



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

تصدر عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

يناير ٢٠١٨ م

المجلد السادس – العدد الثاني والعشرون



مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية ورئيس التحرير)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث ونائب رئيس التحرير)

هيئة التحرير

أ.د. عطية عطية محمد

أ.د. إيمان فؤاد كاشف

د. حسن أحمد مسلم

د. رضا الحسينى على

المستول الفنى

المستول المالى

أ. محمود عبد القادر حسيني

أ. مهدى حسن مهدى

اللجنة الاستشارية (*)

Prof. Fathali M. Moghaddam

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

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

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

Prof. Michael Wehmeyer

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

Prof. Mourad Ali Eissa

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

Prof. Richard J. Hazler

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

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural
Psychology Georgetown University

أ.د. / إبراهيم عبد العزيز المعقل
جامعة الملك سعود - السعودية

أ.د. جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية - الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة - مصر

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

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

الجنة العلمية (*)

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

(*) ملحوظة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

٣. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
٤. يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني، وعنوانه كاملاً.

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

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

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

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

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

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الإلكتروني للمجلة: **dsr2017@Yahoo.com**
- أو إلى العنوان التالي: كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق - الزقازيق - جمهورية مصر العربية
- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١١٤٧٢٧١٧٢٥
- متابعة الجديد في المجلة يرجى الدخول إلى الموقع الإلكتروني للمجلة **www.dsr1.zu.edu.eg**

محتويات العدد

- ١ استخدام برنامج للتعليم العلاجي قائم على عروض الكمبيوتر في إطار التدخل المبكر لتحسين مستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم .
د. أمال أحمد مصطفى
Doi: 10.12816/0045191
- ٦٠ أثر تكوين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لجماعة الأصدقاء في تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم .
د. هالة رمضان عبد الحميد
Doi: 10.12816/0045192
- ١١٧ استخدام الفيسبوك وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (دراسة سيكومترية - كلنيكية) .
د. سمح صالح محمود محمد
Doi: 10.12816/0045193
- ١٨٢ الصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكييفي (ABAS-3) : دراسة ميدانية على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان .
رجاء سالم سيف النبهاني د. حميراء السليماني
د. محمود محمد إمام
Doi: 10.12816/0045194
- ٢٢٤ المعايير السودانية لمقياس أنشطتي الصفية لدى طلبة مرحلة الأساس بولاية الخرطوم .
د. هدى فضل الله علي محمد د. صلاح الدين فرح عها الله بخيت
د. أشرف محمد أحمد علي د. سلوى صالح محمد الأيمه
Doi: 10.12816/0045195
- ٢٥١ البنية العاملية للياقة الذهنية لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .
د. مشاعل راشد آل بوحيينه
Doi: 10.12816/0045196
- ٢٩٢ فعالية برنامج تكامل حسي في خفض بعض المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
د. سيد جاري السيد
Doi: 10.12816/0045197
- ٣٤٩ فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .
أ.د. عبد الباسط متولي خضر د. سيف به سرحان العمري
Doi: 10.12816/0045198

**استخدام برنامج للتعليم العلاجي قائم على عروض الكمبيوتر
فى إطار التدخل المبكر لتحسين مستوى النمو العقلي
لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم**

د. / أمال أحمد مصطفى
مدرس مادة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

يوضح التراث السيكلوجي أن هناك تأخرًا في مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن مثيله لدى أقرانهم غير المعرضين لهذا الخطر فضلاً عن وجود قصور في أدائهم لمختلف العمليات المعرفية. ويمكن لاستخدام برامج التعليم العلاجي وخاصة التي تستخدم الوسائط المتعددة حال استخدامها في إطار التدخل المبكر أن تسرع بمستوى نموهم. وتهدف هذا البحث إلى تحسين مستوى النمو العقلي لهؤلاء الأطفال عن طريق إعداد واستخدام برنامج تدريبي علاجي يقوم على عروض الكمبيوتر، واختبار فعالية ذلك البرنامج في هذا الصدد. وضمت العينة (١٤) طفلاً بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمدينة الزقازيق ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية موزعين بالتساوي على مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم استخدام المنهج التجريبي، وضمت الأدوات المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وأنشطة لعب مهارية مقننة للأطفال، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، ومقياس المسح النيورولوجي السريع، ومقياس النمو العقلي للأطفال، وبرنامج التدريب والتعليم العلاجي باستخدام عروض الكمبيوتر (إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تحسين مستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. وانتهت البحث إلى إمكانية الإسراع بمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وما يرتبط به من خصائص عقلية معرفية من خلال برامج التدريب أو التعليم العلاجي.

الكلمات المفتاحية: عروض الكمبيوتر- التعليم العلاجي- التدخل المبكر- النمو العقلي- صعوبات التعلم- أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم.

مقدمة:

تتميز صعوبات التعلم عن غيرها من اضطرابات التعلم بمنشئها النيورولوجي وهو ما قد يجعل الطفل يولد بها، أو قد يكتسبها بعد ولادته، كما أنها تستمر معه في الحالتين طوال حياته. ونظراً لما قد يترتب على صعوبات التعلم من آثار سلبية على الرغم من أن مستوى ذكاء الطفل عادة ما يكون في المستوى العادي أو حتى العالي فإن الاكتشاف المبكر لها قد يحد كثيراً من تلك الآثار. إلا أن الاعتماد في تشخيصها على عدم قدرة الطفل على فهم منهج عادي معين في الوقت الذي يتمكن قرينه الذي لا يعاني من تلك الصعوبات من فهمه واستيعابه يجعل البعض يفضل أن نطلق على الأطفال قبل سن المدرسة الذين يعانون من قصور في الأداء الوظيفي للمخ أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم. at-risk for LD

وعلى الرغم من مستوى الذكاء المتوسط أو العالي لهؤلاء الأطفال فإنهم يعانون من قصور في العمليات المعرفية المختلفة قياساً بأقرانهم غير المعرضين لتلك الصعوبات فضلاً عن أنهم يتأخرون عنهم في مستوى نموهم العقلي المعرفي بمعدل مرحلة فرعية إذ أسفرت نتائج الدراسات في هذا الموضوع عن أنهم يعدون في المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية لمراحل نموهم العقلي كما حددها بياجيه Piaget بينما يكون أقرانهم غير المعرضين لذلك الخطر في المرحلة الفرعية الثانية (محمد، ٢٠٠٦ أ).

ووفقاً لبياجيه فإن بوسعنا أن نستخدم برامج معينة للإسراع بالنمو العقلي للطفل تقوم على إثارة الصراع المعرفي من جانبه مما يؤدي إلى اختلال توازنه المعرفي فيعمل على استعادة ذلك التوازن من جديد وهو ما يتحقق بالفعل في مرحلة أو مرحلة فرعية أعلى من تلك المرحلة أو المرحلة الفرعية التي يمر بها حيث عادة ما يبلغ أثر هذا الإسراع حوالي مرحلة فرعية واحدة (محمد، ٢٠٠٦ ب).

ويمكن أن تحقق برامج التعليم العلاجي من خلال التدخل المبكر هذا الأثر، ومنها عروض الكمبيوتر - كأحد أشكال التعليم بمساعدة الكمبيوتر - وهي ما يميل الأطفال إليها كثيراً.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة هذا البحث في وجود قصور في أداء العمليات العقلية المعرفية المختلفة لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، وانخفاض مستوى نموهم العقلي المعرفي عن أقرانهم غير المعرضين لهذا الخطر وهو الأمر الذي يستوجب التدخل المبكر باستخدام برامج التعليم العلاجي كي نحد من أوجه ذلك القصور ومظاهره، ونسرع بمستوى نموهم العقلي كي يقارب مستوى نمو أقرانهم. ويمكن القيام بذلك عن طريق برامج التعليم العلاجي وعلى رأسها التعليم بمساعدة الكمبيوتر استغلالاً لاجذاب هؤلاء الأطفال إلى شاشة الكمبيوتر. وتتناول المشكلة استخدام برنامج للتعليم العلاجي يقوم على أحد أنماط التعليم بمساعدة الكمبيوتر وهو عروض الكمبيوتر كي نسرع بمستوى نموهم العقلي ليقارب أقرانهم مما يكون من شأنه أن يساهم في إعدادهم لتلقي الدراسة الأكاديمية اللاحقة بالمدرسة، ويساهم في نجاح دمجهم معهم. ولذا تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: هل يمكن لبرنامج التعليم العلاجي القائم على عروض الكمبيوتر في إطار التدخل المبكر أن يؤدي إلى تحسين مستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى:

- (١) تنمية مستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال إعداد واستخدام برنامج تدريبي علاجي يقوم على عروض الكمبيوتر كأحد أشكال التعليم بمساعدة الكمبيوتر كوسيلة للإسراع بمستوى ذلك النمو اعتماداً على فكرة بياجيه في إثارة الصراع المعرفي مما يساعدهم على القيام بالعمليات العقلية المعرفية المختلفة بقدر أكبر من الكفاءة.
- (٢) يهدف أيضاً إلى اختبار فعالية هذا البرنامج في تحقيق أهدافه، وكذا التعرف على إمكانية استمرار أثر ذلك البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى النقاط التالية:

- (١) أن هذا البحث تعتمد على استخدام التعليم العلاجي في إطار التدخل المبكر للأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن طريق تقديم بيئة آمنة للتعلم مما قد يساعدهم على الاندماج مع أقرانهم العاديين.
- (٢) أن هذا البحث تعتمد على أسلوب هام يعتبر من الأساليب الحديثة التي يتم استخدامها في مجال ذوي الإعاقات هو التعليم أو التدريب بمساعدة الكمبيوتر وهو الأسلوب الذي ثبتت فعاليته في هذا المضمار.
- (٣) أنها تعتمد على استخدام الوسائط المتعددة في هذا البرنامج المستخدم فيها وهو الأسلوب الذي يعتمد على استخدام المثيرات البصرية بالدرجة الأولى وهو الأمر الذي ينال قدرًا كبيرًا من الاهتمام في هذا الصدد.
- (٤) أنها تعتمد على الإسراع بمستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام برنامج أعد خصيصًا لهم دون سواهم وهو الأمر الذي قد يكون من شأنه أن يفيدهم كثيرًا في هذا الإطار.
- (٥) أن الإسراع بمستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قد يسهم بقدر كبير في مساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق الأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة، وتلقي تعليمهم النظامي بها، وتحقيق الاستفادة الأكاديمية من جراء ذلك مما يقلل من الأخطار المحتملة.
- (٦) أن تنمية مستوى النمو العقلي للأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يمكن أن يكون من شأنه أن يساعدهم في تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم مما قد يساعد كثيرًا في دمجهم معًا بمدارس التعليم العام.
- (٧) أن هذا البحث يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد في زيادة مستوى التحصيل اللاحق لهؤلاء الأطفال عن طريق تأهيلهم لذلك.
- (٨) أن هذا البحث تمثل اختبارًا لصحة استخدام نظرية بياجيه للنمو العقلي في مجال ذوي الإعاقات بشكل عام.

(٩) ندرة الدراسات التي يتضمنها التراث السيكلوجي العربي في هذا المجال وهو ما يضيف إلى أهمية هذا البحث الراهنة.

المصطلحات البحث:

— النمو العقلي المعرفي: cognitive development: يشير (1981) Phillips إلى أن النمو المعرفي- تبعاً لبياجييه- هو تلك التغيرات التي تنتاب أبنية الفرد المعرفية وذلك من خلال عمليتي التمثل والمواءمة. ويشير (1983) Forman إلى أنه هو العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيشون فيه. ويشير (1989) McCandless & Coop إلى أن النمو المعرفي هو تحسين ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق والاستراتيجيات غير المباشرة في تجهيز المعلومات وحل المشكلات. ووفقاً لما يراه (1983) Levin فإن النمو المعرفي يأخذ العديد من الأشكال حيث يتضمن نمو إدراك ما هو مألوف، والتعلم من الخبرة، وتكوين المفاهيم، وحل المشكلات، والتفكير، ونمو القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي. ومن ثم فهو يعني تطور أو نمو عملية المعرفة لدى الفرد.

ويمكن النظر إليه إجرائياً في البحث الراهن على أنه تلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض بما يعكس مستوى نموه.

— صعوبات التعلم: Learning Disabilities LD: سوف تتبنى الباحثة تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له (2007) Hallahan et al; (2008) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن: ”صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز

العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم“.

– المهارات قبل الأكاديمية: Preacademic skills: ”تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان فضلاً عن مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي“.

– قصور المهارات قبل الأكاديمية: ”يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في البحث الراهن بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن ٥٠ ٪ من درجة المهارة في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التي تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم في القراءة والكتابة مع عدم انخفاضها عن هذه النسبة في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال حتى لا تكون معرضة لخطر صعوبات التعلم في الحساب“.

– أطفال الروضة: Kindergarteners: ”هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين ٤-٦ سنوات. ويقصد بهم في البحث الراهن أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله“.

– التعليم العلاجي: Remedial instruction: يعرفه Hallahan et al. (2005). بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها.

– التعليم أو التدريب بمساعدة الكمبيوتر/computer- assisted instruction/ training: يعرفه Hallahan et al. (2005) بأنه: ”ذلك النمط من التدريب الذي يتم تقديمه في الأساس من خلال الكمبيوتر، والذي يستخدم خليطاً من

الوسائط تعرف بالوسائط المتعددة multimedia كالصور والرسوم الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة، والخطوط البيانية، والموسيقى، وغيرها وذلك في إطار بيئة كمبيوترية تتسم بالأمان، وتحاكي الواقع، وتحفز التلميذ على النشاط، واكتساب المعارف، والاحتفاظ بها، وتوظيفها في الواقع“.

— **عروض الكمبيوتر**: computer presentations: ”هي أحد أنماط أو أشكال التعليم بمساعدة الكمبيوتر، ويقوم على تقديم عروض أو شاشات معينة لمهام وأنشطة محددة وفق هدف واضح سواء تم ذلك باستخدام الباور بوينت، أو العروض التقديمية العادية. وقد تم استخدام العروض العادية في هذا البحث“.

— **التدخل المبكر**: early intervention: ”هو أحد أشكال التدخل التي يتم تقديمها للأطفال ذوي الإعاقات منذ ميلادهم وحتى بلوغهم السادسة من أعمارهم سواء في المنزل، أو مراكز الرعاية، أو المدارس، أو في أكثر من مكان من تلك الأماكن في سبيل تعديل سلوكهم مما يحد كثيراً من إعاقتهم“ (محمد، ومصطفى، ٢٠١٧).

البرنامج التدريبي المستخدم: ”هو مجموعة من المهام والأنشطة العقلية المختلفة التي يتم تقديمها من خلال برنامج كمبيوتر يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة في إطار نمط واحد من تلك الأنماط التي يتضمنها التعليم بمساعدة الكمبيوتر هو عروض الكمبيوتر. ويتم تقديمه للأطفال السنة الثانية بالروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وذلك خلال فترة زمنية محددة وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يساعد في الإسراع بمستوى ومعدل نموهم العقلي المعرفي، والاندماج مع الآخرين المحيطين بهم عن طريق إكسابهم أرضية مشتركة يتمكنون بموجبها من التواصل معهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساهم بالتالي في دمجهم مع الأطفال العاديين في المدرسة لاحقاً“.

الإطار النظري ودراسات سابقة :

يشير كل من Hallahan & Kauffman (2008); Hallahan et al (2007) إلى أن صعوبات التعلم وفقاً للجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. كما قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

ومع أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمستوى ذكاء عادي أو عالي فإنهم يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية، وفي مستوى نموهم العقلي. ويمثل النمو العقلي المعرفي كما يشير محمد (٢٠٠٦، أ) جانباً هاماً وأساسياً من جوانب النمو الإنساني يتعلق بتلك التغيرات الكيفية أو النوعية التي يتعرض الفرد لها كنوعية التفكير، وخصائصه وذلك في كل مرحلة من تلك المراحل الأربع التي حددها بياجيه وهو الأمر الذي يترتب عليه حدوث تغيرات عديدة تعتري علاقة الفرد ببيئته وذلك منذ ميلاده وحتى وصوله إلى مرحلة الرشد حيث تعتمد كل مرحلة على ما سبقها، وتمهد لما يليها فتتغير الصور الإجمالية mental schemes للفرد على أثر ذلك، بل أنها تصبح أكثر تعقيداً، وتصبح بمثابة استراتيجيات أو خطط أو قواعد للتحويل. ومن هذا المنطلق يصبح بوسع الفرد استخدام مختلف الاستراتيجيات كتلك التي تستخدم في سبيل التذكر واسترجاع المعلومات المختلفة، أو حل المشكلات على سبيل المثال، والتميز بين ذاته وبين الأشياء الأخرى، والانتقال من السيطرة الرمزية إلى السيطرة العملية في التفكير حتى يصل أخيراً إلى التفكير القائم على المنطق وهو ما يتسم أيضاً بقدر كبير من المرونة المعرفية يتجاوز على أثرها حدود الزمان والمكان، ويقدم تعليلاً وتفسيراً وتبريراً لما يدور حوله.

وإذا كان النمو العقلي يمر في مراحل أربع فإن مرحلة الروضة تقابل المرحلة الثانية منه والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات وهي المرحلة التي تتضمن مرحلتين فرعيتين هما مرحلة ما قبل الفكر الإدراكي *preconceptual thought* وتستمر من الثانية وحتى الرابعة من العمر تقريباً، ويسود خلالها النشاط الرمزي، وتصبح استجابات الطفل كما يرى بيرك (٢٠٠٢) Berk قائمة على معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيقية، ويستخدم الطفل الأشياء ليرمز بها إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها، كما يمكنه أن يستخدم الصور الحسية الحركية في سياقات أخرى غير تلك التي تكون قد اكتسبت فيها، ويستخدم أشياء بديلة في بيئته كي تساعده على التفكير الرمزي، كما أن اللغة تمكنه من أن يفصل صورته الذهنية عن سلوكي الذات. ولكنه يكون غير قادر على عمل فئات معينة وإدراك ما بينها من علاقات، أو إدراك التصنيف، أو المفاهيم، ويكون تفكيره متمركزاً حول ذاته، ويتمثل الخبرات من عالمه المباشر الخاص، ويرى فيه كل شيء من حيث علاقته به شخصياً، ويصعب عليه إدراك العلاقات المكانية، ويضفي الحياة والمشاعر على كل الأشياء، ويعتقد أن كل ما في الكون إنما هو من صنع الإنسان، كما لا يمكنه إدراك عمليات الثبات حتى عملية العد ذاتها. أما المرحلة الفرعية الثانية فهي مرحلة التفكير الحدسي *intuitive* وتستمر من الرابعة حتى السابعة من العمر تقريباً، وتعتبر أكثر تعقيداً من سابقتها بدرجة قليلة حيث يبدأ الطفل خلالها في بناء صور أكثر تعقيداً، ومفاهيم أكثر تفصيلاً، وإن كان فهمه للمفاهيم والمدرجات الكلية لا يكون متمركزاً على ما يراه ويبصره بل على جانب حسي هام واحد من المثير. ويمكنه إبداء الأسباب لمعتقداته وأفعاله، وتكوين بعض المفاهيم، وإن كان غير قادر على إجراء المقارنات، ويكون تفكيره محكوماً بالإدراكات المباشرة مما يجعله عرضة للتغير وهو ما يظهر بصورة أفضل عند تشوش الإدراكات كما هو الحال للأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتعرض أحكامهم القائمة على الإدراكات المختلفة للعديد من التحريفات، ويتسم التفكير بالإحيائية، والاصطناعية، ويولون انتباهاً أكثر للتفاصيل، ولا يستطيعون الاحتفاظ في عقولهم بأكثر من علاقة واحدة في ذات الوقت، ويخفقون في فهم العلاقة بين الكل والأجزاء، أو بين الفئة وفئاتها الفرعية، ويسيطر أسلوبهم في الأداء على تصوراتهم، ويبدأون في إدراك الأرقام، والأشكال، والألوان، وتنمو اللغة لديهم، ويوجد حينئذ في مخزونهم العديد من الصور والأشياء المختلفة.

وتتطلب صعوبات التعلم في الواقع أن يوجد محتوى أكاديمي معين أو منهج محدد لا يستطيع طفل عادي أو عالي الذكاء أن يستوعبه وهو الأمر الذي لا يتوفر في الروضة، ومع ذلك فهي لا تبدأ فجأة في المدرسة الابتدائية، بل لا بد من وجود مؤشرات تدل عليها منذ ذلك الوقت. ومن ثم انقسم العلماء حول ذلك إلى فريقين يرى الأول منهما أننا يجب أن نطلق عليها صعوبات التعلم حتى نتعامل معها من هذا المنطلق، ونقدم برامج التدخل المبكر المناسبة حتى نتتمكن على أثرها أن نقوم حينئذ بالحد بدرجة كبيرة من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها، بينما يرى الفريق الآخر أن ما يوجد آنذاك هو قصور ينتاب تلك المهارات السابقة على التعلم والتي تعد ضرورية له وهي ما تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية preacademic skills والتي تتمثل أساساً كما يرى وعادل عبدالله محمد (٢٠٠٦، ب) (Foorman et al. (1997); Lerner (2000); Torgesen (2001) في عدة مهارات تضم مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والقدرة على معرفة الحروف الهجائية، والقدرة على معرفة الأعداد أو الأرقام، والقدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة، والقدرة على معرفة الألوان. وفضلاً عن ذلك فإن بإمكاننا أن نضيف إلى هذه الصعوبات واحدة أخرى تتمثل في الجمع بين أكثر من صعوبة واحدة من تلك الصعوبات وهي ما يمكن أن نعتبرها صعوبة أكاديمية مختلطة. كما أن أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية يؤدي في الواقع كما يرى محمد وكمال (٢٠٠٥) إلى صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي ترتبط بها وتدلل عليها إذ وجدنا أن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة تتباين في الواقع وفقاً لتباين القصور في المهارات قبل الأكاديمية.

وتحدد Lowenthal, (2002) بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في الروضة، وأهم السمات المميزة للأطفال فيها والتي يكون من شأنها أن تساعدنا على التنبؤ بتلك الصعوبات في المدرسة الابتدائية. ومن أهم هذه المؤشرات والخصائص وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل، وقصور الانتباه، وعدم القدرة على التحكم في السلوك، وسوء التنظيم، وحدوث تأخر في اكتساب وتطور اللغة والكلام، وتأخر أو قصور في الإدراك السمعي، ووجود مشكلات في الإدراك البصري، وقصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، وحدوث مشكلات اجتماعية انفعالية، وقصور المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة. وعلى ذلك فهي

ترى أننا يجب أن نركز في تشخيصنا لمثل هؤلاء الأطفال بالروضة على تقييم مدى وجود تأخر محدد، أو انحراف معين في أي من مجالات النمو المختلفة والتي تتضمن الجانب العقلي المعرفي، والمجالات المعرفية، والجانب الاجتماعي الانفعالي، والجانب الحركي، والتواصل، والتكيف وهو الأمر الذي ينعكس سلباً على ما يعرف بالمهارات قبل الأكاديمية للطفل وذلك نظراً لعدم وجود أداء أكاديمي من جانب الطفل خلال تلك المرحلة. كذلك يجب أن يتم تقييم ما يقوم الطفل به من أنشطة وظيفياً خلال الأداء الروتيني لها على أن يتضمن ذلك مقاييس، وألعاب، وحقائب تعليمية مختلفة.

ويرى (Torgesen, 2003) أنه عادة ما يتم النظر إلى صعوبات التعلم على أنها تلك المشكلات التي يواجهها التلاميذ ويخبرونها في اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة، وأنها ترجع في الأساس إلى اضطراب في العمليات السيكلوجية الأساسية التي ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وعلى ذلك فإنه عادة ما يتم النظر إلى أوجه القصور تلك على أنها نفسية عصبية. ومن جانب آخر فإن العمليات السيكلوجية التي تشهد مثل هذا القصور ما هي إلا تتابع سلوكيات علنية معينة تنقل المعلومات المختلفة وتتناولها بين الوقت الذي تحدث فيه تلك المعلومات على أنها مثيرات معينة والوقت الذي يتم فيه اختيار استجابة محددة لها والقيام بمثل هذه الاستجابة. وعلى ذلك فهي تقوم في الواقع بدور وسيط في تفسير النتائج المختلفة كالصعوبة في الاسترجاع التلقائي للحقائق الرياضية أو الحسابية المختلفة، أو تلك الصعوبة التي يواجهها الطفل في استخدام مهارات فك تشفير الفونيمات phonemic decoding skills في القراءة على سبيل المثال وهو ما يشهد قصوراً من جانب أطفال الروضة الذين يبدون مؤشرات تدل على أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم اللاحقة حيث أنه عندما يكون الطفل معرضاً لحدوث صعوبات تعلم محددة فإن أوجه القصور التي تشهدها العمليات السيكلوجية المختلفة يكون لها تأثير محدود على مستوى النمو العقلي المعرفي حيث تعمل على إعاقة قدرة الطفل على اكتساب مهارات أكاديمية معينة. وعلى الرغم من أن العديد من القدرات المعرفية الأخرى للطفل تنمو بصورة طبيعية فإن انتباه الطفل لحقائق وسلوكيات معينة قد يتأثر سلباً على أثر ذلك فلا يتمكن من الانتباه إليها مثلاً، وقد يكون مدى انتباهه لها قصيراً وهو

الأمر الذي يكون من شأنه أن يجعله غير قادر على التركيز عليها حتى يتمكن من إدراكها، أو يجعله غير قادر على تذكر سلوكيات معينة تعد ضرورية حتى تتطور المعارف المختلفة من جانبه وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على مستوى نموه العقلي المعرفي فيبدو أدنى من قرينه العادي في نفس عمره الزمني، وفي جماعته الثقافية.

ويرى (Harris - Schmidt, 2003) أنه على الرغم من أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، أو حتى عالي في بعض الأحيان وهو ما يجعلهم يتمتعون بجوانب قوة معينة تظهر في أدائهم فإن ذلك لا يمنع من وجود نواحي ضعف أخرى في أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدي إلى مثل هذه الصعوبات فلا يصل بالتالي أداءهم أو مستوى تحصيلهم في بعض الجوانب إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم في ضوء مستوى ذكائهم. وعلى هذا الأساس فإننا نلاحظ أن من يعانون من صعوبة في معرفة الأرقام، أو الأشكال، أو العلاقات المكانية على سبيل المثال يمكن أن يكون مستوى أدائهم عادياً أو مرتفعاً في الجوانب الأخرى. ونتيجة لما يعانيه أولئك الأطفال من نواحي قصور فإن معارفهم cognition تتأثر سلباً من جراء ذلك كما يتضح في قدرتهم على الانتباه، أو الإدراك، أو التذكر، أو التفكير، أو حل المشكلات وهو الأمر الذي عادة ما يؤدي إلى انخفاض مستوى نموهم العقلي رغم ما يتمتعون به من ذكاء عادي في أغلب الأحيان.

وتشير (Ross- Kidder, 2003) إلى أن هؤلاء الأطفال كغيرهم من الأطفال يبدأون رحلة المعرفة من جانبهم بدرجة كبيرة من النهم والاستطلاع حيث يكونوا حريصين على أن يتعلموا كيف يمكنهم أن يتعلموا مثل هذه المعارف. وإذا ما واجه الطفل مشكلة في التعلم فإن هذه المشكلة تعكس في الواقع وجود مشكلة مماثلة في التفكير وهو ما يمثل جانباً من جوانب النمو العقلي المعرفي حيث تقوم أجهزته الحسية الأساسية بتجهيز المعلومات بصورة خاطئة أو يوجد قصور بها فيما يتعلق بهذا الجانب، ومن ثم يصبح من شأنها أن تؤثر سلباً على ما يستتبعها من نمو وتعلم، وإن كان ذلك لا يعني مطلقاً أن الطفل لن يكون قادراً على التعلم، بل يعني أن عقله سوف يستخدم المواءمة بالنسبة للمعلومات التالية بصورة مختلفة وذلك بالشكل الذي يتفق مع أسلوب الطفل في تجهيز المعلومات وهو ما سوف يخبر البيئة بما فيها ومن فيها من خلاله.

ويذهب محمد (٢٠٠٦ ج) إلى أن هؤلاء الأطفال في سن الروضة يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة ما قبل العمليات كما حددها بياجيه ومع ذلك فهم يعانون من قصور في تأزرهم البصري الحركي وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تجهيز المعلومات، ويجعل أي مشكلات معرفية أو أكاديمية بسيطة تواجههم تمثل تحدياً كبيراً لهم ولقدراتهم حيث لا تتمكن أبنيتهم العقلية أو ما تعرف بالخرائط المعرفية من تكوين شبكة من التفاعلات العقلية تكون مسئولة في الأساس عن قدرتهم على التفكير، وعن حدوث قصور في تعلمهم اللاحق. وفي الوقت الذي يصل فيه الأطفال العاديون إلى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) intuitive thought من المرحلة الثانية للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات فإن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يكونوا في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) preconceptual thought من ذات المرحلة.

ومن جانب آخر يرى Levy (2003) أن تفكير هؤلاء الأطفال يتوقف في هذه المرحلة العمرية على خبراتهم المادية الحسية مع البيئة وهو الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه ماريا مونتيسوري Maria Montessori منذ النصف الأول من القرن الماضي حيث أشارت إلى أن تعليم الأطفال في ذلك الوقت ينبغي أن يقوم على الخبرات الحسية نظراً لأن الإدراك اللمسي يعد هو الوسيلة الأساسية للتعلم خلال هذه السنوات. ومن المعروف أن هذا التعلم الحس حركي تكون له آثاره على المعارف عامة، وتكوين المعرفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يساعدهم على فهم العلاقة بين الجزء والكل بطريقة مادية عيانية وهو الأمر الذي يمثل مجالاً من مجالات الصعوبة النوعية بالنسبة لهم. كما أنه يعمل أيضاً على تنمية مهاراتهم في التفكير، ويمهد الطريق لنمو مهارات التفكير الناقد والنمو اللغوي من جانبهم. ونظراً لأنهم يتعرضون خلال هذه المرحلة المبكرة من نموهم لخبرات غير مناسبة من التكامل الحس حركي فإن ذلك من شأنه أن يؤثر سلباً على تعلمهم اللاحق، وأسلوبهم في التفكير، وحل المشكلات. وهذا يعني كما يشير محمد (٢٠٠٦ ج) أن سلوك أطفال الروضة عامة يحدث في غالبية و يتم تنظيمه في إطار الصور العقلية أو المخططات الإجمالية schemes وخاصة ما يتعلق منها بمرحلة ما قبل العمليات. إلا أنه من الملاحظ بالنسبة لتلك الصور الإجمالية أو العقلية لغالبية

أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أنها غالباً ما تكون صوراً إجمالية حس حركية على الرغم من أن بعضها قد يكون رمزياً وهو ما يعني أن بعض هذه الصور يتعلق بمرحلة ما قبل العمليات.

وفي هذا الإطار يشير Levy (2003) أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة في تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تشفير، ومعالجة، واسترجاع المعلومات المختلفة أي يؤثر سلباً على ذاكرتهم. وإذا كان المدخل الحسي عندما يكون مزوداً بوصف أو تفسير لفظي له يساعد الأطفال بمرحلة ما قبل العمليات على تكوين الصور العقلية أو المخططات الإجمالية فإن مثل هذه الصور العقلية تعتبر بمثابة مخزون أو بنك للذاكرة يربط بين خبرات الطفل الماضية والحالية مما يحقق الاستفادة منها حيث أنه كلما كانت تلك الصور العقلية أكثر دقة وتفصيلاً كان تذكرها اللاحق من جانبه أفضل بكثير نظراً لأن الذاكرة تقوم على الدمج بين قدرته على استقبال المعلومات الجديدة وقدرته على إحداث التكامل بين هذه المعلومات وغيرها مما يكون موجوداً لديه بالفعل. ولكي يقوم الطفل بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يجعل لها معنى معيناً في إطار شبكة محددة من الأفكار، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة، بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك، والانتباه. ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية في إطار التناول الحس حركي للمثيرات المختلفة.

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعدون في المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية في مراحل نموهم العقلي المعرفي في حين يكون أقرانهم العاديون في المرحلة الفرعية الثانية (محمد ٢٠٠٦ ج)، وأنهم يعانون من مشكلات تتعلق بالانتباه والتعلم مما يؤدي إلى حدوث قصور في معارفهم بشكل عام (Smith- Bonahue et al., 2009)، وأن أهم المؤشرات التي تدل على تعرضهم لخطر صعوبات التعلم تضم العديد من المتغيرات التي تتضمن القصور في عدد من المجالات من أهمها الجانب العقلي المعرفي

(Smith, 2007)، وأن مستوى بعض العمليات المعرفية من جانبهم كالانتباه، والإدراك، والذاكرة وهي ما تمثل الأساس الذي يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم تقل عن أقرانهم من غير المعرضين لخطر صعوبات التعلم (محمد، ٢٠٠٥، أ)، وأنهم يعانون من العديد من المشكلات التي ترتبط بالجانب العقلي المعرفي حيث هناك جوانب قصور عديدة تتعلق بهذا الجانب (Lowenthal, 2002)، ووجود أنماط متعددة من القصور في الوظائف المعرفية (Geary, Hoard, & Hamson, 1999)، وأنه من الصعب عليهم إدراك عمليات الثبات كثبات العدد على سبيل والذي يعد من الخصائص العقلية المعرفية المميزة لهم (Sophian, 1995).

ويعد التعليم أو التدريب العلاجي remedial instruction\ training كما يراه محمد (٢٠١٠) وما يراه أيضاً (Hallahan et al (2007) هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها الأطفال أو التلاميذ عامة، أو في أي منها. وعندما نلجأ إلى إثارة أكثر من حاسة واحدة لدى الطفل خلال مثل هذه البرامج كما هو الحال عند استخدام برامج التعليم والتدريب بمساعدة الكمبيوتر وما تركز عليه من دعائم تتمثل في استخدام بيئة آمنة للتعلم فضلاً عن الوسائط المتعددة فإنه يصبح من الأكثر احتمالاً أن يحقق ذلك التدريب أو التعليم النجاح المنشود. ومن ثم فإن التعليم أو التدريب بمساعدة الكمبيوتر computer- assisted يعتبر من أهم وأفضل أساليب التدخل التي يمكننا أن نلجأ إليها في سبيل إكساب هؤلاء الأطفال الكثير من المهارات اللازمة لهم كي يتمكنوا من تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم وذلك من خلال توفير مواقف مختلفة تحاكي الواقع فتعده بالتالي للاندماج مع الآخرين في الحياة إذ أن استخدام المشيرات البصرية عامة أو الوسائط المتعددة من شأنها أن تفيد هؤلاء الأطفال بشكل فعال حيث أنهم عادة ما ينجذبون إليها بشكل كبير.

وعندما يحدث هذا التدخل خلال مرحلتي المهد والطفولة المبكرة أي منذ ميلاد الطفل وحتى وصوله السادسة من عمره فإنه يعرف كما يرى محمد ومصطفى (٢٠١٧) بالتدخل المبكر. وعادة ما يتم تقديم تلك البرامج التي تنتمي إلى هذا النمط في المنزل، أو في المركز أي مركز الرعاية، أو في المدرسة، كما يمكن

تقديمه في أكثر من مكان واحد من تلك الأماكن. ومن شأن هذا النمط من التدخل أن يحد كثيراً من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم. ومن هنا يفضل أن يحدث التدخل المبكر لأنه عادة ما يكون أفضل مما عده من أنماط التدخل الأخرى.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي كما يرى محمد (٢٠١٠) إدخال الكمبيوتر في المجال التربوي وذلك في المراحل الدراسية المختلفة وخاصة في تلك الدول المتقدمة على مستوى العالم حيث لم تكن نسمع قبل ذلك الوقت عن استخدام الكمبيوتر في هذا الميدان إلا نادراً. ومع مطلع السبعينيات من القرن الماضي بدأت بعض المدارس في استخدام الكمبيوتر في التعليم، والتدريبات، والممارسة، والاحتفاظ بالسجلات المختلفة، وغير ذلك من التطبيقات المتنوعة والمتعددة التي يمكن استخدامها في هذا الإطار. أما في مصر فقد برز هذا الاتجاه وازدهر خلال العقد الأخير من ذلك القرن حيث لمسنا وجود الكمبيوتر في مدارس التعليم العام، ورغم وجوده في مدارس التربية الخاصة فإنه لم يصل إلى نفس الدرجة التي يوجد بها في نسق التعليم العام مع تسليمنا باستخدامه في بعض هذه المدارس.

وقد شهد المجال التربوي منذ العقد الأخير من ذات القرن زيادة مطردة في استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر دفعت بالتربويين، والمشرعين، وأولياء الأمور، والباحثين إلى إبداء مزيد من الاهتمام بفعالية الاستخدام التربوي للكمبيوتر في المدارس حيث يرون أن من شأن مثل هذا الاستخدام أن ييسر حدوث عملية التعلم، وأن يحسن منها، ومما يمكن أن يترتب عليها من نواتج مختلفة مما يجعلها تمثل استثماراً في هذا المضمار حيث أسفرت مجموعة كبيرة من البحوث تم إجراؤها في هذا الإطار خلال سبعينيات وثمانينيات وأوائل تسعينيات القرن الماضي عن نتائج تكشف في الأساس عن فعالية استخدام الكمبيوتر في هذا الصدد حيث أكدت على أن من شأنه أن يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية تتعلق بارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ، وتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم، وأداء أنشطة التعلم الكمبيوترية المختلفة فضلاً عن وجود العديد من التأثيرات الإيجابية المختلفة على المتغيرات ذات العلاقة كمعدل التعلم learning rate على سبيل المثال. وإلى جانب ذلك فقد ازدادت الموضوعات التي يمكن أن يتم تناولها بمساعدة الكمبيوتر والتي تتراوح في واقع الأمر بين أنشطة التعلم

بمساعدة الكمبيوتر computerized learning activities التي عادة ما يكون من شأنها أن تسهم في حدوث التعلم التقليدي إلى الاحتفاظ بالسجلات عن طريق الكمبيوتر، وإعداد قواعد للبيانات، والكتابة باستخدام معالج الكلمات، وغير ذلك.

ويشير Hallahan et al. (2007) إلى أن البرامج التدريبية أو التعليمية بمساعدة الكمبيوتر تعد من الأساليب الفعالة في هذا الصدد، وأن مثل هذه البرامج تعتمد على استخدام الوسائط المتعددة حيث تجمع بين خليط من الوسائط كالصور الثابتة والمتحركة، والرسوم الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة، والخطوط البانانية، والموسيقى، وغيرها والتي يتم توظيفها جميعاً لتمكين التلميذ من استقبال المعرفة والمعلومات بشكل يجعله يشعر بأنه في موقف الخبرة ذاته. كما تساعد على التفاعل مع المواد التعليمية، والتحكم في زمن وطريقة عرضها حسب معدل تعلمه الذاتي. ومن جهة أخرى فإن هذه البرامج الكمبيوترية تعمل على تكوين بيئات تحاكي الواقع، وتساعد التلاميذ على تنمية مهاراتهم، وتفكيرهم مما يساعدهم على تنمية معارفهم، ومعلوماتهم، ومفاهيمهم وذلك بالتفاعل مع ما يقدمه الكمبيوتر من مواقف تتطلب ردود أفعال جديدة لكل موقف تعليمي فيؤدي ذلك إلى الإثارة، والتقليد، وتحفيز التلاميذ على النشاط بشكل مستمر وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على الاحتفاظ بالمعارف والمفاهيم التي تتضمنها المادة العلمية المقدمة لهم وذلك لأطول فترة ممكنة.

هذا وقد أسفرت الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي مع أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود وهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعد مثل هؤلاء الأطفال على التأهب للالتحاق بالمدرسة، والاستفادة مما يتم تقديمه لهم من تعليم أكاديمي نظامي، ويشبع حاجاتهم التعليمية، ويكسبهم المفاهيم والمعارف المختلفة حيث اتضح أن برامج التعليم العلاجي التي يتم تقديمها لهم وتدريبهم عليها، وعلى رأسها إستراتيجية التعليم بمساعدة الكمبيوتر وما تتضمنه من أنماط تعمل على الحد من الآثار السلبية التي تترتب على تعرضهم لخطر صعوبات التعلم، وتؤدي إلى تحسين العديد من جوانب نموهم وخصائصهم النمائية المختلفة ومن أهمها النمو

العقلي. فيؤدي التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر إلى تنمية مهارة التصنيف كأحدى الخصائص العقلية المعرفية (Mohammed & Kanpolat, 2010). وأن ألعاب الكمبيوتر كأحد أنماط إستراتيجية التعليم بمساعدة الكمبيوتر تعمل على تنمية سلوك تقديم المساعدة لدى هؤلاء الأطفال وذلك اعتماداً على أهمية ألعاب الكمبيوتر كوسيلة وأسلوب هام في تدريب وتعليم الأطفال منذ مرحلة الروضة نظراً للخصائص الفريدة التي تميزها (Mohammed, 2010)، كما تعمل برامج التعليم العلاجي على تنمية مستوى الإدراك من جانبهم كأحدى العمليات العقلية المعرفية (Johnson, 1996)، وإلى تنمية مستوى الانتباه أيضاً كعملية عقلية معرفية أخرى (Vaughn et al., 2005; Leafstedt et al., 2001; Johnson, 1996) كما تعمل مثل هذه البرامج أيضاً على تنمية مستوى الأداء العقلي والوظائف العقلية المعرفية حيث يؤدي التعليم العلاجي المستخدم إلى الحد من القصور في ذلك الجانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (بطرس، ٢٠٠٣). وعلى هذا الأساس فإن تحسين تلك الخصائص العقلية المعرفية لهؤلاء الأطفال الذي يحدث نتيجة اللجوء إلى برامج التعليم العلاجي يعود بنتائج إيجابية على معارفهم بشكل عام (Woodward et al., 2002). وفي المقابل فإننا نجد أن عدم حدوث تدخل مبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو اللجوء إلى برامج التدريب المعرفي كشكل أو نمط من أنماط التعليم العلاجي عادة ما يكون من شأنه أن يؤثر سلباً على نسبة ذكاء الأطفال، وزيادة مخاطر تعرضهم لصعوبات التعلم، وعدم اكتمال أهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة حيث عادة ما يسهم في زيادة حدة القصور الذي ينتاب ذاكرتهم والذي تتزايد حدته بعد ذلك (Bigelow, 2006).

فروض البحث:

تعمل هذا البحث على التحقق من صحة الفروض التالية:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي.
- (٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى النمو العقلي.

منهجية البحث

أولاً: العينة البحث :

تتألف عينة البحث من ١٤ طفلاً من السنة الثانية بروضة مركز الرعاية المتكاملة بالزقازيق ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية رغم عدم وجود فروق دالة في مستوى النمو العقلي المعرفي بينهم وبين أقرانهم ممن يعانون من قصور في التعرف على الأرقام أو الأشكال كما يتضح من نتائج الدراسات السابقة، ولكنهم هم الأكثر عدداً تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦٥ سنوات بمتوسط عمري ٥,٦٣ سنة، وانحراف معياري ١,٢٧ موزعين بالتساوي على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ويعتبر مستوى خبرتهم جميعاً بالكمبيوتر مقبولاً، وجميعهم ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لما تضمنته تقارير معلماتهم، كما أنهم لا يعانون من أي إعاقات أخرى. كذلك فقد كانوا جميعاً في المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية من مراحل النمو العقلي المعرفي والتي تسمى بمرحلة ما قبل العمليات وفقاً لنظرية بياجيه.

وتم اختيار أفراد العينة بناء على عدد من المقاييس التشخيصية بعد الاستفادة من ترشيحات المعلمات والتي ساهمت في تحقيق أقصى استفادة من الوقت، والإقلال من فاقد الوقت والجهد حيث تم التعامل مع هؤلاء الأطفال بصورة مباشرة بناء على ذلك. وقد تمثلت تلك المقاييس في أدوات اللعب، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، ومقياس المسح النيورولوجي السريع. ومن جانب آخر فقد تم تحقيق التكافؤ بين مجموعتي

البحث باستخدام أدوات الضبط وذلك من حيث متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى النمو العقلي.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن=١ ن=٢=٧)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	٠,١٩٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠٠				
الذكاء	التجريبية	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩,٠٠	٤٧,٠٠	٠,٥٤٣	غير دالة
	الضابطة	٦,٧١	٤٧,٠٠				
المسح النيورولوجي	التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	٠,١٩٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠٠				
النمو العقلي	التجريبية	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	٠,٠٦٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٥٧	٥٣,٠٠				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ وهي متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمسح النيورولوجي، ومستوى النمو العقلي. وبحسب ما هو موضح بتلك الجداول فإن هذه النتائج تدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتان.

ثانياً: أدوات البحث :

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) إعداد/ جال رويد،

تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)

قدم جال رويد (2003) Roid الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه بعد ما يقرب من سبعة عشر عاماً من ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس وذلك في إطار تطويره لكي يواكب التطور في دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكمترية، وهي تمثل تطويراً جوهرياً في قياس القدرات المعرفية حيث يقوم بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول- Cattle- Horn-

Carroll (C- H- C) كنموذج تكاملي بدلا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة. كما تم تعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة طريقة غير لفظية للاختبار تتطلب استجابات لفظية محدودة مما يجعله يناسب الأفراد ذوي الإعاقات حيث تغطي نسبة الذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسية التي يتناولها المقياس وهي ميزة تنفرد بها هذه الصورة عن باقي بطاريات الذكاء الأخرى. وتم الاعتماد في تقنين المقياس على التطورات الحديثة في نظرية المقياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة، كما تم تطوير الدرجات الحساسة للتغير CSS كدرجات مرجعية المحك تساعد على إدراك القيمة المطلقة للتغيير سلباً أو إيجاباً في أداء الفرد بصرف النظر عن موقع هذا الفرد بالنسبة لجماعة التقنين.

وتحتفظ الصورة الخامسة ببعض مميزات الصورة الرابعة من المقياس، وتعتمد على وجود عامل عام واحد يقاس من خلال مجالين لفظي وغير لفظي، ويندرج تحته خمسة عوامل بدلاً من أربعة في الصورة الرابعة هي الاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات. ويتشكل كل عامل من اختبارين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي يقيسان العامل نفسه مما يجعل المقياس يضم عشرة اختبارات فرعية منها اختبارين مدخليين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي. وبذلك فإنه يمثل بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة، ويتكون من فئتين متناظرتين من المقاييس إحدهما غير لفظية والأخرى لفظية وذلك كمجالين للمقياس، وتقيس كلتاها المجموعة ذاتها من العوامل الخمسة المتضمنة. وتحتفظ الصورة الخامسة بمقاييس فرعية من الصورة الرابعة مثل المصفوفات، والمفردات، والاستدلال الكمي، والسخافات المصورة، وذاكرة الجمل. ويوجد بها مستوى مدخلي يستخدم له اختباران هما سلاسل الأشياء/ المصفوفات واختبار المفردات بدلا من اختبار واحد في الصورة الرابعة. وبالتالي فهو يزودنا بتقييم كامل للذكاء الفردي من سن عامين إلى أكثر من ٨٥ سنة. ويقدم تقييماً شاملاً لقدرات الفرد إلى جانب التشخيص والتقييم الإكلينيكي مثل التقييم اللفظي وغير اللفظي لعمل الذاكرة مما يجعله يصلح مع الأفراد ذوي الإعاقات. وتعطي ما يقرب من ثماني معاملات ذكاء تتمثل

في معامل ذكاء كلي، ومعامل ذكاء لفظي، ومعامل ذكاء عملي أو غير لفظي إلى جانب خمسة مجالات أخرى بمعدل واحد لكل عامل من العوامل الخمسة المتضمنة يمثل كل منها مؤشراً لمستوى الأداء عليه وذلك بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥ على خلاف الصورة الرابعة التي كان الانحراف المعياري بها هو ١٦. وتتكون الصورة المختصرة من الاختبارين المدخليين غير اللفظي سلاسل الأشياء/ المصفوفات، واللفظي المفردات. وقد تم تجديد كل الاختبارات الفرعية المتضمنة، وتقديمها بشكل فني جديد للمواد المتضمنة، وتم تزويدها بلعب ومواد جديدة أكثر ملائمة حيث تم استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مما يسهل تطبيق المقياس على الأطفال، ورفع درجة الدافعية لديهم. وقد انتقلت الذاكرة في الصورة الخامسة نحو مفهوم جديد يتمثل في عمل الذاكرة فتم تقديم الذاكرة العاملة. ولم تحتفظ الصورة الجديدة باختبار ذاكرة الخرز كأحد الاختبارات التي تقيس عمل الذاكرة، بل إن هناك اختبارين فرعيين في الصورة الخامسة يتمثلان في الذاكرة العاملة اللفظية، والذاكرة العاملة غير اللفظية، ويزودنا كلاهما بقياس جيد لهذه القدرة. كما أنه يزودنا بمعلومات حول التدخلات المختلفة مثل الخطط الفردية، والتقييم المهني، والتوجيه المهني، والعلاج النيوروسيكولوجي للبالغين. ويمكن استخدام الصورة غير اللفظية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد كأقرانهم من الصم وضعاف السمع وذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم.

ويتم استخدام هذه الصورة من المقياس للاستخدام في العديد من المجالات كتشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين والبالغين، والتقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجي، والتقييم خلال مرحلة الطفولة المبكرة، والتقديرات النفسية التربوية المتعلقة بالالتحاق ببرامج التربية الخاصة، والتقديرات الخاصة بتعويضات العمال، وتقديم معلومات عن التدخلات مثل الخطط الأسرية الفردية للأطفال والخطط التربوية الفردية للأطفال في سن المدرسة، والتقييم المهني كالتخطيط للانتقال من المدرسة إلى العمل بالنسبة للمراهقين، والتغيير المهني للراشدين وتصنيف وانتقاء الموظفين، وتشخيص حالات الإعاقة العقلية في كل الأعمار، وصعوبات التعلم، والتأخر المعرفي الارتقائي لدى الأطفال الصغار، وإلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين في المدارس، وتقييم إصابات العمل وحجم الإعاقة الناتجة عنها.

وقام صفوت فرج بتعريب هذا المقياس، وتم الاحتفاظ بمكوناته الأساسية مع تعديل بعض الاختبارات والبنود لتناسب مع الثقافة المصرية العربية. وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة (ن=٢٠٠) تتراوح بين ٠,٣٦٣-٠,٩٣٨، وهي جميعاً نسب دالة عند ٠,٠١، ولقياس الثبات تم استخدام التجزئة النصفية (ن=٣٥٠) وتراوح متوسط معاملات الثبات للاختبارات المختلفة بين ٠,٤٦-٠,٩٧، وتراوح معامل ألفا لتلك الاختبارات بين ٠,٦٤-٠,٩٤، وعن طريق إعادة اختبار على عينة من أعمار مختلفة (ن=٨٧) تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للعوامل الخمسة بين ٠,٧٧٧-٠,٩٠٨، أما لقياس الصدق فقد تم استخدام الصدق الظاهري الذي دل على أننا نتعامل مع أداة لا تتعارض مع المنطق العام لبنيتها، وصدق المضمون الذي يعتمد على صدق المحكمين، وعند استخدام كل من الصورة الرابعة والصورة ل-م السابقة لها من ذات المقياس كمحك خارجي على عينة (ن=١٠٤) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٨١-٠,٨٩، للصورة الرابعة، ٠,٧٣-٠,٨٨، للصورة ل-م، وأوضحت نتائج الصدق العملي أن العوامل الخمسة المتضمنة تتشبع على عامل عام واحد.

٢- أنشطة لعب مقننة للأطفال إعداد وتقنين/ محمد (٢٠٠٥-ج)

تم اللجوء في البحث الراهن إلى ألعاب الأطفال التي تتمثل في مكعبات مختلفة الألوان عليها أرقام، وألوان، وصور، وأشكال، وحروف وذلك في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذا البحث بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها، وفي تناولهم إياها، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف. ولذلك تم استخدام لوحة الحروف، والأشكال، والمكعبات. وفي حين يتم استخدام لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، ويتم استخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال، يتم استخدام المكعبات للتعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام، والألوان، وإدراكه الفونولوجي للكلمات.

أ- لوحة الحروف: يتم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء، ويكون على الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح، وأن يتعرف عليه جيداً. ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها.

ب- الأشكال: يتم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث، والمربع، والمستطيل، والدائرة، والمكعب. ويطلب الباحث من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما يتم تقديمها له، أو عندما يطلب منه أن يحضر ذلك الشكل له. ويحصل الطفل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي يتم تقديمه له علماً بأنه يتم تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين حيث يقدمه الفاحص له في إحداهما، ويطلب الفاحص من الطفل أن يقدمه هو له في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة.

ج- المكعبات: يتم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن. وعادة ما يتم استخدام تلك المكعبات بشكلها الراهن في سبيل تحقيق الأهداف التالية:

- (١) التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد.
- (٢) التحقق من إدراك الطفل للألوان.
- (٣) التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل.

وبالنسبة للأعداد فعادة ما يتم اختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من ١- ١٠ بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة. ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح.

أما بالنسبة للألوان فقد حرص معد تلك الأنشطة على وجود مكعبات بمختلف الألوان، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في ”الأبيض- والأسود- والأحمر- والأخضر- والأصفر- والأزرق- والبني- والبنفسجي- والبرتقالي- والبمبي“ . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان عندما نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء، أو الخضراء، أو الصفراء، أو غيرها مثلاً، فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة، ولا يحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها، وهكذا.

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً، ويقوم الإجراء المستخدم على أن يطلب الباحث من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه، ويطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما يطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة حددها معد هذه الأنشطة، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط يتم تحديدها له، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي يتم تحديدها له أيضاً، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي:

- (١) أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح.
- (٢) أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً.
- (٣) أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة.
- (٤) أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة.
- (٥) أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين.

وكان يتم في البحث الحالي توجيه بعض الأسئلة للطفل لتحديد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس فكانت الباحثة تسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة، وتطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى تتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها، وتسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن تطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً، وكانت تحاول في أسئلتها التي توجهها إليه من جهة أخرى

أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين، وهكذا. ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك.

ويعتبر الطفل في واقع الأمر ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن ٥٠ ٪ من الدرجات المخصصة لها، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن ٥٠ ٪ من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل.

٣- بطارية اختبارات لبعض المعارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات

لصعوبات التعلم إعداد/ محمد (٢٠٠٥-د)

يتمثل الهدف من استخدام هذه البطارية في تحديد الأطفال الذين لديهم قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية التي تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي أو الصوتي، والتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال، والتعرف على الأرقام، وهي بذلك تعد على درجة كبيرة من الأهمية حيث يمكننا عن طريقها القيام بالتحديد، والاكتشاف المبكر لأولئك الأطفال، وتشخيصهم مما يساعدنا على التدخل المبكر. وتتألف هذه البطارية من خمسة مقاييس لقياس خمس مهارات هي:-

١- الوعي أو الإدراك الفونولوجي.

٢- التعرف على الحروف الهجائية.

٣- التعرف على الأرقام.

٤- التعرف على الأشكال.

٥- التعرف على الألوان.

ويتألف كل مقياس من المقاييس الخمسة من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب، ويرى معد هذه البطارية أن هذه المقاييس تعد مقاييس فرز أو تصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات، وذلك إذا ما حصلوا على أقل من ٥٠٪ من الدرجات المخصصة لأي مهارة، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل عليها الطفل تساوي ٣٠٪ أو أقل فإن ذلك يُعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وفي البحث الحالي تم اختيار العينة من الأطفال الذين حصلوا على أقل من ٣٠٪ على المهارات التي تتماشى مع نمط العينة، ويوجد أمام كل عبارة اختاران هما (نعم، لا) تحصل على درجة (١، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي، وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعى عن ٥٠٪ من درجته التي تتراوح بين (صفر - ٢٠) تصبح بذلك بمثابة مؤشر أو منبه بصعوبات التعلم اللاحقة في هذا المجال على أن يحصل على درجات تزيد عن ٥٠٪ في تلك الاختبارات الخاصة بالمهارات الأخرى وهو ما ساهم في اختيار أفراد مجموعات العينة في البحث الحالي.

وقد تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٧ - ٠,٩٥) وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ وبالنسبة للثبات فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون للمقاييس الفرعية بين ٠,٦٨٣ - ٠,٨٩٢، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين (٠,٧٧٤ - ٠,٩٤٥). ولحساب الصدق تم عرض البطارية على عشرة أساتذة من أساتذة التربية الخاصة وتم الإبقاء على تلك العبارات التي نالت ٩٠٪ على الأقل من اجتماع المحكمين عليها، هذا بالإضافة إلى الصدق التلازمي والذي تراوحت قيمه بين (٠,٧٢٥ - ٠,٩٣١) وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وبلغت قيم الصدق التلازمي لكل المقاييس ٠,٧٢٥ - ٠,٨٤٣ - ٠,٨٦٥ - ٠,٩٣١ - ٠,٩٠٧ وذلك للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أما الصدق التمييزي فقد تراوحت قيمة (ت) عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين مكونة من (٢٧) طفلاً لكل مجموعة بين (٩,٦٩ - ١٢,٦٢) وهى قيم دالة عند ٠,٠١.

٤- اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) إعداد / موتي وآخرون،

تعريب / مصطفى محمد كامل (٢٠٠١)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويعتبر هذا الاختبار في واقع الأمر بمثابة نوع من الاختبارات الفردية المختصرة حيث يستغرق عشرون دقيقة في تطبيقه، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي وهي تتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد إطلاقاً على الطفل. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي: مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦ - ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولئن تكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية. وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنيته على

عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨، وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

٥- اختبار النمو العقلي للأطفال إعداد / محمد (٢٠٠٥ ب)

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى خلال مرحلة المراهقة ذاتها والتي تشهد آخر مراحل هذا الجانب من جوانب النمو حيث تم تصميم هذا المقياس وفقاً لنظرية بياجيه وفي ضوءها إذ تم الاعتماد في ذلك على أهم الخصائص التي تميز الطفل خلال هذه المراحل، ومن ثم فهو يتناول أهم الخصائص العقلية المعرفية التي تميز الطفل خلال المرحلتين الفرعيتين الأولى والثانية من مرحلة ما قبل العمليات والتي يتم خلالها قيام أحد الوالدين أو المعلمة بالاستجابة لهذا المقياس، وأهم الخصائص التي تميزه خلال مرحلة العمليات المادية العيانية، وخلال مرحلة العمليات الشكلية والتي يمكن أن يقوم الطفل خلالها بالاستجابة بنفسه للمقياس.

ويتألف هذا المقياس من ٢٥ عبارة تمثل أهم الخصائص العقلية المميزة للفرد خلال مراحل نموه العقلي المعرفي منذ مرحلة الطفولة المبكرة، ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (نعم- أحياناً- لا) تحصل على الدرجات (٢-١- صفر) على التوالي باستثناء العبارات العكسية التي تحمل الأرقام (٥-٦-٩-١٠-١٣-١٥-١٨) وعددها ٧ عبارات فتتبع عكس هذا التدرج. وبعد الرجوع إلى تلك الخصائص المميزة لكل مرحلة، واستجابات الأطفال على الاختبار، وتصحيح تلك الاستجابات نلاحظ أن درجات هذا الاختبار تتراوح بين صفر ٥٠ درجة، وأن الطفل الذي يحصل على درجات تتراوح بين صفر ١٤ يكون في المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية المعروفة باسم مرحلة ما قبل العمليات (ما قبل الفكر الإدراكي) بينما إذا تراوحت درجاته بين ١٥ ٢٦ فإنه يكون في المرحلة الفرعية الثانية من تلك المرحلة (التفكير الحدسي)، وإذا تراوحت درجاته بين ٢٧ ٣٨ يكون في المرحلة المعروفة باسم مرحلة العمليات المادية العيانية، وعندما تتراوح درجاته بين ٣٩ ٥٠ يكون في المرحلة الرابعة التي تسمى بمرحلة العمليات الشكلية.

وقد تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين ٠,٤٨ - ٠,٩٢، وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١. أما بالنسبة للثبات فقد بلغت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان- براون Spearman- Brown بعد استبعاد العبارة الأخيرة ٠,٥٩٣، ٠,٨٧٤، ٠,٧١٦، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المجموعات الفرعية بين ٠,٦٧٦، ٠,٩١٤، ٠,٨٣٢. وبالنسبة لصدق المقياس فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنه يتمتع بمعدلات صدق مناسبة يمكن الاعتماد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراته في إطار نظرية بياجيه بما تعرض له من خصائص لكل مرحلة من مراحل النمو العقلي المعرفي التي يمر الفرد بها. كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التي نالت ٩٠٪ على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام مقياس واكر Walker الذي قام الباحث بتعريبه واستخدامه في دراسات سابقة داخل وخارج مصر وذلك كمحك خارجي على عينة من الأطفال والمراهقين (ن=٩٥) بين ٠,٦٥٩ - ٠,٩٤٦ حيث بلغت ٠,٦٥٩ لأطفال الروضة (ن=٣٢)، ٠,٩٤٦ لأطفال المرحلة الابتدائية (ن=٣٣)، ٠,٨٧٣ لتلاميذ المرحلة الإعدادية (ن=٣٠) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين تلك المجموعات السابقة بين ٠,٠٢٨، ١٣، وهي قيم دالة عند ٠,٠١.

٦- برنامج التعليم العلاجي القائم على عروض الكمبيوتر إعداد / الباحثة

يعد البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الراهن وهو البرنامج الذي يعتمد على عروض الكمبيوتر كأحد أنماط التعليم بمساعدة الكمبيوتر computer-assisted instruction CAI كنمط للتعليم العلاجي remedial instruction بمثابة برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة يتم تقديمها لمجموعة من أطفال الروضة من المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية. ويتم تقديم هذه الأنشطة بهدف تحسين مستوى نموهم العقلي كما تتناوله نظرية بياجيه خلال فترة زمنية محددة، وعدد معين من الجلسات، ومن ثم يصير من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهذه الأنشطة أن تحد من الآثار السلبية المترتبة على هذا القصور، ومن تعرض مثل هؤلاء الأطفال لصعوبات التعلم اللاحقة فيما بعد حيث يتم من خلال هذا البرنامج العمل على

الإسراع بمستوى نموهم العقلي المعرفي وذلك بتقديم مهام وأنشطة تعد أعلى من مستوى نموهم العقلي وهو ما يؤدي إلى حدوث ما يسميه بياجيه بالصراع المعرفي نتيجة عدم التوازن الذي يحدث بين نسبة التمثيل إلى نسبة الموازنة مما يؤدي بالطفل إلى محاولة استعادة هذا التوازن من جديد وهو ما يحدث بالفعل في مرحلة نمائية أعلى، أي يتم الانتقال بالطفل من مستوى نمائي إلى مستوى نمائي أعلى فيحدث بالتالي تقدم من جانب الطفل في مضمار النمو وهو التقدم الذي أشار إليه بياجيه على أنه يوازي ما بين ثلث إلى نصف مرحلة، أي ما يوازي مرحلة فرعية.

وقد تم اختيار عينة من أطفال الصف الثاني بالروضة، وتم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ حيث أن خصائص الطفل في هذا الوقت من الناحية العقلية واللغوية تمكنه من إدراك الوعي الصوتي، والتعرف على الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال وذلك وفقاً لما أقرته الدراسات والبحوث السابقة في هذا المضمار، وهو الأمر الذي يبعد بنا عن إساءة تفسير أي قصور يمكن أن يبيده الطفل في هذا الصدد حيث أنه من الملاحظ وفقاً لذلك أنه إذا ما أخفق الطفل في اكتساب هذه المهارات فإنه قياساً بأقرانه العاديين يعتبر طفل غير عادي.

كما روعي عند إعداد البرنامج خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تم التركيز وفقاً لمثل هذا الأمر على تلك الأنشطة التي يكون الطفل فيها له دور إيجابي ومشارك فيها. هذا بالإضافة إلى أن معظم الأنشطة تم تقديمها على شكل ألعاب يحبها الطفل ويقبل عليها، وتجذب انتباهه لفترة طويلة خاصة وأنه قد تم تقديمها عن طريق الكمبيوتر وهو في ذاته يمثل مصدراً لجذب اهتمام وانتباه الطفل، بالإضافة إلى ألعاب الكمبيوتر والتي تعتبر من أفضل الأساليب التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال، وهي الأمور التي تم في واقع الأمر ملاحظتها خلال التجربة العملية أثناء تطبيق البرنامج. هذا بالإضافة إلى أنه قد تم تصميم البرنامج الحالي في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي تركز عليها برامج الأطفال غير العاديين والتي يحددها عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦ج) في أن يتم تقديم أنشطة تتضمن أشياء مألوفة ومن واقع البيئة، وأن تكون لهذه الأنشطة نهايات واضحة، وأن يتم تصحيح الأخطاء أولاً بأول، وأن يتبعها تغذية

راجعة مناسبة وفورية، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلها هؤلاء الأطفال، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يكون النشاط في متناولهم أيًا كانت المهارات التي يتطلبها، وأن يتم تشجيع الأطفال على القيام بالمهام المطلوبة وبشكل تدريجي.

وبعد صياغة جلسات البرنامج تم عرضه على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس ورياض الأطفال (ن= ١٠) وذلك لمعرفة آرائهم في هذا الإطار بهدف التحقق من عدد من الأمور هي مدى ملائمة محتوى الجلسات لأهداف البحث، ومدى ملائمة الأهداف المنشودة لخصائص أطفال الروضة، وخاصة من يعانون منهم من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومدى ملائمة محتوى البرنامج لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة، ومدى ملائمة الأنشطة لتحقيق أهداف الجلسات ولطبيعة أطفال الروضة، ومدى ملائمة الفنيات والأدوات المستخدمة لأنشطة البرنامج، ومدى ملائمة الزمن المحدد لكل جلسة. وتم حساب التقدير الكمي لجلسات البرنامج والإبقاء على الجلسات التي لا تقل نسبة الاتفاق فيها عن ٩٠ %.

وقد تم تطبيق برنامج التعليم العلاجي الحالي الذي يعتمد على عروض الكمبيوتر كأحد أنماط التعليم بمساعدة الكمبيوتر على عينة من أطفال الصف الثاني بالروضة أعضاء المجموعة التجريبية على مدى (٦٥) جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً بلغت مدة الجلسة ثلاثين دقيقة. وقد تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة تم تقديمها عن طريق عروض الكمبيوتر. وتعد مثل هذه الأنشطة في شكلها الحالي أنشطة ترفيهية تجذب انتباه الأطفال بما تتضمنه من تشويق وإثارة، وما تتضمنه من وسائل، وما تتيحه للأطفال من فرص للمشاركة واللعب، ولكنها في مضمونها موجهة لتنمية مستوى النمو العقلي المعرفي. وقد تم تقسيم هذا البرنامج إلى ثلاث مراحل تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف التي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج هي المرحلة الأولى أو التمهيديّة والتي تشغل الجلسات الخمس الأولى من البرنامج، ثم المرحلة الثانية أو مرحلة التدريب الفعلي والتي تشغل الجلسات الخمس والخمسين التالية، ثم أخيراً المرحلة الثالثة أو مرحلة إعادة التدريب وتشغل الجلسات الخمس الأخيرة.

وتم استخدام عدد من الفنيات في سبيل إنجاز هذا البرنامج، وتمثل هذه الفنيات في الشرح والتكرار، والنمذجة، والتوجيه اللفظي، والتعزيز المادي والمعنوي، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية، وإستراتيجية التعديل المعرفي للسلوك ؛ والتي تتضمن عدداً من الفنيات هي التعلم الذاتي ومراقبة الذات وتصويب الأخطاء أولاً بأول حتى لا يظن الطفل أن إجابته صحيحة مع أنها قد تكون غير ذلك. وتم تطبيق البرنامج في روضة مركز الرعاية المتكاملة بمدينة الزقازيق، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج جميعها في حجرة النشاط والتي تمثل غرفة الكمبيوتر بالروضة التي تتبع مناهل المعرفة وهى حجرة هادئة وبها كمبيوتر، وتليفزيون، وكراسي، ووسائل تعليمية وألعاب. وعادة ما كان يتم تنظيم البيئة أو المكان الذي سوف تطبق فيه الجلسة، وترتيب الأدوات التي يتضمنها، ووضعها في أماكنها المناسبة.

وقد حرصت الباحثة على القيام بعد الانتهاء من كل جلسة بتقييم تلك الجلسة حتى تتمكن من الانتقال إلى الجلسة التالية حيث أن معظم أنشطة وجلسات البرنامج تسير وفق تسلسل معين، كما تم في نهاية كل مرحلة فرعية من وحدتي البرنامج، وكل مرحلة من مراحل تقييم ما تم خلالها، وفي نهاية البرنامج تم تقييم البرنامج ككل حيث تم قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقياس النمو العقلي، والاستفادة من نتائج هذا التقييم في التحقق من فعالية البرنامج وذلك بمقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي الذي تم قبل تقديم البرنامج، وللتأكد من مدى استمرار هذه الفعالية تم إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

ويتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على ألعاب الأطفال وأنشطتهم فضلاً عن العديد من الألعاب التعليمية التي أعدتها الباحثة بغرض تدريب أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية التي تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم حتى يمكن تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة. وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي تركز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك

الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقدوا في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن تكون هناك تغذية راجعة فورية، وأن يكون النشاط في متناوله أيًا كانت المهارات المطلوبة لأدائه، وأن يتناسب مع مستوى نموهم العقلي المعرفي بما يعكسه من خصائص عقلية معرفية، وأن نقوم بمساعدة كل طفل على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً. وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المبكر المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا (2000) Smith إضافة إلى ما أقره (2002) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل (1996) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه (1994) Torgesen et al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان أي يتضمن بعض خصائص التدخل المكثف وليس كلها. وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن تترك الباحثة أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة في فترة زمنية ليست طويلة.

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مدى ٦٥ جلسة مدة كل منها ثلاثون دقيقة بواقع خمس جلسات أسبوعياً. ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تساهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج. وتضم المرحلة الأولى خمس جلسات تهدف إلى إعداد الأطفال لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة. كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة الأطفال لتلقي البرنامج، والتقييم. وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحثين والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم. وتم خلال الجلستين الثالثة والرابعة استخدام الكمبيوتر في الرسم، والكتابة، والألعاب.

وتم تخصيص آخر جلسة للتقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهياً لها. كما تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والشرح والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة عندما لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة الفورية فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول.

ومن جانب آخر فقد ضمت المرحلة الثانية من البرنامج خمساً وخمسين جلسة موزعة على المهارات اللازمة لمستوى النمو العقلي للأطفال في هذا السن وهي مهارات التجريد، وتسمية الأشياء، والمقارنة، والعمليات العقلية المعرفية، والتفكير، والتصنيف. وعادة ما تكون هناك حاجة ماسة إلى تدريب الطفل على إجادة المهارات التالية حتى نصل بالطفل إلى مستوى النمو العقلي المعرفي المناسب لعمره الزمني فيتسم بالخصائص العقلية المعرفية المناسبة لذلك المستوى، وهو ما يعني الإسراع بمستوى نموه العقلي المعرفي كما أشار إليه بياجيه نظراً لأن مثل هذه المهارات ضرورية للقيام بالمقارنة، ثم إدراك التصنيف وأدائه بصورة جيدة. وتتمثل تلك المهارات فيما يلي:

- (١) الاختلاف؛ ويعني إدراك الطفل للشيء المختلف من بين عدة أشياء.
- (٢) التشابه؛ ويعني مهارة الطفل في إدراك التشابه بين شيء معين وآخر.
- (٣) التطابق؛ ويعني مهارة الطفل في إدراك التطابق بين شيء وآخر.
- (٤) التسلسل؛ ويعني الانتباه لسلسلة أو تسلسل معين يتم إتباعه.

وتم في سبيل ذلك استخدام مجموعة من الأنشطة والمهام الشيقة في إطار عروض الكمبيوتر والتي تضمنت خمس مراحل فرعية. وتبدأ تلك العروض بصورة بسيطة، ثم لا تلبث أن تتدرج في مستوى الصعوبة وذلك بشكل مبسط. وتم خلالها اللجوء إلى الصوت، والصورة، والتغذية الراجعة الفورية، والتعزيز بأكثر من طريقة كأن يسمع صوتاً يقول "إجابة صحيحة"، وتصفيق، وباللونة تهبط من أعلى الشاشة. ومن المفترض أن يدرك الطفل التصنيف في نهاية تلك العروض وذلك على أساس متغير واحد. وتتضمن تلك العروض والتدريبات والممارسة تسع مهام تتضمن عدداً من الأنشطة موزعة على النحو التالي:

- (١) العد ؛ وذلك من ١ - ١٠ بالترتيب.
- (٢) الرسم بالأرقام؛ بحيث تتم من خلالها المراجعة على تسلسل عملية العد من ١ - ١٠ ومع إتمام العرض بشكل صحيح تكتمل صورة وكأن الطفل قد رسمها، ويحدث التعزيز.
- (٣) الجمع؛ وذلك من مكونات الأرقام من ١ - ١٠ بحيث يضاف (١) في كل مرة، ثم (٢)، يليها (٣)، ثم (٤)، وأخيراً (٥) حيث تكون ٥ + ٥.
- (٤) الطرح؛ وتبدأ بإنقاص (١)، ثم (٢)، ثم (٣)، يليها (٤)، وبعدها (٥)، ثم (٦)، يعقبها (٧)، ثم (٨)، وأخيراً (٩) حيث تكون ١٠ - ٩.
- (٥) الألوان؛ وتتضمن عروضاً لمجموعة من الألوان الأساسية تضم الأبيض، والأحمر، والأسود، والأصفر، والأزرق، والأخضر، والبني.
- (٦) الأحجام؛ وذلك بالتعرف على أحجام الأشياء، والمقارنة بينها وفقاً لذلك.
- (٧) أصغر من؛ وذلك بالتعرف على الأشياء الأقل عدداً من غيرها، أي أنها تعتمد بذلك على متغير العدد فقط.
- (٨) أكبر من؛ وذلك وفقاً لمتغيرات العدد، والطول، والحجم كل على حدة.
- (٩) الاختلاف؛ وذلك بالتعرف على الشيء المختلف من بين مجموعة أشياء وهو ما يدل على التصنيف وذلك وفقاً لمتغير واحد.

وتم التدريب على تلك المهام والأنشطة في خمس مراحل فرعية شغلت خمساً وخمسين جلسة تمثل في مجملها التدريب المقدم خلال البرنامج والذي تم التركيز خلاله على تسع مهارات تمثل الأساس المطلوب لإدراك الطفل للتصنيف وأدائه بطريقة صحيحة بعد إجادة المهام والأنشطة التي يتضمنها البرنامج مما يكون من شأنه وفقاً لما يحدده بياجيه أن يسمح له بالانتقال إلى المرحلة الفرعية الأعلى. وضمت المرحلة الفرعية الأولى الجلسات من ٦ - ١٥ وتضمنت (العد) في خمس جلسات ٦ - ١٠، ثم (الرسم بالأرقام) في أربع جلسات ١١ - ١٤، يليها جلسة للمراجعة والتقييم (١٥). وشغلت المرحلة الفرعية الثانية الجلسات من ١٦ - ٣١ وتضمنت (الجمع) في سبع جلسات ١٦ - ٢٢، و (الطرح) في سبع جلسات ٢٣ - ٢٩، يليها جلستان للمراجعة والتقييم ٣٠ - ٣١. أما المرحلة الفرعية الثالثة فقد شغلت

عشر جلسات من ٣٢-٤١، وتضمنت (الألوان) في أربع جلسات ٣٢-٣٥، و (الأحجام) في خمس جلسات ٣٦-٤٠، يليها جلسة للمراجعة والتقييم (٤١). وشغلت المرحلة الفرعية الرابعة عشر جلسات ٤٢-٥١، وضمت (أصغر من) في أربع جلسات ٤٢-٤٥، و (أكبر من) في خمس جلسات ٤٦-٥٠، يليها جلسة للمراجعة والتقييم (٥١). أما المرحلة الفرعية الخامسة فشغلت تسع جلسات ٥٢-٦٠، وضمت (الاختلاف) في ست جلسات ٥٢-٥٧، وجلسة واحدة للمراجعة والتقييم الخاص بتلك المرحلة الفرعية (٥٨)، ثم جلسيتين اثنتين للمراجعة العامة والتقييم بشكل عام (٥٩-٦٠).

وفضلاً عن ذلك فقد تم أثناء التدريب على كل مهارة تشجيع الأطفال على أن يقوموا بأنفسهم بتقليد ما يشاهدون فضلاً عن تقليد الأصوات المتضمنة في العروض. وبالتالي فقد كان الأطفال أثناء التدريب على كل مهارة منها يقومون بنطق الكلمات التي يستمعون إليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها الأطفال، ومراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كاستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك Rayan et al. والتي يؤكد عليها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) وهي تلك الخطوات التي يمكن استعراضها كالتالي:

(١) يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع. وقد كان يتم ذلك في حالة تقديم العروض لهم، وما يتطلبه العرض من تدريبات وممارسة فضلاً عما كان يحدث أثناء تقديم الألعاب.

(٢) يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدي الدور ذاته تحت إشراف النموذج الذي مثلته الباحثة خلال البرنامج، ثم يؤديه كواجب منزلي وخاصة فيما يتعلق بالألعاب الكمبيوترية المقدمة حيث تم تخصيص ثلاث ألعاب لهذا الغرض تشبه الألعاب الأربع الأولى التي تعتمد على التصنيف على أساس متغير واحد سواء اللون أو الشكل.

- (٣) يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل فيردد مع نفسه اسم الشيء، وخصائصه، وغير ذلك مما يساعده على أن يقوم بالأداء الصحيح. كما كان يردد ما يجب عليه أن يفعله خلال أدائه لألعاب الكمبيوتر.
- (٤) يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار "ما الذي يجب أن أفعله؟" وذلك لجميع المهام أو الأنشطة المقدمة والتي تضمنتها عروض الكمبيوتر أو العروض الخاصة بالتدريبات والممارسة كأن يذكر العدد، أو يحدد الأكبر، أو الأصغر، أو ما إلى ذلك، وهو نفس الأمر الذي استمر معه خلال أدائه لألعاب الكمبيوتر.
- (٥) يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها وذلك خلال كل من العروض والألعاب.
- وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة من الجلسات المخصصة للتدريب في كل مرحلة فرعية للتقييم، وتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام. وقد حرصت الباحثة عند تدريب الأطفال خلال جلسات البرنامج أن تسير وفق خطوات معينة حتى تضمن اكتساب الأطفال للمهارات المطلوبة، وإجادتهم لها. وقد تمثلت هذه الخطوات التي تمت مراعاتها كأسلوب للتدريب فيما يلي:
- (١) كانت الباحثة تقوم بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال إذا كانوا في حاجة إلى ذلك، كما تقوم بتقديم الشرح والتفسير اللازم للعرض المقدم أو اللعبة التي يقوم الأطفال بأدائها إذا اقتضى الأمر منها ذلك.
- (٢) كانت الباحثة تطلب من كل طفل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً فيوضح ما يتضمنه العرض، ويفسر سبب اختياره للإجابة، أو يؤدي دوره في اللعبة المقدمة حتى يتمكن من الأداء الصحيح له.
- (٣) عملت الباحثة على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة فكانت تسألهم أسئلة شبيهة لما يتضمنه العرض تتعلق بتلك الأشياء المحيطة بهم وخاصة تلك الأشياء التي تتضمنها غرفة النشاط التي تم تقديم البرنامج فيها.
- (٤) قامت الباحثة بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم عندما كانوا يرون أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه.

(٥) سارت الباحثة في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي الذي تم به عرض تلك المهارات خلال البرنامج.

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات الخمس الأخيرة، وتم خلالها إعادة التدريب خلال ثلاث جلسات (٦١-٦٣) على القيام بالمهارات اللازمة للتصنيف، ثم مهارة التصنيف وفق متغير واحد، ووفق متغيرين، ثم مراجعة عامة خلال الجلستين الأخيرتين من البرنامج (٦٤-٦٥). وقد تمثل الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما أن من شأنه أن يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وهو ما يمكن أن يستمر إلى ما بعد تلك الفترة. وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج، والسير وفق نفس الإجراءات التي اتبعتها خلالها سواء أثناء استخدام نمط عروض الكمبيوتر، أو نمط التدريبات والممارسة وهو ما تم خلال الوحدة الأولى من التدريب، أو أثناء استخدام نمط ألعاب الكمبيوتر وهو الأمر الذي تم خلال الوحدة الثانية من مرحلة التدريب.

هذا وقد قامت الباحثة عند إعداد وتصميم برنامج التعليم العلاجي الحالي الذي يقوم على عروض الكمبيوتر بإعداده على أسطوانة، ثم القيام بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قامت بدراسة استطلاعية على مجموعة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية (ن=٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقامت بقياس مستوى نموهم العقلي المعرفي قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى النمو العقلي المعرفي لدى أولئك الأطفال كما يتضح من الجدول (٢) وذلك لصالح القياس ذي المتوسط الأكبر وهو متوسط القياس البعدي حيث بلغ متوسط القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي ١١,٧٢، ١٧,٤١ على التوالي. كما يعكس متوسطا درجات النمو العقلي أنهم قد انتقلوا من المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) بالمرحلة الثانية (ما قبل العمليات) إلى المرحلة الفرعية الثانية (التفكير الحدسي)

وهو الأمر الذي يؤكد وجهة نظر بياجيه في هذا الصدد حيث يرى أن بوسعنا أن نعمل على الإسراع بمستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال عن طريق تعريضهم لخبرات أعلى من مستواهم العقلي وهو ما تمثل في مهام وأنشطة هذا البرنامج.

جدول (٢)

قيم W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعة البحث الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي (ن = ٣)

متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
صفر	صفر	٠	صفر	١,٦٣٣	٠,٠٥
٢,٠٠	٦,٠٠	٣ +			
		٠ =			

- ثالثاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

يعتمد البحث الراهن على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر قائم على عروض الكمبيوتر في إطار التدخل المبكر (كمتغير مستقل) في تنمية مستوى النمو العقلي لعينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (كمتغير تابع). كما تعتمد البحث في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

- رابعاً: خطوات البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذها:

- (١) تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع البحث.
- (٢) قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة.
- (٣) اختيار أفراد العينة من بين الأطفال الذين يعانون من قصور في تلك المهارات.
- (٤) التأكد من أن هذا القصور ذو أساس نيورولوجي على أثر تطبيق اختبار المسح النيورولوجي عليهم.
- (٥) إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث.

- (٦) إعداد برنامج التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر وهو البرنامج القائم على عروض الكمبيوتر والمستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية والتأكد من صلاحيته.
- (٧) إجراء القياس القبلي لمستوى النمو العقلي لأفراد العينة.
- (٨) تطبيق برنامج التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر على أعضاء المجموعة التجريبية.
- (٩) إجراء القياس البعدي لمستوى النمو العقلي لأفراد العينة.
- (١٠) إجراء القياس التتبعي لمستوى النمو العقلي لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج.
- (١١) إعطاء درجة للاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.
- (١٢) استخلاص النتائج وتفسيرها.
- (١٣) صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه البحث الراهن من نتائج.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذا البحث في الأساليب الإحصائية اللابارامترية التالية:

- اختبار مان - وتيني Mann-Whitney (U).
- اختبار ولكوكسون Wilcoxon (W).
- قيمة Z.

نتائج البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم إتباع عدد من الأساليب اللابارامترية هي اختبار مان - وتيني، (U) وويلكوكسون، (W) وقيمة Z. وكانت النتائج التي تم استنتاجها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=١٠=٢=٧)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	١١,٠٠	٧٧,٠٠	صفر	٢٨,٠٠	٣,١٢٤	٠,٠١
الضابطة	٤,٠٠	٢٨,٠٠				

من الجدول وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات متوسط رتب الدرجات الأعلى وهي المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الأول.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه: ”توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي“. ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم إتباع نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تم استخدامها لاختبار صحة الفرض السابق ونتائجه، وكانت النتائج التي تم استنتاجها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
القبلي	٤,٠٠	٢٨,٠٠	صفر	٢٨,٠٠	٣,١٥٥	٠,٠١
البعدي	١١,٠٠	٧٧,٠٠				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وهذه الفروق لصالح القياس ذي متوسط رتب الدرجات الأعلى وهو القياس البعدي مما تتحقق معه صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث ونتائجه:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي". ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم إتباع نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تم استخدامها لاختبار صحة الفرض السابق ونتائجه، وكانت النتائج التي تم استنتاجها كما يلي:

جدول (٥)

قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
القبلي	٧,٢١	٥٠,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	٠,٢٦٣	غير دالة
البعدي	٧,٧٩	٥٤,٥٠				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع ونتائجه:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتبعي لمستوى النمو العقلي". ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم إتباع نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تم استخدامها لاختبار صحة الفرض السابق ونتائجه، وكانت النتائج التي تم استنتاجها كما يلي:

جدول (٦)

قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	٠,٠٦٥	غير دالة
التتبعي	٧,٥٧	٥٣,٠٠				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يقسم بياجيه Piaget مراحل النمو العقلي المعرفي التي يمر الأفراد خلالها في مختلف الثقافات إلى أربع مراحل هي المرحلة الحس حركية والتي تمتد من الميلاد حتى سن عامين، ومرحلة ما قبل العمليات والتي تمتد من سن عامين حتى سبعة أعوام من العمر تقريباً، ثم مرحلة العمليات المحسوسة أو الملموسة والتي تستمر من سن سبعة أعوام حتى سن أحد عشر أو اثنا عشر عاماً تقريباً، ثم أخيراً مرحلة العمليات الشكلية والتي تمتد من سن أحد عشر أو اثنا عشر عاماً وما بعدها. ويرى أن هناك مجموعة من الخصائص العقلية المعرفية التي تميز كل مرحلة من هذه المراحل الأربع والتي تظهر لدى الأفراد في هذه المرحلة أو تلك. ومن ثم فإن الخصائص العقلية المعرفية تختلف من مرحلة إلى أخرى.

ويتضح من هذا التقسيم أن سن الروضة يقابل المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه Piaget وهي المرحلة التي تمتد من سن عامين حتى سبعة أعوام من العمر تقريباً، وتعرف هذه المرحلة باسم مرحلة ما قبل العمليات preoperations وتضم مرحلتين فرعيتين تمتد الأولى من سن عامين حتى أربعة أعوام من العمر تقريباً، وتعرف بمرحلة ما قبل الفكر الإدراكي preconceptual thought ويسود خلالها النشاط الرمزي، ويبدأ الطفل في استخدام اللغة، ويسود التمرکز حول الذات، والاستاتيكية في التفكير، وعدم قدرة الطفل على إدراك الثبات

سواء ثبات العدد أو الحجم أو غيره فضلاً عن التفكير الانتقالي والذي ينتقل فيه الطفل من الخاص إلى الخاص. كما لا يستطيع الأطفال خلالها القيام بعمليات التجريد أي تحديد خصائص الشيء الواحد التي تميزه عن غيره، وتتكون أشباه المفاهيم فلا تكون مفاهيمهم المختلفة كاملة أو تعبر عما يقصده الكبار، ولا يمكنهم إدراك التشابه والاختلاف، أو التسلسل، أو القيام بالعمليات العقلية المختلفة من انتباه وإدراك وذاكرة بصورة جيدة كما يفعل أقرانهم الأكبر سناً، فانتباههم محدود، وضيق المدى، وإدراكهم مشوه، وذاكرتهم لا تسعفهم على القيام بالعمليات المختلفة، وهو ما يؤثر على عمليات التفكير من جانبهم. كذلك يكون من الصعب عليهم أن يقوموا بإجراء عمليات التصنيف سواء الرأسى أو الأفقى.

وتتمثل المرحلة الفرعية الثانية في مرحلة التفكير الحدسي intuitive thought وتستمر من سن الرابعة وحتى السابعة من العمر تقريباً، وبالتالي فهي تقابل مرحلة الروضة. وعادة ما تترك الخبرات التي يمر بها الطفل أثناء وجوده بالروضة آثارها الإيجابية على الطفل فيتحسن مستوى عملياته العقلية من انتباه وإدراك وذاكرة حيث تزداد سعة الانتباه ومداه، وتعمل خبراته على قيامه بالإدراك الجيد سمعياً وبصرياً، وتنشط ذاكرته سواء الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة طويلة المدى على أثر عمليات التمثل والمواءمة التي يخبرها. ويمكن من القيام بالتجريد، ويعرف أسماء الأشياء، ويستخدمها في المواقف الحياتية المختلفة، ويدرك التشابه والاختلاف بين الأشياء المحيطة به، ويصبح بمقدوره أن يحدد الشيء المختلف من بين مجموعة من الأشياء المتشابهة، ويمكنه أن يدرك التسلسل، وتتكون لديه العديد من المفاهيم اللغوية، والاجتماعية، والخلقية، والبيئية، والعلمية، وغيرها، ومع ذلك فهو يظل غير قادر على إجراء المقارنات، ولكنه يتمكن عند تقديم التدريب اللازم له من القيام بتصنيف الأشياء المختلفة على أساس متغير واحد فقط، إلا أنه مع التدريب يمكنه أن يصنفها على أساس متغيرين اثنين على سبيل المثال وربما أكثر من ذلك، وإن كان ذلك يعتمد في المقام الأول على ثراء البيئة التي يوجد فيها بحيث تقدم له المثيرات التي تساعده على القيام بذلك. وفضلاً عن ذلك يولي الأطفال انتباهاً أكثر للتفاصيل، ويخفقون في فهم العلاقة بين الكل والأجزاء، أو بين الفئة وفئاتها الفرعية، ويبدؤون في إدراك الأرقام، والأشكال، والألوان، وتنمو اللغة لديهم، ويوجد في مخزونهم العديد

من الصور والأشياء المختلفة. ويظل إدراكه لثبات العدد والحجم غير كامل، إلا أن معرفتهم للأعداد، والأحجام، وإدراكهم للتسلسل، وقيامهم بالتصنيف يمكن أن يساهم في تنمية إدراكهم للثبات (Berk, 2002).

وإذا كان تفكير طفل الروضة يظل محكوماً بالإدراكات المباشرة فإن ذلك يجعله عرضة للتغير وهو ما يظهر بصورة أفضل عند تشوش الإدراكات كما هو الحال بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتعرض أحكامهم القائمة على الإدراكات المختلفة للعديد من التحريفات. ويذهب عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥، أ) إلى أن مستوى بعض العمليات المعرفية من جانب أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم كالانتباه، والإدراك، والذاكرة تقل عن مثيلاتها لدى أقرانهم من غير المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث أنهم يعانون كما يرى (٢٠٠٩) Smith- Bonahue (2009) et al. من مشكلات تتعلق بالانتباه والتعلم مما يؤدي إلى حدوث قصور في معارفهم بشكل عام. وتشير (Lowenthal (2002 إلى أنهم يعانون من العديد من المشكلات التي ترتبط بالجانب العقلي المعرفي حيث هناك جوانب قصور عديدة تتعلق بهذا الجانب. وكذلك يؤكد (Geary et al. (1999 على وجود أنماط متعددة من القصور في الوظائف المعرفية المختلفة لديهم. وترى (Sophian (1995 أنه من الصعب عليهم إدراك عمليات الثبات كثبات العدد على سبيل والذي يعد من الخصائص العقلية المعرفية المميزة لهم. ويشير محمد (٢٠٠٦ ج) إلى وجود فروق بين أطفال الروضة المعرضين وغير المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مستوى النمو العقلي حيث وجد أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتعلمون يعدون في المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية كما حددها بياجيه للنمو العقلي المعرفي في حين كان أقرانهم غير المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المرحلة الفرعية الثانية من المرحلة الثانية. ويفسر (Levy (2003 ذلك بأن تفكيرهم يتوقف على خبراتهم المادية الحسية مع البيئة، وما يتعرضون له من خبرات غير مناسبة من التكامل الحس حركي تؤثر سلباً على تعلمهم اللاحق، وأساليبهم في التفكير، وحل المشكلات مما يجعلهم في حاجة إلى التعلم الحس حركي وذلك للتأثير على معارفهم بوجه عام، وتكوين المعرفة والمفاهيم لديهم إذا لا يكون بمقدورهم فهم العلاقة بين الجزء والكل بطريقة مادية عيانية وهو الأمر الذي يمثل مجالاً من مجالات الصعوبة النوعية بالنسبة لهم. كذلك فإنهم يعانون من تشوش في التفكير، وقصور في المهارات اللغوية.

ويرى بياجيه أن بوسعنا القيام بالإسراع بمستوى النمو العقلي للأطفال باستخدام برامج معينة تقوم على تعريضهم لخبرات الصراع المعرفي cognitive conflict نتيجة تعريضهم خلال البرنامج المستخدم لمحتويات معرفية أو خبرات أعلى من مستواهم العقلي المعرفي مما يؤدي إلى اختلال توازنهم المعرفي نتيجة حدوث زيادة في كم أحد مكوني التمثيل أو الموازنة عن الآخر من جراء الخبرات التي يتضمنها البرنامج المقدم. ويحاول الطفل جاهداً أن يصل إلى حالة اتزان معرفي من جديد وهو الأمر الذي عادة ما يحدث بانتقاله إلى المرحلة الأعلى. إلا أن بياجيه يرى أن مثل هذا الإسراع لا يرتقي بمستوى نمو الطفل المعرفي لأكثر من ثلث إلى نصف مرحلة أي ما يوازي مرحلة فرعية (محمد، ٢٠٠٦-أ). وعادة ما يتم هذا الأمر بالنسبة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام برامج واستراتيجيات مختلفة للتعليم العلاجي خاصة بهم بحيث تنطبق عليها نفس الشروط التي حددها بياجيه.

وقد أسفرت نتائج البحث الراهن عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم والذي يقوم على عروض الكمبيوتر كأحد أنماط التعليم بمساعدة الكمبيوتر وذلك في تنمية مستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من أعضاء المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع تلك النتائج التي أسفرت عنها دراسات كل من: بطرس (٢٠٠٣)؛ Bigelow (2006); Geary et al. (1999); Mohammed (2010); Mohammed & Kanpolat (2010); Pongor (2000); Sophian (1995)

ويمكن تفسير ذلك بأن برنامج التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر كما تم تقديمه في هذا البحث قد اعتمد على فكرة الصراع المعرفي التي أشار إليها بياجيه. وقد تم ذلك بالنسبة للبرنامج الحالي باختيار محتواه بما يخدم مهارة التصنيف وما تتطلبه من مهارات سابقة عليها كالتجريد، وتسمية الأشياء، والمقارنة بما تتطلبه من إدراك التشابه، والاختلاف، والتطابق فضلاً عن تكوين المفاهيم، وكلها أمور لا يدركها الطفل جيداً إلا في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) من المرحلة الثانية في نموه العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات. وقد تم تحديد ذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج

الدراسات السابقة في هذا المجال، وما كشفت عنه نتائج القياس القبلي لمستوى النمو العقلي المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة في هذا البحث حيث اتضح من خلالها أن هؤلاء الأطفال كانوا في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) من المرحلة الثانية، ولذلك فإن تعريضهم لمحتوى برنامج يعكس ما سوف يمرون به خلال المرحلة الفرعية الثانية يمثل خبرات للصراع المعرفي. ومما ساهم في قيام الأطفال بعملية التمثيل والمواءمة مع تلك الخبرات والمهام والأنشطة التي تتضمنها البرنامج أنه اعتمد على الكمبيوتر بصفة أساسية من ناحية أخرى مع الانجذاب الشديد من جانب الأطفال بصفة عامة وليس هؤلاء الأطفال على وجه التحديد إلى شاشة الكمبيوتر وما يتم تقديمه لهم من خلالها وخاصة إذا كان يتم تقديمها باستخدام الوسائط المتعددة multimedia كما تم في البرنامج الراهن.

وإذا كان بياجيه يرى أن بمقدور الطفل أن يقوم بإعمال فكره في البيئة المحيطة به حيث لا يتم نشاطه في تلك البيئة التي يعيش فيها إلا عن طريق إعمال فكره فيها، فهو يستطيع أن يقوم ببعض العمليات الذهنية الخاصة بالأشياء الملموسة بالنسبة له كأن يغير من شكلها أو ينظمها ما دامت هذه الأشياء موجودة في بيئته الفيزيائية، أو على الأقل مأثوفة لخبرته حتى وإن لم يتناولها يدوياً (محمد، ٢٠٠٦-أ) حيث يسهم ذلك في نمو إدراك ما هو مأثوف لديه، وفي تعلمه من الخبرة، وفي تكوينه للمفاهيم، وحل المشكلات، والتفكير فضلاً عن نمو قدرته على معالجة المعلومات من العالم الخارجي، وتطور عملية المعرفة لديه، وتطور خصائصه العقلية المعرفية وهو ما يعني نموه العقلي المعرفي فإنه يحتاج إلى خبرات معينة تدفعه إلى القيام بذلك، والارتقاء بالتالي في المستويات الأعلى للنمو فيصلها قبل أقرانه ممن لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات (Berk, 2002). وقد تم ذلك في البحث الراهن عن طريق برنامج التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر، ولذلك فقد كانت هناك فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى النمو العقلي والخصائص المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وفروق مماثلة بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفقاً لذلك كما يتضح من نتائج الفرضين الأول والثاني حيث تم تعريض أعضائها إلى خبرات مشابهة، وتدريبهم عليها، وإكسابهم المهارات اللازمة، والمفاهيم الأعلى من مستواهم النمائي. كما كان للبرنامج إسهامه في ارتفاع مستوى الأداء اللغوي

عامة لهؤلاء الأطفال فتعلموا العديد من المفردات والتعبيرات والتراكيب اللغوية، واستخدموها في المواقف المختلفة، وارتفع بالتالي مستوى مهارتهم في التجريد، وتسمية الأشياء بمسمياتها الصحيحة، وذكر أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الأدوات المختلفة، وقدرتهم على إدراك التصنيف وهو الأمر الذي يؤكد من جانب آخر على أن التدخلات المختلفة وخاصة التدخلات المبكرة لعلاج القصور في المهارات قبل الأكاديمية وما يرتبط بها من قصور عادة ما يكون من شأنها الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على ذلك الوضع، والحد من الأعراض الدالة على صعوبات التعلم بقدر الإمكان، والإقلال مما قد يترتب عليها من سلبيات.

وعادة ما يحدث هذا الأمر عن طريق تقديم خبرات لا تتفق مع أبنية الطفل العقلية فيكون من شأنه أن يؤدي إلى ما يعرف بالصراع المعرفي وما ينتج عنه من اختلال في التوازن المعرفي للطفل، والذي يجعله يعمل لكي يصل إلى حالة اتزان بين التمثل والمواءمة وهي الحالة التي يصل إليها أو يحققها في المرحلة الأعلى التالية مباشرة للمرحلة الحالية في نموه العقلي وهذا ما يعرف من وجهة نظر بياجيه بالإسراع بمستوى النمو (Owens, 2002). ويرجع ذلك إلى أن التدريب يؤدي إلى إثارة عقلية تحدث نوعاً من اختلال التوازن يؤدي إلى حدوث الصراع المعرفي لدى الطفل. ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن التدريب أو تعريض الطفل لهذا الصراع المعرفي الناتج عن الإثارة العقلية من شأنه أن يساعد الطفل على الانتقال إلى المرحلة الأعلى حيث يتضمن ذلك نموذجاً معيناً للتفكير يقوم الطفل بمحاكاته فينتج عنه تغيرات نمائية إذ يؤدي الصراع المعرفي وظيفتين هما إثارة الدافعية، وزيادة المعرفة عن طريق حدوث المزيد من التمثل والمواءمة ينتج عنه مزيد من الأبنية العقلية المعرفية. وتؤكد النظرية النمائية المعرفية أن تلك الإثارة تؤدي إلى حدوث تغيرات نمائية ترتبط عادة بالمرحلة الأعلى مباشرة من مرحلة النمو العقلي المعرفي التي يمر بها الطفل فضلاً عما يرتبط بها من خصائص عقلية معرفية (محمد، ٢٠٠٦ - أ).

وإذا كان الصراع المعرفي يعتبر وسيلة هامة من الوسائل التي يمكن أن يتم بها إثارة النمو العقلي المعرفي فإن من أهم مصادر الصراع المعرفي أن تقوم بتعريض الأطفال لتفكير المرحلة الأعلى مباشرة من تفكيرهم مما يساعدهم على محاولة التفكير في المفاهيم المعروضة عليهم وهو ما يسهم بدوره في حدوث نوع من الاختلال في عملية التوازن المعرفي لديهم. ويؤدي استخدام برامج تدريبية للإسراع بنمو الأطفال المعرفي إلى حدوث زيادة في اختلال التوازن، ويؤدي ذلك إلى إعادة تنظيم للأبنية المعرفية المختلفة، ومن ثم يحدث النمو باتجاه مرحلة من الأداء الوظيفي أكثر اتزاناً (Berk, 2002). وقد حدث هذا الأمر في البرنامج المستخدم في هذا البحث فتم تقديم خبرات في المرحلة الفرعية الأعلى من مرحلة نمو الأطفال العقلي، وتم تدريبهم على المهام والأنشطة المقدمة فحدث زيادة في المواءمة عن التمثل لدى هؤلاء الأطفال حيث يقوم الطفل في حالة التمثل بتغيير الشيء الخارجي ليتفق مع أبنيته العقلية، بينما يقوم في حالة المواءمة بالتغيير في أبنيته العقلية لتتفق مع الشيء الخارجي. ونظراً لأن الخبرات المقدمة في البرنامج كانت غريبة على الأطفال في البداية وهو ما أدى إلى حدوث الصراع المعرفي فقد قاموا بتقليد ما يقدم لهم مما أدى إلى زيادة نسبة المواءمة إلى التمثل فحدث اختلال التوازن المعرفي. ومع تعلم الخبرات المقدمة، والألفة بها زادت نسبة التمثل لتتقارب نسبة المواءمة تقريباً فحدث الانتقال إلى المرحلة الأعلى مما أدى بالأطفال إلى إدراك التصنيف والقيام به.

ووفقاً لما يراه بياجيه فإن التحسن الذي يحدث في الأداء المعرفي للأطفال في مثل هذه الحالة يحدث نتيجة التعرض المباشر للأحداث أو المثيرات التي تتعلق بمستوى أعلى من مستواهم النمائي المعرفي حيث يؤدي ذلك إلى تكوين أبنية عقلية جديدة لدى الطفل على أثر ممارسته للأفعال المختلفة أي أساليب معينة لاكتساب وتنظيم المعلومات مما يعمل على حدوث التمثل والمواءمة حيث يتمثل الطفل في تلك الأبنية الأحداث الجديدة، أو يقوم بمواءمة بعضها مع تلك الأحداث الجديدة وهو ما يسبب حدوث التعلم. وينطوي هذا التعلم من وجهة نظر بياجيه على تفاعل بين تمثيل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة، ومواءمة المعرفة القديمة مع الحقائق الجديدة وهو الأمر الذي يؤدي إلى حدوث توازن جيد بين التمثل والمواءمة كحل للصراع المعرفي ينتقل الطفل على أثره إلى المرحلة الأعلى (Owens, 2002).

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يطرأ على مستوى النمو العقلي المعرفي لأعضائها سواء في جوانبها المختلفة أو في الدرجة الكلية أي تغير له دلالة في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى ذلك النمو بالنسبة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى النمو العقلي وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى محمد (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه.

وانتهى البحث إلى استنتاج أساسي مؤداه أن التدخل المبكر باستخدام عروض الكمبيوتر كأحد أنماط إستراتيجية التعليم بمساعدة الكمبيوتر كإستراتيجية للتعليم العلاجي، وما تعتمد عليه من وسائل متعددة له أهمية كبيرة في تعديل سلوك أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بوجه عام. كما تضمن إلى حد كبير تحقيق التطور المنتظر في عملية تعليمهم وتأهيلهم ودمجهم في المدرسة والمجتمع. وتلفت الباحثة الأنظار إلى أننا يجب أن نستمر في تقديم برامج تدخل خاصة ومكثفة لهؤلاء الأطفال حتى لا يتعرضوا لحدوث انتكاسة فضلاً عن الإسهام النسبي في تنمية قدراتهم المختلفة وفق ما تهدف إليه البرامج المستخدمة في هذا الصدد. ومن ثم يمكننا استخدام برامج تدريبية مماثلة تختص بتناول جوانب أخرى من جوانب القصور التي يتعرض لها أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم بما يمكن أن يساهم في الحد من الآثار السلبية التي قد تنجم عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. ومن أهم أوجه القصور limitations في هذا البحث إجراؤها على عينة صغيرة العدد لا تمثل المجتمع الأصل، وهو ما يستوجب إجراء دراسات مستقبلية مماثلة على عينات كبيرة العدد للتأكد من هذه النتائج وتعميمها. كذلك فهي لم تتطرق إلى دراسة الفروق بين الجنسين وهو ما يدعو إلى وضعه في الاعتبار مستقبلاً.

المراجع

- أبو سريع، رضا عبدالله (٢٠٠٤). تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٣). فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي السنوي بعنوان طفل الروضة : تربية ورعاية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة، ٢- ٤ / ٤ .
- توفيق، عبد الجبار (١٩٨٥). التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية : الطرق اللامعملية (ط ٢). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- رويد، جال (٢٠١١). مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء : دليل الفاحص (الصورة الخامسة) (تعريب صفوت فرج). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٣).
- غني، أحمد الرفاعي، وصبري، نصر محمود (٢٠٠٠). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فورمان، جورج إي (١٩٨٣). النظرية البنائية لبياجيه . في: جورج إم غازدا، وريموند كورسيني (محرران). نظريات التعلم: دراسة مقارنة (ص ص ٣٢١-٤٠٦). (ترجمة على حسين حجاج). الكويت: سلسلة عالم المعرفة للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٧٠.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥- أ). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الأول لجمعية التأهيل الاجتماعي للمعوقين بالشرقية، الزقازيق، ٢٢- ٢٤ / ٨ .
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥- ب). اختبار النمو العقلي للأطفال. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥-ج). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١ (٣)، ١-٣٠.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥-د). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦أ). النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. مؤتمر إعاقات الطفولة: التشخيص والتدخل المبكر بكلية التربية جامعة الكويت، الكويت، ٢٠-٢٢/٣. محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦ب). النمو العقلي للطفل (ط ٣). القاهرة: دار الرشاد. محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦ج). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٨). التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٠-أ). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٠ب). أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في APA5. الرياض: دار الزهراء.

محمد، عادل عبدالله ، و مصطفى، أمال أحمد (٢٠١٧). تعليم الطلاب ذوي الإعاقات. القاهرة: دار المعارف.

محمد، عادل عبدالله، وكمال، صافيناز أحمد (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة حلوان، ١٣-١٤/٣.

موتي، مارجريت، وسيزلنج، هارولد، وسبالدينج، نورما (٢٠٠١). اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب مصطفى محمد كامل). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة* (ط ١٠، ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

هالاهان، دانيال، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، و ويس، مارجريت، و مارتينز، إليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهوما - طبيعتها - التعليم العلاجي* (ط ٣، ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٦).

- Berk, L. (2002). *Infants, children, and adolescents* (4th ed.). Boston: Allyn& Bacon.
- Bigelow, B. (2006). There is an elephant in the room: The impact of early poverty and neglect on intelligence and common learning disorders in children, adolescents, and their parents. *Developmental Dis-abilities Bulletin*, 34 (1- 2), 177- 215.
- Foorman, B. et al. (1997). Early instructions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8 (1), 63- 71.
- Geary, D., Hoard, M.,& Hamson, C. (1999). Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at- risk for a mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74 (3), 213- 239.
- Hallahan, D.,& Kauffman, J. (2007). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). New York: Allyn& Bacon.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M.,& Martinez, E. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn& Bacon.
- Harris- Schmidt, G. (2003). *Characteristics of cognitive development*. Chicago, IL: Saint Xavier University.
- Johnson, J. (1996). Reading recovery: Early intervention. *Unpublished MA. Dissertation*, University of South Carolina.

- Kameenui, E. (1996). Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3- 21.
- Leafstedt, J., Richards, C., & Gerber, M. (2004). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (4), 456- 468.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnoses, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Levin, G. (1983). *Child psychology*. New York: Brooks/ Cole Publishing Co.
- Levy, Z. (2003). *Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities*. Napora University.
- Lowenthal, B. (2002). *Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool*. US: University of Illinois.
- McCandless, B., & Coop, R. (1989). *Adolescent behavior and development* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McKnight, C., Lee, S., & Schowengerdt, R. (2001). Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: A comparison study. *Unpublished MA. Dissertation*. University of South Carolina.
- Mohammed, A. (2010). Using computerized games as a computer-assisted instructional format to enhance helping behavior in kindergartners at-risk for learning disabilities. *The Scandinavian Journal for Human and Applied Sciences*, 3 (1), 105- 117.
- Mohammed, A., & Kanpolat, Y. (2010). Effectiveness of computer-assisted instruction on enhancing the classification skill in second graders at-risk for learning disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1115- 1130 (n* 22).
- Owens, K. (2002). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Austin, Wadsworth: Thomas Learning.

- Phillips, J. (1981). *Piaget`s theory: A primer*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Pongor, K. (2000). Software evaluation for deaf students. *Paper presented at Technology in Deaf Education (TIDE) conference*. American School for the Deaf, West Hartford, CT: June 22- 24.
- Ross- Kidder, K. (2003). *Children`s minds: A developmental perspective on the impact of learning disabilities*. Retrieved October 6, from www.ldonline.org.
- Scruggs, T. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18 (2), 258- 269.
- Smith, A. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 63- 72.
- Smith- Bonahue, T., Larmore, A., Harman, J.,& Castillo, M. (2009). Prediction of parents and teachers of the social and behavior characteristics of children with reading problems. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7 (2), 19- 34.
- Smith, S. (2000). *Is my child kindergarten ready?* Long Beach, CA: Pediatric Medical Center
- Sophian, C. (1995). Representation and reasoning in early numerical development: Counting, conservation, and comparison between sets. *Child Development*, 66 (2), 559- 577.
- Torgesen, J. (2001). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. *Paper presented at the LD Summit*. Washington, DC: US Department of Education.
- Torgesen, J. (2003). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities*. FL: Florida State University.
- Torgesen, J., Wagner, R.,& Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276- 286.
- Vaughn, S., Mathes, P., Linan- Thompson, S.,& Francis, D. (2005). Teaching English language to learners at- risk for reading

- disabilities to read: Putting research into practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (1), 131- 147.
- Woodward, J., Voorhies, J., Baxter, J., & Wong, J. (2002). We talk about it, but do they get it? *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (3), 278- 291.

**أثر تكوين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لجماعة
الأصدقاء في تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم**

إعداد

د. هالة رمضان عبد الحميد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بالاسماعيلية
جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى استكشاف قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين الأصدقاء، وأثر ذلك على تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم. تكونت عينة الدراسة من خمسة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وخمسة أطفال من ذوي متلازمة أسبرجر من مدرسة جمال الدين الأفغاني ومركز لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة الإسماعيلية. تكونت أدوات الدراسة من مقياس تكوين الأصدقاء، ومقياس الاجتماعية، ومجموعة من الأنشطة المصممة لتناسب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. كشفت نتائج البحث إلى عدم قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء ومن ثم لم تتحسن التفاعلات الاجتماعية لديهم بصورة دالة وواضحة. بالرغم من ذلك فإن نتائج الدراسة النوعية أظهرت تحسن في سلوكيات الصداقة والتفاعل الاجتماعي وإن لم يرقى هذا التحسن إلى إحداث فروق دالة إحصائية. كما توصل البحث أيضاً إلى قدرة الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر على تكوين أصدقاء؛ مما أدى إلى تحسن التفاعلات الاجتماعية لديهم. كما وجدت فروق دالة إحصائية بين قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر على تكوين الأصدقاء وتحسن التفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر.

الكلمات المفتاحية: ذوي اضطراب طيف التوحد جماعة الأصدقاء - تحسين التفاعل الاجتماعي.

The Effect of Forming Friendships on Children with Autistic Spectrum Disorder to Improve their Social Interaction

Dr. Hala R. Abdelhameed
Assistant professor of Special Education
Faculty of Education- Ismailia
Suez Canal University

The aim of this study is to investigate the ability of children with autistic spectrum disorder in forming friends and its effect on their social interaction. The sample of this study was five children with autistic disorder and five children with Asperser syndrome recruited from Gamal Eldien Alafgani school and a special needs center in Ismailia governorate. The children were tested on the forming friendships scale, social scale, and friendship activities. There is no significant difference between the performance of the children with autistic disorder on forming friendships and social interaction before and after the intervention. Instead of that the qualitative results showed slight improvement on their performance. Furthermore, there is a significant difference between the performance of children with Asperger syndrome before and after the intervention. Also, there is a significant difference between the Autistic disorder children and Aspreger syndrome on forming friendships and the improvement on social interaction in favor of Aspreger syndrome. These results shed the light on the ability of children with autistic spectrum disorder to form friendships and this can improve their social interaction.

Keywords: Friendships - Autistic Spectrum Disorder - Social Interaction

مقدمة البحث:

يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي لاقت اهتماماً نسبياً عبر السنوات الأخيرة. ويعد هذا الاضطراب من أكثر الاضطرابات العصبية النمائية بحثاً ودراسة وإثارة للجدل حول أسبابها وسبل علاجها. كما تغير مفهوم اضطراب طيف التوحد وتعريفه تغيراً كبيراً، واعتبر هذا الاضطراب لغزاً محيراً منذ اكتشافه منذ ما يقرب من سبعون عاماً على يد العالم ليوكانر Kanner عام ١٩٤٣، ومنذ ذلك الحين بدأت دراسته بكثافة حتى كونت هذه الدراسات مجلتين عن اضطراب طيف التوحد الأولى تدعى مجلة التوحد والاضطرابات النمائية والتي أصدرت عام (١٩٧١) تحت مسمى مجلة التوحد والانفصام الطفولي والمحرو لها كان ليوكانر وستيلا شيس ومجلة التوحد: المجلة العالمية للممارسات والبحوث والتي أصدرت عام (١٩٩٧) وتوالت بعدها البحوث وتزايد عدد المجلات التي نشرت عن هذا الاضطراب مما دعم الأساليب التعليمية لتحسين بيئة التعلم لهؤلاء الأطفال ووفرت فهم أعمق وأوفر لحالاتهم (Wolff, 2004; Schopler, Rutter, & Chess, 1979).

أطلق كانر (1943) Kanner على هذا الاضطراب مسمى التوحد الطفولي المبكر. ويعرف اضطراب طيف التوحد بأنه: ”قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والتخيل ومرتبطة بسلوكيات نمطية تكرارية. يبدأ منذ الميلاد، أو أثناء السنوات الأولى من العمر ولكن قد يصاحبه مشاكل أخرى قد تظهر أثناء مرحلة النمو وما بعدها. ومن الممكن أن يحدث منفرداً، أو مقترناً باضطرابات جسمية، أو نفسية، أو عقلية أخرى“ (Wing & Gould, 1979).

يواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات مستمرة في تكوين أصدقاء. بعض صفات الاضطراب تتضمن صعوبات في التواصل واللعب بطريقة هادفة وذات معنى والتفاعل مع الأقران، كما قد يعوق هذا الاضطراب القدرة على تحقيق عضوية داخل مجموعة أصدقاء، بالإضافة إلى أن الأطفال والبالغين من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم صعوبة في التواصل مع الآخرين وبالتالي قد يكون لديهم عدد قليل جداً من الأصدقاء، حيث أنهم ينسحبون من أبسط المحادثات، أو التفاعلات الاجتماعية وذلك حسب درجة الاضطراب وشدته. يتجنب الطفل من

ذوي اضطراب طيف التوحد التواصل مع أقرانه في الصف المدرسي، وبالتالي فإن زملاؤه في الصف لا يحاولون بذل مجهود لبناء صداقة معه (Spivey, 2009).

ويؤكد Spivey (2009) على أن المعلمون قد يألفون الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في صفوف التعليم العام ولكنهم لا يفهمون احتياجاتهم، كما أن دمجهم في مدارس التعليم العام يتطلب من المعلمين أن يكونوا مدربين بخصوص الاضطراب واحتياجاته الخاصة في الصف الدراسي. بالإضافة إلى مساعدة زملاء الطفل في الصف على فهم طبيعة هذا الاضطراب. كما أن تدريس زملاء الصف عن هذا الاضطراب سيجعلهم يقتربون منهم ويعرفون لماذا لا يقترب الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد منهم؛ لأن معظم الأطفال غير ذوي الإعاقة يرغبون في تقديم المساعدة. كما أن الأطفال غير ذوي الإعاقة عندما يتشاركون في الأشياء مع الآخرين فإنهم يشعرون بالفخر، وعندما يتلقى الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد هذا الدعم، يبدأ في بناء علاقات يتعلم فيها كيف يركز على الآخرين أكثر من نفسه ويمارس التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية المهمة.

ومن هنا انطلق هذا البحث للتحقق من قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين صداقات ومدى تأثير ذلك على تنمية التفاعل الاجتماعي لديهم. قد يكون تكوين أصدقاء شئ طبيعي وسهل بين الأطفال غير ذوي الإعاقة ولكنه صعب مع اضطراب طيف التوحد خاصة إذا طلبنا منهم أن يكونوها وبالرغم من هذه الصعوبة فإن نتائج البحوث أشارت إلى قدرتهم على تكوينها وتطويرها والمحافظة عليها إذا ما دربوا على ذلك. ومن المهم أيضا وضع احتياجات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في الاعتبار، فقد يرغب البعض منهم في التفاعل الاجتماعي وتكوين أصدقاء بينما الآخرين سعداء ومتناغمين بدون الحصول على أصدقاء، والبعض قد يكون لديه تفاعلات إيجابية مع الآخرين في المدرسة ولكنهم لا يعلمون قيمة الترابط مع أشخاص بعينهم على فترات منتظمة (Attwood, 2007).

مشكلة البحث:

تكمُن أهمية تكوين صداقات وراء تنمية المفاهيم الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن أن تحسن الصداقات اتجاهات الأطفال نحو المدرسة وتخفف احتمالية الشعور بالعزلة

الاجتماعية. كما أنها قد تخفض أيضا من الإحساس بالنبذ من قبل أقرانهم العاديين، أو أقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى. وبالرغم من حدوث تطور في فهم مفهوم الصداقة لدى الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن البحوث في هذا المجال مازالت محدودة خصوصا مع اضطراب طيف التوحد المصاحب بإعاقات تعلم شديدة، (Dunn, 2004; Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012; Hodges, 1995; Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Hurley – Geffner, 1995).

يحتاج تطور ونمو الصداقة إلى مدى من المهارات الاجتماعية المعقدة والتي تعد تحديا حقيقيا للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أنهم يعانون من قصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وخصوصا صعوبات في القدرة على التعاطف *empathise* والتي تعد من خصائص الأفراد ذوي القصور الاجتماعي، والذي يخلق عقبات كبيرة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم (Bauminger & Kasari, 2000; Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; McDonald & Messinger, 2012).

عدم وجود أصدقاء للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد قد يكون سببه قصور في خبرتهم وفي فهم مفاهيم الصداقة التي يجب إظهارها في الكثير من الجوانب الاجتماعية، بالإضافة إلى وجود قلق وخوف والأهم من ذلك الشعور العالي بالوحدة والذي قد يشعرهم بالراحة. كما أن نقص الصداقة مرتبط بالاكئاب عند المراهقين والبالغين من اضطراب طيف التوحد؛ مما يدعم أهمية تشجيع هؤلاء الأطفال على تكوين صداقات (Howard, Cohn & Orsmond, 2006; Penney, 2013).

عدد محدود من الدراسات ذات البيانات النوعية تم إجراؤها لتوفير تبصر أعمق لفهم الصداقة لدى اضطراب طيف التوحد في الطفولة والمراهقة، والتي أوصت بأهمية إجراء دراسات لبحث قدرة الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء، على سبيل المثال دراسة مرجعية منظمة عن الأدبيات التي تناولت الصداقة في الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد أجريت بواسطة Petrina, Carter & Stephenson (2014) والتي أخبرت فيها بأن البحوث الحالية غير معبرة عن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصا

من ذوي الذكاء المتوسط والعالي، ونادت بمزيد من الدراسات حول اضطراب طيف التوحد من ذوي القدرات العقلية المختلفة. حيث نقدت الدراسة عدم التنوع في المنهجية البحثية التي تناولت استكشاف مفهوم تكوين الصداقة لدى اضطراب طيف التوحد في (٢٤) دراسة اعتمدت على البيانات الكمية. كما نادى Bolte (2014) بمزيد من البحوث النوعية في هذا المجال لتوفير فهم أعمق للعمليات الأساسية التي تحدث لديهم.

بالإضافة إلى أن هناك القليل من الدراسات التي اختبرت الصداقة التي يكونها الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد وتوصلت إلى أن الصداقة لديهم تشمل على نفس مكونات الصداقة لدى العاديين، وما زال هناك فجوة في الدراسات التي حاولت استكشاف قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي القدرات العقلية المختلفة على تكوين صداقات والتدريب على تكوينها. كما أن هناك عدد قليل جداً من الدراسات التي حاولت تضمين رأي الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مباشرة وغيرهم من ذوي الإعاقة في الدراسات عن الصداقة (Webster & Carter, 2013; Teachman & Gibson, 2013).

كما ألقى كل من Booth & Booth (1993) الضوء على قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين علاقات اجتماعية ونادوا بإجراء المزيد من البحوث في مجال تكوين الصداقات والحفاظ عليها بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لإفادة المهنيين والممارسين عن نوع البيئة والمنهج الذي يدعم ويسهل تكوين الصداقات في هذا المجال، نظراً لأهميته في تحسين التفاعل الاجتماعي والناحية النفسية لديهم، واستكشفت بعض الدراسات مثل دراسة Kuo, Orsmond, Cohn, & Coster (2013) قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تسمية أقرانهم كأصدقاء ومدى توافق ذلك مع ما يخبر به الرعاة، وأشاروا إلى أن هناك ندرة في البحوث التي حاولت أن تستكشف هذا التوافق، خاصة وأنه قد يدل على وجود صداقة حقيقية بين الأطفال.

ومما سبق يتضح أن هناك ندرة في البحوث الأجنبية التي تناولت تكوين الصداقات لدى اضطراب طيف التوحد والتي دعت إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، أما عن الدراسات العربية فلم تجد الباحثة - في حدود علمها -

دراسات تناولت تكوين الأصدقاء لدى التوحد كطريقة لتنمية وتحسين التفاعل الاجتماعي، مقابل العديد من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي بأساليب أخرى مثل البرامج الإرشادية والفن والموسيقى والقصص والتعزيز الرمزي مثل دراسة كل من: الدوسري، (٢٠١٠)؛ سعود (٢٠١١)؛ عبدالله (٢٠١٤)؛ عبده (٢٠١٦)؛ علي (٢٠١٤)؛ عواد وصالح (٢٠١٢)؛ فاروق (٢٠١٤)؛ محمد وعزت (٢٠٠٨)؛ موسى (٢٠١١). ومما لاشك فيه أن الصداقة جزء مهم من الوظائف الاجتماعية الطبيعية؛ إلا أن الأدوات والمقاييس التي تستخدم لقياس الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات قليلة جداً مما يدعم الحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بتكوين أدوات يمكن بها استكشاف تكوين الصداقة لدى اضطراب طيف التوحد (Webster & Carter 2013; Baron-Cohen & Wheelwright, 2003).

بالرغم من الصعوبات التي يواجهها الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في تكوين أصدقاء، إلا أن بعض الدراسات أظهرت أن العديد منهم ناجحين في تكوين صداقات، ظهر ذلك في نتائج الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة تجاه فهم الصداقة لديهم في مدارس التعليم العام داخل السياق الاجتماعي. وأظهرت نتائج هذه الدراسات وجود اختلاف نوعي بينهم وبين العاديين يتمثل في أنهم لديهم عدد قليل جداً من الأصدقاء تمثل أحياناً في وجود صديق واحد. اختلاف نوعي آخر في الصداقة يظهر في أن مدة الصداقة قصيرة مقارنة بالأطفال غير ذوي الإعاقة بالرغم من أن بعضهم احتفظ بصداقة دامت لمدة ما بين ثلاث وست سنوات (Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung & Brown. 2008; Kuo et al. 2013; Witkow & Fuligini, 2010; Calder, Hill & Pellicano, 2012; Rossetti, 2011; Potter, 2014).

توصل Daniel & Billingsley (2010) إلى إنه من بين ستة من سبعة ذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد (متلازمة أسبرجر) يتواصلون لفظياً بصورة جيدة في بداية تكوين الصداقات، ومع ذلك فإن تكوين الصداقات يعد شئ صعب بالنسبة لهم. كما حاول (Carrington, Templeton & Papinczak 2003) استكشاف مفاهيم الصداقة لدى المراهقين من ذوي متلازمة أسبرجر ووجدوا

قصور ونقص عام في الحوار الخاص بالصدقة وطالبوا بإجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف مفهوم الصداقة وتكوينها عن اضطراب طيف التوحد. وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر تكوين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لجماعة الأصدقاء على تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي التحقق من أثر تكوين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لجماعة الأصدقاء على تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم.

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث في تقديم إطاراً نظرياً يضاف إلى الأدبيات التربوية التي تناولت اضطراب طيف التوحد بالدراسة، وخصوصاً إضافة بعد جديد وهو النظر إلى تكوين الصداقات على أنها من العوامل التي تطور التفاعل الاجتماعي القاصر لديهم. كما تكمن أهميتها أيضاً في إثراء العملية التعليمية بإستراتيجيات وأدوات تكوين الصداقات خاصة في مدارس الدمج. كما يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث أيضاً القائمين على إعداد المناهج تضمين برنامج عن تكوين الصداقة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما أن هذا البحث قد يفتح المجال للباحثين في بحث ودراسة الصداقة لدى هذه الفئة من الأطفال.

أما عن الأهمية التطبيقية للدراسة فتتبلور في الأدوات المعدة بالدراسة وإتاحة تطبيقها على عينات أخرى كما أن نتائج الدراسة قد تسفر عن توصيات يمكن أن تسهم في تخطيط البرامج لتنمية الصداقة والتفاعل الاجتماعي.

مصطلحات البحث:

اضطراب طيف التوحد: «هو اضطراب نمائي عصبي يشتمل على مجموعة من ثلاث أعراض رئيسية هي قصور في التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي) وروتينية ومحدودية النشاطات والاهتمامات التكرارية النمطية على أن تظهر الأعراض قبل سن ثلاث سنوات (American Psychiatric Association, 1994; 2000).

وعرف بأنه قصور نوعي يظهر في اثنين من المجالات النمائية هي: التفاعل الاجتماعي والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي، وجملة من الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة التكرارية والنمطية على أن تظهر الأعراض قبل سن ثلاث سنوات (American Psychiatric Association, 2013).

متلازمة أسبرجر/التوحد عال الوظائف: "هي اضطراب نمائي يظهر في صورة صعوبات كبيرة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مع ظهور أنماط سلوكية نمطية ومكررة. ويختلف عن اضطراب طيف التوحد من ناحية الحفاظ النسبي على استمرارية تطوير الجوانب اللغوية والإدراكية" (Barnhill, 2001).

الصدقة: هي علاقة تتسم بالاختيار الحر الإرادي بين شخصين والذي يهدف إلى تيسير وتدعيم الأهداف الاجتماعية والعاطفية للأطراف المشتركة فيها، وتتضمن أنماط ودرجات مختلفة من المصاحبة والإخلاص والتعاطف والمساعدة المتبادلة، كما أنها الترابط الطوعي بين شخصين يهدف إلى تسهيل الأهداف الاجتماعية والعاطفية للمشاركين وقد تنطوي على درجات مختلفة من الرفقة والألفة والمودة والمساعدة المتبادلة" (Hays, 1988; Boonstra, 2005).

التفاعل الاجتماعي: «هو التأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيراً للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما. كما يعد التفاعل الاجتماعي أساس العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد أي ما يصدر عن كل منهما من سلوك في مواجهته الشخص الآخر وما يقوم بينهما من تواصل» (البهي عبد الرحمن، ١٩٩٩).

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: اضطراب طيف التوحد

في بدايات التعرف على اضطراب طيف التوحد، سادت فكرة أنه مرحلة مبكرة من الانفصام الطفولي، ولكن بحلول عام (١٩٧٩) نُبتت هذه الفكرة. واستعرضت بعض الدراسات تاريخ ظهور التوحد فوجدوا أنه ظهر في العصور القديمة وبالتحديد عام (١٧٤٧)، عندما حلل Frith (2003) في كتابه "تاريخ التوحد" ما سُجل عن شاب عمره (٣٩) سنة ذهب إلى المحكمة في أدنبرة لإثبات كفاءته

العقلية لكي يتزوج. اسم الشاب Hugh Blair وهو ابن لفلاح اسكتلندي، وحاول أخيه الصغير أن يبطل طلب الزواج ليحصل على ميراث أخيه. كل ما كتب عن Hugh Blair هو أنه لم يتعرض إلى حرمان مبكر، أو أمراض خطيرة. اتصف Hugh Blair بقصور في العلاقات الاجتماعية متضمنة انعدام اللباقة وتواصل بصري غير طبيعي ولكنه في حياته العادية كان حنون وعطوف. كان لديه أيضا تأخر شديد في اللغة، ولديه مصاداة مثل تكرار بعض الجمل الصغيرة والبسيطة. كان عندما يسأل يجيب دائما بكل من السؤال والإجابة، سلوكه مضطرب وغير طبيعي ولديه عادات حركية غير طبيعية مثل جمع الريش والعصي، يجلس في نفس الكرسي، أو الكنبه ويصر على الاحتفاظ بالأشياء في نفس المكان. تم وصفه في هذا الوقت بأن لديه انخفاض في الإحساس العام common sense ولديه جنون صامت silent madness.

وبعد أن وصف ليو كانر أعراض التوحد عام ١٩٤٣، قام هانز أسبرجر Hans Asperger عام (١٩٤٤) بوصف أربعة حالات من التوحد السيكوباتي الطفولي autistic psychopathy of childhood ووصف حالات أخرى تشابهت صفاتها معهم. بعضهم لديه قدرات غير عادية في الحساب والعلوم والتفكير ونقد الذات الموضوعي، ولكن العلاقات الاجتماعية والانفعالية فقيرة لديهم وأحيانا يظهر لديهم سلوكيات كيدية، ولديهم حساسية عالية ولا يشعرون بالآخرين ولديهم سلوكيات نمطية ولديهم إهتمامات خاصة شائعة وتصرفات خرقاء. اللغة غير متأخرة ولكنها فقهيّة (فصحى) idiosyncratic وهي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة وتظل مدى الحياة (Frith, 1991).

أسباب اضطراب طيف التوحد:

فسر كانر أعراض العزلة في اضطراب طيف التوحد على أساس تلف في المخ، أو حدوث الإعاقة الفكرية. حينما انتشر الفصام في أمريكا في عام (١٩٥٠) إلى عام (١٩٦٠) اعتبر اضطراب طيف التوحد مرادفا له عند الأطفال، وظهرت نظريات تقول أن الاضطرابات النفسية هي سبب التوحد حينما ظهرت نظريات التحليل النفسي وسادت لسنوات. وبعض الدراسات التي تناولت وبائية الإعاقة، ذكرت أن التوحد ينتج عن تلف المخ. كما أن بعض الدراسات توصلت إلى أن للعامل الوراثي

دور في هذا الاضطراب، حيث يعد اضطراب طيف التوحد اضطراباً نفسياً عصبياً تتداخل أسبابه تبعاً للمناطق الجينية التي حدث بها خلل، وقد أسهمت مجموعة من البحوث التي أجريت على مجموعة من التوائم المتشابهة والتي تتماثل في المادة الوراثية المتوارثة من الأبوين والناجمة من انقسام بويضة مخصبة واحدة. تبين أن نسبة الإصابة بالتوحد لديهم تكون أكبر من التوائم غير المتشابهة، كما أظهرت دراسة أخرى بأن نسبة تكرار الإصابة به يكون ضئيلاً في العائلة الواحدة، وعلى الرغم من عدم تمكن العلماء حتى الآن من تحديد موقع الجين المسؤول عن حدوث هذا الاضطراب إلا أن الدراسات تشير إلى خلل، أو طفرات تحدث العديد من الجينات. أيضاً أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود سبب محدد معروف لاضطراب طيف التوحد، حيث افترضت أنه ناجم عن تشوهات في بنية المخ، أو وظيفته. حيث أظهرت الفحوص الدماغية الاختلافات في شكل وهيكل الدماغ لدى الأطفال المصابين بالتوحد مقارنة بالأطفال العاديين. كما أن هناك افتراض عن حدوثه بسبب مشاكل أثناء الحمل، أو الولادة، فضلاً عن العوامل البيئية مثل العدوى الفيروسية والاختلالات الأيضية والتعرض للمواد الكيميائية (Devlin , & Scherer, 2012; Bender, 1947).

ومن المعتقدات الخاطئة عن أسباب اضطراب طيف التوحد، أنه يحدث نتيجة ضعف الرعاية الوالدية، أو أنه مرض نفسي وليس اضطراب نمائي. الاعتقاد الخاطئ الثالث هو أن التوحد عرض ثانوي لاضطراب اللغة الاستقبالية النمائية والذي طرحه Rutter ولكنه أثبت بنفسه في بحوثه التالية أن هذا الاعتقاد غير صحيح. الاعتقاد الخاطئ الرابع: أن التوحد ينتشر في الأشقاء وبالرغم من أنه لم يتم بحث هذا الموضوع بصورة كافية؛ إلا أن البحوث أثبتت عدم انتشاره بين الأشقاء حيث توصل Eisenberg, (1989) إلى وجود ثلاث حالات فقط لها إخوة من التوحد من بين (١٣١) طفلاً ذي اضطراب التوحد (Cantwell, Baker, Rutter & Mawhood, 1989; Rutter & Rutter 1992).

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد

يبدو أن التوحد أخذ في الزيادة هذا على الأقل شعور موجود لدى الكثير من المهنيين العاملين في مجال التوحد. في بريطانيا، البعض يعتقد أن التوحد في السنوات الأخيرة أخذ في الزيادة، والآن نرى الكثير من الأطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد. مازالت تقديرات انتشار طيف التوحد مبدئية. حتى عام (١٩٩٦) نشرت دراستان لتحديد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، أحدهم ركزت على الأطفال من ذوي معامل ذكاء أقل من (٧٠) والأخرى على من هم أكبر من (٧٠). الدراسة الأولى تضمنت الأطفال التي تندرج أعمارهم تحت (١٥) سنة في منطقة داخل لندن (Wing & Gould, 1979).

توصلت الدراسة إلى أن ٩٪ من الأطفال من ذوي معامل ذكاء أقل من ٧٠ لديهم اضطراب طيف توحّد. النسبة الكلية تراوحت بين ٢٢ إلى ١٠٠٠٠ طفل، وحوالي ٢ في ١٠٠٠٠ لديهم ذكاء أكثر من ٧٠. هؤلاء الأطفال الذين لديهم ذكاء أعلى شخّصوا على أنهم متلازمة أسبرجر. الدراسة الثانية استكشفت الأطفال من ٧-١٦ سنة ويعيشون في السويد (Ehlers & Gillberg, 1993). على الأقل ٧١ لكل ١٠٠٠٠ طفل لديهم اضطرابات طيف توحّد ومعامل الذكاء أعلى من ٧٠ ونصف هؤلاء الأطفال أظهروا معايير متلازمة أسبرجر. كلا الدراستين تضمنت مسح لمجتمع العينة متبوعاً بكشف مكثف وتشخيص لأفراد العينة الذين تم اختيارهم عن طريق وسائل مصممة بصورة خاصة ومجدولة لانتخاب وتسجيل المعلومات المرتبطة بمعايير التشخيص المحددة.

خصائص السكان بين هذه المناطق لا تبدو أن لها أثر كبير على نسبة الانتشار، الدراسات المبكرة في نفس منطقة الدراسة الأولى للأطفال أقل من ٧٠ أعطت معدلات متشابهة للذين وجدوا في منطقة لندن. بالرغم من أن الدراسة الأولى في لندن والثانية في السويد، لكن النسبة تبدو واحدة وبالتالي لا يوجد تأثير للمنطقة الجغرافية. من الممكن الجمع بين الدراستين لتصبح نسبة انتشار التوحد ٩١ إلى ١٠٠٠٠ تحت عمر ١٦ سنة وفي أي مستوى من الذكاء. كلا الدراستين أكدت على صعوبة تعريف الحدود الفاصلة بين اضطراب طيف التوحد والمجموعات الداخلية له (Gillberg, Persson, Grufman & Themner, 1983).

بالنسبة إلى وبائية التوحد التقليدي والذي درس بطرق مختلفة أجريت في أوروبا وأمريكا وكندا واليابان، وجد أن نسبة الانتشار كانت ما بين ٣٠٣ - ١٦ لكل عشرة آلاف. وبالتالي ليس هناك دليل على زيادة نسبة الانتشار عبر الوقت. في الدراسات التي طبق عليها المؤلفون معايير كافر الأصلية بتشدد أظهرت معدلات مشابهه. عامل آخر من الممكن أن يساعد في الشعور بأن التوحد يزيد هو التغير في ممارسات الإحالة في بريطانيا. قبل ١٩٧٠ معظم الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يدرسون في مدارس تربية خاصة، مراكز التدريب، ومعاهد بدون أن يتم تشخيص الاضطراب النمائي لديهم. هذه الأيام الاحالة الى التشخيص الطبي والعلاج هو القاعدة وليس الاستثناء مما أدى إلى وعي أكبر واهتمام بالحالة. كما أن الأطباء النفسيين بدأوا في التعرف على أن بعض الناس من الذين يرونهم لديهم اضطراب توحد وأسبرجر (Wing, 1993).

الانطباع بأن زيادة نسبة التوحد نتج من التغير في أنماط الإحالة، واتساع معايير التشخيص للتوحد التقليدي والتي من الصعب تطبيقها وزيادة الوعي للأعراض المختلفة للاضطراب. بعض البحوث الحديثة عن التوحد تقترح أن العوامل الجينية المعقدة لها دور كبير في سبب انتشار و حدوث التوحد. أيضا عمر الأم عند الحمل، فالإنجاب في عمر كبير من الممكن أن يؤثر على نسبة التوحد التقليدي. عموماً، فإن زيادة وعي المعلمين والأطباء والمجتمع العام والمفهوم الواسع للتوحد طرخوا اكتشاف أعداد جديدة منه زادت في السنوات الأخيرة من ٤-٥ لكل ١٠٠٠٠ إلى ٦ لكل ألف حالة (Gillberg, 1992; Chakrabarti & Fombonne, 2001).

وبحلول عام (٢٠٠٢)، كانت تقديرات انتشار التوحد في الولايات المتحدة في حدود ٦ إلى ٧ لكل ١٠٠٠ طفل، أي أكثر من ٣٠ مرة من الدراسات الأولى عن انتشار التوحد. ووجدت هذه الدراسات أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد أصبح أعلى من ثلاثة إلى أربعة أضعاف في الأولاد من الفتيات. ومنذ عام (٢٠٠٠)، أجري تعداد لنسبة انتشار اضطراب طيف التوحد بين الأطفال الذين يبلغون من العمر ثمانية سنوات في مواقع متعددة في الولايات المتحدة كل سنتين باستخدام أساليب يمكن مقارنتها بمرور الوقت وتستند إلى معايير التشخيص من الدليل التشخيصي والإحصائي، الطبعة الرابعة. بلغت تقديرات انتشاره ٦,٧ في الألف. وبحلول

عام ٢٠١٠، زاد معدل الانتشار إلى أكثر من الضعف، ليصل إلى ١٤،٧ إلى ١٠٠٠، أو ١،٥ في المائة (Baio, 2014; Rice, Rosanoff, Dawson, Durkin et al., 2013; Fombonne, 2009; Lotter, 1966).

ونظراً لأن عينة هذا البحث اشتملت على أطفال من ذوي متلازمة أسبرجر تبعاً للدليل التشخيصي الإحصائي الرابع، ولأن معظم الدراسات التي تناولت الصداقة لدى أفراد اضطراب طيف التوحد أجريت على أطفال من ذوي متلازمة أسبرجر وجدت الباحثة ضرورة عرض هذه المتلازمة في الإطار النظري والدراسات السابقة.

متلازمة أسبرجر هي اضطراب نمائي يتميز بقصور في المهارات الاجتماعية وظهور السلوك النمطي. تم التعرف عليها بواسطة هانز أسبرجر Hans Asperger عام (١٩٤٤) ويعد من الاضطرابات النمائية الشاملة. اعتبرت متلازمة أسبرجر من قبل العديد من الباحثين والعديد من الدراسات على أنها التوحد ذو الوظائف العالية high function autism، أو الدرجة الخفيفة من التوحد. مصطلح التوحد عال الوظائف يطلق على الفرد عندما يتوفر فيه معايير التوحد مع وجود ذكاء طبيعي. الفرد من ذوي متلازمة أسبرجر تتوافر فيه معايير التوحد ولكنه لا يوجد لديه تاريخ للتأخر العقلي واللغوي. القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي أقل قصوراً من التفاعل الاجتماعي. أما عن السلوكيات النمطية التكرارية فهي تظهر في صورة حديث متكرر في موضوع واحد، واهتمام بشئ غير طبيعي ووسواسي، ومشاهدة فيديو بشكل مستمر، والإصرار على شئ بشكل روتيني، وصف الأشياء في خط مستقيم، ودوران / خبط / تشبيك أصابع، ومشى نمطي، وحركات نمطية باليد والأصابع، ومص الأشياء ونقل الأقلام، والاهتزاز والدوران، وإيذاء النفس (South, Ozonoff, & McMahon, 2005).

اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي الإحصائي

بعد أن أصبح اضطراب طيف التوحد معروفاً واتفق على الأعراض العامة بين العديد من الباحثين، حصل اضطراب طيف التوحد على تشخيص محدد في الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM) وفيما يلي ترتيب ظهوره في الدليل:

- الدليل التشخيصي الإحصائي الأول DSM-I : لأن التوحد كان في بدايته، لم يعطى داخل هذه الطبعة تشخيص منفصل ولا معايير محددة. والأطفال الذين يظهرون أعراضاً تشبه التوحد تم تشخيصهم بالفصام الطفولي (American Psychiatric Association, 1952).
- الدليل التشخيصي الإحصائي الثاني DSM – II : التوحد لم يتضمن أيضاً داخل هذه الطبعة كحالة تشخيصية منفصلة ومحددة وما زال يشخص تحت مسمى الانفصام الطفولي (American Psychiatric Association, 1968).
- الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث DSM – III : ظهر التوحد داخل هذا الإصدار وأصبح فئة تشخيصية واضحة ومستقلة تعرف بالتوحد الطفولي. وهناك ست خصائص مميزة يجب أن يمتلكها الفرد حتى يشخص بالتوحد. ولقد وجدت اختلافات هائلة بين الدليل الإحصائي الثالث والطبعة المعدلة منه (DSM – III و DSM – III R) في معايير التوحد، حيث أصبحت المعايير التشخيصية أكثر مشاهدة ومحددة وأصبحت تعكس عدم طبيعية في مستوى نمو التوحد، هذه التغييرات في المجال أنتجت زيادة سريعة في أعداد الأفراد المشخصين بالتوحد (American Psychiatric Association, 1980, 1987; Factor, Freeman, & Kardash, 1989).
- الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM – IV والمعدل DSM – IV R بعد منازعات عن التوحد الطفولي وتضمنه للعديد من الأنواع الداخلية والفئات الخاصة، تم إدراجه تحت مظلة اضطرابات النمو الشاملة. ويجب ظهور ست معايير فقط حتى يشخص الطفل بالتوحد. اثنان منهم يجب أن يستند على القصور النوعي في التفاعل الاجتماعي ومعياري يستند على السلوكيات النمطية التكرارية ومعياري على القصور النوعي في التواصل. وينقسم اضطراب طيف التوحد إلى اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر ومتلازمة ريت واضطراب التفكك، أو التحلل الطفولي والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (American Psychiatric Association, 1994; 2000).

- الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM - V: تغير المسمى ومعايير التشخيص ليصبح اضطراب طيف التوحد مسمى يشمل كل فئات الاضطراب التي وردت في الطبعة الرابعة والمعدلة فيما عدا متلازمة ريت، التي خرجت من تصنيف اضطراب طيف التوحد نظراً لمعرفة سبب حدوثها وهو طفرات على MeCP2 جين. وأصبح الاضطراب موزع على شكل متصل تختلف أعراضه وشدته. كما ضمنت هذه الطبعة اضطراب طيف التوحد تحت مظلة الاضطرابات النمائية العصبية والتي تشمل كلا من اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية واضطرابات التواصل وفرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم النوعية والاضطرابات الحركية (American Psychiatric Association, 2013).

أشار Grinker (2007)، إلى أن الجدل يحيط بهذا الدليل، وذلك لعدم تمييز متلازمة أسبرجر واضطرابات النمو الشاملة غير المحددة والتي هي جزء من الطيف في الطبعة الجديدة من الدليل الخامس. كما أن آباء متلازمة ريت أثاروا ضجة شديدة لخروج متلازمة ريت من مظلة الاضطراب نظراً لتخوفهم من نقص الخدمات المقدمة لبناتهم.

محكات التشخيص في الدليل الإحصائي الرابع قسم القصور في ثلاثة أبعاد أساسية هما قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي، وقصور نوعي في التواصل وأنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة محددة نمطية وتكرارية. بينما جمع الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس بين البعد الأول والثاني في بعد واحد وهو القصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وأبقى على البعد الثالث وهو السلوكيات النمطية التكرارية ليصبح تشخيص اضطراب طيف التوحد يستند على بعدين بدلاً من ثلاثة أبعاد (الجابري، ٢٠١٤ والسيد وسعيد، ٢٠١٧).

ثانياً: التفاعل الاجتماعي

الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد عمومًا يسجلون تطوراً أقل وأبطأ من الأقران العاديين في التفاعل الاجتماعي وأحياناً أقل من الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى على المقاييس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية للكفاءة الاجتماعية. القصور الاجتماعي التفاعلي للأطفال الصغار من ذوي التوحد قد

يعكس عجزاً في المهارات الاجتماعية الأساسية. ففي دراسة Lord & Magill (1995) والتي استكشفت طبيعة التفاعلات الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من سن ست سنوات إلى خمسة عشر سنة ومن لديهم اضطرابات سلوكية والعاديين مجتمعين في معسكر يومي. أشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي التوحد ينفقون وقت أقل في التفاعل مع الأطفال غير ذوي الإعاقة، وكانت تفاعلاتهم أقل جودة عندما لعبوا مع الأقران، وقضاء المزيد من الوقت في عمل لا شيء والوقوف، أو الجلوس على مسافات جسدية بعيدة عن أقرانهم. الأطفال الصغار الذين يعانون من التوحد ينخرطون بدرجة ما في اللعب، والمشاركة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي ولكن عند مقارنتهم بالعاديين أثناء أنشطة اللعب الحر، يظهر القصور والاختلاف عن غير ذوي الإعاقة كما أنهم يقضون وقتاً أقل في التقرب من الأطفال الآخرين، كما أنهم تلقوا عدداً أقل من المبادرات الاجتماعية من قبل أقرانهم غير ذوي الإعاقة، وكانوا أقل تركيزاً على الأطفال الآخرين، وأنتجوا عدد أقل من المحادثات مع الآخرين، ولديهم تركيز أقل على البالغين كشركاء تفاعليين، وانشغال في السلوك غير النمطي (McGee, Feldman & Morrier, 1997).

وفي دراسة Sigman & Ruskin (1999) والتي هدفت إلى تحديد الاختلافات في السلوك الاجتماعي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، مقارنة مع الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، أو إعاقات أخرى والأطفال العاديين. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من التوحد قضوا نسبة أكبر من الوقت في اللعب غير الاجتماعي، أي اللعب الإنفرادي، أو بالقرب من العاديين ولكنه غير منسق مع أقرانهم العاديين، فضلاً عن مشاهدتهم للآخرين وهم يلعبون دون مشاركة، وقضوا نسبة أصغر من الوقت في اللعب الاجتماعي المباشر مع الآخرين، كما أنهم لا يستجيبون للمبادرات الاجتماعية من قبل أقرانهم العاديين ومع ذلك وجدت الدراسة أن منهم أطفالاً أنتجوا مبادرة اجتماعية واحدة لا يختلف معدل إنشائها عن متلازمة داون، أو الإعاقات الأخرى، أو العاديين.

أما بالنسبة للتفاعل الاجتماعي في متلازمة أسبرجر، فإن القصور الاجتماعي أحد الصفات الأساسية المميزة للمتلازمة ويعد هذا القصور من العوامل المعيقة للتلميذ على إظهار قدراته الأخرى. القصور في المهارات الاجتماعية لا

يمكن تفسيره بواسطة العوامل الأخرى مثل الخجل، قصر مدى الانتباه، السلوك العدواني، نقص الخبرة، أو الإنعزالية. بناء علاقات اجتماعية وصدقات من الممكن أن يكون مشكلة نتيجة نقص فهم الإشارات الاجتماعية والتفسير الحر في للكلمات ومشاكل في فهم اللغة ويظهرون نمط تفاعل اجتماعي بليد ومن اتجاه واحد. كما يظهر عليهم تصرفات غير طبيعية ملحوظة واستخدام جمل وعبارات غير ملائمة للسياق (Williams, 2001; Barnhill, 2001; Krasny, William, Provençal & Qzonoff, 2003)

عندما يتحدث أحد الأشخاص مع طفل من ذوي متلازمة أسبرجر، يصل للفرد شعور بأنه يتحدث إلى كائن يحتاج إلى معلومات. يهتم بمعلوماته هو ولا يهتم بمعلومات الآخرين، كما أنهم يميلون تجاه الاستجابات الاجتماعية بطريقة غير مقبولة وغير متبادلة. هم في الغالب يميلون إلى إفساء ما يدور في عقولهم دون تفكير، والذي من الممكن أن يجعل ردودهم غير حساسة. الطلاب من ذوي أسبرجر يفتقرون إلى التعلم العرضي وفي العادة يتعلمون المهارات الاجتماعية دون أن يفهموا معناها بالكامل ودون أن يفهموها داخل السياق (Myles & Southwic, 1999; Williams, 2001).

عندما يحاول الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر اكتساب مكانة اجتماعية بين الأطفال العاديين، فإنهم يطبقون القواعد الاجتماعية بصورة حرفية وفضفاضة ومعممة على كل المواقف والأحداث، ويعد ذلك استراتيجية غير ناجحة وتعرضه إلى الكثير من المشاكل. على سبيل المثال، معظم المراهقين يلعنون Curse وبالتالي من الممكن أن يفهم أفراد متلازمة أسبرجر بصورة خاطئة أن اللعن سلوك مقبول. هذه الفروق الاجتماعية الدقيقة التي لا تدرك مهمة جدا في التواصل الاجتماعي، وهي تندرج ضمن المنهج الخفي hidden curriculum في المدارس، ولكن معظم الطلاب من ذوي متلازمة أسبرجر لا يفهمونها وبالتالي يجب تعليمها لهم، لأن كل فصل، مدرسة، ومجتمع لديه منهج خفي يتضمن مهارات وتصرفات وأنماط سلوكية تختلف عن بعضها البعض. في بيئة المدرسة هذه المعلومات من الممكن أن تتضمن توقعات المدرس، السلوكيات المستحبة لدى المعلم، من هم الأصدقاء الذين يجب أن تتفاعل معهم ومن هم الذين يجب أن تبتعد عنهم والسلوكيات التي تجذب الانتباه

الاجباري والسلبى. هذا المنهج غير المكتوب والمنطوق من الممكن أن يخلق العديد من التحديات والمواقف السيئة للطفل من ذوي متلازمة أسبرجر. من الممكن أن تجعله محط سخريه زملاؤه، وتمنعه من بناء والحفاظ على الصداقة معهم. المهارات الاجتماعية تحكمها قواعد وقوانين تختلف باختلاف الأماكن والمواقف والناس والثقافات لذلك من الصعب تعميم مجموعة من المعلومات والمهارات لاجتماعية عبر المواقف المتعددة. هذا يعقد ويزيد من احتياجات متلازمة أسبرجر لتعلم المزيد عن المهارات الاجتماعية (Myles, Trautman & Schelvan, 2004).

وفي دراسة (Baron-Cohen & Wheelwright (2003) هدفت إلى تصميم مقياس ذاتي للصداقة ليستخدم مع العاديين من ذوي الذكاء العادي ولكن تم تطبيقه أيضا على الأفراد من ذوي متلازمة أسبرجر في الدراسة. الدرجات العالية من الاستبيان تشير إلى أن المستجيبين على الاستبيان يتمتعون بصداقات قريبة، متعاطفة، داعمة، وراعية ومهمة لهم كما أنهم محبوبون وذو أهمية للناس ويستمتعون بالتفاعل معهم للآخرين. تكونت الدراسة من دراستين فرعيتين، في الدراسة الأولى والتي أجريت على ٧٦ (٢٧ ذكر و٤٩ أنثى) من الشباب العاديين للتعرف على الفروق بين الجنسين في الصداقة. توصلت الدراسة إلى أن النساء سجلوا درجات دالة أكبر في الصداقة عن الرجال. في الدراسة الثانية تم تطبيقها على ٦٨ شاب من ذوي متلازمة أسبرجر (٥١ ذكر، ١٧ أنثى) لاختبار نظرية عقل الرجل المتطرفة extreme male theory، أو النظرية المتطرفة فى السمات الذكورية للعقل البشرى التي ارتكزت على أن اضطراب طيف التوحد ينتشر لدى الذكور وحاولت تفسير ذلك بغياب القدرة على فهم عقول الآخرين والميل المتطرف للانظام في نشاط محدد - لدى ذوي اضطراب التوحد أصحاب القدرات العالية. وتوصلت نتائج الدراسة الفرعية الثانية إلى أن الأفراد من ذوي متلازمة أسبرجر حصلوا على درجات أقل من العاديين.

ثالثاً: الصداقة وتكوين أصدقاء

الصداقة كما عرفها Bauminger et al. (2008) بأنها: ”الأفعال الفعالة والثابتة والمتكررة والمتفاعلة والمترابطة والتي تحدد بمجموعة من المهارات مثل مهارات المشاركة واللعب والمحادثة، والتي تسهل وظائف المصاحبة والتقارب. ولقد

وجد أن هناك نمو وتطور في الصداقة، فعندما يكون عمر الطفل ثمانية سنوات فإن الصداقة تركز في العادة على ركائز مثل المشاركة في الاهتمامات، ويبدأ بعد ذلك ظهور الفهم التعاطفي والتغير في مدى حميمية علاقة الصداقة. الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية يميلون إلى تكوين أصدقاء بناءً على النوع، فيميل الذكور لتكوين صداقات مع الذكور والإناث مع الإناث، حيث أن الفتيات يملن إلى أن يلعبن في أزواج من نفس جنسهن والأولاد كذلك، كما يحب الأولاد أيضاً الألعاب خارج المدرسة والألعاب الجماعية، ويظل الأولاد عند سن ١٠-١١ يحبون الألعاب الجماعية والتنافسية (Boyden & Bee, 2013).

أبعاد الصداقة:

طبقاً لما أورده (Hinde 1979) فإن أهم أبعاد الصداقة هي المحتوى والالتزام والجودة، وفيما يلي استعراض لهذه الأبعاد في ضوء خصائص اضطراب طيف التوحد:

(١) بعد المحتوى Content Dimension

محتوى الصداقة هو ما يفعله الفرد مع فرد آخر في تواصل اجتماعي. ولقد توصلت الدراسات إلى أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يرغبون في التفاعل ومصادقة البنات عن الأولاد ولقد فسر ذلك بأن السبب وراء تفضيلهم للبنات عن البنين يكمن في محتوى وطبيعة الألعاب وفي وقت اللعب. كما أن البنات يستخدمن الأشياء التي يحبها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل اللون القرمزي. كما أن لعب الأولاد يتسم بالعنف والاستجابات السريعة مثل لعبة كرة القدم والتي تتطلب مهارات معينة وسرعة استجابة، حيث أنها لعبة متحركة بسرعة مكونة من العديد من اللاعبين والقواعد المعقدة والتي تعد تحدي حقيقي للطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (Miltenberger & Charlop 2014; Obrusnikova & Dillon 2011).

مواصفات بعض الأنشطة من الممكن أن تؤثر على استجابة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد لتكوين الصداقة. حيث أنها من الممكن أن توفر سياق اجتماعي أسهل للأطفال الذين يستطيعون إنشاء تفاعلات في المجموعات الصغيرة أكثر من المواقف الأخرى. وأن اختيارهم للأصدقاء يعتمد جزئياً على ما يفعله

الآخرون، وبالتالي فإنه يمكن التكهّن بأن الصداقة تقوم على الأنشطة الشائعة التي من المحتمل أن يبدأ بها لتنمية علاقته بأصدقائه (Bigelow, 1977).

(٢) بعد الإلتزام Commitment dimension

ثاني أبعاد الصداقة هو الإلتزام ويعني مدى ثبات الصداقة عبر الوقت. مدة الصداقة تكشف شئ من طبيعتها، ولكنها قد لا تعكس الجودة الحقيقية لعلاقة الصداقة. ومن الإشارات التي تدل على هذا البعد ظهور بعض سلوكيات ملازمة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد لمجموعته وبقاء هذه العلاقة بعضاً من الوقت. ففي بعض الدراسات امتدت صداقة أحد الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بصديقه من ذوي الإعاقة الفكرية ثلاث سنوات وأخرى ستة أشهر. كما يعد بحث الطفل عن أصدقاء مؤشراً على التزامه بها كما حدث في دراسة بوتر مع طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يصيح قلقاً يبحث عن صديقه وعندما حضرت هدا ولزمها في حصة التربية البدنية (Solomon, Bauminger & Rogers, 2011; Potter, 2014).

(٣) بعد الجودة Quality dimension

ثالث بعد يركز على جودة الصداقة التي يكونها الطفل. وتشير جودة الصداقة إلى الخصائص الضرورية التي يجب توافرها في الصداقة، أو طبيعتها. شيئين يمكننا الحكم على الصداقة من خلالهما، هما محتواها وجودة التفاعلات القائمة بها. المحتوى يشير إلى ماذا يفعله اثنان مع بعضهما البعض بينما الجودة تشير إلى كيفية اندماج صديقين في الأنشطة والسلوكيات المتبادلة. والمحتوى والجودة مهمان لتحديد طبيعة الصداقة على سبيل المثال: مجموعة من الأصدقاء ممكن أن يتعاركوا ولكننا نستطيع التفرقة بين المتعاركين على أنهم يلعبون لعبة مثل الكاراتيه أم يتشاجرون بصورة سيئة. ومما يدل على جودة الصداقة لدى اضطراب طيف التوحد نتائج البحوث التي أشارت إلى قدرة الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر على تكوين أصدقاء مثل دراسة (Baron-Cohen & Wheelwright, 2003) والطفل في دراسة (Potter, 2014) والذي كان يهاتف صديقه "فينيسا" ويسألها عن ما تناولته في العشاء بالرغم من أنه ترك المدرسة التي تصادق معها فيها وذهب إلى مدرسة أخرى.

فوائد الصداقة

هناك بعض المميزات في الحصول على أصدقاء. أدلة من البحوث تقترح أن الأطفال بدون أصدقاء من الممكن أن يتعرضوا للخطر في المستقبل من ناحية التأخر الانفعالي والاجتماعي، وانخفاض الثقة في الذات وتطور القلق والاكتئاب عندما يكبرون. ويمكن التعبير عن فوائد الأصدقاء بأنهم نموذج يحتذى به في المواقف الاجتماعية، وتعلم الأخذ والعطاء، وتقبل الاختلافات بين بعضهم البعض. كما أن الصداقة من الممكن أن توفر الإحساس بالامتلاك والسرية، وتمكن الأطفال من تفسير سلوك زملائهم، وتوفر الصداقة قبول للزملاء وشكرهم ومساعدتهم في أن يشعروا بأنهم جزء من المجموعة. وتتنوع الأدوار والاهتمامات داخل الصداقة مثل استقبال وإرسال تعزيز ايجابي اجتماعي، قضاء بعض الوقت معا، التشارك في بعض الاهتمامات، أحيانا يكون القائد في بعض المواقف الاجتماعية، أحيانا يكون التابع، أحيانا يكون مقبولا من زملاءه في المجموعة، وإظهار الاحترام للآخرين، وتعلم كيف يتعاونون مع الآخرين (Attwood, 2007).

أسباب صعوبة تكوين أصدقاء

الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم:

- (١) **قصور في التواصل:** الصعوبات في التواصل صفة أصيلة في الاضطراب ينتج عنها صعوبة في التوجه نحو الآخرين وفهم الرسائل الأساسية وفهم إشارات التواصل غير اللفظي أيضاً. من الممكن أن يفضلوا مشاهدة التفاعلات الاجتماعية أكثر من المشاركة فيها.
- (٢) **التركيز على الأشياء:** ينهمك الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في اللعب مع الأشياء أكثر من التفاعلات مع الآخرين. ولديهم نقص الاهتمام في مشاركة المعلومات، أو الانتباه المشترك ويظهر ذلك في الأطفال الصغار أيضاً.
- (٣) **الأنانية المركزية وقصور القدرات التي تساعد على المشاركة:** هم يفتقدون للمهارات الاجتماعية المطلوبة للمشاركة وتبادل المنافع مع أقرانهم وعلى الأخص عندما تكون الأشياء المفضلة لديهم متضمنة في هذا التبادل. الألعاب الاجتماعية مثل الاستغماية وكرة اليد تتضمن قواعد معقدة جداً تواجه اضطراب طيف التوحد. من الممكن أن يفتقدوا مهارات إمساك الكرة وقدفها وفقد التآزر البصري الحركي الذي يساعدهم على المشاركة.

- (٤) **الحساسية الحسية:** العديد من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم حساسية حسية والتي تؤثر على قدرتهم على الاندماج في الأنشطة الاجتماعية، أو المجموعات. هذه الحساسية تؤثر على الأطفال بصورة مختلفة في أوقات مختلفة مثل المواقف الاجتماعية التي تعد جديدة وغير متوقعة.
- (٥) **قصور في إدارة المهارات الشخصية:** بعض الأطفال لديهم صعوبة في إدارة النزاعات والصراعات. البعض لا يستطيع الحفاظ بالصدقة لأن ليس لديه مهارات التنظيم والتخطيط المطلوبة لبدء والحفاظ على الصداقة (Attwood, 2007).

واقع الصداقة بالنسبة لاضطراب طيف التوحد

الأطفال العاديون يرون الصديق في ضوء الصحبة والعاطفة والألفة. أطفال اضطراب طيف التوحد يميلون إلى استقبال دور الصديق بنفس الطريقة التي يستقبل بها الطفل العادي مفهوم الصديق. ويبدو أنهم لا يفهمون العلاقة التبادلية للصداقة ولديهم صعوبة في بدء تكوين أصدقاء. كما أن العديد من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم فهم بسيط وضعيف للصداقة حيث من الممكن أن يعد أي طفل يستأسد عليه صديق. كما أن بعضهم يعد مجرد معرفته لأسماء الأطفال بأنهم أصدقاؤه والبعض الآخر يطلقون على الطفل الجالس بينهم صديق. بعضهم يخبرون أن لديهم صديق واحد يؤثر إيجابياً في اندماجهم الاجتماعي والتعلم والنمو (Attwood, 1996).

كما حدد Attwood (1996) عدد من الحقائق الإضافية التي من الممكن أن تؤثر على قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء، وهي انجذابهم إلى الأطفال الصغار والذين لم يطوروا مهارات اللعب، ينجذبون إلى الألعاب والأشياء أكثر من الأشخاص، صعوبة في فهم التواصل مع الآخرين واختفاء القواعد الاجتماعية، صعوبة في مشاركة الأشياء وخاصة التي يحبونها ولديهم أناس وأشياء محبة يرفضون مشاركتها، صعوبة في اختيار الدور داخل تبادل الأدوار، أنانيين متمركزين حول الذات باهتمامات غير عادية، فهم ضعيف للغة وصعوبات في التعبير عن أنفسهم بصورة ملائمة، صعوبات في تغيير الانتباه وتبادله من مجال اهتماماتهم إلى اهتمامات زملاء.

اقترح (Bauminger & Kasari, 2000) أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى أصدقاء. هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تضمينهم في التفاعلات الاجتماعية وبالرغم من أن بعضهم لديهم صديق واحد على الأقل، إلا أن ذلك لا يقلل من الشعور بالوحدة حيث أنها تعد من الصفات المميزة للتوحد وبشدة أكثر من الأطفال العاديين. العديد من الأطفال غير ذوي الإعاقة يفهمون ويحددون الوحدة على أنهم يجلسون بمفردهم، أو لا يوجد أحد يلعب معهم ويشعرون بالحزن، أما العديد من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يعرفون العزلة والوحدة في اتجاه واحد وهو أن يبقوا بمفردهم. هم يميلون إلى عدم إظهار انفعالات شعورية مثل الحزن في هذه الوحدة، أي أنه من العادي الجلوس بمفردهم ولا يغضبون ولا يشعرون بالضيق، وليس معنى ذلك ألا نضع احتياجاتهم للحصول على أصدقاء في الاعتبار. البعض يصبح سعيد ومسرور بسبب علاقاته مع الآخرين بدون النظر إلى قيمة هذه الترابطات المنتظمة مع الآخرين.

إستراتيجيات تكوين الأصدقاء

مهارات تكوين أصدقاء ليست اجتماعية فقط، فالصدقة هي تطور في العلاقات التي من الممكن أن تحدث في أي بيئة والطفل ذو اضطراب طيف التوحد يحتاج إلى مراقبة وعناية في بداية تكوين الصداقة. الدمج الناجح لهم، أو أي وضع تربوي آخر يجب أن يشمل على فرص التمييز والاحتفاظ بعلاقة الصداقة عبر البيئات التربوية. عند التخطيط لاستراتيجيات نوعية تخص تكوين الأصدقاء لدى اضطراب طيف التوحد، يجب تعليم الطفل معنى الصداقة والصديق، ومساعدته على فهم المساهمات الفعالة في الصداقة، وتنمية الفهم الاجتماعي والمعلومات عن قواعد التفاعل الاجتماعي وعمل صداقات، كما يجب أن تساعد الطفل على فهم تطور نمو الصداقة والذي يرتبط بمدى تطور نمو أي طفل. كذلك مساعدته على اكتساب الأصدقاء لأن كل طفل يحتاج إلى صداقة، وتلبية الاحتياجات الحسية له. كما أن الصداقة في المدرسة من الممكن أن تكون مصدرا للتخلص من القلق وفرصة للراحة إذا وجد أن البقاء في الصف منهك للطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد. كما يجب وضع الصعوبات التي يواجهها الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في الاعتبار، فبعضهم يفضلون الانسحاب من التفاعل الاجتماعي أثناء الفسحة والغذاء، ويرغبون في العزلة. ويجب على المدارس أن تمد

بمساحات وإشراف على المناطق التي يتوفر فيها أطفال من ذوي اضطراب طيف توحّد، ومن الممكن تشجيع الطلاب على أن يلعبوا بهدوء لعبة الطاولة والمكعبات وبعض المدارس تنظم أوقات للغذاء ونوادي الطلاب الذين لديهم اهتمامات مثل الشطرنج، أو أجهزة الكمبيوتر. هذه التجهيزات تشجع على التفاعل الاجتماعي في مساحة آمنة ومنظمة خاصة وأن الفناء المدرسي قد يكون مزعج وغير متوقع بالنسبة للاضطراب (Grandin, 2008).

يمكن تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحّد بأن يعلم والدي الطفل مهارة الأخذ والعطاء، وتعليمه معنى الصديق وما هي الأشياء التي ليست صداقة، وتعليم الطفل المهارات الاجتماعية. كما أنه ليس من الكافي أن يتعلم الطفل المهارات الاجتماعية بينما هو معزول، حيث يحتاج الأطفال إلى تفسيرات واضحة مثل لماذا وكيف ومتى يستخدم المهارات الاجتماعية. تعليم القواعد في مواقف اجتماعية مختلفة وماذا يفعل إذا الأمور جرت على غير إرادته، لعب الأدوار مهم في تنمية الصداقة وتعليمه كيف يبدأ لعبة، أو يلتحق بها، بعض الأطفال يحتاجون إلى سيناريو مفصلاً تفصيلاً شديداً مع ممارسة المهارات المطلوبة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. كما يمكن أن تعلم الطفل كيف يقرأ التعبيرات الاجتماعية عندما يلتحق بلعبة، أو محادثة، بعض الأطفال يحتاجون إلى تقسيم المهارات إلى أجزاء صغيرة للالتحاق بها، مثل أن ينظر إلى الأطفال ثم يتحرك قريباً منهم ثم يقول ماذا تفعلوا، أو شئ من هذا القبيل. فعل استخدام الكلمات حتى وإن كانت قليلة لتنشئ تواصل، أو محادثة يبدأ بها الطفل. استخدام منبهات بصرية مثل الكروت مع دعم التعلم الأولى ووضع جداول زمنية للنشاطات وضاعف من فرص التفاعل الاجتماعي مع إعطاء تغذية راجعة ايجابية وإرشادات للبدء الحصول على أصدقاء (Baker, 2006).

أما بالنسبة للمدرسة فعليها استخدام البرامج القائمة على خصائص التعلم لدى الطفل مثل الدعم البصري وأنظمة الجوائز، والعمل على تنمية المواد البصرية والسيناريوهات المكتوبة في خطوات متتابعة مثل النصوص الاجتماعية والبطاقات الإشارية، وعليها تطوير برنامج مرتبط باهتمامات الطفل مثل نادي الشطرنج في فترة الغذاء، داخل المدرسة يجب تعليم الطفل قواعد التفاعل الاجتماعي عندما يقاطعون، أو يزعجون أصدقائهم، لعب الأدوار في بيئة آمنة وفي المنزل مع

تعزيز وتشجيع الاستجابات المناسبة والتفاعلات المناسبة، مصاحبة الزملاء الذين لديهم الاهتمامات المماثلة لطفل التوحد مثل اللعب، المكعبات. على المدرسة تنمية واستخدام الدعم البصري لحثهم على تكوين الأصدقاء والاحتفاظ بهم، مساعدة الطفل على المشاركة في النوادي والأنشطة التي تتوافق مع اهتمامه، ومساعدته على تنمية وتكوين الأصدقاء (Lawson, 2001).

كما من الممكن أن يساعد المعلمون الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين صداقات طبقا لبرات (Pratt ١٩٩٥)، كما يلي:

(١) يشرحون مع الآباء للزملاء في الصف عن اضطراب طيف التوحد وكيف يؤثر على الطفل. وأن يشرح الآباء علامات الخوف والسلوكيات الغريبة التي تظهر على أبنائهم، وعادات أطفالهم ويعلموا الأطفال في الصف كيف يتعاملون مع هذه العادات والسلوكيات. كما يجيب الآباء على تساؤلات الأطفال، أو يدعو طفلهم من ذوي اضطراب طيف التوحد للرد على الأسئلة إذا كان مرتاحاً للمشاركة بالمعلومات.

(٢) يزواج بين الأطفال غير ذوي الإعاقة واضطراب طيف التوحد عندما يذهبون لتناول الغداء وفي أي وقت آخر، اختار طالب واثق من نفسه ليشجع السلوكيات الاجتماعية الصحيحة.

(٣) يشرح للفصل أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أحياناً يجدون صعوبة في النظر إلى أحد الأشخاص عندما يتحدث معه والاستماع له. بعضهم لا يرغب في لمس الأقمشة والأنسجة، أو تبادل الأحضان، أو مسك الأيدي، أو الجلوس بالقرب من بعضهم البعض. بعضهم لا يرغب في أن يلمس أحد شنته، أو أي شئ يملكه. تلاميذ الصف يجب أن يفهموا أنهم ليسوا فظين ولكن هذا طبعهم.

(٤) على المعلم إتاحة الفرصة لتضمين طفل اضطراب طيف التوحد في اللعب التعاوني والتعلم المتشارك. والجلوس مع الطفل في مجموعات صغيرة جداً.

(٥) بناء علاقات عبر العمر بين الزملاء. حدد طالب كبير للمساعدة هؤلاء الأطفال باضطراب طيف التوحد في أنشطة الصف الدراسي خصوصاً في بدايات الصف المبكرة، أو اختيار زميل شريك للطفل عندما ينتقل إلى مدرسة أخرى يستطيع المشي معه يومياً حتى يعتاد على المدرسة.

(٦) على المعلم أن يجلس الطفل بالقرب منه هو وزميله المتشارك معه، مراقبة زميله مهم مثل مراقبة الطفل نفسه. وعليه أن يقابل زميل الطفل ويستمع للاقتراحات التي من الممكن أن تحسن علاقات الصداقة وتغييره إن لم يقيم بالدور المطلوب منه. على المعلم أن يبدأ في المساعدة ويعلمه الأخذ، اللعب بلعبة، روتين الغداء اليومي، قواعد الفسحة، كيف يتبع التعليمات من أجل الواجبات المدرسية.

(٧) على المعلم أن يبحث عن الزملاء لمساعدة الطفل في الواجب المنزلي، أو حضور الأحداث المدرسية مثل الحفلات، أو الرياضة، وعليه أن يحاول إيجاد له نادي مثل الكمبيوتر، أو العلوم حسب اهتمامه مع تشجيعه على أن يشارك زملاؤه ما يعرفه من مهارات كمبيوترية سليمة.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي علي مقياس تكوين الصداقة لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس القبلي والبعدي علي مقياس تكوين الصداقة لصالح القياس البعدي.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس القبلي والبعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس تكوين الصداقة لصالح الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر.

- (٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر.
- (٧) الطريقة، الأدوات والإجراءات

أولاً: منهج البحث :

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي. حيث كان المتغير المستقل هو تكوين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد للأصدقاء والمتغير التابع هو تحسين التفاعلات الاجتماعية لديهم، على عينة من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يتحدثون (متلازمة أسبرجر) ولا يتحدثون (اضطراب توحد) للتعرف على أثر المتغير المستقل على التابع.

ثانياً: المفحوصين

تم تقسيم الأطفال المشاركين في البحث إلى مجموعتين. المجموعة الأولى تتكون من خمسة أطفال من ذوي اضطراب توحد لا يتحدثون، أو يتحدثون بكلمات قليلة معامل ذكاؤهم (٦٥) على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، ومشخصين بالتوحد حسب تقييمهم الوارد من العيادة النفسية بالتأمين الصحي ومتوسط العمر الزمني يساوي (١٠،٩٦) سنة والانحراف المعياري يساوي (١،٩٥). هذه المجموعة تم حثها على تكوين صداقات مع زملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية (بمتلازمة دوان وبيدونها) في فصول الدمج الجزئي في مدرسة جمال الدين الأفغاني - محافظة الإسماعيلية. السبب في اختيار ذوي الإعاقة الفكرية ليكونوا جماعة أصدقاء هو تلازمهم مع أطفال اضطراب طيف التوحد طوال اليوم الدراسي في فصول الدمج الجزئي، حيث أن مشاركتهم مع الطلاب غير ذوي الإعاقة بالمدرسة ضئيلة وبالتالي فهم معتادون على زملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية ويألفونهم. سبب آخر في اختيار ذوي الإعاقة الفكرية كجماعة أصدقاء هو أنهم لديهم قصور في التحدث ولديهم بعض القصور في التفاعل الاجتماعي وليس لهم طلبات معقدة، وبالتالي فهم مثاليين لتشجيع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين جماعة أصدقاء منهم. أيضاً العديد من الدراسات السابقة التي وردت في الإطار النظري مثل دراسة (Sigman & Ruskin 1999) أشارت إلى أن الأفراد من ذوي

اضطراب طيف التوحد صادقوا أفراد من ذوي الإعاقة الفكرية. إذا السبب الذي يكمن وراء اختيار ذوي الإعاقة الفكرية هو الألفة، التواجد طوال اليوم المدرسي، الهدوء وانخفاض الطلب مما يحرر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد من بعض المخاوف عند البدء في تكوين الصداقة.

المجموعة الثانية تتكون من خمسة ذكور من ذوي متلازمة أسبرجر/التوحد ذو الوظائف العالية، يتحدثون ويتمتعون بمستوى ذكاء عادي ظهر ذلك بوضوح من أدائهم الأكاديمي في المدرسة، أو في المركز حيث أن هناك أطفال غير ملتحقين بمدرسة ولكنهم أنهوا منهج مرحلة رياض الأطفال بنجاح في المركز، ومتوسط العمر الزمني يساوي ٧،١٤ سنة والانحراف المعياري يساوي ١،٥٠. تم دمجهم مع الأطفال غير ذوي الإعاقة في مركز لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافضة الإسماعيلية. تم تشخيصهم باضطراب توحد، أو سماته من قبل طبيب مخ وأعصاب ولأن الأطفال يتحدثون ومستواهم الأكاديمي جيد فقد تم تطبيق قائمة تقدير السلوك (Sohn & Grayson 2005) لمتلازمة أسبرجر وذوي الأداء المرتفع. متوسط درجات الأطفال على القائمة هو ١٧٦،٨ درجة وهذا يعني أن احتمالية أن يكون الطفل من ذوي متلازمة أسبرجر، أو التوحد عال الوظائف بين عال وعال جداً.

يذهب هؤلاء الأطفال إلى المركز لتحسين التواصل اللفظي (خفض استخدام اللغة العربية الفصحى، أو لغة الكارتون) والتفاعل الاجتماعي وتخفيض الحركات النمطية التكرارية وتحسين المهارات الأخرى. السبب الذي يكمن وراء تشكيل مجموعة الأصدقاء من العاديين (الذين يذهبون إلى المركز لأن لديهم بعض المشكلات التعليمية يتلقون دعماً فيها) هو قدرة الطفل ذو متلازمة أسبرجر على التحدث والتواصل لفظياً ولأن نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Baron-Cohen & Wheelwright 2003) أشارت إلى قدرتهم على تكوين صداقات مع غير ذوي الإعاقة.

لجأت الباحثة إلى المعلمين لما لهم من خبرة عميقة عن الاستجابات الانفعالية والأنماط السلوكية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، للتأكد من أن الأطفال معادين على الباحثة نظراً لكثرة زيارتها لهم أثناء الإشراف على طلاب قسم التربية الخاصة في التربية العملية. وتأكدت الباحثة من معلمهم أنهم

يألفونها ولم تظهر علامات القلق والخوف على الأطفال عند تعامل الباحثة معهم. وهذا مهم جدا ويعد من أفضل الممارسات في التعامل مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Alderson 2005).

ثالثاً: أدوات البحث:

(١) مقياس تكوين الأصدقاء (إعداد الباحثة)

تعددت أبعاد الصداقة بين تعزيز التقدير الذاتي والدعم، الوفاء والألفة، الإهتمامات المشتركة، الرفقة واللعب المرح، الصراعات وحلها. بالإضافة إلى أبعاد المحتوى والالتزام والجودة.

أعدت الباحثة مقياس تكوين الأصدقاء من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (Hawthorne, & Griffith (2000); Hinde (1979); Potter (2014); Scoffier, Maiano & D'arripe-Longueville (2009) بعد الإطلاع على المقاييس المختلفة وجدت الباحثة أن العبارات الواردة بالمقاييس تنطق على العاديين أكثر منها على اضطراب طيف التوحد. كما أن بعض الدراسات مثلاً أوصت بالنظر إلى الصداقة لديهم على أنها ذات اختلاف نوعي عن العاديين. فقامت الباحثة بتعديل العبارات لتدل أكثر على إمكانية تكوين صداقات وخاصة لدى اضطراب طيف التوحد. لوحظ أيضاً في الدراسات التي طبقت مقاييس الصداقة التي أعدت للعاديين على اضطراب طيف التوحد وجود فروق في درجة الصداقة وأعطت نتائج هذه الدراسات انطباعاً جيداً على قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء. تكون المقياس من (٤٥) عبارة وتم حساب صدق المحتوى فكان ٩٠ ٪ تم حساب معمل ألفا كرونباخ وكان يساوي ٠,٨٦١ مما يجعل المقياس صادقا وثابتا. كما تم تعديل مقياس ليكرت الخماسي إلى ثلاثي ليسهل على المعلمين الاستجابة على المقياس.

(٢) مقياس الاجتماعية

تم تقييم التفاعل الاجتماعي لدى المفحوصين باستخدام بعد الاجتماعية في قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، إعداد ريميلاند واديلسون وترجمة وتعريب عادل عبد الله محمد. وتتمتع القائمة بصدق وثبات عال حيث أنها بنيت على معايير الجمعية الأمريكية للتوحد والجمعية الأمريكية للطب النفسي واستخدمت في

العديد من الدراسات والبحوث. عدد فقرات بعد الاجتماعية في القائمة عشرين
فقرة وعلى المستجيب الاختيار من بين ثلاث خيارات هي تنطبق تماما وتنطبق إلى
حد ما ولا تنطبق إطلاقاً.

(٣) الملاحظة

استخدمت الباحثة الملاحظة غير المنظمة وذلك للتعرف على سلوك الأطفال
من ذوي اضطراب طيف التوحد المرتبط بالصدقة في البيئة الطبيعية، والتي
ساعدت على فهم أكبر للأنشطة والخبرات اليومية للعلاقات الخاصة بالصدقة
لديهم. وتعد الملاحظة من أدوات البحث النوعية ومن مميزات أنها تسمح بتسجيل
البيانات والاستجابات لسلوك الأفراد دون الاعتماد على آرائهم واستجاباتهم على
الاستبيانات والمقاييس. كما تساعد أيضا في عدم التحيز في إجابات الأفراد وقد تدعم
صدق النتائج المستخرجة من الاستبيانات (حسين والوادي، ٢٠١١)

(٤) المقابلة

تعد المقابلة المنظمة وشبه المنظمة من الطرق النوعية في تجميع البيانات.
حيث سأل المعلمون عن سلوك الصدقة لدى الأطفال باستخدام عبارات الاستبيان.
أجريت المقابلة مع معلمي الأطفال ودارت الأسئلة حول عبارات الاستبيانات
والمقاييس الواردة في الدراسة وغيرها من المتغيرات المهمة للدراسة.

(٥) أنشطة تكوين الصداقات

إن طبيعة الأنشطة التي يندمج فيها الأطفال من ذوي اضطراب طيف
التوحد تؤثر على جاذبيتهم تجاه أطفال بعينهم. ولقد تم تصميم الأنشطة لتكون
ممتعة ومحبة لكل الأطفال، كما روعي في تصميم الأنشطة السهولة والبساطة لكي
ينفذها الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بيسر. صممت الأنشطة وأدواتها
من دراسة (Potter, 2014); Kuo et al. (2013)، وتم تحميل البطاقات وشجرة
الصدقة وأوراق التلوين المخصصة لتنمية الصدقة وغيرها من المواد من موقع
<http://www.twinkl.co.uk/> المتخصص في توفير المصادر التعليمية لمرحلة
التعليم الابتدائي ورياض الأطفال وتم اختيار الأدوات المصممة خصيصاً لاضطراب
طيف التوحد ولقد عدلت الباحثة في بعض الأدوات وخاصة العبارات المكتوبة باللغة
الإنجليزية على البطاقات باستخدام برنامج الرسم "Paint" والأنشطة كالتالي:

- (١) رحلة قصيرة إلى حديقة المدرسة والتي تقع في مدخل المدرسة، أو أمام المركز وبالتالي يحتاج الأطفال إلى المشي للوصول إليها، أو إلى خارج المركز.
- (٢) تلوين بعض الصور غير الملونة والتي تحتوي على صور أطفال يجلسون مع بعضهم كأصدقاء وصور تعبيرية أخرى عن الصداقة.
- (٣) المشاركة في أغنية يجلسون فيها جلسة دائرية وتعد من الأنشطة الجماعية.
- (٤) عد مجموعة من المكعبات بصورة ثنائية وجماعية وترتيب وتركيب ألغاز محسوسة (بزل).
- (٥) زرع نباتات في حديقة المدرسة، أو المركز في صورة جماعية على أن يكون طفل اضطراب طيف التوحد هو القائد.
- (٦) الجلوس على الأرض في الحديقة مع تبادل قذف الكرة بين الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، على أن يبدأ الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد بقذف الكرة وتوجيه الآخرين سواء بالتحدث، أو بالإشارة.
- (٧) يؤدي طفل اضطراب طيف التوحد تمارينات الصباح ويشجع الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال من ذوي الإعاقة على تقليده.
- (٨) عمل حفلة جماعية يشجع فيها اضطراب طيف التوحد على مشاركة زملائه الطعام ومحاولة إطعام طفل مقرب له في فمه.
- (٩) الجلوس سوياً أمام الكمبيوتر لمشاهدة فيلم كارتون، أو لعبة على كمبيوتر لוחي مع تشجيع طفل اضطراب طيف التوحد على بدء محادثة، أو الترييت على كتف زميله، أو الابتسامة له.
- (١٠) عرض فيلم كارتون وتشجيع الأطفال على التحدث سوياً عن محتوى الفيلم ومن يكتب منهم يجيب على بعض الأسئلة عن الفيلم ويتبادلون إجاباتهم ويتناقشون فيها.
- (١١) استخدام الآلات الموسيقية والمشاركة في العزف مع الأصدقاء.
- (١٢) الجلوس على الأرض أمام مجموعة من اللعب المختلفة والتشجيع على المشاركة باللعب بها وإعطاء من يحبهم الطفل بعض اللعب.
- (١٣) استخدام أذرع فيديو جيم وتشجيع الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على تقديمها لزميله ويتشارك كلا منهما في اللعب على جهاز كمبيوتر محمول.

- (١٤) تشجيع الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على الجلوس بجوار التلميذ الذي يحبه ثم قراءة قصة لهم ومراقبة الأثر.
- (١٥) الذهاب لزيارة أحد الفصول الأخرى كضيوف ومشاركة الأطفال فيها اللعب.
- (١٦) تصوير طفل ذوي اضطراب طيف التوحد زميل له يحبه بكاميرا الجوال والجلوس سوياً لمشاهدة الصورة وبالعكس، ثم يتكرر النشاط مع الأطفال الذين يختارهم الطفل وتعلق الصور على لوحة تعرف بشجرة الأصدقاء توضع في مقدمة الفصل، أو المركز.
- (١٧) استخدام لعب الأدوار بين الباحث وبين الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، في صورة محادثات، أو تبادل الأشياء التي يحبونها.
- (١٨) نشاط التحدث في التليفون مع أصدقائهم وفتح الكاميرا لمن لا يتحدثون جلوس الطفل في غرفة والطفل الآخر في غرفة أخرى.

رابعاً: إجراءات البحث:

- (١) تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين حسب اللغة والمكان الذي ستطبق فيه الأنشطة.
- (٢) تم تطبيق مقياس الاجتماعية وتكوين الأصدقاء على المجموعتين من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- (٣) تم تطبيق الأنشطة مع المجموعة التي لا تتحدث، أو تتحدث بكلمات قليلة عن طريق الصور والبطاقات والإشارات والتوجيه اللفظي والجسدي.
- (٤) تم تطبيق الأنشطة مع المجموعة التي تتحدث باستخدام التواصل اللفظي والصور والبطاقات والكروت.
- (٥) تم تطبيق مقياس الصداقة والمهارات الاجتماعية مع تسجيل الملاحظات على الأداء للتأكد من قدرتهم على تكوين صداقات. حيث تم حث المجموعة الأولى على أداء الأنشطة وتكوين الأصدقاء بالحث اللفظي والبدني وتبادل الصور والأنشطة الأخرى والمعززات والألعاب واستخدام الكلمات الوظيفية البسيطة. أما المجموعة الثانية فالتواصل معها كان لفظياً بالإضافة إلى ما تم استخدامه مع المجموعة. ولقد استغرقت الدراسة ثلاثة أشهر اشتملت على الملاحظة والمقابلة وتطبيق الأنشطة.

خامساً: الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS الإصدار السابع عشر في تحليل النتائج. حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدام اختبار "مان ويتني Mann- Witney" الإحصائي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبار "ويلكوكسون Wilcoxon" الإحصائي للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وذلك لاستكشاف الفروق بين أداء المجموعات في القياس القبلي والبعدي.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة الكمية

اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على مقياس تكوين الصداقة لصالح القياس البعدي » تم استخدام اختبار ويلكوكسون الإحصائي للعينات المرتبطة.

جدول (١)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس تكوين الصداقة

إشارة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سالبة	٠٠	٠٠	١,٦٣٣-	×٠,١٠٢
موجبة	٦,٠٠	٢,٠٠		

×× دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة على تكوين الأصدقاء في القياس القبلي والبعدي. مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. بالرغم من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الأطفال إلا أنه قد وجد تحسن في سلوكهم تجاه تكوين الأصدقاء يرجع إلى التدخل سيتم استعراضه في نتائج الدراسة الكيفية. اختلف هذا البحث مع نتائج الدراسات التي تناولت قدرة اضطراب طيف التوحد على تكوين الأصدقاء مثل دراسة (Baron-Cohen & Wheelwright (2003).

اختبار صحة الفرض الثاني :

والذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح القياس البعدي» تم استخدام اختبار ويلكوكسون الإحصائي للعينات المرتبطة.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد علي مقياس الاجتماعية

إشارة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سلبية	٠٠	٠٠	١,٤١٤-	×٠,١٥٧
موجبة	١,٥٠	٣,٠٠		

×× دالة عند ٠,٠٥

من البيانات الواردة في الجدول (٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحسن التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يجعل الباحثة تقبل بالفرض الصفري وترفض الفرض البديل. بالرغم من عدم وجود فروق في الأداء بين المجموعة في القياس القبلي والبعدي إلا أن الأطفال أبدوا سعادة بأنشطة الصداقة وتحسنت بعض تفاعلاتهم الاجتماعية؛ مما سيتم توضيحه في نتائج الدراسة النوعية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة Baker, (2006).

اختبار صحة الفرض الثالث :

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس القبلي والبعدي علي مقياس تكوين الصداقة لصالح القياس البعدي" تم استخدام اختبار ويلكوكسون الإحصائي للعينات المرتبطة.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر
على مقياس تكوين الصداقة

إشارة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سلبية	٠٠,٠٠	٠٠,٠٠	٢,٠٣٢-	××٠,٠٤٢
موجبة	٣,٠٠	١٥,٠٠		

×× دالة عند ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروق دالة إحصائية في القدرة على تكوين صداقة بين القياس القبلي والبعدي لدى الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر. مما يعني تحسن قدرة الأطفال على تكوين أصدقاء حيث تحسنت قدرتهم على التوجه نحو الآخرين ومشاركة زملائهم في الاهتمامات والمشاركة معهم في الألعاب والسماح لهم بأن يتبادلوا الأدوار وغيرها من المهارات الدالة على تكوين أصدقاء. هذا التحسن في درجة الصداقة وجد في العديد من الدراسات مثل دراسة (Bauminger & Kasari, 2000).

اختبار صحة الفرض الرابع :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس القبلي والبعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح القياس البعدي" تم استخدام اختبار ويلكوكسون الإحصائي للعينات المرتبطة.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر
على مقياس الاجتماعية

إشارة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سلبية	٠٠,٠٠	٠٠,٠٠	٢,٠٦٠ -	××٠,٠٣٩
موجبة	٣	١٥		

×× دالة عند ٠,٠١

بناءً على ما ورد بالجدول (٤) توجد فروق دالة إحصائية في الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر بين القياسين القبلي والبعدي. مما يدل على حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي يمكن عزوه إلى تفاعلهم مع الأصدقاء والمشاركة معهم في الأنشطة المختلفة حيث توصلت بعض الدراسات مثل دراسة (Calder, et al. 2012; Rossetti, 2011) إلى أن تكوين الأصدقاء يعد من الطرق التي تنمي التفاعل الاجتماعي حيث أننا لا نستطيع تنمية التفاعل الاجتماعي بينما الطفل معزول.

اختبار صحة الفرض الخامس :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس تكوين الصداقة لصالح الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر" تم استخدام اختبار "مان ويتني Mann- Witney" الإحصائي للعينات المستقلة.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس تكوين الصداقة

الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
السالبة	٧٤,٦٠	٣٨,٠٠	٢,٢٠٧-	××٠,٠٢٧
الموجبة	٣,٤٠	١٧,٠٠		

×× دالة عند مستوى ٠,٠١

من تحليل البيانات الواردة في الجدول (٥) وجدت فروق دالة إحصائية بين أداء الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر لصالح متلازمة أسبرجر. يمكن تفسير السبب الذي يكمن وراء هذه الفروق إلى فعالية التدخل وقد يعزى أيضاً إلى اختلاف معامل الذكاء حيث أن الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر ذكاؤهم يميل إلى العادي وإلى قدرتهم على التحدث ولكونهم لديهم رغبة واضحة لتكوين صداقات وافقت نتائج هذا البحث مع دراسة (Bauminger, et al. (2008.

اختبار صحة الفرض السادس :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس الاجتماعية لصالح الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر" تم استخدام اختبار "مان ويتني Mann- Witney" الإحصائي للعينات المستقلة.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر في القياس البعدي علي مقياس الاجتماعية.

إشارة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سالبية	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦١١-	××٠,٠٠٩
وجبة	٣,٠٠	١٥,٠٠		

×× دالة

من الجدول (٦) يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة اضطراب طيف التوحد ومجموعة متلازمة أسبرجر على مقياس الاجتماعية. حيث أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد كانوا أقل اجتماعية من الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر قد يرجع ذلك لفعالية التدخل ولاختلاف معامل الذكاء والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي والانتباه واتفق هذا البحث مع دراسة Witkow & Fuligini (2010).

ثانياً: نتائج الدراسة الكيفية**١. المجموعة الأولى****• قبل التدخل**

أظهرت نتائج الملاحظة والمقابلة للمجموعة الأولى:

تستجيب الطفلة الأولى لبعض التعليمات مثل إلقاء أغلفة الحلوى في سلة المهملات بعد أكلها عندما يطلب منها ذلك، وأيضاً تستجيب لتعليمات المعلمة عندما تطلب منها إخراج كراسيها من الحقيبة المدرسية. تظهر اهتماماً ببعض الأنشطة

مثل أنشطة التلوين فعندما كانت المعلمة ترسم وردة وتطلب من طفلة من ذوي الإعاقة الفكرية تلوينها، اتجهت الطفلة نحو المعلمة وأبدت رغبة بدون تحدث في المشاركة في التلوين ولونت بالفعل رسمه الوردية التي أعطتها لها المعلمة. ظهرت سلوكيات غير مقبولة مثل إلقاء الأقلام من النافذة متبوعة بظهور ضحكات عالية غير مناسبة للموقف وسط علامات حزن بادية على وجه المعلمة وعندما طلب منها الاعتذار عن إلقاء القلم رفضت. عند الذهاب إلى حديقة المدرسة انعزلت عن الأطفال وجلست بمفردها وعندما يلعب زملاؤها تتشارك معهم قليلاً. لدى الطفلة تواصل لفظي محدود جداً وكلامها غير مفهوم ولا تبدأ الحديث ولا تسأل وترد بكلمات محدودة، وتنطق أسماء الأشياء ولكن بلغة غريبة غير واضحة. بالنسبة للتواصل غير اللفظي، تشير الطفلة إلى شعرها لكي يربط لها أحدهم توكة شعرها، وأحياناً تشير للمعلمة لتربط لها التوكة، ويعد هذا السلوك هو الحركة النمطية التكرارية الواضحة لديها. وعندما ضايقها أحد الأطفال ظهرت تعبيرات حزن على وجهها. عندما يطلب منها تلوين شئ معين مثل حرف الألف فإنها تلون الورقة كلها بشكل عشوائي. قدرتها ضعيفة على فهم حديث الأشخاص الآخرين الواقفين بجوارها حتى لو كان الكلام بسيطاً وواضحاً.

أما بالنسبة للطفلة الثانية فإنها تتجاوب مع المعلمة المرافقة لها في الصف (شادو). الطفلة لا تتكلم ولديها عادة الخروج من الصف بصورة متكررة وملحوظة وتهيم على وجهها وتبدو شاردة. عندما يتحدث معها أحد تتبعه برأسها وتستجيب أحياناً عندما يطلب منها شيئاً. تجلس في مقعد بعيد عن زملاءها في الفصل. لديها قصور في التواصل اللفظي وعدد محدود من الكلمات لا تتحدث مع أي شخص لا تعرفه ولكن تستطيع التحدث بكلمات محدودة. وعندما تشير المعلمة لها بالجلوس تفهم ذلك وتجلس وتطرق باب الصف عند الدخول وعندما تجد أحد الأطفال يجلس مكانها تنظر وتتجه نحو المعلم فيطلب المعلم مغادرة الطفل المكان لتجلس هي. السلوكيات النمطية التكرارية تظهر في صورة مقطع من أغنية "حبيبي تعالي"، أو "داددداا" ولا تمل من تكرارها. أحياناً تطبق فكيتها بعضهما على بعض مع إصدار أزيز كما تحب لمس الحوائط لفترات طويلة تنتهي بضحكات عالية وتحب طي الأوراق. بالنسبة للأصدقاء لا تتعامل مع أحد من الأطفال الموجودين بجوارها ولا في فصلها وعندما يتحدثون إليها تنظر إليهم ولا تتكلم معهم. ترفض إعطاء

أشياءها إلى زملائها وتصدر أصواتاً غير مفهومة. لا تشارك في الأنشطة الصفية وتنزوي في ركن ولا تهتم بما يحدث حولها، ولا تنظر مباشرة في العين. عندما حاولت المعلمة إعطائها معزز غذائي لجذب انتباهها للتفاعل معها، نظرت إليها الطفلة ولم تأخذ المعزز وعندما وضعته المعلمة على رجليها وهي جالسة أخذته الطفلة ونحته جانباً. تجري وتلعب لعب غير هادف وأحياناً تتوقف عن اللعب وتنظر إلى المعلمة وتضحك بصوت مرتفع لأكثر من نصف ساعة. عندما تضحك لها المعلمة تستجيب أفضل من استخدام المعززات. في أحد جلسات الملاحظة حضرت معها نوع من الفواكه لتأكله، فأخذت المعلمة أحد هذه الفواكه وأعطتها لزميلها، بدأت الطفلة تصدر أصوات وتنظر إلى زميلها وتشير عليه وتريد أن تأخذ منه ثمرة الفاكهة التي أخذت منها رغم كل محاولات المعلمة لتهديتها، ولم تهدأ إلا عندما أخذت بذور الفاكهة التي تبقت بعد أكل زميلها ووضعتها في صندوق الطعام الخاص بها. أحياناً يشعر من يتعامل معها بأنها لا تسمع؛ لأنها لا تنتبه إلى أي صوت بجوارها. في إحدى الجلسات كانت المعلمة تدرس زميلة لها من ذوي الإعاقة الفكرية بعض الألوان واستخدمت أنشطة التلوين، اتجهت نحوهم الطفلة ولونت معهم وشاركتهم.

الطفل الثالث لا يتفاعل مع أحد وينفذ التعليمات دون تحديث، ويفضل النوم على المكتب، كما أنه وحيد لا يلعب مع أحد. لا يستطيع التحدث ولا الكلام وأحياناً يقول بعض الكلمات غير المفهومة ولا الواضحة. بالنسبة للتواصل غير اللفظي فهو يشاهد من حوله ويستخدم يديه ورأسه للإشارة. بالنسبة للسلوك النمطي التكراري فهو عبارة عن خبط على المكتب، أو حركات يديه تشبه مسك خيط واللعب به.

يتفاعل الطفل الرابع اجتماعياً بصورة محدودة جداً، لا يتعامل مع أحد تقريباً ولا المعلمين ولا الزملاء ولكنه يتعامل مع المعلمة المرافقة له (الشادو) ويستجيب إلى التعليمات بعد الإلحاح عليه بشدة. بالنسبة للتواصل اللفظي، لا يتكلم ويستخدم الإشارة في التواصل الوظيفي. لديه حركات نمطية تكرارية في صورة وضع يديه في أذنيه وحركات يد تشبه التسبيح بالسبحه. لديه بعض العدوانية والتي قد تكون ناتجة عن عدم القدرة على التواصل، يأخذ ما يريده من زملاؤه بعنف، وعندما يتعامل مع أحد زملاؤه تفاعله غير لفظي وبواسطة إيماءات ضعيفة. عندما يلعب زملاؤه الكرة يدخل ليشتركهم اللعب دون تحديث

وتظهر عليه بعض السلوكيات غير المقبولة أثناء ذلك ولا يتحرك كثيراً أثناء اللعبة ولكنه يتجه نحوهم ويقحم نفسه فيها. لا يبتسم نهائياً ونادراً ما يبيكي في موقف يزعجه، ولكن في أغلب الأحيان يظهر عليه اللامبالاة ولا يظهر تعبيرات وجه في المواقف الاجتماعية المختلفة. شغوف بالكمبيوتر ولديه قدرة عالية على استخدامه وفتح الألعاب المختلفة والتنقل بين الألعاب وعندما يمل من اللعبة يغلق البرنامج الخاص بها بشكل صحيح تماماً ويفتح لعبة أخرى يحبها ويميل إلى الألعاب التي بها أشخاص وحركة. ويلعبها بمهارة شديدة مثل شخص بالغ، وعندما يمل من اللعب يفتح فيلم كارتون يحبه ويشاهده بتركيز كبير. كما أنه لا ينتبه إلى التعزيز اللفظي وليس له أهمية عنده ولا يستجيب إليه. يحب الحركة الدائمة ولا يجلس على كرسي واحد ويأكل ما يحبه فقط ولا يأكل طعام يجبر على أكله.

الطفل الخامس لا يتعامل إلا مع من يعرفهم والذين رآهم أكثر من مرة ومعتاد عليهم ويألفهم. يستجيب للتعليمات لمن يألفه، لا يتحدث ولكنه يصدر أصوات غير مفهومة وكلامه غير واضح. بالنسبة للسلوكيات النمطية التكرارية يخبط على رجليه وعندما يطلب منه أن يتوقف ينتظر قليلاً ثم يعاود الخبط على رجليه ثم يصدر أصوات غريبة وغير مفهومة. لا يتعامل مع زملاؤه وعندما تعطيه المعلمة لغز خشبي (بزل) لتركيبه، استجاب لها وعندما حاول بعض زملاؤه في الصف أن يشاركوه في تركيبه رفض بشدة وأصدر أصواتاً عالية جداً وجذبها منهم بشدة وركبها بمفرده.

• بعد التدخل

أظهرت النتائج النوعية لهذا البحث أن الأنشطة المستخدمة لتحسين قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء فعالة إلى حد ما. وأن محاولات تكوينهم لأصدقاء حسن تفاعلهم الاجتماعي بدرجة طفيفة. ظهر ذلك في زيادة دافعتهم للمشاركة في الأنشطة المختلفة مثل أنشطة التلوين والتصوير واللعب في الحديقة وهو ما أكدته نتائج الملاحظة قبل التدخل. ونظراً لأن الأطفال لا يتحدثون فإن استخدام البطاقات المصورة وأنشطة التصوير وغيرها، حسنها من توجه الأطفال نحو زملاؤهم وجذب إليهم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية. الطفل المحب لأنشطة الكمبيوتر شجع على دعوة صديق له لمشاركه اللعب باستخدام ذراعين للعبة، وبالتالي بدأ يتقبل جلوس أحد معه وإن ظلت القدرة على

التواصل والتفاعل ضعيفة. كان لشجرة الصداقة تأثير جيد على الأطفال من ذوي التوحد وبدأوا في أخذ الصور من زملائهم ولصقها على الشجرة وسط نظرات ما زالت تعبر عن الوحدة ولكن مجرد المشاركة أعطي دفعة لاستكمال التدخل.

هذا الاندماج الايجابي مهم أن يوضع في الاعتبار كنقطة بدء وإشارة لاهتمام الأطفال بالموضوع الذي يشترك فيه مع زميله. أثناء نشاط التصوير استطاع بعض الأطفال أن يшиروا على أنفسهم وأقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية وهذا قد يعكس امتلاك بعض الفهم لمعنى الصداقة. بالرغم من أن بعض الدراسات استكشفت قدرة المراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد على تسمية الأصدقاء مثل دراسة Webster & Carter (2013) والتي توصلت إلى أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد قادرين على تسمية أصدقائهم ولكن اختلفت شكل التسمية في هذا البحث عند هذه المجموعة، فكانت عن طريق الإشارة، أو التوجه نحو الطفل، أو تكرار إسمه. بعض الدراسات أشارت إلى أن تسمية الأصدقاء واختيارهم قد يعكس صداقة حقيقية بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وزملائهم. ففي دراسة Potter (2014) وجدت أن الطفل في دراستها اختار بعض الأسماء على أنهم أصدقاء ولكن هذه الأسماء اختلفت عن أسماء الأصدقاء الذين أخبر بهم والديه. كذلك الأطفال الذين تعرف عليهم الطفل كأصدقاء هم أنفسهم الأطفال في المجموعة التي لوحظ بينه وبينها تفاعل أثناء الملاحظة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التوافق بين ما يسميه الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من أصدقاء وما يسميه الآباء، يعد دليلا على وجود صداقة حقيقية بينهم. والتوافق بين ما تم ملاحظته من أصدقاء مع الطفل في الصف وما سماهم الطفل أصدقاء قد يعكس فهم واضح لمعنى الصداقة وقدرة على تكوينها.

اختلفت نتائج هذا البحث عن دراسة Potter (2014) في أن الأطفال عينة الدراسة لم يكونا صداقة حقيقية بالمعنى المعروف ولم يستطيعوا تكوين صديق مفضل مثل الطفل في دراستها الذي احتفظ بصداقته مع فتاة معاقة عقليا لمدة ثلاث سنوات، ولكن التغير الملحوظ في سلوكيات تكوين أصدقاء والتحسن الملحوظ في مشاركة الأطفال الآخرين بعض الأنشطة الاجتماعية، قد يشير إلى قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء وأن ذلك يعد عاملا مهما في تطوير وتنمية تفاعلاتهم الاجتماعية.

كما أن بعض الأطفال يستطيعون التعبير عن احتياجاتهم لأصدقاء مثل الطفل في دراسة (Potter 2014) والذي أخبر بأنه ليس لديه في العادة أصدقاء كثيرين عندما أنتقل إلى مدرسته الجديدة. هذا التعبير صدر من طفل لديه اضطراب طيف توحّد وصعوبات تعلم شديدة والذي لم يظهر في هذه الدراسة، فالمجموعة الأولى لم يعبر فيها الأطفال عن احتياجاتهم لأصدقاء وإن بدوا أكثر سعادة ومشاركة بعد التدخل مما قد يشير إلى احتياجاتهم إلى أصدقاء ولكنهم لم يعبروا عن ذلك. وعموما الحصول على آراء الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في الصداقة يستحق الاهتمام ولا يظهر كثيراً في الأدبيات (Petrina et al., 2014). قد يفسر هذا الاختلاف مع بعض نتائج دراسة بوتّر و نتائج بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة (Daniel & Billingsley 2010) ودراسة (Rossetti 2011) والتي يظهر فيها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكبر قدرة وخبرة ومعرفة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليها، إلى برامج التدخل المبكر والبرامج التربوية والتأهيلية والخدمية والرعاية الوالدية التي يتلقونها.

وأخيراً، فإن نتائج هذا البحث قد وسعت معلوماتنا بعض الشيء عن فهم قدرات اضطراب طيف التوحد على إنشاء صداقات والمفاهيم التي يملكونها عنها. وأظهرت أيضاً أن علاقتهم بأقرانهم في العموم تطورت بصورة أفضل، بالرغم من أن السلوكيات التي عبر بها الأطفال عن الصداقة قليلة ولكنها مهمة، وأظهرت نقاط مهمة بخصوص فهمنا للصداقة مثل وجودها، أو غيابها ودرجة وجودها. كما أن اهتمام الأطفال بأنشطة تكوين الصداقة، أظهر اهتمام ملحوظ بتكوين أصدقاء عن طريق إظهار تعاطف شديد في درجة اهتمامهم بالصور والألعاب.

٢. المجموعة الثانية

أظهرت نتائج الملاحظة والمقابلة للمجموعة الثانية:

• قبل التدخل

الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر في هذه المجموعة يتلقون خدمات تعليمية في المركز، بعض الأطفال ملتحقون بالمركز لكي يتم تعديل سلوكهم وخاصة من ناحية اللغة التي يستخدمونها. فأحد الآباء لا يرغب مطلقاً في أن يتحدث ابنه بهذه اللغة ويطلب أن يتحدث طفله باللغة العامية، كما أنه لا يرغب في أن يلحقه

بالمدرسة لخوفه من سخرية الأطفال غير ذوي الإعاقة منه. أحد الأطفال يذهب إلى المدرسة ولكنه يظهر سلوكيات عدائية فيها. السبب وراء عدوانيته أن المعلمة في فصله تريده أن يجلس في مكان لا يريد هو الجلوس فيه، فيبدأ بضرب زملاؤه ومضايقتهم. كما أن بعضهم يميل إلى الاقتراب والتفاعل مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ويجلسون بجانبهم في المدرسة.

بعض الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر يمكنهم الاعتماد على أنفسهم وفهم التعليمات واستيعابها ولديهم ذاكرة بصرية جيدة والقدرة على التواصل البصري واللفظي. بالنسبة للسلوكيات النمطية التكرارية فتمثلت في الإصرار على شراء علبتين تونة عند الذهاب إلى المتجر، أو مشاهدة كارتون بعينه في كل مرة، أو ترديد كلمات بعينها مثل "تلفزيون، تلفزيون"، أو ترديد جمل قصيرة بعينها. بالنسبة لسلوكيات الصداقة، الأطفال منعزلون ووحيدون ولا يتفاعلون مع الآخرين ويشعرون بالود والألفة مع معلمهم، ويستجيبون للتعليمات ويعملون بمفردهم. سلوكيات الصداقة لا يمكن التعرف عليها في بيئة منعزلة حيث أن الأطفال يعملون بمفردهم في المركز دون الاختلاط بالأطفال الآخرين، ولذلك تم تجميع معلومات من أولياء الأمور عن سلوكيات الصداقة في المدرسة، أو في محيط المنزل وأظهرت استجاباتهم عدم وجود صديق مفضل وقصور في تكوين الصداقات.

• بعد التدخل

استطاع الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر اكتساب بعض الأصدقاء وتكوينهم وتبادل الخبرات الاجتماعية معهم عبر الوقت. كما أنهم يمتلكون بعض الوسائل لتكوين الصداقة وقادرين على التعرف على الفرق بين الوقت الذي ليس لديهم فيه أصدقاء والوقت الذي لديهم فيه أصدقاء كما يعكس ذلك أيضا قدرتهم على فهم العلاقات الاجتماعية. كما أن الأطفال استطاعوا أن يطوروا بعض الوعي بقوة ودرجة الصداقة. عندما ينظرون إلى صور أصدقائهم يشعرون بالفرحة تجاه صور معينة دون غيرها وينظرون إليها لفترة أطول من غيرها. بالرغم من أن الأطفال لم يكونوا بعد صديق مفضل بالمعنى المعروف لكنهم بدأوا في تكوينه. اتفقت هذه النتائج مع دراسة Kuo, et al. (2013) والتي توصلت إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قادرين على تسمية أقرب الأصدقاء والتعرف عليهم.

أظهر الأطفال من ذوي أسبرجر في هذا البحث دافعية لتكوين أصدقاء واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Calder, et al. (2012) حيث أشار إلى أنه تتوافر لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد دافعية لتكوين أصدقاء، أخبر بها الآباء والمعلمين أثناء توضيح طبيعة الصداقة بين العاديين واضطراب طيف التوحد. من خلال الملاحظات والمقابلات قبل وبعد التدخل اتضح أن الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر تولدت لديهم رغبة في الحصول على الأصدقاء والاندماج في تفاعلات الصداقة.

وللتعرف على طبيعة الصداقة لدى الأطفال من ذوي متلازمة أسبرجر، فإنه ظهرت سلوكيات فارقة في سلوكهم الاجتماعي بالنسبة لزملائهم الآخرين، حيث أصبحوا أكثر تعبيراً أثناء وجودهم مع أصدقائهم يبتسمون وينظرون إلى بعضهم البعض أكثر من غير الأصدقاء، ظهر هذا السلوك في دراسة Berke, (1994). كما أن الأطفال اندمجوا إلى حد ما مع العاديين في الأنشطة المختلفة، وبدأوا اللعب معهم، وعندما يأتون في المرات التالية، يحاولون البدء في إنشاء محادثات بينهم كما يحاول العاديين اللعب معهم ومساعدتهم.

وأخيراً: من أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث والتي استندت على التحليل الكمي والكيفي للبيانات، هي قدرة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على تكوين أصدقاء وأن ذلك قد يكون سبباً في تحسين تفاعلاتهم الاجتماعية إذا أتيح لهم الوقت الكافي والخبرات التربوية المناسبة والأنشطة والأدوات المناسبة والوعي لدى من يتعاملون معهم على أهمية الصداقة وتكوين أصدقاء لهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن إقتراح بعض التوصيات التي قد تؤدي إلى تحسين الخدمات المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد وهي كالتالي:

- (١) تشجيع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد على التوجه نحو الأطفال غير ذوي الإعاقة والعكس بالعكس، حيث أنه من الممكن أن يكون طفل التوحد يرغب في تكوين أصدقاء ولكنه لا يطلب ذلك.

- (٢) إيجاد إهتمامات مشتركة بينهم وبين العاديين، أو الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه من السهل أن يتحدث معهم في شئ مشترك كلا منهما يحبه مثل السينما، الرياضة، الموسيقى، الكتب وعروض التلفزيون، الألعاب وغيرها.
- (٣) توجيه الأطفال غير ذوي الإعاقة وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة على قبولهم عند توجيههم نحوهم والصبر عليهم وتوعيتهم بأن الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد من الممكن أن يأخذ وقت في الاستجابة للآرين، ولا يعني ذلك بالضرورة أنه غير مهتم.
- (٤) التواصل مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بوضوح وبسرعة مناسبة وبحجم صوت مناسب. يفضل استخدام جمل قصيرة للمساعدة على التحدث، كما يفضل التحدث بصورة حرفية ولا يجب استخدام الكلمات والعبارات المضللة.
- (٥) توفير بيئات داعمة لتكوين الصداقات لدى طفل التوحد تراعي الحساسية الحسية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل تجنب الأماكن المزدحمة والضوضاء.
- (٦) توفير تغذية راجعة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد أثناء تكوين أصدقاء، فإذا كان يفعل شيئاً غير مناسب يجب إخباره بلطف مع تعريفه بالشئ الصحيح.

بحوث مستقبلية:

انبثقت من نتائج هذا البحث مجموعة من البحوث المستقبلية على النحو التالي:

- (١) استكمال الدراسة على الأطفال في كلا من المدرسة والمركز باستخدام نفس الأدوات التي زودت بها الباحثة المعلمين واستكشاف أثرها على تكوين الصديق المفضل.
- (٢) عمل دراسة تتبعية لاستكشاف تطور ونمو مفاهيم الصداقة لدى المفحوصين بالدراسة من حيث الجودة والالتزام.
- (٣) عمل دراسة طولية لأحد الأطفال ذو الصداقة الناجحة لاستكشاف مدة الصداقة ومحتواها.

المراجع

- البهي، فؤاد وعبد الرحمن، سعد (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجابري، محمد (٢٠١٤). التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحركات التشخيصية الجديدة. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة : الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
- الحربي، منيرة سعود محمد (٢٠١١). الخصائص الحسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحيديين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين جامعة الخليج العربي.
- الدوسري، خلود علي (٢٠١٠). التفاعل الاجتماعي وعلاقته ببعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي التوحد بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- حسين، محمود والوادي، الزغبى (٢٠١١). أساليب البحث العلمي: مدخل منهجي تطبيقي، الرياض: دار المناهج.
- سالم، أسامة فاروق مصطفى (٢٠١٤). فعالية برنامج ارشاد أسري معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطرابات طيف التوحد. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، ٢٥، (٩٧)، ٩٨-٣١.
- عبدالوارث، دعاء عبده محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مصر، جامعة عين شمس، ٤٠، (١)، ١٥٩-٢٣٠.
- عواد، أحمد والبثوي، نادية صالح (٢٠١٢). فعالية العلاج بالفن في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. مجلة الارشاد النفسي، ٣٠، ٣٠-١.
- محمد، عادل عبدالله وعزت، إيهاب عاطف (٢٠٠٨). فعالية العلاج بالموسيقى للأطفال التوحيديين في تحسين مستوى نموهم اللغوي. الملتقى الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة، ١٣٦-١٥٩.

محمد، عبد الرحمن علي بديوي (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي لدى عينة من التوحدين القابلين للتعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٢ (٥)، ٨٥-٤٢.

محمود، الفرحاتي السيد والطلحي، فاطمة سعيد (٢٠١٧). تشخيص ذاكرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء محكات تشخيص الإصدار الخامس للدليل الإحصائي الأمريكي. *مجلة التربية الخاصة*، ١٨، ٣١٨ - ٣٨٢.

المومني، رندة موسى (٢٠١١). بناء برنامج في التعزيز الرمزي وقياس اثره في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل لدى أطفال التوحد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.

هياجنة، نسرین عبدالله علي (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الجسمي الحركي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.

- Alderson P. (2005) Designing ethical research with children. In: Farrell A., editor. Ethical research with children. Maidenhead, Open University Press: 27-36.
- American Psychiatric Association, (1952). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, (1968). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2nd Edition. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, (1980). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition, Revised. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition. Washington, DC:

- American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Washington, DC.
- Attwood, T. (2007). Social Understanding and Friendships: The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley Press.
- Baker, J. (2006). The social skills picture book for high school & beyond. Arlington, TX: Future Horizons.
- Barnhill, G. (2001). Social attributions and depression in adolescents with Asperger syndrome. Focus on Autism and Other Disabilities, 16, 45–53.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2003). The Friendship Questionnaire: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (5), 509-517.
- Bauminger N. & Kasari C. (2000). Loneliness and friendship in highfunctioning children with autism. *Child Dev*, 71: 447–56.
- Bauminger N., Solomon M., Aviezer A., Heung K., Brown J. et al. (2008) Friendship in high – functioning children with autism spectrum disorder: mixed and non-mixed dyads. *J Autism Dev Disord*, 38: 1211–29.
- Bender L (1947). Childhood schizophrenia: clinical study of one hundred chizophrenic
- Berke L.E. (1994) Child development. London, Allyn and Bacon.
- Kuo M.H., Orsmond G.I., Cohn E.S. & Coster W.J. (2013) Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17: 481–500.
- Baio J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. Morbidity and Mortality Weekly Report, 63(SS02):1–21

- Bigelow B.J. (1977) Children's friendship expectations: a cognitive developmental study. *Child Dev*, 48: 246–53.
- Bolte S. (2014) The power of words: is qualitative research as important as quantitative research in the study of autism? *Autism*, 18: 67–8.
- Boonstra, J. (2005): Conversational styles and personality characteristics in women's close friendships and acquaintancerelationships. Retrived from: <http://arcsl.is.sfu.ca/islandora/object/unbc%3A15740>
- Booth W. & Booth T. (1993) Accentuate the positive: a personal profile of a parent with learning difficulties. *Disabil Handicap Soc*, 8: 377–8.
- Boyden P., Muniz M. & Laxton-Kane M. (2013) Listening to the views of children with intellectual disabilities: an evaluation of an intellectual disability CAMHS service. *J Intellect Disabil*, 17: 51–63.
- Calder L., Hill V. & Pellicano E. (2012) "Sometimes I want to play by myself": understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17: 296–316.
- Cantwell DP, Baker L, Rutter M, Mawhood L (1989) Infantile autism and developmental receptive dysphasia: a comparative follow-up into middle
- Cappadocia M., Weiss J. & Pepler D. (2012) Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 42: 266–77.
- Carrington S., Templeton E. & Papinczak T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 18: 211–8.
- Chakrabarti S, Fombonne E (2001) Pervasive developmental disorders in preschool children. *J Am Med Assoc* 285:3093–3099.
- Chamberlain B., Kasari C. & Rotheram-Fuller E. (2007) Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *J Autism Dev Disord*, 37: 230–42.

- Daniel L.S. & Billingsley B.S. (2010) What boys with an autism spectrum disorder say about establishing and maintaining friendships. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 25: 220–9.
- Devlin, B. & Scherer, S. (2012). Genetic architecture in autism spectrum disorder. *Curr. Opin. Genet. Dev.* 22, 229–237.
- Dunn J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Ehlers S, Gillberg C. The epidemiology of Asperger syndrome. A total population study, *J Child Psychol Psychiatry* 1993;34:1327-50.
- Eisenberg L (2001) The past 50 years of child and adolescent psychiatry: a personal memoir. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 40:743–748
- Factor, D. C., Freeman, N. L., & Kardash, A. (1989). Brief report: A comparison of DSM-III and DSM-III-R criteria for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 637-640.
- Fombonne E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*. 2009;65(6):591–598.
- Frith U (1991) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge, pp 37–92.
- Frith U (2003) *Autism: Explaining the Enigma*. 2nd edn. Blackwell, Oxford
- Gillberg C, Persson E, Grufman M, Themner U. Psychiatric disorders in mildly and severely mentally retarded urban children and adolescents: epidemiological aspects. *Br J Psychiatry* 1986;149:68-74.
- Grandin, T. (2008). *The way I see it: A personal look at Autism & Asperger's*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Grinker, R. R. *Unstrange Minds*. New York: Basic Books, 2007.
- Hawthorne, G & Griffith, P. (2000). The Friendship Scale: Development and properties. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/36962344.pdf>

- Hays, R.B. (1988). Friendship. In S. W. Duck Ed. *Handbook of Personal Relationships* (pp. 391-408). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Hinde R.A. (1979) Towards understanding relationships. New York, Academic Press.
- Hodges E., Boivin M., Vitaro F. & Bukowski W. (1999) The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Dev Psychol*, 35: 94–101.
- Howard B., Cohn E. & Orsmond G.I. (2006) Understanding and negotiating friendships. *Autism*, 10: 619–27.
- Hurley-Geffner C.M. (1995). Friendships between children with and without disabilities. In: Koegel R.L., Kern Koegel L., editors. *Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore: Paul Brookes: 105–25.
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 107–122.
- Kuo M.H., Orsmond G.I., Cohn E.S. & Coster W.J. (2013) Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17: 481–500.
- Lawason, W. (2001). Understanding and working with the spectrum of autism. An insider's view. London: Jessica Kingsley Press.
- Lord, C., & Magill-Evans, J. (1995). Peer interactions of autistic children and adolescents. *Development & Psychopathology*, 7, 611–626.
- Lotter V. Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social Psychiatry*. 1966;1(3):124–135.
- McGee, G. G., Feldman, R. S., & Morrier, M. J. (1997). Benchmarks of social treatment for children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27, 353–364.

- McDonald N. & Messinger D. (2012) Empathic Responding in Toddlers at Risk for an Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 42: 1566–73.
- Miltenberger C. & Charlop M. (2014) Increasing the athletic group play of children with autism. *J Autism Dev Disord*, 44: 41–54.
- Myles, B. S., & Southwick, J. (1999). *Asperger Syndrome and difficult moments: Practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Myles, B. S., Trautman, M., & Schelvan, R. (2004). *Asperger Syndrome and the hidden curriculum: Practical solutions for understanding unwritten social situations*. Shawnee Mission, KS; Autism Asperger Publishing Company.
- Obrusnikova I. & Dillon S.R. (2011) Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. *Adapt Phys Activ Q*, 28: 113–31.
- Petrina N., Carter M. & Stephenson J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: a systematic review. *Res Autism Spectr Disord*, 8: 111–26.
- Penney S.C. (2013) Qualitative investigation of school-related issues affecting individuals diagnosed with autism spectrum disorder and co-occurring anxiety and/or depression. *Autism Insights*, 5: 75–93.
- Potter, C. (2014). ‘I didn’t used to have much friends’: exploring the friendship concepts and capabilities of a boy with autism and severe learning disabilities *British Journal of Learning Disabilities*, 43, 208–218.
- Pratt, C. (1995). Peer support programs. *The Reporter*, 1(1), 5.
- Rice CE, Rosanoff M, Dawson G, Durkin MS, Croen LA, Singer A, Yeargin-Allsopp M. Evaluating changes in the prevalence of the autism spectrum disorders (ASDs) *Public Health Reviews*. 2013;34(2):1–22.
- Rossetti Z.S. (2011) “That’s how we do it”: friendship work between high school students with and without autism or developmental disability. *Res Pract Persons Severe Disabl*, 36: 23–33.

- Rutter M. & Rutter M. (1992) Developing minds. London, Penguin. Schizophr 1:33–47.
- Schopler E, Rutter M, Chess S (1979). Editorial: change of scope and title. J Autism Develop Dis 9:1–10.
- Scoffier, S; Maiano, C. & D'arripe-Longueville, F. (2009). Factor Validity and reliability of the Sport Friendship Quality Scale in a French adolescent sample. *Int. J. Sport Psychol.*, 2009; 40: 324-350.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 1–130.
- Solomon M., Bauminger N. & Rogers S.J. (2011) Abstract reasoning and friendship in high functioning preadolescents with Autism Spectrum Disorders. J Autism Dev Disord, 41: 32–43.
- South, M.; Ozonoff, S. & McMahon, M. (2005). Repetitive Behavior Profiles in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (2), 58-145.
- Spivey, B. (2009) Helping the Child with Autism Build Peer Relationships and Friendship. Retrieved from: www.superduperinc.com/.../195_HelpingClassroomPeersUnderstand
- Teachman G. & Gibson B.E. (2013) Children and youth with disabilities: innovative methods for single qualitative interviews. *Qual Health Res*, 23: 264–74.
- Webster A. & Carter M. (2013). Mutual liking, enjoyment, and shared interactions in the children with autism closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive school settings. *Phys Disabil*, 25: 373–93.
- Williams, K. (2001). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 36, 287–292.
- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and Associated abnormalities in children: epidemiology and classification. J Autism Develop Dis 9:11–29.

- Wing L. The definition and prevalence of autism: a review. *European Child and Adolescent Psychiatry* 1993;2:61-74.
- Witkow M.R. & Fuligni A.J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *J Res Adolesc*, 20: 631-50.
- Wolff, S. (2004). The History of Autism. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 13: 201-208.

**استخدام الفيسبوك وعلاقته بالسعادة النفسية
لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية
(دراسة سيكومترية - كلنيكية)**

د . سماح صالح محمود محمد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية — جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وتحقيقاً لهذا الهدف أجري البحث على عينة قوامها (٨٥) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية بجامعات القاهرة، وعين شمس، وطنطا، والزقازيق، والمنصورة، من مستخدمي الفيسبوك، وتراوحت أعمارهم بين (١٩ - ٢٣) عاماً، وتم تطبيق مقياسي استخدام الفيسبوك، والسعادة النفسية. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، عدم وجود علاقة بين عدد الأصدقاء على الفيسبوك ودرجة السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، ويوجد فروق دالة إحصائية بين نوعية تحديث الفيسبوك (إيجابي - سلبي) ودرجة السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية لصالح التحديث الإيجابي، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين شدة الإعاقة البصرية (جزئية - كلية) والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وتختلف ديناميات الشخصية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية باختلاف درجة السعادة النفسية (كما أشارت الدراسة الكليكية).

كلمات مفتاحية: استخدام الفيسبوك - السعادة النفسية - ذوي الإعاقة البصرية.

Using Facebook Relationship With Wellbeing In University Students With Visual Impairment Psychometric Clinical

Abstract:

The current study aims to identify the relationship between Facebook usage and well-being in university students with visual impairment. Its conducted on a sample consisted of 85 university students with visual impairments at the Faculty of Arts and Sciences House, Cairo, Ein Shams and Tanta, Al-Zagazig and Mansoura Universities, who have an account on Facebook, and whose age ranges from (19 – 23) years, after conducting Facebook usage scale, and well-being scale. The study results showed that there is no significant statistically relationship between Facebook usage and well-being in visually impaired university students, there is no significant statistically relationship between the number of friends on Facebook and the degree of well-being in visually impaired university students, there is significant statistically differences between the quality of Facebook update (positive – negative) and the degree of well-being in visually impaired university students favoring positive update, there are no significant statistically differences between visual impairment degree (partial & total) and well-being in visually impaired university students, and that the personality dynamics in university students with visual impairment vary according to well-being degree (as confirmed in the clinical study).

Keywords: Facebook Usage – Well-being- Visual Impairment

مقدمة البحث:

لقد ظهر موقع الفيسبوك ضمن المواقع الاجتماعية الأكثر شهرة في العالم، ويشير اسمه إلى دفتر ورقي يحمل صور ومعلومات لأفراد المجموعات، ويتيح لمستخدميه التعرف مع بعضهم البعض وتصفح دفاتر بعضهم البعض، كما يستخدمه الطلبة للبحث عن المعارف والمعلومات المتصلة بتخصصاتهم، وأحياناً لمناقشة المحاضرات اليومية والتواصل مع جماعات ذات اهتمام مشترك للتعمق ومعرفة العالم من حولهم (الرسول، والعنيزي، ٢٠١٣، ص ٣٥٨).

وطبقاً لدليل الشبكة العالمية فقد ظل الفيسبوك على قمة الشبكة الاجتماعية العالمية، حيث وجد أن أكثر من نصف مستخدمي الانترنت يتواصلون على الموقع مرة واحدة في الشهر على الأقل ومن الناحية الإحصائية فإن الفيسبوك يستخدمه ٧٠٠ مليون مستخدم نشط تقريباً في جميع أنحاء العالم، Ramayah, Jafar, (2013, p.788). وفي مصر بلغ عدد المستخدمين لموقع الفيسبوك عام ٢٠١٠ م حوالي ثلاثة ونصف مليون شخص أي بنسبة (٤٥٪) من إجمالي عدد السكان، بينما عدد المستخدمين العرب له يصل إلى (١٥) مليون مستخدم (حبيب، ٢٠١٥، ص ٥٢٤). ويرجع هذا الإقبال الشديد على استخدام الفيسبوك كونه من المؤثرات بالغة الأهمية في حياة البشر والذي يستخدم تحت تأثير دوافع متباينة لتحقيق أغراض متعددة، ولذلك فقد احتل مكانة متميزة بين برامج التواصل الاجتماعي لدرجة يكاد يجزم فيها البعض أنه لا غنى عن استخدامه لكافة شرائح المجتمع. فهو موقعاً افتراضياً تجاوز مستخدميه سبل التواصل التقليدية واستبدلت بسبل التواصل الحديثة عبر الرسائل والمحادثات التي منحت فرصة كبيرة لتبادل الخبرات ومناقشة الآراء والأفكار.

وعلى الرغم من تنوع الأهداف التي تكمن خلف استخدام الفيسبوك فقد رأى Kim, & Roselyn, (2011)، أنه ما كان ليحقق الزواج الذي يحظى به حالياً لو لم يكن في إمكانه أن يزود مستخدميه بالبهجة والسعادة النفسية. إذ أنها تمثل انفعلاً إيجابياً يوصف بكلمات إيجابية؛ مثل: الرضا، والرفاهية، والاستمتاع بالحياة، والقناعة، وحب الحياة، والتي يحتاج إليها الفرد لكي يحيا حياة سوية بعيدة عن القلق والتوتر والصراع النفسي، ولذلك أصبحت الحاجة إلى السعادة النفسية من أهم الحاجات المهمة في حياة كل الأفراد باختلاف أجناسهم وفئاتهم العمرية.

وإذا كان الأفراد المبصرين بحاجة للتمتع بقدر من السعادة النفسية؛ فإن حاجة ذوي الإعاقة البصرية لتلك السعادة أكبر خاصة طلاب الجامعة منهم، وذلك لما يسببه فقدان البصر من انفعالات نفسية سلبية قد تصل بصاحبها إلى درجات مرتفعة من الاكتئاب، والتوتر، والقلق. وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات التي تناولت موضوع السعادة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية من طلاب الجامعة كدراسة كل من Datta&Halder (2012); Pinquart&Jense (2011)، التي أشارت نتائجهما إلى انخفاض مستوى السعادة النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بأقرانهم المبصرين، وكذلك دراسة Kef & Dekovic (2004) التي أثبتت حاجة المراهقين المكفوفين إلى المزيد من السعادة النفسية.

ومع تعدد مصادر البحث عن السعادة النفسية فقد احتل الفيسبوك مكانة كبيرة بين تلك المصادر وخاصة لدى طلاب الجامعة، حيث أشارت دراسة Ziv & Kiasi (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية، كما دعمت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام الفيسبوك لدى الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية اللازمة لتطوير رأس المال الاجتماعي والثقة من خلال الاتصالات التقليدية.

وفي السياق نفسه، وتدعيماً للدور الذي يلعبه استخدام الفيسبوك في الشعور بالسعادة النفسية جاءت دراسة كل من Zeeshan & AslamKim (2013) & Roselyn (2011) لتؤكد على العلاقة الإيجابية بينهما.

وبالرغم مما أشارت إليه نتائج تلك الدراسات من وجود علاقة إيجابية بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية؛ إلا أنه قد وجدت دراسات أخرى أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين كلا المتغيرين كدراسة Kross Verduyn, Demiralp, Park, Seungjae, & Lin (2013); Verduyn, Lee, Shablack, & Orvell, (2015);

وعلى نحو مختلف أشارت دراسة Liu & Ping (2015) إلى عدم وجود تأثير مباشر بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية، ولكنه قد يمكن مستخدميهم من الحصول على المساعدة الاجتماعية الإلكترونية التي قد تفيدهم في حياتهم الواقعية.

ومن العرض السابق يتضح وجود اختلاف بين نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة؛ ولذلك يسعى البحث الحالي للوقوف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

مشكلة البحث:

تأسيساً على ما سبق عرضه في مقدمة البحث يتضح وجود تباين بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين استخدام الفيسبوك والشعور بالسعادة النفسية، فقد اتفقت دراسة كل من (Kim & Roselyn, 2011) و (Zeeshan & Aslam, 2013) على وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين، في حين أشارت دراسة (Verduyn et al., 2015) إلى أن الفيسبوك ما هو إلا مضیعة للوقت وإنهاك للذهن ومقوض للشعور بالسعادة النفسية، ولذلك فقد رأت الباحثة أن هذا التعارض في الحكم على تأثير الفيسبوك على السعادة النفسية هو الدافع الرئيس لإجراء البحث الحالي للوقوف على الدور الحقيقي للفيسبوك في علاقته بالسعادة النفسية لدى شباب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

هذا بالإضافة إلى عدم وجود دراسة عربية بحثت في العلاقة بين استخدام الفيسبوك والشعور بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؛ مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث بالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- (١) هل توجد علاقة بين استخدام الفيسبوك والشعور بالسعادة النفسية لدى مستخدميهم من طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
- (٢) هل توجد علاقة بين عدد الأصدقاء على صفحة الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
- (٣) هل توجد فروق بين درجات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في السعادة النفسية وفقاً لنوع التحديث على صفحة الفيسبوك (إيجابي - سلبي)؟
- (٤) هل توجد فروق بين درجات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في السعادة النفسية وفقاً لشدة الإعاقة (كلية - جزئية)؟

- (٥) هل تتصف شخصية طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين - ضعاف البصر) منخفضي السعادة النفسية بدinاميات شخصية مميزة لهما؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يلي:

- (١) العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
- (٢) العلاقة بين عدد الأصدقاء على صفحة الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
- (٣) الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في السعادة النفسية وفقاً لنوع التحديث على صفحة الفيسبوك (إيجابي - سلبي).
- (٤) الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في السعادة النفسية وفقاً لشدة الإعاقة (كلية - جزئية).
- (٥) ديناميات الشخصية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين - ضعاف البصر) ذوي مستوى السعادة النفسية المنخفضة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في تناوله لبعض المتغيرات التي لم تنل القدر الكافي من الاهتمام - في حدود إطلاع الباحثة - على نطاق الدراسات العربية في مجال الصحة النفسية وهي استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

أما من الناحية التطبيقية فيمكن أن يستفيد الباحثون من نتائج هذا البحث في وضع برنامجاً لتنمية السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك التنبؤ بعمل برنامجاً لتعليم ذوي الإعاقة البصرية كيفية استخدام الفيسبوك.

كما أنه يقدم مقاييس حديثة يمكن أن تفيد المتخصصين في المجال مثل مقياس استخدام الفيسبوك، ومقياس السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

محددات البحث:

تتمثل محدثات البحث في:

- (١) **المحددات البشرية:** تكونت العينة من (٨٥) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة البصرية، ممن تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٣) عاماً، وبمتوسط عمري (٢١) عام.
- (٢) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق الأدوات في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م.
- (٣) **المحددات المكانية:** طبقت الأدوات بكلية الآداب ودار العلوم بالجامعات المصرية (الزقازيق - المنصورة - طنطا - عين شمس - القاهرة).

مصطلحات البحث الإجرائية:

- (١) **استخدام الفيسبوك:** يعرف إجرائياً بأنه: «كثافة استخدام طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية لموقع الفيسبوك من أجل التواصل مع الأصدقاء ومشاركتهم بعض المنشورات وإجراء المحادثات العامة والخاصة ولقضاء وقت فراغهم مما يدعم لديهم النوايا المستقبلية لمواصلة استخدامه».
- (٢) **السعادة النفسية:** تعرف إجرائياً بأنها «تمتع طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية بتقبلهم لذواتهم وللآخرين وإقبالهم على الحياة وحسن التفاعل مع المحيطين».
- (٣) **ذوي الإعاقة البصرية:** هم فاقد القدرة على الإبصار للدرجة التي ينتج عنها مشكلات بصرية تحول دون إنجازهم لأي مهمة تحتاج لاستخدام العيون، وينقسم المعاقين بصرياً إلى مكفوفين وضعاف البصر (Parveen & Khan, 2016, 178).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: استخدام الفيسبوك لدى ذوي الإعاقة البصرية

لقد حقق الفيسبوك تقدماً هائلاً ملفتاً للنظر كأحد أهم مواقع التواصل الاجتماعي وذلك منذ ظهوره لأول مرة عام ٢٠٠٤م، وقد لوحظ أنه من بين (٥٠٠) مليون مستخدم نشط لفيسبوك يشكل المستخدمون ممن هم في عمر طلبة الجامعة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٥) عاماً أكبر مجموعة عمرية تمثل حوالي (٣٠٪) تقريباً من إجمالي مستخدمي الفيسبوك، كما لوحظ أن المستخدمين من عمر طلبة الجامعة يخصصون حوالي (٢٨) دقيقة يومياً للفيسبوك ويدمجونه بشكل وثيق في حياتهم اليومية (Kim, & Roselyn, 2011, p. 359).

ويرجع هذا الإقبال الملحوظ على موقع الفيسبوك كونها أحد المداخل الإرشادية الواعدة لخفض الخجل من خلال ما يوفره لمستخدميه من عوالم افتراضية بعيداً عن محاصرة الشخص الخجول من قبل المحيطين به الذين يتفحصون وجهه وملامحه. يضاف إلى ذلك عدم الكشف عن الأسماء الحقيقية وانخفاض مشاعر الإشفاق من الرفض والصد من قبل الطرف الآخر مما يحد من مشاعر الخجل (الشافعي، ٢١٠، ص ٤٤١).

كما أن الفيسبوك يتيح فرصة المشاركة في تقديم الذات وتحديثات الحالة وإدارة ألبوم الصور وإرسال الرسائل وإقامة صداقات جديدة وسريعة، تلك الصداقات التي لا يتطلب إقامتها جهداً كبيراً ولا تستلزم التعلق القوي أو الارتباطات الوثيقة ومع ذلك فهي تمكن المستخدمين من تذكيرهم بارتباطاتهم الاجتماعية مما يدخل البهجة والسعادة عليهم ويعزز من احترامهم لذواتهم، فقد أظهرت دراسة (Liu, Tov, Kosinski, & Stillwell, 2015) أن استخدام الفيسبوك يمكن مستخدميهم من الحصول على المساعدة الاجتماعية الإلكترونية التي قد تفيدهم في حياتهم الواقعية كالحصول على بعض الهدايا الإلكترونية التي تعبر عن الدفء من الآخرين دون تكبد أي تكاليف مما يجعل الأصدقاء يشعرون بالقرب فتتسع بينهم شبكة العلاقات الاجتماعية.

ونظراً لما يتسم به موقع الفيسبوك من مميزات فقد أصبح استخدامه أمراً مهماً وضرورة من ضرورات الحياة العصرية لكافة شرائح المجتمع بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي الإعاقة البصرية، تلك الفئة التي حرمت من الاستكشاف البصري للبيئة المحيطة بهم، فعجزت عن التعامل المرئي مع مكونات بيئتهم المادية وقلت لديهم فرص التفاعل الوجداني، مما أصابها بالشعور بالانقص وسط مجتمع المبصرين. ولذلك فقد لجأ الكثيرون من ذوي الإعاقة البصرية إلى إنشاء صفحة خاصة بهم على الفيسبوك أملاً في الاندماج في مجتمع المبصرين وقضاء لأوقات فراغهم بحثاً عن الرفاهة والسعادة النفسية.

لقد تمكن ذوي الإعاقة البصرية في استخدامهم للفيسبوك من الحصول على معلومات محددة حول موضوعات مهمة والتعرف على أهم الأخبار والأحداث الجارية، ومشاركة الصور والأفلام والنكات والوثائق المختلفة مع الآخرين، وكذلك في البحث عن وظائف تخص إعاقتهم. وقد حرص بعض المستخدمين من ذوي الإعاقة البصرية على الابتعاد تماماً عن طرح أي سؤال أو تناول أية معلومات تخص فقدان البصر واعتبروا كفاً البصر أمر خاص بهم وحدهم معللين ذلك بعدم ثقتهم في البيئة الافتراضية التي يتعاملون معها؛ بالإضافة إلى خوفهم من ألا تلقى استفساراتهم استجابة من أصدقائهم المبصرين وحتى لا يشعرون بأنهم عالية عليهم.

وحول الكيفية التي يستخدم بها ذوي الإعاقة البصرية صفحة الفيسبوك فقد أجرى (Wu&Adamic 2015) دراسة اهتمت فيها بالتعرف على كل ما يخص استخدام ذوي الإعاقة البصرية للفيسبوك واعتمدوا في دراستهم على عدد كبير جداً من المستخدمين والذي قدر بحوالي (٥٠) مليون مشترك ذي إعاقة بصرية من مختلف الأماكن، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٠- أكثر من ٤٠ عام) واشتملت على الجنسين (٦٤,٤٧٪) إناث، (٨,٥١٪) ذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى اهتمام مستخدمي الفيسبوك من ذوي الإعاقة البصرية بمشاركة المنشورات وتسجيل الإعجاب وكتابة التعليقات وتحميل الصور، وحول ما يخص المحتوى فقد رفض البعض كتابة أي بيانات تتعلق بالإعاقة في حين استمتع البعض الآخر بذلك للحصول على المساندة الانفعالية والاجتماعية.

ولذلك يعد الفيسبوك من أهم وأفضل البرامج لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما أكدته دراسة Vashistha, Cutrell, Dell, & Anderson, (2015) التي هدفت إلى التعرف على أكثر برامج التواصل الاجتماعي (الفيسبوك- الواتس- التويتر) استخداماً لدى المكفوفين منخفضي الدخل في الهند في المناطق الريفية وشبه الحضرية، وكذلك التعرف على أهم الفوائد التي حصل عليها المكفوفين من استخدامهم لتلك البرامج وتقييم جوانب القوة والضعف لها. والتي أجريت على عينة قوامها (٥٣) كفيلاً ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣- ٣٠) عاماً واستخدمت الطرق المنهجية القائمة على المقابلات والملاحظات، وأشارت الدراسة في نتائجها إلى أن الفيسبوك كان أكثر برامج التواصل الاجتماعي استخداماً والذي استخدم لغرض توسيع دائرة التواصل الاجتماعي والترفيه النفسي والحصول على القبول الاجتماعي من المبصرين، في حين أتى الواتس أب في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام حيث يمكنهم من تبادل الرسائل الصوتية، أما التويتر فقد كان أقل استخداماً للمشاركين في الدراسة.

كما أقر أحد المشاركين بمدى الفائدة التي تعود عليه من استخدامه للفيسبوك خاصة فيما يتعلق بالتواصل الاجتماعي مع أصدقائه ومحبيه ممن يقنطون دوماً بعيدة عنهم فقد كانوا يتواصلون معهم هاتفياً لمدة ٤-٥ دقائق فقط وبتكلفة باهظة في المناسبات فقط، ولكن مع وجود الفيسبوك فقد أتاحت لهم فرصة الحوار والنقاش غير المكلف بصورة أفضل ولمدة أطول. كما أقر البعض الآخر باستخدامه في الحصول على معلومات مهمة والبحث عن وظائف تناسب إعاقاتهم والوعي بأهم الأحداث الجارية وكذلك مشاركة الأصدقاء لبعض الصور والأفلام والنكات والوثائق المختلفة.

وعلى الرغم مما قدمه الفيسبوك من فوائد عدة لمستخدميه من المكفوفين؛ إلا أنه وجدت بعض التحديات التي قد تعوقهم عن استخدامه بشكل جيد، فقد كشفت دراسة Voykinska, Azenkot, Wu, & Leshed, (2016) عن انتشار الصور بدون وصف كامل لها، وللتغلب على هذه المشكلة قاموا بتطوير استراتيجيات إبداعية تشمل استخدام مجموعة متنوعة من الطرق المنهجية للوصول إلى خصائص SNS (فتح موقع الهاتف المحمول على متصفح الكمبيوتر

المكتبي) والاستدلال على محتوى الصورة من خلال المؤشرات السياقية والتفاعلات الاجتماعية، وعندما فشلت الاستراتيجية طلب المشاركون المساعدة من الأصدقاء الموثوق فيهم.

كما أشارت دراسة (Vashistha et al., 2015) إلى صعوبة فهم مستخدمي الفيسبوك من ذوي الإعاقة البصرية لصوت قارئ الشاشة فهو أقرب ما يكون للإنسان الآلي وذلك كونه أحادي البعد، مما جعلهم يفضلون الاستماع إلى الرسائل بصوت المرسلين كونها أفضل بالنسبة لهم من الناحية الوظيفية واعتبروا هذه الخاصية بمثابة الشمعة المضاءة في الظلام لأنها أفضل بكثير من صوت برمجيات شاشة القراءة JAWS التي وصفوها بأنها تخلو من الانفعالات كونها خاصة بالإنسان الآلي.

وعلى الرغم من استخدام غالبية ذوي الإعاقة البصرية للفيسبوك، إلا أنه قد تباينت طريقة الاستخدام ودرجة الاستفادة ومدى الكفاءة في استخدام الفيسبوك بين الأفراد ذوي الإعاقة البصرية وفقاً لشدة الفقد البصري، فقد وجد أن المكفوفين يستخدمون الفيسبوك باستخدام قراءة الشاشة أو مكبرات الشاشة على الهاتف وبرامج الكمبيوتر المكتبي وعلى الجانب الآخر وجد أن مستخدمي الفيسبوك من ضعاف البصر قد شاركوا الوظائف الرئيسة للفيسبوك بمنتهى النشاط مثل المستخدمين المكفوفين باختلاف فروق ضئيلة بينهم لصالح المكفوفين (Voykinska et al., 2016, p. 1585).

ثانياً: السعادة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية

اهتم علم النفس منذ نشأته الأولى بتناول الكثير من جوانب البؤس والشقاء في حياة البشر وركز في معظم دراساته على الأمراض النفسية والعصبية التي تعصف بكيان الفرد وتحوله من شخص سوي إلى مجرد كتلة من الأحزان والآلام التي قد تدفع به إلى الانتحار للهروب من حياته البائسة. إلى أن ظهر علم النفس الإيجابي في الآونة الأخيرة على يد سليجمان (٢٠٠٣) والذي بدأ يهتم بالجوانب المشرقة في حياة الفرد كالتفاؤل والأمل والتسامح والصمود والسعادة النفسية والطمأنينة النفسية وغيرها من المفاهيم الإيجابية التي تجعل من صاحبها شخصاً سعيداً قادراً على الحياة والاستمتاع بها.

ويرى سيلجمان Selgman أن المعنى الدلالي لفهوم السعادة يوحي دائماً بالعديد من التعبيرات والمشاعر الإيجابية التي يشعر بها الفرد مثل الفرح، البهجة، السرور، والانتعاش... إلخ، وجميعها يشير إلى معنى المزاج السار (في علوان، ٢٠١٦، ص ٨).

وتعرف السعادة النفسية بأنها مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس شعور الفرد بالاستقلالية، والتحكم الذاتي، والنمو الشخصي، وتقبل الذات، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والشعور بقيمة الحياة ومعناها، ورضا الفرد عن حياته بشكل عام (عبدالرحمن، ٢٠١٢، ص ١٤٢).

وينبغي على الفرد أن يدرك أن السعادة والشقاء لا يمكن أن يترافقا معاً إلا لفترة بسيطة جداً (انطلاقاً من الفهم الفلسفي القائم على قانون وحدة وصراع الأضداد)، ثم ما يلبث أن يسيطر على الفرد حالة السعادة أو الشقاء. إنهما استجابتان متعارضتان لا يمكن أن يتعايشا معاً. ويمتلك الفرد استعداداً عاماً للسعادة وللشقاء، وهما كامنان في كل فرد ولكن بدرجات متفاوتة، فالسعادة إذن استجابة لا يمكن الحكم عليها بأنها موجودة أو غائبة، ودائماً ما توجد بدرجات متفاوتة لدى أفراد مختلفين ضمن مواقف متباينة (حسن، ٢٠١٥، ص ٦٦٢).

والسعادة من المنظور الفلسفي عند معظم الفلاسفة اليونان يرتبط بماهية الخير الإنساني، فقد ذهب سقراط وأفلاطون إلى أن الخير هو السعادة، وخير الإنسان في تحقيق الفضيلة، فبالنسبة لسقراط رأى أن الغاية العليا للأخلاق هي تحقيق السعادة التي تقوم على سيطرة العقل على جوامح الشهوة ونوازع الهوى. كذلك ذهب أفلاطون إلى أن السعادة هي الغاية العظمى للأخلاق، وأن السعادة تتحقق بتحقيق العدالة بين قوى النفس الثلاثية: العاقلة، والشهوانية، والأخلاقية (علوان، ٢٠١٦، ص ٣).

ومن المنظور الوجودي فقد ذكرت رضوان (٢٠١٥) أن السعادة كامنة في مصادرها وهي المال والثروة والمعتقدات الدينية للفرد وإشباع حاجاته الأولية- الأمر الذي يجعله يشعر بالفرح والبهجة وحياة إنسانية أفضل بالإضافة إلى الشعور بمعنى الحياة.

أما السعادة من المنظور الديني فتربط بإتباع التعاليم الدينية التي يظهر أثرها في شعور المرء بطيب الحال والطمأنينة والراحة والسلام الداخلي والخارجي. ومن المنظور النفسي تعني رضا الفرد عن ذاته وتقبله لها وقناعته بحاله، ومن المنظور الاجتماعي تشير إلى سعادة الفرد في علاقاته بمن حوله، تلك العلاقات التي تشعره بوجوده وتكسبه الشعور بالأمان والسعادة.

وترى عبدالوهاب (٢٠٠٦) أن السعادة تصنف إلى ثلاثة أنواع وهي:

— **السعادة الذاتية Subjective Well-being**: وهي الشعور الذاتي بالسعادة وتطور حول كيف يكون الفرد سعيداً؟، وكيف يكون راضياً عن حياته؟، وتعكس السعادة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والأدوار النفسية الاجتماعية التي تعتبر أبعاداً ضرورية للصحة النفسية.

— **السعادة النفسية Psychological Well-being**: تتميز عن السعادة الذاتية بأنها تزيد عنها بتعلقها وارتباطها بالإيجابية والصحة النفسية الجيدة، مثل القدرة على متابعة الأهداف ذات المغزى، ونمو وتطور وإقامة روابط جيدة مع الآخرين.

— **السعادة الموضوعية Objective Well-being**: تتضمن خمسة أنواع هي: السعادة المادية والصحة والنمو والنشاط والسعادة الاجتماعية الانفعالية.

كما صنفت أيضاً إلى السعادة الشخصية التي تتمثل في رضا الفرد عن ذاته بشكل عام، والسعادة الاجتماعية التي تتضح في رضاه عن علاقته بالآخرين وتمسكه بقيم وعادات المجتمع، والسعادة المهنية التي تظهر في نجاحه في عمله وبلوغه أعلى المستويات وطموحه نحو تحقيق المزيد من التقدم في عمله، والسعادة الأسرية التي تتمثل في الشعور بطيب الحال والوفاق بين الزوجين ونجاحهم في تربية أبنائهم تربية صالحة.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للسعادة النفسية وقد اهتمت الباحثة بذكر بعض منها كما يلي:

(١) النظرية التبادلية Reciprocity theory

أشارت رضوان (٢٠١٥) إلى أن مضمون هذه النظرية قائم على رؤية العلاقات بين الأشخاص. تلك العلاقة القائمة على تبادل المنفعة، فحينما يجد الفرد أن علاقاته مع الآخر تحقق له ربحاً فإنه يشعر بالسعادة، والعكس من ذلك ما لم تحقق له ربحاً، كما افترضت هذه النظرية أن العلاقة بين الأفراد تتكون من تفاعل بين شخصين يتبادلون المكافآت كل مع الآخر، وأن استمرار هذه العلاقة أو دحضها متوقف على قيمة تلك المكافأة سواء كانت مادية أو معنوية، وهنا يتوقف شعور الفرد بالسعادة على مدى شعوره داخل العلاقة التبادلية بالرضا والطمأنينة والأمن.

(٢) النظرية المعرفية Cognitive theory

السعادة حسب وجهة النظر المعرفية تأتي من وجهة نظرة الفرد لحياته وتقييمه لها، وهذه النظرة قد تكون من القمة إلى القاع، فالفرد الذي يعبر عن وجهة نظر متفائلة نتيجة تراكم الخبرات الإيجابية في حياته فإنه يحكم على حياته بأنها سعيدة، وقد تأتي السعادة من القاع إلى القمة فيتفاعل الفرد مع أحداث الحياة من خلال سمات شخصيته الإيجابية؛ كالثقة في النفس، ووجهة الضبط وتقدير الذات، كل ذلك يوجه حكم الفرد على حياته بأنها سعيدة (العبيدي، ٢٠١٥، ص ١٨٧).

(٣) النظرية السلوكية Behavioral theory

هذه النظرية تفترض تحقق السعادة النفسية إذا نجح الفرد في تعديل أنماط سلوكه في ضوء معطيات البيئة، ومن ثم فالسعادة هنا تفسر في ضوء العلاقة القائمة بين المحددات البيئية والعوامل الشخصية للفرد، فإذا تمكن الفرد من إحداث التوازن بين متطلبات البيئة إلى يعيش فيها وبين قدرته على التحكم بسلوكه وتعديله بما يتناسب مع تلك المحددات البيئية نجح في تحقيق القدر المطلوب من السعادة النفسية.

(٤) نظرية التفسير الوجودي The theory of the existential

تؤكد Kwon, (2000) في هذه النظرية على الحضور الوجودي للإنسان، فأشارت إلى أهمية الحب والرعاية في حياة الإنسان، إذ يعد الحب أحد الطرق البناءة نسبياً لإثبات تأكيد الحضور الوجودي أي الكينونة Dasein وهي أساس السعادة في وجود الشخص الآخر والتأكيد على قيمته ونموه بنفس الدرجة التي يرغبها الإنسان لنفسه (رضوان، ٢٠١٥، ص ١٣).

(5) نموذج السعادة النفسية لرايف Ryff

لقد نجحت رايف في رسم محددات السعادة النفسية وذلك بعد مراجعتها لعدد من النظريات المختلفة، وتمكنت من وضع إطار نظري متكامل لكل ما يخص السعادة النفسية، واعتمدت في نموذجها المبتكر على قاعدة مفادها أن الصحة النفسية ليس مجرد الخلو من المرض وأن السعادة ناجمة عن الحياة التي هي على ما يرام وهذا متوقف من وجهة نظر رايف على قدرة الفرد على مواجهة التحديات التي تواجهه ف حياته عن طريق تطوير إمكانياته لأقصى درجة ممكنة، ومدى قدرته على الاستفادة من الإمكانيات البيئية المتاحة، وحسن تعامله مع الآخرين، وأن يكون له هدفًا واضحًا يسعى لتحقيقه، وأن يتقبل ذاته كما هي. وقد لخصت أبعاد السعادة النفسية في ستة أبعاد وهي: الاستقلالية، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات.

وقد لاحظت الباحثة أن نموذج رايف هو النموذج الأمثل والأكثر تكاملاً في نظرته للسعادة النفسية ؛ ولذلك فقد اعتمدت الباحثة عليه في اشتقاقها لبعض أبعاد السعادة النفسية بما يتناسب مع طبيعة بحثها وطبيعة العينة ومناسبتها للفئة العمرية محور اهتمام البحث الحالي. وقد خلصت الباحثة من هذه النظرية إلى ثلاثة أبعاد فقط للسعادة النفسية وهي: تقبل الذات والإقبال على الحياة، وإيجابية التفاعل مع الآخرين.

وحول ما يخص السعادة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية فقد أجرت Eniola, & Ajobiewe, (2013) دراسة حول البحث في تأثير كلا من الذكاء الوجداني ومركز الضبط على السعادة النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية في نيجيريا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مراهقاً ممن يعانون من إعاقات بصرية متفاوتة، واعتمدت الدراسة في مجملها على التصميم التجريبي للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، واستخدمت أداتين تميزان بالصدق والثبات في تقييم ضعف البصر والسعادة النفسية. ودلت النتائج أن كلا من الذكاء الوجداني ومركز الضبط لهما تأثير فعال في تعزيز السعادة النفسية بين المشاركين، ومع ذلك كان الذكاء الوجداني أكثر تأثيراً. كما أثبتت أيضاً عدم وجود أي تأثير لضعف البصر على التمتع بالسعادة النفسية للمشاركين وسبب ذلك

أن معظم المشاركين في الدراسة كانوا من ذوي الفقد البصري الولادي وبالتالي فقد تكيفوا مع إعاقاتهم وكل هدفهم هو اكتساب مهارات جديدة تعزز الشعور بالسعادة النفسية لديهم. بالإضافة لذلك فإن الإدارة الذاتية للأنفعالات يمكن أن تمكن المراهقين من أن يكونوا على وعي بأنفعالاتهم، وأن يكونوا قادرين على مواجهة المشاعر والتحديات القوية. كما دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير أساسي ذو دلالة للجنس على السعادة النفسية لصالح الذكور.

ومما لاشك فيه أن مستوى السعادة النفسية يختلف لدى كل من المبصرين وذوي الإعاقة البصرية وهذا ماكما أكدته دراسة (Zeeshan, & Aslam (2013 والتي أشارت في مجملها إلى وجود فروق بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في السعادة النفسية لصالح المبصرين وفي الصمود النفسي لصالح ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك ارتفاع السعادة النفسية لذوي الإعاقة البصرية الولادية عنها لدى ذوي الإعاقة البصرية المكتسبة، كما أشارت إلى أن الذكور أعلى من الإناث في الصمود النفسي والسعادة النفسية، وكان لدور التعليم والوظيفة دوراً كبيراً في تحقيق السعادة النفسية لأفراد العينة التي تكونت من (١٥٠) فرداً بواقع (٥٠) فرداً من المبصرين و (٥٠) من ذوي الإعاقة البصرية الولادية ومثلهم من ذوي الإعاقة البصرية الطارئة والتي طبق عليها مقياسي السعادة النفسية والصمود النفسي.

وتأكيداً لمعاناة ذوي الإعاقة البصرية من ضعف في مستويات السعادة النفسية مقارنة بالمكفوفين فقد أجريت دراسة قاما بها (Halder & Datta (2012 للمقارنة بين المبصرين والمكفوفين في عدة مجالات مختارة من مفهوم الذات كالسلوك السوي، والوضع الفكري والمدرسي والمظهر الجسمي والقلق والسعادة النفسية والارتياح، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦٠) مراهقاً بواقع (١٠٠) مبصر و (٦٠) كفيفاً، وطبقت عليهم الأدوات الآتية : (مقياس بيرس- هارتس Piers- Harts) لمفهوم الذات، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس صورة الجسم ومقياس القلق والسلوك السوي وصورة الجسم، وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذين يعانون من الإعاقة البصرية في كل متغيرات الدراسة بما في ذلك السعادة النفسية.

وفي نفس السياق أجريت دراسة أخرى على عينة مكونة من (١٧٨) مراهقاً كفيفاً و (٣٣٨) مراهقاً مبصراً ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٤ - ٢٤ عاماً أجرى (Kef & Dekovic, 2004) دراسة حول السعادة النفسية والدعم الانفعالي والاجتماعي من الوالدين والأقران، وطبق على العينة مقياسي السعادة النفسية والدعم الاجتماعي والانفعالي، وأشارت النتائج في مجملها إلى حاجة المراهقين ذوي الإعاقة البصرية إلى المزيد من السعادة النفسية عن طريق الدعم الاجتماعي والانفعالي من الوالدين والأقران.

مما سبق يتضح أن الشخص الكفيف يعد في أمس الحاجة للشعور بالسعادة النفسية كي يتغلب على مشاعر الوحدة والشعور بالنقص، ولكي يكون راضياً عن نفسه وعن علاقاته بالآخرين فيقبل على الحياة ويسعى من أجل تحقيق ما يريد. فالسعادة بصفة عامة تعتبر أسلوب حياة تمكن صاحبها من تحقيق ذاته وإشباع حاجاته والشعور بحسن الحال والأمل في البقاء.

ثالثاً: استخدام الفيسبوك لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية والسعادة النفسية:

اعتمد الناس في بداية الأمر في علاقاتهم الاجتماعية على التفاعلات المباشرة وجهاً لوجه كالتواصل عن طريق التليفون أو البريد. ولكن قد اختلف الأمر كثيراً في أيامنا الحالية، حيث أصبحت معظم هذه العلاقات تحدث في الغالب عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك.

فمنذ ظهور الفيسبوك لأول مرة عام ٢٠٠٤ م حقق تقدماً هائلاً ملفتاً للنظر كأحد أهم مواقع التواصل الاجتماعي البارزة في العالم. فمن بين (٥٠٠) مليون مستخدم نشط للفيسبوك يشكل المستخدمون في عمر طلبة الجامعة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٥ سنة أكبر مجموعة عمرية تمثل (٣٠٪) تقريباً من إجمالي مستخدمي الفيسبوك. وورد أن المستخدمون من عمر طلبة الجامعة يخصصون حوالي (٢٨) دقيقة يومياً للفيسبوك ويدمجونه بشكل وثيق في حياتهم اليومية (Jung, 2011, p. 359).

لقد أصبح الفيسبوك أمر مهم وضرورة من ضروريات الحياة لدى مختلف طبقات المجتمع؛ بل أصبح بالنسبة للكثيرين منهم أمر لا غنى عنه بما في ذلك ذوي الإعاقة بمن فيهم ذوي الإعاقة البصرية، ولعل هذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام ذوي الإعاقة البصرية للفيسبوك كدراسة كل من: Ramayah et al., (2013); Shaomei, W & Lada (2015); Vashistha et al., (2015); Voykinska et al., (2016) التي أكدت جميعها على استخدام ذوي الإعاقة البصرية للفيسبوك.

وقد ذكر (Kim & Roselyn 2011) أنه على الرغم من تنوع الأهداف التي تكمن خلف استخدام الفيسبوك؛ إلا أنه ما كان ليحقق الرواج الذي يحظى به حالياً لو لم يكن في إمكانه أن يزود مستخدميه بالبهجة والسعادة النفسية. في حين أشار البعض الآخر في إحدى دراسته مثل دراسة (Verduyn et al., 2015) إلى كثيراً من مستخدمي الفيسبوك يلجأون لاستخدامه بحثاً عن الترفيه والسعادة النفسية ولكن في المقابل قد يحدث العكس كنتيجة لاستخدامه بصورة سلبية أو لمتابعته لأخبار الآخرين الذي قد يرى في متابعته لهم أنهم أفضل منه مما يثير لديه حفيظة الغيرة والشعور بالنقص.

مما سبق يتضح انقسام الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية إلى قسمين منهم من أكد على دور الفيسبوك في زيادة الشعور بالسعادة النفسية ومنهم من أكد العكس.

فمن بين الدراسات التي أكدت إيجابية العلاقة بينهما دراسة (Ziv & Kiasi 2016) حيث قاما بإجراء الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) شاباً ومراهقاً إسرائيلي، وطبق عليهم مقياس استخدام الفيسبوك ومقياس السعادة النفسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية وقد اتضحت هذه العلاقة في الأشخاص الذين كانوا يعانون من انخفاض ملحوظ في السعادة النفسية حيث ساعد استخدام الفيسبوك هؤلاء الشباب على تحسين مستوى سعادتهم النفسية، كما دعمت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام الفيسبوك لدى الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية اللازمة لتطوير رأس المال الاجتماعي والثقة من خلال الاتصالات التقليدية.

وفي نفس السياق اهتمت دراسة (Zeeshan & Aslam, 2013) بمعرفة العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى المراهقين المализيين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠١) طالباً من مستخدمي الفيسبوك ممن تراوحت أعمارهم بين (١٣ - ١٦) سنة، وقد استخدم مقياس السعادة النفسية لعام ١٩٩٦ موالذي اشتمل على الأبعاد الآتية: الحكم الذاتي والتمكين البيئي وتقبل الذات والهدف من الحياة والعلاقة الايجابية مع الآخرين، كما استخدم مقياس الفيسبوك الذي استخدم لقياس الغرض من التردد على الفيسبوك والذي اشتمل على ثلاثة أبعاد وهى البحث عن المعلومات، الاتصال بالآخرين، وتنظيم الأحداث (تنظيم الفعاليات الاجتماعية). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين استخدام الفيسبوك بغرض الاتصال وتنظيم الفعاليات الاجتماعية وبين الشعور بالسعادة النفسية، كما أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين استخدامه لغرض البحث العلمي وبين الشعور بالسعادة النفسية.

وتدعيماً للنتائج السابقة نجد دراسة (Kim & Roselyn, 2013) التي اهتمت بالتعرف على ما إذا كان الفيسبوك يزيد من السعادة النفسية الذاتية لمستخدميه من طلبة الجامعة أم لا، ومدى تأثير عدد الأصدقاء واستراتيجيات التقديم الذاتي (الإيجابي مقابل الصادق) على درجة تلك السعادة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٩١) طالباً جامعياً بمتوسط عمري (١٩،٥٧) وبواقع (٢٨،١) من الذكور، (٩،٧١) من الإناث. واستخدمت الدراسة استبيان يوضح كيفية استخدام الفيسبوك وعدد الأصدقاء المشاركين ومقياس آخر للتقديم الذاتي والسعادة النفسية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن عدد أصدقاء الفيسبوك والتقديم الذاتي لهما ارتباطات إيجابية مع السعادة النفسية، تتوسط المساندة الاجتماعية المدركة الارتباط الايجابي بين عدد الأصدقاء على الفيسبوك والشعور بالسعادة النفسية، يمكن الاستدلال على أن السعادة النفسية المستخلصة من عدد الأصدقاء يعود إلى إشعارهم بتوكيد الذات وأن صداقات الفيسبوك مثل الصداقات التقليدية يمكن أن تفيد كمصدر ذو معنى للمساندة الاجتماعية وذلك إذا تمكن مستخدمي الفيسبوك من تخصيص قدر من الوقت والجهد لتنمية هذه الصداقة، وان تقديم الذات الايجابي يمكن أن يعزز من الشعور بالسعادة.

كما وجدت دراسة Calpidouet al., (2011) التي هدفت إلى التعرف على كيفية ارتباط استخدام الفيسبوك بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، وقد شارك في الدراسة (٧٠) طالباً جامعياً قاموا جميعاً باستكمال مقاييس الفيسبوك (ارتباط الوقت وعدد الأصدقاء والارتباط الاجتماعي والانفعالي بالفيسبوك) ومقياس تكيف الطلاب مع الجامعة. ووجدت الدراسة أن عدد الأصدقاء على الفيسبوك يرتبط سلباً بالتوافق الانفعالي والأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية الأولى ولكنة يرتبط بالتوافق الاجتماعي والتعلق بالمؤسسة بين طلاب المراحل الجامعية الأعلى. وتقتصر نتائج الدراسة أن العلاقة تصبح إيجابية فيما بعد في الحياة الجامعية وذلك عندما يستخدم الطلاب الفيسبوك بكفاءة في التواصل الاجتماعي مع أقرانهم وأخيراً فإن عدد الأصدقاء على الفيسبوك وليس الوقت الذي يقضيه التلاميذ على الفيسبوك ينبئ عن التوافق الجامعي، مما يشير إلى أننا في حاجة إلى دراسات إضافية عن فكرة أصدقاء الفيسبوك.

على الجانب الآخر وجدت بعض الدراسات التي أكدت على الأثر السلبي لاستخدام الفيسبوك على التمتع بالسعادة النفسية كدراسة Kross, et al., (2013) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين استخدام الفيسبوك والتنبؤ بالانخفاض في مستوى السعادة النفسية لدى المراهقين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٢) شخصاً بمتوسط عمري زمني (٢٥، ١٩)، وكانت الأداة المستخدمة مجرد رسالة نصية إلكترونية ترسل خمس مرات يومياً في الوقت من العاشرة صباحاً حتى منتصف الليل على مدى أسبوعين متواصلين، وكانت تحتوي هذه الرسالة على عدة أسئلة تدور حول التعرف على الدافع من استخدام الفيسبوك والحالة النفسية التي يكون عليها من حيث شعوره بالقلق أو الاكتئاب أو الشعور بالوحدة ومدى رضاهم عن الحياة. وأشارت النتائج إلى حدوث تحولات سلبية في تلك المتغيرات مع مرور الوقت مما يؤثر سلباً على السعادة النفسية بشكل عام، ومدى أهمية الفيسبوك لتحقيق حاجة إنسانية أساسية للاتصال الاجتماعي، وأن كثرة استخدامه يقلل من السعادة النفسية.

في حين قرر البعض عدم وجود تأثير مباشر لاستخدام الفيسبوك على السعادة النفسية لمستخدميه مثل دراسة Liu & Ping (2013) التي اهتمت ببحث العلاقة بين استخدام الفيسبوك والشعور بالدعم الاجتماعي المدرك والدعم الاجتماعي الإلكتروني والسعادة النفسية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها

(٤٠٠) طالباً جامعياً ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٣) عاماً، واستخدم مقياس خاص لقياس كثافة استخدام الفيسبوك واشتمل المقياس على تقرير ذاتي حول كم من الوقت يقضيه المستخدم في تصفحه للفيسبوك وعدد الأصدقاء وبعض الأسئلة حول مدى ارتباطهم بالفيسبوك ومقياس الدعم الاجتماعي (ISEL) ومقياس الدعم الاجتماعي الإلكتروني ومقياس السعادة النفسية وقد أظهرت النتائج أن استخدام الفيسبوك لا يزيد بصورة مباشرة من السعادة النفسية، ومع ذلك فإنه يمكن استخدامه من الحصول على المساندة الاجتماعية الإلكترونية التي قد تفيدهم في حياتهم الواقعية.

يتضح من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة اتفاق بعضها بشأن وجود علاقة إيجابية بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية مثل دراسة كل من Kim&Roselyn (2011); Zeeshan & Aslam (2014); Ziv&Kiasi (2015). في حين وجدت بعض الدراسات التي أقرت بسلبية العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية كدراسة Krosset al.,(2013).

وانطلاقاً من هذا التضارب في نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء ما تقدم فإن هذا البحث يسعى لبحث العلاقة بين استخدام طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية للفيسبوك ومعرفة أثره على شعورهم بالسعادة النفسية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار العينة حيث جاء ممن تراوحت أعمارهم بين ٢١ - ٢٤ وهو عمر طلاب الجامعة ونهاية المراهقة، كما تجلت في تحديد أوجه الاستفادة عند استخلاص المفاهيم الإجرائية وطرح الفروض وانتقاء وإعداد الأدوات التشخيصية، فضلاً عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقاً.

أما عن الجديد الذي يضيفه البحث، فتزعم الباحثة بأن هذا البحث يحمل بعض الإضافات التي تشكل مبررات بحثية نسوقها فيما يلي: عدم وجود دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تظطلع ببحث العلاقة بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية. فضلاً عن الإسهام في إثراء مكتبة القياس النفسي من خلال بناء مقياس لاستخدام الفيسبوك، ومقياس آخر للسعادة النفسية لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

فروض البحث:

- (١) توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
- (٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عدد الأصدقاء على صفحة الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقاً لنوع التحديث على صفحة الفيسبوك (إيجابي - سلبي) لصالح التحديث الإيجابي.
- (٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقاً لمتغير شدة الإعاقة (المكفوفين - ضعاف البصر) لصالح ضعاف البصر.
- (٥) تتصف شخصية طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين - ضعاف البصر) ذوي مستوى السعادة النفسية المنخفضة بديناميات شخصية مميزة لهما.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي للكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي استخدام الفيسبوك في السعادة النفسية، بالإضافة إلى معرفة تأثير النوع، وشدة الإعاقة، وعدد الأصدقاء، وأسلوب التحديث (إيجابي - سلبي) في السعادة النفسية.

ثانياً: إجراءات البحث: وتشمل:

- (١) **عينة البحث:** تضمنت عينتين فرعيتين، الأولى عينة استطلاعية، الهدف منها التحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس البحث، وتضمنت (٤٤) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة البصرية، أما الثانية: فهي عينة البحث الأساسية وتضمنت (٨٥) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة البصرية، من الجنسين

(٤٤ ذكر و٤١ أنثى) ومختلفي شدة الإعاقة (٣٩ كفيفاً و٤٦ من ضعاف البصر) ومن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩-٢٣) عاماً، وبمتوسط عمري (٢١) عام، وهم من الطلاب الملتحقين بكليتي الآداب ودار العلوم بجامعة القاهرة، وعين شمس، والزقازيق، والمنصورة، وطنطا والدارسين بالفرقة الأولى حتى الرابعة، وروعى عند اختيار العينة أن كما بالجدول التالى :

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع، وشدة الإعاقة.

العدد	المتغير	
٤٤	ذكور	النوع
٤١	إناث	
٤٦	ضعاف البصر	شدة الإعاقة
٣٩	المكفوفين	
٨٥		المجموع

وقد جاء اختيار عينة البحث من طلاب الجامعة لمبررات عدة أهمها: أن طلاب الجامعة هم من أكثر الفئات حرصاً على استخدام الفيسبوك وذلك لمتابعة أخبار الدراسة الجامعية والبحث العلمي وأيضاً للترفيه النفسي وشغل أوقات الفراغ، أما اختيار العينة من ذوي الإعاقة البصرية فقد جاء من منطلق أنها فئة قد حرمت من حاسة البصر وبالتالي فهي عاجزة عن التواصل والتفاعل البصري مع البيئة المادية ومن ثم فهي في أمس الحاجة للتعرف على البيئة ومكوناتها وأحداثها واستغلال بقية حواسها من أجل الاندماج في المجتمع الذي تعيش فيه، فضلاً عن بحثهم عن الدعم الانفعالي والمشاركة الوجدانية من مجتمع المبصرين وهذا ما ستجده في أصدقاء الفيسبوك وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي أقرت بأهمية الفيسبوك لذوي الإعاقة البصرية، مثل دراسة كل من : Aditya v , et al., (2015); Shaome& Lada (2015) وغيرهم.

(٢) أدوات البحث :

لتحقيق أهداف البحثتم إعداد المقاييسين التاليين :

(أ) مقياس استخدام الفيسبوك إعداد: الباحثة

لإعداد هذا المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية :-

١. مراجعة الأطر النظرية المتعلقة بمتغير استخدام الفيسبوك، وذلك بهدف تعريفه إجرائياً.
٢. تحديد مكونات المقياس عن طريق استقراء الأدبيات النفسية، إذ لم يسفر البحث عبر مكتبة المقياس النفسى العربية سوى عن وجود استمارة جمع البيانات فقطوهي من إعداد عبدالصديق حسن (٢٠١٥) - في حدود إطلاع الباحثة.
٣. صياغة بنود المقياس في ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظرى والمقاييس السابقة وقد روعى في الصياغة التنوع بين السلب والإيجاب والدقة والوضوح والبعد عن البنود الموحية والمنفيه، والمركبة، ومزدوجة المعنى، كما تم تحديد الاستجابة في ثلاثة اختيارات تتدرج من الأعلى إلى الأقل أي من (٣ إلى ١)، وتمت قراءة تعليمات المقياس على العينة بصورة واضحة وملائمة لظروف إعاقتها، وملائمة للهدف من المقياس.
٤. تحكيم المقياس: عرض المقياس كمكونات مستقلة على أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الزقازيق لبيان مدى صلاحية البنود لمقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة البحث، فضلاً عن وضوح التعليمات، ومناسبة بدائل الاستجابة، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على البنود التي حازت على نسبة اتفاق (٨٧% فأكثر) بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض البنود، وحذف البعض الآخر، وبلغت بنود المقياس عند انتهاء هذه المرحلة (٤٤) بنداً.
٥. تجريب مقياس من خلال تطبيقه في صورته النهائية على عينة استطلاعية (٨ من طلاب الجامعة ذوى الإعاقة البصرية) للاطمئنان لوضوح البنود فضلاً عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحية بدائل الاستجابة.
٦. التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس وتشمل :

أولاً: الثبات:

تم حساب الثبات عن طريق حساب:

- ١- معامل ألفا (كرونباخ): حسب معامل ألفا لكل بعد وحسبت معاملات ألفا للأبعاد مع حذف درجة المفردة وكانت النتائج على النحو (٢):

جدول (٢)

يوضح معاملات ألفا لأبعاد مقياس استخدام الفيسبوك

كثافة وحجم الاستخدام		إيجابية الاستخدام		النوايا المستقبلية للاستخدام	
المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠،٨٤٨	٢	٠،٨٩٥	٣	٠،٢١٦
٤	٠،٣٧٨	٥	٠،٨٨٥	٦	٠،٥٩٥
٧	٠،٧٣٨	٨	٠،١٧٥	٩	٠،٥٩٥
١٠	٠،٦٨	١١	٠،٠٧٥	١٢	٠،٩٨٥
١٣	٠،٣٦٨	١٤	٠،٣٨٥	١٥	٠،٦٩٥
١٦	٠،٩٤٨	١٧	٠،٦٤٥	١٨	٠،٩٠٦
١٩	٠،٣٥٨	٢٠	٠،٢٧٥	٢١	٠،٦٨٥
٢٢	٠،١٦٨	٢٣	٠،٩٥٥	٢٤	٠،٤٩٥
٢٥	٠،١٦٨	٢٦	٠،٣٥٥	٢٧	٠،٧٩٥
٢٨	٠،٢٧٨	٢٩	٠،٤١٦	٣٠	٠،٣٦٥
٣١	٠،٥٥٨	معامل ألفا للبعد الثاني = ٠،٢٠٦		٣٢	٠،٩١٦
معامل ألفا للبعد الأول = ٠،٩٦٨				٣٣	٦١٤،٠
				معامل ارتباط ألفا للبعد الثالث = ٠،٩١٦	

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ألفا في حالة حذف المفردة أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد، عدا (٣) مفردات أرقام: (٤، ٢٨) من البعد الأول، (٢٩) من البعد الثاني حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا هذه المفردات غير الثابتة ويتم حذفها. وقد حسب ثبات ألفا كرونباخ بعدما حذفت المفردات المشار إليها في الجدول فكان معامل ثبات البعد الأول ٨٧٩، وللبعد الثاني ٦١٤، ولم تحذف أية مفردة من البعد الثالث لثباتها جميعاً.

٢- ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما يلي:

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استخدام الفيسبوك

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
كثافة وحجم الاستخدام	××،٩٣٩
إيجابية الاستخدام	××،٨٦٣
النوايا المستقبلية للاستخدام	××،٧٣٥

×× دال عند مستوى ٠،١

ثانياً: صدق المقياس:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محدوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة. وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد لمقياس استخدام الفيسبوك (ن = ٤٤)

كثافة وحجم الاستخدام		إيجابية الاستخدام		النوايا المستقبلية للاستخدام	
المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محدوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محدوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محدوفاً منها درجة المفردة
١	××٠،٩٩٦	٢	٠،٤٢٢	٣	٠،٤٨١
٤	×٠،٧١٣	٥	٠،٣٢٢	٦	×٠،٠٠٣
٧	××٠،٨٣٨	٨	×٠،٠٠٣	٩	×٠،٠٠٣
١٠	××٠،٩٣٥	١١	×٠،٦٢٣	٢١	×٠،٦٢٣
٣١	××٠،٥٩٤	٤١	٠،٦٤٢	٥١	٠،٧٢١
٦١	××٠،٨٨٦	٧١	××٠،٠٩٣	٨١	×٠،٠٠٣
٩١	××٠،٥٤٦	١٢	×٠،٠٠٣	١٢	٠،٥٠٢
٢٢	××٠،٤٣٥	٣٢	×٠،٩٣٣	٤٢	×٠،١٦٣
٥٢	××٠،٣٣٥	٦٢	××٠،١٢٤	٧٢	×٠،١٠٣
٨٢	×٠،٢١٣	٩٢	٠،١٦٠	٠٣	×٠،٠٠٣
١٣	×٠،٦٠٦			٢٣	٠،٥٧١
				٣٣	××٠،٣٢٤

× دال عند مستوى ٠،٠٥ ×× دال عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عدا المفردات أرقام: (٢، ٥، ١٤، ٢٩) من البعد الثاني، (٣، ١٥، ٢١، ٣٢) من البعد الثالث كانت معاملات الارتباط لها غير دالة، وهذا يعني أن هذه المفردات غير صادقة ويتم حذفها.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح وجود (١٠) مفردات غير ثابتة أو غير صادقة، وأرقامها (٤، ٢٨) من البعد الأول، (٢، ١٤، ٥، ٢٩) من البعد الثاني، (٣، ١٥، ٢١، ٣٢) من البعد الثالث. وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٣) مفردة ثابتة وصادقة موزعة كالتالي:

- **كثافة وحجم الاستخدام:** وهو يشير إلى كم الوقت الذي يقضيه طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في استخدامهم لصفحة الفيسبوك. ويشمل أرقام العبارات الآتية (١، ٢، ٣، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٥، ٢١).
- **إيجابية الاستخدام:** يشير إلى الكيفية التي يستخدم بها طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية الفيسبوك. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٤، ٦، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٣).
- **النوايا المستقبلية للاستخدام:** يشير إلى تطلع طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية لاستخدام الفيسبوك مستقبلاً وفقاً لما يحقونه من استفادة من استخدامه. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٧، ٩، ١١، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢).

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد

كثافة وحجم الاستخدام		إيجابية الاستخدام		النوايا المستقبلية للاستخدام	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	××٠،٦٧٧	٢	××٠،٩٨٤	٣	×٠،٦٢٣
٤	××٠،٨١٤	٥	×٠،٤٦٣	٦	××٠،٠٠٥
٧	××٠،٩٧٨	٨	××٠،٩٠٥	٩	××٠،٧٣٤
١٠	××٠،٣٣٦	١١	××٠،٣٦٤	١٢	××٠،٨٦٤
١٣	××٠،٧٧٥	١٤	××٠،٧١٤	١٥	٠،٧٤٢
١٦	××٠،٢٧٧	١٧	××٠،٦٧٥	١٨	××٠،٤٩٤
١٩	××٠،٥٣٧	٢٠	××٠،٣٣٥	٢١	×٠،٨٤٣
٢٢	××٠،٤١٦	٢٣	××٠،٠٥٥	٢٤	××٠،٤٨٤
٢٥	××٠،٤٢٦	٢٦	××٠،٧٤٥	٢٧	××٠،٧١٥
٢٨	××٠،٨٩٣	٢٩	٠،١١٢	٣٠	××٠،٣٥٤
٣١	××٠،٦٩٦			٣٢	×٠،٤٤٣
				٣٣	××٠،٠٩٥

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عدا مفردتان كانت معاملات الارتباط لها غير دالة وهى المفردة رقم (٢٩) من البعد الثاني (إيجابية الاستخدام للفيسبوك)، والمفردة (١٥) من البعد الثالث (مدى الاستفادة من الفيسبوك والنوايا المستقبلية لاستخدامه)، وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة ويتم حذفها.

تصحيح المقياس :

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس استخدام الفيسبوك. وتتضمن (٢٣) موقفاً كل موقف له ثلاثة اختيارات تتدرج تدرجاً تنازلياً، فإذا تخير الطالب الاستجابة الأولى وهى الاستجابة الأكثر إيجابية يحصل على ثلاث درجات، وإذا تخير الاستجابة الثانية وهى الاستجابة المتوسطة يحصل على درجتين، وإذا تخير الاستجابة الثالثة الأقل إيجابية يحصل على درجة واحدة. علماً بأن كل المواقف المتضمنة في المقياس لها اتجاه واحد فقط وهو الاتجاه التنازلي.

(ب) مقياس السعادة النفسية إعداد: الباحثة

جاء إعداداه بهدف توفير مقياس يلائم عينة البحث بما تنطوي عليه من سمات خاصة تتناسب مع طبيعة العينة ذات الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن أنه بتفنيده بعض المقاييس التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في حدود إطلاع الباحثة - مثل مقياس (Springer, & Hauser, 2006) وتعريب وتقنين السيد أبوهاشم (٢٠١٠). وجد أنها صممت لعينات تختلف في طبيعتها عن ذوي الإعاقة البصرية مما يجعلها غير ملائمة لخصائص العينة، وفي ضوء ما تقدم تم مراجعة المقاييس السابقة وتفنيدها، وذلك للاستعانة بها في إعداد هذا المقياس، الذي تكون في صورته قبل النهائية من (٤٧) مفردة موزعة على ثلاثة مكونات فرعية هي (تقبل الذات - الإقبال على الحياة - إيجابية التفاعل مع الآخرين) وأمام كل بند منها ثلاثة بدائل للاستجابة (دائماً : وتقابلها الدرجة ٣، أحياناً : وتقابلها الدرجة ٢، نادراً : وتقابلها الدرجة ١، وتعكس هذه الدرجات في حالة البنود السلبية).

التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس وتشمل :

أولاً: الثبات: تم حساب الثبات عن طريق حساب :

- ١- معامل ألفا (كرونباخ): حسب معامل ألفا لكل بعد وحسبت معاملات ألفا للأبعاد مع حذف درجة المفردة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس السعادة النفسية

تقبل الذات		الإقبال على الحياة		إيجابية التفاعل مع الآخرين	
المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٧٥٦	٢	٠,٦٧٧	٣	٠,٨٠٧
٤	٠,٩٦٦	٥	٠,٩٥٧	٦	٠,٦٦٦
٧	٠,٢٢٦	٨	٠,٤٦٧	٩	٠,٨٢٦
١٠	٠,٨٠٦	١١	٠,٣٣٧	١٢	٠,٧٩٦
١٣	٠,٦٦٦	١٤	٠,٦٣٧	١٥	٠,٨٢٦
١٦	٠,٧٤٦	١٧	٠,٧٣٧	١٨	٠,١٦٦
١٩	٠,٢٥٦	٢٠	٠,٨١٧	٢١	٠,٤٩٦
٢٢	٠,١٩٦	٢٣	٠,٦١٧	٢٤	٠,١٤٦

تقبل الذات		الإقبال على الحياة		إيجابية التفاعل مع الآخرين	
المضردة	معامل ألفا مع حذف المضردة	المضردة	معامل ألفا مع حذف المضردة	المضردة	معامل ألفا مع حذف المضردة
٢٥	٠,٦٥٦	٢٦	٠,٤٦٧	٢٧	٠,١٦٦
٢٨	٠,٢٣٦	٢٩	٠,٦٢٧	٣٠	٠,٥٥٦
٣١	٠,٩٣٦	٣٢	٠,٢٧٧	٣٣	٠,٦٧٦
٣٤	٠,٤٥٦	٣٥	٠,٨٣٧	٣٦	٠,٥٥٦
٣٧	٠,٠٤٦	٣٨	٠,٣٢٧	٣٩	٠,٥٥٦
٤٠	٠,٤٣٦	٤١	٠,١٥٧	معامل ارتباط ألفا للبعد الثالث = ٠,٢٨٦	
٤٢	٠,٧٣٦	٤٣	٠,٩٣٧		
معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٣٦٦		٤٤	٠,١٣٧		
		معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٦٥٧			

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ألفا في حالة حذف المضردة أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد، عدا (١١) مضردة أرقام : (٤، ١٣، ٢٢) من البعد الأول، (٢، ٥، ٨، ٢٦، ٣٢) من البعد الثاني، (٣، ١٢، ٢١) من البعد الثالث ؛ حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة المضردة) أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا هذه المفردات غير الثابتة ويتم حذفها. وقد حسب ثبات الفا كرونباخ بعدما حذفت المفردات المشار إليها في الجدول فأصبح معامل ثبات البعد الأول ٠،٦٩٥ ولوحظ أن معاملات الفا لجميع مفردات هذا البعد أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد عدا مضردة رقم (٢٥) فتم حذفها؛ كما أصبح معامل ألفا للبعد الثاني بعد الحذف ٠،٨٢١ كما أشارت النتائج إلى ضرورة حذف المضردة رقم (٤١) والتي كان معامل ثباتها ٠،٨٢٩ وهو أكبر من معامل ثبات البعد؛ كما أصبح معامل الفا للبعد الثالث بعد الحذف ٠،٧٣٥ وتم حذف المضردة رقم (٣٣) لكون معامل ثباتها ٠،٧٣٧ وهو أكبر من معامل ألفا للبعد.

٢- ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما يلي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السادة النفسية

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
تقبل الذات	××٠,٨٥٨
الإقبال على الحياة	××٠,٩٢٨
إيجابية التفاعل مع الآخرين	××٠,٤٢٨

×× دال عند مستوى ٠,١

ثانياً: صدق المقياس:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة. وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد لمقياس السعادة النفسية (ن = ٤٤)

تقبل الذات		الإقبال على الحياة		إيجابية التفاعل مع الآخرين	
المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة
١	٠,٧٠٢	٢	٠,٢٠٠	٣	٠,٣١٠
٤	٠,٥٨٠	٥	٠,٤٣١	٦	×٠,٠٠٣
٧	××٠,٠٦٤	٨	٠,٩٦٠	٩	××٠,٥٤٥
١٠	××٠,٨٦٥	١١	××٠,٥٥٤	١٢	٠,٢٤١
١٣	٠,٦٠١	١٤	××٠,٦٢٤	١٥	××٠,٨٦٥
١٦	×٠,٠٠٣	١٧	××٠,٢١٤	١٨	×٠,٢٤٣
١٩	×٠,٠٠٣	٢٠	××٠,٩٠٦	٢١	٠,٤٢٠
٢٢	٠,٨٤٠	٢٣	××٠,٥١٧	٢٤	××٠,٣٤٤
٢٥	×٠,٠٠٣	٢٦	٠,٩٧٠	٢٧	×٠,٦٣٣
٢٨	××٠,١٢٤	٢٩	××٠,٨٢٥	٣٠	××٠,٢٤٤
٣١	×٠,٠٤٣	٣٢	٠,١٦٠	٣٣	٠,٩١٢
٣٤	٠,١٣٢	٣٥	××٠,٢١٤	٣٦	×٠,٣٧٣
٣٧	×٠,٣٤٣	٣٨	××٠,٣٢٦	٣٩	××٠,٠٦٤
٤٠	×٠,٢٦٣	٤١	×٠,٠٠٣		
٤٢	×٠,٥٤٣	٤٣	×٠,٦٩٣		
		٤٤	×٠,٣٠٥		

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

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عدا المفردات أرقام: (١، ٤، ١٣، ٢٢، ٣٤) من البعد الأول، (٢، ٥، ٨، ٢٦، ٣٢) من البعد الثاني، (٣، ١٢، ٢١، ٣٣) من البعد الثالث كانت معاملات الارتباط لها غير دالة، وهذا يعني أن هذه المفردات غير صادقة ويتم حذفها.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح وجود (١٦) مفردة غير ثابتة أو غير صادقة، وأرقامها (١، ٤، ١٣، ٢٢، ٢٥، ٣٤) من البعد الأول، (٢، ٥، ٨، ٢٦، ٣٢، ٤١) من البعد الثاني، (٣، ١٢، ٢١، ٣٣) من البعد الثالث. وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٨) مفردة ثابتة وصادقة موزعة كالتالي:

١- تقبل الذات: يشير إلى القدرة على تحقيق الذات، والاتجاهات الإيجابية نحو الذات، وتقبل الإعاقة البصرية بشئ من الرضا والتكيف معها. ويشتمل على تسع مفردات أرقامها كالتالي (١، ٢، ٤، ٦، ١٤، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٧).

٢- الإقبال على الحياة: التخلص من كل الذكريات التي تسبب الألم والحرص على الاستمتاع بكل لحظات الحياة. ويشتمل على عشر مفردات (٧، ٨، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٨).

٣- إيجابية التفاعل مع الآخرين: يشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات طيبة مع من حوله على أساس من الود والاحترام وتمني الخير للجميع. ويشتمل على تسع مفردات (٣، ٥، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦).

ثالثاً: الاتساق الداخلي

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس السعادة النفسية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠،٤٥٣	٢	٠،٤٤١	٣	٠،٩٨١
٤	٠،٥١٢	٥	٠،٣٣٢	٦	٠،٢٣٤
٧	٠،٦٧٥	٨	٠،٨٧١	٩	٠،٠٦٦
١٠	٠،٥٦٦	١١	٠،٤٨٥	١٢	٠،٢٥٣
١٣	٠،٨٢٢	١٤	٠،١٤٥	١٥	٠،٠٧٦
١٦	٠،٨٩٣	١٧	٠،٠٤٥	١٨	٠،٠٧٣٥
١٩	٠،٢٦٣	٢٠	٠،٤٩٦	٢١	٠،٠٤١
٢٢	٠،١٦٢	٢٣	٠،٨٦٧	٢٤	٠،١١٦
٢٥	٠،٤٠٥	٢٦	٠،٠٩١	٢٧	٠،٩٧٤
٢٨	٠،٤٢٥	٢٩	٠،٧٢٦	٣٠	٠،٩٢٥
٣١	٠،٢٧٤	٣٢	٠،٤١٢	٣٣	٠،٤٥٣
٣٤	٠،٥٨٣	٣٥	٠،٧٢٥	٣٦	٠،٥١٥
٣٧	٠،٧٥٤	٣٨	٠،٠٩٦	٣٩	٠،٩٣٥
٤٠	٠،٩١٥	٤١	٠،٧٧٣		
٤٢	٠،١٩٤	٤٣	٠،٩٠٥		
		٤٤	٠،٣٩٥		

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عدا ٢ مفردة كانت معاملات الارتباط لها غير دالة وهي المفردة رقم (٤، ١٣، ٢٢) من البعد الأول، (٢، ٨، ٢٦، ٣٢) من البعد الثاني، (٣، ٢١) من البعد الثالث ؛ وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة ويتم حذفها.

تصحيح المقياس

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس السعادة النفسية. وتتضمن (٢٨) مفردة، وكل مفردة لها ثلاثة اختيارات هي (تنطبق تماماً - تنطبق بدرجة متوسطة - لا تنطبق إطلاقاً)، فإذا تخير الطالب الاستجابة الأولى (تنطبق تماماً) يحصل على ثلاث درجات، وإذا تخير الاستجابة الثانية

(تنطبق بدرجة متوسطة) يحصل على درجتين، وإذا تخير الاستجابة الأخيرة (لا تنطبق إطلاقاً) يحصل على درجة واحدة. وهذه التقديرات للدرجات تكون معكوسة في العبارات السلبية وهي: ٢، ٤، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٧.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ألفا كرونباخ
- اختبار (ت) للمجموعة الواحدة
- معامل ارتباط بيرسون

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية» وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معاملات الارتباط بين متغيري استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية على عينة قوامها (٨٥) من طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (الكلية والجزئية) ومن الجنسين (ذكور وإناث) وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية ن = ٨٥

مستوى الدلالة	معاملات الارتباط مع السعادة النفسية	الفيسبوك
غير دال	٠,١٦٠	البعد الأول لاستخدام الفيسبوك
غير دال	٠,٧٣١	البعد الثاني لاستخدام الفيسبوك
دال عند مستوى ٠,٠١	××٠,٠٨٢	البعد الثالث لاستخدام الفيسبوك
غير دال	٠,٤٦١	المجموع

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين استخدام الفيسبوك والسعادة النفسية بشكل عام غير دالة إحصائية ماعدا البعد الثالث الذي كانت معاملات الارتباط بينه وبين السعادة النفسية دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على عدم تحقق الفرضية الأولى للدراسة.

لقد جاءت نتيجة البحث الحالي على غير المتوقع حيث اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين والتي أقر بعضها بوجود علاقة إيجابية بينهما كدراسة Zeeshan (2011); Kim & Roselyn (2015); Ziv & Kiasi (2014); Aslam &، في حين أقر البعض الآخر بوجود علاقة سلبية بينهما كدراسة Kross et al., (2013).

فقد أشارت النتائج إلى انعدام العلاقة بين المتغيرين من منطلق أن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها استخدام الفيسبوك هو التفاعل المرئي مع الفيديوها والصور الكاريكاتيرية وكذلك المنشورات المصحوبة ببعض الرسوم البيانية والصور التي يكون لها تأثير كبير على ناظرها وخاصة الصور التي تعبر عن النكات والطرائف المضحكة والتي يلزم رؤيتها للتفاعل معها والشعور بمحتواها؛ إلا أن هذه الصور يتم ترجمتها قرائياً بواسطة برنامج قارئ الشاشة للمكفوفين وهذه الترجمة وجد أنها تكون باستخدام صوت أحادي البعد (إنسان آلي) يكون بالطبع خال من الانفعالات وبالتالي لا يمكنه تفسير الصورة بنفس الكيفية التي تفسر بها عند رؤيتها مما يقلل من تأثيرها الإيجابي على المستخدم ذي الإعاقة البصرية.

ولعل هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت أهم التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية عند استخدامهم للفيسبوك كدراسة Vashistha, et al. (2015)، كما وجد أن بعض الصور قد تصل إليهم غير مترجمة بشكل كامل أو بها شيء يخدش الحياء كأن تكون الصورة لفتاة متبرجة ولكن المترجم لم يفصح عن ذلكمما يضع المستخدم ذي الإعاقة البصرية في موقف محرج حين يسجل إعجابه أو يكتب تعليقاً فيفاجئ بالانتقاد الموجه إليه من بعض زملائه المبصرين وهذا ما دعا بعض مستخدمي الفيسبوك ذوي الإعاقة البصرية إلى توجيه نداء لذويهم المبصرين بعدم إدراج صور ما لم يتم وصفها لهم بدقة.

كما يواجه مستخدمي الفيسبوك من ذوي الإعاقة البصرية تحدياً كبيراً في البحث عن الأصدقاء، فالمبصرون يستدلون على صفحة معينة عن طريق صورة البروفايل (الصورة الشخصية لصاحبها) متبوعة بالاسم؛ إلا أن المعوقين بصرياً يجدون صعوبة في ذلك، حيث يكتبون في خانة البحث اسم الصفحة المرادة فيجدون العديد من المستخدمين لنفس الاسم ولكن لا يمكنهم رؤية صورة البروفايل، مما

يجعلهم في حيرة من أمرهم ويصعب عليهم تباعاً لذلك الوصول للصفحة المرادة فيشعرون باليأس ولا يكون للفيسبوك أي تأثير يذكر على سعادتهم النفسية.

ومما يفسر انعدام الارتباط بين استخدام المعوقين بصرياً للفيسبوك والشعور بالسعادة النفسية ما أشارت إليه دراسة فويكينسكا وآخرون (٢٠١٦) Voykinska, V et al. من وجود مخاوف خاصة بذوي الإعاقة البصرية حول تعريف أنفسهم في بيئة افتراضية غير مضمونة بالنسبة لهم مقارنة بالمكفوفين، حيث أن فرصتهم للتحقق من شخصية بعض أصدقاء الفيسبوك ضعيفة مقارنة بالمبصرين ولذلك فهم لا يثقون بالفيسبوك ولا يفضلون طرح أسئلة حول إعاقتهم اعتقاداً منهم أنها لن تلقى الردود المتوقعة بالنسبة لهم كما قد يتكون لديهم هاجس الاستغلال من قبل بعض المبصرين، ومن ثم فما فائدة الفيسبوك ما لم يتم فيه التنفيس فيه عن الإعاقة وتوابعها ومعوقاتها.

كما لاحظت الباحثة أن أغلب الصفحات الخاصة بالمبصرين إن لم يكن جميعها لا تهتم بتناول القضايا المتعلقة بالإعاقة البصرية، مما يتسبب في عزلهم إلكترونياً عن عالم المبصرين ولذلك لا يوجد تأثير في البحث الحالي لاستخدام ذوي الإعاقة البصرية من طلاب الجامعة للفيسبوك على السعادة النفسية لديهم.

نتائج الفرض الثاني :

والذي ينص على أنه: « توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عدد الأصدقاء على الفيسبوك والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية » وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين عدد الأصدقاء ودرجات السعادة النفسية وكانت قيمته (١١١,٠) وغير دال إحصائياً وهذا يعني أنه لا تتغير درجات السعادة النفسية بتغير عدد الأصدقاء.

تتعارض نتيجة هذا البحث مع دراسة كيمجانج Kim, J (٢٠١١) التي أشارت في مجملها إلى أنه كلما زاد عدد الأصدقاء على الفيسبوك كلما تمكنوا من تذكر المستخدمين بارتباطاتهم الاجتماعية وتعزيز احترامهم لذاتهم وزاد من احتمالية الحصول على المساندة الاجتماعية من هؤلاء الأصدقاء؛ الأمر الذي يعزز من مستوى السعادة النفسية. وكذلك مع نتيجة الدراسة التي أجراها

Calpidou (2011) والتي أشارت لوجود علاقة ايجابية بين زيادة عدد الأصدقاء والتوافق الجامعي لدى طلاب الجامعة الأكبر وسلبياً لدى طلاب الجامعة الأصغر ؛ إلا أن الدراسة الحالية أثبتت أنه لا علاقة بين عدد الأصدقاء والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية وذلك لأن هذه الفئة تعتبر الفيسبوك مجرد بيئة افتراضية لا يمكن الوثوق بها ولا بمعظم الأصدقاء المشاركين فيها خاصة إذا كانوا من المبصرين ولذلك فهم يتعاملون مع أصدقاء الفيسبوك بحذر شديد مخافة أن يتم استغلالهم ولا يثقون إلا بمن تربطهم بهم صداقة حقيقية، كما أن معظمهم يعدون هذه الصداقات مجرد صداقات وهمية لا وجود لها في عالم الواقع وأنها سهلة الحصول عليها ولكن صعب توثيقها والاحتفاظ بها حيث تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً لذلك وهذا ما لا يطيقه ذوي الإعاقة البصرية.

كما ترى الباحثة أن زيادة عدد الأصدقاء على الفيسبوك يزيد من فرصة متابعة المستخدمين ذوي الإعاقة البصرية لأخبار أصدقائهم من المبصرين الذين قد يبالغ البعض منهم في سرد تطوراتهم الحياتية، الأمر الذي قد يثير حفيظة الحقد والحسد لدى المستخدمين ذوي الإعاقة البصرية. كما أن زيادة عدد الأصدقاء على الفيسبوك لا يعني بالضرورة التفاعل مع المنشورات فقد يكونوا مجرد مشاهدين سلبيين لا يقومون بتسجيل إعجابهم أو كتابة تعليقاتهم مما يقلل من فرص التواصل الفعلي بين أصدقاء الفيسبوك وهذا ما أشارت إليه دراسة يونج كيم في إطارها النظري. ولذلك فلم توجد علاقة ارتباطية دالة بين كثرة أعداد الأصدقاء والسعادة النفسية.

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه: «توجد فروق دالة احصائياً في مستوى السعادة النفسية وفقاً لمتغير شدة الإعاقة (كلية - جزئية) لصالح الإعاقة الجزئية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبارات للفروق بين شدة الإعاقة البصرية (كف كلي - كف جزئي) في السعادة النفسية وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين شدة الإعاقة البصرية (كلي - جزئي) والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

شدة الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كلية	٣٨	٧٢،٠٨	٧،٣٩	٦،١٦	غير دالة
جزئية	٤٧	٧٣،١١	٧،٢٤		

يتضح من الجدول أن الفروق بين ذوي الإعاقة البصرية الكلية وذوي الإعاقة البصرية الجزئية في درجات السعادة النفسية غير دالة وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة (Pinquart & Jens, 2011) وتفسر الباحثة ذلك نظراً لكون معظم أفراد العينة الذين طبق عليهم مقياس السعادة النفسية وكانوا ممن يعانون من إعاقة كلية كانت إعاقتهم ولادية، وبالتالي فقد تكيفوا على فقدان البصر وتوافقوا مع حالتهم واعتادوا على الحياة بشكلها الحالي فهم لم يجربوا الرؤية ولم يعتادوا الحياة بنظرهم ثم حرموا منها فجأة وبالتالي لم يلحظوا الفرق بين الرؤية وفقدان البصر وهذا ما أشارت إليه دراسة (Muhammed, & Naeem, 2013) التي أثبتت ارتفاع مستوى السعادة النفسية لدى ذوي الإعاقة الولادية عنه لدى الطارئة. وبالتالي لم يكن هناك فروق دالة بين فاقد البصر بصورة كلية وذويهم من ذوي الفقد البصري الجزئي.

نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه: «توجد فروق دالة احصائياً في مستوى السعادة النفسية وفقاً لمتغير نوعية تحديث الحالة على الفيسبوك (تحديث إيجابي - تحديث سلبي) لصالح التحديث الإيجابي». ولتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبارات للفروق بين نوعية التحديث على الفيسبوك والسعادة النفسية وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢):

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين نوعية تحديث الحالة على الفيسبوك (تحديث ايجابي - تحديث سلبي)
والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

نوعية التحديث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إيجابي	٦٧	٧٣،٦٤	٧،٠٧	٢،٣٩	دالة عند مستوى ٠،٠٥
سلبي	١٨	٦٨،٩٤	٨،٣٦		

يتضمن من الجدول السابق أن الفروق بين نوعية التحديث الإيجابي والسلبي في درجات السعادة النفسية دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ لصالح التحديث الإيجابي مما يدل على تحقق صحة الفرض، وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة Kim & Roselyin (2011) التي أثبتت أن التحديث وتقديم الذات الإيجابي يمكن أن يعزز من مستوى السعادة النفسية وكذلك دراسة Liu et al., (2015) التي قدمت أدلة تجريبية تدعم فكرة أن تحديثات أوضاع الفيسبوك يمكن أن تنبئ بالسعادة النفسية، حيث تعكس سلوكيات المستخدمين على الفيسبوك نطاقاً واسعاً من السمات وتشمل الشخصية والأصل العرقي والجنس والعمر والتوجهات الجنسية وتوحي بأن البيانات الشخصية على الفيسبوك يمكن أن تكون محدداً صادقاً لاستكشاف العمليات النفسية، وبالرغم من أن معظم التحديثات الانفعالية الإيجابية على الفيسبوك ربما تعود إلى استخدام استراتيجيات إدارة الانطباع لتقديم صورة اجتماعية إيجابية في وسائل التواصل الاجتماعي وأنها قد تكون انتقائية مقارنة بالتحديثات السلبية إلا أن البحث الحالي أثبت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تحديثات الحالة الإيجابية والشعور بالسعادة النفسية وذلك بغض النظر عن كونها إدارة انطباع وتزييف للذات أو كونها تحديث يعبر عن حالة المستخدم بصدق، فقد لاحظت الباحثة حرص غالبية أفراد العينة على الظهور بشكل جيد ومقبول على الفيسبوك وكذلك الحرص على الإخبار عن أحداث حياتهم الإيجابية والاحتفاظ لانفسهم بالأحداث الانفعالية السالبة لدرجة أنهم يخفون إعاقاتهم ولا يذكرون أية بيانات شخصية تدل على كونهم من ذوي الإعاقة البصرية وكان تبرير معظمهم لذلك هو أنهم مؤمنين بإعاقاتهم ومتقبلين لها ولا يشعرون بفروق كبيرة بينهم وبين المبصرين وأن الفيسبوك بالنسبة لهم للترويج

لا للشكوى واعتبروا أن أيه انفعالات سلبية هي بمثابة اعتراض منهم على حكم الله في إعاقتهم ولذلك فقد ارتبط التحديث الإيجابي لديهم بالسعادة النفسية.

ثانياً: نتائج البحث الكليكي:

اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشة نتائجه:

ينص الفرض الكليكي على أنه: « تختلف ديناميات الشخصية باختلاف درجة السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية». للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باختيار حالتين طرفيتين من ذوي السعادة النفسية المنخفضة، أعقب ذلك مقابلة شخصية مع كل حالة على حدة؛ حيث استخدمت الباحثة استمارة المقابلة الشخصية (إعداد حسن عبدالمعطي، ١٩٩٨) لجمع البيانات على كل حالة، ثم قامت الباحثة باستخدام اختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة الخاصة بالاختبار، واستخدمت الباحثة الملاحظة الكليكية غير المباشرة أثناء تطبيق الاختبار لتسجيل ردود أفعال كل حالة عند الإجابة على بنود المقياس، ثم تم عرض الاستجابات على ثلاثة محكمين من بينهم الباحثة لوضع درجات لكل حالة، ثم قامت الباحثة بأخذ الدرجة المنوالية لكل ثلاث درجات وضعها المحكمون، أو أخذ المتوسط للدرجات في حالة تعذر الدرجة المنوالية، ثم إعطاء درجة لكل اتجاه من الاتجاهات الخمسة عشر الخاصة بالاختبار (ملحق: ٤)، وفي النهاية قامت الباحثة بتفسير الاستجابات الخاصة بكل حالة على حدة، ثم التعقيب على الحالات منخفضة الدرجات على مقياس السعادة النفسية.

الحالات منخفضة السعادة النفسية:

وقد تم اختيار هذه الحالات بناءً على درجاتهم في مقياس السعادة النفسية، حيث كانت الدرجة العظمى للمقياس هي (٨٤) درجة، وقد حصلت الحالتين على (٤٩)، (٥٢) درجة، وهي درجات أقل من المتوسط حيث تعتبر درجة (٥٦) هي نقطة الانطلاق وصولاً إلى (٢٨) التي تعبر عن أقل درجة يمكن الحصول عليها في مقياس السعادة النفسية.

الحالة الأولى: و.م (إعاقة بصرية كلية مكتسبة)

١- البيانات الأولية للحالة:

الحالة:

- العمر الزمني (١٩) سنة. - النوع: ذكر.
- الحالة الاجتماعية: أعزب- يعيش حالياً في السكن الجامعي الخاص بذوي الإعاقة البصرية.
- المرحلة التعليمية: كلية الآداب الفرقة الثانية تاريخ جامعة طنطا.

الوالد:

- العمر الزمني: ٥٠ سنة.
- المستوى التعليمي: دبلوم معلمين.
- الوظيفة: موظف في التربية والتعليم.
- الدخل الشهري: متوسط.
- الحالة الصحية: جيدة.

الوالدة:

- العمر الزمني: ٤٧ سنة
 - المستوى التعليمي: دبلوم فني تجاري.
 - الوظيفة: ربة منزل.
 - الحالة الصحية: جيدة
- ٢- درجة الحالة على مقياس السعادة النفسية: حصلت الحالة في مقياس السعادة النفسية على (٤٩) درجة من (٨٤)، ويلاحظ انخفاض درجة الحالة على مقياس السعادة النفسية.
- ٣- ملخص الحالة من خلال استمارة المقابلة الشخصية
- موقع الحالة من الأسرة: الحالة هي الثانية في الترتيب الميلاي لأسرة مكونة من خمسة أفراد، ويلي الحالة بنت عمرها (١٤) سنة، ويكبرها ولد عمره (٢٤) سنة يعمل بالسعودية، والحالة هي الوحيدة التي تعاني من إعاقة بصرية في أسرتها.

- الحالة السكنية: تسكن الحالة مع الأسرة في بيت تملكه مكون من طابق واحد وهو عبارة عن ثلاث غرف وصالة وتقع في منطقة مقبولة نوعاً ما، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة متوسط.

بيانات الحالة :-

التاريخ الصحي :

تعاني الحالة من كف بصري كلي متدرج منذ عمر العشر سنوات، وذلك إثر تعرضه للضرب من أمه بلوح خشب على مقدمة رأسه فأصيب في حاجبه وتم نقله للمشفى بعد نزول الدم من حاجبه ودخوله لعينه اليمنى وبعد إحالته للمشفى تبين فقدان الرؤية بهذه العين، ثم أجرى عملية جراحية في عينه اليسرى ففقد الرؤية بها هي الأخرى في الصف الثالث الإعدادي.

التاريخ الأسري :

الأب: تذكر الحالة أن الأب يعمل في التربية والتعليم، ويتقاضى راتب متوسط لا يكفي لاحتياجاتهم ولذلك فهو يعتمد على مساعدة ابنه الأكبر الذي يعمل بالسعودية في الزواج، وذكرت الحالة أن الوالد يعطف عليه ويحبه ويحترمه أكثر من بقية إخوته وذلك كونه كفيف، ولكن الحالة غير راضية عن طريقة تعامل والده مع بقية إخوته فهو كما ذكر قاس جداً وغير متفاهم معهم.

الأم: تذكر الحالة أن الأم تتسم بالعصبية المفرطة وهناك شحناء بينها وبين الحالة بسبب تسببها في فقدانها لبصره فقد تعرضت للطلاق من أبيه ولكن تراجع الأب عن قراره والآن كما ذكرت الحالة تعيش الأم معهم ولا تحب التحدث مع ابنها الكفيف، وقد لاحظت الباحثة أنه بمجرد فتح الحوار عن الأم ظهرت على الحالة ملامح التوتر والقلق والنفور من الحديث، حيث بدأت الحالة بحركات سريعة في العينين وأخذت تضرب بيديه على المقعد رغبة منه في إنهاء الحوار وقد أدلى بأنها لا تبالى بما فعلت ولا تشعر بتأنيب الضمير.

الإخوة: لقد ذكرت الحالة أن الأم تحنو على إخوته أكثر منه في مقابل المعاملة العكسية من الأب.

طريقة تربيته: كانت التربية في صغره قائمة على أساس العقاب المفرط والمعاملة القاسية جداً من الأم في مقابل المعاملة السوية من الأب، إلى أن أحدثت الأم الإصابة بالحالة فبدأت تهدأ في تعاملها نوعاً ما مقابل المعاملة الطيبة جداً من الأب.

المشكلات الأسرية:

ذكرت الحالة أن الأب والأم نوعاً ما غير متفاهمين وذلك بسبب عصبية الأم وتعنتها في بعض الأمور الحياتية ولكن سرعان ما يتنازل الأب ويصفو للأم رغبة منه في إرضاء ابنه الكفيف وتخفيفاً من حدة الضغوط الأسرية.

الحياة المدرسية (الجامعية):

تذكر الحالة أنها تسكن بالسكن الجامعي الخاص بذوي الإعاقة البصرية وتفضل هذا السكن عن المنزل لوجودها بين الرفقاء من نفس الإعاقة.

العلاقات الاجتماعية:

بالنسبة للجيران:

بالنسبة للأصدقاء بالجامعة: تذكر الحالة أنها تقيم صداقات مع المبصرين بغية المصلحة والمساندة فقط، ولكن صداقتها مع ذوي الإعاقة البصرية قائمة على أساس الحب والثقة المتبادلة بينهم ولذلك فهي تفضل مجالسة ذوي الإعاقة البصرية تماماً عن المبصرين، كما تفضل البقاء في مركز ذوي الإعاقة البصرية بالكلية ولا ترغب إطلاقاً في الخروج منه.

النوم والأحلام: يغلب عليها أحلام الطفولة عندما كان مبصراً

شغل أوقات الفراغ: الجلوس بمفرده

الحالة الانفعالية: متقلب المزاج

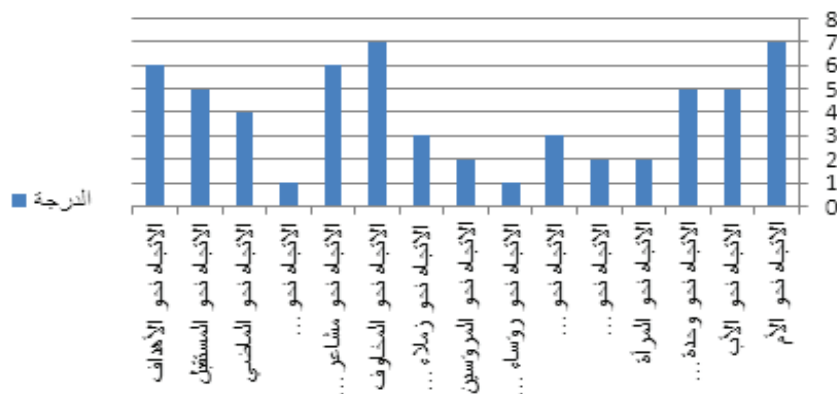
المستقبل: تنظر الحالة للمستقبل نظرة يأس

الحالة الجنسية: غير متزوج - يحب صديقتها الكفيفة معه في الجامعة ويرغب في التقدم لها والزواج منها ولكن أهله يعارضون الفكرة تماماً رغبة منهم في أن يزوجه من مبصرة لتعينه في الحياة وتكون سنداً لها ولكنه يرفض ذلك تماماً.

٤- منوال درجات الحالة الأولى منخفضة السعادة النفسية في المتغيرات الخمسة

عشر على اختبار ساكس:

استجابة الحالة الكفيفة على اختبار ساكس



يتضمن من الرسم البياني السابق أن أكثر المجالات اضطراباً لدى الحالة الكفيفة هي الاتجاه نحو الأم، والاتجاه نحو المخاوف حيث بلغت درجة الاضطراب (٧ درجات)، تليها الاتجاه نحو مشاعر الذنب والاتجاه نحو الأهداف (٦ درجات)، ثم الاتجاه نحو الأب، والاتجاه نحو وحدة الأسرة، والاتجاه نحو المستقبل (٥ درجات)، ثم الاتجاه نحو الماضي (٤ درجات)، ثم تليها الاتجاه نحو الأصدقاء والاتجاه نحو زملاء العمل (٣ درجات)، ثم الاتجاه نحو المرأة والاتجاه نحو العلاقات والاتجاه نحو المرؤسين (٢)، ثم الاتجاه نحو رؤساء العمل والاتجاه نحو القدرات الذاتية (درجة واحدة).

تفسير استجابات الحالة الأولى (منخفضة السعادة النفسية) على اختبار ساكس :

١- الاتجاه نحو الأم: تعتبر الأم بالنسبة لهذا الطالب بمثابة مصدر للذكريات المؤلمة، فهي من أصابته بالعمى عندما عصاها فضربته بلوح خشبي على جبهته تسببت في فصل الشبكية وحدوث نزيف، ولذلك فإن مجرد سيرة الأم أمام هذا الطالب تسبب لها زجاج ويبكي بحرقة بل ويقاوم الحديث عنها، لقد ذكر الطالب في حديثه عن أمه أنها لا تحبه وتنفرك كثيراً من الحديث معه، كما أنها لم تعد تبالي بإعاقته ولم تشعر بأي تأنيب للضمير تجاه ما فعلته تجاهه. وقد ذكر فيما ذكر أنه لو عاد به الزمن لم يكن ليغضب أمه أو يزعجها حتى لا تضربه وتفقد بصره كما حدث. كما ذكر أثناء استجابته

أن الأب قد أقبل على تطليق أمه جراء ما فعلته به إلا أنه قد عزف عن ذلك وقد أبدى غضبه من رد فعل أبيه وكأنه كان يرغب في طلاقها عقاباً على ما أحدثته له من إعاقة.

٢- الاتجاه نحو الأب: تظهر استجابات الحالة تناقض في اتجاهها نحو والدها ما بين الحب واللوم عليه، فالحب يظهر في قولها أن الأب أعظم أب في الدنيا وهو بمثابة صديق مخلص وفي لها يشجعها على مواجهة الحياة بظلمتها، يحنو عليها ويشد من أزرها ويقوي من عزائمها، إلا أن الأب نفسه يعامل بقية الإخوة بقسوة وينفرهم من القرب منه ولا يتخذ أحد منهم صديق أو حتى ابن في التعامل، ولذلك تمت الحالة لو أن والدها يعامل بقية إخوتها كما يعاملها.

٣- الاتجاه نحو وحدة الأسرة: يعد اتجاه الحالة نحو الأسرة اتجاه سلبي حيث ينقصها التعاون والترابط والحنان وخاصة من قبل الأم تجاه الحالة، وكذلك من قبل الأب تجاه بقية الإخوة. وكثيراً ما تقارن الحالة وضع الأسرة بغيرها من الأسر المتعاونة والمتحابية وتتمنى الحالة دائماً أن يسود الحب كل أنحاء البيت وخاصة بينها وبين الأم التي تفتقد لحنانها وعطفها.

٤- الاتجاه نحو المرأة: يظهر الصراع الأساسي لدى الحالة في هذا الجانب حيث يبدو مرورها بتجربة عاطفية فاشلة لإحدى الفتيات المبصرات والتي وعدتها بالزواج ثم خلت بها، ولذلك فهي ترى أن كل نساء العالم خائنات لا أمان لهن، كما تصفهن بالكذب، وعلى ما يبدو أن تلك العلاقة العاطفية قد فشلت بسبب فقدانه لبصره رغم علم الفتاة بذلك من قبل. ولذلك فقد لجأت الحالة للإرتباط بمن يماثلها في الإعاقة وكان فيما تم ذكره أثناء الاستجابة على هذا الاتجاه أن الحب السالف كان بالقلب ولذلك لم يكتمل؛ أما الحب الحالي فقد حكمت الحالة عقلها ولم تدع للقلب باباً ولم تستجب لكلام أسرتها في العزوف عن الارتباط بكيفية مثلها. كما ذكرت الحالة أنها لم تعد تحب أحداً على الإطلاق وأن الزواج بالنسبة لها مجرد أمر تقليدي لبناء أسرة فقط ولا مجال للحب أو المشاعر.

٥- الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية: هنا ظهرت استجابات معارضة مع اتجاهه نحو المرأة وكأنه كان يرغب في إقامة علاقة جنسية ولكن مع الفتاة المبصرة التي أحبها سالفاً والتي تخلت عنه بعدما وعدته بالزواج وقبول إعاقته والتي أصبحت سبباً في رفضه لأي علاقة جنسية مع غيرها، ولذلك فقد كانت استجاباته لهذا الاتجاه متعارضة فيما بينها فعلى الرغم من قوله أن حياته الجنسية ميتة ومعدومة وأنه لا أمل في أن يعيش تلك الحياة؛ إلا أنه قد اتضح كبته لحياته الجنسية ورغبته فيها حيث يسقط ذلك في استجابته « عندما أشاهد رجل وامرأة معاً نفسي أبقي زيهم، شعوري نحو الحياة الزوجية أنها حياة جميلة، لو كانت لي علاقات جنسية كنت هحس إني عايش بجد » ويلاحظ هنا أن كل تلك الاستجابات الإسقاطية تظهر رغباته المكبوتة في الحياة الجنسية.

٦- الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف: يدل اتجاه الحالة نحو الأصدقاء والمعارف على وجود اضطراب بسيط لديها. حيث ذكرت الحالة في المقابلة أنها لا تفضل مصاحبة المبصرين في مقابل ذوي الإعاقة البصرية الذين تشعر معهم بالأمان والراحة. كما أتضح أيضاً أنها لا تصاحب المبصرين إلا لغرض المصلحة الشخصية فقط ولذلك فقد جعلت المساعدة هي الدليل الوحيد على الصداقة الحقيقية وأمنت بأن الصديق الحق هو من لا يتخلى عنها وقت حاجتها ويساعدها بعزم ما فيها، مما يدل على حاجة الحالة المكبوتة للمساندة والدعم الانفعالي والاجتماعي ولذلك جعل الأصدقاء المبصرين مصدرًا لذلك الدعم. أما الصديق الكفيف بالنسبة للحالة فهو مصدر المرح والراحة والاطمئنان فلا مصالح تجمععهما ولكن تجمععهما الصداقة الخالصة.

٧- الاتجاه نحو رؤساء العمل أو المدرسة: تشير استجابات الحالة الظاهرية إلى وجود اتجاه ايجابي نحو رؤساء العمل ويظهر ذلك من خلال عبارة « عندما أرى رئيسي قادماً أحترمه » ولكن لوحظ أن هذا الاحترام للسلطة ما هو إلا كبت عن رغبات للسلطة بداخلها وهي من باب الحسد والغيرة. ويتضح ذلك من خلال عبارة « الناس الذين أعلى مني مرتاحين ومش بيفكروا كتير » وكذلك عبارة « الناس الذين أعدهم أعلى مني أحسدهم على حياتهم لأنهم شقوا طريقهم لكن أنا لازلت في مركز ذوي الإعاقة البصرية » ويمكن

تفسير ذلك بأن الحالة تتمنى أن تصبح ذات سلطة والتي تفعل كل ما تشاء دون عقابنتيجة لما وقع عليها من الظلم المتمثل في سلطة الأم التي أفقدتها بصرها ولم تلقى أي عقاب من الزوج. كما يتضح أيضاً من تلك الاستجابات عدم تقبل الحالة لكف بصرها وتمنيها أن يرجع لها بصرها لتحقيق ما تريد دون أي قيود.

٨-

الاتجاه نحو المرؤسين: تظهر استجابات الحالة وجود اضطراب في الاتجاه نحو المرؤسين، ورغبة شديدة في تولي السلطة للانتقام من المرؤسين، ويتضح ذلك من خلال عبارة « لو أنني كنت المسؤول الأول كنت طلعت عينهم » ويمكن تفسير ذلك بأن الحالة تشعر بالنقص نتيجة لما وقع على الحالة من ظلم واضطهاد وممارسة خاطئة لسلطة الأم وتسببها في فقدان بصرها فإن الحالة قد تربى بداخلها رغبة شديدة في الانتقام ولعب دور الرئيس الذي يفعل ما يريد بالمرؤسين ولذلك تتمنى الحالة أن تمسك هي بزمام الأمور لتسقط ما بداخلها من كبت على المرؤسين وذلك مثلما حدث معها بالضبط، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مرارة التجربة القاسية التي مرت بها الحالة وفقدت بها بصرها كما تشير إلى ما تعانيه من شعور بالكسرة والرغبة المكبوتة في الانتقام.

٩-

الاتجاه نحو زملاء العمل: تشير استجابات الحالة إلى وجود اعتراض واضح من قبل الحالة على أسلوب زملائه في العمل خاصة المبصرين منهم ويظهر ذلك في استجابته لعبارة « الناس الذين يشتغلون معي عادة ما يحبونني بصدق مش ينصبوا عليا لأنني كفيف » فهذا يظهر عدم اطمئنانه للمبصرين وتشكيكه في صدقهم وأمانتهم، ولذلك فقد ظهر ميل الحالة للانسجام مع نفسها في العمل والذي قد يحمل في طياته عدم وجود توافق بين الحالة وبين زملاء العمل المبصرين وقد اتضح ذلك في عبارة « عملي أنا أكثر انسجاماً مع نفسي » ولعل ما أحدث عدم الثقة بين الحالة وبين المبصرين تجربتها السابقة مع الفتاة المبصرة التي خدعتها وتخلت عنها لإعاقتها البصرية وهذا أيضاً قد تسبب في تفضيل مصادقة ذوي الإعاقة البصرية عن المبصرين سواء في الجامعة أو في العمل.

١٠- الاتجاه نحو المخاوف: تظهر استجابات الحالة اضطراباً في الاتجاه نحو المخاوف حيث يتمثل الصراع الرئيسي للحالة في الخوف من نفسه وهذا يجبر الحالة على الجلوس وحيداً بعيداً عن الأصدقاء، فقد كان مما ذكره أنه متقلب المزاج وسريع الغضب ولا يبقى على أحد وأنه مستعد لإيذاء أي أحد يضايقه ولذلك يفضل الانسحاب بعيداً عن من يحب وقد ظهر ذلك في عبارة « تضطرنى مخاوي أحياناً إلى أن أغلط في اللي حواليا » لذلك يفضل الابتعاد.

١١- الاتجاه نحو مشاعر الذنب: يظهر الصراع الأساسي لدى الحالة في هذا الجانب وذلك لأمرين أولهما حين عصب أمه وخالف أوامرها فاضطررها لأن تعاقبه أقسى عقاب في حياته وذلك حين ضربته باللوح الخشبي أفقدته عيناه ولذلك فهو دائم الندم والشعور بالذنب وأنه من جلب لنفسه الإعاقة بالرغم من صغر سنه وقت الحادث والمفترض ألا يلوم نفسه إلا أنه أصر أنه السبب ولذلك يتمنى دائماً لو تعود الأيام للوراء ولا يغضب أمه حتى لا يصاب بما أصيب به الآن. ولذلك فقد جاءت استجابته لهذا الاتجاه كالتالي « أنا على استعداد أن أقوم بأي عمل ينسيني ذلك الوقت الذي أصبحت فيه كفيف » لكون هذا اليوم قد أفقده حياته بمعنى الكلمة وذلك من وجهة نظره، وكذلك عبارة « كانت أكبر غلطة ارتكبتها أني عصبت أمي وأنا صغير فضربتني ضيعة بصري ». كما جاءت استجابته في عبارة « أسوأ ما فعلته بحياتي أني حببت بقلبي وليس بعقلي » لتظهر تلك الاستجابة تعرضه للخيانة أو الفشل في علاقة عاطفية والتي كان قد غلب عليها طابع الجدية من قبل الحالة مما جعله يندم على إقامته علاقات عاطفية مع المبصرات من الجنس الآخر، وهذا يتفق مع المقابلة الشخصية مع الحالة والتي ذكرت خلالها الحالة العزم على الارتباط بمن هي في نفس إعاقته وتحكيم عقله في ذلك القرار وأن لا مجال للقلب هنا رغم معارضة أسرته لذلك القرار.

١٢- الاتجاه نحو القدرات الذاتية: تشير استجابات الحالة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو القدرات الذاتية وخاصة الصبر ولذلك ارتكزت معظم إجابات الحالة على قدرته على التحمل والصبر وقد اتضح ذلك في عبارة « عندما لا تكون الظروف في جانبي أصبر عليها » وعبرة « أعتقد أن عندي القدرة على التحمل

والصبر « وعبارة عندما تكون الظروف ضدي سأصبر ثاني » وهذا يتفق مع المقابلة الشخصية مع الحالة والتي ذكرت خلالها الحالة إصرارها على التحمل والصبر على فقدان البصر من أجل تحقيق ما يريد.

١٣ - الاتجاه نحو الماضي: يظهر هنا الصراع الأساسي في استجابة الحالة على هذا الاتجاه، حيث تغلب عليه مشاعر الحسرة والندم، ويظهر ذلك في عبارة « عندما كنت طفلاً كنت شقي جداً » وكذلك عبارة « لو أنني عدت صغيراً كما كنت ما كنتش عصبت أُمي خالص ». لقد لاحظت الباحثة أثناء المقابلة مدى الأسى والحزن الذي تعانيه الحالة من جراء ذكريات الماضي ومحاولة هروبه من استدعاء تلك الذكريات التي لا يذكر منها إلا لحظة فقدان بصره، لقد أبدى حالة من التوتر والضييق بمجرد سؤاله عن ذكريات الماضي ودمعت عيناه حين سئل عن أوضح ذكريات الطفولة فأجاب بقوله نظري. لقد ارتبطت ذكريات الطفولة لدى الحالة بأصعب حدث في حياته وهو فقدان بصره ولذلك جاءت كل استجاباته في هذا الاتجاه تنم عن الأسى والحسرة.

١٤ - الاتجاه نحو المستقبل: تشير استجابات الحالة في هذا الاتجاه إلى وجود تعارض واضح من قبل الحالة على نظرتها للمستقبل، فتارة يشعر بالملل والتطلع نحو حال أفضل، وتارة أخرى يشعر بالضياع وعدم الاستقرار والغموض، ويظهر ذلك في عبارة « إنني أتطلع إلى الحياة »، في يوم من الأيام سأستقر « فهذه الاستجابات تنم عن نظرة تفاؤلية مشرقة نحو الحياة وذلك على النقيض من الاستجابات الآتية » يبدو لي المستقبل غامض «، عندما تتقدم بي السن مش بعمل حاجة ». يبدو أن الحالة تعاني من تضارب وصراع في الأفكار والأهداف وتحاول أن تظهر تعلقها وحبها للحياة وأملها في تحسين الحال ثم تأتي اسقاطاته لتبين حقيقة نظرتها للحياة وعدم وضوح أهدافه وغموض نظرتها للمستقبل كونه غير واثقاً في قدراته التي لن تعينه على الحياة كما يريد.

١٥ - الاتجاه نحو الأهداف: تظهر استجابات الحالة في هذا الاتجاه درجة مرتفعة من الاضطراب حيث جاءت استجاباته لتنم عن حسرته وحزنه الشديد تجاه فقدان الأمل في تحقيق ما يريد بسبب فقدانه لبصره، حيث يبدو أنه كان

يطمح في أن يصبح ضابطاً أو طيار ولكن فقدان بصره حال دون تحقيق ذلك، ولذلك أظهرت استجاباته في هذا الاتجاه عدم رضا لما هو عليه الآن وتمنيه في أن يرجع إليه بصره ليحقق حلمه كطيار أو كضابط.

الحالة الثانية: ع.م (إعاقة بصرية جزئية ولادية)

١- البيانات الأولية للحالة:

الحالة:

- العمر الزمني (١٩) سنة. - النوع: ذكر.
- الحالة الاجتماعية: أعزب- يعيش حالياً في شقة تمليك مع امه وأبيه وأثنين من الإخوة الذكور.
- المرحلة التعليمية: كلية الآداب الفرقة الثانية اجتماع جامعة طنطا.

الوالد:

- العمر الزمني: ٤٧ سنة.
- المستوى التعليمي: دبلوم فني.
- الوظيفة: معاش مبكر لظروف نفسية.
- الدخل الشهري: متوسط.
- الحالة الصحية: جيدة.

الوالدة:

- العمر الزمني: ٤٥ سنة
- المستوى التعليمي: دبلوم فني تجاري.
- الوظيفة: تعمل بمشغل للسيدات.
- الحالة الصحية: جيدة

٢- درجة الحالة على مقياس السعادة النفسية. حصلت الحالة في مقياس السعادة النفسية على (٥٢) درجة من (٨٤)، ويلاحظ انخفاض درجة الحالة على مقياس السعادة النفسية.

٣- ملخص الحالة من خلال استمارة المقابلة الشخصية

- موقع الحالة من الأسرة: الحالة هي الأولى في الترتيب الميلاي لأسرة مكونة من خمسة أفراد، يلي الحالة ولد عمره (١٥) سنة، وولد آخر عمره (١١) سنة، والحالة هي الوحيدة التي تعاني من إعاقة بصرية في أسرتها.
- الحالة السكنية: تسكن الحالة مع الأسرة في بيت تملكه مكون من طابق واحد وهو عبارة عن أربع غرف وصالة وتقع في منطقة مقبولة نوعاً ما، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة متوسط.

بيانات الحالة :-

التاريخ الصحي :

تعاني الحالة من كف بصري جزئي منذ سنالست سنوات، ولا زال معرض لفقدان بصره كلياً.

التاريخ الأسري :

الأب: تذكر الحالة أن الأب كان يعمل في إحدى الوظائف الحكومية ولكنه الآن معاش مبكر نظراً لضربه أحد أصدقائه بالعمل بلوح زاجي أصابه في رأسه إصابة بالغة كادت تؤدي بحياته، فتم خروجه معاش مبكر خشية تعرضه للعقاب مما أثر على نفسيته كونه عاطلاً لا يعمل.

الأم: تذكر الحالة أن الأم طيبة ومكافحة لأبعد الحدود فهي من تتولى المهمة مكان زوجها والمسئولة عن توفير مستلزمات البيت فهي تعمل في مشغل حريمي.

الإخوة: لقد ذكرت الحالة أن لها اثنين من الإخوة الذكور أصغر منها وهم لا يحترمونها إطلاقاً ولا يسدون لها أي مساعدة، وإذا طلبت الحالة منهم المساعدة في الخروج فإنهما يرفضان تماماً مما يضطر الحالة المعاقة بصرياً للمكوث في المنزل.

طريقة تربيته: كانت التربية في صغره قائمة على أساس من الحب والتفاهم وكانت الأسرة سعيدة ولكن سرعان من تغير الحال وبدأت الأسرة تعاني من التفكك وغياب المودة بين أفرادها.

المشكلات الأسرية :

ذكرت الحالة أن الأب والأم غير متفاهمين وغير متوافقين لدرجة أن الأب يداوم ضرب الأم مرتين على الأقل كل أسبوع.

الحياة المدرسية (الجامعية):

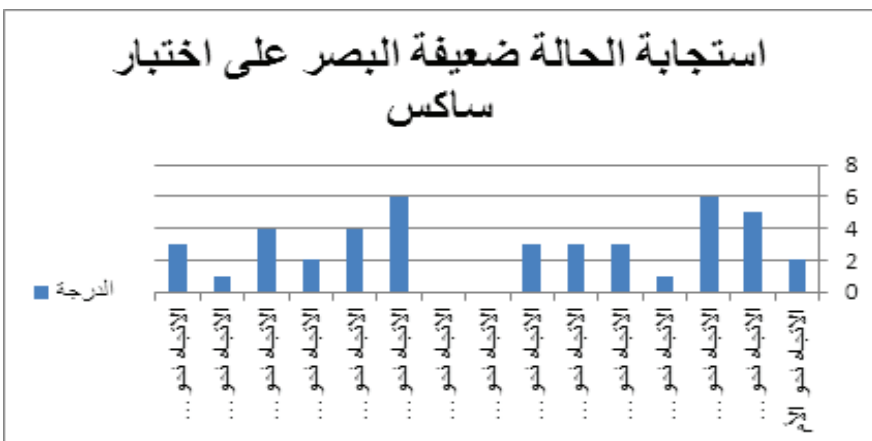
تذكر الحالة أنها تحب حياة الجامعة كثيراً وتتمنى لو أن كل يومها ووقتها تقضيه بالجامعة ولا تذهب للبيت حيث الهروب من المشاكل الأسرية واللجوء إلى أصدقائه المقربين.

العلاقات الاجتماعية:

بالنسبة للجيران: علاقة طيبة بالجيران.
بالنسبة للأصدقاء بالجامعة: تذكر الحالة أن لها صداقات مع ذوي الإعاقة البصرية فقط ولكنها تخاص بالصداقة زميل لها من ذوي الضعف البصري يفهمها ويقدر ظروفها.

النوم والأحلام: غالباً ما يحلم بخاله المتوفي
شغل أوقات الفراغ: مع أصحابه بعيد عن المنزل
الحالة الانفعالية: هادئ ومسالم
المستقبل: تنتظر الحالة للمستقبل نظرة تفاؤل وأمل
الحالة الجنسية:
غير متزوج - ولا يفكر في الجنس إطلاقاً.

٤- منوال درجات الحالة الثانية منخفضة السعادة النفسية في المتغيرات الخمسة عشر على اختبار ساكس:



يتضح من الرسم البياني السابق أن أكثر المجالات اضطراباً لدى الحالة ضعيفة البصر هي الاتجاه نحو وحدة الأسرة، والاتجاه نحو المخاوف حيث بلغت درجة الاضطراب (٦ درجات)، تليها الاتجاه نحو الأب (٥ درجات)، ثم الاتجاه نحو مشاعر الذنب، والاتجاه نحو الماضي (٤ درجات)، ثم الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية، والاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف والاتجاه نحو رؤساء العمل والاتجاه نحو الأهداف (٣ درجات)، ثم تليها الاتجاه نحو الأم والاتجاه نحو القدرات الذاتية (٢ درجات)، ثم الاتجاه نحو المرأة والاتجاه نحو المستقبل (درجة واحدة)، بينما لم تظهر استجابات الحالة أي اضطراب في الاتجاه نحو زملاء العمل أو المدرسة، والاتجاه نحو المرؤسين.

تفسير استجابات الحالة الثانية (منخفضة السعادة النفسية) على اختبار ساكس :

١- **الاتجاه نحو الأم:** تظهر استجابات الحالة درجة كبيرة من التعاطف والتضامن مع الأم، كما تظهر العلاقة الوثيقة بينهما في قوله (أنا وأمي أصدقاء) وقد كانت استجاباته كلها تنم عن شعوره بالحزن تجاه أمه وذلك حين ذكر أن أمه مظلومة وأنهم لا يستحقونها كأملهم، وقد تطابق ذلك مع ما أدلى به أثناء المقابلة حيث ذكر أن أمه هي من تعولهم ولا وجود فعلي للأب بينهم كونه لا يعمل.

٢- **الاتجاه نحو الأب:** يظهر تعارض كبير من الحالة تجاه الأب في هذا الاتجاه، حيث اشار إلى كونه لا يعده أب، ثم أجاب فيما بعد بأنه ضحية جدته وأعمامه. وقد تبين للباحثة أثناء المقابلة أن الأب لا يجدي نفعا مادياً او معنوياً للأسرة كما أنه ينهر الأم ويضربها باستمرار ولذلك فالحالة لا تعترف بأبوته لها؛ ولكنها سرعان ما أشفقت على الأب واختلقت له عذراً لذلك وهو خروجه على المعاش المبكر وظلم جدته للوالد حيث اخذت منه سيارته الخاصة وكتبته لا بنها الأكبر. كل ذلك يوحى بالثورة الداخلية التي يعاني منه الحالة فتارة يسخط على الأب كونه متسبباً في إيذاء الأم وتارة أخرى يلتمس له العذر وقد لاحظت الباحثة تدين الحالة وربما كان ذلك التدين سبباً في التعاطف مع الأب.

٣- الاتجاه نحو وحدة الأسرة: يعد اتجاه الحالة نحو الأسرة اتجاه سلبي بدرجة كبيرة حيث ينقصها التعاون والترابط والحنان والتوافق الأسري وخاصة من قبل الأب تجاه الأم وجميع أبنائه، وقد لوحظ أثناء المقابلة تمني الحالة الانفصال التام عن الأسرة وتكوين أسرة جديدة متماسكة ومتحابّة برفقة أمه فقط. لقد جاءت استجابات الحالة كلها لتعبر عما تعانيه الأسرة من تفكك وانقسام وذلك كما في عبارة (أسرتي إذا قورنت بمعظم الأسر غير مترابطة، معظم الأسر التي أعرفها سعداء أكثر منا)، كما أشارت الحلة في المقابلة أنها لا تلقى أي اهتمام أو احترام من اخوته وأنهم يعاملونه كما لو كان الأصغر بسبب ضعف بصره.

٤- الاتجاه نحو المرأة: تشير استجابات الحالة نحو المرأة على وجود اتجاه إيجابي لدى الحالة، فقد اشارت الحالة في كل استجاباتها نحو المرأة إلى احترامه لشخص المرأة وحبها لها وربما ينم ذلك عن حبه لأمه فعمم استجاباته على كل نساء العالم.

٥- الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية: يدل اتجاه الحالة نحو العلاقات الجنسية الغيرية على وجود اضطراب لديها، حيث اقتقادها للود والاحترام والتعاون بين أفرادها مما جعل الحالة تشعر بالنقص أمام العلاقات الجنسية الغيرية ولذلك فهي تتمنى أن تكون مثل تلك العلاقات مستقبلاً.

٦- الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف: يوجد اتجاه إيجابي للحالة نحو الأصدقاء والمعارف، حيث جاءت كل استجاباتها في هذا الاتجاه مشيدة بقيمة الصداقة، وربما يكون ذلك هروباً مما يعانيه في أسرته من فقدان للصحة سواء بين الحالة وبين الإخوة أو بين الحالة وبين الأب؛ حيث ذكرت الحالة في المقابلة أنها تحب أصدقاءها وخصت بالذكر أحدهم وتتمنى لو تقضي كل وقتها بين هؤلاء الأصدقاء الذين رأت فيهم تخفيفاً من كآبتها وهمومها الأسرية.

٧- الاتجاه نحو رؤساء العمل أو المدرسة: تشير استجابات الحالة إلى وجود اتجاه ايجابي نحو رؤساء العمل لكن هذا الاتجاه ايجابي مصحوباً بدرجة من الحسرة على حاله ولذلك جاءت استجاباته كالتالي (الناس الذين هم أعلى مني حياتهم أحسن مني) فهذه الاستجابة تنم عن حالة من عدم الرضا، وكذلك عبارة (الناس الذين أعدهم أعلى مني ظروفهم كانت متاحة أكثر

مني علشان كدا تعبوا ولقيوا) فهذه الاستجابة بها تضارب فبعد أن حكمت الحالة على من هم أعلى منها بأن ظروفهم كانت أفضل نجد أنه عاد ليوم نفسه بطريقة غير مباشرة على تقصيره وعدم اجتهاده بما يكفي، وقد اتضح ذلك أثناء المقابلة حيث أشارت الحالة إلى تقصيرها في الثانوية العامة مما حرمها من الالتحاق بكلية أفضل.

٨- الاتجاه نحو المرؤسين: تظهر استجابات الحالة وجود اتجاه إيجابي في الاتجاه نحو المرؤسين، وربما يعود ذلك لما يلقاه من حسن تعامل من رؤسائه في الجامعة، قد اتفقت معظم استجاباته مع ما أدلى به أثناء المقابلة من حبه الشديد لأساتذته بالجامعة واحترامه لعلمهم وخلقهم أيضاً.

٩- الاتجاه نحو زملاء العمل: تشير استجابات الحالة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو زملاء العمل، وكذلك وجود احترام وحب متبادل بينهم فقد أشارت الحالة في استجابتها أنها تلقى الراحة والاطمئنان حين تلقى أصحابها حيث يخرجونها من جوها الأسري المضطرب المملئ بالمشاحنات وعدم الاحترام لشخص الحالة بالرغم من أن الحالة أكبر اخوتها ولذلك جاءت إحدى الاستجابات لتتم عما يعانيه من عدم احترام وانتقاص من شأنه بين اخوته فكانت استجابته كالتالي (أحب أن أشتغل مع الناس الذين يحترموني يعملون لي شخصية) أي أنه يبحث عن التعويض، يبحث عما يحترمه ويعوضه عما عاناه من سوء تعامل وقلة تقدير من قبل ذويه، ربما دل أيضاً على فقدانه الثقة بنفسه وأمله في البحث عنها بين زملاء العمل أو الدراسة.

١٠- الاتجاه نحو المخاوف: تظهر استجابات الحالة اضطراباً في الاتجاه نحو المخاوف حيث يتمثل الصراع الرئيس للحالة في الخوف من الموت، وربما كان هذا الخوف سبباً في تقربه من ربه فهو شخص متدين بدرجة كبيرة، كما ربما عاد ذلك الخوف إلى ما أشارت إليه الحالة من فقدانه لخالها المقرب إليها منذ ثلاثة أعوام والذي توفي في حادث سير، ومما يدل على وجود اضطراب ناتج عن هذا الخوف المرضي من الموت ما أشارت إليه الحالة في عبارة (تضطرنى مخاوى أحياناً إلى أن أفكر كثيراً ولا أستطيع النوم)، كما يدل هذا الخوف على فقدانه للشعور بالأمان فهو يعيش بأسرة مفتقدة لكل معاني السكينة والسلام.

١١- الاتجاه نحو مشاعر الذنب: يشير هذا الاتجاه إلى شعور الحالة بالذنب تجاه نفسه ووالدته، ولذلك جاءت استجابته لتعبر عن ذلك كما في العبارة الآتية (كانت أكبر غلطة ارتكبتها في حياتي أنني قصرت الثانوية، حينما كنت صغيراً كنت أحس بالذنب نحو أمي لأنني كنت أنقل أسرارها لجدتي). يتضح من الاستجابة الأولى عدم رضاه عن نفسه وشعوره بالتقصير وإهماله في الثانوية العامة مما حرمه من الالتحاق بالكلية التي كان يتمناها، كما يتضح من الاستجابة الثانية شعوره بالذنب تجاه والدته التي تسبب لها وهو صغير في كثير من المتاعب بسبب نقل أخبارها لجدته، لقد بدأت الحالة في حالة من جلد الذات فهو يلوم نفسه كثيراً على ما اقترفه في الصغر، كما تشير الاستجابة لعبارة (انا على استعداد أن أفعل أي شئ ينسيني وفاة خالي) إلى مدى الصراع الداخلي الذي يسيطر على الحالة بسبب وفاة خاله المقرب له.

١٢- الاتجاه نحو القدرات الذاتية: تشير استجابات الحالة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو القدرات الذاتية وخاصة الصبر ولذلك ارتكزت معظم إجابات الحالة على قدرته على التحمل والصبر وقد اتضح ذلك في عبارة « عندما لا تكون الظروف في جانبي أصبر عليها » وعبارة « أعتقد أن عندي القدرة على التحمل والصبر » وعبارة عندما تكون الظروف ضدي سأصبر ثاني » وهذا يتفق مع المقابلة الشخصية مع الحالة والتي ذكرت خلالها الحالة إصرارها على التحمل والصبر على فقدان البصر من أجل تحقيق ما يريد.

١٣- الاتجاه نحو الماضي: يظهر هنا درجة من الاضطراب في استجابة الحالة على هذا الاتجاه، حيث تغلب عليه مشاعر الحسرة، ويظهر ذلك في عبارة « عندما كنت طفلاً كنت أسعد من الآن » وكذلك عبارة « لو أنني عدت صغيراً كما كنت لن أشعر بالهم والكآبة كالآن ». لقد لاحظت الباحثة أثناء المقابلة مدى الأسى والحزن الذي تعانيه الحالة بسبب فقدانها للسعادة التي كانت تشعر بها في الصغر، كما يظهر أيضاً شعورها بالعجز أمام ضعف بصرها الذي حرمها من لعب الكرة الآن.

١٤ - الاتجاه نحو المستقبل: تشير استجابات الحالة في هذا الاتجاه إلى وجود تفاؤل وأمل في مستقبل أفضل، كما قد تنم الاستجابة أيضاً عن رغبة مكبوتة لدى الحالة في أن يصبح دكتور متخصص في علم النفس الاجتماعي كي يتناول القضايا الاجتماعية عامة والتي مر بها خاصة

١٥ - الاتجاه نحو الأهداف: تظهر استجابات الحالة في هذا الاتجاه درجة من الاضطراب حيث جاءت استجاباته لتتم عن فقدانه للشعور بالسعادة ورفضه التام لأسرته والرغبة الكاملة في الانفصال عنها لذلك جاء استجابته كالتالي (الشئ الذي أطمح إليه سرّاً هو الانفصال عن أسرتي، إن أكثر ما أبتغيه من الحياة هو إن أنا نفسي أحس بالسعادة).

مقارنة بين ديناميات الشخصية لدى الكفيف (الكفيف وضعيف البصر)
طبقاً لدرجة السعادة النفسية

م	وجه المقارنة	كفيف	ضعيف البصر
١	الاتجاه نحو الأم	اضطراب مرتفع التفسير: لأن الأم هي من تسببت في كف البصر حيث ضربت الابن بلوح خشبي على جبهته أفقدته بصره.	اضطراب منخفض التفسير: الأم مكافحة حيث انها العائل الوحيد للأسرة بالرغم من وجود الأب.
٢	الاتجاه نحو الأب	تعادل درجة الاضطراب لكلا الحالتين	
٣	الاتجاه نحو وحدة الأسرة	اضطراب مرتفع	اضطراب مرتفع جداً كون الأسرة يخلو منها التآلف والترابط
٤	الاتجاه نحو المرأة	تقارب درجة الاضطراب	
٥	الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية	تقارب درجة الاضطراب	
٦	الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف	تقارب درجة الاضطراب	
٧	الاتجاه نحو رؤساء العمل	تقارب درجة الاضطراب	

م	وجه المقارنة	كفيف	ضعيف البصر
٨	الاتجاه نحو المرؤسين	وجود اضطراب حيث استدلت الباحثة خلال لقائها مع الطالب الكفيف على وجود رغبات مكبوتة لديها تتمثل في حب السيطرة وممارسة السلطة وربما يرجع ذلك لما وقع عليه من ظلم وتسلب من قبل الأم	عدم وجود اضطراب
٩	الاتجاه نحو زملاء العمل أو المدرسة	وجود اضطراب حيث يفقد الثقة بمعظم زملائه ويفضل البقاء وحيداً	عدم وجود اضطراب فهو يحب زملائه ويتمنى البقاء معهم بعيداً عن جو أسرته المليء بالنزاعات
١٠	الاتجاه نحو المخاوف	وجود اضطراب مرتفع جداً لدرجة أنه يخاف من نفسه	وجود اضطراب مرتفع حيث تسيطر عليه فكرة الموت المفاجئ وذلك لمروره بخبرة وفاة خاله في حادث مفاجئ.
١١	الاتجاه نحو مشاعر الذنب	اضطراب مرتفع حيث يشعر الكفيف هنا بمشاعر الذنب نحو نفسه كونه من تسبب في مضايقة أمه مما دفعها لضربه على جبهته فأضاعت بصره.	اضطراب متوسط
١٢	الاتجاه نحو القدرات الذاتية	تقارب درجة الاضطراب	
١٣	الاتجاه نحو الماضي	تعاود درجة الاضطراب فكلاهما يحزن لذكريات الطفولة التي لم يكن يعاني فيها من إعاقة بصرية	
١٤	الاتجاه نحو المستقبل	اضطراب مرتفع حيث أشار الكفيف في مقابله إلى فقدانه أحلامه بفقدان بصره كونه كان يحلم أن يصبح طياراً أو ضابطاً	اضطراب منخفض جداً
١٥	الاتجاه نحو الأهداف	اضطراب مرتفع	اضطراب متوسط

بحوث مقترحة:

- (١) فعالية برنامج إرشادي في تنمية السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية لتحسين أساليب مواجهتهم للضغوط الحياتية.
- (٢) استخدام الفيسبوك وعلاقته بتقديم الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية دراسة سيكومترية - كلنيكية.
- (٣) استخدام الفيسبوك وعلاقته بالرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة سيكومترية - كلنيكية.
- (٤) فعالية برنامج تدريبي في تنمية السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية لتحسين توافقهم الجامعي .
- (٥) استخدام الفيسبوك وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى مستخدميهم من طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

توصيات البحث:

- (١) ضرورة تطوير برامج تكنولوجية تمكن المعاقين بصرياً من تخطي التحديات التي تواجههم عند استخدامهم للفيسبوك كعمل برنامج محدد لوصف الصور الكاريكاتيرية والتغلب على مشكلة قارئ الشاشة ذي الصوت أحادي البعد .
- (٢) إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استخدام ذوي الإعاقة البصرية لموقع الفيسبوك وأثره على الجوانب النفسية لديهم.
- (٣) الاهتمام بقضايا ذوي الإعاقة البصرية على صفحات الفيسبوك العامة.
- (٤)حث الباحثين على ضرورة الاهتمام بإجراء برامج إرشادية لتنمية السعادة النفسية لدى المعاقين بصرياً .
- (٥) عمل ندوات لطلاب الجامعة لترشيد استخدامهم لموقع الفيسبوك ، وبيان أثر الاستخدام السلبي لهذا الموقع على حياتهم النفسية والجامعية .

المراجع

- إبراهيم، الشافعي إبراهيم (٢٠١٠). إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات الملك خالد بالسعودية على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة الدراسات النفسية، ٢٠ (٣)، ٤٣٧-٤٦٤
- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٢٠)، ٢٦٨-٣٥٠.
- حسن، عبد الصادق (٢٠١١). استخدام الشباب الجامعي لموقع الفيس بوك وعلاقته بالهوية الثقافية في ضوء تداعيات العولمة دراسة مقارنة بي مصر والبحرين، بحث مقدم لمؤتمر العلوم الإنسانية والعولمة، جامعة قناة السويس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- رضوان، فوقيه حسن (٢٠١٥). سلسلة إصدارات عن الإيجابية في الصحة النفسية؛ السعادة، الانفعالات الإيجابية. القاهرة. الانجلو المصرية.
- العبيدي، عفرأ (٢٠١٥). الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، المجلة العربية لتطوير التفوق ببغداد، ٦ (١٠)، ١٨١-٢٠١.
- فادية علوان (٢٠١٦). تطور مفهوم السعادة من الخير إلى الازدهار، مجلة الدراسات النفسية - مصر، ٢٦ (١)، ١-٢٦.
- الماجدى، حياة عبد الرسول، العنيزي، يوسف عبد المجيد (٢٠١٣). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي «الفيسبوك»، «التويتر» لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت نحو مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٩ (٢)، ٣٩٦-٣٥٠.
- محمد، عمر محمد (٢٠١٥). مدى استفادة الأشخاص ذوي الإعاقة من مواقع التواصل الاجتماعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١٦ (١)، ٢٩٢-٢٦٧.
- محمد، فتحى عبد الرحمن (٢٠١٢). الذكاء الروحى وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، ٢٩ (١)، ١٧٦-١٣٥.

نبهان، بديعة حبيب (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي في إدارة الوقت لخفض مستوى إدمان الفيسبوك وأثره في خفض الوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (٤)، ٦٠٢ - ٥١٢.

Datta, P., & Halder, S. (2013). Insight Into Self-Concept of the Adolescents who are Visually Impaired in India. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 1-8.

Eniola, M., & Ajobiewe, A. (2013). Effects of Emotional of Emotional Intelligence and Locus of Control Training on the Psychological well-being of Adolescents with Visual Impairments in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14 (1), 87-94.

Kalpidou, M/. & Morris, J. (2011). The Relationship Between Facebook and the Well-Bing of Undergraduate College Students. Article in *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*. December 2010, 14 (14), Advanced Online Publication Doi: 10.1089/Cyber 2010.0061.

Katrenakova , Z. , Sarkova , M. , & Nagy ova,1 (2017). The contribution of gender , bullying , school connectedness and self – esteem to psychological well – being in adolescence. from <http://www.rug.nl/research/portal/files/14662472/07c7.pdf>

Kef, S. , & Dekovic , M. (2004). The role of pacental and peer support in a adolescents well – being: a comparison of a dolescents with and with out a visual impairment , *Journal of Adolescence* 27, 453 – 466 , Advanced online publications Doi : 10 – 1016 / j. adolescence.

Kim, J., & Roselyn, J. (2011). The face book paths to happiness: effects of the number of face book friends and self-presentation on subjective well-being, *cyberpsychology. Behavior and Social Networking*, 14 (6). Advanced Online Publications Doi: 10.1089/Cyber.2010.0374.

Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Seungjae, D., & Lin, N. (2013). facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *Plos one*, 8 (8): e69841. <http://doi-org/10.1371/journal.pone.0069841>.

- Liu, C., & Ping, C. (2013). Can Facebook use Induce well-being. *CyberpsychologyBehavior and Social Networking*, 16 (9), 674-678. Doi: 10.1089/Cyber. 2012.0301.
- Liu, P., Tov, W., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2015). Do Facebook Status Updates Reflect Subjective Well-Being?. *CyberpsychologyBehavSocNetw*, 18 (7), 373-379.
- Parveen, A., & Khan, S. (2016). A Comparative Study of Mental Health of Normal and Visually Challenged Adolescents, *The International Journal of Indian Psychology*, 3(57), 177-184.
- Pinquart, M., & Jens, P. (2011). Psychological well-being in Visually Impaired and Unimpaired Individuals: A meta-analysis. *Article in British Journal of Visual Impairment*. January 2011, 29 (1), 27-45, Advanced online Publications Doi: Lo. 1177/0264619610389572.
- Ramayah, B., Jafar, A., & Faezah, N. (2013). Visually Impaired user's Navigation Experiences in Facebook. *Springer International PublishingSwitzerland*, 788-796.
- Vashistha, A., Cutrell, E., Dell, N., & Anderson, R. (2015). Social Media Plat Forms for Low-Income Blind People in India. Available From <http://dx.doi.org/10.1145/2700648.2809858>.
- Verduyn, P., Lee, D., Shablack, H., & Orvell, A. (2015). Passive Facebook usage Undermines Affective well-being: Experimental and Longitudinal Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144 (2), 480-488.
- Voykinska, V., Azenkot, S., Wu, S., & Leshed, G. (2016). How Blind People Interact with Visual Content on Social Networking Services. Retrieved February 16, 2016, From <http://dx.doi.org/10.1145/2818048.2820013>.
- Wu, S., & Adamic, L. (2014). Visually Impaired users on an online Social Network. Retrieved September Sunday, 2017,
- Zeeshan, M., & Aslam, N. (2013). Resilience and psychological well-being among congenitally blind, late blind and sighted individuals. *Journal of Educational Research and Studies*, 1 (1), 1-7.

Ziv, I., &Kiasi, M. (2016).Facebook's Contribution to well-being among Adolescent and Young Adults as a Function of Mental Resilience.*The Journal of Psychology*, 150 (4), 527-541.

**الصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي
(ABAS-3) : دراسة ميدانية على التلاميذ
ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان**

رجاء سالم سيف النبهاني
وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان

د. حميراء السليمانى
قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

د. محمود محمد إمام
قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

الملخص:

هدف البحث تحديد الخصائص السيكومترية للصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة المعلم (المعربة من قبل الباحثين) وتقنيه على البيئة العمانية لاستخلاص المعايير على طلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة في بعض محافظات سلطنة عمان وقد بلغت عينة البحث (٤١٠) طالب وطالبة من المدرسة الفكرية بمسقط ومدارس دمج الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية. وقد دلت نتائج الخصائص السيكومترية للمقياس صلاحيته للبيئة العمانية وملائمته لتشخيص ذوي الإعاقة الذهنية في ضوء المعايير التي توفرت في الصورة العمانية من المقياس. بالنسبة لصدق المقياس فقد تم التحقق منه باستخدام ثلاث طرق هي: الصدق الظاهري والصدق المرتبط بمحك والصدق التمييزي. وأشارت نتائج الصدق الظاهري إلى ملائمة فقرات المقياس للبيئة العمانية، كما أظهرت نتائج الصدق التمييزي قدرة المقياس في التمييز بين الأسوياء والأفراد ذوي الإعاقة الذهنية حيث كانت النتائج دالة إحصائياً لصالح الأسوياء. وتم التحقق من الصدق التلازمي باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمحك حيث كانت النتائج دالة إحصائياً وبلغ معامل الارتباط (٠,٨١). بالنسبة للثبات فقد تم التحقق منه بطريقة ثبات الفاحصين، والاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق. وبلغ معامل الارتباط بين درجات المعلم ودرجات ولي الأمر (٠,٩٧)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٩)، في حين بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٧) وهي مؤشرات ثبات عالية. بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخراج الرتب المئينية للدرجات الخام لكل فئة عمرية وذلك بعدما أظهرت نتائج التباين الأحادي فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير العمر.

الكلمات المفتاحية: مقياس تقييم نظام السلوك (ABAS-3)، الإعاقة الذهنية، سلطنة عمان.

***The Omani version of the Adaptive Behaviour
Assessment System, Third Edition (ABAS-3):
A Validation Study on Children with
Intellectual Disability in Oman***

***Rajaa Salim Saif Al-Nabhani, Humairaa Al-Sulaimani,
Mahmoud M. Emam***

Abstract:

The study aimed to validate the Adaptive Behavior Assessment System (ABAS-3) teachers' form on Omani children with mild and moderate intellectual disabilities. The sample consisted of (410) students from Muscat school of children with intellectual disabilities and from mainstream schools in four governorates in Oman. A cross sectional design was used to answer the research questions. The findings showed adequate psychometric properties of the Omani version of the ABAS-3. Three methods were used to test the scale validity: face validity, discriminant validity and concurrent validity. Face validity showed the appropriateness of the scale items to the Omani context. While the discriminant validity results showed the ability of the scale to discriminate between normal and children with intellectual disabilities. Furthermore, testing concurrent validity involved examining the correlation between children's scores on Raven's Progresssive Matrices and on ABAS-3. The correlation coefficient was (0.81). Inter-rater reliability, internal consistency, and test-retest were examined to test reliability estimates. The correlation coefficient between teacher's scores and parent's scores was (0.97); internal consistency of Cronbach's Alpha was (0.99); while test-retest produced the correlation coefficient of (0.97), these results indicated that the scale is highly reliable. A One Way ANOVA revealed significant differences among the sample age groups. Omani Norms for the sample of the study were obtained using percentile ranks based on the age group.

Keywords: ABAS-3, Intellectual Disability, Sultanate of Oman

المقدمة:

من المسلمات التربوية التي تقرها المواثيق الوطنية، والدولية أن لكل طفل الحق في الحصول على التربية لا فرق في ذلك بين السوي وغير السوي (Grant, Goward, Richardson & Ramcharan, 2005). كما أن أغراض التربية عموماً تشترك في هدف مساعدة الفرد أياً كان (بن قيدة، ٢٠٠٨)؛ وبذلك ظهرت الحقوق، والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة، كما ظهر عدد من الاتجاهات الاجتماعية التي تنادي بضرورة إصدار تشريعات خاصة بذوي الإعاقة لما لها من إيجابيات (القمش والسعيدة، ٢٠١٤). وقد نص قانون رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة في سلطنة عمان المادة (١٤) على تبصير المجتمع بمشكلات الإعاقة، وأسبابها لتعديل السلوكيات السلبية نحوها، وتيسير حصول المعاقين على المعينات، والأجهزة التأهيلية، والتعويضية، وإزالة ما يعوق استفادتهم من الخدمات العامة مع متابعة تنفيذ برامج التأهيل، وتشجيع التقنيات الحديثة فيها (وزارة الشؤون القانونية، ٢٠٠٨).

ويعتبر السلوك التكيفي ركناً أساسياً في حياة كل الأطفال سواء العاديين أو غير العاديين، حيث أنه ولقرون عديدة كان ينظر للسلوك التكيفي كانعكاس للذكاء وكان تطوره يحكم عليه على ما إذا كانت مهارات الشخص متناسقة مع أفراد العائلة أو المجتمع. فالأفراد ذوي السلوك المتكيف المتشابه مع الآخرين كان يعتقد بأن لديهم ذكاءً معتدلاً، وأن من لديهم سلوك تكيفي أقل كان يعتقد بأن لديهم نسبة ذكاء منخفضة (Kane & Oakland, 2015)، لذلك اعتمدت الجمعية الأمريكية للتخلف الذهني في الربع الثالث من القرن الماضي السلوك التكيفي واحداً من المحكات الرئيسية لتشخيص حالات الإعاقة الذهنية (العتيبي، ٢٠٠٤)، كما واعتبر محكاً مهماً في تحديد الإعاقة الذهنية ومستوياتها، ولذلك في العلم الحديث تطور السلوك التكيفي، وتطورت المفاهيم المتصلة به، فأصبح يشكل أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، وإشراكهم في الحياة المجتمعية، وتقديم الدعم والتشجيع لهم (Taylor, Biklen & Knoll, 2006).

وقد شهد النصف الأخير من القرن الماضي اهتماماً ملحوظاً ومتزايداً في أعداد البحوث، والاختبارات، والبرامج التربوية التي استهدفت فئة ذوي الإعاقة الذهنية (ابراهيم، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠٠٨؛ Fish & Evans, 1995)؛ إلا إنها في

السلطنة قليلة جداً على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ممثلة في توفير أدوات تشخيصية لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلا أن هذه الجهود لا تزال بسيطة (الخروصي، ٢٠١٥). حيث أن عمليات تشخيص الطالب ذي الإعاقة الذهنية لا تواكب التطورات التي حدثت في مجال تشخيص الإعاقة الذهنية بشكل متكامل وخاصة من جانب السلوك التكيفي؛ لذا جاءت الحاجة إلى وجود مقياس مقنن على البيئة العمانية يمكن به تفادي محدودية المقاييس التشخيصية المستخدمة في السلطنة، حيث أن عددها قليل جداً ولا تعتمد على الاتجاه التكاملي في التشخيص. وبالتالي فإن تشخيص طفل من ذوي الإعاقة الذهنية على سبيل المثال يتضمن بالضرورة الحصول على معلومات عن الجوانب الأساسية في سلوك هذا الطفل، ومعرفة قدرته الوظيفية على أداء مهام متنوعة سواء في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية، ومن ثم فإن قياس السلوك التكيفي جانب لا غنى عنه في عملية التشخيص، لكونه أحد الجوانب المهمة التي تساعد في التعرف على الاحتياجات الخاصة بالفرد، المتعلقة بالتشخيص وغيره من الخدمات الأخرى مثل التصنيف وتخطيط البرامج، والحصول على بيانات ملائمة ومتعددة الجوانب تستخدم لأغراض تشخيص حالات الإعاقة الذهنية، وتصنيفها (المالكي، ٢٠٠٨). ومن هنا جاءت الحاجة إلى تقنين مقياس جديد ودقيق يمكن إضافته بشكل متكامل مع التشخيص الطبي واختبار الذكاء والنضج الاجتماعي للحصول على نتائج أكثر دقة، يمكن الاستفادة منها في السلطنة في مجال التربية الخاصة (Special Education) والتشخيص (Diagnosis) والتخطيط التربوي (Educational Planning) بالإضافة إلى مساعدة المهتمين بعلم النفس في المدارس، والمهنيين الآخرين في الصحة الذهنية الذين لديهم دور في التقييم، والتشخيص، وتحديد الأهلية للتربية الخاصة، وأيضاً علاج الأطفال والراشدين ممن لديهم إعاقات تربوية وسلوكية متعددة (Floyd et al., 2015)، وممن لديهم عجز في الأداء العقلي وعجز في السلوك التكيفي وغيرها من العوامل خلال مرحلة النمو (Tasse, 2009).

مشكلة البحث:

تشتمل معايير تشخيص الإعاقة الذهنية على أن يحصل الطفل على درجة أقل من المتوسط في أي اختبار ذكاء وأن يتلائم ذلك مع انخفاض أو غياب ملحوظ في المهارات التكيفية أو المهارات المرتبطة بالسلوك التكيفي (محمد، ٢٠٠٨)، وباعتبار أداء الفرد في الأنشطة اليومية المتعلقة بالوظائف والمهام الشخصية أحد جوانب السلوك التكيفي، والتي يتم تنفيذها بشكل روتيني من قبل الفرد مثل التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والتفاعل الاجتماعي، والتي يجب تشخيصها للحصول على تقييم مناسب للفرد (Tan, Reich, Hart, Thuma & Grigorenko, 2014). وبما أن عملية تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية هي عملية تنطوي على الخصائص الطبية، والذهنية، والاجتماعية التربوية لذلك فإن أي عملية تشخيص صحيحة يجب أن تحتوي على التعرف على هذه الأبعاد، وهذا ما أطلق عليه في أوساط التربية الخاصة بالإتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة الذهنية. إذ يجمع ذلك الإتجاه بين الخصائص المختلفة للفرد ذي الإعاقة الذهنية التي تتمثل في الإتجاه الطبي، والإتجاه السيكومتري، والإتجاه الاجتماعي، والإتجاه التربوي (القمش والأمام، ٢٠٠٦؛ العبري، ٢٠١٣)، كما وتتطلب عملية قياس، وتشخيص حالات الإعاقة الذهنية وفق الإتجاه التكاملي تكوين فريق مشترك من كل من الطبيب المختص، والإخصائي في علم النفس، والإخصائي في التربية الخاصة، تكون مهمتهم إعداد تقرير مشترك عن حالة الطفل المحول لأغراض التشخيص، ومن ثم لأغراض الإحالة إلى المكان المناسب فيما بعد (الروسان، ٢٠٠٥). ويجب أن تكون المقاييس المستخدمة مقننة على البيئة الاجتماعية، والثقافية التي ينتمي إليها الفرد ذي الإعاقة الذهنية، وتتناسب مع طرق الاتصال التي يتبعها مع جوانب القصور الموجودة لديه، من أجل الوصول إلى التشخيص الدقيق.

وعلى الرغم من أهمية عملية التشخيص التكاملي؛ إلا إنها لم تحظ بالقدر المناسب من الاهتمام في السلطنة مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى نتائج تشخيص خاطئة ربما لعدم وجود مقاييس موحدة، أو لعدم وجود الفريق الخاص، والمؤهل والذي حصل على التدريب الكافي للقيام بعملية التشخيص التكاملي، وخاصة في مدارس التربية الخاصة والمدارس المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية. لذلك كان من الضروري مواكبة السلطنة للتطورات الحديثة التي طرأت في مجال تشخيص الإعاقة الذهنية، وفي إطار هذا السعي، يهتم البحث الحالي

بتعريب وتقنين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي على البيئة العمانية، ليستخدم مع المقاييس الأخرى في تشخيص ذوي الإعاقة الذهنية بصورة متكاملة، وبذلك يساهم إلى تحديد الاحتياجات الخاصة والوسائل المناسبة وتخطيط بشكل أفضل للبرامج التربوية والتعليمية لهذه الفئة. ولعل اختيار الباحثين لهذا المقياس تكمن في شموليته للمهارات السلوكية المختلفة، وعدم وجود نسخة معربة من النسخة الثالثة الحديثة لهذا المقياس ومقننة على البيئة العمانية.

أسئلة البحث:

- (١) ما الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في بعض محافظات سلطنة عمان؟
- (٢) ما المعايير المشتقة من الدرجات الخام لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في بعض محافظات سلطنة عمان؟

أهداف البحث:

- (١) تحديد الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان.
- (٢) تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان والحصول منها على المعايير.
- (٣) توفير أداة معربة ومقننة تقيم تسعة من مجالات المهارات الأساسية خلال ثلاثة مجالات للتكيف الرئيسة (المفاهيمية والاجتماعية والعملية).

محددات البحث:

يتكون (ABAS-3) النسخة الحديثة من خمس تصنيفات. إلا أن هذا البحث تقتصر على تعريب (نسخة المعلم ونسخة ولي الأمر)، وتقنين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي نسخة المعلم، كما يقتصر تطبيق البحث لعينة من التلاميذ في الفئة العمرية ٥-١٤ من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة في صفوف الحلقة الأولى ١-٤ في كل من مدرسة التربية الفكرية بمسقط، والمدارس

المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية في بعض محافظات سلطنة عمان (مسقط، الباطنة، الشرقية، الداخلية، الوسطى).

مصطلحات البحث:

الإعاقة الذهنية (Intellectual Disability): تعريف الجمعية الأمريكية لعجز القدرات الذهنية والنمائية من أكثر التعريفات النفسية المستخدمة ذات الصلة الوثيقة حالياً بالمربين، والمعلمين، والذي يوضح بأنها إنخفاض عام واضح في الأداء الذهني مصاحباً بقصور في السلوك التكيفي يظهر خلال مرحلة النمو (الظاهر، ٢٠٠٤)، وهو يشير أيضاً إلى جوانب قصور في الأداء الوظيفي للفرد تؤدي إلى السلوك العدواني والعنف لدى الأطفال (Gorman & Sultan, 2008) كما وعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders–DSM-5) بأنه يتم قياس القدرات الإدراكية لدى الفرد عن طريق اختبارات الذكاء، ويمكن اعتبار الفرد معاقاً ذهنياً إذا حصل على ٧٠ فما أقل في (IQ) (Townsend, 2008)، حيث تتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح يوجد متلازماً مع جوانب قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، وقت الفراغ، ومهارات العمل (فرج، ٢٠٠٧).

السلوك التكيفي (Adaptive Behavior): مجموعة من المفاهيم الاجتماعية والعملية والمهارات التي تم تعلمها من قبل الناس في أي وظيفة من حياتهم اليومية (Coleman, Dowaliby & Cappello, 2007). ويشير مفهوم السلوك التكيفي إلى مستوى فعالية الفرد في تحقيق معايير الاستقلالية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية في حياته العامة، وهذه المعايير تتفق مع ما هو متوقع ممن هم في عمره أو جماعته الثقافية (Durand & Christodulu, 2006). وقد استخدمت مقاييس عديدة لقياس السلوك التكيفي مثل المقياس الذي طورته الجمعية الأمريكية لعجز القدرات الذهنية والنمائية (Adaptive Behavior AAIDD) أو مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) وغيرهما من المقاييس التي تم تطويرها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥) وأحدثها نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) النسخة الثالثة.

نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة: إستمارة الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية (AAIDD) وهي الأداة الوحيدة التي توفر تقييم كامل للمهارات التكيفية متكونة من ثلاثة مجالات عامة للسلوك التكيفي (نظري، اجتماعي، عملي) (Harrison & Oakland, 2015). وتشتمل على (نسخة المعلم ونسخة ولي الأمر) حيث يتم في هذا البحث تقنين نسخة المعلم، والتي تشمل على تسعة أبعاد وهي التواصل، استخدام المرافق العام ١٥، الوظائف الأكاديمية ٢١، الحياة المدرسية، الصحة والسلامة، وقت الفراغ، العناية بالنفس، التوجيه الذاتي، الاجتماعي.

التقنين (Standardization): رسم صورة واضحة وشاملة لجميع خطوات الإختبار وتفسير نتائجه وتحديد المكان والزمان المناسبين وتحديد المصطلحات المناسبة، وهذا ما يسمى بالموضوعية وإمكانية الاستخدام، ويتم عن طريق بناء معايير إختبار معين، وذلك عن طريق تطبيق هذا الإختبار على عينة ممثلة، بالإضافة إلى إرشادات دقيقة للتطبيق، توضح زمن الإختبار وحدوده (الحسين، ٢٠٠٤).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشخيص الإعاقة الذهنية:

من الثابت بحثياً أن الإعاقة الذهنية درجات متعددة، وأنماط مختلفة وأسبابها كثيرة جداً لذلك لا يمكن البت برأي قاطع في مجال تشخيصها، فقد يكون سهلاً للوهلة الأولى وخاصة لبعض أنماط المعاقين كالمغوليين وبعض درجات الإعاقة كالشديدة، والعميقة التي تظهر واضحة من خلال السلوك الملاحظ، ولكن في حالات أخرى قد يكون التشخيص في غاية الصعوبة وخاصة عندما تكون درجة الإعاقة هامشية أو بسيطة إذ تحتاج إلى متابعة دقيقة وتطبيق إختبارات الذكاء وخاصة عندما لا يظهر على الطفل صفات جسمية ظاهرة ككبر الجمجمة أو صغرها أو القزامة. وتزداد بشكل كبير جداً عندما يكون الطفل في أشهره الأولى، ولكن قد تعتمد على بعض المؤشرات التي تثير الإنتباه في مثل هذا العمر كفشل الطفل في الإستجابة لابتسامة أمه (جعفر، ٢٠٠١).

السلوك التكيفي:

يُعد السلوك الإنساني محصلة تفاعل الفرد مع العوامل الداخلية الخاصة به، أو مع العوامل الخارجية، كما اعتبر التكيف مؤشراً لمسار النمو الطبيعي، سواء كان تكيفاً بيولوجياً أو نفسياً أو اجتماعياً (راغب، ٢٠١٤) ويعد السلوك التكيفي مؤشراً أساسياً لتقييم قدرات ومهارات الفرد في إطار المعايير الاجتماعية، والنفسية، والسلوكية مقارنة بأقرانه في نفس الفئة العمرية، ونفس الظروف الاجتماعية، والنفسية، (Walls, Candillac, Perry & Factoe, 2002)، ولذا اهتم العديد من الباحثين بمجال قياس السلوك التكيفي، واعتبرت مقاييس السلوك التكيفي من أهم المعايير التي يعتمد عليها الباحثون لتقييم قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بجانب مقاييس الذكاء (رشدي، ٢٠١٠). ولذلك توفرت العديد من الإختبارات السيكومترية الجديدة التي تقيم السلوك التكيفي خلال الـ ٥٠ سنة الماضية (Tassé et al., 2016)، وأعطت الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية (AAIDD) وزناً كبيراً للدور الذي يلعبه السلوك التكيفي في تحديد ما إذا كان الفرد معاق ذهنياً أم لا، وأصبح للسلوك التكيفي أهمية قانونية وتشريعية باعتباره محكاً رئيسياً ثانياً في تحديد حالات الإعاقات الذهنية (المالكي، ٢٠٠٨). ويعتمد قياس السلوك التكيفي من قبل مقدمي الخدمة أكثر من التقرير الذاتي لذوي الإعاقات الذهنية أنفسهم (Jacola, Hickey, Howe, Esbensen & Shear, 2014).

مقاييس السلوك التكيفي:

يوجد في الوقت الحاضر الكثير من مقاييس السلوك التكيفي، ويقوم غالباً في هذه المقاييس والدي الطفل أو معلميه بدور مقدمي المعلومات عن أداء الطفل، وتستخدم عادة المقابلات مع الوالدين أو ولي أمر الطفل، بينما تستخدم الأسئلة التحريرية مع المعلمين، ويوضح ملحق (١) أشهر أسماء المقاييس المستخدمة لقياس السلوك التكيفي كما لخصها (ماكلوجين ولويس، ٢٠١٠) مع الأعمار المناسبة لها والأشخاص الذين يقومون بدور تقديم المعلومات ونوع المقياس. ويعد (ABAS-3) النسخة الأحدث لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي، والذي يعد من أقدم مقاييس السلوك التكيفي وأكثرها شهرة وفعالية في مجال تشخيص الأفراد ذوي الإعاقات الذهنية.

وصف مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثالثة (ABAS-3):
 إن (ABAS-3) هو عبارة عن أداة قيمة تم تصميمها خصيصاً لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك لوضع القرارات المتعلقة بالتشخيص، وتحديد مكان الفرد والبرامج الخاصة بالأطفال والراشدين ممن لديهم إعاقات ذهنية واضطرابات عاطفية وسلوكية (Harrison & Oakland, 2015)، ويركز نظام تقييم السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على طريقة تشخيص مستوى القصور في السلوك التكيفي لطلبة الإعاقة الذهنية، أي تركيز على العناصر العملية، والأنشطة اليومية اللازمة، وذلك للعمل على تلبية المتطلبات البيئية، والرعاية النفسية، والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال ومستقل. كما أن هناك معدلات تشير إلى ما إذا كان الفرد يؤدي كل نشاط. ويتكون (ABAS-3) من خمسة إستمارة للتصنيف، لكل مجموعة وعمر معين للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، هذه الاستمارات والمتطلبات تملأ من قبل الوالدين، وأفراد الأسرة، والمعلمين، وموظفي الرعاية النهارية، والمشرفين والمستشارين، أو غيرهم ممن هم على دراية بالأنشطة اليومية للفرد الذي يتم تقييمه (Harrison & Oakland, 2015) وهذا ما يميز هذا المقياس عن غيره من المقاييس، وهذه المجموعات هي:

إستمارة الوالدين/مقدم الرعاية الأولية (الأعمار ٠-٥) وإستمارة الوالدين

(الأعمار ٢١-٢٥)

تملأ هذه الإستمارة عن طريق الوالدين، والوالدين بالتبني، ومقدمي الرعاية الأولية الأخرى (مثال: الأجداد، الخوال، الأعمام، الأشقاء الكبار). كذلك يمكن أن تشمل على مقدمي الرعاية مثل جليسة المنزل ومسؤولة المرافق السكنية للرضع، والأطفال الصغار، والمراهقين والشباب البالغين.

إستمارة المعلم/مقدم الرعاية اليومية (الأعمار ٠-٥) وإستمارة المعلم

(الأعمار ٢١-٢٥)

تملأ هذه الإستمارة عن طريق المعلمين، ومقدمي الرعاية اليومية، ومساعدتي المعلمين وموظفي التعليم الآخرين في مدرسة الأطفال أو برنامج الرعاية اليومية. بالإضافة إلى ذلك فقد تملأ أيضاً من قبل مشرفي سكنات التلاميذ الداخلية، وموظفي المستشفيات، والبرامج الاجتماعية ممن هم على دراية كافية بالفرد.

إستمارة الكبار (الأعمار ١٦-٨٩):

تملاً هذه الإستمارة عن طريق الأقارب، والوالدين، والزملاء، والأصدقاء المقربين مقدمي الرعاية، والأشخاص الآخرين الذين يسكنون معهم في المنزل. كما وتشمل على مقدمي الرعاية المحترفين، والإستشاريين، وموظفي التعليم، ومشرفي العمل، والزملاء، والمساعدين والذين يعملون في المنزل الذين هم على دراية بمهارات التكيف للبالغين الذين يجري تقييمهم.

والمقياس المستخدم في هذا البحث هو عبارة عن إستمارتين الأولى خاصة بالمعلم ويتكون في صورته النهائية من (١٧٣) فقرة موزعة على المحاور الفرعية التسعة (التواصل، استخدام المرافق العامة، الوظائف الأكاديمية، الحياة المدرسية، الصحة والسلامة، وقت الفراغ، العناية بالنفس، التوجيه الذاتي، اجتماعي). في حين تتكون الإستمارة الثانية نسخة ولي الأمر من (٢١٠) فقرة موزعة على نفس المحاور باستثناء بعد الحياة المدرسية الذي بديل بعد الحياة المنزلية، وقد تم إستبعاد بعد العمل بسبب عدم تناسب البعد مع عينة الفئة العمرية للدراسة في البيئة العمانية.

دراسات سابقة:

فيما يلي مسح للدراسات التي إهتمت بموضوع السلوك التكيفي حسب الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وعلى الرغم من أن الدراسات اختلفت بين بعضها البعض حيث أن بعض الدراسات قامت بتقنين المقياس، ودراسة خصائصه السيكومترية في حين أن دراسات أخرى قامت بدراسة السلوك التكيفي كمتغير ضمن برامج السلوك التكيفي التي تم تطبيقها على الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، وفعاليتها، إلا أننا ركزنا على جميع الدراسات التي تخص المقياس أيًا كان الغرض منها لأن الغرض من الدراسة هو تقنين المقياس، ودراسة خصائصه السيكومترية، واستخراج المعايير المشتقة، وبالتالي الاستفادة من الدراسات السابقة ونتائجها في ذلك.

وفي هذا الصدد قام آل مطر (٢٠٠١) بدراسة نمائية مقارنة بأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحيدين والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المملكة العربية السعودية هدفت الدراسة إلى التعرف على التغيرات التي تطرأ على مستوى أداء كل من الأطفال التوحيدين وذوي الإعاقة الذهنية على أبعاد السلوك التكيفي بازدياد أعمارهم الزمنية ومن ثم المقارنة بين هذه التغيرات، وتكونت عينة

الدراسة من ١٠١ طفلاً توحدياً و٨٧ طفلاً معاقاً إعاقة ذهنية بسيطة من الملتحقين ببرامج ومراكز التربية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد إطراد في نمو مستوى أداء التوحيدين على أبعاد السلوك التكيفي والمجالات التي تتضمنها بازدياد أعمارهم الزمنية وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء الأطفال التوحيدين على بعد التواصل، وبعد الحياة اليومية، ومجال اللغة التعبيرية، ومجال المهارات الذاتية، ومجال الأنشطة المنزلية، بازدياد أعمارهم الزمنية وأنه يوجد إطراد في نمو مستوى أداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على أبعاد السلوك التكيفي، والمجالات التي تتضمنها بازدياد أعمارهم الزمنية.

كما قام العتيبي (٢٠٠٤) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لصورة سعودية على مقياس فينلاند للسلوك التكيفي (دراسة استطلاعية) هدفت هذا البحث إلى إستخلاص دلالات صدق الصورة المعربة لمقياس فينلاند للسلوك التكيفي وثباتها، وقد قام الباحث بترجمة بنود المقياس وتعريبها حتى تتلائم مع المضمون الثقافي للبيئة السعودية. وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠) فرداً من مختلف مناطق المملكة، تراوحت أعمارهم بين أقل من سنة و(١٧) سنة وكان توزيع العينة كالاتي: (٩٥) فرداً عادياً و(٥) أفراد من ذوي الإعاقة الذهنية. وقد أوضحت الإجراءات والأساليب الإحصائية التي إستخدمها الباحث تمتع الصورة المعربة للمقياس بدلالات صدق وثبات عالية، فقد إستخدم الباحث عدة طرق لحساب الصدق كصدق المحكمين والصدق الذاتي وصدق الإتساق الداخلي، كما تحقق الباحث من ثبات المقياس وقد كانت معاملات الثبات للصورة السعودية عالية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس المختلفة في الصورة المعربة بين (٠،٨٠ و٠،٩٠) في حين تراوح الارتباط في الصورة الأصلية بين (٠،٧٧ و٠،٩٨)، وتراوح الارتباط أيضاً عند إستخدام أسلوب التجزئة النصفية في الصورة السعودية بين (٠،٦٠ و٠،٩٥) في حين تراوح الارتباط عند إستخدام التجزئة النصفية في صورته الأصلية بين (٠،٧٣ و٠،٩٥) ولذلك فإن الصورة السعودية للمقياس حققت درجات عالية من الارتباط سواء كان ذلك على حساب ثبات المقياس وصدقه.

وقام الحسين (٢٠٠٤) بتقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية الجزء الأول (صورة المدرسة) على البيئة السعودية، وتألفت

العينة من ٥٤٦ فرداً من مختلف مناطق السعودية، منهم (١٥٤) تلميذاً وتلميذة من الأسوياء بمدارس التعليم العام، خلال المرحلة العمرية ٣-١٥ سنة، و(٢٤٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الذهنية (إعاقة ذهنية بسيطة ومتوسطة) بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، و(١٤٨) حالة من ذوي الإعاقة الذهنية (إعاقة ذهنية شديدة وشديدة جداً) بمراكز التأهيل الشامل، خلال المرحلة العمرية ٣-١٨ سنة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور، والإناث في جميع المجالات، والدرجة الكلية للصورة السعودية من المقياس. وأكدت الدراسة على القدرة التمييزية لصورة السعودية من المقياس بين المجموعات الثلاث (الأسوياء، الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة، الإعاقة الذهنية الشديدة والشديدة جداً) وقد كانت دلالات صدق وثبات المقياس مرتفعه، ودالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت معاملات صدق المقياس ما بين (٠,٧٦-٠,٩٩) وقد استخدم الباحث ثلاث طرق لإيجاد الصدق هي: صدق المحكمين، والإتساق الداخلي، والصدق التمييزي. وتراوحت معاملات ثبات المقياس ما بين (٠,٩٩-١) باستخدام طريقتي إعادة الاختبار وثبات الفاحصين، مما جعل من المقياس أداة ملائمة للاستخدام في تشخيص ذوي الإعاقة الذهنية في ضوء المعايير السعودية.

وفي دراسة أجراها المالكي (٢٠٠٨) حول مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض والتي هدفت إلى مقارنة مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على المجموعتين للتعرف على الفرق بينهما حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً من ذوي الإعاقة البسيطة والذين تراوحت أعمارها الزمنية ٩-١٢ سنة ودرجة ذكائهم من ٥٠-٧٠ درجة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي، وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسة (بعد مهارات الحياة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية)، وذلك لصالح

تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة، وقت الراحة والترفيه).

كما قامت العلي (٢٠١٠) بدراسة هدفت للتحقق من فاعلية الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-II) في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى فئات الإعاقات المختلفة. وباستخدام صورة أولياء الأمور، وصورة المعلمين، للكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى الأفراد العاديين، والأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٩ فرد، حيث تم تقدير مهارات السلوك التكيفي لديهم من قبل أولياء الأمور، كما قدرت مرة أخرى من قبل المعلمين وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

توصلت الدراسة إلى توفر دلالات عن الصدق التطابقي للنظام في صورته الأردنية، وذلك بحساب معاملات الارتباط لكلتا الصورتين من النظام مع درجات الأداء على مقياس السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الذهنية الذي أعده البطش والكيلاني عام (١٩٨١) إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٦)، على الدرجة الكلية لصورة أولياء الأمور من النظام، في حين كان (٠,٩٠) على الدرجة الكلية لصورة المعلمين من النظام، كما توصل إلى دلالات عن صدق البناء بدلالة التغير في الأداء مع التقدم في العمر وأظهرت نتائج اختبار (توكي Tukey) للفروق البعدية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الأفراد الأكبر عمراً. كما توفرت دلالات عن ثبات النظام بصورته الأردنية، فتوافرت دلالات للثبات المحسوبه بطريقة الإعادة إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢) على الدرجة الكلية لصورة أولياء الأمور من النظام، في حين كانت (٠,٨٥) للأداء على الدرجة الكلية لصورة المعلمين. كما توافرت دلالات عن ثبات النظام المحسوب بطريقة ثبات التقدير، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٩) على الدرجة الكلية، كما توافرت دلالات عن الثبات المحسوب بطريقة الإتساق الداخلي إذ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٨) على الدرجة الكلية لصورة أولياء الأمور من النظام، في حين كانت (٠,٩٩) على الدرجة الكلية للأداء على صورة المعلمين من النظام.

وفي دراسة رحمة (٢٠١٣) حول فاعلية الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفي (ABAS-S:2) في التمييز بين الأعمار في دراسة ميدانية على عينة من الأطفال العاديين في مدارس محافظة دمشق التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الجزء الأول من الصورة السورية من مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للتخلف الذهني في التمييز بين الأطفال والأعمار المختلفة، من خلال دراسة الفروق بين أداء الأطفال من الأعمار المتضمنة في الدراسة، حيث تكونت العينة من (٤٩٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ١١-١٥ سنة، وهم طلاب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. وقد أظهرت النتائج قدرة الجزء الأول من الصورة السورية من مقياس السلوك التكيفي على التمييز بين الفئات العمرية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على الدرجة الكلية ودرجات المجالات الفرعية للمقياس تبعاً لمتغير العمر، حيث كانت هذه الفروق لصالح العمر الأكبر، وبذلك توصلت الدراسة إلى صلاحية المقياس في التمييز في مهارات السلوك التكيفي والاستقلال الشخصي بين الأطفال من الأعمار ١١-١٥ سنة، وفاعليته في التمييزية بين الأطفال من الأعمار المختلفة المتضمنة في عينة الدراسة.

كما قامت العبري (٢٠١٣) بدراسة حول الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي وتقنيته على عينة من ذوي الإعاقة الذهنية والأسوياء في محافظة مسقط بسلطنة عمان، حيث تألفت عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الذهنية من طلبة مدرسة التربية الفكرية وطلبة مدارس دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية في محافظة مسقط في المدى العمري ٨-١٣ سنة والبالغ عددهم ١٤٢ طالباً وطالبة، وأما عينة التلاميذ الأسوياء والبالغ عددهم ١٦٠ طالباً وطالبة فتم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل. ويتألف المقياس من جزئين، الجزء الأول يقيس مظاهر السلوك التكيفي ويتكون من (الوظائف الإستقلالية، النمو الجسمي، النشاط الإقتصادي، الأعداد والوقت، النمو اللغوي، النشاط ما قبل المهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية، التطبيع الاجتماعي) في حين يتألف الجزء الثاني الذي يقيس مظاهر السلوك التكيفي من سبعة أبعاد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة في البيئة العمانية وصلاحية المقياس في مجال تخطيط وتقويم برامج التدخل المدة

لهذه الفئة وفي مجال التشخيص بالإضافة إلى اختبارات الذكاء للوصول إلى عملية تقييم صادقة ودقيقة.

وقامت كان وأوكلاند (Kane & Oakland, 2015) بدراسة حول الفرق بين السلوكيات التكيفية للأفراد ذوي الأداء العالي والمنخفض، وقد كان الغرض من هذا البحث هو دراسة طبيعة السلوكيات التكيفية لهؤلاء الأفراد، وتحديد ما إذا كانت هناك أنماط إختلافية ظاهرة. وتشير الدراسة أن المهارات الأساسية التي تساهم في عملية سير التكيف غير منظمة بشكل موحد في جميع أنحاء أداء الفرد كما وجدت الدراسة أن التمايز بين الأفراد كان أكثر ظهوراً في مهارات العناية بالنفس بالنسبة للأفراد ذوي التكيف المنخفض، حيث تم احتسابه ٩٪ من الفروق الفردية في العناية بالنفس كما كان الإختلاف ظاهراً بين جميع المهارات لدى مجموعة التكيف المنخفض، وأن النتائج لهذه الفئة ربما تدل على أن أفراد هذه الفئة يمتلكون بشكل يثير الإهتمام مهارات فردية متطورة، وذاتية في بعض المجالات، وليست موجودة في الأخرى.

وفي دراسة قام بها مكاري وآخرون (Makaryet al., 2015) حول العلاقة بين السلوك التكيفي والعمر للراشدين في متلازمة داون غير المصابين بالعته تم استخدام أداة نظام التقييم للسلوك التكيفي (ABAS-2) للراشدين، وتم إكمالها عن طريق أولياء الأمور ومقدمي الرعاية لعدد ٥٣ شخص يعاني من متلازمة داون تتراوح أعمارهم بين ١٦ - ٥٦ عام، وعدد ٢٠ من الراشدين لمن يعانون من متلازمة داون مع أولياء أمورهم والمهتمين بهم وكانوا جزء من دراسة طويلة قامت بتزويد ضعفين من البيانات، بالإضافة إلى ٣٣ من الراشدين لمن يعانون من متلازمة داون مع أولياء أمورهم ومقدمي الرعاية وكانوا جزء من دراسة مقطعية، حيث تم استخدام التحليل العاملي لدراسة الأنماط في مجموع ترابط العبارات المرتبطة بالعمر، ووجد كلما زاد العمر كان له دلالة احصائية مرتبطة بقدرات السلوك التكيفي المنخفض لجميع مكونات السلوك التكيفي ماعدا المكون المتعلق بالممارسة العملية، وتقترح نتائج الدراسة أن الراشدين لمن يعانون من متلازمة داون سيستفيدون من الدعم الإضافي في كل من الجوانب المتعلقة بالقدرات الاجتماعية والمفاهيمية كلما زادت أعمارهم.

وقام ديفي ونيفاس (Duffy & Navas, 2016) بدراسة تهدف إلى تطوير وتقييم التكيف بين الثقافات في نظام تقييم السلوك التكيفي النسخة الثانية إستمارة المعلم (ABAS-II TF) لمن تتراوح أعمارهم ٥-٢١ سنة، وطبقت على التلاميذ الأستراليين الأصليين الذين تتراوح أعمارهم ٥-١٤ سنة من خلال مقابلات شبه منظمة، وغير الرسمية، والملاحظات المدرسية، والتحليلات النفسية لبيانات التلاميذ. ولقد دُرّب المعلمين لإجراء اختبارات نفسية لهؤلاء التلاميذ. وتم التحقق من الثبات من خلال الاتساق الداخلي والخطأ المعياري للمقياس. كما تم التحقق من الصدق من خلال صدق المحتوى، والبنية الداخلية، والاختلافات العمرية، والتحقق من الارتباط بين مجالات التكيف، والعلاقات المتبادلة مع المتغيرات الأخرى. وأشارت النتائج إلى أن الاتساق الداخلي جيد لمجالات التكيف حيث بلغت قيمة ألفا في مجال التكيف الاجتماعي، (٠,٩٢) ومجال التكيف المفاهيمي، (٠,٩٤) ومجال التكيف الشخصي، (٠,٧٨)، وبلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (٠,٩٤). وأشار معيار الخطأ للمقياس على أن دقة الاختبار عالية، حيث تم قياس صدق المحتوى، وصدق البناء. وأظهرت البيانات أن عملية التكيف بين الثقافات كانت دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص السيكمترية جيدة، مما يجعلها صالحة وموثوقة لاستخدامها لطلبة استراليا الأصليين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- (١) أغلب الدراسات (الحسين، ٢٠٠٤؛ العبري، ٢٠١٣) اعتمدت في تقنين تقييم السلوك التكيفي على النسخ القديمة التابعة للجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية بينما يمثل المقياس الحالي النسخة الأحدث للسلوك التكيفي.
- (٢) استخدمت الدراسات السابقة (العبري، ٢٠١٣؛ المالكي، ٢٠٠٨) المستوى العمري بين ٨-١٣ لذلك تعتبر استمارة تقييم السلوك التكيفي لهذا البحث أشمل حيث تشمل الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية ٥-١٤ سنة.
- (٣) تناولت الدراسات السابقة (العلي، ٢٠١٠؛ مكاري وآخرون، ٢٠١٥) المستوى التقييمي للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية فقط أو الأفراد الذين لديهم انخفاض في مستوى السلوك، ولكن استمارة تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) يمكن أن تستخدم كتقييم فردي لسلوك الأفراد العاديين الصغار والكبار.

(٤) إن وضع خطط تربوية للمعاق ذهنياً تعتمد في تحقيق نجاحها على توافر أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذا الطفل وعن طبيعة سلوكه. وأن نسبة ذكاء الفرد لا تقدم شرخاً لخصائص الطفل الإنفعالية، والسلوكية لذا أغلب الدراسات الحديثة لم تعتبر الذكاء المحك الوحيد في تشخيص هؤلاء الأفراد وإنما اعتبرت السلوك التكيفي جانب مهم في تحديد جوانب القصور التي يعاني منها الطفل.

منهجية البحث وإجراءاتها:

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من (٦٥) مدرسة من مدارس دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بالمحافظات التالية (مسقط، الباطنة، الشرقية، الداخلية، الوسطى)، وتم اختيار عينة الدراسة من هذه المدارس بالطريقة العشوائية حيث بلغت (٣٦٤) طالباً وطالبة، بينما في مدرسة التربية الفكرية تم توزيع الإستمارات على جميع التلاميذ في المجتمع الأصلي، والبالغ عددهم (٥٨) طالباً وطالبة، ولكن تم الحصول على عدد (٤٦) طالباً وطالبة من الاستجابات المكتملة، وإستبعاد بعضها لعدم إكتمالها. وقد طبق المقياس على عدد ٤١٠ طالب وطالبة. بالإضافة إلى هذه العينة الرئيسية شملت هذا البحث عينات فرعية وهي كالتالي:

- (١) (١٠) من معلمي مدرسة التربية الفكرية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة كعينة إستطلاعية للتحقق من وضوح صياغة فقرات المقياس، ومن وضوح التعليمات والتعرف على آرائهم حول المقياس.
- (٢) (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة مدرسة التربية الفكرية بمسقط من مختلف الفئات العمرية ٥-١٤ سنة حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي لحساب معاملات الثبات.
- (٣) (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المدرسة الفكرية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية لتطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.
- (٤) (٥٠) طالباً وطالبة من الأسوياء تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية بمحافظة مسقط.

(٥) (٧٠) من عينة أولياء الأمور تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية وبعض المدارس المطبقة لبرنامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية بمحافظة مسقط.

أدوات البحث :

١. نظام تقييم السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية (ABAS-3) نسخة المعلم ونسخة ولي الأمر للفئة العمرية ٥-١٤ سنة.

استخدم الباحثون في هذا البحث مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) (نسخة المعلم ونسخة ولي الأمر)، وكان الغرض من الأداة الأولى (نسخة المعلم) التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من المقياس في البيئة العمانية، واشتقاق معايير عمانية للاستفادة منها في مجال إعداد الخطط والبرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، بينما كان الغرض من الأداة الثانية (نسخة ولي الأمر) التأكد من ثبات الفاحصين، وأن ما يقيمه المعلم وولي الأمر عن نفس الطالب بنفس مستوى التقييم.

٢. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة المقنن على البيئة العمانية.

لقد تم إختيار اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لسهولة استخدامه، ولأنه قد قنن سابقاً على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية. حيث يتكون الإختبار من ٣٦ مصفوفة تنقسم إلى ثلاث مجموعات، تتكون كل منها من ١٢ مصفوفة، ويعتبر إختيار المصفوفات الملونة سهل الإستخدام مع الأطفال بين ٥-١١ سنة من العمر ومع كبار السن، وفي الدراسات الإنثروبولوجية، ويتضمن الإختيار مصفوفات ملونة تصلح للإستخدام مع الأطفال العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. ويعتمد إختيار المصفوفات المتتابعة الملونة على نفس مبدأ إختيار رافن للمصفوفات المتتابعة القياسي، إلا أنه من المفترض يقيم الأداء للأفراد من الفئة الأكثر تجانساً في المجتمع. وهو يقيم القدرة على إكتشاف المواد التي تبدو مربكة، وغير واضحة عند النظرة الأولى لها، أي يقيم القدرة على التمييز والتفكير المنطقي (كاظم وآخرون، ٢٠٠٨).

إجراءات البحث:

أولاً: شراء مقياس نظام تقييم السلوك التكييفي (ABAS-3) للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من الموقع الإلكتروني (<http://www.pearsonclinical.com>) والذي يحتوي على الإستبانة الخاصة بالمعلمين وأخرى خاصة بولي الأمر، كما يحتوي على كتاب شرح لتطبيق المقياس وكيفية تسجيل الدرجات.

ثانياً: إجراء بعض التعديلات اللازمة في المقياس كاستبدال العملة من سنت إلى البيسة، وتغيير بعض مسميات المناطق المذكورة في المقياس من (واشنطن إلى صلالة)، كما تم حذف الفقرة الأخيرة من بعد (الوظائف الأكاديمية) وذلك لعدم توافق الفقرة مع عينة البحث، كما تم حذف بعد العمل وذلك لعدم توافق البعد مع طلبة عينة البحث.

ثالثاً: إجراءات ترجمة وتعريب مقياس نظام تقييم السلوك التكييفي (ABAS-3) نسخة المعلم وتجهيزه بصورته النهائية حيث تم التأكد من مصداقية الترجمة بطريقتين هما: الترجمة العكسية واستخدام مخصصين يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية وقد استخدم الباحثون الطريقتين للتأكد من تكافؤ النسختين الأصلية والعربية وفيما يلي تفصيل خطوات ذلك :

(١) ترجمة وتعريب المقياس حيث قامت الباحثة بترجمة استمارة تقييم السلوك التكييفي الخاصة بالمعلم باستخدام الأسلوب العكسي للترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (Back-Translation) وذلك للتأكد من تكافؤ الصورتين الأصلية والعربية (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). حيث قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية بمساعدة مختص، وقد تمت الترجمة لكل المقياس بجميع فقراته وبشكله النهائي، بالإضافة إلى التعليمات المرفقة مع المقياس والفصل الثاني من كتاب (ABAS-3 Manual) الذي يشمل إجراءات التطبيق وتسجيل الدرجات.

(٢) تم التأكد من دقة وصدق الترجمة بواسطة مختصين من جماعة اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة السلطان قابوس والقيام بترجمة

الإستبانة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وقد تم مراجعة وتعديل الفقرات جميعها.

(٣) المقارنة بين النسخة الإنجليزية المترجمة والنسخة الإنجليزية الأصل، حيث ظهرت بعض الفروق البسيطة التي لا تؤثر على فقرات المقياس، ولا تؤثر جذرياً على تمام المقياس بالصورة النهائية.

(٤) عرض وتحكيم المقياس على عدد من المختصين الذين يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية وبالأخص المختصين في اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من صحة ترجمة المقياس، مع إبداء أي ملاحظات من حذف أو تعديل للفقرات. (٥) طباعة المقياس وتجهيزه في صورته النهائية مع التعليمات التي يقوم الباحث بشرحها للفاحص.

(٦) بالإضافة إلى النسخة الورقية تم عمل نسخة إلكترونية للمقياس لتسهيل التواصل مع المعلمين في المناطق البعيدة باستخدام برنامج Google Drive.

(٧) تصميم المقياس الورقي - النسخة العربية - بشكله النهائي يشبه تماماً التصميم المرفق من النسخة الأصل ملحق (٢).

رابعاً: إجراءات ترجمة وتعريب مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة ولي الأمر وتجهيزه بصورته النهائية، حيث تم اتباع نفس الخطوات السابقة لنسخة المعلم.

خامساً: تم تصميم المقياس بشكله النهائي بحيث يشبه النسخة الأصل.

إجراءات التطبيق:

(١) الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم على البدء بتطبيق المقياس على العينة المذكورة.

(٢) التحديد الدقيق للعينة من حيث الجنس والعمر والمحافظة والمدارس التي يطبق فيها المقياس.

(٣) تعريف الفاحصين بالمقياس والغرض منه، وشرح التعليمات والشروط الواجب اتباعها عند تعبئة المقياس، ومعرفة إستفساراتهم حول المقياس عن طريق عقد ورش تدريبية واجتماعات مع المعلمين والمعلمات والمشرفين على

- التلاميذ الذين شملتهم العينة في مختلف محافظات السلطنة، وعند تعذر الوصول إلى بعض المعلمين تم التواصل معهم عن طريق الهاتف وعن طريق المشرفين عليهم. كما تم التواصل إلى أولياء الأمور عن طريق الهاتف وعن طريق معلمات الفصول لتعبئة المقياس وإتباع التعليمات الموجودة في المقياس.
- (٤) للتحقق من وضوح صياغة فقرات المقياس، ومن وضوح التعليمات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة تكونت من عشرة معلمين من معلمي مدرسة التربية الفكرية، حيث تم التعرف على ملاحظات المعلمين حول المقياس، وتبين أن المقياس مناسب على ما هو عليه. وعلى الرغم من طول المقياس إلا أنه كان لدى المعلم الوقت الكافي لتعبئة المقياس بكل تمهل وإتباع التعليمات المرفقة بالمقياس.
- (٥) تحديد الفترة الزمنية التي يتم فيها توزيع المقياس على المعلمين وعلى أولياء الأمور وإعطائهم الوقت الكافي، لا يتعدى الأسبوع حيث أن ٢٠ دقيقة كافية للإستبانة كاملة.
- (٦) بلغ عدد المدارس التي طبق عليها المقياس (٦٦) مدرسة.
- (٧) بلغ عدد المعلمين والمعلمات القائمين على تطبيق المقياس (١٦١) معلم. وهؤلاء المعلمين ممن أتيحت لهم الفرصة الكافية لملاحظة المفحوص في مواقف مختلفة ولفترة زمنية مناسبة، وبالتالي قاموا بتقدير سلوك المفحوص على الفقرات مباشرة، أما في حالة لم يكن المعلم على معرفة كافية بالمفحوص فعليه تم استبعاده وإعتماد تقديرات الآخرين كالمعلم المساعد معه في غرفة الصف، حيث أن مدرسة التربية الفكرية وأغلب المدارس المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية في السلطنة تطبق نظام المعلم الرئيسي والمعلم المساعد في الصف الواحد.
- (٨) تطبيق المقياس على مجموعة معينة من الأفراد (ن=٣٠) بمعدل ١٦ من الذكور و١٤ من الإناث من مختلف الفئات العمرية حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة مدرسة التربية الفكرية بمسقط ثم إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس المجموعة وكان ذلك بفواصل زمني قدره اسبوعين وذلك لحساب معاملات الثبات.

- (٩) تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة على عينة (ن=٥٠) طالب وطالبة للتحقق من الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي).
- (١٠) تطبيق المقياس على عينة من الأطفال الأسوياء مكونة من (٥٠) طالب وطالبة من المدارس المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية التي طبق عليها أيضاً (٥٠) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة الذهنية وذلك للتعرف على الصدق التمييزي للمقياس.
- (١١) تطبيق مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي ABAS-3 نسخة ولي الأمر على عينة (ن=٧٠) من أولياء الأمور تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية وبعض المدارس المطبقة لبرنامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية بمحافظة مسقط.

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مؤشرات صدق وثبات الصورة العمانية للنسخة العربية من مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في بعض محافظات سلطنة عمان؟

أولاً: صدق المقياس:

يتعلق الصدق بالمدى الذي تقيس فيه أداة معينة ما يفترض أنها تقيسه، وبالتالي يجب تقديم الأدلة والبراهين التي تتعلق بصلاحية أداة القياس للغرض الذي استخدمت له (عيد، ٢٠١٣) ويتم ذلك باستخدام أنواع للصدق يمكن بها التحقق من صدق المقياس، والحكم على أن المقياس صادق فيما يقيس، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري والصدق المرتبط بمحك (التلازمي) والصدق التمييزي.

الصدق الظاهري (Face Validity): ويعني أن يبدو الاختبار مقبولاً لدى المفحوصين لما ندعي أنه يقيسه، ويتضح ذلك بالنظر إلى فقراته ثم مطابقة ذلك بالوظيفة المراد قياسها، فإذا إقترب الإثنان كان الاختبار صادقاً صدقاً سطحياً ظاهرياً (الكناني وجابر، ٢٠١٠). وقد قام الباحثون بالتأكد من الصدق الظاهري عن طريق عرض الأداة بصيغتها الأولية بعد التأكد من ترجمتها على مجموعة

من الخبراء والمتخصصين (ن=٩) من ذوي العلاقة بموضوع الإستبانة في مجال القياس وعلم النفس والتربية الخاصة، وبناء على إتفاق أولئك الخبراء تم التوصل إلى الصدق الظاهري والذي يعرف من خلاله أن الإستبانة تبدو ظاهرياً تقيس ما وضعت من أجله.

الصدق المرتبط بمحك (Criterion-Related Validity): ضرورة التأكد من صدق المقياس، وتقديم الشواهد على علاقة هذا المقياس بمقياس آخر معروف، ومتصف بصدق وثبات عالٍ وأنه يتمتع بمواصفات وخصائص سيكومترية جيدة (الزاملي والصارمي وكاظم، ٢٠٠٩) ويكون المحك عبارة عن إختبار آخر صمم لقياس ذات السلوك أو السمة في الإختبار المراد التحقق من صدقه أو أثبتت الأبحاث إرتباط السمة التي يقيسها إختبار المحك مع السمة التي يقيسها الإختبار المراد التحقق من صدقه (العاني، ٢٠٠٩). وفي البحث الحالي تم إختيار إختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة الذي قام بتقنيته كاظم وآخرون (٢٠٠٩) على إعتبار أنه ثابت علمياً وبحثياً ومحكاً مناسباً حيث تم تقنيته على طلبة الإعاقة الذهنية بمسقط. وقد تم تطبيق الإختبار (المحك) على عينة طبق عليها مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) من طلبة الإعاقة الذهنية بمدرسة التربية الفكرية بمسقط، حيث تألفت العينة من (ن=٥٠) طالباً وطالبة بمعدل ٢٥ للذكور و ٢٥ للإناث.

أشارت نتائج معامل إرتباط بيرسون للتحقق من الصدق التلازمي بين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) وإختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة إلى وجود إرتباط دالٍ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المقياسين، حيث بلغ معامل الإرتباط (٠,٨٠٧)، مما يدل على صدق مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي، كما تراوحت معاملات إرتباطات الأبعاد التسعة بين (٠,٦٠٦ و ٠,٨٤٤) كما في جدول (١)

جدول (١)

معاملات ارتباط الأبعاد التسعة لمقياس السلوك التكيفي مع اختبار رافن
للمصفوفات المتتابعة الملونة

المجال	التواصل	العامة	المرافق	استخدام	الأكاديمية	الوظائف	المدرسية	الحياة	والسلامة	الصحة	الفرغ	وقت	بالنفس	العناية	الذاتي	التوجيه	اجتماعي
معامل الارتباط	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٤	٠,٧١	٠,٨٤	٠,٦٨	٠,٦٠	٠,٧٢	٠,٧٧								

× جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

وقد جاءت هذه النتائج متفقه مع البحث التي قام بها الروسان (١٩٩٦) حيث قام بحساب معامل الارتباط بين مقياس السلوك التكيفي ومقياس ستانفورد بينه للذكاء، وتوصل إلى وجود ارتباط دال احصائياً بين درجات المقياسين. لذلك يمكن أن نقول بأن مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) يمكن أن يكون جنباً إلى جنب مع مقياس الذكاء التي تستخدم لعمليات التشخيص وبالتالي يمكن الحصول على نتائج أفضل وتشخيص أكثر دقة.

الصدق التمييزي

١. اختبار "ت" للعينات المستقلة (T Test for Independent Samples): تم حساب الصدق التمييزي لدرجات أفراد العينة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي نسخة المعلم في ضوء متغير الحالة العقلية (المعاقين/الأسياء) حيث طبق المقياس على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في محافظة مسقط متمثلة في بعض المدارس المطبقة لبرنامج دمج طلاب ذوي الإعاقة الذهنية بالمحافظة على عينة مكونة من (٥٠) معاق ذهنياً كما تم اختيار عينة مكونة من (٥٠) من التلاميذ الأسوياء من نفس المدارس، ويبين جدول (٢) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة.

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة بين متوسطي درجات ذوي الإعاقة الذهنية والأسوياء على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3)

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية	إتجاه الفروق
المعاقين	٥٠	١٢٨،١٠	٦١،٥٧	١٧،٥٤	٠،٠٠	لصالح الأسوياء
الأسوياء	٥٠	٣٨٢،٥٦	٨١،٩٨			

ويوضح الجدول ٢ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة لذوي الإعاقة الذهنية والأسوياء، حيث دلت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات ذوي الإعاقة الذهنية والأسوياء على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) عند مستوى دلالة (٠،٠٠) لصالح فئة الأسوياء، مما يؤكد على قدرة المقياس التمييزية في ضوء متغير الحالة العقلية. كما وتشابه هذا البحث مع البحث التي قامت بها عبدالرحيم (٢٠١١) في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية حيث تم الكشف عن الصديق التمييزي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (١٥،٧٤). مما يؤكد على إمكانية استخدام المقياس في التمييز بين الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية والأفراد الأسوياء واستخدامه جنباً بجنب مع المقاييس الأخرى في عملية التشخيص وبالتالي معرفة الاحتياجات الخاصة، وجوانب القصور لدى الفرد ذي الإعاقة الذهنية والفرد السوي.

٢. تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) تم استخدام تحليل التباين الأحادي بين متغير العمره-١٤ سنة على جميع أفراد العينة (ن=٤١٠)، ويوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، كما يبين جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (ن=٤١٠) على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) وفقاً لمتغير العمر

متغير العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥ سنوات	٢٠	٣٢٣،٤٥	١٠٤،٤١
٦ سنوات	٢١	٣٢٢،٧١	٧٤،٣١
٧ سنوات	٢٠	٢٥٩،٧٠	١٢١،٨٥
٨ سنوات	٣٦	٢٨١،٩٤	٩٦،٦٣
٩ سنوات	٥١	٢٧٠،٢١	٩٢،٠٢
١٠ سنوات	٦٦	٢٩٣،٨٤	٨٦،٢٤
١١ سنة	٥٩	٣٢٧،٤٧	٩١،٧٤
١٢ سنة	٥٥	٣٣٨،٨١	٩٤،٢٢
١٣ سنة	٤٨	٣٣٠،٣١	٨٢،١١
١٤ سنة	٣٤	٣١٤،٥٥	٩٢،٥٩٥

جدول (٤)

تحليل التباين الأحادي بين درجات أفراد العينة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية (ABAS-3) وفقاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦٦٤١٨،٧٧	٩	٢٩٦٠٢،٠٨	٣،٤٨	٠٠٠،
داخل المجموعات	٣٤٠١٠٠٨،٠٢	٤٠٠	٨٥٠٢،٥٢		

يشير جدول ٤ إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات العينة (ن=٤١٠) على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠،٠٠٠) مما يدل على مقدرة المقياس على التمييز بين الأفراد في ضوء متغير العمر، وقد جاءت نتائج هذا البحث مشابهة للدراسة التي قام بها بليس (٢٠١٦) بعنوان نظام تقييم السلوك التكيفي لسكان الاستراليين الأصليين

(ABAS-IAAM) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) على مستوى خمس فئات عمرية (٥-٦، ٧-٨، ٩-١٠، ١١-١٢، ١٤-١٥). كما جاء ذلك متسقاً مع دراسة (الحسين، ٢٠٠٤) التي أكدت على قدرة مقياس السلوك التكيفي في التمييز بين الأفراد في ضوء متغير العمر حيث أكدت هذه الدراسات على أن العمر مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك التكيفي. وحتى يتم تحديد لصالح أي عمر تكون هذه الفروق في المتوسطات، تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وجدول (٥) يوضح نتائج المقارنات البعدية بين الأعمار المختلفة.

جدول (٥)

نتائج المقارنات البعدية بين الأعمار المختلفة والدرجة الكلية على مقياس

نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3)

العمر	فروق المتوسطات	اتجاه الفروق
٧٥ ٩	٦٣,٧٥٠ ٥٣,٢٣٤	لصالح العمر ٥
٧٦ ٩	٦٣,٠١٤٣ ٥٢,٤٩٩	لصالح العمر ٦
١١ ١٢ ١٣٧ ١٤	٦٧,٧٧٥- ٧٩,١١٨- ٧٠,٦١٣- ٥٤,٨٥٩-	لصالح العمر ١١ لصالح العمر ١٢ لصالح العمر ١٣ لصالح العمر ١٤
١١ ١٢٨ ١٣	٤٥,٥٣٠- ٥٦,٨٧٤- ٤٨,٣٦٨-	لصالح العمر ١١ لصالح العمر ١٢ لصالح العمر ١٣
١١ ١٢ ١٣٩ ١٤	٥٧,٢٥٩- ٦٨,٦٠٢- ٦٠,٠٩٧- ٤٤,٣٤٣-	لصالح العمر ١١ لصالح العمر ١٢ لصالح العمر ١٣ لصالح العمر ١٤
١١ ١٣١٠١٢	٣٣,٦٢٦- ٤٤,٩٦٩- ٣٦,٤٦٤-	لصالح العمر ١١ لصالح العمر ١٢ لصالح العمر ١٣

× جميع فروق المتوسطات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية في اختبار LSD كما يوضحها جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الأعمار ٥ و٧ و٩ لصالح العمره وبين الأعمار ٦ و٧ و٩ لصالح العمر ٦ وبين الأعمار ٧ و١١ و١٢ و١٣ و١٤ لصالح العمر الأكبر وبين الأعمار ٨ و١١ و١٢ و١٣ لصالح العمر الأكبر وبين الأعمار ٩ و١١ و١٢ و١٣ و١٤ لصالح العمر الأكبر وبين الأعمار ١٠ و١١ و١٢ و١٣ لصالح العمر الأكبر ويدل ذلك أن سلوك الفرد التكيفي يتحسن بتقدم الفرد في العمر. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أثر العمر على السلوك التكيفي لدى الأطفال والمراهقين والراشدين ذوي الإعاقة الذهنية حيث أكدت هذه الدراسات أنه مع تقدم العمر تتحسن جوانب عديدة من السلوك التكيفي (Ditterline, Banner, Oakland, & Becton, 2008; De Bildt, Sytema, Kraijer, Sparrow, & Minderaa, 2005; Schatz & Hamdan-Allen, 1995; Jacobson, & Ackerman, 1990; Yoshimura & Wakabayashi, 1980).

بينما أشارت دراسة (Jacobson & Ackerman, 1990) إلى أن مهارات الحياة اليومية والمهارات الحركية يكون نموها أقل في الفئة العمرية ٥-١٢ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مقارنة بالأطفال ذوي التوحد غير أن هذه المهارات تتساوي لدى الاثنين في الفئة العمرية ١٣-٢١. وهو ما وضح جزئياً في نتائج هذا البحث. إما بالنسبة لظهور الفروق لصالح الأعمار الأقل في بعض النتائج فقد يعود ذلك إلى أخطاء قياس ناتجة عن من قاموا بتقييم هذه السلوكيات لدى أفراد العينة والتحيز في تقدير هذه المهارات بصورة مبالغ فيها اعتقاداً منهم أن ذلك يعكس دورهم في تعليمهم هذه المهارات. وهذا التحيز من المقيّم والملاحظ لسلوكيات الأطفال ذوي الإعاقات بوجه عام ما أكدته دراسة (White et al., 2011).

ثانياً: ثبات المقياس :

يعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة لأي مقياس، والذي يشير إلى أن درجات المقياس يجب أن تكون ثابتة إذا كان المقياس يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء في القياس (Mills & Gay, 2016) وقد تم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق وهي:

١. ثبات الفاحصين قام الباحثون بحساب ثبات الفاحصين وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المعلم ودرجات ولي الأمر حيث تم تطبيق المقياسين على عينة ٧٠ طالب وطالبة فوجد أن معاملات الارتباط بين درجات الفاحصين تراوحت ما بين (٠,٦٩ - ٠,٨٨) للأبعاد التسعة في حين بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية بين درجات المعلمين ودرجات أولياء الأمور (٠,٩٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يدل على ثبات الفاحصين في الإجابة على فقرات المقياس.
٢. الإتساق الداخلي (Internal Consistency): قام الباحثون بالتأكد من الإتساق الداخلي للمقياس ككل ولأبعاده التسعة على كل أفراد العينة ($n=410$) عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) كما يوضحه جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة الإتساق للمقياس ككل ولأبعاد التسعة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التواصل	٢٢ فقرة	٠,٩٤
استخدام المرافق العامة	١٥ فقرة	٠,٩١
الوظائف الأكاديمية	٢١ فقرة	٠,٩٦
الحياة المدرسية	٢٢ فقرة	٠,٩٥
الصحة والسلامة	١٥ فقرة	٠,٩٣
وقت الفراغ	١٦ فقرة	٠,٩٣
العناية بالنفس	١٩ فقرة	٠,٩٣
التوجيه الذاتي	٢١ فقرة	٠,٩٤
اجتماعي	٢٢ فقرة	٠,٩٥
الدرجة الكلية	١٧٣ فقرة	٠,٩٩

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن درجات المقياس تتمتع بثبات عالي، حيث بلغت قيمة معامل الإتساق الداخلي للمقياس (ألفا = ٠,٩٩) بينما تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٦ - ٠,٩١) وهي معاملات إتساق عالية تبرر استخدام المقياس للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في سلطنة عمان واستخدامه كجانب تشخيصي لهذه الفئة،

وجاءت هذه النتائج قريبة من الدراسات السابقة التي قننت مقياس السلوك التكيفي مثل ذلك البحث التي قامت بها (العلي، ٢٠١٠) في فاعلية الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS- II) في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى الافراد ذوي الإعاقة المختلفة حيث بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ (٠،٩٩) للأداء على الدرجة الكلية، وتراوح ما بين (٠،٩٢-٠،٩٧) للأداء على الأبعاد الفرعية التسعة.

٣. إعادة التطبيق (Test- Retest): قام الباحثون أيضاً بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس المراد ثباته على مجموعة معينة من الأفراد (ن=٣٠)، وكان ذلك بفواصل زمني قدره أسبوعين حيث تم إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس المجموعة، وبعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون الذي يمثل معامل ثبات المقياس ونحكم على المقياس في ضوء معايير دلالة قيم معاملات الارتباط ويوضح جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون بين مرتبي التطبيق للمقياس ككل وللأبعاد التسعة.

جدول (٧)

معاملات الاستقرار لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي لطلبة ذوي الإعاقة الذهنية (ABAS-3)

البعد	عدد الفقرات	إعادة الاختبار
التواصل	٢٢ فقرة	٠،٨٨
استخدام المرافق العامة	١٥ فقرة	٠،٩٣
الوظائف الأكاديمية	٢١ فقرة	٠،٧٩
الحياة المدرسية	٢٢ فقرة	٠،٩٤
الصحة والسلامة	١٥ فقرة	٠،٩٤
وقت الفراغ	١٦ فقرة	٠،٩٥
العناية بالنفس	١٩ فقرة	٠،٦٨
التوجيه الذاتي	٢١ فقرة	٠،٩٦
اجتماعي	٢٢ فقرة	٠،٩٥
الدرجة الكلية	١٧٣ فقرة	٠،٩٧

× جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠٠)

وقد جاءت نتائج هذا البحث متوافقة مع نتائج البحث التي قام بها الحسين (٢٠٠٤) في المملكة العربية السعودية والتي بعنوان تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية الصورة المدرسية - الجزء الأول على البيئة السعودية حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الصورة السعودية من المقياس في التطبيق الأول للفاحص ودرجات نفس المجال في التطبيق الثاني لنفس الفاحص عالية حيث تراوحت معاملات الارتباط (٠,٩٩-١) للأبعاد التسعة كما بلغت الدرجة الكلية للمقياس ككل (٠,٩٩) مما يدل على ثبات جميع المجالات.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

١. ما المعايير المشتقة من الدرجات الخام لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في بعض محافظات سلطنة عمان؟

تمثل الدرجة الخام التي يتم الحصول عليها عدد الإستجابات التي أحرزها المفحوص. وبناء على ذلك يمكن اشتقاق الرتب المئينية التي تعتبر مؤشراً إحصائياً يساعد على توفير إطار مرجعي يستخدم لتفسير درجات الفرد من خلال التعرف على الموضع النسبي لدرجته بين بقية أفراد مجموعته (يحيى و ابراهيم و جلال، ٢٠٠٧) وبما أن المقياس يمتاز بمؤشرات عالية للصدق والثبات، كما أن فقرات المقياس مترابطة فيما بينها لقياس السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، بالتالي يمكن اشتقاق المعايير الخاصة بالأفراد من خلال الرتب المئينية التي تزودنا بصورة واضحة عن ترتيب الفرد بين أقرانه وتدلنا على رتبته المئينية.

وقبل حساب الرتب المئينية تم التحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس والعمر، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وكانت النتائج غير دالة إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٦٧) مما يدل على أنه يمكن اشتقاق معايير واحدة للذكور والإناث والجدول (٨) يوضح نتائج اختبارات للعينة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي حسب متغير الجنس.

جدول (٨)

نتائج اختبارات للعينة على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي حسب متغير الجنس

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	٢٢٢	١٥،٩٥	٤،٩٨	٠،٥١	٠،٦٧
إناث	١٨٨	١٦،٢٠	٤،٨٩		

بينما تم الإشارة سابقاً في جدول (٤) إلى وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير العمر لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (نسخة المعلم) وبالتالي أصبح من الممكن اشتقاق معايير الأداء على هذا المقياس. وإستخراج الرتب المئينية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية (ABAS-3) وفقاً للمتغير العمر.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة التوصيات والمقترحات الميدانية التالية:

- (١) اعتماد المقياس من قبل وزارة التربية والتعليم وتوفير النسخة المعربة لمشرفي مدارس الدمج في كل محافظات السلطنة ومشرفي مدرسة التربية الفكرية الخاصة بطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في مسقط، واستخدامه في عملية تشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لكونه مقياساً ثبت صدقه وثباته وتم استخراج معايير الأداء عليه.
- (٢) توفير لجنة مخصصة للتشخيص باستخدام التشخيص التكاملي للتعرف على جوانب القصور التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- (٣) الاستفادة من المقياس في دراسة الإحتياجات الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من ناحية النضج الاجتماعي والحياة السلوكية والنمائية للطلاب.
- (٤) إبراز أهمية السلوك التكيفي باعتباره بعداً جوهرياً يمكن الاعتماد عليه في تشخيص حالات الإعاقة الذهنية، وعدم الإقتصار على نسبة الذكاء؛ لأنها لا تتضمن بمفردها معان كافية تساعد في فهم سلوك الطفل ذي الإعاقة الذهنية، والذي يواجه صعوبات حقيقية في اللغة، واستخدام الرموز مما يجعل أدائه على اختبارات الذكاء محل شك.

- (٥) الاستفادة من المقياس في تخطيط البرامج التربوية الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية والخطط الفردية والتقويمية.
- (٦) الاهتمام بالجانب التشخيصي للسلوك التكيفي والتعرف على دوره في تنمية قدرة الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية على التكيف الاجتماعي، وإكسابهم مهارات التعامل مع الآخرين، لكي يصبح ذلك المدخل التربوي الصحيح والمنطقي لوضع وتنفيذ برامج الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية وبالتالي التغلب على جوانب القصور الأساسية لديهم.
- (٧) تقنين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة المعلم على بقية محافظات السلطنة وعلى عينات أكبر.
- (٨) تقنين مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة ولي الأمر على البيئة العمالية وعلى عينات كبيرة ومقارنة نتائج التقنين بمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نسخة المعلم.

المراجع

- ابراهيم، رجب عباس (٢٠١٣). فعالية برنامج باستخدام التعلم التعاوني في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كلية التربية: عين شمس.
- البطش، محمد وليد؛ والكيلاني، عبدالله زيد (١٩٨١). تطوير مقياس لقياس السلوك التكيفي والنضج الاجتماعي للمعوقين عقلياً في الأردن (رسالة ماجستير منشورة). عمان: الجامعة الأردنية، كلية التربية.
- آل مطر، فايز حبيب حسن (٢٠٠١). دراسة نمائية لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحيديين والأطفال المعوقين عقلياً في المملكة العربية السعودية. عمان: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- بن قيدة، مسعودة (٢٠٠٨). دور برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (رسالة ماجستير منشورة). الجزائر: جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- جعفر، غسان (٢٠٠١). التخلف الذهني عند الأطفال. بيروت: دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحسين، عبدالله (٢٠٠٤). تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف الذهني، الصورة المدرسية، الجزء الأول (١٩٩٣) على البيئة السعودية. ورقة عمل: ندوة التربية الخاصة. الرياض: كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- الخروصي، سعاد بنت جمعة (٢٠١٥). تقنين مقياس مواطن القوة والصعوبات SDQ للاضطرابات السلوكية والانفعالية على طلبة الحلقة الثانية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسبطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٥). المدخل إلى التربية الخاصة. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

راغب، شريفة (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي للأطفال المكفوفين في مرحلة الروضة. مجلة الإرشاد النفسي بمصر، (٣٩)، ٧٠٧-٧٣٢.

رحمة، عزيزة (٢٠١٣). فاعلية الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفي ABS-S:2 في التمييز بين الأعمار دراسة ميدانية على عينة من الأطفال العاديين في مدارس محافظة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ١ (٣٦)، ٣٧٩-٤٠٣.

رشدي، سري محمد (٢٠١٠). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.

الروسان، فاروق (١٩٩٦). فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد - بينيه و معايير مؤسسة التربية الخاصة في عينة أردنية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (١٠).

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). دراسات وأبحاث في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
الروسان، فاروق (٢٠٠٥). ورقة عمل: فاعلية مقياس السلوك التكيفي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية. مؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول. عمان: الجامعة الأردنية.

الروسان، فاروق (٢٠٠٨). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. (الطبعة الرابعة). عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق (٢٠١٤). تصميم البحث في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
الروسان، فاروق؛ والعطوي، رويدا (٢٠١٤). دليل مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة الذهنية والنمائية. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
الزاملي، علي عبد جاسم؛ والصارمي، عبدالله بن محمد؛ وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

شريف، عبدالقادر (٢٠١٤). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

- الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). مصطلحات ونصوص إنجليزية في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العاني، نزار محمد (٢٠٠٩). القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبدالرحيم، سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم (رسالة منشورة). دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية.
- العبري، نسيم (٢٠١٣). الخصائص السيكمترية لمقياس السلوك التكيفي وتقنيته على عينه من ذوي الإعاقة الذهنية والأسوياء في محافظة مسقط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: كلية التربية.
- العتيبي، بندر بن ناصر (٢٠٠٤). الخصائص السيكمترية لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي (دراسة استطلاعية). المجلة العربية للتربية الخاصة. (٥)، ١٣-٦٤.
- العلي، صفاء، (٢٠١٠). فاعلية الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-II) في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة (رسالة ماجستير منشورة). عمان: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- عيد، غادة خالد (٢٠١٣). القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج *spss*. (الطبعة الثالثة). عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري؛ والسعيدة، ناجي منور (٢٠١٤). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري؛ والإمام، محمد صالح (٢٠٠٦). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة «أساسيات التربية الخاصة». القاهرة: الطريق للنشر والتوزيع.
- كاظم، علي مهدي؛ والزبيدي، عبدالقوي؛ ويوسف، يوسف حسن؛ والمشهداني، سكرين؛ والخروصي، حسين؛ والبحراني، وداود؛ والصارمي، عبدالله؛ والجمالي، فوزية؛ والبلوشي، سناء؛ والبوسعيد، أميمة؛ والفوري،

سعاد (٢٠٠٨). اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة «مقنن على الأطفال العمانيين من عمر ٥-١١ سنة». مشروع بحثي ممول من الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

الكناني، ممدوح عبد المنعم؛ وجابر، عيسى عبدالله (٢٠١٠): القياس والتقويم النفسي والتربوي. (ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المالكي، حسين علي (٢٠٠٨). مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. القاهرة: دار الرشد للطبع والنشر والتوزيع.

ماكولوجين، جيمس ولويس، رينا. (٢٠١٠). تقييم ذوي الحاجات الخاصة. (ترجمة): صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر.

وزارة الشؤون القانونية (٢٠٠٨). قانون رعاية وتأهيل المعاقين. وزارة الشؤون القانونية: سلطنة عمان. (٢٠٠٨، ٦٣). المادة (١٤) من الجريدة الرسمية رقم ٨٦٢.

يحيى، علي محمد؛ وابراهيم، علي محمد؛ وجلال، أحمد سعد (٢٠٠٧). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرايدين في البيئة العمانية. مجلة دراسات الطفولة، ١٠ (٣٤)، ٣٥-٤٦.

De Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S., & Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 672-681.

Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T., & Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 24 (2), 191-208.

- Durand V. M. & Christodulu, K. V. (2006). Mental Retardation. In: Hersen, M. (Ed). *clinician's handbook of child behavioral assessment*. USA: Elsevier, Inc.
- Fish, J., & Evans, J. M. (1995). *Managing special education: codes, charters, and competition*. Buckingham: Open University Press.
- Floyd, R.G., Shands, E.I., Alfonso, V.C., Phillips, J.F., Autry, B.K., Mosteller, J.A., Skinner, M. and Irby, S. (2015). A Systematic Review and Psychometric Evaluation of Adaptive Behavior Scales and Recommendations for Practice. *Journal of Applied School Psychology*, 31 (1), 83-113.
- Grant, G., Goward, P., Richardson, M., & Ramcharan, P. (2005). *Learning Disability: A life Cycle Approach to Valuing People*. UK: Open University Press.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.). (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Jacola, L. M., Hickey, F., Howe, S. R., Esbensen, A., & Shear, P. K. (2014). Behavior and Adaptive Functioning in Adolescents With Down Syndrome: Specifying Targets for Intervention. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 287-305.
- Jacobson, J. W., & Ackerman, L. J. (1990). Differences in adaptive functioning among people with autism or mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20 (2), 205-219.
- Kane, H., & Oakland, T. D. (2015). The differentiation of adaptive behaviours: evidence from high and low performers. *Educational Psychology*, 35 (6), 675-688.
- Makary, A. T., Testa, R., Tonge, B. J., Einfeld, S. L., Mohr, C., & Gray, K. M. (2015). Association between adaptive behaviour and age in adults with Down syndrome without dementia: examining the range and severity of adaptive behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (8), 689-702.

- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. England: Pearson.
- Schatz, J., & Hamdan-Allen, G. (1995). Effects of age and IQ on adaptive behavior domains for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(1), 51-60.
- Tan, M., Reich, J., Hart, L., Thuma, P. E., & Grigorenko, E. L. (2014). Examining the specific effects of context on adaptive behavior and achievement in a rural African community: Six case studies from rural areas of Southern Province, Zambia. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (2), 271-282.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Thissen, D., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Widaman, K.F., Zhang, D. & Navas, P. (2016). Development and standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: application of item response theory to the assessment of adaptive behavior. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121 (2), 79-94.
- Taylor, S. Biklen, D. Konoll, J. (2006). *Community integration for People with Sever Disabilities*. USA: Columbia University.
- White, P. D., Goldsmith, K. A., Johnson, A. L., Potts, L., Walwyn, R., DeCesare, J. C., & Bavinton, J. (2011). Comparison of adaptive pacing therapy, cognitive behaviour therapy, graded exercise therapy, and specialist medical care for chronic fatigue syndrome (PACE): a randomised trial. *The Lancet*, 377(9768), 823-836.

المعايير السودانية لقياس أنشطتي الصفية لدى طلبة
مرحلة الأساس بولاية الخرطوم
إعداد

د. هدى فضل الله علي محمد

أستاذ مساعد/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة تبوك

أ. د. صلاح الدين فرح عطا الله بخيت

أستاذ/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود

د. أشرف محمد أحمد علي

أستاذ مشارك/ قسم علم النفس/ كلية الآداب جامعة النيلين/ السودان

د. سلوى صالح محمد الأمين

قسم علم النفس/ كلية التربية/ جامعة الامام الهادي

ملخص البحث:

يعد مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities, MCA) أداة عالمية مهمة في تقييم برامج الموهوبين والمتفوقين، وقد تم إعداد نسخة عربية مسودنة منه في دراسة سابقة تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات، لذا فقد هدف البحث الحالي إلى استخراج معايير سودانية لمقياس أنشطتي الصفية بولاية الخرطوم، وتكونت عينة البحث من (٣٨٣١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من ولاية الخرطوم بمحلياتها السبع، من الصفوف الثاني إلى الثامن، وتم في البحث اشتقاق معايير مئينية بناء على متغيري الجنس والصف الدراسي وتمت مناقشة نتائج البحث، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: مقياس أنشطتي الصفية، الموهوبين والمتفوقين، السودان، تقنين المقاييس.

Abstract

My Class Activities (MCA) is an important international instrument in evaluating gifted and talented programs. An Arabic version of this instrument was prepared in a previous study and has high degrees of validity and reliability. The current study aimed to derived Sudanese norms for measuring the activities of the classrooms in Khartoum state. The study participants were (3831) students males & females from the basic stage of Khartoum State in its seven localities, from grades 2-8. In this study we derived percentile norms based on grade & gender, the results of the study were discussed, finally a number of recommendations and suggestions have been made that can be used in the future.

Keywords: My class Activities instrument (MCA), gifted & talented, Sudan, scales standardization.

مقدمة البحث:

تهدف الأنشطة الصفية بصورة عامة إلى إكساب الطلبة الحد اللازم من الخبرات التطبيقية الضرورية لتحقيق أهداف المنهج، وعرفها اللقاني والجمل (١٩٩٦) في معجم المصطلحات التربوية والمعرفية بأنها: مجموعة من الأنشطة التي توجه إلى التلاميذ وتهدف إلى نمو قدراتهم على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها، ويتم ذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، وهي كالألغاز والألعاب الرياضية والطرائف العلمية والنوادر التاريخية وغيرها. ونقلت موسى وحמיד (٢٠١٦) ثلاثة تعريفات مهمة هي تعريف اللقاني: بأنها الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، وتعريف الخوالدة: الذي يعرفها بأنها النشاطات التعليمية الهادفة التي يخطط لها المعلم أو الطالب تحت إشرافه داخل غرفة الصف. ثم تعريف الحيلة: هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس داخل الغرفة الصفية، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية.

تتمثل أهمية الأنشطة الصفية في: إكساب المتعلمين نشاط وفاعلية وإضفاء الحيوية على عمل المعلم داخل الصف، وتساعد على تطوير خبرات المتعلمين السابقة مما يعني استمرارية التعلم، وتحقيق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات الأساسية التي يكتسبها المتعلمون فهي القلب النابض لتحقيق أهداف المنهج والإسهام في حل المشكلات التي تواجه التعلم التقليدي، كما أنها تساعد المعلم على استثمار قدراته وتطويرها وتتيح له فرصة الابتكار والإبداع، مراعيًا في ذلك التنوع والشمولية المناسبة (عثمان وعمر، ٢٠٠٩). وللأنشطة الصفية ثلاثة أنواع هي: الأنشطة الاستهلاكية، والأنشطة التنموية، والأنشطة الختامية، ولها أساليب إعداد معينة، وقواعد مختلفة، ومعايير تنفيذ متعددة، وأساليب تقويم خاصة، وأهمها المقاييس والاختبارات. وتفيد أساليب تقويم الأنشطة الصفية في تزويدنا بالمؤشرات الآتية: رضا الطلبة عن الأنشطة، وتفاعل الطلبة مع هذه الأنشطة، والنتائج الأكاديمية لهذه الأنشطة (عثمان وعمر، ٢٠٠٩).

وجدت الأنشطة الصفية أهمية كبرى في تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين، وقد عرفت بأنها مجموعة الممارسات الفعلية - المستندة إلى أسس برامج الموهوبين - والإجراءات والأدوات والخبرات التعليمية الهادفة لتنمية شخصية المتعلم بجميع

جوانبها، والتي تقدم في فترة زمنية محددة للطلبة الموهوبين والمتفوقين داخل فصولهم الدراسية الواقعية أو الافتراضية بأساليب متعددة، ويكون الطالب هو محورها بإشراف وتوجيه المعلم على تطبيقها في مواقف تعليمية تتضح فيه إيجابية المتعلم، سواء أكانت محددة في دليل المقرر أو البرنامج أو تلك التي تتماشى مع مضمون المادة التعليمية والمعدة من قبل المعلم بدءاً بالتخطيط وانتهاءً بالتقويم (بخيت، ٢٠١٥). وبالإضافة للأدبيات المختلفة الخاصة بالأنشطة الصفية، يحرص خبراء الموهبة والتفوق على ضرورة توفر أربعة جوانب في الأنشطة الصفية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك لتأكيد تفريد التعليم الذي يعد خاصية أساسية في برامجهم، وهذه الجوانب الأربعة هي: الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة (Cash, 2011; Frey & Fisher, 2010; Renzulli, Gentry, & المتعة, 2009; Reis, 2014; Renzulli & Reis, 2009).

مقياس أنشطتي الصفية

يعد مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities, MCA) أداة عالمية مهمة في تقييم برامج الموهوبين بأنواعها المختلفة، حيث من خلاله يتم استطلاع آراء التلاميذ الموهوبين حول الأنشطة الصفية المقدمة لهم في تلك البرامج، وهذه الأداة هي من إعداد مارشيا جينتري وروبرت جيبيل (Gentry & Gable, 2001a, 2001b)، ولقد بدأ العمل في تصميم مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities, MCA) منذ عام ١٩٩٩م، في دراسة (Gentry, Gable, & Rezendes, 1999) التي كانت بعنوان تقييم تصورات طلبة المدارس المتوسطة حول النشاطات الصفية: الأساس المنطقي والقياس، ثم أجريت بالمقياس دراسة مقارنة بين الموهوبين وغير الموهوبين حول فعالية الأنشطة الصفية المقدمة لهم (Gentry, Gable, & Springer, 2000)، ثم نشر المقياس تجارياً في عام ٢٠٠١م (Gentry & Gable, 2001a, 2001b)، وصورته النهائية منشورة عام ٢٠١٦م (Gifted Education Resource Institute Instrument Repository, 2016).

تقيس هذه الأداة (مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities, MCA) تصورات وإدراكات التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة،

أو الأساسية من الصف الثالث حتى الثامن، حيث يفحص آراؤهم حول الأنشطة الصفية المقدمة لهم في فصولهم الدراسية، سواء أكانت فصول تجميعية (pull-out programs)، أو في الفصول المستقلة بهم في مدارسهم الخاصة، أو في البرامج الصيفية، أو البرامج الإثرائية المسائية. وتتكون الأداة من ٣١ بنداً موزعة على أربعة مجالات هي: الاهتمام (٨ بنود)، والتحدي (٩ بنود)، والاختيار (٧ بنود)، والمتعة (٧ بنود)، على مقياس من ٥ نقاط (يبدأ من أبداً وتعطى درجة واحدة، ونادراً درجتان، وأحياناً ٣ درجات، وغالباً ٤ درجات، ودائماً ٥ درجات)، ويطبق المقياس على التلاميذ خلال ١٠ إلى ١٥ دقيقة.

ويقاس الاهتمام مدى المشاعر الإيجابية وتفضيل موضوعات دراسية، أو مقررات معينة، أو أنشطة محددة. بينما التحدي يشمل الأنشطة التي تضع الطالب في موقف غير اعتيادي وتتطلب جهداً إضافياً منه. ويتضمن الاختيار إعطاء الطالب الموهوب الحق أو السلطة لاختيار الخيارات التعليمية المناسبة لهم، وتوجيه تعلمهم بالطرق المناسبة لهم. أما المتعة فتشمل توفير المرح والسُرور والارتياح، وهذه الأبعاد الأربعة هي الأبعاد الرئيسية لبناء أوسع من الدافعية والتصورات عن المناخ الصفّي، وقد تم استخدام المقياس بشكل رئيس لقياس الدافعية في دراسة (Williams, 2009)، ولقياس الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة في دراسة (BlanchardInterest, 2013).

تم تقنين ومعييرة (مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities، MCA) في أميركا على عينة مكونة من (٣٧٤٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائي والمتوسطة من الصف الثالث وحتى الثامن، من ١٨ مدرسة في (٦) ولايات أمريكية (Gentry & Gable, 2001b) وكانت دلالات ثباته وصدقه جيدة، لكن وجدا أن معاملي ثبات التحدي والاختيار أقل من بقية الأبعاد حيث بلغا ٠,٦٣، و ٠,٦٥ على التوالي، في حين كان ثبات الاهتمام والمتعة ٠,٧٨، و ٠,٨٨ على التوالي، وكان تشبع البند (١٧) في مجال التحدي ضعيفاً حيث بلغ ٠,٠٦، ولكن رغم ذلك فقد تم الإبقاء على هذا البند في النموذج، وذلك لأن زواله (حذفه) لا يزيد التقديرات الإجمالية وعامل الثقة من بقية البيانات سواء في البعد أو كامل المقياس. كما كشفت دراستهم عن ارتباطات متبادلة بين مجالات المقياس الأربعة، حيث تتراوح بين ٠,٣٩

إلى ٧٦، ٠، ولبعدي الاهتمام والمتعة أقوى الارتباطات، في مقابل أضعف الارتباطات لبعدي التحدي والاختيار.

أجريت بعد ذلك دراسات عديدة حول المقياس في أمريكا ودول جنوب شرق آسيا وبعض الدول العربية، ففي أمريكا أجريت دراسة (Gentry & Gable, 2001g) للتحقق من الأساس النظري الذي تم تطوير (مقياس أنشطتي الصيفية My class Activities, MCA) بناءً عليه، كذلك سعت دراسة (Gentry, Rizza, & Gable, 2001) إلى مزيد من التحقق عن صدق وثبات المقياس في الريف والحضر والضواحي، وفي دراسة (Gentry, Rizza, & Owen, 2002) تم فحص العلاقة بين تقرير ما يفعله المعلمين في صفوفهم، وتصورات طلابهم عن النشاطات الصيفية، وهدفت دراسة (Gentry, Gable, & Rizza, 2002) لمعرفة هل هناك فروق جنسية، وفروق حسب المستوى الدراسي في تصورات الطلبة حول الأنشطة الصيفية المقدمة لهم في مدارسهم، وأجرى (May, Ray, & Montgomery, 2007) دراسة للتحقق من صدق المقياس، وفي دراسة (Pereira, Peters, & Gentry, 2010) تم تطبيقه في برامج يوم السبت الاثرائية، وذلك للتحقق من صدق وصلاحيته المقياس في هذه البرامج.

أما في دول جنوب شرق آسيا فقد تم تطبيقه في كوريا (Yang, Gentry, & Choi, 2012)، وفي الصين (Yang, Gentry, Wu, Jen, & Maeda, 2017). وفي الدول العربية تم تطبيقه في السودان والسعودية (بخيت، ٢٠١٥)، وفي السودان (Pereira, Bakhiet, Gentry, Blahmar, & Hakami, 2017).

في دراسة بخيت (٢٠١٥) تم التحقق من دلالات صدق وثبات صورة معربة من المقياس واشتقاق معايير محلية له. طبق المقياس على (٤٥٢) تلميذاً من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية في السعودية والسودان، من بينهم (١٦٦) تلميذاً من مدينة الرياض، و (٢٨٦) تلميذاً وتلميذة من مدينة الخرطوم. وحُسب الصدق بعدة طرق هي: صدق المحتوى بتحكيم المقياس من قبل خبراء، وصدق البناء الداخلي، وصدق المفهوم بنوعيه: الصدق التلازمي من خلال إيجاد الارتباط مع مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية، والصدق العاملي بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. أما الثبات فقد حسب بمعامل ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة

النصفية. واشتقت معايير موقوتة موحدة لأفراد البحث، ودلت جميع النتائج على تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تسمح باستخدامه في برامج الموهوبين والمتفوقين.

بحث دراسة (Pereira, Bakhiet, Gentry, Blahmar, & Hakami, 2017) الخصائص السيكومترية وقياس الثبات في النسخة العربية لمقياس أشططي الصفية في السودان، وتم تطبيق المقياس على ٣٥١٦ طالب سوداني في الصفوف من ٢ إلى ٨ بمدينة الخرطوم، تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لتقييم البناء الهيكلي للمقياس، واستخدمت مجموعة متعددة من مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي، وتم حذف أربعة بنود لتحسين اتساق النموذج والاتساق الداخلي والبنود المحذوفة هي: ١٤، ١٧، ١٩، ٢٤. أشارت النتائج إلى جودة المؤشرات السيكومترية للمقياس بعد حذف البنود الأربعة، مما يشير إلى إمكانية استخدام النسخة العربية من المقياس مع طلبة المدارس الأساسية في الخرطوم.

المعايير

المعايير هي مجموعة من الدرجات مشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام المستمدة من تطبيق المقياس على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف (علام، ٢٠٠٠). ويسمى الدرجة التي حصل عليها الطالب درجة معيارية بينما يطلق على المجموعة التي نال فيها هذه الدرجة فئة معيارية. أي أن القيم معيارية (Norms) توزيع إحصائي لقيم مقننة يحدد المرجعية التي يتقرر في ضوءها معنى درجة الاختبار التي يحصل عليها طالب أو مجموعة محددة من الطلاب. ويتم احتساب القيم المعيارية يتم في ضوء الأداء الحقيقي لطلاب المجموعة القياسية من مختلف الأعمار والفصول الدراسية. ونظر لأنها (أي القيم المعيارية) تعبر عن الأداء المتوسط فيجب ألا ينظر إليها باعتبارها الأداء المستهدف المرغوب فيه، أكثر القيم المعيارية شيوعاً هي: الانحراف المعياري، الرتبة المئينية، المتوسط. ومن فوائدها: تحديد مكانة أو مركز الفرد بالنسبة لعينة التقنين، وتقديم قياسات تسمح بالمقارنة المباشرة بين درجات الأفراد. ومن أنواعها المعايير الصفية، والمعايير العمرية، والدرجات المعيارية، والدرجات المعيارية المعدلة، والمعايير المئينية.

والمعايير المئينية المستخدمة في البحث الحالي هي نقاط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من المجموعة أو عينة التقنين التي نتعامل مع درجاتها، وبالتالي فالترتبة المئينية للفرد هي مكان الفرد على تدرج من (١٠٠) تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في هذا التوزيع (أبو هاشم، ٢٠٠٤). ومن مميزات أنها تزودنا بترتيب صادق للفرد بالنسبة لجماعته، كما أنها سهلة الحساب وميسورة الفهم، وتعطي مدى متسع يسمح للتمييز بين الأفراد، وبالإضافة إلى ذلك فهي مستخدمة في النسخة الأصلية لهذا المقياس، وفي كثير غيره من المقاييس. أي أن الدرجة المئينية (Percentile Rank) هي النسبة المئوية من توزيع الدرجات التي تقع تحت درجة معينة، وهي درجة تعبر عن مستوى أداء الطالب على الاختبار بالنسبة لزملائه. الدرجة المئينية لطالب تعني النسبة المئوية من الطلاب الذين درجاتهم تساوي أو تقل عن درجته. فمثلاً، إذا وجد أن ٧٠٪ من الدرجات تقل عن الدرجة الخام ٥٦ فإن الدرجة ٥٦ تقع عند السبعين المئينية (70th Percentile) الطالب الذي حصل على درجة مئينية مقدارها ٦٣ (percentile 63 rd) مثلاً يكون قد حقق أداء مساوياً أو أفضل من ٦٣٪ من الطلاب الذين تم اختبارهم. الطلاب الموهوبون يحققون عادة رتب مئينية في حدود ٩٠ أو ٩٥، أي أن درجاتهم تتفوق على ٩٠٪ أو ٩٥٪ من زملائهم (٣١) (علام، ٢٠٠٠).

ويستفاد من المعايير في: الكشف عن الفروق الفردية حيث تكون الدرجات قريباً من توزيع المنحنى الاعتيادي أي أداء نسبي، كما أنها ملائمة لاتخاذ قرارات تتصلب التلاميذ كأفراد من حيث النجاح وال فشل، القوة والضعف، واستخدام إجراءات المقننة في تطبيق ورصد درجات الدارسين في نفس الفئة العمرية والصفية، كما يتم من خلالها تفسير سلوك الطالب خصائص هو صفاته حيث إن هذا الاختبار يستخدم لقياس مجالا لاهتمام.

يتبين من استقراء الأدبيات السابقة حول مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities, MCA)، ندرة الدراسات التي اشتقت معايير لتفسير الدرجات على المقياس، حيث أنه رغم تعدد الدراسات السيكمترية عنه في عدة دول، لم تقم سوى دراستين باشتقاق معايير له، الأولى منهم هي الدراسة الأمريكية (Gentry & Gable, 2001b) التي قننته في ٦ ولايات أمريكية، والثانية هي دراسة بخيت (٢٠١٥) التي اشتقت معايير موقتة له على عينات صغيرة سعودية

وسودانية، وعلى فئة الموهوبين فقط، وهذا بالتالي يؤكد وجود فجوة بحثية، وحاجة ماسة إلى دراسات تكمل هذا النقص مما يدعم مجال تربية الموهوبين والمتفوقين، كما يشير ذلك إلى أهمية البحث الحالي بتوفيره لمعايير مناسبة على عينة كبيرة ممثلة لولاية الخرطوم، وبالتالي الإسهام ولو بقدر يسير في تطوير عملية تربية الموهوبين والمتفوقين من خلال هذه الأداة ذائعة الصيت في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين.

مشكلة البحث:

يلاحظ المتتبع لأدبيات مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities، MCA المختلفة ندرة الدراسات العربية التي تناولت الخصائص السيكومترية لهذا المقياس أو استخدمته في دراسات أخرى، وخاصة في برامج الموهوبين والمتفوقين بحثاً أو تقوياً، وكذلك رغم ندرة الدراسات السيكومترية حوله لم تتم استخراج معايير محلية مناسبة له تساعد على التفسير والمقارنة والتصنيف، مما يعد جانباً على قدر كبير من الأهمية في التغذية الراجعة عن برامج الموهوبين والمتفوقين، ولعل هذا النقص الكبير في الدراسات العربية والسودانية الخاصة بهذا المقياس، وشعور فريق البحث بأهمية هذا المقياس والدور الذي يمكن أن يقدمه في تطوير برامج الموهوبين والمتفوقين في السودان، وإمكانية الاستفادة منه في مختلف الأنظمة التعليمية، هي من جملة الأسباب التي دفعت فريق البحث للاهتمام باشتقاق معايير لهذا المقياس، للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما المعايير السودانية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities، MCA؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي هو اشتقاق المعايير المئينية للصورة السودانية من مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities، MCA، لإعدادها للاستخدام في السودان بولاية الخرطوم.

أهمية البحث:

تتبين أهمية البحث في توفير معايير سودانية مناسبة لأداة مهمة ذات قيمة علمية كبيرة في تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين، مما يمكن من الاستفادة منها في برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في السودان.

مصطلحات البحث:

الأنشطة الصفية: هناك ثلاثة تعريفات متكاملة توضح معنى الأنشطة الصفية، وهي تعريف اللقاني: بأنها: «الجهد العقلي والجسماني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما». وتعريف الخوالدة: الذي يعرفها بأنها: «النشاطات التعليمية الهادفة التي يخطط لها المعلم أو الطالب تحت إشرافه داخل غرفة الصف». ثم تعريف الحيلة: «هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس داخل الغرفة الصفية، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية» (في موسى وحמיד، ٢٠١٦).

المعايير: «المعايير هي مجموعة من الدرجات مشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام المستمدة من تطبيق المقياس على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف» (علام، ٢٠٠٠). والمعايير المئينية المستخدمة في البحث الحالي هي: «نقط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من المجموعة أو عينة التقنين التي نتعامل مع درجاتها، وبالتالي فالترتبة المئينية للفرد هي مكان الفرد على تدرج من (١٠٠) تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في هذا التوزيع» (أبو هاشم، ٢٠٠٤).

مرحلة الأساس: يقصد بها في هذا البحث مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية السودان، وهي المرحلة التي تلي مرحلة الروضة وتمتد من الصف الأول وحتى الصف الثامن.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي للوصول لغايات البحث.

أفراد البحث: شارك في البحث (٣٨٣١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم بمحلياتها السبع، وتم فيها مراعاة المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالولاية، وتمثيل المدارس الخاصة والحكومية، من الصف الثاني حتى الصف الثامن الأساسي، والجدول (١) و (٢) يبين توزيعهم حسب العمر والجنس والصف الدراسي:

جدول (١)

أعداد عينة البحث حسب الصف والعمر الزمني ونسبتهم المئوية

الصف	التكرار	% النسبة	العمر	التكرار	النسبة %
٢	٦٣٠	١٦,٤	٧	٤٦٦	١٢,٢
٣	٣٥١	٩,٢	٨	٤٠١	١٠,٥
٤	٤٣٨	١١,٤	٩	٤٧٨	١٢,٥
٥	٥٠١	١٣,١	١٠	٤٦٦	١٢,٢
٦	٥٢٢	١٣,٦	١١	٥٢٧	١٣,٨
٧	٦٥٧	١٧,١	١٢	٥٦٠	١٤,٦
٨	٧٣٢	١٩,١	١٣	٦٥٧	١٧,١
-	-	-	١٤	٢٧٦	٧,٢

يوضح جدول (١) عينة البحث من الصف الثاني بمرحلة الأساس إلى الصف

الثامن.

جدول (٢)

عينة البحث حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	٢٠٢٨	٥٢,٩
إناث	١٨٠٣	٤٧,١

يوضح جدول (٢) عينة البحث من الطلبة الذكور والإناث.

أدوات البحث:

أداة البحث هي (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA), وقد تم تقديم عرض وإي لها في الصفحات السابقة، والنسخة العربية منه تم تعريبها في دراسة (بخيت، ٢٠١٥)، التي أجريت في السودان والسعودية، حيث حققت درجات عالية من الصدق منها صدق البناء حيث تراوح ارتباط البنود مع أبعادها بين (٠,٢٠٦ - ٠,٧٨٣) وهي ارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغ معامل ارتباط

الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية بين (٠,٤٠٣ - ٠,٨٦٦) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وفي صدق المفهوم كشف التحليل العاملي عن ٤ عوامل للمقياس مشابهة للمقياس الأصلي، وفُسرَت العوامل الأربعة (٣٩,٨٪) من التباين المشاهد، وفي الصدق التلازمي بلغ ارتباط المقياس وأبعاده مع مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ما بين (٠,٥٣٠ - ٠,٦١٠)، أما من حيث الثبات تراوحت معاملات ثبات الفا كرونباخ للمقياس الكلي وأبعاده ما بين (٠,٦٥٩ - ٠,٩٠١)، ومعاملات ثبات سبيرمان براون بين (٠,٥٠٥ - ٠,٨٩٠)، والنسخة الأخيرة منه مكونة من ٢٧ بنداً، موزعة على أربعة مجالات هي: الاهتمام (٨ بنود)، والتحدي (٧ بنود)، والاختيار (٥ بنود)، والمتعة (٧ بنود)، على مقياس من ٥ نقاط (يبدأ من أبداً وتعطى درجة واحدة، ونادراً درجتان، وأحياناً ٣ درجات، وغالباً ٤ درجات، ودائماً ٥ درجات)، ويطبق المقياس على الطلبة خلال ١٠ إلى ١٥ دقيقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم في البحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والمعايير المئينية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين من خلال البرنامج الإحصائي IBM SPSS Statistics 24.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث الذي نصه: «ما المعايير السودانية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA؟»، قام فريق البحث بالتحقق من الفروق بين أفراد العينة حسب العمر، والصف، والجنس، لأنه بناءً على ذلك يتوقف اشتقاق معايير موحدة للجميع، أو معايير منفصلة مخصصة إن وجدت فروق، ونتيجة هذا الإجراء موضحة في الجداول (٣)، و(٤)، و(٥) أدناه:

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حسب الصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الاهتمام	بين المجموعات	٢٩٣٢,٨١٨	٦	٤٨٨,٨٠٣	١٣,١٥٩	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٢٠٤٦,٠٨٠	٣٨٢٤	٣٧,١٤٦		
	الكلي	١٤٤٩٧٨,٨٩٨	٣٨٣٠			
التحدي	بين المجموعات	٧٨٥٧,٤١٠	٦	١٣٠٩,٥٦٨	٤٢,٢١٠	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٨٦٣٩,٤٨٠	٣٨٢٤	٣١,٠٢٥		
	الكلي	١٢٦٤٩٦,٨٩٠	٣٨٣٠			
الاختيار	بين المجموعات	١٨٦٥,٠٠٤	٦	٣١٠,٨٣٤	١٨,٣٧١	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٤٧٠١,٧٧٥	٣٨٢٤	١٦,٩٢٠		
	الكلي	٦٦٥٦٦,٧٧٨	٣٨٣٠			
المتعة	بين المجموعات	١٤١٧,٨٣٣	٦	٢٣٦,٣٠٦	٦,٨٥٢	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٣١٨٨٥,٢٠١	٣٨٢٤	٣٤,٤٨٩		
	الكلي	١٣٣٣٠٣,٠٣٤	٣٨٣٠			
مقياس الأنشطة الصفية الكلي	بين المجموعات	٤٣٩٣١,٩٠٣	٦	٧٣٢١,٩٨٤	٢٥,٥٣٨	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٩٦٣٨٩,٩٩٤	٣٨٢٤	٢٨٦,٧١٣		
	الكلي	١١٤٠٣٢١,٨٩٧	٣٨٣٠			

يوضح جدول (٣) وجود فروق في المقياس حسب الصف الدراسي من الثاني إلى الثامن، في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي هذا يستلزم اشتقاق معايير حسب الصفوف الدراسية.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حسب العمر الزمني

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الاهتمام	بين المجموعات	٢١٩٧,١٢٣	٧	٣١٣,٨٧٥	٨,٤٠٤	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٢٧٨١,٧٧٥	٣٨٢٣	٣٧,٣٤٨		
	الكلي	١٤٤٩٧٨,٨٩٨	٣٨٣٠			
التحدي	بين المجموعات	٧٠٢٨,٤٦٩	٧	١٠٠٤,٠٦٧	٣٢,١٣٠	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٩٤٦٨,٤٢٠	٣٨٢٣	٣١,٢٥٠		
	الكلي	١٢٦٤٩٦,٨٩٠	٣٨٣٠			
الاختيار	بين المجموعات	١٨٤٦,٦٢٨	٧	٢٦٣,٨٠٤	١٥,٥٨٣	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٤٧٢٠,١٥١	٣٨٢٣	١٦,٩٢٩		
	الكلي	٦٦٥٦٦,٧٧٨	٣٨٣٠			
المتعة	بين المجموعات	١٠٢١,٣٣٦	٧	١٤٥,٩٠٥	٤,٢١٧	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٣٢٢٨١,٦٩٨	٣٨٢٣	٣٤,٦٠٢		
	الكلي	١٣٣٣٠٣,٠٣٤	٣٨٣٠			
مقياس الأنشطة الصفية الكلي	بين المجموعات	٣٩٣١٢,٥١٩	٧	٥٦١٦,٠٧٤	١٩,٥٠١	.٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٠١٠٠٩,٣٧٨	٣٨٢٣	٢٨٧,٩٩٦		
	الكلي	١١٤٠٣٢١,٨٩٧	٣٨٣٠			

يوضح جدول (٤) وجود فروق في المقياس حسب الصف الدراسي من الثاني إلى الثامن، في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي هذا يستلزم اشتقاق معايير حسب الصفوف الدراسية.

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفروق حسب الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
الاهتمام	ذكر	٢٠٢٨	٢٩,٨٠	٦,٤٤١	٣٨٢٩	٤,١٦٧	.٠٠٠
	أنثى	١٨٠٣	٣٠,٦٣	٥,٧٨٢			
التحدي	ذكر	٢٠٢٨	٢٣,٨١	٥,٨٧٠	٣٨٢٩	٤,١٩٤	.٠٠٠
	أنثى	١٨٠٣	٢٤,١٣	٥,٦٠٢			
الاختيار	ذكر	٢٠٢٨	١٧,٤٦	٤,٢٩١	٣٨٢٩	٤,٤٠٨	.٠٠٢
	أنثى	١٨٠٣	١٨,٠٥	٤,٠٠٦			
المتعة	ذكر	٢٠٢٨	٢٦,٨١	٦,١١٠	٣٨٢٩	٣,١٥٢	.٠٠٠
	أنثى	١٨٠٣	٢٧,٤١	٥,٦٣٨			
مقياس الأنشطة الصفية الكلية	ذكر	٢٠٢٨	٩٧,٨٨	١٨,٠٣٦	٣٨٢٩	٤,٢١٦	.٠٠٠
	أنثى	١٨٠٣	١٠٠,٢٣	١٦,٢٤٨			

يوضح جدول (٥) وجود فروق في المقياس حسب الجنس في الأعمار من ٧ إلى ١٤، في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي هذا يستلزم اشتقاق معايير منفصلة لكل من الذكور والإناث كل على حدة. وانطلاقاً من نتيجتي الجدولين (٣) و(٤) و(٥) تم اشتقاق معايير منفصلة حسب الصف والعمر، والجنس، وهذه النتائج في الجداول (٦) و(٧) و(٨) و(٩) أدناه:

١ / المعايير المئينية الصفية

تم استخراج المعايير المئينية الصفية حسب الجنس، وجدول (٦) و(٧) يوضحان هذا الاجراء:

جدول (٦)

المعايير المئينية الصيفية لأبعاد المقياس (الاهتمام، التحدي، الاختيار)

الصف	الاهتمام				التحدي				الاختيار			
	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥
ذكور												
٢	٣٠	٣٥	٣٨	٤٠	٢٢	٢٦	٣٠	٣٢	١٧	٢٠	٢٣	٢٥
٣	٢٨	٣٢	٣٧	٤٠	٢١	٢٥	٢٩	٣١	١٦	١٩	٢١	٢٣
٤	٢٩	٣٤	٣٨	٤٠	٢٣	٢٧	٣١,٩	٣٤	١٧	٢١	٢٣,٩	٢٥
٥	٢٩	٣٤	٣٨	٣٩	٢٤	٢٩	٣١	٣٣	١٧	٢٠	٢٣	٢٥
٦	٣٠	٣٥	٣٨	٤٠	٢٤	٢٩	٣١	٣٣	١٨	٢١	٢٣	٢٥
٧	٣١	٣٥	٣٨	٣٩	٢٦	٢٩,٢٥	٣٢	٣٣	١٨	٢٠	٢٣	٢٤
٨	٣٠	٣٤	٣٧	٣٩	٢٥	٢٨	٣٢	٣٤	١٨	٢١	٢٣	٢٥
إناث												
٢	٣٠	٣٦	٣٩	٤٠	٢٢	٢٥,٢٥	٣١	٣٣	١٨	٢٠	٢٢	٢٣,٤٥
٣	٢٦	٣٢	٣٤,٦	٣٦	١٩	٢٣	٢٧	٢٩	١٥	١٨	٢٠	٢١
٤	٣١	٣٦	٣٩	٤٠	٢٤	٢٨	٣٤	٣٥	١٨	٢٢	٢٤	٢٥
٥	٣٢	٣٦	٣٨,٩	٤٠	٢٥	٢٩	٣٢	٣٤	١٨	٢١	٢٣	٢٥
٦	٣٣	٣٦	٣٩	٤٠	٢٦	٢٩	٣٢	٣٤,٤	١٩	٢٢	٢٤	٢٥
٧	٣٢	٣٥	٣٧	٣٨	٢٦	٢٩	٣١	٣٢	١٩	٢٢	٢٣	٢٤
٨	٣١	٣٤	٣٧	٣٩	٢٤	٢٨	٣١	٣٢	١٨	٢١,٧٥	٢٣	٢٤

يوضح جدول (٦) المعايير المئينية الصيفية لأبعاد المقياس (الاهتمام، التحدي، الاختيار) لكل من الذكور والإناث.

جدول (٧)

المعايير المئينية الصفية لبعء المتعة ومقياس الأنشطة الصفية الكلي

الصف	المتعة				مقياس الأنشطة الصفية الكلي			
	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥
ذكور								
٢	٢٧	٣٣	٣٥	٣٥	٩٥,٥	١٠٦	١١٨,٩	١٢٥
٣	٢٥	٣٠	٣٤	٣٥	٨٨	١٠٠	١١٤	١٢١,٤
٤	٢٨	٣٣	٣٥	٣٥	٩٥	١١٢,٧٥	١٢٢	١٢٧
٥	٢٨	٣٣	٣٥	٣٥	٩٨	١١٣	١٢١	١٢٦,٦
٦	٢٨	٣٣	٣٥	٣٥	١٠٠	١١٤	١٢٢	١٢٩
٧	٢٧	٣٠,٢٥	٣٣	٣٥	١٠١	١١١	١١٩,٥	١٢٤
٨	٢٧	٣١	٣٤,١	٣٥	١٠٠	١١١	١٢١	١٣٠
إناث								
٢	٢٨	٣٢	٣٥	٣٥	٩٦	١٠٥	١٢٢	١٢٧,٤٥
٣	٢٤	٢٨	٣٢	٣٤	٨٦	٩٢	١٠٢	١٠٨,٨
٤	٢٩	٣٣	٣٥	٣٥	١٠١,٥	١١٦,٢٥	١٢٦	١٣٢
٥	٢٨,٥	٣٣	٣٥	٣٥	١٠١	١١٦	١٢٣	١٢٧
٦	٢٩	٣٣	٣٥	٣٥	١٠٧	١١٦	١٢٥	١٣١
٧	٢٨	٣١	٣٤	٣٥	١٠٥	١١٣	١١٩,٦	١٢٣,٨
٨	٢٨,٥	٣٢	٣٤	٣٥	١٠١	١١١	١١٨	١٢٥

يوضح جدول (٧) المعايير المئينية الصفية لبعء المتعة ومقياس الأنشطة الصفية الكلي لكل من الذكور والإناث.

٢/ المعايير المئينية العمرية

تم استخراج المعايير المئينية العمرية حسب الجنس، و جدول (٨) و (٩) يوضحان هذا الإجراء:

جدول (٨)

المعايير المئينية العمرية لأبعاد المقياس (الاهتمام، التحدي، الاختيار)

الصف	الاهتمام				التحدي				الاختيار			
	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥
ذكور												
٧	٣٠	٣٤	٣٨	٤٠	٢٢	٢٦	٣٠	٣٢	١٦	٢٠	٢٢	٢٥
٨	٣٠	٣٤	٣٩	٤٠	٢٢	٢٦	٣٠,٢	٣٤,١	١٦	٢٠	٢٣	٢٤
٩	٢٩	٣٤	٣٧	٣٩	٢٣	٢٧	٣٠,٥	٣٣	١٧	٢٠	٢٣	٢٤
١٠	٢٩	٣٤	٣٨	٣٩,١	٢٥	٢٨	٣١	٣٣	١٨	٢١	٢٣	٢٥
١١	٣١	٣٦	٣٩	٤٠	٢٥	٢٩	٣٢	٣٤	١٧	٢١	٢٤	٢٥
١٢	٣١	٣٥	٣٨	٣٩	٢٥	٢٩	٣٢	٣٤	١٨	٢١	٢٣	٢٥
١٣	٣١	٣٥	٣٨	٤٠	٢٦	٢٩	٣٢	٣٤	١٨	٢١	٢٣	٢٥
١٤	٣٠	٣٤	٣٧	٣٨,٤	٢٥	٢٨	٣١	٣٣	١٨	٢٠	٢٣	٢٥
إناث												
٧	٢٩	٣٥	٣٩	٤٠	٢١	٢٥	٣١	٣٣	١٧	٢٠	٢٢	٢٤
٨	٢٨	٣٢	٣٧,٥	٣٩,٧٥	٢٠,٥	٢٤	٢٨,٥	٣١	١٦	١٨	٢١	٢٢,٧٥
٩	٣١	٣٥	٣٨	٣٩,٧٥	٢٣	٢٨	٣٢	٣٣	١٨	٢١	٢٣	٢٤
١٠	٣٣	٣٧	٣٩	٤٠	٢٦	٢٩,٥	٣٣	٣٥	١٨	٢١	٢٣	٢٥
١١	٣٣	٣٦	٣٩	٤٠	٢٦,٥	٢٩,٢٥	٣٢	٣٤	١٩	٢٢	٢٥	٢٥
١٢	٣٢	٣٥	٣٧	٣٩	٢٦	٢٩	٣١	٣٣	١٩	٢٢	٢٣	٢٤
١٣	٣١	٣٤	٣٧	٣٩	٢٤	٢٨	٣١	٣١	١٩	٢١	٢٣	٢٤
١٤	٣٢	٣٥	٣٧,٨	٣٨	٢٥	٢٩	٣١	٣٢,٩	١٨	٢٢	٢٣	٢٤,٩

يوضح جدول (٨) المعايير المئينية الصيفية لأبعاد المقياس (الاهتمام، التحدي، الاختيار) لكل من الذكور والإناث.

جدول (٩)

المعايير المئينية العمرية لبعء المتعة ومقياس الأنشطة الصفية الكلي

الصف	المتعة				مقياس الأنشطة الصفية الكلي			
	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٠	المئين ٩٥
ذكور								
٧	٢٧	٣٢	٣٥	٣٥	٩٣	١٠٥	١١٩,٤	١٢٥
٨	٢٧	٣٢	٣٥	٣٥	٩٣	١١٠	١١٨	١٢٥,١
٩	٢٧	٣٣	٣٥	٣٥	٩٤	١٠٩	١٢٠,٥	١٢٤
١٠	٢٨	٣٢,٥	٣٥	٣٥	٩٨	١١٣	١٢١,٢	١٢٧
١١	٢٧	٣١,٥	٣٥	٣٥	١٠٢	١١٤,٥	١٢٢	١٢٩
١٢	٢٨	٣٢	٣٥	٣٥	١٠٣	١١٢	١٢١	١٢٦,٧
١٣	٢٧	٣١	٣٥	٣٥	١٠١	١١٢	١٢٢	١٣٠
١٤	٢٧	٣١	٣٣	٣٥	١٠٠	١٠٩	١١٨	١٢٢
إناث								
٧	٢٧	٣٢	٣٥	٣٥	٩٤	١٠٤	١٢٢	١٢٨
٨	٢٦	٣٠	٣٤	٣٥	٨٩	٩٨	١١٢,٥	١٢٣,٥
٩	٢٩	٣٣	٣٥	٣٥	٩٧	١١١	١٢٣	١٢٧
١٠	٢٩	٣٣	٣٥	٣٥	١٠٣	١١٧	١٢٦	١٣١,٥
١١	٢٩	٣٣	٣٥	٣٥	١٠٦	١١٦	١٢٣	١٣١
١٢	٢٩	٣٢	٣٤	٣٥	١٠٤	١١٤	١٢١	١٢٥,٥٥
١٣	٢٨	٣١	٣٤	٣٥	١٠٢	١١٠	١١٨	١٢٣
١٤	٢٩	٣١	٣٤	٣٥	١٠٤	١١٣	١٢٠	١٢٥

يوضح جدول (٩) المعايير المئينية الصفية لبعء المتعة ومقياس الأنشطة الصفية الكلي لكل من الذكور والإناث.

مناقشة النتائج

هدف البحث الحالي اشتقاق معايير سودانية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA، وهي عبارة عن درجات تصف وتفسر انطباعات طلبة مرحلة الأساس نحو الأنشطة الصفية المقدمة لهم في المدارس، وتأتي أهمية المعايير من خلال منحها للدرجات الخام معنى، وإتاحتها الفرصة لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، إضافة لكونها من الخصائص الأساسية لعملية التقنين (Gronlund, 2006)، وقد أثبت المقياس موضع البحث الحالي درجات صدق وثبات عالية بولاية الخرطوم في دراسة (بخيت، ٢٠١٥)، وفي دراسة (Pereira, Bakhiet, Gentry, Blahmar, & Hakami, 2017) ولعل هذا هو الذي شجع فريق البحث باشتقاق معايير له حتى تكتمل خصائصه السيكمترية.

وقبل البدء في اشتقاق المعايير قام فريق البحث بالتحقق من أنه هل توجد فروق دالة إحصائية حسب الجنس والصف والعمر الزمني، وقد تبين باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ما بين (٠,٠٠٢ - ٠,٠٠٠) حسب الجنس والصف والعمر الزمني، لذا تحتم اشتقاق معايير منفصلة حسب الجنس، وحسب الصف الدراسي وحسب العمر الزمني، ويتفق ذلك مع نسخة المقياس الأصلية. تم استخراج المعايير المئينية للفئات العمرية للذكور والإناث، وللصفوف من الثاني وحتى الثامن، وللأعمار من ٧ إلى ١٤ سنة، حيث تم إعداد جدول الدرجات الخام وما يقابلها من الرتب المئينية المناظرة، المئين ٥٠، المئين ٧٥، المئين ٩٠، المئين ٩٥، للدرجة الكلية لمقياس أنشطتي الصفية، وللأبعاد الأربعة: الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة. وبذا يمكن لمستخدمي المقياس المقارنة بين الطلبة حسب الدرجات الخمس للمقياس.

وعند مقارنة نتائج البحث الحالي مع الدراسات الشبيهة لها التي قننت مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA، مثل دراسة (Gentry & Gable, 2001b)، ودراسة (بخيت، ٢٠١٥)، نلاحظ اختلاف درجات البحث قليلاً عن درجات الدراستين السابقتين وذلك بسبب أساسي هو أنه في هذا البحث تم اعتماد النسخة الأخيرة التي استخدمت في السودان في دراسة

(Pereira, Bakhiet, Gentry, Blahmar, & Hakami, 2017) وفي هذه النسخة تم حذف ٤ بنود وذلك حتى يصبح المقياس صالحاً للاستخدام في البيئة السودانية.

وختاماً تخلص البحث إلى أن الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA، أداة مناسبة للاستخدام في برامج الموهوبين والمتفوقين في السودان بما توفر لها من خصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات في دراستين سابقتين، ومعايير مئينية مشتقة من عينة كبيرة ممثلة في البحث الحالي، ولعل هذه النتائج تشجع على استخدام الصورة السودانية من مقياس أنشطتي الصفية للأغراض المختلفة التي أعدت لها، كما يمكن استخدام درجات أبعادها بصورة منفصلة لتقييم كل بعد على حدة. إذ أنها تعتمد بشكل أساسي على استجابة التلاميذ مما يضيف بعداً نوعياً من المعلومات حول برنامج الموهوبين، كما يمكن لمطبقي المقياس رسم الصفحة البيانية للأداء على المقياس بصورته السودانية، وتوفير هذه النسخة من المقياس يضيف أداة مهمة للقائمين على برامج الموهوبين والمتفوقين في السودان.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي البحث باستخدام الصورة المعربة في برامج الموهوبين، كما يوصي البحث باستخدامها في البحث العلمي في مجال الموهبة والتفوق، وتقتصر البحث تطبيقها للمقارنة بين الموهوبين والعاديين لمزيد من المعلومات حول انطباعاتهم عن الأنشطة الصفية التي تقدم لهم في برامجهم الدراسية، كما تقترح القيام باختبار مدى مطابقة الصورة المعربة من المقياس لنماذج نظرية السمة الكامنة، وأخيراً تقترح البحث تعريب وتقنين مقاييس الأنشطة الصفية الأخرى لطلبة المرحلة الثانوية مما يغطي مرحلة دراسية لم يتناولها البحث الحالي.

المراجع

- أبو هاشم، السيد (٢٠٠٤). **الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS**. الرياض: مكتبة الرشد.
- بخيت، صلاح الدين (٢٠١٥). الخصائص السيكمترية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية (MCA) دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٨٧ (١)، ١٢٥-١٦١.
- عثمان، رجاء؛ وعمر، عصام. (٢٠٠٩). **النشاط الطلابي: أسس نظرية وتجارب عالمية وتطبيقات عملية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (١٩٩٦). **معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- موسى، ابتسام؛ وحמיד، رائدة. (٢٠١٦). **تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة بابل العراقية**. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٦ (٤)، ١٤٣-١٧٢.
- American Educational Research Association. (1999). **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: Author.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological Testing** (7th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Bagozzi, R. (1993). Assessing construct validity in personality research: Applications to measures of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 27, 49-87.
- BlanchardInterest, K. (2013). *Challenge, choice, and enjoyment for the gifted learner*. (un published MA thesis). East Carolina University, Carolina: USA.

- Cash, R. (2011). *Advancing differentiation: Thinking and learning skills for the 21st century*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Motivation requires a meaningful task. *The English Journal*, 100, 30-36.
- Gallagher, J. (2006). How to shoot oneself in the foot with program evaluation. *Roeper Review*, 28, 122-124.
- Gifted Education Resource Institute Instrument Repository. (2016). My Class Activities (MCA). Retrieved from <http://purduegeri.wix.com/instrument#!my-class-activities/c1m7x>.
- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6, 304-312.
- Gentry, M., Gable, R., & Rezendes, G. (1999). *Assessing middle school students' perceptions of classroom activities: Rationale and instrumentation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Gentry, M., Gable, R., & Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities?. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 74-96.
- Gentry, M., & Gable, R. (2001a). *My class activities: A survey instrument to assess students perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms [Instrument]*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Gentry, M., & Gable, R.(2001b). *My Class Activities: Instrument and technical manual*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gentry, M., & Gable, R.(2001g). From the Student's Perspective- My Class Activities: An Instrument for Use in Research and Evaluation. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(4), 2001, 322-343.
- Gentry, M., Gable, R & Rizza, M.(2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences?. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544.
- Gentry, M., Rizza, M., & Gable, R.(2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115-129.
- Gentry, M., & Springer, P.(2002). Secondary student perceptions of their class activities regarding meaningfulness, challenge, choice, and appeal: An initial validation study. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XIII, (4), 192-204.
- Gregory, R.(2004). *Psychological testing: history, principals, and applications* (4th ed.). Boston: Pearson Education Group, Inc.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Hambleton, R.(2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 164-172.
- May, J., Ray, C., & Montgomery, D.(2007). *Students' perceptions of classroom activities: A replication study*. Poster Presentation Proposal for the American Educational Research Association Annual Meeting.

- Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. *British Journal of Special Education*, 34(3), 144-153.
- Moss, P. (2007). Reconstructing validity. *Educational Researcher*, 36 (8), 470-476.
- Pereira, N., Bakhiet, S., Gentry, M., Blahmar, T., & Hakami, S.(2017). Sudanese Students' Perceptions of Their Class Activities: Psychometric Properties and Measurement Invariance of My Class Activities-Arabic Language Version. *Journal of Advanced Academics*, 28(2) 141 -159. DOI: 10.1177/1932202X17701881
- Pereira, N., Peters, S., & Gentry, M. (2010). My class activities instrument as used in saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics*, 21, 568-593.
- Robinson, N. (2006). NAGC symposium: A report card on the state of research in the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50, 342-345.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2014). Enrichment clusters: A practical plan for realworld, student-driven learning (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. In J. S. Renzulli, J. E. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (pp. 323-352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- VanTassel-Baska, J. (2006). NAGC symposium: A report card on the state of research in the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50, 339-341.

- Williams, S.(2009). *An experimental comparison of middle school students motivation and preference toward text and graphic-based programming*. All Graduate Theses and Dissertations.Paper487.<http://digitalcommons.usu.edu/etd/487>.
- Yang, Y., Gentry, M,& Choi, Y. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3) 270–287.
- Yang, Y., Gentry, M., Wu, J., Jen, E., & Maeda, Y. (2017). Elementary students' perceptions of their classroom activities in China: A validation study. *Gifted and Talented International*. Published online: 17 Mar 2017.<http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2016.1255095>

**البنية العاملية للياقة الذهنية لدى الطالبات الموهوبات
والعاديات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**

إعداد

الدكتورة/ مشاعل راشد آل بوعينين

دكتوراه التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على البنية العائلية للياقة الذهنية، والتعرف على الفروق في اللياقة الذهنية تبعاً للمستوى التعليمي (الأول - الثاني - الثالث)، والفئة (موهوبات - عاديات) لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بإعداد مقياس للياقة الذهنية، وتطبيقه على عينة قوامها (٥٠٠) طالبة من طالبات المتوسطة الثالثة بالظهران بالمملكة العربية السعودية، وذلك بعد التحقق من صدقه وثباته. واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية البارامترية مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار «ت»، التحليل التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي باستخدام برنامج ليزرال (LLSERL 8.8)، وبرنامج أموس «Amos 4.01» للتحقق من فروض الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن اللياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة السبع.
٢. عدم وجود فروق دالة إحصائية في اللياقة الذهنية تبعاً للمستوى التعليمي (الأول - الثاني - الثالث)، والفئة (موهوبات - عاديات) لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية:

البنية العائلية - اللياقة الذهنية - طالبات المرحلة المتوسطة.

***Factor Structure of Mental Fitness among
Middle School Female Students
Dr. Masha'el Rashid Al Buainain***

Abstract:

The current study aimed at identifying the factor structure of mental fitness, as well as identifying the differences in mental fitness according to the middle school female student's educational level (first, second or third grade) and category (gifted or normally developing). To fulfill these aims, the researcher prepared a mental fitness scale. After verifying its validity and stability, the researcher applied the scale to a sample of (500) female third stage middle school students in Dhahran, Saudi Arabia. The researcher used parametric statistical tools such as arithmetic mean, standard deviations, T-test, confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory factor analysis (EFA) using LISREL 8.8 program, and Amos 4.01 program to verify the hypotheses of the study. The study found the following results: The mental fitness of middle school female students is a general latent factor around which the seven given factors are organized. There are no statistically significant differences in mental fitness according to the educational level (first, second or third grade). There are no statistically significant differences in mental fitness according to the middle school female students' category (gifted or normally developing).

Keywords: Factor structure, mental fitness, middle school female students.

مقدمة:

تعد اختبارات القدرات والاستعدادات من الاختبارات النفسية واسعة الاستخدام فى حياتنا اليومية، وتسهم بفاعلية فى اتخاذ قرارات علمية تتعلق بصفات كثيرة من المجتمع. وبصفة عامة يمكن النظر إلى اختبارات القدرات والاستعدادات على أنها طرق مقننة لتقييم الأداء الحالى أو المستقبلى للفرد عن طريق استجابته على مهام أو مشكلات محددة تشترك فيما بينها فى قياسها الجانب العلقى المعرفى. وقد أسهمت التطورات فى ميدان علم النفس المعرفى فى تنامى معلوماتنا حول الكيفية التى يقوم بها الأفراد فى حل المشكلات المعرفية المختلفة. ومن الاتجاهات الحديثة فى تطوير الاختبارات النفسية هو الاتجاه الذى يعمل على التكامل بين علم النفس المعرفى والقياس النفسى معاً (هشام جاد الرب، ٢٠١٦، ٤٨٤).

إن من أهم الخصائص السيكومترية التى يهتم بها الباحث عند تقنين الاختبارات والمقاييس النفسية التحقق من صدق وثبات الدرجات المشتقة من المقياس باستخدام عينات مشابهة للفئة المستهدفة من القياس. وبدون تقديم مثل تلك الأدلة فإنه من الصعب الوثوق فى نتائج استخدام المقياس والاعتماد عليها فى اتخاذ أية قرارات. لذا فإن معايير إعداد المقاييس التربوية والنفسية (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999) تحدد ضرورة توافر الشروط الآتية فى المقياس النفسى أو التربوى: أ) يعكس بدقة الخاصية أو التكوين الفرضى الذى يدعى أنه يقيسه، ب) لديه أدلة صدق تتعلق بالغرض الذى يستخدم فيه، ج) يجب ألا يقيس خصائص أخرى غير تلك التى يفترض أن يقيسها (هشام جاد الرب، ٢٠٠٦، ٤٣٨).

ويستخدم عادة التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory factor analysis (CFA) فى اختبار الفروض المتعلقة بالبناء العاملى وتكافؤ القياس. والتحليل العاملى التوكيدى هو إجراء لاختبار الفروض حول العلاقة بين متغيرات معينة تنتمى لعوامل فرضية مشتركة والتى يتحدد عددها وتفسيرها مقدماً (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩١). ويتميز هذا الأسلوب الإحصائى بقدر كبير من المرونة والفعالية والقوة عند اختبار فروض تتعلق بالبنية العاملية أو ثباتها

عبر مجموعات مختلفة. فبدلاً من استخدام التحليل العاملي الاستكشافي التقليدي Exploratory factor analysis لنرى أية عوامل قد تكون موجودة خلف مجموعة من المتغيرات، يمكننا التحليل العاملي التوكيدي من اختبار مدى دقة نماذج محددة في وصفها التفصيلي للعلاقات بين المتغيرات والعوامل الكامنة Latent factors من الدرجة الأولى أو من درجات أعلى (Hierarchical latent factors (Schumacker & Lomax, 1996). بالإضافة إلى ذلك، يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة للمقارنات الإحصائية بين مجموعة من النماذج التي تصف البناء العاملي الكامن لمقياس ما والصور المختلفة للاختبار (هشام جاد الرب، ٢٠٠٦، ٤٤٢).

وتُعَدُّ اللياقة الذهنية Mental fitness من العوامل التي تساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية (نوره الرئيسي، ٢٠١٦، ٤١٨).

ويهتم علم النفس بدراسة اللياقة الذهنية لتأثيرها الواضح على كافة جوانب الشخصية؛ فالإنسان كرمه الله وسخر له كل ما فيها ليسمو هو بنفسه وبمعانيه على سائر المخلوقات، ومن الغريب في الأمر اهتمام الباحثين وعلماء النفس بالجوانب السلبية بصورة كبيرة جداً أكثر من اهتمامهم بالجوانب الإيجابية، حيث إنهم يدرسون الخوف والقلق والعدوان والغضب أكثر مما يدرسون الفرح والبهجة والسعادة، وقد يكون هناك مبرر لديهم لذلك وهو هدف نبيل غايته تخليص البشريه منها، ولكن الأكثر أهمية أن تُدرس الجوانب الإيجابية في الإنسان والسلوك الإيجابي، للتعرف على الجوانب المضيئة لديه وتحقيق التوازن في النفس البشريه، ولكن هذه المرة عن طريق تعليمهم كيف يستثمرون أقصى طاقاتهم وإمكانياتهم الذهنية دون قلق أو عدوان أو خوف لممارسة الحياة والكشف عن معانيها والعيش بإيجابية والبعد عن السلبية.

ولذا اهتمت الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بالدمام بالمملكة العربية السعودية بوضع مشروع للياقة الذهنية يهتم بتحقيق هدف هام وهو إمتلاك الفرد لمهارات إتخاذ القرار، المقارنة والتصنيف، التتابع، الاستنتاج، حل المشكلات، طرح الأسئلة، وذلك خلال تعرضه للمشكلات المختلفة سواء كانت حياتية أو مدرسية

الأمر الذى يجعله يتسم بالعقلانية والحكمة. حيث يستهدف هذا المشروع طالبات المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال بواقع خمس مدارس من كل مرحلة، بالإضافة إلى المرحلة الابتدائية في المرحلتين العليا والدنيا، وقد ظهر هذا المشروع نتيجة إلى حاجة الميدان التربوي وطالبات المراحل لرياضة العقل وضرورة تنشيطه، حيث يستهدف هذا المشروع تنمية العقل وقدراته وإكسابه اللياقة اللازمة لأداء عملياته الذهنية من خلال منهج إبداعي على هيئة سلسلة تعليمية مترابطة، كمنهج تعليمي تتخلله ورش ودورات تأهيلية بأسلوب تقني حديث لبناء جيل مبدع (الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية).

مشكلة الدراسة:

بالرغم من ضرورة توافر الأدلة التقليدية لثبات وصدق الاختبار أو المقياس قبل الاعتماد على درجاته والثقة في نتائجه، إلا أن هذه الأدلة وحدها لا تعد كافية. فبالإضافة إلى أهمية التحقق من ثبات الدرجات المشتقة من المقياس، يجب أن يتم التحقق من البناء العاملي للمقياس عند تقنين المقياس. حيث يعد البناء العاملي أحد أهم أدلة صدق التكوين، ويشير إلى التوافق بين التعريف النظرى للخاصية أو التكوين الفرضى الذى يقيسه المقياس والبيانات الواقعية المستمدة من المستجيبين على المقياس (Hoyle & Smith, 1994; Messick, 1995) والبناء العاملي يرتبط بصدق التكوين الفرضى أو صدق المفهوم والذى يعتبره بعض العلماء من أهم أدلة صدق المقياس النفسية، بل ويعتبروه مفهوماً شاملاً للصدق يضم في طياته أدلة الصدق الأخرى (Byrne & Campbell, 1999).

وترجع أهمية فحص البناء العاملي وثبات القياس إلى أنهما يؤثران بشكل مباشر في حساب الدرجة الكلية على المقياس، وكذلك بشكل غير مباشر في تفسير تلك الدرجات التى نحصل عليها بعد تطبيق المقياس خاصة تلك المتعلقة بالفروق بين المجموعات. فمن الصعب أن نجمع درجات الاستجابات على المفردات بدون التأكد من وجود عامل واحد تتشعب عليه جميع مفردات المقياس ومن الصعب تفسير الدرجات المشتقة من المقياس دون التعرف على الأبعاد والعوامل التى تتشعب عليها مفردات المقياس المختلفة. ومع ذلك فإن القليل من الدراسات- وخاصة العربية منها- اهتمت بمثل هذا النوع من الدراسات والبحوث بعد ترجمة وتقنين المقياس النفسية فى ثقافة جديدة. وقد يرجع ذلك إلى عدم أدراك أهمية إجراء

مثل تلك الدراسات قبل الوثوق فى نتائج استخدام المقاييس النفسية من ناحية، وارتباط مثل هذا النوع من الدراسات فى أذهان كثير من الباحثين بالتعقيدات الإحصائية والرياضية عند صياغة الفروض واختبارها وتفسير النتائج الخاصة بها؛ خاصة أنها تمثل بالفعل نوعاً غير تقليدى فى البحوث النفسية العربية. والحقيقة أن ظهور أساليب إحصائية كالتحليل العاىلى التوكيدى CFA و التحليل التوكيدى متعدد المجموعات Multisample CFA و ظهور جيل جديد من البرامج الإحصائية مثل EQS 6.0 (Arbuckle, 2003)، AMOS 5.0 (Bentler, 2004)، LISREL 8.5 (Joreskog, & Sorbom, 2002) تمكن الباحث من القيام بالأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار مثل هذه الفروض بشكل أيسر بكثير مما سبق، قد سهل بالفعل القيام بالدراسات التى تتناول البناء العاىلى التوكيدى.

والدراسة الحالية تتناول اكتشاف طبيعة البنية العاىلية للياقة الذهنية حيث إننا لا زلنا فى حاجة إلى التعمق فى فهم العوامل المكونة لها. ومن هنا تظهر مشكلة الدراسة الحالية والتى تتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة البنية العاىلية للياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟.
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية فى اللياقة الذهنية بين طالبات المرحلة المتوسطة تبعاً للمستوى التعليمى (الأول - الثانى - الثالث)؟.
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية فى اللياقة الذهنية بين طالبات المرحلة المتوسطة تبعاً للفئة (موهوبات - عاديات)؟.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة الحالية فيما يلى:

١. التعرف على طبيعة البنية العاىلية للياقة الذهنية لدى طالبات المدارس المتوسطة.
٢. الكشف عن الفروق فى اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة تبعاً للمستوى التعليمى (الأول - الثانى - الثالث).
٣. الكشف عن الفروق فى اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة تبعاً للفئة (موهوبات - عاديات).

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- (١) أهمية الكشف عن البنية العاملية للياقة الذهنية باعتباره متغيراً حديث نسبياً.
- (٢) أهمية متغير اللياقة الذهنية وحداثة دراسة هذا المتغير لدى طالبات المدارس المتوسطة، والذي يعتبر من الموضوعات الحديثة نسبياً التي لم تتطرق لها أي دراسة عربية بصورة مباشرة - في حدود إطلاع الباحثة.
- (٣) أهمية توافر مقياس - يضاف إلى المكتبة العربية - لتحديد مستوى اللياقة الذهنية لدى طالبات المدارس المتوسطة.

مصطلحات الدراسة:

١- البنية العاملية The Factor structure:

هو شكل من أشكال صدق البناء Construct validity يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي Factor analysis والتحليل العاملي أسلوب إحصائي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (بنود المقياس أو الاختبار) ومن ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تسمى العوامل (فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٨).

٢- اللياقة الذهنية Mental fitness:

تعني حالة من التكامل الذهني التي تتطلب أن يكون الفرد ممتلكاً لمهارات إتخاذ القرار، المقارنة والتصنيف، التتابع، الاستنتاج، حل المشكلات، طرح الأسئلة، إضافة إلى الذاكرة وذلك خلال تعرضه للمشكلات المختلفة سواء كانت حياتية أو مدرسية الأمر الذي يجعله يتسم بالعقلانية والحكمة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها «الدرجة التي تحصل عليها الطالبة بالمرحلة المتوسطة في الأداء على مقياس اللياقة الذهنية إعداد/ الباحثة».

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعد التحليل العاملي Factor Analysis أسلوب إحصائي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف. ويتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (صفوت فرج، ١٩٩١، ١٧). ولذا يمثل أسلوب التحليل العاملي خط من البحث مختلف تماماً عن الطرق الرياضية الأخرى في العلوم الاجتماعية، حيث أنه يعتمد على افتراضات إحصائية، وهي نظرية شائعة ومفضلة لدى كثيرين، لأنها تحاول أن تجيب عن السؤال الذي طالما سألته العلم: ما هو أقل عدد من المفاهيم التي يمكن أن تنظم تعقد الظاهرة وتصفها؟ ويعكس هذا السؤال قانون الإيجاز الذي يدفع العلم إلى تجنب تعدد المفاهيم التي لا حاجة لها بها. ويطبق التحليل العاملي مبدأ الإيجاز هذا بالبحث عن العناصر الأساسية للظواهر أو المفاهيم. ويرى المحللون العامليون أن هذا المنهج سيؤدي بنا حتماً إلى أن نضع أيدينا على الخصائص الأساسية للطبيعة البشرية كما هو الحال في الجدول الدوري للعناصر في الكيمياء (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤، ٩١).

وقد أصبح التحليل العاملي يحتل مكانة هامة في البحوث بمختلف أنواعها، حيث أن هذه العلوم تخضع لكثير من المتغيرات المتداخلة، التي يكون بينها مجموعة من الارتباطات السلبية أو الإيجابية. فالتحليل العاملي أسلوب إحصائي يساعد الباحث في دراسة المتغيرات المختلفة بقصد إرجاعها إلى أهم العوامل التي أثرت فيها، فمن المعروف أن أي ظاهرة من الظواهر تنتج من عدة عوامل كثيرة، وتعتبر الظاهرة محصلة لهذه العوامل جميعاً (مصطفى باهى وآخرين، ٢٠٠٦، ١٨٧).

ويرى محمد فراج (٢٠٠٢، ١٩٦) أن التحليل العاملي أسلوب إحصائي يعمل على تجميع متغيرات ذات طبيعة واحدة في تركيبة متجانسة مرتبطة داخلياً فيما بينها في تكوين يسمى عامل () بحيث يرتبط كل متغير من هذه المتغيرات بهذا العامل، أي أن كل متغير من هذه المتغيرات يتشعب على هذا العامل بقيم متفاوتة. توضح الأهمية النسبية لكل متغير من هذه المتغيرات المرتبطة بالنسبة لهذا العامل.

إذن فالاستخدام المباشر للتحليل العاملي يتجه نحو فحص العلاقات الارتباطية بين عدد من المتغيرات واستخلاص الأسس التصنيفية العامة بينها. كما أن التحليل العاملي أسلوباً مناسباً يستطيع الباحث استخدامه في سعيه نحو حسن تصنيف الظواهر الإنسانية، والخروج منها بالقوانين الخاصة بهذه الظواهر (بدر الأنصاري، ١٩٩٩، ١ - ٢).

والتحليل العاملي يبدأ بحساب الارتباطات بين عدد من المتغيرات مثل أ، ب، ج، د، هـ أو الذكاء، القلق، الانطواء، التحصيل، والاكثاب مثلاً، ونحصل على مصفوفة من الارتباطات بين هذه المتغيرات لدى عينة ما، ثم نتقدم بعد ذلك لتحليل هذه المصفوفة الارتباطية تحليلًا عاملياً لنصل إلى أقل عدد ممكن من المحاور أو العوامل تمكنا من التعبير عن أكبر قدر من التباين بين هذه المتغيرات، ذلك أن توقفنا عند فحص هذه المصفوفة الارتباطية التي تتكون من عشرة معاملات ارتباط لا يؤدي إلى فهم كامل للمجال المشترك فيما بينها جميعاً، حيث يبين كل معامل من معاملات الارتباط في المصفوفة علاقة بسيطة بين متغيرين فقط من متغيراتها دون أن ينبئ بأهمية أو دور هذه العلاقة بين هذين المتغيرين ومتغير ثالث، وعلى ذلك لا نستطيع عند هذا المستوى أن نصل لتقدير للعلاقة المشتركة بين ثلاثة متغيرات معاً أو بين متغيرات المصفوفة الخمس إذ أن حصولنا على معامل للارتباط بين أ، ب قدره ٠,٧ ومعامل آخر بين ب، ج قدره ٠,٧ أيضاً لا يعنى بالضرورة أن الارتباط بين أ، ج يساوي ٠,٧ كذلك فقد يكون ما هو مشترك بين أ، ب غير ما هو مشترك بين ب، ج، ولا تصلح العلاقة الثنائية بين ب وأي من المتغيرين أ، ج لتقدير العلاقة بينهما في معاملات الارتباط البسيطة (صفوت فرج، ١٩٩١، ١٨).

وحدد بدر الأنصاري (١٩٩٩، ٥ - ٦) الطرق الحاسوبية المستخدمة في التحليل العاملي في: الطريقة الفطرية، والطريقة المركزية، والطريقة المركزية باستخدام متوسط الارتباطات، وطريقة المكونات الأساسية، وعرضها على النحو التالي:

١. **الطريقة القطرية** Diagonal method: وتعد الطريقة القطرية من الطرق المباشرة والسهلة في التحليل العاملي، ويمكن استخدامها إذا كان لدينا عدد قليل من المتغيرات وتؤدي إلى استخلاص أكبر عدد ممكن من

العوامل وتتطلب هذه الطريقة معرفة سابقة ودقيقة بقيم شيوخ المتغيرات ، وبدون هذه المعرفة لا يمكن استخدامها . وتستمد الطريقة القطرية اسمها من كونها تقوم على استخدام القيم القطرية في المصفوفة الارتباطية مباشرة . وتبدأ الطريقة القطرية باستخلاص هذه القيمة بكاملها في العامل الأول ، وبذلك يكون جذر هذه القيمة هو تشعب المتغير الأول على العامل الأول ، ويطلق عليه اسم التشعب القطري وهكذا (صفوت فرج ، ١٩٩١ - ١٥٧) .

٢. **الطريقة المركزية Centroid method**: كانت الطريقة المركزية "لثريستون" أكثر طرق التحليل العاملي استخداما وشيوعا إلى عهد قريب نظرا لسهولة حسابها فضلا عن استخلاص عدد قليل من العوامل العامة . غير أن هذه الطريقة تفتقر إلى عدد من المزايا الهامة ، أهمها أنها لا تستخلص إلا قدرا محدودا من التباين الارتباطي ، تتحدد قيم الشيوخ في المصفوفة الارتباطية وفق تقديرات غير دقيقة حيث تستخدم أقصى ارتباط بين المتغير وأي متغير في المصفوفة وهو إجراء يؤدي إلى خفض رتبة المصفوفة .

٣. **الطريقة المركزية باستخدام متوسط الارتباطات Averoid method**: لا تختلف هذه الطريقة عن الطريقة المركزية المعتادة إلا في استخدامها تقدير الشيوخ عبارة عن متوسط ارتباطات المتغير ببقية المتغيرات في المصفوفة ثم حساب العوامل بعد وضع المتوسط الخاص بارتباطات كل متغير في خليته القطرية ولهذا السبب يطلق على هذا الأسلوب اسم الطريقة المركزية باستخدام المتوسطات . غير أن هذه الطريقة لا توفر نفس الدقة التي تجدها في الطريقة المركزية التامة ، إذ تؤدي إلى خفض محدود في نسبة التباين التي تعبر عنها العوامل الناتجة . غير أن هذه الطريقة تبدو مفيدة في حالة وجود عدد كبير من المتغيرات دون توفر وسائل آلية لا إجراء العمليات الحسابية .

٤. **طريقة المكونات الأساسية Principal componants** : تعد طريقة المكونات الأساسية التي وضعها " هويتلنج " Hottelling عام ١٩٣٣ من أكثر طرق التحليل العاملي دقة وشيوعاً في بحوث الشخصية ، ولهذه الطريقة مزايا عدة منها أنها تؤدي إلى تشعبات دقيقة . وكذلك " فإن كل عامل

يستخرج أقصى كمية من التباين (أى أن مجموع مربعات تشبعات العامل تصل لأقصى درجة لكل عامل)، وتؤدي إلى أقل قدر ممكن من البواقي، كما أن المصفوفة الارتباطية تختزل إلى أقل عدد من العوامل المتعامدة "غير المرتبطة" (أحمد عبد الخالق ١٩٩٤، ١٠٣).

وعلى جانب آخر ترى الباحثة الحالية أن اللياقة الذهنية Mental fitness حالة من التكامل الذهني التي تتطلب أن يكون الفرد ممتلكاً لمهارات اتخاذ القرار، المقارنة والتصنيف، التتابع، الاستنتاج، حل المشكلات، طرح الأسئلة، إضافة على الذاكرة وذلك خلال تعرضه للمشكلات المختلفة سواء كانت حياتية أو مدرسية الأمر الذي يجعله يتسم بالعقلانية والحكمة، وتفترض أن اللياقة الذهنية تتكون من سبع مكونات أساسية هي:

١- مهارة اتخاذ القرار Decision Taking Skills:

وتعد القدرة على اتخاذ القرار Decision-taking Ability عاملاً مهماً من العوامل الأساسية في حياة الطالب، فهي التي تساعد على توجيه الحياة وتقديمها، كما تساعد هذه القدرة على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار، وبها يستطيع الفرد السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (Tong et al., 2010).

ويُعرف اتخاذ القرار بأنه عملية عقلية عميقة ومركبة يتم فيها تفضيل واختيار بديل ما من بين عدة بدائل مطروحة لمواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة وذلك بعد تأمل وتقييم البدائل المطروحة، وتتضمن هذه العملية مجموعة من المهارات الفرعية هي: فهم المشكلة وتحديدّها، جمع المعارف والمعلومات والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، إيجاد البدائل والمفاضلة بينها، اختيار البديل الأفضل وتنفيذه ومتابعته.

٢- مهارة المقارنة والتصنيف:

تشير مهارة التصنيف: إلى العمل على وضع الفقرات والمفردات في مجموعات بناء على خصائصها المشتركة. بينما تشير مهارة المقارنة إلى تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات المعطاة، أو المعلومات التي يتم البحث والاستقصاء عنها (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٣، ٤٦٣ - ٤٦٤).

٣- معارة التتابع :

يرى سليمان عبدالواحد (٢٠١١، ٧٧) أن مهارة التتابع تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تسلسل وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى ؛ لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من مهارة التزامن أو التآني.

٤- معارة الاستنتاج :

يشير مندور فتح الله (٢٠٠٨، ١٤٧) إلى انها استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة وتشتمل على أربع مهارات فرعية هي (الاستدلال، التنبؤ، التفصيل، والتمثيل).

وتعرفه أمل غنايم (٢٠١٥، ٩٥) بأنه نتيجة يستخلصها الفرد من حقائق معينة لوحظت أو افترضت.

٥- معارة حل المشكلات :

تعتبر مهارة حل المشكلة النواة الأساسية لتنمية التفكير، فالشخص القادر على حل المشكلة بمهارة وإتقان هو الذي يتمتع بمستوى عال من التفكير، قادراً على إتخاذ القرار وعلى المفاضلة بين البدائل المطروحة للحل، وتعالى مدارسنا في الوقت الحالي من قصور في تدريب وتنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين في المقررات التعليمية المختلفة.

وتُعرفها أمل الزغبى (٢٠١٢، ٢٠٨) بأنها العمليات المعرفية التي يترجمها الفرد في مراحل وخطوات يستخدمها للتعامل مع المشكلات التي يواجهونها في حياتهم.

٦- معارة طرح الأسئلة :

هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات، من خلال استقصاء طلابي، يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها. ومن ثم تهدف هذه المهارة إلى تعميق النظر في المعلومات، بهدف فهمها فهماً عميقاً، يُمكن المتعلم من التعرف على العلاقات بين المفاهيم والعناصر المكونة لهذه المعلومات (وليد العياصرة، ٢٠١١، ١٦٣).

٧- مهارة الذاكرة Memory Skills:

تعتبر الذاكرة شرطاً أساسياً للحياة النفسية وحجر الزاوية للنمو النفسي . فهي تلك القوة التي تكمن وراء النمو النفسي بدونها لا نستطيع أن نخطط للمستقبل استناداً إلى الخبرة الماضية، وبدونها يدرك الفرد أي إحساس يتكرر لمرات عديدة كما أدركه في المرة الأولى وبالتالي لا يحدث التعلم، وبدون هذه العملية العقلية لا يتحقق النمو الإنساني. حيث يظل الفرد أبداً عند مستوى الطفل الوليد (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٧، ١٤١ - ١٤٢).

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت المهارات المكونة للياقة الذهنية كل على حدة يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت اتخاذ القرار:

أجرى إصفهاني وآخرون (Esfahani et al, 2012) دراسة، عن تأثير السمات الشخصية على اتخاذ القرار الابتكاري وذلك على عينة قوامها (١٦٠) من طلاب الجامعة الإيرانية، وبتطبيق مقياساً للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياساً لاتخاذ القرار الابتكاري أوضحت نتائج الدراسة أن سمات الشخصية تؤثر تأثيراً دالاً على اتخاذ القرار الابتكاري وخاصة الضمير الحي، والانبساطية، والمقبولية. وقد أوضح الباحثون في مناقشة النتائج أن الطلاب الذين يتميزون بالضمير الحي والانبساطية والمقبولية أكثر قدرة على اتخاذ القرار الابتكاري،

وفي الهند أجرى راهمان (Rahaman, 2014) دراسة عن الشخصية وأنماط اتخاذ القرار، وذلك على عينة قوامها (٣٦٠) طالباً من المرحلة الجامعية، وباستخدام مقياسين للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأنماط اتخاذ القرار. أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط اتخاذ القرار، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضمير الحي والانفتاح على الخبرة واتخاذ القرار، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن الضمير الحي يتنبأ سلبياً بنمط التسويف والتأجيل في اتخاذ القرار، والعصابية تنبأت إيجابياً بالنمط الحذر في اتخاذ القرار، كما تنبأت الانبساطية والانفتاح على الخبرة إيجابياً بنمط اتخاذ القرار العقلاني.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات التفكير

أجرى سليمان عبدالواحد (٢٠١٣) دراسة بهدف التعرف على بروفيلات مهارات التفكير لدى المراهقين في ضوء اليد المفضلة، وأيضاً التعرف على أثر نوع الجنس واستخدام اليد المفضلة وتفاعلاتهما في مهارات التفكير، وكذا الكشف عن الفروق في مهارات التفكير تبعاً لمستوى الصف الدراسي، بالإضافة إلى دراسة أثر التدريب على الخرائط العقلية في مهارات التفكير طبقاً لنموذج مارزانو، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٠) طالباً وطالبة من المراهقين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٣ - ١٥) عاماً، منهم (٣٥) مستخدمي اليد اليمنى، (٣٥) مستخدمي اليد اليسرى. وباستخدام مقياس مهارات التفكير في إطار نموذج مارزانو، مقياس أفضلية استخدام اليد، وبرنامج تدريبي قائم على خرائط العقل لتنمية مهارات التفكير وجميعها من إعداد/ الباحث، أشارت النتائج إلى عدم اختلاف بروفيلات مهارات التفكير موضوع الدراسة باختلاف استخدام اليد المفضلة (يمنى - يسرى) لدى المراهقين بالمرحلة الإعدادية، وعدم وجود تأثيرات دالة لنوع الجنس على مهارات التفكير التالية (التركيز، التوليد، والتكامل والدمج) عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم التأثير في حالة التأثيرات الدالة لنوع الجنس صغير، وجميع الفروق ذات الدلالة لصالح الذكور. بينما لم توجد تأثيرات دالة لمتغير نوع الجنس على مهارات التفكير التالية (جمع المعلومات، التذكر، تنظيم المعلومات، التحليل، والتقويم)، إضافة إلى عدم وجود تأثيرات دالة لمتغير أفضلية استخدام اليد على مهارات التفكير الثمانية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، ووجود تأثيرات دالة للتفاعل بين نوع الجنس وأفضلية استخدام اليد على مهارات التفكير التالية (التركيز، تنظيم المعلومات) فقط عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح مستخدمي اليد اليسرى، في حين لم توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين نوع الجنس وأفضلية استخدام اليد على مهاراتي (التذكر، جمع المعلومات، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، والتقويم)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في بروفيلات مهارات التفكير ترجع إلى مستوى الصف الدراسي لدى المراهقين مستخدمي اليد اليمنى ومستخدمي اليد اليسرى، وأخيراً وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المراهقين مستخدمي اليد اليمنى ومستخدمي اليد اليسرى في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التفكير لصالح البعدي.

وكذلك أجرى أحمد الفقى (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى المخ فى تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجدانى ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك على عينة قوامها (٣٥) طالباً فى صورة مجموعة تجريبية واحدة، وبتطبيق مقياس الذكاء الوجدانى، واختبار مهارات التفكير الناقد كشفت نتائج البحث أن البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى المخ فى تدريس التاريخ كان له فاعلية فى تنمية الذكاء الوجدانى ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

ثالثاً: دراسات تناولت المتابع:

قام ناجليرى (Naglieri, 2000) بدراسة استهدفت تحليل بروفيلات التلاميذ على اختبار مقنن لمعرفة مستوى القدرات العقلية والعمليات المعرفية (التخطيط، الانتباه، المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة) المكونة لنموذج (PASS) وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة قوامها (١٥٩٧) تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ١٧) سنة، وباستخدام بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفى CAS أظهرت النتائج تشابه مستوى درجات التلاميذ فى التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج من خلال البروفيلات إمكانية الارتباط بين القصور فى أسلوبى المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والقصور فى التحصيل الدراسي.

سليمان عبدالواحد (٢٠١١ أ) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التدريب القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ فى تنمية وظائف نمط معالجة المعلومات المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ، وكذا أثر هذه التنمية فى زيادة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي فى مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة التل الكبير الإعدادية الجديدة المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل مجموعة (١١ ذكور، ٩ إناث)، وبتطبيق برنامج تدريبي باستخدام الكمبيوتر لتنمية وظائف نمط معالجة المعلومات المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ لذوى صعوبات التعلم إعداد/ الباحث، وابتباع المنهج شبه التجريبي وكذا باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن فعالية التدريب القائم على

نموذج المعالجة المعرفية المتتابة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ في تنمية وظائف نمط معالجة المعلومات المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ، كما أشارت النتائج إلى أن تنمية وظائف نمط معالجة المعلومات المتكامل أدت إلى زيادة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

رابعاً: دراسات تناولت حل المشكلات:

وجاءت دراسة أمل الزغبى (٢٠١٢) بهدف التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات العامة بفاعلية الذات العامة بمستوياتها المختلفة (مرتفع - متوسط - منخفض) وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي طبق عليهم مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة، وكذا مقياسي حل المشكلات العامة وفاعلية الذات العامة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في الأبعاد المختلفة لمقياس الذكاءات المتعددة لدى المجموعات الثلاثة من فاعلية الذات العامة (المرتفعة - المتوسطة - المنخفضة) عدا بعدى (الذكاء الجسمي - الذكاء الموسيقي)، حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين لدى مجموعتي الطلاب ذوي مستويي فاعلية الذات (متوسطة - منخفضة)، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس حل المشكلات العامة بين متوسطات درجات الطلاب ذوي مستويات فاعلية الذات العامة (مرتفع - متوسط - منخفض) لصالح الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة.

وأجرى قابيل محمد وآخرين (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجيتي (خرائط الشكل "V" - حل المشكلات) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك على عينة مكونة من مجموعتين تجريبيتين

ومجموعة ضابطة، وبتطبيق كل من اختبار قياس العمليات العقلية المتضمنة في حل المشكلات الفيزيائية واختبار مهارات حل المشكلات أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجيتي (خرائط الشكل "V" - حل المشكلات) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى أفراد المجموعتين التجربيتين.

ودراسة محمد العطار وآخرين (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة في تنمية مهارات حل المشكلة في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، وذلك على عينة قوامها (٦٥) تلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددها (٣١) تلميذة بمدرسة سنديون الإعدادية بنات، والمجموعة الضابطة وعددها (٣٤) تلميذة بمدرسة طنان الإعدادية بنات بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية، وبتطبيق اختبار مهارات حل المشكلة في العلوم، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.01 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات حل المشكلة في العلوم، وفي الاختبار ككل، ويشير ذلك إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة في تنمية مهارات حل المشكلة.

خامساً: دراسات تناولت الذاكرة:

كما أجرى كل من أوتل وكبيريب (Uttl & Kibreab, 2011) دراسة كان من بين أهدافها اختبار ارتباط أداءات الذاكرة المستقبلية بعدد من سمات الشخصية على عدد من طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة عدداً من القياسات الموضوعية للذاكرتين الماضيه والمستقبلية، واختبار شخصية (بعدي العصابية، ويقظة الضمير). وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباطات ضعيفة جداً بين القياسات الموضوعية للذاكرة المستقبلية وكلا من العصابية ويقظة

وجاءت دراسة زينب شعبان (٢٠١٦) بهدف بحث الذاكرة المستقبلية المدركة ذاتياً، والمقاسه موضوعياً، والكشف عن علاقتها بكل من: ذاكرة الماضي، وخصائص الإماعة التذكر المستقبلية "الأهمية والبروز"، والنوع، وبعض سمات الشخصية. وذلك من خلال عينة (ن=٢٨١) من طلاب وطالبات كلية التربية (ن=٢٧، ن=٢٥٤ على الترتيب). تم استخدام كل من: استبيان الذاكرة المستقبلية والماضية، ومهمة الذاكرة المستقبلية، وقائمة العوامل الخمسة للشخصية. وقد أظهرت نتائج البحث قدرة ذاكرة الماضي على التنبؤ بالذاكرة المستقبلية، وبالنسبة للإماعات التذكر، لم توجد تأثيرات دالة إحصائية لأهمية الإماعة على التذكر المستقبلي، في حين أثر بروز الإماعة على نحو دال على التذكر المستقبلي داخل المفحوصين. بالإضافة إلى

ماسبق، بالنسبة لسمات الشخصية؛ لم توجد فروق دالة إحصائية بين كل من: مرتفعي ومنخفضي يقظة الضمير، والعصابية في أداءات مهمة الذاكرة المستقبلية (الذاكرة المستقبلية المقاسة موضوعياً)، في حين ظهرت تأثيرات دالة لبعدي يقظة الضمير، والعصابية على الاستجابات الخاصة باستبيان الذاكرة المستقبلية والماضية (الذاكرة المستقبلية المدركة ذاتياً). وبالنسبة للنوع؛ تفوقت الإناث على الذكور في أداءات مهمة الذاكرة المستقبلية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في الاستجابات الخاصة باستبيان الذاكرة المستقبلية والماضية.

وحيث إنه توجد ندرة في البحوث السابقة المرتبطة باللياقة الذهنية حيث إنه لا توجد دراسة إمبريقية عربية - في حدود إطلاع الباحثة - بحثت البنية العملية للياقة الذهنية لذا كان أحد أهداف الدراسة الحالية التعرف على طبيعة البناء العملي لهذا المفهوم - اللياقة الذهنية، إضافة إلى إلقاء الضوء على الفروق في اللياقة الذهنية تبعاً للمستوى التعليمي (مستوى أول - مستوى ثان - مستوى ثالث)، والفئة (موهوبات - عاديات) لدى طالبات المرحلة المتوسطة وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن تقديم الفروض التالية للدراسة الحالية:

١. تتوافر بنية عملية للياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال سبع عوامل.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية في اللياقة الذهنية بين طالبات المرحلة المتوسطة تبعاً للمستوى التعليمي (الأول - الثاني - الثالث).
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في اللياقة الذهنية بين طالبات المرحلة المتوسطة تبعاً للفئة (موهوبات - عاديات).

الطريقة والإجراءات:**أولاً: منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك باستخدام الأسلوب العملي حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، حيث يستخدم هذا الأسلوب للتعرف على البنية العائلية للمتغيرات.

ثانياً: عينة الدراسة:

أ. **عينة الخصائص السيكومترية:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس اللياقة الذهنية على عينة قوامها (١٠٠) طالبة من طالبات المدارس المتوسطة بمنطقة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

ب. **العينة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٠٠) طالبة من طالبات المتوسطة الثالثة بالظهران بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح بيانات العينة تبعاً لمتغيرات المستوى الدراسي والفئة.

جدول (١)

بيانات عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي والفئة

المتغير	العدد الكلي	التصنيف	العدد
المستوى الدراسي	٥٠٠	الصف الأول	١٧٠
		الصف الثاني	١٦٥
		الصف الثالث	١٦٥
الفئة	٨٠	موهوبات	٤٠
		عاديات	٤٠

يتضح من جدول (١) أعداد عينة الدراسة من طالبات الصف الأول المتوسط بلغت (١٧٠) طالبة، يليه عدد طالبات الصف الثاني متوسط بلغت (١٦٥) طالبة، التي تساوت مع أعداد طالبات الصف الثالث متوسط حيث بلغت (١٦٥) طالبة. إضافة إلى تساوى عدد أفراد العينة من الطالبات الموهوبات والعاديات بنسبة بلغت (٥٠٪) لكل منهما حيث تم الحصول على ٤٠ طالبة موهوبة وأخذ عدد مساوى لهم من الأفراد العاديين من العينة الكلية وذلك بهدف المقارنة بينهم.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس اللياقة الذهنية (إعداد/ الباحثة). وفيما يلي توضيح لخطوات وإجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للأداة.

مقياس اللياقة الذهنية (إعداد/ الباحثة):

يهدف المقياس الحالي إلى قياس اللياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ويتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق ١) من (٧٠) عبارة موزعة على ست (٧) أبعاد رئيسية هي (إتخاذ القرار، المقارنة والتصنيف، التتابع، الاستنتاج، حل المشكلات، طرح الأسئلة، والذاكرة)، موزعة توزيعاً عشوائياً وجميع المفردات موجبة، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: تنطبق على دائماً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على نادراً، وتقدر بإعطاء الدرجات (١، ٢، ٣) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب ويتم التعامل مع درجات كل عامل كبعد مستقل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

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

أ) **معامل ألفا كرونباخ:** وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٧، ٠,٦٨) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ب) **طريقة التجزئة النصفية:** وانحصرت قيم معاملات الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون بين (٠,٨٩، ٠,٦١) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: الصدق:**١- صدق المحكمين**

للتحقق من صدق مقياس اللياقة الذهنية، قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالمجال (ملحق ٢)، وذلك للحكم على مدى انتماء المفردات لكل مهارة، وكذلك الوقوف على وضوح الصياغة اللغوية وملاءمتها للفئة العمرية للأفراد، وحذف ما يرونه غير مناسب منها، واقتراح ما يرونه

مناسباً من تعديل أو إضافة مفردات. وبعد عرض المفردات على لجنة التحكيم ذوي التخصص، تم اعتماد المقياس، لتصبح أداة البحث في صورتها النهائية مكونة من (٧٠) مفردة، بواقع (١٠) مفردات لكل مهارة.

٢- صدق الإنساق الداخلي:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين كل عامل والعوامل الأخرى والمقياس ككل على اعتبار أن الأخير محك داخلي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

الارتباط بين كل عامل من عوامل المقياس والعوامل الأخرى وللمقياس ككل

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	المقياس ككل
الأول	-							٠,٨٥×
الثاني	٠,٨١×	-						٠,٨٠×
الثالث	٠,٧٨×	٠,٧٩×	-					٠,٨٣×
الرابع	٠,٨٥×	٠,٨٢×	٠,٨٠×	-				٠,٨٤×
الخامس	٠,٨٦×	٠,٨١×	٠,٨٢×	٠,٧٥×	-			٠,٨٠×
السادس	٠,٨٧×	٠,٧١×	٠,٨٥×	٠,٧٨×	٠,٨٦×	-		٠,٨١×
السابع	٠,٧٥×	٠,٧٢×	٠,٨٨×	٠,٨٤×	٠,٦٦×	٠,٨٩×	-	٠,٨٨×

× دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،

يتضح من النتائج أن معاملات الارتباط بين كل عامل والعوامل الأخرى والمقياس ككل تراوحت بين ٠,٦٦ و ٠,٨٩ وجميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وتدل هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من التماسك الداخلي مما يدعم صدق البناء للمقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من ثبات وصدق، أصبح صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية لقياس اللياقة الذهنية لدى طالبات المدارس المتوسطة، وأصبح في صورته النهائية يتكون من (٧٠) عبارة موزعة على ست (٧) أبعاد رئيسية كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣)

أبعاد مقياس اللياقة الذهنية وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

المجموع	أرقام المفردات	البعد
١٠	٦٤، ٥٧، ٥٠، ٤٣، ٣٦، ٢٩، ٢٢، ١٥، ٨، ١	إتخاذ القرار
١٠	٦٥، ٥٨، ٥١، ٤٤، ٣٧، ٣٠، ٢٣، ١٦، ٩، ٢	المقارنة والتصنيف
١٠	٦٦، ٥٩، ٥٢، ٤٥، ٣٨، ٣١، ٢٤، ١٧، ١٠، ٣	المتابع
١٠	٦٧، ٦٠، ٥٣، ٤٦، ٣٩، ٣٢، ٢٥، ١٨، ١١، ٤	الاستنتاج
١٠	٦٨، ٦١، ٥٤، ٤٧، ٤٠، ٣٣، ٢٦، ١٩، ١٢، ٥	حل المشكلات
١٠	٦٩، ٦٢، ٥٥، ٤٨، ٤١، ٣٤، ٢٧، ٢٠، ١٣، ٦	طرح الأسئلة
١٠	٧٠، ٦٣، ٥٦، ٤٩، ٤٢، ٣٥، ٢٨، ٢١، ١٤، ٧	الذاكرة
٧٠	المجموع	

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «تتوافر بنية عاملية للياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال سبع عوامل». ولاختبار الفرض الأول تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لدرجات الطالبات في اللياقة الذهنية بالبرنامج الإحصائي SPSS، وبعد ذلك استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج LISREL ٨،٥٠، وكانت النتائج كما يلي:

(أ) التحليل العاملي الاستكشافي:

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس اللياقة الذهنية عن تشبعها جميعاً على عامل عام واحد وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤)

مصفوفة الارتباط بين العوامل المكونة للياقة الذهنية

العامل	إتخاذ القرار	المقارنة والتصنيف	المتابع	الاستنتاج	حل المشكلات	طرح الأسئلة	الذاكرة
إتخاذ القرار							
المقارنة والتصنيف	٠,٢٨×						
المتابع	٠,٤٢×	٠,٤١×					
الاستنتاج	٠,٤٥×	٠,٤٣×	٠,٥٧-×				
حل المشكلات	٠,٦٩×	٠,٢٦×	٠,٥٩-×	٠,٣٦-×			
طرح الأسئلة	٠,٥٣×	٠,٤٣×	٠,٥٠-×	٠,٤٧-×	٠,٤٩×		
الذاكرة	٠,٥١×	٠,٦٦×	٠,٥٨×	٠,٥٠×	٠,٧٢×	٠,٥٩×	

× دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٤) مصفوفة الارتباط السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل المكونة للياقة الذهنية انحصرت بين (٠,٢٦، ٠,٧٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥)

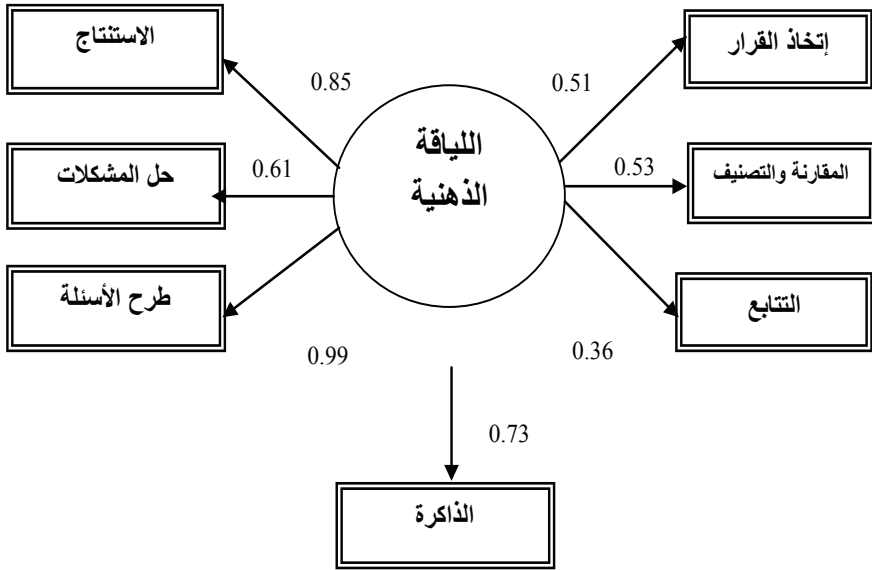
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للياقة الذهنية

العوامل	إتخاذ القرار	المقارنة والتصنيف	المتابع	الاستنتاج	حل المشكلات	طرح الأسئلة	الذاكرة
الاشتراكات	٠,٥٢	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٥٥	٠,٦١	٠,٦٥	٠,٥٩
التشبعات	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٤٨	٠,٧٤	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٤٦

يتضح من جدول (٥) تشبع اللياقة الذهنية على عامل عام واحد بجذر كامن (٥,٧٧)، ويفسر هذا العامل (٥٧,٦٦) من التباين الكلي، وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٤٦) لعامل المتابع، (٠,٨٥) لعامل طرح الأسئلة.

(ب) نتائج التحليل العاملي التوكيدي :

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من بنية اللياقة الذهنية، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل العام لدى عينة الدراسة، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع العوامل تنتظم حول عامل كامن عام واحد كما بالشكل التالي:



شكل (١)

نموذج العامل الكامن العام الواحد للياقة الذهنية

وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة، وكانت قيمة «كا^٢» غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. وجدول (٧) يوضح تشبعات العوامل السبع بالعامل الكامن العام، ويتضح منه أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق هذا النموذج.

جدول (٦)

التشبعات وقيمة ت والخطأ المعياري للعوامل السبع بالعامل الكامن العام

العوامل	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة «ت» ودلالاتها	العوامل	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة «ت» ودلالاتها
إتخاذ القرار	٠,٥١	٠,١١	٤,٤٨×	حل المشكلات	٠,٦١	٠,١٠	٦,٠٣×
المقارنة والتصنيف	٠,٥٣	٠,١١	٤,٩٦×	طرح الأسئلة	٠,٩٩	٠,١٦	٦,٠٧×
التتابع	٠,٣٦	٠,٠٥٩	٦,٠٨×	الذاكرة	٠,٧٣	٠,١٢	٦,٠٢
الاستنتاج	٠,٨٥	٠,١٤	٦,٠٨×				

× دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

أى أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي للعوامل السبع، وأنها عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل السبع للياقة الذهنية، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء وجود عوامل مستقلة عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي، ثم التحقق من هذه العوامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي أسفر عن وجود عامل عام تتجمع حوله هذه العوامل؛ أى أنه يمكن القول بأن اللياقة الذهنية تعمل إلى حد ما بصورة مستقلة وكلها تسهم في عامل عام واحد.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية فى اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة تبعاً للمستوى التعليمي (الأول – الثاني – الثالث)». ولتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ف» للياقة الذهنية لدى طالبات المدارس المتوسطة بالمستويات التعليمية الثلاثة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات تبعاً للمستوى التعليمي في اللياقة الذهنية.

اللياقة الذهنية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
إتخاذ القرار	بين المجموعات	١٧,٨١	٢	٨,٩٠	١,٣٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥٥,١٨	١٧٧	٦,٥٢		
	المجموع	١١٧٣	١٧٩			
المقارنة والتصنيف	بين المجموعات	٣,٦٧	٢	١,٨٣	٠,٢١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٩٧,٣٢	١٧٧	٨,٤٥		
	المجموع	١٥٠١	١٧٩			
التتابع	بين المجموعات	٨,٥١	٢	٤,٢٦	٠,٤٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٤٧,١٢	١٧٧	٨,٧٤		
	المجموع	١٥٥٥,٦٤	١٧٩			
الاستنتاج	بين المجموعات	١٠,٤٣	٢	٥,١٧	٠,٥٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٩٤,٤٦	١٧٧	٩,٥٧		
	المجموع	١٧٠٤,٨٠	١٧٩			
حل المشكلات	بين المجموعات	٢,٠٦	٢	١,٠٣	٠,١٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠٤,٨٥	١٧٧	٨,٥٠		
	المجموع	١٥٠٦,٩١	١٧٩			
طرح الأسئلة	بين المجموعات	٣,١٥	٢	١,٥٨	٠,٢٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٠٠,١٥	١٧٧	٧,٩١		
	المجموع	١٤٠٣,٣١	١٧٩			
الذاكرة	بين المجموعات	١٢,٧٧	٢	٦,٣٨	٠,٩٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥٩,٤٧	١٧٧	٦,٥٥		
	المجموع	١١٧٢,٢٤	١٧٩			

يتضح من جدول (٧)، عدم وجود فروق دالة إحصائية فى اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة ترجع إلى المستوى التعليمى، حيث كانت قيمة «ف» غير دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن طالبات المستويات الثلاثة بالمدارس المتوسطة لا يختلفن عن بعضهن فى لياقتهن الذهنية.

وترى الباحثة أن أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات المستويات الثلاثة بالمرحلة المتوسطة فى اللياقة الذهنية يمكن أن يرجع إلى الأساليب الحديثة والاستراتيجيات المتنوعة المستخدمة فى التدريس، والتي تشجع الطالبات على التفكير وحل المشكلات حيث تساوى الطالبات فى قدرتهن على اتخاذ القرار، وكذلك فى مقارنتهن وتصنيفهن للأشياء، ومعالجتهن المتتابة للمعلومات، واستخدامهن للمعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة، وقدرتهن على المفاضلة بين البدائل المطروحة لحل المشكلات الآتى يواجهونها، وطرحهن للأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها، وقدرتهن على التذكر.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية فى اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة تبعاً للفئة (موهوبات - عاديات)». وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للياقة الذهنية لدى طالبات المدارس المتوسطة بتمستويين التعليميين الأول، والثالث كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً للفئة (موهوبات - عاديّات) في اللياقة الذهنية.

اللياقة الذهنية	المستوى التعليمي	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إتخاذ القرار	موهوبات	٤٠	٢١,٩٢	٨,٨٠	٧٨	٠,٠٠	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٢,١	٨,٨٨			
المقارنة والتصنيف	موهوبات	٤٠	٢٤,٢٢	٧,٩٠	٧٨	٠,٠٦-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٤,١٦	٧,٦٠			
المتابع	موهوبات	٤٠	٢٣,٨٠	٨,٧٨	٧٨	٠,١٢-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٣,٧١	٨,٦٧			
الاستنتاج	موهوبات	٤٠	١٩,٥٠	٩,٣٣	٧٨	٠,٣٨-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٠,٧٠	٨,٨٢			
حل المشكلات	موهوبات	٤٠	٢٠,٤٢	٨,٩٥	٧٨	٠,٠٥-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٠,٩٤	٨,٨٦			
طرح الأسئلة	موهوبات	٤٠	٢٣,٠١	٨,٣٩	٧٨	٠,٠٧-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٢,٩٥	٨,٨٠			
الذاكرة	موهوبات	٤٠	١٩,٤٠	٩,٣٠	٧٨	٠,٣٥-	غير دالة
	عاديّات	٤٠	٢٠,٣٠	٨,٦٥			

يتضح من جدول (٨)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في اللياقة الذهنية بين طالبات المدارس المتوسطة ترجع إلى الفئة (موهوبات - عاديّات)، حيث كانت قيمة «ت» غير دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن الطالبات الموهوبات وأقرانهن العاديّات بالمدارس المتوسطة لا يختلفن عن بعضهن البعض في لياقتهن الذهنية.

وترى الباحثة أن أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات وأقرانهن العاديّات بالمدارس المتوسطة في اللياقة الذهنية يمكن أن يرجع إلى تلقى الطالبات في كلا الفئتين أنشطة تعليمية تنمي التفكير وتنمي علاقاتهن مع الآخرين، أو إلى تكافؤ الفرص المتاحة أمامهن في التعليم والتربية.

توصيات تربوية وبحوث مقترحة:

- فى ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث كما يلى:
- ١- التوسع فى دراسة اللياقة الذهنفة لى عينات متنوعة من مختلف المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
 - ٢- دراسة العوامل المؤثرة فى اللياقة الذهنفة كدراسة تنبؤية مثل عوامل الطمأنينة النفسية والمناخ المدرسى والضغوط النفسية المدرسية.
 - ٣- التوصية بعقد مؤتمر وطنى ” نحو لياقة ذهنية أفضل “ لكافة المراحل التعليمية لتأمين مستقبل المتعلمين وتحقيق أقصى قدر ممكن من استثمار طاقاتهم المخية والذهنية وخاصة بالمرحلة المتوسطة.
 - ٤- اللياقة الذهنفة لى فئات متباينة من طالبات المرحلة المتوسطة ذوات الاستثناء المزدوج.
 - ٥- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين اللياقة الذهنفة لى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.

المراجع:

- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٤). الأبعاد الأساسية للشخصية (ط ٦). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد أنور الفقى (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى المخ فى تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجدانى ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بالدمام، المملكة العربية السعودية.
- أمل عبد المحسن الزغبى (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٠)، ٢٠٠ - ٢٦٨.
- أمل محمد غنايم (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى باستخدام الحاسب الآلى لتحقيق التكامل الوظيفى بين نصفى المخ الكرويين لدى المتفوقين بالمرحلة الإعدادية وأثره فى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى والناقد لديهم. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- بدر محمد الأنصارى (١٩٩٩). أسلوب التحليل العاملي: عرض منهجي نقدي لعينة من الدراسات العربية استخدمت التحليل العاملي. ندوة البحث العلمي في المجالات الاجتماعية في الوطن العربي، المنعقد خلال الفترة من ٥ - ٦ ديسمبر، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، وزارة التعليم العالى، الجمهورية العربية السورية.
- زينب شعبان رزق (٢٠١٦). الذاكرة المستقبلية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية، وغير المعرفية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٩١)، ١٦٧ - ٢١٤.
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). المرجع فى علم النفس المعرفى «العقل البشرى وتجهيز ومعالجة المعلومات». الجزائر: دار الكتاب الحديث.
- سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١١ أ). أثر تنمية وظائف النمط المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ لذوى صعوبات التعلم على التحصيل فى مادة العلوم فى إطار نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

سُلیمان عبد الواحد یوسف (٢٠١٣). مهارات التفكير المميزة لمستخدمي الید الیمنی ومستخدمي الید الیسری فی إطار نموذج مارزانو وفعالية خرائط العقل القائمة على تنشيط جانبي المخ فی تنميتها لدى عينة من المراهقين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨٠)، ٤٥٣ - ٥٠٣.

سُلیمان عبد الواحد یوسف (٢٠١٧). فسیولوجیا و بیولوجیا الأداء العقلی المعرفی. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

صفوت أرنت فرج (١٩٩١). التحليل العاملي فی العلوم السلوكية (ط ٢)، القاهرة: دار الفكر العربی.

فؤاد البهی السید (٢٠٠٨). علم النفس الإحصائی وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربی.

فؤاد عبداللطیف أبو حطب، وأمال أحمد صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائی فی العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قابيل محمد قابيل، فايز محمد عبده، وإبراهيم محمد فودة (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجيتي (خرائط الشكل "V" - حل المشكلات) فی تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوی، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٩٦، ٣٠٦ - ٣٤٣.

محمد أنور فراج (٢٠٠٢). المكونات العاملية للتفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية فی ضوء بعض المتغيرات. رسالة دكتوراة، كلية التربية بالإسكندرية، جامعة الاسكندرية.

محمد عبد الرؤوف العطار، وإبراهيم محمد فودة، وإيمان عبد المحسن محمد (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة على تنمية مهارات حل المشكلة فی العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٠١٠، ١، ٣٨ - ٣٨.

مصطفى حسين باهى، وأحمد عبد الفتاح سالم، ومحمد فوزى عبدالعزيز، وهيثم عبد المجيد محمد (٢٠٠٦). الإحصاء التطبيقی باستخدام الحزم الجاهزة STAT & SPSS ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- مندور عبدالسلام فتح الله (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير «الإطار النظري والجانب التطبيقي». الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- نوره بنت حمد الرئيسى (٢٠١٦). الصلابة النفسية لدى عينة من الإخصائيين النفسيين في سلطنة عُمان. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٨)، ٤١٦ - ٤٣٠.
- هشام فتحى جاد الرب (٢٠٠٦). البناء العاملى وتكافؤ القياس لأحد مقاييس الإكتتاب لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى: دراسة مقارنة عبر ثقافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٠)، ٤٣٧ - ٤٨٤.
- هشام فتحى جاد الرب (٢٠١٦). التحليل المعرفى لبنود اختبارات الاستدلال المجرد باستخدام نموذج راش. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٩٢)، ٤٨٣ - ٥١٧.
- وليد رفيق العياصرة (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arbuckle, J. L. (2003). AMOS user guide (Version 5.0). Chicago: Small Waters.
- Bentler, P. M. (2004). EQS structural equation program manual. Encino, CA: Multivariate software.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Byrne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (2), 155-175.

- Esfahani, A. N; Ghafari, M; Emami, A.R & Baboli, A.T. (2012). Studying impacts of personality traits on decision making creative (Case study: University of Isfahan's students). *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4), 3457-3460.
- Hoyle, R. H., & Smith, G. T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: A conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 429-440.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2002). LISREL 8.5 user's reference guide. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Naglieri, J. A. (2000). Handouts for teachers: PASS theory to practice. ERIC the Ohio State University.
- Rahaman, H. M (2014). Personality and decision making styles of university students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 40 (1).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). A beginner's guide to structural equation modeling. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tong, M., Yang, Z. & Liu, Q (2010) . A novel model of adaptation decision-taking engine in multimedia adaptation. *Journal of Network and Computer Applications*, 33 (1), 43-49.
- Uttl, B. & Kibreab, M. (2011). Self-report measures of prospective memory are reliable but not valid. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65, 57-68.

ملحق (١)

مقياس اللياقة الذهنية لطالبات المرحلة المتوسطة

إعداد

الدكتورة/ مشاعل راشد آل بوعينين

• بيانات عامة:

اسم الطالبة:	اسم المدرسة:
المستوى الدراسي:	السن:

• تعليمات تطبيق المقياس:

عزيزتي الطالبة:

يعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول قدراتك الذهنية، والتي تنطبق على بعض الأفراد بمستوى معين. وكل عبارة من هذه العبارات يتبعها ثلاثة اختيارات وهي (تنطبق على دائماً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على نادراً).

من فضلك، أقرأ كل عبارة جيداً، ثم ضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات الثلاثة التي ترى أنها تنطبق عليك، ولا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة. ولا حظ أنه لا توجد استجابات صحيحة وأخرى خاطئة؛ ولكن الاستجابات الملائمة هي الاستجابات الصادقة والمعبرة عن شخصيتك الحقيقية.

مع العلم بأن جميع استجاباتك سوف تكون سرية ولن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وبالباحثة إذ تشكر لك حسن تعاونك ومشاركتك.

دكتورة/ مشاعل راشد آل بوعينين

م	العبارات	تنطبق على دائماً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً
١	اتحمل مسؤولية القرار الذي اتخذه			
٢	عندما تواجهني مشكلة فإنني أقوم بتصنيف الحلول واختار أفضلها.			
٣	أقرأ الكلمات بشكل متتابع أو متسلسل حتى الانتهاء من قراءتها.			
٤	أفحص المعطيات المقدمة لي للوصول لحل المشكلة.			
٥	أضع مجموعة من الحلول المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني.			
٦	لدي رغبة ملحة في التساؤل والاستفسار عما أجعله.			
٧	أستطيع تذكر المفاهيم والحقائق العلمية التي قمت بحفظها بالأمس.			
٨	لدي القدرة على تقييم نتائج قراراتتي.			
٩	أستطيع مقارنة الخيارات المطروحة لحل مشكلة تواجهني.			
١٠	عندما أنظر للكلمات أتعامل مع كل كلمة على حدة.			
١١	أنتبئ بحل المشكلة أثناء تنفيذ خطوات الحل.			
١٢	أعتمد على نفسي في حل بعض المشكلات التي تواجهني.			
١٣	أتعلم بالمعلومات الجديدة المقدمة لي وأستفسر عن أدق تفاصيلها.			
١٤	أجيد تذكر المعلومات الرقمية مثل أعداد السكان أو مساحة منطقة ما.			
١٥	لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي.			
١٦	أقوم بجمع المعلومات وتصنيفها قبل أن اتخذ قرار بحل مشكلة ما.			
١٧	أحب أداء الأعمال التي يحتاج إنجازها إلى تتابع لخطواتها.			
١٨	أفسر المشكلات التي تواجهني من خلال معرفتي بالمبادئ والقوانين العلمية.			
١٩	أستخدم الطريقة العلمية في حل المشكلة التي تواجهني.			
٢٠	أسعى للبحث عن المشكلات واستمتع بحلها.			
٢١	أستطيع ربط المعلومات التي درستها في السنة الماضية مع المعلومات الجديدة.			

م	العبارات	تنطبق على دائماً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً
٢٢	أأخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها.			
٢٣	أقوم بتصنيف الأفكار حسب أولويتها وأهميتها قبل البدء في تنفيذ أي قرار.			
٢٤	أحب تنظيم الأشياء حسب تشابهها واختلافها..			
٢٥	أتحقق من البدائل المطروحة أمامي للتوصل الى حل للمشكلة.			
٢٦	أأعرف على المشكلة التي تواجهني ثم أأحد نوعها قبل البدء في حلها.			
٢٧	أأميل الى التقصي عن الحقائق بالبحث والتحري.			
٢٨	أأرسم صورة ذهنية للمعلومات التي أأفظها في ذاكرتي لإأأرجاعها عند الحاجة.			
٢٩	لا أأأرد في أأأأأ قرار صحيح أأر عندما أأأ في قراري السابق.			
٣٠	أأأ الى تصنيف أسئلة أأأأني من الأأهل الى الأأعب.			
٣١	أأأأ قراءة القصة جزء جزء من أن أأأها مرة واحدة .			
٣٢	أأأأ زميلاتي بالحلل المأأة لمشأة أأأني.			
٣٣	أأأأ الحل المأأب فوراً لأني مشأة أأأني.			
٣٤	أأأأ أن أسأل عن أأأ الجواب المتعلقة بأل مشأة أأأأني.			
٣٥	أأأأأ أأأأأ أأأأني السابقة بأهولة.			
٣٦	أأأأ القرار المأأب في اللل المأأب.			
٣٧	أأأأ بين طرأأني في الحل المشأة وطرأة حل زميلاتي لها.			
٣٨	أأأأني أن أأأأ بأهولة الشأ الذي أأأني في ذهني مأكاملة، ثم أأأر الى كل جزء في الصورة على أة.			
٣٩	أأأأ البديل المأأب من البدائل المطروأة لأل المشأة من ألال ملاحظاتي.			
٤٠	أأأأ بأأأأأ الحل المشأة الى أأأأأ أأأ أأأ لها.			
٤١	أأأ نفسي بأنني أأأأ أأأ أأأ.			

م	العبارات	تنطبق على دائماً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً
٤٢	أتذكر المعلومات المصحوبة بشكل خرائط مفاهيمية أفضل من غيرها.			
٤٣	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار.			
٤٤	أحب أن أجمع الأشياء على أساس ما يميزها في مجموعات.			
٤٥	أراعي ترتيب الكلمات ولا انتقل إلى الكلمة التالية قبل أن أنتهي من الكلمة التي تسبقها.			
٤٦	أستدل على حل المشكلة التي تواجهني من خلال مقارنتها بحلول مشكلات مشابهة لها.			
٤٧	ألجأ إلى استخدام خبرتي التي اكتسبتها من المدرسة في حل مشكلاتي خارج المدرسة.			
٤٨	عندما أستفسر عن سؤال ما فلا أشعر بالقلق ولا الإحراج.			
٤٩	أستطيع تذكر كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير.			
٥٠	أحدد فوائد وأضرار أي قرار أتخذه.			
٥١	أستطيع إيجاد الفروق بين البدائل المطروحة على حل مشكلة ما.			
٥٢	يمكنني عمل شيء واحد في وقت واحد.			
٥٣	استخلص الحلول الممكنة للمشكلة من خلال خبراتي.			
٥٤	أبادر الآخرين بأرائي في حل مشاكلهم حتى لو لم يطلبوا مني.			
٥٥	لا أتأثر من ردود فعل الآخرين عندما أقوم بحل مشكلة تواجهني.			
٥٦	أجيد تذكر المعلومات المنظمة أكثر من تذكر المعلومات غير المنظمة.			
٥٧	أتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات.			
٥٨	أتفحص الأشياء لأجد أوجه الاتفاق والاختلاف بينهم.			
٥٩	يمكنني أن أرتب أفكار أ أثناء حل المشكلة.			
٦٠	أستطيع ربط الأفكار بعضها ببعض من أجل استنتاج حل المشكلة تواجهني.			
٦١	أشعر بالسعادة في حل المشكلات العلمية التي تطرحها المعلمة.			

م	العبارات	تنطبق على دائماً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً
٦٢	أطرح الكثير من الأسئلة عندما أكتشف حاجتى للمعلومات.			
٦٣	أتذكر الاستراتيجيات والآليات المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني.			
٦٤	أفضل تأييد زميلاتي لي عند اتخاذي أي قرار.			
٦٥	أستطيع أن أقارن بين ايجابيات الحلول وسلبياتها لايجاد الحل الأمثل للمشكلة.			
٦٦	لا أستطيع الانتقال من جملة الى جملة أخرى قبل فهمها.			
٦٧	استدل على حل مشكلة تواجهني من خلال رؤيتي لتفاصيلها.			
٦٨	أستطيع تحديد سبب المشكلة التي تواجهني مع زميلاتي.			
٦٩	أسأل دائماً كل من له علاقة بحل المشكلة التي تواجهني.			
٧٠	أحب حفظ النصوص والقصائد لأن ذاكرتي قوية.			

ملحق (٢)




جامعة الزقازيق
 كلية التربية
 مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

بسم الله الرحمن الرحيم
 بعد إطلاع أعضاء لجنة التحكيم على مقاييس البحث بعنوان: " البنية العاملية للياقة الذهنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة " .
 المقدم من الدكتور/ مشاعل راشد البوعينين، والذي يشمل على مقياس مقياس
 اللياقة الذهنية لطالبات المرحلة المتوسطة
 توصلت اللجنة إلى انتهاء مخرجات المقياس لما يقينه، وكذلك وضوح الصياغة اللغوية
 وملاءمتها للغة العربية للأفراد، ووجدت اللجنة أنها قابلة للتطبيق.

أسماء محكمي مقاييس البحث.

م	الاسم	الدرجة العلمية والتخصص	مكان العمل
١	أ.د. أيهاب عبدالعزيز البيللاوي	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٢	أ.د. عطية عطية محمد	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٣	أ.د. عادل سعد خضر	أستاذ علم نفس	كلية التربية - جامعة الزقازيق

مدير المركز
 أ.د. أيهاب البيللاوي

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
 كلية التربية - جامعة الزقازيق

العنوان: مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
 كلية التربية - جامعة الزقازيق
 التليفون: ٠٠٢٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

www1.zu.edu.eg/foecenter/
www.facebook.com/epelc.zgu/
iescz2012@yahoo.com

**فعالية برنامج تكامل حسي فى خفض بعض المشكلات السلوكية
الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**

د . سيد جارجي السيد
مدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الفيوم

ملخص:

استهدف البحث إلى التحقق من فعالية برنامج تكامل حسي في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة البحث من (١٢) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تراوح المدى العمري للعينة بين (٣،٥ - ٦،٦) سنة بمتوسط عمري (٥،٢) سنة وانحراف معياري (٠،٩١٣)، وتوزعت عينة البحث على مجموعتين؛ الأولى تجريبية تم تطبيق برنامج التكامل الحسي عليها وضمت (٦) أطفال، والأخرى ضابطة وضمت (٦) أطفال وقد قام الباحث بتصميم مقياس لتقييم المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت النتائج إلى فعالية برنامج التكامل الحسي في تخفيف المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في السلوكيات الحسية البصرية، كما أوضحت النتائج استمرار التحسن الذي أحرزه أطفال المجموعة التجريبية في كل من المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة. وقد نُوقِشت نتائج البحث وما تعكسه من دلالات في ضوء فروض البحث ومدى اتفاقها واختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: التكامل الحسي، اضطراب طيف التوحد، السلوكيات الحسية، العلاج الوظيفي.

مقدمة البحث:

لقد ازداد اهتمام الباحثين والأخصائيين خلال الآونة الأخيرة باضطراب طيف التوحد؛ مما أدى إلى تغيير العديد من الأفكار التي ترسخت عبر سنوات عديدة عن اضطراب طيف التوحد، من حيث الأسباب، وأساليب التشخيص، والسمات، وأساليب التدخل. وقد يرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى النسبة المتزايدة من اضطراب طيف التوحد بين الأطفال، وما يفرضه هذا الاضطراب من تحدياً كبيراً للأخصائيين والمعلمين في البحث عن أساليب تعليمية وعلاجية مناسبة للتغلب على أوجه القصور المختلفة المرتبطة بهذا الاضطراب. ويتطلب اضطراب طيف التوحد باعتباره من الاضطرابات النمائية العصبية ذات التأثير الشامل على كافة الجوانب النمائية: الاجتماعية، واللغوية، والانفعالية، والحركية، والحسية تضافر جهود جميع الأخصائيين والأسرة في فريق عمل متكامل لمواجهة هذه الاحتياجات.

وتعد المشكلات السلوكية الحسية كالسلوكيات النمطية المرتبطة بحركة الأطراف والجسم من الأعراض الأساسية التي تميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وترجع الكثير من هذه السلوكيات إلى الصعوبة الكبيرة التي يجدها الأطفال في تسجيل ومعالجة المثيرات الحسية التي تستقبلها المداخل الحسية المختلفة، وبالتالي التفسير الخاطئ لهذه المعلومات؛ ويترتب على ذلك زياد الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيث تزداد مشكلات التفاعل الاجتماعي والقدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين نتيجة عدم الرغبة في الاقتراب أو التلامس الجسدي معهم، كما تتأثر قدرة الطفل على التعلم والاستفادة من الخبرات التعليمية نتيجة عدم القدرة على ضبط المثيرات المختلفة في البيئة التعليمية؛ فعلى سبيل المثال قد يستجيب الطفل الذي لديه مشكلة حسية سمعية للأصوات التي ينزعج منها من خلال وضع يديه على أذنيه لتقليل درجة هذه الأصوات وعزل نفسه عن البيئة المحيطة.

وعلى الرغم من أهمية الأساليب التعليمية والعلاجية المتبعة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل التدخل السلوكي كما في تحليل السلوك التطبيقي في الحد من أوجه القصور لديهم؛ إلا إن المشكلات السلوكية الحسية تتطلب تدخلا

متخصصاً لمواجهة الاحتياجات الحسية لهؤلاء الأطفال، ويلعب التكامل الحسي Sensory Integration (SI) دوراً أساسياً في مواجهة هذه الاحتياجات حيث يتم التقييم الدقيق للمشكلات الحسية وإعداد برنامج علاجي حسي للتغلب على هذه المشكلات؛ بما يساهم في تحسين قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الاستفادة من الخبرات التعليمية التي تقدم لهم. ومن هذا المنطلق يسعى البحث الحالي إلى التحقق من برنامج للتكامل الحسي في الحد من المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

مشكلة البحث:

تنتشر المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بقصور المعالجة أو التنظيم الحسي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصورة كبيرة. وتؤثر هذه المشكلات في قدرتهم على التكيف مع المجتمع والاستفادة من الخبرات التعليمية، حيث وجد ارتباط دال بين الاستجابات الحسية وكل من السلوك التكيفي والمهارات الحياتية ومهارات رعاية الذات (Hilton, Graver, & La Vesser, 2007)، والتفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل (Foss-Feig, Heacock, Cascio, 2012; Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela, Fernandez-Andres, Tarraga-Minguez, 2015).

وتمثل السلوكيات الحسية السلوكيات كالسلوكيات النمطية تحدياً كبيراً لأسر ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يصعب تفسير السلوكيات الحسية التي يظهرها الأطفال كسلوك هز الجسم للأمام وللخلف، وبالتالي عدم القدرة على التعامل مع هذه السلوكيات وتلبية احتياجات الأطفال الحسية، وما يترتب على ذلك من العديد من المشكلات في التفاعل والتواصل مع الآخرين والقدرة على التعلم، ومن ثم فإن مواجهة الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برامج متخصصة للتكامل الحسي يساهم في توفير الدعم المناسب للآباء والمعلمين من أجل مساعدة أطفالهم على التغلب على جوانب القصور في المعالجة الحسية، وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي: ما هي فعالية برنامج للتكامل الحسي في التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟.

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فعالية إحدى هذه الأساليب، والذي تتضمن تصميم برنامج تكامل حسي للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبصفة خاصة السلوكيات الحسية المرتبطة بحواس اللمس والإبصار، والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة الحسية المتنوعة والمتدرجة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يسهم البحث الحالي في زيادة رصيد المعلومات عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محاولة لتحقيق فهم أفضل لخصائص واحتياجات هؤلاء الأطفال وخاصة احتياجاتهم الحسية وما يترتب عليها من مشكلات سلوكية تؤثر على قدرتهم على التفاعل أو الاستفادة من الخبرات التعليمية، كما تبرز أهمية البحث في التأكد من فعالية التكامل الحسي في التخفيف من المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء تعارض بعض نتائج الدراسات السابقة حول دور برامج التكامل الحسي.

الأهمية التطبيقية: يقدم البحث نموذج عملي لبرنامج تكامل حسي يتضمن العديد من الفنيات والأنشطة الحسية التي تستخدم للتغلب على المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يمكن للمعلمين والأسر الاستفادة من هذه الأنشطة؛ بما يساهم في تحسين قدرة هؤلاء الأطفال على الانتباه والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الأشخاص والبيئة المحيطة.

مصطلحات البحث:

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD: يُعرف الباحث اضطراب طيف التوحد في البحث الحالي على أنه: «اضطراب نمائي عصبي يظهر في صورة قصور واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى المحدودية الشديدة في النشاطات والاهتمامات، والسلوكيات التي تعكس قصوراً في المعالجة الحسية، وتظهر هذه الأعراض خلال سنوات الطفولة المبكرة».

المشكلات السلوكية الحسية Behavioral Sensory Problems : تُعرف المشكلات السلوكية الحسية في البحث الحالي: «بأنها السلوكيات المرتبطة بالحساسية الزائدة أو المنخفضة للمثيرات الحسية والنتيجة عن قصور المعالجة الحسية للمثيرات البصرية، واللمسية، وتلك المتصلة بالإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة. ويعد السلوك النمطي مثل هز الجسم للأمام وللخلف، وعدم تقبل بعض الملابس أو ملامسة الآخرين، وتميرير اليدين أمام العينين من أبرز هذه المشكلات السلوكية الحسية التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد».

برنامج التكامل الحسي Sensory Integration Program: ويعرف الباحث برنامج التكامل الحسي في البحث الحالي بأنه: «مجموعة من الإجراءات والأنشطة الحسية الوظيفية المتدرجة التي تم تصميمها في إطار استخدام العديد من الفنيات؛ مثل: التحصين المنهجي، وضبط المثير، والتعزيز التفاضلي، حيث تلعب هذه الإجراءات والأنشطة دوراً أساسياً في تحسين استقبال ومعالجة المثيرات الحسية بما يسهم في تفسير ودمج أفضل للمعلومات الحسية واستجابة أكثر ملائمة للمثيرات الحسية».

الإطار النظري

اضطراب طيف التوحد:

لقد شهدت السنوات الأخيرة تزايداً ملحوظاً في نسبة حدوث اضطراب طيف التوحد بين الأطفال. حيث يشير مركز التحكم في الأمراض Center of Disease Control (CDC, 2014) إلى أن انتشاره بنسبة ١ لكل ٦٨ طفل (١ لكل ٤٢ ذكر، و ١ لكل ١٨٩ أنثى). ويظهر اضطراب طيف التوحد بدرجات شديدة لدى الإناث، ويكون مصحوباً بإعاقة ذهنية شديدة (الشامي، ٢٠٠٤، ص ١٩)، وفي حدود إطلاع الباحث لا توجد دراسات مسحية دقيقة عن نسب انتشار التوحد في العالم العربي أو جمهورية مصر العربية.

وقد أسهم الدليل التشخيصي والإحصائي Diagnostic and Statistical Manual (DSM) الصادر عن الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين بإصدارته المختلفة دوراً كبيراً في توجيه تعريفات اضطراب طيف التوحد من خلال تحديد

المحكات التشخيصية لهذا الاضطراب، فعلى سبيل المثال حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع ثلاثة أبعاد مثلت الركيزة الأساسية في تعريف وتشخيص اضطراب طيف التوحد؛ حيث تمثل البعد الأول قصور قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التفاعل الاجتماعي، وتضمن البعد الثاني القصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، بينما تضمن البعد الثالث في محدودية النشاطات والاهتمامات، وقد حدد الدليل عمر الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل لحدوث اضطراب طيف التوحد.

بينما عرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-V) اضطراب طيف التوحد على أنه: "اضطراب يتسم بالقصور الواضح في التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع البيئة، بالإضافة إلى الأنماط السلوكية والاهتمامات أو الأنشطة المحدودة والمتكررة، وتظهر هذه الأعراض خلال مرحلة النمو المبكر".

وبذلك فقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس بعدين أساسيين في تشخيص اضطراب طيف التوحد وهما: قصور مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي، ومحدودية أو نمطية السلوكيات والاهتمامات. ووسعت المعايير الجديدة المدى العمري الذي تظهر فيه أعراض اضطراب طيف التوحد لتشمل الطفولة المبكرة، بدلاً من عمر الثلاث سنوات كما كان في الإصدار الرابع من الدليل. وبذلك فقد دمجت النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي بين بعدي التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي اللذين كانا بعدين مستقلين في الإصدارات السابقة من الدليل (American Psychiatric Association, 2013).

وعلى الرغم من إشارة الأدلة التشخيصية السابقة للدليل الخامس إلى بعض السلوكيات التي تعكس مشكلات حسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كالسلوك النمطي، إلا أن الدليل الخامس تضمن وللمرة الأولى الإشارة الصريحة إلى الحساسية المنخفضة أو الزائدة للمدخلات الحسية، أو الاهتمامات غير المعتادة ببعض المظاهر الحسية في البيئة المحيطة (على سبيل المثال اللامبالاة الواضحة للألم/ درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لبعض الأصوات واللماس، وشم الأشياء ولمسها بصورة زائدة، وكذلك الانبهار بالضوء والحركة) كمؤشر أو محك من المحكات الأساسية في تشخيص اضطراب طيف التوحد.

ويُعرف الباحث اضطراب طيف التوحد في البحث الحالي على أنه: ”اضطراب نمائي عصبي يظهر في صورة قصور واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى المحدودية الشديدة في النشاطات والاهتمامات، والسلوكيات التي تعكس قصوراً في المعالجة الحسية، وتظهر هذه الأعراض خلال سنوات الطفولة المبكرة“.

المشكلات السلوكية الحسية:

تشير المشكلات السلوكية الحسية إلى السلوكيات المرتبطة بقصور المعالجة الحسية للمعلومات التي تستقبلها القنوات أو الأنظمة الحسية المختلفة، حيث تمثل الأنظمة الحسية المختلفة الأساس في عملية التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة، ومن خلال استخدام المعلومات الحسية نستطيع اتخاذ القرارات عن كيفية الاستجابة للعالم المحيط (Luce, 2003). وتنتشر المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بقصور المعالجة أو التنظيم الحسي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بنسب مرتفعة حيث أوضحت (Aquila, Yack & Sutton, 2005) انتشار المشكلات السلوكية الحسية بنسبة تقترب من ٤٢-٨٨٪ بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما يشير (Walting & Hauer, 2015) إلى انتشار المشكلات السلوكية الحسية بنسبة (٨٠٪) بين هؤلاء الأطفال. وفي دراسة أكثر تفصيلاً وجد (Greenspan & Wide, 1997) أن (٣٩٪) من (٢٠٠) طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين أجري عليهم دراسة عن المشكلات السلوكية الحسية يعانون من حساسية منخفضة، و(١٩٪) يعانون حساسية زائدة، و(٣٦٪) كانت لديهم حساسية متنوعة (مرتفعة في بعض الحواس ومنخفضة في أخرى)، بينما أظهر جميع أفراد العينة مشكلات في المعالجة السمعية.

ويشير (Rinz, 2002) إلى أن أداء الوظائف الحسية يرتبط بوجود مستقبلات أو خلايا متخصصة في جميع أنحاء الجسم، وتمثل هذه المستقبلات نقطة الانطلاق لإيصال رسائل القنوات الحسية إلى الجهاز العصبي المركزي، حيث تتم المعالجة والدمج والاستجابة للمثيرات الحسية المختلفة، وتكمن المشكلة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذه العمليات الثلاث. ويوضح الجدول (١) الأنظمة الحسية السبعة ومواضع الاستقبال الحسي والوظيفة المنوطة بكل نظام.

جدول (١)

الأنظمة الحسية ومواقع الاستقبال الحسي والوظيفة المنوطة بكل نظام

م	النظام الحسي	موضع الاستقبال الحسي	الوظيفة
١	النظام اللمسي Tactile System	خلايا الجلد الموزعة في جميع أجزاء الجسم، ومن أكثر المناطق كثافة بهذه الخلايا الفم واليدين والأعضاء التناسلية.	تمدنا بالمعلومات عن البيئة وخصائص الأشياء (الملمس والضغط والليونة والحدة والحرارة والبرودة والألم).
٢	الإحساس بوضع الجسم في الفراغ Vestibular system	الجهاز الدهليزي ويوجد في الأذن الداخلية ويتم استثارته من خلال الحركة والمدخلات الحسية الأخرى وخاصة البصرية.	تمدنا بالمعلومات عن وضع الجسم في الفراغ وما إذا كنا نتحرك / أو تتحرك الأشياء من حولنا. ويمدنا هذا النظام الحسي بالمعلومات عن السرعة والاتجاه والحركة.
٣	الإحساس العميق بالحركة Proprioception	العضلات والمفاصل وتنشط من خلال تقلصات العضلات والحركة	ويمدنا بالمعلومات عن وضع جزء محدد من الجسم وكيف يتحرك.
٤	النظام البصري Visual (الرؤية)	شبيكية العين وتحفز من خلال الضوء	يمدنا بالمعلومات عن الأشياء والأشخاص والعلاقات المكانية، وتساعدنا في معرفة العوائق بينما نتحرك خلال الوقت والمكان
٥	النظام السمعي Auditory	الأذن الداخلية وتحفز حاسة السمع من خلال الهواء والموجات الصوتية	يمدنا بالمعلومات عن الأصوات في البيئة (المرتفعة والهامسة والقريبة والبعيدة).
٦	نظام التذوق Gustatory	مستقبلات كيميائية في اللسان وتتشابك مع حاسة الشم.	تمدنا بالمعلومات عن الأنواع المختلفة من المذاقات (الحلو، والمر، واللاذع.....)
٧	النظام الشمي Olfactory	مستقبلات كيميائية في التجويف الأنفي وترتبط بحاسة التذوق.	يمدنا بالمعلومات عن الأنواع المختلفة من الروائح مثل الروائح الكريهة، أو المريحة، أو الحمضية أو الحريفة.

(Myles, Cook, Miller, Rinner, & Robbins, 2000)

وتشير تمبل جراندين Grandien التي عانت من اضطراب التوحد إلى تجربتها الخاصة عن المشكلات السلوكية الحسية قائلا : أن المثيرات الحسية السمعية والبصرية التي يتعرض لها الطفل العادي بشكل طبيعي روتيني في حياته اليومية قد تسبب ضيقاً وإزعاجاً وتوتراً عصبياً أو احباطاً وخوفاً عند أطفال اضطراب التوحد ، وتختلف درجة حساسية الأطفال لتلك المثيرات من البسيط إلى الشديد ، فقد نشاهد أحد أطفال اضطراب التوحد يضع يديه على أذنيه بشكل متكرر مما يدل على أن هذا الطفل يعاني من حساسية لسماع الأصوات، بينما طفل آخر يضع أصابعه أمام عينيه وينظر إلى إمامه من بين تلك الأصابع أو يحرك أصابعه أمام عينيه مما يوحي بأن هذا الطفل يعاني حساسية بصرية ، وكثيراً ما يفاجئ الطفل الذي يعاني من حساسية شديدة من حوله بثورة غضب عارمة نتيجة مثيرات بصرية أو سمعية فوق ما تتحمل طاقته الحسية Sensory overload ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تغييرات جذرية في جو الفصل الدراسي لتجنب حدوث تلك المثيرات عالية الدرجة، وما يترتب عليها من سلوكيات غير مرغوبة والتي قد تعرقل عملية التعلم، وجدير بالذكر أنه توجد فروق فردية بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الاستجابة للمثيرات الحسية؛ فعلى سبيل المثال قد يؤدي مثير صوتي أو بصري لحالة من التوتر والألم لأحد الأطفال ذوي اضطراب التوحد بينما نجد طفل آخر لا يتأثر بنفس المثير (في فراج، ٢٠٠١، ص ١٩ Aquilla, et al., 2005).

وتشير المشكلات للسلوكية الحسية اللمسية إلى قصور المعالجة الحسية اللمسية التي قد يظهرها الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتي تتمثل في الحساسية المنخفضة للاستثارة اللمسية فقد يتحمل مستويات عالية من الألم حتى لو تسببت في تلف الأنسجة (الطبقة السطحية للجلد) بدون رد فعل؛ وقد يعرض طفل نفسه إلى الدرجة التي يجرح بها الجلد أو يسبب ندبة في النسيج. وقد تؤدي طفلة نفسها كأن تضرب رأسها بقبضة يدها بقوة كافية لإحداث كدمات أو إصابة العين أو تضرب رأسها في الحائط أو الأرض، وبسبب ارتفاع معدل حدوث هذه السلوكيات فإنه يمكن افتراض أن الألم لا يمكن أن يكون منفراً أو عقاباً مثل أولئك الأطفال، كما يمكن ملاحظة الحساسية الزائدة للاستثارة اللمسية لدى أطفال آخرين لا يحبون أن يلمسهم أحد وينفرون من اللمس حتى وإن كان خفيفاً مثل الربت

على الكتف أو المصافحة بينما يتقبلون الضغط القوي على الجسم ويسعون إليه (Aquila, et al., 2005)، ومن المؤشرات الدالة على القصور في المعالجة اللمسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد رفض ملامسة الآخرين له، وتجنب تقبيل الآخرين، والحساسية المفرطة لامتساخ اليدين، وتفضيل بعض الملابس مثل الملابس الخشنة، والنفور من بعض الملابس وخاصة الملابس اللزجة، وتجنب الألعاب التي يحدث فيها لمس كاللعب بالكرة (الشامي، ٢٠٠٤، ص ٣١٠).

وفي المعالجة الحسية للإحساس العميق بالحركة تقوم المستقبلات الخاصة بالإحساس بالحركة والسكون والموجودة في العضلات والمفاصل والأربطة بإمدادنا بالمعلومات الخاصة بوضع الجسم، كما تساعدنا على القيام بالحركات البدنية المناسبة، والحكم على وضع البدن وأوضاع أجزائه المختلفة، وإذا تعطلت هذه الإحساسات اضطربت حركة الإنسان وعجز عن المشي (Larkey, 2007)، وقد يسعى الأطفال الذين يعانون من قصور في هذه الحاسة إلى الحصول على ضغط على أجسامهم عند معانقة الآخرين، وهناك بعض الأطفال يقومون بالزحف تحت فراش السرير أو الوسادة، أو التمسح بأركان الغرفة حتى يشعروا بالضغط القوي على أجسامهم وعادة ما يشعر هؤلاء الأطفال بالاسترخاء عند ذلك أجسامهم، وقد كتبت (Grandin 1995) التي عانت من اضطراب طيف التوحد عن "صندوق الضغط أو الحزن Squeeze Box الذي صممته ليعطيها ضغط عميق على الجسم بما يساعد على تهدئتها عندما تحبط أو تشعر بالحزن (Scott, et al, 2000, p. 28).

ويطلق على المعالجة الحسية لوضع الجسم في الفراغ المعالجة الدهليزية نسبة إلى الجهاز الدهليزي في الأذن الداخلية، وهو الجهاز المسئول عن الإحساس بالحركة وتوازن الجسم أو وضع الجسم في الفراغ، من خلال حركة السائل الموجود في القنوات الهلالية (الدهليزية) (Aquila, et al., 2005)، فإذا غيرت الرأس من سرعة أو حركتها، تحرك السائل وضغط على الخلايا الشعرية الموجودة في القنوات، فتنبعث منها نبضات عصبية تصل إلى المخ وتؤدي إلى الإحساس بحركة الرأس، ووضع الجسم في الفراغ (محمود، وعبد الحميد، والصبوة، ١٩٨٩، ص ١٦٤). ومن المؤشرات السلوكية لقصور الجهاز الدهليزي خوف الطفل من بعض الأنشطة الحركية

كالأرجوحة، وعدم الرغبة في رفع قدميه عن الأرض (يبدو وكأن قدميه ملتصقتان بالأرض)، وعدم التمتع بالرشاقة الكافية عند القفز، ومشكلات التخطيط الحركي، والاستمتاع بهز الجسم ولف الأشياء، أو الرفرفة وتحريك الرأس بشكل مستمر، والدوران حول الأشياء أو حول نفسه (Larkey, 2007)، ويمكن تفسير السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، الذي يشير إلى حركات الجسم المتكررة للأطفال في ضوء القصور في المعالجة الحسية المرتبطة بوضع الجسم في الفراغ.

وتُعرف المشكلات السلوكية الحسية في البحث الحالي بأنها: «السلوكيات المرتبطة بالحساسية الزائدة أو المنخفضة للمثيرات الحسية والنتيجة عن قصور المعالجة الحسية للمثيرات البصرية، واللمسية، وتلك المتصلة بالإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة. ويعد السلوك النمطي مثل هز الجسم للأمام وللخلف، وعدم تقبل بعض الملابس أو ملامسة الآخرين، وتميرير اليدين أمام العينين من أبرز هذه المشكلات السلوكية الحسية التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد».

التكامل الحسي:

تشير Stalling-Sahler (1998) إلى التكامل الحسي باعتباره عملية عصبية تسمح باستقبال وتنظيم ومعالجة المثيرات الحسية بغرض الاستجابة المناسبة للمثيرات البيئية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي تعريف مشابه يعرف Little (1990) التكامل الحسي على أنه عملية استقبال ومعالجة وإرسال المعلومات المرتبطة بالحالة الحالية للبيئة الداخلية والخارجية للجسم. وتعرف موسى (٢٠١٣) التكامل الحسي باعتباره عملية تتضمن تنظيم المدخلات (المثيرات) الداخلة للمخ من أجل تحليلها وإعطاء معنى للأشياء، حيث يعمل التكامل الحسي على تنظيم حواس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد لتصله المعلومة وتحلل بطريقة صحيحة عن طريق المخ، ومن جهة أخرى يربط بين الحواس المختلفة لتقوم بعملها كنظام متكامل.

بينما يشير برنامج التكامل الحسي إلى مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي يتم تصميمها لمواجهة الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يتم تقديم أنشطة لتحسن مستوى المعالجة الحسية ومهارات التخطيط الحركي

كالتنظيم والتتابع والتوقيت وحل المشكلات (Watling, & Hauer, 2015). ويعرف (Yack, Sutton, & Aquilla, 2004) التكامل الحسي باعتباره مجموعة من الأنشطة الحسية والحركية التي تساعد الفرد في استيعاب ومعالجة حسية أفضل للمعلومات. ويعد الإحساس والمعالجة الحسية متطلبات سابقة ضرورية لنمو الإدراك السوي والاستجابات السلوكية التكيفية، وقد يترتب على الخلل الوظيفي في التكامل الحسي درجات مختلفة من المشكلات المؤثرة على النمو، ومعالجة المعلومات، والسلوك التكيفي (Ayres, 1979; Kay, 2001).

ويعرف الباحث برنامج التكامل الحسي في البحث الحالي بأنه: ”مجموعة من الإجراءات والأنشطة الحسية الوظيفية المتدرجة التي تم تصميمها في إطار استخدام العديد من الفنيات مثل التحصين المنهجي وضبط المثير والتعزيز التفاضلي، حيث تلعب هذه الإجراءات والأنشطة دوراً أساسياً في تحسين استقبال ومعالجة المثيرات الحسية بما يساهم في تفسير ودمج أفضل للمعلومات الحسية واستجابة أكثر ملائمة للمثيرات الحسية“.

مستويات المعالجة الحسية:

تلعب المعالجة الحسية الناجحة دوراً أساسياً في عملية التعلم والاستجابات التكيفية التي تصدر عن الفرد، فلا يكفي أن تعمل وسائل الانتباه لدينا بطريقة ملائمة، بل ينبغي أن تتلقى أعضاء الحس معلومات دقيقة توصلها إلى المخ الذي يقوم بدوره في معالجتها. وتحدث المعالجة الحسية في ثلاثة مستويات رئيسية كالتالي:

المستوى الأول: التسجيل. ويتضمن هذا المستوى تسجيل المثيرات الحسية من خلال القنوات أو الأعضاء الحسية المناسبة، فعندما نوجه انتباهنا إلى صورة معينة على سبيل المثال، يتم تسجيل شكل الصورة في الدماغ. ولا يُظهر معظم الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات في هذا المستوى، حيث يظهرون نتائج طبيعية في اختبارات وفحوصات السمع (٩٠٪) والنظر (٩٧-٩٩٪). بمعنى آخر إذا عرضنا صورة على شخص لديه اضطراب طيف التوحد، وعلى افتراض أنه وجه انتباهه إلى مكونات الصورة، فإن عينيه تسجلان الصورة وترسلانها إلى المخ (الشامي، ٢٠٠٤، ص ٣٠٣).

المستوى الثاني: التفسير. يتضمن هذا المستوى تفسير المعلومات الحسية التي استقبلتها الحواس وأرسلتها إلى الدماغ، وتطبيقاً على المثال السابق فإن الدماغ يفسر محتويات الصورة. وتظهر الصعوبات الأكبر لدى الكثير من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذا المستوى، حيث يفسر الدماغ الرسالة الحسية في بعض الأحيان باعتبارها قوية للغاية مثل سماع صوت مثير بدرجة صوت أعلى كثيراً من الصوت الذي يسمعه الشخص العادي، بينما قد تفسر الرسالة الحسية في مواقف أخرى أو لدى أشخاص آخرين باعتبارها ضعيفة للغاية، مثل سماع صوت بدرجة أضعف كثيراً من الصوت الحقيقي والذي يسمعه الشخص العادي؛ وبذلك يكون لديهم تفسير مبالغ فيه لمثيرات معينة، وتفسير ضعيف لمثيرات أخرى، حتى وإن كانت آتية من نفس الحاسة، وتظهر هذه الصعوبات بدرجة أكبر في مرحلة الرضاعة والطفولة ثم تخف درجة شدتها مع علية النمو (Baranek, Foster, & Berkson, 1997)، كما ترتبط هذه الصعوبات بدرجة كبيرة بالإعاقة الذهنية، وكلما زادت درجة الإعاقة الذهنية كلما زادت الصعوبات في تفسير المعلومات الحسية، وبذلك تنخفض هذه الصعوبات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبة ممن يظهرون أداءً وظيفياً مرتفعاً أو ممن لديه تطور إدراكي متقدم (الشامي، ٢٠٠٤، ص ٣٠٤).

المستوى الثالث: الدمج والتحليل. ويتضمن هذا المستوى دمج المعلومات التي تم معالجتها لإكسابها دلالة ومعنى أشمل وأكبر، والمقصود بذلك أن جميع المعلومات سواء جاءت من حاسة واحدة أو أكثر (بصرية ولمسية، أو سمعية وبصرية على سبيل المثال) تتم معالجتها وإحداث التكامل بينها لنحصل على صورة كاملة عن الشيء الذي نريد تعلمه، وتطبيقاً على المثال السابق فقد نرى الصورة، ونسمع وصفاً للصورة، وقد نلمسها كذلك، وعلى الدماغ أن يدمج المعلومات الآتية من الحواس المختلفة لتكوين معنى كامل للصورة، وفي حالة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فقد يتمكن هؤلاء الأطفال من تسجيل الصورة وإرسالها إلى الدماغ، وقد يقوم الدماغ بتفسير مكونات الصورة واللوانها؛ إلا أن الصعوبات تظهر في دمج المعلومات وتحليل مكونات الصورة لتكوين معنى متكامل لها (الشامي، ٢٠٠٤، ص ٣١٢).

وقد اقترحت (Dunn 1997) نموذج متعدد الأبعاد Multi-dimensional model للاستجابات الحسية يقوم على التفاعل بين الحالة العصبية Neurological state وأنماط الاستجابة السلوكية Behavioral response patterns؛ وقد قامت ببناء هذا النموذج على مفهوم العتبة العصبية Neurological threshold، حيث يشير مفهوم العتبة العصبية إلى درجة أو شدة المثير الذي يحفز الجهاز العصبي على الاستجابة، ويتحدد نمو العتبة العصبية من خلال عمليتي التعود Habituation والتوعية الحسية Sensitization، حيث تشير عملية التعود إلى العملية التي يتعرف من خلالها الجهاز العصبي على المثير باعتباره مثيراً مألوفاً، بينما تتضمن عملية التوعية الحسية تعرف الجهاز العصبي على المثيرات الحسية الضارة المحتملة؛ بما يسهم في استجابة أكثر فعالية. وتلعب الموازنة بين التعود والتوعية دوراً أساسياً في ظهور الاستجابات التكيفية.

وبالإضافة إلى ذلك فقد وصفت (Dunn 1999) العتبة العصبية على متصل ممتد بين الدرجة المرتفعة إلى الدرجة المنخفضة؛ وفي حين تتطلب العتبة العصبية المرتفعة قدراً أكبر من الاستثارة الحسية، نجد أن العتبة العصبية المنخفضة تتسبب في استجابة الجهاز العصبي بشكل متكرر للمثير، حتى وإن كان على أقل درجة من درجات الاستثارة. ويتفاعل مستوى العتبة العصبية بصورة كبيرة مع الاستجابات السلوكية، حيث يمكن تفسير سلوكيات مثل ضعف التسجيل الحسي والبحث عن الإشباع الحسي في ضوء مستوى العتبة العصبية المرتفع، بينما تُفسر سلوكيات؛ مثل: الحساسية الزائدة أو التجنب الحسي على خلفية المستوى المنخفض للعتبة العصبية.

وبذلك فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مستوى العتبة الحسية المرتفعة (الحساسية المنخفضة للمثيرات الحسية) يستجيبون وكأنهم لا يستمعون إلى العديد من الأصوات البيئية مثل صوت الوالدين، كما أنهم قد لا يستجيبون للاستثارة اللمسية على سبيل المثال حيث لا يشعرون بالإحساسات المؤلمة (فمثلاً قد لا يصرخون أو يظهرون الحزن عندما يجرحون). بينما يستجيب الأطفال في العتبة الحسية المنخفضة (الحساسية الزائدة للمثيرات الحسية) بمستوى استجابة أعلى من مستوى الاستجابة العادي للاستثارة الحسية؛ فقد يغطي هؤلاء الأطفال

أذاتهم ويصرخون عند تشغيل مكيف الهواء، أو يظهرون حزنًا شديد عند حدوث اصطدام أو خدش شيء بسيط، وكلا من الحساسية الزائدة أو المنخفضة للمثيرات يمكن ملاحظتها لدى نفس الفرد لمثيرات وأشياء مختلفة وفي مواقف مختلفة (Scott, Clark & Bradley, 2000 : 27).

دراسات سابقة:

المحور الأول : التكامل الحسي

سعى كل من (Polatajko, Law, Miller, Schaffer, & Macnab, 1991) إلى التحقق من أثر استخدام برنامج التكامل الحسي على التحصيل الأكاديمي، والأداء الحركي، وتقدير الذات لدى عينة تكونت من ٦٧ من الأطفال ذوي الإعاقات النمائية والتعليمية، تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات و٨ سنوات وثلاثة أشهر، حيث تم تقسيم عين الدراسة إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى استخدمت برنامج التكامل الحسي، والمجموعة الثانية استخدمت برنامج إدراكي حركي، والمجموعة الثالثة مثلت المجموعة الضابطة. وقد استخدم الباحثون بطارية وودكوك جونسون النفس-تعليمية Woodcock Johnson Psycho-educational Battery اختبار روينينكس-أوزيريتسكي للكفاءة الحركية Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency، ومقياس تقدير الذات السلوكي والأكاديمي The Behavioral Academic Self-Esteem Rating Scale، وقائمة الشخصية للأطفال the Personality Inventory for children، وقد استمر البرنامج لمدة ستة أشهر بواقع ساعة واحدة أسبوعياً. وقد أظهرت النتائج تحسن المهارات الأكاديمية والمهارات الحركية، بالإضافة إلى تقدير الذات لدى الأطفال في كلا المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولم توجد فروق بين المجموعة التي خضعت لبرنامج التكامل الحسي والمجموعة التي خضعت للتدريب الإدراكي الحركي. وأشارت نتائج القياس التتبعي إلى استمرار التحسن بعد ثلاثة أشهر من القياس البعدي.

وقد هدفت دراسة Luce (2003) إلى تقييم فعالية العلاج الحسي حركي على مظاهر السلوك النمطي في مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أجريت الدراسة في برنامجين خاصين للتعليم قبل المدرسي

للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تألفت كل منهما من ١٢ طفل وتراوحت أعمارهم بين سنتين وثمانية أشهر إلى خمس سنوات. حيث تلقت المجموعة الأولى جلسات التكامل الحسي، بينما شاركت المجموعة الأخرى في نشاط منظم وغير علاجي. وقد أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للتكامل الحسي في تحسين المعالجة المرتبطة بوضع الجسم في الفراغ وانعكاس ذلك على انخفاض السلوكيات النمطية لدى الأطفال.

وقد قام Ludwig (2006) بتقييم التدخل باستخدام التكامل الحسي الذي يتم تقديمه بالمدرسة المتوسطة والمدرسة العليا من قبل معلمي التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٣ (٤٩ معلمة و ١٤ معلم)، من معلمي التربية الخاصة في ولاية مينيسوتا، وقد تم تحليل بيانات الدراسة المسحية المتمثلة في التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، لتحديد التدخل الأكثر فعالية للتكامل الحسي، وكم الوقت الذي تستغرقه جلسات التكامل الحسي، وقد أشارت النتائج إلى أن التنوع في برامج التدخل الحسي في المدرسة المتوسطة والمدرسة العليا، وتأثيره الإيجابي في مواجهة الاحتياجات الحسية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والحد من السلوكيات المضطربة لديهم.

وأجرى Faziloglu & Baron (2008) بدراسة هدفت للتحقق من فعالية التكامل الحسي على عينة تكونت من ٣٠ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٧-١١ سنة، تم توزيعهما على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث استخدم الباحثان قائمة من إعدادهما لتقييم المشكلات السلوكية الحسية، وقد تضمن البرنامج العديد من أنشطة التكامل الحسي المرتبطة بالإحساس العميق للحركة مثل تفريش الجسم، والضغط على المفاصل. يتبعه تنفيذ مجموعة من الأنشطة التي تم تصميمها لكل طفل لتقابل احتياجاته الحسية وبحيث تكون جزء من نشاطه اليومي، وقد أشارت النتائج إلى تحسن المشكلات السلوكية الحسية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بينما أشارت نتائج الدراسة التي أجراها (Van Rie, & Heflin 2009) عن طبيعة العلاقة بين التكامل الحسي ومعدل الاستجابات الصحيحة إلى دور التكامل الحسي في تحسين مستوى الانتباه والاستجابات الصحيحة لدى ٢ من ٤ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين شاركوا في الدراسة والذين تراوحت أعمارهم بين ٦-٧ سنوات. مما يشير إلى أن هذا التدخل قد يكون مفيداً لبعض الأطفال بينما قد لا يكون كذلك للبعض الآخر.

وفي دراسة أخرى سعت (Devlin, Leader & Healy 2009) إلى التحقق من التأثير المحتمل لكل من التكامل الحسي والتدخلات السلوكية على معدلات السلوك إيذاء الذات لطفل لديه اضطراب طيف التوحد ويبلغ من العمر ٩ سنوات. وقد تم إجراء تحليل وظيفي لتحديد المتغيرات التي تسهم في استمرار سلوك إيذاء الذات. وأظهر هذا التحليل أن استمرار سلوك إيذاء الذات يرجع إلى التعزيز السلبي كنتيجة للهروب أو تجنب مواقف الطلب. وتمت مقارنة برنامج التكامل الحسي والتدخل السلوكي ضمن تصميم العلاجات المتبادلة Alternating Treatments. وقد أوضحت النتائج أن التدخل السلوكي كان أكثر فعالية في الحد من سلوك إيذاء الذات من التكامل الحسي. وبعد إقرار التدخل السلوكي للطفل باعتباره التدخل الأمثل لوحظ مزيد من الانخفاض في وتيرة سلوك إيذاء الذات.

وهدفت دراسة (Kopacz 2010) للتحقق من فعالية برنامج للتكامل الحسي في الحد من السلوك النمطي اللفظي (اللزيمات الصوتية) لدى ذكر لديه اضطراب طيف التوحد عمره ٢١ سنة، ولديه مستوى الجيد من مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، إلا أنه يظهر سلوك نمطي لفظي يؤثر على استفادته من الأنشطة التعليمية والمشاركة الاجتماعية مع الآخرين، وقد تم إجراء الجلسات علاجية في غرفة مجهزة ومزودة بكاميرا فيديو، ومرآة تسمح بالرؤية من اتجاه واحد (للسماح بملاحظة السلوك)، وقد قام الباحث بتسجيل الخطأ القاعدي لحدوث السلوك (الزمن وعدد مرات ظهور السلوك) خلال الأوقات المختلفة من اليوم، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة قبل وبعد البرنامج في السلوك النمطي اللفظي في كل من الجلسات الصباحية والجلسات المسائية، حيث كان متوسط حدوث السلوك النمطي اللفظي في القياس القبلي في الجلسات الصباحية (٨,٤٠٪) وفي

الجلسات المسائية (٤٠٪)، في حين كان متوسط حدوثه في القياس البعدي (٤٠،٢٪) في الجلسات الصباحية، و(٣٩،٧٪) في الجلسات المسائية.

وقامت Klyczek (2009) بتقييم برنامج للتكامل الحسي على مجموعة تألفت من ٩ أطفال من ذوي متلازمة اسبرجر (AS) Syndrome، واضطراب الطفولة الشامل غير المحدد Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified (PDD-NOS) تراوحت أعمارهم بين ٥-٩ سنوات. وقد استخدمت الباحثة مقياس البروفيل الحسي The Sensory Profile (Dunn, 1999) لتقييم الاحتياجات الحسية لدى عينة الدراسة. وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة حيث استمر برنامج التكامل الحسي لمدة ١٠ أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، وقد تراوح عدد الجلسات التي حصل عليها الأطفال بين ١٧-٢٠ جلسة تدريبية. وقد أظهرت نتائج القياس البعدي تحسناً ذا دلالة في المعالجة الحسية للمثيرات الحسية بالإضافة إلى تحسن مهارات التوازن مقارنة بالقياس القبلي.

واتساقاً مع هذه النتائج فقد أشارت Devlin, Healy, Leader, & Hughes (2011) في دراسة قامت بها لمقارنة التدخل الحسي والتدخل السلوكي القائم على فنيات التعزيز التمييزي والإطفاء وجداول التعزيز في تحسين السلوكيات المضطربة بما فيها سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من ٤ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد كانت أعمارهم على التوالي ٦،٧ سنوات، و١١ سنة، و١٠،١ سنة، و٩،١١ سنة. وقد أجرى الباحثون تقييماً وظيفياً لسلوكيات كل طفل لمعرفة المتغيرات المرتبطة بممارسة السلوكيات المضطربة، وقد قام أخصائي علاج وظيفي بتقييم الاحتياجات الحسية لدى الأطفال. وقد أظهرت النتائج أن الأثر الأكبر في تحسين السلوكيات المضطربة كان للتدخل السلوكي.

وقد قام Lang, et al. (2012) بتحليل نتائج ٢٥ دراسة تناولت التحقق من فعالية برامج التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أشارت النتائج إلى تأكيد ثلاث دراسات على فعالية أساليب التدخل الحسي في تحسين وظائف ومهارات الأطفال والتخفيف من المشكلات السلوكية الحسية، بينما اختلف

الأثر الذي أحدثته التدخل الحسي بين تحسين بعض المهارات وعدم تحسن البعض الآخر في ٨ دراسات، بينما أوضحت ١٤ دراسة عدم وجود أثر دال للتدخل الحسي على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد قامت موسى (٢٠١٣) بتصميم برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لعينة تكونت من ١٠ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (تراوحت أعمارهم بين ٤-٦ سنوات) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما من ٥ أطفال، وقد استخدمت الباحثة مقياس الأمن الحسي للأطفال (إعداد الباحثة)، وتضمن البرنامج التدريبي أربعة محاور تدريبية وهي الوعي بأجزاء الجسم، والوعي المكاني، والتحكم والانضباط، ومهارات التغذية الحسية، حيث استمر البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بواقع أربع جلسات في الأسبوع (زمن الجلسة التدريبية ٣٠ دقيقة). وقد أشارت النتائج إلى فعالية برنامج التكامل الحسي في تنمية مهارات الأمن الجسدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وقد أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالتربية الحسية المبكرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وأجرى (Schaaf, et al. (2014) دراسة لتقييم دور التدخل الحسي في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى عينة تكونت من ٣٢ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد تم توزيعهما على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية (١٧ طفل؛ ١٤ ذكور و ٣ بنات) والمجموعة الضابطة (١٥ طفل؛ ١٢ من الذكور و ٣ بنات)، وتراوحت أعمار العينة بين ٤-٨ سنوات. وقد تم تقييم المشكلات السلوكية الحسية من خلال استخدام مقياس البروفيل الحسي (Dunn, 1999)، كما سُجلت الجلسات العلاجية للبرنامج، وتم اعتماد الثبات الداخلي للقائمين على التقييم Inter-Rater Reliability بنسبة اتفاق ٨٠٪ على الأقل كمحك لإقرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى تحسن المجموعة التجريبية بعد ٣٠ جلسة علاجية في الانتباه ومهارات رعاية الذات والمهارات الاجتماعية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة، وقد أكدت هذه النتائج تقارير الآباء عن مستوى أطفالهم في المهارات السابقة.

وهدفت (Preis, & McKenna 2014) إلى التحقق من أثر استخدام برنامج للتكامل الحسي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبصفة خاصة مهارات التواصل التلقائية، ومستوى التراكيب والقواعد اللغوية، والمشاركة اللفظية، وقد استخدم الباحثان نموذج المجموعة الواحدة لتقييم مستوى أداء الأطفال قبل وأثناء وبعد البرنامج، حيث تكونت عينة الدراسة من ٤ ذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين ٣,٥ - ١٠ سنوات، وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لبرنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات التواصل والاستجابات اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبصفة خاصة التلقائية في التعبير اللفظي.

وقد سعى (Iwanaga, et al, 2014) لتقييم فعالية التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي High Functioning Autism Spectrum Disorder (HFASD) حيث تكونت عينة الدراسة ٢٠ طفل (نسبة الذكاء أعلى من ٧٠) تراوحت أعمارهم بين ٤ سنوات-٥,٥ سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية التي تلقت العلاج الحسي وتكونت من ٨ ذكور، والمجموعة الضابطة وتكونت من ١٢ طفل (١٠ ذكور وبنيتين) حيث تلقت علاج جماعي تضمن التدريب على المهارات الاجتماعية، والتواصل واللعب لمدة ٨-١٠ شهور. وقد أظهرت النتائج أن برنامج التكامل الحسي كان أكثر فعالية من برنامج العلاج الجماعي في تنمية مهارات التأزر الحركي، والذكاء غير اللفظي، والقدرات المرتبطة بالإدراك والأداء الحس حركي، بينما كان تأثيره محدوداً على القدرات اللفظية.

أجرت (Abdel Karim & Mohammed 2015) دراسة لتقييم فعالية برنامج للتكامل الحسي على المهارات الحركية لدى عينة تكونت من (٢٤) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، (٢١ ولد و١٣ بنت) تراوحت أعمارهم بين (٤٠-٦٥) شهراً وقد استخدم الباحثان مقياس نمو المهارات الحركية Peabody Developmental Motor Scale (PDMS-2) لتقييم المهارات الحركية الكبرى والدقيقة لدى الأطفال؛ حيث تم تقييم الأطفال في خمس مقاييس فرعية وهي القبض، والتأزر البصري الحركي، ومعالجة الأشياء، وأداء المهارات من

وضع الثبات وأداء المهارات من وضع الحركة، وقد تضمن البرنامج أنشطة للتكامل الحسي استمرت لمدة ثلاثة شهور بواقع ثلاث جلسات يومية، وأوضحت النتائج تحسن المهارات الحركية وخاصة المهارات الحركية الكبرى لدى أفراد العينة نتيجة الأنشطة الحسية المتضمنة في البرنامج.

المحور الثاني: المشكلات السلوكية الحسية

هدفت دراسة البرديني (٢٠٠٦) إلى تحديد طبيعة العلاقة بين التكامل الحسي وكل من المهارات اللغوية والسلوك التكيفي وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين ٦-١٢ سنة. وقد استخدم الباحث مقياس السلوك التوافقي، ومقياس تقييم الأعراض السلوكية المصاحبة للتوحد، ومقياس اضطراب التكامل الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب التكامل الحسي وتطور مهارات اللغة والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب التكامل الحسي وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد.

أجرت محمد (٢٠١١) دراسة استهدفت التعرف على شدة الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتحقق من طبيعة العلاقة بين السلوكيات الحسية والتفاعل الاجتماعي، ومدى وجود فروق في مستوى الاستجابات الحسية تبعاً لمتغير العمر. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) أباً وأماً لعدد (٨٠) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تراوحت أعمار الأطفال بين (٤-٩) سنوات، وقد استخدمت الباحثة مقياس البروفيل الحسي (Dunn, 1999)، مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد الباحثة). وقد أوضحت النتائج وجود اضطراب ذا دلالة في المعالجة الحسية التذوقية، مع وجود اضطراب محتمل في المعالجة اللمسية والمعالجة الحسية لوضع الجسم في الفراغ والتحمل، ووضع الجسم وحركته، بينما لم يكن هناك اضطراب في المعالجات الحسية السمعية والبصرية والشمية. كما أظهرت النتائج اختلاف التأثير النسبي للمعالجة الحسية على المجال الاجتماعي بنسب تراوحت بين (٨,٨٪) للمعالجة الحسية الشمية

والمعالجة الحسية لوضع الجسم في الفراغ إلى ٢٠٪ نسبة تأثير للمعالجة اللمسية. بالإضافة إلى تأثير الخصائص الحسية على مجال التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بنسب تراوحت بين (٦,٣٪) نسبة تأثير للمعالجة الحسية الشمية إلى ٣١,٣٪ نسبة تأثير المعالجة الحسية السمعية. أما فيما يتعلق بتأثير الخصائص الحسية على المجال السلوكي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فقد تراوحت النسب بين ١٢,٥٪ للمعالجة الحسية الشمية إلى ٣٧,٥٪ نسبة تأثير المعالجة الحسية التذوقية. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخصائص الحسية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فكلما زاد انخفضت المشكلات السلوكية الحسية كلما زاد مستوى التفاعل الاجتماعي. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعالجة اللمسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير العمر الزمني لصالح ذوي المرحلة العمرية من ٧-٩ سنوات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجات الحسية الأخرى تعزى لمتغير العمر.

وقام Minshew & Hobson (2008) بدراسة الحساسية الحسية Sensory sensitivity لدى عينة تكونت من ٦١ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي (HFASD) حيث تراوحت أعمارهم بين ٤-١٤ سنة (٤٩ ذكور، و١٢ إناث). وقد أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون حساسية مفرطة في جميع الأبعاد الحسية على استبيان الحساسية الحسية Sensory Sensitivity Questionnaires (SSQ)، نتيجة القصور في عملية الاستقبال والمعالجة الحسية، كما أوضحت النتائج التأثير الدال للقصور الحسي على التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وارتباط المشكلات السلوكية الحسية طردياً مع التقدم في العمر الزمني.

وقد أشارت Ben-Sasson, et al. (2009) بعد مراجعة نتائج ١٤ دراسة تناولت مشكلات المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى وجود فروق ذات دلالة كبيرة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال العاديين في وجود وتكرار المشكلات السلوكية الحسية. وقد كانت الفروق ذات دلالة أكبر في اتجاه ضعف الاستجابة الحسية، تليها الاستجابة الزائدة للمثيرات الحسية.

وقد أوضحت النتائج الدور المحوري لثلاثة من المتغيرات التي تلعب الدور الرئيسي في التباين الواضح لنتائج هذه الدراسات وهي؛ العمر الزمني chronological age، وشدة اضطراب طيف التوحد Severity Level of Autism Spectrum Disorder، ونوع مجموعة المقارنة أو المجموعة الضابطة. وقد كانت الفروق الحسية أعلى في الدراسات التي تناولت الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ٦-٩ سنوات، وقد شخّصت أكثر من ٨٠٪ من عينات الدراسات التي تم تضمينها في هذه الدراسة على أنهم لديهم اضطراب توحد، كما اشتملت الدراسات على مجموعات ضابطة من الأطفال العاديين أو ذوي التأخر النمائي. وقد أكد الباحثين على ضرورة مراعاة هذه المتغيرات في تصميم الدراسات والتدخلات التي تتناول المشكلات السلوكية الحسية.

وهدف (Hochhauser & Engel-Yeger (2010 إلى التعرف على قدرات المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. وعلاقة هذه القدرات بالمشاركة في الأنشطة الترفيهية حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٦-١١ سنة (٢٥ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي و٥٥ من الأطفال العاديين). وتم تقييم قدرات المعالجة الحسية باستخدام مقياس البروفيل الحسي المختصر (Dunn, 1999)، وقد أظهرت النتائج خللاً واضحاً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي في قدرات المعالجة الحسية، كما أوضحت النتائج العلاقة الارتباطية بين قصور أنماط المعالجة الحسية وانخفاض المشاركة، ولا سيما في الأنشطة الاجتماعية غير الرسمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة مواجهة الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي من أجل تيسير إدماجهم في المجتمع.

وهدفت دراسة الكويتي، والحوامدة، والخميسي (٢٠١٣) إلى تقييم العلاقة بين الاضطرابات الحسية، والحركات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكذلك التعرف إلى شكل البروفيل النفسي للاضطرابات الحسية، والحركات النمطية لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات، اختيروا من برنامج

التوحد بمعهد التربية الفكرية التابع للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية. وأُستخدم مقياس الحركات النمطية (من إعداد الباحثين)، ومقياس البروفيل الحسي (Dunn, 1999). وقد طُبِّقاً على أفراد الدراسة بطريقة فردية. وقد أشارت النتائج إلى أنه وجود تفاوت في شكل البروفيل النفسي للاضطرابات الحسية، حيث إن الاضطرابات الحسية الضميمة (الشفوية) كانت أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم تلتها على التوالي الاضطرابات الحسية السمعية، والمتعددة، وتلك المرتبطة بوضع الجسم في الفراغ، واللمسية، والبصرية. وفيما يتعلق بالسلوك النمطي كانت الحركات النمطية الخاصة بالأطراف أكثر انتشاراً من الحركات النمطية الخاصة بالجسم. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الحركات النمطية والدرجة الكلية لمقياس البروفيل الحسي، كما أن الحركات النمطية الخاصة بالأطراف حصلت على أعلى درجات في ارتباطها بالاضطرابات الحسية السمعية، ثم تلتها على التوالي الضميمة، والمتعددة، والاحساس بوضع الجسم في الفراغ، واللمسية، البصرية. بينما لم ترتبط الحركات النمطية الخاصة بالجسم بكل من الاضطرابات الحسية البصرية، والاضطرابات الحسية اللمسية، والاضطرابات الحسية المتعددة.

وأجرى Tomchek, Little, & Dunn (2015) دراسة هدفت إلى تحديد مدى ارتباط أنماط المعالجة الحسية بالجوانب النمائية المختلفة مثل السلوك التكيفي، واللغة التعبيرية والاستقبالية، والمهارات الحركية الدقيقة والكبرى، والسلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سن ما قبل المدرسة (٤٠٠ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد). واستخدمت الرسوم البيانية بأثر رجعي لجمع البيانات المرتبطة بالجوانب النمائية المحتفلة. وقد أوضحت النتائج أن التأثير الدال لأنماط المعالجة الحسية على مختلف المهارات النمائية للأطفال وكذلك السلوك التكيفي. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتطور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارات اللغة والمهارات التكيفية من خلال أنماط المعالجة الحسية.

قام (Thye, Bednarz, Herringshaw, Sartin, & Kana (2017) بدراسة نظرية هدفت إلى دراسة المعالجة الحسية كأحد الأعراض الأساسية في اضطراب طيف التوحد. حيث أوردت الدراسة العديد من الأدلة على ظهور القصور في المعالجة الحسية في وقت مبكر من تطور اضطراب طيف التوحد؛ بما يؤثر على الأداء الاجتماعي للأطفال. واستعرض الباحثون كيف يمكن أن يؤثر القصور الحسي عبر الوسائط الحسية المتعددة (الرؤية، والسمع، واللمس، والشم، والهدوء، والتكامل متعدد الحواس) على الوظائف الاجتماعية في اضطراب طيف التوحد. كما ناقشوا النماذج النظرية لاضطراب طيف التوحد، وآثارها على العلاقة بين المعالجة الحسية والمهارات الاجتماعية.

تعليق على الدراسات السابقة:

صُنفت الدراسات السابقة في ضوء محورين أساسيين؛ المحور الأول وهو الدراسات التي برامج التكامل الحسي، والمحور الثاني وتناول المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد اتفقت الدراسات السابقة على التأثير الواضح لقصور المعالجة الحسية على جوانب السلوك التكيفي؛ مثل اللغة التعبيرية والاستقبلية، والمهارات الحركية الدقيقة والكبرى، ومهارات التفاعل الاجتماعي (البرديني، ٢٠٠٦؛ Minshew & Hobson, 2008؛ Tomchek, et al, 2015)، كما أكدت بعض الدراسات على العلاقة بين المشكلات السلوكية الحسية والسلوكيات اللاتكيفية مثل دراسة الكويتي وآخرون (٢٠١٣) التي أكدت على العلاقة بين الاضطرابات الحسية والسلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على انتشار مشكلات المعالجة الحسية بدرجات متفاوتة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد أشارت محمد (٢٠١١) إلى عدم وجود قصور في المعالجات الحسية السمعية والبصرية والشمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما كان الاضطراب واضحاً في المعالجة الحسية التذوقية، والمعالجة اللمسية والمعالجة الحسية لوضع الجسم في الفراغ.

وأختلف المدى الزمني لبرامج التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فبينما استمر برنامج التكامل الحسي في دراسة موسى (٢٠١٣) مدة ثمانية أسابيع بواقع أربع جلسات في الأسبوع (زمن الجلسة التدريبية ٣٠ دقيقة)، واقتربت دراسة Klyczek (2009) من هذه المدة الزمنية، حيث كانت مدة البرنامج ١٠ أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، حيث تراوح عدد الجلسات التي حصل عليها الأطفال بين ١٧-٢٠ جلسة تدريبية، استمر برنامج التكامل الحسي مدة ٣٠ جلسة علاجية في دراسة Schaaf, et al. (2014)، كما كانت مدة برنامج التكامل الحسي في دراسة محمد (٢٠١٥) ٣ أشهر بواقع جلستين أسبوعياً، ووصلت المدة الزمنية للبرنامج إلى ستة أشهر بواقع ساعة واحدة أسبوعياً في دراسة Polatajko, et al. (1991).

وقد أشارت نتائج الدراسات التي استخدمت برامج التكامل الحسي إلى فعالية تلك البرامج في تحسين مهارات اللغة والتعبير اللفظي، والمهارات الاجتماعية، والانتباه، والمهارات الحركية، رعاية الذات، والأداء الأكاديمي، وتحسن السلوكيات الحسية مثل السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات.

كما قارنت بعض الدراسات بين برامج التكامل الحسي وبرامج العلاج السلوكي؛ فبينما أشارت Iwanaga, et al. (2014) إلى أن برنامج التكامل الحسي كان أكثر فعالية من برنامج العلاج الجماعي في تنمية مهارات التأزر الحركي، والذكاء غير اللفظي، والقدرات المرتبطة بالإدراك والأداء الحس حركي، أشارت نتائج دراسة Devlin, et al. (2011) إلى أن التدخل السلوكي القائم على فنيات التعزيز التمييزي والإطفاء وجداول التعزيز كان له الفعالية الأكبر في تحسين السلوكيات المضطربة بما فيها سلوك إيذاء الذات عند مقارنته بالتدخل الحسي، كما توصلت Devlin, et al. (2009) إلى نفس النتيجة حيث أوضحت النتائج أن التدخل السلوكي كان أكثر فعالية في الحد من سلوك إيذاء الذات من التكامل الحسي. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم برنامج التكامل الحسي للأطفال المجموعة التجريبية، وتحديد المدة الزمنية للبرنامج (أربعة شهور بواقع جلستين أسبوعياً)، وكذلك اختيار عينة البحث.

فروض البحث:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية في اتجاه المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية في اتجاه القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية.

منهج البحث:**عينة البحث:**

تكونت العينة المبدئية للبحث من (١٦) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تم استبعاد (٤) أطفال نتيجة عدم استكمال البيانات أو الاستمرار في برنامج التكامل الحسي لأربعة أطفال، وبذلك تألفت العينة النهائية للبحث من (١٢) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد (٩ ذكور و٣ إناث)، وتتناسب نسبة الذكور إلى الإناث في الدراسة مع نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد الذي ينتشر بين الذكور إلى الإناث بنسبة (٥:٤:١)، وقد اختيرت عينة البحث من الجمعية المصرية لتقدم الأشخاص ذوي الإعاقة والتوحد، وقد تراوح المدى العمري للعينة بين ٣:٥ - ٦:٦ سنة بمتوسط عمري ٥:٢ سنة وانحراف معياري ٠:٩١٣، وتوزعت عينة البحث على مجموعتين الأولى تجريبية تم تطبيق برنامج التكامل الحسي عليها، وضمت (٦) أطفال (٥ ذكور و١ بنت واحدة) بمتوسط عمري ٥:٣ سنة وانحراف معياري ١:٠٢٦، والأخرى ضابطة وضمت ٦ أطفال (٤ ذكور و٢ بنين) بمتوسط عمري ٥:١ سنة وانحراف معياري ٠:٨٨. وقد راعى الباحث تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني وشدة اضطراب طيف التوحد، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وعدم وجود إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) أو حركية مصاحبة للتوحد، وذلك كما يوضح الجدول (٢).

جدول (٢)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي
لمتغيري العمر الزمني وشدة اضطراب طيف التوحد، والمستوى
الاجتماعي الاقتصادي اختبار مان ويتني (ن=١٢)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٦	٦،٣٣	٣٨	٠،١٦٠	غير دالة
	الضابطة	٦	٦،٦٧	٤٠		
اضطراب طيف التوحد	التجريبية	٦	٥،٨٣	٣٥	٠،٦٤٣	غير دالة
	الضابطة	٦	٧،١٧	٤٣		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	٦	٦،٦٧	٤٠	٠،١٦١	غير دالة
	الضابطة	٦	٦،٣٣	٣٨		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يعني تكافؤهم في كل من العمر الزمني وشدة اضطراب طيف التوحد، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي. كما قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المشكلات السلوكية الحسية كما يتضح من الجدول (٣)

جدول (٣)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المشكلات السلوكية الحسية باستخدام اختبار مان ويتني ($n=12$)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الحسية اللمسية	التجريبية	٦	٦,٣٣	٣٨	٠,١٦٢	غير دالة
	الضابطة	٦	٦,٦٧	٤٠		
السلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة	التجريبية	٦	٧	٤٢	٠,٤٨٧	غير دالة
	الضابطة	٦	٦	٣٦		
السلوكيات الحسية لوضع الجسم في الفراغ	التجريبية	٦	٦,٨٣	٤١	٠,٣٢٥	غير دالة
	الضابطة	٦	٦,١٧	٣٧		
السلوكيات الحسية البصرية	التجريبية	٦	٦	٣٦	٠,٤٨٤	غير دالة
	الضابطة	٦	٧	٤٢		
السلوكيات الحسية السمعية	التجريبية	٦	٦,٩٢	٤١,٥	٠,٤٠٥	غير دالة
	الضابطة	٦	٦,٠٨	٣٦,٥		
السلوكيات الحسية الشمية والتذوقية	التجريبية	٦	٦,٦٧	٤٠	٠,١٦١	غير دالة
	الضابطة	٦	٦,٣٣	٣٨		

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية الحسية؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث:

(١) مقياس المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث)

يهدف مقياس المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى تقييم المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تم إعداد المقياس بعد اطلاع الباحث على العديد من المقاييس التي

هدفت إلى تقييم المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل مقياس البروفيل الحسي المختصر Short Sensory Profile (Dunn, 1999) (SSP)، واستبيان الحساسية الحسية Sensory Sensitivity Questionnaire (SSQ) (Aron and Aron, 1997)، ومقياس اضطراب التكامل الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد (أيمن البرديني، ٢٠٠٦). كما اطلع الباحث على العديد من الدراسات التي تناولت السلوكيات الحسية والمشكلات المرتبطة بها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Aquilla, et al, 2005; Lang, et al, 2012; Minshew & Hobson, 2008; Sanz-Cervera, 2015; Stallings-Sahler, 1998)

ويتكون مقياس المشكلات السلوكية الحسية للأطفال في صورته النهائية من ٦٣ عبارة موزعة على ستة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: السلوكيات الحسية اللمسية: (١٢ بند)

البعد الثاني: السلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة (١٠ بنود)

البعد الثالث: السلوكيات الحسية لوضع الجسم في الفراغ: (١٢ بند)

البعد الرابع: السلوكيات الحسية البصرية: (٩ بنود)

البعد الخامس: السلوكيات الحسية السمعية (٨ بنود)

البعد السادس: السلوكيات الحسية الشمية والتذوقية (١٢ بند)

ويجمع المقياس بين التقدير الكمي للمشكلات الحسية التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع اعتبار الملاحظات الكيفية التي قد يبيدها المعلمين أو الوالدين عن سلوك الطفل الحسي، وتتم الاستجابة على كل بند من بنود المقياس من خلال خمسة بدائل للإجابة، ويعتمد الاختيار من بين هذه البدائل على معدل تكرار حدوث السلوكيات الحسية كما يلي:

- دائماً: يحدث السلوك بصفة مستمرة في جميع الأوقات وجميع الأماكن.
- كثيراً: يظهر بصورة متكررة في معظم الأوقات والأماكن.
- أحياناً: يظهر بصورة متقطعة او غير منتظمة من أن لآخر خلال اليوم.
- نادراً: يقتصر حدوث السلوك على مرات محدودة خلال الأسبوع.
- أبداً: لا يحدث على الإطلاق.

الخصائص السيكميتريّة للمقياس :

أولاً : صدق المقياس

أ = صدق المحكمين

للتأكد من ملائمة المقياس وصياغة عباراته ومناسبته لتحقيق هدف البحث تم عرض المقياس في صورته الأولى المكونة من ٦٨ عبارة على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة والعلاج الوظيفي، حيث أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية ومدى اتساق العبارات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وإضافة أي ملاحظات من شأنها تعديل المقياس بما يحقق الهدف من البحث، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة وكان أبرزها حذف خمسة عبارات بسبب تشابه مضمون العبارات مع عبارات أخرى، وتعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، ودمج بعد السلوكيات الحسية الشمية مع السلوكيات الحسية التذوقية. وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٦٣ عبارة موزعة على ستة أبعاد هي السلوكيات الحسية اللمسية (١٢ بند)، والسلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة (١٠ بنود)، والسلوكيات الحسية للإحساس بوضع الجسم في الفراغ (١٢ بند)، والسلوكيات الحسية البصرية: (٩ بنود)، والسلوكيات الحسية السمعية (٨ بنود)، والسلوكيات الحسية الشمية والتذوقية (١٢ بند).

ب = صدق المحك

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومقياس اضطراب التكامل الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد (أيمن البرديني، ٢٠٠٦)، وذلك لتمتع مقياس اضطراب التكامل الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد بدرجة عالية من الثبات والصدق، بالإضافة إلى عدم تمكن الباحث من الحصول على مقاييس أخرى تتناول تقييم المشكلات السلوكية الحسية، وقد كان معامل الارتباط مساوياً ٠,٧٤٥، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ثانياً: ثبات المقياس**أ- طريقة الفاكرونباخ**

قام معد الاختبار بحساب ثبات المقياس بحساب معامل «ألفا كرونباخ» على عينة مكونة من ٤٣ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كان معامل ألفا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على النحو التالي؛ السلوكيات الحسية اللمسية (٠,٩١٢)، والسلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة (٠,٨٧)، والسلوكيات الحسية لوضع الجسم في الفراغ: (٠,٩٢٤)، والسلوكيات الحسية البصرية: (٠,٨٩)، والسلوكيات الحسية السمعية (٠,٨٣٦)، والسلوكيات الحسية الشمية (٠,٨٤٤)، والدرجة الكلية على المقياس (٠,٨٩).

ب- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سيبرمان-براون، حيث كان معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (٠,٨٥٦) مما يدل على ثبات المقياس.

(٢) مقياس تشخيص اضطراب طيف التوحد (الجارحي، ٢٠٠٤)

وصف المقياس: يتكون مقياس تشخيص اضطراب طيف التوحد من ٣٧ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي العلاقات والمهارات الاجتماعية (١٠ عبارات)، مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي (١٠ عبارات)، السلوكيات والاهتمامات (١٢ عبارة)، التكامل الحسي (٥ عبارات).

الكفاءة السيكوميتريّة للمقياس**ثبات مقياس تشخيص التوحد**

أ- طريقة الفاكرونباخ: قام الجارحي (٢٠٠٤) بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ على عينة مكونة من ٣٧ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كان معامل ألفا للدرجة الكلية (٠,٧١) وهو معامل ثبات المقياس مرتفع نسبياً، كما أجرت نوران أحمد طه (٢٠١٤) بمراجعة ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ على عينة مكونة من ٣٢ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كان معامل ألفا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع نسبياً.

ب- طريقة إعادة الاختبار: قام الجارجي (٢٠٠٤) باستخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب معامل الثبات للمقياس؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من ٣٠ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (٢١ ولد - ٩ بنات) تراوحت أعمارهم بين ٥ - ١٦ سنة، وتم إعادة التطبيق بعد انقضاء ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام طريقة بيرسون؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٥٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وقد قامت نوران أحمد طه (٢٠١٤) بحساب معامل الثبات للمقياس على عينة تكونت من ٣٢ طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام طريقة بيرسون؛ حيث تراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد والمقياس الكلي بين ٠,٩٦ - ٠,٩٩، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ج. ثبات الاتساق الداخلي للمقياس: قامت نوران أحمد طه (٢٠١٤) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية على عينة مكونة من ٣٢ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد كانت معاملات الارتباط بين ٠,٧٩ - ٠,٩٢، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

صدق مقياس تشخيص اضطراب طيف التوحد:

أ. صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين والمدرسين والأخصائيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (١٢)، وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس (العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٥٪) في ضوء ما أبداه هؤلاء المدرسون والأخصائيون من ملاحظات.

ب- طريقة المقارنة الطرفية: قام الجارجي (٢٠٠٤) بحساب دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات المرتفعة (الارباعي الأعلى) والدرجات المنخفضة (الإرباعي الأدنى)، حيث كانت الفروق بين المتوسطات في جميع الأبعاد دالة عند مستوى ٠,٠١، واتبعت نوران أحمد طه (٢٠١٤) نفس الطريقة في التحقق من صدق المقياس على عينة مكونة من ٣٢ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كانت الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى دالة عند مستوى ٠,٠١، أي أن المقياس قادر على تمييز أصحاب الدرجات المرتفعة وأصحاب الدرجات المنخفضة؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ج- صدق المحك: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس مهارات تشخيص اضطراب التوحد المستخدم في البحث ودرجاتهم على مقياس تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)، حيث يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد مشابهة لتلك المكونة للمقياس المستخدم في البحث الحالي وهي مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومشكلات التفاعل الاجتماعي، والنمطية والإصرار على ثبات البيئة، والمشكلات الخاصة بالحركة والادراك الحسي. وقد تراوح معامل الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بين ٠,٨٣ و ٠,٨٩٤.

(٣) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (الشخص، ٢٠١٣)

استخدم الباحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من العوامل البيئية التي تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد ويمتد تأثير هذه العوامل على شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية. كما يؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على الخدمات التي يمكن أن يقدمها الوالدين للأطفال والتي تؤثر بدورها في الارتقاء بمهارات وقدرات هؤلاء الأطفال، ومن ثم فقد اهتم كثير من العلماء والباحثين بإعداد أدوات لتحديد المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ بما يساعدهم في دراسة تأثير هذا المتغير المهم على شخصية الأفراد وسلوكياتهم بطريقة علمية دقيقة يمكن الاعتماد عليها في البحوث والدراسات العلمية (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)

ويتضمن مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ثلاثة أبعاد أساسية وهي؛ بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين) ويتضمن تسعة مستويات، بعد مستوى التعليم (للجنسين) ويتضمن ثمانية مستويات، بعد متوسط دخل الفرد في الشهر ويتضمن سبع فئات (مستويات)، ويمكن الحصول على سبعة مستويات وفقاً للمقياس وهي: منخفض جداً - منخفض - دون المتوسط - متوسط - فوق المتوسط - مرتفع - مرتفع جداً.

(٤) برنامج التكامل الحسي:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج تكامل حسي في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. حيث تم توزيع عينة البحث (١٢) طفلاً على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، ويمثل برنامج التكامل الحسي المتغير المستقل الذي تدربت عليه المجموعة التجريبية، بينما أتبعَت المجموعة الضابطة البرنامج الذي يقدم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد دون تعديل، ويتمثل المتغير التابع في المشكلات السلوكية الحسية كما يقيسها مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويستند البرنامج التدريبي إلى المبادئ التي حددها Parham, et al., (2007, 2009) للتدخل الحسي وهي:

- (١) التأكيد على السلامة البدنية.
- (٢) تقديم مدى واسع من الخبرات الحسية وخاصة اللمسية، والبصرية، والمرتبطة بمعالجة الإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة؛ لدعم التنظيم الذاتي والوعي الحسي.
- (٣) استخدام الأنشطة المتنوعة وتنظيم البيئة لمساعدة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على الحفاظ على تنظيم الذات والانتباه.
- (٤) التحكم في وضع الجسم في الفراغ، والتحكم الحركي بين نصفي الجسم.
- (٥) التطبيق العملي والوظيفي لتنفيذ المهارات الجديدة المتعلمة في الوقت والفراغ، وتعميم الأداء في البيئة الطبيعية.
- (٦) إتاحة بدائل من الأنشطة حتى يستطيع الطفل الاختيار بينها؛ بما يدعم تعاونه واستمرار دافعيته أثناء أداء الأنشطة.
- (٧) تعديل / تكييف الأنشطة لمخاطبة الاحتياجات الحسية المختلفة لدى كل طفل.
- (٨) التأكيد على الأداء الناجح للطفل بما ينعكس على أدائه وثقته بنفسه.
- (٩) تفهم وتدعيم حاجة الطفل للعب كحاجة أساسية.
- (١٠) تحقيق التكامل مع أساليب التدخل الأخرى.

وقد استعان الباحث في إعداد البرنامج المستخدم في البحث بالعديد من الأدلة التدريبية للتكامل الحسي (Emmons & Anderson, 2005; Larkey, 2007; Kimball, 1993) ، وقد عمد الباحث إلى تحديد طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل من خلال الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل في جلسات تدريبية وبيئات مختلفة (من خلال الملاحظة المباشرة في المركز أو تقرير الأمهات عن سلوك الأطفال)، وتسجيل سلوكيات الانزعاج أو التوتر التي يبدوها الطفل في أي موقف يتعرض له، ومن الإجراءات التي تم إتباعها بصفة عامة في التعامل مع المشكلات السلوكية الحسية في البرنامج الحالي ما يلي:

- (١) التحديد الدقيق للأدوات والألعاب التي يفضلها أو لا يفضلها الطفل من الناحية الحسية.
- (٢) في حالة رفض الطفل الشديد لأداء حركات محددة أو استكشاف ملامس بعينها، ويبدو عليه الانزعاج من ذلك؛ فلا يجب الإصرار على قيام الطفل بهذه المهام.
- (٣) يعد التقريب التدريجي من المثيرات التي ينزعج منه الطفل دون إرغام الطفل علي ذلك من الأمور الجيدة في هذا الصدد.
- (٤) عدم الإصرار علي توقف الأطفال ذوي اضطراب التوحد الفوري عن السلوكيات النمطية، حيث أنه أصبح من المعلوم أن هذه السلوكيات تعكس احتياجاً حسيّاً لدى الطفل.
- (٥) محاولة البحث عن أنشطة والعاب وظيفية مقبولة اجتماعياً للتقليل من الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، فعلي سبيل المثال ركوب الأرجوحة قد يقلل من سلوك هز الجسم للأمام وللخلف.
- (٦) تقديم وجبات حسية للأطفال الذين يعانون من مشكلات حسية تحت إشراف المتخصصين، وتتمثل الوجبة الحسية في تدريبات محددة لفترة زمنية، أو لعدة فترات وجيزة خلال الروتين اليومي للطفل، بحيث تستبق هذه الوجبات الحسية حدوث سلوكيات الاستثارة الحسية لدى الأطفال.
- (٧) يجب مراعاة أن ما يصلح لطفل محدد من توصيات قد لا يصلح لطفل آخر، نظراً للفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال.

الفنيات المستخدمة:

تنطوي المبادئ السابقة على العديد من الفنيات التي تستخدم في الحد من المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ومن هذه الفنيات التعزيز التفاضلي، والتحصين المنهجي، وضبط المثير

- (١) التحصين المنهجي: تطلب استخدام التحصين المنهجي حصر بالمثيرات الحسية التي ينزعج منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يمثلون عينة البحث وترتيبها وفقاً لدرجة انزعاج الأطفال منها. وتجنب التعرض المفاجئ أو الحاد للمثيرات التي ينزعج منها الأطفال، حيث يُعرض الطفل تدريجياً وفي خطوات صغيرة من هذه المثيرات أو الموضوعات، وامتداح سلوك الطفل لأي نجاح يحققه في التغلب على مخاوف أو انزعاجه من هذه المثيرات، وتجنب العبارات الدالة على الخوف أو الانزعاج (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٠، ص ٢٢٦). وقد أشار العديد من الباحثين إلى دور فنية التحصين المنهجي في الحد من المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال؛ وعلى سبيل المثال فقد استخدمها كل من كوجل وأوبندين وكوجل (2004) Koegel, Openden, & Koegel في تحسن المشكلات السلوكية الحسية السمعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- (٢) ضبط المثير: يشير الخطيب (٢٠١٠) إلى ضبط المثير باعتباره ضبط السلوك الإجرائي من خلال المثيرات التمييزية التي تسبقه. فرغم أن السلوك الإجرائي يتحكم به المثيرات البعدية، فإن تعزيز السلوك بوجود مثيرات قبلية معينة وعدم تعزيزه في غيابها يؤدي إلى حدوثه في المستقبل عند ظهور المثيرات التي تم تعزيزه في وجودها فقط، كما سعى الباحث إلى ضبط المثيرات أو البيئة التي يتعامل معها الطفل، وتكييفها بما لا يستثير الطفل حسياً، من خلال محاولة التحكم في الأصوات أو الألوان، أو الملامس التي يتعرض لها الطفل.

- (٣) التعزيز التفاضلي: يعد التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر مدخلاً مهماً يساعد على تقليل حدة المشكلات السلوكية التي يعانيها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز التفاضلي لأن التعزيز هنا يتوفر بشكل تفاضلي عندما ينخرط الطفل في نمط معين من السلوك الملائم،

أو يتعد عن الانخراط في سلوك غير ملائم (أبو الفتوح، ٢٠١١، ص ٤٨٩) ويمكن أن يفيد هذا الإجراء في التعامل مع المشكلات السلوكية الحسية من خلال تعزيز الطفل على عندما يقترب من المثيرات الحسية أو يستخدمها بصورة مناسبة، وعدم تعزيزه في حالة الانزعاج.

مدة البرنامج: تكون برنامج التكامل الحسي من (٣٦) جلسة تدريبية استمرت لمدة أربعة شهور بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (٤٠) دقيقة، حيث تخصص الخمس دقائق الأولى للحديث مع الطفل والقيام ببعض الأنشطة البسيطة والمحبة لديه لاستثارة دافعيته، كما تخصص الخمس دقائق الأخيرة لأنشطة الاسترخاء وجمع الأدوات، وقد تم مراعاة تقديم أنشطة حسية متنوعة لمخاطبة الاحتياجات المختلفة المرتبطة بالأنظمة الحسية في كل جلسة، وقد اشتملت الجلسة التدريبية الواحدة على العديد من الأنشطة الحسية وعدم التقيد بهدف واحد أثناء البرنامج العلاجي. ويوضح الجدول (٤) ملخصاً لأهداف وأنشطة التكامل الحسي المتضمنة في البرنامج.

جدول (٤)

ملخص برنامج التكامل الحسي

أهداف البرنامج	نماذج من إجراءات الجلسات	عدد الجلسات
التعارف وإقامة علاقة إيجابية.	التعرف على أطفال المجموعة التجريبية، وقد جاءت هذه الخطوة بعد الاطلاع على ملفات الأطفال وبرامجهم التعليمية الفردية.	٢
استكشاف الملامس الحسية وتحديد درجة الانزعاج من الملامس الحسية.	استكشاف ولمس أشياء ذات الملامس المختلفة مع مراعاة استخدام ألوان متعددة بما يتفق مع التفضيل الحسي للأطفال.	٢
التقبل التدريجي للملامس الحسية.	يتم ذلك من خلال ترتيب المثيرات الحسية اللمسية التي ينزعج منها الأطفال مع التقريب والاستكشاف التدريجي في خطوات صغيرة من هذه الملامس ويتم ذلك من خلال التعامل مع مدرج القلق أو الانزعاج من المثيرات اللمسية.	٦
المطابقة البصرية وفرز الأشياء.	مطابقة الأشياء والصور والرموز البصرية المتماثلة والمتشابهة، وتصنيف الأشياء والصور وفقاً للألوان أو الخصائص البصرية، ترتيب اللون الواحد وفقاً لتدرجه من الفاتح إلى الغامق أو العكس، بما ينعكس على التقبل التدريجي للألوان التي ينفر منها الأطفال.	٣

أهداف البرنامج	نماذج من إجراءات الجلسات	عدد الجلسات
فرز الأشياء من خلال الملمس.	تصنيف الأدوات والألعاب الموضوعة في سلة أو كيس قماش وفقاً للملمس.	٢
تتبع المثيرات البصرية في اتجاهات مختلفة.	مثل تتبع الضوء الذي يظهر بدرجات لون مختلفة في اتجاهات مختلفة داخل غرفة معتمة.	٢
التكامل الحسي البصري الحركي، والسمعي البصري.	تم التدريب على هذا الإجراء من خلال ربط ظهور لون محدد بحركة يؤديها الأطفال مثل الوقوف عند ظهور اللون الأحمر، والمشي عند ظهور اللون الأخضر، أو الدوران حول المقاعد عند سماع الموسيقى، والجلوس عند توقف الصوت.	٣
عمل أشكال مختلفة من خلال عجينة البليدو (الصلصال)	تصميم أشكال مختلفة من خلال استخدام عجينة البليدو (الصلصال) التي يصنعها الأطفال باستخدام الدقيق والملح والماء الساخن والألوان المختلفة.	٢
تنبيه المفاصل والعضلات من خلال الضغط. تنظيم القوة المطلوبة لدفع أو سحب الأشياء	يتضمن تحقيق هذا الهدف العديد من الإجراءات مثل الضغط المباشر على الأطراف، وأنشطة السحب لزميل له يجلس على الاسكوتر، أو سحب عربة كبيرة بالقوة والسرعة المناسبة، أنشطة الدفع: مثل دفع عربة أطفال، أو سلة كبيرة أو صندوق به بعض الأحمال.	٣
تمية التأزر البصري الحركي والتصويب على أهداف ثابتة بقوة مناسبة.	التصويب على أهداف ثابتة على الحائط (مربع قطره ٣٠ سم X ٣٠ سم) من مسافات مخلفة وبأدوات ذات ثقل مختلف)، وتتضمن تصويب أكياس الحبوب على سلة أو هدف ثابت (دائرة مرسومة على الأرض) من على مسافات مختلفة من ٢-٥ متر. كما تتضمن هذا النشاط رمي واستلام كور ذات أحجام وأثقال مختلفة.	٣
استثارة الجهاز الدهليزي من خلال الحركة	من خلال أنشطة القفز من أعلى إلى أسفل، أو القفز في المكان أو القفز فوق حبل، وكذلك القفز على الترمبولين، وأنشطة التأرجح للأمام والخلف لفترات قصيرة مع التأكيد على إحساس الطفل بالأمان مع زيادة الزمن تدريجياً، وأنشطة التوازن.	٣
تنظيم وضع الجسم في الفراغ	المشي في مسارات محددة داخل متاهة كبيرة مصنوعة من الحبال، وتنظيم حركته في الفراغ وتخطي الحواجز والعقبات للوصول إلى هدف محدد.	٥

نتائج البحث:

أولاً: اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول من البحث الحالي على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في المشكلات السلوكية الحسية بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية».

وللتحقق من هذا صحة الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المشكلات السلوكية الحسية المستخدم في البحث باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney U test كم هو مبين بالجدول (٥)

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=١٢)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الحسية اللمسية	التجريبية	٦	٤،١٧	٢٥	٢،٢٧٤	٠،٠٥
	الضابطة	٦	٨،٨٣	٥٣		
السلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة	التجريبية	٦	٤،٥٠	٢٧	١،٩٧٤	٠،٠٥
	الضابطة	٦	٨،٥٠	٥١		
السلوكيات الحسية للإحساس بوضع الجسم في الفراغ	التجريبية	٦	٤،٤٢	٢٦،٥٠	٢،٠١٦	٠،٠٥
	الضابطة	٦	٨،٥٨	٥١،٥٠		
السلوكيات الحسية البصرية	التجريبية	٦	٥	٣٠	١،٤٧٢	غير دالة
	الضابطة	٦	٨	٤٨		

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، في كل من

السلوكيات الحسية اللمسية، والسلوكيات الحسية للإحساس بالحركة، والسلوكيات الحسية المرتبطة بالإحساس بوضع الجسم في الفراغ، حيث كانت قيمه Z دالة عند مستوى ٠,٠٥، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في السلوكيات الحسية البصرية. وتمثل هذه النتيجة تحققاً جزئياً للفرض الأول من البحث.

ثانياً: اختبار الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني من البحث الحالي على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في المشكلات السلوكية الحسية في اتجاه القياس البعدي». وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنه متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم في البحث، كما استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كما هو موضح بالجدول (٦)

جدول (٦)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=٦)

البعـد	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الحسية اللمسية	الرتب السالبة	٦	٣,٥ صفر	٢١ صفر	٢,٢٧١-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	صفر				
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٦				
السلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة	الرتب السالبة	٦	٣,٥ صفر	٢١ صفر	٢,٣٣-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	صفر				
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٦				

البعد	القياس القبلي / البعدي	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الحسية للإحساس بوضع الجسم في الفراغ	الرتب السالبة	٦	٣,٥ صفر	٢١ صفر	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	صفر				
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٦				
السلوكيات الحسية البصرية	الرتب السالبة	٣	٣,٦٧ ٢	١١ ٤	٠,٩٦٦-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢				
	التساوي	١				
	الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، في كل من السلوكيات الحسية اللمسية، والسلوكيات الحسية للإحساس بالحركة، والسلوكيات الحسية المرتبطة بالإحساس بوضع الجسم في الفراغ، حيث كانت قيمة Z دالة عند مستوى ٠,٥، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في السلوكيات الحسية البصرية. وتمثل هذه النتيجة تحققاً جزئياً للفرض الثاني من البحث.

ثالثاً: اختبار الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث من البحث الحالي على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من تطبيق البرنامج) في المشكلات السلوكية الحسية».

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنه متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس المستخدم في البحث، كما استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقييم المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=٦)

البعد	القياس القبلي / البعدي	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الحسية اللمسية	الرتب السالبة	٣	٣,٣٣ ٢,٥	١٠ ٥	٠,٧٠٧-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢				
	التساوي	١				
	الإجمالي	٦				
السلوكيات الحسية للإحساس العميق بالحركة	الرتب السالبة	١	٣ ٣	٣ ١٢	١,٣٤٢-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤				
	التساوي	١				
	الإجمالي	٦				
السلوكيات الحسية للإحساس بوضع الجسم في الفراغ	الرتب السالبة	٢	٣ ٣	٦ ٩	٠,٦٤٧-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣				
	التساوي	١				
	الإجمالي	٦				
السلوكيات الحسية البصرية	الرتب السالبة	٥	٣,٩ ١,٥	١٩,٥ ١,٥	٠,٩٠٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	١				
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات تقييم الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كانت قيمة Z أقل من ٠,٠٥، وهذه النتيجة تحقق الفرض الثالث للدراسة

مناقشة النتائج:

أوضحت نتائج البحث فعالية برنامج التكامل الحسي في التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية، والإحساس العميق بالحركة، والإحساس بوضع الجسم في الفراغ لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعلى الرغم من التحسن الذي أحرزه أطفال المجموعة التجريبية في السلوكيات الحسية البصرية إلا أن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لم تكن دالة إحصائياً. ويمكن عزو التحسن في السلوكيات الحسية اللمسية، وتلك المرتبطة بالإحساس العميق بالحركة، والإحساس بوضع الجسم في الفراغ إلى برنامج التكامل الحسي والأنشطة الحسية التي تم تصميمها لتناسب الاحتياجات الفردية لكل طفل، حيث تم مراعاة المبادئ الأساسية في التعامل مع المشكلات الحسية مثل التقريب المتدرج من المثيرات التي ينزعج منها الأطفال، وتعزيز استكشافه للمثيرات الحسية المختلفة، وضبط المثيرات الحسية في البيئة التعليمية التي يتعامل فيها الأطفال. ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في السلوكيات الحسية البصرية في ضوء عدم كفاية الجلسات والأنشطة الحسية البصرية التي تضمنت في البرنامج لتحسين المعالجة البصرية، وخفض السلوكيات الحسية البصرية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (Klyczek 2009) التي أظهرت فعالية برنامج التكامل الحسي في تحسين السلوكيات الحسية المرتبطة بوضع الجسم في الفراغ، ودراسة (Faziloglu & Baron 2008) التي أشارت إلى تحسن المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالإحساس بالحركة، ووضع الجسم في الفراغ لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة لوس (Luce 2003) التي أكدت على الأثر الإيجابي للتكامل الحسي في تحسين المعالجة المرتبطة بوضع الجسم في الفراغ، وانعكاس ذلك على انخفاض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما تختلف نتائج البحث مع دراسة (Kopacz 2010) التي لم تشير إلى دور واضح لبرنامج التكامل الحسي في تخفيض السلوك النمطي اللفظي لأحد المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تتسق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أوضحت الدور الفعال للتكامل الحسي في تحسين الاستجابات التكيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة موسى (٢٠١٣) التي أوضحت دور التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي في تحسين الوعي بأجزاء الجسم، والوعي المكاني، والتحكم والانضباط، ومهارات التغذية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة (Schaaf, et al. (2011، ودراسة (Tomchek, et al. (2015 اللتان أكدتا على دور التكامل الحسي في تحسين الانتباه ومهارات رعاية الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة (Preis, & McKenna (2014 التي أشارت إلى تحسن مهارات التواصل والاستجابات اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نتيجة الأنشطة الحسية. ودراسة (Abdel Karim & Mohammed (2015 التي أظهرت فعالية التكامل الحسي في تحسين المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتجدر الإشارة إلى تكامل التدخل الحس مع التدخلات العلاجية الأخرى للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث لا يستخدم بمعزل عن التدخل السلوكي أو تحليل السلوك التطبيقي على سبيل المثال، ولذلك تختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصل إليه (Devlin, et al (2011 من عدم فعالية برنامج التكامل الحسي مقابل التدخل السلوكي في تحسين السلوكيات المضطربة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما أشارت النتائج إلى استمرار التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية في القياس التتبعي حيث لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، مما يشير استمرارية تحسن المجموعة التجريبية بعد شهرين من تنفيذ برنامج التكامل الحسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاستمرار في تقديم الأنشطة المتضمنة في برنامج التكامل الحسي للأطفال في المجموعة التجريبية باعتبارها جزء من البرنامج التأهيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التطبيقات التربوية:

يمكننا أن نخلص من البحث الحالي إلى العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التعامل مع المشكلات السلوكية الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما يلي:

- (١) تنظيم البيئة المادية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الفصل والمنزل) بما يتفق مع البروفيل الحسي لكل طالب.
- (٢) التعامل مع الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كاحتياجات أساسية.
- (٣) ضرورة تقييم الاحتياجات الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال المتخصصين في العلاج الوظيفي.
- (٤) إدخال جلسات / أنشطة التكامل الحسي ضمن البرنامج اليومي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- (٥) البحث عن الوظيفة الحسية في بعض السلوكيات التي قد يمارسها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ويصعب تفسيرها.
- (٦) تدريب الآباء على أنشطة بسيطة للتكامل الحسي واستثارة الحواس يمكن تنفيذها بالمنزل.
- (٧) التقريب المتدرج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من المثيرات التي تتسبب في الانزعاج الحسي.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار، والدخيل، عبد العزيز، وإبراهيم، رضوى (١٩٩٣). **العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٨٠، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب**
- أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠١١). **فاعلية التدريب على وظيفية التواصل واستخدام التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدى حالات من أطفال الأوتيزم. دراسات نفسية، ٢١ (٣)، ٥١٨-٤٧٥.**
- البرديني، أيمن فرج أحمد (٢٠٠٦). **العلاقة بين اللغة واضطراب التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.**
- الجارجي، سيد (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج في تنمية مهارات السلوك التكيفي وخفض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.**
- الجارجي، سيد (٢٠١٢). **السلوكيات الحسية مقابل السلوكيات المضطربة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. المؤتمر العلمي التوعوي الثامن لاضطراب طيف التوحد، الفيوم، مركز الإرشاد النفسي جامعة الفيوم، ٣٤-٥٨.**
- الخطيب، جمال محمد (٢٠١٠). **معجم مصطلحات التربية الخاصة والخدمات المساندة. دار الفكر: عمان**
- الشامي، وفاء على (٢٠٠٤) **سمات التوحد: أشكاله، أسبابه، وتشخيصه. الرياض: بدون ناشر.**
- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). **مقياس تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
- طه، نوران أحمد (٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.**

عبد الحليم، محمود وعبد الحميد، شاكر، والصبوة، محمد نجيب (١٩٨٩).
علم النفس العام. مكتبة غريب: القاهرة.

فراج، عثمان لبيب (٢٠٠١). برامج التدخل العلاجي والتأهيلي لأطفال التوحد
(١). النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين،
١٨ (٦٨)، ٢-٢١.

فراج، عثمان لبيب (٢٠٠٢). برامج التدخل العلاجي والتأهيلي لأطفال التوحد
(٢). النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين،
١٩ (٦٩)، ٢-١٤.

الكويتي، أمين علي، والحوامدة، خولة أحمد يحيى، والخميسي، السيد سعد
(٢٠١٣). العلاقة بين الحركات النمطية والاضطرابات الحسية لدى
الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. مجلة
جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،
١ (٣)، ٢٣٥-٢٧٠.

محمد، منيرة سعود (٢٠١١) الخصائص الحسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي
لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. رسالة
ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي،
البحرين.

موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٣). بتصميم برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل
الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لأطفال التوحد. الملتقى الثالث عشر
للجمعية الخليجية للإعاقة بعنوان "التدخل المبكر- استثمار للمستقبل"،
المنامة مملكة البحرين.

Abdel Karim, A. & Mohammed, A. (2015). Effectiveness of
sensory integration program in motor skills in children
with autism. *The Egyptian Journal of Medical Human
Genetics* 16, 375-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejmhg.2014.12.008>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., pp. 50–59)*. Washington, DC: Author
- Aquilla. P, Yack, E& Sutton. S (2005). *Sensory and motor differences for individuals with Asperger Syndrome* (in S. Kevin (Ed) Children, youth, and adults with Asperger Syndrome: Integrating multiple perspectives. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 345–368.
- Ayres, A.. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baranek, G., Foster, L., & Berkson, G. (1997). Sensory defensiveness in persons with developmental disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 17(3), 173-185
- Ben-Sasson. A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. Engel-Yeger, B., Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39:1–11, DOI 10.1007/s10803-008-0593-3
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Autism spectrum disorder (ASD)*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Devlin, S., Healy, O., Leader, G., & Hughes, B. (2011). Comparison of behavioral intervention and sensory-integration therapy in the treatment of challenging behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1303–1320.

- Devlin, S., Leader G. & Healy, O. (2009). Comparison of behavioral intervention and sensory integration therapy in the treatment of self-injurious behavior, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 223–231.
- Dunn, W. (1997). The sensory profile: A discriminating measure of sensory processing daily life. *Sensory Integration Quarterly*. 20(1). 1-3.
- Dunn, W. (1999). The Sensory Profile: User's manual. San Antonio, TX: Psychological Cooperation.
- Emmons, P., & Anderson, L. (2005). *Understanding sensory dysfunction: Learning, development and sensory dysfunction in autism spectrum disorders, ADHD, learning disabilities and bipolar disorder*. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
- Fazlioglu, Y., & Baran, G. (2008). A sensory integration therapy program on sensory problems for children with autism. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 115–422.
- Fisher, A.G., Murray, E. A., & Bundy, A. (1991). *Sensory integration: Theory and practice*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Foss-Feig, J., Heacock, J., Cascio, C. (2012). Tactile responsiveness patterns and their association with core features in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 337–344. doi:10.1016/j.rasd.2011.06.007
- Grangin, T. (1995). *Thinking in pictures: My life with autism*. New York: Double day.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders relating and communication: A chart review of 200 cases

- of children with autistic spectrum diagnosis. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87- 142.
- Hilton, C., Graver, K., & LaVesser, P. (2007). Relationship between social competence and sensory processing in children with high functioning autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 164–173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2006.10.002>
- Hochhauser, M., & Engel-Yeger, B. (2010). Sensory processing abilities and their relation to participation in leisure activities among children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 746-754.
- Iwanaga, R., Honda, S., Nakane, H., Tanaka, K., Toeda, H., Tanaka, G. (2014). Pilot study: Efficacy of sensory integration therapy for Japanese children with high-functioning autism spectrum disorder. *Occupational Therapy International*, 21, 4–11.
- Kay, S. (2001). The relationship between sensory processing and self-care for children with autism ages two to four. Unpublished Doctorate thesis, Occupational Therapy Department, College of Allied Health, Nova Southeastern University.
- Kimball, J. (1993) Sensory integrative frame of reference. In P., Kramer, & J., Hinjosa, (Eds.) *Frames of reference for pediatric occupational therapy*. (PP.87-103). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Klyczek, K. (2009). The efficacy of sensory integration therapy on children with Asperger's syndrome and pervasive developmental disorder – not otherwise specified. Doctoral Dissertation, The University at Buffalo, State University of New York, ProQuest Databasse.

- Koegel, R, Openden, D., & Koegel, L. (2004). A systematic desensitization paradigm to treat hypersensitivity to auditory stimuli in children with autism in family contexts. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 122-134.
- Kopacz, K. (2010). Effects of sensory integration on behaviors maintained by automatic reinforcement. *Unpublished master thesis*, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Lang, R., Oreilly, M., Healy, O., Rispoli, M., Lydon, H, Streusand, W., ... Giesbers, S. (2012). Sensory integration therapy for autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1004- 1018. doi:10.1016/j.rasd.2012.01.006
- Larkey, S. (2007). *Practical sensory programs for students with autism spectrum disorder and other special needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Littell, E. (1990). Basic neuroscience for the health professions. Thorofare , N.J.: Slack, Inc.
- Luce, J. (2003). The effects of sensory motor therapy on the stereotypic movements of children with disorders on the autistic spectrum, unpublished doctoral thesis, department of psychology at pace university, New York <http://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI3086677>
- Ludwig, L. (2006). Using sensory integration to meet the sensory needs of individuals with autism. *Unpublished master thesis*, Education Department, Southwest Minnesota State University.
- Minshew, N., & Hobson, J. (2008). Sensory sensitivities and performance on sensory perceptual tasks in high-functioning individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1485-1498.

- Myles, B.S., Cook, K.T., Miller, N.E., Rinner, L., & Robbins, L.A. (2000). Asperger's syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world. Shawnee Mission, KS: AAPC. www.asperger.net
- Parham, L. D., Roley, S. S., May-Benson, T. A., Koomar, J., Brett-Green, B., Burke, J. P., . . . Schaaf, R. C. (2011). Development of a Fidelity Measure for research on the effectiveness of the Ayres Sensory Integration intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 133–142. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2011.000745>
- Parham, L. D., Cohn, E. S., Spitzer, S., Koomar, J. A., Miller, L. J., Burke, J. P., . . . Summers, C. A. (2007). Fidelity in sensory integration intervention research. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 216–227. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.61.2.216>
- Parham, L. D. (1998). The relationship of sensory integrative development to achievement in elementary students: Four-year longitudinal patterns. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 18, 105–127. <http://dx.doi.org/10.1177/153944929801800304>.
- Polatajko H., Law M., Miller J., Schaffer R., & Macnab J. (1991). The effect of a sensory integration program on academic achievement, motor performance, and self-esteem in children identified as learning disabled: Results of a clinical trial. *Occupational Therapy Journal of Research*, 11, 155–176.
- Preis, J. & McKenna, M. (2014). The effects of sensory integration therapy on verbal expression and engagement in children with autism. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 21(10), 476- 488.

- Rogers, S. J., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 631–642. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000006000.38991.a7>
- Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., Fernandez-Andres, M., Tarraga-Minguez, R. (2015). Sensory processing in children with autism spectrum disorder: Relationship with non-verbal IQ, autism severity and attention deficit/hyperactivity disorder symptomatology. *Research in Developmental Disabilities*, 45- 46, 188– 201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.031>
- Schaaf, R., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., Hooydonk, E., ... Kelly, D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44, 1493–1506. DOI 10.1007/s10803-013-1983-8
- Scott, J., Clark C., & Bradley M. (2000). *Student with autism – Characteristics and instructional programming for special educators*. California, San Diego: Singular Publishing Group.
- Stallings-Sahler, S. (1998). Sensory integration: assessment and intervention with infants and young children. In J., Case-Smith (Ed.) *Pediatric occupational therapy and early intervention*, (pp. 334-336). St. Louis: Mosby.
- Thye, M., Bednarz, H., Herringshaw, A., Sartin, E., and Kana, R. (2017). The impact of atypical sensory processing on social impairments in autism spectrum disorder Review article, *Developmental Cognitive Neuroscience*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2017.04.010>

- Tomchek, S., Little, L., & Dunn, W. (2015). Sensory pattern contributions to developmental performance in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 69, 6905185040. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2015.018044>
- Van Rie, G & Heflin, J. (2009). The effect of sensory activities on correct responding for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 783–796. doi:10.1016/j.rasd.2009.03.001
- Watling, R., & Hauer, S. (2015). Effectiveness of Ayres sensory integration and sensory-based interventions for people with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(5), 12- 20. <http://dx.doi.org.libproxy.txstate.edu/10.5014/ajot.2015.018051>
- Yack, E., Sutton, S., & Aquilla, P., (2004). Building bridges through sensory integration. Las Vegas, NV: Sensory Resources LLC.

**فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف
الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة
الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**

إعداد

د . سيف بن سرحان العمري
أستاذ مساعد التربية الخاصة
جامعة طيبة

أ.د عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
جامعة الزقازيق وجامعة طيبة

الملخص:

استهدف البحث للتحقق من فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي طبقت على عينة قوامها (٣٢) تلميذاً اقل من متوسط أقرانهم في القراءة الصامتة، قسمت إلى عینتين: (١٦) تلميذاً عينة تجريبية، (١٦) تلميذاً عينة ضابطة، وتم التكافؤ بين العینتين من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة التجريبية والضابطة في القراءة الصامتة في التطبيق القبلي، استخدمت الأدوات التالية: قائمة مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان)، اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان)، برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان). خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات مما يشير إلى فاعلية استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة. كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة في القياسين البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم.

الكلمات المفتاحية: الاكتشاف الموجه - الاسترخاء - القراءة الصامتة - صعوبات التعلم.

***The effectiveness of a training program using strategies
guided discovery and relax primary to improve
the reading skills of the silent pupils with learning
difficulties school in Saudi Arabia***

Prepaation

Prof.Abdel Basit Khadr

Dr.Saif Al-Amiry

Abstract:

The study aimed to verify the effectiveness of the training program to improve the silent reading skills of students with learning difficulties in the Arabic language using strategies guided discovery and relax primary school in Saudi Arabia. The researchers used the method quasi-experimental applied to a sample of (32) pupil less than the average of their peers in silent reading, divided into two samples: (16) pupil experimental sample, (16) a pupil sample officer, and has homogenizing between the two samples by calculating significance of differences between the averages experimental sample and the control degrees in silent reading in the tribal application. I used the following tools: List the skills of silent reading required for primary school students (prepare researchers), achievement test the skills of silent reading for primary school students (prepare researchers), a training program to improve the silent reading skills among students with learning difficulties using strategies guided discovery and relax in the Arabic language stage elementary (prepare researchers). Results concluded that the presence of statistically significant differences between the mean scores of the students in the experimental group pre and post application of the skills of silent reading in favor of the dimensional application. It also found significant differences between mean scores of students of the experimental group and the control group for the experimental group in all skill differences

which indicates the effectiveness of strategies guided discovery and relaxation to improve the silent reading skills. As it turns out that there are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group in silent reading in the two measurements and dimensional iterative indicating continuity of the effectiveness of the program the user.

Keywords: training program - guided discovery - relax - silent reading - Learning Disabilities.

مقدمة:

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، بالإضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولاً أكثر من قبل الأهل.

الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، وحيث إنه لم يقدم مثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

يمر الإنسان خلال حياته بمراحل هامة بحيث يكتسب في كل مرحلة من هذه المراحل عادات معينة، ومهارات محددة تساعده على تحديد شخصيته، وصياغة شكل مستقبله، فهذه العادات والمهارات لها القدرة على التأثير في حياته ما دام على قيد الحياة، ومن أهم الجوانب الذمائية في تلك المرحلة كما أشار كل من: (خضر، ٢٠٠٥؛ عبد الله، ٢٠٠٧؛ كمال، ٢٠٠٩؛ Mercer, 2005) الذمو اللغوي، حيث تقوم اللغة بدور مهم في حياة الطفل بصفة خاصة والراشد بصفة عامة، فعن طريق اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره ورغباته وميوله، كما أنه من خلالها يستطيع فهم البيئة المحيطة به وكذا التواصل الاجتماعي مع الآخرين، حيث إن ذمو الطفل في هذه المرحلة يكون سريعاً، ولديه استعداد للتعلم؛ وخاصة في مجال التفاعل اللفظي، حيث تعتبر اللغة من أهم العناصر في عمليات اكتساب المعلومات والاتصال بين الأفراد؛ فهي أساس تعلم العديد من المهارات، وتكوين المفاهيم المرتبطة بالعلوم الأخرى.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية لا يصنفون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا شك بحاجة إلى فصول خاصة لاكتساب المهارات المدرسية.

نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في الوضع التعليمي ولكن التفاصيل وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل إلى آخر، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد، ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم تعرض الطفل للاضطراب النفسي وخلل في التوافق إذا ما قارناه بزملائه.

لذا تعد المهارات اللغوية إحدى أهم المهارات اللازمة لتنمية المهارات الأخرى، كما أشار كل من: (السرطاوي، وأبو جودة، ٢٠٠٠؛ الروسان، ٢٠٠٠؛ الزريقات، ٢٠٠٥؛ محمود، ٢٠٠٥، ص ١٤٩) وخاصة في مرحلة الطفولة؛ حيث يبدأ الطفل في التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم لغوياً، يستمع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم، وبدون هذه المهارات التي تتضمن القدرة على التعبير والفهم، فإن إفادة الطفل من خبراته تبقى محدودة.

وتنمية مهارات القراءة من الوسائل الفعالة التي يستخدمها المعلم، وتسعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية كما أشار كل من: (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١١، علي، ٢٠٠٨؛ البحيري، وآخرون، ٢٠١٠) حيث أصبح مسلماً به أن اللغة لا تعلم بقواعد وقوالب منطقيّة منظمّة وحدها، بقدر ما يتم تعلمها بالتقليد والمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير، وهنا تأتي الأنشطة اللغوية بمجالاتها المتنوعة لتمثل أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة.

ونظراً لأهمية الانتقال من المستوى الأول للقراءة والذي يتوقف عند معرفة الرموز والنطق الصحيح للكلمات المكتوبة إلى المستوى الثاني الذي ينظر إلى القراءة بأنها عملية عقلية تفسر الرموز في ضوء الخبرة وتتطلب التفكير في الرموز المكتوبة وكيفية تفسيرها (مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٦٥). وإذا نظرنا إلى واقع القراءة في مدارسنا، فإنها تتوقف عند المفهوم الأول الذي ينظر إلى القراءة على أنها مجرد معرفة الرموز، وأن التلميذ الذي يستطيع أن ينطق الكلمات بصورة صحيحة يكون قارئاً جيداً، لكن الحقيقة أن التلميذ الذي يتعرف على الكلمات والعبارات فقط يفشل غالباً في فهم ما يقرأ، وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، وبالتالي فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف بالمرحلة الابتدائية هي فقد المعنى لما يقرأ من كلمات ومن هنا فالمعنى يصبح ضرورة لتنمية الفهم في القراءة.

ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم القراءة، فتغيرت أهداف تعليمها، ويتم بناء برامج قرائية فعالة تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف، لذا اهتم الباحثان في الدراسة الراهنة بتحقيق أهداف القراءة الصامتة ومنها:

- (١) إكساب الطلاب مهارة القراءة بالعين دون استخدام أجهزة النطق.
- (٢) إكساب الطلاب مهارة القراءة الصامتة السريعة.
- (٣) إكساب الطلاب عادة القراءة الصامتة السريعة والفهم السريع في مطالعاتهم الحرة التي تستمر معهم مدى الحياة.
- (٤) إكساب الطلاب القدرة على التعبير والكتابة الفعالة، وذلك بالتعرف على الأساليب المختلفة في التعبير، واستعمال التراكيب اللغوية المتنوعة.
- (٥) زيادة مفردات القاموس اللغوي للطلاب.

لذا تم الاهتمام بالقراءة الصامتة وتنمية الفهم في القراءة، فالطالب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ الطالب بفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للطلاب قبل القراءة الجهرية، فأشار كل من: (جاد، ٢٠٠٣؛ Gilliam, 2011; Chua, 2008; Sullivan, 2010) إلى الاهتمام بالفروق الفردية والقراءة العلاجية لدى التلاميذ والاهتمام بأساليب واستراتيجيات التدريس التي تركز على فعالية ونشاط التلميذ على طريقتين هما: الجزئية ويطلق عليها أحيانا التركيبية وهي تقوم أولا على أجزاء الكلمة والجزء إما الحرف أو الصوت أو المقطع، ثم ينتهي بالجملة، والكلية تبدأ بالكل وهذا الكل إما الكلمة أو العبارة أو الجملة أو القصة، وتطورت طرق تعليم القراءة فظهرت الطريقة التكاملية التي جمعت بين مزايا الطريقة الجزئية والطريقة الكلية.

تشير البحوث الحديثة في تطور الفهم القرائي إلى أن عمليات الفهم هي إجراءات عقلية تحدث أثناء قيام الفرد بالقراءة وتنطوي على المعالجة المعرفية للغة ومن جملة المعطيات التربوية المتعلقة بالفهم وطبيعته أن الفهم القرائي ينمو تدريجيا لدى التلاميذ العاديين بداية من المرحلة الأولى وحتى المرحلة الثانوية، حيث أن قدرة التلميذ على التقاط الحقائق المعروضة تكون أفضل من قدرته تقويم تلك الحقائق وذلك لأن الأعمال المعرفية تبلغ قدرا عاليا من التوازن

والتنظيم والترتيب، فالفهم القرائي لأي تلميذ يرتبط بعمره الزمني . كما أشار كل من: (Nouvelle,2010؛ زهران، ٢٠٠٧، ص ٩٢) فتم التركيز على الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تجعل من التلميذ بؤرة لاهتمامها فتبدأ من التلميذ وتنتهي به ومن البداية حتى النهاية فيتم التوجيه والإرشاد من قبل المعلم ومن تلك الاستراتيجيات التدريسية الاكتشاف الموجه الذي يقوم على نشاط المتعلم والتوجيه من المعلم للوصول إلى الأهداف التعليمية المطلوب وصول التلميذ إليها من خلال الموقف التعليمي، ويحدث التعلم بالاكتشاف عندما يواجه التلاميذ مجموعة من الخبرات الجديدة.

قسم الشهراني، السعيد (٢٠٠٤، ص ٥٨) أهداف الاكتشاف الموجه إلى نوعين: أهداف عامة وأخرى خاصة.

يمكن تركيز الأهداف العامة لهذه الطريقة التعليمية في أربع نقاط أساسية وهي:

- (١) دفع المتعلمين إلى حب التعلم والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.
- (٢) تعزيز الطلبة على اختيار الطرق والأنشطة الضرورية للبحث والوصول إلى المعرفة.
- (٣) تمكين الطلاب من زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطرق موضوعية وغير مرتجلة.
- (٤) تنمية استراتيجيات البحث وحل المشكلات والبحث.

أما الأهداف الخاصة فهي كثيرة نسرد بعضها منها:

- (١) توفير الفرصة للطلاب للتفاعل مع الدروس بشكل إيجابي.
- (٢) تدريب المتعلم على صياغة الأسئلة واستخدامها للحصول على المعلومات.
- (٣) إيجاد طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات.
- (٤) تكوين متعلم نشيط ومفكر ومبادر.

أما بالنسبة لممارسة الفرد للاسترخاء كما أشار الرشدي والسهل (٢٠٠٠، ص ص ٣٠٤-٣٠٥) يخفض التوتر والتعامل الصحيح مع الضغوط في كثير من مواقف الحياة اليومية عند الأفراد، خاصة الذين يتصفون بأنهم سريعو الاستثارة،

سواءً أكانت الاستثارة نتيجة تصرفات الآخرين أو نتيجة مواقف الحياة اليومية، وفي هذه الحالة تكون أمام الإنسان المدرب على فنية الاسترخاء فرصة كبيرة لضبط حالته البدنية والانفعالية، ومن ثم التحكم في التوتر الناتج عن هذه المواقف وتجنب اتخاذ القرارات الناتجة عن التوتر أو غير المرغوبة، كما أن هناك أهداف علاجية حيث تساعد تدريبات الاسترخاء كثيراً كوسيلة أولية أو ثانوية في علاج كثير من المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، ومن أهم المشكلات التي يمكن أن يتم علاجها باستخدام فنية الاسترخاء: القلق، المخاوف الاجتماعية، صعوبة التعلم.

من هنا جاء اهتمام الدراسة الراهنة بفعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية باستخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الراهنة في علاج صعوبات التعلم في اللغة العربية من خلال تحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء، ويمكن صياغة تلك المشكلة من خلال الأسئلة الآتية:

- (١) هل توجد فروق بين درجات القراءة الصامتة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٢) هل توجد فروق بين درجات القراءة الصامتة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي؟
- (٣) هل توجد فروق بين درجات القراءة الصامتة للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- (١) التعرف على فعالية استخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء في تحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- (٢) التعرف على استمرارية فعالية البرنامج في تحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي من الاعتبارات الآتية:

- (١) أهمية مرحلة الطفولة في تأسيس الفرد لإنسان من جميع النواحي الشخصية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية.
- (٢) أهمية اللغة العربية كمدخل لجميع العلوم وجميع وسائل التواصل اللغوي والاجتماعي والنفسي والانفعالي، وإذا تم إتقانها وإجادتها أدى ذلك إلى إتقان وجودة باقي نواحي الحياة للفرد.
- (٣) أهمية التدخل التدريبي والإرشادي والعلاجي لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية وذلك من خلال برنامج للقراءة الصامتة وهو من جنس اللغة ولكن باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه وهي فنية عقلية والاسترخاء وهي فنية نفسية سائدة في معظم المدارس الإرشادية والعلاجية وتأتي هذه المزاوجة بين الاستراتيجيتين لأول مرة في أدبيات البحث التربوي لتعظم مستوى التدخل العلاجي.
- (٤) يكون التدخل في نهاية المرحلة الابتدائية بمثابة التدخل المناسب ليؤتي ثماره في المراحل التالية.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم :

يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: «خلل في العمليات العقلية المتصلة بالقراءة الصامتة والتي تتصل بالفهم للنص القرائي ولا تتصل بأية عمليات عقلية أو جسمية أخرى مرتبطة بالقراءة».

الاكتشاف الموجه Guided Discovery

يعرف الباحثان الاكتشاف الموجه في البحث الحالي باستخدام التلميذ خبراته وإمكاناته واستعداداته السابقة لاكتشاف ما يمكن تعلمه من خلال البرنامج

الاسترخاء :

يعرف الباحثان الاسترخاء في البحث الراهن بأنه هو شعور بالاستقرار النفسي والذهني عن طريق إرخاء عضلات وأعصاب الجسم تماما، وهو التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر مع استحضار خبرات سارة.

البرنامج التدريبي :

يعرف الباحثان البرنامج إجرائيا بأنه: مجموعة الخبرات والممارسات العملية التي تقدم للأطفال بالمرحلة الابتدائية تحت إشراف المعلم، وتتضمن القصص والألعاب اللغوية والدراما والمسرح التعليمي بهدف تنمية مهارة القراءة الصامتة لديهم.

الإطار النظري :

صعوبات التعلم :

الصعوبات القرائية هي واحدة من مشكلات صعوبات التعلم والتي يمكن أن يصاب بها بعض الأطفال مما يؤثر بشكل ملحوظ على مستواهم الدراسي، حيث يكون متأخر عن أقرانه وتعتبر تلك المشكلة من المشكلات التي يجب الاهتمام بالمبادرة والمساعدة إلى حلها، حيث تمثل اللغة والقراءة أهمية أساسية في الحياة فهي التي تساعد على النمو العقلي والاجتماعي كما أنها تعتبر أداة التفكير التي يتعامل بها الفرد مع مختلف الأمور والقضايا في الحياة كما أنها تمثل الوسيلة لبناء العلاقات مع الآخرين، كما أوضح (الوقفي، ٢٠٠٩) أن هناك مشكلة نفسية تربوية واجتماعية، تؤثر على الطفل الذي يعاني منها، كما تؤثر على أسرته وعلى علاقاته بزملائه.

ظهر مصطلح صعوبات التعلم كما أشار عبد الله (٢٠٠٦، ص ٣٠) على يد (Kirk) في مطلع الستينات من القرن الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ

نتيجة لعوامل داخلية أو إنمائية رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريبا ولكنه لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية.

ويعرفها سيد (٢٠٠١، ص ٣٣) بأنها: تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام مثل اللغة - القراءة - الكتابة - العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان.

وفي ضوء التعريفات السابقة صنف الباحثان صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية

تشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، مثلاً يتعلم الطفل كتابة اسمه عن طريق تطوير الكثير من المهارات مثل الإدراك، تآزر البصري الحركي، الذاكرة...

فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ينتج عنها صعوبة لدى الطفل في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية

هي المشكلات التي تظهر من قبل أطفالنا في المدارس وتشتمل على:

- صعوبات بالقراءة.
- صعوبات بالكتابة.
- صعوبات بالتهجئة والتعبير الكتابي.
- صعوبات بالحساب.

أسباب صعوبات التعلم:

تتأثر عملية التعلم كغيرها من مظاهر السلوك والبناء النفسي والشخصية والصحة، بالعديد من العوامل الجسمية والفردية والنفس اجتماعية، منها ما يسبق ولادة الفرد، ومنها ما يحدث بعد ولادة الفرد وأثناء عملية النمو، الأمر الذي يحتم أن تؤخذ كل حالة من حالات صعوبات التعلم بشكل فردي حسب العوامل التي أسهمت في تكوين تلك الصعوبات، كما أشار كل من: (خضر، ٢٠٠٥، ص ٢٥؛ عبد الله، ٢٠٠٧، ص ٩٨ - ١٢٥).

أولاً: العوامل الفردية المسببة لصعوبات التعلم:

أ- عوامل وراثية: تتمثل في الجينات الوراثية للإنسان فإما أن يكون الجين متنحياً ويكون الفرد حاملاً للاستعداد أو سائداً كسلوك ظاهر يبدو في أوجه القصور المختلفة.

ب- الغدد: إن اضطراب إفراز بعض الغدد الصماء مثل الغدة النخامية والدرقية والجار درقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجسم بشكل عام والجهاز العصبي بشكل خاص، الأمر الذي يعكس هذا الاضطراب أثره المباشر على حدوث صعوبات التعلم.

ج - الإصابات والخلل الدماغي: يكون قبل أو أثناء أو بعد الولادة ويظهر اضطرابات في المخ، ويظهر أثرها في السلوك وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.

د - العوامل الكيميائية والحيوية: تظهر تلك الصعوبات لدى الفرد في مرحلة عمرية معينة، وتكون نتيجة للأدوية والتعرض للإشعاع لفترة طويلة.

ثانياً: العوامل البيئية:

أ- البيئة الرحمية: هي تلك البيئة التي يبدأ فيها الفرد نموه الجنيني داخل رحم الأم، ونقص ظروف التغذية أو الحماية أو التأثيرات الناجمة عن الانفعالات الشديدة من الأم قد تنعكس سلباً على البناء الجسمي السليم للجنين وخاصة ذلك البناء الخلوي والوظيفي للأجهزة العصبية والحسية مما يعكس أثره على الطفل بعد ولادته وبدايات تعلمه.

ب- البيئة الطبيعية: يسود اعتقاد قوي بأن البيئات الطبيعية الخصبة النقية الخالية من عوامل الضوضاء والضجيج والتلوث البيئي تسهم بشكل مباشر في مناخ تعليمي جيد.

ج - البيئة الاجتماعية والنفسية: ربما تكون من أهم البيئات الفعالة في عملية اكتساب المهارات المعرفية، سواء أكان في الاتجاه الإيجابي عند الثراء أم السلبية عند الافتقار إلى هذا الثراء.

طرق تشخيص صعوبات التعلم :

توصلت نتائج البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم كما أشار كل من:
(خضر، ٢٠٠٥، ص ٢٣؛ عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ٤٩؛ عبد الله، ٢٠٠٧، ص ص ٩٨ - ١٢٥)
إلى وجود محكات يتم على ضوءها تشخيص التلميذ بأن لديه صعوبات تعلم وتلك
المحكات.

محك التباعد Discrepancy Criterion

وهو تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه
حسب حالته وله مظهران:

أ- التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيلية للطالب :

حيث تكون القدرة اللغوية للطالب عالية حسب اختبارات هذه القدرة بينما
يكون التحصيل اللغوي للطالب ذاته في مستوى متدني إلى حد كبير، أو أن تكون
القدرة العقلية العامة والقدرة المكانية للطالب عالية بينما يكون تحصيله في مادة
الرياضيات منخفضا.

ب- التفاوت في المستوى التحصيلي للمواد المختلفة :

فقد يكون الطالب متفوقا في الرياضيات وعاديا أو متوسطا في المواد
الدراسية اللغوية ولديه صعوبات في مادة العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون
التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية قد يكون
الطالب مستواه ممتازا في القراءة والهجاء والتعبير بينما يعاني من صعوبات في
دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

١. محك الاستبعاد Exclusion Criterion

حيث يتم بواسطة هذا المحك استبعاد بعض الفئات عند تشخيص فئة
صعوبات التعلم، ومن هذه الفئات نذكر:

- (أ) الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية.
- (ب) حالات الإعاقة الحسية (العميان وضعاف البصر والصم وضعاف السمع).
- (ج) ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل: الاندفاعية والنشاط الزائد)
- (د) حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

٢. محك النضج Maturation Criterion

تختلف معدلات النمو من طفل لآخر، بل إن معدلات النضج تختلف حسب اختلاف الجنس أو السلالة، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية، وكذلك بالنسبة لكل جنس حسب المعايير الخاصة بكل مجتمع واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشديد المرتبط بعوامل النضج عند التشخيص لحالات صعوبات التعلم.

٣. محك المؤشرات النيورولوجية Neurological Criterion

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال ملاحظة التلف العضوي أو الوظيفي في المخ، أو الإصابات البسيطة في المخ، ويمكن الاستدلال عليها باستخدام رسام المخ الكهربائي أو الأشعة المقطعية وتتبع التاريخ المرضي للطفل، وتنعكس الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ في:

(أ) الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري، السمع، المكاني)

(ب) الأشكال غير الملائمة من السلوك النشاط الزائد

(ج) الاضطرابات العقلية.

(د) صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

وفي ضوء ما سبق أمكن أن تعرف صعوبات التعلم في القراءة الصامتة على أنها "مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في مهارات القراءة الصامتة والتي ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي ولا ترجع إلى وجود إعاقة حسية أو بدنية أو اضطرابات نفسية.

القراءة الصامتة وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية:

إن الطفل هو محور العملية التعليمية، وعلى التربية أن تنطلق في استراتيجياتها من واقعه، وأن تستجيب لخصائص نموه واحتياجاته في كل مرحلة من مراحل هذا النمو. وللطفولة في الإسلام منزلتها الحبيبة، وأهميتها الدقيقة ولقد عنى الإسلام بهذه المرحلة من عمر الإنسان، فحباها بالكثير من الرحمة والعطف، إلى جانب الصقل والتربية.

وترتبط القراءة الصامتة ومهاراتها بالمرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ حتى تكون تلك المهارات انعكاسا للنمو العقلي لدى التلاميذ في تلك المرحلة من مراحل النمو والتي تعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة من مراحل النمو وتقابل المرحلة العمرية (٦-١٢) سنة.

ويتميز الأطفال في تلك المرحلة كما أوضح (سليمان، ٢٠٠٤: ٢١٦) بالنمو العقلي المتزايد نظرا لمرورهم بالخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة ومن أهم مظاهر النمو العقلي لهذه المرحلة:

- (أ) **الملاحظة والإدراك:** يلاحظ في تلك المرحلة من مراحل النمو نمو الإدراك لدى التلاميذ بدرجة كبيرة تمكنهم من تحليل مكونات الأشياء كتحليل النص إلى كلمات أو أفكار فرعية.
- (ب) **اكتساب المفاهيم:** يلاحظ في تلك المرحلة نمو المفاهيم لدى التلاميذ سواء فردية أم كلية ولكن يجب أن نقدم لهم المفاهيم الصحيحة حتى لا يتأثرون بالمفاهيم الخاطئة.
- (ج) **التفكير:** يتميز الطفل في هذه المرحلة بقدرته على التفكير المجرد والتصنيف للأشياء والترتيب والتنظيم المنطقي والاستدلال.

وبالتالي يصبح الطفل قادرا على اكتساب مهارات القراءة الصامتة وتحديد محتويات النص والبحث عن معاني المفردات واستخراج الأفكار العامة والفرعية للنص، والوقوف على هدف الكاتب وغيرها من مهارات القراءة الصامتة، فالقراءة الصامتة نشاط لغوي يتم بالعينين دون استخدام أجهزة النطق ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشففتين؛ غايته فهم المادة المقروءة، ويتم ذلك النشاط بالنظر بالعين إلى المادة المقروءة، والتعرف على أشكال الحروف وأصواتها (قراءة الكلمات والجميل)، ويصاحب ذلك نشاط ذهني؛ لترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ، ومن ثم فهمها.

خطوات تعليم القراءة الصامتة بالمرحلة الابتدائية:

يسير تعليم القراءة الصامتة كما أشار جعفر (٢٠٠٣، ص ١٢٦) في المرحلة الابتدائية وفقا لما يلي:

- (١) اختيار المعلم للموضوع المناسب لمرحلة نمو التلاميذ العقلي والنفسي والاجتماعي.
- (٢) يلقي المعلم الأسئلة حول أهداف الدرس الرئيسية.
- (٣) يحدد الوقت المناسب لقراءة التلاميذ للدرس قراءة صامتة.
- (٤) يناقش المعلم التلاميذ في العبارات والألفاظ الصعبة بالدرس.
- (٥) يناقش المعلم التلاميذ في الفكرة العامة للدرس ثم الأفكار الفرعية المرتبطة بالفكرة العامة.
- (٦) يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الدرس مرة ثانية قراءة صامتة لمزيد من الفهم للتفاصيل.
- (٧) مناقشة جزئيات كل فكرة رئيسية وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى تسلسل ومنطقية الأفكار.
- (٨) مناقشة جوانب القوة والضعف في الموضوع المقروء من حيث أسلوبه الذي عرض به والمعاني التي وردت فيه.
- (٩) تقويم الموضوع واستنتاج القيم والمبادئ التي يمكن تعلمها منه ويلاحظ على تلك الخطوات أن المعلم موجه ومرشد لما يقوم به التلاميذ من أنشطة أثناء تدريس القراءة.

واقع تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية:

من خلال متابعة الباحثان لمدارس المملكة وخاصة في مكان تطبيق البحث مدرسة الأحنف ابن قيس بالحرّة الشرقية الابتدائية بالمدينة المنورة وجد أن توزيع خطة تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية العليا يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

خطة تعليم اللغة العربية الأسبوعية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

الفرع	قواعد	قراءة	محفوظات	تعبير	خط	إملاء
عدد الحصص	٢	٣	١	١	١	١
النسبة المئوية	٢٢,٢ %	٣٣,٤ %	١١,١ %	١١,١ %	١١,١ %	١١,١ %

اتضح من الجدول السابق ما يلي:

- (١) ارتفاع الاهتمام بالقراءة على مستوى خطة تدريس اللغة العربية الأسبوعية حيث وصلت نسبة الاهتمام بها إلى ٣٣.٤٪ وهي أعلى نسبة بالمقارنة بفرع اللغة العربية الأخرى.
- (٢) تمثل القواعد النحوية المنزلة الثانية بعد القراءة؛ حيث وصل الاهتمام بها إلى ٢٢,٢٪ نظراً لأهميتها في تصويب كلام وكتابات التلاميذ.
- (٣) يتساوى الاهتمام بالمحفوظات والتعبير والإملاء والخط حيث وصل الاهتمام بكل فرع منهم إلى ١١,١٪
- (٤) وبالرغم من الاهتمام البالغ السابق الإشارة إليه بتعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية إلا أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون ضعفاً من الفهم القرائي وأنهم يقفون عند المستوى الأول لمفهوم القراءة والذي يقتصر على التعرف على الرموز والكلمات فقط دون أن يتعدى إلى الفهم والاستنتاج والنقد والتحليل في القراءة.

ويعرف الباحثان القراءة الصامتة اجرائياً باستخدام المعلم والتلميذ استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحقيق مستوى أفضل في مهارات القراءة الصامتة.

الاكتشاف الموجه Guided Discovery

اختلفت الآراء والرؤى حول مفهوم التعلم بالاكتشاف الموجه، لكن هذا الاختلاف ظل طفيفاً لكونه مفهوماً يشرح نفسه بنفسه، ولا يستوجب إماماً كبيراً بعلوم التربية حتى نستوعبه، ويرى (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ١٥٦) أن الاكتشاف الموجه كما عرفه "جانييه" يشتمل على ربط المبادئ المتعلمة سابقاً لتحل المشكلة التي يواجهها التلميذ ثم يعممها لحل مشكلات جديدة من نفس النوع، ثم يستخدم التلميذ مهارته العقلية في اكتشاف المفهوم أو المبدأ بدلاً من إخباره به من قبل المعلم، وبالتالي يتبع التلميذ في تعلمه بالاكتشاف مسلك العلماء عند بحثهم لمشكلة من المشكلات، وخلص الباحثان من هذه التعاريف:

- (١) التعلم بالاكشاف استراتيجيية وعملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.
- (٢) تعلم يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب للمعلومات وتركيبها وتحويلها، حتى يصل إلى معلومات جديدة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو أي طريقة أخرى .
- (٣) عملية تنظيم للمعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من المعلومات المكتسبة سابقا.
- (٤) محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه دون مساعدة من المدرس عبر استعمال معلومات سابقة للوصول إلى معلومات جديدة.
- (٥) من الطرق التي تساعد الطلبة على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم مما يولد عندهم شعورا بالرضى والرغبة في مواصلة التعلم.

مزايا التعلم بالاكشاف الموجه :

- لعل أهم فائدة يوفرها التعلم بالاكشاف الموجه هي تحويل التلميذ من متلق سلبي للمعلومات إلى متعلم نشيط باحث عن المعرفة، كما يتميز الاكشاف الموجه بمجموعة من المزايا كما أوضح (النجدي وآخران، ٢٠٠٣: ١٥٩، ١٦٠) أهمها:
- (١) تنمية الكفايات الفعلية للتلميذ.
 - (٢) يقدم تعزيزا مستمرا للتلميذ بعد التقدم من خطوة إلى أخرى، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والرغبة في الاستمرار، مما يجعل التعزيز لدى التلميذ داخليا وليس خارجيا.
 - (٣) يقلل من ظاهرة النسيان ويجعل المادة قابلة للفهم والاستيعاب.
 - (٤) يزيد من الثقة لدى التلميذ ويوجهه إلى التعلم الذاتي.
 - (٥) يساعد التلميذ على تعلم كيف يتعلم واستعمال المهارات العقلية العليا.
 - (٦) ينمي لدى التلاميذ الاستقلالية والاعتماد على النفس.
 - (٧) يحول التلميذ من متلقي للمعرفة إلى صانعيها.

ويضيف (الشهراني، والسعيد، ٢٠٠٤، ص ٢٦٢) إلى المزايا السابقة للاكتشاف الموجه أنه ينمي مفهوم الشخص عن ذاته؛ لأن التلميذ يتعلم بنفسه ويتحمل الخطأ حتى يصل إلى الحلول الصحيحة، وكذلك يزود التلميذ بالمعلومات والمعارف بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة، بالإضافة إلى جعل الموقف التعليمي أكثر متعة وتشويقاً.

خطوات التدريس باستخدام باكتشاف الموجه :

هناك مجموعة من الخطوات يجب إتباعها كما أشار (الشهراني، والسعيد، ٢٠٠٤، ص ص ٢٦٤ - ٢٦٥) عند إعداد الدرس باستخدام الاكتشاف الموجه نلخصها فيما يلي:

- (١) يحدد المعلم المعلومات العلمية المراد تقديمها للطلاب.
- (٢) تحديد المستوى الدراسي لكل درس من الدروس.
- (٣) تحديد المفاهيم والمبادئ العلمية المرتبطة بالدرس المراد تعليمه.
- (٤) تحديد الأدوات والأنشطة اللازمة للدرس.
- (٥) التمهيد للدرس.
- (٦) الاستعانة بالمراجع والمصادر المرتبطة بالدرس.
- (٧) صياغة الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة التي تهدف إلى تطبيق ما تعلمه التلاميذ.
- (٨) تحديد مصادر الدرس للتلاميذ.

تدريس القراءة باستخدام الاكتشاف الموجه :

قام الباحثان بتدريس القراءة باستخدام الاكتشاف الموجه على النحو التالي:

- (١) تحديد الفكرة العامة للموضوع.
- (٢) توجيه أسئلة عن الأفكار الفرعية.
- (٣) قراءة التلاميذ الموضوع قراءة صامتة.
- (٤) وضع أساليب التقويم المناسبة.
- (٥) تقديم التغذية الراجعة على ضوء التقويم.
- (٦) توجيه التلاميذ إلى حل أسئلة الكتاب.

الاسترخاء :

أشار الباحثان إلى أنه أسلوب علاجي نفسي يمكننا به التخلص من الضغوط النفسية اليومية، والاسترخاء كما وضع (Melemis, 2008) عبارة عن التحكم الذاتي لعضلات الجسم يهدف لوقف توترها، كما أن التحكم الذاتي والكامل للأفكار السلبية التي تعتم بأذهاننا وتشعرنا بالإجهاد المستمر.

يحدث الاسترخاء كما يشير (Schneider, 2005) عن طريق الانقباض الشديد لعضلات الجسم يليه انبساط بطيء لنفس العضلات، ينتج عن هذا الانقباض والانبساط آلاف من الشحنات الكهربائية، تنتقل هذه الشحنات إلى جزء في المخ يسمى (الهيبوثالاموس)، هو المسئول عن تقديم الاستجابات المناسبة للضغوط، سواء كانت هذه الاستجابات نفسية أو سلوكية، فتقوم الأجهزة الفسيولوجية بنقل الشحنات الكهربائية إلى الهيبوثالاموس والذي يصبح في توتر شديد بسببها، وأي تغيير في حياة الإنسان (ضغط - استرخاء) يعمل على تقليل هذه الشحنات الكهربائية المتتالية وإرجاع الجسم والهيبوثالاموس إلى حالة الاتزان وهذا ما تحققه عملية الاسترخاء.

وأشار (Castillo, 2000) إلى أن هناك العديد من فوائد الاسترخاء منها:

- (١) تنمية قوة التحكم في الذات والتخلص السريع من الانفعالات والقلق النفسي .
- (٢) بث الهدوء والاستقرار والاتزان النفسي.
- (٣) زيادة التركيز وجلاء الذهن وقوة الذاكرة بأنواعها.
- (٤) زيادة القدرة على تحمل الإحباطات اليومية وضغوط الحياة.
- (٥) التمكن من مواجهة المشاعر السلبية والتحكم فيها.
- (٦) ارتفاع معدلات التقدير الذاتي لدى الفرد.
- (٧) علاج بعض الحالات المرضية (مثل: الصداع النصفي- زيادة خفقان القلب - القولون العصبي- ... وغيرها)

كما رأى (Mehling,2005) أن هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها للقيام بالاسترخاء منها:

- (١) يجب تجنب القيام بالاسترخاء بعد تناول الطعام مباشرة أو قبل النوم مبشرة ويفضل أن يتم الاسترخاء قبل النوم بثلاث ساعات.
- (٢) أن يكون المكان المعد للاسترخاء هادئ جيد التهوية متوسط في شدة الإضاءة.
- (٣) يصاحب تمارين الاسترخاء موسيقى هادئة جدا ورقيقة وارتفاع الصوت أقرب للهمس من الصوت المسموع.
- (٤) يفضل القيام بالاسترخاء بصورة فردية وبدون أي إزعاج من أفراد الأسرة لأن القيام بالتمارين بشكل صحيح يصاحبه حالة انفعاليه قد تكون الابتسام أو الضحك أو البكاء في حالات كثيرة.
- (٥) يجب على المتمرّن أن يحرص على تركيز الانتباه والرغبة الشديدة في الشعور بالاسترخاء والانفصال عقليا وجسديا عن كل ما يوترنا في الحياة فترة الاسترخاء.
- (٦) ولقد أشار كل من (Craske & Barlow,2006:53) إلى بعض الخطوات لتمرين للاسترخاء منها:
- (٧) احرص على توفير المكان المناسب بعد توفر الشروط السابقة.
- (٨) التخلص من الملابس الضيقة أو الضاغطة على الجسم والشعر.
- (٩) أخذ وضعية مريحة جدا للجسم - الجلوس أو التمدد - كما يفضل المتمرّن بالاستعانة بوسائد مريحة.
- (١٠) ضبط التنفس الهادي والعميق والمتزن عن طريق ملئ الرئتين بالأكسجين ثم حبس الهواء داخل الرئتين بقدر ما تستطيع وتفرّغه ببطء شديد شاعرا بالهواء وهو يخرج من رئتيك مارا بالقصبتين والبلعوم والضم.
- (١١) ممارسة تمارين شد عضلات اليدين حتى الشعور بالألم وزيادة النبض على طول الذراع ثم إرخائها وكذا في القدمين والرقبة.
- (١٢) اغلق عينيك وفي وضع مريح جدا ومستقر حاول تذكر موقفا ووقتا كنت فيه سعيد جدا وفرح جدا، تذكر من كان معك، ماذا كنت ترتدي، ماذا قلت وماذا سمعت، ماذا كانت آمالك وأحلامك تذكر التفاصيل الدقيقة، كيف كنت تتحرك كيف كنت تتصرف ماذا كانت آمالك وأحلامك وقتها، تذكر

شعورك وأحاسيسك، حاول أن تشعر كما كنت وقتها كيف كنت ضحك ابتسم للذكرى، عش هذه اللحظات مرة أخرى بكل خلجه من خلجاتك، حاول أن يتشبع جسدك ومشاعرك بإحياء الذكرى.

(١٣) متى أردت افتح عينيك ببطة اشعر بمحيطك بهدوء وببطء شديد، تحرك متى رغبت في ذلك.

دراسات وبحوث سابقة:

تعددت الدراسات في هذا المجال نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة سعد (٢٠٠٧) إلى التعرف واقع مشكلة صعوبات التعلم مهارات السرعة والطلاقة وحجمها لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي بمدينة ترهونة، وتعرف مدى فاعلية برنامج تربوي بهدف الى علاج صعوبات التعلم مهارات السرعة والطلاقة والتخفيف من حدتها ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث من حيث صعوبات مهارات القراءة الجهرية، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالب وطالبة بالصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات تعلم القراءة الجهرية تنتشر بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التعليم الأساسي بنسبة (١٠,٥ ٪)، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث، وتأكدت الدراسة من فاعلية أسلوب العلاج السلوكي المتمثل في (التعزيز الموجب) في التقليل من صعوبة تعلم في مهارات السرعة والطلاقة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع من التعليم الأساسي.

وأوضحت نتائج دراسة (Williams, 2006) أنه يمكن تنمية أداء التلاميذ في القراءة الصامتة باستخدام الاكتشاف الموجه من خلال عرض النص على التلاميذ وتوجيههم إلى كيفية الوصول إلى المعنى العام للنص وكذلك معاني المفردات وكذلك الوصول إلى الأفكار الثانوية في النص موضوع القراءة وبالتالي اعتماد القراءة الصامتة على التوجيه من قبل المعلم يعمل على تنمية مهاراتها لدى التلاميذ.

وأجريت دراسة (Samules, 2005) على الأطفال ذوي صعوبات في السلوك والإدراك الفونولوجي، وهدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان التدخل المبكر لتعلم القراءة بواسطة نموذج (برادلي وبرايانت، ١٩٨٣-١٩٨٥) له تأثير على مهارات القراءة وافترض أن الوعي الصوتي للأطفال الصغار الذين ظهرت لديهم متاعب في

القراءة سوف يظهرون تحسناً أكثر في مهارات السجع وتكافؤ الحروف بعد التطبيق، وتكونت عينة الدراسة الذين ظهرت لديهم مشاكل في الوعي الصوتي والسلوك من ستة أطفال، ومن أدوات الدراسة تم استخدام المؤشر الديناميكي للمهارات الأساسية للقراءة المبكرة، وأشارت النتائج إلى فعالية النموذج في تنمية مهارات الوعي الصوتي في القراءة والسلوك وتكافؤ الحروف.

واتفقت نتائج دراسة (Karen & Erin, 2003) حيث هدفت إلى توظيف التكنولوجيا في المدرسة الابتدائية من أجل تنمية مهارات القراءة الصامتة، وتمكنت من خلال الدراسة من تدريب استخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات القراءة من خلال عرض النص على الكمبيوتر وترك التلاميذ يتعاملون مع النص القرائي في فترة زمنية محددة مع التوجيه والإرشاد من المعلم، وتوصلت في النهاية إلى أن الكمبيوتر يعمل على تنمية مهارات القراءة الصامتة بشرط اقتران استخدامه بتوجيه وإرشاد المعلم.

كما هدفت دراسة (Chow, 2002) إلى الوقوف على مدى تمكن التلاميذ من استخدام القراءة الصامتة داخل الفصول، وتوصلت إلى أن نجاح المعلم في التوجيه والإرشاد وإدارة دروس القراءة بشكل جيد يعمل على نجاح التلاميذ وتمكنهم من مهارات القراءة الصامتة؛ نظراً لحاجة التلاميذ إلى التوجيه والإرشاد حتى تنمو لديهم المهارات الخاصة بالقراءة الصامتة والتي تحتاج إلى تدريب لفترة طويلة.

وتوصلت دراسة (Williams, 2000) إلى أن الطلاب الذين يكون أدائهم منخفضاً الفهم قد لا تكون لديهم مشكلات تعليمية، ولكن قد يكون ذلك الانخفاض من نتائج ضعف نظام التعليم، لما جعلها تؤكد على كفاءة المعلم وطرقه التعليمية وطرق التدريس في تعليم القراءة فالتلميذ الذي يظهر عجزاً في فهم الفكرة الرئيسية والتفصيلات وعلاقة السبب بالنتيجة، والاستنتاج والاستدلال قد يكون عجزه راجعاً إلى عدم تلقيه أسلوباً تعليمياً يهتم بهذه المهارات وتحتاج إلى برنامج للتنمية فقط.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

- (١) عدم وجود الاهتمام الكافي بتنمية القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما يدل أن الميدان بحاجة إلى العديد من الدراسات في هذا المجال.
- (٢) وجود ضعف لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الصامتة.
- (٣) أظهرت الدراسات قلة الاهتمام بإستراتيجية الاكتشاف الموجه والاسترخاء في تعليم اللغة العربية بصفة عامة والقراءة الصامتة بصفة خاصة.

تختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في النواحي التالية :

- (١) استخدامها للاكتشاف الموجه والاسترخاء في تنمية مهارات القراءة الصامتة وكذلك في عينة البحث وهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- (٢) تشخيصها لصعوبات التعلم من خلال الاختبار القبلي مهارات القراءة الصامتة؛ حيث تم التوصل إلى تلك الفئة من التلاميذ من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار وفقا لنتائج الدراسات والبحوث السابقة في مجال صعوبات التعلم.

تتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في النواحي التالية :

- (١) وجود تدن في مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة.
- (٢) عدم جدوى الطرق السائدة في تعليم القراءة في مدارسنا في تنمية مهارات القراءة الصامتة.

أفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة فيما يلي :

- (١) تأكيد الإحساس بالمشكلة.
- (٢) تكوين الإطار النظري لمتغيرات البحث.
- (٣) بناء أدوات البحث وتحديد منهجيته والأساليب الإحصائية المناسبة.
- (٤) تفسير النتائج.

فروض البحث:

- في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يضع البحث الحالي الفروض التالية:
- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي.
 - (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية.
 - (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة للقياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تنتمي هذه البحث إلى فئة الدراسات شبه التجريبية ذات المجموعتين؛ حيث هدفت إلى معرفة فعالية استخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء في تحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

عينة البحث:

تكونت العينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأحنف ابن قيس بالحرّة الشرقية الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، تم تطبيق الاختبار على (٢٠) تلميذا كعينة استطلاعية، ثم تم التطبيق على عينة كلية قوامها (٨٣) تلميذ كعينة عشوائية لاختيار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة الصامتة، ثم طبقت البحث على (٣٢) تلميذ اقل من متوسط أقرانهم في القراءة الصامتة، قسمت إلى عينتين:

(١) (١٦) تلميذاً عينة تجريبية.

(٢) (١٦) تلميذاً عينة ضابطة.

وتمت التكافؤ بين العينتين من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة التجريبية والضابطة في القراءة الصامتة في التطبيق القبلي، من خلال الجدول التالي:

جدول (١)

المتوسط والانحراف المعياري في الاختبار القبلي لمهارات القراءة الصامتة (ن=٣٢)

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	استخراج الفكرة العامة	٠,٣٤	٠,٤٨
	تجريبية	٠,٣٧	٠,٤٦
٢	اختيار المعنى المناسب	٠,٤١	٠,٤٩
	تجريبية	٠,٤٠	٠,٤٧
٣	فهم الكلمات من السياق	٠,٣٤	٠,٤٨
	تجريبية	٠,٣٣	٠,٤٧
٤	استنتاج غرض الكاتب	٠,٣١	٠,٤٧
	تجريبية	٠,٣٠	٠,٤٥
٥	ربط السبب بالنتيجة	٠,٢١	٠,٤٢
	تجريبية	٠,٢٠	٠,٤٠
٦	تحديد معاني المفردات	٠,٥	٠,٥٠
	تجريبية	٠,٤	٠,٤
٧	تحديد الأفكار الفرعية	٠,٤١	٠,٤٩
	تجريبية	٠,٤٠	٠,٤٧
٨	تحديد خصائص الكاتب	٠,٣٤	٠,٤٨
	تجريبية	٠,٣٣	٠,٤٧
المجموع	ضابطة	٢,٧٨	٠,٧٥
	تجريبية	٢,٧٧	٠,٧٣

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الصامتة، والدليل على ذلك هو تقارب قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وهذا يدل على تجانس المجموعتين وتقاربهما في المستوى قبل تطبيق البرنامج، ويمكن إرجاع ذلك التجانس إلى ما يلي:

- (أ) وحدة المكان والعمر الزمني بالنسبة لعينة الدراسة.
- (ب) تقارب المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- (ج) اتفاق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي شخّصت التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من حيث المستوى التحصيلي.

مواد المعالجة التجريبية

تمثلت في إعداد خمس دروس وفقا لإستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء من كتاب لغتي الجميلة المقرر للصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية في العام الدراسي الأول ١٤٣٧-١٤٣٨ وتلك الموضوعات هي: أول سفير في الإسلام، لن أركع لغير الله، أكمل الناس خلقا وخلقاً، ذكريات المها، حب القراءة عن المسلمين.

أدوات البحث (إعدادها - تطبيقها)

أولاً: إعداد قائمة بمهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتمت وفق الخطوات التالية:

- استقراء الدراسات والبحوث السابقة والكتابات الوثيقة الصلة بالقراءة الصامتة.
- بناء قائمة مبدئية بمهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت من:
 - ١- مقدمة: وتشمل موضوع الدراسة ومتطلباتها والهدف منها وكذلك طريقة الإجابة عن بنود القائمة.
 - ٢- قائمة مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى أربع استجابات للتحكيم هي:
 - (أ) لازمة جداً: وتعني أن هذه المهارة يحتاج إليها التلاميذ بنسبة ٧٥٪ فأكثر.
 - (ب) لازمة: وتعني أن هذه المهارة لازمة للتلاميذ بنسبة ٥٠٪ إلى أقل من ٧٥٪.
 - (ج) غير لازمة: وتعني أن هذه المهارة غير لازمة للتلاميذ بنسبة أقل من ٥٠٪.
 - (د) التعديل: وتعني احتياج المهارة إلى تعديل في الصياغة.
 - (هـ) مهارات ترون إضافتها: وتعني حاجة التلاميذ إلى تلك المهارات.
- ٣- ضبط القائمة: وتم عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل ما أشاروا إليه من تعديلات مثل تعديل بعض المهارات وتعديل صياغة المقدمة من كلمة المناسبة للتلاميذ إلى اللازمة؛ نظراً لأن المناسبة تعني التناسب الذي يمكن الاستغناء عنه، أما اللزوم فيعني الضرورة الملحة لتلك المهارة، وتم جمع هذه الآراء

وصياغة القائمة النهائية لمهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تألفت من ثمان مهارات للقراءة الصامتة لازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وهي:

- (١) استخراج الفكرة العامة: وتظهر حاجة التلاميذ إليها حين يربطوا بين عنوان الموضوع ومضمونه.
- (٢) اختيار المعنى المناسب: تظهر الحاجة إليها، نظراً لأن التلاميذ بحاجة إلى إدراك مدى اختلاف معنى الكلمة باختلاف السياق الذي توجد فيه.
- (٣) فهم الكلمات من السياق: ويحتاج إليها التلاميذ حين يربطوا بين الكلمة والسياق الذي توجد فيه.
- (٤) استنتاج غرض الكاتب: ويحتاج التلاميذ في القراءة إلى الوقوف على الهدف من الموضوع أو الغرض الذي يسعى الكاتب إلى توصيله من خلال الموضوع.
- (٥) ربط السبب بالنتيجة: ويحتاج التلاميذ في القراءة ليربطوا بين ما يقرؤون والسبب حتى يتكون لديهم التفكير المنطقي من خلال القراءة.
- (٦) تحديد معاني المفردات: ويحتاج التلاميذ في القراءة إلى أن يتعرفوا على معاني المفردات والكلمات التي يحتوي عليها موضوع القراءة.
- (٧) تحديد الأفكار الفرعية: وتعني الحاجة الشديدة من جانب التلاميذ إلى ربط الأفكار الفرعية بالفكرة العامة للموضوع، وبالتالي تنمو لديهم قدرة التحليل، والتركيب.
- (٨) تحديد خصائص أسلوب الكاتب: وتعد حاجة التلاميذ إلى أن يتعرفوا على خصائص الأسلوب الأدبي وما يتميز به الكاتب من دقة وأسلوب في عرضه موضوع القراءة.

ثانياً: إعداد اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتم على النحو التالي:

- (١) تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار.
- (٢) وضع جدول مواصفات لتوزيع المهارات عن الأسئلة التي تقيس كل مهارة، وفيما يلي توزيع أسئلة الاختبار على المهارات:

جدول (٣)

جدول مواصفات اختبار مهارات القراءة الصامتة

م	المهارة	أرقام الأسئلة التي تقيسها	العدد	%
١	استخراج الفكرة العامة	١ (أ)، ٤ (أ)، ٥ (أ)	٣	١٦,٧
٢	اختيار المعنى المناسب	١ (ج-١)، ٢ (أ)، ٦	٣	١٦,٧
٣	فهم الكلمات من السياق	٤ (ج)، ٨ (أ)	٢	١١,١
٤	استنتاج غرض الكاتب	١ (ب-٤)، ٢ (ج)	٢	١١,١
٥	ربط السبب بالنتيجة	١ (ج)	١	٥,٦
٦	تحديد معاني المفردات	٨ (ب)، ٤ (ج-٣)	٢	١١,١٢
٧	تحديد الأفكار الفرعية	٢ (ب)، ٤ (ب)، ٣,٧	٤	٢٢,٢
٨	تحديد خصائص الكاتب	٢ (د)	١	٥,٥
المجموع			١٨	١٠٠

- (٣) وضع اختبار تحصيلي شامل لكل الخمس موضوعات محل الدراسة.
- (٤) التأكد من صدق الاختبار بعرضه على عشرة من المحكمين نصفهم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، والنصف الآخر من أهل الخبرة في التدريس للغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- (٥) تم تعديل صياغة بعض الأسئلة في ضوء آراء المحكمين.
- (٦) تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٢٠) تلميذا بمدرسة الأحنف بن قيس بالحرّة الشرقية بالمدينة المنورة بالملكة العربية السعودية من أجل الآتي:

- حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.
- التأكد من وضوح التعليمات والأسئلة.
- تم حساب الزمن المناسب للاختبار.
- حساب ثبات الاختبار وتم عن طريق التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار الفردية (١,٣، ٥,٧)، والزوجية (٢,٤، ٦، ٨)، وتم الحصول على معامل الارتباط النصفى (١)، ووصل إلى ٠,٥٤، وبذلك يكون معامل الثبات ٠,٧ وهو معامل مناسب للاختبار.

- (٧) تطبيق الاختبار على عينة البحث قبلية والتي اشتملت على (٨٣) تلميذا تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، ممن تم تحديدهم من قبل المعلمين بأنهم لديهم شبه صعوبات تعلم.
- (٨) تم توزيع درجات أسئلة الاختبار وتصحيحه ورصد النتائج وحساب المتوسط الحسابي فكان توزيع الطلاب وفقاً للمتوسط الحسابي كما يلي:

جدول (٤)

توزيع التلاميذ وفقاً للمتوسط الحسابي على اختبار القراءة الصامتة

أقل من المتوسط	%	المتوسط	%	أعلى من المتوسط	%
١٣	٣٠,٢	١٩	٤٤,٢	١١	٢٥,٦

اتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، مما يدل على حاجة تلك الفئة من التلاميذ إلى التدريب المتنوع على أنماط مهارات القراءة الصامتة بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بهم لأنها ضرورة من ضروريات الحياة، وعدم التركيز فقط على المستوى الأول من القراءة الذي يقف بالقراءة الصامتة؛ نظراً عند التعرف على الرموز والكلمات فقط، ويرجع ذلك إلى سيادة أسلوب تدريس واحد في تعليم القراءة في المدارس العربية، وهو الذي يركز على المفهوم الأول للقراءة، ويبحث في معاني الرموز والكلمات دون أن يهتم بالمستوى الأعلى، وهو الفهم، مما جعل التلاميذ يظهرون مستوى متدن في مهارات القراءة الصامتة.
- تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من تلك العينة وعددهم (٣٢) تلميذاً، ويمثلون أصحاب المتوسط، وأقل من المتوسط على اختبار مهارات القراءة الصامتة وفقاً لنتائج البحوث والدراسات السابقة التي شخّصت ذوي صعوبات التعلم.

ثالثا: بناء دليل للمعلم لتدريس القراءة الصامتة باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء وتم وفقا للخطوات التالية:

- ١- تحديد أهداف الدليل.
- ٢- تحديد مكونات الدليل واشتمل على ما يلي:
 - أ- مقدمة: واشتملت على التعريف باستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء وطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأهمية فنييتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء وخطوات تدريسه، وخطوات تدريس القراءة باستخدام باستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء.
 - ب- محتوى الدليل: واشتمل على خمس دروس من كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وكانت هذه الدروس (أول سفير في الإسلام، لن أركع لغير الله، أكمل الناس خلقا وخلقاً، ذكريات المها، حب القراءة عند المسلمين).
 - ج- اشتمل كل درس من تلك الدروس على الخطوات التدريسية التالية:
 - الأهداف (المهارية - الوجدانية - المعرفية).
 - التمهيد للدرس.
 - خطوات التدريس.
 - التقويم.
 - ٣- عرض الدليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته العلمية، وتم توجيه المحكمين إلى بيان المحاور الآتية:
 - (أ) مدى مناسبة أهداف الدليل للتحقيق.
 - (ب) مدى مناسبة المحتوى وخطوات التدريس لتحقيق الأهداف.
 - (ج) مدى قابلية الخطوات التدريسية للتطبيق ووضوح الإجراءات التدريسية للمعلم.
 - (د) مدى مناسبة الزمن المناسب لتدريس الدليل.
 - ٤- بعد الانتهاء من التحكيم على الدليل تم تدريب معلمي اللغة العربية بمدرسة الأحف بن قيس الابتدائية بالمدينة المنورة على التدريس وفقا لدليل.
 - ٥- قام معلمي اللغة العربية بالتدريس وفقا للدليل مع المتابعة المستمرة من الباحثين ليتأكد من سلامة خطوات التجربة علميا.

٦- تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الصامتة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفقاً لنتائج الاختبار القبلي وكان عددهم (٣٢) تلميذاً للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثالثاً: برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

مصادر بناء البرنامج :

- (١) الدراسات السابقة والأدبيات السيكلوجية التي تناولت مهارات القراءة الصامتة وتنمية المهارات اللغوية من خلال استخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء
- (٢) الدراسة الاستطلاعية التي قاما بها الباحثان بإجراءها واستهدفت الكشف عن مصادر وأساليب التنمية اللغوية وعلاج صعوبات التعلم في اللغة عن استخدام إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء والتعرف على الأنشطة المفضلة لدى هؤلاء التلاميذ استخدامها في إجراءات البرنامج والذي تم من خلال تطبيق استبانته احتوت على سؤال مفتوح للتعرف عليها على عينة الخبراء في مجال صعوبات التعلم والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس اللغة العربية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) الخبرات العلمية السابقة للباحثان في مجال علم النفس اللغوي واضطرابات اللغة والتواصل وصعوبات التعلم التي أسهمت بشكل مباشر في تحديد المشكلة والإجراءات واختيار العينة والأدوات المناسبة ومن أهمها تصميم وتقنين البرنامج.
- (٤) الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:
- (أ) استراتيجية الاكتشاف الموجه القائمة على ربط المبادئ المتعلمة سابقا واستخدام التلميذ مهاراته العقلية في اكتشاف المفهوم أو المبدأ.
- (ب) استراتيجية الاسترخاء القائمة على الجلوس المريح والاسترخاء الكامل أثناء تطبيق البرنامج.

واستفادا الباحثان من بعض الاستراتيجيات والفنيات الأخرى في مجال التدريب والإرشاد والعلاج النفسي والسلوكي والاجتماعي واللغوي مثل:

(١) استراتيجيات اجتماعية، تتضح في الحث والتشجيع، النمذجة، المشاركة الجماعية، لعب الأدوار، السيكودراما، الاستماع الجيد، التوجه اللفظي، تعبيرات الوجه، التقاء العينين (التواصل البصري)، استخدام الإشارة أثناء الحديث، ودرجة علو الصوت.

(٢) استراتيجيات معرفية تتضح في الحوار والمناقشة، التحليل، المقارنة، التخيل، توجيه الأسئلة، المحاضرة، طرح البدائل والنشاط المنزلي.

(٣) استراتيجيات سلوكية تتضح في التعزيز الإيجابي، تشجيع التلاميذ على المقاطعة أثناء إلقاء القصة، وتقييم التعليم.

(٤) استراتيجيات وجدانية تتضح في إظهار المشاعر، الإفصاح عن الذات.

(٥) استراتيجيات تم تجنبها تتضح في النقد، المديح الزائد، المرح الزائد.

إعداد وبناء البرنامج وتحكيمه: مر إعداد البرنامج وتحكيمه بالمراحل الآتية:

الأولى: استقصاء أدبيات البحث العلمي في هذا المجال

ثانيا: تحديد أهم الاستراتيجيات والفنيات اللازمة إتباعها في البرنامج.

ثالثا: أخذ آراء عدد من المحكمين والخبراء والمهتمين بهذا المجال في البحث العلمي والتربية والتعليم

رابعا: وضع تصور مبدئي للبرنامج

خامسا: عرض هذا التصور على عدد مناسب من المحكمين والخبراء في المجال.

سادسا: حساب نسب الاتفاق بين المحكمين والخبراء على مفردات ومهارات وفنيات واستراتيجيات البرنامج.

سابعا: الإبقاء على ما اتفق عليه المحكمين والخبراء بنسبة تصل إلى ٩٠ ٪ فأكثر واستبعاد ما دون ذلك، وتعديل ما يلزم تعديله.

جلسات البرنامج :

قام الباحثان بمشاركة كاملة من معلمي اللغة العربية بإجراء (١٧) جلسة جماعية، بواقع جلستين أسبوعياً مدة الجلسة (٤٥) دقيقة وذلك لمدة شهرين تقريباً، حيث كانت الجلسة يحضرها على الأقل أحد الباحثين مع أحد معلمي اللغة العربية الذين تم تدريبهم من قبل الباحثان على البرنامج.

تقييم البرنامج :

تم تقييم البرنامج عن طريق القياس القبلي أي قبل تطبيق إجراءات البرنامج حيث تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الصامتة على المجموعة التجريبية والضابطة، وعن طريق القياس البعدي أي بعد انتهاء البرنامج كذلك ثم القياس التتبعي بعد فترة متابعة لمدة شهرين طبق نفس المقياس على العينة التجريبية.

خطوات البحث :

- (١) قام الباحثان باستعراض أدبيات البحث في مجال صعوبات التعلم وخاصة في مجال اللغة العربية وكيفية التدريب على القراءة الصامتة باستخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه والاسترخاء على تحسين مهارات القراءة لعينة من تلاميذ الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية.
- (٢) وبعد استعراض الاطار النظري والدراسات والبحوث السابقة تم تحديد استراتيجيات الاكتشاف الموجه والاسترخاء كاستراتيجيتين أساسيتين لبرنامج القراءة الصامتة.
- (٣) تم إعداد البرنامج في ضوء منهج اللغة العربية بالملكة العربية السعودية في الصف السادس لغة العربية من كتاب لغتي الجميلة مع التركيز على موضوعات القراءة وتدريب معلمي اللغة العربية بمدرسة الأحنف ابن قيس على استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه والاسترخاء للقراءة الصامتة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي T.Test من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، لمعالجة البيانات وبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والتطبيق القبلي والبعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الصامتة، وبيان الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وكذلك المجموعة التجريبية

قبل وبعد التطبيق وكذا القياس التبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج، كما تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحته قام الباحثان بحساب T.Test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري (T.Test) لمهارات القراءة الصامتة في التطبيقين القبلي والبعدي (ن=١٦)

م	المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية (ن-١)	قيمة ت
١	استخراج الفكرة العامة	قبلي	٠,٣٤	٠,٤٨	١٥	×١١,٨١
		بعدي	١,٨٤	٠,٦٧		
٢	اختيار المعنى المناسب	قبلي	٠,٤٠	٠,٤٩	١٥	×١٠,٣٥
		بعدي	١,٧٨	٠,٦٥		
٣	فهم الكلمات من السياق	قبلي	٠,٣٤	٠,٤٨	١٥	×١٠,٠٦
		بعدي	٢,٠٩	٠,٦٨		
٤	استنتاج غرض الكاتب	قبلي	٠,٣١	٠,٤٧	١٥	×٨,٦٥
		بعدي	١,٩٠	٠,٩٢		
٥	ربط السبب بالنتيجة	قبلي	٠,٢١	٠,٤٢	١٥	×١٢,١١
		بعدي	٢,٠٠	٠,٧٦		
٦	تحديد معاني المفردات	قبلي	٠,٥	٠,٥٠	١٥	×٦,٤٣
		بعدي	١,٥٦	٠,٦٦		
٧	تحديد الافكار الفرعية	قبلي	٠,٤٠	٠,٤٩	١٥	×٨,٠١
		بعدي	١,٥٦	٠,٦١		
٨	تحديد خصائص الكاتب	قبلي	٠,٣٤	٠,٤٨	١٥	×٩,٠٥
		بعدي	١,٦٦	٠,٧٠		
	المجموع	قبلي	٢,٨٨	٠,٧٥	١٥	×٣٣,٢٤
		بعدي	١٤,٤٠	١,٧٤		

(×) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات وترجع تلك الفروق إلى فعالية استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- تحسن أداء التلاميذ في كل مهارة على حدة مما يدل على أن الاستراتيجيتين المقترحتين أدت إلى نمو مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ في جميع المهارات ولم تقتصر على مهارة دون أخرى، مما يجعلنا نقبل الفرض الثاني وهو: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.
- وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي لكل مهارة على حدة في صالح التطبيق البعدي، والدليل على ذلك التحسن في النمو في كل مهارة أن قيمة "ت" عند مستوى دالة إحصائية (٠.٠٥) ويمكن أن يرجع ذلك التحسن إلى فعالية إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- بالإضافة إلى ذلك نلاحظ أن التحسن في المهارات بصفة عامة ارتبط بالتحسن في كل مهارة على حدة أي أن نمو المهارات أدى إلى نمو الأداء في القراءة الصامتة.

وجاءت نتائج هذا الفرض متفقة مع ما توصل إليه كل من: Karen & Williams, 2006; Williams, 2000; Samules, 2005; Erim, 2003; سعد، ٢٠٠٧) كما تأتي هذه النتيجة أيضا متفقة مع المنطق المتفق عليه في علم النفس اللغوي والذي مؤداه أن أي تدريب يعتمد على استخدام التوجيه والتفكير وكذلك الراحة النفسية يساعد على تحسين الأداء والمهارة وتحسين الصحة النفسية وتحسين العملية التربوية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره :

الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القراءة الصامتة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري (T.Test) لمهارات القراءة الصامتة

للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=١٦)

م	المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية (ن-١)	قيمة ت
١	استخراج الفكرة العامة	ضابطة	٠,٢٤	٠,٤٥	١٥	×١١,٨١
		تجريبية	١,٨٤	٠,٦٧		
٢	اختيار المعنى المناسب	ضابطة	٠,٣٨	٠,٤٧	١٥	×١٠,٣٥
		تجريبية	١,٧٨	٠,٦٥		
٣	فهم الكلمات من السياق	ضابطة	٠,٣١	٠,٤٣	١٥	×١٠,٠٦
		تجريبية	٢,٠٩	٠,٦٨		
٤	استنتاج غرض الكاتب	ضابطة	٠,٢٩	٠,٤٢	١٥	×٨,٦٥
		تجريبية	١,٩٠	٠,٩٢		
٥	ربط السبب بالنتيجة	ضابطة	٠,٢٥	٠,٣٨	١٥	×١٢,١١
		تجريبية	٢,٠٠	٠,٧٦		
٦	تحديد معاني المفردات	ضابطة	٠,٣٢	٠,٣٥	١٥	×٦,٤٣
		تجريبية	١,٥٦	٠,٦٦		
٧	تحديد الافكار الفرعية	ضابطة	٠,٣٧	٠,٣٢	١٥	×٨,٠١
		تجريبية	١,٥٦	٠,٦١		
٨	تحديد خصائص الكاتب	ضابطة	٠,٣٤	٠,٤٦	١٥	×٩,٠٥
		تجريبية	١,٦٦	٠,٧٠		
	المجموع	ضابطة	٢,٦٦	٠,٧٢	١٥	×٣٣,٢٤
		تجريبية	١٤,٤٠	١,٧٤		

(×) دالة عند مستوى (٠,٠٠٥)

اتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات وترجع تلك الفروق إلى فعالية إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تحسن أداء التلاميذ في كل مهارة على حدة مما يدل على أن الاستراتيجيتين المقترحتين أدت إلى نمو مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ في جميع المهارات ولم تقتصر على مهارة دون أخرى، مما يجعلنا نقبل الفرض الثاني وهو: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية، ونلاحظ أن التحسن في المهارات بصفة عامة ارتبط بالتحسن في كل مهارة على حدة أي أن نمو المهارات أدى إلى نمو الأداء في القراءة الصامتة بصفة عامة.

حيث تتجلى أهمية التعلم بالاكتشاف الموجه كذلك في أنه:

- (١) يساعد المتعلم على تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج، ومنه اكتساب مهارات التعامل مع المشكلات الجديدة لمواجهتها وحلها.
- (٢) يتيح للمتعلم فرص استخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي للوصول إلى استدلالات.
- (٣) يشجع التفكير النقدي ويعود المتعلم على التحليل والتركيب والتقويم.
- (٤) ينمي الابتكار والإبداع.
- (٥) يساعد على انتقال المتعلم من التعامل مع المحسوس إلى التعامل مع المجرد المعقد.
- (٦) يعطي المدرس إمكانية التحقق من مدى فهم الطلاب.
- (٧) يعطي للمتعلم الفرصة للتعلم حسب وتيرته الخاصة.
- (٨) يدرب الطلاب على مواجهة تحديات العصر، عبر الاعتماد على أنفسهم في مراحل الوصول إلى المعلومة.
- (٩) يحفز الطلاب ويشير حماسهم ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، بما يوفره لهم من تشويق أثناء اكتشافهم للمعلومات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات القراءة الصامتة بصفة عامة في صالح التطبيق البعدي، حيث وصلت قيمة "ت" الاجمالية (٣٣.٢٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يدل على فعالية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية للأسباب التالية:

- (١) تناسب طبيعة الاستراتيجية مع طبيعة مهارات القراءة الصامتة التي تتطلب الجهد من قبل التلميذ والتوجيه والإرشاد من قبل المعلم.
- (٢) ارتباط مهارات القراءة الصامتة بتنمية التفكير في القراءة وكذلك الفهم بطبيعة استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء التي تتطلب تنظيم المعلومات من قبل التلميذ حتى يكتشف بنفسه كل ما يتعلق بالنص القرآني دون الاعتماد على المعلم إلا في التوجيهات والإرشادات وقت الحاجة.

كما تأتي نتائج الفرض الثاني متناغمة مع نتائج الفرض الأول وتفسيراته مما يدعم كل منهما الآخر.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة في القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة للقياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٧)

حساب (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية
في القراءة الصامتة للقياسين البعدي والتتبعي

م	المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية (ن-١)	قيمة ت
١	استخراج الفكرة العامة	التتبعي	١,٨٠	٠,٦٥	١٥	١,٤٢١
		البعدي	١,٨٤	٠,٦٧		
٢	اختيار المعنى المناسب	التتبعي	١,٧٥	٠,٦٣	١٥	٠,٢٤٥
		البعدي	١,٧٨	٠,٦٥		
٣	فهم الكلمات من السياق	التتبعي	٢,٠٥	٠,٦٥	١٥	١,٤٢١
		البعدي	٢,٠٩	٠,٦٨		
٤	استنتاج غرض الكاتب	التتبعي	١,٨٨	٠,٩٠	١٥	٠,٢٤٥
		البعدي	١,٩٠	٠,٩٢		
٥	ربط السبب بالنتيجة	التتبعي	١,٩٨	٠,٧٥	١٥	٠,٧٩٠
		البعدي	٢,٠٠	٠,٧٦		
٦	تحديد معاني المفردات	التتبعي	١,٥٤	٠,٦٣	١٥	٠,٤٣٦
		البعدي	١,٥٦	٠,٦٦		
٧	تحديد الأفكار الفرعية	التتبعي	١,٥٤	٠,٦٠	١٥	٠,٦٤٣
		البعدي	١,٥٦	٠,٦١		
٨	تحديد خصائص الكاتب	التتبعي	١,٦٧	٠,٦٩	١٥	٠,٦١٠
		البعدي	١,٦٦	٠,٧٠		
	المجموع	التتبعي	١٤,٣	١,٧٣	١٥	٠,٤٣٦
		البعدي	١٤,٤٠	١,٧٤		

اتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم حيث لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من الزمن.

جاءت هذه النتيجة متمشية مع الواقع النفسي القائل أن أي تحسن في مستوى الأداء يمكن أن يستمر إذا كان قائم على أسس عملية وعقلية ونفسية، وقد استخدم الباحثان أسلوب المزاوجة بين الجانب العقلي المبني على استراتيجية الاكتشاف الموجه والجانب النفسي القائم على استراتيجية الاسترخاء وما لها من بث روح الراحة والهدوء في جانب المتعلم ليتلقى ما يتلقاه وكله آذان صاغية وعقل متفتح وذاكرة متوقدة.

وتأتي هذه النتيجة متمشية مع ما توصل إليه معظم الباحثين في هذا المجال وغيره من المجالات اللغوية والنفسية من استمرار أثر التدريب بعد انقضاء البرنامج.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

- (١) استخدام الاكتشاف الموجه والاسترخاء في تنمية مهارات القراءة الصامتة في جميع مراحل التعليم.
- (٢) التركيز من خلال الاكتشاف الموجه والاسترخاء على تنمية المهارات الخاصة بالفهم القرائي، وعدم الاقتصار على الجانب الشكلي في تعليم القراءة والذي يتوقف عند التعرف على الرموز والكلمات فقط.
- (٣) استخدام الاكتشاف الموجه والاسترخاء في تعليم فروع اللغة العربية الأخرى كالأدب والقواعد النحوية والتعبير والإملاء والخط العربي.
- (٤) كثرة التدريب على مهارات القراءة الصامتة من خلال الندوات والدورات التي تعقد للمعلمين حتى يفيدوا تلاميذهم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لديهم.

المراجع

- البحيري، جاد، و أبو الديار، مسعد، و ريد، غافين. (٢٠١٠). تدريس الأطفال المعسرّين قرائيا (دليل المعلم)، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). مقدمة في الاضطرابات اللغوية، الرياض: دار الزهراء.
- الزريقات، ابراهيم. (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، عمان: دار الفكر.
- السرطاوي، عبد العزيز، و أبو جودة، وائل. (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- الشهراني، عامر، و السعيد، سعيد محمد. (٢٠٠٤). تدريس العلوم في التعليم العام، ط٢، الرياض: مكتبة الملك فهد.
- الرشيدي، بشير صالح، و السهل، راشد علي. (٢٠٠٠). مقدمة في الارشاد النفسي، الرياض: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، و الجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- الناشف، هدى محمود. (٢٠٠٥). رياض الأطفال، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- النجدي، أحمد، و عبد الهادي، منى، و راشد، علي. (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان: دار المسيرة.
- جاد، محمد عبد المطلب. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم في اللغة العربية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- خطابية، ماجد. (٢٠٠٣). قياس مهارة القراءة ضمن مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق لدى طلبة معلم مجال اللغة الانجليزية في جامعة مؤتة، مؤتة، للبحوث والدراسات، مجلد ١، عدد ١، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- خضر، عبد الباسط متولي. (٢٠٠٥). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠٠١). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص، ج٢، القاهرة: زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠٠٤). علم نفس النمو، القاهرة: مكتبة الرشد.

سليمان، مها عبد الله. (٢٠٠١). أثر برنامج قائم علي استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، البحرين: جامعة الخليج العربي .

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

عبد الحميد، سعيد كمال. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، مركز دراسات وبحوث المعوقين، قسم التربية الخاصة، سوريا.

عبد المانع، نجاة محمد سعد. (٢٠٠٧). صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتطبيق برنامج إرشادي لعلاجها، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، ترهونة، جامعة المرقب.

عبد الله، عادل. (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.

عبد، عزة محمد. (٢٠٠٠). برنامج لتنمية التفاعلات السلوكية والمهام الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عزازي، سلوى محمد احمد. (٢٠٠٠). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

علي، صلاح. (٢٠٠٨). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مصطفى، رياض بدري. (٢٠٠٥). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، (التشخيص والعلاج)، عمان: دار الصفاء.

مطر، صديقة أحمد. (٢٠٠١). أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، البحرين: جامعة الخليج العربي.

طعيمة، رشدي وآخرون. (٢٠٠٥). الأنشطة اللغوية (أنواعها، معاييرها، استخداماتها)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

Castillo-Richmond, R. Schneider, C., Alexander, R. Cook, H. Myers, S. Nidich, C. Haney, M. Rainforth, and J. Salerno. (2000). Effects of stress reduction on carotid atherosclerosis in hypertensive African Americans. *Stroke* 31(3), 568–73.

Chow-ping, H. (2002). Evaluating uses trained silent reading in reading classes. *The internet test journal reading in reading classes*, Taiwan.

Chua, S. (2008), The effects of the sustained silent reading organ on cultivating students' habits and attitudes in reading books for leisure, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (4), 180-184.

Gilliam, B. (2011). *Silent reading manifestations of adolescent struggling readers, Reading Improvement, Project Innovation* (Alabama) COPYRIGHT 2 011 Project Innovation (Alabama) ISSN: 0034-0510.

Craske & Barlow (2006). *Worry, Oxford University Press*, p. 53, ISBN 0-19-530001-7

Karen and Erin (2003). Meaning Full connections using technology in primary school, *Beyond Journal*, 75, (42), 223.

Mehling, K., Hamel, M. Acree, N. & Byl, F. (2005). Hecht. Randomized, controlled trial of breath therapy for patients with chronic low-back pain. *Alter There Health Med*, 11(4), 44–52.

Mercer, C. D. & Pullen, P. C. (2005), *Student with learning disabilities*, (6th ed.), Library of Congress Cataloging in- Publication Data.

Melemis, S.M (2008). Make Room for Happiness: 12 Ways to improve your life by letting go of tension. Chapter 4: Use Your

Body to Relax Your Mind. Modern Therapies. ISBN 978-1-897572-17-7

- Nouvelle, R. C (2010), The effects of oral reading fluency on reading comprehension for students with reading disabilities and specific learning disabilities, ProQuest LLC, Ed. D. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Samules, Amy J. (2005) Children with behavior and phonological awareness difficulties: The effectiveness of an intervention targeting early reading skills. *DAI*, 66-05B, 2806.
- Schneider, C., Alexander, F., Staggers, M., Rainforth, J., Salerno, A. Hartz, S., et al. (2005) Long-term effects of stress reduction on mortality in persons years of age with systemic hypertension. *Am J Cardiol*, 95 (9),1060–64.
- Sullivan, Mary Pinson (2010). Achievement Effects of Sustained Silent Reading In a Middle School, Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University USA.
- Williams, J. (2006). Strategic processing of text, Improving reading comprehension of students with learning disabilities Clearinghouse on disabilities and Gifted Education, Arlington. VA.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 18640 / 2012
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN