مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلد السادس – العدد الحادى والعشرون أكتوبر ٢٠١٧ م

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

دار الزهراء
للنشر والتوزيع

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

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد المنعم نافع

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. ابو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

مدير التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

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

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

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

المسئول المالى **أ. عفاف شاكر**

تنسيق إلكترونى **أ. محمود عبد القادر**

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

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

Prof. Fathali M. Moghaddam

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

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

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

Prof. Michael Wehmeyer

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

Prof. Mourad Ali Eissa

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

Prof. Richard J. Hazler

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

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) ملحـــوظـــة:
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

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

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

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

أ.د/ 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

أثر طريقة عرض المعلومات على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . أ.د. فتحي مصطفى الزيات أ.د. محمد عبد السميع رزق الباحثة. زهراء محمود محمود فرجاني	١
تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي . أ. ريم عطيه غانم المحياوي د. خديجة محمد عمر حاجي	٣٦
تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا . د. أحمد ثابت فضل رمضان د. علاء سعيد محمد الدرس	٨٣
علاقة الأشقاء بإخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة . د. صفاء رفيق قراقيش	١٧١
فعالية برنامج تدريبي علاجي سلوكي لخفض بعض المخاوف الشائعة لدى ذوات الإعاقة العقلية البسيطة . د. سهير محمد سلامة شاش	٢١٥
فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات بالفصول الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك . د. رانيا الصاوي عبده عبد القوي	٢٧١
فعالية برنامج إرشادى سلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون . أ.د. عادل عبد الله محمد د. دعاء محمد خطاب الباحثة. أنجي ميشيل عزيز	٣١٢
فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى الطلاب الصم في الصف الرابع والخامس ابتدائي . الباحث. عبد العزيز موسى العبد السلام	٣٥٣

أثر طريقة عرض المعلومات على التمثيل المعرفى والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

أ.د/فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
كلية التربية جامعة المنصورة

أ.د/ محمد عبد السميع رزق
أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة
كلية التربية جامعة المنصورة

الباحثة/ زهراء محمود محمود فرجاني
مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي بالكلية

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التحقق من أثر طريقة عرض المعلومات (تكيفية – تلقائية) على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) تلميذًا وتلميذة ممن يعانون من صعوبات فهم العلوم، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تُعرض عليها المعلومات بطريقة العرض التكيفية، والمجموعة الثانية تُعرض عليها المعلومات بطريقة العرض التلقائية، وتم قياس التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي في وحدة الجهاز الدوري والإخراجي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريسي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لصالح مجموعة التلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية.

الكلمات المفتاحية: طريقة عرض المعلومات - التمثيل المعرفي - التحصيل الدراسي - ذوي صعوبات فهم العلوم - تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

The Effect of Presentation Method of Information (Adaptive – Spontaneous) on The Cognitive Representation and Academic Achievement of The Science Understanding of Learning Disabilities Course of The Fifth Grade Elementary Pupils

Abstract

This current Research aims to investigate the effect of presentation method of Information (adaptive – spontaneous) on the cognitive representation and academic achievement of the science understanding of learning disabilities course of the 5th grade elementary pupils. The sample of the study consists of (35) male and female pupils who suffer from science understanding disabilities, This sample has been divided into (2) groups: The first group: Include pupils group supplied with adaptive presentation method and The second group: Include pupils group supplied with spontaneous presentation method, cognitive representation and academic achievement in the unit of the circulatory system and the excretory has been measured before and after the application of the teaching program, the study has come up with the following results: there are significant differences between the degrees ranks averages of the pupils supplied with adaptive presentation method and the pupils supplied with spontaneous presentation method in cognitive representation and academic achievement in favor of the pupils supplied with adaptive presentation method.

Keywords: presentation method of Information (adaptive – spontaneous) - cognitive representation - academic achievement - science understanding of learning disabilities course - Fifth grade elementary pupils

مقدمة البحث:

يفتقر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى كفاءة التمثيل المعرفي، حيث نجد أن معظم المعلومات والمفاهيم المكتسبة لهم سابحة أو طافية في البناء المعرفي وتفتقر إلى الاستيعاب والتسكين، ونظرًا إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يقومون بعمل ترابطات قصدية بين المعلومات في البناء المعرفي، فإنها لا تلبث أن تقل ويتناقص عددها بالفقد أو النسيان، وتتحلل آثارها داخل عمليات ونظم التجهيز، ويصبح البناء المعرفي لهم ضحلاً وهشًا ويؤثر مرةً أخرى على الاستيعاب أو التمثيل اللاحق للمعلومات والمعارف الجديدة، فتقل كفاءة التمثيل المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٢٠٠).

وترى الباحثة أن التلميذ يقوم ببناء تمثيلات عقلية لما يقرأه لكي يستطيع فهم مادة العلوم، أو أي مادة من المواد الأكاديمية الأخرى، فهو يقوم بعمل ترابطات بين المعلومات والمعرفة الجديدة المستدخلة والمذكورة في النص مع المعرفة السابقة والمخزنة في ذاكرته، ونظراً إلى أن الفهم القرائي يتأثر بالمعرفة السابقة للفرد، ونظراً إلى أن المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم هشًا ويتصف بالضحالة وعدم الترابط والتنظيم وبالتالي فإن الفرد يصعب عليه عمل ترابطات بين الأفكار المكتوبة في النص والمعرفة السابقة وبالتالي يصعب عليه فهم النص، ولذلك نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يتميزون بضعف التمثيل المعرفي للمعلومات والذي ينعكس بدوره على الأداء الأكاديمي للتلاميذ فينخفض التحصيل الدراسي لديهم.

ويتعامل المعلم داخل الصف مع مجموعات مختلفة ومتنوعة من التلاميذ، الذين يتباينون في استعداداتهم واهتماماتهم وخلفياتهم اللغوية والثقافية وخبراتهم السابقة، وهذه الخصائص المتنوعة للتلاميذ من الممكن أن تجعل المعلم غير قادر على القيام بعمله؛ لذا يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتلبية الاحتياجات الفردية لكل تلميذ على حدة، واتخاذ القرارات التعليمية التي تتيح لجميع التلاميذ التعلم والنمو وتحقيق مبدأ المساواة بين جميع التلاميذ (Allen, Matthews & Parsons, 2013, p. 115).

وبما أن اكتساب التلاميذ للمعلومات، واستيعابها، والتوليف بينها، والاشتقاق والتوليد منها وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة، يعتبر من الأهداف الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها جميع المؤسسات التعليمية في جميع المراحل التعليمية، وكل هذا يجعل الأمر مهمًا للبحث عن أفضل الوسائل والأساليب المتنوعة وطرق عرض المعلومات التي تساعد على رعاية جميع التلاميذ في جميع المراحل التعليمية والاهتمام بهم وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم بات البحث الحالي قضية بحثية تستحق الدراسة التدخلية التي تقوم بها الباحثة لمعرفة تأثير طريقة عرض المعلومات سواء كانت تكيفية أو تلقائية على التمثيل المعرفي وأبعاده لدى التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

مشكلة البحث:

نظرًا إلى أن الطريقة التقليدية هي الطريقة السائدة في تدريس العلوم، وهذه الطريقة لا تسمح بتلبية الاحتياجات الفردية لكل تلميذ على حدة كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك لأن كل تلميذ مختلف عن الآخر من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتعليمية، كما أن هذه الطريقة لا تقدم تدريس كافٍ وملائم وعالي الجودة إلى جميع التلاميذ، وبناءً عليه زاد عدد التلاميذ الذين يتم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات التعلم داخل المدرسة ولكن فعليًا فهم ليس لديهم صعوبات تعلم وإنما لديهم مشكلات تعلم.

مما سبق شعرت الباحثة بمشكلة البحث، فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يظهرون مستوى منخفض في التمثيل المعرفي للمعلومات، مما يؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، لذا ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بفئة صعوبات التعلم في جميع المؤسسات التعليمية، وتقديم تدخلات تدريسية عالية الجودة لهؤلاء التلاميذ تساعدهم على استيعاب المعلومات المقدمة لهم، ومحاولة تخطى العقبات التي تواجههم، واستخدم أفضل طرق واستراتيجيات التدريس التي تساعدهم على استيعاب المادة التعليمية المقدمة إليهم والاشتقاق والتوليد منها وتوظيفها في المجالات المختلفة.

لذا ترى الباحثة أن الطريقة التي يتبعها المعلم في عرض المعلومات سواء كانت (تكيفية – تلقائية)، من الممكن أن تسهم في الحد من ضعف أو قصور التمثيل المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسينه نسبيًا، مما يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسن في أدائهم في مادة العلوم ومختلف المجالات الأكاديمية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(أ) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق القبلي؟

(ب) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي؟

(ج) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي؟

(د) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(أ) تحديد أثر طريقة عرض المعلومات سواء كانت تكيفية أو تلقائية على التمثيل المعرفي وأبعاده لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(ب) تحديد طريقة عرض المعلومات الأكثر تأثيرًا على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(ج) فهم وتفسير العلاقة بين طريقة عرض المعلومات والتمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من:

(أ) توجيه انتباه المعلمين والتربويين بجميع المؤسسات التعليمية إلى استخدام طريقة عرض المعلومات الأكثر فعالية والتي تتناسب مع الإمكانات العقلية والخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم.

(ب) المساعدة في تقديم معلومات حول طبيعة التمثيل المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم يساعد المتخصصين في رفع كفاءة العديد من العمليات المعرفية التي تؤثر على التمثيل المعرفي والذي ينعكس بدوره على التحصيل الدراسي، وبالتالي الاسهام في حل المشكلات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم.

(ج) إعداد دورات لتدريب المعلمين في جميع المراحل التعليمية وبجميع المؤسسات على طرق التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتلبي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ على حده.

مصطلحات البحث:

أولاً: طريقة عرض المعلومات Presentation Method:

تبنت الباحثة طريقتين لعرض المعلومات هما:

١) **العرض التكيفي Adaptive Presentation:** يُعرف فتحي الزيات[١] العرض التكيفي بأنه قيام المعلم بعرض مدخلات نشطة ومتعمقة اعتمادًا على ما هو قائم بالفعل في البناء المعرفي للتلميذ، مغيرًا في ممارساته ومعارفه المهنية، استجابة للاحتياجات الفردية لكل تلميذ أو وفقًا لما يقتضيه الموقف التعليمي.

٢) **العرض التلقائي: Spontaneous Presentation** يُعرف فتحي الزيات[٢] العرض التلقائي بأنه: "قيام المعلم بعرض مدخلات الدرس المخطط مسبقًا، كي

(١) مناقشة علمية مع سيادته بتاريخ ٢٠١٥/٣/٢.

(٢) مناقشة علمية مع سيادته بتاريخ ٢٠١٥/٣/٢.

تتوافق مع ما يراه المعلم من ردود الأفعال غير المباشرة للتلاميذ، حيث يستخدم المعلم طرق تدريس أحادية الاتجاه منه إلى التلاميذ، مع إهماله لآراء التلاميذ ووجهات نظرهم".

ثانيًا: التمثيل المعرفي للمعلومات Cognitive Representation: يُعرفه فتحي الزيات (٢٠٠٠) بأنه: "قدرة الفرد على استيعاب المعلومات والمعارف، والتوليف بينها، والاشتقاق والتوليد منها، وتوظيفها أو تطبيقها في المجالات المختلفة، منتجًا صورًا عقلية علمية، أو أدبية، أو تعبيرية، أو أفكاراً وحلولاً للمشكلات المعرفية، يشتقها ويولدها نشاطك العقلي المعرفي مما تدرسه أو تقرأه أو تسمعه، وبصورة عامة ما تستدخله عقليًا ومعرفيًا أو تولفه أو تشتقه أو تبتكره".

ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات بأبعاده الخمسة التالية: (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٠).

البعد الأول: الاستيعاب: ويقصد به قدرة التلميذ على فهم المعاني التي يستهدفها المحتوى المعرفي موضوع المعالجة، سواء أكانت هذه المعاني مستدخلة بمعرفة المعلم أم مشتقة بواسطة المتعلم.

البعد الثاني: التوليف: "يقصد به قدرة التلميذ على استخدام الوحدات المعرفية المستدخلة بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لصياغة نواتج معرفية مختلفة ولكنها تعكس نفس مذاق تلك العناصر أو الوحدات".

البعد الثالث: الاشتقاق: "يقصد به قدرة التلميذ على اشتقاق معلومات وأفكار جديدة من المعلومات الموجودة في بناءه المعرفي، بحيث تنتج وحدات معرفية جديدة تختلف كميًا وكيفيًا عن الوحدات المعرفية الخام المستدخلة".

البعد الرابع: التوليد: "يقصد به قدرة التلميذ على توليد أفكار وآليات جديدة قائمة بما يضمن الجدة بالنسبة لخبراته السابقة وخبرات أقرانه".

البعد الخامس: التوظيف: "يقصد به قدرة التلميذ على استخدام المعلومات وتوظيفها في أغراض متعددة ومتنوعة توظيفًا فعالاً منتجًا".

ثالثًا: التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم: تعرفهم الباحثة بأنهم: "أولئك التلاميذ الذين يظهرون تباعدًا دالاً بين أدائهم المتوقع كما يُقاس باختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبار تحصيلي في العلوم، وتنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الفهم القرائي، ويستبعد منهم التلاميذ ذوي الإعاقات الحسية والإعاقة الذهنية والحرمان الثقافي والاقتصادي".

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث التالي في:

أ) **المحددات الموضوعية**: تتمثل في متغيرات الدراسة وهي طريقة عرض المعلومات (التكيفية – التلقائية) والتمثيل المعرفي للمعلومات والتحصيل الدراسي.

ب) **المحددات البشرية**: تكونت العينة من (٣٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠,٥ – ١١) سنة.

ج) **المحددات الزمنية**: تم التطبيق في بداية الصف الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦، بالإضافة إلى الفترة التي قضتها الباحثة في الصف الدراسي الأول لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم وحساب الخصائص السيكومترية للأدوات.

د) **المحددات المكانية**: تم التطبيق بمدرسة جزيرة الورد الابتدائية التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية.

إطار النظري:

أولاً: طريقة عرض المعلومات

يقصد بها الطريقة التي يستخدمها المعلم في عرض المعلومات أثناء القيام بشرح الدرس، واستخدمت الباحثة طريقتين لعرض المعلومات، لدراسة تأثير كل منهما على التمثيل المعرفي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات فهم العلوم وهما:

(١) العرض التكيفي للمعلومات

(٢) العرض التلقائي للمعلومات

١) العرض التكيفي Adaptive Presentation:

هو طريقة من طرق التدريس والتي تعكس التفاعلات التي تتم داخل الفصول الدراسية لشرح ما يقوم به المعلمون لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والمتعلقة بالتعلم، وفي التدريس التكيفي فإن المعلم يقوم بتشخيص احتياجات التلاميذ وتلبية احتياجات كل تلميذ على حدة .(Corno, 2008, p. 161)

ويرى Borich, (2011, p. 41) أن التدريس التكيفي يقوم على تطبيق إستراتيجيات تدريسية مختلفة على مجموعات متنوعة من التلاميذ، بحيث لا تمنع الطبيعة المتنوعة والمختلفة للتلاميذ والسائدة داخل الفصول الدراسية أي تلميذ من تحقيق التقدم والنجاح داخل الفصول الدراسية.

ويرى بعض المعلمين أن التدريس التكيفي هو التدريس الأفضل والأمثل والذي يلبي الاحتياجات الفردية للتلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم، والتوجه نحو الاستعدادات المختلفة لهم والقدرات العقلية والشخصية والأساليب المعرفية في التعلم. حيث تعتمد طرق التدريس التكيفي على التفاعل بين المعلم والمتعلمين .(Lian, 2003, p. 2)

٢) العرض التلقائي Spontaneous Presentation:

تبنت الباحثة وجهة نظر "فتحي الزيات" أثناء مناقشاته وحديثه مع الباحثة، وتم التوصل إلى البروتوكول التالي والذي استخدمته الباحثة أثناء عرض المعلومات سواء بطريقة تكيفية أو بطريقة تلقائية.

والجدول (١) يوضح الفرق بين العرض التكيفي والعرض التلقائي للمعلومات وآليات عرض الدرس باستخدام كلتا الطريقتين (فتحي الزيات[١]).

(١) مناقشة علمية مع سيادته بتاريخ ٢٠١٥/٣/٢.

جدول (١)

الفرق بين آليات العرض التكيفي والعرض التلقائي.

وجه المقارنة	العرض التكيفي	العرض التلقائي
المفهوم	يقصد بالعرض التكيفي قيام المعلم بعرض مدخلات نشطة ومتعمقة اعتمادًا على ما هو قائم بالفعل في البناء المعرفي للتلميذ، مغيرًا في ممارساته ومعارفه المهنية، استجابة للاحتياجات الفردية لكل تلميذ أو وفقًا لما يقتضيه الموقف التعليمي.	يقصد بالعرض التلقائي قيام المعلم بعرض مدخلات الدرس المخطط مسبقًا، كي تتوافق مع ما يراه المعلم من ردود الأفعال غير المباشرة للتلاميذ، حيث يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس أحادية الاتجاه منه إلى التلاميذ، مع إغفاله لآراء التلاميذ ووجهات نظرهم.
آليات العرض	١. يمكن للمعلم تعديل هدف الدرس بناءً على استجابات التلاميذ. ٢. يغير المعلم الوسائل والآليات لكى تتناسب مع ما يُثيره التلاميذ داخل الصف. ٣. يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس ثنائية الاتجاه منه إلى التلاميذ ومن التلاميذ إلى المعلم. ٤. يُعدل المعلم في مدخلات الدرس المخطط مسبقًا كي تتوافق مع ما يستثيره التلاميذ داخل الصف. ٥. يُعدل المعلم في الإستراتيجيات التعليمية التي لا تستقطب اهتمامات التلاميذ. ٦. استجابة المعلم لردود أفعال التلاميذ المباشرة (الملموسة). ٧. يطرح المعلم عدة أمثلة تتوافق مع استجابات التلاميذ. ٨. يبرز المعلم آراء التلاميذ الصحيحة المتعلقة بالدرس ووجهات نظرهم. ٩. يُبدى المعلم قدر من المرونة في تقويم الأنشطة الصفية التي يقوم بها التلاميذ.	١. يمكن للمعلم تعديل هدف الدرس ذاتيًا (من تلقاء نفسه). ٢. يستخدم المعلم الوسائل والآليات التي تتناسب مع محتوى الدرس. ٣. يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس أحادية الاتجاه منه إلى التلاميذ. ٤. يعرض المعلم مدخلات الدرس المخطط مسبقًا والتي تتوافق مع ما يراه المعلم من توقعاته لردود الأفعال غير المباشرة للتلاميذ. ٥. يستخدم المعلم الإستراتيجيات التعليمية التي يرى أنها ملائمة للتلاميذ من وجهة نظره هو. ٦. استجابة المعلم لردود أفعال التلاميذ غير المباشرة (غير الملموسة). ٧. يطرح المعلم عدة أمثلة تدعم محتوى الدرس كما يراه هو بغض النظر عن استجابات التلاميذ. ٨. يغفل المعلم آراء التلاميذ ووجهات نظرهم. ٩. يُبدى المعلم قدرًا ضئيلاً من المرونة في تقويم الأنشطة الصفية التي يقوم بها التلاميذ.

ثانيًا: التمثيل المعرفي للمعلومات

في حياتنا اليومية نستقبل العديد من المثيرات المتنوعة من البيئة المحيطة، ولكن يتم معالجة عدد قليل من هذه المثيرات في دماغنا، حيث يتم معالجة هذه المثيرات وربطها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وذلك لإعطاء استجابة مناسبة، ولتحقيق هذه العمليات فإن دماغنا يحتاج إلى ترميز المعلومات حتى يكون قادرًا على معالجتها في النشاط العقلي (Funahashi, 2007, p. 1).

ويرى Huenniger, (2013, p. 224) أن معظم القدرات المعرفية للإنسان تعتمد على البنية المعرفية، كيف ينتقل الناس في أنحاء العالم؟ كيف يقومون بحل مشكلاتهم؟ كيف يدركون البيئة المحيطة من حولهم؟ وعلى أي أساس معرفي يتخذ الأفراد قراراتهم ويستخلصون نتائجهم؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة فإن المعرفة والتمثيل العقلي المعرفي يكونان جزءًا من هذا الجواب، فالمعرفة هي مجموعة منظمة من المعلومات يمكن اكتسابها من خلال التعلم والتمثيل المعرفي.

ثالثًا: التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي:

تعد صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر شيوعًا وانتشارًا لدى ذوي صعوبات التعلم، بسبب ضآلة وضحالة المعرفة السابقة، حيث تقل حصيلة الوحدات المعرفية لديهم، مما يؤدي إلى قلة المكافئات المعرفية لديهم، وينشأ عن هذا صعوبات في الفهم القرائي، وهذه تؤثر مرة أخرى على خصائص المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لهم (فتحي الزيات، ٢٠٠٧، ص. ٤٩٧).

ويعتمد الفهم القرائي على بناء وتكوين المعنى من النص المكتوب، ولذلك فإن الهدف من عملية القراءة هو فهم واستيعاب ما هو مكتوب بالنص، ولفهم المعلومات الموجودة بالنص المقروء فإن التلاميذ يقومون ببناء تمثيلات عقلية لمعاني الأفكار المتواجدة بالنص أثناء عملية القراءة، ففهم النص المكتوب قائم على معالجة التمثيلات الرمزية لأجزاء الكلمات والجمل والعبارات، وفي نفس الوقت يجب على القارئ أن يربط الأفكار الموجودة بالجمل ببعضها البعض (Woolley, 2011, pp. 15 – 16).

أنماط التمثيل المعرفي:

قد لخص كل من " ستيرنبرج وستيرنبرج " أنماط التمثيل المعرفي في الجدول التالي:

جدول (٢)

أنماط التمثيل المعرفي ل. (Sternberg & Sternberg, 2012, 282)

نوع العلاقة	التمثيل اللفظي	التمثيلات التقريرية	التمثيل البصري
الأفعال Actions	الفأر عض القط	العضة هي الفعل الفأر هو الفاعل القط هو المفعول به	
الخصائص Attributes	الفئران لها فرو	الفرو هو السمة الفأر هو المفعول به	
العلاقات المكانية Spatial positions	القطة تحت المنضدة	تحت هي العلاقة المكانية القطة هي المفعول به	
عضو في فئة Category Membership	القط من الحيوانات	الفئة هي الحيوانات والقط هو عضو	

دراسات سابقة ذات الصلة:

استهدفت دراسة Murray & Pérez, (2015) المقارنة بين اثنين من طرق التعلم وهما التعلم التكيفي والتعلم التقليدي، من خلال المقارنة بين تحصيل الطلاب الذين تم تدريبهم على التعلم التكيفي، والطلاب الذين تم تدريبهم على التعلم التقليدي، وقد أُجريت الدراسة على (١٠٥) طالب منهم (٧١) إناثًا، (٣٤) ذكورًا وتم تدريبهم على التدريس التكيفي، و(١١٣) طالبًا منهم (٦٩) إناثًا، (٤٤) ذكورًا وتم تدريبهم على التدريس التقليدي، واستمر التدريب لمدة فصلين دراسيين وقام نفس المدرب بالتدريس لكلتا المجموعتين لتقليل تباين العوامل الدخيلة، ثم قام الباحثون بإجراء اختبار تحصيلي لتقييم الطلاب بعد الانتهاء من الدورة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : التعلم التكيفي يؤدي إلى تحسن جودة المخرجات التعليمية بشكل أكبر بكثير من التعلم التقليدي، حيث كان تحصيل

الطلاب مرتفع على تمارين التعلم التكيفي، كما أنه يُزيد من مثابرة الطلاب على أداء المهام المختلفة، والمشاركة في حل المشكلات.

بينما استهدفت دراسة Techataweewan, (2010) الكشف عن فعالية التدريس التكيفي وأثره على القدرة على التعلم. وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا من طلاب الجامعة، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وهي مكونة من (٣٠) طالبًا في الفرقة الثانية والذين يتعلمون من خلال الطريقة التكيفية، والمجموعة الضابطة وهي مكونة من (٣٠) طالبًا في الفرقة الثالثة والذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: التدريس التكيفي عن طريق شبكة الإنترنت، اختبار تحصيلي، واستمارة لتقييم رضا الطلاب عن البرنامج التدريسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. مجموعة التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة التكيفية كان تحصيلهم أعلى بكثير من أولئك الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

ب. مستوى رضا الطلاب عن التدريس التكيفي كان جيدًا.

أما دراسة Vogt & Rogalla, (2009) فقد استهدفت تدريب معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية على طريقة التدريس التكيفي ودراسة تأثير ذلك على التحصيل الدراسي لطلابهم، وتم تقسيم العينة على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٦٢٣) طالبًا و(٣٢) معلمًا في المرحلة الابتدائية والثانوية والذين تم تدريبهم على طريقة التدريس التكيفي، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٣٥٣) طالبًا و(١٨) معلمًا والذين لم يتم تدريبهم على طريقة التدريس التكيفي، وقام المعلمون بالاستجابة على مقالات قصيرة لقياس كفاءة التخطيط التكيفي، واختبار الفيديو لتقييم كفاءة تطبيق الممارسات التكيفية الخاص بكل منهم وتنفيذها، وذلك كاختبار قبلي للمعلمين، وقام الباحثان بقياس مستوى تحصيل الطلاب في العلوم قبل التدخل وبعد التدخل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أ- تزايدت كفاءة التدريس التكيفي لدى معلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب مقارنة بالمجموعة الضابطة. ب- ارتفع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في العلوم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وللكشف عن أثر كفاءة التدريس التكيفي على تعلم الطلاب قام Bruehwiler & Vogt, (2007) بدراسة استهدفت، وتم إجراء الدراسة على (٨٩٨) تلميذًا، منهم (٤٤٦) تلميذًا بالمرحلة الابتدائية و(٤٥٢) تلميذًا بالمرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثان الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في وحدة إنبات البذور، اختبار عام في العلوم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. ارتفع تحصيل الطلاب الذين يقوم بتدريسهم معلمون تكيفيون مقارنة بالطلاب الذين يقوم بتدريسهم معلمون على درجة أقل من التكيف.

ب. يوجد ارتباط موجب بين كفاءة التدريس التكيفي والتحصيل الدراسي للطلاب وجودة التعليم والعلاقة بين المعلم والطلاب.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(أ) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق القبلي.

(ب) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي.

(ج) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي.

(د) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، نظرًا لملائمته لموضوع الدراسة الحالية والتي تشتمل على المتغيرات التالية: المتغير المستقل ويتمثل في: طريقة عرض المعلومات (تكيفية – تلقائية). والمتغيران التابعان: وهو التمثيل المعرفي التحصيل الدراسي.

ثانيًا: مجتمع البحث: يتحدد مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ثالثًا: عينة البحث: أجرت الباحثة دراستها على عينة قوامها (٣٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة جزيرة الورد الابتدائية التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية.

ولتشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قامت الباحثة بتحديدهم على أساس ثلاثة محكات هم:

١) **محك التباعد**: Discrepancy Criterion تم فيه حساب التباعد بين الأداء المتوقع كما يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، والأداء الفعلي كما يقاس بالاختبار التحصيلي في مادة العلوم الذي قامت الباحثة بإعداده، بعد تحويل كل من درجات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية لها نفس المتوسط (صفر) والانحراف المعياري (واحد صحيح)، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل، فإذا كان الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والتحصيل تساوي واحد انحراف معياري فأكثر حينئذ يعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم، أما إذا كان الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والتحصيل أقل من واحد انحراف معياري حينئذ لا يعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم (٤٠) تلميذاً وتلميذة وذلك بعد تطبيق محك التباعد، وقد بلغ حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد تطبيق محك التباعد (٤٠) تلميذًا وتلميذة من أصل (٢٦١) تلميذًا وتلميذة.

٢) **محك الاستبعاد**: Exclusion Criterion وتم استبعاد عدد (١) تلميذة تعاني من ضعف شديد في البصر، وكذلك استبعاد عدد (١) تلميذ لديه مشكلات اجتماعية من خلال السجلات المدرسية.

٣) تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي: طبقت الباحثة هذا المقياس لاستبعاد التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، واختارت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات الفهم القرائي وذلك من منطلق أن الفهم القرائي يؤثر على فهم واستيعاب كافة المدخلات المعرفية المقروءة بما فيها العلوم، وتم استبعاد ثلاثة تلاميذ وفقًا لآراء المعلمين، وبذلك أصبحت العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم عددها (٣٥) تلميذاً وتلميذة بنسبة ١٣٪ من حجم العينة الكلية (٢٦١). وبذلك أصبحت العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عددها (٣٥) تلميذًا وتلميذة بنسبة ١٣٪ من حجم العينة الكلية (٢٦١).

وقامت الباحثة بتوزيع التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم إلى مجموعتين في ضوء المتغيرات المستقلة للدراسة: المجموعة الأولى: التي تدرس بالطريقة التكيفية وعددها (١٨) تلميذًا وتلميذة، المجموعة الثانية: التي تدرس بطريقة العرض التلقائية وعددها (١٧) تلميذًا وتلميذة .

رابعًا: أدوات البحث

١) اختبار تحصيلي في وحدة الطاقة (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي في ضوء جدول المواصفات، لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة الطاقة

الموضوعات	الأسئلة وأرقام الأسئلة في الاختبار	الأهداف السلوكية في المجال المعرفي			مجموع الأسئلة	الأوزان النسبية للموضوعات
		تذكر (٢٠) هدف	فهم (١٨)هدف	تطبيق (١٤) هدف		
الضوء (١٨) هدف	الأسئلة	٤	٤	٣	١١	٣٥٪
	أرقام الأسئلة في الاختبار	١ ، ٥ ، ٨ ، ١٢	٢ ، ٣ ، ٩، ١٣	٦ ، ٧، ١٦		
رؤية الأجسام الملونة (٩) أهداف	الأسئلة	٢	٢	١	٥	١٧٪
	أرقام الأسئلة في الاختبار	٤ ، ١٠	١١ ، ١٤	٢٠		
المغناطيسية (١٥) هدف	الأسئلة	٣	٣	٢	٨	٢٩٪
	أرقام الأسئلة في الاختبار	١٧ ، ١٩ ، ٢١	١٨ ، ٢٣ ، ٢٥	١٥ ، ٢٢		
المغناطيسية والكهربية (١٠) أهداف	الأسئلة	٣	٢	١	٦	١٩٪
	أرقام الأسئلة في الاختبار	٢٤ ، ٢٧ ، ٢٩	٢٦ ، ٢٨	٣٠		
مجموع الأسئلة		١٢	١١	٧	٣٠سؤال	
الأوزان النسبية لمستويات الأهداف		٣٨٪	٣٥٪	٢٧٪		١٠٠٪

الخصائص السيكومترية

أولاً: الصدق Validity

أ) **صدق المحكمين** : قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ومجال علم النفس التربوي، وأيضاً عدد من معلمي العلوم بالصف الخامس الابتدائي، وذلك لإبداء آرائهم في بنود الاختبار ومدى ملائمتها للبعد الذي تقيسه، وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على مفردات الاختبار التحصيلي بين (٨١,٨ – ١٠٠٪)، وهذه النسبة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق مما يجعله قابل للتطبيق على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي..

ب) الصدق التلازمي: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في وحدة الطاقة، ودرجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "رافن"، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٣٦- ٠,٤٤) وهي قيم دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة معقولة من الصدق.

ثانياً: الثبات Reliability

الثبات بطريقة ألفا – كرونباك: بلغ معامل الثبات بطريق ألفا – كرونباك (٠,٨٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذه القيمة تشير إلى ثبات عال ومرتفع للاختبار التحصيلي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق عن طريق حساب معامل ارتباط بين فقرات الاختبار وكل بعد من أبعاد التحصيل الدراسي وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٣٠- ٠,٧١)، وكذلك حساب ارتباط كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٧٣- ٠,٩١)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

رابعاً: حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار

تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠،٢٢ : ٠،٧٧)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٥ - ٠,٧٨)، وهذه النتائج تعد مؤشراً على مناسبة قيم معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار لمستوى أفراد عينة البحث. كما تراوح معامل التمييز لمفردات الاختبار بين (٠،٤١ : ٠،٥) وهو يعد مؤشراً على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية عالية.

٢ـ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين عماد أحمد حسن).

أ) الهدف من الاختبار: قياس العمليات العقلية للأطفال من عمر (٥,٥ – ١١) سنة.

ب) الخصائص السيكومترية للاختبار

أولاً: صدق الاختبار

١) الصدق التلازمي: قام مُعد الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة ودرجات التحصيل الدراسي في المواد المختلفة، وتراوحت معاملات

الارتباط بين (٠,٢٦ – ٠,٥٢) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة معقولة من الصدق.

٢) الصدق التكويني

قام مُعد الاختبار بحساب صدق التحليل العاملي لبنود المصفوفات الملونة على عينة الدراسة، لتحديد العوامل التي تتكون منها، وتوصل إلى العوامل التالية: الاستدلال المحسوس والمجرد، الإكمال المتصل والمنفصل، نمط الإكمال عن طريق الإغلاق.

ثانياً : ثبات الاختبار Reliability

١) طريقة إعادة تطبيق الاختبار :Test - Retest توصلت الدراسة التي أجراها مُعد الاختبار على الأطفال المصريين بإعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين إلى معامل ثبات مقداره (٠،٨٥)، وهو دال عند مستوى (٠،٠١) .

٢) طريق التجزئة النصفية Split – half Method

توصلت الدراسة التي أجراها مُعد الاختبار على عينة البحث بطريقة التجزئة النصفية إلى معامل ثبات مقداره (٠،٩١)، وهو دال عند مستوى (٠،٠١).

ثالثاً : الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار

قام مُعد الاختبار بتقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية الثلاث التي يتكون منها اختبار المصفوفات وهي (أ)، (أب)، (ب)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار بين (٠,٣٨ – ٠,٧٢) وأيضاً تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار والدرجة الكلية بين (٠,٧٣ - ٠,٨٩)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد / فتحي الزيات)

أ) الهدف من المقياس : الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي، وتم إعدادها لاستخدامها في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ بدءاً من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث الإعدادي.

ب) الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

أولاً: صدق الاختبار

١) صدق المحتوى : تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس صعوبات القراءة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٢٣ – ٠,٧٦٧)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق فقرات مقياس صعوبات القراءة فيما يقيسه.

٢) الصدق البنائي أو الصدق التكويني : تم حساب معاملات الارتباط بين مقياس صعوبات القراءة ومقياس صعوبات الكتابة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين مقياس صعوبات القراءة ومقياس صعوبات الرياضيات، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٤).

ثانياً: ثبات الاختبار

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية وعددها (١٠) مفردات، والفقرات الزوجية وعددها (١٠) مفردات، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٩٢٢ – ٠,٩٧٦) وهذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٤) مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد / فتحي الزيات)

أ) الهدف من المقياس: قياس قدرة التلميذ على استيعاب للمعلومات والتوليف بينها والاشتقاق منها والتوليد المعرفي لها وتوظيفها.

ب) وصف المقياس: يتكون مقياس التمثيل المعرفي الذي أعده " فتحي الزيات" من خمسة أبعاد ويشتمل كل محور على (١٠) فقرات وهذه الأبعاد هي: الاستيعاب، والتوليف، والاشتقاق، والتوليد، والتوظيف. ونظراً إلى أن المقياس الذي أعده " فتحي الزيات " تم تصميمه لقياس التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية، لذا قامت الباحثة بتطبيقه على عدد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وأيضاً عدد من مدرسي اللغة العربية وعددهم (٦) مدرسين ومدرسات، لمعرفة مدى ملاءمة المفردات والألفاظ المستخدمة في الاختبار للمرحلة العمرية للتلاميذ، وقامت الباحثة بتعديل وإعادة صياغة بعض الأسئلة لكي تتلاءم مع مستوى التلاميذ، وقد جاءت التعديلات في ضوء آراء المعلمين

والتلاميذ والمشرفين والباحثة، وتم حذف الفقرات التالية بعد أن اتفق المعلمين والمشرفين على حذفها نظراً لصعوبة مفرداتها وعدم شيوعها عند التلاميذ وهي :

١. هل يتراكم لديك أنماط من العلاقات المشتقة أو المولدة من المعارف؟
٢. هل تقوم بتوليف صور ذهنية أو عقلية لمختلف المعارف بمجال دراستك؟
٣. هل تقوم بعمل تقويمات وتحليلات لبعض المعلومات التي تتلقاها؟
٤. هل تقوم بتوظيف الصياغات الرمزية للمفاهيم والحقائق في دراستك؟
٥. هل تقوم بعمل ترابطات أو تكاملات أو تصنيفات لما تدرسه؟

وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وكل بعد مكون من (٩) فقرات.

جـ) الخصائص السيكومترية لمقياس التمثيل المعرفي للمعلومات

أولاً: الصدق

أ) الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٩- ٠,٥٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ، وأيضاً دلالة الدرجة الكلية للتمثيل المعرفي مع التحصيل الدراسي مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة معقولة من الصدق.

ب) الصدق التمييزي : ويعني قدرة مقياس التمثيل المعرفي على التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد التمثيل المعرفي والدرجة الكلية لصالح التلاميذ العاديين، حيث كانت قيمة (ت) = ٢,٩٤٩ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: الثبات

الثبات بإعادة تطبيق الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية، وبعد فاصل زمني أسبوعين قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار، وحساب الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، وتراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (٠,٣٢٩ – ٠,٥٢٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة معقولة من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معامل ارتباط فقرات الاختبار بكل بعد (الاستيعاب، التوليف، الاشتقاق، التوليد، التوظيف)، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٣٠- ٠,٦٩)، وكذلك ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٨٣- ٠,٨٦) و كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

خامسًا: خطوات البحث

للتحقق من فروض البحث، قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية:

(١) اختيار عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها (٢٦١) تلميذاً وتلميذة.

(٢) تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم من أفراد العينة، وبعد تطبيق جميع محكات التشخيص كما ذُكر سابقًا أصبحت النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم (٣٥) تلميذاً وتلميذة.

(٣) تقسيم عينة التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: التي تدرس بطريقة العرض التكيفية وعددها (١٨) تلميذًا وتلميذة، المجموعة الثانية: التي تدرس بطريقة العرض التلقائية وعددها (١٧) تلميذًا وتلميذة.

(٤) التطبيق القبلي لمقياس التمثيل المعرفي للمعلومات والتحصيل الدراسي على التلاميذ ذوي صعوبات فهم العلوم.

(٥) شرح وحدة الجهاز الدوري والإخراجي من كتاب أنت والعلوم للصف الخامس الابتدائي بالطريقة التكيفية والطريقة التلقائية.

(٦) التطبيق البعدي لمقياس التمثيل المعرفي للمعلومات والتحصيل الدراسي على ذوي صعوبات فهم العلوم.

(٧) المعالجة الإحصائية للبيانات للتحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي

(الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق القبلي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني « « Mann – Whitney للمجموعات المستقلة لتوضيح الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعات التالية:

المجموعة الأولى: تدرس بطريقة العرض التكيفية.

المجموعة الثانية: تدرس بطريقة العرض التلقائية.

في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، وقد أسفر ذلك عن الجدول (٤).

جدول (٤)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي في التطبيق القبلي.

البعد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستيعاب	المجموعة التكيفية	١٨	١٨,٥	٣٣٣	١٤٤	٠,٢٩٩	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	١٧,٤٧	٢٩٧			
التوليف	المجموعة التكيفية	١٨	١٥,٧٢	٢٨٣	١١٢	١,٣٦٤	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	٢٠,٤١	٣٤٧			
الاشتقاق	المجموعة التكيفية	١٨	١٨,٣٣	٣٣٠	١٤٧	٠,٢٠	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	١٧,٦٥	٣٠٠			
التوليد	المجموعة التكيفية	١٨	٢١	٣٧٨	٩٩	١,٧٩٣	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	١٤,٨٢	٢٥٢			
التوظيف	المجموعة التكيفية	١٨	١٥,٧٨	٢٨٤	١١٣	١,٣٣٣	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	٢٠,٣٥	٣٤٦			
التمثيل المعرفي	المجموعة التكيفية	١٨	١٧,١٧	٣٠٩	١٣٨	٠,٤٩٦	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	١٨,٨٨	٣٢١			
التحصيل الدراسي	المجموعة التكيفية	١٨	١٧,٤٧	٣١٤,٥	١٤٣	٠,٣١٨	غير دالة
	المجموعة التلقائية	١٧	١٨,٥٦	٣١٥,٥			

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي في التطبيق القبلي، وبالتالي تقبل الفرض الأول، وتفسر الباحثة ذلك بأن كلتا المجموعتين متكافئتين في التطبيق القبلي نتيجة لعدم وجود تدخل في أي منهما.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني «Mann – Whitney »للمجموعات المستقلة لتوضيح الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعات التالية:

المجموعة الأولى: تدرس بطريقة العرض التكيفية.

المجموعة الثانية: تدرس بطريقة العرض التلقائية.

في التمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، وقد أسفر ذلك عن الجدول (٥).

جدول (٥)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي.

البعد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستيعاب	المجموعة التكيفية	١٨	٢٦	٤٦٨	٩	٤,٧٨	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩,٥٣	١٦٢			
التوليف	المجموعة التكيفية	١٨	٢٤,٦١	٤٤٣	٣٤	٤,٠١	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	١١	١٨٧			
الاشتقاق	المجموعة التكيفية	١٨	٢٦,٣٩	٤٧٥	٢	٥,٠٤	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩,١٢	١٥٥			
التوليد	المجموعة التكيفية	١٨	٢٦,٣٩	٤٧٥	٢	٥,٠١	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩,١٢	١٥٥			
التوظيف	المجموعة التكيفية	١٨	٢٥,٧٨	٤٦٤	١٣	٤,٦٥	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩,٧٦	١٦٦			
التمثيل المعرفي	المجموعة التكيفية	١٨	٢٦,٥	٤٧٧	صفر	٥,٠٥	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩	١٥٣			
التحصيل الدراسي	المجموعة التكيفية	١٨	٢٥,٩٢	٤٦٦,٥	١٠,٥	٤,٧٤	٠,٠١
	المجموعة التلقائية	١٧	٩,٦٢	١٦٣,٥			

ويتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية ومجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي لصالح مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية (متوسط الرتب الأعلى)، حيث تراوحت قيمة Z بين (٤,٠١، ٥,٠٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تفوق المجموعة المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي. وبالتالي يتم رفض الفرض الثاني.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

ترى الباحثة أن وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية والتلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيي الدراسي لصالح مجموعة التلاميذ المُقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية، قد يكون راجعًا إلى الآليات التي اتبعتها الباحثة عند استخدام طريقة العرض التكيفية والتي تعمل على:

١. زيادة تركيز انتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك يكون راجعًا إلى تفاعل المعلم مع تلاميذه طوال الشرح، فهذه الطريقة تعتبر أن التلميذ هو محور ومركز العملية التعليمية، وفيها يطرح المعلم على تلاميذه ما لديه من أسئلة واستفسارات ويترك المتعلم يتوصل إلى الإجابة بنفسه ويعبر عما تعلمه بكل حرية دون الخوف والتقيد من الإجابة بشكل خاطئ، فيشعر المتعلمون بالمتعة والحماس حينما يناقشون ويسألون ويجيبون فتنمو لديهم الثقة في أنفسهم وتزداد دافعيتهم للإنجاز ويرتفع مفهوم الذات لديهم وكل ذلك ينعكس على أدائهم الأكاديمي.

٢. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على فهم واستيعاب المعلومات التي يشرحها المعلم، وربط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة والمخزنة في البناء المعرفي للتلاميذ، والتوليف بين هذه المعلومات والاشتقاق منها وإنتاج معلومات مختلفة كميًا وكيفيًا عن المعرفة المستدخلة، وبالتالي توظيفها في المجالات المختلفة، ومن ثم ترتفع كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ، والذي بدوره ينعكس على كفاءة جميع عمليات النشاط العقلي المعرفي للتلاميذ، حيث تتسم معلوماتهم وأفكارهم بالترابط والتنظيم مما يساعدهم في بناء خرائط معرفية تساعدهم على تذكر المعلومات واستدعاؤها من الذاكرة طويلة المدى، فينعكس ذلك على الأداء الأكاديمي للتلاميذ فيرتفع التحصيل الدراسي لديهم وذلك هو الهدف الذي تسعى إليه جميع المؤسسات التعليمية وجميع أولياء الأمور.

٣. زيادة حماس ونشاط التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة، إذ تعمل هذه الطريقة على تنشيط أذهان جميع التلاميذ بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وانتقال التلاميذ من حالة الصمت والسلبية التي تسود في الطريقة

التلقائية إلى حالة المناقشة وتبادل الآراء والأفكار وتبادل وجهات النظر حول الموضوعات التي يتم مناقشتها والأسئلة التي يطرحها المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موراي وبيريز (Murray & Pérez, 2015)، ودراسة تشاتاويوان (Techataweewan, 2010)، ودراسة فوغت وروجالا (Vogt & Rogalla, 2009) ودراسة بروهويلر وفوغت (Bruehwiler & Vogt, 2007) حيث أكدوا على أن طريقة العرض التكيفية تؤدي إلى تحسن جودة المخرجات التعليمية بشكل أكبر بكثير من التدريس التقليدي، ووجدوا أن تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة التكيفية أعلى بكثير من تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية.

كما أكدت هذه الدراسات على أنه يمكن إعداد دورات تدريبية للمعلمين لرفع كفاءة التدريس التكيفي لديهم، حيث يتم تدريبه المعلمين على كيفية خطوات التدريس التكيفي داخل الصف، وتوصلوا إلى أن المعلم الأكثر تكيفًا مع التلاميذ، فإن ذلك ينعكس على أداء طلابه فيزداد التحصيل الأكاديمي لهم.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن « Wilcoxon»للمجموعات المرتبطة لتوضيح الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، وقد أسفر ذلك عن الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي .

أبعاد التمثيل المعرفي	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستيعاب	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ٦ ١٢	صفر ٣,٥	صفر ٢١	٢,٢٢	٠,٠٥
التوليف	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ١٢ ٦	صفر ٦,٥	صفر ٧٨	٣,٠٦	٠,٠١
الاشتقاق	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ١٠ ٨	صفر ٥,٥	صفر ٥٥	٢,٨٧	٠,٠١
التوليد	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ٨ ١٠	صفر ٤,٥	صفر ٣٦	٢,٥٥	٠,٠١
التوظيف	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ٦ ١٢	صفر ٣,٥	صفر ٢١	٢,٢٢	٠,٠٥
التمثيل المعرفي	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ١٤ ٤	صفر ٧,٥	صفر ١٠٥	٣,٣٠	٠,٠١
التحصيل الدراسي	السالبة الموجبة المرتبطة	٠ ١٦ ٢	صفر ٨,٥	صفر ١٣٦	٣,٥٣	٠,٠١

ويتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي (متوسط الرتب الأعلى)، حيث تراوحت قيمة Z بين (٢,٢٢، ٣,٥٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١).

تفسير نتائج الفرض الثالث:

ترى الباحثة أن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي قد يكون راجعًا إلى الآليات التي اتبعتها الباحثة عند استخدام طريقة العرض التكيفية والتي تعمل على:

١. إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ بما فيهم ذوي صعوبات التعلم للتعبير عن البنى المعرفية لهم والمعارف والمعلومات التي يمتلكونها، من خلال التعبير عن آرائهم وأفكارهم وعرض وجهات نظرهم حول المعلومات التي يشرحها المعلم أثناء الدرس، ومن ثم فإن هذه الطريقة تساعد المعلم على تعديل المفاهيم والمعتقدات الخاطئة الراسخة في أذهان التلاميذ والتي يعتقدون أنها صحيحة، نتيجة التفاعل الذي يحدث بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض، وهذا من شأنه أن يرفع من الفهم والاستيعاب والتوليف والاشتقاق والتوليد والتوظيف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم ترتفع كفاءة التمثيل المعرفي لديهم، فينعكس ذلك على أدائهم الأكاديمي ويرتفع التحصيل الدراسي لهم.

٢. زيادة مثابرة جميع التلاميذ على القيام بالمهام الموكلة إليهم، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم سواء كانت تعليمية أو أي مشكلات حياتية تواجههم، وزيادة رضاهم حول المادة التعليمية المقدمة إليهم.

نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن «Wilcoxon» للمجموعات المرتبطة لتوضيح الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، وقد أسفر ذلك عن الجدول (٧).

جدول (٧)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي

أبعاد التمثيل المعرفي	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستيعاب	السالبة الموجبة المرتبطة	١١ ٦ ٠	٩,٢٣ ٨,٥٨	١٠١,٥ ٥١,٥	١,١٨٧	غير دالة
التوليف	السالبة الموجبة المرتبطة	٨ ٩ ٠	١٠,٧٥ ٧,٤٤	٨٦ ٦٧	٠,٤٥٦	غير دالة
الاشتقاق	السالبة الموجبة المرتبطة	١١ ٣ ٣	٦,٩١ ٩,٦٧	٧٦ ٢٩	١,٤٨٠	غير دالة
التوليد	السالبة الموجبة المرتبطة	٧ ٩ ١	١١,١٤ ٦,٤٤	٧٨ ٥٨	٠,٥١٩	غير دالة
التوظيف	السالبة الموجبة المرتبطة	١٦ ١ ٠	٨,٨١ ١٢	١٤١ ١٢	٣,٠٥٨	٠,٠١
التمثيل المعرفي	السالبة الموجبة المرتبطة	١٤ ٣ ٠	٩,٣٦ ٧,٣٣	١٣١ ٢٢	٢,٥٨٥	٠,٠١
التحصيل الدراسي	السالبة الموجبة المرتبطة	٨ ٦ ٣	٧,٥٠ ٧,٥٠	٦٠ ٤٥	٠,٤٧٧	غير دالة

ويتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي، ماعدا بعد التوظيف والدرجة الكلية للتمثيل المعرفي حيث تراوحت قيمة Z بين (٢,٥٨٥، ٣,٠٥٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

تفسير نتائج الفرض الرابع:

ترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدم لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية في التطبيق القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي، ومعنى ذلك أن هذه الطريقة ليست فعالة في التدريس حيث وُجد أن التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي للتلاميذ الذين تم تدريسهم بهذه الطريقة منخفضًا عن التلاميذ الذين تم تدريسهم بطريقة العرض التكيفية وذلك بسبب:

(١) الطريقة التلقائية لا تسمح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم وعرض أفكارهم ووجهات نظرهم في المعلومات التي يشرحها المعلم أثناء الدرس، فهذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا تلبي احتياجات كل تلميذ على حدة.

(٢) الطريقة التلقائية لا تساعد التلاميذ على ربط المعلومات والمعارف الجديدة التي يشرحها المعلم بالمعرفة السابقة والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وذلك لأنها لا تساعد التلاميذ على التعبير عما يمتلكونه من معلومات ومعارف ومهارات، وإنتاج معلومات ومعارف وأفكار تُميز بنيتهم المعرفية عن غيرهم من التلاميذ.

توصيات البحث

في ضوء نتائج الدراسة التي أشارت إلى أن مجموعة التلاميذ الذين قُدمت إليهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية يكون التمثيل المعرفي لديهم أكبر من مجموعة التلاميذ الذين قُدمت إليهم المعلومات بطريقة العرض التلقائية، لذا ترى الباحثة أنه يمكن الاعتماد على هذه النتائج في:

(١) إعداد دورات للمعلمين في جميع المراحل التعليمية لتدريبهم على طرق التدريس الحديثة والتي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتلبي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ على حدة.

(٢) تدريب المعلمين على كيفية إعداد برامج لرفع كفاءة العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة التمثيل المعرفي.

(٣) تدريب التلاميذ على النماذج المختلفة لتمثيل المعلومات والتي تساعدهم على التعلم وتذكر المعلومات واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى.

المراجع

عماد أحمد حسن على (٢٠١٤). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيص**ية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٠، ٦-٨ مارس). النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات وسوء التمثيل المعرفي للمعلومات. المؤتمر الرابع لكلية التربية، جامعة البحرين.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

Allen, M. H., Matthews, C. E., & Parsons, S. A. (2013). A second-grade teacher›s adaptive teaching during an integrated science - literacy unit. *Teaching and Teacher Education*, 35, 114 - 125.

Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods*. Boston: Pearson Education.

Bruehwiler, C., & Vogt, F. (2007 August). Adaptive Teaching Competency and Student Learning. *In 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction*, Budapest, Hungary.

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173

Funahashi , S. (2007). *Representation and Brain*. Japan: Hong Kong Printing and binding.

Huenniger, D. (2013).*Cognitive Psychology and Cognitive Neuroscience.* Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Hypothalamus.

Lian,Y. (2003, 21 - 25 July). Adaptive teaching for large classes. *International Conference on Engineering Education*, Valencia, Spain.

Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. *International Journal of an Emerging Transdiscipline*,18, 111-125.

Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology (6th Ed.)*. California: Pomona publishing services.

Techataweewan, W. (2010, October). Adaptive Web-Based Instruction for Enhancing Learning Ability. *6th International Conference on Intelligent Information Processing*, Springer, Berlin Heidelberg.

Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.

Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. New York: Springer.

تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي فى ضوء مهارات التفكير الإبداعي

أ. ريم عطيه غانم المحياوي **د. خديجة محمد عمر حاجي**
قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة طيبة

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي الكشف عن درجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في : الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، فصممتا أدوات البحث المتمثلة في قائمة مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، حيث اشتملت على (٢٢) مهارة، وقد أخذت الباحثتان بما حصل على (٨٠٪) من آراء المحكَّمين، كما تمثلت في بطاقة تحليل كتاب اللغة العربية حيث فُرغت القائمة في الأداة الرئيسة وهي بطاقة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية وطبقت الأدوات بعد التأكد من صدقها، وحساب ثباتها. وقد تكَّون مجتمع البحث من جميع أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، أما عينة البحث تمثلت في مجتمعها البالغ عدده (٣٤٨) نشاطًا بواقع (١٦٩) نشاطًا في المستوى الأول، و (١٧٩) نشاطًا في المستوى الثاني، وجرى اختيار الأنشطة بطريقة العينة القصدية. كما استخدمت الباحثتان عددًا من الأساليب والمعالجات الاحصائية وصولاً إلى نتائج البحث، مثل: التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة (Holsti) لحساب ثبات أداة التحليل. وتوصل البحث إلى نتائج عديدة منها: راعت أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارة الطلاقة بدرجة متوسطة بلغت نسبتها (٣٠٪)، بينما رُوعيت مهارة المرونة بدرجة ضعيفة بلغت نسبتها (١٩٪)، في حين بلغت نسبة مراعاة مهارة الأصالة (٢٩,٥٪) بدرجة متوسطة، ونسبة مراعاة مهارة التفاصيل (٢١,٥٪) بدرجة ضعيفة. وخرجت الدراسة بعدة توصيات من أبرزها: توجيه نظر القائمين على تخطيط وتأليف مناهج اللغة العربية إلى مراعاة التعريفات الإجرائية التي تعكس طبيعة مهارة الأصالة بصورتها الدقيقة وذلك كما ورد في الأدبيات التربوية، عند بناء أنشطة كتب اللغة العربية.

Analysis of the Arabic Language Textbook of grade One Secondary in Light of the Skills of Creative Thinking

By Reem Atiyyah Almehyawi

The current research aimed to explore the rate at which the Arabic Language textbook of grade One Secondary takes into account the skills of creative thinking in form of fluency, flexibility, originality and elaboration.In order to verify that, the researcher adopted the descriptive analytic approach, designing the research tools that appeared in form of a list of the skills of creative thinking, suitable for grade One Secondary students. This tool comprised of (22) skills, which gained the approval of (80%) of arbitrators. Moreover, it was in form of a card meant to analyze the Arabic language textbook whereby the list was emptied and reduced to the main research tool. Having verified their reliability and validity, the tools were applied.The research population comprised of all the activities in the grade One Secondary Arabic language textbook. The sample, which was intentionally selected, had a population of (348) activities, with (169) in the first level and (179) in the second. The researcher also used a good number of statistical methods such as frequencies, percentages, and Holsti formula to calculate the stability of the analysis tool. However, the research attained numerous findings including the following: activities of grade One Secondary textbook took into account the skill of fluency at an average rate of (30%), while it considered the skill of flexibility at a poor rate of (19%). Conversely, the rate at which originality was taken into account reached (29.5%), which is on the average, while elaboration was considered at a poor rate of (21.5%). The research made several recommendations the most paramount of which are drawing the attention of those responsible for planning and authoring Arabic language curriculums to consider equilibrium and inclusiveness of the skills of creative thinking when building activities of the Arabic language textbooks.

مقدمه:

تحظى اللغة العربية بمكانة رفيعة من بين لغات العالم، فهي اللغة المقدسة التي اختارها الله لكتابه المقدس فقد قال__سبحانه وتعالى _ في محكم تنزيله: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) [الزخرف: ٣]، وقال - تقدست أسمائه - (وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ × قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ) [الزمر: ٢٧- ٢٨]، وتعد اللغة العربية من أسمى اللغات، وأشرفها على وجه الأرض، كرمها الله بأن أنزل بها خير كتبه فصاحةً، وأوضحها بيانًا، وأجملها أسلوبًا، وأقدرها أداءًا، وأطوعها استيعابًا.

وهي لغةً تعهدها الله -جل شأنه – بالحفظ والخلود؛ حفظاً لهذا الدين فقد قال- جلت قدرته- (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [سورة الحجر: ٩]

و اللغة العربية وعاء تراثنا وحضارتنا الإسلامية فهي اللغة التي عبّر بها العربي عن نفسه، وعمّا اختلج في صدره، وعمّا دار في عقله من أفكار ورؤى، وبها حصل التفاعل الإجتماعي والفكري والنفسي بين أفراد المجتمع، وهي اللغة التي نعبر بها عن واقعنا وأحلامنا وتخيلاتنا، وكل ما يتصل بحاضرنا وماضينا، هذا فضلاً على أنها لغة نعبر بها عن حضارتنا، بما تحمله من علوم وفنون وثقافة .

وهي تتمتع بقدرة فائقة على احتواء العلوم والمعارف المختلفة، واحتواء كل جديد فيها، فاللغة وعاء الفكر، المحددة لملامحه الخاصة والعامة، والمؤثرة في حاضره ومستقبله والمستهدف منه (يوسف،٢٠٠٧، ص٢٥).

وهناك علاقة بين التفكير و اللغة، وهي أن التفكير يسبق اللغة، حيث ينمو التفكير أولاً من خلال التفاعل مع البيئة، ثم يتبعه الإرتقاء اللغوي، ولا يوجد تفكير بلا لغة، فالمعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير، لذلك لا يمكن للشخص الأصم أن يرقى بتفكيره إلى المستوى المتقدم من التفكير نظراً للتباطؤ في نموه اللغوي (العتوم، والطرح، وذياب،٢٠٠٧، ص٢٤-٢٥).

والتفكير من العوامل المهمة التي تساعد الإنسان على التكيف مع المجتمع ورفع استعداداته نحو بيئات التعلم المختلفة، فضلاً عن ارتكازه على الخبرة الذاتية وتنظيمها واستخدامها بطريقة مرنة توصله لحل مشاكله المختلفة.

ويعد التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير التي تدفع إلى التحرر الفكري، والإثراء المعرفي المعتمد على عمليات ذهنية متقدمة تتمثل في حلول وأفكار وسلوكيات غير عادية. ولقد أشار Karaka & kavas (2008)، إلى ضرورة التفكير الإبداعي للقرن الحادي والعشرين، فنحن نواجه حيرة عالمية، فوضى، تغيير، سرعة، وتعقيد. ونعيش في عصر الطفرة التقنية والعولمة، والمنافسة القوية (ص٩).

فالتفكير الإبداعي يزيد من وعي الفرد بذاته وبمن حوله عن طريق إدراكه للعلاقات الجديدة والقديمة بين الأشياء والتنبؤ، ونواتج تلك العلاقات على نحو يزيد من ثقة الفرد بنفسه وبما يمتلكه من قدرات تمكّنه على مواجهة الحياة الخارجية وهذا غاية ما تسعى إليه التربية (مصطفى، ٢٠١١، ص٨٠).

وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب هي في الواقع زيادة وعيهم بما يدور حولهم، ومعالجة القضية من وجوه متعددة، وزيادة فاعليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، كما أنها تزيد من كفاءة العمل الذهني لدى الطلاب في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وتفعيل عملي لدور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية (غانم،٢٠٠٩م، ص٢١٤) فالتفكير الإبداعي ليس عملية آليّة، بل عملية ذهنية تحتاج إلى تدريب وممارسة حتى يصل الفرد إلى نتائج جديدة، وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب إحدى النتائج المترتبة على مرورهم بخبرات محددة ضمن كتب ومواد مقررة (العياصرة،٢٠١١م، ص٢٠٦).

يقول مصطفى (٢٠١١) إن التفكير الفعّال يتطلب تعليمًا وتوجيهًا مقصودًا مستمرًا وممارسة، ليتحول التفكير إلى ثقافة ليصبح الطلاب بعدها قادرين على التفاعل الايجابي الدائم الذي لا يكون مجرد رد فعل، بل يؤسس للتعامل مع التوقعات قبل حدوثها (ص٢٣).

وقد أشار Nagamurali (2013) إلى أنه يجب على المربين تشجيع وتنمية أنماط مختلفة من الإبداع الذي يمكن أن ينشأ من مزيج من التفكير المنطقي وغير المنطقي، من خلال ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، حيث أن تلك المهارات تلعب دوراً بارزاً لقولبة طالبي المعرفة اللذين هم الأفراد المسئولين لإيجاد مكان أفضل للجيل الحاضر والمستقبل (ص ١٢٥).

إن قضية تنمية التفكير تمثل إحدى الركائز الأساسية في الأنظمة التربوية الحديثة، ولما كانت عملية التفكير يمكن اكتسابها من خلال عملية التعلم، فقد أصبح من واجب القائمين على العملية التربوية تحقيق أهداف الأنظمة التربوية المتمثلة في تنمية العقل، وتعليم التفكير، من خلال تهيئة المواقف التعليمية والتعلمية التي تحفز الطلاب على القيام بالعمليات العقلية النشطة التي تستند إلى التأمل والتفكير الإبداعي(الموسى،٢٠١١م،ص٥٤).

لذلك حظيت المناهج الدراسية ولاسيما مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية باهتمام وعناية وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، فقد اهتمت بتطويرها وفق ما نادت به الاتجاهات التربوية الحديثة وذلك وصولاً لتحقيق أهداف التربية من خلال مخرجات تعليمية تمتلك مهارات التفكير اللازمة ولا سيما مهارات التفكير الإبداعي، للمساهمة في رقى المجتمع وللنهوض به ، فالمجتمعات لم تعد بحاجة إلى أفراد بقدر حاجتها إلى عقول تستثمر معطيات الحياة على نحو يزيد من تقدمها ومن قوتها.

إن مناهج اللغة العربية لابد أن تُبنى حسب اهتمامات الطلاب، فهم لا يتعلمون اللغة لغرض، أو لهدف، أو لوظيفة واحدة، بل يتعلمونها لأغراض عديدة، ويستخدمونها في سياقات ومواقف مختلفة (الكخن،٢٠٠٦، ص١٢٢).

فطالب المرحلة الثانوية تزداد لديه قدرته على التفاعل مع عملية التعليم والتعلم؛ عندما يكون هناك إثارة لتفكيره، بفتح آفاق جديدة أمامه تجعله محوراً أساسياً لإدارة التفكير المثار لديه، وصولاً به إلى تنشيط وتنمية مهارات التفكير العليا من تصنيف، وترميز، وتحليل، وتركيب، وربط، وتقويم، وطلاقة، ومرونة، وحساسية تجاه المشكلات وإبداع (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧، ص١٥٧).

لذا أوصت دراسة ناصر وأخرس(٢٠١٣) بإعداد برامج لتنمية التفكير الإبداعي تتبناها وزارة التربية والتعليم، وتدخلها ضمن المقررات الدراسية حسب المراحل الدراسية، وأوصت دراسة الحارثي (٢٠١٣) بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمات حديثات الخبرة التدريسية في مجال تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتقديم نموذج عملي لكيفية مساهمة المعلمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات من خلال تكليف المشرفات التربويات والمعلمات المتميزات بإجراء حصص نموذجية مرتكزة على الأنشطة والممارسات العملية المنمية لمهارات التفكير الإبداعي، كما أوصت دراسة جروان و العبادي (٢٠١٤) بتوظيف استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية المختلفة، وإدخال بعض المواقف والأنشطة التي تستثير التفكير وتنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وكذلك أوصت دراسة الذبياني (٢٠١٤) بالاهتمام أكثر بمهارات التفكير الإبداعي، وتضمينها بشكل أساسي، ومراعاة التوازن والشمول بين مهارات التفكير الإبداعي، والاهتمام بالأنشطة التي تنميها.

إن أنشطة التفكير من الوسائل المهمة في نجاح عملية التعليم والتعلم، فهي تهيئ الموقف التعليمي للطلاب للكشف عن قدراتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية، كما أنها تتيح للمعلم فرصاً لمراعاة الفروق الفردية بينهم بصورة فاعلة. إضافة إلى أنها نشاطات تفتح آفاقًا واسعة للبحث والاستكشاف، والمطالعة، وحل المشكلات والربط بين خبرات التعلم السابقة واللاحقة. والربط بين خبرات التعلم في الموضوعات الدراسية المختلفة (أحمد،٢٠٠٧م،ص٢١٨). وقد أشار Caroselli (2009) إلى أنه لابد أن تهدف أنشطة التفكير الإبداعي إلى المهام الضرورية لأنشطة الحياة اليومية، التي تزيد من إحتمال السلوك الإبداعي (ص ٥).

واستجابة لما سبق تبنت العديد من المناهج، ومن بينها مناهج اللغة العربية سياسة تطويرية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، ولا سيما مهارات التفكير الإبداعي. فبنيت المناهج وفق المدخل التكاملي بين فنون اللغة العربية ووظفت أنشطة: النصوص الأدبية، والقواعد النحوية، والنصوص القرائية، وسائر فروع اللغة العربية، توظيفًا لا يقف عند تنمية المستويات الدنيا من المهارات، بل يتعداها إلى المهارات العليا وصولاً إلى التفكير الإبداعي باعتباره التفكير الأرقى.

وقد واكب هذا التطوير لمناهج اللغة العربية ظهور عدد غير قليل من الدراسات التقويمية كدراسة الفرا (٢٠١٠) ودراسة العيد (٢٠١٠) ودراسة أبو جبين (٢٠١٣) ودراسة المحياوي والحريشي (٢٠١٤م).

إن جميع هذه الدراسات دعت إلى تحليل كتب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي المناسبة للطلاب الذين يدرسون هذه الكتب. فعملية التطوير لن تؤتي ثمارها المرجوة ما لم تواكبها عملية التقويم التي تطمئن لما هو واقع وتقدم رؤى مستقبلية لما هو مأمول.

وإيمانًا من الباحثتان بأن المدخل المهاري هو أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي توليها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا جيدًا، وأن التفكير الإبداعي هو ضمن الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها. وأن الوزارة لم تطور منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي إلا من أجل ذلك.

لذلك ترى الباحثتان أنه من الأهمية بمكان تناول هذا المنهج بالتحليل والتقويم. ولعل تحليل أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي يلقي الضوء على هذا المنهج الجديد والذي يُقدم في مدارسنا للمرة الأولى في العام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ. فالكتاب المدرسي أحد العناصر المهمة التي يُقدم المنهج من خلالها، وأنشطة الكتاب ركن رئيسي جدير بالتحليل والتقويم والتطوير إن تطلب الأمر.

مشكلة البحث:

إن التطوير الشامل الذي حظيت به مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية يتطلب تقويماً مستمراً ومتابعة في الميدان في أثناء تجريبه وتطبيقه وذلك بإخضاعه لمزيد من الدراسات التقويمية، لتقديم التغذية الراجعة للقائمين عليه، وتمثل أنشطة الكتاب عنصرًا رئيسًا من عناصر مناهج اللغة العربية مما يجعلها جديرة بالتحليل والدراسة للكشف عن جوانب القوة فيها وتعزيزها، وتعرف جوانب الضعف والقصور لتلافيها مستقبلاً؛ فأنشطة الكتاب تقوم بدور كبير في تنمية المهارات ولا سيما مهارات التفكير الإبداعي، محققة بذلك أحد أهم الأهداف التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها لدى الطلاب.

وانطلاقًا من الرؤى السابقة واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي نادت بضرورة إجراء دراسات تحليلية لكتب اللغة العربية، أعدت الباحثتان هذا المشروع البحثي الذي يهدف إلى تحليل أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي (المستوى الأول، والمستوى الثاني). حيث لم يسبق تناول هذا الكتاب بالتحليل والدراسة والتقويم. لحداثته إذ يُقدم للطلاب والطالبات لأول مرة في العام ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ.

و يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

«ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الإبداعي»؟

ومن السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الآتية:

(١) ما مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

(٢) ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي المتعلقة بالطلاقة؟

(٣) ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي المتعلقة بالمرونة؟

(٤) ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي المتعلقة بالتفاصيل؟

(٥) ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي المتعلقة بالأصالة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

(١) تحديد مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

(٢) تحديد درجة مراعاة مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة – التفاصيل– الأصالة) في محتوى أنشطة كتاب اللغة العربية (المستوى الأول، والمستوى الثاني) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

يمكن تفصيل أهمية البحث في أنه يمثل :

(١) استجابة لضرورة تطوير وتجويد الأنشطة التعلمية بما يتمشى مع الإتجاهات التربوية الحديثة، وتحقيق الغايات التربوية المرجوة في مجال تنمية التفكير الإبداعي.

(٢) مساعدة القائمين على تأليف كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام، بتحديد جوانب القوة في أنشطة الكتب الدراسية، ليتم تعزيزها، وجوانب الضعف، ليتم معالجتها في ضوء نتائج البحث العلمي.

(٣) مساعدة معلمي اللغة العربية في التعرف على مهارات التفكير الإبداعي، والاسترشاد بها عند تخطيط وتنفيذ دروس اللغة العربية.

(٤) إمداد القائمين على مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، بحيث يتم توجيه الممارسات التدريسية في ضوئها لتنميتها.

(٥) تقديم أداة بحثية يمكن الاستفادة منها في مجال التخطيط والتقويم.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي في الآتي:

(١) أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي (المستوى الأول، والمستوى الثاني)، وذلك في كامل وحدات الكتاب. وعددها (١٦٨) نشاطًا في كتاب المستوى الأول، و(١٧٩) نشاطًا في كتاب المستوى الثاني.

(٢) مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الأصالة) التي رأى المتخصصون مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

مصطلحات البحث:

١- **تحليل المحتوى**: يعد تحليل كما عرفه داوود (٢٠٠٦) أنه «طريقة تقدم وصفًا موضوعيًا منهجيًا كميًا للمحتوى الظاهر» (ص٢٢).

و ذكر بيرلسون Berlson في (الساموك والشمري، ٢٠٠٩) أن تحليل المحتوى " أحد الأساليب الوصفية التي تستعمل في وصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة وصفًا منتظمًا كميًا " (ص٣٢).

ويقصد بتحليل المحتوى في البحث الحالي: أنه أسلوب وصفي استخدم لتحليل الظاهر من محتوى أنشطة كتاب اللغة العربية (المستوى الأول، المستوى الثاني) في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، تحليلًا كميًا منهجيًا، موضوعيًا، منتظمًا.

٢ـ الأنشطة اللغوية:

ذكر الخليفة (٢٠٠٤) أن الأنشطة اللغوية « ألوان منوعة من الممارسة العملية للغة، يقوم بها الطلاب، ويستخدمون اللغة استخدامًا موجهًا في المواقف التعليمية التعلمية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة » (ص٣٧٣).

وعرفها أبو لبن (٢٠١١) أنها " الأنشطة التي تمكن المتعلمين من تنمية ميولهم ومهاراتهم المختلفة، وتزويدهم تزويدًا ذاتيًا بالمعارف والفنون، وذلك استنادًا على أسس تربوية".

ويقصد بها في البحث الحالي: الممارسات اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، يقوم بها الطلاب تحت إشراف معلميهم وبتوجيههم بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الأصالة).

٣ـ كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي (التطبيقات) :

«هو أحد كتب اللغة العربية الجديدة في خطة التعليم الثانوي في النظام الفصلي، وهو الميدان الذي تُمارس فيه المهارات اللغوية ومهارات الفهم والنقد والتفكير؛ لإكساب طلاب الصف الأول القدرة اللغوية المطلوبة، والثقافة الواعية باللغة وقضاياها وفنونها» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص٥).

٤ـ التفكير الإبداعي:

التفكير الإبداعي كما عرفه العياصرة (٢٠١١) أنه» نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة، لم تكن معروفة من قبل، ويتميز بالشمولية والتعقيد، ويتكون من مجموعة من المهارات» (ص٢٠٩).

وعرفه البرقعاوي (٢٠١٢) أنه «تفكير يتضمن توليد وتعديل للأفكار لغرض التوصل إلى نتائج تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات» (ص٣٠).

ويقصد بالتفكير الإبداعي في البحث الحالي: أنه قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات التي تتصف بالطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة عند الاستجابة لمثير لغوي معين.

٥ـ مهارات التفكير الإبداعي:

- **الطلاقة**:

عرّفها العتوم وآخرون (٢٠٠٧) بأنها «القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجيدة لمسألة أو مشكلة ما » (ص١٤١).

ويعرفها مصطفى (٢٠١١) بأنها «القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الإستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها» (ص٧٨).

ويقصد بالطلاقة في البحث الحالي: قدرة الطالب على استدعاء أكبر عدد من المفردات أو الجمل أو المعاني والأفكار المنطوقة أو المكتوبة، المناسبة للمثير اللغوي في فترة زمنية.

- **المرونة**:

عرفها أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) بأنها "رؤية الأشياء من خلال مناطق أو زوايا مختلفة لعمل تلك الأشياء باستخدام استراتيجيات متنوعة" (ص١٦١).

ويقصد بها عبدالعزيز (٢٠٠٩) "أنه قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية حسب تغيير الموقف، وتوليد أفكار متنوعة بطرق تفكير متنوعة" (٩١).

ويقصد بالمرونة في البحث الحالي: قدرة الطالب على رؤية الموقف من زوايا متنوعة، وإصدار استجابات متنوعة ومناسبة لموقف لغوي معين.

- **التفاصيل**:

هي «قدرة الفرد على وضع تفاصيل الخطط والأفكار» (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧،ص١٦٧).

ويرى عبدالعزيز (٢٠٠٩) أنها "قدرة الفرد على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما أو لحل مشكلة معينة" (ص٩٢).

ويقصد بالتفاصيل في البحث الحالي: قدرة الطالب على إضافة تفاصيل جديدة ومناسبة إلى فكرة أو صورة أو موقف معين لغوي.

- **الأصالة**:

هي " التفرد أو مخالفة الآخرين الناتج من القدرة على الإدراك ورؤية المواقف من زوايا مختلفة" (مصطفى، ٢٠١١، ص٧٩).

كما عرفها العتوم وآخرون أنها " التميز والتفرد في الفكرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار" (ص١٤٣).

ويقصد بالأصالة في البحث الحالي: قدرة الطالب على إنتاج استجابات جديدة غير مألوفة وغير شائعة، عند الاستجابة لموقف لغوي مثير.

أولًا: الإطار النظري :

١ـ مفهوم تحليل المحتوى:

تعددت المفاهيم حول تحليل المحتوى واختلفت باختلاف رؤى أصحابها، واختلاف الزاوية التي ينظرون منها إليه ومن تلك المفاهيم، ما ذكره هولستي في (طعيمة،٢٠٠٨م)، أن أسلوب تحليل المحتوى يتصدى لمعالجة مشكلة ما بطريقة كمية وكيفية، وهو يتعدى حدود الوصف الظاهر للمحتوى (ص٧٠).

ويرى الهاشمي وعطية(٢٠٠٩) أن تحليل المحتوى أسلوب أو أداة يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لتحليل الظاهر من المحتوى، والصريح من المضمون للمادة المراد تحليلها، للإجابة عن تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية، وصولًا إلى اكتشاف الخلفية الفكرية، أو الثقافية، أو السياسية، أو العقدية التي تنبع منها المادة العلمية، أو بقصد التعرف على مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات، والجمل، والرموز، والصور، على أن تتم عملية التحليل بطريقة علمية مستندة إلى معايير موضوعية، وأن تستند في تحليلها إلى الأسلوب الكمي (ص١٤٤).

وذكر فارس والصرايرة (٢٠١١) أن أسلوب تحليل المحتوى يقوم على الوصف المنظم الدقيق لموضوع الدراسة وهدفها، ويتم هذا التحليل من خلال الإجابة عن أسئلة معينة ومحددة مسبقًا حيث تساعد هذه الإجابة في وصف وتصنيف محتوى المادة المدروسة بشكل يساعد على إظهار العلاقات والترابطات بين أجزاء النص المدروس (ص٦١).

وأشار محمد وعبدالعظيم (٢٠١٢) إلى أن تحليل المحتوى منهج يعتمد بشكل رئيس على تحويل المعلومات المكتوبة إلى بيانات كمية حول الظاهرة التي يتم تحليلها، فقد تفهم طبيعة تحليل المحتوى بأنها «طريقة تصف بشكل منظم شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة»، أو على أنها «طريقة موضوعية ومنظمة لوصف محتوى مواد الاتصال بشكل كمي»، كما أن استخدام هذا المنهج وتطويره يتم لتسهيل عملية دراسة الوثائق العامة والخاصة (ص ١٩). ويرى المطلق والعمّارين (٢٠١٣) أن أسلوب تحليل المحتوى الشائع في الأوساط العلمية، يرتكز على إجراءات من أهم أهدافها وصف، ما الذي يتضمنه المحتوى؟ ولمن يوجه؟ وكيف يصاغ المحتوى أو يعبر عنه؟ وما أثر انتقاله على المستقبل؟ (ص١٩).

من خلال عرض المفاهيم السابقة خلصت الباحثتان إلى أن تحليل المحتوى يرتكز على ثلاثة أمور رئيسة، هي:

١. أنه أسلوب علمي وصفي يتناول الظاهر من المحتوى وما هو قابل للاكتشاف فقط.
٢. أنه يتم بطريقة علمية منهجية دقيقة وعلى قدر كبير من الثبات.
٣. أنه يعتمد على القياس الكمي في التحليل.

٢ـ أهمية تحليل المحتوى :

تكمن أهمية تحليل المحتوى في ما له من أدوار مهمة في مجالات متعددة وثيقة الصلة بالقطاعات الحيوية في المجتمع منها: مجال الإعلام، ومجال التربية والتعليم، ومجال الدراسات الأدبية والعلمية، وغيرها من المجالات وسنقتصر على ذكر أهمية تحليل المحتوى بالنسبة لمجال التربية والتعليم لصلته الوثيقة بالبحث الحالي، والتي من أبرزها ما لخصه (الهاشمي وعطية،٢٠٠٩م،ص١٦١؛ المطلق والعمّارين، ٢٠١٣، ص٢٨) فيما يأتي:

١- تسهم عملية التحليل في تحديد مستوى الكتاب المدرسي، ودرجة التحصيل الدراسي للطالبات.
٢- يسلط الضوء على عملية التعليم والتعلم وتقويمها بناء على بيانات كمية محايدة.

٣- يساعد المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية، واختيار طرق التدريس المناسبة

٤- يسهم في تنفيذ محتوى الكتاب المدرسي على مستوى التخطيط من خلال مساعدة المعلمين على إعادة تنظيم المواد التعليمية وتزويدهم بما ينبغي فعله.

٥- يوضح العلاقات بين فصول الكتاب المدرسي وجزئياته

٦- يكشف دور الكتاب المدرسي في تنمية أنواع التفكير المختلفة عند الطلاب، ويسهم في إعدادهم إعدادا سليمًا، ليكونوا أفرادًا منتجين.

٧- يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

٨- يزود مؤلفي الكتب المدرسية بما ينبغي فعله من أجل تطويرها.

٩- يزيد فاعلية محتوى الكتاب المدرسي وخاصة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من خلال ما يتوصل إليه من نتائج عن طريق التحليل.

١٠- يعمل على إصدار الأحكام حول الكتاب المدرسي المقرر، ومدى توافقه مع المعايير العامة والخاصة للكتب المدرسية التي من الواجب الالتزام بها.

٣ـ المبادئ التي يقوم عليها تحليل المحتوى :

هناك مجموعة من المبادئ ينبغي أن تقوم عليها عملية تحليل المحتوى، لكي تبلغ أهدافها بطريقة علمية ودقيقة، وعلى قدر كافٍ من المصداقية والثبات، ومن تلك المبادئ ما أورده (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩، ص١٦٩)، وهي:

١- إن المحتوى يعبر عن البيئة الداخلية والخارجية لصاحبه، وتحليل المحتوى يكشف عن البيئة الثقافية والسياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع الداخلي والخارجي بفعل تطور العمليات الاتصالية.

٢- إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي وليس منهجًا بحثيًا قائم بذاته، فهو يعد أداة من أدوات البحث المسحي التي لها إجراءاتها الخاصة.

٣- ليس كل أهداف المحتوى ظاهرة، بل قد تكون باطنة ولكنها قابلة للاكتشاف .

٤- الموازنة بين أهمية الأهداف التي يسعى إليها المحلل، وتكلفة التحليل في المال والزمن والجهد.

٥- إن تحليل المحتوى بغض النظر عن نوعه، يمثل البصمة الفكرية لصاحبه التي يتميز بها عن غيره، وإن تحليل المحتوى يكشف عن نوع بصمة صاحبه الفكرية والعلمية.

٦- التحليل لا يرادف التقويم في المعنى؛ إن مهمة التحليل تقف عند تجزئة الكل إلى أجزائه وتركيز الانتباه على خصائص تلك الأجزاء من دون صدور الأحكام بشأنها، أما التقويم فإنه يتعدى جمع المعلومات إلى إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة فالتحليل مرحلة سابقة للتقويم ومتضمنة وصف كمي وكيفي للبيانات دون التدخل من المحلل، والتقويم مرحلة لاحقة للتحليل وهو عملية إصدار حكم في ضوء معايير محددة سلفًا قد تكون كمية أو موضوعية وهو تابع للتحليل معني بتفسير نتائجه.

وفي ما يخص المبدأ السابق، لاحظت الباحثتان شيوع الخلط بين مفهومي التحليل والتقويم، وخاصة في الدراسات التربوية، فالتحليل يختلف عن التقويم اختلافًا موضّحًا ومفسّرًا في كثير من الأدبيات التربوية، فالذي يحلل مادة أي كان نوعها لا يلزم له أن يقوّم تلك المادة بصدور الحكم عليها، بينما يتوجّب عليه تحليل الأجزاء بطريقة كمية وبيان العلاقات بين تلك الأجزاء، أما التقويم هدفه الأساسي هو صدور الحكم حول المادة المدروسة سواء كان حكماً كميًا أو كيفيًا، في حين يستوجب لعملية التحليل التكرار للقياس الكمي. فمن أبرز الفروق بين التحليل والتقويم، أن التحليل يتم بمعزل تام عن الذاتية وبموضوعية حازمة ودقيقة، بينما التقويم قد تؤثر فيه القناعة الفكرية والثقافية لمن يقوم بعملية التقويم.

إنّ أسلوب تحليل المحتوى أسلوب دقيق وحسّاس تلزم له الخلفية المعرفية الشاملة، والمنهجية العلمية الدقيقة أثناء التنفيذ، حتى نتوصل من خلاله إلى نتائج دقيقة ومحايدة وثابتة.

٤ـ مفهوم التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أداة ضرورية لمواجهة مشكلات الحياة والسيطرة عليها من جهة، ولمواكبة المتغيرات السريعة والمتلاحقة من جهة أخرى، فالتفكير الإبداعي أمر أساسي تحتمه طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وقد حظي التفكير الإبداعي بإهتمام كثير من العلماء والكتّاب وخاصة في المجال التربوي، فتعددت

مفاهيمه وتباينت منها ما ذكره أبوجادو ونوفل (٢٠٠٧) أن التفكير الإبداعي يمثل نمط حياة بشكل كلي وشامل بالنسبة للطالب المبدع. يرتبط بالذات كطاقة خلاقة. تتحقق استجابتها عندما تبلغ درجة عميقة من التفاعل والاستثارة مع حركة الواقع بكل ما ينتجه من ظواهر وعلاقات وتناقضات (ص١٣٣). ويرى أحمد (٢٠٠٧) أن عملية التفكير الإبداعي تمثل إنتاجً جديدًا وهادفًا وموجه نحو هدف معين، ويجب أن ترضى عنه الجماعة في فترة زمنية معينة حيث يكون نافعاً ومفيداً، ويمثل هذا الإنتاج أنواعًا متعددة من السلوك قد تبدو في رسم لوحة فنية، أو تأليف قطعة موسيقية، أو إعداد قصيدة شعرية، أو كتابة قصة مبتكرة، أو اختراع ميكانيكي، أو كهربائي، أو صياغة نظرية علمية، أو فلسفية، أو قيادة جماعية أو فلسفية، أو اجتماعية. (ص ٣٢- ٣٣). وأورد هيركو وآخرون (Hiroko and others,2011) أن التفكير الإبداعي تفكير جديد يولد أفكارًا جديدة ذات قيمة، فهو يمثل انجاز خيالي مهم يؤدي إلى إيجاد معرفة جديدة (ص ٢٨). وأشار البرقعاوي (٢٠١٢) إلى أن التفكير الإبداعي متشعب يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار السابقة وعمل روابط جديدة بينها وتوسيع حدود المعرفة وإدخال الأفكار العجيبة المدهشة وتوليد أفكار جديدة (ص٣٠). في حين يرى العفون وعبد الصاحب (٢٠١٢) أن عملية التفكير الإبداعي عي إعادة تنظيم المحتويات البيئية المعرفية عند التعامل مع أي موقف بصورة تتسم بالعديد من الخصائص كالطلاقة والمرونة (ص ١٢٤). بينما يقول العياصرة (٢٠١٢) أن التفكير الإبداعي سلوك هادف لا يحدث بمعزل عن خلفية معرفية ذات قيمة لأن غايته تتلخص في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية. بمعنى أن عملية التفكير الإبداعي لا يمكن أن تأتي إلا إذا سبقت بخطوات مهمة تتمثل في اكتساب المعرفة، وفهمها، ومعالجتها، وتحليلها، وتصنيفها، وإدماجها في البنى المعرفية (ص١٩٥).

من خلال المفاهيم السابقة خلصت الباحثتان إلى أن التفكير الإبداعي تكمن فائدته في توليد الأفكار وتوسيع حدود المعرفة من خلال طاقة خلاقة تتحقق استجابتها عندما تبلغ درجة عميقة من التفاعل مع حركة الواقع، فالذي يميز التفكير الإبداعي عن غيره من أنواع التفكير الأخرى أنه تفكير يتضمن أغلب العمليات التفكيرية الأخرى ويوظفها توظيفاً مرناً وأصيلًا، وبقراءة مستزادة لتفاصيل الموقف أو المشكلة، سعيًا للوصول إلى منتج أو حل إبداعي نفعي باستخدام

تفكير تباعدي يخلّص نفسه من حدود المشكلة القائمة إلى ما هو أبعد من تلك الحدود. وحتى بعد الوصول إلى الحل الإبداعي تستكمل العمليات التفكيرية عملها في النقد، والتحليل، والتطوير، والتحقق، فهو عملية متشعبة وغير منتهية.

٥ـ العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

يتأثر نمو التفكير الإبداعي وممارسة مهاراته بجملة عوامل تعزو بعضها إلى الصفات الشخصية، وبعضها إلى المجتمع، وبعضها الآخر يعزو إلى أساليب التربية والتعليم، مما سبق يمكن تحديد العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي في النقاط الآتية (عبالعزيز،٢٠٠٩، ص٨٩):

١ـ **الصفات الشخصية للطالب:** مثل المرونة والمبادرة والحساسية للمثيرات، والدافعية والاستقلالية وتأكيد الذات والفكاهة والسيطرة، وهذه سمات تجعله أكثر قدرة على الإبداع والابتكار.

٢ـ **الرقابة:** إن طرق التنشئة الإجتماعية القاسية تحد من قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي، حيث أن النقد والتسلط والقمع يحد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بعكس غيرهم ممن لديهم الفرص لأنهم يعيشوا في أسرة تشجّع الاستقلالية وحرية التعبير وتقدم لهم الدفء المعنوي والعاطفي.

٣ـ **أساليب التربية والتعليم:** إن أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلاب بالمعلومات لا تفسح أمام الطلاب لأن يقدحوا زناد فكرهم وتسخيره للتفكير الإبداعي المنتج بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح للطلاب فرصة التفكير الحر.

وترى الباحثتان أن التفكير الإبداعي يؤثر ويتأثر كثيرًا بفلسفة المجتمع القائمة، فعلى الرغم من أهمية هذا التفكير إلا أنه كثير من أفراد المجتمع يرى أنه تفكير تدعو إليه الرفاهية، وهذا رأي غير مستغرب في ظل الحدود الفكرية التي تتوارثها الأجيال لمجرد أنها أسلوب حياة متوارث، فالتفكير الإبداعي مصطلح يكاد يرادف الحرية الثقافية، والحرية الأيدولوجية، تلك التي تدعوا طلابها إلى الفضول الإنساني، القائم على المعرفة والفهم وربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة والتساؤل والإدراك. إن التفكير الإبداعي من وجهة نظر الباحثة عملية

فكرية تساندية تعاونية، لا تفعّل بالشكل الصحيح والذي نريد إلا إذا كان هناك تطلع للمعرفة ورغبة في الاستزادة والاطلاع من جميع أطراف العملية التعليمية بما فيها المجتمع، لأن ذلك هو الذي يمد مخرجاتنا التعليمية بالقوة المساندة لمطالبها ومطالب المجتمع. إن التفكير الإبداعي يجب أن يكون أسلوب حياة في ظل ظروف العصر الذي نعيش فيه، كما يجب أن يُدرّب عليه جميع منسوبي التعليم في كافة المراحل الدراسية، إذ لا بد أن يُدرّبوا على توظيف التفكير الابداعي في حياتهم العلمية والعملية متمثلاً ذلك في عدم رفض الجديد لمجرد أنه جديد، ورفض القديم لمجرد أنه قديم، فهنا يأتي دور ربط الخبرات وتحليل النواتج القديمة والنواتج الجديدة لولادة إنتاج إبداعي يمثل غالبًا حلًا أصيلا متميزًا لمشكلة قائمة.

٦ـ مهارات التفكير الإبداعي:

إن تنمية التفكير الإبداعي لا تتم بمحض الصدفة، ولا بطرق غير مقصودة، فلا بد من تحديد المسار وتحديد العمليات العقلية التي تنشط ذهن الطالب أولًا، وتدربه على استخدام الطرق العلمية الصحيحة في التفكير الإبداعي،

ومن أبرز مهارات التفكير الإبداعي التي تساعد الطلاب على ممارسة عمليات تفكيرية تسهم في تنمية هذا النوع من التفكير ما يلي:

الطلاقة: تعني القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات أو الصور أو التعبيرات الملائمة عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليها وذلك ضمن فترة زمنية محددة، بمعنى أن الطالب المبدع يتميز بسهولة وسرعة وكمية إنتاج الأفكار التي يمكن أن يقترحها بالنسبة لموضوع معين، بشرط أن تكون هذه الأفكار مناسبة ومتسقة مع الموضوع محل التفكير. وتعد الطلاقة بنك الإبداع، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (صالح،٢٠١١، ص١٥٢). وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي، وهي (أبو جادو ونوفل، ٢٠٧، ص١٦٠؛ عبدالعزيز، ٢٠٠٩، ص٩٠):

أ- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وتعني بذلك سرعة الفرد في التفكير في تقديم الألفاظ أو الكلمات أو نقائضها وتوليدها في نسق معين.

ب- طلاقة الأفكار أو المعاني: وهي قدرة الفرد على التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفًا معينًا وصياغة أفكار في عبارات مفيدة.

ج- طلاقة التعبير: وهي القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة، وإمكانية صوغها في كلمات، أو صور للتعبير عنها بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها. وبشكل عام تشير الطلاقة التعبيرية إلى قدرة الطالب على وضع الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات.

د- طلاقة الأشكال: وتعني القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الإستجابة لمثير وضعي بصري.

المرونة: تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد بها تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الطالب المبدع وبالتالي فهي تشير إلى درجة السهولة التي يعبر بها الطالب عن موقفه أو وجهة نظر عقلية معينة، وإدراك الأمور بطرق متنوعة، والمبدع يجب أن يكون على درجة مرتفعة من المرونة والتكون العقلي وقادرًا على تغيير حالته العقلية بما يتناسب مع تعقد الموقف الإبداعي(العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢، ص١٣١). ويمكن تحديد نوعين من المرونة (صالح، ٢٠١١، ص ص١٥٣-١٥٤) :

١ـ المرونة التلقائية:

هي القدرة على إنتاج قدر من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة، ويتم قياس هذه القدرة باختبار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأشياء غير مجرد قراءتها.

٢ـ المرونة التكيفية:

هي قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة، ويمكن أن تنظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي.

التفاصيل: تمثل القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، أي مدى الخبرة أو المساحة المعرفية لدى الطالب لتعميق وتكامل الفكرة (العتوم آخرون، ٢٠٠٧، ص١٤٤).

وذكر غانم (٢٠٠٩) أن مهارة التفاصيل تعمل على زيادة مساحة الخبرة لدى الطلاب والوصول إلى إضافات جديدة مختلفة عن خبراتهم السابقة، بربط الأفكار بالمحتوى الوارد وبالأشخاص المحيطين، وبجميع عناصر الموقف القائم (ص ١٢٧).

الحساسية للمشكلات: هي قدرة الطالب على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات، أو النظم ورؤية جوانب النقص والعيب بها مثل (عيوب المجتمع) وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها، كما أنها تعني وعي الطالب بوجود مشكلات أو حاجات في الموقف، والمبدعون هم أسرع من غيرهم في التنبه لمثل هذه الملاحظات (عبدالعزيز، ٢٠٠٩، ص٩٢).

ويقول عاشور ومحمد (٢٠٠٩) أن الحساسية للمشكلات قدرة تمثل اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات، أي أنها الوعي بعناصر الضعف الموجودة في البيئة أو الموقف (ص ٤٧).

الأصالة: هي أكثر المهارات ارتباطًا بالإبداع والتفكير الإبداعي والقدرة على التعبير الفريد وإنتاج الأفكار البعيدة النادرة، أي أنها تمثل التميز في الفكرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار، وما يميز مهارة الأصالة أنها تُعنى بقيمة الأفكار المقدمة لا بكميتها (عاشور والزعبي، ٢٠٠٩، ص٤٧).

ويرى أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) أن مهارة الأصالة مرادفة للإبداع نفسه، وهي تلك القدرة التي تبدو في سلوك الطالب عندما يبتكر بالفعل إنتاجا جديدًا، فالأصالة بهذا المعنى تعني الجدة أو الندرة، بشرط أن يكون الإنتاج مناسبًا للهدف أو الوظيفة التي سيؤديها العمل المبتكر (ص١٦٣).

من خلال رؤية فاحصة، ترى الباحثتان أن مهارة الإحساس بالمشكلة هي مرحلة سابقة وليست لاحقة بمعنى أن إحساس الطلاب بوجود مشكلة ما هو الذي قادهم إلى ممارسة مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة، الأصالة، التفاصيل) للوصول إلى حل مناسب أو إلى إنتاج إبداعي أصيل، فالإحساس بالمشكلة تعدّه الباحثة من عوامل التفكير الإبداعي الرئيسة التي تدعو إلى ممارسة التفكير الإبداعي، هذا من جهة. من جهة أخرى ترى الباحثتان أن الإحساس الكامل بالمشكلة يزيد الوعي بها، ويوضّح خيارات حلولها، ويزيل من غموضها، ويحد من

فضـول الطلاب ودافعيتهم نحو اسـتخدام مهارات التفكير الإبداعي وبالتالي يسهل حلهـا بطرق معتـادة، وهذا يقلّل من فاعلية العملية الإبداعية التي من أهم أهدافها الوصـول بطـرق متنوعـة مبتكـرة إلى حـل أو إنتـاج إبداعي أصـيل نفعـي من خلال ممارسة مهارات التفكير الإبداعي.

أما في ما يخص ممارسة التفكير الإبداعي من قبل الطلاب، ترى الباحثتان أن ممارسـة مهـارات التفكـير عامة، ومهـارات التفكير الإبداعي خاصـة هـي أهم ما يفتقـده طلابنـا في غالب الأحيـان وأهم ما يحتاجونـه؛ إذ أن طلابنا لديهم قناعات ورؤى وإن كانت في بادئ الأمر عشـوائية وغير محددة، ولكنهم لا يحسـنون التعامل معها من حيث قراءة المواقف وبلورة الأفكار وتمحيصها وتحديدها وتركيزها والإلمام بتفاصيلها وما توحي به تلك التفاصيل. كما لا يجيدون ترجمة قناعاتهم وأفكارهم ونقلها بطريقة علمية من غير الممكن إلى الممكن، ومن الخيال إلى الواقع. وهنا يأتي دور المحتـوى التعليمـي ودور المعلـم الذي لا يمكن أن نفصـل بينهما، فلا يمكن لمنهج مهمـا طور أن يفيد طلابه بالمسـتوى الذي نريد من غـير وجود المعلم الكفء المثقف الملـم بجوانـب العمليـة التعليمية. الـذي يحسـن التعامل مع هذا المحتـوى ويوظفه توظيفًا فاعلا داخل الصف الدراسي وخارجه. فالسبيل إلى وجود طالب مبدع وجود معلـم مبـدع، فمع شـيوع التوجهات الحديثة والاسـتراتيجيات الحديثة التي تصـب جال اهتمامها على الطالب ليكون دور المعلم التوجيه والإشـراف، نتج في المقابل فهمٌ مغلوطٌ نحو توجيه وإشراف المعلم في أثناء الحصة الدراسية، فالتوجيه لا يدعو إلى السـلبية والتملص من واجبات التدريس والحصـة الدراسـية، التوجيه يعني متابعة كل طالـب علـى حده خطوة بخطوة وتوجيهه قدر المسـتطاع بعد الشـرح والتفصـيل وتوضـيح الأفـكار بالطـرق الحديثة، من خلال محتـوى تعليمي جيّد يسـاعد المعلم والمتعلـم علـى التعلم الفاعل النشـط المتمركّز حول المهـارات وتنميتها. فالعلاقة بين المعلـم، والمحتـوى التعليمـي، والطالب، علاقـة تأثير وتأثّر لابـد أن تكون على درجة عالية من الفاعلية.

ثانيًا: دراسات سابقة:

من الدراسات التي تناولت تحليل كتب اللغة العربية دراسة موسى (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت الأنشطة التعلمية والتقويمية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال الشفوي) المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الامارات تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبناءً عليه صمم قائمة تضمنت مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وطبقت على مجتمع الدراسة المتمثل في جميع الأنشطة التعلمية التقويمية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال الشفوي) للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن نسب تمثيل المهارات في الأنشطة غير متوازن فهناك تباين واضح، حيث بلغت نسبة الأنشطة التي راعت مهارة الطلاقة (١٦,٤٪)، وبلغت نسبة أنشطة المرونة (١,٤٪)، وأنشطة الأصالة (٢,٥٪)، وأنشطة التفاصيل (٧،٩٪) من مجموع أنشطة كتب اللغة العربية وهي نسبة ضعيفة.

أما دراسة العتوم (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى التعرف على مدى تركيز التفكير الناقد والإبداعي في منهج اللغة العربية (المنهج المكتوب، والمنهج المنفذ) على المرحلة الثانوية بالأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و أعد قائمة مهارات التفكير الناقد التي اشتملت على (١٠١) مهارة، وقائمة بمهارات التفكير الإبداعي اشتملت على (٦٤) مهارة، وبعد الكشف عن صدق الأداة وثباتها طبقت على عينة الدراسة المتمثلة في (١٩٥٢) نشاطًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد في المنهج المكتوب للكتب مجتمعة (٤٦,٢٪) وفي المنهج الاجرائي المنفذ (٣٠٪) وعلى صعيد التفكير الإبداعي بلغت نسبة التركيز في المنهج المكتوب (٦,٣٪) وفي المنفذ (٤,٥٪).

وقام البشري (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الوقوف على مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في تدريبات كتب التعبير بمعهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فأعد قائمة اشتملت على (٣٩) مهارة توزعت على أربعة محاور (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) ثم طبقت على مجتمع الدراسة المتمثل في (١٢٦٠) تدريبًا،

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت نسبة عدد التدريبات التي تضمنت مهارات التفكير الإبداعي في كتب التعبير (٢٠,٤٪)، وبلغت نسبة التدريبات التي تضمنت مهارة الطلاقة (٢,١٥٪)، و(٤,٨٤٪) لمهارة المرونة، و(٦,٦٧٪) لمهارة الأصالة، و (٦,٧٥٪) لمهارة التفاصيل، فجميعها وردت بنسب ضعيفة.

وانطلاقًا من ذات الهدف أجرت المحياوي والحريشي (٢٠١٢) دراسة بغرض الكشف عن درجة تضمن مهارات التفكير الإبداعي المناسبة في تدريبات كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وبناءً عليه أعدتا بطاقة تحليل مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات) التي اشتملت على (٢٨) مهارة، طبقت على مجتمع الدراسة المتمثلة في التدريبات الملحقة بموضوعات كتب القراءة والمحفوظات المقرر على الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الإبتدائية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : بلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات الطلاقة (٠،٠٠٩٪) بدرجة ضعيفة، وبلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات المرونة (٠،٠٤٤٪) بدرجة ضعيفة، وبلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات التفاصيل (٠،٠٦٣٪) بدرجة ضعيفة، في حين بلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات الأصالة (٠،٠٢٣٪) وهي أيضًا نسبة ضعيفة.

وأجرى كل من البنا وزايد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام التعليم الابتدائي بمصر في إكساب طلابه قيم الإبداع في ظل متغيرات العصر، وتطلبت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة بقيم الإبداع اللازم توافرها في عينة الدراسة، وطبقت الأداة على مجتمع الدراسة المكون من كتاب لغتي الجميلة، والتربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس، وكتاب القراءة والمحفوظات، وجغرافية الوطن العربية للصف السادس الإبتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط مجموع تكرارات قيم الإبداع المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية. إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تكرار بعض القيم الفرعية، كقيمة حرية

التعبير، وقيمة المسئولية، وقيمة الخيال العلمي والطموح، وذلك لصالح مقررات اللغة العربية، وأيضاً توجد فروق دالة احصائياً بين طريقي العينة على قيمة التعلم الذاتي، وقيمة الاستكشاف لصالح مقررات الدراسات الاجتماعية، ولا توجد بينها فروق ذات دلالة احصائية، كقيم التفكير العلمي وتقدير العلم والتجديد، الاستقلالية، احترام الوقت، العقلانية، الحوار الحضاري، من خلال النتائج أشارت الدراسة إلى افتقار المقررات مجتمع الدراسة إلى بعض قيم الإبداع المهمة في بناء الإنسان المبدع في المجتمع المعاصر.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١. أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في:

- كتابة الإطار النظري الخاص بالبحث الحالي.
- بناء قائمة مهارات التفكير الإبداعي.
- بناء بطاقة تحليل مهارات التفكير الإبداعي.
- استخلاص مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢. هناك اختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة من حيث عينة البحث، والفترة الزمنية، والأسلوب الإحصائي، والمنطقة التعليمية «المملكة العربية السعودية».

وبالرغم من أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في اتجاهه نحو تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي وهو كتاب حديث يدرس للمرة الأولى في مطلع عام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، إلا أنه يلتقي معه في بعض الجوانب؛ في الوقوف على مهارات التفكير الإبداعي، ودرجة مراعاتها، وفي الوقوف على منهجية الدراسات وأدواتها، وإجراءات تطبيقها، ونتائجها.

منهج البحث:

تبنت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لهدف البحث، «إذ ييسر هذا الأسلوب الملاحظة الموضوعية الدقيقة والتي يمكن الوثوق بها لمدى تكرار صفات معينة للمحتوى سواءً كانت فردية مستقلة بذاتها أم جماعية مشتركة مع غيرها، كما أنه يوفر لنا البديل للإنطباعات الذاتية، والحساب غير الدقيق لمدى تكرار الظواهر» (طعيمة، ٢٠٠٨م،ص٨٥).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية، البالغ عددها (٣٣٨) نشاطًا موزعة على (٨) وحدات دراسية، بواقع (١٦٩) نشاطًا في (٤) وحدات دراسية للمستوى الأول، و(١٧٩) نشاطًا في (٤) وحدات دراسية للمستوى الثاني.

عينة البحث:

اختارت الباحثتان عينة البحث بطريقة العينة القصدية حيث تمثلت بجميع مجتمع البحث الأصلي المكون من جميع أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية، والجدول (١) يوضح عينة البحث:

جدول (١)

عينة البحث

الوحدة	عدد أنشطة كتاب اللغة العربية في المستوى الأول	عدد أنشطة كتاب اللغة العربية في المستوى الثاني	النسبة المئوية
النحوية	٥٨	٤٤	٢٩,٣١٪
القرائية	٣١	٤٤	٢١,٥٥٪
الإيصال الكتابي	٣٦	٤٥	٢٣,٢٧٪
التواصل الشفهي	٤٤	٤٦	٢٥,٨٦٪
المجموع	١٦٩	١٧٩	١٠٠ ٪
المجموع الكلي	٣٤٨		

أداة البحث:

١ ـ قائمة مهارات التفكير الإبداعي:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومعرفة درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لهذه المهارات، فأعدت الباحثتان قائمة بمهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

قائمة مهارات التفكير الإبداعي

المهارة الرئيسية	عدد المهارات الفرعية
الطلاقة	٦
المرونة	٥
التفاصيل	٥
الأصالة	٦
المجموع	٢٢

٢ـ بطاقة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية:

تعد بطاقة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية الأداة الرئيسة للبحث الحالي، حيث تم تحويل الأداة الأولى «قائمة مهارات التفكير الإبداعي» إلى بطاقة تحليل محتوى خاص بالمستوى الأول والثاني من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

صدق أداة البحث:

ولإجراء صدق قائمة مهارات التفكير الإبداعي بالنسبة للبحث الحالي قامت الباحثتان بعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين البالغ عددهم (١٣) محكمًا في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، و(٤) من المشرفين التربويين في تخصص اللغة العربية. وطلبت منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول فقرات الأداة. من حيث الوضوح والصياغة اللغوية ومدى إنتماء الفقرات للمجال الذي تندرج تحته بالإضافة إلى أي ملاحظة يرونها مناسبة، وبعد الإطلاع على آرائهم تم تعديل محتوى عدد من الفقرات، وحذف فقرات وإضافة أخرى.

جدول (٣)

نتائج تحكيم قائمة مهارات التفكير الإبداعي

م	المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل	نسبة الإتفاق
الطلاقة	١- ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على موضوع أو موقف معين.	ـــ	١٠٠٪
	٢- إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل التي المرتبطة بمعنى أو صورة معينة.	ـــ	١٠٠٪
	٣- استحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين.	ـــ	٩٢٪
	٤- إعطاء عناوين متعددة لنص أو قصة معينة.	ـــ	١٠٠٪
	٥-استخلاص الأخطاء ونواحي القصور في حلول الآخرين.	استبعدت	٧٠٪
	٦-اعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بمعني أو موقف معين.	ـــ	٨٨٪
	٧-إنتاج أكبر عد ممكن من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف أو موضوع معين.	استبعدت	٧٣٪
	٨-إعطاء أكثر من وجه إختلاف بين شيئين يخضعان للمقارنة.	أضيفت	ـــ
المرونة	١-تنظيم الأفكار بطرق مختلفة.	تنظيم الأفكار بطرق متنوعة	٨٨٪
	٢-التعبير عن الأفكار بأساليب متنوعة.	ـــ	١٠٠٪
	٣-أعطاء نتائج متنوعة بناء على أحداث موقف معين.	ـــ	١٠٠٪
	٤-التصنيف المتنوع للكلمات والجمل تحت تصنيفات خاصة.	التصنيف المتنوع للكلمات ضمن فئات محددة. التصنيف المتنوع للجمل ضمن فئات محددة.	٨٥٪
	٥-طرح العديد من الأسباب المختلفة حول موقف أو فكرة معينة.	استبعدت	٧٤٪

م	المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل	نسبة الإتفاق
التفاصيل	١-اضافة تفاصيل إلى نص أو قصة معينة.	ـــ	١٠٠٪
	٢- البحث عن إجابات أخرى في ميادين مختلفة مثل الشبكة العالمية (الإنترنت)	ـــ	١٠٠٪
	٣-التعبير اللفظي أو الكتابي عن صورة أو رسم معين بشكل مستفيض.	التعبير عن فكرة أو موقف معين بإسهاب	٩٤٪
	٤-مناقشة الأفكار عن طريق المحادثة.	مناقشة الأفكار شفهيًا	٩٤٪
	٥-كتابة قصة قصيرة جديدة حول موضوع معين.	ـــ	١٠٠٪
الأصالة	١-إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة.	ـــ	١٠٠٪
	٢-عرض حلول فريدة من نوعها لمشكلة ما.	ـــ	١٠٠٪
	٣-وضع نهاية مختلفة لقصة أو موضوع معين.	وضع نهاية محددة لقصة أو موضوع معين	٨٨٪
	٤-طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة مثل(ماذا لو؟ تخيلي لو حدث كذا؟)	ـــ	٩٠٪
	٥-توظيف الحقائق والأفكار في مواقف جديدة.	ـــ	٩٤٪
	٦-استخدام الأفكار والحقائق المتعلمة كمنطلق للأفكار الأصيلة.	استبعدت	٧٤٪
	٧-تلخيص الموضوعات بطريقة جديدة.	ـــ	١٠٠٪

ثبات أداة التحليل:

للكشف عن ثبات أداة التحليل في البحث الحالي قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية من أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ثم القيام بتحليلها من قبلها ومن قبل محللة أخرى مختصة في مجال اللغة العربية، بعد توضيح أهداف التحليل وضوابطه، بعد ذلك تم حساب معامل الثبات حسب معادلة (Holsti) التي تسمى نسبة الاتفاق بين المقدرين حسب القانون الآتي:

معادلة هولستي لثبات التحليل=

حيث بلغ معامل ثبات الطلاقة ٩٦٪، ومعامل ثبات المرونة ٩٢،٣٪، في حين بلغ معامل ثبات التفاصيل ٩٠،٩٪، ومعامل ثبات الأصالة ٨٤،٥٪. وبذلك اعتبرت الأداة مقبولة ومناسبة للاستخدام كأداة بحث للإجابة عن أسئلة البحث.

سابعًا: المعالجة الإحصائية:

١- للتأكد من ثبات الأداة:

استخدمت الباحثة معادلة هولستي (Holsti).

٢- للإجابة عن أسئلة البحث:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة مراعاة المهارات الفرعية، والمهارات الرئيسية للتفكير الإبداعي في أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

نتائج البحث ومناقشتها:

- **للإجابة على السؤال الثاني**: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات الطلاقة؟

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة المهارات الفرعية للطلاقة في أنشطة كتابي اللغة العربية

الطلاقة	كتاب المستوى الأول			كتاب المستوى الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على موضوع أو موقف معين	٢	٥،٥٪	ضعيفة	٥	١٢٪	ضعيفة
٢- إعطاء أكبر عدد من الكلمات المرتبطة بمعنى أو صورة معينة.	٤	١١٪	ضعيفة	٨	١٩،٥٪	متوسطة
٣- استحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين.	١٣	٣٦٪	مرتفعة	١١	٢٧٪	مرتفعة
٤- إعطاء عناوين متعددة لنص أو قصة معينة.	٢	٥،٥٪	ضعيفة	صفر	٠٪صفر	منعدمة
٥- إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بمعنى أو موقف معين.	١١	٣١٪	مرتفعة	٩	٢٢٪	متوسطة
٦-إعطاء أكثر من وجه اختلاف بين شيئين يخضعان للمقارنة .	٤	١١٪	ضعيفة	٨	١٩،٥٪	متوسطة
المجموع	٣٦	١٠٠٪		٤١	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة الطلاقة في المستوى الأول (٤١) نشاطًا بينما بلغ عددها في المستوى الثاني (٣٦) نشاطًا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الطلاقة في المستوى الأول ضعيفة فيما عدا المهارة الثانية في المستوى الثاني «إعطاء أكبر عدد من الكلمات المرتبطة بمعنى أو صورة معينة» والمهارة الخامسة « إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بمعنى أو موقف معين» والمهارة السادسة في المستوى الثاني أيضًا «إعطاء أكثر من وجه اختلاف بين شيئين يخضعان للمقارنة» حيث بلغت درجة متوسطة، في حين

بلغت المهارة الثالثة «استحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين» درجة مرتفعة في كلا المستويين، حيث تعتبر درجة المراعاة متوسطة اذا تجاوزت النسبة المئوية نسبة ١٧٪، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥٪» (مراد، ٢٠٠٠، ص١٠٠)

مناقشة نتيجة السؤال الثاني :ما درجة مراعاة كتاب اللغة العربية لمهارة الطلاقة؟

يلاحظ من نتيجة الجداول السابقة أن مهارة الطلاقة وإن ظهر أنها روعيت بشكل مناسب إلى أنها ركزت في مراعاتها على مهارات دون مراعاة توازنها مع المهارات الأخرى مثل ضعف مهارة «ذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على موضوع أو موقف معين» في كلا المستويين، وضعف مهارتي «إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المرتبطة بمعنى أو صورة معينة» و « إعطاء أكثر من وجه اختلاف بين شيئين يخعان للمقارنة» في كتاب المستوى الأول وتوسطهما في كتاب المستوى الثاني، وأحيانًا تراعى المهارة في أنشطة كتاب مستوى دون الآخر مثل مهارة «إعطاء عناوين متعددة لنص أو قصة معين» حيث بلغت نسبتها في كتاب المستوى الأول (٥,٥٪) في حين بلغت نسبتها في كتاب المستوى الثاني (٠٪) . في الوقت الذي روعيت فيه مهارة « استحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين» ومهارة « درجة مرتفعة في كلا المستويين ومهارة «إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بمعنى أو موقف معين» بدرجة مرتفعة في المستوى الأول، وهذا يدل على ضعف التوازن والمنهجية العلمية عند مراعاة مهارات الطلاقة في أنشطة كتابي اللغة العربية. ومن الملاحظ للمهارات التي روعيت بدرجة مرتفعة أنها مهارات تستند بدرجة كبيرة على التذكر والتداعي، وإن كان ذلك هو ماتقوم عليه مهارة الطلاقة كما قال (صالح،٢٠١١) في أن الطلاقة في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (ص١٥٢). إلا أن ترى الباحثتان أنه يجب أن تطلب الأنشطة المتضمنة لمهارة الطلاقة من الطلاب استجابات جديدة وبطلاقة فاعلة تفتح مجالًا واسعًا للإبداعية وليس الاقتصار فقط على ما تم تعلمه سابقًا وكأنها عملية لإثبات التعلم، فالطلاقة الإبداعية تختلف عن الطلاقة في أي مجال آخر ومن وجهة نظر الباحثة.

- **للإجابة على السؤال الثالث** : ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات المرونة؟

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة المهارات الفرعية للمرونة في أنشطة كتابي اللغة العربية

المرونة	المستوى الأول			المستوى الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- تنظيم الأفكار بطرق متنوعة.	١٣	٤٣٪	مرتفعة	٣	١٥٪	ضعيفة
٢- التعبير عن الأفكار بأساليب متنوعة.	٨	٢٧٪	مرتفعة	١٢	٦٠٪	مرتفعة
٣- إعطاء أفكار متنوعة بناءً على أحداث موقف معين.	٢	٧٪	ضعيفة	٢	١٠٪	ضعيفة
٤- التصنيف المتنوع للكلمات ضمن فئات محددة.	٣	١٠٪	ضعيفة	١	٥٪	ضعيفة
٥-التصنيف المتنوع للجمل ضمن فئات محددة.	٤	١٣٪	ضعيفة	٢	١٠٪	ضعيفة
المجموع	٣٠	١٠٠٪		٢٠	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات المرونة في المستوى الأول ضعيفة فيما عدا المهارتين الأولى « تنظيم الأفكار بطرق متنوعة» والمهارة الثانية» التعبير عن الأفكار بأساليب متنوعة» بلغت درجة مرتفعة «حيث تعتبر درجة المراعاة متوسطة اذا تجاوزت النسبة المئوية نسبة ١٧٪، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥٪»(مراد، ٢٠٠٠، ص١٠٠) وبالنسبة لكتاب المستوى الثاني أتت المهارة الثانية «التعبير عن الأفكار بأساليب متنوعة» فقط بدرجة مرتفعة من خمس مهارات روعيت جميعها في أنشطة الكتاب بدرجة ضعيفة.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث :ما درجة مراعاة كتاب اللغة العربية لمهارة المرونة؟

من خلال النتيجة السابقة وقيام الباحثتان بعملية التحليل ترى الباحثة وجود خلل منهجي في مراعاة مهارات المرونة، على النحو الآتي:

- التركيز على مهارات على حساب مهارات أخرى، مثل: مهارة «التعبير عن الأفكار بأساليب متنوعة» بلغت نسبتها في المستوى الأول (٢٧٪) بدرجة مرتفعة كما بلغت نسبتها في المستوى الثاني (٦٠٪) بدرجة مرتفعة، بينما بلغت نسبة مهارة «إعطاء أفكار متنوعة بناءً على أحداث موقف معين» ومهارة « التصنيف المتنوع للكلمات ضمن فئات محددة» ومهارة «التصنيف المتنوع للجمل ضمن فئات محددة» بدرجة ضعيفة، وأحيانًا يكن التركيز في مستوى دون الآخر مثل: مهارة «تنظيم الأفكار بطرق متنوعة» بلغت نسبتها في المستوى الأول (٤٣٪) بدرجة مرتفعة، بينما بلغت في المستوى الثاني (١٥٪) بدرجة ضعيفة.
- ضعف الاهتمام بالأنشطة التي تطلب من الطلاب أفكار متنوعة من خيالهم وخبراتهم التي تعد الركيزة الأساسية للمرونة الإبداعية، والاقتصار في الغالب على المرونة المرتكزة على المعلومات الواردة في الكتاب.
- محدودية التنوع في استجابات الطلاب، وتعزو الباحثة السبب في ذلك، إلى ترك أمر التنوع لخبرة ودراية المعلم بالتفكير الإبداعي وكيفية ممارسته بالشكل المطلوب حسب زمن الحصة وخطة سيره وتقدمه في المنهج المدرسي.

فيلاحظ مما سبق أن أنشطة كتاب اللغة العربية في كلا المستويين راعت المرونة في أضيق حدودها، وتعزو الباحثتان السبب في ذلك إلى تركيز أنشطة الكتاب على أساليب لغوية معينة لتحقيق ممارسة المرونة الإبداعية دون التنوع بين الأساليب الأخرى تنوعًا فاعلاً يتيح جو إبداعي يثير حماس ودافعية الطلاب للمزيد من التنوع في الاستجابات وبمرونة فاعلة في سبيل الوصول للحلول الإبداعية، وهذا يناقض المرونة نفسها كما ذكر موسى (٢٠٠١، ص٥١). كما تعزواه أيضًا إلى ضعف تمثيل أنشطة الكتاب المتضمنة للمرونة لمشكلات شبيهة بمشكلات الحياة اليومية، وضعف تركيزها أيضًا على عامل «الجدة» الذي يميز التفكير الإبداعي عن غيره، فهي بذلك ابتعدت عن المرونة الإبداعية المنبثقة من خيال وفكر الطلاب.

للإجابة على السؤال الرابع : ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات التفاصيل؟

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة المهارات الفرعية للتفاصيل في أنشطة كتابي اللغة العربية

التفاصيل	المستوى الأول			المستوى الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- إضافة تفاصيل إلى نص أو قصة معينة.	٧	٢٨٪	مرتفعة	٧	٢٣٪	متوسطة
٢- البحث عن اجابات أخرى في ميادين مختلفة مثل الشبكة العالمية (الانترنت)	٣	١٢٪	ضعيفة	٢	٧٪	ضعيفة
٣- التعبير عن فكرة أو موقف معين بإسهاب.	٧	٢٨٪	مرتفعة	١٢	٤٠٪	مرتفعة
٤- مناقشة الأفكار شفهيًا.	٨	٣٢٪	مرتفعة	٤	١٣٪	ضعيفة
٥- كتابة قصة قصيرة جديدة حول موضوع معين.	٠	٠٪	منعدمة	٥	١٧٪	ضعيفة
المجموع	٢٥	١٠٠٪		٣٠	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة التفاصيل في المستوى الأول (٢٥) نشاطًا بينما بلغ عددها في المستوى الثاني (٣٠) نشاطًا، حيث أن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات التفاصيل في المستوى الأول مرتفعة فيما عدا مهارة « البحث عن إجابات أخرى في ميادين مختلفة مثل الشبكة العالمية» روعيت بدرجة ضعيفة في حين لم تراع مهارة « كتابة قصة قصيرة جديدة حول موضوع معين» في أنشطة الكتاب في المستوى الأول، وفي المقابل بلغت نسبة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي في المستوى الثاني بدرجة ضعيفة فيما عدا مهارة «إضافة تفاصيل إلى نص أو قصة معينة» روعيت بنسبة متوسطة، في حين بلغت نسبة مهارة « البحث عن إجابات أخرى في ميادين مختلفة مثل الشبكة العالمية» ومهارة «مناقشة الأفكار

شفهيًا « درجة ضعيفة، «حيث تعتبر درجة المراعاة متوسطة اذا تجاوزت النسبة المئوية نسبة ١٧٪، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥٪» (مراد، ٢٠٠٠، ص١٠٠).

مناقشة نتيجة السؤال الرابع: مادرجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارة التفاصيل؟

ترى الباحثتان من خلال نتيجة الجداول السابقة أن مهارة التفاصيل افتقدت التوازن في مراعاتها في أنشطة الكتاب المدرسي في كلا المستويين حيث لوحظ ارتفاعًا في درجة المراعاة بالنسبة للمستوى الأول يقابله ضعفًا بالنسبة للمستوى الثاني وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى التداخل بين مهارات الأصالة ومهارات التفاصيل في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الإبداعي، من حيث أنه يمكن استخدام مهارة الأصالة والتفاصيل في آن واحد فتحد مهارات الأصالة المتوافرة من الضعف الملحوظ في درجة مراعاة أنشطة الكتاب مهارات التفاصيل بالنسبة للمستوى الثاني. وهذا التداخل أمر وارد من وجهة نظر الباحثة إذ أن الفرق بينهما دقيق ويتمثل غالبًا في «الحل الفريد» بالنسبة لمهارة الأصالة.

في حين ترى الباحثتان أنه مهما تكن الأسباب يجب أن لاتُفقد المنهجية العلمية والتوازن في مراعاة مهارات التفاصيل عند بناء الأنشطة خاصة في مهارات تشهد الضعف الشديد رغم أهميتها من وجهة نظر الباحثة في فاعلية التفكير الإبداعي من مثل مهارة «البحث عن اجابات أخرى في ميادين مختلفة مثل الشبكة العنكبوتية» التي ترى الباحثة أنها من أهم مهارات التفاصيل الفرعية المنمية للتفكير الإبداعي وذلك بدعوة الطلاب إلى المزيد من البحث والتقصي عبر مصادر معلوماتية متعددة ومتطورة عن استجابات ابداعية جديدة، هذا إضافة اكساب الطلاب مهارة البحث والتقصي عن المعلومات، موظفة في ذلك التفكير الناقد بجانب التفكير الإبداعي، فهي تمثل خطوة مهمة من خطوات التفكير الإبداعي تتمثل في الإثراء المعرفي حول الموقف أو المشكلة القائمة، فالضعف الشديد لهذه المهارة في كلا المستويين وخلو الأخرى « كتابة قصة قصيرة جديدة حول موضوع معين « في أنشطة المستوى الأول وضعفها في أنشطة المستوى الثاني خلل منهجي يجب إعادة النظر حوله.

للإجابة على السؤال الخامس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات الأصالة؟

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة المهارات الفرعية للأصالة في أنشطة كتابي اللغة العربية

الأصالة	المستوى الأول			المستوى الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة.	١٤	٣٩٪	مرتفعة	١٩	٤٧،٥٪	مرتفعة
٢- عرض حلول فريدة من نوعها لمشكلة ما.	٠	٠٪	منعدمة	٠	٠٪	منعدمة
٣- وضع نهاية محددة لقصة أو موضوع معين.	١	٣٪	ضعيفة	٠	٠٪	منعدمة
٤- طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة مثل(ماذا لو؟ (تخيلي لو حدث كذا ؟	٤	١١٪	ضعيفة	٧	١٧،٥٪	متوسطة
٥- توظيف الحقائق والأفكار في مواقف جديدة.	٥	١٤٪	ضعيفة	٤	١٠٪	ضعيفة
٦- تلخيص الموضوعات بطريقة جديدة.	١٢	٣٣٪	مرتفعة	١٠	٢٥٪	متوسطة
المجموع	٣٦	١٠٠٪		٤٠	١٠٠٪	

ويتضح من الجدول السابق أن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الأصالة في المستوى الأول ضعيفة فيما عدا المهارتين الأولى «إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة» والسادسة «تلخيص الموضوعات بطريقة جديدة» «حيث تعتبر درجة المراعاة متوسطة اذا تجاوزت النسبة المئوية نسبة ١٧٪، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥»مراد، ٢٠٠٠، ص١٠٠) أمّا المستوى الثاني فدرجة توافر مهارات الأصالة تراوحت بين منعدمة وضعيفة ومتوسطة ومرتفعة حيث روعيت مهارة « إنتاج أفكار جديدة

غير مألوفة» بدرجة مرتفعة، بينما روعيت مهارة «طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة مثل (ماذا لو؟ تخيلي لو حدث كذا؟» ومهارة « تلخيص الموضوعات بطريقة جديدة» بدرجة متوسطة، كما روعيت مهارة « توظيف الحقائق والأفكار في مواقف جديدة» بدرجة ضعيفة، في حين بلغت نسبة مراعاة مهارتي «عرض حلول فريدة من نوعها لمشكلة ما» و «وضع نهاية محددة لقصة أو موضوع معين» (٠٪).

مناقشة نتيجة السؤال الخامس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية لمهارات الأصالة؟

ترى الباحثتان أن النتيجة السابقة مخالفة لطبيعة مهارة الأصالة المتمثلة في الجدة والندرة والتفرد كما ورد في الأدبيات مثل ذكر أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) أن مهارة الأصالة مرادفة للإبداع نفسه، وهي تلك القدرة التي تبدو في سلوك الطالب عندما يبتكر بالفعل إنتاجا جديدًا، فالأصالة بهذا المعنى تعني الجدة أو الندرة (ص١٦٣). حيث أن مهارة «عرض حلول فريدة من نوعها لمشكلة ما» لم تراع قط في كتاب اللغة العربية في كلا المستويين، بينما مهارة «وضع نهاية محددة لقصة أو موضوع معين» روعيت في المستوى الأول بدرجة ضعيفة جدًا ولم تراعى في المستوى الثاني، وهذا خلل منهجي واضح لأهم مهارات فرعية تعكس طبيعة مهارة الأصالة من وجهة نظر الباحثة، وتعزو الباحثة سبب محدودية ممارسة الأصالة الفكرية وتنميتها لدى الطلاب، إلى ضعف إتاحة مساحة من الحرية الفكرية للطلاب لإعمال فكرهم واستخدام خبراتهم والربط بينها في سبيل الوصول إلى حلول إبداعية فريدة من نوعها، وهذا ما أشارت إليه الأدبيات في الإطار النظري مثل عبدالعزيز (٢٠٠٩، ص٨٩) في كون إتاحة الحرية المطلوبة أمام الطلاب يفعّل وينمي التفكير الإبداعي، وبالوقت نفسه تعد الحرية معوقًا رئيسًا للتفكير الإبداعي إذا أهملت ولم تُأخذ بعين الاعتبار عند بناء الأنشطة.

وبالنظر إلى المهارات التي روعيت بدرجة مرتفعة يتضح أنها وإن تضمنت مهارة الأصالة غير إنها لا تعد الأفضل، لضعف تركيزها على الحل المحدد الجديد المتفرد، فهي في الغالب تطلب من الطلاب إنتاج أفكار جديدة معبرة عن صورة أو رسم معين، حيث لا تمثل حلول إبداعية جديدة، ومن خلال نتائج الجداول السابقة لمهارة الأصالة ترى الباحثتان ما يلي:

(١) افتقاد أنشطة كتاب اللغة العربية المتضمنة لمهارة الأصالة التوازن المطلوب في مراعاة مهارات الأصالة الفرعية، مما أدى إلى ضعف فاعلية مهارة الأصالة في التدريب على ممارستها من قبل الطلاب.

(٢) النسبة المنعدمة لمهارة «عرض حلول فريدة من نوعها» والضعف الشديد لمهارة «وضع نهاية محددة لقصة أو موضوع معين» مؤشر على ضعف تنمية التخيل لدى الطلاب والمعالجة العقلية للأفكار والخروج بها من غير الممكن إلى الواقع. ومؤشر واضح على غياب المنهجية العلمية في مراعاة المهارات المتعلقة بالأصالة.

(٣) مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية للأصالة أتت في أضيق الحدود الممكنة، ومؤطرة بأطر ثقافة المجتمع في الخوف من الخروج من المعتاد في الفكر والسلوك.

بالنسبة لدرجة توافر مهارات التفكير الإبداعي في أنشطة كتابي المستوى الأول والثاني، قامت الباحثتان بتحليل محتوى أنشطة كتابي اللغة العربية بقصد معرفة تكرارات الأنشطة التي تراعي مهارات التفكير الإبداعي مجتمعة في المستوى الأول والثاني كلًا على حدة. والنتيجة كالآتي:

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات التفكير الإبداعي في أنشطة كتابي اللغة العربية

مهارات التفكير الإبداعي	المستوى الأول			المستوى الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
الطلاقة	٣٦	٢٨٪	متوسطة	٤١	٣١٪	متوسطة
المرونة	٣٠	٢٣،٥٪	ضعيفة	٢٠	١٥٪	ضعيفة
الأصالة	٣٦	٢٨،٥٪	متوسطة	٤٠	٣١٪	متوسطة
التفاصيل	٢٥	٢٠٪	ضعيفة	٣٠	٢٣٪	ضعيفة
المجموع	١٢٧	١٠٠٪		١٣١	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات التفكير الإبداعي في المستوى الدراسي الأول ضعيفة بالنسبة للمرونة والتفاصيل، أما مهارة الطلاقة والأصالة فدرجة مراعاتها متوسطة، وكذلك الوضع بالنسبة لأنشطة المستوى الثاني «حيث تعتبر درجة المراعاة متوسطة إذا تجاوزت النسبة المئوية نسبة ٢٥٪، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٣٥٪» (السعيد، ٢٠٠٣م،ص٦٣).

مناقشة نتيجة جدول (١٦) «التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات التفكير الإبداعي مجتمعة في أنشطة كتابي اللغة العربية»:

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر مهارات المرونة والتفاصيل في أنشطة المستوى الأول والثاني ضعيفة، حيث بلغ عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة المرونة (٣٠) في المستوى الأول بنسبة (٢٣،٥٪) و(٢٠) في المستوى الثاني بنسبة (١٥٪)، بينما بلغ عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة التفاصيل (٢٥) نشاطًا في المستوى الأول بنسبة (٢٠٪) و (٣٠) نشاطًا في المستوى الثاني بنسبة (٢٣٪) في حين بلغت نسبة توافر مهارات الطلاقة والأصالة درجة متوسطة، حيث بلغ عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة الطلاقة في المستوى الأول (٣٦) نشاطًا بنسبة (٢٨٪) و (٤١) نشاطًا في المستوى الثاني بنسبة (٣١٪) وبلغ عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة الأصالة في المستوى الأول (٣٦) نشاطًا بنسبة (٢٨,٥٪) و (٤٠) نشاطًا في المستوى الثاني بنسبة (٣١٪) وأن عدد الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الإبداعي ونسبتها إلى المجموع العام للأنشطة يعطي تصورًا باهتمام الأنشطة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي إلا أنه لا يمكن الوثوق بصحة هذا التصور دون النظر في الأساليب المتبعة في تلك الأنشطة ومدى فاعليتها وتركيزها على طبيعة المهارة الرئيسة وفق تعريفاتها الإجرائية في الأدبيات التربوية، فمن خلال النتيجة السابقة تلفت الباحثتان النظر إلى أنه على الرغم من وجود اهتمام بمراعاة مهارات التفكير الإبداعي من قبل مؤلفي كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، إلا إنه لم يكن بالشكل الدقيق المفعّل لمهارات التفكير الإبداعي على نطاق واسع، تحقيقًا للتباعد في التفكير في سبيل الوصول إلى حلول إبداعية ليست كأي حلول معتادة، خاصة أن مقدمة الكتاب نصت على التمكّن من مهارات التفكير الإبداعي. والتمكن يعني الإتقان ووصول الغالبية العظمى من الطلاب إليه ولايمكن أن يكون ذلك في التفكير الإبداعي من وجهة نظر الباحثتان إلا عندما

نفعل التباعد في التفكير بأنشطة تخرج الطلاب من حدود المشكلة القائمة إلى أبعد من تلك الحدود بتوظيف أكبر قدر ممكن من الخبرات التعلمية الذاتية وبمرونة تدعوهم إلى تقليب الأفكار من عدة أوجه وصولًا إلى أفكار إبداعية غير عادية تعبر عن الخروج الممكن عن حدود المشكلة القائمة وتعزو الباحثتان السبب في ضعف التوازن بين مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة والفرعية بشكل أساسي إلى حرص القائمين على تأليف أنشطة كتاب اللغة العربية من مراعاة مهارات التفكير العلمي، والتفكير الناقد وحل وغيرها من المهارات، كأهداف نصّت عليها مقدمة الكتاب، فهنا يأتي أهمية تكاتف الجهود وتكامل الخبرات عند بناء أنشطة اللغة العربية المتمركزة على مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير الإبداعي خاصة.

وبالنسبة لدرجة توافر مهارات التفكير الإبداعي في الفصلين الدراسيين ككل، يوضح الجدول الآتي تكرارات ونسب ذلك.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات التفكير الإبداعي في أنشطة كتابي اللغة العربية

مهارات التفكير الإبداعي	كتابي اللغة العربية		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
الطلاقة	٧٧	٣٠٪	متوسطة
المرونة	٥٠	١٩٪	ضعيفة
الأصالة	٧٦	٢٩،٥٪	متوسطة
التفاصيل	٥٥	٢١،٥٪	ضعيفة
المجموع	٢٥٨	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن مهارة المرونة ومهارة التفاصيل روعيت في أنشطة كتابي اللغة العربية بدرجة ضعيفة، حيث بلغت نسبة المرونة (١٩٪) وبلغت نسبة التفاصيل (٢١,٥٪) في حين روعيت مهارة الطلاقة والأصالة في أنشطة كتابي اللغة العربية بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة الطلاقة (٣٠٪) ونسبة الأصالة (٢٩,٥٪).

ومن الجدير بالذكر أن نتائج البحث الحالي اتفقت مع دراسة موسى (٢٠٠١) و دراسة العتوم (٢٠٠٤م) ودراسة البشري (٢٠١١) ودراسة المحياوي والحريشي (٢٠١٢) في ضعف درجة مراعاة المرونة والتفاصيل بينما اختلفت معها في توسط درجة مراعاة الطلاقة والأصالة بالنسبة للبحث الحالي.

توصيات البحث:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج فإن الباحثتان توصيان بالآتي:

١- توجيه نظر القائمين على تخطيط وتأليف مناهج اللغة العربية إلى مراعاة التعريفات الإجرائية التي تعكس طبيعة مهارة الأصالة بصورتها الدقيقة وذلك كما ورد في الأدبيات التربوية، عند بناء أنشطة كتب اللغة العربية.

٢- لفت نظر القائمين على تخطيط وتأليف مناهج اللغة العربية إلى مراعاة التوازن والشمول لمهارات التفكير الإبداعي الرئيسة والفرعية، عند بناء أنشطة كتب اللغة العربية.

٣- الإفادة من قائمة مهارات التفكير الإبداعي التي توصل إليها البحث عند بناء أنشطة كتاب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بصفة عامة، وللصف الأول الثانوي بصفة خاصة.

٤- توجيه اهتمام كليات التربية بتدريب الطلاب المعلمين على استخدام وممارسة مهارات التفكير الإبداعي في العملية التعليمية التربوية .

مقترحات البحث:

تقترح الباحثتان عددًا من البحوث، والدراسات المستقبلية وهي:

١- دراسة وصفية تحليلية لتحديد درجة مراعاة مهارات التفكير الإبداعي في كتب اللغة العربية للصف الثاني والثالث الثانوي، وفي المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٢- دراسة وصفية لقياس وتحديد مهارات التفكير الإبداعي للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

٣- دراسة وصفية لواقع تدريس مهارات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام.

المراجع

القرآن الكريم.

أبو جادو، صالح محمد علي؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو لبن، وجيه مرسي. (٢٠١١). . **الأنشطة اللغوية**، متاح على الرابط . http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/26799. التصفح بتاريخ: ٢٥/٠٢/١٤٣٦هـ، في تمام الساعة: ٢٠:٥ص.

أحمد، محسن محمد (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير**، الدمام: دار عبدالله صالح.

البرقعاوي،جلال عزيز فرحان (٢٠١٢). **التفكير الناقد والإبداعي دراسات نظرية- ميدانية**، عمان: دار صفاء.

البشري، محمد عبدالله شديد، (٢٠١١). تقويم تدريبات كتب التعبير بمعهد اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ،**رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض: معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البنا، درية السيج؛ زايد، أميرة عبدالسلام. (٢٠١٣). قيم الإبداع المتضمنة في مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٥٤ (الجزء الثاني) ٢٩٥-٣٤١

جروان، فتحي عبدالرحمن؛ العبادي، زين حسن. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، الأردن، ١٢ (١)، ١١-٤٣.

الحارثي، نورة بنت مسفر. (٢٠١٣). مدى مساهمة معلمات اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الطائف ،رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). **فصول في تدريس اللغة العربية** (ط٦) الرياض: عالم الكتب.

داوود، عزيز (٢٠٠٦). **مناهج البحث العلمي**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الذبياني، ليلى جمعة سليمان (٢٠١٤). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذت للصف الأول المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

الساموك، سعدون محمد؛ الشمري، هدى علي (٢٠٠٩). **المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث**، عمان: مؤسسة الوراق.

السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٣). **الإحصاء النفسي و التربوي : نماذج وأساليب حديثة**، القاهرة: دار الوثائق الجامعية.

السميري، عبد ربه هاشم (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة (**رسالة ماجستير غير منشورة**) غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية

صالح، أسماء زكي محمد (٢٠١١). **تنمية التفكير الإبداعي للطلاب**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** (ط٥) القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، راتب قاسم؛ الزعبي، محمد أحمد (٢٠٠٩). **استراتيجيات التفكير الإبداعي وتنمية القيم الجمالية**، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

عبد العزيز،سعيد، (٢٠٠٩). **تعليم التفكير ومهاراته «تدريبات وتطبيقات عملية**، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم،عدنان يوسف؛ الطرح،عبدالناصر؛ذياب،بشارة موفق (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عتوم، كامل علي سليمان، (٢٠٠٤). مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

العفون، نادية حسين؛ الصاحب، منتهى مطشد (٢٠١٢). **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). **التفكير السابر والإبداعي**، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العيد، وسام حسن شيخ، (٢٠١٠). تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها ،**رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

غانم، محمود محمد (٢٠٠٩). **مقدمة في تدريس الفكير**، الأردن: دار الثقافة.

فارس، عزت محمود؛ الصرايرة، خالد أحمد (٢٠١١). **البحث العلمي وفنية الكتابة العلمية**، عمان: زمزم.

الفرا، ميسون نصر، (٢٠١٠). تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها (**رسالة ماجستير غير منشورة**) غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الكخن، أمين (٢٠٠٦). **التطبيقات الحياتية للغة في كتب لغتنا العربية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، (بحث)كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

محمد، وائل عبدالله؛ عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، عمان: دار المسيرة.

المحياوي، أمل نافع؛ الحريشي، منيرة عبدالعزيز (٢٠١٢). تقويم التدريبات في كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الإبتدائية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٠ (٣)، ١٣١-١٧٥.

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الإنجلو المصرية.

مرعي، توفيق أحمد؛ الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). **طرائق التديس العامة**، عمان: دار المسيرة.

مصطفى، مصطفى نمر (٢٠١١). **تنمية مهارات التفكير**، عمان: دار البداية.

المطلق، فرح سليمان؛ العمارين، يحيى عوض (٢٠١٤). **المرجع في تحليل محتوى المناهج**، دمشق: مكتبة الجامعة الهاشمية.

موسى، محمد محمود (٢٠٠١). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، **مجلة القراءة والمعرفة**، ٤، ١٦-٦٣.

ناصر، محمود أمين؛ أخرس، نائل محمد عبدالرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لمهارات توسعة الإدراك والتنظيم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس**.٣٧(الجزء الثاني)، ٤٩٢-٥٢١.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). **مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم العام (النظام الفصلي) للتعليم الثانوي**، إدارة التخطيط والتطوير، الإدارة العامة للتربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يوسف، حسني عبدالجليل (٢٠٠٧). **اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة**، الإسكندرية: دار الوفاء.

Eragamreddy N. (2013). Teaching Creative Thinking Skills**.** *International Journal of English Language & Translation Studies* 1 (2), 124- 145.

Karakas, F. & Kavas, M. (2008)**.** Creative brainstorming and integrative thinking: skills for 21st Century Managers"**.** *Journal Article. Development and Learning in Organizations*, 22(2), 8–12.

تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا

إعداد

د . أحمد ثابت فضل رمضان
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية
جامعة مدينة السادات

د . علاء سعيد محمد الدرس
دكتوراه علم النفس التربوى
كلية الدراسات العليا
جامعة القاهرة

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج لتنمية الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليًا ومعرفة أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لديهم، وبلغ عدد المشاركين في البحث (٤٤) طالبا وطالبة متفوقون عقليًا من طلاب المرحلة الثانوية (٢١) مجموعة تجريبية، و(٢٣) مجموعة ضابطة، وقد استخدم الباحثان مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (إعداد أرديليت Ardlet. 2003 /، تعريب الباحثين)، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد/ الباحثين)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح القياس البعدي، كذلك توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية، وكذا توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية : الحكمة – الصمود النفسي- المتفوقون عقليًا.

Wisdom Development as a Method to Improve Psychological Resilience for Gifted Secondary Students Stage

The present study aims to design a program to develop wisdom for gifted secondary students stage and to identify the effect of wisdom development on psychological Resilience improvement for them. The participation of the study consisted of (44) males and females from second preparatory grade (21) experimental group and (23) control group. authors used Three-dimensional wisdom scale (prepared by Ardlet. 2003/ Translated by the authors) and psychological Resilience for secondary students stage (prepared by the authors). The results of the study found that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre and post-test in Three-dimensional wisdom scale and psychological Resilience for secondary students stage for post-test,The results also found that there are statistically significant differences between the mean scores of experimental group and control group on psychological Resilience for secondary students stage for experimental group, While the results found that there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre-test and follow-up test on psychological Resilience for secondary students stage.

Keywords: Wisdom - psychological Resilience- gifted

مقدمة البحث:

تقابل مرحلة التعليم الثانوي فترة المراهقة والتي تُعد من اخطر المراحل التي يمر بها الطالب لما لها من أثر هام في تشكيل شخصيته في هذه الفترة، وللدور المهم الذي تلعبه في تكوينه لكى يصبح مواطن صالح و إعداده للحياة المنتجة، ولا شك أن مرحلة التعليم الثانوي من المراحل المتميزة في حياة الطالب الدراسية فهي التي تعده لأن يكون فردًا صالحًا في مجتمعه، وإنسانًا مستقيمًا في سلوكه، و اجتياز الطالب لهذه المرحلة بسلام يعني بأنه سوف يمضي في حياته متزنًا في تصرفاته وانفعالاته ذو شخصية سوية، أما إذا تعثر فيها فإنه ينعكس على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد.

وترى سعاد سالم (٢٠٠٥، ٥١) أن مرحلة التعليم الثانوي تُعد بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية، فهى تحتل مكانة وسطى تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى، ومن هذا المنطلق فهى تمثل مرحلة تعليمية يوجه فيها الطلاب إلى أن يصبحوا تدريجيًا راشدين مستقلين ومتحملين المسئولية، وتلك المرحلة التي يكتسبون خلالها المهارات والقدرات التي يحتاجونها إليها لإعدادهم للحياة بكافة جوانبها، وهذا يتطلب أن تتميز مناهج هذا التعليم بما يدفع إلى الإبداع والمرونة والتنوع، ويذكر مجدي حبيب (٢٠٠٠) أن الطلاب المتفوقون عقليًا مثلهم مثل باقي الطلاب غير المتفوقون عقليًا؛ بل إنه نتيجة للمهارات والقدرات المعرفية العالية التي يتميزون بها عن باقي الطلاب فأنهم يتأثرون بدرجة عالية بالضغوط التي تنشأ من البيئة المحيطة بهم، ومع استمرار تعرضهم لتلك الضغوط تحدث آثارًا سلبية تؤثر على مستوى أدائهم العقلي فهي تعيق قدرات التفوق لديهم وتؤثر في مهارات التفكير وينخفض التركيز وتضعف القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وتنخفض الدافعية للإنجاز، وقد يواجه المتفوق عقليًا كثيرًا من الضغوط التي تحول حياته أمرًا عسيرًا وتدفعه إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد، ولمساعدة هذه الفئة التي تحتل مكانة في المجتمع ولكى نخلق رجالاً ناجحين في الحياة يخدمون المجتمع يجدر بنا أن نتفهم الضغوط التي يواجهونها وأن نساعدهم في مواجهتها، ويضيف مجدي فهيم (٢٠٠٧، ٩-١١) بأن العالم يشهد اليوم تغيرات متلاحقة في شتى نوحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مما أفرز العديد من

ضغوط الحياة على الطلاب، ومن أكثر تلك الضغوط شيوعًا وانتشارًا مظاهر القلق والتوتر والاكتئاب النفسي والتمرد والصراعات الداخلية بين الطالب ونفسه وبين الطالب والآخرين، وغيرها من المظاهر التي تدل في مجملها على انخفاض معدل الإحساس بالصمود النفسي لدى أولئك الطلاب.

ولقد حظي الصمود النفسي باهتمام كثير من الدراسات منها Burns & Anstey, (2010); Ming- Hui, (2008) والتي أشارت إلى دور الصمود النفسي في مساعدة الطالب على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها والنظر بشكل أكثر إيجابية للموقف الضاغط، والنظر للحياة بشكل أكثر تفاؤلاً للحياة كما أن الصمود النفسي يسهم بشكل كبير في البناء المعرفي للطالب بعد تعرضه للمواقف الضاغطة بما يؤثر على سلوكه، ويذكر Nath & Pardhan, (2012,163) أن الصمود النفسي يُشكل في مجمله الأبعاد العقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية والأكاديمية لشخصية الطالب، بحيث تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية والتي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي إذا ما كان الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة. ويضيف (محمد البحيري (٢٠١٠، ٤٨٠) أن الصمود النفسي يُعد مفهوم حديث نسبيًا حظى باهتمام الباحثين كتطور لدراسات علم النفس الإيجابي وركز على دور العوامل الوقاية والحماية في إدارة المحن والأزمات، فقد احتل مركز الصدارة في مجال ما يُسمي ببحوث المخاطر، وتؤكد الشواهد على أنه دينامي وقابل للإنماء والتطور والإثراء، ويضيف محمد أبو حلاوة (٢٠٠٢، ٢) أنه يمكن تنمية الصمود النفسي لدى الطلاب وذلك من خلال بعض العوامل أهمها العلاقات الاجتماعية التي يتوافر فيها الحب والثقة، كما أنه يمكن تعزيز وتدعيم الصمود النفسي لدى الطلاب عن طريق نماذج الدور الإيجابي والتشجيع والمساندة، وهناك عوامل أخرى كالقدرة على وضع خطط واقعية، واتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتطبيقها أو تنفيذها، والنظرة الإيجابية للذات والثقة في الإمكانيات الشخصية، والقدرة على إدارة الانفعالات.

ويرى Seligman & Mihaly, (2000, 7) أن التعامل بحكمة يسهم في تأصيل الكثير من السلوكيات الإيجابية ومن أهمها الشعور بالمسئولية والمثابرة في الأداء والمعرفة الدقيقة بأوضاع العمل التي تُساعد على المزيد من الشعور بالرضا

والإحساس بالسعادة، وتذكر هيام شاهين (٢٠١٢، ٤٩٩) أن الحكمة تُعد من أكثر الحالات المستهدفة للنمو الإنساني وذلك لأنها تمثل أعلى مستوى من المعرفة بالأهداف والوسائل في الحياة التي توصل إليها تحليل الفلاسفة والأنثروبولوجيا، كما أنها تتميز بالعمومية لأنها نتيجة لمستوى عالٍ من التجريد الذي يسمح بالتنوع، ويضيف Kanwar (2014, 91) أنه يمكن تنمية الحكمة من خلال برامج ضمن سياق المنهج التعليمي والذي يُعتقد أن لها تأثيرًا جديًا على النمو العقلي والنفسي للطلاب علاوة على زيادة رفاهيتهم وتنمية مجتمعهم على نحو إيجابي، لذا اهتمت البحث الحالي بتنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تتسم مرحلة التعليم الثانوي بالكثير من المشكلات والتحديات والمتاعب المتنوعة بدرجة تزيد كمًا وكيفًا عن أي مرحلة من مراحل التعليم الأخرى، ويرجع السبب في ذلك إلى المرحلة العمرية التي يمر بها طالب الثانوية ألا وهي مرحلة المراهقة ؛ حيث يعيش الطالب في هذه المرحلة رحلة بحث نفسية واجتماعية توصله إلى الاستقلال الشخصي والاجتماعي وتخرجه من دائرة الطفولة لتستقر به في عالم الكبار وخلال هذه الرحلة تظهر مجموعة من العقبات منها ما يتعلق بالطالب نفسه ومنها ما يتعلق بالمؤثرات والموانع المجتمعية ومنها ما يتعلق بشكل ونوعية العلاقة والاتصال والتفاعل بين الطالب وهذه المؤثرات، ولذلك فإنه يمكننا أن نُطلق على هذه الرحلة)رحلة النمو الشاقة) التي تخلق مزيدًا من الصراعات والتوترات التي بدورها تفسح المجال لظهور مشكلات الطلاب.

ويرى فليب اسكاروس (٢٠٠٥، ١٠٥) أن التعليم الثانوي لا يزال عُرضة للانتقادات بسبب قُصوره في تحقيق أهدافه إضافة إلى أن المدرسة الثانوية تُعط الاهتمام الكافي لميول الطلاب واحتياجاتهم سواء الذهنية أو النفسية أو الاجتماعية، ومن المعروف أيضًا أن العملية التعليمية بشكل عام وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص لا تُحفز طلابها على الإبداع من خلال تعويدهم على التفكير، وإنما الاهتمام المركز على التلقين والحفظ وهذا ما أدى إلى تهميش دور الطلاب مما جعلهم يتسمون بالسلبية ضمن إطار العملية التعليمية.

ويذكر Haynes, (2001) أنه بالاطلاع على التراث النظري والأدبيات السيكولوجية التي تهتم بالضغوط وسبل مواجهتها برز مفهوم الصمود النفسي، والذي يُعد أحد المفاهيم المعاصرة التي تتناول القوة الإنسانية الفعالة، والاتجاهات الوقائية نحو تحسين الحالة النفسية للطالب والتي تعمل على تفعيل عمليات التوافق في مواجهة الظروف الحياتية الضاغطة، ويرى جولد شتين، وبروكس (٢٠١١، ٢٧) أن الصمود النفسي هو أحد البناءات التي تحمي وتقي من التعرض للخطر، ويتميز مفهوم الصمود النفسي بالمباشرة والوضوح إذا ما قبلنا بإمكانيته في فهم الوسائل أو الطرق التي من خلالها يحقق الطلاب الازدهار الوجداني والسلوكي والتعليمي والبينشخصي سواء عند مواجهة خطر أو محنة أو في الظروف العادية.

ولقد توصلت دراسة فاتن عبد الفتاح، وشيري حليم (٢٠١٤) إلى أنه كلما ازدادت الحكمة لدى الطالب ازداد لديه القدرة على الصمود النفسي فالطالب الذي لديه قدر من الحكمة للحكم بصورة صحيحة وإتباع المسار الصحيح في العمل على أساس المعرفة والخبرة وإصدار الأحكام في مسائل الحياة الصعبة يستطيع الصمود النفسي من خلال قدرته على التكيف الإيجابي في مواجهة الضغوط النفسية واستعادة التوازن سريعًا عند التعرض لمواقف صعبة ليتمكن من أداء وظيفته بشكل جيد.

ويشير علاء الدين أيوب، و أسامه عبدالمجيد (٢٠١٢، ٢٢٥) أن الحكمة تُعد أعلى أشكال النمو الإنساني، وأن بلوغ هذه المرحلة النهائية يتطلب النمو المستمر في النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، كما أنها تتطلب قدرًا من التكامل بين الأبعاد العقلية والوجدانية والأخلاقية، وإلمامًا بمعارف تقريرية وإجرائية وسياقية، وقدرًا كبيرًا من النسبية، وعدم اليقين، كما أنه يرى أن النمو في الحكمة يحدث على مدار الحياة، وإن كانت مرحلتى المراهقة والشباب تُعد حاسمة في تطور لبنات الحكمة الأساسية، ويضيف علاء الدين أيوب، و أسامه عبدالمجيد (٢٠١٢، ٢٤٢) بأنه ينبغي تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لفهم الذات والحياة وإصدار الأحكام وحل الصراعات ومهارات الاتصال التي تتضمن التفاوض لحل المشكلات ومهارات الاستماع والتعاون وبناء الفريق، والذي يعمل على إكساب الطلاب مزيدًا من الحكمة في التعامل مع الحياة واتخاذ القرارات، كما أنه ينبغي أن يكون السعي إلى تحقيق وممارسة الحكمة هو أحد الركائز الرئيسة للتعليم،

وأن تكون الحكمة السمة المركزية التي نمارسها، والفضيلة الأساسية التي نحاول غرسها وتنميتها في طلابنا، ويرى يانج (yang, 2011, 47) أن تنمية الحكمة أمرًا بالغ الأهمية وذلك لأن القرارات الحكيمة يمكن أن تُحسن سلوكنا ونوعية حياتنا، وهناك عدد من الطرق لتنمية الحكمة من خلال مساعدة الطلاب على التفكير في العلاقة بين التعليم والحياة، وتطبيق ما تعلمه الطلاب في المواقف المختلفة.

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن إمكانية تنمية الحكمة لدى الطلاب مثل دراسة علاء أيوب (٢٠١٢) ودراسة علاء الدين أيوب، عبد الله الجغيمان (٢٠١٢)، وكذلك كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن إمكانية تحسين الصمود النفسي لدى الطلاب مثل دراسة كل من: محمد مصطفى (٢٠١٢)؛ معاذ مقران (٢٠١٤)، كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحكمة والصمود النفسي مثل دراسة Roharikova, Spajdel, Cvikova& Jagle, (2013)؛ ودراسة فاتن عبد الفتاح، وشيري حليم (٢٠١٤).

لذلك سعي البحث الحالي إلى تدريب طلاب الصف الثاني الثانوي على تطوير المعلومات المتاحة لديهم وتحسينها وتوجيهها توجيهًا إيجابيًا للتعامل مع الضغوط الأكاديمية والنفسية المفروضة عليهم، وتفسير الظواهر والأحداث بعمق، وتدريبهم على استغراق الوقت الكافي للنظر إلى إيجابيات وسلبيات اختيارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، والوصول إلى قناعات مع الطلاب بأن الفكرة الأولى التي تتبادر إلى الذهن ليس بالضرورة أن تكون هى الجيدة، مع التأكيد عل أهمية تقييم جميع النتائج بعناية، وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة وتحديد العقبات، والتفكير في حلول وبدائل مختلفة، واستخدام الأسلوب المنهجي للمقارنة بين البدائل، والمقارنة والموازنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار، وضبط انفعالاتهم الذاتية ورفع مستوى وعيهم حول نقاط قوتهم وضعفهم وحل مشكلاتهم اليومية، وإدارة الضغوط والانفعالات سواء أكانت داخلية أو خارجية المصدر والاهتمام بانفعالات الآخرين، لذا فإن الباحثين الحاليين قاما من خلال هذا البحث بإعداد برنامج تدريبي لتنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى المشاركين في الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليًا، وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية

الحكمة؟ وما أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا؟ **ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية**:

(١) ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا؟

(٢) ما أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا؟

(٣) هل يوجد بقاء لأثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا؟

هدف البحث:

هدف البحث الراهن إلى التعرف على فعالية تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي، والتعرف على استمرارية أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المتفوقون عقليًا.

أهمية البحث:

أولاً: **الأهمية النظرية**: يستمد البحث أهميته النظرية من كونه يسعى إلى:

(١) يتناول البحث الراهن جوانب مهمة ومظاهر واضحة تتمثل في تنمية الحكمة (البعد المعرفي – والبعد التأملي- والبعد الوجداني) و الصمود النفسي (الكفاءة الشخصية – وحل المشكلات - والمرونة – والمثابرة - والقدرة على تحقيق الأهداف- والتفاعل الاجتماعي – والقيم الروحية) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٢) تزويد مكتبة علم النفس التعليمي بهذا البحث لتكون مرجعًا للباحثين المهتمين بدراسات الحكمة والصمود النفسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

(٣) إلقاء الضوء حول بعض الحقائق والمعلومات عن طلاب المرحلة الثانوية، وسبل التطوير والتفاعلات التربوية الناجحة وكيفية وضع حلول علمية للمواقف التي تواجههم أثناء تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين في المواقف والمشكلات المختلفة ومعرفة أهم الطرق التي يستخدموها لرفع درجة

الصمود النفسي وخاصة أنهم في هذه المرحلة العمرية يتعرضون لأكبر قدر من الضغوط النفسية والعاطفية والتعليمية والاجتماعية.

ب- الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

(١) قد توفر هذا البحث قاعدة معرفية لبناء استراتيجيات تدريبية وبرامج تساهم في تنمية التفكير الحكيم لدى الطلاب، وتفتح أفاقًا جديدة لفهم هذا السلوك الذي تحتاجه المجتمعات الحالية في ظل الظروف التي تمر بها.

(٢) إعداد برنامج لتنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن يُساعد المسئولين بالمؤسسات التعليمية الاستفادة من هذا البرنامج في تنمية الحكمة وتحسين الصمود النفسي لدى الطلاب والطالبات بالمراحل العمرية المختلفة.

(٣) قد تسهم معرفة العلاقة بين متغيرات البحث في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منها في الآخر، ومن ثم يساعد كل من السيكولوجيين والمربيين والآباء والأمهات في رفع مستوى الصحة النفسية للأبناء وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم الشخصية ونجاحهم في حياتهم بمختلف جوانبها الشخصية والاجتماعية والمهنية والدراسية.

(٤) قد تساعد معلمى المرحلة الثانوية فى اختيار أنشطة ومجالات مناسبة للطلاب تساعدهم فى تحسين الصمود النفسي.

(٥) إعداد مقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية والتحقق من صدقه وثباته.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث الحالي بعض المفاهيم والمصطلحات التى تتطلب تعريفا إجرائيًا محددًا ودقيقًا يلتزم به الباحثان خلال دراستهم، مما يُساعد فى تحديد إجراءات البحث وتتحدد مصطلحات البحث الحالي في الحكمة والصمود النفسي، والتفوق العقلي، ويمكن تناولهما فيما يلي:

١ – الحكمة Wisdom: يتبنى البحث الراهن تعريف الحكمة في ضوء نموذج أردليت (Ardlet, 2003) حيث تُعرف الحكمة بأنها عملية تكاملية تشير إلى قدرة الطالب على التكامل بين إمكاناته المعرفية والتأملية والوجدانية في استجابته لمواقف الحياة بهدف تحقيق الأفضل له وللآخرين، حيث يشير البُعد المعرفي إلى قدرة الطالب على فهم الحياة وجوهر الظواهر الطبيعية الإنسانية بشكل أعمق، بينما يشير البُعد التأملي إلى تطور للبُعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه للواقع، أما البُعد الوجداني فيتضمن انفعالات الطالب الإيجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة.

وتُعرف الحكمة إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بُعد من أبعاد مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد المستخدم في البحث الحالي.

٢– الصمود النفسي Psychological Resilience: يُعرَّفه الباحثان إجرائيًا في البحث الحالي بأنه : قدرة الطالب على التكيف بنجاح مع المحن التي يتعرض لها، وأن يتجاوز مرحلة الصمود والصلابة أمام تلك المحن إلى استخدام استراتيجيات إيجابية لمواجهتها، والذي يُقاس من خلال سبعة أبعاد هى (الكفاءة الشخصية – حل المشكلات– المرونة – المثابرة– القدرة علي تحقيق الأهداف– التفاعل الاجتماعي – القيم الروحية).

١ـ المتفوق عقليًا Gifted: عرفه Renzulli, (2004, 22) بأنه الطالب الذي يكون أداؤه عاليًا مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليه في قدرة أو أكثر من القدرات العقلية، أو في الاستعداد الأكاديمي، أو القدرات الإبداعية، أو القدرة القيادية، أو القدرة في الفنون الأدائية والبصرية.

ويُعرف المتفوق عقليًا إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل من اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن ومقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة واللذان تم استخدامهما في البحث الحالي.

محددات البحث:

لمراعاة ظروف البيئة التعليمية فقد التزم الباحثان بالحدود التالية وهي:

(١) المشاركون في البحث وقد بلغ عددهم (٤٤) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سمادون الثانوية المشتركة ومدرسة جريس الثانوية المشتركة المتفوقون عقليًا ممن تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى على اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن ومقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة، وتقع درجاتهم في الإرباعي الأدني على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ – ١٧,١١) عام بمتوسط عمري قدره (١٧) عام سنة وانحراف معياري قدره (٠,١٠) شهور.

(٢) المتغيرات البحثية (الحكمة – الصمود النفسي).

(٣) منهج البحث المستخدم هو المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.

الإطار النظري:

سوف يتناول الباحثان في هذا الجزء الإطار النظري لكل من الحكمة والصمود النفسي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: الحكمة:

التربية هى الطريق العملي الذي يشكل الحياة الاجتماعية، ولذلك فإن التربية من أجل التفكير القائم على الحكمة يجب أن يكون أحد أهم أهداف منظومة المؤسسات التربوية التي عن طريقها تسعى المجتمعات إلى إكساب الحكمة للنشء من خلال أهداف إجرائية يؤدي النجاح في تحقيقها إلى تدعيمها كقدرة عقلية يرقى به الطلاب ويساعدهم في حل المشكلات وفي اتخاذ قراراتهم المستقبلية، فالحكمة تربية للمستقبل، تربية تتوازن فيها اهتمامات الطالب الشخصية مع اهتمامات الآخرين، والسياق الاجتماعي المحيط.

ولقد بدأت الدراسات النفسية للحكمة في الازدهار في أواخر القرن العشرين، حيث يعتقد إريكسون أن الحكمة هى مرحلة متطورة للتنمية البشرية المثلى، وتحدث عنها ماسلو بوصفها فضيلة تتسم بالأصالة وبالصحة النفسية لدى من يتصفون بها، بينما ترتبط الحكمة عند فرنكل بإيجاد معنى في الحياة كريلتز (Karelitz et al., 2010)، أما سيلغمان وبتيرسون wفقد اعتبراها شكلاً من أشكال الفضائل ونقاط القوة الايجابية التي تمنح الطالب القدرة على التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بصبر وحكمة، وسوف يتناول الباحثان الحكمة وفقًا للترتيب التالي:

أولاً: مفهوم الحكمة:

من الملاحظ أن هناك محاولات من جانب العديد من الباحثين والعلماء لوضع تعريفات محددة للحكمة، وأتت تلك المحاولات بنتائج متنوعة نتيجة جوانب التركيز المختلفة فيما بينهم فقد عرف بالتيس وستودنيغر (Baltes & Staudinger, 2000, 125) الحكمة بأنها : القدرة على فهم الطبيعة البشرية، والمعرفة المتعمقة، والخبرة بأساليب الحياة العملية والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها ، ويذكر تاكاشاني واوفرتون (Takahashi & Overton, 2002, 270) أن الحكمة مهارة تظهر من خلال قدرة الطالب على حل المشكلات اليومية، وقدرته على التقييم والتقويم وإطلاق الأحكام، ويعرفها بالتيس (Baltes, 2004, 71) بأنها مجموعة من القدرات المرتبطة معًا بشكل خاص لكى نفكر ونتصرف وفق تلك القدرات، ويعرفها وبستر (Webster, 2007, 170) بأنها القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والإصرار والعزم على تطبيق الخبرات الحياتية لتطوير الأفضل والأحسن للذات وللآخرين، ويعرفها سترنبرج (Sternberg, 2009, 20) بأنها التطبيق العملي للذكاء والإبداع والمعرفة بوساطة القيم الأخلاقية الايجابية وذلك لتحقيق الصالح العام من خلال التوازن داخل الشخص نفسه والتعامل مع الآخرين والاهتمامات العامة، وتُعرفها (جمالات محمد، ٢٠١٥،١٠) بأنها قدرة الطالب على استخدام مجموعة من المعارف ومهارات التفكير العليا بغرض إطلاق الأحكام المنطقية على المشكلات التي يواجهها الطالب ومن ثم العمل على إيجاد الحل المناسب لهذه المشكلات، وتُعرفها (سماح محمود،٢٠١٦، ٧٦) بأنها قدرة الطالب على إدارة أمور

الحياة بشكل هادف في سياق اجتماعي وأخلاقي حتى يتحقق التوازن بين اهتمامات الطالب الشخصية واهتمامات الآخرين ليتحقق الصالح العام.

من خلال العرض السابق لتعريفات الحكمة يُعرفها الباحثان البحث الحالي بأنها: قدرة الطالب على استخدام مجموعة من المعارف ومهارات التفكير العليا بغرض إصدار الحكم الصائب في شأن من شئون الحياة والعمل على إيجاد الحل المناسب للمشكلات التي يواجهها بناءً على الفطنة والبصيرة والخبرات السابقة.

ثانيًا: النماذج والنظريات النفسية المفسرة للحكمة

اختلفت التوجهات النظرية والنماذج التي تناولت الحكمة بالدراسة والتفسير ومن هذه النظريات والنماذج ما يلي:

١ـ نظرية التوازن في الحكمة لسترنبرج (Sternberg, 1998):

يرى سينبرج (Sternberg, 1998) أن هناك مجموعتين من العوامل تؤثر على مستوى الحكمة لدى الطلاب هما: العوامل ذات التأثير المباشر لإحداث التوازن، وعوامل الخبرات السابقة، حيث حدد سترنبرج خمسة عوامل تؤثر بشكل مباشر على عملية التوازن هي:

- الأهداف: وهى الاختلاف بين الطلاب في السعي لتحقيق الصالح المشترك.
- البيئة: حيث يختلف الناس في توازنهم وفقًا لاستجابات البيئة.
- المصالح: وهى انعكاس الاختلافات بين الطلاب في كيفية تحقيق الفائدة العامة.
- الذكاء العملي: وهو المعرفة الضمنية التي تختلف بين الأشخاص في معرفة حل المشكلة الواحدة.
- القيم: وهى التي تتوسط استخدام المعارف الضمنية.

كما حدد سترنبرج ستة مكونات للخبرات السابقة وهى:

- القدرة على الاستدلال.
- تقييم الأشياء بتعميق إصدار الأحكام بعقلانية.
- العمليات (فهم معرفة أى المشاكل قابلة للحل وأى منها غير قابل للحل).
- الشخصية. - الدافعية. - السياق المجتمعي.

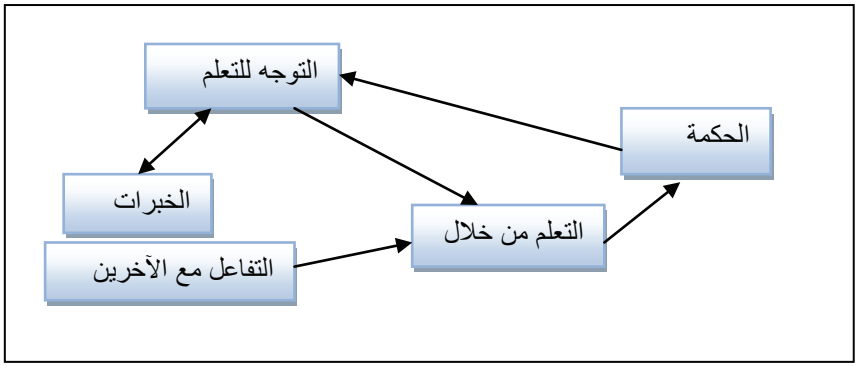
٢ـ نظرية أردليت للحكمة (Ardelt, 2003):

تفترض هذه النظرية أن الحكمة كالشخصية المركبة ترتبط بنضج الراشدين، ولا يمكن قياسها بشكل مباشر، بل يمكن قياسها وتعريفها من خلال ثلاثة أبعاد واضحة وثابتة ويمكن التنبؤ بها من خلالها، وهذه الأبعاد هى:

- **البُعد المعرفي**: ويتضمن قدرة الطالب على الفهم العميق للحياة، وفهم العديد من جوانب الطبيعة البشرية، وفهم العلاقات الشخصية داخل الشخص نفسه، والرغبة في معرفة الحقيقة.
- **البُعد التأملي**: ويتضمن قدرة الطالب على النظر إلى الأحداث الحياتية من وجهات نظر مختلفة، وتجنب الذاتية وإلقاء اللوم على الآخرين، والحد من التمركز على الذات، والقدرة على فهم الدوافع المعقدة.
- **البُعد الوجداني**: ويتضمن اهتمام الطالب بالآخرين وعدم وجود مشاعر سلبية تجاه نفسه أو الآخرين.

٣ـ نموذج برون لتطور الحكمة (Brown , 2004):

قدم برون (Brown , 2004, 138) نموذجًا لتطور الحكمة والذي يعد إطارًا وصفيًا للحكمة وكيفية تنميتها لدى الطلاب والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور، ولقد رأى في ذلك النموذج أن هناك مجموعة من الظروف التي تسهل من تطور الحكمة ونموها سواء أكان بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر ومنها توجيه الطالب للتعلم، والتجارب والخبرات من الحياة العملية، وكذلك التفاعل مع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها الطالب والشكل (١) التالي يوضح ذلك:



شكل (١) نموذج براون لتطور الحكمة

ومن خلال نموذج برون نجد أن الحكمة بناء يتألف من ستة أبعاد متداخلة مع بعضها البعض وهى المعرفة الذاتية، وفهم الآخرين، وإصدار الأحكام، وخبرة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم، ووفقًا للنموذج فإن الحكمة تتطور عندما ينتقل الطلاب خلال عملية التعلم من الحياة متضمنة التأمل والتكامل والتطبيق (Brown, 2004, 13).

يتضح من عرض النماذج والنظريات السابقة التي تناولت الحكمة أنها تنظر إلى الحكمة من مفهوم تكاملي مثل نظرية التوازن لسترنبرج التي تؤكد على التوازن بين الاهتمامات الشخصية واهتمامات الآخرين والصالح العام، ونموذج أرديلت الذي يبين أن الحكمة هى التكامل بين ثلاثة أبعاد (معرفية وتأملية ووجدانية)، ونموذج برون لتطور الحكمة والذي يرى أن الحكمة تتألف المعرفة الذاتية، وفهم الآخرين، وإصدار الأحكام، وخبرة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم، وسوف يتبنى الباحثان نموذج أرديليت للحكمة لأن هذا النموذج أهتم بالجوانب المعرفية والتأملية والوجدانية مجتمعة بينما ركزت النظريات والنماذج الآخرى بالجوانب المعرفية والتأملية فقط.

ثالثًا: سمات الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الحكمة:

تتعدد الخصائص والسمات التي تميز الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الحكمة عن غيرهم ؛ حيث يرى أردليت (Ardelt, 2004, 268) أن الطالب ذو المستويات المرتفعة من الحكمة يتسم بأنه بصيرًا بأموره، متعمقًا في فهمه، دقيقًا في إدراكه، متأنيًا في تفكيره لديه قوة الحكم الصحيح على الأمور المرتبطة بالحياة والسلوك، وكذلك لديه حسن التصرف، ولديه المنطق في تحليل الأمور والمواقف الحياتية، ومراعاة المصلحة العامة لجميع أفراد المجتمع، كما أنه يعرف كيف يتعامل مع مشكلاته الداخلية، والمشكلات بينه وبين الآخرين، ومشكلات الحياة، وهو يعرف معنى الحياة، والغرض منها، ولديه قناعة ورضا بها حتى لو كانت الظروف الموجودة والمحيطة أقل مما يجب أن تكون، ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 2004, 165) أن الطالب الحكيم متأمل، وقادر على اتخاذ القرارات الصائبة، ومرن، ويوازن بين عقله وعاطفته، ومتروي، ولديه مهارات اجتماعية في العلاقات بالآخرين، وقادر على قراءة ما بداخل الآخرين، وتضيف (هيام شاهين، ٢٠١٢،٥٢٣) أن الطلاب مرتفعي

الحكمة يتسمون بصفات تميزهم عن غيرهم مثل : التأمل والصبر والمثابرة وحب الاستطلاع، وحب التعلم، والانفتاح على الخبرات الخارجية، والاستفادة منها، وتحمل الغموض، والقدرة على التصرف السليم، واتخاذ القرار الصائب، وضبط الذات، وتذكر (يسرية صادق، ٢٠١٠، ٣٦٦-٣٦٧) أن الطالب الحكيم يتسم بالفطنة وسرعة البديهة، ويقدم الحلول الموضوعية والمختلفة للمشكلات، ولديه مدى واسع من المعارف والمعلومات المعقدة، كما أن خبراته العملية غزيرة، ويستفيد من خبراته السابقة، ويفهم أمور الحياة فهمًا جيدًا، ويتسم بدرجة عالية من اليقظة العقلية، ويسامح ويعفو عن الناس، ويقدر طبيعة النفس الإنسانية، ويتميز بالاتزان الانفعالي، وينجح في حل الصراعات الشخصية، ويتمتع بالتواد والرحمة.

ويرى الباحثان في البحث الحالي أن الطالب الذي يمتلك مستويات مرتفعة من الحكمة يتمتع بدرجة عالية من الرقابة الذاتية والعدالة والضمير ويتمتع بوعى معرفي وفهم عميق للظواهر والأحداث من حوله لذا تتسم أحكامه بالعدالة والتوازن، كما أنه يتقبل الاختلافات ووجهات النظر المتباينة مع آرائه والتعامل مع من يختلف معه في الرأي والاستماع إليه واحترام وجهة نظره.

رابعًا: أبعاد الحكمة:

تتعدد وجهات النظر التي تناولت أبعاد الحكمة بالدراسة والتفسير؛ حيث ترى أرديليت (Ardelt, 2003, 284) أن الحكمة عملية تكاملية تتكون من ثلاثة أبعاد هى كالتالي:

(١) **البُعد المعرفي** Cognitive Dimension: ويتضمن قدرة الطالب على فهم الحياة بحيث يدرك المعنى الجوهري والعميق للظواهر والأحداث وخصوصًا فيما يتعلق بالأمور الشخصية والبينشخصية، وفهم العديد من جوانب الطبيعة البشرية، كما أنه يشمل المعرفة بالجوانب الإيجابية والسلبية للطبيعة الانسانية، والحدود المتأصلة للمعرفة.

(٢) **البُعد التأملي** Reflective Dimension : ويشير إلى التفكير التأملي حيث رؤية الظواهر والأحداث من مناحي متعددة ومختلفة ؛ مما يؤدي إلى نمو الوعى والاستبصار بالذات، والذي يتضمن قدرة الطالب على أن ينظر إلى الأحداث الحياتية من وجهات نظر مختلفة، وتجنب الذاتية

وإلقاء اللوم على الآخرين، والحد من التمركز على الذات، والقدرة على فهم الدوافع المعقدة.

(٣) **البُعد الوجداني** Affective Dimension: ويشير إلى الخصائص الانفعالية الاجتماعية الشاملة والنظرة الأخلاقية ونضج الاستجابة العاطفية ويستدل على البعد الوجداني للحكمة من خلال وجود انفعالات إيجابية لدى الطالب واهتمام الطالب بالآخرين وعدم وجود مشاعر سلبية تجاه نفسه أو الآخرين.

ويرى وبستر (Webster, 2003, 19) أن الحكمة تتكون من خمسة أبعاد هى كالتالي:

(١) التفتح Openness: ويتضمن قدرة الطالب على إنتاج أفكار مبدعة والبعد عن الاستجابات المتصلبة لمطالب الحياة.

(٢) التنظيم الانفعالي Emotional regulation: ويتضمن القدرة على استيعاب اختلاف المحيطين، وفهم المشاعر الآخرين، وإعادة إدراك الانفعالات وتنظيمها.

(٣) روح الفكاهة Joking spirit: وهو التركيز على روح الدعابة ليس بغرض الضحك فقط، بل لتحقيق أغراض أخرى.

(٤) الخبرة الحياتية الصعبة Hard living experience: وهو المرور بخبرات تتميز بالغموض، والتشابك والاختيار تحت الضغوط.

(٥) الخبرة والتأمل Experience and Reflective: وهو الاستفادة من الماضي في فهم أعمق للمشكلات.

وحدد جرين وبراون (Green &Brown, 2009, 301) ثمانية أبعاد للحكمة وهم كالتالي:

(١) المعرفة الذاتية (Self- Knowing) : يصف هذا البُعد وعى طالب بنقاط قوته وضعفه، وقيمه واهتماماته ومعتقدته الفكرية والتعمق في البحث عن أصل وجوهر الأشياء ومعرفتها على حقيقتها، والسعى إلى الوقوف على جوانب التكامل بين وجهات النظر المختلفة.

(٢) إدارة الانفعالات (Emotional Management): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على فهم وإدارة الشكوك، وإدارة ضغوطاته وانفعالاته، وتحمل وتقبل حالة الغموض المحيطة به، والسيطرة على حالة الغضب والخوف، والتعبير عن انفعالاته بطريقة مقبولة.

(٣) الإيثار(Altruism): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على استخدام تأثيراته في خدمة الآخرين، واحترام الآخرين وتقديرهم، وفهم الآخرين ومساعدتهم والإشفاق عليهم.

(٤) الإلهام (Inspiration): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على إلهام الآخرين، وتقديم نصائح مفيدة عن الحياة لهم والتغلب على المحددات التي تعيق عملهم، والعمل كنموذج لهم والتحلي بالشجاعة وإظهار الثقة بقدرتهم والتواصل معهم.

(٥) الحكم (Judgment): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على فهم ووعى الفلسفات والثقافات المختلفة في الحياة، والاستفادة من جوانب التعلم المختلفة في الحياة.

(٦) معرفة الحياة (Life Knowledge): يصف هذا البُعد العلاقات بين الطلاب والعالم الطبيعي وبين المعرفة والأفكار والتأمل بشكل منتظم، والوعى بدورة الحياة، والبحث عن المعاني العميقة في الحياة، وأخذ السياقات البعيدة بعين الاعتبار.

(٧) مهارات الحياة (Life skills): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على إدارة الوقت ومراعاة الأولويات وأخلاقيات العمل، وتحقيق الأهداف، وحسن تقدير الغايات، واتخاذ القرارات ذات المغزى، والاستفادة من فرص الحياة.

(٨) الرغبة في التعلم (willingness to learn): يصف هذا البُعد قدرة الطالب على التعلم من الخبرة والانفتاح عن التغير وتقبل النقد البناء والدافعية للتعلم، والوعى بمحدودية المعرفة.

يتضح مما سبق تعدد وجهات النظر التي تناولت أبعاد الحكمة ؛ حيث ترى أرديليت أن الحكمة تتألف من ثلاث أبعاد متكاملة هي (البُعد المعرفي والبُعد التأملي والبُعد الوجداني، ويري ويبستر أن الحكمة تتألف من خمسة أبعاد هى: التفتح، والتنظيم الانفعالي، روح الفكاهة، والخبرة الحياتية الصعبة، والخبرة والتأمل، بينما يرى جرين وبرون Green &Brown أن الحكمة تتألف من ثمانية أبعاد هى: المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والإلهام، والحكم، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والرغبة في التعلم، وسوف يتبنى الباحثان في البحث الحالي وجهة نظر أرديليت وذلك لأنها تناولت الجانب المعرفي والتأملي والوجداني للحكمة، بينما أهملت وجهات النظر الأخرى الجانب الوجداني للحكمة.

المحور الثاني: الصمود النفسي:

يواجه الطالب في حياته العديد من المواقف الضاغطة والتي تتضمن خبرات غير مرغوبة فيها وأحداث تنطوي على الكثير من مصادر القلق وعوامل الخطر والتهديد في مجالات الحياة كافة وقد تنعكس أثار تلك المواقف الضاغطة على معظم جوانب شخصية الطالب، وقد ظهر مصطلح الصمود النفسي باعتباره عامل جوهري للمحافظة على الصحة النفسية للطالب وتحسن إدارة في ظل الظروف الضاغطة.

ويمثل الصمود النفسي بنية متعددة الأبعاد تنطوي على مهارات خاصة تمكن الطلاب من مواجهة الأحداث الصادمة في الحياة، وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن درجة هذه السمة يمكن أن تتغير من طالبًا لآخر كما يمكن أن تتغير داخل الطالب نفسه تبعًا للمرحلة العمرية التي يمر بها مما يستوجب تكثيف الجهود البحثية التي تتناول مفهوم الصمود النفسي بالدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطالب طوال حياته، وخاصة في مرحلة الشباب باعتبارها مرحلة نمائية حرجة يسعى الطالب فيها إلى الوصول لحالة من الاتزان الانفعالي والاستقرار النفسي بالرغم مما يتعرض له من ضغوط نفسية وأحداث صدمية تزداد بشكل كبير في هذه المرحلة العمرية (هبة سامي، ٢٠٠٩، ٢٢)، وسوف يتناول الباحثان الصمود النفسي وفقًا للترتيب التالي:

أولاً: مفهوم الصمود النفسي:

يعد الصمود النفسي من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي ولقد تناوله العديد من الباحثين وعملوا على تعريفه ؛ حيث يعرفه جونسون ومكمابون (Johnson & Mcmabon , 2008, 766) بأنه: قدرة الطلاب على إدارة التحديات بطريقة فعالة وذلك من خلال تحويل خبراتها الضاغطة إلى فرص للتعلم وتطوير شخصياتهم، وعرفه ماستين (Masten, 2009, 29) بأنه : القدرة على استعادة الطالب لتوازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، وتوظيفه لهذه المحن والصعاب لتحقيق النمو والتكامل وهو بالتالي مفهوم دينامي يحمل في معناه الثبات، كما يحمل أيضا في معناه الحركة، وتُعرف(آمال باظه، ٢٠١١، ٣) الصمود النفسي بأنه : قدرة تمكن الطالب من المواجهة الإيجابية أو التأقلم والتوافق الإيجابي مع التهديدات أو العثرات أو النكبات التي يتعرض لها في حياته. وتحقق أو إحراز نواتج حياتية إيجابية بالرغم من مثل هذا التعرض، والقدرة على التعبير عن مشاعره والتواصل الإيجابي مع الآخرين، ويُعرف باربر وببا (Barbara & Pia, 2011, 11) الصمود النفسي بأنه: قدرة الطالب على استعادة توازنه النفسي وصحته البدنية رغم الخبرات الصادمة التي تعرض لها، ويضيف ميشيل (Micheal, 2012, 37) الصمود النفسي يعني القدرة على الارتداد والتعافي النفسي بعد التعرض للضغوط الحياتية الصعبة،وفي هذا الصدد يشير نث وباردهن (Nath.& Pardhan, 2012, 163) إلى أن الصمود النفسي يُشكل في مجمله الأبعاد العقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية لشخصية الطالب، بحيث يُكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية والتي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي إذا ما كان هذا الطالب قادرًا على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة، وتُعرفه (هيام شاهين، ٢٠١٣، ٦٣١) بأنه عملية ديناميكية تشير إلى قدرة الطالب على التعامل بفاعلية مع المحن والشدائد، وتُعرف (إيمان سرميني، ٢٠١٥، ٧) الصمود النفسي بأنه : القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومشاقها ومصائبها من خلال الاعتماد على المصادر الداخلية والخارجية للطالب بحيث يحافظ على مستوى جيد من التوافق والتكيف والصحة النفسية.

من خلال العرض السابق لمفهوم الصمود النفسي فإن الباحثان يُعرفان الصمود النفسي في البحث الحالي بأنه: قدرة الطالب على التكيف بنجاح مع المحن التي يتعرض لها، وأن يتجاوز مرحلة الصمود والصلابة أمام تلك المحن إلى استخدام استراتيجيات إيجابية لمواجهتها، والذي يُقاس من خلال سبعة أبعاد هي (الكفاءة الشخصية - وحل المشكلات - والمرونة – والمثابرة- والقدرة على تحقيق الأهداف- والتفاعل الاجتماعي- والقيم الروحية).

ثانيًا : نظريات الصمود النفسي:

تعددت النظريات النفسية المفسرة للصمود النفسي ومن هذه النظريات ما يلي:

١ـ نظرية النماء الذاتي (الارتقاء النفسي) (Saakvine, et al., 1998)

ذكر إسناب وميلر (Snape& Miller, 2008, 219) أن سالكفيتن وآخرين أوضحوا في نظريتهم عن الارتقاء النفسي أن أعراض الناجين من الصدمات هي: أعراض الإستراتيجية التكيفية التي تنشأ لإدارة التهديدات من أجل التكامل والسلامة النفسية، ومن المفاهيم الهامة في هذه النظرية مفهوم الإطار المرجعي (وهي طريقة الطالب العادية في فهم الذات والعالم)، وتشمل الروحانية ومفهوم القدرات الذاتية والتي (تُعني القدرة على إدراك الانفعالات وتحملها والحفاظ على الارتباط الداخلي الذاتي.

٢ـ نظرية (Richardson, 2000)

لقد اقترح ريتشاردسن (Richardson, 2000) ما أسماه بنظريات ما وراء الصمود والتي قد تطورت من خلال ثلاث موجات مختلفة هى : الموجة الأولى: والتي تهتم بالتعرف على تحديد خصائص الطلاب الذين يواجهون الاضطرابات بفاعلية وهي تركز على العوامل والخصائص الذاتية والبيئية التي ترتبط بالصمود سواء أكانت هذه العوامل شخصية أو أسرية أو مجتمعية أو ثقافية، والموجة الثانية: والتي تهتم بفحص العمليات التي تسمح بتفسير كيف تعمل هذه العوامل سواء أكانت (الداخلية أو الخارجية) و(السلبية أو الإيجابية) بما يؤدي إلى استعادة التوازن وتحقيق التوافق أو العكس بمعنى فقدان التوازن، والموجة الثالثة: والتي تركز على توظيف نواتج الموجتين السابقتين في تنمية الصمود وتنطلق من أن كل طالب لديه قوى يمكن تقويتها للبناء والتشييد العقلي والتأكيد على الصمود ومقاومة

الانكسار، والافتراض الأساسي لهذه النظرية هو فكرة التوازن البيولوجي النفسي الروحي والذي يسمح لنا بالتكيف مع ظروف الحياة الحالية، حيث إن القدرة على التكيف مع مثل هذه الأحداث الحياتية تتأثر بصفات الصمود وإعادة التكامل مع الصمود السابق؛ حيث تؤدي عملية إعادة التكامل بالطالب إلى أربع نتائج هى:

(١) إعادة تكامل الصمود حيث يؤدي التكيف إلى مستوى أعلى من التوازن.
(٢) العودة إلى التوازن الأساسي في محاولة لتجاوز التشويش.
(٣) فقدان الانتعاش وإنشاء مستوى أدني من التوازن.
(٤) حالة مختلة وظيفيًا ومن ثم يمكن اعتبار الصمود كنتيجة لقدرات التعامل الناجحة (Richardson, 2002, 307-314).

ويري (فريد فريد،٢٠١٣، ٤٦- ٤٧) أن نظرية ريتشاردسون رأت أن القوة التي توجد داخل كل طالب تدفعه إلى تحقيق الذات والإيثار والحكمة، وتجعله على تناغم تام مع المصدر الروحي للقوة، ويكمن الفرض الأساسي لنظرية ريتشاردسون في فكرة التوازن البيولوجي النفسي الروحي وهو الذي يسمح لنا بالتكيف (الجسم والعقل والروح) مع ظروف الحياة الخيالية.

٣ـ نظرية العوامل الوقائية وعوامل الخطر: (Weaver, 2009)

يرى ويفير(Weaver, 2009, 116-117) أن الصمود النفسي هو تلك العملية الدينامية التي تشمل التوافق الإيجابي مع أثر سياق المصائب، وهناك نوعين من العوامل يؤثران على الطالب هما:

- عوامل الخطر: والتي قد تنبثق من الأسرة والبيئة المحيطة بالطالب وهي تتمثل في الأمراض الأسرية والطلاق والمشاكل الصحية التي يمكن أن يعاني منها أو التهديدات البيئة التي يعيش فيها الطالب.

- عوامل وقائية: وهي التي تمكن الطالب من الأداء المتكيف وتطور نتائج الأداء المتكيف ويعتقد أيضًا بأنها تنشأ من الطالب، والعائلة، والمدرسة والمجتمع، وترى النظرية أن عوامل الصمود تتفاعل مع عوامل الخطر لتحسين أو إقلال الأضرار السلبية والخطرة للأحداث.

٤ـ نظرية التوسع والبناء: (Trap, 2010)

يذكر تراب (Trap, 2010, 41-42) أن المصادر المخزونة (الأمل- التفاؤل) يمكن أن تُسحب لاحقا للموائمة الناجحة مع الظروف السلبية، وتُساعد العواطف الإيجابية في بناء الصمود النفسي لدى الطالب وتلك العواطف الإيجابية قد تثير فروق بين الطلاب في الصمود النفسي، كما يزيد الانفعال الإيجابي من موائمة مصادر الطلاب من خلال توسيع انتباههم وإدراكهم وزيادة المرونة والتفكير الناقد، وتشير (أسيل صبار، ٢٠١٥، ٦١٥) أن كل طالب لديه خبرة نفسية تُساعده في مواجهة المحن والصعاب وقت الحاجة، كما أنها تمكنه من التكيف مع الواقع الخارجي أى كان نوعه.

ثالثًا: أبعاد الصمود النفسي:

يُمثل الصمود النفسي بنية متعددة الأبعاد تنطوي على مهارات خاصة تُمكن الطالب من مواجهة الأحداث الصادمة في الحياة، ولقد اختلفت الآراء حول أبعاد الصمود النفسي فقد أشار ويكس (Wicks, 2005, 15-16) إلى عدة أبعاد للصمود النفسي ينتج عنها أبعاد أخرى هى:

(١) الرؤية الشخصية وتتضمن (الغرض والمعنى- والمبادئ والأهداف).
(٢) القدرة على حل المشكلات وتتضمن (الاستجابة السريعة عند المواجهة للخطر- والبحث عن المعلومات- والقيام بمخاطرة حاسمة)
(٣) المساندة الاجتماعية وتتضمن (القدرة على فصل الانفعال- وإعادة تنظيم البنية المعرفية).

ويذكر مابنج هي (Ming - Hui, 2008, 312) أن الصمود النفسي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: المساندة الاجتماعية. - القيم الروحية. - العلاقات مع الآخرين.

ويري كونا (Koen, 2010, 5) أن الصمود النفسي يتضمن أربعة أبعاد هى: -الأمل والتفاؤل. - التحمل. - الكفاءة الذاتية. - الشعور بالتماسك.

ويرى محمد عبد الرازق (٢٠١٢، ٥٢٧-٥٣٢) أن الصمود النفسي يتضمن سبعة أبعاد هى:

(١) الكفاءة الشخصية : تشير إلى قدرة الطالب على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله وكذلك الاعتماد على ذاته ومواجهة الصعاب والتحديات التي تواجهه مع امتلاك القدرة على بذل الجهد خلال الأوقات الصعبة.

(٢) حل المشكلات: تشير إلى قدرة الطالب على التعامل السليم مع المشكلات، ومواجهتها وعدم الهروب منها ووضع حلول منطقية لحلها.

(٣) المرونة: تشير إلى قدرة الطالب على التكيف الفعال الذي يمكنه من مواجهة التحديات والضغوط والتهديدات.

(٤) المثابرة : تشير إلى قدرة الطالب على التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماس لموضوع ما، وتفعيل قدراته ومهاراته لإتمام العمل على نحو متكامل.

(٥) القدرة على تحقيق الأهداف: تشير إلى قدرة الطالب على التخطيط قبل البدء في أى عمل مع وضع أهداف على المستوى القريب والبعيد مع اتباع الطرق الواقعية لتحقيق الأهداف.

(٦) التفاعل الاجتماعي: يشير إلى قدرة الطالب على التواصل مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم والتعاون معهم وشعوره بالأمن والحب في المجتمع الذي يعيش فيه.

(٧) القيم الروحية: تشير إلى قدرة الطالب على الحفاظ على القيم والتقاليد وتفهم مشاعر الآخرين والمساعدة دون مقابل.

وتشير (عايدة صالح، وياسر أمين، ٢٠١٤، ٣٥٠) إلى أن الصمود النفسي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

(١) كفاءة الصمود Resilience Quality : والتي تصف كفاءة السمات النفسية لصمود الطالب.

(٢) عملية الصمود Resilience Process : والتي تصف كيف يتكيف الطالب مع الأحداث الصادمة.

(٣) الصمود الفطري Resilience Innate : والذي يصف هوية العوامل الدافعية التي ربما تؤثر في استجابات الطالب تجاه المواقف والتحديات.

يتضح مما سبق تعدد وجهات النظر التي تناولت أبعاد الصمود النفسي بالدراسة والتفسير وسوف يتبني الباحثان وجهة نظر (محمد عبد الرازق، ٢٠١٢) والذي يرى أن الصمود النفسي يتألف من سبعة أبعاد هى (الكفاءة الشخصية – حل المشكلات-المرونة – المثابرة-القدرة على تحقيق الأهداف- التفاعل الاجتماعي – القيم الروحية)، وذلك لتوافقها مع هدف وعينة الدراسة.

رابعًا: سمات الطلاب ذوى الصمود النفسي المرتفع:

يُعد الصمود النفسي من المتغيرات الإيجابية في زيادة قدرة الطالب على تحمل الضغوط بكل أنواعها للتكيف والتعامل مع ظروف الحياة المختلفة وهناك بعض السمات الشخصية التي يتصف بها الطلاب ذوى الصمود النفسي المرتفع ومن هذه المكونات ما يلي:

في حين أشار وليم وديفيد (William & David, 2001, 16) إلى عدة خصائص يتميز بها الطلبة ذوى الصمود النفسي المرتفع وهي:

- مستوى عال من دافعية الإنجاز.
- مستوى عال من السلامة النفسية.
- لديهم فاعلية للذات.
- لديهم القدرة على مواجهة الشدائد والصعاب.
- لديهم الثقة في المهارات المعرفية.

ويشير كوتيو (Coutu, 2002, 55) أن الطلاب الذين يتمتعون بالصمود النفسي المرتفع يحرزون توازنًا نفسيًا، ويواصلون حياتهم بالرغم من المحن وسوء الحظ لديهم، ويجدون معنى للحياة وسط الارتباك والاضطراب النفسي، فهم واثقون بأنفسهم ويدركون جيدًا قوتهم وقدراتهم الخاصة، ولا يشعرون بالضغوط، ويستطيعون مواجهتها بمطالبها إذا اقتضي الأمر وهم يسعدون بكونهم مميزون في ذلك، علاوة على أنهم يثقون بقدرتهم على المواظبة والمثابرة؛ لأنهم فعلوا ذلك من قبل ويتوقعون ذلك مسبقًا أكثر من خوفهم من التغير والتحديات أمامهم، ويتعلمون كيف يتعاملون مع تحديات الحياة الحتمية وصعوباتها وكيف يطورون توازنًا، وهذه القدرة هي ذاتها التي تجعلهم مميزين ومستقلين، ويذكر ريتشاردسون (Rechardson, 2002, 308) أن سمات الطلاب ذو الصمود النفسي المرتفع

تتمثل في القدرة على التعامل مع ضغوطات الحياة والتكيف معها. وذكر فان وديبوكتر واسميتس (Van, De Pukter & Smeets, 2006, 6) عددًا من السمات التي يتصف بها الطلاب ذوي الصمود النفسي المرتفع وهي: إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، وامتلاك مهارات تواصليه معرفية جيدة، وارتفاع مستوى تقدير الذات وفاعلية الذات، والإحساس بالهدف من الحياة، وامتلاك أساليب لمواجهة الضغوط المتوافقة مع طبيعة الطالب والموقف، والانفعال الإيجابي، وروح الدعابة، والمرونة، والتعامل الصحيح مع الضغوط باعتبارها تحديات ينبغي مواجهتها.

ويرى وليام (Wiliam, 2007, 75) أن ثمة خصائص تميز الطلاب ذوي الصمود النفسي وهى:

- مستوى مرتفع من القدرة على مواجهة الشدائد والصعوبات.
- مستويات مرتفعة من دافعية الانجاز.
- مستويات عالية من السلامة النفسية.
- فاعلية الذات.
- الثقة في مهاراتهم المعرفية.

وترى (عايدة صالح، وياسر أمين، ٢٠١٤، ٣٥١-٣٥٢) أن الطلاب ذوى الصمود النفسي المرتفع يتمتعون بالسمات التالية:

- يستطيعون استعادة نشاطهم وحماسهم من الخبرات الضاغطة بسرعة وبفاعلية ومرونة.
- يستخدمون انفعالات إيجابية للنهوض من إخفاقاتهم.
- يبحثون عن معان إيجابية عند مواجهة الضغوط والظواهر السلبية.
- يوصفون بأن لديهم اهتمامات واسعة في الحياة، ومستوى مرتفع من الروح المعنوية والمهارات الاجتماعية.
- متحمسون وتوكيديون وغير انهزاميون أو بليدون انفعاليًا.

من خلال العرض السابق يظهر أن هناك مجموعة من السمات يتميز بها ذوى الصمود النفسي المرتفع وهي: نمط المواجهة النشط، والنظرة الإيجابية، والمحيط الأخلاقي والروحاني، والدعم الاجتماعي، والمرونة المعرفية، والتقبل،

والقدرة على إعادة هيكلة الأحداث غير الملائمة إلى أوضاع تحمل فيها معان أكثر إيجابية، كما أن الطلاب الذين يتمتعون بصمود نفسي مرتفع يحرزون توازنًا نفسيًا ويواصلون حياتهم بالرغم من المحن، ويجدون معنى للحياة وسط الارتباك والاضطراب النفسي، علاوة على أنهم يثقون بقدرتهم على المواظبة والمثابرة لأنهم يتعاملون مع الضغوط بطريقة إيجابية وبهذا يمكن القول أن الصمود النفسي يلعب دورًا هامًا في تحديد مدى قدرة الطالب على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجهه في حياتهم.

خامسًا: تنمية الصمود النفسي:

يرى (محمد أبو حلاوة، ٢٠٠٢، ٢) أنه يمكن تنمية الصمود النفسي لدي الطلاب وذلك من خلال بعض العوامل أهمها العلاقات الاجتماعية التي يتوافر فيها الحب، الثقة، نماذج الدور الإيجابي والتشجيع والمساندة تعزز وتدعم الصمود النفسي لدى الطلاب وهناك عوامل أخرى كالقدرة على وضع خطط واقعية واتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتطبيقها أو تنفيذها، وللنظرة الإيجابية للذات والثقة في الإمكانيات الشخصية، والقدرة على إدارة الانفعالات.

ويذكر ويليمان وتمبليتوا (Welleman& Templeto, 2007, 84) أن هناك أدلة واضحة على أن كل الطلاب قادرون على الصمود، وأنه لا توجد عوامل محددة هي المسئولية عن ذلك ولكن من الممكن تنمية الصمود لديهم من خلال طريقتين هما:

- العمل على التقليل من المخاطر التي يتعرض لها الطلاب.
- العمل على زيادة العوامل الوقائية أو الحماية.

وذلك من خلال توفير بيئة أسرية آمنة ومستقرة (الحفاظ على الأدوار الأسرية والطقوس والتماسك الأسرى وإعطاء الوقت والاهتمام الذي يحتاجه الطالب، والحفاظ على العلاقات الأسرية، والأنشطة العائلية.

ويضيف (جولد ستين، وبروكس، ٢٠١١، ٢٧٩) أن الأسرة لها دورًا أساسيًا في تنمية الصمود النفسي لدي أبنائها من خلال تقديم الخبرات التعليمية بداية من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد وتتكون هذه الخبرات من:

- تعرض الطلاب للأفكار والأنشطة التي تنمي اكتساب المعرفة.
- المساعدة على التنشئة الاجتماعية للأدوات الثقافية والعلاقة بالرفاق.
- بناء المعايير والتوقعات والقواعد.
- تقديم المكافآت والمديح، ويتأثر نجاح الأسرة في توفير الدعم لنمو أبنائهم بوجود عوامل واقية، وهكذا فإن تنمية الخصائص الأسرية الواقية أساسية في مساعدة الأسر في بناء الكفاءة في أبنائهم التي تمكنهم من التعامل بفاعلية أكبر.

من خلال استعراض ما سبق يرى الباحثان أنه يمكن للمسئولين في المؤسسات التعليمية تنمية الصمود النفسي لدي الطلاب من خلال مساعدتهم على تحديد وتطوير قدراتهم، وتمكينهم من بناء المعنى والدافع في حياتهم ومساعدتهم على اكتساب المهارات الاجتماعية التي تجلب ضبط النفس، والثقة بالنفس، وروح الدعابة، ومساعدتهم على إعادة النظر في الأحداث، وتحويل المشاعر السلبية إلى إيجابية. بالإضافة إلى أهمية التدخل المعرفي السلوكي والتدخل التأملي والوجداني كمداخل لتنمية الصمود النفسي لدي طلاب المرحلة الثانوية بالإضافة إلى دور الأسرة في تقديم التشجيع والمساندة وتقديم المكافآت مما يسهم في تنمية الصمود النفسي لديهم.

دراسات سابقة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء دراسات تناولت الحكمة وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت الصمود النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت الحكمة وعلاقتها بالصمود النفسي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً : دراسات تناولت الحكمة وعلاقتها ببعض المتغيرات :

في إطار الدراسات التي تناولت تنمية الحكمة وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد هدفت دراسة إستادونجير وباسوبيسي (Staudinger & Pasupathi, 2003) دراسة العلاقة بين الذكاء والشخصية والحكمة بين الطلاب المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) طالبًا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٤) عام إلى (٢٠) عام بمتوسط عمري قدره (١٦,٨) عام وانحراف معياري قدره (٣,٤) عام، وتم استخدام مقياس الذكاء، ومقياس الشخصية لدى المراهقين، ومقياس الحكمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء والشخصية، ووجود علاقة

موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء والحكمة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إسهام كل من الذكاء والشخصية في التنبؤ بالحكمة.

وقام (علاء أيوب، ٢٠١٢) بدراسة هدفت إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبًا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧,٢) عام إلى (١٩,٨) عام بمتوسط عمري قدره (١٨) عام، وانحراف معياري قدره (١,٥) عام تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية مكونة من (٣٨) طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (٤٣) طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس استراتيجيات المواجهة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

وأجرى (علاء الدين أيوب، عبد الله الجغيمان، ٢٠١٢) دراسة هدفت قياس أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا وطالبة من الأقسام العلمية والأقسام الأدبية بالفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧,١١) عام إلى (١٩,٥) عام بمتوسط عمري قدره (١٨,٩) عام وانحراف معياري قدره (١,١) عام وهم الطلاب الذين يمثلون الارباعي الأدنى وفقًا لدرجاتهم على مقياس تطور الحكمة، وتم استخدام مقياس تطور الحكمة، ومقياس التفكير الجدلي المنطقي ومقياس اتخاذ القرار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي على بعدى التسامح مع التناقض، والمنظور الشمولي، والدرجة الكلية لمتغير التفكير الجدلي المنطقي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد عدم اليقين والمعلومات والأهداف والنتائج المترتبة على اتخاذ القرار والدرجة الكلية لمتغير خصائص المهمة، وعلى أبعاد الدافعية، والتنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات والدرجة الكلية

لمتغير خصائص الفرد متخذ القرار، وعلى بعد الضغط الاجتماعي والدرجة الكلية لمتغير خصائص السياق، في حين أنه لم يكن هناك تأثير للبرنامج على أبعاد ضغط الوقت، الانفعالات، والالتزام الجامعي.

وهدفت دراسة (عفراء خليل، ٢٠١٥) معرفة العلاقة بين الحكمة والسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، والتعرف على الفروق في الحكمة والسعادة النفسية حسب متغير النوع ومتغير المرحلة العمرية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالبًا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٤) عام إلى (٢٠) عام بمتوسط عمري قدره (١٦,٨) عام وانحراف معياري قدره (٣,٤) عام، وتم استخدام مقياس الحكمة ومقياس السعادة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحكمة والسعادة النفسية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحكمة وفق متغير النوع أو المرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في السعادة النفسية وفق متغير النوع، بينما كان هناك فروق دالة إحصائيًا في السعادة النفسية وفق متغير المرحلة الدراسية الأولى والرابعة لصالح طلاب المرحلة الرابعة.

ثانيًا: دراسات تناولت الصمود النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

في إطار الدراسات التي تناولت الصمود النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات فقد قام فايمبو (Faymbo, 2010) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (يقظة الضمير، المسايرة، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، العصابية) والصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٧) مراهقًا من طلبة المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥,١١) عام إلى (١٧,٣) عام بمتوسط عمري قدره (١٦,٧) عام وانحراف معياري (٨) شهور، وتم استخدام مقياس العوامل الخمسة للشخصية، ومقياس الصمود النفسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين أربعة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (يقظة الضمير، والمسايرة، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية) مع الصمود النفسي، بينما ارتبطت العصابية سلبيًا مع الصمود النفسي.

وهدفت دراسة (محمد مصطفى، ٢٠١٢) التعرف على الضغوط الأكاديمية الشائعة التي يتعرض لها الطلاب المتفوقون عقليًا، وكذلك بناء برنامج لتنمية الصمود النفسي لمواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب المتفوقون عقليًا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس بواقع (١٠) طلاب، و(١٠) طالبات ممن تتراوح أعمارهم ما بين بمتوسط عمري قدره (٠١٩,٨) وانحراف معياري قدره (١,٩) عام، وتم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة،ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، ومقياس الصمود النفسي، ومقياس الضغوط الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضغوط أكاديمية شائعة يتعرض لها الطلاب المتفوقون عقليًا تؤثر على أدائهم الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

وأجرى نيس (Ness, 2013) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين السعادة والضغوط النفسية اليومية والصمود النفسي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨٣) من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣) عام إلى (١٨) عام بمتوسط عمري قدره (١٥,٩) عام وانحراف معياري قدره (٢,١) عام بواقع (٦٠٦) من الإناث، (٥٧١) من الذكور، وتم استخدام مقياس السعادة، واستبانة الضغوط النفسية للمراهقين، ومقياس الصمود النفسي للمراهقين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الصمود النفسي والسعادة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الصمود النفسي والضغوط النفسية اليومية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الإناث والذكور في الصمود النفسي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الأصغر سنًا والأكبر سنًا في الصمود النفسي لصالح الأكبر سنًا.

وقام التحقق (معاذ مقران، ٢٠١٤) بدراسة هدفت التحقق من فاعلية برنامج سلوكي في رفع مستوى الصمود النفسي وتخفيف الاكتئاب لدى عينة من المراهقين اليمنين، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مراهقًا في مرحلة المراهقة المبكرة وهم ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس بيك للاكتئاب، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣,٢) عام إلى (١٥,٧) عام بمتوسط عمري قدره (١٤,١٠) عام وانحراف معياري قدره (٩) شهور، وقد استخدم الباحث مقياس الصمود النفسي ومقياس بيك في

الاكتئاب، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الصمود النفسي ودرجته الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الصمود النفسي ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

وهدفت دراسة شيلبا وسريماثي (Shilpa & Srimathi, 2015)معرفة العلاقة بين إدراك الضغط النفسي والصمود النفسي لدى طلبة المرحلة قبل الجامعية والطلبة الذين هم قيد التخرج، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٦,٨) عام إلى (٢١,٤) عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٣) عام وانحراف معياري قدره (١,١١) عام بواقع (٥٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، (٥٠) طالب من طلاب المرحلة الجامعية، وتم استخدام مقياس إدراك الضغوط النفسية، ومقياس الصمود النفسي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية في مستوى الصمود النفسي لصالح طلاب الجامعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي وإدراك الضغوط النفسية.

وهدفت دراسة (عفراء إبراهيم، ٢٠١٧) التعرف على الصمود النفسي لدى الطلبة وفق متغيرات : الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة بواقع (١٢٠) طالبًا، و(١٢٠) طالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨,٥) عام إلى (٢٢,١) عام بمتوسط عمري قدره (٢٠,٢) عام وانحراف معياري قدره (٢,١)عام، وتم استخدام مقياس الصمود النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مؤشر الصمود النفسي لدى الطلبة، وأن الذكور أكثر صمودًا نفسيًا من الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات المختلفة في الصمود النفسي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الفرقة الرابعة أكثر صمودًا نفسيًا من طلاب الفرقة الأولى.

ثالثًا: دراسات تناولت الحكمة وعلاقتها بالصمود النفسي:

في إطار الدراسات التي تناولت تحسين الصمود النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات فقد قام روهاريكوفا واسبدجيل وكفيكوفا وجنجل (Roharikova, Spajdel, Cvikova& Jagle, 2013) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الحكمة والصمود النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) فرد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧) عام إلى (٦١) عام بمتوسط عمري قدره (٣٨,٥) عام، وانحراف معياري قدره (٢١,٩) عام، تم تصنيفهم إلى مجموعتين : (٢٠) فرد صحيح، (٢٦) فرد مريض بأعراض نفسية، وتم استخدام مقياس الحكمة ومقياس الصلابة النفسية كمؤشر لقياس الصمود النفسي، ومقياس خاص بالأعراض النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبعاد الحكمة ترتبط ارتباط إيجابيًا دال إحصائيًا بالصمود النفسي بينما ترتبط ارتباطًا سلبيًا دال إحصائيًا مع الأعراض النفسية المرضية.

وهدفت دراسة فاتن عبد الفتاح ، وشيري حليم (٢٠١٤) التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي وكل من الحكمة وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧,١١) عام إلى (٢٤,١) عام بمتوسط عمري قدره (٢٢,٨) عام وانحراف معياري قدره (٥,٣) سنوات، وتم استخدام مقياس الصمود النفسي، ومقياس الحكمة، ومقياس فاعلية الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والحكمة لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، في حين توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الإناث والذكور في الصمود النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في الصمود النفسي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

(١) اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي، ويتفق البحث الحالي مع هذا التوجه؛ حيث تستخدم المنهج التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء القياس (قبلي- بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة (بعدي– تتبعي) للمجموعة التجريبية من خلال تطبيق

البرنامج على المجموعة التجريبية للتعرف على فعاليته في تنمية الحكمة وتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٢) تنوعت المراحل التعليمية التي طبقت عليها الدراسات السابقة ما بين المرحلة الثانوية والجامعية والثانوي والمعلمين، ويقوم البحث الحالي بتطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المرحلة الثانوية لتنمية الحكمة وتحسين الصمود النفسي لديهم.

(٣) استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة والدراسات التي تناولت الصمود النفسي في تصميم برنامج لتنمية الحكمة كمدخل تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليًا.

(٤) استفاد الباحثان من الدراسات التي تناولت الحكمة في تحديد أكثر مقاييس الحكمة تناسبًا لعينة الدراسة والذي تم استخدامه في البحث الحالي وهو مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد إعداد/ (Ardlet, 2003) ترجمة الباحثان.

(٥) استفاد الباحثان من الدراسات التي تناولت الصمود النفسي في إعداد مقياس الصمود النفسي والتحقق من صدقه وثباته، وتحديد أبعاد الصمود النفسي التي سيتم تحسينها في البحث الحالي.

فروض البحث:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي لصالح القياس البعدي.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس الصمود النفسي.

إجراءات البحث:

سيعرض الباحثان في هذا الجزء وصفًا تفصيليًا للإجراءات. التي قام عليها البحث الحالي، ويتضمن منهج البحث وإجرائته التي اتبعت للتحقق من فروض البحث، ويتضمن ذلك وصف المشاركون في البحث والأدوات التي تم استخدامها، وتطبيق الأدوات، والإجراءات التي اتبعت لذلك، ثم عرض البرنامج اللذان قاما بإعداده لتنمية الحكمة والتعرف على أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليًا، وذلك خلال العرض التالي:

أولاً: منهج البحث:

يتبنى البحث الحالي المنهج التجريبي والذي يحاول الباحثان من خلاله إعادة بناء الواقع فى موقف تجريبى باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لتحديد مدى فعالية تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المتفوقون عقليًا، فى ظروف يسيطر فيها الباحثان على بعض المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات فى المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

قام الباحثان باختيار المشاركين في الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سمادون الثانوية المشتركة ومدرسة جريس الثانوية المشتركة والتابعتين لإدارة أشمون التعليمية – مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنوفية بالعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ولقد تم اختيار المشاركين في الدراسة على النحو التالي:

أ. المشاركون في الدراسة الاستطلاعية وبلغ عددهم (١٠٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سمادون الثانوية المشتركة من مجتمع الدراسة ومن خارج المشاركين في الدراسة الأساسية تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ – ١٧,١١) عام بمتوسط عمري قدره (١٧) عام وانحراف معياري قدره (٠,١٠) شهور وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لكل من مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب. المشاركون في الدراسة الأساسية قام الباحثان باختيار (٥٠١) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة جريس الثانوية المشتركة من مجتمع الدراسة، وشارك في الدراسة النهائية (٤٤) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سمادون الثانوية المشتركة ومدرسة جريس الثانوية المشتركة المتفوقون عقليًا ممن تقع درجاتهم في الأرباعي الأعلى على اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ومقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة، وتقع درجاتهم في الإرباعي الأدني على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ – ١٧,١١) عام بمتوسط عمري قدره (١٧) عام وانحراف معياري قدره (٠,١٠) شهور، وقد تم اختيار المشاركين في الدراسة وفقًا للمراحل التالية:

(١) اختيار مدرستين تابعتين لإدارة أشمون التعليمية وهما: مدرسة سمادون الثانوية المشتركة بقرية سمادون ومدرسة جريس الثانوية المشتركة بقرية جريس بالاختيار العشوائي من بين مدارس إدارة أشمون التعليمية.

(٢) زيارة فصول الصف الثاني الثانوي بالمدرستين وعددها (١٠) فصول، وعدد الطلاب بهما (٥٠١) طالب وطالبة، عبارة عن (٢٦٩) طالب، و (٢٣٢) طالبة.

(٣) باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من المعلمين، والأخصائيين النفسيين، والزائرة الصحية، وذلك لاستبعاد كل طالب يعاني من أية إعاقات حسية واضحة في السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية، وقد بلغ عدد المستبعدين (٩) طلاب، ومن ثم تبقى (٤٩٢) طالب وطالبة.

(٤) تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد جون رافن، تعريب (أحمد عثمان، ١٩٨٩) لتحديد الطلاب المتفوقون عقليًا وهم الطلاب الذين تزيد درجاتهم

على اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء عن الإرباعي الأعلى، وذلك بعد ترتيب الدرجات تنازليًا، وقد بلغ عدد المستبعدين (٣٠٥) طالب وطالبة، وبالتالي يكون عدد الطلاب المتبقيين (١٨٧) طالب وطالبة.

(٥) تطبيق مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة (تقنين / لويس مليكه، ١٩٩٨)، كمرحلة ثانية لتحديد الطلاب المتفوقون عقليًا وهم الطلاب الذين تقع درجاتهم على مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة ما بين (١٢٠- ١٢٥) درجة، وقد بلغ عدد المستبعدين (٢١) طالب وطالبة، وبالتالي يكون عدد الطلاب المتبقيين (١٦٦) طالب وطالبة.

(٦) تطبيق مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لتحديد الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الحكمة، وهم الطلاب الذين تقل درجاتهم في مقياس الحكمة عن الإرباعي الأدنى، وذلك بعد ترتيب الدرجات تنازليًا، وقد بلغ عدد المستبعدين (٨١) طالب وطالبة، وبالتالي يكون عدد الطلاب المتبقيين (٨٥) طالب وطالبة.

(٧) تطبيق مقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لتحديد الطلاب ذوي المستويات المنخفضة في الصمود النفسي، وهم الطلاب الذين تقل درجاتهم في مقياس الصمود النفسي عن الإرباعي الأدنى، وذلك بعد ترتيب الدرجات تنازليًا، وقد بلغ عدد المستبعدين (٣٩) طالب وطالبة، وبالتالي يكون عدد الطلاب المتبقيين (٤٦) طالب وطالبة.

(٨) استبعاد (٢) طلاب لم يبدوا جدية في حضور جلسات البرنامج بصورة مستمرة، ومن ثم تبقي (٤٤) طالب والذين شاركوا في البحث.

جدول (١)

تقسيم المشاركين في الدراسة الأساسية من حيث النوع العدد والجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	٨	١٣	٢١
الضابطة	٩	١٤	٢٣
المجموع	١٧	٢٧	٤٤

يتضح من جدول (١) أن عدد الذكور فى المجموعة التجريبية (٨) والإناث (١٣). وعدد الذكور فى المجموعة الضابطة (٩) والإناث (١٤)، والمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث العمر الزمني والذكاء والحكمة والصمود النفسي، والجداول (٢)، و(٣)، و(٤) و (٥) توضح ذلك :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني

العمر	المجموعة التجريبية (ن=٢١)		المجموعة الضابطة (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الزمني	١٧,٦	٠,١٠	١٧,٨	٠,١١	٠,٧٩	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى العمر الزمنى مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

الأداة	المجموعة التجريبية (ن=٢١)		المجموعة الضابطة (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اختبار المصفوفات المتتابعة	٥١,٧	٦,٣٩	٥١,١٠	٦,٦٧	٠,٨٢	غير دالة
مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة	١٢٢,٥٧	٢,٣	١٢٢,٧١	٢,٥	٠,٦٩	غير داله

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى الذكاء مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في الذكاء

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد

أبعاد الحكمة	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٢١)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البُعد المعرفي	٢٥,٤٨	٢,٦٤	٢٥,٤٣	٢,٢٣	٠,٠٥	غير دالة
البُعد التأملي	٢٢,٨٦	٢,٦١	٢٢,٧٨	٢,٨٦	٠,٠٩	غير دالة
البُعد الوجداني	٢٣,١٩	٣,٣٩	٢٣,٠٨	٣,٢٥	٠,١٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٧١,٥٣	٥,١٥	٧١,٢٩	٤,٨٥	٠,١٥	غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى القياس القبلي بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد وفي كل بُعد من أبعاده مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في الحكمة.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الصمود النفسي

أبعاد الصمود النفسي	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٢١)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الشخصية	١٦,١٠	٢,١٢	١٦,٣٥	٢,١٠	٠,٤٠	غير دالة
حل المشكلات	١٦,٠٥	٢,٤٤	١٦,٣٠	٢,١٤	٠,٣٧	غير دالة
المرونة	١٥,٠٥	٢,٣٦	١٥,١٧	٢,٠٦	٠,١٩	غير دالة
المثابرة	١٤,٠٠	٢,٥٣	١٤,٣٠	٢,١٠	٠,٤٤	غير دالة
القدرة على تحقيق الأهداف	١٥,٠٥	٢,٥٤	١٤,٩١	٢,٤٥	٠,١٨	غير دالة
التفاعل الاجتماعي	١٤,٧٦	١,٥٥	١٤,٦٥	١,٥٠	٠,٢٤	غير دالة
القيم الروحية	١٦,٦٧	٢,٣١	١٦,٥٧	٢,١١	٠,١٥	غير دالة
الدرجة الكلية	١٠٧,٦٨	٥,٢٩	١٠٨,٢٥	٤,٦٣	٠,٤٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى القياس القبلي بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي وفي كل بُعد من أبعاده مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في الصمود النفسي.

ثالثًا: أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء (إعداد جون رافن، تعريب أحمد عثمان، ١٩٨٩).

٢- مقياس ستانفورد بنيه (تقنين لويس مليكه، ١٩٩٨)

٣- مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (إعداد/أردليت Ardlet, 2003، ترجمة / الباحثين).

٤- مقياس الصمود النفسي (إعداد / الباحثين).

وفيما يلي عرض تفصيلي لأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لها:

١ـ اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء: إعداد جون رافن، تعريب أحمد عثمان (١٩٨٩)

أ- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويعد من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، وهذا الاختبار صالح للتطبيق في جميع المراحل الدراسية ما قبل الجامعية (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية).

ب ـ وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من) ٦٠) مصفوفة وزعت على خمس مجموعات فرعية هى: أ، ب، ج، د،ه، تتضمن كل منها (١٢) مصفوفة، مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة.

وقد أعد هذا الاختبار جون رافن، وعالم الوراثة بنروز Penrose، ويعد من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية شيوعًا واستخدامًا في قياس القدرة العقلية العامة، والهدف منه إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ من ثقافات مختلفة فى إجابتهم على الاختبار ومن ثّم فهو من أفضل الأدوات التي تقيس الذكاء العام (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠).

جـ- طريقة تقدير الدرجات على الاختبار:

ترصد درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للتلميذ هى مجموع عدد إجاباته الصحيحة على بنود الاختبار ولهذا يكون الحد الأقصى للأداء على الاختبار هو (٦٠) درجة، ويتم تصحيح بنود الاختبار من خلال مفتاح التصحيح المعد لذلك.

د- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: الثبات: للتحقق من ثبات الاختبار في البيئة المصرية قام مترجم الاختبار بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار: وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها (١٠٠) تلميذًا بفارق زمنى قدره (١٥) يومًا، وقد كان معامل الثبات مساويًا (٠,٧٩) وهو معامل ثبات ملائم.

وقام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة عن طريق إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب وطالبة بفارق زمنى قدره (١٥) يومًا، وتم التوصل إلى معامل ثبات مساوٍ (٠,٨٣) وهو معامل ثبات ملائم، ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار في البحث الحالي.

ثانيًا: الصدق: قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك ؛ حيث قاما بتطبيق اختبار الذكاء المصور، أحمد ذكى (١٩٧٨)، باعتباره محكًا لاختبار الذكاء الحالي، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب وطالبة، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٤) وهو معامل دال عند مستوى (٠,٠١).

٢- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (إعداد: ثورنديك وهاجن وساتلر /تقنين: لويس مليكه، ١٩٩٨)

يعتبر مقياس ستانفورد بينية من أشهر مقاييس الذكاء لأنه أول مقياس حقيقي عد لهذا الغرض وهو مقياس علمي متدرج ليتناسب مع السن والقدرات العقلية التي تنمو في الطالب كلما تدرج في عمره وهو يطبق من عمر (٢-١٨) عام.

- وصف المقياس

يتكون المقياس من حقيبة تحتوى على مجموعة من الأدوات تستخدم مع الأعمار الصغيرة وكتيبين من البطاقات المطبوعة وكراسة لتسجيل الإجابات

وكراسة للتعليمات وكراسة معايير التصحيح، وقد قام لويس كامل مليكه بتقنين هذا المقياس على البيئة المصرية على عينة مكونة من مجموعتين الأولى من سن عامين ونصف شهر إلى تسع وعشرون عام وإحدى عشر شهر عددها (٢٤٠٨) فرد من الجنسين، والثانية من (١٥) يوم، و(١١) شهر، (٢٩) عام إلى ما فوق السبعين عام وعددها (٦٤٤) فرد من الجنسين ، وكان المشاركون في تقنين المقياس من (١٨) محافظة من محافظات مصر، ومن المستويات التعليمية والمهنية المختلفة.

وحدد كل من ثورنديك وهاجن وساتلر أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية وهي الاستدلال اللفظي، الاستدلال المجرد / البصري، الاستدلال الكمي، والذاكرة قصيرة المدى يتم من خلالها الحصول على درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة، ويندرج تحت كل مجال من المجالات الأربعة عدد من الاختبارات بلغت في مجموعها ١٥ اختبارًا يمكن عرضها على النحو التالي :

أولاً : الاستدلال اللفظي Verbal Reasoning :

١ـ **المفردات**: ويحتوي على ٤٦ مفردة تبدأ بمفردات مصورة، ثم مفردات لفظية تطبق شفاهًا.

٢ـ **الفهم**: وتبدأ بفقرات يطلب فيها من المفحوص الإشارة إلى أجزاء الجسم في صورة الطفل، ثم تتلوها أسئلة فهم عام.

٣ـ **السخافات** : ويشمل ٣٢ فقرة مصورة من نوع الفقرات المألوفة في المقياس القديم.

٤ـ **العلاقات اللفظية**: ويتكون من ١٨ فقرة يطلب في كل فقرة منها من المفحوص ذكر أوجه الشبه بين ثلاثة أشياء واختلافها عن شيء رابع.

ثانيًا: الاستدلال المجرد / البصري Absract / Visual Reasoning :

١ـ **تحليل النمط** : ويشتمل على نوعين من الفقرات:

(أ) لوحة أشكال مع قطع كاملة ومقسمة إلى أجزاء (الفقرات من ١-٦)

(ب) مكعبات يقوم الفاحص بعرض النمط المعين في كل فقرة مستخدما مكعبًا واحدًا أو أكثر ويطلب من المفحوص تقليد الفاحص في تصميمات تتزايد في الصعوبة (الفقرات من ٧-٤٢).

٢ـ **النسخ**: ويحتوي على نوعين من الفقرات:

(أ) تقليد المفحوص للنماذج التي يقوم الفاحص بعملها من مكعبات خضراء (مثل برج، كوبري، نماذج مسطحة) (الفقرات من ١-١٢).

(ب) يطلب من المفحوص أن يرسم في المواقع المحددة في كراسة الإجابة أشكالاً تبدأ بخط رأسي وتشمل شكلاً كرويًا وحروفًا أبجدية وأشكالاً هندسية مختلفة (الفقرات من ١٣-٢٨).

٣ـ **المصفوفات**: ويحتوي على٢٦ مصفوفة تشبه مصفوفات رافين من أشكال هندسية وحيوانات وأشخاص وخطوط بكل منها جزء ناقص، ويطلب من المفحوص أن يختار الجزء المناسب لتكملة المصفوفة من بين بدائل.

٤ـ **ثني وقطع الورق**: ويشتمل على ١٨ فقرة تتكون من رسوم توضح مكان الثني والقطع، ويطلب من المفحوص تحديد الشكل الصحيح للورقة بعد فردها من بين خمسة رسوم.

ثالثًا: الاستدلال الكمي : Quantitive Reasoning

١ـ **الاختبار الكمي**: ويحتوي على ثلاثة أنواع من الفقرات:

(أ) الفقرات من ١-١٢ يعرض الفاحص مكعبًا أو أكثر يشبه زهر الطاولة على المفحوص، ويطلب منه وضع مكعب أو أكثر به نفس عدد النقاط الظاهرة على سطح المكعب أو المكعبات التي يعرضها الفاحص.

(ب) الفقرات من ١٣ إلى ٣٠ ويطلب من المفحوص عد أشياء في صور أو تقدير مواقع أو أطوال أو كسور أو نسب مئوية.

(ج) الفقرات من ٣١ إلى ٤٠ ويجيب المفحوص فيها عن مسائل حسابية متنوعة يقرأها الفاحص.

٢ـ **سلاسل الأعداد**: ويحتوي على (٢٦ فقرة) من سلاسل أعداد أو كسور أو مقاطع من أعداد أو حروف أبجدية، يطلب من المفحوص اكتشاف القاعدة في كل منها، وتكملة السلسلة بعددين أو كسرين أو مقطعين طبقًا لها.

٣ـ **بناء المعادلة**: ويتكون من ١٨ فقرة يطلب فيها من المفحوص أن يبني من كل فقرة من فقرات الاختبار معادلة.

رابعًا: **الذاكرة قصيرة المدى Short-Term Memory**:

١ـ **تذكر نمط الخرز**: وتحتوي على خرز من البلاستيك من أشكال وألوان مختلفة (أسطوانة، هرم، قرص، كرة – أزرق وأبيض وأحمر) وقاعدة يثبت عليها عامود من البلاستيك تدخل فيه قطع الخرز التي تعرض على المفحوص مصورة في نمط من الأشكال والألوان المختلفة.

٢ـ **تذكر الجمل**: وتشتمل على (٤٢ فقرة) يعيد فيها المفحوص الجمل التي يقولها الفاحص وهي جمل تتزايد في الطول والصعوبة.

٣ـ **إعادة الأرقام**: ويحتوي على (١٤ فقرة) بالإضافة إلى إعادة الأرقام بالعكس (١٢ فقرة).

٤ـ **تذكر الأشياء**: ويتكون من (١٤ فقرة) تعرض في كل فقرة على المفحوص صورة لمجموعة أشياء، ويطلب منه الإشارة إلى شيئين أو أكثر سبق عرضهما عليه في بطاقات منفصلة.

ب ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: **الثبات**: قام مقنن المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق استخدام معادلة كيودر ريتشارد سون ؛ حيث تراوحت معاملات الثبات من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام، و (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الموضوعات، و(٠,٩٥) لكل من تحليل النمط والفهم، كما حسب ثبات المقياس بطريقة الإعادة وكانت معاملات الثبات بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة (٠,٥٣) لاختبار النسخ، (٠,٨٦) لتذكر الجمل، و (٦٤) للاستدلال المجرد / البصري، و(٠,٦٦) للاستدلال الكمي، و (٠,٨٧) للاستدلال، و(٠,٨٨) للذاكرة قصيرة المدى، و (٠,٨٧) للدرجة الكلية المقياس.

وقام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من ثبات مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة عن طريق إعادة المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب وطالبة بفارق زمنى قدره (١٥) يومًا، وجدول (٦) التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (٦)

ثبات مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة عن طريق إعادة المقياس (ن=١٠٠)

المجال	معامل الارتباط	المجال	معاملات الارتباط
مجال الاستدلال اللفظي	٠،٧٥٣××	مجال الاستدلال الكمي	٠،٦٠٨××
مجال الاستدلال المجرد/ البصري	٠،٥٩٤×	مجال الذاكرة قصيرة المدى	٠،٨٠٤××
الدرجة الكلية للمقياس		٠،٧٠٩××	

×داله عند ٠،٠٥ ×× دالة عند ٠،٠١

يتبين من جدول(٦) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠،٥٩٤)، و (٠،٨٠٤) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثانيًا : الصدق: قام مقنن المقياس على البيئة المصرية بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي لمكوناته فكشفت نتائج التحليلات العاملية عن تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات الفرعية مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية، كما قام بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي ؛ حيث تم تطبيقه على فئات مختلفة من المتخلفين عقليًا وذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين عقليًا، وكانت النتائج كلها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين الجماعات المختلفة.

وقام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك؛ حيث قاما بتطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد ذكى، ١٩٧٨)، باعتباره محكًا لاختبار الذكاء الحالي، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب وطالبة، فبلغ معامل الارتباط (٠,٦٧) وهو معامل صدق مقبول.

٣ـ مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد Three-dimensional wisdom scale items

استخدم الباحثين مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد الذي أعدته أردليت (Ardlet, 2003) وقام بترجمته باللغة العربية الباحثين الحاليين والذي يهدف إلى قياس قدرات الطلاب المعرفية والتأملية والوجدانية.

أ- خطوات ترجمة المقياس: تم ترجمة المقياس على النحو التالي:

- ترجمة المقياس في صورته الانجليزية إلى اللغة العربية، وعرض هذه الترجمة على أربعة من المحكمين في اللغة الإنجليزية لإبداء رأيهم بصدد صحة ودقة الترجمة ومطابقة المعنى للأصل الأجنبي.
- بعد آخذ آراء محكمي اللغة في الاعتبار وتفعيلها عُرض المقياس مرة أخرى في صورته العربية على أربعة من المحكمين آخرين بقسم اللغة الإنجليزية وطلب منهم ترجمة المقياس إلى اللغة الإنجليزية (ترجمة عكسية)، وذلك للاطمئنان إلى مطابقة الترجمة العربية للأصل الأجنبي.
- تم تعديل صياغة بعض عبارات المقياس في ضوء أراء السادة المحكمين.

ب- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هى كالتالي:

- **البعد المعرفي** Cognitive Dimension: ويمثل قدرة الطالب على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق، ويقاس هذا البعد ب(١٤) مفردة هى: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).
- **البعد التأملي** Affective Dimension: ويحتوى هذا البعد على بنود تقيس الدرجة التي يحاول بها الطالب التغلب على الذاتية والنظر للظواهر من وجهات نظر مختلفة، ويقاس هذا البعد ب (١٢) مفردة هي: (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦).
- **البعد الوجداني** Affective Dimension: ويحتوي هذا البعد على وجود الانفعالات الإيجابية نحو الآخرين مثل التعاطف والحنان وغياب الانفعالات السلبية كالحقد والكره، ويقاس هذا البعد ب (١٣) مفردة هى: (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩).

جـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الخصائص السيكومترية للنسخة الإنجليزية:**

قامت معدة المقياس بحساب صدق المقياس من خلال ارتباطه بمحك خارجي، حيث وجدت معاملات ارتباط إيجابية بين الدرجة الكلية على الأبعاد الثلاثة للمقياس وكل من السيادة (٠,٦٣)، والسعادة العامة (٠,٤٥)، والهدف من الحياة (٠,٦١)، والصحة الذاتية (٠,٣٠)، كما وجدت معاملات ارتباط سلبية دالة إحصائيًا بينها وبين كل من الأعراض الاكتئابية (-٠,٩٥)، ومشاعر الضغط الاقتصادي (-٠,٢٣)، وتجنب الموت (-٠,٣٣)، والخوف من الموت (-٠,٦٥)، كما قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٥)، في حين بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٦).

- **الخصائص السيكومترية للنسخة المترجمة:**

قام الباحثين في البحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: اعتمد الباحثان في حساب الاتساق الداخلي للاختبار على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس؛ وجدول (٧) التالي يبين ذلك:

جدول (٧)

الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (ن = ١٠٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط
١	٠,٥٥٩××	١٥	٠,٢٣٨×	٢٧	٠,٤٠٨××
٢	٠,٣٩٧××	١٦	٠,٣٩٤××	٢٨	٠,٢٣١×
٣	٠,٤٧٥××	١٧	٠,٥٠٩××	٢٩	٠,٣٩٧××
٤	٠,٥٣٥××	١٨	٠,٣٥٧××	٣٠	٠,٥٣٠××
٥	٠,٢٣٩×	١٩	٠,٥٤٠××	٣١	٠,٥١٩××
٦	٠,٣٣١××	٢٠	٠,٢١٩×	٣٢	٠,٤٨٢××
٧	٠,٢٨٩××	٢١	٠,٤٩٧××	٣٣	٠,٢٣٩×
٨	٠,٤٥٧××	٢٢	٠,٤٢٩××	٣٤	٠,٤٨٩××
٩	٠,٢٢٤×	٢٣	٠,٥٤١××	٣٥	٠,٣٩٩××
١٠	٠,٣٨٩××	٢٤	٠,٤٢٩××	٣٦	٠,٢٨٩××
١١	٠,٤٥٦××	٢٥	٠,٢٣٥×	٣٧	٠,٢٢٨×
١٢	٠,٥٥٤××	٢٦	٠,٣٣٤××	٣٨	٠,٥٦١××
١٣	٠,٥٤١××			٣٩	٠,٥٥٣××
١٤	٠,٥٥٨××				
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأول	٠,٤٥٣××	الثاني	٠,٣٩٤××	الثالث	٠,٤١٨××

×داله عند ٠,٠٥ ×× دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول(٧) أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، وعلى الرغم من انخفاض بعض قيم معامل الارتباط، إلا أنها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: قام الباحثان في البحث الحالي بحساب ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **طريقة ألفا كرونباخ**: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٨) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (٨)

قيم معامل ألفا لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (ن=١٠٠)

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٥١	١١	٠,٧٥٩	٢١	٠,٧٥٨	٣١	٠,٧٥٦
٢	٠,٧٤٩	١٢	٠,٧٤٨	٢٢	٠,٧٥٥	٣٢	٠,٧٥١
٣	٠,٧٥٥	١٣	٠,٧٤٧	٢٣	٠,٧٥٦	٣٣	٠,٧٤٩
٤	٠,٧٥٤	١٤	٠,٧٥٢	٢٤	٠,٧٥٤	٣٤	٠,٧٤٨
٥	٠,٧٥٠	١٥	٠,٧٥٩	٢٥	٠,٧٤٧	٣٥	٠,٧٦١
٦	٠,٧٦١	١٦	٠,٧٥٣	٢٦	٠,٧٥٣	٣٦	٠,٧٥٨
٧	٠,٧٤٩	١٧	٠,٧٥٥	٢٧	٠,٧٥٨	٣٧	٠,٧٥٧
٨	٠,٧٤٧	١٨	٠,٧٥٧	٢٨	٠,٧٥٧	٣٨	٠,٧٥٩
٩	٠,٧٥٣	١٩	٠,٧٦٠	٢٩	٠,٧٤٧	٣٩	٠,٧٥٤
١٠	٠,٧٥٠	٢٠	٠,٧٤٩	٣٠	٠,٧٥٠		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٦١

يتضح من جدول (٨) أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتًا فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلبًا عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

ـ الثبات بطريقة إعادة المقياس : قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد بطريقة إعادة المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب بفارق زمني قدره (١٥) يوما،، وجدول (٩) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين :

جدول (٩)

ثبات مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد عن طريق إعادة المقياس (ن=١٠٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط
١	××٠,٧٨٥	١٥	××٠,٤٤٧	٢٧	××٠,٧٩٩
٢	××٠,٧٠٨	١٦	××٠,٥٣٠	٢٨	××٠,٦٣١
٣	××٠,٥٩٤	١٧	××٠,٦٧١	٢٩	×٠,٣٨٩
٤	×٠,٤٢٩	١٨	×٠,٤٢١	٣٠	××٠,٨٠٤
٥	××٠,٤٩٧	١٩	××٠,٥٥٣	٣١	××٠,٧٩٤
٦	××٠,٨٥٣	٢٠	××٠,٦٠٧	٣٢	××٠,٧٠٠
٧	××٠,٥٧١	٢١	××٠,٦٦٢	٣٣	××٠,٧٣١
٨	××٠,٥٩٤	٢٢	×٠,٣٩٨	٣٤	×٠,٤٠٨
٩	×٠,٣٩٣	٢٣	×٠,٤١٢	٣٥	××٠,٥٥٤
١٠	××٠,٦٥١	٢٤	××٠,٥٨٩	٣٦	××٠,٦٩٢
١١	××٠,٥٩٢	٢٥	××٠,٧٤٥	٣٧	××٠,٨٠٤
١٢	××٠,٥٥٤	٢٦	××٠,٨٢٤	٣٨	×٠,٣٩٨
١٣	××٠,٨٠٧			٣٩	××٠,٨٢٣
١٤	×٠,٤٠٩				
الدرجة الكلية	××٠,٧٠١	الدرجة الكلية	××٠,٦٨٤	الدرجة الكلية	××٠,٦٥٤
الدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط		××٠,٦٧٥	

×داله عند ٠,٠٥ ×× دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول(٩) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد مقبولة ؛

حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٨٩)، و (٠,٨٥٣) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثالثًا : **صدق المقياس** : اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: الصدق التمييزي والصدق المرتبط بالمحك ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **الصدق التميزي**: تم حساب الصدق التميزي عن طريق مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى (٣٠٪) وأقل (٣٠٪) من الطلاب وجدول (١٠) التالي يوضح نتائج المقارنات الطرفية لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد.

جدول (١٠)

الصدق التميزي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد

الحكمة	أقل ٣٠٪ (ن=٢٧)		أقل ٣٠٪ (ن=٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البُعد المعرفي	٢٥,٤٧	٢,٥٢	٥٢,٨٤	٣,٤٧	٣١,٠١	٠,٠١
البُعد التأملي	٢٣,٠٠	٢,٥٤	٥٠,١٦	٤,١٥	٢٧,٠٥	٠,٠١
البُعد الوجداني	٢٣,٧٠	٣,٦٤	٥١,٠٠	٣,١٥	٢٧,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٧٢,١٧	٥,٣٧	١٥٣,٠٠	٤,٣٨	٥٨,٠٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) مرتفعة وداله إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من الحكمة والطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الحكمة.

- **صدق المحك الخارجي** : قام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قامت بتطبيق مقياس تطور الحكمة إعداد (Brown & Greene. 2006) ترجمة (علاء الدين أيوب،٢٠١٣) باعتباره محكًا لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد المستخدم في البحث الحالي على عينة من طلاب المرحلة الثانوية مكونة من (١٠٠) طالب، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥,١) عام إلى (١٦,٧) عام، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٩) بما يشير إلى صدق المقياس.

د- طريقة تصحيح المقياس:

تتطلب الإجابة على القياس ككل أن يحدد الطالب درجة موافقته على كل بند باختيار واحد من بدائل خمسة هى (غير موافق بشدة، غير موافق – محايد- موافق-موافق بشدة) تُقدر الدرجة بمنح المفردة الواحدة درجة من خمسة بدائل هى: درجة واحدة (غير موافق بشدة) ودرجتان (غير موافق) وثلاث درجات (محايد) وأربع درجات (موافق) وخمس درجات (موافق بشدة) في حالة المفردات الموجبة، أما المفردات السالبة فيتم تقييمها وفقًا للاتجاه العكسي لمقياس التدرج السابق.

٤- مقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد / الباحثين):

تضمن إعداد المقياس عدة خطوات نوضحها فيما يلي:

أ- **الهدف من المقياس**: تم إعداد المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية حديثة تناسب أهداف البحث الحالي وخصائص الفترة العمرية للعينة.

ب- **تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة**: تم تحديد مفهوم الصمود النفسي في ضوء التراث النظري والإمبريقي على أنه: قدرة الطالب على التكيف بنجاح مع المحن التي يتعرض لها، وأن يتجاوز مرحلة الصمود والصلابة أمام تلك المحن إلى استخدام استراتيجيات إيجابية لمواجهتها.

ه- **تحديد مصادر مفردات المقياس**: تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري والإمبريقي وثيق الصلة بمفهوم الصمود النفسي وأهم مكوناته.

٢. الرجوع لتعريفات الصمود النفسي من وجهات نظر علماء النفس المختلفة، التي أتيح للباحثين الاطلاع على آرائهم.

٣. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت الصمود النفسي وقد وجد الباحثين تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها : مقياس الصمود النفسي إعداد (Takviriyanun, 2008)، ومقياس الصمود النفسي إعداد (Karkkainen , Raty & Kasanen,2009)، ومقياس الصمود النفسي إعداد (Ryan & Caltabiano, 2009)، ومقياس الصمود النفسي إعداد

(هبة سامي، ٢٠٠٩) ومقياس الصمود النفسي إعداد (محمد عثمان، ٢٠١٠)، ومقياس الصمود النفسي إعداد (Windle, Bennett , Kate , Noyes / & Jane , 2011).

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحثين في البحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه ؛ وذلك كما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي : اعتمد الباحثان في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ وجدول (١١) التالي يبين ذلك:

جدول (١١)

الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي لدى طلا المرحلة الثانوية (ن = ١٠٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط	البُعد الرابع	معاملات الارتباط
١	××٠,٤٣١	٢	××٠,٥٧١	٣	××٠,٥١٢	٤	××٠,٥١٧
٨	××٠,٥١٩	٩	××٠,٤٤١	١٠	××٠,٤٩١	١١	××٠,٥٥٣
١٥	×٠,٢٢٧	١٦	××٠,٦٣٢	١٧	×٠,٢٣٤	١٨	×٠,٢١٧
٢٢	××٠,٦٣٤	٢٣	×٠,٢٣١	٢٤	××٠,٤٤١	٢٥	××٠,٢٩٩
٢٩	××٠,٤٩٧	٣٠	××٠,٤٨٧	٣١	××٠,٦١٢	٣٢	××٠,٣٥٧
٣٦	×٠,٢٤١	٣٧	××٠,٤٤٣	٣٨	××٠,٣٥١	٣٩	××٠,٣٣٩
٤٣	××٠,٣٣١	٤٤	×٠,٢٣٠	٤٥	××٠,٣٣٩	٤٦	××٠,٥١٩
٥٠	××٠,٥٥٤	٥١	××٠,٦٤١	٥٢	×٠,٢٢٩	٥٣	×٠,٢٣١
٥٧	××٠,٣٧٤	٥٨	××٠,٤٢١	٥٩	××٠,٤٩١	٦٠	××٠,٢٩٧
٦٤	×٠,٢٢٧	٦٥	××٠,٣٨٩				
البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
الأول	××٠,٤٩١	الثاني	××٠,٤٤٥	الثالث	××٠,٦٣١	الرابع	××٠,٤٨٧

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط	البُعد الرابع	معاملات الارتباط
٥	×٠,٢٢١	٦	××٠,٤٧٥	٧	××٠,٤٤١	الدرجة	معامل الارتباط
١٢	××٠,٣٣٩	١٣	××٠,٥٥٣	١٤	×٠,٢٢٤		
١٩	××٠,٥٤٧	٢٠	××٠,٣٣٧	٢١	××٠,٣٦٤		
٢٦	××٠,٤٤١	٢٧	××٠,٢٩٨	٢٨	×٠,٢٣١		
٣٣	××٠,٥١٩	٣٤	××٠,٤٨٧	٣٥	××٠,٥٥١		
٤٠	××٠,٢٩٧	٤١	×٠,٢٢٤	٤٢	××٠,٤٩٧		
٤٧	×٠,٢١٩	٤٨	××٠,٣٩١	٤٩	××٠,٤١١	الكلية	××٠,٥٠٧
٥٤	××٠,٤١٢	٥٥	××٠,٦٠٩	٥٦	××٠,٤٣١		
٦١	××٠,٤٤٣	٦٢	××٠,٥٥٦	٦٣	××٠,٥٩١		
				٦٦	××٠,٥٥٤		
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط		
الخامس	××٠,٥٠٤	السادس	××٠,٤٢٣	السابع	××٠,٥٦٤		

×داله عند ٠,٠٥ ×× دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (١١) أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، وعلى الرغم من انخفاض بعض قيم معامل الارتباط، إلا أنها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: اعتمد الباحثين في حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما : الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **طريقة ألفا كرونباخ**: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (١٢) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

جدول (١٢)

قيم معامل ألفا لمقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=١٠٠)

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٦٠١	١٥	٠,٥٩٧	٢٨	٠,٦٢٣	٤١	٠,٥٩٨	٥٤	٠,٦٢٣
٢	٠,٦٢١	١٦	٠,٦١٥	٢٩	٠,٦٠٩	٤٢	٠,٦٠١	٥٥	٠,٦٠٩
٣	٠,٦٢٣	١٧	٠,٥٩٧	٣٠	٠,٦٠١	٤٣	٠,٦٢١	٥٦	٠,٥٩٦
٤	٠,٥٩٧	١٨	٠,٥٩٩	٣١	٠,٦٢١	٤٤	٠,٦٢٣	٥٧	٠,٦٢٤
٥	٠,٥٩٩	١٩	٠,٦٢٣	٣٢	٠,٦١١	٤٥	٠,٦٠٠	٥٨	٠,٦٢٤
٦	٠,٥٩٧	٢٠	٠,٦٠١	٣٣	٠,٦١٨	٤٦	٠,٦٠٨	٥٩	٠,٦١٣
٧	٠,٦١٥	٢١	٠,٦٢١	٣٤	٠,٦٠١	٤٧	٠,٥٩٧	٦٠	٠,٦٠٠
٨	٠,٥٩٧	٢٢	٠,٦٢٣	٣٥	٠,٦٢١	٤٨	٠,٦١٥	٦١	٠,٦٠٨
٩	٠,٥٩٦	٢٣	٠,٦١٥	٣٦	٠,٥٩٧	٤٩	٠,٦٠٠	٦٢	٠,٥٩٧
١٠	٠,٥٩٩	٢٤	٠,٦١٧	٣٧	٠,٥٩٩	٥٠	٠,٦٠٨	٦٣	٠,٦١٥
١١	٠,٦٢٣	٢٥	٠,٦٢٢	٣٨	٠,٦٠٦	٥١	٠,٦٠٠	٦٤	٠,٥٩٧
١٢	٠,٦٠٩	٢٦	٠,٥٩٧	٣٩	٠,٦٠٠	٥٢	٠,٦٠٠	٦٥	٠,٥٩٩
١٣	٠,٥٩٨	٢٧	٠,٥٩٩	٤٠	٠,٦٢٣	٥٣	٠,٦٠٨	٦٦	٠,٦٢٣
١٤	٠,٦٠٢								

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٦٢٤

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف العبارة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتًا فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلبًا عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس**: قام الباحثين بالتحقق من ثبات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث قاما بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين كما قسما كل بُعد إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، وجدول (١٣) التالي يوضح النتائج:

جدول (١٣)

ثبات مقياس الصمود النفسي عن طريق التجزئة النصفية (ن=١٠٠)

الصمود النفسي	الكفاءة الشخصية	حل المشكلات	المرونة	المثابرة	القدرة على تحقيق الأهداف	التفاعل الاجتماعي	القيم الروحية	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	٠,٧٥١××	٠,٨٣٦××	٠,٧٤٢××	٠,٧٩٥××	٠,٦٣١××	٠,٧٤٨××	٠,٦٩٥××	٠,٧٨٤××

×× دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.

ثالثًا : **صدق المقياس**: اعتمد الباحثين في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: صدق المحكمين والصدق التميزي ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **صدق المحكمين**: اعتمد الباحثين على صدق المحكمين، حيث قام بعرض المقياس في صورته الأولية على عشرة أساتذة متخصصين في علم النفس والصحة النفسية بكليات التربية، حيث أشاروا إلى بعض التعديلات في صياغة بعض مفردات المقياس وحذف بعض المفردات الأخرى التي لا تعبر عن المهارة المقاسة، وبناءً على اقتراحاتهم قام الباحثين بتعديل صياغة بعض المفردات مرة أخرى وقد قام الباحثين بحذف (٣) مفردات نالت درجة تقل عن نسبة اتفاق ٨٠٪ من جانب المحكمين فأصبح مفردات المقياس في صورته النهائية (٦٦) مفردة وهي المفردات التي نالت درجة اتفاق من جانب المحكمين ولا تقل عن نسبة ٨٠٪ ؛ وجدول (١٤) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نسب اتفاق المحكمين على مفردات مقياس الصمود النفسي

م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
١	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	٥١	٨٠٪
٢	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪	٣٦	١٠٠٪	٥٢	٨٠٪
٣	٨٠٪	٢٠	٨٠٪	٣٧	٩٠٪	٥٣	٩٠٪
٤	١٠٠٪	٢١	٩٠٪	٣٨	١٠٠٪	٥٤	١٠٠٪
٥	٩٠٪	٢٢	١٠٠٪	٣٩	١٠٠٪	٥٥	٩٠٪
٦	١٠٠٪	٢٣	١٠٠٪	٤٠	٨٠٪	٥٦	١٠٠٪
٧	٨٠٪	٢٤	١٠٠٪	٤١	٩٠٪	٥٧	٨٠٪
٨	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪	٤٢	٩٠٪	٥٨	٩٠٪
٩	١٠٠٪	٢٦	٩٠٪	٤٣	١٠٠٪	٥٩	٨٠٪
١٠	١٠٠٪	٢٧	١٠٠٪	٤٤	٨٠٪	٦٠	١٠٠٪
١١	١٠٠٪	٢٨	١٠٠٪	٤٥	٩٠٪	٦١	١٠٠٪
١٢	١٠٠٪	٢٩	١٠٠٪	٤٦	١٠٠٪	٦٢	١٠٠٪
١٣	٩٠٪	٣٠	١٠٠٪	٤٧	٩٠٪	٦٣	٨٠٪
١٤	٩٠٪	٣١	١٠٠٪	٤٨	١٠٠٪	٦٤	٩٠٪
١٥	١٠٠٪	٣٢	١٠٠٪	٤٩	٨٠٪	٦٥	٨٠٪
١٦	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪	٥٠	٩٠٪	٦٦	١٠٠٪
١٧	٩٠٪	٣٤	٨٠٪				

يتضح من الجدول (١٤) وجود اتفاق بين المحكمين على مفردات مقياس الصمود النفسي ؛ حيث تراوحت نسب إتفاقهم ما بين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) بما يشير إلى صدق المقياس.

- **الصدق التميزي** : تم حساب الصدق التميزي عن طريق مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى (٣٠٪) وأقل (٣٠٪) من الطلاب وجدول (١٥) التالي يوضح نتائج المقارنات الطرفية لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد.

جدول (١٥)

الصدق التميزي المقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

الصمود النفسي	أقل ٣٠٪ (ن=٢٧)		أعلى ٣٠٪ (ن= ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الشخصية	١٦,٤٢	٢,١٦	٤٢,٠٠	١,٩٥	٤٦,٢٣	٠,٠١
حل المشكلات	١٦,٣٥	٢,٤٥	٤١,٩٣	٢,٥٨	٤٥,٩٧	٠,٠١
المرونة	١٥,٤٢	٢,٣٤	٣٩,٥٩	١,٧٠	٣٧,٦٤	٠,٠١
المثابرة	١٤,٥٨	٢,٦٤	٤٠,٠٠	١,٧٥	٤٤,١٨	٠,٠١
القدرة على تحقيق الأهداف	١٤,٩٢	٢,٤٦	٣٩,٢١	١,٩٥	٤٢,٤٧	٠,٠١
التفاعل الاجتماعي	١٥,٠٠	١,٥٠	٣٩,١٤	١,٩٠	٤٠,٧٠	٠,٠١
القيم الروحية	١٦,٨٨	٢,٢٥	٤٢,٤١	١,٨٦	٥١,٨٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	١١٠,٥٧	٦,٥٦	٢٨٦,٢٨	٧,٣١	٩٣,٣٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة (ت) مرتفعة وداله إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من الحكمة والطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الحكمة.

جـ- **وصف المقياس**: يتكون مقياس الصمود النفسي - في صورته النهائية بعد حذف ثلاث عبارات - من سبعة أبعاد لكل بعد مجموعة من العبارات وهى كالتالي :

١. **البُعد الأول**: الكفاءة الشخصية: يتضمن هذا البعد معتقدات الطالب عما يمتلكه من قدرات وإمكانات يرى أنها تساعده في حل ما يقابله من مشكلات والتغلب على ما يعترضه من عقبات دون الاعتماد على الآخرين، ويقاس هذا البعد ب (١٠) عبارات هى: (١٥،٨،١، ٢٢، ٢٩، ٣٦، ٤٣، ٥٠، ٥٧، ٦٤).

٢. **البُعد الثاني**: حل المشكلات: قدرة الطالب على التغلب على العقبات والصعوبات في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويقاس هذا البعد ب (١٠) عبارات هى: (٢، ٩، ١٦، ٢٣، ٣٠، ٣٧، ٤٤، ٥١، ٥٨، ٦٥).

٣. **البُعد الثالث**: المرونة: والتي تتمثل في قدرة الطلاب على تغير آرائهم عندما يتلقون بيانات إضافية والعمل في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد، يُقاس ويقاس هذا البعد ب (٩) عبارات هي: (٣، ١٠، ١٧، ٢٤، ٣١، ٣٨، ٤٥، ٥٢، ٥٩).

٤. **البُعد الرابع**: المثابرة: والتي تتمثل في قدرة الطلاب على الالتزام بالمهمة الموكلة إليهم إلى حين أن تكتمل على الرغم من الصعوبات التي قد تعترضهم، ويقاس هذا البعد ب (٩) عبارات هي: (٤، ١١، ١٨، ٢٥، ٣٢، ٣٩، ٤٦، ٥٣، ٦٠).

٥. **البُعد الخامس**: القدرة على تحقيق الأهداف: وتتضمن قدرة الطالب على تحقيق أهدافه التي تم تحديدها مسبقًا على الرغم من الصعوبات التي قد تواجهه، ويقاس هذا البعد ب (٩) عبارات هي: (٥، ١٢، ١٩، ٢٦، ٣٣، ٤٠، ٤٧، ٥٤، ٦١).

٦. **البُعد السادس**: التفاعل الاجتماعي: ويتضمن قدرة الطالب على اكتساب معايير السلوك الاجتماعي والتي تعبر عن الجماعة التي ينتسب إليها الطالب أو يرغب في الانتساب إليها، ويقاس هذا البعد ب (٩) عبارات هي: (٦، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٣٤، ٤١، ٤٨، ٥٥، ٦٢).

٧. **البُعد السابع**: القيم الروحية: يتضمن هذا البعد قدرة الطالب على تكوين المفاهيم الروحانية وتطبيقها من خلال تفاعله مع الآخرين والبيئة من حوله، ويقاس هذا البعد ب (١٠) عبارات هي: (٧، ١٤، ٢١، ٢٨، ٣٥، ٤٢، ٤٩، ٥٦، ٦٣، ٧٠).

د- **طريقة تصحيح المقياس**: تم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وفق السلم الخماسي (ليكرت)، (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا -نادرًا جدًا)، وحيث أن المقياس به عبارات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١، ٠) للعبارات الموجبة، و (٠، ١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة.

هـ- **زمن المقياس**: من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان تم حساب الزمن اللازم لإجراء المقياس؛ بحساب المجموع الكلي للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة على المقياس، وتم حساب متوسط الزمن فبلغ (٣٠) دقيقة.

البرنامج التدريبي لتنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المتفوقون عقليًا (إعداد / الباحثين).

يعرف الباحثان البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات المعرفية التدريبية المترابطة المنظمة، والخطوات والأنشطة والمهارات المعدة من قبل الباحثين لمساعدة طلاب الصف الثانى الثانوي المتفوقون عقليًا بهدف تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لديهم، وسوف يتناول الباحثان في هذا الجزء الهدف العام للبرنامج، والمداخل التي في ضوئها تم تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي، ومصادر بناء البرنامج، والوسائل المستخدمة في البرنامج، والأسس التي يقوم عليها، ومراحل تطبيق البرنامج، ووصف البرنامج، وذلك خلال العرض التالي:

أولاً: الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في البحث الحالي بصورة عامة إلى تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب الصف الثانى الثانوي المتفوقين عقليًا من خلال التعامل مع أبعاده ومكوناته بطرق متنوعة تتنوع بتنوع البدائل التى يتم التفكير فيها برفع الرؤية التحليلية والتأملية والوجدانية للطالب، وذلك لمساعدتهم على التوغل في المصادر الداخلية للقوة والاحتفاظ بالأمل، بما يساهم فى إبعاد سيطرة الأحداث السلبية على تفكيره والتعامل مع الموقف الحاضر بمرونة وبمعطياته وليس بخبرات سلبية سابقة، مما ينعكس بدوره على تمكين الطالب من التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية، وذلك للحكم بصورة صحيحة وإتباع المسار الصحيح في العمل على أساس المعرفة والخبرة وإصدار الأحكام، بما يساعده على تحسين الصمود النفسي لمستوى مناسب في مواجهة الضغوط والمواقف الصادمة التي يتعرض لها.

ثانيًا: الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- تنشيط مجموعة من مكونات الحكمة للطلاب والتى تساعدهم فى تقييمهم للموضوعات والتحقق من صحتها.
- تحديد المعوقات أمام طاقة العقل واستكشاف السبل الإيجابية لتوجيهها بممارسة استبدال أنماط التفكير السلبي بأخرى إيجابية، وعد الموقف الصادم فرصة لتقوية الذات وتحصينها، بما يساهم في الاحتفاظ بالأمل ووجود معنى للحياة.

- دراسة طرق وأساليب تحقيق النجاح وإنجاز الأهداف الواقعية بما يزود الطالب بعوامل واقية تتضمن النظرة الإيجابية للموضوعات بما يساهم فى خفض معدل المشاعر السلبية والتخفيف من الآثار السلبية للضغوط وتعاظم التعافى الانفعالي.
- تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد جوانب الشخصية التي تحتاج إلى تدعيم، واستكشاف طرق النجاح والتفوق بما يكسب الطالب قناعة داخلية تتحقق ذاته من خلالها بالممارسة المنسجمة معها.

ثالثًا: الأساس النظرى أو الفلسفة التى يستند إليها البرنامج :

يرتكز البرنامج التدريبى على ما ذهبت إليه البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية التى تناولت الحكمة والصمود النفسى وهى أن:

- وعى الطالب بالهدف من موضوع التعلم (الأنشطة)، يساعده على التعلم والنمو،وذلك لأنه يوظف مهاراته عن قصد لتحقيق الهدف.
- المهارات والأنشطة المعرفية والتأملية والوجدانية المتضمنة في الأنشطة التدريبية قابلة للتعلم والتنمية.
- تعلم أية خبرة ذات معنى تستدعى العمل على إلغاء التناقض بالقضاء على موقف الاضطراب والحيرة أمام المشكلة، وقد يضطر الطالب إلى استيعاب مستويات فهم سابقة غير كاملة لاستبدالها بتنظيم عقلى له القدرة على استبعاد التناقض مما يساهم في الأمل وتقدير الذات وهى من أكثر العوامل المنبئة بالصمود النفسي للطلاب.

رابعًا: المداخل التي في ضوءها تم تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي:

تذكر (صفاء الأعسر، ١٩٩٧، ٧) أنه عادة ما تقدم برامج التدريب تبعًا للمدخل التي تتبناه الدراسة، وبما يتفق مع هدف البرنامج، وتنقسم هذه المداخل إلى:

المدخل الأول: المهام المنسجمة Congruent Courses:

في هذا المدخل يدرس المتغير النفسي موضوع البرنامج التدريبي بشكل مباشر على اعتبار أنه متغير نفسي مستقل، وهذا المدخل تبناه الباحثان في تصميم وتنفيذ البرنامج في البحث الحالي، حيث يقدم موضوع البرنامج التدريبي بشكل مباشر ثم دراسة أثره بعد فترة التدريب وفترة المتابعة.

المدخل الثاني: المقام غير منسجمة Confluent Courses:

هذا المدخل يجمع بين متغير نفسي وخبرة أو مادة تعليمية، حيث تستخدم فيه المواد الدراسية للتدريب على تنمية المتغيرات النفسية مثل: استخدام الأدب في تنمية الاستجابات النفسية الوجدانية مع المادة التعليمية، حيث يستثير التدريب الجوانب الوجدانية المرتبطة بالمحتوى الدراسي، ويترجم الأفكار إلى أفعال، أى البرامج التي تقع تحت مظلة هذا المدخل تسعى إلى جعل المواد التعليمية دعامة أساسية للتعلم السيكولوجي.

المدخل الثالث: المنهج السياقي Contextual Approaches:

هذا المدخل يجمع بين تنمية الخصائص النفسية من ناحية وتغيير متطلبات البيئة لاستثارة السلوك المطلوب من ناحية أخرى، وذلك لأن البيئة بما تقدمه من مثيرات تؤثر في الاستجابة (التفاعل بين العوامل الداخلية /الخارجية) أى أفكار ومشاعر وسلوك المتدرب، أى أن البرامج التي تقع تحت مظلة هذا المدخل تسعى إلى التأثير في النمو النفسي للطالب بتغير متطلبات البيئة.

خامسًا: مصادر بناء البرنامج:

اعتمد الباحثان في بناء البرنامج على عدد من المصادر، والتي تتمثل في:

١- الاطلاع على التراث الثقافي في بحوث ودراسات سابقة لبناء تصور عام عن خصائص الظاهرة موضوع الدراسة مثل دراسة (Staudinger & Pasupathi, 2003) ، ودراسة (Faymbo, 2010) ودراسة (Ness, 2013) ، ودراسة (Roharikova, Spajdel, Cvikova & Jagle, 2013)، ودراسة (فاتن عبد الفتاح، وشيري حليم، ٢٠١٤)، ودراسة (Shilpa & Srimathi, 2015)، ودراسة (عفراء خليل، ٢٠١٥)، ودراسة (عفراء إبراهيم، ٢٠١٧).

٢- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية والتي تناولت متغيرات هذا البحث لتكوين الهيكل العام للبرنامج وكذلك الاستفادة من الأنشطة والفنيات المستخدمة وعدد الجلسات، ومدة كل جلسة ومن هذه البرامج:

- أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢).
- أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية (علاء الدين أيوب، وعبد الله الجغيمان، ٢٠١٢).
- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في الصمود النفسي لتخفيف الاكتئاب لدي المراهقين اليمنيين (معاذ مقران،٢٠١٤).
- الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقون عقليًا (محمد عبد الرازق،٢٠١٢).

١- الاطلاع على الأدبيات السيكولوجية: اشتق الباحثان الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية والفنيات والاستراتيجيات التي استخدمت في كل جلسة من عدة مصادر منها:

- إعداد وتنفيذ برامج التدريب في علم النفس والتربية (صفاء الأعسر، ١٩٩٧).
- برامج التدريب: محكات بنائها وتقييمها (صفاء الأعسر، ١٩٩٩).
- تحسين مفهوم الذات – تنمية الوعى بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة (سناء سليمان، ٢٠٠٥).
- الصمود لدى الأطفال (صفاء الأعسر،٢٠١١).

سادسًا: الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحثان العديد من الفنيات في البرنامج مثل: العصف الذهني، تغيير التركيز، الحوار والمناقشة، تعديل الأفكار، التأمل، التمرين الذهني، التحكم الذاتي، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

سابعًا: أسس ومبادئ تنفيذ البرنامج:

فيما يلي عرض لأسس ومبادئ تنمية الحكمة التى روعيت فى إعداده والتى تساعد فى تحقيق أهدافه.

١- أن يتم تهيئة الجو النفسى للمشاركين فى تنفيذ البرنامج التدريبى الذي من خلاله يقبل المشاركين على المشاركة الإيجابية والتفاعل مع البرنامج التدريبى.

٢- مرونة البرنامج وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة وإنما يكون لمتطلبات الجلسة مع الالتزام بالمهام التدريبية المتضمنة بالبرنامج، ومراعاة التدرج فى جلسات البرنامج.

٣- الاهتمام بالتقويم فى كل جلسة من جلسات البرنامج وذلك لملاحظة مدى تقدم المتدربين أثناء التدريب.

٤- عمل جلستين خاصة تقدم قبل جلسات البرنامج التدريبى الحالى لمناقشة طلاب المجموعة التجريبية فى الهدف من البرنامج وأهميته، للتعرف على أبعاد الحكمة الأساسية والفرعية، وذلك بهدف إمداد طلاب المجموعة التجريبية بفكر واضح عما يتعرضون له من خبرات مختلفة، وهذا بدوره سوف يعمل على زيادة اهتمام المشاركين بما يقومون به.

ثامنًا: مراحل تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج على أربعة مراحل كالأتي:

١ـ مرحلة التهيئة وبداية البرنامج:

اهتم الباحثان بتوفير قدرًا من الألفة والمودة والتماسك منذ اللحظات الأولى في أول جلسة بين الباحثين والمشاركين في البرنامج، وبين بعضهم البعض، وزيادة التركيز على الاستراتيجيات التي يتم استخدامها في البرنامج لتنمية الحكمة كمدخل لتنمية الصمود النفسي، وقام الباحثان بتطبيق اختبار الحكمة ثلاثي الأبعاد ومقياس الصمود النفسي على المشاركين في الدراسة النهائية في الجلسة الأولى التي تم فيها التعارف بين الباحثين والمتدربين، والتعرف على بعضهم البعض.

٢ـ مرحلة التطبيق:

قام الباحثان بتطبيق البرنامج وبعد القيام بالتطبيق القبلي لاختبار الحكمة ثلاثي الأبعاد ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، قام الباحثان بتوزيع ورقة تحتوي على تعليمات عامة للطلاب لكى يلتزموا بها، ويتبعوها أثناء الجلسات، كما قام الباحثان في نهاية الجلسة بالاتفاق مع الطلاب على موعد

الجلسة القادمة، واستمر الباحثان في تنفيذ جلسات البرنامج وسط تفاعل الطلاب وجديتهم التي أبهرت الباحثين حتى الجلسة الختامية، وفق ما ورد في الجلسات التي تضمنها البرنامج، حيث تم في الجلسة قبل الختامية توزيع استمارة تقييم البرنامج على الطلاب، وكانا يراجعان جلسات البرنامج مع الطلاب بصفة عامة، وتحديد الجلسة التي كانوا يجدون فيها صعوبة في نقلها للحياة الواقعية من الإستراتيجيات التي تم استخدامها وتوضيحها من قبل الطلاب بعضهم البعض والباحثين، وفي الجلسة الختامية تم توزيع مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية "قياس بعدي"، وفي نهاية الجلسة تم الاتفاق مع الطلاب على موعد القياس التتبعي، والجدول (١٦) التالي يوضح ملخص جلسات البرنامج التدريبي في تنمية الحكمة لطلاب الصف الثاني الثانوى.

جدول (١٦)

ملخص جلسات البرنامج التدريبي في تنمية الحكمة لطلاب الصف الثاني الثانوى

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والإستراتيجيات	زمن الجلسة
الجلسة الأولى	التمهيد والتعارف	- التعارف بين الباحثة و طلاب المجموعة التجريبية. - إضفاء روح المودة بين الباحثة و طلاب المجموعة التجريبية. - تقديم بعض الاعتبارات الأدبية والأخلاقية للبرنامج التدريبي. -تطبيق القياسات القبلية (المقاييس السيكومترية).	المحاضرة والمناقشة- التدعيم – مطوية تحتوى على تصور عام للبرنامج.	(٦٠) دقيقة
الجلسة الثانية	مفهوم وطبيعة المرحلة الثانوية	-أن يتعرف الطالب على مفهوم وطبيعة وأهداف المرحلة الثانوية. - أن يتعرف الطالب على أهم المشكلات التي يتعرض لها طلاب المرحلة الثانوية. -أن يتعرف الطالب على كيفية التعامل مع مظاهر النمو والعوامل المؤثرة من خلال مرحلة التعليم الثانوي.	المناقشة والمحاضرة – التغذية الراجعة – النمذجة – التخيل-النشاط المنزلي.	(٦٠) دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والإستراتيجيات	زمن الجلسة
الجلسة لثالثة والرابعة	التعريف بالبرنامج التدريبي وأهدافه وأهميته	- التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. -التعرف على الخطوات الرئيسة للبرنامج ونظام الجلسات. -التعرف على الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج. -التعرف على الفائدة التي ستعود عليهم من المشاركة في البرنامج، وذلك لإثارة حماسهم للاستمرار في حضور جلسات البرنامج.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – الحوار – التعزيز-النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة الخامسة والسادسة	فهم الحياة	-تدريب الطلاب على فهم المعنى الجوهري والعميق للظواهر والأحداث. -تدريب الطلاب على فهم جوانب الطبيعة البشرية. -تدريب الطلاب على معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية للطبيعة الإنسانية. -تدريب الطلاب على معرفة الحدود المتأصلة للمعرفة.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – لعب الدور- توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة السابعة والثامنة	الوعى والاستبصار بالذات	-تدريب الطلاب على النظر إلى الأحداث الحياتية من وجهات نظر مختلفة. -تدريب الطلاب على تجنب الذاتية وإلقاء اللوم على الآخرين. -تدريب الطلاب على الحد من التمركز على الذات. -تدريب الطلاب على فهم الدوافع المعقدة.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – التغذية الراجعة- توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة التاسعة والعاشرة	إعمال الطلاب لعقولهم	-تدريب الطلاب على استخدام خبرات التعلم السابقة لديهم. -تدريب الطلاب على تكوين بنية معرفية سليمة والتعلم من خبراتهم الجديدة. -تدريب الطلاب على استغراق الوقت الكافي للنظر إلى إيجابيات وسلبيات اختيارات اتخاذ القرار وحل المشكلة.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – النمذجة-توجيه الأسئلة-النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والإستراتيجيات	زمن الجلسة
الجلسة الحادية عشر والثانية عشر	تقييم جميع النتائج بعناية	تدريب الطلاب على تحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة وتحديد العقبات. -تدريب الطلاب على التفكير في حلول وبدائل مختلفة للمشكلة. تدريب الطلاب على استخدام الأسلوب المنهجي للمقارنة بين البدائل. -تدريب الطلاب على المقارنة والموازنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – لعب الدور-توجيه الأسئلة-النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر	التفكير التأملي	-تدريب الطلاب على التأمل في أبعاد المشكلة. -تدريب الطلاب على مراقبة ما يمرون به من أحداث ومواقف ضاغطة في حياتهم اليومية. -تدريب الطلاب على اكتشاف مدى الارتباط بين قيمهم وأفعالهم. -تدريب الطلاب على اكتشاف وصياغة ما يمرون به من مشكلات ضاغطة.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – الحوار الذاتي – التعزيز-النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة الخامسة عشر والسادسة عشر	حل المشكلات	- تدريب الطلاب على التوافق مع الآخرين عندما توجد مشكلة. - تدريب الطلاب على عرض بدائل حلول للمشكلات مع الآخرين. - تدريب الطلاب على التوفيق بين الأصدقاء في مواقف الصدام. - تدريب الطلاب على استخدم أسلوب منظم في مواجهة المشكلات.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار-النمذجة – التخيل– توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة السابعة عشر والثامنة عشر	معرفة الانفعالات	-تدريب الطلاب على إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم. -تدريب الطلاب على تحديد مشاعرهم الإيجابية والسلبية. -تدريب الطلاب على الانتباه للتأثيرات السلبية للخبرات السابقة. -تدريب الطلاب على إدراك الأفكار المرتبطة بانفعالاتهم.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – النمذجة- توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والإستراتيجيات	زمن الجلسة
الجلسة التاسعة عشر والعشرون	توظيف الانفعالات	-تدريب الطلاب على تحمل الأحداث السيئة والمواقف الصعبة والانفعالات القوية بدون التعرض للانهيار واليأس. -تدريب الطلاب على التعامل مع الضغوط بفاعلية وايجابية. تدريب الطلاب على مواجهة الضغوط. -تدريب الطلاب على المثابرة في أداء المهام المختلفة.	المناقشة والمحاضرة – الحوار الذاتي تعديل الأفكار – التخيل –توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة الحادية والعشرون والثانية والعشرون	التحكم في الانفعالات	- تدريب الطلاب على التحكم في الانفعالات والسيطرة على الغضب في مواقف الخلاف. - تدريب الطلاب على إجادة حل الخلافات. - تدريب الطلاب على طرق معرفة سبب الخلافات. - تدريب الطلاب على طرق إقناع الآخرين بوجهة نظرهم لحل الخلاف أو المشكلة. - تدريب الطلاب على الطرق التي تساعدهم على السيطرة على غضبهم والتحكم في انفعالاتهم.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار-النمذجة – التخيل– توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة
الجلسة الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون	المراجعة العامة	- التأكيد على بعض الفنيات التي تم تعلمها في البرنامج. - إدراك التغير الذي طرأ على تفكيرهم منذ بدء حضور جلسات البرنامج. -تحديد أهم جوانب القوة والضعف في إجراءات سير البرنامج. - تلخيص كل ما ورد في جلسات البرنامج. -يقارن الطلاب بين رؤيتهم لذواتهم وللآخرين قبل البرنامج وبعد الانتهاء منه ويذكرون أى تغيير لحضوه. - يذكر الطلاب موقف شعروا به بالنجاح في تحقيق هدفهم أو يصفون أفكارهم.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – النمذجة- توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(١٢٠) دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والإستراتيجيات	زمن الجلسة
الجلسة الخامسة والعشرون	الجلسة الختامية	-تشجيع المشاركون في الدراسة على الالتزام بالمهارات التي تعلموها أثناء البرنامج. -تقييم مدى الاستفادة من البرنامج. -الإجابة عن أى استفسار وتقديم ما يلزم الطلاب من توضيح وتغذية راجعة. -شكر الباحثان المشاركون في الدراسة على تعاونهم معها وحضورهم جلسات البرنامج.	المناقشة والمحاضرة – تعديل الأفكار – التخيل – لعب الدور-توجيه الأسئلة- النشاط المنزلي.	(٦٠) دقيقة

٣ـ مرحلة التقييم :

تم في هذه المرحلة معرفة مدى الإنجاز الذي تحقق من البرنامج التدريبي "مدى أثر البرنامج" وفاعليته في تنمية الحكمة وتحسين الصمود النفسي لدى المشاركين في الدراسة، وذلك بعد التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة على البيانات الخاصة بدرجات المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج.

٤ـ مرحلة المتابعة

بعد مرور شهر ونصف قام الباحثان بالاتصال بالطلاب المشاركين في الدراسة قبل الموعد المحدد بيومين للتأكيد على الموعد المتفق عليه، وقد حضر جميع الطلاب إلى القاعة التي تم التدريب فيها لضمان توافر الظروف نفسها، وتم توزيع مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبعد جمع الاستمارات الخاصة بالاختبار والمقياس قام الباحثان بشكر المشاركين في الدراسة وسط رغبتهم في تكرار التجربة مرة أخرى ولكن في جوانب مختلفة.

نتائج الدراسة:

يتناول الباحثان في هذا الجزء: نتائج الدراسة، وتفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأساس النظري للدراسة والتصميم التجريبي لها، ونتائج الدراسات السابقة.

الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح القياس البعدي». ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (١٧) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد

أبعاد الحكمة	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٢١)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
البُعد المعرفي	٢٥,٤٨	٢,٦٤	٤٢,٥٢	٤,٣٨	١٥,٤٧	٠,٠١	٠,٧٤	مرتفع
البُعد التأملي	٢٢,٨٦	٢,٦١	٣٦,٢٤	٣,٣٢	١٢,٨٩	٠,٠١	٠,٦٩	مرتفع
البُعد الوجداني	٢٣,١٩	٣,٣٩	٤٠,٦٧	٣,٢٨	١٥,١٢	٠,٠١	٠,٧١	مرتفع
الدرجة الكلية	٧١,٥٣	٥,١٥	١١٩,٤٣	٤,٦٥	٢٧,١٧	٠,٠١	٠,٧٢	مرتفع

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على الحكمة، وذلك الأثر مرتفع؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠,٦٩ – ٠,٧٢)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠,٢٠) فإن البرنامج المستخدم في تنمية الحكمة ذو كفاءة معقولة.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية»، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، وجدول (١٨) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد

أبعاد الحكمة	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
البُعد المعرفي	٤٢,٥٢	٤,٣٨	٢٣,٠٠	٣,١٢	١٧,١٥	٠,٠١	٠,٧٥	مرتفع
البُعد التأملي	٣٦,٢٤	٣,٣٢	٢٢,٩١	٢,٩١	١٤,٢١	٠,٠١	٠,٧٣	مرتفع
البُعد الوجداني	٤٠,٦٧	٣,٢٨	٢٥,٥٧	٢,١١	١٨,٣٥	٠,٠١	٠,٧٧	مرتفع
الدرجة الكلية	١١٩,٤٣	٤,٦٥	٧١,٤٨	٤,٧٨	٣٣,٦٧	٠,٠١	٠,٧٥	مرتفع

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى جميع أبعاد مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على الحكمة، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠,٧٣ – ٠,٧٧)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠,٢٠) فإن البرنامج المستخدم في تنمية الحكمة ذو كفاءة معقولة.

الفرض الثالث ونتائجه:

ينص الفرض الثالث على أنه: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد». ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (١٩) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد

أبعاد الحكمة	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=٢١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البُعد المعرفي	٤٢,٥٢	٤,٣٨	٤٢,٧١	٤,٠٩	١,٤٥	غير دالة
البُعد التأملي	٣٦,٢٤	٣,٣٢	٣٦,٢٤	٣,٢٠	٠,٠٠	غير دالة
البُعد الوجداني	٤٠,٦٧	٣,٢٨	٤٠,٥٤	٣,١٢	١,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١١٩,٤٣	٤,٦٥	١١٩,٤٩	٤,٥٠	٠,٢٧	غير دالة

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد والدرجة الكلية له.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني الثالث:

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح القياس البعدي، ووجود حجم أثر للبرنامج المستخدم في هذا البحث في تنمية الحكمة، كما يتضح من جدول (١٨) وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر للبرنامج المستخدم في هذا البحث الراهنة في تنمية الحكمة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام طلاب المجموعة التجريبية للبرنامج ساعدهم على تطوير المعلومات المتاحة لديهم وتحسينها وتوجيهها توجيهًا إيجابيًا للتعامل مع الضغوط الأكاديمية والنفسية المفروضة عليهم، مما جعلهم قادريين على تحديد نوعية وطبيعة الناتج المعرفي وأصالته لديهم، وتفسير الظواهر والأحداث بعمق، كما عمل الباحثان على توجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلاب

من خلال البرنامج، والذي ساعد على إعمال الطلاب لعقولهم لاستخدام خبرات التعلم السابقة لديهم، وتكوين بنية معرفية سليمة والتعلم من خبراتهم الجديدة في بيئة البرنامج، والابتعاد عن الأعمال الروتينية، واستغراق الوقت الكافي للنظر إلى إيجابيات وسلبيات اختيارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، والوصول إلى قناعات مع الطلاب بأن الفكرة الأولى التي تتبادر إلى الذهن ليس بالضرورة أن تكون هى الجيدة، وتقييم جميع النتائج بعناية، وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة وتحديد العقبات، والتفكير في حلول وبدائل مختلفة، واستخدام الأسلوب المنهجي للمقارنة بين البدائل، والمقارنة والموازنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار، كما أن البرنامج ساعد الطلاب على ضبط انفعالاتهم الذاتية ورفع مستوى وعيهم حول نقاط قوتهم وضعفهم وحل مشكلاتهم اليومية، وإدارة الضغوط والانفعالات سواء أكانت داخلية أو خارجية المصدر والاهتمام بانفعالات الآخرين.

بينما يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية فى الحكمة، وذلك بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق جلسات البرامج، أي أن البرنامج استمرا في فاعليته، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة، واشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصص الباحثان مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلي أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب، كما أن التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات، كان الهدف منه هو تحديد مدى استفادة الطلاب من التدريب الخاص بالبرنامج، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها، كل ما سبق كان له أثر كبير في مشاركة الطلاب الإيجابية أثناء التدريب مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

وبصفة عامة تتفق نتائج الفرض الأول والثاني والثالث مع ما توصلت له دراسة (علاء أيوب، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الحكمة وفي استراتيجيات مواجهة الضغوط في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية،

ودراسة (علاء الدين أيوب، عبد الله الجغيمان، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد عدم اليقين والمعلومات والأهداف والنتائج المترتبة على اتخاذ القرار والدرجة الكلية لمتغير خصائص المهمة، وعلى أبعاد الدافعية، والتنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات والدرجة الكلية لمتغير خصائص الفرد متخذ القرار، وعلى بعد الضغط الاجتماعي والدرجة الكلية لمتغير خصائص السياق، في حين أنه لم يكن هناك تأثير للبرنامج على أبعاد ضغط الوقت، الانفعالات، والالتزام الجامعي.

الفرض الرابع ونتائجه:

ينص الفرض الرابع على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي لصالح القياس البعدي». ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (٢٠) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الصمود النفسي

أبعاد الصمود النفسي	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٢١)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
الكفاءة الشخصية	١٦,١٠	٢,١٢	٣٢,٤٨	٣,٢٣	١٦,٩٨	٠,٠١	٠,٧٨	مرتفع
حل المشكلات	١٦,٠٥	٢,٤٤	٣٢,٨٦	٣,٣٢	١٨,٤٩	٠,٠١	٠,٨٠	مرتفع
المرونة	١٥,٠٥	٢,٣٦	٣١,٣٨	٣,٢٨	١٨,٩٣	٠,٠١	٠,٨١	مرتفع
المثابرة	١٤,٠٠	٢,٥٣	٣٢,٣٨	٣,٩٧	١٦,٨٦	٠,٠١	٠,٧٧	مرتفع
القدرة على تحقيق الأهداف	١٥,٠٥	٢,٥٤	٢٩,١٤	٢,٣٧	٢١,٤٢	٠,٠١	٠,٨٣	مرتفع
التفاعل الاجتماعي	١٤,٧٦	١,٥٥	٣٠,٦٢	٢,٤٢	٢٦,٣١	٠,٠١	٠,٨٥	مرتفع
القيم الروحية	١٦,٦٧	٢,٣١	٣١,٢٤	٢,٧٩	٢٢,٩٦	٠,٠١	٠,٨٤	مرتفع
الدرجة الكلية	١٠٧,٦٨	٥,٢٩	٢٢٠,١٠	٥,٨٥	٧٦,٠٨	٠,٠١	٠,٨٠	مرتفع

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على الصمود النفسي، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠,٧٧ – ٠,٨٥)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠,٢٠) فإن البرنامج المستخدم في تنمية الحكمة ذو كفاءة معقولة في تحسين الصمود النفسي.

الفرض الخامس ونتائجه:

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية»، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، وجدول (٢١) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الصمود النفسي

أبعاد الصمود النفسي	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=٢٣)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
الكفاءة الشخصية	٣٢,٤٨	٣,٢٣	١٦,٤٨	١,٩٣	٢٠,١٤	٠,٠١	٠,٨١	مرتفع
حل المشكلات	٣٢,٨٦	٣,٣٢	١٦,٢٢	١,٩٨	٢٠,٤١	٠,٠١	٠,٨٢	مرتفع
المرونة	٣١,٣٨	٣,٢٨	١٥,٢٦	١,٨٩	٢٠,٢١	٠,٠١	٠,٨١	مرتفع
المثابرة	٣٢,٣٨	٣,٩٧	١٤,٤٨	١,٧٨	١٩,٦٠	٠,٠١	٠,٧٩	مرتفع
القدرة على تحقيق الأهداف	٢٩,١٤	٢,٣٧	١٤,٨٣	٢,٢١	٢٠,٧٣	٠,٠١	٠,٨٣	مرتفع
التفاعل الاجتماعي	٣٠,٦٢	٢,٤٢	١٤,٦١	١,٣٤	٢٧,٤٩	٠,٠١	٠,٨٨	مرتفع
القيم الروحية	٣١,٢٤	٢,٧٩	١٦,٦٥	١,٩٩	٢٠,٠٩	٠,٠١	٠,٨٠	مرتفع
الدرجة الكلية	٢٢٠,١٠	٥,٨٥	١٠٨,٥٣	٤,٠٩	٧٣,٩٥	٠,٠١	٠,٨٢	مرتفع

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى جميع أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على الصمود النفسي، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠,٧٩ – ٠,٨٨)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠,٢٠) فإن البرنامج المستخدم في تنمية الحكمة ذو كفاءة معقولة في تحسين الصمود النفسي.

الفرض السادس ونتائجه:

ينص الفرض السادس على أنه: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس الصمود النفسي ». ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (٢٢) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الصمود النفسي

أبعاد الصمود النفسي	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢١)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=٢١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الشخصية	٣٢,٤٨	٣,٢٣	٣٢,٥٧	٣,١٤	١,٠٠	غير دالة
حل المشكلات	٣٢,٨٦	٣,٣٢	٣٢,٨١	٣,٢٧	٠,٥٧	غير دالة
المرونة	٣١,٣٨	٣,٢٨	٣١,٢٩	٣,٢٧	١,٠٠	غير دالة
المثابرة	٣٢,٣٨	٣,٩٧	٣٢,٣٨	٣,٧٣	٠,٠٠	غير دالة
القدرة على تحقيق الأهداف	٢٩,١٤	٢,٣٧	٢٩,١٠	٢,٢٦	٠,٥٧	غير دالة
التفاعل الاجتماعي	٣٠,٦٢	٢,٤٢	٣٠,٧١	٢,٣٧	١,٠٠	غير دالة
القيم الروحية	٣١,٢٤	٢,٧٩	٣١,٢٩	٢,٧٦	١,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٢٠,١٠	٥,٨٥	٢٢٠,١٠	٥,٥٧	٠,١٤	غير دالة

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية له.

تفسير نتائج الفرض الرابع والخامس السادس:

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى الصمود النفسي لصالح القياس البعدي، ووجود حجم أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث في تحسين الصمود النفسي، كما يتضح من جدول (٢١) وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى فى الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث في تحسين الصمود النفسي.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام طلاب المجموعة التجريبية البرنامج لتنمية الحكمة ساعدهم على وضع خطط واقعية واتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتطبيقها أو تنفيذها، والنظرة الإيجابية للذات، والثقة في الإمكانيات الشخصية، ومقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، والنظر بشكل أكثر إيجابية للموقف الضاغط، والنظر للحياة بشكل أكثر تفاؤلاً، والمثابرة ومواصلة بذل المجهود، وتحمل الطلاب لمسؤولية أعمالهم، وتنظيم الوقت وإداراته وحسن استثماره، كما أن البرنامج المستخدم في البحث الحالي لتنمية الحكمة ساهم بشكل كبير في تشكيل البناء المعرفي لطلاب المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للموقف الضاغط مما أثر على سلوكهم، مما أدى إلى تحسين الصمود النفسي لديهم.

بينما يتضح من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية فى الصمود النفسي، وذلك بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق جلسات البرامج، أي أن البرنامج استمرا في فاعليته، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة، وأشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصص الباحثان مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلي أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب، كما كان الهدف من التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات هو تحديد مدى استفادة الطلاب من التدريب الخاص

بالبرنامج، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها، كل ما سبق كان له أثر كبير في مشاركة الطلاب الإيجابية أثناء التدريب مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

وبصفة عامة تتفق نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس مع ما توصلت له دراسة (محمد مصطفى، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية والصمود النفسي لصالح القياس البعدي، ودراسة روهاريكوفا واسبدجيل وكفيكوفا وجنجل (Roharikova, Spajdel, Cvikova & Jagle, 2013) والتي توصلت نتائجها إلى أن أبعاد الحكمة ترتبط إيجابيًا بالصمود النفسي، ودراسة (فاتن عبد الفتاح، وشيري حليم، ٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والحكمة لدى طلاب الجامعة فكلما زادت الحكمة ازداد الصمود النفسي، نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والحكمة لدى طلاب الجامعة ودراسة (معاذ مقران، ٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الصمود النفسي ودرجته الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الصمود النفسي ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات البحث

فى ضوء ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج يقدم الباحثان التوصيات التالية:

(١) عمل دورات تدريبية للمعلمين على كيفية تنفيذ برامج التدريب التي تساعد في تنمية الحكمة لطلاب في المرحلة الثانوية.

(٢) ضرورة تطوير المقررات الدراسية بحيث تتضمن أبعاد الحكمة (البُعد المعرفي، والبُعد التأملي، والبُعد الوجداني).

(٣) العمل على وضع برامج تدريبية داخل الفصل الدراسي وخارجه لتنمية الحكمة لطلاب المرحلة الثانوية.

(٤) عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية إعداد الدروس في ضوء أبعاد الحكمة المختلفة في جميع المواد الدراسية.

المراجع

أحمد عثمان صالح (١٩٨٩). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. **مجلة كلية التربية بجامعة المنيا**، ١(٣)، ٢١٠-٢١٩.

أمال عبد السميع باظة (٢٠١١). **مقياس صلابة الشخصية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أسيل محمد صبار (٢٠١٥). الصمود النفسي لدي طلبة الجامعة النازحين وغير النازحين. **مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد، العراق، ١١٤، ٦٠٣- ٦٢٦.

إيمان مصطفى سرميني (٢٠١٥). **مقياس الصمود النفسي**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

جمالات محمد غرابية (٢٠١٥). التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك. **ماجستير**، كلية التربية-جامعة اليرموك.

جولد ستين، وبروكس (٢٠١١). **الصمود لدى الأطفال**. (ترجمة صفاء يوسف الأعصر، وأمال عبد الفتاح)، القاهرة: المركز القومي للنشر والترجمة.

سعاد سالم الزوم (٢٠٠٥). التعليم في ليبيا بين العام والحر بمدينة طرابلس. **ماجستير**، كلية الآداب، جامعة طرابلس.

سماح محمود إبراهيم (٢٠١٦). النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية**،٧٦،٦٩-١٠٩.

سناء محمد سليمان (٢٠٠٥). **تحسين مفهوم الذات – تنمية الوعى بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة**. «سلسلة ثقافية سيكولوجية للجميع»، القاهرة : عالم الكتب.

صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٧). **إعداد وتنفيذ برامج التدريب في علم النفس والتربية**. القاهرة: دار قباء.

صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٩). **برامج التدريب : محكات بنائها وتقييمها**. القاهرة : دار قباء.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوى والنفسى**. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربى.

عايدة شعبان صالح، وياسر محمد أمين(٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بإستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة لدي النساء الأرامل بقطاع غزة. **دارسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٥٠، ٣٤٧-٣٨٦.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٥). الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٦ (١٠)، ١٨١- ٢٠٠١.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٧). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الخامس لسنة ٢٠١٧ بكلية التربية – جامعة بغداد**، ١٩-٣٦

علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين إستراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة.**المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلة المصرية للدراسات النفسية - الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٧٧)، ٢٠١-٢٤٠.

علاء الدين عبد الحميد أيوب، وعبدالله محمد الجغيمان (٢٠١٢). أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. **المجلة المصرية لعلوم المراهقة**، ٥، ٣٤- ٦٩.

علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠١٣). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج "دراسة عبر ثقافية".**المجلة المصرية للدراسات النفسية - الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٧٩)، ٢٠٩-٢٢٥.

عماد محمد مخيمر (٢٠١١). **استبيان الصلابة النفسية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فاتن فاروق عبد الفتاح، وشيري مسعد حليم (٢٠١٥). الصمود النفسي لدي طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، ١٥، ٩٠-١٣٤.

فريد على فريد (٢٠١٣). بعض العوامل الاجتماعية والديموجرافية المرتبطة بقدرة الأرملة على الصمود بعد صدمة وفاة الزوج وتصور مقترح من منظور نظرية الأزمة في خدمة الفرد لتحسين مستوى الصمود النفسي والاجتماعي. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، القاهرة، ١٥ (٣٥)، ٦٧٣٧-٦٨٠٦.

فليب اسكاروس (٢٠٠٥). **جودة المدرسة الثانوية العامة من منظور الطلاب دراسة تحليلية**. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

لويس كامل مليكة (١٩٩٨). **دليل مقياس ستانفورد – بينيه : الصورة الرابعة.** ط٢، القاهرة : دار النهضة العربية.

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠). **تنمية الأبداع في مراحل الطفولة المختلفة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مجدي محمود فهيم (٢٠٠٧). بناء مقياس الصلابة النفسية لمعلمي التربية الرياضية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**،٢، ٦٩-١١١.

محمد السعيد أبوحلاوة (٢٠٠٢). **الطريق إلى المرونة النفسية، أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاص**ة. كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، الرابطة الأمريكية النفسية.

محمد رزق البحيري(٢٠١٠). تباين الصمود النفسي بتباين بعض المتغيرات لدي عينة من الأيتام بطيئ التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية- الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢١(٧٠)، ٤٨٠- ٥٣٥.

محمد سعد عثمان(٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدي عينة من الشباب. **دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٢). الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. **مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس**، ٣٢، ٤٩٩-٥٧٩.

معاذ أحمد مقران (٢٠١٤). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في الصمود النفسي لتخفيف الاكتئاب لدي المراهقين اليمنيين. **دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

هبه سامي محمود (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدي عينة من الشباب الجامعي. **ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢). إسهام كل من الذكاء الاجتماعى وأحداث الحياة الضاغطة فى التنبؤ بالحكمة لدى معلمى مدارس التربية الفكرية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين**، ١٣ (٣)، ٤٩٥-٥٣٠.

يسرية صادق (٢٠١٠). البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبدالعزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢٠ (٣)، ٣٣٣-٣٧٧.

Ardelt, M.(2003). Development and empirical Assessment of Three –Dimensional Wisdom Scale.*Research On Aging*. 25 (3) , 275-324.

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.

Baltes, P. & Staudinger, U. (2000).Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122–136.

Baltes, P. (2004). Wisdom as orchestration of mind and virtue. Unpublished manuscript. Max Planck Institute for Human Development, Berlin, Germany. Retrieved from http://library.mpibberlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf

Barbara, A. & Pia, L. (2011). The resilience Scale: Psychometric Properties and Clinical Applicability in Older Adults. *Archives Of Psychiatric Nursing*, 25(11), 1-19.

Bluck, S., & Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal Of Personality*, 72(3), 544-573.

Buns, A.& Anstey, J. (2010). The Connor- Davidson Resilience Scale (CD- RISK): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *personality And Individual Differences*, 48, 327- 532.

Coutu, L. (2002). How Resilience works. *Harvard Business Review,* 80 (5), 46- 55.

Fayombo, G. (2010). The Relationship between Personality Traits & Psychological Resilience among the Caribbean Adolescents. *International Journal Of Psychological Studies* , 2(2), 105-116.

Green, J. & Brown, S. (2009). The Wisdom Development Scale: Further Validity Investigations. *International Journal Of Aging And Human Development*, 68, 289-320.

Haynes, A. (2001).Childhood Resilience: A developmental Model to promote Positive outcomes despite Adversity. *Ph. D. Thesis*. Faculty of the California School of professional psychology. Alameda.

Johnson, N. & Mcmabon, C. (2008). Preschoolers' sleep be; associations whit parental hardiness, sleep- related cognitions and bedtime interactions. *Journal Of Child psychology And Psychiatry*, 49 (7), 765 – 773.

Kanwar. M.(2014).Teaching for Wisdom: An Approach to a Flourishing Life. *International Journal Of Education And Psychological Research*, 3(3), 90-93.

Karelitz, T., Jarvin, L. & Sternberg, R. (2010). Chapter 23: The meaning of wisdom and its development throughout life. In R.M. Lerner & W.F. Overton (Eds.), *The handbook of lifespan development: Cognition, biology, and methods* (Vol. 1, 837-875). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Karkkainen , R; Raty , H ; & Kasanen , K.(2009). Parent perceptions of their child's resilience and competencies. *European Journal Of Psychology Of Education* , 10 (3) , 405-41.

Masten, S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Educational Psychology*, 122, (12) 121 – 129.

Michael, T. (2012). Assessing and Promoting Resilience: An Additional Tool to Address the Increasing Number of College Students With Psychological Problems. *Journal Of College Counseling*,15, 37-51.

Ming-Hui. L. (2008). Relationship among stress Coping, Secure attachement, and the trait of resilience among Taiwanese College students. *Journal Of College Students*, 42 (2), 312-327.

Nath, P. & Prdham, K. (2012). Influence of positive effect on physical health and psychological well- being: Examining the mediating role of psychological resilience. *Journal Of Health Management*, 14(2), 161- 174.

Ness, M. (2013). Happiness, daily stress and resilience in adolescents. (*Master thesis*). Norwegian University of Science and Technology, Norway.

Ryan , L & Caltabiano , M. (2009) Development of a new Resilience Scale , The Resilience of Midlife Scale (RIM scale), *Asian Social Science* , 5(11), 39-51.

Renzulli, Joseph, S. (2004), Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities, *Psychology In The Schools*,41 (l), 19-130.

Richardson, E. (2002). The Meta theory of resilience and resilience. *Journal Of Clinical psychology*, 58 (3), 307-321.

Roharikova, V., Spajdel, M., Cvikova, V. & Jagle, F. (2013). Tracing the relationship between wisdom and health. *Activities Nervosa Superior Rediviva*, 55, 3, 95-102

Seligman, M.& Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Shilpa, S. & Srimathi, N. (2015). Role of Resilience on Perceived Stress among Pre University and Under Graduate Students. *The International Journal Of Indian Psychology*, 2(2), 141- 149

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

Staudinger, U. & Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom related performance in adolescence and adulthood: Age graded differences in "paths" toward desirable development. *Journal Of Research On Adolescence*, 13, 239-268.

Seligman,M. & Mihaly,C. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review Of General Psychology*, 2, 347–365.

Sternberg, R. (2009).Academic Intelligence is not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life, *A paper commissioned for the conference on liberal education and effective practice*, Mosakowski Institute for Public Enterprise, March 12-13, 2009

Takahashi, M. & Overton, W. (2002). Wisdom: A Culturally Inclusive Developmental Perspective. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(3), 269-277.

Takviriyanun , N. (2008). Development and testing of the resilience factors scale for thai adolescents. *Nursing And Health Science*, 10 , 203-208.

Trap, C. (2010). The association among emotional intelligence resilience and academic performance of preserves teachers. (Doctoral dissertation*),* University of Phoenix.

Van, M. , De Pukter, M. & Smeets, C.(2006). *Citizens and resilience Amsterdam*: Dutch knowledge and Advise center.

Weaver, D. (2009). The relationship between cultural ethnic identity and individual protective factors of academic resilience.

Webster, J.D. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal Of Adult Development*, 10(1), 13-22

Webster, J. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *Aging And Human Development*. 65(2), 163-183.

Welleman, R. & templeton, L. (2007). Understanding and modifying the impact of parents' substance misuse on children. *Advances In Psychiatric Treatment*, 13, 79- 89.

Wicks,C. (2005). Resilience: An Integrative Framework for Measurement. *Ph, D. Thesis.* Graduate School. Loma Linda University

William, H. & David, H. (2001). Us and well. Being in older widows. As aptation and Resilience. *Journal of women Aging*, 23, pp 71-82.

William, J. (2007). Resilience & the post-secondary student with a chronic illness: the contribution of protective factors in the environmental. *Ph.D.* Saint Joseph's University, United States.

Windle G., Bennett , K. & Noyes , J. (2011): A methodological Review of Resilience Measurement Scale , *Health & Quality Of Life Outcomes* , 2-11.

Yang, S. (2011). East Meets West: Cross-Cultural perspectives on Wisdom and adult. Education, *New Directions For Adult And Continuing Education*, 131, 45-54.

علاقة الأشقاء بإخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة

د . صفاء رفيق قراقيش

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين الأشقاء العاديين وإخوانهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتعرف كذلك على الاختلاف في مدركات الأشقاء حول العلاقة مع إخوة ذوي اضطراب طيف التوحد على الأبعاد المختلفة لمقياس علاقات الأشقاء المستخدم، ومدى تأثر تلك العلاقة بعدد من المتغيرات. وقد اشتملت عينة البحث على (٨٠) من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. استخدمت الباحثة الصورة العربية لمقياس علاقة الأشقاء (العتيبي والسرطاوي،٢٠٠٩). وقد كشفت نتائج البحث عن: أن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد على البعد الأول المتمثل في التقبل ولطف المعاملة تتسم أحيانا بالإيجابية، في حين تبين بأن طبيعة علاقتهم على البعد الثاني المتمثل في التجنب والشعور بالخجل بعدم الحدوث، أما على البعد الثالث المتمثل في الاستياء فنادرا ما تظهر في تعاملهم معهم، وكانت طبيعة العلاقة على البعد الرابع المتمثل في التعاطف والاهتمام تتسم دائما بالإيجابية. وأشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف جنس الأشقاء، أو عمرهم الزمني (سواء كان أكبر منهم، أو أصغر)، أو مستواهم التعليمي. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف عمره الزمني (١٢ سنة فما دون، أو ١٣ سنة فأكثر)، أو شدة إعاقته، أو المكان التعليمي الذي يخدم فيه سواء كان مركزًا حكوميًا أم مركزًا خاصًا.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد - أشقاء الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد

Sibling Relationship With Brothers With Autism Disorder Spectrum And The Effect Of Some Variablesp on This Relationship

Dr. Safa R. Qaraqish
Social Science College- Imam University

The current research aimed to identify the nature of the relationship between siblings and their brothers with Autism Spectrum Disorder, as well as the difference in sibling perceptions about the relationship with brothers with autism spectrum disorder on the different dimensions of the sibling relationship scale and the extent to which that relationship was affected by a number of variables. The research sample included 80 siblings of children with autism spectrum disorders who were enrolled in the institutes and programs of intellectual education in Riyadh. The researcher used the Arabic picture of the relationship between siblings (Al-Otaibi and Al-Sartawi, 2009). The results of the research revealed that:

The nature of the relationship of siblings with their brothers with autism spectrum disorder on the first dimension of acceptance and kindness of the treatment is sometimes positive, while the nature of their relation to the second dimension of avoidance and feeling of shame has not been revealed. Resentment in the third dimension rarely appears in their dealings with them, and the nature of the relationship on the fourth dimension of sympathy and attention is always positive.

No statistically significant differences were found in the level of sibling relationship with brothers with autism spectrum disorder, their age (older or younger), or their level of education.

No statistically significant differences were found in the level of siblings› relationship with brothers with autism spectrum disorder (12 years and under, or 13 years and above), the severity of

disability, or the educational place in which they serve, whether they are governmental or special centers.

Keywords: autism spectrum disorder - siblings of brothers with autism spectrum disorder

مقدمة البحث:

يلعب الأشقاء دورا مهمًا في تطور اخوتهم، فهم يؤثرون في بعضهم البعض، ويتأثرون بنظام الأسرة والبيئة الاجتماعية الكبيرة التي يعيشون فيها. فالعلاقات بين الأشقاء تزود الأطفال بفرص ثمينة كي يتعلموا حول أنفسهم وحول الآخرين، وتمثل الشبكة الاجتماعية الأولى التي تعتبر الأساس لتطوير علاقات مستقبلية. فمعظم الأطفال يعيشون مع واحد، أو أكثر من الأشقاء؛ ولذا فان العلاقات العاطفية بين الاخوة غالبا ما تمثل المستوى الثاني من العلاقات بعد علاقة أولياء الأمور والأبناء. وليس لدى الباحثين فهما واضحا لماذا يعبر بعض الأشقاء عن مشاعر المحبة والدفء والعلاقات الداعمة، في حين يعبر البعض الآخر من الأشقاء عن مشاعر الخلاف والنزاع. فنوعية علاقات الأشقاء تظهر إما بطريقة ايجابية، أو بطريقة سلبية.

وكما يرى Carpendal & lewis, (2004) فإن هناك وعيًا متزايدًا بأن الأطفال لا يطورون وعيًا اجتماعيًا في فراغ، ولكنهم يطوروه ضمن تنوع في الخبرات الاجتماعية، وطبقا لذلك فهناك دعوة للأخذ بالاعتبار الأطر الطبيعية لتفاعلات الأطفال.

وحيث إن التوحد أحد الاضطرابات النمائية الشاملة التي تتميز بخصائص فريدة بالغة التعقيد والصعوبة، فقد أطلق على التوحد عبر السنين العديد من المسميات منها الإعاقة الغامضة. وقد جاءت نتائج الدراسات التي تناولت الآثار المترتبة لاضطراب طيف التوحد على الأشقاء ممن لديهم إخوة ذي اضطراب طيف التوحد غير متسقة وذلك بسبب الخصائص الفريدة والمتعددة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يتميزون عموما بقصور في ثلاثة مجالات رئيسة وهي التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي، والتخيل. ويرافق هذا الاضطراب العديد من السلوكيات غير التكيفية مثل الحركات النمطية، والاهتمام بأجزاء الأشياء، بالإضافة للتعلق بروتين محدد، والسلوكيات المزعجة التي تصدر عنهم مثل العدوانية، والتخريب، ونوبات الغضب، والمستوى المحدود من النشاط واللعب، وضعف التواصل، وعدم إظهار استجابات اجتماعية. وقد وجد بعض الباحثين انعكاسات سلبية لتلك الخصائص والسلوكيات على الأشقاء بما فيها الوحدة

والانزعاج من سلوك إخوتهم سواء كانت سلوكيات داخلية أم خارجية، إضافة إلى انخفاض في تفاعلاتهم الاجتماعية معهم، في حين لم يجد باحثون آخرون فروقا بين مجموعات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المشكلات السلوكية، وفي تقدير الذات، أو الكفاءة الاجتماعية.

فوجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد في العائلة قد يكون له أثر قوي على طبيعة العلاقات داخل تلك الأسرة. وبسبب أهمية الدور الذي يستطيع أن يلعبه الأشقاء في حياة الطفل ذي الإعاقة، فان طبيعة العلاقة بين الإخوة تعتبر هامة جدا، ولهذا يحتاج المهنيون الذين يعملون مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أن يكونوا على وعي ومعرفة بالضغوط التي تقع على الأشقاء، وكيف يمكن لهذه الضغوط أن تؤثر في علاقاتهم مع أخيهم الذي يعاني من اضطراب التوحد. ومن شأن هذه المعرفة أن تساعد في تنشيط وتوعية الأشقاء بطبيعة إعاقة أخيهم والاحتياجات المترتبة على تلك الإعاقة، وتدريبهم على كيفية مساعدته والتواصل معه، إضافة إلى إكسابهم المهارات اللازمة للمشاركة في تعليمه ورعايته وتعديل سلوكه في البيئة الأسرية، وتعريفهم بالخدمات المتاحة، والمشاركة الفاعلة في البرنامج التعليمي والتأهيلي المقدم له من جهة، والتعرف على طبيعة العلاقات التي تربطهم بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد وأثر تلك الإعاقة عليهم من جهة أخرى. وحيث لم تقع بين يدي الباحثة أي دراسة عربية تناولت هذا الموضوع المهم، فقد جاء اهتمامهما بدراسة العلاقات الأخوية التي تربط الأشقاء في الأسر التي يوجد بها طفل ذي اضطراب طيف التوحد بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد، وذلك للوقوف على طبيعة تلك العلاقات من وجهة نظر الأشقاء. وهذا من شأنه أن يساعد المربين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجالات الصحة النفسية على وضع الخطط والبرامج الإرشادية المناسبة للعمل مع إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، والتي تهدف إلى التخفيف من الضغوط النفسية التي تواجههم، وتساعدهم في تحقيق ثقة أكبر في مقدرتهم على التواصل مع أخيهم، وتعريفهم بكيفية تطوير هذه العلاقة وتصحيح تلك السلوكيات غير السوية في العلاقات بين الإخوة ضمن الأسرة الواحدة. ولا يمكن لتلك البرامج الإرشادية أن تنجح إلا إذا وضعنا في الحسبان تلك العوامل التي ترتبط بالأشقاء والطفل ذي اضطراب طيف التوحد ودرجة تقبلهم لإعاقة أخيهم وأثرها في حياتهم.

مشكلة البحث:

من المتوقع أن يكون للعيش مع أخ يعاني من إعاقة شديدة كالتوحد تأثير على تكيف أعضاء الأسرة الاجتماعي والانفعالي، إذ يظهر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد تحديات لا حصر لها لأعضاء الأسرة. ومن بين تلك التحديات العدوانية وسلوكيات إيذاء الذات والنشاط الزائد والاندفاعية والسلوكيات النمطية والعجز الشديد في التواصل. وعلاوة على ذلك فان على الأشقاء أن يتحملوا التغيرات التي تلحق في الأدوار العائلية، وبنية الأسرة، ونشاطاتها، ومشاعر الذنب، والخجل، وفقدان اهتمام الوالدين، وزيادة الضغوط الوالدية، وهذا من شانه أن يؤثر على علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد وعلى استقرارهم وأدائهم لأدوارهم الوظيفية.

إلا أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة مع الأطفال ذوي الإعاقة ركزت على علاقة الأسرة بالطفل، في حين كانت الدراسات التي تناولت علاقة الأشقاء محدودة. ولهذا فان الهدف الأساس لهذا البحث هو التعرف على طبيعة العلاقة بين الأشقاء والأخوة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأشقاء، بالإضافة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد وأشقائه.

وقد حاول البحث الإجابة على السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة التي تربط بين الأشقاء في الأسرة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد ؟. ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما طبيعة العلاقة التي تربط الأشقاء في الأسرة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد في المجالات التي يقيسها المقياس المستخدم من وجهة نظر الأشقاء؟

(٢) هل تختلف طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد وفقًا لكل من متغيرات النوع، والعمر، والمستوى التعليمي؟

(٣) هل تختلف طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد وفقًا لكل من متغيرات عمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وشدة إعاقته، والجهة التي تخدمه؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) التعرف على المجالات التي تتأثر بشكل مباشر في علاقات الإخوة في حال وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد في الأسرة.

(٢) التعرف على الاختلافات في علاقات الإخوة حين تكون العلاقات معقدة بسبب وجود طفل لديه اضطراب طيف التوحد.

(٣) التعرف كذلك على الاختلاف في مدركات الإخوة حول العلاقات مع الإخوة ذوي اضطراب طيف التوحد على الأبعاد التي يقيسها المقياس المستخدم التي يتألف منها مقياس علاقات الأشقاء.

(٤) الكشف عن الفروق بين المجموعات في كل مجال ومدى تأثر تلك العلاقات بمتغيرات الجنس، والعمر، والترتيب ضمن الأسرة.

أهمية البحث:

أوضحت نتائج الدراسات بأن إخوة الأطفال ذوي الإعاقة معرضون لمشكلات نفسية وسلوكية، وأن هذه المشكلات من شأنها أن تؤثر سلبًا على علاقة الإخوة التي غالبًا ما تمثل العلاقة الثانية الأقوى في حياتهم؛ فمن الأهمية بمكان أن نتعرف على طبيعة هذه العلاقة، وأن نفهم العوامل التي تؤثر فيها. فقد أظهرت الدراسات التي درست أثر وجود طفل لديه إعاقة نتائج مختلطة. فبعض الدراسات أظهرت أثارًا سلبية، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود فروق كثيرة بين مجموعات أشقاء الأطفال في المجموعات التي لديها أطفال ذي اضطراب طيف التوحد والمجموعات التي ليس لديها أطفال ذي اضطراب طيف التوحد في الدراسات التي تناولت المقارنة بين المجموعتين.

وتدعو التوجهات التربوية والقانونية المدارس إلى التركيز على الأسرة في تعاملها مع الأطفال الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبمعرفتنا كيف يتأثر الإخوة الكبار والصغار بوجود طفل ذي إعاقة في الأسرة، وبشكل خاص إن كان طفلاً ذي اضطراب طيف التوحد، فمن شأن ذلك أن يمكن العاملين في المدرسة من تطوير برامج إرشادية وتدريبية تساعد هؤلاء الإخوة في معالجة مشاعر الإحباط

والارتباك التي يواجهونها، أو يمرون بها عند وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد في الأسرة. وبمعرفة المجالات التي تتأثر كثيرًا بشكل سلبي بوجود هذا الطفل، فان ذلك من شأنه أن يضع هذه المجالات في جلسات إرشادية.

مصطلحات البحث:

الأشقاء: يشمل مصطلح الأشقاء في هذا البحث الأطفال العاديين من إخوة وأخوات الطفل ذي اضطراب طيف التوحد ممن يعيشون معا مع الوالدين، أو أحدهما، وقد يستخدم في هذا البحث مصطلح الإخوة والأخوات بشكل متبادل مع مصطلح الأشقاء.

الأم ذي اضطراب طيف التوحد: يقصد بمصطلح الأخ في هذا البحث الطفل ذي اضطراب طيف التوحد المسجل في معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم ومراكز التوحد الخاصة في مدينة الرياض.

التوحد: هو اضطراب يحدث لدى الطفل قبل بلوغه سن ٣٦ شهرًا ومن مظاهره الأساسية الإخفاق في تنمية القدرة على الكلام والتحدث، وعدم القدرة على استخدام ما تعلمه، أو ما هو موجود لديه أصلاً للتواصل الطبيعي مع الآخرين، والانطواء والانعزال وعدم المقدرة على تكوين علاقات عادية مع الآخرين، ووجود سلوكيات نمطية غير هادفة ومتكررة بشكل واضح (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

محددات البحث:

(١) سوف يقتصر البحث على أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

(٢) سوف يقتصر البحث على أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين بمعاهد التربية الفكرية ومراكز التوحد الأهلية في مدينة الرياض.

(٣) سوف تتحدد نتائج البحث باستجابات الأشقاء على مقياس علاقة الأشقاء لفورمان في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للبحث أشقاء الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وأثر وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد على الأشقاء.

يعد التوحد إعاقة دائمة، وينظر إليه أيضا كإعاقة بيولوجية أكثر من كونه إعاقة نفسية. فقد يظهر كغيره من أنماط الإعاقة بشكل مختلف لدى الأفراد، فقد يشخص على انه بسيط، متوسط، أو شديد، وقد يكون مصحوبا بإعاقات أخرى من مثل الإعاقة الفكرية، أو متلازمة دوان، ون هناك زيادة مضطردة في تقدير حجم اضطراب طيف التوحد وانتشاره حيث أشارت آخر التقديرات إلى وجود حالة توحد من بين (١٥٠) طفلاً (Hastings, 2007).

وطبيعة اضطراب طيف التوحد لها تأثير كبير على عمليات الأسرية، فكثير من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن يغيروا روتين حياتهم ويواجهون زيادة في المسؤوليات مقارنة بالأسر التي لا يوجد فيها أطفال ذي اضطراب طيف التوحد، ومما لا شك فيه أن من المرجح أن يتأثر الأشقاء بهذه التغيرات (Kaminsky & Dewey, 2002).

واختلف الباحثون في تقدير أثر الإعاقة في الأخوة والأخوات، فمنهم من وجد أن لها آثارًا سلبية ومنهم من وجد أن لها آثارًا إيجابية. ومن أهم الآثار السلبية التي يمكن أن تنعكس عليهم: شعورهم بالخوف، والقلق، والاضطرابات. وعندما يصلون إلى مرحلة المراهقة، أو النضج فقد يبدأون بالتساؤل عن احتمالية أن يحملوا الصفات الوراثية الخاصة بإنجاب أطفال ذوي إعاقة عند زواجهم؛ مما قد يدفع بعضهم إلى عدم التفكير في الزواج والإنجاب. وكذلك فإن أخوات الأطفال ذوي الإعاقة تعانين مشكلات نفسية أكثر من غيرهن من الاخوات اللواتي لا يوجد لديهن أخوة ذوي الإعاقة، وتعد المسؤولية التي يلقيها الأهل على عاتق الأخوة وخاصة الأخوات من أكثر المؤثرات السلبية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأخوات هن الأكثر تحملاً لمسؤولية العناية بإخوانهن ذوي الإعاقة، كما أن كثيرًا من أولياء الأمور يفرضون على الأخوات تحمل أدوار ومسؤوليات كثيرة تجاه إخوانهن ذوي الإعاقة. وأما الآثار الإيجابية التي يمكن أن تنعكس على الأخوة والأخوات فقد تبين أن الأخوة استفادوا من خبرتهم كإخوة لأفراد ذوي إعاقة حيث إن ذلك دفعهم للإصرار على

زيادة التحصيل العلمي، والاعتماد على النفس، وزيادة رغبتهم في تعميم تجاربهم وخبراتهم ونقلها إلى ذوي إعاقة آخرين، وكذلك دفعهم إلى دراسة هذا التخصص والعمل مع ذوي الإعاقة.

ويلاحظ أن الدراسات التي ركزت على خبرات أخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد كانت أقل من تلك التي ركزت على خبرات الوالدين. فالدراسات التي أجريت في هذا السياق أظهرت نتائج غير متسقة، إذ يرى Glasberg, (2000) أن بعض الدراسات أوضحت أن الأخوة لم يظهروا آثارًا سلبية كثيرة، في حين أظهرت دراسات أخرى أن أخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد طوروا مشكلات تكيفية اكبر من أقرانهم. وقد وجد Bagenholm, & Gillberg, (1991) أن أخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عبروا عن وجهات نظر سلبية أكثر حول علاقتهم بأخيهم، وعبروا عن مشكلات اكبر مع أخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب ما يصدر عنهم من سلوكيات غير مناسبة، وأظهروا اهتمامًا أكبر حول مستقبل أخوتهم، وعبروا عن شعور بالوحدة، وأن لديهم عددًا قليلاً من الأصدقاء عما هو الحال بالنسبة لمن كان أخوتهم ذوي إعاقة فكرية، أو ليست لديهم أية إعاقة.

وقد وظفت Rivers & Staneman, (2003) نظرية أنظمة الأسرة لدراسة علاقات الأخوة في (٥٠) عائلة لديها طفل ذي اضطراب طيف التوحد. ورأوا أن الأخوة العاديين عادة ما يعبرون عن رضاهم عن علاقاتهم مع أخيهم ذي اضطراب طيف التوحد، في حين يكون رضا الوالدين أقل إيجابية إلى حد ما حول علاقة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد بإخوته مما هي عليه بين الأخوة أنفسهم.

فاضطراب طيف التوحد يظهر تباينًا كبيرًا في القدرات والسلوكيات قد يكون مصدر تحد لكثير من الأسر (Northon & Drew 1994). حيث أعطى أولياء الأمور تقديرات غير ثابتة لقدرات أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد في معظم الخصائص غير العادية. وبالرغم من أن كل طفل يعد فريدًا؛ إلا أن هناك عددًا من الخصائص تكون مصاحبة للتشخيص. فعلى عكس بعض الإعاقات مثل متلازمة داون فإن اضطراب طيف التوحد لا يتم تحديده والتعرف عليه حتى يصل الطفل إلى سن السنتين على الأقل، ولا يتم التعرف عليه من خلال مظاهر جسمية. ففي عمر مبكر يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اختلافات في التواصل فلا

نجدهم يرفعون أيديهم طلبا لشيء ولا يبتسمون مؤشرًا عن الرضا والسعادة، وكذلك يواجهون صعوبات في تعلم اللغة حيث يعد ذلك شائعا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فالخصائص السلوكية الغريبة المبكرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تجعل من الإعاقة مصدر إحباط للأسر (Doenberg & Baker ,1993).

وكذلك نجد بان العلاقات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تواجه صعوبة وعجزًا، فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من غير المرجح أن ينشئوا تواصلا مع الآخرين، ولديهم ضعف في تواصل العين، كما يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عجزًا واضحًا في اللغة والتواصل، وضعفًا في الاستجابات الاجتماعية مقارنة بالأطفال الآخرين مثل متلازمة داون. ويظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كذلك صعوبات واضحة في فهم العلاقات بين الأفراد والأشياء والأفعال، ويظهرون اهتمامًا واضحًا في الروتين واللعب النمطي. وكذلك نجدهم يظهرون حساسية كبيرة للمتغيرات الحسية التي تنتج عن الطعام المحدود واختيار الملابس، ويعانون من أصوات معينة ومن الإضاءة. وكذلك يظهر هؤلاء الأطفال سلوكيات عدوانية مثل تدمير الألعاب، العدوانية، ونوبات الغضب والرفض المستمر حيث تلاحظ من قبل الأفراد المقربين منهم. إن مثل هذا السلوكيات المتطرفة غالبًا ما تتطلب مراقبة من الوالدين وغيرهم ممن يهتمون بالطفل وقد تدخل في تفاعلات الأسرة وتؤثر فيها. إن مثل هذه السلوكيات التي تصدر عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تجعلهم غير مرغوبين في اللعب حيث يفشلون في تلبية توقعات أولئك الذين يتواجدون معهم. ويمكن لنا أن نتوقع كثيرا من السلوكيات المصاحبة للتوحد والتي لها تأثير كبير على مختلف نواحي حياه الأسرة.

ومن غير المستغرب أن نجد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يستخدمون المهارات الاجتماعية بدرجة اقل عندما يتفاعلون مع أشقائهم مقارنة بالأطفال في الإعاقات الأخرى (Knott, Lewis & Williams 1995). فقد عبر الأشقاء بأن إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد قد أصدروا سلوكيات غريبة ومستفزة مقارنه بإخوة المتخلفين عقليا، أو أولئك الذين لا يعانون أي إعاقة. إذ من المحتمل أن يشتمل التوحد على خصائص سلوكية معينه تؤثر في علاقات الأشقاء.

إن كثيرا من الدراسات التي تناولت دراسة علاقة أشقاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي ذهبت إلى احتمال أن يطور أولئك الأطفال مشكلات نفسية. ففي مراجعة قام بها بويس وبارنت (Boyse & Barenett›s. 1993) للأدب التربوي أشارا إلى أن الدراسات المبكرة وجدت أن بعض الأشقاء يظهرون مشاعر الحرج، والاستياء، والخجل نتيجة لإعاقة إخوانهم، ولكن اظهر كثير من الأشقاء تكيفا جيدا. فعلى سبيل المثال وجد Grossman (1972) أن (٤٥٪) من طلبة الجامعة الصغار يتذكرون طفولتهم، وعبروا عن معاناتهم من مشاعر الذنب، والخجل، والإهمال، وكذلك مشاعر الدفاع والسلبية والعيب تجاه إخوتهم نتيجة وجود أخ معوق في الأسرة، وفي المقابل وجدت نسبة متقاربة ممن استفادوا من الخبرة، واكتسبوا فهما اكبر وقدرة على التحمل والشفقة. ووجدت بويس وبارنت في مراجعتهما أيضا بان الأشقاء الذين يتفاعلون باستمرار مع إخوتهم ذوي الإعاقة من إخوة وأخوات قد حصلوا على درجات أعلى على بعد التوتر من درجات الأشقاء الذين لا يتفاعلون باستمرار. بالإضافة إلى ذلك أظهرت الاخوات الإناث درجات أعلى على بعد التوتر من الإخوة الذكور حين يكون الطفل ذي الإعاقة طفلاً ذي اضطراب التوحد في البيت.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Hallahan, & Koufman, (1993) من أن السلوكيات المتطرفة للأخ ذي الإعاقة، والرعاية الزائدة التي يتطلبها تؤثر في التفاعلات بين أعضاء الأسرة جميعًا. وأوضحا أن الأخوة الكبار غير ذوي الإعاقة وخصوصًا الإناث يتحملون مسؤولية رعاية الطفل بدرجة أكبر، وأحيانًا يطورون اتجاهات سلبية نحوهم، وأن تكيف الأخوة يتنوع بشكل كبير حيث تتراوح من مشكلات مصاحبة خطيرة إلى تكيف إيجابي.

وقد تم حديثا إجراء مقارنة للمشكلات السلوكية لإخوة الأطفال ممن لديهم اضطراب توحد شديد، ومتلازمة داون، وأطفال عاديون من قبل Rodrigue, Geffken, & Morgan, (1993) وقد أشارت النتائج أنه بالرغم من أن إخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلات أكثر من إخوة الأطفال العاديين؛ إلا أن المجموعات لم تختلف على مدركات القدرة الذاتية، وتقارير الوالدين للكفاءة الاجتماعية. ومن الأهمية أن تلاحظ بان متوسط درجات إخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لا زالت ضمن المدى العادي. وتدعم هذه النتائج العمل المبكر الذي أوضح بأن إخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

ليسوا عرضة لمتغيرات التكيف McHale, Sloan, & Simeonsson, (1986). ونجد بأن إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد إخوة وأخوات يشعرون بأنهم يتلقون اهتمامًا أقل من الوالدين، ويتحملون مسؤوليات أكبر من أقرانهم، وأن العلاقات الأكثر سلبية التي وصفها إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد إنما كانت مصحوبة بمشاعر التفضيل التي يحملها أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ولا شك أن بعض خصائص هؤلاء الأطفال تعمل على جلب الانتباه لها، فمهما كانت هذه المدركات حقيقية أم متوهمة فإنها يمكن أن تؤدي على الأقل إلى مشاعر مؤقتة من المقاومة والعداوة. ولا بد من الإشارة إلى أن إخوة وأخوات هذا الطفل يهتمون برعاية أخيهم ويعملون كنماذج جيده لهم.

وقد حاول بعض الباحثين دراسة أثر بعض المتغيرات على سلوك أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن النتائج كانت غير واضحة وغامضة فقد أظهرت الدراسات بان الأشقاء الصغار عبروا عن صعوبات أكبر من الأشقاء الكبار، وان المخاطر كانت أعلى في الأسر الصغيرة (طفلان)، في حين كان أثر فجوة العمر قليلا. فالأطفال الذين كانت أعمارهم اقل بثلاث سنوات من أخيهم ذي اضطراب طيف التوحد كانت علاقاتهم مع أخيهم أكثر سلبيه من الأشقاء الأكبر سنا، إذ من المحتمل أن يكون الأشقاء الكبار أكثر فهما ووعيا من الأشقاء الصغار لحاجة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وإلى زيادة اهتمام الوالدين نتيجة الحاجات النمائية لذلك الطفل، في حين لم تجد دراسات أخرى فرقا بين الأطفال الأصغر والأكبر من الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في ضوء ما أشار إليه الوالدان والأشقاء (McHale, Sloan, & Simeonsson, 1986).

أما بخصوص أثر الجنس على علاقات الأشقاء بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد فقد أظهرت الدراسات نتائج متعارضة، ففي دراسة Gold (1993) تبين بان أشقاء الطفل ذي اضطراب طيف التوحد من الذكور حصلوا على درجات عالية على مقياس الاكتئاب، في حين أظهرت أخوات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مخاطر اكبر للآثار السلبية. في حين وجدت دراسات أخرى فروقًا دالة من الذكور والإناث لإخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بالتكيف. وقد أظهرت الأخوات التي ليس لديها سوى الأخ ذي اضطراب طيف التوحد علاقة أكثر ايجابية من البنات ممن لديهن أكثر من أخ.

وقد وجد كذلك بان الأسر الكبيرة تنخفض لديها مشاعر الشعور بالإحراج ومشاعر تحمل المسؤولية تجاه إخوتهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك بسبب كونهم قادرين على المشاركة في تحمل المسؤولية، وان زيادة عدد الأطفال في الأسرة يخفف من أثر الانتباه والاهتمام الوالدي بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد. ولا بد من الإشارة إلى أن أثر التوحد على الإخوة من المرجح أن يتأثر بوحدة الأسرة، حيث يلعب استقرار الأسرة دورا مهمًا في تكيف الأشقاء، حيث نجد بان الأسر التي عبرت عن درجة عالية من الاستقرار والتكيف قد انعكس ذلك إيجابا على زيادة مستوى تقدير الذات لدى أبنائهم. وغالبا ما يظهر إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد تكيفا ويظهرون نضجا أكبر من أقرانهم. ولا شك أن العيش مع أخ وأخت لديه اضطرابا في التوحد من المرجح أن يؤثر في الأطفال الآخرين في الأسرة، ولكن ذلك الأثر ليس بالضرورة أن يكون سلبيا.

دراسات سابقة:

تعتبر الدراسات التي تناولت التعرف على وجهة نظر الأشقاء حول علاقاتهم بإخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد قليلة، وباستعراض الدراسات التي تناولت التكيف الاجتماعي والانفعالي لأشقاء الطفل ذي اضطراب طيف التوحد فقد كشفت عن نتائج غير متسقة، فقد وجد Piven, et al,(1990) عدم الكفاءة الاجتماعية والانعزال في (٤,٤٪)، وإحالة للعلاج من الاضطرابات العاطفية لدى (١٥٪) من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أما الأسر التي تشتمل على أكثر من طفل ذي اضطراب طيف التوحد فقد تم وصف العجز الاجتماعي بما في ذلك تقص العاطفة والعجز في اللعب الاجتماعي والمحادثة، وعلاقات محدودة وعدم التلاؤم الاجتماعي لدى (٣٣٪)، وعلاوة على ذلك فان المشكلات السلوكية والاكتئاب والشعور بالوحدة تنتشر بدرجة اكبر لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بأشقاء الأطفال العاديين وأشقاء الأطفال المتخلفين عقليا ومعظمهم من متلازمة داون (Fisman, et al,1996). في حين وجد Kaminsky, & Dewey, (2002) بأن إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد متكيفين جيدا ويحملون مفهوما ايجابيا عن ذواتهم وعبروا عن درجة اقل من الانزعاج ودرجة اكبر من الدفء والحميمية مقارنة بأشقاء الأطفال الآخرين ممن لديهم إعاقات أخرى وبشكل خاص متلازمة داون، أو الإخوة العاديين. وقد وجدا

كذلك بان هناك عددا من المتغيرات التي لها أثر على مدركات الأشقاء. فالأشقاء الأصغر سنا من الطفل ذي الإعاقة يميلون إلى شعور أكبر بالرفض نحو إخوتهم من الأشقاء الأكبر سنا. ويظهر الأشقاء اهتماما أكبر بمستقبل الطفل ودورا اقل ايجابية بعلاقتهم بإخوتهم في الأسرة حين يكون الأخ ذكرا. وبالإضافة إلى فان حجم الأسرة الكبير له ارتباط بمشاعر اقل من الشعور بالإحراج حول الطفل ذي الإعاقة ومشاعر اقل من الشعور بالعبء والمسئولية.حول علاقاتهم بإخوتهم،

وبسبب العجز الاجتماعي الذي يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قد يفترض البعض بأن هؤلاء الأشقاء قد يعبرون عن فروق واختلافات في علاقاتهم مقارنه بأشقاء الأطفال الذين يعانون من تأخر نمائي وأشقاء الإخوة العادين. ففي دراسة Mchal, Sloan, & Simeonsson (1986). تمت مقابلة أشقاء أطفال ذي اضطراب طيف التوحد ن وأشقاء أطفال متخلفين عقليا وأشقاء أطفال عاديين وذلك للتعرف على طبيعة علاقاتهم مع إخوتهم. بالإضافة إلى ذلك تمت مقابلة أمهات أولئك الأطفال للتعرف عن طبيعة العلاقات التي تربط أبناءها. لقد أشارت النتائج بأن كلا من الأطفال والأمهات في جميع المجموعات الثلاثة عبروا عن علاقات ايجابيه بين الأشقاء. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين استجابات الأشقاء حول علاقاتهم بإخوتهم. وقد أعطت أمهات الأطفال ذوي الإعاقة تقديرا أكثر ايجابيه لعلاقات الأشقاء من تقديرات أمهات الأطفال العاديين. وبالرغم من التشابه بين المجموعات لاحظ الباحثون بأن استجابات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأطفال متلازمة داون تميل إلى أن تكون أكثر اتساعا مقارنة باستجابات أشقاء الأطفال العاديين، فقد ذهب بعض الأشقاء إلى إعطاء استجابات ايجابيه كبيرة في علاقاتهم مع إخوتهم، في حين أعطى آخرون استجابات سلبية كبيرة، في حين كانت استجابات أشقاء الأطفال العاديين اقل اتساعا وتنوعًا. وقد أشار الباحثون في دراستهم أيضا إلى أن الأشقاء ينظرون إلى علاقاتهم مع إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد، أو متلازمة داون بإيجابية أكبر حين يتقبلون دور الطفل كعضو في الأسرة، ويلاحظون تفضيلا أقل من آبائهم لإخوتهم غير العاديين، وحين لا يكونوا قلقين على مستقبل الطفل ذي الإعاقة. ولا شك أن تطوير قدراتهم على التفاعل الجيد، وفهم إعاقة الأخ، والاستجابات الايجابية من أولياء الأمور والأقران نحو الطفل ذي اضطراب طيف التوحد والعجز العقلي من شأنها أن تشجع العلاقات الايجابية بين الأشقاء.

وقد بينت الدراسات بان جنس الشقيق يعد مهمًا، فقد لاحظ Labota, (1990) انه بالرغم من أن جنس الطفل ذي الإعاقة من المحتمل ألا يكون مهما فغالبًا ما تم القبول بان العلاقات قد تكون أكثر ايجابية حين يكون الطفل ذي الإعاقة من الجنس الأخر. ووجد أيضا فروقا بين الأشقاء الصغار والكبار، حيث عبر الأشقاء الأكبر عن علاقات أكثر ايجابية من علاقات الأشقاء الصغار والتي قد ترجع إلى مستوياتهم المنخفضة للتطور المعرفي، والنضج الانفعالي، ومعرفتهم القليلة حول طبيعة الإعاقة وأسبابها. وقد تكون ردود الفعل وتكيف الأشقاء تجاه الأخ الذي يعاني من إعاقة متنوعة أيضا اعتمادًا على حالة العجز التي يعاني منها وكذلك العمر الزمني للأشقاء.

وقام Pilowsky, Yirmiya, Doppelt, Gross-Tsur, & Shalev (2004) بمقارنة التكيف الاجتماعي والانفعالي، والمشكلات السلوكية، ومهارات التطبيع الاجتماعي، وعلاقات الأشقاء بين (٣٠) شقيقا لإخوة ذي اضطراب طيف التوحد و (٢٨) شقيقا لإخوة متخلفين عقليا، و (٣٠) شقيقا لأطفال لديهم اضطرابات لغوية نمائية. وقد تمت مطابقة المجوعات من حيث الجنس، والعمر الزمني للأشقاء، والذكاء، وترتيب الولادة، وحجم الأسرة، والعرق، ودخل الأسرة، والعمل، ومستوى الضغط. وقد تلقى أربعة أشقاء من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وثلاثة أشقاء من أشقاء الأطفال متخلفين عقليا، وسبعة أشقاء من أشقاء الأطفال المضطربين لغويا تشخيصا وفق الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع. وقد تبين بأن معظم الأشقاء قد اظهروا تكيفا جيدا. وان تكيف أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تناقض واضح مع خصائص العجز الاجتماعي والانفعالي الشديد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع الأخذ بالاعتبار الضغوط الناتجة عن وجود الأخ ذي اضطراب طيف التوحد.

وذهب Hastings, Kovshoff, Brown, Ward, & Remington, (2005) إلى أن التحليل المنظم للأداء النفسي لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد أوضحت بأن الوالدين عبرا عن خبرات مختلفة (من مثل الضغوط) وان أشقاء الأطفال قد يتأثرون أيضا. وقد هدفت الدراسة إلى تناول العلاقات بين الطفل والوالدين والمثيرات الخاصة بالوالدين، حيث أجاب (٤٨) ولي أمر منهم

(٤١) زوجا من أباء وأمهات أطفال ذي اضطراب طيف التوحد على استبانه حول خصائص الطفل، والضغوط التي تواجههم، والصحة العقلية التي يتمتعون بها. وقد وجد الدراسة بأن الأمهات أكثر اكتئابا ولكن مدركاتهن أكثر ايجابية من الاباء. وقد أوضح تحليل الانحدار بان الضغوط الوالدية والمدركات الايجابية قد نتجت عن الكآبة الزوجية، في حين نتجت الضغوط الوالدية عن المشكلات السلوكية لأطفالهم وعن كآبتهم.

وذهب Ross, & Cuskelly (2006) إلى أن أشقاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد قد عبروا عن مشكلات سلوكية أكثر، وعانوا من صعوبات اكبر في علاقاتهم من الأطفال الآخرين في الأسر التي تضم أطفالا عاديين. ويذهبان إلى أن معارفنا حول العوامل التي تسهم في هذه الصعوبات قليلة. وللوقوف على ذلك قامت أمهات أطفال طيف التوحد بتعبئة قائمة سلوك الطفل (Child Behavior Checklist, Achenbch , 1991). وكذلك قام أشقاء أولئك الأطفال بالاستجابة على استبانه تناولت معارفهم حول إخوتهم وأخواتهم ذوي الإعاقة. وقد أوضحوا بان المشكلات التي صادفتهم مع إخوتهم وأخواتهم من أطفال اضطراب طيف التوحد والاستراتيجيات التي استخدموها في مواجهة تلك الأحداث. وقد تم تصنيف المشكلات إلى خمسة أنماط. وقد أوضحت النتائج بأن السلوك العدواني كان السلوك الأكثر شيوعا في مشكلات التفاعل، وكان الغضب الاستجابة غير العادية. وقد اختار الأشقاء اللوم (سواء لوم النفس، أو الآخرين) كاستراتيجية للتعامل حين تواجههم صعوبات مع إخوتهم، أو أخواتهم من ذوي اضطرابات طيف التوحد. ولم تبين الدراسة بان استراتيجيات التعامل والمعرفة بطيف التوحد يرتبطان بالتكيف. وقد أظهرت الدراسة بأن (٤٠٪) من أشقاء الإخوة العاديين قد حصلوا على درجات على قائمة سلوك الطفل تضعهم في الفئة الحدية للمدى العيادي. وخلصت الدراسة إلى أن أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في وضع متزايد من الخطورة في تطور مشكلات سلوكية داخلية. وأن العوامل المساهمة في هذه النتيجة غير معروفة حتى الآن، وأن من الأهمية أن تركز الدراسات على المتغيرات الحيوية لهذه العوامل والتي هي عرضة للتغيير.

وقد فحص Orsmond & Seltzer, (2007) التدخل العاطفي والفعال في علاقة الأشقاء الكبار ممن لديهم أخ، أو أخت من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، أو متلازمة داون. وقد سألوا ثلاثة أسئلة: ١-كيف يختلف الأشقاء الكبار للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد عن أشقاء الأفراد من متلازمة داون في خبرتهم عن العيش مع أخ وأخت لديه إعاقة؟ ٢- هل هناك أثر للجنس على علاقة الأشقاء وخبرتهم في هاتين المجموعتين؟ ٣-أي العوامل تعتبر مصدر تنبؤ للتباين في علاقة الأشقاء لدى كل من أشقاء أطفال طيف التوحد وأشقاء أطفال متلازمة داون؟ وللإجابة على هذه الأسئلة تم اختيار عينتين تتألف المجموعة الأولى من (٧٧) شقيقا لأخ، أو لأخت لدية اضطراب طيف التوحد تم مطابقتها مع مجموعة ثانية من (٧٧) شقيقا لإخوة، أو أخوات من متلازمة داون متطابقين من حيث العمر والجنس. وقد تراوحت أعمار الأشقاء في كل مجموعة ما بين ٢١-٥٦ سنة نصفهم تقريبا من الإناث. قام الأشقاء بتعبئة استبانه للتدخل العاطفي والفعال مع إخوتهم وأخواتهم من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة داون، وإثر العيش مع أخ، أو أخت لديه إعاقة على حياتهم، ومهاراتهم في التعامل معهم، ومشاعر الاستياء لديهم. وقد أوضحت النتائج التي قارنت بين المجموعتين بأن أشقاء الإخوة من ذوي اضطراب طيف التوحد كانوا اقل تواصلا مع إخوانهم، أو أخواتهم من أشقاء متلازمة داون، وعبروا عن مستويات أقل من الأثر الايجابي في العلاقة، وأظهروا تشاؤما أكبر حول مستقبل أخوتهم وأخواتهم، وأشاروا إلى أن علاقتهم مع والديهم قد تأثرت بدرجة أكبر. وقد لوحظ وجود علاقة أقرب بين أشقاء الاخوة من ذوي اضطراب طيف التوحد حين يكون المستوى التعليمي للأشقاء منخفضا وحين يعيشون بالقرب من إخوتهم وأخواتهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ويستخدمون بشكل أكبر الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة والتعامل معها، وحين يكون لدى الأخ، أو الأخت ذي اضطراب طيف التوحد مستويات مرتفعة من الاستقلالية الوظيفية. وفي المقابل بالنسبة لأشقاء متلازمة داون فقد تم ملاحظة علاقة قريبة بين الأشقاء حين لم يكن لدى الأشقاء أطفالا آخرين، وحين كان مستواهم التعليمي منخفضًا، وحين كانوا يعيشون بالقرب من إخوتهم وأخواتهم، وحين كانوا أقل تشاؤما حول مستقبل إخوانهم وأخواتهم، وحين كانت حياتهم قد تأثرت إلى أقصى حد بالعيش مع أخ، أو أخت من متلازمة داون.

وقارن Macks & Reeve (2007) التكيف النفسي والانفعالي لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشقاء الأطفال العاديين ممن لا إعاقة لديهم. بالإضافة إلى ذلك تم التعرف ما إذا كانت هناك فروقا بين استجابات الأشقاء أنفسهم والوالدين، بالإضافة إلى التعرف على أثر الخصائص الديموجرافية للأشقاء. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥١) شقيقا لأطفال ذي اضطراب طيف التوحد و (٣٥) شقيقا لأطفال عاديين، تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٧ سنة، وقد شارك أحد الوالدين أيضا إلى جانب كل شقيق في المجموعتين في الإجابة على أداة الدراسة. وقد أوضحت النتائج بأن وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد في الأسرة من شانه أن يحسن النمو والتطور النفسي والتفاعلي للأشقاء العاديين حين تكون العوامل الديموغرافية ذات المخاطر محدودة. ومع ذلك فان وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد من المحتمل أن يزيد من الآثار غير المفضلة على الأشقاء العاديين حين تزداد العوامل الديموغرافية ذات المخاطر المرتفعة.

وأجرى Benson & karlof, (2008) دراستين لتكيف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قارنا بين الأشقاء الكبار لأطفال متلازمة داون وأشقاء ذوي اضطراب طيف التوحد بخصوص احتمالية انتفاع متلازمة داون والتغيرات التي تحدث عبر عمر الإخوة والأخوات ذوي الإعاقة. ولتحقيق هذا الهدف تم فحص مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى من أشقاء متلازمة داون وعددهم (٢٨٤)، وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعدد هم (١٧٦). وتقيس استبانه الأشقاء الكبار عدد مرات التواصل وطولها بين الأشقاء وإخوتهم ذوي الإعاقة، وكذلك درجة الدفء والقرب والايجابية لعلاقات الأشقاء. وقد أشارت النتائج التي قارنت بين أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشقاء متلازمة داون بان علاقات أشقاء متلازمة داون كانت أكثر قربا ودفئا وكانت حالتهم الصحية أفضل قليلا، وعبروا عن مستوى اقل من أعراض الاكتئاب، وتواصلا أكبر مما ظهر من علاقات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج التي قارنت عبر أعمار المجموعات بان كلا المجموعتين أظهرتا تواصلا اقل في علاقات الأشقاء حين كانت أعمار أشقاء الإخوة ذوي الإعاقة ما بين ٣٠-٤٤ و٤٥ سنة وأكثر في متلازمة داون و٤٥ سنة فأكثر في التوحد.

وهدفت دراسة العتيبي والسرطاوي (٢٠٠٩) إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الأشقاء العاديين وإخوانهم من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأسرة من وجهة نظر الأشقاء وأولياء الأمور. وقد اشتملت عينة البحث على (٤٨٢) من أولياء أمور وأشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المسجلين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض منهم (٢٤٩) من أولياء الأمور و(٢٣٣) من الأشقاء. وقد كشفت الدراسة إن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك نظرة أولياء الأمور ومدركاتهم لتلك العلاقة على البعدين الأول والرابع المتمثلان في التقبل والتعاطف تتسم كثيرا بالايجابية. وإن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم من ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك نظرة أولياء الأمور ومدركاتهم لتلك العلاقة على البعدين الثاني والثالث المتمثلان في التجنب والاستياء نادرا ما تظهر في تعاملهم معهم. هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة الأشقاء العاديين ونظرة أولياء الأمور حول طبيعة العلاقات التي تربط الأشقاء العاديين بالأخ ذي الإعاقة الفكرية في مختلف الأبعاد.

وبنى Ivey & Barnard-Bark; (2009) دراستهما على نظرية التوقعات، بهدف التحقق من توقعات أشقاء الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد. حيث أكمل (٤٠) شقيقًا تتراوح أعمارهم بين ٧ - ٢٢ سنة، في ولاية تكساس استبانة مكونة من ١٩ بندا تناولت توقعات أشقاء الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد وفقا لخصائص الجنس والعمر. وتشير النتائج إلى وجود علاقة بين توقعات أشقاء الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد ومتغيري الجنس والعمر لهؤلاء الأشقاء. فقد اظهر الأشقاء ممن هم من نفس الجنس توقعات أعلى بكثير لأشقائهم ممن لديهم اضطراب التوحد، في حين كانت توقعات الأشقاء ممن هم ليسوا من نفس الجنس أقل بكثير لإخوتهم ذوي اضطراب بالتوحد، كما تشير النتائج إلى وجود ارتباط دال بين اختلاف اعمار الأشقاء وتوقعاتهم.

وقد تناولت دراسة Linnell, (2012) تصورات الأمهات والأخوات حول علاقة الأشقاء ممن لديهم أخ ذي اضطراب طيف التوحد. اجريت الدراسة داخل ورشة عمل حاسوبية، وشارك الأشقاء في ورشة العمل جنبا إلى جنب مع إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد. تمت مقابلة سبعة أشقاء وستة من أولياء الأمور لمعرفة كيف

ينظرون إلى علاقة الأشقاء ضمن انشطة الحياة اليومية ومن خلال ورش العمل. اظهرت النتائج اختلافات في نظرة الأشقاء واولياء الامور في انشطة الحياة اليومية مقابل ورش العمل. ففي سياق أنشطة الحياة اليومية ركز الأشقاء على مساعدة إخوتهم واللعب مع بعضهم البعض. ووصف الأشقاء بان لديهم شعورا بالواجب تجاه اخوتهم بسبب ارتباطهم الاسري. على العكس من ذلك، ركزت الأمهات على تحديات علاقة الأشقاء، والتي عزتها إلى الاختلافات في أسلوب التعلم، والتي ادت في نهاية المطاف إلى تصورات الأشقاء للمشاركة في أنشطة منفصلة. في المقابل، كان كل من الأشقاء واولياء الامور ينظرون إلى إخوتهم وأبنائهم بشكل مختلف في ورشة العمل. حيث راوهم في ورشة العمل كأولاد يمتلكون مهارات مذهلة تتناسب مع أقرانهم. وكان لدى الأخوات شعورا بالفخر لإنجازات إخوانهن، وتحدثت الأمهات بشكل أكثر إيجابية عن علاقات أطفالهن.

وسعت دراسة Stampoltzis, Defingou, Antonopoulou Kouvava,; Polychronopoulou, (2014) الى دراسة الخصائص النفسية الاجتماعية لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتهم بهم. وقد تم فحص تكيف الأطفال في المدرسة، واحترام الذات، والعلاقات الاجتماعية، فضلا عن مواقف أصدقائهم تجاه أشقائهم المصابين بالتوحد. وكان المشاركون ٢٢ شقيقا من أشقاء الأطفال المصابين بالتوحد، الذين تتراوح أعمارهم بين ٨-١٨ سنة، و٢٢ أمًا و٢٢ من الآباء. وقدم أولياء الأمور معلومات ديموغرافية، وأكملوا استبان جوانب القوة والصعوبات ومقياس سلوك الأشقاء. واستندت بيانات أشقاء الأطفال المصابين بالتوحد إلى مقابلة شبه منظمة، ومن ملف التصور الذاتي للأطفال والمراهقين، ومقياس مشكلات الأشقاء. فقد اظهر عدد قليل من أشقاء الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات عاطفية وسلوكية. وكان لدى معظمهم علاقة جيدة مع اخوتهم، أو اخواتهم ذوي اضطراب طيف التوحد، على الرغم من أنهم اشاروا الى تغييرات في روتين حياتهم اليومية. كما يبدو أنهم لم يكونوا راضين عن مهارات تقبل الأقران والاصدقاء. وبالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة توفر أدلة على آراء الوالدين عن مدى تكيف ابنائهم السلوكي والانفعالي. وتعتبر هذه النتائج مهمة ويجب أخذها في الاعتبار من أجل تقييم أداء جميع أفراد الأسرة في الأسر التي لديها أطفال طيف التوحد.

كما هدفت دراسة Shane, (2014) الى استكشاف الخبرات الحية للأشخاص المراهقين ممن لديهم اخوة ذي اضطراب طيف التوحد ين، وقدمت الدراسة فهما للخبرات والمسئوليات ومشاعر تلك المجموعة العمرية. وذلك من خلال مقابلة سبعة أشخاص تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٥ عاما للحصول على مواضيع وتجارب الحياة المماثلة، فضلا عن فهم احتياجاتهم. وكان المشاركون السبعة متفائلين، اهدافهم واضحة وموجهة، ويتسمون بالمحبة، والنضج. واشارت النتائج أن وجود اخ ذي اضطراب طيف التوحد يبدو مكسبا وليس عائقا.

وذهب Tozer & Atkin; (2015) الى انه نادرا ما تم التحقق من إمكانات الأشقاء الكبار لتقديم الدعم على المدى الطويل لأخوتهم، أو أخواتهم من ذوي التوحد. ولهذا سعت دراستهما الى استكشاف توقعات الرعاية الاجتماعية بين الأشقاء الكبار وذلك باستخدام المقابلات النوعية. فقد تحدثا مع ٢١ شقيقًا بالغين حول علاقاتهم الأسرية والمشاركة في تقديم الخدمات، والتقوا مع ١٢ من أشقائهم المصابين بالتوحد، وتحدثوا مع ١٢ من موظفي الرعاية الاجتماعية. وقد اظهرت النتائج ان الأشقاء بالرغم من صعوبات النمو مع شخص مصاب بالتوحد، قد عبروا عن التزامهم تجاه اخوتهم، أو اخواتهم ذوي اضطراب طيف التوحد. واظهر معظمهم الرغبة في المشاركة في رعايتهم. وفي حين وصف بعض الأشقاء علاقات إيجابية بالخدمات شعر كثيرون بأنهم مهمشون. وأكد الممارسون إلى حد كبير تصوراتهم، في حين قدموا مبررا لماذا كانوا يكافحون من أجل التعامل مع الأشقاء الكبار.

وحيث لا يعرف إلا القليل عن أشقاء البالغين المصابين بالتوحد. فقد قدم Howlin, Moss, Savage, Bolton, & Rutter, (2015) تقريرا عن النتائج المعرفية والاجتماعية والصحة العقلية لدى ٨٧ من الأشقاء الكبار (متوسط العمر ٣٩ عاما). حيث اظهر الأشقاء بانهم "غير متأثرين، أو متضررين" بالتوحد، فقد حصلوا جميعا على درجات ضمن المتوسط في اختبارات الذكاء وكانت مهاراتهم الحسابية ومستوياتهم التعليمية جيدة، بالإضافة الى ذلك كان الأشقاء يعملون بشكل جيد في عملهم ووظائفهم واستقلاليتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

وقارنت دراسة Walton & Ingersoll, (2015) التكيف وعلاقة أشقاء الاخوة ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (٦٩) بتكيف وعلاقة أشقاء الأطفال العاديين وعددهم (٩٣). أظهر أشقاء الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تكيفا عاطفيا وسلوكيا متشابها. وكان كبار السن من الذكور في خطر متزايد من مواجهة الصعوبات. وشملت علاقات أشقاء الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عدوانية وتورطا اقل، وتجنبا أكبر من أشقاء الاطفال العاديين. وتلقوا دعما جزئيا للإجهاد والتوتر للصعوبات التي واجهوها.

منهجية البحث:

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذا البحث من حيث تحديد مجتمع البحث، وعينتها، والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها، وكذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة، علما بان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي.

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من جميع أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين في معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم ومراكز التوحد الخاصة في مدينة الرياض للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (٨٠) من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين في معاهد التربية الفكرية ومراكز التوحد الخاصة بمدينة الرياض، يوضحها الجدول (١).

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الأشقاء	الأخ	٣٧	٤٦,٢٥	٨٠
	الأخت	٤٣	٥٣,٧٥	
عمر الشقيق	أكبر من الطفل ذي الإعاقة	٧٠	٨٧,٥	٨٠
	أصغر من الطفل ذي الإعاقة	١٠	١٢,٥	
المستوى التعليمي للأشقاء	ابتدائي	٢٠	٢٥,٠	٨٠
	متوسط	٢٢	٢٧,٥	
	ثانوي	١٩	٢٣,٨	
	جامعي	١٩	٢٣,٨	
عمر الطفل ذي الإعاقة	١٢ سنة فاقل	٥٢	٦٥,٠	٨٠
	١٣ سنة فاكثر	٢٨	٣٥,٠	
درجة إعاقة الطفل	بسيطة	٢٢	٢٧,٥	٨٠
	متوسطة وشديدة	٥٨	٧٢,٥	
مكان تقديم الخدمة	مركز حكومي	٣٧	٤٦,٣	٨٠
	مركز خاص	٤٣	٥٣,٨	

أداة البحث:

استخدمت الباحثة الصورة العربية لمقياس علاقة الأشقاء (العتيبي والسرطاوي،٢٠٠٩) الذي قام على تطويره شيفر وادجيرتون (Schaefer & Edgerton, 1981) وتصف فقرات المقياس في صورته الأصلية علاقة الأشقاء بأخيهم ذي الإعاقة على أربعة عوامل أساسية. وقد تراوحت نتائج الفاكرنباخ للمقاييس الفرعية لنسختي أولياء الأمور والأشقاء ما بين ٧٥و ٩٢.

وقد قام العتيبي والسرطاوي (٢٠٠٩) بترجمة المقياس وعرضه على عدد من المتخصصين في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للتحقق من صحة الترجمة ومحافظتها على مضمون فقرات المقياس الأصلية. ومن ثم أجريا تحليلا عامليا لاستجابات الأفراد في عينة بلغت (٤٨٢) من أولياء أمور وأشقاء الأطفال ذي الإعاقةين وتم تحديد أربعة عوامل تمثلت في التقبل ولطف المعاملة، التجنب والشعور بالخجل، الاستياء والتهجم، والتعاطف والاهتمام.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للمقياس مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها. وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل بند والدرجة الكلية للبعد المنتمية له، ما بين ٠,٤٤ – ٨٥.. وهي دالة عند ٠,٠١، وقد بلغت معاملات الثبات بطريقة الفاكرنباخ ٠,٧٣ للمقياس بشكل عام، فيما تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة ما بين ٠,٧٤ و٠,٨٦

نتائج البحث:

من اجل تسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود محاور البحث حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (يحدث دائمًا=٥، يحدث كثيرًا=٤، يحدث أحيانًا=٣، يحدث نادرًا=٢، لا يحدث مطلقًا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ﷺ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ﷺ ٥ = ٠,٨٠، وفق ما يظهر في الجدول (٢).

جدول (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
يحدث دائمًا	٤,٢١ – ٥,٠٠
يحدث كثيرًا	٣,٤١ – ٤,٢٠
يحدث أحيانًا	٢,٦١ – ٣,٤٠
يحدث نادرًا	١,٨١ – ٢,٦٠
لا يحدث مطلقًا	١,٠٠ – ١,٨٠

إجابة أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما طبيعة العلاقة التي تربط الأشقاء العاديين في الأسرة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد في المجالات التي يقيسها مقياس علاقة الأشقاء المستخدم من وجهة نظر الأشقاء أنفسهم؟. للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات لاستجابات الأشقاء في الأبعاد الأربعة التي تمثلها بنود المقياس. الجداول من ٣-٦ توضح استجابات الأشقاء حول طبيعة علاقتهم بشقيقهم ذي الإعاقة.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الأشقاء عن علاقتهم بشقيقهم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في البعد الأول المتمثل بالتقبل ولطف المعاملة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	أريه، أو أخبره أشياء مهمة	٣,٢٤	١,٠٩	٥
٦	أتقبله كزميل في اللعب	٣,٤٧	١,٢٦	٤
١٠	أحصل على الأفكار للأشياء التي يمكن أن أعملها معا	٣,٢	١,٢٤	٦
١٣	أمرح وألعب معه في البيت	٣,٧	١,٠٨	٢
١٧	أعلمه مهارات جديدة	٣,١٦	١,١٥	٧
١٩	أساعده على التكيف مع الأوضاع الجديدة	٣,٧٤	١,١٦	١
٢٠	أعامله كصديق جيد	٣,٦٨	١,١٧	٣
٢٤	أضع خططا تتضمنه ويكون جزءا منها	٢,٩١	١,٢٧	٨
	المتوسط العام للبعد		٣,٣٨	

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط العام لاستجابات الأشقاء على البعد الأول قد بلغ (٣,٣٨) مما يشير إلى أن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد على البعد الأول المتمثل في التقبل ولطف المعاملة تتسم أحيانا بالايجابية. وقد ظهر ذلك واضحا من ارتفاع متوسطات استجاباتهم على نصف بنود البعد حيث تراوحت ما بين ٣,٧٤- ٣,٤٧، وقد تمثلت طبيعة علاقاتهم وسلوكياتهم الايجابية وفق ذلك الترتيب في مساعدتهم على التكيف مع الأوضاع الجديدة، واللعب معهم، ومعاملتهم كأصدقاء، وتقبلهم كزملاء في اللعب، في حين تراوح متوسط استجاباتهم على النصف الآخر من البنود ما بين ٣,٢٤- ٢,٩١ مما يشير إلى أنهم نادرا ما يخبرونهم بالأشياء المهمة، ويعلمونهم مهارات جديدة، ويعدونهم جزءا من خططهم.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الأشقاء العاديين عن علاقتهم بشقيقهم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في البعد الثاني المتمثل بالتجنب وبالخجل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أشعر بالحرج عندما أخرج معه	١,٨٥	١,١	٣
٩	أبقى بعيدا عنه إذا كان ممكنا	١,٩٣	١,٠١	٢
١٤	أتصرف وأنا أشعر بالخجل منه	١,٥٢	.٨٥	٥
١٦	أكون متجهمًا، أو متبرمًا عندما أكون معه	١,٧١	١,٠٠	٤
٢١	أحاول تفادي أن يشاهدني أحد معه	١,٤٨	.٩٥	٦
٢٣	أفضل أن أكون وحدي على أن ألعب معه	٢,١١	١,١١	١
	المتوسط العام للبعد		١,٧٦	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط العام لاستجابات الأشقاء على البعد الثاني قد بلغ (١,٧٦) مما يشير إلى أن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على البعد الثاني المتمثل في التجنب والشعور بالخجل نادرا جدا ما تظهر في تعاملهم معهم. وقد ظهر ذلك واضحا من الانخفاض الواضح لمتوسطات استجاباتهم على جميع بنود البعد حيث تراوحت ما بين ١,٤٨ في أدناها إلى ٢,١١ في أعلاها. وقد تمثلت طبيعة علاقاتهم وسلوكياتهم وفق ذلك الترتيب في أنهم نادرا ما يشعرون بالخوف من مشاهدتهم معهم، أو الخجل عند التعامل معهم، أو التبرم والحرج عند الخروج بصحبتهم، أو تفضيل البقاء بعيدا عنهم.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الأشقاء العاديين عن علاقتهم بشقيقهم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في البعد الثالث المتمثل بالاستياء والتهجم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشتكي من المشكلات التي يصنعها	٢,٥٩	١,١٣	٣
٣	أثيره، أو أزعجه	٢,١٥	١,١٢	٤
٥	أغضب منه	٢,٨٠	.٩٧	١
١٢	أتجادل معه	٢,٧٠	١,١٣	٢
١٨	أقول له أشياء قاسية وغير محببة	١,٦٦	.٨٨	٥
٢٥	أؤذي مشاعره	١,٣٥	.٦٩	٦
المتوسط العام للبعد		٢,٢٠		

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط العام لاستجابات الأشقاء على البعد الثالث قد بلغ (٢,٢٠)، مما يشير إلى أن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على البعد الثالث المتمثل في الاستياء والتهجم نادرا ما تظهر في تعاملهم معهم. وقد ظهر ذلك واضحا من الانخفاض الواضح لمتوسطات استجاباتهم على جميع بنود البعد حيث تراوحت ما بين ١,٣٥ في أدناها إلى ٢,٨٠ في أعلاها. وقد تمثلت طبيعة علاقاتهم وسلوكياتهم وفق ذلك الترتيب في أنهم نادرا ما يؤذون مشاعرهم، أو يقولون لهم أشياء قاسية وغير محببة، أو يسببون لهم الإزعاج، أو يشتكون من المشكلات التي يصنعونها، أو يتجادلون معهم، أو يغضبون منهم.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الأشقاء العاديين عن علاقتهم بشقيقهم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في البعد الرابع المتمثل بالتعاطف والاهتمام

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	اساعده بأي طريقة محتملة	٤,٢١	.٨٦	٤
٨	أريده أن ينجح	٤,٧٠	.٧٠	١
١١	أعمل أشياء لإسعاده	٤,٠٥	.٨٩	٦
١٥	أنا مسرور من وجوده في العائلة	٤,٣٩	.٩٢	٣
٢٢	أهتم برفاهيته وسعادته	٤,١٩	.٩٤	٥
٢٦	أحاول إسعاده حين يكون حزينا، أو منزعجا	٤,٤١	.٨٦	٢
	المتوسط العام للبعد	٤,٣٣		

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام لاستجابات الأشقاء على البعد الرابع قد بلغ (٤,٣٣) مما يشير إلى أن طبيعة علاقة الأشقاء مع إخوتهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على البعد الرابع المتمثل في التعاطف والاهتمام تتسم دائما بالايجابية. وقد ظهر ذلك واضحا من ارتفاع متوسطات استجاباتهم على جميع بنود البعد حيث تراوحت ما بين ٤,٧٠ في أعلاها إلى ٤,٠٥ في أدناها. وقد تمثلت طبيعة علاقاتهم وسلوكياته الايجابية وفق ذلك الترتيب بتمني النجاح لهم، ومحاولة التخفيف عنهم، وشعورهم بالسعادة من وجودهم في العائلة، ومساعدتهم بأي طريقة، والاهتمام بتوفير الرفاهية لهم، وعمل الأشياء لإسعادهم.

السؤال الثاني:

هل تختلف طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأشقاء وفق متغير الجنس، وترتيبهم في الأسرة ومستوياته التعليمية في المجالات التي يقيسها مقياس علاقة الأشقاء المستخدم؟:

لمعرفة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء من إخوة وأخوات بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين لحساب دلالة الفروق. جدول (٨) يوضح الفروق في طبيعة العلاقة بين عينتي البحث.

جدول (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد وفق متغير الجنس (الإخوة الذكور والأخوات الإناث)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	الإخوة	٣٧	٢٦,٧٦	٦,٦٦	-.٤١	.٦٨	غير دال
	الأخوات	٤٣	٢٧,٤٠	٧,٠٨			
التجنب	الإخوة	٣٧	١٠,٢٧	٣,٧٤	-.٦٧	.٥٠	غير دال
	الأخوات	٤٣	١٠,٨٨	٤,٣٠			
الاستياء	الإخوة	٣٧	١٢,٨٦	٣,٩٤	-.٧٩	.٤٢	غير دال
	الأخوات	٤٣	١٣,٥٨	٤,٠٥			
التعاطف	الإخوة	٣٧	٢٥,٧٠	٣,٧٠	-.٥٣	.٥٩	غير دال
	الأخوات	٤٣	٢٦,١٦	٤,٠١			
الدرجة الكلية	الإخوة	٣٧	٧٥,٥٩	٩,٢٤	-١,١٩	.٢٣	غير دال
	الأخوات	٤٣	٧٨,٠٢	٨,٩٣			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) غير دالة في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء من الذكور والإناث بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد.

جدول (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد وفق ترتيبهم في الأسرة (اكبر من، اصغر من)

الأبعاد	الترتيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	أكبر	٧٠	٢٧,٠٤	٧,٠١	-.١٩	.٨٤	غير دال
	أصغر	١٠	٢٧,٥٠	٥,٩١			
التجنب	أكبر	٧٠	١٠,٥٧	٤,١٢	-.١٦	.٨٦	غير دال
	أصغر	١٠	١٠,٨٠	٣,٥٥			
الاستياء	أكبر	٧٠	١٣,٢٦	٤,٠٠	.٠٤	.٩٦	غير دال
	أصغر	١٠	١٣,٢٠	٤,١٣			
التعاطف	أكبر	٧٠	٢٦,٢٣	٣,٦٦	١,٧٣	.٠٨	غير دال
	أصغر	١٠	٢٤,٠٠	٤,٧٦			
الدرجة الكلية	أكبر	٧٠	٧٧,١٠	٩,٢٨	.٥١	.٦٠	غير دال
	أصغر	١٠	٧٥,٥٠	٨,٠٠			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) غير دالة في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد سواء كانوا أكبر، أو أصغر عمرا منه.

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف المستوى التعليمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	بين المجموعات	١٠١,٢١	٣	٣٣,٧٣	.٧١	.٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٠٩,٩٨	٧٦	٤٧,٥٠			
التجنب	بين المجموعات	٥,٦٥	٣	١,٨٨	.١١	.٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٨٣,٥٤	٧٦	١٦,٨٨			
الاستياء	بين المجموعات	١٦,٩٢	٣	٥,٦٤	.٣٤	.٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٤٤,٠٧	٧٦	١٦,٣٦			
التعاطف	بين المجموعات	٦٠,٢٣	٣	٢٠,٠٧	١,٣٧	.٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١١٣,٥٦	٧٦	١٤,٦٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٢٦,٨٢	٣	١٤٢,٢٧	١,٧٦	.١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١١٨,٣٧	٧٦	٨٠,٥٠			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) غير دالة في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف المستوى التعليمي.

السؤال الثالث:

هل تختلف طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأشقاء وفق متغير عمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وشدة إعاقته، والمكان التعليمي الذي يخدم فيه في المجالات التي يقيسها مقياس علاقة الأشقاء المستخدم؟: لمعرفة ما إذا كانت طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد تختلف وفقًا لمتغيرات جنس وعمر ودرجة أعاقة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد ومكان تلقيه الخدمة، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق. الجداول من ١١-١٣ تبين الفروق في الدلالة وفقًا للمتغيرات الموضحة أعلاه.

جدول (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف عمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد (١٢ سنة فاقل، ١٣ سنة فاكثر)

الأبعاد	عمر الطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	١٢ سنة فاقل	٥٢	٢٦,٦٧	٧,٠٧	-.٧٥	.٤٥	غير دال
	١٣ سنة فأكثر	٢٨	٢٧,٨٩	٦,٤٨			
التجنب	١٢ سنة فاقل	٥٢	١٠,١٥	٣,٣٢	-١,٣٥	.١٨	غير دال
	١٣ سنة فأكثر	٢٨	١١,٤٣	٥,٠٧			
الاستياء	١٢ سنة فاكثر	٥٢	١٣,٤٨	٤,٠١	.٧٠	.٤٨	غير دال
	١٣ سنة فأكثر	٢٨	١٢,٨٢	٤,٠٠			
التعاطف	١٢ سنة فاقل	٥٢	٢٦,٠٢	٣,٦٥	.٢١	.٨٢	غير دال
	١٣ سنة فأكثر	٢٨	٢٥,٨٢	٤,٢٦			
الدرجة الكلية	١٢ سنة فاقل	٥٢	٧٦,٣٣	٩,٣٠	-.٧٦	.٤٤	غير دال
	١٣ سنة فأكثر	٢٨	٧٧,٩٦	٨,٧٧			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف عمر الطفل ذي الإعاقة صغارا كانوا أم كبارا.

جدول (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف درجة إعاقة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد

الأبعاد	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	بسيطة	٢٢	٢٧,٩١	٧,٦٧	.٤٠	.٥١	غير دال
	متوسطة وشديدة	٥٨	٢٦,٧٩	٦,٥٦			
التجنب	بسيطة	٢٢	١١,٠٠	٣,٨٧	.٥٤	.٥٨	غير دال
	متوسطة وشديدة	٥٨	١٠,٤٥	٤,١٢			
الاستياء	بسيطة	٢٢	١٤,٩٥	٣,٨٦	٢,٤٢	.٠١	دال
	متوسطة وشديدة	٥٨	١٢,٦٠	٣,٨٨			
التعاطف	بسيطة	٢٢	٢٥,٥٠	٤,٢٦	-.٦٤	.٥٢	غير دال
	متوسطة وشديدة	٥٨	٢٦,١٢	٣,٧١			
الدرجة الكلية	بسيطة	٢٢	٧٩,٣٦	٨,٢٠	١,٥٠	.١٣	غير دال
	متوسطة وشديدة	٥٨	٧٥,٩٧	٩,٣١			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) غير دالة في البعد الأول، والبعد الثاني، والبعد الرابع والدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد في تلك الأبعاد باختلاف درجة إعاقة الطفل المعوق.

في حين يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في البعد الثالث المتمثل في الاستياء، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد في هذا البعد باختلاف درجة إعاقة الطفل المعوق، وذلك لصالح أشقاء بسيطي الإعاقة.

جدول (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في طبيعة علاقة الأشقاء بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف المكان التعليمي (مركز حكومي، مركز خاص)

الأبعاد	المكان التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التقبل	حكومي	٣٧	٢٦,٨١	٦,٥٩	-.٣٤	.٧٢	غير دال
	خاص	٤٣	٢٧,٣٥	٧,١٣			
التجنب	حكومي	٣٧	١٠,٧٦	٤,٢٢	.٣٢	.٧٥	غير دال
	خاص	٤٣	١٠,٤٧	٣,٩١			
الاستياء	حكومي	٣٧	١٣,٥٩	٤,٣٤	.٧١	.٤٧	غير دال
	خاص	٤٣	١٢,٩٥	٣,٦٩			
التعاطف	حكومي	٣٧	٢٥,٧٠	٣,٨٧	-.٥٣	.٥٩	غير دال
	خاص	٤٣	٢٦,١٦	٣,٨٧			
الدرجة الكلية	حكومي	٣٧	٧٦,٨٦	٧,٧٠	-.٠٣	.٩٧	غير دال
	خاص	٤٣	٧٦,٩٣	١٠,٢٤			

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ت) غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة علاقة الأشقاء العاديين بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف المكان التعليمي الذي يخدم فيه الطفل سواء كان مركزا حكوميا أم مركزا خاصا.

مناقشة نتائج البحث:

تبين من النتائج بان طبيعة علاقة الأشقاء بأخيهم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد تتسم بالايجابية وقد ظهر ذلك بشكل واضح من خلال استجاباتهم على بعدي المقياس المتمثلان بالتقبل ولطف المعاملة من جهة والتعاطف والاهتمام من جهة أخرى. حيث يحرص الأشقاء على اللعب معهم، ومعاملتهم كأصدقاء، وتقبلهم كزملاء في اللعب، ومساعدتهم على التكيف مع الأوضاع الجديدة، وتعليمهم مهارات جديدة وإخبارهم بالأشياء المهمة، واعتبارهم جزءا من خططهم، والعمل معهم، وكذلك تمني النجاح لهم، وشعورهم بالسعادة من وجودهم في العائلة، ومحاولة إسعادهم والاهتمام بتوفير الرفاهية لهم.

ويؤكد هذه النتيجة الانخفاض الواضح لاستجابات الأشقاء على البعدين الثاني والثالث المتمثلان بالتجنب والشعور بالخجل من جهة والاستياء والتهجم من جهة أخرى. حيث تمثلت طبيعة علاقاتهم وسلوكياتهم في أنهم نادرا ما يشعرون بالخوف من مشاهدتهم معهم، أو الحرج والتبرم عند الخروج بصحبتهم، أو الخجل عند التعامل معهم، أو تفضيل البقاء بعيدا عنهم وعدم اللعب معهم، وكذلك في إنهم نادرا ما يؤذون مشاعرهم، أو يقولون لهم أشياء قاسية وغير محببة، أو يسببون لهم الإزعاج، أو يشتكون من المشكلات التي يصنعونها، أو يغضبون منهم، أو يتجادلون معهم.

ويؤكد هذه النتيجة ما وجده كامنسكي وديوي (Kaminsky, & Dewey, 2002) بان إخوة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد متكيفون جيدا، ويحملون مفهوما ايجابيا عن ذواتهم وعبروا عن درجة اقل من الانزعاج، ودرجة اكبر من الدفء والحميمية مقارنة بأشقاء الأطفال الآخرين ممن لديهم إعاقات أخرى وبشكل خاص متلازمة داون، أو الإخوة العاديين. ولكنها تختلف مع ما أظهرته دراسة فزمان وزملاؤه (Fisman, et al,1996) من أن المشكلات السلوكية والاكتئاب والشعور بالوحدة تنتشر بدرجة اكبر لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بأشقاء الأطفال العاديين وأشقاء الأطفال المتخلفين عقليا ومعظمهم من متلازمة داون.

ولم تظهر النتائج فروقا دالة بين استجابات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على درجة المقياس الكلية وكل من البعد الثاني والثالث والرابع حول علاقتهم بإخوتهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المشاعر والاتجاهات الايجابية التي يحملها الأشقاء نحو إخوتهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، والسلوكيات التي يعبرون فيها عن تقبلهم لهم، والعمل على مساعدتهم والاهتمام بهم، وتقبلهم والتعاطف مع مشكلتهم والتي تؤثر إيجابا في علاقتهم مع إخوانهم ذي الإعاقة. خاصة إذا ما أخذنا بالاعتبار التحسن الملحوظ في طبيعة اتجاهات المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، والتشريعات والقوانين التي تؤكد على دمجهم في التعليم والمجتمع، والسعي إلى توفير الخدمات المناسبة لهم سواء في المؤسسات الحكومية، أو مؤسسات القطاع الخاص، وكذلك زيادة الوعي لدى أسر الأطفال بطبيعة الإعاقة، وإمكانات الأطفال ذي الإعاقة، وأهمية توفير الجو الأسري المناسب من خلال

الرعاية والاهتمام وتجنب الإساءة والإهمال، وكذلك تجنب مشاعر الرفض لهم. وكذلك فان التفاعل الأسري والتواصل المستمر بين أفراد الأسرة يساعد في التعبير عن المشاعر وقلة التعارض في العلاقات الشخصية في حين يخلق عدم التواصل بين أفراد الأسرة حالات من عدم الاستقرار العاطفي والانفعالي لدى الأشقاء. فقد أكدت دراسة ماكهل وسلون وسايمنسون (Mchal, Sloan, & Simeonsson 1986) هذه النتيجة وذلك بعد أن تمت مقابلة أشقاء أطفال ذي اضطراب طيف التوحد وأشقاء أطفال متخلفين عقليا وأشقاء أطفال عاديين وذلك للتعرف على طبيعة علاقاتهم مع إخوتهم، فقد تبين بأن الأشقاء في المجموعات الثلاثة قد عبروا عن علاقات ايجابيه بينهم وبين إخوتهم.

وقد تعزي عدم وجود فروق دالة في استجابات الأشقاء على البعد الأول المتمثل بدرجة تقبلهم وتعاطفهم مع أخيهم ذي الإعاقة إلى طبيعة خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المتمثلة بشكل أساسي بالعجز اللغوي الشديد، والعزلة الاجتماعية، والسلوكيات النمطية، إضافة إلى ما يصاحب الكثير منهم انخفاض القدرة العقلية لديهم مما يجعل التواصل معهم أكثر صعوبة وبالتالي يؤثر على درجة تقبلهم لهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت نتائج دراسة بنسون وكارلوف (Benson & Karlof, 2008) التي قارنت بين علاقة أشقاء كل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأطفال متلازمة داون بان أشقاء أطفال متلازمة داون كانوا أكثر تقبلا لإخوتهم، وكانت علاقاتهم أكثر قربا ودفئا وكانت حالتهم الصحية أفضل قليلا، وعبروا عن مستوى اقل من أعراض الاكتئاب، وتواصلا أكبر مما ظهر من علاقات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أما فيما يتعلق بطبيعة علاقة الأشقاء بأخيهم ذي اضطراب طيف التوحد وفق متغير جنسهم وعمرهم ومستوياتهم التعليمية، فقد تبين عدم وجود فروق دالة في طبيعة علاقة الأشقاء من الإخوة الذكور والأخوات الإناث على المقياس وأبعاده الأربعة. وكذلك الحال بالنسبة لمتغيري الترتيب في الأسرة والمستوى التعليمي، فقد تبين عدم وجود فروق دالة في طبيعة علاقة الأشقاء الأصغر والأشقاء الأكبر، وفي طبيعة علاقة الأشقاء من ذوي المستويات التعليمية المختلفة للأخ ذي اضطراب طيف التوحد على المقياس وأبعاده الأربعة. وتتفق نتائج البحث مع ما ذهبت إليه

نتائج دراسة ميير وفاداسي (Meyer & Vadasy, 1994) من أن أشقاء الشخص ذي الإعاقة وان اختلف جنسهم ومستواهم التعليمي فغالبا ما يكونوا لطيفين ومتفهمين ومتسامحين مع وجود الرغبة لديهم في تقديم المساعدة. في حين أظهرت دراسات أخرى بان قبول الأشقاء لشقيقهم ذي اضطراب طيف التوحد يتأثر بعدد من العوامل من بينها أساليب التربية المستخدمة في الأسرة، ونوع وشدة الإعاقة، والعمر بينهم وبين إخوتهم، بالإضافة إلى طبيعة ونمط الحياة الأسرية، ونوع التفاعل الأسري، وجودة الخدمات المساندة المقدمة. في حين لم تتفق نتائج البحث مع ما وجده كامنسكي وديوي (Kaminsky, & Dewey, 2002) بان الأشقاء الأصغر سنا من الطفل ذي الإعاقة يميلون إلى شعور اكبر بالرفض نحو إخوتهم مقارنة بالأشقاء الأكبر سنا. ولاحظ اورزموند وسيلتزر (Orsmond & Seltzer, 2007) وجود علاقة أقرب بين أشقاء الاخوة من ذوي اضطراب طيف التوحد حين يكون المستوى التعليمي للأشقاء منخفضا وحين يعيشون بالقرب من إخوتهم وأخواتهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ويستخدمون بشكل أكبر الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة والتعامل معها، وحين يكون لدى الأخ، أو الأخت ذي اضطراب طيف التوحد مستويات مرتفعة من الاستقلالية الوظيفية.

من جانب آخر لم تظهر النتائج فروقا دالة بين نظرة الأشقاء حول طبيعة العلاقة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد ناتجة عن عمر الطفل ذي الإعاقة على المقياس وأبعاده الأربعة، مما يشير إلى أن علاقة الأشقاء لا تختلف باختلاف عمر الطفل ذي الإعاقة. أما بخصوص نظرة الأشقاء حول طبيعة العلاقة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف عمر الطفل ذي الإعاقة فلم تظهر النتائج فروقًا دالة في درجة المقياس الكلية وفي أبعاده الأربعة. وفيما يتعلق بنظرة الأشقاء الى طبيعة العلاقة بالأخ ذي اضطراب طيف التوحد باختلاف شدة إعاقته فلم تظهر النتائج فروقا دالة على البعد الأول والثاني والرابع وعلى الدرجة الكلية للمقياس سواء كانت درجة التوحد بسيطة، أو متوسطة وشديدة. في حين كان الفرق دالاً على البعد الثالث المتمثل في الاستياء حيث كانت درجة استياء الأشقاء اكبر في حالة ما إذا كانت درجة توحد الأخ متوسطة وشديدة مقارنة بدرجة استيائهم في حال ما إذا كانت درجة التوحد بسيطة. ويعزى السبب في ذلك إلى سهولة التواصل والتعامل فيما إذا كانت إعاقة الطفل بسيطة، حيث اثر الإعاقة اقل، والقدرات اللغوية والخصائص

الجسمية أفضل، مما ييسر إقامة علاقة أفضل معهم من قبل أشقائهم ويخفض من درجة الاستياء لديهم. وقد أكدت نتائج دراسة لابوتا (Labota, 1990) هذه النتيجة بان ردود فعل الأشقاء وتكيفهم تجاه الأخ الذي يعاني من إعاقة يعتمد على حالة العجز التي يعاني منها، ولكنها اختلفت مع نتيجة البحث فيما يتعلق بالعمر الزمني للأشقاء.

وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة في علاقة الأشقاء بإخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد على المقياس وأبعاده المختلفة تعزى للمكان الذي يتلقى فيه الطفل الخدمات التربوية سواء كان مركزًا حكوميًا، أو مركزًا خاصًا. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن طبيعة الحالات المسجلة في كلا المكانين ونوعية الخدمات المقدمة والنتائج المترتبة على ذلك لا تختلف كثيرًا. فالعبرة في علاقة الأشقاء ترتبط بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد بعيدا عن اثر المتغيرات على هذه العلاقة. وقد ظهر ذلك واضحًا في مجمل نتائج البحث حيث كانت علاقاتهم بالأخ ذي اضطراب التوحد ايجابية بشكل عام، وبالأثر المنخفض جدا والذي لا يكاد يذكر لكافة المتغيرات التي تم تناولها في البحث. وقد تعزى نتائج البحث بشكل عام إلى حرص الأشقاء على توفير علاقة ايجابية مع إخوانهم ذوي اضطراب طيف التوحد من الإخوة والأخوات من منطلق قناعتهم بأهمية تلك العلاقة على استقرار الأسرة وحاجة إخوة ذي الإعاقة للعون والمساعدة.

التوصيات

(١) العمل على تعزيز العلاقة الايجابية للأشقاء مع إخوتهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وزيادة التفاعل الايجابي بينهم بما يساعد على زيادة تقبلهم والاهتمام بهم

(٢) العمل على تجنب بعض السلوكيات التي قد يلجا لها بعض الأشقاء مع إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد حتى وان كانت نادرة الحدوث.

المراجع

العتيبي، بندر، والسرطاوي، زيدان (٢٠٠٩). علاقة الأشقاء بالأخ ذي الإعاقة فكريا من وجهة نظر الأشقاء وأولياء الأمور. دراسة مقبولة للنشر، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

القواعد التنظيمية (١٤٢٢). الامانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

Bagenholm, A., & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: population based study. Journal of Mental Deficiency Research, 35, 291- 307.

Benson, P., & Karlof, K. (2008). Child, parent, and family predictors of latter adjustment in siblings of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2 (4). 583-600.

Boyce, G., & Barnett, W. (1993). Sibling of persons with mental retardation: a historical perspective and recent findings. In Stoneman and P. W. Berman (eds.), the effects of mental retardation, disability, and illness on sibling relationships: research issues and challenges. (pp. 145-184). Baltimore, md: brookes.

Carpendale, J. & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–96.

Creak, & Ini, (1960). Families of psychotic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1, 156–175.

Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Gillis, B., Freeman, T., & Szatmari, P. (1996). Risk and protective factors affecting the adjustment of siblings of children with chronic disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1532–1541.

Glasberg, B. (2000) The developmental of siblings' understanding of autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30, (2)123-128.

Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 147–163.

Grossman, f. (1972). Brothers and sisters of retarded children: an exploratory study. Syracuse, ny: Syracuse university press.

Hastings, R. (2007). Longitudinal relationships between sibling behavioral adjustment and behavior problems of children with developmental *Disabilities Journal of Autism & Developmental Disorders*. 37 (8), 1485-1492.

Hastings, R., Kovshoff, H., Brown,T., Ward, N., Espinosa, F., &Remington, R. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism: The International Journal of Research & Practice*; 9 (4), 377-391.

Howlin, Patricia; Moss, Philippa; Savage, Sarah; Bolton, Patrick; Rutter, Michael.(2015). Outcomes in Adult Life among Siblings of Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45 (3), 707-718

Ivey, J., & Barnard-Brak, L. (2009). What do brothers and sisters think? an investigation of expectations of siblings with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Special Education*

Kaminsky, L., & Dewey, (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 225–232.

Katherine M. Walton1• Brooke R. Ingersoll (2015). Psychosocial Adjustment and Sibling Relationships in Siblings of children with autism spectrum disorder: risk and protective factors. *J Autism Dev Disord*. 45,2764–2778 DOI 10.1007/s10803-015-2440-7

Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (2007). Sibling interaction of children with autism: development over 12 months. *J Autism Dev Disord*, 37,1987–1995.

Labota, D. (1990). *Brothers, sisters, and special needs information and activities for helping young sibling of children with chronic illnesses and developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes publishing co.

Linnell, L. (2012). Descriptive analysis of the sibling relationships for families with a child with autism spectrum disorders. a thesis submitted to the faculty of The University of Utah in partial fulfillment of the requirements for degree. Department of Family and Consumer Studies

Macks, R. & Reeve, R.(2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1060-1067.

McHale, S. M., Sloan, J., & Simeonsson, R. J. (1986). Sibling relationships of children with autistic, mentally retarded, and non handicapped brothers and sisters. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 399–413.

Melinda Bennett Shane (2014). A qualitative phenomenological study: what are the lived experiences of young adults with siblings with autism spectrum disorders? New Mexico State University

Norton, p., & Drew, c. (1994). Autism and potential family stressors. *The American journal of family therapy*, 22. 67-76.

Orsmond, G., & Seltzer, M. (2007). Siblings of individuals with autism or Down syndrome: effects on adult lives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (9), 682-696.

Pilowsky,T, Yirmiya,N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V., & Shalev, R.(2004). Social and emotional adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (4), 855–865.

Piven, J., Gayle, J., Chase, G.A., Fink, B., Landa, R., Wzorek, M., & Folstein, S.(1990). A family history study of neuropsychiatric disorders in the adult siblings of autistic individuals. *Journal*

of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29, 177–183.

Rivers, J. W. and Stoneman, Z. (2003). Sibling Relationships when a Child Has Autism: Marital Stress and Support Coping *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 383-94.

Rodrigue, J. Geffken, G., & Morgan, S. (1993). Perceived competence and behavioral adjustment of sibling of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 23, 665-674.

Ross P, & Cuskelly M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. *J Intellect Dev Disabil* 31, 81- 86.

Stampoltzis, A., Defingou, G., Antonopoulou, K., Kouvava, S., & Polychronopoulou, S. (2014). Psycho-Social Characteristics of Children and Adolescents with Siblings on the Autistic Spectrum. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (4),474-490.

Tozer, R., & Atkin, K. (2015). Recognized, Valued and Supported"? The Experiences of Adult Siblings of People with Autism Plus Learning Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 28* (4), 341-35.

فعالية برنامج تدريبي علاجي سلوكي لخفض بعض المخاوف الشائعة لدى ذوات الإعاقة العقلية البسيطة

د/ سهير محمد سلامة شاش
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية – جامعة طيبة بالمدينة المنورة

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الكشف عن أهم المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقليا القابلات للتعلم ، ومدى فعالية برنامج تدريبي سلوكي في خفض مستوى اضطراب الخوف لدى أفراد المجموعة التجريبية. وقد تكونت العينة الأساسية من (٦٢) من التلميذات المسجلات بمعهد التربية الفكرية / بنات بالمدينة المنورة ، تراوحت أعمار التلميذات بين ١٠ -١٢ سنة ، وتراوحت نسب ذكائهن بين ٥٥-٧٠ ، طبق عليهن استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً (عن طريق الأم) ، ومن بين أفراد العينة الأساسية تم اختيار (١٦) تلميذة ممن حصلن على أعلى الدرجات على استبانة مسح المخاوف لذوي الإعاقة العقلية ، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية مكونة من (٨) تلميذات وأمهاتهن (طبق عليهن البرنامج التدريبي العلاجي الذي استهدف خفض المخاوف لديهن) ، والأخرى مجموعة ضابطة : مكونة من (٨) تلميذات (لم يطبق عليهن أي برنامج). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المخاوف شيوعاً لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية كانت : الخواف الاجتماعي الذي يمثل أعلى درجات الخوف، يليه الخوف من الظلام ، ثم جاء الخوف من الحيوانات الأليفة والحشرات في المرتبة الثالثة ، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي فى الإتجاه الأفضل ، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد البرنامج ومتوسط رتب درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى الإتجاه الأفضل ، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائياً في اضطراب الخوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) ، والتتبعي (بعد مرور شهر من توقف تطبيق البرنامج).

الكلمات المفتاحية : التدريب العلاجي السلوكي - المخاوف الشائعة – ذوات الإعاقة العقلية البسيطة.

The effectiveness of a behavioral therapy training program to reduce some common fears in a sample of Learnable Mentally Disable femal

Dr. Suhair M. Salama Shash
Associate Profeaaor of Special Education
Faculty of Education, Taibah University

ABSTRACT

The study aimed to identify the most common fears of learnable mentally disabled, and the effectiveness of a behavioral training program in reducing the level of fear disorder in the experimental group. The main sample consisted of (62) female students enrolled in the Institute of Intellectual Education for Girls

in Madinah, ranging in age from 10-12 years, their IQ ranged between 55-70. Among the main sample, 16 students were selected from the students who received the highest scores on the survey of the fears of the mentally disabled. They were randomly divided into two groups: The first is an experimenral group consisting of (N=8) students and their mothers (a therapeutic training program was applied to reduce their fears). The second is the control group (N= 8) female students (for whom no program was applied).

- The results of the study found that the most common concerns among pupils with mental disabilities were: social gaps that represent the highest fear, followed by fear of darkness, and then came the fear of pets and insects in third place.
- There were significant statistical differences between the mean grades of mentally disabled in the experimental group pre and post the program, the differences were in favor of the post in the brtter direction.

- There were significant statistical differences between the mean grades of mental retardation in the experimental group (after the program) and the mean grade of their peers in the control group, the differences were in favor of the experimental group in the better direction
- There were no significant differences in fear disorder of the mentally disabled in the experimental group between the two dimensions (immediately after the end of the program) and the follow-up (one month after the program was discontinued).

Keywords: behavioral therapy training - common fears - learnable mentally disabled.

مقدمة

تعتبر الإعاقة العقلية إحدى الاعاقات التي إهتم الباحثون والمتخصصون والمربون بدراستها من مختلف جوانبها بهدف توفير أفضل البرامج التأهيلية والعلاجية وأساليب التنشئة والرعاية لأطفال هذه الفئة ، وسعياً لتوفير أفضل استثمار لقدراتهم المحدودة في مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها.

ولا يختلف النمو الانفعالي للمعاقين عقلياً عن باقي أقرانهم، فهم لا يختلفون عن العاديين إلا في النواحي العقلية التي تجعل أعداداً كبيرة من الأطفال المعاقين عقلياً يواجهون مشكلات انفعالية واجتماعية متنوعة ، فالمعاق عقلياً يرى نفسه مختلفاً عن غيره من الآخرين ويشعر بأنه عاجز وقليل الشأن بالنسبة لغيره من العاديين ، ويغلب على سلوك ذوى الإعاقة العقلية التبلد الانفعالي واللامبالاة والبلادة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم القدرة على ضبط الانفعالات (البلاح ، ٢٠١٦).

إن طبيعة سلوك المعاق عقلياً وسمات شخصيته تدعو المربين والمختصين للوقوف عندها ودراستها وتحليلها والمساهمة في حل المشكلات التي تعتريه في هذه الحياة ، وجعله إنساناً صامداً أمام مصاعب الحياة ، ومن بين هذه المشكلات الانفعالية التي تواجه المعاق عقلياً المخاوف التي تعتريه وتعوق توافقه النفسي وتفاعله الاجتماعي.

ويعد انفعال الخوف أحد الانفعالات التي لم يتطرق إليها إلا قليل الدراسات التي تناولت تربية وتأهيل وتنشئة ذوي الإعاقة العقلية ، وهذا الانفعال انفعال أساسي في حياة أي إنسان ، بل إنه من أكثر الحالات الانفعالية شيوعاً وتأثيراً في حياته ، وهو انفعال تثيره مواقف لا حصر لها ، وهو بمثابة حالة شعورية وجدانية يصاحبها اضطراب نفسي وبدني ينتاب الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجي في إحساسه بالخطر ، وقد ينبعث هذا الإحساس من داخل الطفل وقد يكون من الخارج (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ٣٤٩) .

وتتنوع شدة الخوف من مجرد الحذر إلى الهلع والرعب ، وينتج انفعال الخوف من الاحساس بوجود خطر أو توقع حدوث هذا الخطر ، ويعتقد بعض

العلماء أن الطفل يولد مزوداً بغريزة فطرية لانفعال الخوف كخوف الرضيع من الصوت المرتفع وفقدان التوازن والحركة المفاجئة ، ويعتقد آخرون أن المخاوف متعلمة يكتسبها الفرد من البيئة من حوله كالخوف من الحيوانات أو الظلام ، ومن المخاوف أيضاً الخوف من المجهول والخوف من المستقبل. وتؤدي الحالات الشديدة والمستعصية من الخوف إلى احداث ضرر بالغ بالصحة النفسية للفرد ، كما تجعل الفرد مذعوراً كارهاً لنفسه ، أو فرداً تحركه الكراهية للذات أو الآخرين (وولمان ، ١٩٩٥ ،٦١).

مشكلة الدراسة

نظراً لأن المخاوف بمختلف أشكالها تعتبر من أكثر المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أو القابلين للتعلم مما يحول دون قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع الآخرين ، وعدم تمتعه بالصحة النفسية وممارسة المهارات الحياتية الأساسية ، لذا كان من الواجب مواجهة هذا الاضطراب والحد من مظاهره من خلال البرامج العلاجية التي تستهدف توفير أساليب الرعاية التربوية وتنمية شخصيته بعيداً عن الخوف والقلق ، وتسمح للمعاق عقلياً بالتعبير عن نفسه في جو يسوده الأمن والطمأنينة والثقة بالنفس. لذا : تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي سلوكي في خفض بعض المخاوف لدى عينة من المعاقات عقلياً القابلات للتعلم ، ومن ثَم : تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية :

(١) ما أهم المخاوف الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين ذوات الإعاقة العقلية ؟

(٢) هل يختلف مستوى اضطراب الخوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية قبل البرنامج عنه بعد البرنامج ؟

(٣) هل يختلف مستوى اضطراب الخوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد البرنامج عنه لدى أقرانهن في المجموعة الضابطة ؟

(٤) هل يختلف مستوى اضطراب الخوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) ، والتتبعي (بعد مرور شهر من توقف تطبيق البرنامج) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بصفة عامة إلى الكشف عن أهم المخاوف الشائعة لدى عينة من ذوات الإعاقة العقلية التي يمكن خفض حدتها من خلال البرنامج التدريبي العلاجي المستخدم. وتتحدد الأهداف الإجرائية للدراسة فيما يلي :

(١) الكشف عن أهم المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقليا القابلات للتعلم.

(٢) إعداد برنامج تدريبي علاجي سلوكي لخفض بعض اضطرابات الخوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

(٣) الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي سلوكي في خفض مستوى اضطراب الخوف لدى ذوات الإعاقة العقلية في المجموعة التجريبية.

(٤) الكشف عن مدى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مستوى اضطراب الخوف بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

(٥) الكشف عن مدى استمرار فعالية البرنامج على مستوى الخوف في المجموعة التجريبية ، بعد فترة من توقف الإجراءات الخاصة به.

أهمية الدراسة

- تتناول الدراسة فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتي تشكل النسبة الكبرى من حالات الإعاقة العقلية ، حيث تصل نسبتهم إلى حوالي ٨٥٪ من نسبة الإعاقة العقلية ككل ، وأنهم من خلال البرامج التدريبية يمكن أن تنمو امكاناتهم ومهاراتهم ويستطيعون التغلب على الاضطرابات والسلوكيات اللاتكيفية السائدة بينهم (محمد ، ٢٠٠٤).

- تعد هذه الدراسة من الناحية النظرية إضافة علمية في مجال التعرف على المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية ، حيث تعد – في حدود علم الباحثة – من البحوث العربية القليلة التي تناولت تلك المخاوف وأساليب التدخل العلاجي لمواجهة هذه المخاوف.

- من الناحية التطبيقية يُتوقع أن تسهم نتائج تلك الدراسة ، وما تقدمه من توصيات تربوية في الحد من المخاوف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وتبصير الوالدين والمعلمين ببعض الأساليب العلاجية والبرامج التربوية التي من شأنها الحد من تلك المخاوف وعدم استفحالها وترك آثار سلبية تحول دون تنمية السلوك التكيفي الايجابي لأطفال هذه الفئة.

مصطلحات الدراسة

١. **الإعاقة العقلية**: يقصد بالإعاقة العقلية في الدراسة الحالية التلميذات المعاقات عقلياً بدرجة بسيطة (القابلات للتعلم) المنتظمات في برامج التربية الفكرية بمعهد التربية الفكرية للبنات بالمدينة المنورة، اللاتي تتراوح نسبة ذكائهن بين ٥٥-٧٠ ، طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء (وقد تم اختيار عينة المعاقات عقلياً دون الذكور لظروف اجرائية تتعلق بتطبيق البرنامج ، كما أن عديد من الدراسات السابقة قد أشارت نتائجها إلى كثافة وشدة المخاوف لدى الإناث مقارنة بالذكور)..

٢. **اضطراب الخوف**: تشتمل اللغة على معان متعددة لإنفعال الخوف تدور كلها حول الإحساس بالترقب والحذر والخشية ، والرهبة ، والجزع ، والفزع ، والرعب ، والهلع. ويعرف الخوف بأنه حالة من التوجس تتبلور حول خطر محدد يمكن التحقق من وجوده في عالم الواقع (عبد المعطي ، ٢٠٠٣). ويقاس الخوف في الدراسة الحالية بالإستبانة المستخدمة للكشف عن المخاوف الشائعة لذوي الإعاقة العقلية.

٣. **البرنامج التدريبي**: هو مجموعة من الإجراءات والتدريبات المنظمة المستندة إلى أساليب علاجية. . ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الإجراءات والنشاطات المتمثلة في جلسات تفاعلية تجرى مع أفراد المجموعة التجريبية وأمهاتهن.

٤. **العلاج السلوكي**: هو منهج علاجي يهدف إلى تعديل السلوك المرضي أو المختل لدى الفرد واحلال سلوكيات جديدة محله ، أو استبدال الأنماط السلوكية غير المرغوبة باستجابات أخرى جديدة تعمل على منع الاستجابات غير المرغوبة (حسين ، ٢٠٠٤).

ويعرف إجرائياً بأنه : البرنامج الذي تم تطبيقه علي عينة من ذوات الإعاقة العقلية وأمهاتهن بمساعدة الباحثة والمعلمة ، لخفض المخاوف الشائعة لدى أفراد العينة باستخدام فنيات التعليم بالتقليد ، والنمذجة ، والتعزيز ، والحث والتلقين ، ولعب الدور، والتشكيل والتسلسل ،إلى جانب المحاضرة، والمناقشة ،والواجبات المنزلية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالفترة الزمنية التي تم إجراء الدراسة فيها ، ومكان إجرائها ، ومنهجها ، والأدوات والبرنامج المستخدم :

(١) الحدود الزمانية : الفترة التي طبق البرنامج فيها وهي : الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

(٢) الحدود المكانية : تم تنفيذ البرنامج في معهد التربية الفكرية للبنات بالمدينة المنورة.

(٣) الحدود البشرية : تتحدد الدراسة بعينة من المعاقات عقلياً القابلات للتعلم من بين تلميذات التربية الفكرية ، تتراوح نسبة ذكائهن بين ٥٥- ٧٠ (وفق ما هو محدد في استمارة قبول التلميذة بالمعهد) ، ، وتتراوح أعمارهن الزمنية ما بين ١٠-١٢سنة.

(٤) الحدود الموضوعية : تتحدد نتائج الدراسة الحالية بإستبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً المستخدم ، ووفق البرنامج التدريبي السلوكي الذي استهدف خفض المخاوف الشائعة لدى عينة الدراسة.

(٥) الحدود المنهجية : تتحدد الدراسة بالمنهج المستخدم (وهو المنهج شبه التجريبي).

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. الإعاقة العقلية

تصنف الإعاقة العقلية Intellectual Disability في الدليل التشخيصي والاحصائي للإضطرابات العقلية (DSM -5 , 2013) للجمعية الأمريكية للطب النفسي ضمن فئة الاعاقات العصبية النمائية Neurodevelopmental Disorders ، وتعرف الإعاقة العقلية بأنها : اضطراب يبدأ خلال فترة النمو مشتملاً قصور أو عجز في الأداء الفكري والتكيفي في المجالات المفاهيمية ، والاجتماعية ، والعملية. ويجب أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية:

- القصور في الوظائف الفكرية ، مثل التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط ، والتفكير المجرد ، والحكم، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من الخبرة ، التي يؤكدها كل من التقييم الاكلينيكي ، واختبار ذكاء معياري فردي مقنن.
- أن القصور في الوظائف التكيفية يؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير النمائية والاجتماعية والثقافية ، ومعايير الاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية بدون الدعم الخارجي المستمر. فالقصور التكيفي يحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل: التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة، عبر عدة بيئات متعددة : مثل المنزل والمدرسة والعمل والمجتمع.
- يبدأ القصور الفكري والتكيفي خلال فترة النمو.

وتصنف الإعاقة العقلية من حيث الشدة إلى : خفيفة ، ومتوسطة ، وشديدة ، وعميقة (American Psychiatric Association , 2013 , 33).

٢. **المخاوف**

يصنف الخوف أو الرهاب المحدد في الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس للإضطرابات النفسية (DSM-5, 2013) ، ضمن أضطرابات القلق التي تظهر بشكل متكرر لدى الأطفال والمراهقين والشباب والتي تتضمن من بينها: الرهاب الاجتماعي ، والرهاب المحدد ، ونوبات الهلع (الذعر) ، والأجورافوبيا (فوبيا الأماكن المتسعة) .(American Psychiatric Association, 2013)

وقد أوضح كروفورد (Crawford ,1995, 189) الفرق بين الرهاب (المخاوف) ، والقلق : بأن الخوف استجابة فورية لمواقف التهديد المدركة ، بينما القلق هو خبرة انفعالية أوسع ، أو حالة من الاستثارة الانفعالية عقب الشعور بالخوف أو التهديد ، وفي الدليل التشخيصي الإحصائي للإضطرابات العقلية (DSM-5) فإن الخوف هو الاستجابة العاطفية الحقيقية أو المتصورة لتهديد وشيك، في حين أن القلق هو توقع التهديد في المستقبل.

ووفقاً لـ (DSM-5) فإن الرهاب الاجتماعي Social Anxiety Disorder (Social Phobia) : تمثل خوف ملحوظ أو قلق حول واحد أو أكثر

من المواقف الاجتماعية التي يحتمل أن يتعرض الفرد فيها للتدقيق من قبل الآخرين التي تتضمن التفاعلات الاجتماعية كإجراء محادثة ، أو مقابلة أناس غير مألوفين ، أو أن يكون مراقباً في الأكل أو الشرب ، أو الأداء أمام الآخرين : كإلقاء كلمة مثلاً، أو خوف الفرد من أنه سوف يتصرف بطريقة محرجة ، أو سوف يظهر عليه أعراض القلق من أن تصرفاته سيتم تقييمها سلبياً من قبل الآخرين ، أو بطريقة مهينة أو محرجة ، وسوف تؤدي إلى الرفض أو الاساءة إليه من قبل الآخرين (APA, 2013, 202- 203).

أما المخاوف النوعية أو ما أطلق عليه "الرهاب المحدد" specific phobias فتعتبر الشكل الأكثر شيوعاً من اضطرابات القلق ، ويعني الخوف من أشياء أو مواقف محددة مثل :

- الخوف من حيوان صغير غير مؤذي أو الحشرات : كالكلاب ، العناكب والحشرات، والثعابين.
- الخوف من أشياء في البيئة الطبيعية : كالارتفاعات والعواصف والمياه.
- الخوف من الحقن – والإصابة : كالخوف من الحقن والإبر ، ونقل الدم ، والخوف من الدم ، والخوف من إجراءات الرعاية الطبية الأخرى ، والخوف من الإصابة.
- المخاوف الظرفية : على سبيل المثال، خوف من الطيران والطائرات ، والمصاعد ، والأماكن المغلقة.
- مخاوف أخرى : كالحالات التي قد تؤدي إلى الاختناق أو القيء عند الأطفال، الأصوات الصاخبة أو الشخصيات ذات الأزياء المميزة).
- قد يكون هناك أكثر من مثيرات للتحفيز الرهابي أو استثار المخاوف : كخوف من حيوان ، والمصاحبة لظروف أخرى : كالنيران أو توهم الأشباح أو التواجد في الأماكن المظلمة أو الغريبة.(APA, 2013, 197- 198)

والسمة الأساسية للرهاب أو المخاوف الشائعة في الطفولة هي الخوف المستمر من تلك الأشياء التي تستثير استجابة القلق وتجنب التعرض لهذه المواقف. وعندما يصبح الخوف مفرطاً يقر الفرد بأن أسباب هذا الخوف غير منطقية ، ويكون من الشدة والاستمرار ودرجة سوء التكيف بحيث لا يستطيع تغيير استجابة الكدر التي

تنتابه. وقد قسم الباحثون استجابات الخوف نحو التهديدات الحقيقية أو المدركة إلى ثلاثة أنواع : استجابات معرفية : مثل التقارير الذاتية عن الاحساس بالتهديد والكدر والضيق والعجز ، واستجابات حركية : مثل الصراخ والبكاء وسورات الغضب والرعشة والتجنب والهروب من المواقف المثيرة للخوف أو التجمد والانكماش والانسحاب، واستجابات فسيولوجية : مثل سرعة التنفس والعرق وخفقان القلب وحساسية الجلد (Muris ,et al., 2002).

التوجهات النظرية في تفسير أسباب الخوف:

تم تفسير أسباب وتطور المخاوف في عديد من التوجهات النظرية ، والتي أبرزها **نظرية التحليل النفسي** حيث ذهب فرويد إلى أن المخاوف والقلق هما نفس الشيء ، وتنشأ من تأثير الدوافع المكبوتة والصراعات النفسية ، وأن القلق يرجع إلى دافع فطري ذا صلة بالعقاب السابق والهجر والفشل والرفض ، ورأى فرويد أن القلق والمخاوف تستثير آليات الدفاع لمواجهة المواقف الخطرة ، وعند فشل آليات الدفاع تظهر أعراض الخوف والقلق ، حيث تتعلق مخاوف الطفل بأشياء أو مواقف محددة كبديل للخوف من الوالدين (Li & Morris ,2007, 445) .

وامتداداً لتوجهات التحليل النفسي إعتبر **ألفرد أدلر** أن المخاوف والقلق ترجع إلى أسلوب الحياة الذي يتبعه الطفل، والشعور بالدونية ، والسعي نحو السمو والتميز عن الآخرين ، وأن فشل الفرد في مواجهة مشكلات الحياة تزيد احتمالية انتهاج الفرد أسايب خاطئة في الحياة تؤدي إلى ظهور اضطراب القلق والمخاوف المرضية (Crawford,1995).

ومن ناحية أخرى فإن **النظريات السلوكية** تنحو نحواً آخر في تفسير أسباب الرهاب والخوف ، إذ تذهب إلى أن جميع السلوكيات - ومنها المخاوف – مكتسبة. ووفقاً لنظرية التشريط الكلاسيكي فإن المخاوف والاستجابات الانفعالية السلبية الأخرى هي استجابات غير شرطية تستثيرها الأحداث الصادمة (مثيرات غير شرطية) ، واذا اقترن المثير غير الشرطي بمثير شرطي مرات عديدة فإن المثير الشرطي يكتسب خصائص المثير غير الشرطي ويستثير استجابة انفعالية سلبية "الخوف" (استجابة شرطية). (Huijun ,2003, 39)

وطبقاً **لنظرية التشريط الاجرائي لسكنر** فإن المخاوف مكتسبة وتعززها البيئة المنزلية أو مساندة الوالدين.

وتسير في نفس التوجهات **نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا** التي تؤكد على أن الأفراد يكتسبون المخاوف من خلال التعلم المتناوب أو ملاحظة نموذج صادم في أحد المواقف المثيرة للخوف واكتساب التمثيل الرمزي لهذا الحدث المنمذج ، وبذلك تنمو المخاوف من خلال النمذجة.

وفي تطور لاحق قدم بندورا مفهوم "الكفاءة الذاتية" والذي يؤكد على أهمية توقع الكفاءة الشخصية في اختيار السلوكيات ومواجهة المواقف المشكلة ، وبالأخص: يتجنب الأفراد ذوي المخاوف المحددة مواقف الخطر لأنهم يعتقدون أنها تتجاوز مهارات المواجهة لديهم. لذلك فمن المتوقع أن يشعروا بالخوف والعجز وعدم القدرة على أداء سلوكيات ايجابية للتغلب على مخاوفهم (Siyao, et al., 2008, 15).

أما **النظرية المعرفية** والتي يمثلها التوجه العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس فتذهب إلى أن المواقف المثيرة للخوف قد لا تؤدي إلى المخاوف أو القلق بذاتها، ولكن تفسير هذه المواقف من خلال أفكار ومعتقدات الشخص هو الذي يؤدي إلى المخاوف والقلق التي يتبعها تجنب المواقف المثيرة للخوف. إن الأفراد ذوي المعتقدات غير العقلانية يشعرون بعدم القدرة على مواجهة المخاطر والتهديدات، وهذه التشوهات المعرفية السلبية تؤدي إلى المخاوف والرهاب (Siyao, et al. ,2008 ,16).

مخاوف ذوي الإعاقة العقلية

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية قدراً كبيراً من المخاوف مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس العمر الزمني أو العمر العقلي : ففي دراسة أجراها دُف وآخرون (Duff,et ,al. , 1991) تم تطبيق جدولاً مسحياً للمخاوف على (٢٠) من المعاقين عقلياً ذوي الإعاقة البسيطة و (٢٠) من العاديين من نفس العمر العقلي والنوع ، وقد أظهر ذوو الإعاقة العقلية مخاوف أكثر وأشد من العاديين ، وأكدت الدراسة على أهمية فهم درجة ونوع المخاوف لدى المعاقين عقلياً لتقليل دخولهم إلى مؤسسات الرعاية الداخلية.

وأجرى فاندينبرج (Vandenberg,1993) دراسة تناولت الخصائص النمائية للمخاوف لدى ١١٢ من الأطفال العاديين (عمر ٤- ١٢ سنة) ، ٤٢ من الأطفال المعاقين عقليا (عمر ٧- ٢٢ سنة) . أوضحت أنه مع التطور فى النمو أصبحت مخاوف الأطفال العاديين أكثر ارتباطاً بمصادر التهديد الحقيقية التى تتضمن القدرة الانسانية وأقل ارتباطاً بالأشياء التخيلية ، في حين أظهر الأطفال المعوقين عقلياً أنماط من المخاوف مشابهة لأقرانهم في نفس العمر العقلى وليس أقرانهم من نفس العمر الزمنى وتزيد احتمالية إنكارهم الخوف عن أقرانهم العاديين.

وقام كينج وآخرون (King ,et al., 1994) بتقييم المخاوف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مقارنة بذوي الاعاقات الأخرى ، حيث تم تطبيق نسخة معدلة من الجدول المسحي للمخاوف على (٥٣٨) من الذكور ، (٤٧٣) من الاناث في عمر يتراوح بين ٧-١٨ سنة موزعين كالآتي (٣٠٢) من ذوي الإعاقة العقلية ، (٢١٨) لديهم اعاقة سمعية ، (١٩٢) لديهم اعاقة بصرية ، (٢٩٩) بدون اعاقات. وقد أظهر ذوو الإعاقة العقلية مخاوف أكثر بشكل دال عن الأطفال العاديين وذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية ، وكانت أكثر مخاوفهم تتعلق بالخوف من المجهول ، ومن الاصابات ، والحيوانات الصغيرة – وأظهر الإناث مخاوف أكثر بشكل دال مقارنة بالذكور.

كما قارن جولون وآخرون (Gullon ,et al.,1995) بين المخاوف والقلق والسلوك التكيفي لدى (٥١) من الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة العقلية من المستوى البسيط والمتوسط مقارنة بـ (٥٧) من الأفراد متوسطي الذكاء بإستخدام الجدول المسحي للمخاوف ، ومقياس التعبير عن القلق لدى الأطفال ،ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. كشف التحليل الاحصائي عن وجود مستويات مرتفعة من الخوف والقلق لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية ، ووجود علاقة عكسية بين الوجدان السلبي والسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة العقلية.

وقام جولون وآخرون (Gullone ,et al. , 1996) بالتحقق من الصدق والثبات بطريقة الاتساق الداخلى وإعادة التطبيق بفاصل زمنى أسبوع واحد للجدول المسحى للمخاوف لدى الأطفال – الصورة الثانية على عينة قوامها ١٢١ من ذوى الإعاقة العقلية ، ١٧٧ من العاديين. وتبين أن الجدول المسحى للمخاوف

لدى الأطفال يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لدى العينتين حيث يتمتع بثبات مرتفع (كما تبين من إعادة التطبيق والاتساق الداخلى)، ووجدت مؤشرات صدق جيدة (من خلال فحص العلاقة بين درجات الخوف ودرجات حالة وسمة ومظاهر القلق، وأحرز التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية درجات مرتفعة بشكل دال عن التلاميذ العاديين). ووجد انخفاض مرتبط بالعمر فى الخوف لدى التلاميذ العاديين فقط ، ووجدت فروق تبعاً للجنس في كلتا العينتين حيث ترتفع مستويات وعدد المخاوف لدى الإناث عن الذكور.

وفي نفس الوقت أجرى جولون وآخرون (Gollon , et al.,1996) دراسة مقارنة بين الأطفال ذوى الإعاقة العقلية والعاديين تناولت المخاوف الطبيعية لدى ١٨٧ من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ما بين المستوى البسيط والمتوسط، وتم أيضاً جمع بيانات عن ٣٧٢ من الأطفال العاديين لأغراض المقارنة، وتراوحت أعمار جميع المستجيبين ما بين ٧ إلى ١٨ سنة. وتم تقييم الخوف باستخدام الجدول المسحى للمخاوف لدى الأطفال (الصورة الثانية)، وقد أورد الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى تقاريرهم مستويات مرتفعة بشكل دال من المخاوف عن الأطفال العاديين، وإن وجدت احتمالية تشابه مخاوفهم مع مخاوف الأطفال العاديين الأصغر سناً. والمخاوف التى تم تمييزها بين المجموعتين تتعلق بالظواهر الخارقة للطبيعة، والحيوانات مثل الخوف من النحل والسحالى والأشباح والقبور، وأوردت الإناث فى تقاريرهن مستويات مرتفعة من المخاوف أكثر عن الذكور، ووجد أن الخوف من الموت والخطر هو أشد المخاوف لدى جميع المستجيبين.

وأجرى شريت (١٩٩٦) دراسة امبيريقية كلينيكية للكشف عن المخاوف الشائعة لدى الأطفل ذوي الإعاقة العقلية، حيث تم تطبيق أداة لقياس المخاوف في مرحلة الطفولة على عينة من المعاقين عقلياً والعاديين، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المخاوف الشائعة بين المعاقين عقلياً والعاديين حيث كانت مخاوف المعاقين عقلياً أكثر شدة من العاديين، كما اختلفت مخاوف الأولاد عن البنات، فقد كانت البنات ذوات الإعاقة العقلية أكثر خوفاً من البنين، واختلفت أنواع المخاوف تبعاً لمستوى الإعاقة، ووجد أن مخاوف المعاقين عقلياً ترتبط بمعاناة القلق، والإنطوائية ونقص الثقة بالنفس.

وتناولت دراسة راميرز وكراتوشويل (Ramirez & Kratochwill,1997) مدى تكرار حدوث وشدة ومحتوى المخاوف فى ضوء التقارير الذاتية لدى ٢٩٩ من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وغير المعوقين (٦- ١٣ سنة). وتكونت العينة من: ٢٣ من الذكور ، ٣٨ من الإناث ذوى الإعاقة العقلية ، و ١١١ من الذكور ، ١٢٧ من الإناث العاديين. وتم تقييم مخاوف التلاميذ من خلال الجدول المسحى للمخاوف لدى الأطفال ، الذي تم تطبيقه بشكل فردى وشفهى على كل تلميذ على حدة. وأشار الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى تقاريرهم إلى مخاوف أكثر شدة من التلاميذ الأصغر سناً غير المعاقين ، لكن لا يوجد تباين فى عدد المخاوف. من ناحية أخرى أورد الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى تقاريرهم مخاوف أكثر تكراراً وشدة من أقرانهم من نفس العمر من العاديين ، وأظهرالأطفال ذوى الإعاقة العقلية مخاوف محسوسة تتعلق بالحيوانات أكثر من أقرانهم. ووجدت فروق بيم الجنسين بخصوص تكرار وشدة المخاوف ، وتم مقارنة المخاوف الأكثر شيوعاً (دون مراعاة تقديرات الشدة) بين المجموعتين.

وتناولت دراسة موريس وآخرون (Muris , et al. ,2002) العلاقة بين النمو المعرفى ومظاهر القلق لدى الأطفال العاديين ومنخفضى الذكاء. تم فيها مقارنة المخاوف والقلق لدى ١٧٦ من الأطفال العاديين ، ١٠٥ من الأطفال منخفضى الذكاء ، وتراوحت أعمار جميع الأطفال مابين ٤ إلى ١٢ سنة. وقام الباحثون فى هذه الدراسة بتقييم إلى أى مدى يرتبط مستوى النمو المعرفى وفقا لمهمة الحفظ عند بياجيه بوجود الخوف والقلق. وبينما لا يوجد تباين بين الأطفال العاديين ومنخفضى الذكاء فيما يتعلق بمحتوى المخاوف والقلق أورد الأطفال العاديين فى تقاريرهم مظاهر للقلق أكثر تكراراً من الأطفال منخفضى الذكاء خلال مقابلة شبه مقننة للقلق ، ووجدت شواهد بحثية تشير إلى أن مستوى النمو المعرفى يؤدى إلى التعرض للمخاوف والقلق لدى الأطفال العاديين. من ناحية أخرى عندما تم تقييم مظاهر القلق من خلال استبيان الخوف لـ "كولا " ظهرت نتائج مختلفة فقد أشارت نتائج هذا الاستبيان إلى أن المخاوف أقل تكراراً لدى الأطفال العاديين والأطفال منخفضى الذكاء الذين لديهم مستويات مرتفعة من الأداء المعرفى. وأظهرت المقابلة شبه المقننة للقلق واستبيان الخوف لكولا جوانب مختلفة نوعاً ما من القلق. ويبدو أن استبيان الخوف لكولا يقيس المخاوف الأولية التى يحتمل

انتشارها لدى الأطفال ذوى القدرات العقلية المحدودة بينما تقيس مقابلة القلق شبه المقننة مظاهر من المخاوف والقلق الأكثر تعقيداً التي تعتمد على المستويات المرتفعة من النمو المعرفى.

وفي دراسة أجراها ديكينز وآخرون (Dykens,et al.,2003) عن القلق والمخاوف لدى الأفراد ذوي متلازمة ويليامز قارنت بين (١٢٠) من ذوي متلازمة ويليامز (عمر ٦-٤٨ سنة) وأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية الناجمة عن أسباب مرضية مختلفة ، حيث تمت المقارنة من خلال تقارير الوالدين عن المخاوف الشائعة لدى أبنائهم من خلال مقابلات مقننة مع أولياء الأمور ، وأظهرت النتائج أن أطفال متلازمة ويليامز يظهرون مخاوف أكثر وبشكل دال ومدى واسع من المخاوف المتكررة وقلق معمم متوقع ، وكان الرهاب المحدد أكثر انتشاراً عند ٩٦٪ من أفراد العينة بصورة مستمرة وملحوظة ، وأوصت الدراسة بإمكانية استخدام العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الرهاب لذوي الإعاقة العقلية.

وفي دراسة أجراها إيفانز وآخرون (Evans , et al. , 2005) قارنت المخاوف والمشكلات السلوكية لدى ٢٥ طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، و ٤٣ طفلا مصابين بمتلازمة داون، و٤٥ طفلا معاقاً عقلياً ، و ٣٧ طفلاً من نفس العمر الزمني. وتم تقييم مخاوف الأطفال، والرهاب، والقلق والمشكلات السلوكية باستخدام تقارير الوالدين ، ظهرت فروق دالة عبر المجموعات التشخيصية على مجموعة متنوعة من المخاوف. وأظهر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد أن لديهم مزيداً من حالات الرهاب والمخاوف الطبية ، ولكن المخاوف أقل من الضرر / الإصابة بالمقارنة مع جميع المجموعات الأخرى. كما اختلفت المجموعات من حيث نمط الإرتباط بين المخاوف والرهاب والقلق والمشكلات السلوكية بالنسبة للأطفال التوحديين مقارنة بذوي الإعاقة العقلية ، في حين كانت المخاوف والرهاب والقلق أقل ارتباطاً بالأعراض السلوكية للمجموعات الأخرى من المفحوصين. وتشير هذه النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب التوحد يظهرون لمحة متميزة من الخوف والقلق مقارنة بغيرهم في العمر العقلي والعمر الزمني مطابقة للأطفال، وهذه المخاوف ترتبط بأعراض اضطراب التوحد.

وعن أشكال المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية قام ليى وموريس (Li & Morris, 2007) بتقييم المخاوف والقلق ذا الصلة لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (من عمر ٧-١٨ سنة) تبعاً للجنس والعمر، حيث استجاب التلاميذ للجدول المسحي للمخاوف لدى الأطفال، ومقياس القلق المعدل. وكشفت النتائج عن وجود تأثير للسن والجنس والإعاقة، حيث أظهرت الاناث مستويات مرتفعة من المخاوف الشاملة، وقلق الاحباط في المواقف الاجتماعية، والمخاوف المتعلقة بالجروح البسيطة، والحيوانات الصغيرة، والقلق / الحساسية الشديدة. وكان الأطفال الأصغر سناً ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لديهم مستويات مرتفعة من المخاوف والقلق المعمم.

وأجرى هوجن وآخرون (Huijun , et al. , 2008) دراسة تناولت الخوف من الفشل والنقد فى ضوء التقارير الذاتية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة باستخدام النسخة المعدلة للجدول المسحى للمخاوف لدى الأطفال، وقد بلغ عدد أفراد العينة ٧٣ تلميذاً في عمر ٧ – ١٨ سنة (عدد الذكور= ٤٣، عدد الإناث = ٣٠). وكشفت النتائج أن المراهقين (عمر ١٣ – ١٨ سنة) والذكور ذوى الإعاقة العقلية البسيطة لديهم مستويات مرتفعة بشكل دال من الخوف من الفشل والنقد عن أقرانهم الأصغر سنا (عمر ٧ – ١٢ سنة) وأكبر من الإناث بدرجة دالة. ووفقا لتقديرات التلاميذ فإن خوفهم الأساسى يتعلق بتقديم التقارير شفهياً.

وعن المؤشرات الدالة على المخاوف لدى المعاقين عقلياً أجرى تونسون وآخرون (Tonnsen, et al. et al., 2013) دراسة للكشف عن المؤشرات البيوسلوكية للخوف الإجتماعى لدى الأطفال ذوى متلازمة إكس الهش عند مقابلة الغرباء لدى عينة من ٢١ طفلاً ذوى متلازمة إكس الهش، ١٩ من طفلاً عادياً (في عمر ١٢- ٥٨ شهراً)، وأظهرت النتائج عدم وجود تباين فى متوسط المستويات السلوكية للمخاوف لدى المجموعتين في أنماط الاستثارة والسلوك، غير أن أطفال متلازمة إكس الهش أظهروا درجة أعلى فى الخوف من وجوه الغرباء مع التقدم فى السن، وتغيرات مرتبطة فى العلاقة بين نشاط القلب، وعبارات الكدر.

أساليب التدخل العلاجي لمخاوف المعاقين عقلياً

أما عن أساليب التدخل العلاجي للمخاوف لدى ذوي الإعاقة العقلية ، فيرى محمد (٢٠٠٤، ١٣٠) أن التدخلات السلوكية تعد أنسب التدخلات العلاجية مع ذوي الإعاقة العقلية وأكثرها فائدة لهم حيث تسهم في الوصول بهم إلى أداء وظيفي أكثر تكيفاً. ووفقاً لهذا التوجه أجرى كينج (King , 1990) دراسة تم فيها فحص أساليب التقييم بما فيها تقييم المخاوف واستراتيجيات التدخل العلاجي لدى الأطفال والمراهقين ذوى الإعاقة العقلية من خلال المقابلات ، والتقارير الذاتية ، ومقاييس تقدير الوالدين ، والملاحظات السلوكية ، والتدخل العلاجي السلوكي. وأسفرت نتائج التقييم عن وجود عديد من المخاوف لدى أطفال هذه الفئة بدرجة واضحة أبرزها الخوف من الظلام والحيوانات، وفي ضوء ذلك التقييم تم تصميم تدخلات فى ضوء مبادئ التشريط الكلاسيكي ، والإجرائي، والبديلى ، والتي أسفرت عن خفض درجة المخاوف لدى المعاقين بدرجة دالة بعد برنامج التدخل العلاجي.

وفي دراسة أجراها ماتسون (Matson , 1991) تمت معالجة ثلاث إناث ذوات إعاقة عقلية معتدلة تتراوح أعمارهن بين ٨ و ١٠ سنوات من مخاوف طويلة الأمد ، حيث يرفضن التحدث مع أشخاص آخرين بخلاف آبائهم، وبعض أفراد أسرهم المقربين، وبدرجة أقل مع معلميهم، أو أن يكونوا في نفس المنطقة المجاورة. ولإقامة معيار دقيق لأداء ناجح في التدابير المعتمدة، تمت مطابقة المشاركين على أساس العمر والجنس ومستوى الإعاقة العقلية مع وجود أطفال لديهم "مخاوف" طبيعية. وتشمل التدابير المعتمدة الاقتراب والتحدث إلى بالغين غرباء، وتم إعطاء الأمهات المشاركات نماذج يستخدمنها مع كل طفلة بتقديم كمية كافية من المطالبات الجسدية واللفظية لضمان تقديم تحية مقبولة للبالغين تحددها الأم . وقد تلاشت هذه المطالبات تدريجياً مع تقدم العلاج. وقد ثبت أن المعالجة التي أعطيت في شكل أساسي متعدد عبر المفحوصات أثبتت فعاليتها، وتم الإبقاء على المكاسب في الحد من المخاوف خلال فترة المتابعة الستة أشهر.

وأجرى الشربيني (٢٠٠٠) دراسة عن فعالية برنامج ارشادي لخفض مستوى بعض المخاوف المرضية الشائعة عند المعاقين عقلياً، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً وطفلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، كل منهم مكونة من (٧) ذكور، (٣) إناث، وتم تطبيق قائمة مسح المخاوف المرضية، ومقياس المخاوف المرضية من الظلام، وتم تطبيق برنامج إرشادى لخفض المخاوف المرضية من الظلام، وتوصلت النتائج إلى أن المخاوف المرضية من الظلام كانت أكثر المخاوف إنتشاراً بين ذوي الإعاقة العقلية، يليها الخوف من رؤية النار، فالخوف من السقوط من الأماكن المرتفعة، والخوف من الحقن، والخوف من أن يكون الطفل وحيداً. وكانت الإناث أكثر خوفاً من الظلام بدرج أكبر من الذكور، ووجدت فروق ذالة احصائياً بين المجموتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج في الخوف من الظلام لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق بين الجنسين في المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدى والتتبعي.

كما استخدم ريكياردي وآخرون (Ricciardi, et al. , 2006) التعزيز في علاج طفل توحدي ذو اعاقة عقلية (منخفض الذكاء) يبلغ عمره ثمان سنوات يعاني مخاوف تتعلق باللعب المتحركة، كان يتلقى العلاج في وحدة للمرضى الداخليين النفسيين للأطفال الذين يعانون من إعاقات نمائية، وفيها تم تقييم تأثير تعزيز استجابات الإقتراب من المثيرات الرهابية باستخدام تصميم تغيير المعيار كأن يتم فيها تقريب اللعب مسافة متر نحو الطفل بعد كل محاولة ناجحة ابتداء من خمسة أمتار. وكان المعيار المستهدف للعب أن تكون على طول ذراعي الطفل، وكانت كل محاولة ناجحة يتم تعزيزها بأن يترك للطفل حرية الوصول والتفاعل مع اللعب المفضلة، واستغرق برنامج التدخل (١٥) جلسة بمعدل (١٥) دقيقة لكل جلسة، حتى أصبح الطفل قادراً على لمس اللعب المتحركة، والالتزام بالتعليمات عقب كل طلب يلقى إليه شفهياً.

واستخدم دافيز وآخرون (Davis , et al., 2007) في هذه الدراسة حالة تم فيها دمج كل من تقنيات السلوكية والمعرفية السلوكية وتقنيات التحليلية في علاج خواف الماء وارتفاع الرهاب لدى أحد الذكور بالغ من العمر ٧ سنوات لديه تأخر في النمو وإعاقة عقلية ومشاكل سلوكية شديدة، وخلال شهرين من جمعت جلسات

العلاج: التي استخدم فيها جلسة واحدة من العلاج بإستخدام النمذجة الحية ، والنمذجة بالمشاركة ، ومواجهة التحديات المعرفية ، والتعزيز ، وغيرها من التقنيات السلوكية ، وتم تقليل الأصوات السلبية أثناء التعرض للماء أثناء الاستحمام ، كما تم استخدام الملاحظة المباشرة وغير المباشرة لتقييم فعالية العلاج. وأشارت نتائج التدخل إلى انخفاض أعراض التجنب السلوكي ، وأعراض الرهاب ، والخوف الذاتي.

وتناول دافيز وآخرون (Davis et al., 2008) تحديد اضطرابات القلق من المعاقين عقلياً ممن تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات متزامنة في الاتصالات، ومشاكل السلوك الأخرى : كالخوف من التفاعل الاجتماعي ، والخوف من الحيوانات ، والخوف من الذهاب إلى عيادة الأسنان. وفيها تم استخدام أقران الفصل لمساعدة التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية في تقليل تلك المخاوف ، وتكوَن البرنامج الذى تم تقديمه من قبل المهنيين فى ميدان الصحة والتربية من جلسات علاجية جماعية مخططة بدقة ومعلومات سهلة التناول ومصادر ملموسة مناسبة ، مع استخدام أسلوب الثواب والعقاب. وأوضحت النتائج نجاح البرنامج فى استثارة دافعية التلاميذ لاتخاذ قرارات جيدة بخصوص التفاعل مع الأقران ، والتعامل مع الحيوانات ، والذهاب إلى عيادات الأطباء ، والتعرض للمواقف الصعبة ، وربط الخبرة السلبية المدركة بخبرة إيجابية ، وتم تقديم توصيات لتوجيه العلاج وإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يتضح : أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون – مثل أقرانهم العاديين - عديد من المخاوف ، والفرق بينهم وبين العاديين فرق في نوعية المخاوف ومدى شدتها ودرجتها ، حيث أن المعاقين عقليا لديهم معدل أكبر من المخاوف، وأن التدخل التدريبي والعلاجي يلعب دوراً هاماً في خفض تلك المخاوف ، وركزت معظم الدراسات على فنيات التدخلات العلاجية القائمة على اجراءات سلوكية (كالنمذجة ، والتعزيز ، والتقليد ، والتشكيل ، والتسلسل ، ولعب الدور) ، وقد توصلت معظم تلك الدراسات على امكانية خفض شدة المخاوف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

فروض الدراسة

بناء على على الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة عن التساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة :

(١) تعتبر المخاوف الاجتماعية هي أكثر المخاوف شيوعاً لدى أفراد العينة من المعاقات عقلياً.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي فى الإتجاه الأفضل.

(٣) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد البرنامج ودرجات أقرانهن في المجموعة الضابطة، وتكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى الإتجاه الأفضل.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي (بعد إنتهاء البرنامج مباشرة) ، والتتبعي (بعد مرور شهر من المتابعة).

المنهج والاجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) لخفض بعض المخاوف لدى المعاقات عقلياً (المتغير التابع)، ويعتمد المنهج المستخدم على تصميم المجموعات المتكافئة : مجموعة تجريبية (تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها) ، ومجموعة ضابطة (لم يطبق عليها البرنامج) ، وتمت المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، والمقارنة بين القياسين القبلي/ البعدي والمقانة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية - وذلك لملاءمة هذا المنهج لطبيعة وأهداف الدراسة.

عينة الدراسة

أ- **العينة الأساسية** : تم تطبيق استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً على عينة مكونة من (٦٢) من أمهات التلميذات المسجلات بمعهد التربية الفكرية / بنات بالمدينة المنورة ، تتراوح أعمار التلميذات بين ١٠ -١٢ سنة ، بمتوسط عمري قدره ١٠,٨٢ ، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وقد تم اختيار التلميذات من مستوى اجتماعي اقتصادي متوسط (وفقاً لمؤشرات دخل الأسرة والمستوى الإقتصادي والإجتماعي المدونة في سجلات التلميذات بالمدرسة) ، وتتراوح نسب ذكائهن بين ٥٥-٧٠ (وقد استندت الباحثة في تحديد مستوى الإعاقة العقلية من خلال نسبة الذكاء التي تم تحديدها مسبقاً من قبَل الأخصائيين النفسيين والمدونة في ملف كل تلميذة الذي استخدم في تحديده مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة) ، ومن خلال استجابة الأمهات على الاستبانة المستخدمة أمكن تحديد المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقلياً في هذه المرحلة العمرية.

ب- **المجموعتين التجريبية والضابطة** : من بين العينة الأساسية (ن= ٦٢) تم اختيار (١٦) تلميذة ممن حصلن على أعلى الدرجات على استبانة مسح المخاوف لذوي الإعاقة العقلية ، وتم توزيع هذه العينة عشوائياً إلى محموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

- **المجموعة التجريبية**: مكونة من (٨) تلميذات وأمهاتهن (طبق عليهن البرنامج التدريبي العلاجي الذي استهدف خفض المخاوف لديهن). . وقد تراوح العمر الزمني للأمهات مابين ٢٩-٣٨ عاماً ، ومستوى التعليم مابين الثانوية والبكالوريوس.
- **المجموعة الضابطة** : مكونة من (٨) تلميذات (لم يطبق عليهن أي برنامج).

وقد تم إجراء التجانس (التكافؤ) بين المجموعتين في مستوى الذكاء ، والعمر الزمني ، ونوع المخاوف وفقاً لتقدير الأمهات على استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية – وفيما يلي بيان ذلك.

جدول (١)

التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء والعمر وأبعاد استبانة مسح المخاوف

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة Z ودلالتها	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء	المجموعة التجريبية	٦،٢٨	٣٦،٥٠	١٥،٤٤	٣٦،٤٠	٠،٤٥٢	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٧،٠٠	٤١،٠٠				
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	٦،٤٧	٣٨،٠٠	١٦،٢٢	٣٧،٣١	٠،٣٦٢	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٨٣	٤١،٠٠				
الخوف من الحيوانات والحشرات	المجموعة التجريبية	٦،٥٤	٣٥،٥٠	١٢،٥٠	٣٤،٥٠	١،٠٢٣	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٥،٧٧	٣٢،٥٠				
الخوف من الظلام	المجموعة التجريبية	٦،٧٥	٣٥،٥٠	١٣،٥٠	٣٦،٥٠	٠،٨٦٣	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٧،٠٥	٣٦،٥٠				
الخوف من الوحدة والانفصال	المجموعة التجريبية	٦،٨٧	٣٨،٥٠	١٧،٥٠	٣٨،٥٠	٠،٦٥٤	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٢٣	٣٩،٥٠				
الخواف الاجتماعي	المجموعة التجريبية	٦،٤٢	٣٨،٥٠	١٦،٥٠	٣٨،٥٠	٠،٦٨٧	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٥٨	٣٩،٥٠				
الخوف من الايذاء البدني	المجموعة التجريبية	٦،٤٨	٣٦،٠٠	١٦،٠٠	٣٩،٠٠	٠،٥٤٥	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٤٤	٣٧،٠٠				
الخوف من الظواهر الطبيعية	المجموعة التجريبية	٦،٧٧	٣٩،٠٠	١٧،٥٠	٣٦،٥٠	٠،٠٧٩	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٣٩	٣٩،٥٠				
الخوف من الأصوات العالية	المجموعة التجريبية	٧،٠٥	٤١،٥٠	١٥،٥٠	٣٥،٥٠	٠،٧٩٣	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٧٥	٣٩،٥٠				
الدرجة الكلية لاستبانة مسح المخاوف	المجموعة التجريبية	٧،٨٣	٣٩،٠٠	١٦،٠٠	٣٨،٠٠	٠،٣٧٨	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦،٨٧	٣٧،٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيم(Z) لكل من : مستوى الذكاء ، والعمر الزمني ، وأبعاد استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً والدرجة الكلية للمخاوف، جميعها غير دالة إحصائياً – مما يدل على تجانس كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة).

أدوات الدراسة

١ .استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً (إعداد الباحثة)

تم إعداد هذه الاستبانة وفقاً للخطوات التالية :

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية ، وكذلك الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع مخاوف الأطفال بصفة عامة ، ومخاوف المعاقين عقلياً بصفة خاصة.
- الاطلاع على بعض المقاييس المتاحة لقياس المخاوف لدى الأطفال ومنها : مقياس المخاوف أو الفوبيات (محمد عبد الظاهرالطيب ، ١٩٨٣) ؛ مقياس المخاوف المرضية من الظلام (عبد الرحمن سليمان ،١٩٩٠) ؛ اختبار الخوف للأطفال (إعداد: ثرنو،تيوز وتعريب "عواطف عبد الوهاب بكر" (١٩٨١،١٩٧٥) ؛ قائمة مسح المخاوف الشائعة في المجتمع الكويتي (عادل كريم ، ١٩٩٤) ،القائمة العربية للمخاوف (أحمد خيري حافظ ، ١٩٩٤) ، قائمة الاسكندرية لمسح المخاوف (أحمد عبد الخالق ، عادل شكري ، ٢٠٠٣).
- توجيه استفتاء مفتوح لعدد من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، واجراء مناقشات معهن (ن=٢٠) حول ما يلاحظونه من مخاوف لدى أبنائهم ، وقد تم حصر العناصر المتشابهة وضم بعضها إلى بعض ، وإعادة صياغة كل عنصر في صورة تكشف بأسلوب إجرائي عن أحد المخاوف التي يعاني منها الطفل.
- وفي ضوء ما سبق تم تحديد جوانب الاستبانة في المخاوف التالية :
  - الخوف من الحيوانات والحشرات.
  - الخوف من الظلام.
  - الخوف من الوحدة والانفصال عن الكبار.
  - الخواف الاجتماعي.
  - الخوف من الايذاء البدني.
  - الخوف من الظواهر الطبيعية.
  - الخوف من الأصوات العالية.

وقد تمت صياغة (سبع) عبارات تكشف كل منها عن أحد المخاوف، وروعي أن تكون العبارات قصيرة، وأن تكون من واقع ما ردد في استجابات الأمهات في الاستفتاء المفتوح، وأن تكون بسيطة وفي مستوى الفهم، وأن تحمل كل عبارة فكرة واحدة، وعدم تحيزها بما يوحي بالإجابة. وكان المقياس في صورته الأولية مكوناً من (٤٩) عبارة تكشف كل منها عن أحد المخاوف الشائعة. وكانت طريقة الاستجابة على عبارة المقياس بطريقة ليكرت الرباعية (غالباً – أحياناً – نادراً - أبداً)، وتقدر الاستجابة، وتصحيح تقديرات الخوف عند المعاقين عقلياً في ضوء الأوزان الأربعة (ثلاث درجات لتقدير "غالباً"، درجتان لتقدير "أحياناً"، درجة واحدة لتقدير "نادراً"، صفر لتقدير "أبداً")، وطول الفئة (٠,٧٥) بحيث يمكن الحكم على درجة الاستجابة للخوف (بسيطة – متوسطة – شديدة – شديدة جداً) وذلك على النحو التالي:

جدول (٢)

مستوى درجة الاستجابة للخوف لعبارات الإستبانة

متوسط الاستجابة	معيار الاستجابة
٠,٠٠ - ٠,٧٥	بسيطة
٠,٧٦ - ١,٥٠	متوسطة
١,٥١ - ٢,٢٥	شديدة
٢,٢٦ - ٣,٠٠	شديدة جداً

الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة من (٣٠) من أمهات المعاقين عقلياً، وقد ظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٥ على الأقل.

جدول (٣)

معاملات ارتباط درجات عبارات المخاوف بالدرجة الكلية للإستبانة

الخوف من الحيوانات والحشرات		الخوف من الظلام		الخوف من الوحدة والانفصال		الخواف الاجتماعي		الخوف من الايذاء البدني		الخوف من الظواهر الطبيعية		الخوف من الأصوات العالية	
١	٠،٥٣٢	٢	٠،٦٦٦	٣	٠،٤٦٨	٤	٠،٥٣٧	٥	٠،٥٩٥	٦	٠،٦٤٣	٧	٠،٥٤٦
٨	٠،٤٧٨	٩	٠،٨١٣	١٠	٠،٥٢٨	١١	٠،٦٩٤	١٢	٠،٨٣١	١٣	٠،٦٦١	١٤	٠،٤٨٧
١٥	٠،٦٨٨	١٦	٠،٦٠٣	١٧	٠،٤٩٨	١٨	٠،٥٧٥	١٩	٠،٤٧٩	٢٠	٠،٥٢٨	٢١	٠،٣٦٤
٢٢	٠،٥٩٦	٢٣	٠،٥٧٦	٢٤	٠،٧٤٦	٢٥	٠،٦٢١	٢٦	٠،٦٥٢	٢٧	٠،٤٨٦	٢٨	٠،٦٤٤
٢٩	٠،٧٨٧	٣٠	٠،٧٦٢	٣١	٠،٦٢٢	٣٢	٠،٦٢١	٣٣	٠،٤٧٨	٣٤	٠،٧٥١	٣٥	٠،٧٤٦
٣٦	٠،٧٠٩	٣٧	٠،٦١١	٣٨	٠،٧١٩	٣٩	٠،٤٢٢	٤٠	٠،٨٥٩	٤١	٠،٤٥٣	٤٢	٠،٣٨٤
٤٣	٠،٨٨١	٤٤	٠،٧٧١	٤٥	٠،٥٨٦	٤٦	٠،٦٢١	٤٧	٠،٧١٢	٤٨	٠،٧٤٦	٤٩	٠،٦٧٤

قيمة (ر) الجدولية (٠,٣٦١) عند مستوى ٠،٠٥ - (٠,٤٦٣) عند مستوي ٠،٠١

صلاحية الاستبانة

أولاً : صدق الاستبانة

أ.صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية والتعريف الإجرائي لأبعاد المخاوف على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وطُلب منهم إبداء الرأي حول :

- مدى ملاءمة عبارات الاستبانة لقياس المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً.
- كذلك تحديد مدى انتماء كل عبارة لنوع المخاوف التي تندرج تحتها.
- إبداء الملاحظات على صياغة العبارات ، ومدى مناسبتها لفهم الأمهات وقدرتهن على تقييم المخاوف لدي أبنائهن.

ولقد تم الإبقاء على العبارات على نسبة اتفاق ٩٠٪ ، وتعديل صياغة بعض العبارات وفق آراء المحكمين.

ب. الصدق التلازمي

تم تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية مع «مقياس تشخيص قلق الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية « اعداد الموافي وآخرون (٢٠١٥) على عينة مكونة من (١٥) من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً لتقدير كل من المخاوف والقلق لدى أبنائهن : على افتراض أن المخاوف تصنف ضمن اضطرابات القلق وفقاً للدليل التشخيصي الاحصائي للإضطرابات العقلية (DSM-5) ، وكان معامل الارتباط بين الأداتين ٠،٦٤٥ ، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى ٠،٠١.

ثانياً : ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا(كرونباخ) وكان معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكليةعلى النحو التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات استبانة بمعادلة ألفا لكرونباخ

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
الخوف من الحيوانات والحشرات	٠،٦٣٠	الخوف من الايذاء البدني	٠،٥٩
الخوف من الظلام	٠،٧١٤	الخوف من الظواهر الطبيعية	٠،٧٥٩
الخوف من الوحدة والانفصال	٠،٧٩١	الخوف من الأصوات العالية	٠،٨٤١
الخوف الاجتماعي	٠،٦٨٨	الدرجة الكلية للإستبانة	٠،٨٨

٢. برنامج التدخل العلاجي السلوكي لخفض المخاوف (إعداد الباحثة)

الهدف العام للبرنامج :

البرنامج الحالي برنامج تدريبي علاجي سلوكي يهدف لخفض مستوى بعض المخاوف المرضية لدى عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) من المعاقات عقلياً ذوات الإعاقة البسيطة (القابلات للتعلم) بإستخدام بعض فنيات تعديل السلوك.

الأهداف الاجرائية :

تتلخص الأهداف الاجرائية للبرنامج في :

- أن تتاح للمشاركات في البرنامج الفرصة للتعبير عن مخاوفهن التي تواجههن في المواقف الحياتية.
- ان تتاح الفرصة للمشاركات من تفريغ الشحنات الانفعالية المتعلقة بالمخاوف الاجتماعية.
- أن تتمكن المشاركات في البرنامج من التعبير عن مشاعر الخوف في الظلام.
- أن تتمكن المشاركات في البرنامج من التغلب على مشاعر الخوف في الظلام.
- أن تتمكن المشاركات في البرنامج من التعبيرعن مشاعر الخوف من بعض الحيوانات.
- أن تتمكن المشاركات في البرنامج من التغلب على الخوف من الحيوانات المستأنسة.
- أن تتحدث الطفلة دون تلعثم عندما يطلب منها التحدث أمام الآخرين.
- أن تتحدث الطفلة مع زميلاتها اللاتي لا يعرفنها دون خوف من التعرض للإحباط.
- أن تمارس كل طفلة نشاطاتها اليومية في وجود الآخرين دون خوف من الفشل.
- أن تشعر الطفلة بالهدوء والاسترخاء والراحة النفسية ، والتخلص من الانسحاب والعزلة.

الحاجة للبرنامج

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون كثيراً من المخاوف وبدرجة أكثر حدة مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس العمر الزمني مما يؤدي بهم إلى الاضطراب الانفعالي ، والعزلة وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين ، وسوء توافقهم. كما أوضحت عديد من الدراسات على فعالية البرامج التدريبية والعلاجية في الحد من مخاوف الأطفال بصفة عامة ، ومخاوف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية خاصة. من هنا كان من أوليات رعاية ذوي الإعاقة العقلية الاهتمام بخفض تلك المخاوف التي تؤدى إلى قصور السلوك التكيفي ، وتقف عائقاً أمام قدرة المعاقين عقلياً على التفاعل مع الآخرين ، واكتساب المهارات الحياتية.

الفنيات العلاجية

يستند البرنامج على أسس النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتهما في علاج المشكلات الانفعالية والسلوكية لذوي الإعاقة العقلية – ويعتمد البرنامج على الفنيات التالية :

- استخدمت الفنيات التالية مع الأطفال : التعزيز ، النمذجة ، التقليد ، الحث والتلقين ، لعب الدور.
- وتم استخدام الفنيات التالية مع أمهات أفراد المجموعة التجريبية : المحاضرة ، المناقشة ، الواجبات المنزلية.

وفيما يلي شرح لكل فنية من هذه الفنيات :

أ- **التعزيز** : حيث تم إثابة الطفلة من ذوات الإعاقة العقلية (في المجموعة التجريبية) على سلوكها السوي، بكلمة طيبة، ابتسامة، والثناء عليها أمام الآخرين، وإعطائها نجوم، أو مأكولات تحبها؛ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعها إلى تكرار هذا السلوك ، (ولقد تم استخدام معززات مادية : كالحلويات والألعاب ، وبعض الأدوات المدرسية. كما استخدمت معززات معنوية ومنها : كلمات التشجيع ، والابتسام ... وما إلى ذلك).

ب. **النمذجة** : حيث استخدمت الباحثة نماذج مصورة أو فيديوهات، أو تأدية السلوك ، أو جعل طفلة آخرى تقوم بالسلوك أمام زميلاتها؛ لجعلهن يقلدن هذا السلوك. وقد تم استخدام عدد من النماذج (لعب أطفال) مصنوعة من البلاستيك والقماش ، نماذج لأصوات بعض الحيوانات التي أظهر الأطفال الخوف منها (مسجلة).

ج. **التقليد** : حيث كان يطلب من كل طفلة تقليد السلوك المنمذج وممارسته (وهي فنية ترتبط بمصطلح التعلم بالملاحظة).

د. **الحث والتلقين** : تعني دفع الطفلة إلى القيام بسلوك معين وتحفيزها بالكلمات والتشجيع والدفع باليدين أحياناً، وإحاطتها إلى أن يقوم بهذا السلوك ، كما كان يتم إعطاء معلومات وأوامر لتوجيه الطفلة للقيام بالعمل المطلوب. ويعد الحث بمثابة مثيرات اضافية تساعد على زيادة احتمال أداء الطفلة للسلوك المطلوب.

هـ. **لعب الدور** : حيث تم إعطاء الفرصة لكل طفلة للقيام بأدوار مرتبطة بآخرين ممن حولها مثل دور الأم أو المعلمة؛ لنساعدها في الكشف عن مشاعرها والتنفيس عن انفعالاتها، وتستبصر بذاتها، وتعبر عن دوافعها، وصراعاتها.

و. **المحاضرة** : تم استخدام أسلوب المحاضرة المبسطة مع الأمهات لشرح بعض المفاهيم وتوضيح بعض المعلومات بأسلوب مبسط ، وخاصة ما يتعلق بالتعريف بمخاوف الأطفال ، وشرح أسبابها ، وشرح آليات تطبيق الفنيات العلاجية المستخدمة.

ز. **المناقشة** : إحدى فنيات ضمان المشاركة الفعالة من أفراد المجموعة التجريبية (أمهات وأطفال) لضمان نجاح البرنامج ، وقد استخدمت في معظم جلسات البرنامج.

ح. **الواجبات المنزلية** : حيث تم تكليف أفراد العينة ببعض الأعمال التي يقومون بها بعد كل جلسة ، ومناقشتها معهم في الجلسة التالية :

- فقد كان يُطلب من كل طفلة أن تستفيد من المواقف التي تعلمتها في الجلسة وتطبقها عندما تواجه موقف مخيف ، وفي بداية كل جلسة يطلب من أحدى التلميذات أن تتذكر ما تم التدريب عليه في المرة السابقة ، مع استخدام التشجيع ، واذا لم تتمكن الطفلة من ذلك تتاح الفرصة لمشاركة كل أفراد المجموعة ، مع تعزيز أداء كل طفلة.
- أما بالنسبة للأمهات فكان يطلب منهن توظيف الفنيات العلاجية المستخدمة ، وتسجيل مواقف الخوف التي تلاحظها كل أم على طفلتها ، وكيف تم التعامل مع الطفلة في موقف الخوف.

إجراءات البرنامج

مرحلة الاعداد

في ضوء تطبيق استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً على عينة مكونة من (٦٢) من أمهات التلميذات المسجلات بمعهد التربية الفكرية / بنات بالمدينة المنورة تم حصر المخاوف الشائعة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وكانت أبرز ثلاثة أشكال من المخاوف التي يعاني منها ذوي الإعاقة العقلية هي : المخاوف الاجتماعية ، والخوف من الظلام ، والخوف من الحيوانات الأليفة.

ولقد تم الاطلاع على عدة برامج تدريبية وعلاجية لمخاوف الأطفال بصفة عامة ومخاوف ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومخاوف المعاقين عقلياً بصفة خاصة، ومنها : برنامج منصور (٢٠٠٠) ، برنامج هبد (٢٠٠٢) ، برنامج كاشف (٢٠٠٢)، برنامج ريكياردي وآخرون Ricciardi, et al. , 2006، برنامج شمس (٢٠٠٩) ، وبرنامج دافيز وآخرون Davis , et al., 2007، وبرنامج دافيز وآخرون (Davis , et al., 2007 وفي ضوء هذه البرامج تم تصميم البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية. وبعد التخطيط المبدئي للبرنامج تم عرضه على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة (كمحكمين) ، وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم حول الفنيات والإجراءات المخطط لتطبيقها.

البرنامج بصورته النهائية

يتكون البرنامج من ثلاث مراحل أساسية : المرحلة التمهيدية ، والمرحلة العلاجية ، ثم مرحلة الانهاء – وذلك على النحو التالي :

جدول (٥)

لمخطط العام للبرنامج التدريبي العلاجي

المرحلة	اجراءات المرحلة	المدة الزمنية
المرحلة التمهيدية	- الجلسة الأولى : (للأمهات) : تم فيها الاجتماع بالأمهات للتعرف على طبيعة المخاوف لدى بناتهن المشاركات في البرنامج (أفراد المجموعة التجريبية). - الجلسة الثانية : (للأمهات) :إستهدفت توضيح فكرة البرنامج والهدف منه ، والتعريف بالفنيات العلاجية المستخدمة في البرنامج لخفض مخاوف الأطفال، وكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال. - جلسة للأطفال : وهي جلسة تمهيدية خاصة لتهيئة المجموعة التجريبية للبرنامج من خلال خلق جو من الألفة والود بين الباحثة	أسبوع واحد (٣) جلسات
مرحلة العلاج	- (٣) جلسات خاصة بالمجموعة التجريبية للتدريب على مواجهة مخاوف التفاعل الاجتماعي والتعامل مع الغرباء ، وعدم الاحساس بالفشل أو الإحباط. - جلسة للأمهات لمساعدة الأطفال على مواجهة المخاوف الاجتماعية وزرع الثقة بالنفس في تعامل الطفل مع الآخرين. - (٣) جلسات خاصة بالمجموعة التجريبية للتدريب على مواجهة الخوف من الظلام ، والتغلب عليه. - جلسة للأمهات لمساعدة الأطفال على مواجهة الخوف من الظلام والتعامل مع الشعور بالوحدة في الظلام. - (٣) جلسات خاصة بالتدريب على مواجهة الخوف من الحيوانات الأليفة ، والتعامل معها بلا خوف. - جلسة للأمهات لمساعدة الأطفال على مواجهة الخوف من الحيوانات الأليفة واللعب معها دون وجل أو خوف.	(٨) أسابيع (٢٤) جلسة)
مرحلة الانهاء	- جلستين : لأفراد المجموعة التجريبية لمراجعة ما تم التدريب عليه خلال مرحلة العلاج. - جلسة خاصة بالأمهات لما تم التدريب عليه خلال المرحلة العلاجية مع التأكيد على استمرارية تطبيق الفنيات المستخدمة.	أسبوع واحد (٣) جلسات

تطبيق البرنامج

تم تدريب المجموعة التجريبية (الأطفال والأمهات) في جلسات علاج جماعي، حيث إنه يوفر الوقت والجهد، كما أنه يوفر الفرصة لتبادل الخبرات فيما بينهم. ويتكون البرنامج في صورته المبدئية من ١٠ أسابيع (٣٠) جلسة بمعدل (٣) جلسات أسبوعياً (جلستين للأطفال)، وجلسة للأمهات)، مدة كل جلسة مابين (٤٥-٦٠) دقيقة.

تقويم البرنامج

أ. التقييم القبلي : تم تطبيق استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية على مجموعتي الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

ب. التقييم البعدي : تم تطبيق البرنامج من خلال تطبيق استبانة مسح المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي، ومقارنة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

ج. التقييم التتبعي : تم إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهر من توقف اجراءات البرنامج، وذلك بتطبيق إستبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً للوقوف على مدى إستمرار فعالية البرنامج.

الأساليب الاحصائية المستخدمة

تمت معالجة البيانات في الدراسة الحالية بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية والدرجات التائية للحصول على الوزن النسبي للمخاوف الشائعة (للتحقق من صحة الفرض الأول).
- اختبار ويلكوكسون للمجموعات المترابطة، ومان- ويتني للمجموعات المستقلة لإختبار صحة فروض الدراسة الثلاثة الأخرى.
- معامل الإرتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لدراسة حجم تأثير البرنامج.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول

نص الفرض الأول على أن : « **المخاوف الاجتماعية تعتبر هي أكثر المخاوف شيوعاً لدى أفراد العينة من المعاقات عقلياً**».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية والدرجات التائية للحصول على الوزن النسبي للمخاوف الشائعة لدى أفراد العينة الأساسية من ذوات الإعاقة العقلية (ن=٦٢) ، حتى يتسنى الكشف عن ترتيب المخاوف الشائعة لدى تلميذات ذوات الإعاقة العقلية ، ثم تم ترتيب العبارات التي تندرج تحت كل شكل من المخاوف وفقاً لمتوسطات الاستجابة ودرجة الخوف تبعاً لمستوى الاستجابة.

جدول (٦)

الوزن النسبي لترتيب لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية

المخاوف	المتوسطات	الانحراف المعياري	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحراف	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	الوزن النسبي	الترتيب
الخوف من الحيوانات والحشرات	٢٢,٢٣١	٣,٧٧٢	١,٠٧٩	١,١٦٤	٠,٣٧٢	٥٣,٧٢١	٥٣,٧	٣
الخوف من الظلام	٢٤,٨٤٤	٢,١٢٢	٣,٦٩٢	١٣,٦٣١	١,٢٧٣	٦٢,٧٣١	٦٢,٧	٢
الخوف من الوحدة والانفصال	٢٠,٩٥٢	٤,٨٩٥	- ٠,٢	٠,٠٤	- ٠,٠٦٩	٤٦,٥٥٢	٤٦,٦	٤
الخواف الاجتماعي	٢٥,٧٢٤	١,٠٤٤	٤,٥٧٢	٢٠,٩٠٣	١,٥٧٧	٦٥,٧٦٦	٦٥,٨	١
الخوف من الايذاء البدني	١٩,٢٤٤	٢,٨٩٥	- ١,٩٠٨	٣,٦٤	- ٠,٦٥٨	٤٣,٤٢١	٤٣,٤	٥
الخوف من الظواهر الطبيعية	١٦,١١٦	٣,٢٣١	- ٥,٠٣٦	٢٥,٣٦١	- ١,٦٣٦	٣٢,٦٣٤	٣٢,٦	٧
الخوف من الأصوات العالية	١٨,٩٥٢	٢,٣٤٢	- ٢,٢	٤,٨٤	- ٠,٧٥٨	٤٢,٤١٤	٤٢,٤	٦

يتضح من الجدول السابق أن : الخواف الاجتماعي يمثل أعلى درجات الخوف لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية ، يليه الخوف من الظلام ، ثم جاء الخوف من الحيوانات الأليفة والحشرات في المرتبة الثالثة وجاء الخوف من الوحدة الانفصال في المرتبة الرابعة ، وكان الخوف من الإيذاء البدني في المرتبة الخامسة ، أما الخوف من الأصوات العالية فقد جاء في المرتبة السادسة ، وأخيراً جاء الخوف من الظواهر الطبيعية في المرتبة السابعة.

وفيما يلي يتم استعراض كل شكل من أشكال الخوف ، والمخاوف التي تندرج تحت كل منها ودرجة الخوف :

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالمخاوف الاجتماعية لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخواف الاجتماعي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الخوف
١	يخاف من الفشل اذا طلب منه عمل شيء.	٢,٩٦	٠,٩٧٨	١	شديدة جداً
٢	يضطرب إذا وجه له أي شخص سؤال ، أو طلب منه الكلام.	١,٩٣١	١,٠٣٣	٣	شديدة
٣	يضطرب عندما يشعر بمراقبة أحد له أثناء اللعب.	١,٣٨٣	١,٠١٠٥	٥	متوسطة
٤	يشعر بالارتجاف اذا طلب منه تقديم شيء للضيوف.	١,٥٤٩	١,٠٢٤	٤	شديدة
٥	يخشى رفض الناس له.	٢,٥٤	١,٢٣٤	٢	شديدة جداً
٦	يرتبك عندما يدخل مكان به شخص غريب.	١,٢٨٤	١,٩٧٦	٦	متوسطة
٧	يتضايق من زيارة الأقارب للبيت.	١،٠٤١	١،٦٧٧	٧	متوسطة

يتضح من الجدول السابق : أن أعلى العبارات دلالة على الخواف الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة العقلية هي : الخوف من الفشل ، والرفض ، واضطراب الطفل عند توجيه سؤال له (وكانت درجة الخوف المرتبطة بها شديدة جداً) ، وكانت الخوف إذا طلب من الطفل الكلام ، أو تقديم شيء للضيوف (بدرجة شديدة) ، ثم جاء خوف الطفل من مراقبة الآخرين ، يليها الخوف من الغرباء ومن زيارة الأقارب (وكانت بدرجة متوسطة).

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الظلام لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الظلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الخوف
١	يشعر بخوف شديد إذا قطع النور حتى لو كان مع آخرين.	١,٦٨٨	١,٣٠٩	٦	شديدة
٢	يخاف ويصرخ اذا استيقظ من النوم ووجد المكان مظلماً.	١,٩٩٧	٠,٩٨٣	٤	شديدة
٣	يخاف الذهاب للنوم في الظلمة حتى ولو كان أحد بجانبه.	٢,٥٤٤	١,٠٠٥	٣	شديدة جداً
٤	يخاف إذا سمع أي صوت عندما يكون في مكان مظلم.	١,٧٤٧	٠،٩٩٢	٥	شديدة
٥	يخاف الدخول إلى الغرفة المظلمة لاحضار شيء يريده.	٢,٧٨٨	٠,٩٥٢	٢	شديدة جداً
٦	لا يذهب إلى دورة المياه ليلاً إذا كان المكان مظلماً.	١,٥٢٦	٠,٩٨٨	٧	شديدة
٧	يشعر بالهلع إذا مشي في مكان مظلم بالشارع حتى ولو كان أحد معه.	٢,٨٢٥	١,٢٢٦	١	شديدة جداً

يتضح من الجدول السابق أن : أعلى العبارات الدالة على الخوف من الظلام هي الإحساس بالهلع إذا مشي في مكان مظلم ، أو الدخول في غرفة مظلمة ، أو النوم في الظلمة ، (وكان الخوف منها بدرجة شديدة جداً) ، ثم جاء الصراخ إذا استيقظ من النوم وكان المكان مظلماً ، فالخوف من سماع صوت عندما يكون في الظلام ، وإذ قطعت الإضاءة ، والخوف عند الذهاب إلى دورة المياه في الظلمة (وكانت بدرجة شديدة) .

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الحيوانات والحشرات لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الحيوانات والحشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	يبكي إذا رأى كلباً أوسمع نباحه.	٢,٥٣١	٠,٨٨٧	١	شديدة جداً
٢	يعاني مخاوف من العناكب والصراصير.	١,٩٤٤	٠,٨٨٥	٢	شديدة
٣	ينزعج عند رؤية فأر أو حشرة كالأبراص أو السحالي.	١,٨٧	١,٠٧	٤	شديدة
٤	يخاف من القطط.	١,٨٨٣	١,١١	٣	شديدة
٥	يخاف عند رؤية الحصان أو الحمار.	١,٨٢١	١,١٠٤	٧	شديدة
٦	يخشى الاقتراب من الماعز أو الخروف.	١,٨٢٧	١,٠٥١	٦	شديدة
٧	ينزعج من رؤية الحشرات الطائرة.	١,٨٥٨	٠,٨٨	٥	شديدة

يتضح من الجدول السابق أن : أكثر العبارات الدالة على الخوف من الحيوانات المستأنسة والحشرات : الخوف من الكلاب (وكانت درجة الخوف منها شديدة جداً) ، ثم الخوف من العناكب ، ومن القطط ، والخوف من الفئران ، فالخوف من الحشرات الطائرة ، والخوف من الماعز ، ومن الحصان أو الحمار (وكانت هذه المخاوف بدرجة شديدة) .

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الوحدة والانفصال لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الوحدة والانفصال	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	يصاب بالكوابيس واضطراب النوم إذا نام بعيداً عن الأم.	١,٨٢٧	١,٠٦٣	٥	شديدة
٢	يتشبث بأحد الوالدين أو أحد الكبار إذا أراد أن يخرج.	١,٨٧٧	٠,٩٤١	٤	شديدة
٣	يخاف من فقدان الأم اذا خرجت.	٢,٧٥٣	١,١٣١	١	شديدة جداً
٤	يبكي ويصرخ إذا كان وحيداً في غرفة.	١,٤١٨	١,٤٩	٦	متوسطة
٥	يظل يطمئن على الأم أو الأب خوفاً من أن يحدث لهما مكروه.	١,٨٨	٠,٩٠٧	٣	شديدة
٦	يكره وقت خروج الأم أو الأب للعمل.	٢,٥٣	٠,٩٩٩	٢	شديدة جداً
٧	يغضب إذا أجبر على المشاركة في أنشطة أو ألعاب بعيداً عن الأم.	١,٠٨٥	١,١٧٨	٧	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن : أعلى العبارات الدالة على الخوف من الوحدة والانفصال : الخوف من فقدان الأم أو الأب إذا خرج أحدهما (وكانت درجة الخوف شديدة جداً) ، والخوف من حدوث مكروه لهما ، والتشبث بهما عند الخروج ، والإصابة بكوابيس عند النوم بعيداً عن الأم (وكانت هذه المخاوف بدرجة شديدة) ، ثم جاء الخوف من : كراهية الوحدة في غرفة ، أو إذا أجبر الطفل على المشاركة في أنشطة بعيداً عن الأم (بدرجة متوسطة). ولعل هذه المخاوف تعكس نعاً من قلق الإنفصال الذي يعانيه ذوي الإعاقة العقلية.

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الإيذاء البدني لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الإيذاء البدني	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	يحدث له إغماء عند رؤية منظر الدم.	١,٨٥٨	٠,٩٩٦	٣	شديدة
٢	يصاب بالهلع عند رؤية الحقنة.	١,٨٥٢	٠,٩٥٩	٤	شديدة
٣	يخاف من عيادة الطبيب أو المستشفى.	١,٩٣٢	٠,٨٨٤	٢	شديدة
٤	ينزعج إذا جرح أو أو أصيب إصابة بدنية.	١,٧٥	٠,٩٢٢	٥	متوسطة
٥	يخاف من اعتداء شخص عليه.	١,٣٢٢	٠,٩٧٦	٧	متوسطة
٦	يخاف أكل أطعمة مسممة.	٢,٢٤٣	٠,٩٣	١	شديدة
٧	يخاف من أخذ الدواء.	١,٨٠	١,١٨٧	٦	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن : أعلى العبارات الدالة على الخوف من الإيذاء البدني الخوف من أكل أطعمة مسممة ، والخوف من عيادة الطبيب أو المستشفى ، فالخوف من رؤية الدم ، والهلع من رؤية الحقنة (وكانت هذه المخاوف شديدة) ، ثم جاء الخوف من الإنجراح أو الإصابة البدنية ، ثم الخوف من تناول الدواء، وأخيراً الخوف من الإعتداء عليه من شخص آخر (وكان الخوف منها بدرجة متوسطة).

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الأصوات العالية لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الأصوات العالية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	يخاف من الأجهزة ذات المحركات الكهربية كالغسالة أو المكنسة.	١,٩٥٨	٠,٩٩٦	٤	شديدة
٢	يفزع من جرس الباب المفاجيء.	٢,٣٥٢	٠,٩٥٩	٢	شديدة جداً
٣	ينزعج وينتفض إذا رن جرس التليفون وكان قريباً منه	٢,٤٣٢	٠,٨٨٤	١	شديدة جدا

م	عبارات الخوف من الأصوات العالية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٤	يفزع من أصوات المفرقعات أو ألعاب الأطفال التي تسبب إزعاجاً.	١,٢٩٥	٠,٩٢٢	٣	شديدة جداً
٥	يخاف ويرتعد من الضوضاء.	١,٥٥	٠,٩٧٦	٦	متوسطة
٦	يشعر بالهلع اذا سمع صوت أزيز طائرة.	١,٤١١	٠,٩٣	٥	متوسطة
٧	يخاف عند سماع مشاجرة أو مناداة بصوت عالٍ.	١,٣٠٩	١,١٨٧	٧	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن : أعلى العبارات الدالة على المخاوف من الأصوات العالية : الإنزعاج من جرس التليفون والباب المفاجيء ، فالخوف من أصوات المفرقعات (وكان الخوف منها بدرجة شديدة جداً) ، جاء بعدها الخوف من الأجهزة والمحركات الكهربية (بدرجة شديدة) ، ثم جاء : الخوف من صوت الطائرة ، وأصوات الضوضاء والأصوات البشرية العالية (بدرجة متوسطة).

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالخوف من الظواهر الطبيعية لدى ذوات الإعاقة العقلية

م	عبارات الخوف من الظواهر الطبيعية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	يصاب بالهلع من صوت الرعد.	٢,٠٥٨	٠,٩٩٦	٢	شديدة
٢	يبكي عند عند هطول أمطار غزيرة.	١,٤٥٢	٠,٩٥٩	٦	متوسطة
٣	يخاف من السقوط من الأماكن المرتفعة.	١,٩٣٢	٠,٨٨٤	٤	متوسطة
٤	يخاف عند رؤية البرق.	٢,٠٥٣	٠,٩٢٢	٣	شديدة
٥	يبكي اذا اشتدت الرياح أو رأى الزوابع ، وعند رؤية الغيوم في السماء.	١,٨٩٥	٠,٩٧٦	٥	متوسطة
٦	يصاب بالهلع عند رؤية النار.	٢,٢٦٣	٠,٩٣	١	شديدة
٧	يخشى المشي في أرض خلاء.	١,٣٠٩	١,١٨٧	٧	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن : أعلى العبارات الدالة على الخوف من الظواهر الطبيعية الخوف من رؤية النار ، والخوف من صوت الرعد ، ومن رؤية البرق (وكانت هذه المخاوف بدرجة شديدة، فالخوف من السقوط من أماكن مرتفعة ، والخوف من اشتداد الرياح ، ومن هطول الأمطار الغزيرة ، وأخيراً الخشية من الخلاء (وكانت هذه المخاوف بدرجة متوسطة).

نتائج الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه : " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج ، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي فى الإتجاه الأفضل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على إستبانة المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً في القياسين القبلي والبَعدي، ونتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لدراسة حجم تأثير البرنامج (ن = ٨).

جدول (١٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	الإشارات (القبلي- البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة (١)	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
الخوف من الحيوانات والحشرات	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخوف من الظلام	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٥	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخوف من الوحدة والانفصال	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخواف الاجتماعي	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخوف من الايذاء البدني	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٨	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخوف من الظواهر الطبيعية	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٧-	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الخوف من الأصوات العالية	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣-	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						
الدرجة الكلية لاستبانة مسح المخاوف	السالبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٨-	٠,٠١	٠,٥٥ -	تأثير متوسط
	الموجبة	٠						

(١) مستوى دلالة الطرف الواحد لأن الفرض بديل موجه

الإشارة السالبة : عندما يكون: البَعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة : عندما يكون: البَعدي > القبلي.

يتضح من الجدول السابق أن الرتب السالبة للمخاوف لدى التلميذات المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أكثر من الرتب الايجابية ، كما أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على فعالية البرنامج في خفض المخاوف لديهن، وإن كانت درجة التأثير متوسطة (وقد يرجع ذلك إلى قصر فترة البرنامج ، وربما مع استمرارية التدريب على مواجهة المخاوف تزداد درجة التأثير).

نتائج الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه : " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد البرنامج وأقرانهن في المجموعة الضابطة ، وتكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى الإتجاه الأفضل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لويلكوكسون Wilcoxon ، ومان ويتني Mann-Whitney لحساب الفروق بين متوسطات رتب أبعاد إستبانة المخاوف الشائعة ودرجتها الكلية لكلتا المجموعتين.

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون ومان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقلياً في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة Z ودلالتها	مستوى الدلالة
الخوف من الحيوانات والحشرات	المجموعة التجريبية	٥,٦٥	٤٢,٠٠	٢,٠٠	٤٠,٠٠	- ٣,٣٤٣	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١١,٠٥	٩٤,٠٠				
الخوف من الظلام	المجموعة التجريبية	٤,٦٣	٣٧,٠٠	١,٠٠	٣٧,٠٠	- ٣,٤٤٦	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢,٣٨	٩٩,٠٠				
الخوف من الوحدة والانفصال	المجموعة التجريبية	٤,٨٨	٣٧,٠٠	١,٠٠	٣٧,٠٠	- ٣,٣٨٤	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢,٣٨	٩٨,٠٠				
الخواف الاجتماعي	المجموعة التجريبية	٤,٦٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٥٠	- ٣,٣٦٨	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠				
الخوف من الايذاء البدني	المجموعة التجريبية	٤,٢٦	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	- ٣,٣٦٣	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢ر٥٠	١٠٠,٠٠				
الخوف من الظواهر الطبيعية	المجموعة التجريبية	٤,٥٠	٤١,٠٠	١,٠٠	٣٧,٠٠	- ٣,٦٤٣	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢,٤٨	٩٨,٠٠				
الخوف من الأصوات العالية	المجموعة التجريبية	٤,٤٤	٣٨,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	- ٣,٧٥٤	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١١,٧٨	٩٩,٠٠				
الدرجة الكلية لاستبانة مسح المخاوف	المجموعة التجريبية	٤,٥٠	٣٦,٠٠	١,٠٠	٣٨,٠٠	- ٣,٣٨١	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات رتب درجات المخاوف الشائعة لدى التلميذات المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أقل من أقرانهن في المجموعة الضابطة، وكانت قيم (Z) دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي العلاجي في المخاوف لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المخاوف لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي (بعد إنتهاء البرنامج مباشرة)، والتتبعي (بعد مرور شهر من المتابعة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار رتب إشارات المجموعات المترابطة لويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات رتب المخاوف الشائعة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق في المخاوف الشائعة بين متوسط رتب القياسين البعدي والتتبعي لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية

الأبعاد	الإشارات (البعدي- التتبعي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الخوف من الحيوانات والحشرات	السالبة	٤	٥,٣٨	١٠,٥٠	- ٠,٦١	غير دالة
	الموجبة	٤	٤,٥٣	١٢,٥٠		
الخوف من الظلام	السالبة	٢	٥,٠٠	١١,٠٠	- ٠,٥٩٠	غير دالة
	الموجبة	٥	٤,٨٨	١٧,٠٠		
الخوف من الوحدة والانفصال	السالبة	٣	٣,٤٥	١٠,٠٠	- ٠,٣٧٦	غير دالة
	الموجبة	٣	٤,١٨	١٢,٠٠		
الخواف الاجتماعي	السالبة	٤	٤,٠٧	١٢,٠٠	-٠,٨٤٤	غير دالة
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		
الخوف من الايذاء البدنى	السالبة	٢	٦,٠٠	١٤,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٦	٤,٠٠	١٤,٠٠		
الخوف من الظواهر الطبيعية	السالبة	٤	٦,٥٦	١١,٠٠	- ٠،٤٥٢	غير دالة
	الموجبة	٤	٤,٩٨	١٥,٠٠		
الخوف من الأصوات العالية	السالبة	٢	٦,٣٤	١٤,٠٠	٠,٣٤٢	غير دالة
	الموجبة	٦	٨,٥٤	١٣,٠٠		
الدرجة الكلية لاستبانة مسح المخاوف	السالبة	٤	٤,٤٨	١١,٠٠	- ٠,٥٣٤	غير دالة
	الموجبة	٤	٥,٣٥	١٤,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات رتب درجات إستبانة مسح المخاوف الشائعة لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من توقف البرنامج) متقاربة ، وإن كانت بعض القيم الموجبة قد زادت قليلاً ، إلا أن قيم (Z) كانت غير دالة إحصائياً ، مما يدل على استمرار فعاليات البرنامج العلاجي في خفض المخاوف لديهن.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

استهدف الفرض الأول الكشف عن أهم المخاوف الشائعة لدى المعاقين عقلياً ، واتضح أن الخواف الاجتماعي يمثل أعلى مستويات المخاوف لدى المعاقين عقلياً خاصة الخوف من الفشل ، والرفض ، واضطراب الطفل عند توجيه سؤال له التي كانت بدرجة شديدة جداً ، ولعل هذه المخاف تكشف عن طبيعة ما تفرضه الإعاقة العقلية على أفرادها من انخفاض مستوى قدرته العقلية ، وقصور سلوكه التكيفي وقصور قدراته ومهاراته الحياتية ، والتعرض للإحباط وعدم القدرة على مجاراة المجتمع ، وهذه المخاوف تعكس قلقاً اجتماعياً وهو عبارة عن ردة فعل تجاه الشعوربالخطر الناجم عن الفشل الواقعي أو المتصور ، وشعور الطفل بالدونية وضعف الثقة بالنفس ، والتردد ، وجعله في موقف ضعيف بالنسبة لأقرانه ، مما يضاعف الإحساس بالدونية وانخفاض التوقعات الاجتماعية منه ، حين يعامله الآخرون على أنه إنسان مختلف ولا يتوقعون منه إلا الفشل في أداء المهام المطلوبة منه دون أن يجربوا أدائه لها (جنيد ، واللالا ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٤). وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه دراسات : (Matson , 1991 ; Li & Morrisi ,2007 ; Hujun , et al. , 2008 ; Tonnsen , et al. , 2013) التي توصلت إلى معاناة ذوي الإعاقة العقلية من مخاوف شاملة وقلق واحباط في المواقف الاجتماعية ، ومستويات عالية من الخوف من الفشل والنقد خاصة عند الحديث الشفهي وعند مقابلة الغرباء ، وهذا ما ذهبت إليه دراسة شريت (١٩٩٦) أن مخاوف المعاقين عقلياً ترتبط بمعاناة القلق ، والإنطوائية ونقص الثقة بالنفس.

هذا وقد جاء الخوف من الظلام في المرتبة الثانية والذي تمثل في الإحساس بالهلع عند المشي في مكان مظلم ، أو الدخول في غرفة مظلمة ، أو النوم في الظلمة ، حيث كان الخوف منها بدرجة شديدة جداً ، ولعل هذه المخاوف تعكس الإحساس بالوحدة والخوف من المجهول الذي يعانيه ذوو الإعاقة العقلية ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات (King ,1990 ، الشربيني ، ٢٠٠٠) التي أظهرت مستويات عالية من الخوف من الظلام عند ذوي الإعاقة العقلية.

وجاء خوف ذوات الإعاقة العقلية من الحيوانات الأليفة والحشرات المعروفة في المرتبة الثالثة ، ولعل الخوف من الحيوانات الأليفة يكون غريباً خاصة أن معظم الأطفال العاديين لا يخافون من هذه الحيوانات المألوفة في معظم البيئات ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات (King ,1990 ; King , et al. , 1994 ; Gullon ,et al. , 1996 ; Ramirez & Kratochwill ,1997) التي توصلت إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يظهرون مخاوف محسوسة تتعلق بالحيوانات أكثر من أقرانهم ، والخوف من الحشرات : كالنحل والسحالي ، والحيوانات الصغيرة.

وكان الخوف من الوحدة الانفصال في المرتبة الرابعة ، خاصة ما أظهرته عينة الدراسة الحالية من خوف من فقدان الأم أو الأب إذا خرج أحدهما ، والخوف من حدوث مكروه لهما ، والتشبث بهما عند الخروج ، والإصابة بكوابيس عند النوم بعيداً عن الأم ، ويتفق ذلك مع ما أظهرته دراسة الشربيني (٢٠٠٠) من وجود خوف من الوحدة لدى ذوي الإعاقة العقلية ، وهذا يعكس حاجة المعاق عقلياً الى الأمن والطمأنينة والانتماء والتقبل والحب .... وغيرها.

وجاء الخوف من الإيذاء البدني في المرتبة الخامسة كالخوف من الأطعمة المسمومة ، ومن عيادة الطبيب أو المستشفى ، ومن رؤية الدم ورؤية الحقنة ، والخوف من الإنجراح أو الإصابة البدنية ، ومن تناول الدواء. وتتفق هذه المخاوف مع ما أظهرته دراسات: (King , et al. , 1994 ; Gullon , et al. , 1996 ; Li & Morris ,2007) – حيث كان من بين مخاوف المعاقين عقلياً الخوف من الموت ، والخوف من الاصابات ، ومن الجروح البسيطة.

أما الخوف من الأصوات العالية فقد جاء في المرتبة السادسة ، وكان الإنزعاج من جرس التليفون والباب فجأة ، فالخوف من أصوات المفرقعات (وكان الخوف منها بدرجة شديدة جداً) ، " ولعل ذلك علامة من علامات القلق والتوتر" وهذا الفزع والقلق ظهر في عديد من الدراسات والتي منها دراسة , .Davis , et al) (2007; Gullon, et al., 1995 ; Li & Morris ,2007 حيث أن المعاقين عقلياً أكثر عرضة للإضطرابات الانفعالية وسوء التوافق بسبب ما يتعرضون له من خبرات سيئة أثناء تفاعلهم مع الآخرين في البيت والمدرسة ، وهذا يعكس حاجة ذوي الإعاقة العقلية للأحساس بالأمن والطمأنينة والتقبل من الراشدين المهمين في حياته ويمارس حياته كغيره من أفراد المجتمع (مرسي ،١٩٩٦).

ثم جاء الخوف من الظواهر الطبيعية في المرتبة السابعة والأخيرة ، ومنها : الخوف من رؤية النار ، والخوف من صوت الرعد ، ومن رؤية البرق ، فالخوف من السقوط من أماكن مرتفعة ،والخوف من اشتداد الرياح،ومن هطول الأمطار الغزيرة ، ولعل وهو امتداد لعلامات القلق من الأصوات المفاجئة ، ويتفق ذلك مع ما أوردته دراسات (الشربيني ، ٢٠٠٠ ، Davis , et al. , 2007; Gullon, et al., 1996) وتعتبر هذه المخاوف مخاوف نوعية تجعل ذوي الإعاقة العقلية أكثر خوفاً من المجهول.

وإذا كانت أبرز المخاوف الشائعة لذوات الإعاقة العقلية كما أوضحتها نتائج الفرض الأول: الخواف الاجتماعي ، والخوف من الظلام ، والخوف من الحيوانات الأليفة والحشرات – لذلك فإن الفرضين الثاني والثالث قد ركزا على التحقق من مدى فعالية برنامج تدريبي علاجي سلوكي لخفض بعض المخاوف الشائعة لدى عينة من ذوات الإعاقة العقلية من خلال المقارنة وبين القياسين القبلي / والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية ، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة ، ومن نتائجهما تحققت صحة هذين الفرضين حيث ثبتت أهمية البرامج التدريبية السلوكية في خفض المخاوف بصفة عامة. ويمكن تفسير ذلك بأن اجراءات البرنامج التدريبي القائم على فنيات واستراتيجيات علاجية مستقاة من المداخل والتوجهات العلاجية السلوكية ، كان لها أثر ايجابي في خفض المخاوف لدى ذوات الإعاقة العقلية في المجموعة التجريبية ، وظهر ذلك في الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وتتفق نتائج هذين الفرضين مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث وجد كينج (King ,1990) أن التدخل العلاجي بإستخدام فنيات تعتمد على مبادئ الإشراط الكلاسيكي والاجرائي والبديلي أسفرت عن خفض درجة المخاوف لدى المعاقين عقلياً بدرجة دالة بعد التدخل العلاجي ، كما حرص البرنامج العلاجي في دراسة ماتسون (Matson ,1991)على مشاركة الأمهات في البرنامج العلاجي بإعطائهن نماذج يستخدمنها لمساعدتهن على تخفيض المخاوف الاجتماعية ورفض التحدث مع آخرين لدى أطفالهن . واستخدمت دراسة دريكاردي وآخرون (Ricciardi , et al., 2006) فنية تعزيز السلوك الايجابي عند تقريب مثير الخوف من الطفل حتى الوصول إلى زوال الخوف. في حين استخدمت دراسة دافيز Davis ,et al. , et al. , 2007 النمذجة الحية والنمذجة بالمشاركة ، والتعزيز والملاحظة المباشرة وغير المباشرة لخفض أعراض التجنب السلوكي وأعراض الرهاب والخواف الذاتي. وفي دراسة دافيز وآخرون (Davis , et al. , 2008) تم ربط الخبرة السلبية المدركة بخبرات ايجابية (وقد اعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية نفس الفنيات التي ثبت فعاليتها في الدراسات السابقة).

وتفسر الباحثة نتائج الدراسة بأن ذوات الإعاقة العقلية في المجموعة التجريبية قد انخفضت المخاوف لديهن نتيجة اجراءات البرنامج ، حيث أن استخدام فنيات التعزيز المادي والمعنوي شجع أفراد المجموعة التجريبية على التغلب على المخاوف وزرع الثقة بالنفس في مواجهة مثير الخوف ، وأسهم في تكرار حدوث السلوك المرغوب – وقد كان يتم تقديم التعزيز بعد الاستجابة الايجابية مباشرة. كما أن فنية النمذجة والتقليد التي تضمنها البرنامج ، والتي تم استخدامها لتصحيح أنماط السلوك المطلوب تعلمه ، من خلال اللمس ، والتعرف على الصوت ، وكف المخاوف المتعلقة بها ، والتفاعل مع مثير الخوف ، بالاضافة إلى ما قامت به الباحثة من نمذجة لبعض المواقف نمذجة حية بممارسة بعض المواقف أمام أفراد المجموعة التجريبية (كالخوف من الظلام أو الحديث أمام غرباء ، أو الخوف من الحيوانات) – كل ذلك أسهم في تشجيع أفراد العينة على التفاعل مع المثيرات التي كانت تجلب الخوف. أضف لذلك فإن استخدام فنيتي الحث والتلقين ولعب الدور عندما كان يُطلب من أفراد المجموعة التجريبية التدرب على السلوكيات المرغوبة ، وممارسة مواقف تمثيلية لأداء الدور المطلوب قد أسهم أيضاً في خفض المخاوف

، وجعل المثيرات أكثر ألفة. ناهيك عن أن استخدام فنيات المحاضرة والمناقشة والواجبات المنزلية : مع أمهات أفراد المجموعة التجريبية ، قد كان لها أبلغ الأثر في توظيف الفنيات العلاجية المستخدمة ، وتسجيل مواقف الخوف التي تلاحظها كل أم على طفلتها ، وكيف تم التعامل مع الطفلة في موقف الخوف.

أما أفراد المجموعة الضابطة فلم تنخفض المخاوف لديهن لأنهن لم ينلن قسطاً من التدريب على مواجهة مثيرات الخوف ، ولم يخضعن لأي إجراءات تجريبية ، ومن ثَم فهن في حاجة ماسة للتدريب على المهارات السلوكية التي تساعدهن على خفض تلك المخاوف.

وأخيراً فإن نتائج الفرض الرابع قد أوضحت استمرار فعالية البرنامج حيث لم توجد فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدي البعدي والتتبعي لدى المعاقات عقلياً في المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من توقف اجراءاته، مما يدل على امتداد فعالية البرنامج واستمراريته في خفض المخاوف لدى أفراد المجموعة التجريبية طوال فترة المتابعة.

وقد جاءت تلك النتائج متسقة مع ما توصل إليه ماتسون (Matson , 1991) من أن المعالجة التي أعطيت للأمهات في شكل متعدد عبر المفحوصات أثبتت فعاليتها في خفض المخاوف الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية ، وتم الإبقاء على المكاسب في الحد من المخاوف خلال فترة المتابعة الستة أشهر. ومثل ذلك توصل الشربيني (٢٠٠٠) إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدى والتتبعي بعد توقف أجراءات البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف المعاقين عقلياً.

وتفسر الباحثة ذلك بأن البرنامج كان ذا فعالية وحقق الأهداف التي وضع من أجلها وهو خفض المخاوف لدى المعاقات عقلياً القابلات للتعلم. وتعزي الباحثة استمرار فعالية برنامج التدريب العلاجي السلوكي لدى المعاقات عقلياً القابلات للتعلم (أفراد المجموعة التجريبية) ، إلى كفاءة البرنامج وكفاءة ما احتوى من اجراءات وفنيات مختلفة ، واشراك الأمهات في تنفيذ البرنامج ومتابعة اجراءاته بعد توقفه واكتشاف المواقف المثيرة للخوف ، واستمرار تطبيق الاجراءات العلاجية أو بعضها لتسهيل تعميم الخبرة التي تم اكتسابها في البرنامج.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية والاستفادة منها ، يمكن صياغة التوصيات التالية :

١. أهمية مشاركة الاسرة في مواجهة هذه المشكلات أو الاضطرابات الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية.
٢. تعميم اجراءات البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية ، وتوظيف فنياته لمواجهة مخاوف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
٣. عقد ورش تدريبية وندوات تثقيفية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لتبصيرهن بأهم المخاوف الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية ، والاستراتيجيات التدخلية لمواجهتها قبل أن تتفاقم وتصبح عائقاً لتنمية السلوك التكيفي لديهم.
٤. تدريب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمرشدين الطلابيين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية لتطبيق برامج وفنيات أو استراتيجيات التدخل العلاجي السلوكي وتوظيفها لعلاج أي مشكلات أو اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى ذوي الإعاقة العقلية.

دراسات مقترحة

في ضوء اجراءات الدراسة الحالية وما توصلت له من نتائج تقترح الباحثة اجراء دراسات أخرى مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

١. إعادة تطبيق اجراءات الدراسة الحالية على عينات من الذكور ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، للكشف عما إذا كانت توجد فروق بين البنين والبنات في نوع المخاوف الشائعة ، ومدى جدوي الفنيات العلاجية المستخدمة في التدخل العلاجي مع ذوات الإعاقة العقلية القابلات للتعلم.
٢. اجراء دراسات تختبر مدى فعالية برامج تدريبية وعلاجية لبحث مشكلات واضطرابات انفعالية وسلوكية أخرى تشيع لدى ذوي الإعاقة العقلية واجراء تدخلات علاجية لمواجهتها.
٣. اجراء دراسات تستخدم فنيات علاجية أخرى توظف التوجهات المعرفية والمعرفية السلوكية لخفض المخاوف أو الإضطرابات الانفعالية والسلوكية الشائعة لدى ذوي الإعاقة العقلية.

المراجع

البلاح، خالد عوض (٢٠١٦). الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، الدمام ، مكتبة المتنبي.

جنيد، جنيد فخر الدين ؛ اللالا، صائب كامل (٢٠٠٦). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، المدينة المنورة، مكتبة دار الزمان.

حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). الارشاد النفسي : النظرية – التطبيق – التكنولوجيا، عمان، دار الفكر.

شريت، أشرف عبد الغني (٢٠٠٨). الطفل المعاق عقلياً "سلوكه ومخاوفه". القاهرة ، دار حورس الدولية للنشر والتوزيع.

شريت، أشرف محمد عبد الغني (١٩٩٦). دراسة امبيريقية كلينيكية لبعض مخاوف الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة الطفولة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أسيوط.

شمس، فوزية حسين عبد الله (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيف حدة بعض المخاوف المرضية لدي عينة من تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة التأسيسية بدولة الأمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

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

كاشف، إيمان فواد (٢٠٠). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض حدة بعض المخاوف المرضية لدي المعاقين بصرياً، المؤتمر العلمي السنوي العاشر لكلية التربية جامعة حلوان "التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي"، ١٣-١٤ مارس.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الاعاقات العقلية، القاهرة، دار الرشاد.

مرسي، محمد كمال (١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي، الكويت، دار القلم.

ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٢) . مشكلات طفل الروضة، عمان، دار الفكر.

منصور، السيد كامل (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى بعض المخاوف المرضية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

هبد، منى محمد إبراهيم علي (٢٠٠٢). دراسة فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض المخاوف الشائعة لدى أطفال المؤسسات الاجتماعية (٤-٦) سنوات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

وولمان، ب. ب. (١٩٩١) . مخاوف الأطفال، ترجمة محمد عبد الظاهر الطيب، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). 5th Edition, ,Washington DC , American Psychiatric Association (APA).

Crawford ,S. S. (1995). Intensity and frequency of children›s fears. A Dissertation Submitted in Partial Fullfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy , Faculty of Graduate School , University of North Carolina.

Davis E. ; Saeed , S. A. ; Antonacci , D. J. (2008). Anxiety disorders in persons with developmental disabilities: Empirically informed diagnosis and treatment reviews literature on anxiety disorders. Psychiatric, vol. 79 , pp. 249-263.

Davis, T. E. ; Kurtz , P. F. ; Gardner, A. W. , & Carman , N. B. (2007). Cognitive behavior treatment for specific phobias with a child demonstrating sever problem behavior and developmental delays. Paper Presented at the 32nd Annual Meeting of the Association for Behavior Analysis , Atlanta , GA.

Duff,R. ; La Rocca ,J.; Lizzet,A. ; Martin,P.; Pearce,L.; Williams , M ; Peck-Connie L. (1981). A comparison of the fears of mildly retarded adults with children of their mental age and chronological age matched controls. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, vol. 12(2), pp.121-124.

Dykens , E.M. (2003). Anxiety, fears and phobias in persons with Williams syndrome. Developmental Neuropsychology, vol.23 (1-2), pp.291-316.

Evans,D., Canaver,K. , Maccubbin,E.; Taga, K. (2005). The Fears, Phobias and Anxieties of Children with Autism

Spectrum Disorders and Down Syndrome: Comparisons with Developmentally and Chronologically Age Matched Children. Child Psychiatry and Human Development, vol.36 (1), pp.3-26.

Gollone , E.I. ; Cummins. R.A.; King, N.J. (1996). Self-reported fears: A comparison study of youth s with and without an intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, vol.40 (3) , pp.227-240.

Gullone, E. , King,N. , Commins,R.A. (1996). Fears of youth with mental retardation: Psychometric evaluation of fear survey schedule for children-II (FSSC-II). Research in Developmental Disabilities, vol. 17(4), pp.269-284.

Gullone,E. , Clayton ,V., Cummins,R. , King , N. (1995). Adaptive behavior in children and adolescents with and without an intellectual disability: Relationships with fear and anxiety. Behaviour Change, vol. 12(4), pp.227-237.

Huijun , L. ; Bridgewater. ; Qian ,L. (2008). Fear of failure and criticism among students having mild retardation: How much do we know?. International Journal of Behavioral Consultation & Therapy, vol.4 (2), pp.120-129.

Huijun , L.(2003). Fears and related anxieties in children having a disabilities. A Dissertation Submitted In partial Fulfillment of the Requirements Doctor of Philosophy In the Graduate College , The University of Arizona.

King , N.J. Josephs , A. , Gullone, E. (1994). Assessing the fears of children with disability using the Revised Fear Survey Schedule for Children: A comparative study. British Journal of Medical Psychology, vol.67 (4), pp.377-386.

King, N. (1990). Fears and phobias in children and adolescents with intellectual disabilities: Assessment and intervention strategies. Australia and New Zealand Journal of Disabilities, vol.16 (2), 97-108.

Li , H. , Morris , R. (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild mental retardation. Research in Developmental Disabilities, vol.35 (5), pp.445-457.

Matson ,J.L. , (1991). Assessment and treatment of clinical fears in mentally retarded children. Journal of Applied Behavior Analysis , vol. 14 (3) , 287-294.

Muris.P. ; Merckelbach,H. ; Luijten , M. (2002). The connection between cognitive development and specific fears and worries in normal children and children with below-average intellectual abilities: A preliminary study. Behaviour Research and Therapy, vol.40 (1), pp37-56.

Ramirez,S.Z.; Kratochwill,T.R. (1997). Self-reported fears in children with and without montal retardation. Mental Retardation, vol.35 (2), pp.83-92.

Ricciardi,J. ; Luiselli , J.K. ; Camare , M. (2006). Shaping approach responses as intervention for specific phobia in a child with autism. Journal of Applied Behavior Analysis , 39 (4) , 445-448.

Siyao, D. ; Jaaniste,T.; Champion G. D. and Yap, C.S.L. , (2008). Theories of fear acquisition: The development of needle phobia in children. Pediatric Pain Letter , Vol. 10 (2) , 13-17.

Tonnsen ,B.L. ; Shinkareva S. V. ; Svetlana ,V. ; Deal,S.C. ; Hatton , D. ; Roberts J.E. (2013). Bio-behavioral indicators of social fear in young children with Fragil X Syndrome. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, vol.18 (6), pp.447-459.

Turner ,R. ; Green, K. (2015). Overcoming fear with peer support. Learning Disability Practice, vol. 18(6), pp.14-19..

Vandenberg,B. (1993). Fears and related children. Psychological Reports, vol.72 (2), pp.473-474.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات بالفصول الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك

د. رانيا الصاوي عبده عبد القوي
أستاذ الصحة النفسية المشارك
جامعة القصيم- كلية الآداب والعلوم بالبدائع

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات بمدينة تبوك، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة قوامها (٦٠) طالبة، حددت بمعامل ذكاء (٥٥-٧٠)، تراوحت أعمارهن بين (١١-١٤) سنة، وقامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح عليهن لصالح القياس البعدي، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية في (الدراسة التتبعية)، وقد تمت مناقشة النتائج وسرد عدد من التوصيات والبحوث العلمية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي - ذوات الإعاقة الفكرية - المهارات النفسية والاجتماعية.

Effectiveness of a training program for the development of some of the psychological and social skills for the intellectual disabled merged female students in intellectual education programs in Tabuk

Dr.Rania Al-Sawi Abdou Abd El Kawi

Abstract:

The main aim of this study was to develop a training program for the development of some of the psychological and social skills for the mentally disabled merged female students in intellectual education programs in Tabuk. The researcher used the experimental method on a sample of (60) female students, identified as intelligent by (50-70) degrees, between the ages of (11-14) years. The researcher designed study tools , and the results showed that there were statistically significant differences in the level of skills, psychological and social development of the mentally disabled female students in the experimental and control groups after the completion of the application of the program to the experimental group. In addition, there were statistically significant differences in the level of the psychological and social skills development for the mentally disabled female students before and after the application of the proposed program on the side of post-measurement. also, there were no statistically significant differences in the level of the psychological and social skills development for the mentally disabled female students in the experimental group (in the tracing study). Finally, the study findings were fully discussed and a number of recommendations and research papers was suggested.

Keywords: Training program - intellectual disabled female students- Psychological and social skills.

مقدمة

احتل موضوع الإعاقة الفكرية حيزًا كبيرًا من اهتمامات الآباء والمربين والباحثين، وتمثل ذلك الاهتمام في الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع بمختلف المجالات التربوية والنفسية، حيث أن رعاية ذوات الإعاقة الفكرية تضمنت محاولة الإجابة عن سؤال مهم وهو كيف نستطيع عن طريق التربية والتعليم أن نكسب هؤلاء الطالبات بعض مهارات التوافق النفسي والاجتماعي؟.

الباحثة هنا لا تقصد إخضاع هؤلاء الطالبات لتنفيذ الأوامر بطريقة آلية بل المقصود بالتوافق النفسي والاجتماعي هو إعداد تلك الطالبات للحياة بما يتلاءم مع إمكانياتهن العقلية المحدودة التي تجعلهن أكثر قدرة على التكيف للمواقف النفسية والاجتماعية المختلفة معتمدات على أنفسهن، كما أشارت دراسات كل من: أكبر (٢٠٠٦)؛ الحميضي (٢٠٠٤)؛ الدخيل (٢٠٠٦)؛ Heflin, L., (2007); Richard, (2002); Whatley, (2006) أن اكتساب سلوكيات التكيف النفسي والاجتماعي تنمي قدرات ذوات الإعاقة الفكرية.

لعل مجتمعنا العربي بوجه عام، والمجتمع السعودي بوجه خاص أحوج ما يمكن إلى الاعتماد على القوة الذاتية من أبنائه، ولقد حظيت المملكة العربية السعودية بخطوات واسعة في مجال البحوث التي اهتمت بذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنه مازال هناك أوجه قصور في مجال البرامج التدريبية والإرشادية لتنمية مهارات الرعاية النف سية والاجتماعية كغيرها من بعض الدول لتحقيق أقصى درجة من السلوك التكيفي لذوات الإعاقة الفكرية وفق قدراتهن، وإذا كانت برامج الرعاية النفسية والاجتماعية قد أصبحت واجباً من واجبات المجتمع نحوهم فان نجاح مثل هذه البرامج يعتمد إلى حد كبير على طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريب وما ترتب على هذا التدريب من نتائج وآثار تستطيع أن تسهم في إكساب الطالبة ذات الإعاقة الفكرية بعض من المهارات النفسية والاجتماعية والأنشطة المختلفة لزيادة مساعدتها في الحياة، من ثم يصبح المجتمع دائمًا في حاجة ملحة إلى الرعاية النفسية والاجتماعية لذوي الإعاقة من قبل الباحثين والتربويين القائمين على رعاية ذوي الإعاقة كما أشار كل من: الروسان (٢٠٠٦)؛ المضحي (٢٠٠٢)؛ هويدي (٢٠٠٤) يحيى (٢٠٠٦)؛ Hansen, (2008); Heflin, (2007); Idol,

(2006); Luckasson,R. et al,(2002); Mc Cain, (2005); Putnam, (2008); Richard, (2002 Smith, (2006); لذا فقد تسابقت المجتمعات المتحضرة في محاولة لوضع حلول لتلك المشكلة، انطلاقا من أن اهتمام أي مجتمع بالأطفال المعوقين هي إحدى مؤشرات ومعايير الحكم على مدى تقدم هذا المجتمع ورقيه.

وبما أنه يصعب اكتساب المهارات النفسية والاجتماعية بشكل تلقائي وسهولة من قبل الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية كما أشار كل من: المضحي(٢٠٠٢)؛ الحميضي (٢٠٠٤)؛ Whatley, (2006) Heflin, (2007)، من هنا برزت أهمية البرامج التدريبية الذهنية السلوكية التي استهدفت تنمية المهارات النفسية والاجتماعية لهذه الفئة باستخدام فنيات علم النفس المختلفة والتي يأتي في مقدمتها البرامج التدريبية الحديثة، والباحثة في هذا البحث سعت إلى تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لعينة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة من خلال برنامج ذهني سلوكي يعتمد نظريا وتطبيقيا على مخرجات المدرسة السلوكية المعرفية، من خلال استخدام فنيات هذه المدرسة كالتعزيز الاجتماعي، النمذجة، أداء الأدوار، التلقين، التكرار، المشاركة الجماعية، التعزيز المادي وانتقال الخبرة.

فتدريب ذوات الإعاقة الفكرية على الاستجابة فقط ليس كافيا، حيث أنهن إذا ما تلقين تدريبا جيدا على مهارات وأعمال تناسب قدراتهن وإمكانياتهن تكون لهن عون في مواجهه وأداء أهم متطلبات حياتهن، كما يمكن مساعدة الطالبة ذات الإعاقة الفكرية على الشعور بالكفاءة والفاعلية من خلال إكسابها العديد من المهارات التي تشعرها بأن لها دور وقيمة ومن ثّم تعتمد على نفسها فتقل من اعتمادها على الآخرين، وتحظى بتقديرهم واحترامهم، مما يساعدها على مواجهة الواقع الذي تعيش فيه بشكل أفضل.

في ضوء ذلك جاءت فكرة هذا البحث التي تتناول فعالية برنامج تدريبي يعتمد على فنيات المدرسة السلوكية المعرفية في تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

في ضوء التراث السيكولوجي لوحظ أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين بالمدارس يواجهون العديد من التحديات والصعوبات على المستوى الأكاديمي والنفسي والاجتماعي كما أشار كل من : (Mc Mahon, 1996، Ridsdale,, and Thompeon, 2002، Mc Cain, 2005، Bildt, 2005، Whatley, 2006، Heflin, 2007، Schmidt, 2008،Hansen, 2008) ، وانطلاقا من أهمية تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية كأحد المتطلبات الضرورية لتكيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية مع متغيرات العصر، فقد وضعت الباحثة برنامج تدريبي ذهني سلوكي لتنمية هذه المهارات يتضمن العديد من المهارات التي تساعد على ترجمة تلك المهارات إلى سلوك ممارس، حيث يسهم في مساعدة طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية على التعامل مع مفردات الحياة اليومية، واستمرار لتنمية مهاراتهن بعد فترة المتابعة لمسايرة الحاجات والمطالب الشخصية التي تؤثر إيجابيًا على مهارات الحياة لديهن، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال الرئيس وهو: ما مدى فعالية برنامج تدريبي ذهني سلوكي في تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة اللاتي تعانين من نقص في هذه المهارات داخل المدرسة؟ وانبثق من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية كالآتي:

(١) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

(٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح عليهن؟

(٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وبعد شهرين من تطبيقه عليهن (الدراسة التتبعية) ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي ذهني سلوكي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة التي تساعدهن على التوافق النفسي والاجتماعي في الحياة، وانبثق من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

(١) التعرف على وجود فروق في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) التعرف على وجود فروق في المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح عليهن لصالح القياس البعدي.

(٣) التعرف على وجود فروق في المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة وبعد شهرين من تطبيقه عليهن (الدراسة التتبعية).

أهمية البحث:

لم تعد الطالبات ذوات الإعاقة بصفة عامة وذوات الإعاقة الفكرية بصفة خاصة كما كان في الماضي عبئا على المجتمع، بل أصبحن عضوات عاملات يتمتعن بكافة الحقوق وعليهن العديد من الواجبات، فيعّد تصميم برنامج تدريبي يعتمد على فنيات البرنامج التدريبي الذهني السلوكي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية أمرا مهمًا يحتاج إلى مزيد من المرونة، وتتحقق هذه المرونة بتوسيع نطاق إطار مفاهيم المهارات الاجتماعية والنفسية لتشمل التدريب على تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، التعايش مع الصراعات، مهارة رعاية الذات، المهارات المتعلقة بأداء الأعمال، مهارات التواصل، استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، القدرة على إدارة المشاعر وكيفية التعامل مع الإساءة والصدمات المؤلمة، كما أشار كل من: (القحطاني،٢٠٠٠م، السرطاوي، ٢٠٠١م، مطر، ٢٠٠١م، المضحي، ٢٠٠٢م، Pielecki,.، Marshall, 2004، Whatley, 2006، Putnam ,2008، Hansen, 2008)، من هنا برزت أهمية البحث فيما يلي:

ـ أهمية نظرية:

(١) قلة الدراسات التجريبية التي اهتمت بتنمية المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات داخل المدرسة بفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدرسة العادية.

(٢) إثراء مجال الدراسات النفسية التي تهتم بمجال الرعاية النفسية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية ببرنامج تدريبي ذهني سلوكي لذوات الإعاقة الفكرية، وبالتالي سيفتح مجالاً لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

ـ أهمية تطبيقية:

(١) يقدم هذا البحث برنامجًا يمكن استخدامه في تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية داخل المدرسة، وبالتالي فهذا البرنامج يمكن توظيفه ليكون صالحا للاستخدام في المؤسسات المختلفة مثل: المعاهد الفكرية والعيادات السلوكية.

(٢) توفير الرعاية النفسية والاجتماعية من خلال برنامج تدريبي ذهني سلوكي لذوات الإعاقة الفكرية يجعلهن قادرات على التعبير عن أنفسهن والتواصل مع الآخرين وفق قدراتهن الفكرية.

(٣) الاستفادة من نتائج هذا البحث في مجال التأهيل النفسي لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية كذلك مساعدتهن على عملية التوافق النفسي والاجتماعي وفق قدراتهن.

الإطار النظري:

١ـ ذوات الإعاقة الفكرية:

الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتسم بقصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الاجتماعي، والمهارات التكيفية والاجتماعية والعملية التي تظهر قبل سن الثامنة عشر، كما أشار كل من: الروسان (٢٠٠٦)؛ الهجرسي (٢٠٠٢)؛ هويدي (٢٠٠٤)؛ يحيى (٢٠٠٦) Luckasson et al. (2002); Richard. (2002);Smith, (2006) أن ذا الإعاقة الفكرية البسيطة ويتراوح معامل ذكائهم (٥٠-٧٠) ويتوقف النمو

العقلي عندهم عند مستوى معين، كما أشارت هذه الدراسات انه يمكن للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية أن يستفدن من البرامج التعليمية العادية حيث يستطعن تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، إلا أن التقدم لديهن بطئ وتظهر لديهن صعوبات رئيسية في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة، وهناك العديد من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تمتاز بها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية كنقص الميول والاهتمامات، عدم تحمل المسؤولية، الانسحاب، العدوان، اضطرابات مفهوم الذات، والأهم من ذلك ضعف القدرة على التكيف النفسي الاجتماعي، فكلما زادت درجة الإعاقة ضعف السلوك التكيفي لديهن.

ولقد صدر احدث تعريف أشارت إليه الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (AAIDD.,2008) وهو التعريف الإجرائي الذي تتبناه البحث الراهن وهي أنها إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره، وتتمثل المهارات المعرفية في: اللغة والقراءة والكتابة، الوقت، النقود، الأعداد والتوجيه الذاتي، وتشمل المهارات الاجتماعية: العلاقات الاجتماعية، المسؤولية الاجتماعية، تقدير الذات، حل المشكلات الاجتماعية، وإتباع التعليمات، أما المهارات العملية فهي: مهارات الحياة اليومية (العناية بالذات)، المهارات المهنية، الرعاية الصحية، السفر والتنقل، السلامة العامة، استخدام النقود، استخدام الهاتف.

٢ـ البرنامج التدريبي الذهني السلوكي:

هناك العديد من الباحثين بدوي (١٩٨٠، ص ٢٠٥)؛ كرم الدين (١٩٩٥) الذين أشاروا إلى تعريف البرنامج الذهني السلوكي وتتفق معهم الباحثة في التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي الذهني السلوكي بانه برنامج مخطط منظم مبني على القواعد العلمية استند إلى مبادئ وفنيات المستمدة من المدرسة السلوكية المعرفية لتقديم الخدمات والتدريبات المباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات التدريبية التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة.

٣ـ المهارات النفسية والاجتماعية:

التزمت الباحثة في البحث الراهن بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة ذات الإعاقة الفكرية على مقياس تقدير المهارات النفسية والاجتماعية المستخدم في البحث الراهن، حيث أنها أشارت إلى عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً تتدرب عليها الطالبة إلى درجة الإتقان (حيث تكرارها بكفاءة في المواقف المشابهة) والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال مواقف أثناء اليوم الدراسي والتي من شأنها أن تنعكس إيجابيا عليها في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجالها النفسي.

دراسات سابقة:

أشارت الدراسات السابقة لأهمية البرامج الإرشادية والتدريبية للطلاب المعوقين عقليا الملحقين بالمدارس العادية لتنمية سلوكهم التكيفي ومهاراتهم الحياتية ليكونوا أكثر توافق مع أنفسهم ومع البيئة التي يعيشون فيها. وتم عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية معاً ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، ثم استخلاص بعض الملاحظات التي سوف يتم مراعاتها في البحث الحالي.

استهدفت دراسة Elliott, (2002) التي أجريت على (١١) مراهقًا ومراهقة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمعاهد التربية الفكرية، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٥) سنة، وطبق عليهم جميعا برنامج في المهارات الاجتماعية مدته عشر أسابيع وقد تضمن البرنامج بعض الأنشطة كمهارات الاستماع، التواصل البصري، فهم لغة الجسم وتوكيد الذات، وأشارت النتائج أن تقييم المعلم البعدي اظهر أن أفراد العينة تحسنوا بشكل ملحوظ.

وتناولت دراسة الحميضي)٢٠٠٤) التعرف على فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين عانوا من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة واشتملت عينة الدراسة (١٦) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٢) سنة، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجات المهارات الاجتماعية لصالح عينة الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.

بينما هدفت دراسة كل من Bildt, Sytema, Kraijer, Sparrow & Minderaa, (2005) إلى التعرف على العلاقة السببية بين مستوى المهارات التكيفية والمشاكل السلوكية، ودور كل منهما في تحديد مستوى التعليم لدى التلميذ المعاق عقليا، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم بين (٧- ١٨) سنة وتراوح مستوى ذكائهم من (٦١– ٧٠) حسب مقياس وكسلر للذكاء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية تم تدريبهم على مهارات الحياة اليومية وحصلوا على الرعاية الذاتية، وتم استخدام مقياس فايلاند للسلوك التكيفي، مقياس قائمة المشكلات، ومقياس السلوك التوحدي، كشفت نتائج الدراسة أن أداء كل من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الشديدة على مقياس فايلاند للسلوك التكيفي قل بشكل دال في مجال تكوين العلاقات الشخصية والاجتماعية لصالح التلاميذ ذوي الصعوبات البسيطة.

كما سعت دراسة الدخيل (٢٠٠٦) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدمج التربوي لفئة التخلف العقلي بدرجة بسيطة في رفع مستوى سلوكهم التكيفي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠(طالب وطالبة من ذوي التخلف العقلي البسيط والملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في التعليم العام، تم استخدام مقياس السلوك التكيفي، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، توصلت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات النمو اللغوي، والأداء الوظيفي، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني– الاقتصادي، الأداء الاجتماعي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة العجمي (٢٠٠٧) معرفة الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها في منطقة الرياض التعليمية، تكونت عينة الدراسة من(٨٦) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس السلوك التكيفي الذي أعدته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها لصالح العينة التجريبية.

بينما تناول المالكي (٢٠٠٨) دراسة مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض هدفت الدراسة إلى مقارنة مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٢) سنة وتراوحت درجات ذكائهم بين (٥٠: ٧٠) من ذوي التخلف العقلي البسيط، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

فقد قامت خير الله (٢٠١٠) بدراسة فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعوقين عقليا، سعت الدراسة إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية بأبعادها (المهارات المعرفية الأكاديمية- المهارات الانفعالية– مهارات الوعي الاجتماعي- مهارة القدرة على حل المشكلات) لدى المعوقين عقليا ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) سنوات من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المعوقين عقليا، برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية أفراد هذه الفئة، استمارة تقيم ومتابعة للكفاءة الاجتماعية، خلصت النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج واستمر تأثير البرنامج في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده الفرعية (المعارف، القدرة على حل المشكلات، الأداء، التوافق النفسي).

في ضوء ما عرضته الباحثة من دراسات سابقة أمكن رصد بعض الملاحظات التي عمدت الباحثة مراعاتها في البحث الراهن، وهي:

(١) أشارت بعض الدراسات التجريبية ومنها (Elliott, C.,2002) الحميضي، ٢٠٠٤م، خير الله، ٢٠١٠م) إلى أهمية البرامج السلوكية التي استهدفت تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لتحسين درجة تفاعلهم الاجتماعي والنفسي الإيجابي مع الآخرين في المنزل والمدرسة والمجتمع بشكل عام ليحققوا قدرا معقولا من القبول الاجتماعي.

(٢) أكدت دراسة (Bildt, A.D., et al 2005) على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لخفض درجة بعض المشكلات السلوكية.

(٣) أمكن قياس مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية وتحويل هذا المفهوم الكيفي إلى كمي، واستخدامه ضمن مؤشرات الإعاقة العقلية، لتشخيصها تمهيدا لتلبية احتياجات هذه الفئة الخاصة، كما هو في دراسة (بخش، ٢٠٠٢م، القاسمي، ٢٠٠٣م، أكبر، ٢٠٠٦م، العجمي، ٢٠٠٧م)

(٤) اختلف الأفراد المعوقون عقليا فيما بينهم في المهارات التي تكفل لهم الرعاية النفسية والاجتماعية وهذا يعني أن هذه المهارات تختلف تبعا لشدة، ونوع، ودرجة الإعاقة، كما في دراسة (مطر، ٢٠٠١م، المالكي، ٢٠٠٨م)

(٥) هناك ارتباط دال بين مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية والعمليات المعرفية التي يستدل من خلالها على القدرات العقلية، كالذاكرة والإدراك البصري والسمعي، كما أشارت دراسة (أكبر، ٢٠٠٦م).

(٦) هناك تداخل بين تقديرات الأسرة وتقديرات المعلمين، لمهارات الرعاية النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تقدم للمعاقات فكريا بالمرحلة المتوسطة، ويظهر ذلك في دراسة (الموسى، ٢٠٠٧م).

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

(١) هدف البحث الحالي بشكل رئيس لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية داخل المدرسة التي تطبق نظام الدمج بالمملكة العربية السعودية بينما هدفت الدراسات السابقة إلى تنمية السلوك التكيفي أو المهارات الاجتماعية داخل المدرسة بوجه عام أو داخل المجتمع المحلي.

(٢) أجري البحث الحالي على عينة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في الفصول الملحقة بمدرسة عادية التي تهتم بتطبيق نظام الدمج بينما أجريت العديد من الدراسات (Elliott, C.,2002،خير الله، ٢٠١٠م) على معاهد التربية الفكرية والتي تهتم بتطبيق نموذج قديم المعروف بالعزل.

(٣) يختلف البرنامج الذهني السلوكي في البحث الحالي عن البرامج المستخدمة سابقاً من عدة نواحي:

(أ) يتكون البرنامج الذهني السلوكي في البحث الحالي والذي استهدف تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة من ثلاث برامج فرعية وهي:

- البرنامج الخاص بالجلسات التدريبية والتي تتضمن عشرون جلسة تدريبية تحتوي على أنشطة متعددة لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية.
- البرنامج الخاص بالتعزيز بالبطاقات لتعزيز الطفل اجتماعيا ونفسيا والتي تحوي كل منها صورة لطفل أو مجموعة من الأطفال وهم يؤدون بعض المهارات الاجتماعية والنفسية مثل صورة لطفل يرفع إصبعه للاستئذان من المعلم، أو طفل يصافح زملائه...الخ
- البرنامج الخاص بالتعزيز في المنزل عن طريق جداول التعزيز السلوكية والتي تتضمن أنشطة متعددة كالنوم مبكرا، مصافحة الضيوف، المساعدة في بعض الأعمال المنزلية...الخ، وهذه الجداول تستخدم من قبل الأسرة في المنزل بهدف تعميم بعض المهارات النفسية والاجتماعية التي تعلمتها الطالبة داخل نطاق الجلسات حتى تصبح راسخة لدى الطالبة.

(ب) اختلف البرنامج الذهني السلوكي في البحث الحالي عن البرامج في الدراسات السابقة من حيث الوقت المخصص لكل جلسة، حيث كانت هناك مرونة من الباحثة في زيادة بعض الجلسات بالوقت تتراوح الزيادة من (١٠-١٥) دقيقة بالاتفاق مع إدارة المدرسة حسب نوع النشاط التي تمارسه الطالبة أثناء الجلسة.

(ج) تميز البرنامج الذهني السلوكي بهذا البحث انه خصص جلستين تثقيفيتين لأولياء الأمور ومنسوبي المدرسة (المعلمين وإدارة المدرسة) حول: أساليب التنشئة النفسية والاجتماعية السلبية والإيجابية للطالبات في هذه المرحلة العمرية، فنيات تعديل السلوك، شرح مبسط لفكرة البرنامج والدور المخصص لكل فرد ذي علاقة بالطالبة خلال فترة البرنامج، وتمت الإشارة إلى هذا في الوصف التفصيلي للبرنامج بالملاحق.

فروض البحث:

من خلال الإطار النظري ومفاهيم البحث وأهميتها وأهدافها، صاغت الباحثة الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير في مشكلة البحث من أسئلة وهي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح عليهن لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة وبعد شهرين من تطبيقه عليهن (الدراسة التتبعية).

الإجراءات المنهجية للبحث

(أ) منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي نظرا لمناسبته لطبيعة البحث الذي استهدف التعرف على فعالية برنامج تدريبي ذهني سلوكي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

(ب) عينة البحث:

اختيرت عينة البحث الراهن من مدرسة المتوسطة الأولى التي اشتملت على (١٢٠) طالبة والتي يطبق فيها نظام الدمج المكاني، وتكونت عينة البحث الحالي من (٦٠) طالبة بالمرحلة المتوسطة من المنتظمات بفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدرسة المتوسطة الأولى بمنطقة تبوك ممن تعانين من نقص المهارات النفسية والاجتماعية داخل المدرسة وفقا للمقياس المستخدم بالبحث، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، وتم اختيارهن بالطريقة العمدية وفقا للخطوات التالية:

(١) قامت الباحثة بزيارة قسم التربية الخاصة التابع لإدارة التعليم بتبوك وحصلت منهم على قائمة بأسماء المدارس المتوسطة التي تتضمن فصول تربية فكرية تتضمن طالبات معاقات عقليا، واختارت الباحثة مدرسة المتوسطة أولى بمنطقة تبوك وفقا لترشيح المشرفين بالإدارة التعليمية وبعد زيارة الباحثة للمدرسة وجدت مساندة إدارية من قبل إدارة المدرسة ومشرفيها واستعداد المعلمين للتعاون التام مع الباحثة وتوفير الإمكانات التي تسهل تطبيق البرنامج التدريبي الذهني السلوكي من (وجود ساحة كبيرة في فناء المدرسة، غرفة وسائل تعليمية، وغرفة لأخصائي التربية الخاصة).

(٢) أجرت الباحثة مسحا مبدئيا على كل الطالبات بالمدرسة (الفرقة الأولى- الفرقة الثانية- الفرقة الثالثة) بالتعاون مع أخصائية التربية الخاصة بالمدرسة من خلال مراجعة سجلات الطالبات لاختيار عينة البحث والتي حددتها الباحثة بالاتي: تتراوح أعمارهن بين (١١-١٤) سنة – أن تتراوح معدلات الذكاء بين (٥٥-٧٠) - لا توجد لديهن إعاقات أخرى (حركية، سمعية، بصرية، لغوية).

(٣) أخذت الباحثة موافقة كتابية لأولياء الأمور للطالبات المشاركات في البرنامج وتعبئة نموذج لوسيلة الاتصال بأولياء الأمور.

(٤) طبق مقياس تقدير المهارات النفسية والاجتماعية من إعداد الباحثة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بعد تقنينه للتأكد من صدقه وثباته (سيشار إلى ذلك تفصيلا بالأدوات)، واستبعاد الطالبات اللاتي لم تنطبق عليهن الشروط التي وضعتها الباحثة.

(٥) قسمت الباحثة أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة قدر الإمكان في عدد من المتغيرات (الصف الدراسي- العمر- معامل الذكاء- درجة المهارات الاجتماعية) بطريقة كمية باستخدام اختبار (T.Test)، ويتضح من الجدول(١) النتائج المتعلقة بالتحليل الكمي الخاص بالفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر، معامل الذكاء، درجة المهارات النفسية والاجتماعية.

جدول (١)

قيمة (T.Test) ودلالتها للفرق بين متوسطات درجة المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة T.Test	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	٣٠	١٣,٦٩	١١,٩٧	٠٠,٢٥	غير دال
	الضابطة	٣٠	١٣,٣١	١٠,٥٠		
معامل الذكاء	التجريبية	٣٠	٦٧,٣٨	١٢,٣٧	٠٠,٢٨	غير دال
	الضابطة	٣٠	٦٨,٦٣	١١,٥٥		
درجة المهارات النفسية والاجتماعية	التجريبية	٣٠	١٣٠,٥٦	٩,٦٦	٠,٧٩	غير دال
	الضابطة	٣٠	١٣٢,٤٤	١٠,١٤		

ت الجدولية عند (ن-١)،٠,٠١ =٢,٥٤، ٠,٠٥ = ١,٧٣

اتضح من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر حيث بلغت قيمة (T.Test) ٠,٢٥ وهي غير دالة إحصائيا، بينما أشارت قيمة (T.Test) في معامل الذكاء (٠,٢٨) وهي غير دالة إحصائيا، وأوضحت قيمة (T.Test) لدرجة المهارات النفسية والاجتماعية (٠,٣٥) وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على تجانس المجموعة التجريبية والضابطة.

(ج) أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات والمقاييس النفسية الآتية:

١. **استبيان استكشافي للتعرف على مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية التي تتناسب مع طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية. إعداد الباحثة**
٢. **مقياس تقدير مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية. (إعداد: الباحثة)**
٣. **برنامج تدريبي ذهني سلوكي لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية لتنمية بعض مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية. (من إعداد الباحثة)،**

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات والمقاييس المستخدمة في البحث الحالي:

١ـ استبيان استكشافي للتعرف على مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية التي تتناسب مع طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية. إعداد الباحثة

وصف الاستبيان: في ضوء المراجع العلمية والدراسات النظرية الخاصة بمهارات الرعاية النفسية والاجتماعية التي تناسبت مع طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية (Elliott, C.,2002؛ Richard. P.,2002، الحميضي،٢٠٠٤م، Whatley, G.D.,2006، الدخيل،٢٠٠٦م، العجمي، ٢٠٠٧م، المالكي،٢٠٠٨م، Putnam ,J.W,2008، خير الله، ٢٠١٠م) وعن طريق المقابلة الشخصية لأولياء الأمور والمشرفين والمدربين في هذا المجال فقد تم تحديد بعض مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية والتي تتناسب مع عينة البحث، وقد تضمن الاستبيان مهارتين أساسيتين: وهما المهارة النفسية والمهارة الاجتماعية، تم عرض الاستبيان الاستكشافي على عدد (٥) من المتخصصين في مجال الإعاقة الذهنية وبعض المسئولين والمدربين في معاهد التربية الفكرية وذلك للتعرف على بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية.

٢ـ مقياس تقدير مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية. (إعداد: الباحثة)

وصف المقياس: اشتمل على (٨٠) فقرة مثلت كل منها سلوكا نفسيا واجتماعيا مقبول تظهره الطالبة داخل المدرسة، وتضمنت الفقرات بعدين أساسيين هما:

أـ **المهارات النفسية**: لتنمية ثقة الطالبات بأنفسهن وترغيب الطالبة بالتعاون مع الآخرين بالبيت والمدرسة وتنمية حب المدرسة، وزيادة دافعية الطالبة لتكوين صداقات جديدة، كذلك تنمية قدرة الطالبة على حل المشكلات الحياتية البسيطة واكتشاف القدرات الكامنة لدى الطالبة، مهارة رعاية الذات (تعبر عن قدرة الطالبة ذات الإعاقة الفكرية على رعاية ذاتها باستقلاليه في حدود ما تسمح به قدراتها).

بـ **المهارات الاجتماعية**: ذات الصلة بأداء الأعمال (تكملها، متابعة التوجيهات، أنشطة الجماعة، العمل المستقل، التركيز على المهمة، الأداء في حضرة الآخرين، كفاءة العمل)، تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين من

خلال القدرة على تكوين علاقات وصداقات جديدة وقدرة الطالبة على التعامل والتفاهم مع الآخرين، ومساعدة الطالبة على التواصل الإيجابي مع الآخرين في المدرسة والمنزل، كذلك إكساب الطالبة خصائص إيجابية كالتعاون والحب والتضحية وترسيخ حب العمل لدى الطالبات.

- **طريقة الإجابة عن المقياس**:

اعتمدت الإجابة عن بنود المقياس على أسلوب التقدير ولهذا لجأت الباحثة إلى معلمات على صلة وثيقة بالطالبات في مواقف متعددة حتى تضمن الباحثة تقديرا صادقا للطالبة، وعليه يجب ألا تقل فترة معرفة المعلمة بالطالبات عن ستة أسابيع على الأقل من التعامل في حجرة الدراسة.

- **صدق المقياس**: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أ- **الصدق التمييزي** :

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين في صورته التي توصلت إليها بعد عرضه على المحكمين، وتم رصد درجات أفراد العينة على المقياس مرتبة ترتيبا تنازليا، وتم اختيار أعلى (٢٠٪) على المقياس وأدنى (٢٠٪) على المقياس، وتم حساب المعامل العلوي والمعامل السفلي وإيجاد معامل الارتباط الثنائي بين الأعلى والأدنى مع الاستعانة بجداول فلانا جان، وقد تم استبعاد المفردات التي حصلت على معامل ارتباط اقل من (٠,٤١) وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٨٠) فقرة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي**:

لتحديد مقدار الاتساق بين فقرات المقياس قبل استخدامه ومدى ارتباط الفقرات المكونة لكل بعد مع درجته مع التأكد من عدم التداخل بين فقرات كل جانب على حده أو التداخل بين فقرات المقياس ككل.. ثم تماسك المقياس ككل من خلال الآتي:

- **الاتساق الداخلي للمقياس ككل**: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل فقرة على حده، ودرجاتهم الكلية للمقياس، وذلك بهدف حذف الفقرات التي لا تظهر ارتباطا عاليا بالمقياس ككل باعتبارها لا تتمتع بقدر كاف من الصدق والصلاحية، واقتصرت الباحثة على الفقرات التي لها قيمة ارتباطيه عالية تتراوح بين (٠,٥١،٠,٧٦) وأنها جميعا دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل

أن تلك الفقرات متناسقة ومتماسكة فيما بينها، وبهذا تحققت الباحثة من عدم التداخل بين فقرات المقياس ككل، فقد انخفضت معاملات الارتباط بينها، بينما ارتفعت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس.

- **الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي على حده**: تم حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرة بدرجات البعد الفرعي الذي تنتمي إليه، لدى جميع أفراد العينة، وتبين أن هذه المعاملات تتراوح بين (٠,٤٩، ٠,٧٢) وان كل منها دال عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى اتساق مفردات كل بعد داخليا مع بعضها البعض.

- **اتساق بعدي المقياس فيما بينهما من جهة وبالمقياس ككل من جهة أخرى**: تم حساب معاملات الارتباط بين بعدي المقياس بعضهما مع بعض ثم بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثبات المقياس**: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- **طريقة التجزئة النصفية**: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية على المقياس ككل وكل بعد على حده وذلك باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، فكان معامل الثبات على بعد المهارات النفسية (٠,٨٣) وعلى بعد المهارات الاجتماعية (٠,٥٧) وعلى الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨)

ب- **معادلة كرونباخ**: تم استخراجها بحساب «معامل ألفا» درجات أفراد العينة على بعدي المقياس، واتضح من ذلك أن معاملات «ألفا» المحسوبة بهذه الطريقة أعطيت دليلا على التناسق الداخلي للمقياس، كما أن معاملات الثبات بهذه الطريقة تراوحت بين (٠,٨٥، ٠,٨٩).

٣- برنامج تدريبي ذهني سلوكي لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية لتنمية بعض مهارات الرعاية النفسية والاجتماعية. (من إعداد الباحثة)

وصف البرنامج: تم تقديم هذا البرنامج إلى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة، بهدف تدريبهن على القيام ببعض الأنشطة المتنوعة مما يؤدي إلى إكسابهن بعض المهارات النفسية والاجتماعية اللازمة لاندماجهن في المجتمع

ويتضمن هذا البرنامج العديد من الأنشطة المتنوعة على النحو التالي:

أ) **أنشطة اجتماعية**: كالتدريب على التعاون، التأني وعدم الاندفاع.

(ب) **أنشطة رياضية**: تركز جميعها على اللعب الجماعي وما يستند عليه من تعاون.

(ج) **أنشطة فنية**: تتضمن أشكال بالصلصال الطبي، وتلوين صور.

أهمية البرنامج:

انطلاقا مما أشار إليه العديد من الباحثين في دراساتهم (القحطاني، ٢٠٠٠م، الوابلي، ٢٠٠١م، سليمان، ٢٠٠٢م، محروس، ٢٠٠٢م، حسن، ٢٠٠٣م، Marshall, V. ,2004؛ Hansen, D., 2008)، من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية ويجعل الأطفال المعاقين فكرياً اقل قدرة على التفاعل الاجتماعي والنفسي الإيجابي مع الآخرين، واقل قدرة على التمسك بالحقوق الشخصية، وأكثر عرضة للاستغلال بأنواعه، من هنا كانت أهمية هذا البرنامج الذي يستهدف تنمية المهارات النفسية والاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بطرق ذهنية سلوكية مميزة ذات أهداف محددة.

الهدف من البرنامج:

إكساب طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية التي تؤهلهن للتوافق مع أنفسهن ومع البيئة اللاتي يعشن فيها في حدود قدراتهن، من خلال مواقف معرفية سلوكية باستخدام فنيات متعددة هي: الشرح، المناقشة، النمذجة، التكرار للسلوك، لعب الدور، التعزيز سواء لفظيا أو ماديا بتقديم بعض الحلوى، حيث تكتسب الطالبة من خلال التدريب تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، التفاهم مع الآخرين، التعايش مع الصراعات، وبعض مهارات رعاية الذات، ومهارات ذات صلة بأداء الأعمال، مما يساعدهن على زيادة الثقة بأنفسهن واعتمادهن على أنفسهن وضبط انفعالاتهن، وزيادة تفاعلاتهن الاجتماعية من خلال تنمية مهاراتهن للاتصال الفعّال مع الآخرين، وإكسابهن عادات ومهارات صحية سليمة.

بناء البرنامج:

بعد الإطلاع على المراجع العلمية والدراسات الخاصة بتنمية المهارات

النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مثل دراسات كل من (Mc Mahon,1996، Elliott, 2002، Richard. P.,2002: محروس، ٢٠٠٢م، الزهيري، ٢٠٠٣م، (Pielecki,2004، والاطلاع على العديد من الدراسات السابقة في مجال المعاقين عقليا مثل دراسة (القحطاني، ٢٠٠٠م، المضحي، ٢٠٠٢م، سليمان، ٢٠٠٢م، محروس، ٢٠٠٢م، Marshall,2004، حسن، ٢٠٠٣م، Smith, M.,2006، Heflin, L.2007، Putnam ,J.W,2008).

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التالي:

محتوى البرنامج: تضمن البرنامج تدريب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على المهارات النفسية والاجتماعية والتي منها المهارات الآتية:

١- المهارات النفسية المتعلقة بالعلاقات الشخصية مع الآخرين.
٢- المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.

ولتطبيق هذه المهارات قامت الباحثة بتقسيمهم إلى ثلاث برامج ذهنية سلوكية هي:

أ- الجلسات الذهنية السلوكية:

أ- اشتملت على عشرين جلسة سلوكية معرفية موزعة تضمنت أنشطة متعددة استهدفت تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية من خلال فنيات متعددة كالنمذجة، التعزيز الاجتماعي والمادي، التلقين، أداء الدور، التكرار وانتقال الخبرة، على النحو التالي:

- تسع جلسات ذهنية سلوكية لتنمية المهارات النفسية المتعلقة بتنمية ثقة الطالبات بأنفسهن وترغيب الطالبة بالتعاون مع الآخرين بالبيت والمدرسة وتنمية حب المدرسة، وزيادة دافعية الطالبة لتكوين صدقات جديدة، كذلك تنمية قدرة الطالبة على حل المشكلات الحياتية البسيطة واكتشاف القدرات الكامنة لدى الطالبة، مهارة رعاية الذات (تعبر عن قدرة الطالبة ذات الإعاقة الفكرية على رعاية ذاتها باستقلاليه في حدود ما تسمح به قدراتها)، يضاف إليها جلسة ذات طابع تطبيقي مدتها أربع ساعات خارج أسوار المدرسة وهي الجلسة المقترحة في البرنامج لزيارة الحديقة النسائية.

- تسع جلسات سلوكية لتنمية المهارات الاجتماعية ذات الصلة بأداء الأعمال (تكملها، متابعة التوجيهات، أنشطة الجماعة، العمل المستقل، التركيز على المهمة، الأداء في حضرة الآخرين، كفاءة العمل)، تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين من خلال القدرة على تكوين علاقات وصداقات جديدة وقدرة الطالبة على التعامل والتفاهم مع الآخرين، ومساعدة الطالبة على التواصل الإيجابي مع الآخرين في المدرسة والمنزل، كذلك إكساب الطالبة خصائص إيجابية كالتعاون والحب والتضحية وترسيخ حب العمل لدى الطالبات، يضاف إليها جلسة تطبيقية داخل المدرسة.

ب- الاقتصاد الرمزي:

استخدمت الباحثة أنواع من البطاقات الذهبية والفضية المتنوعة والتي تحتوي على عبارات تشجيعية على وجهها الأمامي مثل: (ممتازة، أحسنتي، رائع، بطلة، وجوه مبتسمة على وجهها الخلفي)، وتعطى للطالبة من قبل الباحثة عندما تظهر مهارة نفسية واجتماعية داخل المدرسة كالاستئذان، مساعدة زميلة لها، المصافحة، مساعدة الباحثة وتم استبدال هذه البطاقات بجوائز وفقاً لشروط خاصة من دكان المعززات الذي اعتزمت الباحثة بنائه قبل بدء البرنامج.

ج- بطاقات التعزيز الاجتماعي:

تضمنت صورا لأطفال يؤدون مهارات اجتماعية معينة داخل المدرسة أو تعطى لهن ليظهرن سلوكا اجتماعيا مقبولا داخل المدرسة.

د- جداول التعزيز السلوكية المنزلية للأسرة:

استخدمت وفقا لقواعد معينة من قبل أسرة الطالبة بالمنزل وذلك لتعميم المهارات النفسية والاجتماعية التي تدربت عليها الطالبة في الجلسات الذهنية السلوكية لتصبح ذات طابع تلقائي وتظهرها الطالبة في المواقف المختلفة، واشمل كل جدول مهارة معينة كالمصافحة أو الاستئذان أو مساعدة الأم في المنزل، ووضعت للطالبة نجوم مختلفة الأشكال عندما أدت المهارة المطلوبة المنصوص عليها في الجدول، وأعطيت لها جائزة أسبوعية عندما تجمع الأم عدداً معينا من النجوم خلال الأسبوع لتعزيز علاقة الطالبة الأسرية.

فأشارت كل من (يحيى، عبيد، ٢٠٠٥م) ضرورة تحقيق عدداً من الأهداف التي يجب أن تتضمنها البرامج النفسية الخاصة بتأهيل الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في الجانب الاجتماعي وهي:

(١) تنمية مهارتهن الاجتماعية ومقومات السلوك الاجتماعي كاحترام العادات، التقاليد، آداب الحديث، السلوك التعاوني، مراعاة مشاعر الآخرين، الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة، تحمل المسؤولية إزاء تصرفاتهم وأفعالهم.

(٢) توسيع نطاق خبراتهن الاجتماعية وتشجيعهن على تكوين العلاقات الاجتماعية، الطيبة المثمرة مع الآخرين، وذلك بتهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة والمتكررة للاندماج مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة المختلفة، والتفاعل الإيجابي معهم.

(٣) تشجيع الطالبات على التكيف مع مختلف المواقف والظروف التي تواجههن لتنمية حسن التصرف فيها.

(٤) علاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع كالعدوانية، الميل إلى إيذاء الآخرين، الانسحاب، العادات غير المقبولة أو الشاذة.

(٥) تنمية مهارات السلوك التكيفي كتقبل الآخرين، التعاون، المساندة، تبادل الأخذ والعطاء والمشاركة الاجتماعية.

تحكيم البرنامج:

للتعرف على مدى ملائمة البرنامج الذهني السلوكي لتنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية، تطلب ذلك الاستعانة بعدد من المحكمين ذوي الخبرة في مجال موضوع البحث في أقسام علم النفس والتربية الخاصة، وقد تفضل المحكمون بتحكيم البرنامج الذهني السلوكي لتحديد مدى صدق محتوى كل جلسة في تحقيق أهدافها، وقد التزمت الباحثة بالجلسات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (٨٠٪)، وقد تفضل المحكمون بإبداء بعض المرئيات حول البرنامج بصفة عامة والجلسات بصفة خاصة وكانت على النحو الآتي:

(١) زيادة فترة البرنامج لتكون أكثر من الفترة المقترحة والبالغة ستة أسابيع حتى يتسنى للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اكتساب المهارات النفسية والاجتماعية التي تدربن عليها أثناء فترة البرنامج وتصبح راسخة تظهر تلقائيا في سلوكياتهن أثناء تفاعلهن الاجتماعي مع الآخرين، فأصبحت عشرة أسابيع.

(٢) زيادة عدد الجلسات المقترحة في البرنامج والبالغة أربعة عشرة جلسة سلوكية ذهنية إلى عشرين جلسة حتى تتدرب الطالبات على المهارات النفسية والاجتماعية المقررة بالبرنامج بشكل مكثف، مما يتيح لديهن فرص اكتسابها بسهولة.

(٣) تعديل محتوى بعض الجلسات الذهنية السلوكية في البرنامج لتصبح أكثر وضوحا، مما يساعد في تحقيق الأهداف المقررة لكل جلسة بسهولة، واقتراح بعض الفنيات التي طبقت بالبرنامج مثل الاقتصاد الرمزي وجداول التعزيز السلوكية المنزلية للأسرة.

(٤) توزيع محتوى بعض الجلسات على أكثر من جلسة، حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة المقررة في الجلسة بإتقان.

(٥) تطوير برنامج جداول التعزيز السلوكية المستخدم من قبل اسر الطالبات في المنازل، وجعله أكثر وضوحا للطالبات المعاقات فكريا.

(٦) قامت الباحثة في ضوء تلك المرئيات بإجراء مجموعة من التعديلات على برنامجها المقترح بعد اتفاق المحكمين على هذه التعديلات.

مدة البرنامج:

استغرق البرنامج أثنى عشر أسبوعا، الأسبوع الأول طبق فيه ثلاث جلسات على النحو التالي:

(١) جلسة خاصة بتثقيف إدارة المدرسة والمعلمين بالبرنامج الذهني السلوكي وأهدافه والدور المتوقع منهم أثناء البرنامج والإجابة على أي أسئلة في أذهانهم متعلقة بالبرنامج وفقراته المختلفة.

(٢) جلسة خاصة بتثقيف أولياء الأمور بالبرنامج الذهني السلوكي وشرح مبسط لأهدافه وأهميته والدور المتوقع منهم أثناء البرنامج والإجابة عن

أي أسئلة ترد إلى أذهانهم بخصوص البرنامج وفقراته المختلفة، وحصول الباحثة على موافقة كتابية من ولي الأمر على اشتراك ابنتها بالبرنامج المعد بالبحث الراهن.

(٣) جلسة طبق فيها مقياس تقدير المهارات النفسية والاجتماعية المعد من قبل الباحثة على أفراد العينة الضابطة والتجريبية (القياس القبلي).

- من الأسبوع الثاني وحتى الأسبوع الحادي عشر طبقت الباحثة خلالها عشرون جلسة ذهنية سلوكية بمساعدة معلمة الفصل والمرشدة النفسية وطالبات التدريب الميداني، تراوحت مدة كل جلسة من ٤٥-٦٠ دقيقة بواقع جلستين أسبوعيا لمدة عشرة أسابيع مع الأخذ بالاعتبار أن المدة المخصصة لجلسة الزيارة الخاصة بالحديقة النسائية استغرقت وقتا أطول وصل إلى أربع ساعات.
- الأسبوع الثاني عشر طبق فيه جلسة خاصة بالقياس البعدي وتم فيها تطبيق مقياس تقدير بعض المهارات النفسية والاجتماعية المعد من قبل الباحثة على أفراد العينة الضابطة والتجريبية.
- هناك جلسة تتبعيه لقياس استمرار اثر البرنامج طبقت بعد شهرين من تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، حيث اعتمد البرنامج السلوكي على الاتي :

أ- **المهارات النفسية**: لتنمية ثقة الطالبات بأنفسهن وترغيب الطالبة بالتعاون مع الآخرين بالبيت والمدرسة وتنمية حب المدرسة، وزيادة دافعية الطالبة لتكوين صداقات جديدة، كذلك تنمية قدرة الطالبة على حل المشكلات الحياتية البسيطة واكتشاف القدرات الكامنة لدى الطالبة، مهارة رعاية الذات (تعبر عن قدرة الطالبة ذات الإعاقة الفكرية على رعاية ذاتها باستقلاليه في حدود ما تسمح به قدراتها)، وذلك من خلال الفنيات الآتية: (التعريف بالاسم- الابتسامة- إلقاء التحية- المصافحة- التواصل البصري- الاستئذان- الامتنان- الاستجابة لطلبات الباحثة- رفض طلبات الأقران بطريقة مهذبة- التعبير عن الغضب بطريقة مناسبة- مساعدة الباحثة والأقران في العمل الجماعي- التحدث بطريقة

توكيدية– السؤال عن شيء ما– إتباع التعليمات أثناء اللعب مع الأقران – التعبير عن الفرح بهدوء عند الفوز وتقبل الهزيمة بهدوء عند الهزيمة– احترام ممتلكات الأقران).

ب- **المهارات الاجتماعية**: المتعلقة بأداء الأعمال (تكملها، متابعة التوجيهات، أنشطة الجماعة، العمل المستقل، التركيز على المهمة، الأداء في حضرة الآخرين، كفاءة العمل)، تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين من خلال القدرة على تكوين علاقات وصداقات جديدة وقدرة الطالبة على التعامل والتفاهم مع الآخرين، ومساعدة الطالبة على التواصل الإيجابي مع الآخرين في المدرسة والمنزل، كذلك إكساب الطالبة خصائص إيجابية كالتعاون والحب والتضحية وترسيخ حب العمل لدى الطالبات، وذلك من خلال الفنيات الآتية: (إلقاء الأسئلة- الإجابة على أسئلة الآخرين– التواصل البصري– النقاش مع الآخرين– إتباع التعليمات– التخطيط– توجيه الاقتراحات– المساعدة– الإصغاء– تجاهل مضايقات الآخرين أثناء أداء عمل ما– المحافظة على النظافة–احترام ممتلكات الغير).

المتابعة:

تعني المتابعة المعرفة العلمية المنظمة لمدى الثبات والاستمرار في تحسن الأعراض النفسية والسلوكية والوجدانية التي حدثت لأفراد العينة بعد فترة زمنية (شهرين) من البرنامج الإرشادي (التطبيق البعدي) وهي جلسة متابعة الهدف منها هو التأكد من ثبات التحسن وتحديد نسبة التقدم ومدى استفادة الطالبة ذات الإعاقة الفكرية من البرنامج التدريبي وتعزيز التغيرات الإيجابية في سلوك الطالبة منعا من انتكاسها، وتقديم العون للجوانب الأخرى التي هي بحاجة إلى مساعدة لتعزيز الثبات، والفائدة منها هي إشعار الطالبة ذات الإعاقة الفكرية بأن الباحثة لا تزال مهتمة بها بعد انتهاء البرنامج، وأنها لم تتخل عنها، وأنها سوف تظل سندا لها في تقديم العون عندما يتطلب الأمر ذلك.

جـ- مجالات البحث:

١- **المجال المكاني**: تم تطبيق الدراسة الميدانية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية.

٢- **المجال البشري**: يمثل طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية ، المجال البشري الذي تم من خلاله تحديد أفراد عينة البحث.

٣- **المجال الزمني**: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة من شهر ٢ حتى ٤ من عام ١٤٣٣هـ

د- الأساليب الإحصائية:

سعت الباحثة لاختبار صحة فروض البحث الحالي، فاعتمدت على حزمة البرامج الإحصائية المعروفة بـSPSS، وذلك في التعامل مع البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية، وركز البحث على بعض المعاملات الإحصائية المفيدة بالنظرة إلى طبيعة البحث التجريبي، خاصة المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام المعادلة للمجموعات الصغيرة المترابطة وغير المترابطة.

ثامنا : نتائج البحث ومناقشتها:

إن المجتمع السعودي مجتمع قديم يتميز بالاستمرارية من جهة، وبالانفتاح على غيره من المجتمعات من جهة أخرى، مع الاحتراز بأن الاستمرارية والانفتاح في هذا المثال بالذات لا تعني مجرد تراكم الثقافات المتتابعة طبقة بعد أخرى ؛ إذ تتمتع المملكة العربية السعودية بمعدلات ثقافية استطاعت– على مدى التاريخ الطويل– وما تزال تهضم وتفرز الثقافات الأصيلة والوافدة، وأن تخرجها في نسيج منفرد بريء من الرقع والندوب في إطار تراثه الإسلامي باعتبار أن البناء الديني بأبعاده العقدية أساسًا يحوي ويؤثر في كل الأبعاد الأخرى المتصلة بالمجتمع،ومن ثم فليس من الغريب أن يظهر ويتأثر – في الوقت نفسه – بالواقع الاجتماعي السعودي الذي هو مستمر في غير تكرار رتيب، ومستقر في غير محافظة متزمتة، ومنفتح على العالم المحيط في غير خوف أن يبتلعه هذا العالم أو أن يمسخه.

في ضوء ذلك تناولت الباحثة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الأساليب الإحصائية التي اشتقت من استجابات طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية عينة البحث، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة.

أولا نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أن: » هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية بين الطالبات المعاقات فكريا بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية«، للتحقق من قبول هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، ويلخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (٢)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات النفسية والاجتماعية بعد تطبيق البرنامج

المجموعة	ن	م	ع	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٦٥,٠٧	١٠,١٨	٨,٩٣	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٣٤,١٩	١١,١١		

اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية حيث بلغت قيمة «ت» ٨,٩٣، والفروق في صالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية مما يعني تحسن في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية لأعضائها بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهن، وهو ما يحقق قبول الفرض الأول.

أشارت النتيجة السابقة أن خبرات البرنامج التدريبي وما يتضمنه من مهارات نفسية واجتماعية ذات مغزى في حياة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اليومية، مما يجعلهن أكثر نشاط ومرونة في التعليم على أساليب المهارات النفسية والاجتماعية، وهو ما قد يساهم إلى حد كبير في زيادة كم تفاعلاتهن النفسية والاجتماعية الناجحة سواء مع أقرانهن ذوات الإعاقة الفكرية أو مع الطالبات

العاديات الأمر الذي يعد ذا أهمية بالغة في إكسابهن قدر معقول من السلوك التكيفي يساعدهن على تحقيق قدر كبير من التوافق النفسي والاجتماعي، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه نتائج الدراسات السابقة أكبر (٢٠٠٦م)؛ خير الله (٢٠١٠)؛ الدخيل (٢٠٠٦)؛ العجمي (٢٠٠٧)؛ القحطاني (٢٠٠٠)؛ المالكي (٢٠٠٨)؛ المضحي (٢٠٠٢)؛ Heflin, (2007); Mc Mahon,(1996); Putnam (2008); Richard. (2002) ;Whatley,(2006) أن برامج التدخل السيكولوجي المبكر والبرامج التدريبية لها دور فعال في تنشيط جوانب النمو المعرفي ومهارات التواصل الموجهة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث أثبتت فاعليتها وكفاءتها في نمو وتنشيط قدرات الطالبات المعرفية وسلوكهم التكيفي، وانخراطهم في علاقات اجتماعية مثمرة مع المحيطين، مما يساعدهن بدوره في تنشيط السلوك الفعال لديهم.

تعزو هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث وتأثيره الإيجابي، حيث أدى إلى تنمية بعض المهارات التي تساعد على عملية التفاعل النفسي والاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية فقد تضمن محتوى البرنامج مجموعة من المثيرات المختلفة والمنبهات التي تتناسب مع الخصائص العقلية والاجتماعية والنفسية والتربوية لهذه الفئة من الأطفال والمرحلة العمرية التي يمرون بها.

أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة، بخش (٢٠٠٢)؛ رشاد، ٢٠٠٣)؛ حمودة، ٢٠٠٤)؛ زناتي، ٢٠٠٦)؛ أكبر، ٢٠٠٦)؛ Heflin, (2007); Richard. (2002) أن القواعد الأساسية للسلوك لا تختلف في الفرد العادي عن الفرد المعاق عقليا، وإنما الفرق بينهما يرجع إلى الطريقة المتبعة والتدريبات في تعليم المهارات النفسية والاجتماعية، ولذلك ينادي المتخصصون في مجال سيكولوجية الإعاقة بضرورة تعليم وتدريب الطلاب المعاقين عقليا على مهام وأعمال ومهارات تتناسب مع إمكانيتهم وقدراتهم العقلية المحدودة مما يجعل من السهل عليهم تعلم واكتساب المهارات والخبرات اللازمة للعيش والانخراط في تفاعلات اجتماعية مع أقرانهم العاديين.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على أن: «هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح عليهن لصالح القياس البعدي»، للتحقق من قبول هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي، ولخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (٣)

قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي

القياس	ن	م	م ف	ع ف	«قيمة «ت	مستوى الدلالة
البعدي	٣٠	١٦٥,٠٥	٣٤,٩٥	٥,٨٨	٢٥,٩٢	دالة إحصائيا
القبلي	٣٠	١٣٠,١٢				

اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي دراجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة «ت» ٢٥,٩٢، مما يعني حدوث تحسن في مستوى مهارتهن النفسية والاجتماعية قياساً بما كانت عليه من قبل، وهو ما يحقق قبول الفرض الثاني، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات الإعاقة الفكرية، لعل طرق التعليم والتعزيز الإيجابي، واستخدام التعزيز اللفظي والمكافآت الرمزية كان بمثابة الحافز الذي أدى إلى سلوكيات أفضل، كما روعي تجاهل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها وتعزيز السلوكيات الأخرى الجيدة مما كان له الأثر الطيب في استمرار البرنامج وتطوره.

إضافة لمراعاة البرنامج لسمات وخصائص المجموعة التجريبية مما اثر في قدرة هؤلاء الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على التعبير عن أفكارهن حيث أصبحت كل طالبة في المجموعة التجريبية قادرة على التعبير عن نفسها بجملة مفيدة مفهومة مع المحيطين بها مما يدعم لديهن الثقة بالنفس، ويساعدهن على بناء وتكوين شخصيتهن.

اتفقت هذه النتيجة مع كل من: (Mc Mahon,1996، القحطاني،٢٠٠٠م، Richard. P.,2002، المضحي،٢٠٠٢م،Marshall,2004، الحميضي، ٢٠٠٤م، Bildt, A.D., 2005، Heflin, L.2007،Putnam ,J.W., 2008) حيث انه يمكن للطلاب المعاقين عقليا تنمية مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية مما انعكس إيجابيا على خفض مشكلاتهم السلوكية وزيادة توافقهم مع أقرانهم والمحيطين بهم.

يعد البعد الاجتماعي كما أوضح (مرسى، ٢٠٠٦م) أحد الأبعاد الرئيسة للاتجاه التعاملي في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، حيث تضمن ذلك البعد قدرة الفرد أيا كان، على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة ممن يماثلونه في العمر الزمني، ومن ثم نجد أن الطالبة ذات الإعاقة الفكرية تتصف بتأخر النضوج الاجتماعي والنفسي، وضعف الاستفادة من الخبرات السابقة، ويسمى "دول" Doll كما أشار كل من: (مرسى،٢٠٠٦م، ص ١٣١، عثمان، ٢٠٠١م، ص٦) إلى أن هذه الخاصية "عدم الاستطاعة" التي تظهر في عدم قدرة الطالبة على تصريف أمورها بنفسها وعدم قدرتها على تحمل مسئولياتها الشخصية والاجتماعية، لذلك نجد أنه غالبا ما تفشل الطالبة ذات الإعاقة الفكرية في مسايرة المعايير والأعراف الاجتماعية أو في تكوين علاقات شخصية أو اجتماعية دائمة مع الآخرين.

فهناك العديد من المهارات الاجتماعية التي يمكن تدريب الطالبة ذات الإعاقة الفكرية عليها كما أشار كل من: (Mc Mahon *et al*, 1996، القحطاني، ٢٠٠٠م، المضحي، ٢٠٠٢م، القاسمي، ٢٠٠٣م، حنفي، ٢٠٠٣م، Marshall,2004، Smith *et al*,2006) وهى: التدريب على الاستماع والتركيز إلى ما يقال أو تشاهده الطالبة، السماح لها بالأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة، التدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية والسلوك الاجتماعي في المناسبات مع التدعيم بمفهوم الدور أو عدم مقاطعة الحديث باستمرار، السماح لها بمشاركة جارة أو صديقة أو قريبة للعب معها.

وينعكس توظيف هذه المهارات من خلال ما توصلت إليه نتيجة هذا الفرض حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ حيث بلغت قيمة ٢٥,٩٢(T.Test) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

ثالثا نتائج الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أن: «ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات النفسية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة وبعد شهرين من تطبيقه عليهن (الدراسة التتبعية)»، للتحقق من قبول هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي، ولخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (٤)

قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي

القياس	ن	م	م ف	ع ف	«قيمة «ت	مستوى الدلالة
البعدي	٣٠	١٦٥,٠٧	١,٨١	٧,١١	١,١١	غير دالة
التتبعي	٣٠	١٦٦,٨٨				

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وهو ما حقق قبول الفرض الثالث.

أرجعت النتيجة السابقة إلى تحسن ملحوظا لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي تلقين البرنامج التدريبي حيث أنهن اكتسبن العديد من المهارات التي جعلتهن يتفوقن على المجموعة الأخرى لم تتلق هذا البرنامج التدريبي مما جعلهن قادرات عن التعبير عن أنفسهن واحتياجاتهن بجملة مفيدة مفهومة مما زاد من تواصلهن اللفظي مع المحيطين بهن مما انعكس ذلك على ثقتهن بنفسها ويدعم سلوكهن الاستقلالي، واتفقت النتيجة السابقة مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة (خير الله، ٢٠١٠م، المالكي، ٢٠٠٨م، العجمي، ٢٠٠٧م، الدخيل، ٢٠٠٦ م، اكبر، ٢٠٠٦م، المضحي، ٢٠٠٢م، القحطاني، ٢٠٠٠م، Mc Mahon،1996) أنه أمكن تحسين بعض المهارات النفسية والاجتماعية واستمرار هذا التحسن بعد تطبيق البرامج الإرشادية والتدريبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، مما أشار إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية العديد من المهارات لهذه الفئة.

التوصيات:

في ضوء ما قد توصل إليه البحث من نتائج أمكن سرد عدد من التوصيات التربوية وهي:

(١) تعديل البيئة الصفية والمدرسية قبل إجراء عملية الدمج لكي تصبح مناسبة للطلاب المعاقين عقليا مما يؤدي إلى زيادة المهارات الاجتماعية والنفسية لديهم.

(٢) عقد دورات تدريبية يدور محورها حول اهم طرق التعامل مع المعاقين عقليا أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف العادية.

(٣) دعم البرامج الذهنية السلوكية المخصصة لتعديل سلوكيات متنوعات تستهدف تنمية المهارات النفسية والسلوكية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ماليا ومعنويا من قبل الجهات الحكومية والأهلية، لتحقيق قدر كبير من التفاعل الإيجابي مع الطالبات العاديين في المدارس التي تتبني فكرة دمج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مع الطالبات العاديات.

(٤) تثقيف الأسر بأهمية البرامج السلوكية ودورها في تعديل كثير من المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من جهة وتنمية المهارات المختلفة من جهة أخرى.

البحوث المقترحة:

(١) إجراء دراسة حول تقويم واقع الدمج التربوي وتطبيق برامج تدريبية تعتمد على فنيات المدرسة الذهنية السلوكية لتنمية المهارات النفسية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية على عينات أكبر وأوسع.

(٢) إجراء دراسات عن حاجات ومشكلات البرامج التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل العمرية بشكل عام، وأثر هذه البرامج المقدمة لهم على حياتهم حاضراً ومستقبلاً.

(٣) إجراء دراسات مقارنة بين إدارات المدارس الملحق بها دمج المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية والأجنبية.

(٤) إجراء دراسات مماثلة عن تطوير مدارس البنات الملحق بها فصول التربية الخاصة (سمعياً، وبصرياً، وفكرياً).

المراجع

الدخيل، تغريد (٢٠٠٦). **مستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدموجين تربويًا**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الروسان، فاروق (٢٠٠٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة** (ط٦). عمان: دار الفكر.

الزهيرى، إبراهيم عباس (٢٠٠٣). **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

اكبر، ميادة محمد علي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الحميضي، احمد علي عبد الله (٢٠٠٤). **فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز و عبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠١). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

العجمي، فهد راكان ماجد (٢٠٠٧). **الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها في منطقة الرياض التعليمية**، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، برنامج الإعاقة الذهنية والتوحد، البحرين.

القاسمى، جميلة محمد (٢٠٠٣). **التفاعل الاجتماعي للطفل المعاق عقليا، الشبكة العربية لذوى الاحتياجات الخاصة**، منتدى الإعاقة العقلية، تاريخ الحصول عليه من الشبكة ٢٠٠٤/٤/١٨. www. Arabent.w.s

القحطاني، فهد (٢٠٠٠). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المالكي، حسين علي (٢٠٠٨). **مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا، قسم التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المضحي، أحمد (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الموسى، ناصر بن علي و السرطاوي، زيدان احمد و العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد و البتال، وليد بن محمد، الحسين، عبد الله بن اسعد (٢٠٠٧). **الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام**، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، المملكة العربية السعودية.

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

الوابلي، عبد الله (٢٠٠١). واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٣، ١٩٩-٢٣٩.

بخش، أميرة طه. ٢٠٠٢). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال التوحديين، مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، (١)، ١٢٧-١٥٧.

بدوي، أحمد زكي (١٩٨٠). **معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي-إنكليزي-فرنسي**، دار الفكر العربي للطباعة، جمهورية مصر العربية.

حسن، نجده لطفي أحمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج للتمرينات على بعض القدرات الحسي حركية والسلوك التوافقي للأطفال بمدارس المعاقين ذهنيا وأقرانهم بمدارس الأسوياء، **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٣ (١٢)، ١٢١-١٨٧.

حمودة، آمال قرني نصر (٢٠٠٤). **استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،القاهرة، جمهورية مصر العربية.

حنفي، سيده أبو السعود (٢٠٠٣). إكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات الحياة اليومية من خلال برامج العمل الجماعي، **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٣ (٣)، ٥٦ -٩٨.

خير الله، سحر عبد الفتاح (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

رشاد، أحمد محمد (٢٠٠٣). **برنامج علاجي لعيوب الكلام لدى المراهقين المصابين بالشلل التوافقي**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زناتي، إيمان سعد السيد (٢٠٠٦). **أثر استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة في إكساب بعض المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية للمعاقين عقليا القابلين للتعليم**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سليمان عبد الحميد، السيد (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوى التخلف العقلي، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (٦٢)، ٤٥-٧٨.

عثمان، عبلة حنفي (٢٠٠١). **الخصائص النفسية لطفل الحاجات الخاصة، المؤتمر الأول عن كتب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، عنهم ولهم**، مركز تنمية الكتاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، معرض القاهرة الدولي السابع عشر لكتب الأطفال، الفترة من(٢- ٥) فبراير، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

كرم الدين، ليلى (١٩٩٥). برنامج التنمية العقلية واللُغوية للأطفال المعوقين عقلياً للتعليم من أطفال مدارس التربية الفكرية، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

محروس، أمل محمد (٢٠٠٢). **برنامج مقترح لتعليم المهارات الأساسية للسباحة للأطفال المعاقين ذهنيا وأثره على بعض القدرات الحركية والجوانب النفسية والاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

مرسي، كمال (٢٠٠٦). **مرجع في التخلف العقلي**. الكويت: دار القلم.

مطر، فايز حبيب (٢٠٠١). **دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، عمان، الجامعة الأردنية.

هويدي، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٤). **الضغوط تعريفها أثاره أو مصادرها**، المنامة: جامعة الخليج العربي.

يحيى، خولة أحمد و عبيد، ماجدة (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل.

يحيى، خوله احمد. ٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2008). Frequently asked questions on intellectual disability and the AAIDD definition. Retrieved March 26, 2008, from: http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation. html. s.

Bildt, A.D., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. and Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behavior problems in relation to level of education in children and Adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (9), 672-681

Elliott, C. (2002). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities :A cautionary note, *Journal Of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 15 (1), 91-96

Hansen, D. & Morgan, R. (2008). Education and training in developmental disabilities, *Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities*, 43 (4). 431-442.

Heflin, L. & Alaimo, D. (2007). *Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices*. Columbus: Pearson Prentice Hall.

Idol, L.,. (2006). Toward inclusion of special education student in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(2), 77-92

Luckasson, R. CouLter, D. Poloway, E. Rees's.Schalock, R. Shell, M. Spitalnik, D. & Stark, J., (2002)**.** *Mental Retardation: Definition, Classification, and System of Support*. (10th ed). American Association of mental Retardation. Washington, DC.

Marshall, V. (2004). *Living with Autism: A Sheldon*. London : Press Book.

McCain, K., & Antia, S. D. (2005). Academic and social status of Hearing, Deaf, and Hard-of- Hearing students participating in a co-enrolled classroom. Communication Disorders Quarterly, 27: 20-32. Available at:http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-17589826_ITM.accessdateDec.,2008.

Mclnttre, l. & Blacher, J. 2005**.** Behavior Disorders in children cerebral palsied. *Journal of intellectual disability Research*. 50, 50-184

McMahon, C.M., Wacker, D.P., Sasso, G.M., Berg, W.K., & Newton, S.M. (1996). Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention: 14 Instructional vs. social interactions. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 339-352.

Pielecki, J. & Swender, S. (2004**).** The Assessment of Social Functioning In Individuals with Mental Retardation. *Behavior Modification*. 28(5), 694-708

Putnam, J. & Johson, R. (2008). Collaborative skill instruction for Promoting positive interaction between mentally handicapped &non handicapped children**.** Academic journal article. 55 (6), 550-557

Richard, P., & Matthew, D. (2002). Early intensive behavioral Intervention for children with Autism: parental the paretic self – Efficacy. *Research in Development Disabilities*, 23, 332 – 341

Ridsdale, J. & Thompson, D. (2002) Perceptions of Social Adjustment of Hearing-Impaired Pupils in an Integrated Secondary School Unit. Educational Psychology in Practice. 1 (18), 21-34.

Schmidt, M. & Cagran, B. 2008. Self-concept of students in inclusive settings. International Journal of Special Education, 23(1), 8-35

Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006). *Introduction to mental retardation : An introduction to intellectual disabilities* (7th ed), Merrill Prentice Hall. New Jersy.

Whatley, G.D. (2006). Teaching students about their Disabilities: Increasing self- determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education*. 21(1), 280-289

فعالية برنامج إرشادى سلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون

أ.د/ عادل عبد الله محمد
أستاذ التربية الخاصة كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ دعاء محمد خطاب
مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق

أ/ أنجى ميشيل عزيز
باحثة دكتوراه كلية التربية جامعة الزقازيق

مستخلص :

تُعد مهارات إدارة الغضب من أهم المهارات التى يجب أن نقوم بتنميتها لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون. وقد هدف البحث إلى إعداد برنامج إرشادى سلوكى لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون والتأكد من فعاليته فى تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون. وقد تكونت عينة البحث من (١٤) أم من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون من مدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية فى مصر، وممن يعانين من صعوبة فى مهارات إدارة الغضب، وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٤٣-٤٨) سنة، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبى، واستخدمت عدد من الأدوات وتتمثل فى مقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون، والبرنامج الإرشادى السلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون (إعداد : عادل عبد الله محمد؛ ودعاء محمد خطاب؛ والباحثة). وقد أسفرت نتائج البحث الحالي إلى أن البرنامج الإرشادى السلوكى له فعاليته فى إرشاد الأمهات بكيفية تدريب وتنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون. وأثبتت أن البرنامج الإرشادي السلوكى يساهم فى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون للعودة بهن لحالة الهدوء ولتسمحن للعقل ليفكر ويصبحن على وعى بغضبهن وأكثر مهارة فى إدارته.

الكلمات المفتاحية : مهارات إدارة الغضب، البرنامج الإرشادى السلوكى، أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

Abstract:

The study aimed to design a behavioral counseling program to mothers of adolescents with Down Syndrome and ensure its effectiveness to develop anger management skills to mothers of adolescents with Down Syndrome. Participants were fourteen (43-48) year-old- mothers of adolescents with down syndrome enrolled in education intellectual school from Zagazig, Sharkia Governorate,Egypt. They were divided into two matched groups(control & experimental) with 7 mothers each. Experimental method was used, and instruments administered were Anger Management Skills Scale for Mothers of Adolescents with Down Syndrome, A behavioral Program to Develop Anger Management Skills to Mothers of Adolescents with Down Syndrome (By Adel Abdullah Mohamed, Doaa Mohamed Khattab and the Researcher). Results indicated that use of a behavioral counseling Program was effective in counseling mothers on how to train and to develop anger management skills to mothers of adolescents with Down Syndrome. It was concluded that proved a counseling program contributes to develop anger management skills to mothers of adolescents with down syndrome to return them to a calm state ,to allow the mind to think ,to become aware of their anger,more adept at managing.

مقدمة :

إن الغضب انفعال شخصى يميل للظهور عندما يلحق الضرر بالشخص ذاته أو بممتلكاته أو بعائلته، وعندما توجد عقبات أمام الشخص تمنعه من تحقيق طموحاته (محمد سعفان،٢٠١٠، ص٢٠٧). ويصبح الغضب مشكلة إذا كان مدته، وتكراره وحجمه يتعدى الحد الطبيعى (Yekta, Zamani, & Ahmadi, 2011a ,p.712).والغضب مرتفع لدى الأمهات اللواتى لديهن أطفال ذوى إعاقة، حيث يؤثر على تفاعل الأم مع الآبن ونمو الآبن. (رضا الأشرم،٢٠١٦، ص٥٣).

وكثير من المربون وخاصة الأم تحتاج إلى تنمية مهارات إدارة الغضب، حتى لاتستهلك طاقتها الداخلية إلا فى عملية البناء والتربية والتشجيع والحوار والبناء وتدريبها على كيفية إدارة الغضب والتعبيرعنه دون إيذاء الآخرين بل وتحويل الغضب السلبى إلى غضب إيجابي، وتتولد لديها طاقة كبيرة لإصلاح الواقع؛ ولذا يجب أن تدرب على أساليب جديدة للتعامل مع الغضب حتى تتحول طاقة الغضب المدمرة إلى تصرفات إيجابية تقوي ثقتها بنفسها وعلاقتها بالآخرين وبما يحقق التوازن النفسى لديها (جيل لندنفيلد، ٢٠٠٨، ص ص١٠٥-١٣١).

ومن هنا تأتى أهمية تنمية مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون لتحسين الصعوبات فى العلاقات الشخصية، والأداء الوظيفى والتوافق، وتستخدم مهارات إدارة الغضب أيضًا كوظيفة وقائية للتعامل مع المواقف العدوانية لأبنائهن (Day, Howells, Mohr, Schall, & Gerace, 2008, p.300). حيث أن مهارات إدارة الغضب هى مجال هام ولكن غالبًا ماتهمل من التدريب وبالتالى تأتى ضرورة التدريب على المهارات الضرورية لمواجهة الغضب وإعادة بناء التفكير والسلوك وضبط الانفعالات القوية وتعديل تواتر ومدة تكرار التعبير عن الغضب وتحسين الردود فى العلاقات الشخصية (وسام إبراهيم، ٢٠١٥، ص ٥١).

ويشير Thomas, (2001, PP.43-45) أن التدريب على مهارات إدارة الغضب يهدف إلى خفض المشاعر الانفعالية والدوافع النفسية التي تسبب الغضب ودافعًا جيدًا للصحة الجسدية والنفسية. فالأم لاتستطيع أن تتخلص أو أن تتجنب الأشياء أو الأشخاص التي تسبب لها الغضب ولن تستطيع أن تغيرها ولكنها تستطيع أن تتحكم في ردود أفعالها والتعايش بفاعلية مع المواقف المثيرة للغضب ومواجهة

مشاعر الغضب بطريقة. ومن هنا يأتى أهمية الإرشاد الأسرى الذى يساعد الأم فى فهم الحياة الأسرية ومسئوليتها لتحقيق الاستقرار، والتوافق الأسرى وحل المشكلات الأسرية (شاهين رسلان،٢٠٠٩، ص ص١٤٨- ١٤٩)، وبالإضافة إلى استثارة النمو الشخصى لهؤلاء الأمهات لإكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية وتطويرها واستخدامها للوصول إلى حلول مُرضية لمشاكلهن، ولمساعدتهن على أن يصبحن مكتملى الفاعلية فى خدمة أبنائهن، وفى تحقيق التوافق الأسرى الجيد (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥، ص٢٧١)، وتؤكد العديد من الدراسات على ضرورة تقديم برامج إرشادية سلوكية فى تنمية مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون، ومن بينها: دراسة وسام إبراهيم (٢٠١٥)، ودراسة رضا الأشرم (٢٠١٣).

مشكلة البحث :

نبع شعور الباحثة بمشكلة البحث من خلال العمل بمدرسة التربية الفكرية وكذلك العمل التطوعى بجمعية غصن البر التنموية لذوى الاحتياجات الخاصة بالزقازيق منذ أكثر من سبع سنوات والمقابلات التى كانت تجريها الباحثة مع أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون حيث قامت الباحثة باجراء استمارة استطلاع رأى على (١٢) من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون، وأدلت الأمهات بأنهن يتعرضن للغضب الشديد والناتج عن المواقف العدوانية لدى أبنائهن، بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة، مما أكد هذا الأمر على أنها مشكلة يجب أن تخضع للدراسة.وبناء على ماسبق، يمكن صياغة وتحديد مشكلة البحث فى الأسئلة الأتية :

(١) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى القياس البعدى ؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى القياسين القبلى والبعدى ؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون ؟

(٤) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى القياسين البعدى والتتبعى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى تنمية مهارات إدارة الغضب عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون من خلال إعداد وتطبيق برنامج إرشادى سلوكى، واختبار فعاليته فى تحقيق أهدافه، ومدى استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

(١) حاجة أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون إلى برامج إرشادية سلوكية للحد من المشكلات المرتبطة بعدم ضبط الغضب وتعلم إستراتيجيات مهارات إدارة الغضب.

(٢) ندرة الدراسات - فى حدود علم الباحثة - التى تتناول فعالية البرنامج الإرشادى السلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

مصطلحات البحث:

أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون تعرف الباحثة إجرائيًا: بأنهن أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى المرحلة العمرية مابين(٤٣-٤٨) سنة، وممن يعانين من صعوبة فى مهارات إدارة الغضب.

مهارات إدارة الغضب Anger Management Skills :تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها : مجموعة من الأساليب التى تستخدمها أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى تنمية مهارات إدارة الغضب لديهن، بحيث يستطعن التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بالطرق الإيجابية المقبولة اجتماعيًا أو مواجهتها أو الحد منها؛ بهدف ضبط النفس والتحكم في الانفعالات، وإعادة التقييم الإيجابى للموقف وحل المشكلة بوعى وموضوعية والسعى للحصول على الدعم للتخفيف من حدة الغضب، والتى سوف تقاس بالمقياس المستخدم فى البحث الحالي.

البرنامج الإرشادى Counseling Program: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه : مجموعة من الجلسات الإرشادية لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون (أفراد المجموعة التجريبية) خلال فترة زمنية معينة فى ضوء أسس علمية، ويتضمن مجموعة من الفنيات والأنشطة والإجراءات المناسبة تمكنهن من إدارة الغضب؛ من أجل توافق نفسى واجتماعى سليم، وذلك عن طريق ضبط ردود أفعالهن.

الإطار النظرى :

متلازمة داون :

تعتبر متلازمة داون من أكثر أسباب الإعاقة الفكرية شيوعًا، وتشير كلمة متلازمة إلى مجموعة من العلامات والخصائص التي تظهر مجتمعة في آن واحد، وكلمة داون نسبة إلى الطبيب الإنجليزي لاندون داون الذي كان أول من شخص هذه المتلازمة (علا إبراهيم،٢٠٠٠،ص ٦٢).

أن هذه المتلازمة ترجع في الأساس إلى شذوذ أو خطأ كروموزومي معين لا يعتمد بدرجة كبيرة على الوراثة، وإن كان رغم ذلك يعتمد على وجود تاريخ مرضي لدى أسرة أي من الزوجين، وإلى زيادة عمر الأم الحامل عن خمس وثلاثين عامًا، وترى كيسلنج وسوتيل (٢٠٠٢) أن مثل هذا الخطأ أو الشذوذ الكروموزومي يتحدد في الكروموزوم رقم ٢١ الذي يصبح ثلاثيًا أي يتضمن كروموزومًا زائدًا أو إضافيًا نتيجة لأن عدد الكروموزومات في الحيوان المنوي أو البويضة يكون ٢٤ بدلًا من ٢٣ مما يؤدي بالتالي إلى زيادة عدد الكروموزومات في الخلية ليصبح ٤٧ بدلا من ٤٦.

وهناك ثلاثة أنماط من هذه المتلازمة يسمى أولها بالشذوذ الكروموزومي في الكروموزوم رقم ٢١ وهو النوع الشائع ويحدث بنسبة ٩٥٪، الذي يتضمن ثلاثًا من الكروموزومات، إذ يحملون ٤٧ كروموزوم بدلًا من ٤٦. أما النمط الثاني يكون عدد الكروموزومات في كل خلية طبيعيًا أي ٤٦ كروموزومًا فقط، ولكن الخطأ في تلك الحالة يكمن في انتقال جزء من الكروموزوم رقم ٢١ أو انتقاله بأكمله إلى كروموزوم آخر قد يكون الكروموزوم ١٣ أو ١٤ أو ١٥ أو ٢٢ ولكنه في الغالب يكون رقم ١٤، ويمكن أن يكون الوالد أبًا أو أمًا حاملًا لذلك كسمة متنحية فينقلها إلى أطفاله لتكون سائدة لديهم، وأن حوالي ١ ٪ تقريبًا من أولئك الأطفال هم الذين تنتقل إليهم وراثيًا وذلك من والدهم الذي يعد حاملًا لمثل هذه السمة، هذا وتبلغ

احتمالات ولادة طفل آخر من ذلك النمط ١ : ٦ إذا كانت الأم هي الحاملة لتلك الحالة أو الناقلة لها، بينما تبلغ ١ : ٢٠ إذا كان الأب هو الناقل لها أو هو الذي يحملها، أما في النمط الثالث والمعروف بالفسيفسائي فيجمع الفرد في خلاياه بين الخلايا الطبيعية والخلايا الشاذة حيث يكون عدد الكروموزومات في بعض خلاياه طبيعيًا أي ٤٦ كروموزومًا، بينما يكون في بعضها الآخر شاذًا أي ٤٧ كروموزومًا، وتوجد هذه الحالات فيما بين ٣ : ٤٪ من أفراد متلازمة داون، وعادة ما تتكون هذه الحالة بعد الحمل حيث تنقسم الخلايا بشكل عادي، بينما يحدث خطأ يتعلق بذلك في انقسامات تالية مما يجعل بعض خلايا الجسم عادية وبعضها الآخر شاذًا، وتتحدد درجة الإعاقة لدى الفرد بمقدار ما لديه من خلايا شاذة في مقابل خلاياه الطبيعية، ورغم وجود ثلاثة أنماط من متلازمة أعراض داون فإنه لا توجد فروق بين الأطفال من هذه الأنماط جميعًا، ولكن بإمكاننا أن نتعرف على نمط هذه المتلازمة على وجه التحديد من خلال فحص الدم، ورسم بروفيل للكروموزومات karyotype حتى نتجنب النمط الثاني الذي تعد الوراثة مسئولة عن ١ ٪ منه (عادل عبد الله، ٢٠٠٤، ص ص١٧-١٩؛ وكمال مرسى،١٩٩٩،ص ١٢٥-١٢٦).

مهارات إدارة الغضب :

يعرف الغضب بأنه حاله استجابة انفعالية حادة، تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو الاحباط أو خيبة الأمل أو السب أو القمع، ويلاحظ مع استمرار الغضب وبقاء مثيراته يصل الفرد إلى حالة هياج شديد وتتفاقم إثاره السلبية التى تعوق النمو الطبيعى للفرد فى كل من المعرفة والوجدان والخبرة باعتبارها أبعادًا لنمو الشخصية، وبالتالى يعانى مثل هذا الفرد من سوء التوافق النفسى والاجتماعى والمهنى،بالإضافة إلى سوء الحالة الصحية(محمد سعفان،٢٠٠٣،ص ص٢٣،١٦).

وعندما تفشل الأم فى التحكم فى المصادر التى تسبب له ضيقًا وازعاجًا كالغضب،فعلى أثر ذلك تزداد ضربات القلب، ويتحول الدم من الأطراف إلى العضلات الداخلية، وتتسع حدقة العين، ويسرى الإدرينالين والدهون فى الدم، ويتحول التنفس من الحجاب الحاجز إلى الصدر، وهذه عمليات حيوية غير طبيعية تعود بالضرر على الجسم وتنهكه (على عسكر،٢٠٠٠، ص ٤٣)، وإما إذا كان الغضب معتدل فإن له وظائف نفسية مثل: تحقيق الإتزان النفسى بعد تفريغ طاقة الغضب والتعويض عن نقص اعتبار الذات، وله أيضًا وظائف اجتماعية مثل

: استخدامه فى التربية، وعندما يكون وسيله للدفاع عن القيم وتحقيق الانضباط والتعبير عن الأراء أو رفضها بشرط أن يكون موظفًا للموقف ومتوافقًا معه (محمد سعفان،٢٠٠٥،ص٣٤٦).

وتجد كثير من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون صعوبة فى إدارة غضبهم وأظهرت الأمهات بعد التدريب على مهارات إدارة الغضب انخفاضًا كبيرًا فى تكرار الاستفزازات وشدة الغضب فى المواقف المثيرة للغضب المرتبطة بأبنائهن، واستمرت هذه التغييرات أكثر من اثنى عشرة شهر متابعة (Yekta,M.,et al., 2010b, P. 1142).

فإداراة الغضب مهارة لم يتدرب عليها الأمهات، والمهارة تجعل من الغاضب سيد غضبه، فالغضب صعب الانضباط، فمهارة التنفيس عن الغضب، تطلق الغضب ذاته، فمواجهة الانفعال عنصر أساسى فى إطلاق الغضب، والقدرة على التحكم فى الأعصاب، واختيار الكلمات المناسبة واختيار الطريق الذى يحقق أهدافه، قدرة هامة فى الحياة (صموئيل حبيب،١٩٩٤، ص ص ٥٨،٤٩).

الإرشاد الأسرى :

يشير شاهين رسلان (٢٠٠٩) إلي الإرشاد الأسرى أنه مجموعة من التوجيهات العملية التى تقدم لأسرة الطفل المعاق، لاسيما الوالدين بهدف تدريب وتعليم أفراد الأسرة إكتساب المهارات والخبرات التى تساعدهم فى مواجهة مشكلاتهم المترتبة على وجود طفل معاق لديها، سواء مايتعلق منها بالتنشئة الاجتماعية لهذا الطفل، وأما مايتعلق بتأهيله باستخدام كل الوسائل المتاحة، والتى يمكن إتاحتها لتقليل الأثار المترتبة على الإعاقة ؛ حتى يبلغ الطفل المعاق أقصى استفادة ممكنه من قدراته وإمكانياته (ص١٤٨).كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٧) إلى الإرشاد الأسرى بأنه "يمثل نمطًا من أنماط الإرشاد النفسى، ويهدف إلى مساعدة الأسر على التصدى لتلك المشكلات المختلفة التى يمكن أن تتعرض لها، وذلك بغية التخفيف منها، وأن تدريب الوالدين على إدارة الأسرة يمثل نمطًا من أنماط الإرشاد الأسرى، ويشير إلى تلك الإجراءات التى يتدرب عليها الوالدان حتى يتسنى لهما تغيير سلوك طفلهما فى المنزل وتحجيم سلوكه المنحرف" (ص٣١)

ويعرفة جمال الخطيب (٢٠٠١) بأنه يهتم بدعم الأسرة، ومساعدتها لتساعد نفسها وتتخذ القرارات، وتحل المشكلات التى تواجهها (ص٢١٣)، ويؤكد أشرف شريت (٢٠٠٨) على أهمية تقديم العون والمشورة والمساعدة للأسر، وذلك عن طريق برنامج منظم للإرشاد والتوجيه (ص٩٥)، ومساعدة الأمهات على فهم واستيعاب الحقائق بشأن أبنائهن، وتبنى أنماط تفكير واقعى، والعمل على تطوير الممكن المتاح، وترشيد الطموحات الوالدية، فى ضوء أهداف واقعية، وتنمية قدراتهم على تحمل الأخطاء، والتعايش مع الصعوبات (أشرف عبد الحميد، وإيهاب الببلاوى، ٢٠٠٥، ص٥٩).

كما يرى سعيد العزة (٢٠٠٠) الإرشاد الأسرى يهدف إلى تعليم أفراد الأسرة طرق الاتصال السوية التى تبعده عن استمرار السلوكيات غير المتكيفة، والتبصير بأسباب السلوك المشكل بمعنى اتساع الوعى، وتشجيع القدرات الظاهرة والكامنة عند أفراد الأسرة واستثمارها على النمو السليم واحترام الذات والتكيف مع الحاجات والتغير، وتشجيع الانفتاح بين أفراد الأسرة ومع الآخرين على إمكانيات جديدة وتسهيل إحداث التغيير وتبادل التجارب والخبرات المفيدة داخل الأسرة، وايجاد بدائل وخيارات جديدة تساعدهم على التغلب على الصعوبات التى يواجهونها (ص٩٢).

تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون :

الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون يعبر عن ذلك التأثير السيئ الذي يحدثه وجود طفل معاق أو ما يتسم به من خصائص سلبية وبخاصة فى مرحلة المراهقة، فيثير لدى الأم ردود فعل عقلية وانفعالية أو عضوية غير مرغوبة، تعرضها للتوتر والضيق والقلق والحزن والأسى والغضب الشديد، كما قد تعاني من بعض الأعراض النفسية الجسمية التي تستنفذ طاقاتها وتحول دون قدرتهاعلى التركيز فيما تقوم به من أعمال فتحتاج إلى إعادة تنظيم شامل لحياتها، وتستمر حالة عدم التوازن إذا لم تتحرك الأم بطرق فعالة لمواجهة هذا الغضب (إيهاب الببلاوى،٢٠٠٤، ص٥٣).

ومن هنا تأتى أهمية تنمية مهارات إدارة الغضب لدى الأمهات وإرشادهن على كيفية تنميتها، حتى لاتستهلك الأم طاقتها الداخلية إلا فى عملية البناء والتربية والتشجيع والحوار والبناء بل وتحويل الغضب السلبى إلى غضب إيجابي، ولذا يجب تنمية مهارات إدارة الغضب لديها؛ للتعامل مع الغضب حتى تتحول طاقة الغضب المدمرة إلى تصرفات إيجابية تقوي ثقتها بنفسها وعلاقتها بالآخرين وبما يحقق التوازن النفسى لديها (جيل لندنفيلد،٢٠٠٨،ص ص١١٠-١٣٠). وأشارت تقارير الآباء إلى انخفاضًا كبيرًا فى حلقات الغضب بعد التدخل العلاجى وزيادة كبيرة فى الثقة بأنفسهم فى تنمية مهارات إدارة الغضب (Sofronoff, et al., P.1203)، كما أظهرت نتائج دراسة يكتا وآخرين (Yekta, et al., 2011a) عن نقص شدة وتكرار الغضب، مما يشير إلى فعالية أساليب وفنيات تنمية مهارات إدارة الغضب(P.712).

وتؤكد دراسة يكتا وزمانىZamani, (2008) &Yekta، على فعالية التدريب على تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين وكان له التأثيرات لديهن : نقص شدة الغضب فى مواقف انتزاع الغضب، وزاد استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات إدارة الغضب وتحسنت علاقة الابن بوالديه،(P.23) وتؤكد أيضًا دراسة يكتا وآخرين (Yekta et al., 2010b)، على أهمية تدريب الأمهات على تنمية مهارات إدارة الغضب، وقد لاحظ انخفاضًا كبيرًا فى تكرار الاستفزازات وشدة الغضب فى المواقف المثيرة للغضب المرتبطة بأبنائهن (P.1142).

دراسات سابقة :

هدفت دراسة وسام إبراهيم (٢٠١٥) إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبى فى إدارة الغضب لدى أمهات الأطفال المعاقين فكريًا، وتكونت عينة الدراسة من (٥) أمهات بمدرسة التربية الفكرية ببنها، وممن تراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٣٠-٤٥) سنة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبى ذا المجموعة الواحدة والقياس القبلى والبعدى، ومقياس الغضب والبرنامج التدريبى لإدارة الغضب لدى أمهات الأطفال المعاقين فكريًا (إعداد: الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبى فى إدارة الغضب لدى أمهات الأطفال المعاقين فكريًا.

ودراسة رضا الأشرم (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة فعالية التدريب على إدارة الغضب للمراهقين ذوى الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقًا من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة أجا بمحافظة الدقهلية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٨)سنة، وتراوحت نسبة ذكائهم مابين (٥٠-٧٠)، واستخدمت فى هذه الدراسة مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة (إعداد: لويس مليكه)، ومقياس مهارات إدارة الغضب للمراهقين ذوى الإعاقة الفكرية،والبرنامج المعرفى السلوكى (إعداد: الباحث)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التى حصلوا على تدريب على إدارة الغضب كانوا أكثر تحسنًا فى إدارة الغضب.

فى حين دراسة Stimpson, et al., (2013) هدفت إلى استكشاف دور وتجربة المعالجين العاملين فى الخدمات النهارية فى تسهيل تدخل مهارات إدارة الغضب القائم على مجموعة العلاج المعرفى السلوكى للأفراد ذوى الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٥ ذكور، ٤ من الإناث) من ذوى الإعاقة الفكرية، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين(٢٤-٥٧) سنة، وقد أسفرت النتائج عن مساعدة الأفراد ذوى الإعاقة الفكرية لزيادة فهمهم الانفعالى وإدارة الغضب، وتجارب المشاركين كانت إيجابية لأنفسهم ومستخدمى الخدمات.

أما دراسة Hamelin، et al., (2013) هدفت إلى مراجعة منهجية لأدبيات إدارة الغضب للأفراد ذوى الإعاقة الفكرية، وشملت دراستين استخدمتا تجاربًا مضبوطة عشوائيًا، و(٦) دراسات استخدمت تصاميم الاختبار القبلى- البعدى للمجموعة الضابطة غير المتجانسة، وكان المتوسط بين حجم تأثير المجموعة (١,٥٢) للتجارب المضبوطة عشوائيًا و(٠,٨٩) للدراسات الأخرى، وأشارت النتائج إلى أن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث فى هذا المجال.

ودراسة Willner, et al., (2013) هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب للأفراد ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) فردًا من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وتم تحديدهم بشكل عشوائى، واعتمدت هذه الدراسة على استخدام دليل المعالجة طبقها موظفى الرعاية (١٢) أسبوعًا، وأجريت التقييمات

قبل التدخل وحتى (١٦) أسبوعًا و(١٠) أشهر بعد التدخل، وأظهرت النتائج أنه كان للتدخل تأثيرًا فعالًا فى تحسين مهارات إدارة الغضب للأفراد ذوى الإعاقة الفكرية، وأنه يوفر أدلة على فعالية التدخل المعرفى السلوكى لهذه المجموعة من الأفراد.

فى حين دراسة Yekta, et al., (2011a) هدفت إلى التعرف على الغضب عند أمهات الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم والبطيىء التعلم، على أساس المهنة ومستوى التعليم، وطبقت هذه الدراسة على (١٠٠) من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا، واستخدمت هذه الدراسة قائمة الغضب متعددة الأبعاد (إعداد: سيجل، ١٩٨٦)، واستبيان المعلومات الديموغرافية، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائى، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم مع استثارة الغضب والغضب الداخلى بدقة أكثر، وأظهرت أن الأمهات ذو المستوى التعليم العالى استثارة الغضب وغضبًا داخليًا أقل، ولم توجد اختلافات كبيرة بين غضب الأمهات باختلاف الوضع المهنى، وتؤكد النتائج العلاقة بين الغضب ومستوى التعليم.

ودراسة Yekta, et al., (2011b) هدفت إلى التعرف على فعالية التدريب على مهارات إدارة الغضب عند أمهات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وبطيىء التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على (٤٦) من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا وبطيىء التعلم على قدم المساوة فى المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت هذه الدراسة مقياس تقييم الغضب،وقائمة العلاقة بين الأمهات وأبنائهن، وبرنامج التدريب على إدارة الغضب على أساس النهج المعرفى السلوكى، على المجموعة التجريبية فى سبع جلسات (ساعتين لكل جلسة)، وأكدت النتائج على أن التدريب على مهارات إدارة الغضب كان له التأثير على انخفاض شدة الغضب فى مواقف انتزاع الغضب، وزيادة استخدام استراتيجيات مهارات إدارة الغضب وتحسن العلاقة بين الأمهات وأبنائهن.

و بالإضافة إلى دراسة Yekta, et al., (2010a) هدفت إلى فحص تاثيرات التدريب على مهارات إدارة الغضب على علاقة الأم بالطفل المعاق فكريًا القابل للتعلم والبطيىء التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) من أمهات المعاقين فكريًا، وطبق التدريب على مهارات إدارة الغضب فى سبع جلسات (ساعتان لكل جلسة)،

واستخدمت الدراسة تصميم شبه تجريبى مع قياس قبلى وبعدى ومجموعة ضابطة، وجمعت البيانات باستخدام مقياس تقييم الغضب وقائمة الغضب المتعددة الأبعاد، واستخدم تحليل التباين لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج عن نقص شدة وتكرار الغضب وفعالية أساليب وفنيات مهارات إدارة الغضب.

أما دراسة Yekta, et al., (2010b) هدفت إلى التعرف على فعالية التدريب على مهارات إدارة الغضب الجماعى، وذلك باستخدام النهج المعرفى السلوكى، وعلى العلاقة بين الأم بطفلها المعاق فكريًا، وطبقت هذه الدراسة على (٣٥) من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا باستخدام تصميم شبه تجريبى بقياس قبلى وبعدى بدون مجموعة ضابطة، واستمرت ورش العمل سبع أسابيع لمدة (ساعتين أسبوعيًا)، واستخدمت هذه الدراسة استبيان تقييم الغضب (إعداد: زماني، ٢٠٠٧) وقائمة الغضب متعددة الأبعاد (إعداد: سيجل، ١٩٨٦) لجمع البيانات، وأكملت الأمهات الاستبيان فى الاختبار القبلى والاختبار البعدى وأثنى عشر شهرًا متابعة، وأكدت نتائج التحليل المتكرر للتباين اختلافات كبيرة فى التعبير عن الغضب الخارجى، وعوامل انتزاع الغضب، والاستثارة والغضب الداخلى، كما أظهرت الأمهات بعد التدريب على مهارات إدارة الغضب انخفاضًا كبيرًا فى تكرار الاستفزازات وشدة الغضب فى المواقف المثيرة للغضب المرتبطة بأبنائهن، واستمرت هذه التغييرات أكثر من اثنى عشرة شهر متابعة.

ودراسة Yekta & Zamani, (2008) هدفت إلى اختبار فعالية التدريب على مهارت إدارة الغضب على العلاقة بين الأمهات وأبنائهن ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والبطيىء التعلم، بناءًا على النظرة المعرفية السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) من أمهات المعاقين فكريًا، وطبق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية فى سبع جلسات(ساعتان لكل جلسة)، واستخدمت الدراسة تصميم شبه تجريبى مع قياس قبلى وبعدى ومجموعة ضابطة، وجمعت البيانات باستخدام مقياس تقييم الغضب وقائمة الغضب المتعددة الأبعاد، واستخدم تحليل التغاير لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج نقص شدة الغضب، وتحسنت علاقة الطفل بوالديه.

فى حين دراسة Sofronoff, et al., (2007) هدفت إلى تقييم فعالية التدخل المعرفى والسلوكى لإدارة الغضب لدى الأطفال ذوى متلازمة أسبرجر، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طفلاً وأمهاتهن وتم اختيارهم بشكل عشوائى، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١٠-١٤) سنة، وشارك الأطفال فى التدخل العلاجى فى الجلسات لمدة ستة أسابيع (ساعتين أسبوعيًا) واستمرت فترة المتابعة ستة أسابيع، واستخدمت هذه الدراسة الفنيات المعرفية والسلوكية، وأشارت تقارير الآباء إلى انخفاضًا كبيرًا للغضب وزيادة كبيرة فى الثقة بأنفسهم فى إدارة الغضب.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لهذه الدراسات يتضح أنها تؤكد على أهمية تنمية مهارات إدارة الغضب للأمهات كما فى : دراسة وسام إبراهيم (٢٠١٥)، ودراسة (Yekta, et al., 2011a)، ودراسة (Yekta, et al., 2010a)، ودراسة (Yektaet al.,2010b)ودراسة(Yekta,&Zamani,2008)،ودراسة (Sofronoff, et al., 2007)، ومنها ماتوصل إلى أن الفنيات المعرفية السلوكية والإجراءات نجحت فى تنمية مهارات إدارة الغضب كما فى دراسة رضا الأشرم (٢٠١٣)، ودراسة (Willner, et al., 2013)، ودراسة (Sofronoff,K.et al., 2007).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

(١) أتضح إن زيادة معدل وتكرار الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(٢) اختيار عينة الدراسة، فكانت العينة من الفئة العمرية من (٤٣-٤٨) سنة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(٣) بناء أدوات الدراسة: (مقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون).

(٤) مدى الاتفاق بين معظم الدراسات على أهمية تقديم البرامج الإرشادية السلوكية لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون ومدى فعالية تلك البرامج فى تنمية مهارات إدارة الغضب.

(٥) أجمعت غالبية الدراسات على كفاءة المدرسة المعرفية السلوكية فى تنمية مهارات إدارة الغضب.

الفروض :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون لصالح القياس البعدى.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده عند أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون فى القياسين البعدى والتتبعى.

خطة البحث وإجراءتها :

أولًا : **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة فى الدراسة المنهج التجريبى حيث يمثل البرنامج الإرشادى السلوكى (المتغير المستقل)، وتمثل مهارات إدارة الغضب (المتغير التابع)، واستخدمت التصميم التجريبى ذى المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانيًا: **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث النهائية من (١٤) من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق، وتراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٤٣-٤٨) سنة، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية (يتم تطبيق إجراءات البرنامج الإرشادى السلوكى عليهن)، والمجموعة الضابطة (لم يتم تطبيق إجراءات البرنامج الإرشادى السلوكى عليهن).

ثالثًا : أدوات البحث :

- مقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون (إعداد : عادل عبد الله محمد؛ ودعاء محمد خطاب؛ والباحثة).
- البرنامج الإرشادى السلوكى فى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون (إعداد : عادل عبد الله محمد؛ ودعاء محمد خطاب؛ والباحثة).

وفيما يلى نبذة مختصرة للمقياس :

- **وصف المقياس فى صورته النهائية :**

أجرت الباحثة دراسة استطلاعية للتعرف على ثبات وصدق مقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون وذلك من خلال التطبيق على (٢٠) أمًا غير عينة البحث الأساسية اختيروا بطريقة عشوائيًا من جمعية غصن البر التنموية لذوى الاحتياجات الخاصة وعددهن (١١) أم و(٩) أمهات من مدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق، وتراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٤٣-٥٠) سنة، وقد طبق المقياس بصورة فردية على الأم. وقد تكون مقياس مهارات إدارة الغضب من خمسة أبعاد، وهي : مهارة الإسترخاء، ومهارة إعادة التقييم الإيجابى، ومهارة حل المشكلات، ومهارة ضبط الذات، ومهارة طلب الدعم والمساندة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

أولاً : الاتساق الداخلى :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه، ثم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون، وكما يتضح فى الجدولين (١)، و (٢):

جدول (١)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه لمقياس مهارات إدارة الغضب.

البُعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	البُعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	البُعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط
١/ مهارة الإسترخاء	١	٠,٦٧١××	تابع ٢/مهارة إعادة التقييم الإيجابى	٢١	٠,٦٤٨××	تابع ٤/مهارة ضبط الذات	٤١	٠,٥١٣×
	٢	٠,٥٣٥××		٢٢	٠,٤٦٩×		٤٢	٠,٦٢٧××
	٣	٠,٦٧٦××		٢٣	٠,٦٩٦××		٤٣	٠,٦٨٨××
	٤	٠,٦٦٢××		٢٤	٠,٥١١×		٤٤	٠,٦٠٤××
	٥	٠,٦٧٦××	٣/مهارة حل المشكلات	٢٥	٠,٠١٧×		٤٥	٠,٥٨٠××
	٦	٠,٦٥٢××		٢٦	٠,٤٢٢		٤٦	٠,٥٨٧××
	٧	٠,٥٨٢××		٢٧	٠,٥٨٦××	٥/مهارة طلب الدعم والمساندة	٤٧	٠,٣٨٧
	٨	٠,٦٤١××		٢٨	٠,٧٦٣××		٤٨	٠,٦٤٢××
	٩	٠,٦٦١××		٢٩	٠,٥٩١××		٤٩	٠,٦٢٨××
	١٠	٠,٥١٢×		٣٠	٠,٥٨٩××		٥٠	٠,٦٤٨××
	١١	٠,٦٤١××		٣١	٠,٦٨٤××		٥١	٠,٠٣٤
٢/ إعادة التقييم الإيجابى	١٢	٠,٦٣١××		٣٢	٠,٦٣٣××		٥٢	٠,٠٨٢
	١٣	٠,٦٢٦××		٣٣	٠,٨٢٨××		٥٣	٠,٤٥٩×
	١٤	٠,٣١٢		٣٤	٠,٥٤٣×		٥٤	٠,٤٤٨×
	١٥	٠,٥٠٧×		٣٥	٠,٥٢٢×		٥٥	٠,٤٧٧×
	١٦	٠,٢٠٩	٤/مهارة ضبط الذات	٣٦	٠,٠٩٦		٥٦	٠,٤٥٢×
	١٧	٠,٤٧٨×		٣٧	٠,٤٨٦×		٥٧	٠,٧٩٣××
	١٨	٠,٤٩٤×		٣٨	٠,٤٦٤×		٥٨	٠,٦٢١××
	١٩	٠,٦٦٢××		٣٩	٠,٥٩٥××	–	–	–
	٢٠	٠,٥٢٣×		٤٠	٠,٥٠٤×	–	–	–

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥) ×× دال عند مستوى معنوية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس مهارات إدارة الغضب وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس، بينما لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين كل من المفردتين (١٤، ١٦) للبعد الثانى، والمفردة (٢٦) للبعد الثالث، المفردة (٣٦) للبعد الرابع، والمفردات (٤٧،٥١، ٥٢) للبعد الخامس.

جدول (٢)

معاملات الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب.

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	الإسترخاء	٠,٨١٩××	دال عند ٠,٠١
٢	إعادة التقييم الإيجابى	٠,٨٥٠××	دال عند ٠,٠١
٣	حل المشكلات	٠,٨٦٦××	دال عند ٠,٠١
٤	ضبط الذات	٠,٨٩٩××	دال عند ٠,٠١
٥	طلب الدعم والمساندة	٠,٨٧١××	دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب، مما يدل على تمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا : ثبات المقياس : Reliability

تم حساب الثبات لمقياس مهارات إدارة الغضب بطريقتى مختلفتين هما: طريقة تحليل التباين (ألفا كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان). كما يتضح فى جدول (٣).

جدول (٣)

حساب معامل الثبات لمقياس مهارات إدارة الغضب بطريقتى

(ألفا كرونباخ ،وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون ،جتمان)

البعد	رقم المفردة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		البعد	رقم المفردة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان- براون	جتمان				سبيرمان- براون	جتمان
١/ مهارة الإسترخاء	١	٠,٨٨٧	٠,٨٠٣	٠,٥٢٣	تابع ٣/ مهارة حل المشكلات	٣٠	٠,٨٨٥	٠,٧٤٢	٠,٥٨٨
	٢	٠,٨٨٧	٠,٣٨١	٠,٤٢١		٣١	٠,٨٨٨	٠,٥٥٥	٠,٦٢٧
	٣	٠,٨٨٤	٠,٨٠٦	٠,٣١٢		٣٢	٠,٨٨٥	٠,٧٧٥	٠,٣٣٦
	٤	٠,٨٨٦	٠,٧٩٦	٠,٣٩٤		٣٣	٠,٨٧٩	٠,٩٠٦	٠,٥٤٨
	٥	٠,٨٨٤	٠,٨٠٦	٠,٣١٢		٣٤	٠,٨٨٢	٠,٧٠٣	٠,٣١٤
	٦	٠,٨٨٧	٠,٥٢١	٠,٤٨٩		٣٥	٠,٨٨٥	٠,٦٨٦	٠,٤٢٠
	٧	٠,٨٨٥	٠,٥٥٣	٠,٣٨٩	٤/ مهارة ضبط الذات	٣٦	٠,٨٩٠	٠,١٧٦	٠,٠٨٢
	٨	٠,٨٨٧	٠,٥٠٨	٠,٤٥٨		٣٧	٠,٨٨٨	٠,٦١٣	٠,٤٣١
	٩	٠,٨٨٦	٠,٣٧٨	٠٦٣١		٣٨	٠,٨٨٥	٠,٦٣٣	٠,٣٤١
	١٠	٠,٨٨٧	٠,٦٧٧	٠,٣٩٠		٣٩	٠,٨٨٧	٠,٤٥٦	٠,٥٠١
	١١	٠,٨٨٦	٠,٥٠٩	٠,٥٢٥		٤٠	٠,٨٨٥	٠,٦٧٠	٠,٥٤٧
٢/ مهارة إعادة التقييم الإيجابى	١٢	٠,٨٨٣	٠,٦٠٣	٠,٥٦١		٤١	٠,٨٨٥	٠,٦٧٩	٠,٣٥٦
	١٣	٠,٨٨٨	٠,٤٩٢	٠,٥١١		٤٢	٠,٨٨٨	٠,٥٩٨	٠,٤٣٨
	١٤	٠,٨٨٩	٠,٤٧٥	٠,٢٠٧		٤٣	٠,٨٨٢	٠,٨١٥	٠,٥٠٥
	١٥	٠,٨٨٥	٠,٤٦٩	٠,٦٣٣		٤٤	٠,٨٨٥	٠,٥٧٦	٠,٥٦٥
	١٦	٠,٨٩٠	٠,٣٤٦	٠,١٣٦		٤٥	٠,٨٨٥	٠,٤٣٧	٠,٥٢١
	١٧	٠,٨٨٨	٠,٦٤٧	٠,٣٨٠		٤٦	٠,٨٨٥	٠,٧٣٩	٠,٤٧١
	١٨	٠,٨٨٦	٠,٥٨٥	٠,٥٠٤	٥/ مهارة طلب الدعم والمساندة	٤٧	٠,٨٩٢	٠,٦٥٥	٠,٤٤٥
	١٩	٠,٨٨٨	٠,٥٢٣	٠,٦٩٩		٤٨	٠,٨٨٣	٠,٧٨٢	٠,٤٩٥
	٢٠	٠,٨٨٨	٠,٦٨٧	٠,٥٥١		٤٩	٠,٨٨٧	٠,٤٩٤	٠,٦٩٠
	٢١	٠,٨٨٢	٠,٧٨٦	٠,٤٣٣		٥٠	٠,٨٧٩	٠,٧٨٧	٠,٤٣٩
	٢٢	٠,٨٨٧	٠,٦٣٨	٠,٥٢٨		٥١	٠,٨٩١	٠,٠٦٥	٠,٠٢٦
	٢٣	٠,٨٨٦	٠,٥٦٧	٠,٥٩٣		٥٢	٠,٨٨٩	٠,١٥٢	٠,٠٣٩
	٢٤	٠,٨٨١	٠,٦٧٧	٠,٣٥٨		٥٣	٠,٨٨٧	٠,٦٢٩	٠,٥١١
٣/ مهارة حل المشكلات	٢٥	٠,٨٨٥	٠,٦٨١	٠,٣٩٧		٥٤	٠,٨٨٦	٠,٦١٩	٠,٥٢٨
	٢٦	٠,٨٩٠	٠,٣٩٤	٠,١٨٥		٥٥	٠,٨٨١	٠,٤٧٤	٠,٤٦٣
	٢٧	٠,٨٨٧	٠,٤٤٥	٠,٦٢٩		٥٦	٠,٨٨٥	٠,٦٢٣	٠,٥٩٨
	٢٨	٠,٨٨٤	٠,٨٦٥	٠,٣١١		٥٧	٠,٨٨٢	٠,٨٨٤	٠,٣٧١
	٢٩	٠,٨٨٥	٠,٤٥٠	٠,٥٩٨		٥٨	٠,٨٨٢	٠,٧٦٦	٠,٤٠٢

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات للمفردات الخاصة بالأبعاد الخمسة المكونة للمقياس قد حققت قيم مرتفعة فى معظم مفردات المقياس حيث تراوحت قيم ألفا كرونباخ المحسوبة ما بين (٠,٨٧٩، ٠,٨٩٢)، وبمقارنة هذه القيم بقيمة ألفا كرونباخ الكلية والتى تبلغ (٠,٨٨٨) نجد أن قيم ألفا كرونباخ للمفردتين (١٤، ١٦) من البعد الثانى، والمفردة (٢٦) من البعد الثالث، والمفردة (٣٦) من البعد الرابع، والمفردات (٤٧،٥١، ٥٢) من البعد الخامس، كانت أكبر من قيمة ألفا كرونباخ الكلية، مما يدل على عدم تمتع هذه المفردات بدرجات عالية من الثبات، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بمفردات المقياس فى كل من طريقتى "سبيرمان – براون، جتمان" حيث تراوحت فى سبيرمان- براون ما بين (٠,٣٧٨، ٠,٩٠٦)، وفى جتمان ما بين (٠,٣١١، ٠,٦٩٠).

ثالثًا : **صدق المقياس** Validity :

(**١**)ـ **الصدق الظاهرى** (**صدق المحكمين**) :

تم عرض عبارات المقياس والتعريف الإجرائى الخاص به وبالأبعاد، فى صورته الأولية على (١٦) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس التربوى. وقد أظهرت أراء المحكمين أن هذا النوع من الصدق يتوافر فى هذا المقياس حيث كانت نسبة الاتفاق مرتفعه، وتراوحت مابين ٩١,٦٪ إلى ١٠٠٪ وهذا يدل على ارتفاع صدق المحكمين للمقياس، وقامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمين (صياغة بعض العبارات، وحذف العبارات التى لم تصل نسبة الاتفاق فيها ٨٠٪ من إجمالى عدد المحكمين، حتى أصبح المقياس فى صورته النهائية مكونًا من (٥٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية، ويوضح الجدول الآتى النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين لمقياس مهارات إدارة الغضب.

جدول (٤)

يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين لمقياس مهارات إدارة الغضب.

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق
١	٪١٠٠	١	٪١٠٠	١	٪١٠٠	١	٪١٠٠	١	٪١٠٠
٢	٪٩١,٦	٢	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	٢	٪٩٢,٤
٣	٪١٠٠	٣	٪١٠٠	٣	٪٩١,٦	٣	٪١٠٠	٣	٪١٠٠
٤	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٤	٪١٠٠
٥	٪١٠٠	٥	٪١٠٠	٥	٪١٠٠	٥	٪١٠٠	٥	٪١٠٠
٦	٪١٠٠	٦	٪١٠٠	٦	٪١٠٠	٦	٪١٠٠	٦	٪١٠٠
٧	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	٧	٪١٠٠
٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠
٩	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٩	٪١٠٠
١٠	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٧٥	١٠	٪١٠٠
١١	٪١٠٠	١١	٪١٠٠	١١	٪١٠٠	١١	٪١٠٠	١١	٪١٠٠
		١٢	٪١٠٠			١٢	٪١٠٠	١٢	٪١٠٠
		١٣	٪١٠٠						

(٢)ـ الصدق العاملى لمقياس مهارات إدارة الغضب:

تم حساب الصدق بإستخدام إسلوب التحليل العاملى والذى يستخدم فى تناول بيانات متعددة إرتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الإرتباط، حيث يمكن تسميتها من خلال تلك العبارات المجتمعة، والأبعاد التى يتكون منها المقياس، وبعد إجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى على عينة البحث الإستطلاعية والتى تبلغ (٢٠) من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، وهو ما يتضح فى الجدول (٥).

جدول (٥)

القيم الأولية المستخلصة للأبعاد المكونة لمقياس مهارات إدارة الغضب.

م	أبعاد المقياس	القيم المستخلصة
١	الإسترخاء	٠,٧٣١
٢	إعادة التقييم الإيجابى	٠,٨٠٠
٣	حل المشكلات	٠,٧٤٦
٤	ضبط الذات	٠,٩٠٦
٥	طلب الدعم والمساندة	٠,٧٩٠
٦	الدرجة الكلية	٠,٩٩٧

يتضح من جدول (٥) أن القيم المستخلصة للأبعاد المكونة لمقياس مهارات إدارة الغضب تتراوح ما بين (٠,٧٣١، ٠,٩٩٧) مما يشير إلى أن هذه النسبة من التباينات فى قيم هذه الأبعاد تفسرها مجموعة من العوامل المشتركة والتى تم إستخلاصها فى (٣) عوامل، وهى ما تفسر أن العوامل المشتركة تمثل نسبة عالية من تباين الأبعاد وهو ما يشير إلى أهمية هذه الأبعاد وعدم إمكانية إستبعادها من التحليل، والعوامل المستخلصة من التحليل العاملى يمكن توضيحها فى جدول (٦).

جدول(٦)

حساب الصدق العاملى لمقياس مهارات إدارة الغضب بطريقة المكونات الأساسية

العوامل المستخلصة	قبل التدوير			بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
الأول	٢,٤٦٥	٤١,٠٧٧	٤١,٠٧٧	٢,٠٥٨	٣٤,٢٩٢	٣٤,٢٩٢
الثانى	١,٤٦٩	٢٤,٤٨٧	٦٥,٥٦٥	١,٧٢٧	٢٨,٧٨٢	٦٣,٠٧٤
الثالث	١,٠٣٥	١٧,٢٥٤	٨٢,٨١٩	١,١٨٥	١٩,٧٤٥	٨٢,٨١٩

يتضح من جدول (٦) أن التحليل قد إستخلص (٨٢,٨١٩٪) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة والتى تتضمن (٦) أبعاد، ويوضح الجدول (٧) تشبعات العوامل المستخلصة كما يلى :

جدول (٧)

تشبعات العاملين المستخلصين لأبعاد مقياس مهارات إدارة الغضب

م	المحاور	التشبعات		
		١	٢	٣
١	الإسترخاء	٠,٨٨٢		
٢	إعادة التقييم الإيجابى	٠,٨٤١		
٣	حل المشكلات		٠,٨٠٧	
٤	ضبط الذات		٠,٧٦٦	
٥	طلب الدعم والمساندة		٠,٦٧٦	
	الدرجة الكلية			٠,٩٣٨

يتضح من جدول (٧) أن تشبعات العامل الثالث هى الأكثر قوة من تشبعات العاملين الأول والثانى، وتشير نتائج الجدول أن أقوى الأبعاد إرتباطًا بالعامل المستخلص الثالث والذى يتشبع عليه الدرجة الكلية للمقياس وكانت درجة تشبعه (٠,٩٣٨)، يليه العامل الأول وكانت أقوى الأبعاد تشبعًا به هو بُعد مهارة الإسترخاء، وكانت درجة تشبعه (٠,٨٨٢) يليه بُعد إعادة التقييم الإيجابى، ثم العامل الثانى وكانت أقوى الأبعاد تشبعًا به هو بُعد مهارة حل المشكلات، حيث كانت درجة تشبعه هى (٠,٨٠٧) يليه البعدين مهارة ضبط الذات، ومهارة طلب الدعم والمساندة، وجميعها قيم مقبولة.

مما سبق يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبهذا يصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

وفيما يلى نبذة مختصرة للبرنامج الإرشادى السلوكى:

أهداف البرنامج الإرشادى :

(أ)ـ الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(ب) ـ **الأهداف الفرعية** :

- تبصير الأمهات بجوانب البرنامج والهدف منه ونظام الجلسات.
- تبصير الأمهات بخصائص المراهقين ذوى متلازمة داون، وماهو الغضب، وأسبابه ومكوناته المعرفية والانفعالية والسلوكية والنتائج المترتبة عليه، وكذلك بمهارات إدارة الغضب وبطرق تنميتها.

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج :

١ ـ إجراءات البرنامج :

تم تحديد محتوى البرنامج فى ضوء : الاستفادة من الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالية، والإطلاع على مجموعة من البرامج الإرشادية الخاصة بإدارة الغضب وأساليب مواجهة الضغوط لأمهات المعاقين فكريًا وبخاصة أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون بما تشمله من فنيات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة البحث وبما يتلاءم أهداف البرنامج والتى أتيحت للباحثة الإطلاع عليها، ويحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة والممارسات والتدريبات والمواقف التعليمية، وإرشاد الأمهات بكيفية تنمية مهارات إدارة الغضب، وتم عرض الصورة الأولية للبرنامج الإرشادى على (١٦) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس، وذلك بهدف التحقيق من ملاءمة البرنامج الإرشادى لأفراد المجموعة التجريبية، ووفقًا لتعليمات السادة المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادى الذى تم تطبيقه على أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون (أفراد المجموعة التجريبية).

٢ ـ جلسات البرنامج (عدد ومكان الجلسات والمدى الزمنى للبرنامج ومراحله) :

يتألف البرنامج من (٣٨) جلسة، بواقع (٤) جلسات أسبوعيًا (شهرين ونصف)، ويتراوح مدة الجلسة مابين (٤٥-٦٠) دقيقة، ويتم تطبيق البرنامج فى مدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق،وتم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٧م، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل تضم كل منها عدد من الجلسات، كالتالى:

المرحلة الأولى : (**المرحلة التمهيدية**: **التعارف والتمهيد**): وتضم هذه المرحلة (جلستان)، ومدة كل جلسة تمهيدية (٤٥) دقيقة، ويتم فيها التعارف بين الباحثة والأمهات لتعزيز الاعتماد والثقة فى الباحثة والبرنامج الإرشادى، وتعريف الأمهات بالهدف من البرنامج وماسيتم طوال فترة البرنامج، وتأتى أهمية هذه المرحلة فى كونها تقديم وتمهيد للبرنامج، ومدخل لمراحل تنفيذ البرنامج.

المرحلة الثانية : (**إرشاد أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون على كيفية تنمية مهارات إدارة الغضب لديهن**): وهى مرحلة التطبيق الفعلى لجلسات البرنامج ويتم فيها تبصير الأمهات بخصائص أبنائهن المراهقين ذوى متلازمة داون، وماهو الغضب، وأسبابه ومكوناته والنتائج المترتبة عليه، وكذلك بمهارات إدارة الغضب وتعريفها، وبطرق تنمية بعض المهارات وأساليب المواجهة الإيجابية للتعامل مع الغضب، وتلك المهارات هى : الإسترخاء، وإعادة التقييم الإيجابى، وحل المشكلات، وضبط الذات، وطلب الدعم والمساندة، وتضم هذه المرحلة (٢٩) جلسة، ومدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

المرحلة الثالثة : (**إعادة إرشاد الأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون على كيفية تنمية مهارات إدارة الغضب لديهن**): وتضم هذه المرحلة (٧) جلسات، ومدة كل جلسة ختامية (٦٠) دقيقة، وفيها يتم إعادة إرشاد الأمهات على كيفية تنمية مهارات إدارة الغضب السابقة، والتقييم للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.

٣ـ الأسلوب الإرشادى المستخدم :

يُتبع البرنامج الحالى الأسلوب الإرشادى الجماعى للأمهات، وذلك للإستفادة من طبيعة العمل الجماعى، ومايتميز به من تفاعل اجتماعى ومشاركة إيجابية بين الأمهات والباحثة وبين الأمهات وأفراد العينة معًا.

٤ ـ الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادى للأمهات :

تم استخدام فنيات: المحاضرة و المناقشة الجماعية، والتدريب على الإسترخاء، وضبط الذات، والتدريب على حل المشكلات، والتعزيز الإيجابي، والنمذجة، والواجبات المنزلية.

٥ـ الوسائل والأدوات المستخدمة فى البرنامج :

يتضمن البرنامج مجموعة من الوسائل والأدوات يتم من خلالها توصيل محتوى البرنامج لتحقيق الهدف منه وهذه الوسائل عبارة عن : مطوية ملخص وتعريف بالبرنامج الإرشادى - حاسب آلى - جهاز عرض البيانات - عرض بوربوينت - نشرات تثقيفية مختصرة - سبورة - قلم السبورة - كروت - أقلام - مقاطع فيديو- مذكرات يومية- دليل التعليمات- أقراص مدمجة(CD)-هدايا.

رابعًا: إجراءات البحث وخطواتها :

(١) مسح الأدبيات التى تناولت متلازمة داون، ومهارات إدارة الغضب، والإرشاد الأسرى.

(٢) عمل دراسة استطلاعية ومقابلات مع أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون للحصول على المعلومات التى تزيد من حدة وتكرار الغضب لديهن و معرفة مستوى مهارات إدارة الغضب.

(٣) تصميم مقياس مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(٤) إعداد البرنامج الإرشادى السلوكى المستخدم فى تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

(٥) ضبط المقياس وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لإقرار صلاحيته للتطبيق، ثم تطبيقه على العينة الاستطلاعية من مدرسة التربية الفكرية وجمعية غصن البر التنموية لذوى الاحتياجات الخاصة؛ بغرض حساب صدق وثبات مقياس البحث الحالي.

(٦) تم اختيار عينة البحث الأساسية من أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق واللاتى تتراوح أعمارهن من (٤٣- ٤٨) سنة وعددهم (١٤) أم، (٧) أمهات كمجموعة تجريبية و(٧) أمهات كمجموعة ضابطة.

(٧) تم التكافؤ بين مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمنى - مستوى مهارات إدارة الغضب.

(٨) تم إجراء القياس القبلى على مجموعتى البحث عن طريق تطبيق مقياس مهارات إدارة الغضب على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج.

(٩) قامت الباحثة بتطبيق برنامج إرشادى سلوكى أمهات المجموعة التجريبية لمدة شهرين ونصف.

(١٠) قامت الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج إجراء القياس البعدى على مجموعتى البحث عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدى بالقياس القبلى.

(١١) إجراء القياس التتبعى على المجموعة التجريبية وذلك بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعى والبعدى للمجموعة التجريبية.

(١٢) تم رصد الدرجات والقيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

(١٣) تم استخلاص النتائج ومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة.

(١٤) تم استخراج التوصيات المقترحة فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم استخدام اختبار مان - ويتنى Test Mann- Whitney (U)، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)، وقيمة (Z).

النتائج البحث ومناقشتها :

أولاً : نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات إدارة الغضب ككل وأبعاده لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون من تغير كما تعكسه درجاتهن على المقياس، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الفرض.

جدول (٨)

قيم (Z ، W، U) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب.

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإسترخاء	تجريبية	٧	٣١,٥٧١	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,٢٢٤××	٠,٠٠١
	ضابطة	٧	١١,٢٨٦	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
إعادة التقييم الإيجابى	تجريبية	٧	٣١,٧١٤	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٨٧××	٠,٠٠١
	ضابطة	٧	١١,٧١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
حل المشكلات	تجريبية	٧	٢٩,٤٢٩	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٨٧××	٠,٠٠١
	ضابطة	٧	١٢,٢٨٦	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
ضبط الذات	تجريبية	٧	٢٨,٨٥٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٧٣××	٠,٠٠٢
	ضابطة	٧	١٢,٧١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
طلب الدعم والمساندة	تجريبية	٧	٢٥,٤٢٩	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,٢٣٩××	٠,٠٠١
	ضابطة	٧	١٢,١٤٣	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	١٤٧,٠٠٠	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٤٤××	٠,٠٠٢
	ضابطة	٧	٦٠,١٤٣	٤,٠٠	٢٨,٠٠				

يتضح من جدول (٨) وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًاعند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب، وذلك لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية، وهو ما يوضح ارتفاع مستوى مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المجموعة التجريبية فى الأبعاد والدرجة الكلية، وبالنظر لمتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، يتضح أنها أكبر من متوسطات القياس القبلى، وهذا يعنى أن الفروق لحساب القياس البعدى، مما يدل على ارتفاع مستوى مهارات إدارة الغضب لدى الأمهات فى القياس البعدى.

ويرجع ذلك إلى التأثير الإيجابى للبرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : وسام إبراهيم (٢٠١٥)، و يكتا وآخرين (Yekta,M.,et al., 2011b) التى أثبتت فعالية البرامج مع الأمهات، و دراسة يكتا وآخرين (Yekta,M.,et al., 2011a) ودراسة يكتا وزمانى (Zamani,N.,2008 & Yekta,M.)، ودراسة سوفرونوف وآخرين (Sofronoff,K. et al., 2007) التى أثبتت فعالية البرامج على علاقة الأمهات بأبنائهن، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الأمهات اللاتى تعرضن للبرنامج استفادتن بشكل كبير من المهارات المتضمنة فى البرنامج وماتحتويه من وإجراءات مختلفة تم عرضها بطريقة سهلة وبسيطة وجذابة، وذلك بتقديم برنامج إرشادى للأمهات لفترة دامت شهرين ونصف، وتلقيهن لجلسات البرنامج كان لها دور إيجابى فى تنمية مهارات إدارة الغضب،الأمر الذى يوفر لهن خبرات جيدة، كذلك أسئلة التقويم التى كانت توجه للأمهات فى نهاية كل جلسة ونهاية كل مرحلة من مراحل البرنامج الثلاثة فى وجود المعززات الإيجابية من معززات لفظية ومادية أدى إلى وجود قبول من جانب الأمهات واجتهادهن فى الاشتراك فى حل الأسئلة التقويمية والاشتراك فى جلسات البرنامج بشكل ملحوظ مما أدى إلى تحسن مستوى مهارات إدارة الغضب.

ثانيًا : نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب ككل وأبعاده لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون من تغير كما تعكسه درجاتهن على المقياس، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض :

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب.

الأبعاد	نوع القياس	المتوسط	توزيع الرتب	ن	رتب متعادلة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الإسترخاء	قبلى	١١,٥٧١	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧٥×	٠,٠١٨
	بعدى	٣١,٥٧١	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		
إعادة التقييم الإيجابى	قبلى	١٢,٥٧١	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٨٨×	٠,٠١٧
	بعدى	٣١,٧١٤	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		
حل المشكلات	قبلى	١٢,٠٠٠	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٨٨×	٠,٠١٧
	بعدى	٢٩,٤٢٩	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		
ضبط الذات	قبلى	١٣,٥٧١	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٨٤×	٠,٠١٧
	بعدى	٢٨,٨٥٧	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		
طلب الدعم والمساندة	قبلى	١٣,١٤٣	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧٩×	٠,٠١٧
	بعدى	٢٥,٤٢٩	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الدرجة الكلية	قبلى	٦٢,٨٥٧	رتب سالبة	صفر	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٦٦×	٠,٠١٨
	بعدى	١٤٧,٠٠	رتب موجبة	٧		٤,٠٠	٢٨,٠٠		

× دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوى متلازمة داون وذلك لصالح القياس البعدى، وحيث يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى أكبر من متوسطات القياس القبلى، وهذا يعنى أن الفروق لحساب القياس البعدى، مما يدل على ارتفاع مستوى مهارات إدارة الغضب فى القياس البعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب.

وهذا يمكن إرجاعه إلى تأثير البرنامج الذى تعرضت له المجموعة التجريبية بما فيه من فنيات وإجراءات بكل جلسة، كذلك يرجع هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج المستخدم الذى ساعد على تحقيق أهدافه، ولقد أتاحت أيضًا الفرصة للأمهات فى حب العمل الجماعى، مما ساعد على تفاعلهن مع بعضهن البعض وجعل العمل أكثر تشويقًا وجذبًا لهن، و وأسلوب الإرشاد الجماعى الذى أتاح للأمهات فرصة التفاعل وتبادل الخبرات ومشاركتهن لبعضهن البعض وإكتساب خبرات ومهارات وسلوكيات جديدة تدربن عليها وهى مهارات إدارة الغضب اللازمة للتقليل من حدة وتكرار الغضب وتجنب المخاطر الناتجة عن الغضب فى المواقف الحياتية المختلفة، واستخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية أحرز التقدم فى تواصل الأمهات، حيث استفادت الأمهات من النقاش الذى تم بينهن وبين الباحثة فى تحسنهن لمهارات إدارة الغضب، كما أن استخدام أسلوب النمذجة من قبل الباحثة وإتباع الأمهات ماتم عرضه وتم تنفيذ ماتم عرضة أثناء الجلسة وفى الواجب المنزلى وبذلك قد أدى استخدام تلك الفنيات السابقة إلى تنمية مهارات إدارة الغضب للأمهات.

ومن ناحية أخرى فإن إرشاد الأم وتوجيهها باستمرار وتدريبها على إكساب مهارات إدارة الغضب يؤدى بها إلى تجنب مواقف الفشل والإحباط ومنحها المزيد من الثقة والرعاية، وهذا من شأنه أن يؤدى إلى إكساب السلوك الإيجابى المرغوب فيه وأن يجعلها قادرة على الثقة بالنفس ومن ثم إكتساب السلوك الإيجابى الفعال. وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من : وسام إبراهيم (٢٠١٥)، رضا الأشرم (٢٠١٣) ، (Willner, P., et al., 2013)، (Yekta,M., et al., 2011b)، (Yekta,M., et al., 2010b)، & (Yekta,M. Zamani,N.,2008)، (Sofronoff,K.et al.,2007).

ثالثًا : نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات إدارة الغضب وأبعاده لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون من تغير كما تعكسه درجاتهن على المقياس، ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض :

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب.

الأبعاد	نوع القياس	المتوسط	توزيع الرتب	ن	رتب متعادلة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الإسترخاء	قبلى	١١,١٤٣	رتب سالبة	صفر	٦	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧
	بعدى	١١,٢٨٦	رتب موجبة	١		١,٠٠	١,٠٠		
إعادة التقييم الإيجابى	قبلى	١١,٧١٤	رتب سالبة	صفر	٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	بعدى	١١,٧١٤	رتب موجبة	صفر		٠,٠٠	٠,٠٠		
حل المشكلات	قبلى	١٢,٥٧١	رتب سالبة	٢	٥	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	٠,١٥٧
	بعدى	١٢,٢٨٦	رتب موجبة	صفر		٠,٠٠	٠,٠٠		
ضبط الذات	قبلى	١٢,٥٧١	رتب سالبة	صفر	٦	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧
	بعدى	١٢,٧١٤	رتب موجبة	١		١,٠٠	١,٠٠		
طلب الدعم والمساندة	قبلى	١٢,٥٧١	رتب سالبة	٣	٤	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣
	بعدى	١٢,١٤٣	رتب موجبة	صفر		٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	قبلى	٦٠,٤٢٩	رتب سالبة	٤	١	٣,٧٥	١٥,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧
	بعدى	٦٠,١٤٣	رتب موجبة	٢		٣,٠٠	٦,٠٠		

× غير دال إحصائيًا

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب، حيث أن قيم (Z) هى قيم غير دالة إحصائيًا، وبالنسبة لمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة يتضح الفرق البسيط جدًا فى

القياسين القبلى والبعدى للأبعاد المختلفة لمقياس مهارات إدارة الغضب، وهو يدل على انخفاض مستوى مهارات إدارة الغضب، ومرجع ذلك أن المجموعة الضابطة لم تتعرض إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادى السلوكى).

رابعًا : نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات إدارة الغضب للأمهات ككل وأبعاده من تغير كما تعكسه درجاتهن على المقياس، ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض :

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب.

الأبعاد	نوع القياس	المتوسط	توزيع الرتب	ن	رتب متعادلة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الإسترخاء	بعدى	٣١,٥٧١	رتب سالبة	٢	٣	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٧٨	٠,٧٠٥
	تتبعى	٣٠,٥٧١	رتب موجبة	٢		٢,٠٠	٤,٠٠		
إعادة التقييم الإيجابى	بعدى	٣١,٧١٤	رتب سالبة	صفر	٤	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣
	تتبعى	٣٢,١٤٣	رتب موجبة	٣		٢,٠٠	٦,٠٠		
حل المشكلات	بعدى	٢٩,٤٢٩	رتب سالبة	١	٥	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	تتبعى	٢٩,٤٢٩	رتب موجبة	١		١,٥٠	١,٥٠		
ضبط الذات	بعدى	٢٨,٨٥٧	رتب سالبة	صفر	٦	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧
	تتبعى	٢٨,٨٥٧	رتب موجبة	١		١,٠٠	١,٠٠		
طلب الدعم والمساندة	بعدى	٢٥,٤٢٩	رتب سالبة	صفر	٤	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣
	تتبعى	٢٥,٨٥٧	رتب موجبة	٣		٢,٠٠	٦,٠٠		
الدرجة الكلية	بعدى	١٤٧,٠٠	رتب سالبة	٢	صفر	٤,٥٠	٩,٠٠	٠,٨٥٣	٠,٣٩٤
	تتبعى	١٤٧,١٤٣	رتب موجبة	٥		٣,٨٠	١٩,٠٠		

× غير دال إحصائيًا

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى (بعد تطبيق البرنامج مباشرةً وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق) للمجموعة التجريبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الغضب، إذ نجد تقارب بين درجات أمهات المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على استمرار ارتفاع مستوى مهارات إدارة الغضب.

ومرجع هذه النتيجة التأثير الجيد للبرنامج فى تنمية مهارات إدارة الغضب للأمهات، ولعبت مرحلة المراجعة دورًا فى بقاء أثر التدريب إلى مابعد انتهاء البرنامج ويتفق ذلك مع دراسة وسام إبراهيم (٢٠١٥)، ودراسة رضا الأشرم (٢٠١٣)، ودراسة يلنر وآخرين (Willner, P., et al., 2013)، ودراسة يكتا وآخرين (Yekta,M.,et al., 2011b) التى أثبتت فعالية التدريب على مهارات إدارة الغضب فى بقاء أثر تعلم الأمهات بعد مرور فترة من الزمن والقدرة على التعميم فى مواقف مشابهة، بالإضافة إلى أن المجموعة التجريبية قد حافظن على مستوى مهارات إدارة الغضب التى تم إكتسابها نتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم ساهمت فى إرشاد الأمهات بكيفية إكتساب مهارات إدارة الغضب والاحتفاظ بمستوى المهارات التى توصلن إليها، كما أن استخدام الفنيات المختلفة ساعدت الأمهات على تثبيت المعلومة وتحسن فى مستوى مهارات إدارة الغضب.

فاستخدام الباحثة لفنية المناقشة والمحاضرة ساعد على توضيح كيفية التى يمكن بها لمعارف معينة تثير الغضب، وكذلك التدريب على الإسترخاء كان لها أثر إيجابى بالغ الأهمية فى خفض التوتر والسيطرة على المظاهر المصاحبة للغضب فى المواقف المثيرة للغضب. بالإضافة إلى تدريب الأمهات على ضبط الذات والتى تمت وفقًا لخطوات، وهى تدريبهن على مراقبة الذات وقت الغضب أو بعده مباشرة لديهن ثم تدريبهن على التقييم الذاتى وأخيرًا تدريبهن على التعزيز الذاتى و كانت تلك الخطوات لها دورًا كبيرًا فى إدارة الغضب.

وقد ساهم التدريب على حل المشكلات للأمهات (المجموعة التجريبية) فى نجاح البرنامج الإرشادى الحالى وبقاء أثر التعليم لفترة أطول لأنهن من خلال التدريب أصبحن قادرات على التعامل النشط مع المشكلات التى كانت تواجههن تجاه أبنائهن، وتعلم مهارت إدارة تلك المشكلات ومواجهتها، ووضع خطة للعمل

وقدرتهن على إختبار مدى التقدم فى اتجاه الحل. واستخدام الباحثة لفنية التعزيز الإيجابى كان من العوامل التى ساعدت الأمهات على بناء علاقة ثقة مع الباحثة وشعورالأمهات بالرضا عن الذات وتحسن مفهوم الذات لديهن والدافعية وتوفر معلومات توضح لهن أى السلوكيات عليهن تأديتها. وكذلك احتواء البرنامج الإرشادى الحالى على فنية النمذجة كان لها أثر فى تعليم الأمهات أساليب إدارة الغضب من خلال الإقتداء بالنموذج ووصول الأمهات إلى مستوى عال من القدرة على الإسترخاء وضبط الذات.

بالإضافة إلى الواجبات المنزلية التى كانت تطلبها الباحثة من كل أم (أفراد المجموعة التجريبية) وتم مراجعتها فى الجلسات التالية كان لها دورًا كبيرًا فى انتقال أثر التعلم من الجلسات إلى واقع الحياة وبقاء أثر التدريب والعمل على استمرارية التأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم فى البحث الحالي. ولاحظت الباحثة أن التدريب الجماعى كان له فائدة للأمهات من وجودهن مع بعضهن للمشاركة فى أمر يهمن جميعًا وتبادل الخبرات فيما بينهن، وأيضًا قد لاحظت الباحثة تطور بعض المهارات لهؤلاء الأمهات مثل مهارة الاستماع الجيد والانتباه لجلسات الإرشاد للبرنامج مما تطور لديهن مهارات المعرفية الخاصة بأبنائهن، وكذلك تخفيف حدة الغضب لديهن بدرجة دالة إحصائيًا، مما أدى إلى تصحيح الممارسات الخاطئة ومناقشة أى فكرة بشكل واقعى عقلانى.

كما أن إجراء التقويم المرحلى فى نهاية كل جلسة وفى نهاية كل وحدة بالإضافة إلى التقويم النهائى الذى تم فى نهاية البرنامج من الأسباب التى يمكن أن يرجع إليها بقاء أثر البرنامج وكذلك تخصيص الباحثة الجلسات التى استهدفت إعادة تدريب الأمهات على مهارات إدارة الغضب على سبيل المراجعة، والتدريب على الإسترخاء وحل المشكلات ساعد كل ذلك على بقاء أثر التعليم لفترة أطول ومنع حدوث الانتكاسة للبرنامج، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى اقتناع الأم بدور البرنامج فى تدعيم السلوكيات الإيجابية لديهن حيث تشجعت الأمهات على تكرار المهام التى تدربن عليها خلال جلسات البرنامج فى مواقف الغضب، مما ساهم فى تكرار السلوك الصحيح، وأدى إلى بقاء أثر البرنامج على المدى الأطول. مما سبق يتضح أن نتائج هذا الفرض تؤكد على فعالية البرنامج المستخدم فى البحث الحالي فى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

التوصيات :

صاغت الباحثة التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، وهى :

(١) ضرورة القيام بإرشاد الأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون وإعداد المدربين والأخصائيين الذين سيقومون بتنمية مهارات إدارة الغضب مما يساعدهم على انجاز تلك المهمة بنجاح.

(٢) تشجيع الأمهات على المشاركة في البرامج الإرشادية وتلقي خدمات التأهيل اللازمة لأبنائهن.

(٣) إقامة ندوات علمية تبصر الأمهات بخصائص متلازمة داون فى مرحلة المراهقة وأسبابها والنتائج المترتبة عليها ومخاطرها وبأساليب تعديل السلوك كي نحد من الغضب من الآبن.

(٤) توفير الدعم والمساندة الاجتماعية اللازمة لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون، بالإضافة إلى إبراز أهمية البحث عن الدعم الاجتماعي في البرامج الإرشادية الهادفة إلى إدارة الغضب.

(٥) ضرورة استخدام الفنيات المعرفية السلوكية فى تنمية مهارات إدارة الغضب لأمهات المراهقين ذوى متلازمة داون.

المراجع

أشرف محمد عبد الحميد، وإيهاب الببلاوى (٢٠٠٥). **الإرشاد النفسى المدرسى : إستراتيجية عمل الأخصائى النفسى المدرسى**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أشرف محمد عبد الغنى شريت (٢٠٠٧). **الطفل المعاق عقليا : سلوكه - مخاوفه**. الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية للنشر.

إيهاب الببلاوي (٢٠٠٤). **توعية المجتمع بالإعاقة : الفئات- الأسباب- الوقاية**. الرياض: مكتبة دار الرشد.

جمال الخطيب (٢٠٠١). **أولياء الأمور الأطفال المعوقين : استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم**. الرياض : أكاديمية التربية الخاصة.

جيل لندنفيلد (٢٠٠٨). **إدارة الغضب : أبسط الخطوات للتعامل مع الإحباط والتهديد** (ط٤). (ترجمة مكتبة جرير). الرياض : مكتبة جرير. (الكتاب الأصلى منشور ٢٠٠٠).

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٤). **الأسرة ومشكلات الأبناء**. القاهرة دار السحاب للنشر والتوزيع.

رضا إبراهيم محمد الأشرم (٢٠١٣). فعالية برنامج سلوكى فى إدارة الغضب للمراهقين ذوى الإعاقة الفكرية. **مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق**، ١، ٣٧٨- ٣٩١.

سعيد حسنى العزة (٢٠٠٠). **الإرشاد الأسرى : نظرياته وأساليب العلاجيه**. عمان : دار الثقافة.

شاهين رسلان (٢٠٠٩). **سيكولوجية أسرة المعوق عقلياً**. القاهرة : الأنجلو المصرية.

صموئيل حبيب (١٩٩٤). **الغضب : العاطفه التي اسيء فهمها**. القاهرة : دار الثقافة.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٤). القاهرة : دار الفكر العربى.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤-٨). **الإعاقات العقلية**. القاهرة : دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). **دراسات فى سيكولوجية غير العاديين**. القاهرة : دار الرشاد.

كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٩).**علم التخلف العقلى.** القاهرة : دار النشر للجامعات.

محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان (٢٠٠٣). **دراسات فى علم النفس والصحة النفسية اضطراب انفعال الغضب: الخلفية النظرية-التشخيص-العلاج.** القاهرة : دار الكتاب الحديث.

محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان (٢٠٠٥). **العملية الإرشادية : التشخيص - الطرق العلاجية الإرشادية- البرامج الإرشادية- إدارة الجلسات والتواصل.** القاهرة : دار الكتاب الحديث.

محمد أحمد إبراهيم سعفان (٢٠١٠). **لا تحزن : دع أحزانك وذنوبك وقلقك (التقرب إلى الله).** القاهرة : دار الكتاب الحديث.

وسام عبد المحسن زكى إبراهيم (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى فى إدارة الغضب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليًا. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية جامعة بنها.

Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A.(2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills, Behavioural and Cognitive Psychotherapy,36(3),299-312.

Hamelin,J., Travis, R., Sturmey,P.(2013).Anger management and intellectual disabilities: A Systematic review. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 6(1), 60-70.

Sofronoff,K., Attwood,T., Hinton,S.,& Levin, I. (2007). A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with Asperger syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(7),1203-1214. Stimpson, A., Kroese, BS., MacMahon, P., Rose, N., Townson, J., Felce, D., et al.(2013). The experiences of staff taking on the role of lay therapist in a group-based cognitive behavioural therapy anger management intervention for people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26(1)63-70.

Willner, P., Rose, J., Jahoda, A., Kroese, BS., Felce, D., Cohen. D., et al.(2013).Group-based cognitive-behavioural anger management for people with mild to moderate intellectual disabilities: Cluster randomised controlled trial. The British journal of psychiatry,1 (203),245-246.

Yekta,M.,&Zamani,N.(2008). Efficacy of anger management training on relationship between mothers and their mildly mentally retarded and slow learner children.Journal of Family Research,4(3), 231 - 246.

Yekta,M., Behpajooh, A., Ghobari- Bonab,B., Zamani, N.,& Parand, A. (2010a). Instructing anger management skills for mothers of mentally rtarded children: Effects on mother-child relationship. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,1438–1441. Yekta,M.,Zamani,N.,&Parand,A.(2010b).Efficacy of anger management training based on cognitive-behavioral approach on mothers of children with mental retardation: 1-Year Follow-Up. Procedia Social and Behavioral Sciences,5,1142–1148.

Yekta,M., Zamani,N.,& Ahmadi,A.(2011a). Anger in mothers of children with disabilities: Effects of occupation an level of education.ProcediaSocialandBehavioralSciences,15,712–716.

Yekta,M., Zamani,N.,& Ahmadi,A.(2011b). Anger management training for mothers of mildly mentally retarded and slow learner children :Effects on mother-child relationship. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 722–726.

فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى الطلاب الصم فى الصف الرابع والخامس ابتدائي

إعداد

عبد العزيز موسى العبد السلام
ماجستير تربية وتعليم الصم وضعاف السمع

الملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي في مدرسة أبي عبيدة بن الجراح بمدينة الرياض. وتكونت عينة البحث من (١١) طالب، تمّ اختيارهم لجميع طلاب الصف الرابع والخامس وتمّ تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (٥) طلاب ومجموعة تجريبية (٦) طلاب. ومن أجل التحقق من فعالية البرنامج استخدم البحث المنهج شبه التجريبي. وقد توصلت نتائج هذا البحث إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج المستخدم في شرح القران الكريم، كما يبين ضعف نتائج الطلاب باستخدام طرق الشرح التقليدية.

The effectiveness of an explanatory multimedia program on understanding the meaning of the Holy Quran among the fourth and fifth grade students

Abstract

The aim of this study is to find out the effectiveness of an explanatory multimedia program to understand the meaning of the Holy Quran among the fourth and fifth grade students. The study consisted of (11) students who were selected for all fourth and fifth grade students and were divided into two groups (5), experimental groups and 6 groups. The results of this study found statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups and the control group in the post-achievement test for the experimental group. This indicates the effectiveness of the program used to explain the Qur›an.

This study aimed to identify the effectiveness of an explanatory multimedia program to understand the meaning of the Holy Quran among the fourth and fifth grade students, the study was conducted on a sample of (11) students were selected for all fourth and fifth grade students and were divided into two groups (5), experimental groups and 6 groups. The researcher used.

The results of this study found statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups and the control group in the post-achievement test for the experimental group. This indicates the effectiveness of the program used to explain the Qur›an. It also shows poor student results using traditional teaching methods.

مقدمة:

الحمدُ لله الذي أنزل الكتاب المبين هدى ورحمة وبشرى للمسلمين وأرسل رسولَه شاهداً ومبشراً ونذيراً إلى الناس أجمعين.. إن السمع والبصر من أهم حواس التعلم قال تعالي[وَاللهُ أَخْرَجَكُم مّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ] [سورة النحل:٧٨]. فالترتيب المذكور في الآية يبين أولى حواس التعلم عند الإنسان وهي حاسة السمع، وعند فقدان حاسة السمع يصبح الاعتماد على حاسة البصر والحواس الأخرى ذات أهمية كبرى، مما يستدعي ضرورة الاهتمام بكل أساليب التعليم (عبده، ٢٠٠٦)، ومع ثورة التقدم التكنولوجي وتطور تقنيات المعلومات على مختلف قطاعات ومؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية، التي أخذت تفعل وتوظف تلك التقنيات الحديثة في العملية التعليمية لما تكتسبه من خصائص ومميزات كبيره في إحداث التعلم وجودته بأقل وقت وجهد. ومع فقدان حاسة السمع يتأكد أهمية ودور تفعيل تلك التقنيات الحديثة، وهذا ما يتفق مع توصيات مؤتمر التربية الخاصة العربي – الواقع والمأمول (٢٠٠٥) والمنتدى الدولي للتعليم (٢٠١٤) في استخدام التقنيات الحديثة وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدام التقنيات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كونها تعد من أهم الوسائل التي تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من التغلب على العقبات الناتجة عن الإعاقة، وهو ما يتماشى مع قانون التربية الخاصة (١٩٩٧) والاتفاقية الدولية لذوي الإعاقة (٢٠٠٧)في تعزيز استعمال التكنولوجيا المساعدة وإزالة العقبات السمعية المرتبطة بالإعاقة. لذا تعد تلك البرامج والتطبيقات المتنوعة من خلال الوسائط المتعددة أحدى الخيارات المهمة والحديثة في تعليم الصم كونها تقدم الخبرات والمعارف بأشكال وصور مختلفة تساهم في تسهيل التعلم وكتسابه بشكل شيق وممتع، كما تعد نموذج متقدم في التحول من النظام التقليدي إلى البيئة التعليمية المتكاملة (عزمي، ٢٠٠١). وهذا ما يستند عليه التصميم الشامل للتعلم في توفير ببيئة دراسية شاملة تتسم بالمرونة تقوم على ثلاث مبادئ مهمه أشار لها السالم (٢٠١٥) وهي :

(١) توفير وسائل متعددة لإثارة الدافعية.

(٢) توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات من قبل المعلم.

(٣) توفير فرص متعددة للتعلم والتعبير عن الفهم تلائم الفروق ا لفردية.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى توفير طرق ووسائل متنوعة حديثة تساهم في رفع مستوى الفهم لدى الطلاب الصم في مادة القران الكريم. فمن خلال تواجد الباحث في الميدان العملي في تعليم الصم مادة القران لأكثر من (١٠) سنوات وجد قصور لدى الطلاب الصم في فهم معاني القران الكريم بالاعتماد على الطرق التقليدية في التعليم، ونظرا لما للفهم من أثر كبير في تعلم وحفظ القران الكريم، حوال الباحث تصميم برنامج من خلال الوسائط المتعددة التوضيحية يعرض فيها مجموعة من الصور (الثابتة والمتحركة)، والنصوص المرافقة التوضيحية في تعليم مادة القران الكريم. ويمكن صياغة مشكلة البحث بسؤال التالي: ما فعالية استخدام برنامج الوسائط المتعددة التوضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى الطلاب الصم في الصف الرابع والخامس؟.

أهداف البحث:

(١) تصميم برنامج من خلال الوسائط المتعددة التوضيحية في تعليم مادة القران الكريم لدى الطلاب الصم.

(٢) معرفة أثر هذا البرنامج على مستوى الفهم عند الطلاب الصم في القران الكريم.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية

(١) تعد هذا البحث إضافة جديدة للمكتبة، فعلى حد علم الباحث لم يسبق دراسة موضوعات تتعلق بشرح القران الكريم للطلاب الصم من قبل.

(٢) تقدم هذا البحث فرصة لأطروحات بحثية مختلفة تتعلق باستخدام الوسائط المتعددة في تعليم الصم.

ب- الأهمية التطبيقية

(١) تطوير البيئة التعليمية، وإمدادها بطرق واستراتيجيات في تعليم الصم.

(٢) تساعد المعلمين والمعلمات على استخدام الوسائط المتعددة التوضيحية في تعليم الصم مادة القران الكريم.

(٣) تفيد نتائج هذا البحث المتخصصين في تقنيات التعلم بتطوير برامج ووسائل تعليمية حديثة تسهم في إثراء البيئة التعليمية وجودتها.

محددات البحث:

(١) المحددات المكانية: الصف الرابع والخامس في برنامج فصول الأمل بمدرسة أبي عبيدة بن الجراح الابتدائية بالرياض.

(٢) المحددات الزمانية: في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٨هـ)

(٣) المحددات البشرية الطلاب الصم.

مصطلحات البحث:

الطالب الأصم: هو الطالب الذي يكون فقده السمعي ما يعادل درجة (٧٠) ديسبل وأكثر والذين يتلقون تعليمهم في معاهد الأمل أو فصول الدمج في المدارس العادية. حيث تعتبر لغة الإشارة سواء كانت (التهجي الإصبعي أو الإشارات الوصفية) هي لغة التواصل المستخدمة في التدريس (Smith, 2007).كما عرف (Moors, 2008) الطالب الأصم هو الذي لديه فقدان ٧٠ ديسبل أو أكثر ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها وباستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية.

الوسائط المتعددة في التعليم: هي مجموعة من البرمجيات المحوسبة التي يمكنها تخزين المعلومات بأشكل متعددة تشمل النصوص والصوت وعرض هذه المعلومات بطريقة تفعالية وفقاً لمسارات يتحكم بها المستخدم(قنديل، ٢٠٠٦).

الإطار النظري

لقد ساعدت التطور في المجالين التربوي والتكنولوجي إلى زيادة الاهتمام بتقديم برامج تتناسب مع قدرات الطلاب الصم عن طريق الكمبيوتر في تعليم هذه الفئة، كونه يتميز بالإثارة والتشويق والتحفيز على التعلم، خاصة بأن التلاميذ الصم يعتمدون بدرجة كبيرة على حاسة البصر أكثر من باقي الحواس، ولقد أشارت الدراسات التربوية إلى أن أول استخدام للحاسب في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة السمعية كان عام ١٩٧٠م من قبل المكتب التربوي الأمريكي، و أشارت نتائج الدراسات على زيادة مهارات التلاميذ الصم على مثل تلك البرامج، كما أكدت على أهمية إتقان المعلمين لتلك البرامج في العملية التعليمية من أجل مساعدة وتسهيل عملية التعلم والتواصل مع التلاميذ الصم، بالإضافة إلى كونه ينقل

المفاهيم والظواهر التي يصعب شرحها بالإشارة وحدها. وهذا ما يؤكده قانون التربية الخاصة (١٩٩٧) إلى تقديم التكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وإزالة العقبات السمعية المرتبطة بالإعاقة، ذلك لما لتكنولوجيا من أهمية في إزالة عقبات التعلم، وتوفير فرص أكبر في اندماج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التربوية العادية، وكذلك تحسين جودة الحياة لتلك الفئة.

وتعد تكنولوجيا التعليم ميدان كبير يهتم بتطوير كل عناصر العملية التعليمية، تطوير المناهج الدراسية، تطوير التقويم، تطوير الإدارة التعليمية، وتطوير أساليب التعلم(قنديل، ٢٠٠٢). ومما لاشك فيه فإن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة كأحد وسائل تكنولوجيا التعليم الهامة والمؤثرة في عملية التعليم، تتيح للمتعلم اكتساب معلومات بطرائق متنوعة لمصادر المعرفة المختلفة. ويرى قنديل(٢٠٠١) أن التعليم من خلال الوسائط المتعددة يساعد على تكوين ثلاث روابط مهمه هي:

١. الترميز اللفظي.
٢. الترميز البصري.
٣. الروابط المرجعية.

الأمر الذي يكون خريطة للعلاقات التركيبية لنظام المعلومات بين الترميزات المختلفة، وبتالي يساعد على اكتساب الطلاب المعلومات وتوظيفها في حل المشكلات.

مفهوم الوسائط المتعددة Defintion of Multimedia :

في اللغة نجد أن الوسائط المتعددة تتكون من مقطعين كلمة Multi وتعني متعدد وكلمة Media وتعني وسائل أو وسائط وتعني استخدام مجموعة من وسائل الاتصال مثل الصوت والصورة أو فليم فيديو بصورة مدمجة ومتكاملة من أجل تحقيق الفعالية في عملية التدريس والتعليم. ويمكن تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام الكمبيوتر في عرض ودمج النصوص، والرسومات، والصوت، والصورة بروابط وأدوات تسمح بالاستقصاء، والتفاعل، والابتكار، والاتصال (زيتون، ٢٠٠٤، ص٢٣٠). كما عرفها الموسى (٢٠٠٢، ص ٨٧) بأنها البرامج التي تجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسوم بجودة عالية.

ويمكن تعريف الوسائط المتعددة في تعليم الصم بأنها مجموعة من الوسائط المتعددة تتناسب مع الطلاب الصم صوت وصورة ونصوص وفيديو والتي بدورها تساعد في تبسيط المعلومات والمفاهيم المختلفة.

تكنولوجيا الوسائط المتعددة

يمكن النظر إلى تكنولوجيا الوسائط المتعددة من ثلاث محاور أساسية هي:

أولاً: الوسائط الناقلة الموجهة نحو عرض وتقديم الأشكال التعليمية باستخدام اثنين أو أكثر من وسائل نقل المعرفة، والتركيز هنا على الأدوات المستخدمة في نقل المعلومات (Mayer, 2001).

ثانياً: نماذج العرض وينظر البعض هنا على أن تكنولوجيا الوسائط المتعددة هي طريقة لعرض المادة التعليمية التي تتطلب تكامل ودمج اثنين أو أكثر من الوسائط التي يتم التحكم فيها عن طريق الكمبيوتر لحدوث مرونة في عرض واستدعاء المعلومات (Tessmer, 1998).

ثالثاً: الوسائط الحسية حيث تستند في كون المتعلم إنسان متعدد الحواس، لذا من المهم عرض المعلومات والخبرات في أشكال وصيغ حسية متنوعة وخصوصا عند الطلاب الصم، الأمر الذي يسهل من عمليتي التعليم والتعلم وكتسابه (Galbreath, 1992).

الوسائط المتعددة في التعليم

ويمكن تقسم الوسائط المتعددة في التعليم إلى قسمين أشار لها مبروك (٢٠١١، ص٦٩) وهي:

أ- الوسائط المتعددة التفعالية

حيث تعطي إمكانية التفاعل بينها وبين مستخدميها، فنحن نتفاعل في حياتنا اليومية مع أشكال عديدة من الوسائط، ويتميز الحاسب عن غيره من الوسائط في سعة تخزينه وتنوع عروضه وما يحتويه من كميات كبيرة من المعلومات.

ب- الوسائط المتعددة الفائقة

تعتبر الوسائط الفائقة تطورا للوسائط المتعددة التفعالية، حيث يشير مفهوم الوسائط الفائقة إلى نظام مبنى على الكمبيوتر و الذي يسمح للمستخدم بالإبحار والوصول إلى المعلومات بطريقة سريعة وسهلة وذلك من خلال مجموعة

من الوسائط المتنوعة مثل النصوص، والرسوم، والفيديو، والصوت. ويتكون نظام الوسائط الفائقة من وحدتين أساسيتين هما

(١) العقد (محطات المعلومات).
(٢) الروابط.

أهمية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم الصم

(١) إثارة التعلم وتشويقه له.
(٢) توفير الوقت والجهد والمال.
(٣) تسهيل المادة العلمية.
(٤) الاستفادة من حواس الطالب الأصم الأخرى في التعلم.
(٥) تساهم في تنمية المهارات اللغوية.
(٦) تساعد في تعديل السلوك من خلال عرض النماذج والمحاكاة.
(٧) دعم عملية التعلم وتعزيزها من خلال عرض المعلومات بطرائق متنوعة تتناسب مع الطلاب الصم.
(٨) تزيد المعلم ثقة أكبر حول وصول الأفكار والمعلومات الأساسية التي يحتويها الدرس.

أبرز عناصر الوسائط التي يمكن استخدامها في تعليم الطلاب الصم

١ـ **النصوص**: من خلال تحويل محتوى المادة إلى نصوص مكتوبه لأهم مفردات الموضوع ، ويتم نقلها إلى الحاسوب بأشكال مختلفة وتنسيقات متنوعة ذات جوده عالية وواضحة .

٢ـ **الصورة الثابتة**: تستخدم لتحل محل الكلمات المجردة في شرح المعلومات والمفاهيم، ويجب أن يراعى فيها الوضوح، وأن تكون معبرة ومتصلة بالموضوع الأساسي للمادة التعليمية.

٣ـ **الصور المتحركة**: من الوسائط ذات الطابع الشيق والممتع في تعليم الصم. بحيث يتم عرضها بشكل متسلسل ومتناسق لتشكل حركة مفيدة تساهم في تبسط المفاهيم والمعلومات بشكل ممتع و جاذب.

٤ـ **الفيديو** : يعتبر الفيديو أقوى الوسائل التعليمية في العصر الحديث كونه يجمع جميع عناصر الوسائط المتعددة (النص، الصورة، الحركة، الصوت). وقد أعطت التكنولوجيا الحديثة الفرصة بإدخال مقاطع الفيديو من خلال الحاسب ليكتسب بذلك خاصية مميزة في شرح وتبسيط المواد الدراسية.

دراسات سابقة:

أصبحت تكنولوجيا التعليم ضرورة حتمية لتوظيفها في مجال المعاقين سمعيا، حيث استخدمت الوسائل التعليمية بكافة أشكالها من أفلام ناطقة وصور متحركة وبرامج كمبيوتر وبرامج فيديو ونماذج وعينات، وغيرها من وسائل التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال، حيث تنوعت الدراسات التي أهتمت بتوظيف تكنولوجيا التعليم في مجال المعاقين سمعيا(سليمان، ٢٠٠٦، ص ٢٨).

ومن بين تلك الدراسات دراسة (suppes,1971) والتي صمم فيها برنامج محوسبا في الرياضيات يناسب التلاميذ الصم من سن ٣-٦ سنوات وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية تبين للباحث وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، حيث كان تحصيل المجموعة الضابطة ادنى بسنتين من المجموعة التجريبية وهذا يدل على فعالية البرنامج.

وفي دراسة(Hasselbring,1993) هدفت إلى مقارنة طريقتين على ٢٠ طالب أصم .الطريقة الأولى يتم فيها استخدام المنهج التقليدي والطريقة الثانية من خلال منهج تفاعلي بين الطالب والمعلم من خلال وسائل حديثة. وقد أشارت النتائج بعد انقضاء الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة الثانية.

وأشار سليمان (٢٠٠٦) إلى دراسة (Kennedy, 2004) والتي هدفت إلى دراسة ما يتم في العملية التعليمية وكيفية اتخاذ المعاقين سمعياً للقرارات والتعاملات فيما بينهم مما يدعم فهمهم للمفردات التي يتعاملون بها. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يستفيدون من الوسائط المتعددة التي تعمل على تدعيم معرفتهم للكلمة ومدلولها.

كما قام (Beral & Iftar,2005) بدراسة لمعرفة اختبار التأثيرات المتعلقة بالأسئلة النصية في اكتساب القواعد على ثلاث فتيات أتراك لديهم صمم، حيث قاما بإجراء هذا البحث من خلال توجيه أسئلة بعد قراءتهم للقواعد ومن ثم تقديم المساعدة التوضيحية والوسائل التفعالية من خلال تنظيم النص وتلخيصه ، وكانت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات المنطوقة وغير المنطوقة التي يستخدمها المعلم من خلال نشاط القراءة المدعم زاد من استيعاب الطلاب للقصة.

وفي دراسة مدكور (٢٠٠٩م) قام بتقديم برمجية تعليمية مقترحة في منهج الكومبيوتر للتلاميذ الصم، ومعرفة مدى تأثير هذه البرمجية التعليمية على الأداء المعرفي من جهة وعلى الأداء المهاري من جهة أخرى في منهج الكومبيوتر للتلاميذ الصم. تمّ اختيار عينة عشوائية من التلاميذ الصم بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بشبين الكوم، وتمّ تقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وعدد كل مجموعة ١٥ تلميذا وتلميذة. استخدام المنهج الوصفي التحليلي واعتماد أداتين للدارسة هما اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية الخاصة بمنهج الكمبيوتر وبطاقة ملاحظة للآداء المهاري. إن تفسير النتائج يشير إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرمجية التعليمية في منهج الحاسب الآلي أحرزوا تقدما كبيرا في الأداء المهاري نتيجة لتأثير تلك البرمجية عليهم، حيث تم استخدام أكثر من حاسة خلال تعلمهم لدى هؤلاء الأفراد لتعويضهم عن حاسة السمع التي يفقدونها، وإحداث تفاعل بينهم وبين البرمجية التعليمية مما يدفعهم إلى الاستمرار في عملية التعلم.

وفي دراسة لبشير وآخرون (٢٠١٤) حول أثر نموذج مقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تنمية تحصيل التلاميذ الصم تحددت مشكلة هذا البحث في وجود تدني في مستوى التلاميذ الصم في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات مما أثر تبعا لذلك على تحصيلهم، وتأتي هذا البحث كمساهمة في التغلب على بعض المعوقات التي تواجه التلاميذ الصم عند دراستهم المقررات الدراسية بطريقة تقليدية، بما يحقق الفرصة لجميع التلاميذ الصم للتعلم. وتكونت العينة الأساسية من ٣٤ تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي المهني "الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لتصميم

وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" ومعرفة أثره في تنمية التحصيل للتلاميذ الصم. تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- فعالية نظام موودل ٢,٤ لإدارة وتقديم المقررات الإلكترونية وذلك لما يتميز به من أدوات وإمكانات تعليمية.

٢- فعالية استراتيجية التعلم الذاتي عند استخدام النموذج الإلكتروني المقترح على التلاميذ الصم بمرحلة التعليم الإعدادي المهني بالصف الثاني الإعدادي، وتبعا لهذه الاستراتيجية سيكون دور التلميذ الأصم نشطا في عملية تعلم الدروس التعليمية.

٣- الأسلوب الذي يقدم به الدرس التعليمي داخل النموذج شيق وجذاب حيث يمكن للتلميذ اختيار الأسلوب الذي يفضله.

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح لنا ما يلي:

(١) أكدت الدراسات على أهمية استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة السمعية.

(٢) تنوعت الدراسات من حيث توظيف الوسائط المتعددة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية حسب نوع الوسائط ونوع المواد التعليمية المستخدم معها.

(٣) أن الطلاب الصم يتحسن فهمهم وتحصيلهم الدراسي إذا قدمت لهم المعلومات والمفاهيم المختلفة من خلال وسائل ووسائط متعددة تفعالية وتوضيحية.

اختلاف البحث الحالي

تختلف الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في كونها تطرقت لشرح مادة القران الكريم والتي تعد ذا قيمة مختلفة في نفوس الطلاب عن باقي المواد، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد وتصميم برنامج الوسائط المتعددة التوضيحية (نصوص ، صور ، فيديو)، في شرح مادة القرآن الكريم، وفي تحديد العناصر الأساسية التي بناء من خلالها مفردات و أهداف المقرر.

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة (التي تدرس بالطريقة التقليدية المتبعة) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي تعزى إلى استخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية".

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة حيث هدفت هذا البحث إلى التعرف مدى فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي، وبالتالي فان هذا الفصل يتناول منهج الدراسة المتبع ووصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة، والمعالجات الإحصائية للتحقق من فرض الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أولاً: منهج البحث

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي لبيان مدى فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي.

ثانياً: مجتمع البحث

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدرسة أبي عبيدة بن الجراح – الرياض، والمسجلين في العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨هـ.

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من (١١) طالبا من الصفين الرابع والخامس، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة (٥) طلاب وتجريبية (٦) طلاب، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال استخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين كما في جدول (١) التالي:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعات

العينة	أسلوب الدراسة	العدد
المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية	٥
المجموعة التجريبية	باستخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية	٦
المجموع الكلي		١١

رابعاً: البرنامج المقترح.

بعد الإطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بخطوات بناء البرامج ، قام الباحث ببناء برنامج لتنمية مهارات الطلاب على فهم معاني القران الكريم باستخدام الوسائط المتعددة.

- **إعداد البرنامج باستخدام الوسائط المتعددة**

في ضوء خبرة الباحث في تعليم القران للصم لأكثر من (١٠) سنوات، قام الباحث بإعداده برنامج بواسطة الحاسب الآلي من خلال الوسائط المتعددة (صور ثابته ومتحركة، ونصوص) يشرح معاني الآيات لكل كلمة لعدد من السور وهي (الفاتحة، الفيل، الزلزلة، القدر) ومن ثم يشرح المفردات والمعنى الإجمالي للآيات بلغة الإشارة الوصفية وذلك من خلال مجموعة من الصور الثابتة والمتحركة، والنصوص المرافقة، تم تصميمها لتعطي مدلولات مشابهه أو مقاربة لمعنى كل آية وقد عُرض البرنامج على عدد من المحكمين المتخصصين في تعليم الصم مادة القرآن لأكثر من عشر سنوات للتأكد من ملاءمة البرنامج والاختبارات المصاحبة، وقد تم إجراء بعض التعديلات بعد عرضها على المحكمين.

جدول (٢)

توزيع الأسئلة الفرعية ودرجاتها

رقم السؤال	نوع السؤال	شكل السؤال	عدد فقرات السؤال	درجة كل فقرة	المجموع الكلي
١	اختيار متعدد	صورة والكلمة المناسبة لها والعكس كلمة والصورة المناسبة لها.	٢٥	درجة واحده	٢٥
٢	التوصيل	توصيل الصورة والكلمة المناسبة لها والعكس توصيل الكلمة والصورة المناسبة لها.	٢٥	درجة واحده	٢٥
٣	الربط	كلمة والإشارة المناسبة لها والعكس صور والإشارة المناسبة لها.	٢٥	درجة واحده	٢٥
٤	أسئلة صواب وخطأ	هل الصورة مناسبة للكلمة والعكس هل الكلمة مناسبة للصورة؟	٢٥	درجة واحده	٢٥

محتوى البرنامج

يشتمل البرنامج على السور التالية:

جدول (٣)

الصف	السور
الرابع	الفاتحة – الفيل – الزلزلة – القدر
الخامس	الفاتحة – الفيل – الزلزلة – القدر

تصميم الاختبار

قام الباحث بتصميم الاختبار وفقا للاعتبارات التالية:

١- شامل لجميع مفردات منهج الدراسة.
٢- يراعي طريقة التواصل المناسبة للطالب.
٣- واضح غير غامض.
٤- تحديد ما هو مطلوب من الطالب بدقه وتأكد من ذلك.

توزيع الدرجات

تم توزيع درجات الاختبار حسب عدد الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة (٤) أسئلة موزعه كتالي:

جدول (٤)

توزيع درجات الاختبار حسب عدد الأسئلة

عدد الأسئلة	عدد المفردات	درجة كل مفردة	المجموع الكلي للدرجات
٤	١٠٠	١	١٠٠

خامسا: أداة البحث

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم اختبار تحصيلي لقياس فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية، حيث استخدم الباحث الاختبار التحصيلي وهو اختبار تحصيلي لقياس فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي في مدرسة أبي عبيدة بن الجراح – الرياض.

وقد تم تطبيق أداة البحث على طلاب العينة قبليا حيث أسفرت نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي عن أن قيمة (ت) الحسابية غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في موضوع فهم معاني القران الكريم ، ويوضح هذا تكافؤ المجموعتين في الأداء القبلي ، ويمكن معاملتها كمجموعة واحدة.

جدول (٥)

نتائج تحليل درجات الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٥	٠,٥٧	٠,٨١	٣٥	٠,٢١	٠,٧٩
التجريبية	٦	٠,٤٩	١			

أ- مصادر بناء الاختبار

تم الاعتماد والاستفادة من مجموعة مصادر شملت الأدب التربوي وكتب التربية الإسلامية وكتب التربية الخاصة في مجال العوق السمعي، وآراء المختصين في مجال العوق السمعي تعليم الصم.

ب- خطوات بناء الاختبار

قام الباحث بإعداد الاختبار بهدف معرفة مدى فعالية برنامج وسائط متعددة توضيحية على فهم معاني القران الكريم لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي. وقد أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ بعد أن درّب الباحث الطلاب على كيفية استخدام برنامج الوسائط المتعددة التوضيحية، حيث قام الباحث بإجراء اختبار قبلي لجميع أفراد عينة الدراسة ثم قسم الطلبة بشكل عشوائي إلى مجموعتين، وبدأ بتدريس مادة القرآن الكريم باستخدام برنامج الوسائط المتعددة التوضيحية بمعدل حصة يومياً ولمدة أسبوعيين متتاليين في المدرسة وبإشراف الباحث.

أما المجموعة الضابطة فقد قام المعلم بتدريس طلابه (أفراد المجموعة الضابطة) باستخدام الطريقة التقليدية أي باستخدام لغة الإشارة فقط، بمعدل حصة يومياً ولمدة أسبوعين بالطريقة التقليدية.

ج- حساب صدق الاختبار

يقصد بصدق الاختبار هو قدرته على قياس ما وضع لقياسه وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال حساب صدق المحتوى وصدق الثبات.

١. صدق المحتوى:

بعد الانتهاء من صياغة مفردات التقييم الحالي تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وصدق المضمون، وقد أسفرت عملية التحكيم هذه على مناسبة بنود التقييم لقياس الهدف الذي صمم من أجله، حيث أكد المحكمون على وضوح تعليمات التقييم، وسلامة الأسئلة، ومناسبة الأسئلة لمستوى طلاب المدرسة، كما اقترح المحكمون تعديل صياغة بعض مفردات الأسئلة، وقد أخذ الباحث بالمرئيات التي أشار إليها المحكمون، وتم إجراء التعديلات عليها.

٢. **صدق الثبات**:

للتحقق من ثبات التقييم فقد تمت إعادة تطبيق التقييم على نفس العينة ، حيث تم حساب معامل ثبات التقييم باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وبلغت قيمته (٠,٨٧) وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية ، الأمر الذي يجعلنا نثق في نتائج هذا التقييم إذا ما تم تطبيقه على عينة البحث أو على عينة مماثلة لذات الغرض.

سادسا : تطبيق البرنامج المقترح

تم تطبيق البرنامج حسب خطوات التنفيذ التالية:

- **إجراء الاختبار القبلي**

تم إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة للتحقق من مدى تكافؤ المجموعتين وللتأكد من عدم وجود خبرات سابقة لدى العينة حول المادة وموضوع الدراسة.

- **تطبيق التجربة**

لغايات تطبيق الاختبار على عينة الدراسة تم تجهيز ما يلي:

أ ـ الأجهزة

١- جهاز حاسب آلي.
٢- سبورة ذكية.
٣- جهاز عرض (بروجكتر).

ب ـ مكان التدريس

١- سعة مناسبة.
٢- تكييف مناسب.
٣- إضاءة مناسبة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات، تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدم الباحث برنامج تحليل الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية، واستخدم اختبار (ت) للكشف عن نتائج الاختبار القبلي، وذلك للتحقق من مدى تكافؤ المجموعات، واستخدم كذلك

اختبار (ت) بهدف الوصول إلى نتائج الاختبار البعدي، بهدف معرفة مدى الفروق بين الفرق بين المتوسطات الحسابية لتحصيل أفراد عينة الدراسة تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام برنامج الوسائط المتعددة التوضيحية المتضمن موضوع فهم معاني القران الكريم

سابعا: النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة (التي تدرس بالطريقة التقليدية المتبعة) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي تعزى الى استخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية".

ولاختبار الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي وفقا لمتغير درجات التحصيل للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٦) أدناه.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب على الاختبار القبلي والبعدي وفقا لمتغير درجات التحصيل الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الاختبار التحصيلي	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	القبلي	١١	٦٦,٢	٢,٣١	٩,٣٦٤-	٣٨	٠,٠٥
	البعدي	١١	٨٤,٧٨	١,٨٢			

يتضح من جدول (٣) أعلاه أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسط علامات الطلاب لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (٦٦,٢) وبانحراف معياري (٢,٣١)، أما المتوسط الحسابي للاختبار البعدي فبلغ (٨٤,٧٨) وبانحراف معياري (١,٨٢)، أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي لصالح الاختبار البعدي بمقدار (٩,٢٤)، وهذا يختلف مع فرضية الدراسة، وبالتالي يتم رفض الفرضية.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية الوسائط المتعددة التوضيحية على فهم الطلاب الصم في الصف الرابع والخامس بمدرسة أبي عبيدة بن الجراح.

وفي ضوء تحليل النتائج واختبار صحة الفرض توصلت الدراسة إلى ما يلي:

(١) رفض فرض الدراسة وهو» لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة (التي تدرس بالطريقة التقليدية المتبعة) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي تعزى إلى استخدام برنامج وسائط متعددة توضيحية".

(٢) يوجد أثر إيجابي لاستخدام الوسائط المتعددة التوضيحية على فهم الطلاب الصم لمعاني القران الكريم.

(٣) انخفاض نتائج الطلاب في مادة القران الكريم وذلك باستخدام طرق الشرح التقليدية من خلال الإشارة الوصفية والأبجدية الأصبعية فقط.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

(١) تفعيل استخدام الوسائط المتعددة في تعليم الصم.

(٢) تطوير المناهج بحيث تصبح مقررات مدمجة من حيث المحتوى والعرض بتقنيات التعلم الحديثة.

(٣) إقامة ورش تدريبية للمعلمين حول أهمية تقنيات التعلم الحديثة وكيفية استخدامها.

(٤) إجراء العديد من الدراسات التي تتناول الوسائط المتعددة في مراحل عمرية ومواد دراسية مختلفة.

المراجع

القران الكريم [سورة النحل: ٧٨]

توفيق، محمد. (٢٠١٦). التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية. سومطرة : جامعة سومطرة الشمالية.

حبيب، سالي (٢٠٠٩). برنامج لتنمية الاستراتيجيات المعرفية ومكونات ما وراء المعرفة المساهمة في أداء بعض المهارات العلمية لدى المعاقين سمعيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الإسماعلية، مصر.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات. ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

السالم، ماجد عبدالرحمن (٢٠١٥) المبادئ الرئيسية للتصميم الشامل للتعلم. تم الاسترجاع في تاريخ ١٠ يوليو، ٢٠١٦ من http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL%20(Arabic%20version).pdf

سليمان، صبحي أحمد (٢٠٠٦م). مقرر مقترح في تكنولوجيا التعليم للفئات الخاصة.رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

الصمادي، جميل ، والنهاري، تيسير (٢٠٠١). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات لمهارات التعليم الفعال. قطر : مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١٩ ، السنة العاشرة ، مركز البحوث التربوية – جامعة قطر.

عبده، فوزي (٢٠٠٦). مدى استيعاب التلاميذ المعاقين سمعيا للمفاهيم الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن. جامعة عمّان العربية.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة. القاهرة : دار الهدي.

قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١م). تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي: دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج، ع٧٢ ، ص ص ١٥-٥٩.

قنديل، يس عبدالرحمن(٢٠٠٦). برنامج التربية تكنولوجيا التعليم. جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، السودان.

مدكور، أيمن فوزي (٢٠٠٩) تصميم برمجية تعليمية وأثرها على الأداء المعرفي والمهاري للتلاميذ الصم بالصف السادس الابتدائي. تكنوولوجيا التربية : دراسات وبحوث: مصر.

مبروك، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية. ط ٢، الإسكندرية: دار الوفاء.

المعرض والمنتدى الدولي للتعليم(٢٠١٤م).التربية الخاصة تنمية مستدامة في عالم متغير. ص٦١، الرياض، وزارة التعليم.

الموسى، عبدالله ، المبارك، أحمد(٢٠٠٢).استخدام تقنيات المعلومات والحاسوب في تعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية في دول الخليج. مكتب التربية، الرياض.

المهلة، إبراهيم احمد (٢٠١٥). أثر الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الفيزياء بالمدارس التقنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، الخرطوم، السودان.

هيئة الأمم المتحدة(٢٠٠٧).الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، نيويورك.

Hasselbring, T.S (1993). using media developing mental models and and Anchoring

Instuction, *American Annals of the deaf.* 193, 36-45.

GAbreath,J.(1992-a).Educational viedo production Welcome to the desk top, *Educational*

Technolgy, Vol. 32,NO.10 October, PP 29-34

Mayer, R(2001). Multimedia in learning , *U.K. Cambridge university Press*.

Moores, D. (2008). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston : Houghton Mifflin Company.

Schow, R. L., & Nerbonne, M. A. (Eds.). (2007). *Introduction to audiologic rehabilitation*.

Boston: Allyn & Bacon.

Smith, D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Allyn and Bacon.

Suppes, P. (1971).Computer assisted instruction for deaf students. *American annals of the deaf*, *116*(5), 500-8.

Tessmer, M. (1998). Meeting with the SME to design multimedia exploration

systems. *Educational Technology Research and Development*, *46*(2), 79-97.

Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, U., Beral, A., & Kircaali-Iftar, G. (2005). An Examination of

Impacts of Text Related Questions on Story Grammar Acquisition of Three Turkish Youths

with Hearing Loss. *International Journal of Special Education*, *20*(2), 111-121

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996