير دالة
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٢	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٧,٧٥	٢٣,٢٥	٣٥٥	٤٦٥	١٤٥	٣٥٥	-١,٦٠	غير دالة
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٠	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٣,٧٣	٢٧,٢٨	٢٧٤,٥	٥٤٥,٥	٦٤,٥	٢٧٤,٥	-٣,٧٠	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٤,٧٠	٢٦,٣٠	٢٩٤	٥٢٦	٨٤	٢٩٤	-٣,١٨	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٥,٢٠	٢٥,٨٠	٣٠٤	٥١٦	٩٤	٣٠٤	-٢,٨٩	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٢,٨٣	٢٨,١٨	٢٥٦,٥	٥٦٣,٥	٦٤,٥	٢٥٦,٥	-٤,١٩	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٣,٨٠	٢٧,٢٠	٢٧٦	٥٤٤	٦٦	٢٧٦	-٣,٦٣	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١١,٠٣	٢٩,٩٨	٢٢٠,٥	٥٩٩,٥	١٠,٥	٢٢٠,٥	-٥,١٨	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤١	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طلاب المستوى السابع	متوسط الرتب: طلاب المستوى الثامن	مجموع الرتب: طلاب المستوى السابع	مجموع الرتب: طلاب المستوى الثامن	مان – ويتنى U	ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
جـ ـ الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٦,٦٣	٢٤,٣٨	٣٣٢,٥	٤٨٧,٥	١٢٢,٥	٣٣٢,٥	-٢,٢٢	٠,٠٥
٢- الشعور بالذات العامة.	١١,٢٥	٢٩,٧٥	٢٢٥	٥٩٥	١٥	٢٢٥	-٥,٠٧	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعي.	١٦,٣٥	٢٤,٦٥	٣٢٧	٤٩٣	١١٧	٣٢٧	-٢,٥٠	٠,٠٥

أبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) في أبعاد الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طلاب المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى المستوى السابع.

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة بين كل مستويين من الطلاب في أغلب أبعاد المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى (السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). وتوجد فروق دالة بين كل مستويين من الطلاب في أغلب أبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى (السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). كما توجد فروق دالة بين كل مستويين من الطلاب في أغلب أبعاد الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي)

والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى(السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحوث (Rankin, et al. ، 2004)، (Ismail et al، 2013)، (Kaymak and Ogan-Bekiroglu ، 2013) في وجود فروق في أغلب أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، الوعى بالذات، تعود إلى المستوى الدراسي. ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن تطور المعتقدات المعرفية العامة من المستويات الدراسية الأقل إلى المستويات الدراسية الأعلى يؤدى إلى زيادة المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة وزيادة الوعى بالذات لدى الطلاب، وهذا يرجع إلى تطور النمو العقلي المرتبط بتطور العمر الزمنى بين الفئات العمرية للطلاب بالإضافة إلى نضج خلفيتهم المعرفية في مجال التربية الخاصة والتي ترجع إلى زيادة عدد المقررات الدراسية التي درسها الطلاب في التربية الخاصة. ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة فى بعض الأبعاد على أنها ترجع إلى التقارب العمرى بين كل فئتين، كما فى طلاب كل مستويين مما يلى: الخامس والسادس، الخامس والسابع، السادس والسابع، والسابع والثامن) فيوجد طلاب فى المستوى السادس أو السابع أو الثامن لهم نفس العمر الزمنى لطلاب فى المستوى الخامس أى أن خصائصهم العمرية العقلية متقاربة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه شومر فى أن المعتقدات قد لا تنمو بنفس الدرجة. فلا يمكن أن نفترض أن الأفراد الناضجين في أحد المعتقدات لديهم نضج بنفس الدرجة في كل المعتقدات(Schommer, 1990).

ولاختبار الفرض الثاني الذى ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، بين عينات الطالبات بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية تبعًا للمستوى الدراسى». تم حساب دلالة الفُروق بين رُتب درجات مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، لمجموعات الطالبات في المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن، باستخدام اختبار مان- ويتنى، كما يلى:

١- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس، لمجموعتى طالبات المستويين الخامس والسادس.

كما بجدول(٧). يتضح من جدول(٧) أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا لدى طالبات المستويين الخامس والسادس حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طالبات المستويين الخامس والسادس في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة(المعرفة البسيطة، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى السادس(بينما لم توجد فروق دالة في: المعرفة اليقينية)، أبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة(مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، وأبعاد الوعى بالذات(الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى السادس، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى السادس أكبر من نظيراتها لدى المستوى الخامس.

جدول (٧)

نتائج اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طالبات المستويين الخامس والسادس.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان - ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السادس				
أ- المعتقدات المعرفية العامة								
١- المعرفة البسيطة.	١٥,٥	٢٥,٥	٣٠٩,٥	٥١٠,٥	٩٩,٥	٣٠٩,٥	-٢,٧٥	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٧,٥	٢٣,٦	٣٤٩	٤٧١	١٣٩	٣٤٩	-١,٦٧	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	١١,١	٢٩,٩	٢٢٢,٥	٥٩٧,٥	١٢,٥	٢٢٢,٥	-٥,١٠	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٦	٣٠,٥	٢١١	٦٠٩	١	٢١١	-٥,٤١	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٧	٣٠,٣	٢١٤	٦٠٦	٤	٢١٤	-٥,٣١	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U معامل	ويلكوكسون W معامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السادس				
بـ ـ المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١١,٧	٢٩,٣	٢٣٤,٥	٥٨٥,٥	٢٤,٥	٢٣٤,٥	-٤,٨١	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٨	٣٠,٣	٢١٥	٦٠٥	٥	٢١٥	-٥,٣٠	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٣	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠,٥	٦٠٩,٥	٠,٥	٢١٠,٥	-٥,٤٢	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥٢	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤١	٠,٠١
جـ ـ الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٥	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٦	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٤,٧	٢٦,٣	٢٩٤,٥	٥٢٥,٥	٨٤,٥	٢٩٤,٥	-٣,١٨	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤٢	٠,٠١

٢- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس، لمجموعتي طالبات المستويين الخامس والسابع. كما بجدول(٨). يتضح من جدول(٨) أن الفرض الثالث قد تحقق كليًا لدى طالبات

المستويين الخامس والسابع حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طالبات المستويين الخامس والسابع في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية، وأبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، وأبعاد الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى السابع، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى السابع أكبر من نظيراتها لدى المستوى السادس.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طالبات المستويين الخامس والسابع.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السابع	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السابع				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٦	٣٠,٤	٢١٢	٦٠٨	٢	٢١٢	-٥,٤	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١١,٩	٢٩,١	٢٣٨	٥٨٢	٢٨	٢٣٨	-٤,٧	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٠,٦	٣٠,٤	٢١١,٥	٦٠٨,٥	١,٥	٢١١	-٥,٤	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السابع	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى السابع				
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٩	٣٠,١	٢١٧,٥	٦٠٢,٥	٧,٥	٢١٧	-٥,٢	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٦	٣٠,٤	٢١٢	٦٠٨	٢	٢١٢	-٥,٤	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٠,٧	٣٠,٣	٢١٣,٥	٦٠٦,٥	٣,٥	٢١٣,٥	-٥,٣	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٣,١	٢٧,٩	٢٦٢,٥	٥٥٧,٥	٥٢,٥	٢٦٢,٥	-٥,٠٣	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١

٣- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طالبات المستويين الخامس والثامن. كما بجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طالبات المستويين الخامس والثامن.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى الثامن	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى الثامن				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	١	٢١١	-٥,٤	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٣	٢١٠	٦٠٦	٣,٥	٢١٣	-٥,٤	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى الثامن	طالبات المستوى الخامس	طالبات المستوى الثامن				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن الفرض الثالث قد تحقق كليًا لدى طالبات المستويين الخامس والثامن حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طالبات المستويين الخامس والثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، والوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى المستوى الخامس.

٤- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طالبات المستويين السادس والسابع. كما بجدول (١٠). يتضح من جدول (١٠) أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا لدى طالبات المستويين السادس والسابع حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١أو ٠,٠٥) بين طالبات المستويين السادس والسابع في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم) والدرجة

الكلية لصالح طالبات المستوى السابع (بينما لم توجد فروق دالة في: القدرة الفطرية، التعلم السريع)، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى السابع (بينما لم توجد فروق دالة في: المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة)، الوعى بالذات، (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى السابع، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى السابع أكبر من نظيراتها لدى المستوى السادس.

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طالبات المستويين السادس والسابع.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U معامل	ويلكوكسون W معامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى السابع	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى السابع				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٨	٣٠,٣	٢١٥	٦٠٥	٥	٢١٥	-٥,٣	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٣,٢	٢٧,٩	٢٦٣	٥٥٧	٥٣	٢٦٣	-٤,٠١	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٦,٩	٢٤,١	٣٣٨	٤٨٢	١٢٨	٣٣٨	-١,٩	٠,٠٥
٤- القدرة الفطرية.	١٨,٩	٢٢,١	٣٧٧,٥	٤٤٢,٥	١٦٧,٥	٣٧٧,٥	-٠,٩٨	غير دالة
٥- التعلم السريع.	١٧,٧	٢٣,٣	٣٥٤	٤٦٦	١٤٤	٣٥٤	-١,٥	غير دالة
الدرجة الكلية.	١٠,٦	٣٠,٤	٢١٢	٦٠٨	٢	٢١٢	-٥,٤	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طالبات المستوى السادس	متوسط الرتب: طالبات المستوى السابع	مجموع الرتب: طالبات المستوى السادس	مجموع الرتب: طالبات المستوى السابع	مان – ويتنى U معامل	ويلكوكسون W معامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٣,٨	٢٣,١	٢٧٦,٥	٥٤٣,٥	٦٦,٥	٢٧٦,٥	-٣,٧	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٧,٩	٢٤,٥	٣٥٧,٥	٤٦٢,٥	١٤٧,٥	٣٥٧,٥	-١,٤	غير دالة
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٦,٥	٢٣,٨	٣٣٠	٤٩٠	١٢٠	٣٣٠	-٢,٢	٠,٠٥
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٧,٢	٢٤,٨	٣٤٤	٤٧٦	١٣٤	٣٤٤	-١,٨	غير دالة
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٦,٢	٢٥,٨	٣٢٤	٤٩٦	١١٤	٣٢٤	-٢,٣	٠,٠٥
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٥,٢	٢٧,٩٣	٣٠٤,٥	٥١٥,٥	٩٤,٥	٣٠٤,٥	-٢,٩	٠,٠٥
الدرجة الكلية.	١٣,٠٨	٢٣,١٣	٢٦١,٥	٥٥٨,٥	٥١,٥	٢٦١,٥	-٤,٠٢	٠,٠٥
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١١,١	٢٩,٩	٢٢٢	٥٩٨	١٢	٢٢٢	-٥,١	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١٦,٤	٢٤,٦	٣٢٧,٥	٤٩٢,٥	١١٧	٣٢٧,٥	-٢,٣	٠,٠٥
٣- القلق الاجتماعى.	١٦,٠٣	٢٤,٩٨	٣٢٠,٥	٤٩٩,٥	١١٠	٣٢٠,٥	-٢,٥	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١١,٥	٢٩,٥	٢٣٠,٥	٥٨٩,٥	٢٠,٥	٢٣٠,٥	-٤,٩	٠,٠١

٥- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طالبات المستويين السادس والثامن. كما بجدول(١١). يتضح من جدول(١١) أن الفرض الثالث قد تحقق كليًا لدى طالبات المستويين السادس والثامن حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طالبات المستويين السادس والثامن في أبعاد كل من:

جدول (١١)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طالبات المستويين السادس والثامن.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الثامن	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الثامن				
أ ـ المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١٠,٧	٣٠,٣	٢١٣,٥	٦٠٦,٥	٣,٥	٢١٣	-٥,٤	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١١,٩	٢٩,١	٢٣٨	٥٨٢	٢٨	٢٣٨	-٤,٧	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٣,٢	٢٧,٨	٢٦٤	٥٥٦	٤٥	٢٦٤	-٣,٩	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٦,٠٥	٢٤,٩	٣٢١	٤٩٩	١١١	٣٢١	-٢,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
ب ـ المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٢	٢٩	٢٤٠	٥٨٠	٣٠	٢٤٠	-٤,٧	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٦,٦	٢٤,٤	٣٣٢,٥	٤٨٧,٥	١٢٢,٥	٣٣٢,٥	-٢,١	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٢,٩	٢٨,١	٢٥٨,٥	٥٦١,٥	٤٨,٥	٢٥٨,٥	-٤,١	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٤,١	٢٦,٩	٢٨٢	٥٣٨	٧٢	٢٨٢	-٣,٥	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	١٥,٨	٢٥,٢	٣١٦	٥٠٤	١٠٦	٣١٦	-٢,٦	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٤,٣	٢٦,٧	٢٨٦	٥٣٤	٧٦	٢٨٦	-٣,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٦	٣٠,٤	٢١٢,٥	٦٠٧,٥	٢,٥	٢١٢,٥	-٥,٣	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الثامن	طالبات المستوى السادس	طالبات المستوى الثامن				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	١١,٨	٢٩,٢	٢٣٦,٥	٥٨٣,٥	٢٦,٥	٢٣٦,٥	-٤,٨	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	١١,٤	٢٩,٦	٢٢٨	٥٩٢	١٨	٢٢٨	-٤,٩	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٠,٥	٣٠,٥	٢١٠	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١

المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية، والوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى السادس.

٦- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طالبات المستويين السابع والثامن. كما بجدول (١٢).

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طالبات المستويين السابع والثامن.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طالبات المستوى السابع	متوسط الرتب: طالبات المستوى الثامن	مجموع الرتب: طالبات المستوى السابع	مجموع الرتب: طالبات المستوى الثامن	مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
أ ـ المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	١٣,٤	٢٧,٦	٢٦٨	٥٥٢	٥٨	٢٦٨	-٣,٩	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	١١,٨	٢٩,٣	٢٣٥	٥٨٥	٢٥	٢٣٥	-٤,٨	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	١٤,٠٨	٢٦,٩	٢٨١,٥	٥٣٨,٥	٧١,٥	٢٨١,٥	-٣,٥	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	١٣,٩	٢٧,١	٢٧٨,٥	٥٤١,٥	٦٨,٥	٢٧٨,٥	-٣,٦	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	١٨,٦	٢٢,٤	٣٧٢	٤٤٨	١٦٢	٣٧٢	-١,٠٤	غير دالة
الدرجة الكلية.	١١,٤	٢٩,٦	٢٢٨	٥٩٢	١٨	٢٢٨	-٤,٩	٠,٠١
ب ـ المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	١٦,٤	٢٤,٦	٣٢٨	٤٩٢	١١٨	٣٢٨	-٢,٢	٠,٠٥
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	١٨,٦	٢٢,٤	٣٧١,٥	٤٤٨,٥	١٦١,٥	٣٧١,٥	-١,١	غير دالة
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	١٥,٣	٢٥,٨	٣٠٥	٥١٥	٩٥	٣٠٥	-٢,٩	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٦,٠٥	٢٤,٩	٣٢١	٤٩٩	١١١	٣٢١	-٢,٥	٠,٠٥
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	٢٠,١	٢٠,٩	٤٠٢,٥	٤١٧,٥	١٩٢,٥	٤٠٢,٥	-٠,٢	غير دالة
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٨,٦	٢٢,٤	٣٧١,٥	٤٤٨,٥	١٦١,٥	٣٧١,٥	-١,١	غير دالة
الدرجة الكلية.	١٤,٦	٢٦,٤	٢٩١,٥	٥٢٨,٥	٨١,٥	٢٩١,٥	-٣,٢	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طالبات المستوى السابع	طالبات المستوى الثامن	طالبات المستوى السابع	طالبات المستوى الثامن				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	٢٠,٣	٢٠,٧	٤٠٦,٥	٤١٣,٥	١٩٦,٥	٤٠٦,٥	-٠,٠٩	غير دالة
٢- الشعور بالذات العامة.	١٤,٧	٢٦,٣	٢٩٣,٥	٥٢٦,٥	٨٣,٥	٢٩٣,٥	-٣,٢	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	١٢,٣	٢٨,٨	٢٤٥	٥٧٥	٣٥	٢٤٥	-٤,٥	٠,٠١
الدرجة الكلية.	١٣	٢٨	٢٦٠	٥٦٠	٥٠	٢٦٠	-٤,١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا لدى طالبات المستويين السابع والثامن حيث: وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طالبات المستويين السابع والثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى الثامن (بينما لم توجد فروق دالة في: التعلم السريع)، ووجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) في المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى الثامن (بينما لم توجد فروق دالة في: المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)، كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في الوعى بالذات (الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح طالبات المستوى الثامن، حيث أن متوسط رتب درجات طالبات المستوى الثامن أكبر من نظيراتها لدى السابع. بينما لم توجد فروق دالة في (الشعور بالذات الخاصة).

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة بين كل مستويين من الطالبات فى أغلب أبعاد المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى (السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). وتوجد فروق دالة بين كل مستويين من الطالبات فى أغلب أبعاد المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية) والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى (السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). كما توجد فروق دالة بين كل مستويين من الطالبات فى أغلب أبعاد الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعى غير دالة) والدرجة الكلية لصالح المستوي الأعلى (السادس، السابع، الثامن، السابع، الثامن، الثامن). وقد اتفقت نتائج البحث الحالى مع نتائج (Xiao et al، 2009) في وجود فروق في أغلب أبعاد: المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات تعود إلى المستوى الدراسى، فطالبات المستوى الخامس أكثر اعتقادًا من طالبات المستوى الثامن في: التعلم السريع، والمعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة. ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن معتقدات الطالبات تساعدهن على القيام بمهام التعلم، والتى يمكن من خلالها التنبؤ بمدخل التعلم، وبالاستراتيجية التى سيستخدمنها، ومقدار ما سيبذلنه من جهد في التعلم، ومن هنا توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية العامة للطالبات والجانب المعرفى المتعلق بالمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، فكل منهما يرتبط بالآخر ارتفاعًا أو انخفاضًا، ونظرًا لأن المعتقدات المعرفية لها بعد وجدانى فهى ترتبط بالوعى بالذات، وهذا يعنى أن زيادة مستوى الوعى بالذات يرتبط بزيادة مستوى المعتقدات المعرفية، وهذا يرتبط بتطور النمو العقلى المرتبط بتطور العمر الزمنى بين الفئات العمرية للطالبات، بالإضافة إلى نضج خلفيتهم المعرفية فى مجال التربية الخاصة، وهذا يؤثر بشكل إيجابى على معتقداتهن المتعلقة بالمعرفة البسيطة والسلطة الكلية للعلم والقدرة الفطرية والمعتقد المرتبط بالتعلم، وهذا

بدوره يؤدى إلى زيادة المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة مما يؤثر في وعى الطالبات بذواتهن، وهذا يُشير إلى أن المعتقدات المعرفية لديهن ترتبط بالمستوى الدراسي اللائي تلتحقن به. فقد أشارت دراسة دياكولو أن الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم يعتمد على مجهود الطالب، لديهم اتجاهات موجبة نحو بيئة التعلم، وقلق الاختبار لديهم منخفض(Deryakulu, 2004). ويفسر الباحث عدم وجود فروق فى بعض الأبعاد على أنها ترجع إلى أن الطالبات يحدث لديهم تحول في وجهات نظرهم حول طبيعة المعرفة من الاعتقاد فى: المعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة الصادرة عن السلطة العلمية في المستويات الدراسة الأدنى إلى الاعتقاد في أن المعرفة معقدة، مؤقتة، وتستمد من خلال العقل والأدلة في المستويات الدراسة الأعلى وهذا يفسر عدم وجود دلالة في بعض الأبعاد. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه بنترش في أن الأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقدات الطلاب حول الذكاء والمعرفة والتعلم(Pintrich, 2002).

ولاختبار الفرض الثالث الذى ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على المعتقدات المعرفية العامة، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة، الوعى بالذات، بين عينات الطلاب والطالبات بالمرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية". تم حساب دلالة الفُروق بين رُتب درجات مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات، بين مجموعات الطلاب والطالبات في المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن، باستخدام اختبار مان- ويتنى، كما يلى:

١- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طلاب وطالبات المستوى الخامس. كما بجدول(١٣).

جدول(١٣)

نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتي طلاب وطالبات المستوى الخامس.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب: طلاب المستوى الخامس	متوسط الرتب: طالبات المستوى الخامس	مجموع الرتب: طلاب المستوى الخامس	مجموع الرتب: طالبات المستوى الخامس	مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	٢٩,٠٣	١١,٩	٥٨٠,٥	٢٣٩,٥	٢٩,٥	٢٣٩,٥	-٤,٧	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	٢٩,٠٨	١١,٩	٥٨١,٥	٢٣٨,٥	٢٨,٥	٢٣٨,٥	-٤,٧	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	٢٧,٩	١٣,١	٥٥٧,٥	٢٦٢,٥	٥٢,٥	٢٦٢,٥	-٤,١	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	٢٠,٨	٢٠,٢	٤١٥,٥	٤٠٤,٥	١٩٤,٥	٤٠٤,٥	-٠,١٥	غير دالة
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	٢٢,٧٥	١٨,٣	٤٥٥	٣٦٥	١٥٥	٣٦٥	-١,٣	غير دالة
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	٢٥,٠٨	١٥,٩	٥٠١,٥	٣١٨,٥	١٠٨,٥	٣١٨,٥	-٢,٥	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	١٩,٥	٢١,٥٣	٣٨٩,٥	٤٣٠,٥	١٧٩,٥	٣٨٩,٥	-٠,٥٧	غير دالة
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	١٩,٥٣	٢١,٥	٣٩٠,٥	٤٢٩,٥	١٨٠,٥	٣٩٠,٥	-٠,٥٤	غير دالة
الدرجة الكلية.	٢٩,٤	١١,٦	٥٨٧,٥	٢٣٢,٥	٢٢,٥	٢٣٢,٥	-٤,٤	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى الخامس	طالبات المستوى الخامس	طلاب المستوى الخامس	طالبات المستوى الخامس				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	٢٣,٩	١٧,١	٤٧٩	٣٤١	١٣١	٣٤١	-١,٩	غير دالة
الدرجة الكلية.	٣٠,٣	١٠,٧	٦٠٦,٥	٢١٣,٥	٣,٥	٢١٣,٥	-٥,٣	٠,٠١

يتضح من جدول(١٣) أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيًا لدى طلاب وطالبات المستوى الخامس حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب وطالبات المستوى الخامس في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (بناء المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة) والدرجة الكلية لصالح الطلاب (بينما لم توجد فروق دالة في: مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)، الوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة) والدرجة الكلية لصالح الطلاب، حيث أن متوسط رتب درجات الطلاب أكبر من نظيراتها لدى الطالبات. بينما لم توجد فروق دالة في (القلق الاجتماعي).

٢- نتائج اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتى طلاب وطالبات المستوى السادس. كما بجدول(١٤). يتضح من جدول(١٤) أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيًا لدى طلاب وطالبات المستوى السادس حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين

طلاب وطالبات المستوى السادس في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح الطلاب (بينما لم توجد فروق دالة في: القدرة الفطرية)، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة) والدرجة الكلية لصالح الطلاب (بينما لم توجد فروق دالة في: القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة)، والوعى بالذات (الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعى) والدرجة الكلية لصالح الطلاب، حيث متوسط رتب درجات الطلاب أكبر من نظيراتها لدى الطالبات.

جدول (١٤)

نتائج اختبار مان - ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب وطالبات المستوى السادس.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان - ويتنى U	ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى السادس	طالبات المستوى السادس	طلاب المستوى السادس	طالبات المستوى السادس				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	٢٥,٣	١٥,٧	٥٠٦,٥	٣١٣,٥	١٠٣,٥	٣١٣,٥	-٢,٦	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	٢٩,٩	١١,٢	٥٩٧	٢٢٣	١٣	٢٢٣	-٥,١	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	٢٨,٨	١٢,٢	٥٧٦,٥	٢٤٣,٥	٣٣,٥	٢٤٣,٥	-٤,٥	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	٢٣,٢	١٧,٨	٤٦٤,٥	٣٥٥,٥	١٤٥,٥	٣٥٥,٥	-١,٥	غير دالة
٥- التعلم السريع.	٢٦,١	١٤,٩	٥٢٢,٥	٢٩٧,٥	٨٧,٥	٢٩٧,٥	-٣,١	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٢	١٠,٨	٦٠٤	٢١٦	٦	٢١٦	-٥,٣	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى السادس	طالبات المستوى السادس	طلاب المستوى السادس	طالبات المستوى السادس				
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	٢٧,٣	١٣,٨	٥٤٥	٢٧٥	٦٥	٢٧٥	-٣,٧	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	٢٥,٢	١٥,٨	٥٠٣,٥	٣١٦,٥	١٠٦,٥	٣١٦,٥	-٢,٥	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	٢٦,٢	١٤,٨	٥٢٤	٢٩٦	٨٦	٢٩٦	-٣,١	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	٢٦,٧	١٤,٤	٥٣٣	٢٨٧	٧٧	٢٨٧	-٣,٣	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	٢٣,٦	١٧,٤	٤٧٢	٣٤٨	١٣٨	٣٤٨	-١,٧	غير دالة
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	٢٤,٨	١٦,٢٥	٤٩٥	٣٢٥	١١٥	٣٢٥	-٢,٤	٠,٠٥
الدرجة الكلية.	٢٩,٢	١١,٩	٥٨٣	٢٣٧	٢٧	٢٣٧	-٤,٧	٠,٠١
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	٢٩	١٢	٥٨٠	٢٤٠	٣٠	٢٤٠	-٤,٦	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	٢٦,٤	١٤,٦	٥٢٨,٥	٢٩١,٥	٨١,٥	٢٩١,٥	-٣,٢	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	٢٨,١	١٢,٩	٥٦٢	٢٥٨	٤٨	٢٥٨	-٤,١	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٣	١٠,٧	٦٠٦,٥	٢١٣,٥	٣,٥	٢١٣,٥	-٥,٣	٠,٠١

٣- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتي طلاب وطالبات المستوى السابع. كما بجدول (١٥). يتضح من جدول (١٥) أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيًا لدى طلاب وطالبات المستوى السابع حيث: وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب وطالبات المستوى السابع في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة اليقينية، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح الطلاب (بينما لم توجد فروق دالة في بُعد: المعرفة البسيطة).

جدول (١٥)

نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب وطالبات المستوى السابع.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى مُعامل U	ويلكوكسون مُعامل W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى السابع	طالبات المستوى السابع	طلاب المستوى السابع	طالبات المستوى السابع				
أ- المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	٢٢,٠	١٨,٩	٤٤٠,٥	٣٧٩,٥	١٦٩,٥	٣٧٩,٥	-٠,٨٣	غير دالة
٢- المعرفة اليقينية.	٢٩,١	١١,٩	٥٨٢,٥	٢٣٧,٥	٢٧,٥	٢٣٧,٥	-٤,٨	٠,٠١
٣- السلطة الكلية للعلم.	٢٧,١	١٣,٩	٥٤٢	٢٧٨	٦٨	٢٧٨	-٣,٦	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	٢٧,٤	١٣,٧	٥٤٧	٢٧٣	٦٣	٢٧٣	-٣,٨	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	٢٨,٦	١٢,٤	٥٧٢	٢٤٨	٣٨	٢٤٨	-٤,٤	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
ب- المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	٢٦,٦	١٤,٤	٥٣٢	٢٨٨	٧٨	٢٨٨	-٣,٣	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	٢٧,٤	١٣,٦	٥٤٨,٥	٢٧١,٥	٦١,٥	٢٧١,٥	-٣,٨	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	٢٨,٥	١٢,٥	٥٦٩,٥	٢٥٠,٥	٤٠,٥	٢٥٠,٥	-٤,٣	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	٢٨,٢	١٢,٨	٥٦٣,٥	٢٥٦,٥	٤٦,٥	٢٥٦,٥	-٤,٢	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	٢٣,٧	١٧,٣	٤٧٣,٥	٣٤٦,٥	١٣٦,٥	٣٤٦,٥	-١,٧	غير دالة
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	٢٤,٦	١٦,٤	٤٩٢	٣٢٨	١١٨	٣٢٨	-٢,٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية.	٢٩,٣	١١,٧	٥٨٦,٥	٢٣٣,٥	٢٣,٥	٢٣٣,٥	-٤,٨	٠,٠١

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى السابع	طالبات المستوى السابع	طلاب المستوى السابع	طالبات المستوى السابع				
جـ- الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	٢٨,٥	١٢,٥	٥٧٠	٢٥٠	٤٠	٢٥٠	-٤,٤	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	٢٣,٠	١٧,٩	٤٦٠,٥	٣٥٩,٥	١٤٩,٥	٣٥٩,٥	-١,٤	غير دالة
٣- القلق الاجتماعى.	٢٨,٣	١٢,٧	٥٦٦,٥	٢٥٣,٥	٤٣,٥	٢٥٣,٥	-٤,٣	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٤	١٠,٦	٦٠٧,٥	٢١٢,٥	٢,٥٠	٢١٢,٥	-٥,٣٥	٠,٠١

٤- نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفُروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية لهذه المقاييس لمجموعتي طلاب وطالبات المستوى الثامن. كما بجدول(١٦). يتضح من جدول(١٦) أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيًا لدى طلاب وطالبات المستوى الثامن حيث:

جدول (١٦)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقاييس المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعى بالذات والدرجة الكلية للمقاييس لمجموعتى طلاب وطالبات المستوى الثامن.

البيان	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U مُعامل	ويلكوكسون W مُعامل	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات	طلاب المستوى الثامن	طالبات المستوى الثامن	طلاب المستوى الثامن	طالبات المستوى الثامن				
أـ المعتقدات المعرفية العامة:								
١- المعرفة البسيطة.	٢٥,٣	١٥,٨	٥٠٥	٣١٥	١٠٥	٣١٥	-٢,٧	٠,٠١
٢- المعرفة اليقينية.	٢٣,٥	١٧,٥	٤٧٠	٣٥٠	١٤٠	٣٥٠	-١,٧	غير دالة
٣- السلطة الكلية للعلم.	٢٧,٣	١٣,٨	٥٤٥	٢٧٥	٦٥	٢٧٥	-٣,٨	٠,٠١
٤- القدرة الفطرية.	٢٦,٥	١٤,٥	٥٣٠	٢٩٠	٨٠	٢٩٠	-٣,٤	٠,٠١
٥- التعلم السريع.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٥	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٢٨,٥	١٢,٥	٥٧٠	٢٥٠	٤٠	٢٥٠	٤,٤	٠,٠١

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مان – ويتنى U	ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	طلاب المستوى الثامن	طالبات المستوى الثامن	طلاب المستوى الثامن	طالبات المستوى الثامن				
ب ـ المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة:								
١- مصدر المعرفة في التربية الخاصة.	٣٠,٤	١٠,٦	٦٠٧,٥	٢١٢,٥	٢,٥	٢١٢,٥	-٥,٤	٠,٠١
٢- المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة.	٢٩,٩	١١,١	٥٩٩	٢٢١	١١	٢٢١	-٥,١	٠,٠١
٣- بناء المعرفة في التربية الخاصة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
٤-سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٥-القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة.	٢٨,٨	١٢,٢	٥٧٥,٥	٢٤٤,٥	٤٣,٥	٢٤٤,٥	-٥,٥	٠,٠١
٦-تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٤	٠,٠١
جـ ـ الوعى بالذات:								
١- الشعور بالذات الخاصة.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	-٥,٥	٠,٠١
٢- الشعور بالذات العامة.	٣٠,٣	١٠,٨	٦٠٥	٢١٥	٥	٢١٥	-٥,٤	٠,٠١
٣- القلق الاجتماعى.	٢٦,٣	١٤,٧	٥٢٦	٢٩٤	٨٤	٢٩٤	-٣,٣	٠,٠١
الدرجة الكلية.	٣٠,٥	١٠,٥	٦١٠	٢١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٤	٠,٠١

وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب وطالبات المستوى الثامن في أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة (المعرفة البسيطة، السلطة الكلية للعلم، القدرة الفطرية، التعلم السريع) والدرجة الكلية لصالح الطلاب (بينما لم توجد فروق ذو دلالة في بُعد: المعرفة اليقينية)، المعتقدات المعرفية في التربية الخاصة (مصدر المعرفة في التربية الخاصة، المعرفة المؤكدة في التربية الخاصة، بناء المعرفة في التربية الخاصة، سرعة اكتساب المعرفة في التربية الخاصة، القدرة الشخصية الفطرية في التربية الخاصة، تطبيق معارف التربية الخاصة في الحياة اليومية)

والدرجة الكلية، والوعى بالذات(الشعور بالذات الخاصة، الشعور بالذات العامة، القلق الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح الطلاب، حيث أن متوسط رتب درجات الطلاب أكبر من نظيراتها لدى الطالبات.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتضح من نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في أغلب أبعاد كل من: المعتقدات المعرفية العامة والدرجة الكلية، والمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والدرجة الكلية، والوعي بالذات والدرجة الكلية لصالح الطلاب في المستويات: الخامس والسادس والسابع والثامن. واتفقت نتائج البحث الحالى فى وجود فروق حسب النوع في الوعى بالذات مع نتائج بحوث (Ghorbani and Watson، 2006)، (Pluddeman, etal.، 1999). وقد اختلفت نتائج البحث الحالى مع نتائج بحوث (Ismail etal، 2013) التى أشارت إلى أن معتقدات الإناث المعرفية أكثر تعمقًا من الذكور، كما اختلفت نتائج البحث الحالى مع بحوث (Tanriverdi، 2012)، (Xiao et al، 2009) في عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية ترجع إلى النوع. ويفسر الباحث هذه النتيجة على أنها تتفق مع الواقع الثقافى فى البيئة السعودية التى تتسم بالانغلاق المعرفى لدى الإناث اللاتي لا يتمتعن إلا بالقدر القليل من الثقافة مقارنة بالذكور الذين ينفتحون على الكثير من الخبرات من منطلق تحمل العبء الأكبر من المسؤولية، مما يؤدى إلى نضج معتقداتهم المعرفية العامة والتى تؤدى إلى تطور المعتقدات المعرفية فى مجال التربية الخاصة ومن ثَم يزداد الوعى بالذات لديهم مقارنة بالإناث؛ بينما يتساوى تقريبًا مستوى القلق الاجتماعي والشعور بالذات العامة مع الذكور.

التوصيات التربوية:

صاغ الباحث التوصيات التالية فى ضوء ما أسفر عنه نتائج البحث الحالي.

(١) ضرورة إجراء حوار ومناقشات مع الطلاب والطالبات حول المعتقدات المعرفية العامة والخاصة من أجل صقل هذه المعتقدات.

(٢) تعريف الطلاب والطالبات بأن القدرة على التعلم ليست فطرية وثابتة منذ الميلاد بل قابلة للتطور.

(٣) تنمية المعتقدات الطلاب العامة والخاصة بمجال التربية الخاصة لمساعدتهم في نجاحهم الأكاديمى.

(٤) تنمية وعى الطلاب والطالبات بذواتهم العامة والخاصة مما يحسن توافقهم النفسى.

البحوث المقترحة:

(١) دراسة مقارنة للمعتقدات المعرفية بين المكفوفين والعاديين من طلاب المرحلة الجامعية.

(٢) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية في الرياضيات والوعى بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٣) الفرق بين ذوى صعوبات التعلم والموهوبين في المعتقدات المعرفية من طلاب المرحلة المتوسطة.

(٤) التنبؤ بمعتقدات الطلاب المعرفية من المعتقدات المعرفية للآباء وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى.

المراجع

باولـو فـري ري (٢٠٠٥). المعلمون بناة ثقافة : «رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخـاذ التدريس مهنة». ترجمة حامد عمار وآخرين، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

Acat, M., Tuken, G. & Karadag, E. (2010). The scale of scientific epistemological beliefs: Adapting for Turkish culture, language validity and examination of factor structure. *Journal of Turkish Science Education, 7*)4), 90-96.

Aksan, N.(2009). A Descriptive Study: Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.

Alexander, P. & Dochy, F. (1994). Adults views about knowing and believing. In R. Garner and P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction with Text* (pp. 223- 243). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

Bendixen, L., & Rule, D. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*,39,69-80.doi:10.1207/s15326985ep3901_7

Benjamin A. (2009). Epistemic Belief Inventory, Wichita State University.

Bowker, J., & Rubin, K. (2009). Self-consciousness, friendship quality, and internalizing problems during early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 249-267.

Buehl, M., Alexander, P. & Murphy, P. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449. doi: 10.1006/ceps.2001.1103

Chandler, M.(1987). The Othello effect: Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt. *Human Development*, 30, 137-159. doi: 10.1159/000273174

Deryakulu, D.(2004). Relationship between university students' learning and study strategies and epistemological beliefs. *The Turkish Journal of Educational Administration: Theory and Practice*, 54 (05), 504 -526.

Eren, A.(2007). Examining the differences among undergraduate students' epistemological beliefs. *Education and Science, 32*, 145, 71-84.

Fenigstein, A., Scheier, M. & Buss, A. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(4), 522-527.

Ghorbani, N. & Watson, P. (2006). Religious orientation types in Iranian Muslims: Differences in alexithymia, emotional intelligence, self-consciousness, and psychological adjustment. *Review of Religious Research*, *47*, 303-310.

Ghorbani, N., Watson, P. , Krauss, S., Davison, H. & Bing, M. (2004). Private self-consciousness factors: Relationships with need for cognition, locus of control, and obsessive thinking in Iran and the United States. *The Journal of Social Psychology*, *144*, 359-372.

Hofer, B.(2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405. doi: 10.1006/ceps.1999.1026

Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M., Ali, W. & Konting, M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *International Journal of Instruction, 6*(1), 139-151.

Kaymak, E. & Ogan-Bekiroglu, F.(2013). How students' epistemological beliefs in the domain of Physics and their conceptual Change are related?. *European J of Physics Education, 4* (1), 10-25.

Muis, K., Bendixen, L. & Haerle, F.(2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.

Paulsen, M. & Feldman, K. (2005). The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students: Motivational Strategies. *Research in Higher Education*, 46(7), 731- 768.

Pintrich, P.(2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219- 225.

Pintrich, P. R.(2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing,* pp. 389-414. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pluddeman, A., Theron, W. & Steel, H. (1999). The relationship between adolescent alchohol use and self-consciousness. *Journal of Alcohol and Drug Education*, *44* (3), 10-20.

Rankin, J., Lane, D., Gibbons, F. & Gerrard, M. (2004). Adolescent self-consciousness: Longitudinal age changes and gender differences in two cohorts. *Journal of Research on Adolescence, 14,* 1–21.

Scandell, D. (1998). The personality correlates of public and private self-consciousness from a five-factor perspective. *Journal of Social Behavior and Personality, 13,* 579-592.

Schommer, M.(1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M.(1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411. doi: 10.1037/0022-0663.85.3.406

Schommer-Aikins, M.(2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer-Aikins, M.(2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 313-333). New York: Springer.

Schommer-Aikins, M. & Easter, M.(2008). Epistemological beliefs' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of Educational Psychology*, 4, 920-929. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.920.

Schommer-Aikins, M. & Easter, M.(2009). Ways of knowing and willingness to argue. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(2), 117-132. doi: 10.3200/JRLP.143.2.117-132.

Schommer-Aikins, M. & Duell, O. (2013). Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. *Revista de Investigación Educativa, 31* (2), 317-330.

Tanriverdi, B.(2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 2635 – 2642.

Topkaya, N., Yaka, B. & Ogretmen, T.(2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relations with related constructs. *Education and Science, 36*, 159, 192-204.

Valanides, N. & Angeli, C. (2008). An exploratory study about the role of epistemological beliefs and dispositions on learners' thinking about an ill-defined issue in solo and duo problem-solving contexts. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 196-217). New York: Springer.

Xiao, C., Yu, P. & Yan, L.(2009). Influences on affect and achievement: High school students' epistemological beliefs about mathematics. *Journal of Mathematics Education, 2*, 2, 1-11.

السلوك القيادى لدى الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة
(دراسة مقارنة)

د/ خالد عبدالرحمن إبراهيم محمد البهى
دكتوراه التربية الخاصة

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي المقارنة بين كل من طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين فى السلوك القيادى والأنشطة السلوكية للأبن الدالة على السلوك القيادى. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة الزقازيق، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) سنة ، واستخدم البحث مجموعة من الأدوات هى: مقياس استانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) - استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠). - مقياس السلوك القيادي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث).- بطاقة ملاحظة الوالدين لتقييم الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا (إعداد الباحث). وأوضحت نتائج البحث - وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الموهوبين وغير الموهوبين فى السلوك القيادى وكذلك فى الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: السلوك القيادى - الموهوبين - طلاب الجامعة.

Leadership Behavior for Talents and Un- Talents University (A comparative study)

The present study aimed to compare the university students of both gifted and non-gifted in leadership behavior and behavioral activities of the son of the function on the leadership behavior The study sample consisted of 150 students from the Faculty of Education at the University of Zagazig, between the ages of (18-22) years. The study used a range of tools are: Scale Stanford - Binet Intelligence (fifth picture) - a form of socio-economic cultural level (the developer) of the Egyptian family (preparation Mohammed Khalil Mohammed Bayoumi, 2000). - A measure of leadership behavior of university students (researcher) .- Note Card parents to assess the behavioral activities of the talented son of a leading (prepared by the researcher).The results of the study - the presence of statistically significant differences between the two middle grades arranged gifted and non-gifted in leadership behavior and activities as well as in behavioral son talented leadership at the level of (0.01) for the benefit of the average scores of the group is arranged talented.

مقدمة:

السلوك القيادى هو سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة، وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف،وتحسين التفاعل الاجتماعى بين الأعضاء، والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد للجماعة (زهران،٢٠٠٣، ص ٢٠١).

وهو سلوك يقوم به الطفل القائد لتحقيق أهداف جماعة من الأقران وحثهم نحو تحقيق هذه الأهداف مما يتطلب امتلاكه لبعض المهارات مثل مهارات الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التخطيط (الجبالى، ٢٠١١، ص ص ٢١-٢٢).

كما أنه من النافع التفكير بالسلوك القيادى فى اطار أساسى عام يشير إلى الطرق التى تميز العلاقات بين الناس وهم يعملون بعضهم مع بعض فى تكوين أهداف عامة وتحقيقها، فتكون القيادة ضمن مؤسسة، أو مجتمع إذ يتفاعل القادة مع الأشخاص الآخرين فى المؤسسة والمجتمع؛ فالقيادة والانعزالية لا يتفقان، فقد يشعر القائد أحيانًا بأنه منفرد إلا أنه لا يستطيع أن يعمل كقائد إلا عن طريق علاقاته واتصالاته مع الآخرين (الحاج، ١٩٩٠، ص ١٧١).

ومن أهم خصائص الطلاب ذوى السلوك القيادى الآتي:

(١) **الثقة بالنفس**: تعنى إعتماد القائد على مهاراته وخبراته وموهبته والشعور بالاستقرار والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة للوصول للأهداف.

(٢) **التنظيم**: يعنى التخطيط لما يرغب القائد الوصول اليه فى ضوء المعلومات والوقت واللاوائح وإدارة فريق العمل.

(٣) **الرؤية المستقبلية**: تعنى تحديد الأهداف قريبة وبعيدة المدى والتنبؤ بنجاحها دون الشعور بالقلق والتوتر والتردد.

(٤) **القدرة على حل المشكلات**: تعنى القدرة على تحديد مصدر المشكلة والعقبات التى تواجه الطالب ووضع مجموعة من الحلول المقترحة للحل واختيار الحل المناسب مع الاستفادة بخبرات الآخرين.

(٥) **الابتكارية**: تعني قدرة الطالب على التجديد والتطوير وكذلك انتاج أفكار أصيلة لم يصل اليها أحد من قبل أو أفكار قديمة ولكن ظهرت فى صورة حديثة.

(٦) **المهارات الاجتماعية**: تعني قدرة الطالب على المشاركة الفعالة فى المواقف والأنشطة الاجتماعية وتحمل المسئولية والالتزام بالصدق والأمانة والقدرة على الادراك الاجتماعى وحب الآخرين والتحدث والتواصل دون الشعور بقلق المواجه.

(٧) **التوازن**: ويعنى قدرة الطالب على التوازن بين القدرات والطاقات الأربع التالية (العقل-الجسد-العاطفة-الروح).

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة فى السلوك القيادي والأنشطة السلوكية الدالة عليه؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى المقارنة بين طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين فى مستوى السلوك القيادى وكذلك مستوى الأنشطة السلوكية الدالة على السلوك القيادى.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي فيما يلى :

(١) يعد هذا البحث مدخلاً لإجراء دراسات مستقبلية للطلاب الموهوبين قياديًا.

(٢) استخدام بطاقة ملاحظة الوالدين للأنشطة السلوكية الدالة على السلوك القيادى للأبن الموهوب قياديًا.

مصطلحات البحث:

١ ـ السلوك القيادي Leadership Behavior: يعرف الباحث (السلوك القيادي) إجرائيًا بأنه: " الشعور بالثقة فى النفس والقدرة على التنظيم والرؤية المستقبلية وحل المشكلات والابتكارية والقدرة على التوازن بين القدرات والطاقات الأربع : العقل والجسد والعاطفة والروح، بالاضافة إلى الشعور والأحساس بالمسؤلية الاجتماعية"

٢ـ الطلاب الموهوبين Gifted Students : هؤلاء الطلاب بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بدرجات عالية من التحصيل الأكاديمي، فإنهم يبرزون في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: (قدرة عقلية عامة - استعداد أكاديمي محدد- تفكير إبداعي أو إنتاجي- قدرة قيادية- إنجاز فني أو بصري- قدرة حركية (ميكانيكية). Jack, & Stewart, 1996,؛ السرور،١٩٩٨؛ السرور،٢٠٠٠؛ محمد ،٢٠٠٥؛ القريطى، ٢٠٠٥) .

دراسات سابقة

بحث كل من Roach, Wyman, Brookes, Chavez, Heath, Valdes, (1999) موهبة القيادة ونماذج حولها تم اعادة النظر فيها. عقب استعراض لنماذج قيادية مخصصة للبالغين وللبرامج عن مفهوم القيادة للشباب مشتقة ومستنبطة من نظريات عن مفهوم القيادة عند البالغين. اشتملت الدراسة على (٣٠) ألف شاب تتراوح أعمارهم بين (٨=٢٨) عامًا داخل عدد (١٢٠) منظمة شبابية فى أماكن إقليمية تمتد من ولاية ماساتشوسيتس وفى هاواى. تم جمع البيانات بوسائل الملاحظات الميدانية والمقابلات الميدانية. أسفرت نتائج الدراسة عن إعادة التفكير الجوهرى عن مفهوم القيادة عند الشباب داخل نطاق أو إطار العملية التعليمة للموهوبين والمتميزين.

استهدفت دراسة Chan (2000)، تقديم وصف وشرح للبرنامج التدريبى حول القيادة الابداعية المطروح لتقديمه للطلاب الموهوبين فى جامعة هونج كونج بالصين. تكونت عينة الدراسة من عدد ٤٦ مراهقًا تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٨ عامًا . وفى النهاية أظهرت النتائج تقديرا ذاتيًا ملحوظًا فى المهارات والملكات القيادية المتصورة تصويرًا ذاتيًا بعد اكتمال أو الانتهاء من البرنامج.

فى حين بحثت باتاستينى Batastini (2001) فحص الذكاء الوجدانى والقدرات الابتكارية لدى الطلاب الذين يقومون بأدوار قيادية بالمدرسة ؛ حيث بلغت عينة الدراسة (١٨) طالبًا وطالبةً من الصفين : الحادى عشر والثانى عشر بالمدارس العليا والمشتركين فى برنامج لخدمة المجتمع الذى يعيشون فيه. أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع درجات العينة "السفراء" فى الذكاء الوجدانى حيث كان متوسط درجاتهم "١٧" درجة من "٢٤" مما أدى بالفعل الى انخراط الطلاب فى

الممارسات القيادية الخمس حيث كان متوسط درجاتهم فيها "١٢٢" من "١٥٠"، كما ظهر ارتباط دال إحصائيًا عند أقل من "٠،٠٥" بين الذكاء الوجدانى والقيادة وعند "٠،٠١" بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى، وعند "٠،٠٥" بين التفكير الابتكارى والقيادة، وأكدت على ذلك التحليلات الكيفية للمقالات الذاتية لطلبة العينة.

كما قام Huang (2007)، بدراسة استهدفت الدراسة قياس العلاقة القائمة بين الذكاء الوجدانى والقيادة باعتبارها سمات سلوكية خاصة بعينة مكونة من الطلاب الجامعيين فى تايوان؛ حيث بلغت عينة الدراسة عينة من الطلاب الملتحقين بجامعة واحدة هى جامعة يولين الوطنية للعلوم والتكنولوجيا. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة مؤدية بين الذكاء الوجدانى والسلوكيات القيادية كما أسفرت عن عدم وجود أية ارتباطات جوهرية بين الذكاء الوجدانى والمتغيرات الديموجرافية.

بينما بحث Chan (2007) المكونات التى تشكل القدرات والهياكل القيادية ومدى علاقتها وارتباطها بالذكاء الوجدانى والذكاء الباعث على النجاح والدافع للأمام؛ حيث بلغت عينة الدراسة (٤٩٨) طالبًا من الطلاب الموهوبين بهونج كونج الصينية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الموهوبين أظهروا تمكن أكبر وأعظم فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية واستثمار الأحاسيس والانفعالات منه فى ادارة التحكم فى الأحاسيس والانفعالات وأظهروا تمكن وقدرة فى النواحى العملية بشكل أكبر من النواحى والقدرات الابداعية والتحليلية.

فى حين استهدفت دراسة الرحل (٢٠٠٨) التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالسلوك القيادى من خلال الذكاء الوجدانى. وبلغت عينة الدراسة (٢٧٦) طالبًا وطالبةً من طلاب (السنة الأولى والرابعة) كليات الآداب والحقوق بجامعة القاهرة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجدانى بأبعاده والسلوك القيادى بأبعاده؛ كذلك فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب (الذكور-والإناث) فى درجاتهم على مقياس السلوك القيادى؛ وأيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب (السنة الأولى-والرابعة) فى درجاتهم على مقياس السلوك القيادى.

كما قام موسى آل نبهان (2010) Alnabhan بدراسة عن الذكاء الوجدانى بوصفه مؤشرًا للنشاط والعمل القيادى للطلاب المراهقين ممن يتصفون بالتحصيل الضعيف والتحصيل العالى بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الحادى عشر بالمدارس الثانوية الكويتية بشكل عشوائى وتم تقسيمهم وتوزيعهم الى مجموعتين من ضعاف التحصيل ومن ذوى التحصيل العالى بناءًا على الدرجات الحاصلين عليها فى هذا الصف الدراسى. أسفرت نتائج الدراسة عن أن مكونات الذكاء الوجدانى يمكن أن تتنبأ بالنشاط القيادى لذوى التحصيل العالى ولم تتمكن من التنبؤ فى حالة ضعاف التحصيل.

كما استهدفت دراسة Joseph (2010) تعزيز القاعدة المعرفية والمعلوماتية وكذلك الرقى بمداركنا ووعينا بمكون الذكاء العاطفى ونظرية القيادة ؛ حيث شملت عينة الدراسة طلاب العام الجامعى الأول وطلاب الصف الأخير فى الجامعة للتخصصات التجارية. أسفرت نتائج الدراسة عن أنه تم تعزيز القاعدة المعرفية للأبحاث حول الذكاء الوجدانى وعملية القيادة من خلال تحسين البروفيل الخاص للطلاب المشاركين فى برنامج العمل التجارى .

وقام Phillips (2010) هدفت البحث فى المفاهيم والتوجهات والتصورات الادارية وأصحاب الوظائف لبرامج الموهوبين فى ولاية كولورادو وولاية ايداهو فيما يتعلق بتحديد الطلاب أو بتحديد من هم الطلاب الموهوبين قياديًا. وشملت العينة مدارس عامة مرحلة (K-12) فى ولاية كولورادو وولاية ايداهو باستخدام نظرة عامة للباحث تتضمن أسئلة تستهدف التوجهات و(١٢) سؤلاً مخصصين لسمات وخصائص القيادة. تشير النتائج الى أن المناهج الدراسية للقيادة يجب أن يتم التخطيط لها وتنفيذها، وأن يتم تقييمها جنبًا الى جنب مع تواصل تنموى تطورى(K-12) مع توفير فرص متعددة لتنمية وتطوير القيادة لاسيما فى البرامج المتخصصة للموهوبين.

قامت عشرية والقاضى (٢٠١١) بدراسة استهدفت معرفة مرتكزات برامج تنمية السلوك القيادى وفقًا للمتغيرات التالية: الخبرة، نوع الجامعة، التخصص الأكاديمى، التدريب أثناء الخدمة داخل المؤسسة التعليمية ومدى مواكبة النظم التعليمية لها. وقد تمثلت عينة الدراسة من مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتنمية برامج السلوك القيادى لدى المعلمات تعزى لمتغير الجامعة فى الكفاءات التدريسية عدا تنفيذ العملية التعليمية. إذ أن الجامعات التى تهتم بانخراط الطلاب أثناء الدراسة فى الخدمات المجتمعية يتميزن بأداء أفضل فى تنفيذ العملية التعليمية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين مرتكزات برامج تنمية السلوك القيادى والنظم التعليمية المستخدمة فى التعليم العالى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة التى أوردها الباحث، فيما يلى أهم النقاط التى تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات من حيث الموضوع والعينة والمنهج والأدوات المستخدمة وأهم النتائج.

(١): **من حيث الموضوع والهدف**:

هدفت دراسات إلى التعرف على المهارات القيادية والسلوك القيادى مثل دراسات: (Geery,1997) ودراسة كلاً من Roach, Wyman, Brookes, Chavez, Heath & Valdes, 1999)، (Chan, 2000)،(Batastini, 2001)، (Huang,2007)،(Chan,,2007)،(Munroe, 2009)،. Alnabhan,,2010 (Lewis, 2010) ،(Joseph, 2010,185)،(Radnitzer,K.,2010)، عشرية والقاضى (٢٠١١).

(٢): **من حيث العينة**:

- لقد اختلفت الدراسات السابقة فى خصائص العينة المستخدمة من حيث النوع، العمر، الجنس، العدد.
- تنوعت العينات ما بين مرحلة التعليم الثانوي (المراهقين الموهوبين أكاديميًا) ومرحلة التعليم الجامعى (طلاب الجامعة)، كما كانت عينات معظم الدراسات من المراهقين الموهوبين ومن هذه الدراسات: دراسة خديجة محمد عمر حاجى (٢٠٠١)،ودراسة كلاً من(Roach,et al.1999)،ودراسة (Batastini,2001)، ، هوانغ تشونغ جيه،(Huang,2007) شان ديفيد (Chan, 2007)، جوزيف راموس (Joseph, 2010) فيلبس شى (Phillips, 2010)، عشرية والقاضى (٢٠١١)، (Doh, et al. 2011)، كماوجدت دراسات لم توضح سن

العينة المستخدمة وإنما اقتصرت على استخدام كلمة الطلاب فقط مثل دراسة كنج وكنج (King, & King, 1993). -والدراسة الحالية سوف تجرى على عينة عمرها الزمنى يتراوح بين (١٨-٢٢) سنة.

- أجريت معظم الدراسات على الموهوبين والمتفوقين، ما عدا بعض الدراسات التي أجريت على فئات أخرى، فالدراسات التي أجريت على المراهقين الموهوبين وطلاب الجامعة تمثل الغالبية العظمى للدراسات التي تم عرضها، ومنها دراسات:(Roach,et al.1999)، ودراسة شان ديفيد (Chan , 2000)،(Matthews, 2004)، شان ديفيد(Chan,2007)، ودراسة مينرو ميراد(Munroe, 2009)، ودراسة موسى آل نبهان (Alnabhan, 2010)، رادنيتزير كارل ديفيد(Radnitzer, 2010)،ودراسة جوزيف راموس(Joseph, 2010,)، ودراسة فيلبس شى (Phillips, 2010,). كما توجد بعض الدراسات التى أجريت على طلاب من غير الموهوبين (العاديين) ومنها دراسات: إدواردز بالدوف (Edwards, & Baldauf, 1983)، دراسة هنت(Hinnant, 1993) ، خديجة محمد عمر حاجى (٢٠٠١)، ملاذ رحال الرحل (٢٠٠٨)، رادنيتزير كارل ديفيد(Radnitzer, 2010).- نلاحظ أن معظم الدراسات اختلفت فى تحديد عيناتها حيث أن بعضها أجرى على عينات كبيرة جدًا مثل دراسة (Roach,et al.1999) فقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٣٠) ألف شاب.
- وبعض الدراسات أجريت على عينات متوسطة العدد تتراوح بين (٢٠٠-٥١٠) مثل: دراسة شان ديفيد(Chan,2000).
- فى حين قل العدد فى عينات أخرى ليتراوح بين (١٨-١١١) مثل: إدواردز بالدوف (67)(Edwards,&Baldauf, 1983)، هنت (Hinnant, 1993) بخيت(٢٠٠٠) (٩٦)، (١١١) ، شان ديفيد,Batastini)،(Chan, 2000) (Radnitzer, 2010)، (18) (2001).

٣ـ الأدوات والمنهج المستخدم:

تعددت أدوات قياس السلوك القيادى فى الدراسات السابقة:

- **بالنسبة لقياس السلوك القيادى :- اختلفت المقاييس والأدوات المستخدمة من دراسة الى أخرى فقد استخدم الباحثان إخلاص حسن السيد عشرية وحيدر عبدالله القاضى (٢٠١١) استبانتان، إحداهما لقياس برامج تنمية السلوك القيادى، والأخرى تقويم الكفاءة التدريسية. كما قام فيلبس شى (Phillips, 2010) باستخدام نظرة عامة للباحث تتضمن أسئلة تستهدف التوجهات و(١٢) سؤلاً مخصصين لسمات وخصائص القيادة.**
- **بالنسبة لبرامج تنمية السلوك القيادى :-فقد استخدمت برامج لتنمية السلوك القيادى للطلاب الموهوبين، فنجد دراسة شان ديفيد(Chan,2000) استخدمت برنامج تدريبى حول القيادة الابداعية المطروح لتقديمه للطلاب الموهوبين. كما استخدمت دراسة رادنيتزير كارل ديفيد (Radnitzer, 2010) برنامج تنمية العمل القيادى باستخدام الملكة والقدرة العاطفية الوجدانية المخزونة لدى الطلاب الجامعيين. بينما استعرضت دراسة (Roach,et al.1999) نماذج قيادية مخصصة للبالغين وبرامج عن مفهوم القيادة للشباب مشتقة ومستنبطة من نظريات عن مفهوم القيادة عند البالغين. فى حين تناولت دراسة (Matthews, 2004) العلاقة بين تدريس موهبة القيادة والتدريس المخصص للشباب الموهوبين والمتميزين. واستخدم لي ولسزوسكى كوبيليس (Lee, Olszewski-Kubilius, 2006) برنامج أكاديمى متصاعد أو برنامج خصب مفعم عن ملكة القيادة والإدارة داخل معهدًا متميز تابع لجامعة ما.**
- **فى البحث الحالي يستخدم الباحث مقياس مستوى السلوك القيادى لطلاب الجامعة الموهوبين لتحديد السلوك القيادى المراد تنميته بالاضافة لبطاقة الملاحظة للوالدين لتقييم المهارات القيادية للأبناء وهما من إعداد الباحث، بالأضافة أيضًا لإستخدام مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة). لتحديد نسبة ذكاء الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين (العاديين)، أيضًا مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، إعداد/ محمد محمد بيومي خليل (٢٠٠٠) وذلك بهدف تحقيق التكافؤ (التجانس) بين أفراد العينة.**

٤ـ من حيث النتائج:

أكدت نتائج الدراسات حدوث تحسن وتنمية لمهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الابتكارى بصفة خاصة للعينات التى تناولتها هذه الدراسات بعد تطبيق برامج تنمية السلوك القيادى عليها.

فرض البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة فى السلوك القيادى والأنشطة السلوكية الدالة عليه.

خطوات البحث وإجراءاتها:

ـ عينة البحث:

أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين من الفرقة الأولى الى الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: الأولى عينة التقنين، والثانية عينة الدراسة الأولية، والثالثة عينة الدراسة النهائية.

(١)ـ عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من (١٥٠) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة الزقازيق، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) سنة ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث المستخدم وهى: مقياس السلوك القيادى، وبطاقة الملاحظة للوالدين.

(٢)ـ عينة البحث الأولية:

بغرض تحديد عينة البحث الأساسية:

قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك القيادى، وبطاقة ملاحظة الوالدين كقياس قبلى على العينة الأولية والتى شملت (٤٠) طالبًا وطالبةً وتم اختيار الطلاب منخفضى ومتوسطى السلوك القيادى من وجهة نظر الطالب (مقياس السلوك القيادى) وكذلك من وجهة نظر الوالدين (بطاقة الملاحظة).

(٣) **عينة الدراسة النهائية**:

- تتكون العينة فى صورتها النهائية من (٢٠) طالبًا وطالبةً.
- روعى تكافؤ العينة، فمن حيث العمر الزمنى تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) عامًا وبالنسبة لمعدل الذكاء حيث تراوحت نسبة الذكاء للطلاب الموهبين ما بين (١٢٠-١٣٥) فى حين تراوحت نسبة الذكاء للطلاب العاديين (٩٠- ١١٥) ، كما أنهم كانوا جميعهم ذو مستوى اجتماعى وثقافى واقتصادى متوسط.

أدوات البحث:

١- مقياس استانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة).
٢- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).
٣- مقياس السلوك القيادي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث).
٤- بطاقة ملاحظة الوالدين لتقييم الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا (إعداد الباحث).

ويتناول الباحث في الجزء التالي بالشرح والتفصيل:

١- مقياس السلوك القيادي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث).
٢- بطاقة ملاحظة الوالدين لتقييم الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا (إعداد الباحث).

ـ مقياس السلوك القيادي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث):

أعد الباحث هذا المقياس فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة المرشدة فى هذا المجال، وفى ضوء بعض المقاييس التى اهتمت بقياس السلوك القيادى بصفة عامة، ولإعداد هذا المقياس اتبع الباحث الآتى:

أولاً: أجرى الباحث مسحًا لبعض المقاييس- فى حدود علم الباحث- التى هدفت إلى قياس السلوك القيادى مثل: أعد باس (Bass,1985) استبانة القيادة متعددة العوامل Multifactor Leadership Questionnaire لقياس نمطين من أنماط القيادة، هما القيادة التحويلية وقيادة الصفقة. ثم طور باس وأفوليو

Bass and Avolio فى عام (١٩٩٥) هذه الاستبانة لتشمل خمسة مكونات فرعية (Gardner, slough,2002 pp 68-69) -مقياس السلوك القيادى إعداد أسماء عبدالرحيم الخياط (٢٠٠١):

المقياس مكون من (٦٧) فقرة بعد إجراء بعض التعديلات التى تجعلها ملائمة بمستوى الطلاب. - مقياس الموهبة القيادية إعداد طارق محمد السويدان (٢٠١١)- مقياس السلوك القيادى إعداد أمانى سيد فرغلى سليم (٢٠١١)- مقياس السلوك القيادى (إعداد : Kouzes Ponser, 2005) ترجمة ملاذ الرحال ٢٠٠٨).

ثانيًا: مراحل إعداد المقياس:

١- **المرحلة المبدئية** :وتمثلت فى قيام الباحث بالإطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية التى تناولت تنمية الموهبة فى مجال القيادة.

٢- **المرحلة الأولية**: حيث تم الاستقرار على الإبعاد التى يجب أن يتضمنها المقياس وتم وضع تعريف إجرائى قياسى لكل بعد من الأبعاد وفى ضوء هذا التعريف تم وضع مجموعة من المفردات لكل بعد، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين، ثم تم حساب الصدق والثبات للمقياس.

٣- **المرحلة النهائية**: تم حذف المفردات التى لاتتسم بالصدق والثبات ومن ثم أصبح المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

ثالثًا: وصف المقياس:

تكون المقياس من سبعة أبعاد للسلوك القيادي وفيما يلى عرض للأبعاد:

- **الثقة بالنفس** : تعنى إعتماد القائد على مهاراته وخبراته وموهبته والشعور بالاستقرار والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة للوصول للأهداف.
- **التنظيم**: يعنى التخطيط لما يرغب القائد الوصول اليه فى ضوء المعلومات والوقت واللاوائح وإدارة فريق العمل.
- **الرؤية المستقبلية**: تعنى تحديد الأهداف قريبة وبعيدة المدى والتنبؤ بنجاحها دون الشعور بالقلق والتوتر والتردد.

- **القدرة على حل المشكلات**: تعنى القدرة على تحديد مصدر المشكلة والعقبات التى تواجه الطالب ووضع مجموعة من الحلول المقترحة للحل وأختيار الحل المناسب مع الاستفادة بخبرات الاخرين .
- **الابتكارية**: تعني قدرة الطالب على التجديد والتطوير وكذلك انتاج أفكار أصيلة لم يصل اليها أحد من قبل أو أفكار قديمة ولكن ظهرت فى صورة حديثة .
- **المهارات الاجتماعية**: تعني قدرة الطالب على المشاركة الفعالة فى المواقف والأنشطة الاجتماعية وتحمل المسئولية والالتزام بالصدق والأمانة والقدرة على الادراك الاجتماعى وحب الآخرين والتحدث والتواصل دون الشعور بقلق المواجه.
- **التوازن**: ويعنى قدرة الطالب على التوازن بين القدرات والطاقات الأربع التالية (العقل-الجسد-العاطفة-الروح).

طريقة تصحيح المقياس: تم صياغة العبارات ولها تدريجًا ثلاثيًا (تمامًا- أحيانًا- لا تنطبق) بدرجات (٣- ٢- ١)

رابعًا: **تقنين المقياس**:

١ـ الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإعداد مقياس السلوك القيادى لطلاب الجامعة، وقد أعتمد الباحث على الدراسة الأولية التى تم تطبيقها على طلاب الجامعة فى جامعتين هما جامعة الزقازيق، وجامعة الأزهر. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٥٠) طالب وطالبة من طلا ب الجامعة .

٢ـ صدق المقياس:

أـ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين لتحديد مدى ملائمة كل عبارة من العبارات للهدف التى وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة، وقد قام الباحث بالإبقاء على العبارات التى اتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين من حيث صلاحيتها وملائمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها.

ب- صدق المقارنة الطرفية لمقياس السلوك القيادى (الصدق التمييزى للمفردات):

حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات مقياس الموهبة القيادية محكًا للحكم على صدق مفرداته وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من الطلاب من الدرجات العالية ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الطلاب من الدرجات المنخفضة ، وباستخدام اختبار «ت» فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول(١)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك القيادي"

الأبعاد	مجموع الإرباعى الأدنى			مجموع الإرباعى الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
١- الثقة بالنفس	٣٦	٢٠,٠	٢٥,٢	٣٨	٢٤,٥	١,٨٢	٩,٣
٢- التخطيط	٣٦	٢٠,٠	٢,٨٠	٣٨	٢٥,٠	١,٥٧	٩,٥
٣- الرؤية المستقبلية	٣٦	١٤,٣	١,٨	٣٨	١٦,٦	١,٦	٦,٠٩
٤- القدرة على حل المشكلات	٣٦	١٩,٣	٢,١٧	٣٨	٢١,٠	٢,٤	٣,٢
٥- الابتكارية	٣٦	٣٦,١	٣,٨	٣٨	٤٦,٥	٢,٠٤	١٤,٢
٦-المهارات الاجتماعية	٣٦	٢٥,٧	٣,٢	٣٨	٣١,٠	١,٨	٨,٨
٧- التوازن	٣٦	٢٩,٢	٣,٢	٣٨	٣٥,٩	٢,٧	٩,٦
الدرجة الكلية	٣٦	١,٦	٩,٦	٣٨	٢,٠	٥,٩	١٩,٤

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الإرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعى الأدنى فى جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك القيادي، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس.

جـ- الصدق العاملى لمقياس السلوك القيادى:

للتحقق من الصدق العاملى لمقياس السلوك القيادي أجرى الباحث التحليل العاملى لأبعاد المقاييس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لكايزر وأسفر التحليل العاملى عن عامل واحد ولجعل العوامل أكثر نقاءًا ووضوحًا رأى الباحث أن يكون الحد الأدنى للتشبع ٤٤ , ٠ كما يوضحه الجدول التالى:

جدول(٢)

الأبعاد	التشبعات	الاشتراكيات
١-الثقة بالنفس	٨٣٠	٦٨٩
٢- التخطيط	٧٣٠	٥٣٤
٣- الرؤية المستقبلية	٦٤٣	٤١٣
٤- القدرة على حل المشكلات	٧٣٧	٥٤٣
٥- الابتكارية	٨٥٦	٧٣٣
٦- المهارات الاجتماعية	٧٦٦	٥٨٧
٧- التوازن	٧١٢	٥٠٦
الجزر الكامن	٤,٠١	
نسبة التباين	٥٧,٢١ ٪	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١. يتشبع أبعاد المقياس على عامل واحد فقط بنسبة تباين مقدارها ٥٧,٢١ ٪ .
٢. يتشبع العامل بكل أبعاد المقياس السبعة وهى : - الثقة بالنفس- التخطيط - الرؤية المستقبلية- القدرة على حل المشكلات- الابتكارية- المهارات الاجتماعية - التوازن. ويمكن تسميتة بعامل : السلوك القيادي.

د- الصدق الذاتى للمقياس :

يعرف الصدق الذاتى بأنه صدق الدرجات التجريبية للأختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التى خلصت من شوائب أخطاء القياس. وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للأختبار هى الميزان الذى ننسب اليه صدق الاختبار . وبما أن الثبات يقوم فى جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للأختبار بنفسها إذا أعيد اجراء الاختبارعلى نفس مجموعة الأفراد التى أجرى عليها أول مرة . إذن فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى.

ويقاس الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار. ولهذا الصدق أهميته القصوى فى تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملى، أى أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوى معامل صدقه الذاتى وبذلك لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار معامل صدقه الذاتى (فؤاد البهى السيد، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، دار الفكر العربى).

تم حساب الصدق الذاتى للمقياس بناء على معاملات ثباته التى سبق حسابها باستخدام الفاكرونباخ كما يوضحه الجدول التالى :-

جدول(٣)

الابعاد	معامل الصدق الذاتى
١-الثقة بالنفس	٧,٧٤
٢- التخطيط	٨,٣٠
٣- الرؤية المستقبلية	٧,٧٤
٤- القدرة على حل المشكلات	٨,٦٠
٥- الابتكارية	٨,٥٤
٦- المهارات الاجتماعية	٨,٠٦
٧- التوازن	٨,٠٦

٣ـ ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٣٠) من طلاب الجامعة .

ـ حساب معامل ألفا كرو نباخ :

جدول(٤)

قيم معامل ألفا كرو نباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل.

الأبعاد	معامل ألفا كرو نباخ
١-الثقة بالنفس	٠,٦٠٠
٢- التخطيط	٠,٦٩٠
٣- الرؤية المستقبلية	٠,٦٠٠
٤- القدرة على حل المشكلات	٠,٧٤٠
٥- الابتكارية	٠,٧٣٠
٦- المهارات الاجتماعية	٠,٦٥٠
٧- التوازن	٠,٦٥٠
الدرجة الكلية	٠,٩١٠

يتضح من الجدول (٤) تمتع المقياس بأبعاده الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث انحصرت قيم معاملات الثبات بين (٦٠٠ ,. الى ٠,٩١٠) لدى أفراد العينة وهى جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

وأصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من سبعة أبعاد هى:

١. الثقة بالنفس يتكون من (٨) مفردة.
٢. التخطيط يتكون من (٧) مفردة.
٣. الرؤية المستقبلية يتكون من (٧) مفردة.
٤. القدرة على حل المشكلات يتكون من (٩) مفردة.
٥. الابتكارية يتكون من (١٥) مفردة.
٦. المهارات الاجتماعية يتكون من (١٢) مفردة.
٧. التوازن يتكون من (١٢) مفردة.

أى تكون المقياس من (٦٩) مفردة فى صورته النهائية ملحق (٨).

بطاقة ملاحظة الوالدين لتقييم الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا (إعداد الباحث).

أولاً: مراحل إعداد البطاقة:

١- **المرحلة المبدئية:** وتمثلت فى قيام الباحث بالإطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية التى تناولت تنمية الموهبة فى مجال القيادة.

٢- **المرحلة الأولية:** حيث تم الاستقرار على الإبعاد التى يجب أن تتضمنها البطاقة وتم وضع تعريف إجرائى قياسى لكل بعد من الأبعاد وفى ضوء هذا التعريف تم وضع مجموعة من المفردات لكل بعد، ثم تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين ملحق ( )، ثم تم حساب الصدق والثبات للبطاقة.

٣- **المرحلة النهائية:** تم حذف المفردات التى لاتتسم بالصدق والثبات ومن ثم أصبحت البطاقة صالح للتطبيق على (الوالدين) أحد الوالدين لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانيًا: وصف البطاقة:

تكونت البطاقة من خمسة أبعاد للمهارات القيادية للأبن وفيما يلى عرض للأبعاد:

- **مهارة حل المشكلات**: تعنى القدرة على تحديد مصدر المشكلة والعقبات التى تواجه الأبن ووضع مجموعة من الحلول المقترحة للحل وأختيار الحل المناسب مع الاستفادة بخبرات الاخرين.
- **المهارة الاجتماعية**: تعنى تحمل الأبن المسئولية والالتزام بالصدق والأمانة والقدرة على الادراك الاجتماعى وحب الآخرين.
- **المشاركة**: تعنى قدرة الأبن على المشاركة الفعالة فى المواقف والأنشطة الاجتماعية.
- **التواصل**: يعنى قدرة الأبن على التحدث مع الأخرين والتواصل دون الشعور بقلق المواجه.
- **القدرة على التحكم فى الذات**: وتتكون البطاقة فى صورتها قبل التقنين من خمسة أبعاد هى : البعد الأول (مهارة حل المشكلات) البعد الثانى (المهارة الاجتماعية) البعد الثالث (المشاركة) البعد الرابع (التواصل) البعد الخامس (القدرة على التحكم فى الذات).

طريقة تصحيح البطاقة: تم صياغة العبارات ولها تدريجًا ثلاثيًا (تمامًا- أحيانًا- لا تنطبق) بدرجات (٣- ٢- ١).

ثالثًا: التقنين:

١ـ صدق البطاقة:

أـ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض البطاقة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين لتحديد مدى ملائمة كل عبارة من العبارات للهدف التى وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة، وقد قام الباحث بالإبقاء على العبارات التى اتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين من حيث صلاحيتها وملائمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها.

بـ صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة (الصدق التمييزى للمفردات):

حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات بطاقة ملاحظة الوالدين لبعض المهارات للأبن الموهوب قياديًا محكًا للحكم على صدق مفرداتها وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من الطلاب من الدرجات العالية ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الطلاب من الدرجات المنخفضة ، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول(٥)

الأبعاد	مجموع الإرباعى الأدنى			مجموع الإرباعى الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
١- مهارة حل المشكلات	٣٤	٢٦,٥٠	٤,٨٠	٣٥	٣٤,١٤	٢,٦٩	٨,١٩
٢- المهارة الاجتماعية	٣٤	٢٠,٠٢	١,٨٠	٣٥	٢٣,١٧	١,٧٥	٧,٣٤
٣- المشاركة	٣٤	١١,٠	١,٨	٣٥	١٢,١١	١,٤	٢,٧٢
٤-التواصل	٣٤	١٠,٨	٢,٥	٣٥	١٤,٢	٢,٠	٦,٣٣
٥- القدرة على التحكم فى الذات	٣٤	١٠,٩	١,٨	٣٥	١٢,٩	١,٩	٥,٧٦
الدرجة الكلية	٣٤	٧٩,٣	٤,٦	٣٥	٩٦,٦	٣,٧	٥,٧

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الإرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعى الأدنى فى جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الموهبة القيادية، مما يدل على الصدق التمييزى للبطاقة.

جـ الصدق العاملى لبطاقة الملاحظة:

للتحقق من الصدق العاملى لبطاقة الملاحظة أجرى الباحث التحليل العاملى لأبعاد المقاييس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لكايزر وأسفر التحليل العاملى عن عاملين ولجعل العوامل أكثر نقاءًا ووضوحًا رأى الباحث أن يكون الحد الأدنى للتشبع ٤٤ , ٠ كما يوضحه الجدول التالى:

جدول(٦)

الابعاد	التشبعات قبل التدوير		التشبعات بعد التدوير		الاشتراكيات
	١	٢	١	٢	
١- مهارة حل المشكلات	,٦٥	-,١٤	,٦٦	,٠٨	,٤٣
٢- المهارة الاجتماعية	,٧٠	-,٣٨	,٧٨	-,١٤	,٦٣
٣- المشاركة	,٢٣	,٨٨	-,٦	,٩١	,٨٣
٤-التواصل	,٥٤	,٢٩	-,٤٢	,٤٤	,٣٧
٥- القدرة على التحكم فى الذات	,٦٣	-,٠١	,٦٠	,١٩	,٣٩
الجزر الكامن	١,٦٤	١,٠٢	١,٦٤	١,٠٢	
نسبة التباين	٪٣٢,٨٧	٪٢٠,٤١	٪ ٣٢,٨٧	٪ ٢٠,٤١	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- يتشبع أبعاد المقياس على عاملين بنسبة تباين مقدارها ٣٢,٨٧٪ ، ٢٠,٤١٪ على التوالى.

٢- يتشبع العامل الأول بثلاث أبعاد هى : مهارة حل المشكلات، والمهارة الاجتماعية، والقدرة على التحكم فى الذات. ويمكن تسميتة بعامل : المهارات الحياتية.

٣- يتشبع العامل الثانى ببعدين فقط هما: المشاركة، والتواصل ويمكن تسميته بعامل: التفاعل الاجتماعى.

د- الصدق الذاتى لبطاقة الملاحظة:

تم حساب الصدق الذاتى للمقياس بناء على معاملات ثباته التى سبق حسابها باستخدام الفاكرونباخ كما يوضحه الجدول التالى :-

جدول(٧)

الابعاد	معامل الصدق الذاتى
١- مهارة حل المشكلات	٨,٦١
٢- المهارة الاجتماعية	٨,٠
٣- المشاركة	٧,٨١
٤-التواصل	٧,٧٤
٥- القدرة على التحكم فى الذات	٧,٧٤

٢ـ ثبات البطاقة :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٣٠) من آباء الطلاب .

حساب معامل ألفا كرو نباخ :

قيم معامل ألفا كرو نباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل

جدول(٨)

الأبعاد	معامل ألفا كرو نباخ
١- مهارة حل المشكلات	٠ , ٧٤٢
٢- المهارة الاجتماعية	. , ٦٤٠
٣- المشاركة	. , ٦١٠
٤-التواصل	. , ٦٠٠
٥- القدرة على التحكم فى الذات	. , ٦٠٠
الدرجة الكلية	٠,٦٨٠

يتضح من الجدول (٨) تمتع المقياس بأبعاده الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث انحصرت قيم معاملات الثبات بين (٦٠٠ ,. الى ٧٤٢ , ٠) لدى أفراد العينة وهى جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

الصوره النهائية للبطاقة:

١. مهارة حل المشكلات وتتكون من (١٢) مفردة.
٢. المهارة الاجتماعية وتتكون من (٩) مفردة.
٣. المشاركة وتتكون من (٥) مفردة.
٤. التواصل ويتكون من (٦) مفردة.
٥. القدرة على التحكم فى الذات ويتكون من(٥) مفردة.

أى تكونت البطاقة من (٣٧) مفردة فى صورتها النهائية.

- نتائج البحث ومناقشتها:

ينص فرض البحث الحالي على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة فى السلوك القيادى والأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام:

- اختبار مان – ويتنى Mann- Whitney test لدى عينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب أفراد مجموعة الموهوبين وعددهم (٥) طلاب وبين أفراد مجموعة غير الموهوبين (العاديين) وعددهم (٥) طلاب فى قياس السلوك القيادى وكذلك بطاقة الملاحظة للوالدين.

والجدول التالى يوضح صحة اختبار هذا الفرض.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين فى السلوك القيادى.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	موهوبين	١٠	٤،٥٠	٢٢،٥٠	٠،٠٠	-٣،٧٩	غير دال
	عاديين	١٠	٦،٥٠	٣٢،٥٠			
التنظيم	موهوبين	١٠	٤،٧٠	٢٣،٥٠	٦،٠٠	-٣،٣٦	غير دال
	عاديين	١٠	٦،٣٠	٣١،٥٠			
الرؤية المستقبلية	موهوبين	١٠	٤،٤٠	٢٢،٠٠	٤،٠٠	-٣،٥٠	غير دال
	عاديين	١٠	٦،٦٠	٣٣،٠٠			
القدرة على حل المشكلات	موهوبين	١٠	٣،٨٠	١٩،٠٠	٩،٥٠	-٣،٠٧	غيردال
	عاديين	١٠	٧،٢٠	٣٦،٠٠			
الابتكارية	موهوبين	١٠	٣،٦٠	١٨،٠٠	٨،٥٠	-٣،١٥	دالة عند ٠،٠٥
	عاديين	١٠	٧،٤٠	٣٧،٠٠			
المهارات الاجتماعية	موهوبين	١٠	٣،٧٠	١٨،٥٠	١٥،٥٠	-٢،٦٢	غير دال
	عاديين	١٠	٧،٣٠	٣٦،٥٠			
التوازن	موهوبين	١٠	٣،٨٠	١٩،٠٠	١٢،٥٠	-٢،٨٤	غير دال
	عاديين	١٠	٧،٢٠	٣٦،٠٠			
الدرجة الكلية	موهوبين	١٠	٣،٨٠	١٩،٠٠	٢،٠٠	-٣،٦٣	غير دال
	عاديين	١٠	٧،٢٠	٣٦،٠٠			

يتضح من الجدول (٩) ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الموهوبين وغير الموهوبين فى القياس البعدى للسلوك القيادى عند مستوى (٠،٠١) لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين فى الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
حل المشكلات	موهوبين	١٠	٤،٣٠	٢١،٥٠	٦،٥٠	-١،٢٦	غير دال
	عاديين	١٠	٦،٧٠	٣٣،٥٠			
المهارة الاجتماعية	موهوبين	١٠	٣،٦٠	١٨،٠٠	٣،٠٠	-٢،٠٠	دالة عند ٠،٠٥
	عاديين	١٠	٧،٤٠	٣٧،٠٠			
المشاركة	موهوبين	١٠	٣،٥٠	١٧،٥٠	٢،٥٠	-٢،١٢	دالة عند ٠،٠٥
	عاديين	١٠	٧،٥٠	٣٧،٥٠			
التواصل	موهوبين	١٠	٤،٩٠	٢٤،٥٠	٩،٥٠	-٠،٦٥	غيردال
	عاديين	١٠	٦،١٠	٣٠،٥٠			
القدرة على التحكم فى الذات	موهوبين	١٠	٤،٠٠	٢٠،٠٠	٥،٠٠	-١،٦٠	غيردال
	عاديين	١٠	٧،٠٠	٣٥،٠٠			
الدرجة الكلية	موهوبين	١٠	٣،٦٠	١٨،٠٠	٣،٠٠	-٢،٠٠	دالة عند ٠،٠٥
	عاديين	١٠	٧،٤٠	٣٧،٠٠			

يتضح من الجدول (١٠) ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الموهوبين وغير الموهوبين فى القياس البعدى للأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا عند مستوى (٠،٠١) لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

نتائج البحث ومناقشتها:

ينص فرض البحث الحالي على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة فى السلوك القيادى والأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام:

اختبار مان – ويتنى Mann- Whitney test لدى عينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب أفراد مجموعة الموهوبين وعددهم (٥) طلاب وبين أفراد مجموعة غير الموهوبين (العاديين) وعددهم (٥) طلاب فى قياس السلوك القيادى وكذلك بطاقة الملاحظة للوالدين.

والجدول التالى يوضح صحة اختبار هذا الفرض.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين فى السلوك القيادى

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	موهوبين	١٠	٤,٥٠	٢٢,٥٠	٠,٠٠	٣,٧٩-	غير دال
	عاديين	١٠	٦,٥٠	٣٢,٥٠			
التنظيم	موهوبين	١٠	٤,٧٠	٢٣,٥٠	٦,٠٠	٣,٣٦-	غير دال
	عاديين	١٠	٦,٣٠	٣١,٥٠			
الرؤية المستقبلية	موهوبين	١٠	٤,٤٠	٢٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٥٠-	غير دال
	عاديين	١٠	٦,٦٠	٣٣,٠٠			
القدرة على حل المشكلات	موهوبين	١٠	٣,٨٠	١٩,٠٠	٩,٥٠	٣,٠٧-	غيردال
	عاديين	١٠	٧,٢٠	٣٦,٠٠			
الابتكارية	موهوبين	١٠	٣,٦٠	١٨,٠٠	٨,٥٠	٣,١٥-	دالة عند ٠,٠٥
	عاديين	١٠	٧,٤٠	٣٧,٠٠			
المهارات الاجتماعية	موهوبين	١٠	٣,٧٠	١٨,٥٠	١٥,٥٠	٢,٦٢-	غير دال
	عاديين	١٠	٧,٣٠	٣٦,٥٠			
التوازن	موهوبين	١٠	٣,٨٠	١٩,٠٠	١٢,٥٠	٢,٨٤-	غير دال
	عاديين	١٠	٧,٢٠	٣٦,٠٠			
الدرجة الكلية	موهوبين	١٠	٣,٨٠	١٩,٠٠	٢,٠٠	٣,٦٣-	غير دال
	عاديين	١٠	٧,٢٠	٣٦,٠٠			

يتضح من الجدول (١١) ما يلى:

وجـود فروق دالة إحصائيًا بـين متوسطى رتب درجات المجموعتين الموهوبين وغـير الموهوبـين فى القياس البعدى للسلوك القيـادى عند مستوى (٠،٠١) لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين فى الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
حل المشكلات	موهوبين	١٠	٤,٣٠	٢١,٥٠	٦,٥٠	-١,٢٦	غير دال
	عاديين	١٠	٦,٧٠	٣٣,٥٠			
المهارة الاجتماعية	موهوبين	١٠	٣,٦٠	١٨,٠٠	٣,٠٠	-٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	عاديين	١٠	٧,٤٠	٣٧,٠٠			
المشاركة	موهوبين	١٠	٣,٥٠	١٧,٥٠	٢,٥٠	-٢,١٢	دالة عند ٠,٠٥
	عاديين	١٠	٧,٥٠	٣٧,٥٠			
التواصل	موهوبين	١٠	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٩,٥٠	-٠,٦٥	غيردال
	عاديين	١٠	٦,١٠	٣٠,٥٠			
القدرة على التحكم فى الذات	موهوبين	١٠	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٥,٠٠	-١,٦٠	غيردال
	عاديين	١٠	٧,٠٠	٣٥,٠٠			
الدرجة الكلية	موهوبين	١٠	٣,٦٠	١٨,٠٠	٣,٠٠	-٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	عاديين	١٠	٧,٤٠	٣٧,٠٠			

يتضح من الجدول (١٢) ما يلى:

وجـود فروق دالة إحصائيًا بـين متوسطى رتب درجات المجموعتين الموهوبين وغـير الموهوبين فى القياس البعدى للأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا عند مستوى (٠،٠١) لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

مناقشة نتائج فرض البحث:

من هذه النتائج يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الموهوبين ومجموعة غير الموهوبين وتشير هذه النتائج إلى تفوق العاديين على الموهوبين فى مستوى السلوك القيادى وبطاقة الملاحظة الوالدية. ومن إجمالى نتائج هذا الفرض يتضح أنه لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين (الموهوبين وغير الموهوبين) فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك القيادى وكذلك الأنشطة السلوكية للأبن الموهوب قياديًا لصالح متوسط رتب درجات مجموعة غير الموهوبين.

ـ ويفسر الباحث هذه النتائج فيما يلى:

هناك ستة مجالات أساسية للموهبة هى: (القدرة العقلية العامة. والاستعداد الأكاديمي الخاص. والتفكير الابتكاري أو الإبداعي. والقدرة على القيادة. والفنون البصرية أو الأدائية. والقدرة النفسحركية). فمن الممكن أن نجد موهوبين فى كل مجال من المجالات سالفة الذكر، بالاضافة إلى أنه قد يوجد طلاب يجمعون بين أكثر من مجال فى نفس الوقت، كما أنه ليس مستغربًا أن نجد طلاب موهوبين أكاديميًا أو فنيًا أو رياضيًا وليسوا موهوبين قياديًا أو بالأحرى لنقل ليسوا موهوبين إجتماعيًا وفى حقيقة الأمر إن من يطلع على خصائص وسمات الموهوبين و ما يتميزون به من قدرات ومواهب، يعتقد أنهم جميعًا لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم ويمكنهم من التعرف على مشكلاتهم وإيجاد الحلول لها والتغلب عليها، وتحقيق التوافق مع محيطهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو محيط العمل أو في المجتمع ككل. كما يذهب البعض إلى أن الموهبة تشكل لهم درعًا واقيا نحو الميل إلى الجنوح بسبب قدراتهم العالية. ولكن البحوث والدراسات أثبتت عكس ذلك (Hollingworth,1942)(Exum,1983)(Webb, Meckstroth & Tolan, 1982) (Renzulli, 1991) (Gross, 1993, 1992) (Silverman, 1993) (Davis & Rimm, 1998) حيث أثبتت أن الموهوبين أكثر عرضة للمشكلات النفسية والاجتماعية، مما يستدعي حتمية وجود برامج التوجيه والإرشاد والتدريب، وفى هذا الشأن .فى حين تتطلب أعمال أخرى التعامل مع الآخرين وبخاصة زملاء العمل أو الأصدقاء خارج بيئة العمل وكذلك العملاء، وبالتالى فإن هذه الأعمال تتطلب التقمص العاطفى وفهم الآخرين. وهكذا فإنه بالنسبة لذوى

الذكاء الوجدانى المنخفض يفضلون النوع الأول من الأعمال التى سبق ذكرها، فى حين يصعب عليهم العمل فى النوع الثانى من الأعمال التى تتطلب التفاعل مع الآخرين (فى بشرى إسماعيل، ٢٠٠٨، ص ١٣٥).

إن التغيرات السريعة التى تحدث الآن لم تؤد فقط إلى صراعات، بل جعلت المجتمعات تعيش حالة من التغير المستمر، مما أدى إلى شعور الأفراد كل يوم بأنهم عوالم مختلفة، ويزداد هذا الشعور عند الأفراد الذين يقومون بأدوار قيادية، وهؤلاء بحاجة إلى درجة من الابتكار والذكاء الوجدانى لكى يستطيعوا أن يقوموا بأدوارهم على خير وجه (أحمد طه ، ٢٠٠٥ ، ص ١).

التوصيات:

١- ضرورة استخدام استراتيجية حل المشكلات أثناء عملية التدريس والحد من الاعتماد على الحفظ، مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب وبالتالى تنمية السلوك القيادى.

٢- ضرورة طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطلاب وعدم الاكتفاء بطرح الأسئلة التى تساعد الطلاب على استرجاع الحقائق الموجودة بين دفتى الكتاب.

٣- استخدام المناقشة المفتوحة من قبل الطلاب للموضوعات المطروحة فى المواد المختلفة وعدم الاكتفاء بحديث المعلم للوصول إلى الجواب الصحيح للمسائل المطروحة.

٤- توفير مراكز للموهوبين فى مختلف محافظات جمهورية مصر العربية.

٥- التدريب على انتقاء وتشخيص ورعاية الموهوبين من الأطفال لتحقيق الاستفادة من قدراتهم.

٦- تشجيع اجراء البحوث والدراسات العلمية والبحثية المتخصصة فى مجالات الموهبة.

المراجع

الجبالى، غيداء عبدالله أحمد حسنين (٢٠١١). **فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراه غيرمنشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.**

الخياط، أسماء عبدالرحيم (٢٠٠١): السلوك القيادى لمديرى المدارس المتوسطة وعلاقته بمستوى مشاركة المدرسين فى اتخاذ القرار وثقتهم بالمديرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

الرحال، ملاذ رحال (٢٠٠٨):الذكاء الوجدانى وعلاقته بوجهة الضبط والسلوك القيادى لدى طلاب المرحلة الجامعية.**رسالة ماجستيرغيرمنشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

السويدان، طارق محمد، وباشراحيل، فيصل عمر (٢٠٠٢). **صناعة القائد** . الكويت: مجموعة الابداع .

العجمى، محمد حسنين (٢٠٠٨). **الادارة والتخطيط التربوى (النظرية والتطبيق). عمان:** دار المسيرة للتوزيع والنشر.

العدلونى، محمد أكرم والسويدان، طارق محمد (٢٠٠٥). **القيادة فى القرن الحادى والعشرين**. الرياض: قرطبة للنشروالتوزيع.

القريطى، عبد المطلب (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط ٤). القاهرة: دار الفكر العربى.

جروان، فتحى عبد الرحمن (٢٠٠٢). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الإمارات: دار الكتاب الجامعى.

حجى، أحمد إسماعيل (٢٠٠٠). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربى.

درويش،عبدالكريم وتكلا، ليلى (١٩٩٢). **أصول الإدارة العامة**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب .

ريم، سيلفيا (٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين** (عادل عبدالله محمد مترجم). القاهرة: دار الرشاد.

عشرية، إخلاص حسن السيد والقاضى، حيدر عبدالله (٢٠١١). مرتكزات برامج تنمية السلوك القيادى ومدى مواكبة النظم التعليمية لها: تجربة السودان. **المؤتمر السنوى الثالث للمدارس الخاصة تحت شعار** « آفاق الشراكة بين قطاعى التعليم العام والخاص» نقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية. خلال الفترة ما بين ٩-١٠ ابريل ٢٠١١ . مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان. ص ص ١١- ٤٢.

سليم،أمانى سيد فرغلى (٢٠١١). أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجدانى فى السلوك القيادى والمكانة السوسيومترية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

طعمة،أمل أحمد (٢٠١٠). **اتخاذ القرار والسلوك القيادى**. الأردن: عمان. ديبونو للطباعة والنشر.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد ، عادل عبدالله (٢٠٠٧). **دراسات فى سيكولوجية غير العاديين** . القاهرة: دار الرشاد.

Alnabhan, M.(2010). Emotional intelligence as a predictor of leadership of kuwaiti high and low achieving 11 th Graders. *Gifted and Talent International*,25 (2) ,107-110.

Batastini,S. (2001). *The relationship among students emotional intelligence Creativity and Leadership Unpublished* ph.D.A dissertation. Pennsylvania: Drexel University.

Chan, D., W. (2000). Developing the Creative Leadership Training Program for Gifted and talented student in Hong Kong.

Chan, D., W. (2007). Leadership Competencies among Chinese gifted Students in Hong Kong: The Connection with Emotional Intelligence and Successful intelligence.

Gardner,L. & Slough,C. (2002) Examining relationship between emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Orgnization development Journal* 32 (2) 68- 78.

Geery, L.(1997). An exploratory study of the ways in wich superintendents use their emotional intelligence to address in conflict in their education organizations Unpublished ph,D dissertation. California the university of Lavernel California

Huang, Chung. J. (2007). Emotional Intelligence and Leadership in Taiwanese University Students. Published doctor dissertation, University of the Incarnate Word.

Joseph,R.,(2010). Exploring university students development of Emotional Intelligence Skills for Leadership, Published doctor dissertation, University of Texas .

Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 29.

Munroe, M. (2009). Correlation of emotional intelligence and instructional leadership behaviors . Retrieved from ProQuest Digital Dissertation.

Phillips,C.E. ,(2010). An exploration of identification of Leadership for gifted students.

Radnitzer, K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Studentts Participating in a Leadership Development Program. . Retrieved from ProQuest Digital Dissertation.

Roach, A., Wyman,L., Brookes,H., Chavez,C., Heath,S., & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: models revisited.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996