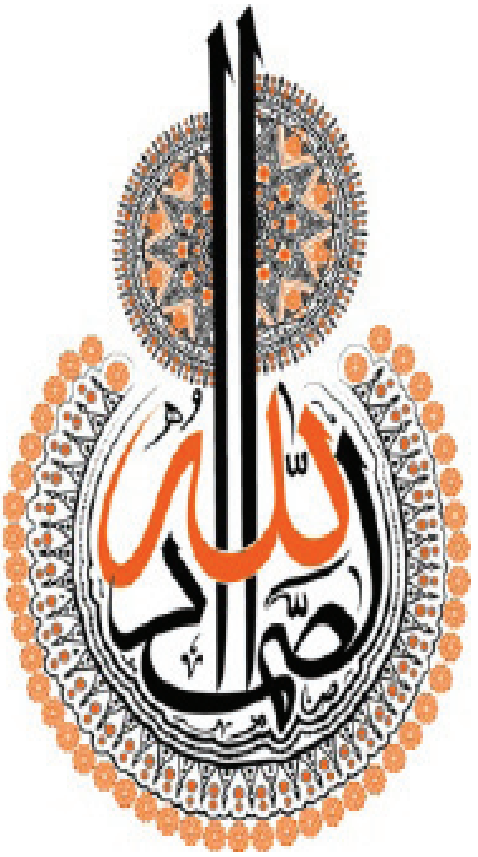
مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

تصدر عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

المجلد السابع – العدد الرابع والعشرون أغسطس ٢٠٢٨ م



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. إيمان فؤاد كاشف — **أ.د. عطية عطية محمد**

د. رضا الحسينى على — **د. حسن أحمد مسلم**

المسئول المالى — **المسئول الفنى**

أ. مهدى حسن مهدى — **أ. محمود عبد القادر حسينى**

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

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

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

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

Prof. Fathali M. Moghaddam
Director، Interdisciplinary Program in Cognitive Science
Professor، Department of Psychology
Georgetown University

Prof. Jerrell C. Cassady
Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty
Professor of Education (Counselor Education)
، Penn State College of Education

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

Prof. Mourad Ali Eissa
Dean، College of Education ، Arees University
Houston، TX، USA

Prof. Richard J. Hazler
Professor of Education (Counselor Education)
Professor of Psychology ، Penn State College of Education

Prof. Rom Harre
Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) **ملحـــوظـــة:**
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أ.د/ محمود مندوه محمد (جامعة المنصورة – مصر)

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

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

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

(*) ملحـــوظـــة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

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

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

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

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

المـــراســـلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكترونى للمجلة: dsr2017@Yahoo.com

- أو إلى العنوان التالى: كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق - الزقازيق - جمهورية مصر العربية

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١١٤٧٢٧١٧٢٥

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www.dsr1.zu.edu.eg

محتـــويـــات العـــدد

فعاليـة برنـامـج قائم على اليقظة العقليـة في خفض الضغوط وتحسـين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. ١

د. السيد يس التهامي محمد د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

الـذكاء النـاجـح وعلاقتـه باستراتيـجيـات مواجهـة الضغـوط الأكاديميـة لـدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام . ٨٢

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل

أنمـاط مـا وراء الانفعـال للأمهات كمنبئ بالكفـاءة الاجتماعيـة الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا . ١٤٠

د. سعاد كامل قرني

فعالية زيـادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام التدريب المحوسب فى خفض أعراض الاضطراب لديهم . ١٩١

د. سمر سعد محمد يوسف الدويني

تقـويم تدريبات كتـاب القراءة والكتابـة والأناشيـد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة . ٢٦٥

د. فرتاج فاحس الزوين

فعاليـة برنامج تدريبي قائـم على التعزيز في تنمية مهـارات استخدام الحاسوب عند الطلاب المتعثرين دراسياً بالصف السادس بدولة الكويت . ٣٠٢

د. محمد حمد العتل خالد حمد بليه العجمي

تقـويم برنـامـج التدريب الميـداني لطلاب قسم التربيـة الخاصة بجامعـة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين . ٣٢٧

د. خالد بن سليمان صالح الصالحي

فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية فى خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد

د . السيد يس التهامي محمد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة –كلية التربية
جامعة عين شمس

د . رضا إبراهيم محمد الأشرم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث

هدفت البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٠) من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ واستخدمت الدراسة استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة (ترجمة وتقنين/الباحثان)، ومقياس الضغوط (إعداد / الباحثان)، ومقياس الرفاهية (إعداد / الباحثان)، وبرنامج قائم على اليقظة العقلية (إعداد / الباحثان)؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد مما كان له أثر في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية لديهم.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الضغوط، الرفاهية.

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Program in Reducing Stress and Improving the Well-being of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of a mindfulness-based program in reducing stress and improving the psychological well-being of teachers of children with autism spectrum disorder. The study participants were 10 teachers of children with autism spectrum disorder in Riyadh, Saudi Arabia. The study used five-facet mindfulness Questionnaire (Standardized by the researchers), stress scale (prepared by the researchers), well-being scale (prepared by the researchers), and a program based on mindfulness (prepared by the researchers). The results of the study resulted in the effectiveness of the program in improving the mindfulness among teachers of children with autism spectrum disorder, which has the effect of reducing stress and improving their well-being.

Keywords: Mindfulness, Stress, Well-being.

مقدمة البحث:

تُعد الضغوط سمة من سمات حياة الإنسان، وهى تجربة فردية للغاية حيث أن الأحداث التي تسبب ضغوطًا لفرد ما قد لا تسبب ضغوطًا لفرد آخر وقد يرجع ذلك إلى خصائص الفرد وخبراته؛ كما أن الضغوط قد تكون لها بعض الفوائد الإيجابية حيث قد تكون بمثابة حافز وتحدى يدفع الفرد لإحداث تغييرات ايجابية في حياته مثل تعلم مهارات جديدة، وإجراء تغييرات في نمط حياته؛ وبناء على ذلك فقد تكون الضغوط ايجابية وهى ضرورية لمواجهة الفرد للتحديات اليومية التي يتعرض لها وتدفعه لتحقيق أهداف محددة، وقد تكون سلبية وفيها تفوق الضغوط قدرات الفرد؛ مما يؤثر بصورة سلبية عليه (Palmer,2005, p. 380).

ويفشل كثير من الأفراد في مواجهة الضغوط والتعامل معها (خاصة إذا استمرت لفترة طويلة) مما يؤثر بصورة سلبية على النواحي النفسية لديهم مثل زيادة مستوى أعراض الاكتئاب، والاستنزاف الانفعالي، وانخفاض الرفاهية النفسية، والاحتراق النفسي ويحدث ذلك بصورة خاصة لدى المعلمين (Sonnentag&Frese,2012, p. 453).

ومن المسلم به أن مهنة التدريس أحد أكثر المهن أهمية في المجتمع، وبدون نزاع يلعب المعلمون دورًا جوهريًا في تعليم الطلاب، ورغم ذلك فإن مهمة المعلمين لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، ولكنها تتضمن أيضًا إكساب الطلاب السلوكيات الاجتماعية والثقافية المقبولة؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن تعرض المعلمين للضغوط قد يؤدى بهم إلى عدم الرضا الوظيفي، ومشكلات الصحة النفسية؛ ولذلك فإن تمتع المعلمين بالصحة النفسية يُعد أمرًا ضروريًا وحاسمًا لنجاح الطلاب، والنظام التعليمي، والمجتمع بصورة عامة (Vesely, Saklofske & Leschied,2013, p.72).

وقد أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات على أن مهنة تعليم الطلاب ذوى الإعاقة تؤدى إلى تعرض المعلمين لمخاوف مهنية وانفعالية نتيجة تعرضهم للعديد من التحديات والمشكلات في تلك المهنة مثل تعليم الطلاب بصورة فردية، وضبط الفصل، والتواصل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب، وزيادة أعباء العمل؛ مما قد يكون له تأثيرات سلبية على المعلمين

مثل الشعور بالاغتراب عن المدرسة، والتغيب المستمر عن المدرسة، والاستنزاف الانفعالي، والضغوط النفسية؛ وبالتالي يكونون أكثر عرضة للتفكير المستمر في ترك مهنة التدريس لذوى الإعاقة (Benn, Akiva, Arel & Roeser, 2012, p.1477; Ghania, Ahmad & Ibrahim,2014, p.4).

وتؤدى التدخلات العلاجية إلى خفض الضغوط التي قد يعانى منها المعلمين، الأمر الذي يساعد في تحسين رفاهيتهم، وتقديم الرعاية المناسبة لطلابهم، وممارسة أدوارهم بصورة جيدة، وتساعد التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في تحقيق ذلك (Benn et al.,2012, p.1477).

وتُعد اليقظة العقلية فرع من فروع علم النفس الإيجابي الذي تم اعتماده كفرع رسمي من علم النفس، والذي أحدث تغييرات وتحولات كبيرة في مبادئ وأفكار علم النفس التقليدي الذي يركز على الحد من الاضطرابات النفسية إلى التركيز على دراسة وتنمية المفاهيم الايجابية مثل الرفاهية، والرضا، والأمل، والتفاؤل، والسعادة في الوقت الحاضر (Lambert, 2015, p.7).

وتختلف التدخلات القائمة على اليقظة العقلية عن أنواع التدخلات الأخرى مثل العلاج السلوكي المعرفي والذي يتم فيه التركيز على تحديد الأفكار والمشاعر وتحليلها للتعرف على ما إذا كانت مفيدة وواقعية، وذلك على عكس العلاج القائم على اليقظة العقلية الذي يرى أن تحليل الأفكار والمشاعر غير ضروري ولا فائدة منه، بل من الأفضل أن يتم تقبلها دون تحليلها، وذلك من خلال تدريبات بسيطة يتعلم ويتدرب من خلالها الأفراد على التعرف على الأحداث والخبرات التي تحدث في الوقت الراهن (مثل الأحاسيس الجسمية، والأفكار، والمشاعر)، وتقبلها كما تحدث في الواقع (Spek, Ham, & Nyklicek, 2013, 247). وبصورة عامة تهتم اليقظة العقلية بالتركيز على اللحظة الحالية بما فيها من أفكار ومشاعر ضاغطة ومجهدة، وتقبلها كما هى دون الحاجة لتغييرها؛ وذلك على عكس أنواعًا عديدة أخرى من العلاجات التي تهتم بالماضي أو المستقبل (Kiep, Spek, & Hoeben, 2015, p. 638; Waters,2016, p. 41|).

ويُحسن التدريب على اليقظة العقلية الإدراك ما وراء المعرفي لدى الفرد، ويوجهه نحو ملاحظة ذاته، والإقرار والاعتراف الفوري بموضوعية المشاعر والانفعالات النفسية والجسمية الناتجة عن الخبرات التي يمر بها، مع عدم التسرع في إصدار أحكام واستجابات انفعالية تلقائية نحوها، ومن خلال ذلك المنظور الموضوعي غير المتحيز نحمى الفرد من التأثيرات السلبية الناتجة عن تلك المشاعر والانفعالات، مما يؤثر بصورة ايجابية على النواتج النفسية له (Graepael,2015, 14; Meppelink, Bruin, Wanders-Mulder, Vennik, & Bögels, 2016, p. 681).

وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات المبكرة على أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية واعدة ومبشرة في تحسين الإدراك الانفعالي والتنظيم الذاتي، والوظائف التنفيذية، والحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال والكبار ذوى اضطراب طيف التوحد، كما أنها مفيدة أيضًا في خفض الضغوط والتوتر والقلق الذي يتعرض له معلمي ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، كما تساهم في تحسين التفاعل بين الوالدين وجميع أفراد الأسرة وأطفالهم ذوى اضطراب طيف التوحد (Keenan-Mount, Albrecht, & Waters, 2016, p.69)؛ ويتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على إدراك التفاعلات غير السوية مع أطفالهم، وتدريبهم على التفاعل معهم بطريقة مقبولة دون استجابات انفعالية تلقائية تجاه سلوكيات أطفالهم (Cohen & Semple, 2010, p.148).

وبصورة عامة تركز تدريبات اليقظة العقلية على تعليم وتدريب الوالدين، أو المعلمين، أو الأطفال أنفسهم على ملاحظة ورصد الصعوبات التي يواجهونها دون ضرورة العمل على تغييرها؛ وبالتالى تستخدم اليقظة العقلية في تدريب المعلمين على إدراك وتقبل اتجاهاتهم السلبية تجاه الطلاب (مثل وجود طفل ذوى احتياجات خاصة) الأمر الذي قد يؤدى إلى خفض الضغوط والاحتراق النفسي لديهم (Kelly&Barnes-Homles,2013, p.18).

مشكلة البحث:

يتعرض أولياء أمور ومعلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بصورة خاصة لكثير من العوامل التي تزيد من احتمال تعرضهم للضغوط مثل أعراض اضطراب طيف التوحد والتي تتضمن مشكلات الكلام واللغة، ومشكلات التواصل، والقصور الاجتماعي، وقصور التنظيم الذاتي، وكذلك المشكلات السلوكية لهؤلاء الأطفال مثل العدوان، ونوبات الغضب، وسلوكيات التحدي؛ مما يؤدى إلى معاناة الوالدين والمعلمين وتعرضهم لكثير من التحديات الاجتماعية والانفعالية بسبب تعدد وتنوع أدوارهم في الرعاية التي يقدمونها لهؤلاء الأطفال، وترتبط تلك الضغوط التي يتعرضون لها بأدوارهم المتعددة؛ مما يؤثر بصورة سلبية على الصحة النفسية، والرفاهية، وجودة الحياة الوالدية والتدريسية (Bluth, Roberson, Billen, & Sams, 2013, p.196). وقد أشارت نتائج العديد من نتائج البحوث والدراسات الحديثة إلى أن مقدمى الرعاية (مثل المعلمين والوالدين) للأطفال ذوى الاضطرابات النمائية مثل اضطراب طيف التوحد معرضون لخطر الإصابة بالضغوط بدرجة كبيرة مما يؤثر بصورة سلبية على الرفاهية لديهم (Lovell&Wetherell,2016,2)؛ ومن هذه الدراسات دراسة Mapfumo, Mukwidzwa, & Chireshe, (2014) التي أكدت نتائجها على أن مستويات الضغوط لدى معلمي ذوى الإعاقة مرتفعة بصورة عامة، كما أنها أكثر انتشارًا لدى المعلمات مقارنة بالمعلمين. وبصورة خاصة يعانى معلمي الطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، والاحتراق النفسي مقارنة بمعلمي الطلاب العاديين؛ وذلك بسبب الطبيعة المعقدة لذلك الاضطراب (Romano,2016, p.30).

وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى فاعلية التدخلات القائمة على اليقظة العقلية المقدمة للوالدين في خفض حدة التوتر، والضغوط، والقلق، والاكتئاب، وتحسين الرفاهية لدى أولياء أمور الأطفال ذوى الإعاقة بصورة مباشرة، وخفض المشكلات السلوكية لدى أطفالهم بصورة غير مباشرة، وتحسين العلاقات والتفاعلات الايجابية بين الوالدين وأطفالهم (Crnic, Neece, McIntyre, Blacher, & Baker, 2017, p.40).

ويمكن أن تساعد التدخلات القائمة على اليقظة العقلية معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في خفض التوتر والضغوط التي يتعرضون لها، وتحسن كفاءتهم الذاتية، وشعورهم بالكفاءة التدريسية، وضبط وتنظيم انفعالاتهم، كما أن لها آثارًا ايجابية غير مباشرة على طلابهم ذوى اضطراب طيف التوحد من حيث تحسن حالتهم النفسية والاجتماعية (Keenan-Mount et al.,2016, p.71).

ومنذ ظهور التدخلات القائمة على اليقظة العقلية قامت أغلب الدراسات والبحوث الأجنبية باستخدامها لخفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى والدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وندر استخدامها مع المعلمين، ومن أمثلة الدراسات التي استخدمت اليقظة العقلية لخفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى والدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد دراسة كل من: Anclair, Hjärthag, & Hiltunen (2017); Cachia, Anderson, & Moore (2014); Conner& White (2014); Conner (2013); Dykens, Fisher, Taylor, Warren, &Miodrag (2014); Ferraioli & Harris (2013); Hwang, Kearney, Klieve, Lang, & Roberts (2015); Jones, Hastings, Totsika, Keane, & Rhule (2014)

وبالنظر إلى محدودية البحوث والدراسات التي استخدمت التدخلات القائمة على اليقظة العقلية مع المعلمين؛ فإنه توجد حاجة ماسة لإجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى استخدام البرامج القائمة على اليقظة العقلية مع المعلمين، والتي قد تؤدى إلى إنشاء وتكوين علاقات ايجابية مع طلابهم، وبناء الثقة بينهم، وإدارة الفصول المدرسية بطريقة صحيحة؛ الأمر الذي قد يسهم في خفض حدة التوتر والقلق والضغوط وتحسين الرفاهية لدى المعلمين مما يؤثر بصورة ايجابية على سلوكيات طلابهم (MCDougall,2016, p.3).

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي: هل يمكن خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على اليقظة العقلية؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على اليقظة العقلية.

أهمية البحث:

من الضروري العمل على وقف والتخلص من الضغوط التي يشعر بها المعلمين؛ لأنهم هم المسئولين عن رعاية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي، وبالتالي فإن استمرار تعرضهم لتلك الضغوط ينتج عنه صعوبة تسهيل التحصيل الأكاديمي للطلاب، كما أنهم لا يستطيعون إدارة العملية التعليمية على نحو فعال مما يؤثر بصورة مباشرة وسلبية على عملية التعليم والتدريس (Triantoro,2014, p.51). وتبدو أهمية البحث الحالي في:

(١) تُعد البحث الحالي – في حدود علم الباحثان- من أوائل الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٢) توفير المزيد من المعلومات والحقائق حول مصطلح اليقظة العقلية، الأمر الذي يساعد في تصميم العديد من البرامج القائمة على اليقظة العقلية للمعلمين، والوالدين، والطلاب.

(٣) إعداد وتصميم مقياسين هما مقياس الضغوط؛ ومقياس الرفاهية؛ وترجمة وتقنين استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة.

(٤) تصميم وتطبيق برنامجًا قائم على اليقظة العقلية يُسهم في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٥) يُسهم برنامج الدراسة الحالي في تلافى النتائج السلبية المترتبة على الضغوط سواء بالنسبة للمعلمين، أو الطلاب، أو العملية التعليمية ككل.

(٦) يُسهم برنامج البحث الحالي في تعزيز رفاهية المعلمين الأمر الذي قد يؤدى إلى تعزيز رفاهية الطلاب، وصحتهم النفسية.

مصطلحات البحث:

١ـ اليقظة العقلية :تعرف اليقظة العقلية بأنها القدرة على توجيه الانتباه بصورة عمدية إلى التجارب والخبرات التي تحدث في اللحظة الراهنة، وتقبلها، دون

التسرع في إصدار أحكامًا عليها، مع المحافظة على الهدوء في جميع المواقف والأوقات (Janssen, Kan, Carpentier, Sizoo, Hepark, Grutters, Donders, Buitelaar, &Speckens,2015, p. 2).

٢ـ **الضغوط** Stress: تعرف الضغوط بأنها حالة من عدم التوازن بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة نتيجة تعرضه للمواقف والخبرات غير السارة (مصادر الضغوط) مما يؤثر بصورة سلبية على الجوانب الجسمية والنفسية والانفعالية لديه(Strickland,2016, p.633)

٣ـ **الرفاهية** Well: تعرف رفاهية الفرد على أنها نقطة التوازن بين مجموع الجوانب الفردية (النفسية والاجتماعية والسلوكية)، والتحديات التي يواجهها (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders,2012, p.225).

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للبحث الحالية عرض تفصيلي لمفاهيم الدراسة وهى اليقظة العقلية، والضغوط، والرفاهية النفسية.

أولاً: اليقظة العقلية:

تعريف اليقظة العقلية:

من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن تعريفات اليقظة العقلية تختلف باختلاف التخصصات، فعلى سبيل المثال يهتم المتخصصين في المجال الاجتماعي بكيفية دعم وتعزيز اليقظة العقلية لتحسين نمو وتطور الذات المهنية والمساهمة في العمل الاجتماعي، ويهتم المتخصصين في مجال علم النفس بدعم وتعزيز اليقظة العقلية لتحقيق الصحة النفسية للأفراد، كما يهتم المتخصصين في المجال التعليمي بدعم وتعزيز اليقظة العقلية لتوفير مناخ ملائم للطلاب ليستطيعوا التعبير عن تجاربهم وخبراتهم بصورة شاملة (Harris, 2017, p. 121).

عرف Winning & Boag (2015, p. 492) اليقظة العقلية بصورة عامة على أنها حالة عقلية يستدل عليها من خلال عدم التسرع في إصدار الأحكام، وتركيز الانتباه على اللحظة الحالية. ويعنى عدم التسرع في إصدار الأحكام القيام برصد وملاحظة الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسمية دون التأثر بها أو

الاستجابة بناءً عليها وذلك من خلال مزيد من تقييمها وتقبلها، ويعنى التركيز على اللحظة الحالية متابعة اللحظة الحالية فقط وعدم التفكير في الخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية.

وذكر Lambert(2015,8) أن اليقظة العقلية هي الانتباه والاهتمام بطريقة معينة وقصدية على الخبرات الحالية، دون إصدار أحكامًا عليها؛ ويتضمن ذلك التعريف ثلاثة مبادئ هى أولاً: أن اليقظة العقلية عملية نشطة تتضمن الانتباه النشط الذي يؤدى إلى الإدراك، وثانيًا: التركيز على الحاضر وليس الماضي أو المستقبل، وثالثًا: تقبل الخبرات والأحداث الحالية وعدم إصدار أحكامًا عليها ودون التفكير فيما إذا كانت تلك الخبرات والأحداث جيدة أو سيئة، مهمة أو غير مهمة.

وأكد Groves (2016, p.289); Spek et al.,(2013, p.247) على أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التقبل، وتشير إلى تركيز الانتباه على الخبرات التي تحدث في الوقت الحاضر، وتقبلها كما تحدث في الواقع، وعدم إصدار أحكامًا عليها، مع الفضول، والانفتاح؛ وتتضمن تلك الخبرات الأفكار والمشاعر التي يتم تقبلها على أنها ظواهر عقلية مؤقتة دون الحاجة إلى تحليل مضمونها ومحتواها، ودون الحاجة لتغييرها أيضًا.

وأشار Wong, Mak, & Liao (2016, p.1391)إلى أن اليقظة العقلية هى وعى وإدراك الفرد بالتجارب والخبرات الحالية (ايجابية، سلبية، محايدة) وتقبلها دون الحكم عليها؛ مما يساعده على تقبل الخبرات والأحداث السلبية برباطة جأش كما توجد في الحاضر.

وعرف Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb, Shields, & Sibinga (2016, p.102) اليقظة العقلية بأنها تركيز الانتباه على الأحداث الحالية، وعدم التسرع في إصدار أحكامًا عليها؛ وتهدف اليقظة العقلية إلى تحسين الإدراك وتحقيق التوازن لدى الفرد بين ما يشعر به داخليًا وما يتعرض له خارجيًا؛ مما يؤدى إلى اكتسابه القدرة على تنظيم الذات، والتكيف مع الأحداث والخبرات والمواقف الضاغطة والمؤلمة والمجهدة التي يتعرض لها.

ورأى O'Toole, Furlong, McGilloway, & Bjørndal (2017, p. 2) أن تعريف اليقظة العقلية يتضمن عنصرين رئيسيين، يتضمن العنصر الأول تنظيم الذات للانتباه للخبرة الحالية بطريقة مباشرة، ويتضمن العنصر الثانى اعتماد توجه معين نحو الخبرة الحالية يتميز بالانفتاح، والتقبل، وعدم الحكم عليها.

وذكر DaPaz & Wallander (2017,2) أن اليقظة العقلية هي عملية من الإدراك العمدي للخبرات والأحداث التي يتعرض لها الفرد، دون التسرع في إصدار أحكامًا تقييميه عليها، مع تقبل الفرد لأفكاره ومشاعره الموجودة في اللحظة الحالية من خلال التفكير والتأمل فيها بدلاً من الاستجابة المباشرة لها.

أكد Klingbeil, Fischer, Renshaw, Polakoff, Ben, Willen-brink, Copek, &Chan(2017, p.71) على أن اليقظة العقلية هى عملية سلوكية تتضمن تدريب الفرد على تركيز انتباهه على المثيرات المحيطة به في اللحظة الراهنة، والانتباه لاحدى تلك المثيرات دون التسرع في إصدار أحكامًا عليها.

مكونات اليقظة العقلية:

اقترح Young نموذج يتكون من ثلاثة عناصر لليقظة العقلية يعرف بنموذج CCE يتكون من ثلاثة مهارات هي: التركيز Concentration، ويتم من خلال البدء في ملاحظة مكان وموضوع الاهتمام والانتباه، ويجب أن يصبح الأفراد قادرين على التركيز على ما هو وثيق الصلة في لحظة معينة، وتزيد فاعلية اليقظة العقلية بزيادة التركيز؛ الوضوح الحسي Sensory clarity، وهو القدرة على فهم وإدراك التجربة والخبرة الحسية التي يمر بها الفرد مباشرة دون أن يكون مقيدًا بالأفكار والأحكام حولها؛ ويؤدى ذلك إلى قدرته على الاستجابة الفعالة بدلاً من تكرار نفس الاستجابات السابقة (مثل الغضب)؛ الإجماع Equanimity، وهى حالة من التوازن الداخلي التي لا تتضمن قمع التجربة أو الخبرة، ويؤكد ذلك العنصر (الإجماع) على ضرورة تقبل التغيرات المستمرة في طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الفرد من خبرات سارة إلى خبرات غير سارة، وعدم مقاومة تلك التغيرات أو التشبث بهذه الخبرات (Barratt,2017, 56).

ويرى Kabat-Zinn أن اليقظة العقلية تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هى:القصد (الهدف) Intention، ويتضمن معرفة وإدراك الفرد لماذا يفعل؟، وسبب ما يفعل (سبب استجاباته)؟ ويساعد ذلك المكون في تحسين الاستبصار الذاتى، والتنظيم الانفعالي لدى الفرد؛ الانتباه Attention، ويتضمن تركيز الفرد بشكل كامل على الخبرة التي يمر بها في اللحظة الحالية بدلاً من التفكير في الأحداث الماضية أو التوقعات المستقبلية (الماضى أو المستقبل)؛ الاتجاه (الأسلوب) Attitude، ويتضمن دعم وتعزيز قدرة الفرد على البقاء هادئًا، وتقبل الخبرات التي يمر بها (Harris,2017, 122).

العوامل المؤثرة في اليقظة العقلية:

توجد مجموعة كبيرة ومُنوعة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر على مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد مثل خصائصه النفسية، وتصرفاته السلوكية، وتنشئته الاجتماعية؛ ولذلك فإنه يجب على البحوث والدراسات المستقبلية أن تعمل على التحكم وضبط هذه العوامل بشكل دقيق لتحديد طبيعة اليقظة العقلية باعتبارها بناء مستقل (Guendelman, Medeiros, & Rampes, 2017,2).

ويمكن اعتبار اليقظة العقلية بمثابة انعكاس داخلى للعلاقات بين الوالدين وأطفالهم، وقد تؤثر العلاقات والتفاعلات السلبية على نمو وتطور اليقظة العقلية، فقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة الوالدية قد يجدون أن ممارسة اليقظة العقلية عملية صعبة وغير طبيعية؛ كما أن سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين لأطفالهم ترتبط وتؤدى بصفة خاصة إلى آثار سلبية على مستوى نمو الأطفال الاجتماعي والانفعالي؛ الأمر الذي قد يؤدى إلى صعوبة اكتساب ونمو وتطور اليقظة العقلية لديهم (Arslan, 2017, 58).

تقييم اليقظة العقلية:

يُعد التقييم الكمى لليقظة العقلية من الأمور المعقدة، ورغم ذلك فقد تم القيام بتحديد وتقييم اليقظة العقلية من خلال مقاييس التقدير الذاتية، والمقاييس السلوكية، كما تم أيضًا استخدام التقارير الذاتية غير المباشرة التي تهتم بتقييم البناء النفسي مثل المرونة النفسية، ولأنه يعتقد أن اليقظة العقلية عبارة عن خبرة داخلية فإن تلك التقارير الذاتية تتضمن أسئلة موجهة للفرد عن أفكاره ومشاعره وتقديم

تقريرًا عنها، وعلى الرغم من أن تلك التقارير الذاتية تُعد من أكثر الأساليب والطرق المستخدمة في تقييم اليقظة العقلية، إلا أنه تم استخدام أساليب وطرق أخرى مثل الاستبيانات، والمذكرات اليومية،كما يمكن تقييم اليقظة العقلية من خلال ملاحظين خارجيين، ورغم ذلك فإن مثل تلك الأساليب والطرق تكون قدرتها على وصف الخبرة الداخلية للفرد محدودة (Eklund, O'Malley,&Meyer,2017, 103). وقد يتم استخدام الاستقصاءات لتقييم اليقظة العقلية من خلال إجراء مقابلات نوعية غير رسمية مع أباء وأمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد (Keenan-Mount, et al.,2016, p.69)

وبصورة عامة عند القيام بتقييم اليقظة العقلية يتم التركيز على الإدراك ما وراء المعرفى، والتنظيم الانفعالي، واتجاهات وسلوكيات التواصل؛ بهدف التعرف على الاستجابات للأفكار والمشاعر، وإدراك اللحظة الحالية، والملاحظة المرتبطة بالاعتراف بالتغيرات الداخلية والخارجية مثل الأفكار والمشاعر والأحاسيس، والاستجابة لها، مع تركيز الانتباه على اللحظة الراهنة وأنشطة الفرد في الوقت الحالي، وقبولها، وعدم إصدار أحكامًا عليها (Graepel,2015, p.14).

ومن أكثر المقاييس والأدوات استخدامًا وشهرة في تقييم اليقظة العقلية ستبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة -Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer, et al.,2006)، ويهدف لتقييم خمسة عوامل مشتقة من بناء اليقظة العقلية هى الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل) (Brown, Marquis, & Guiffrida, 2013,101).

فنيات التدريب على اليقظة العقلية:

غالبًا ما يستغرق التدريب على اليقظة العقلية مدة ثمان أسابيع وتزداد هذه المدة عند ممارستها مع بعض الأفراد مثل ذوى اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأفراد العاديين، وتستخدم فيها تدريبات مُنوعة مثل التأمل، والتنفس، ومسح الجسم، ويمكن ممارسة تدريبات اليقظة العقلية من بُعد مثل تدخلات اليقظة العقلية باستخدام الانترنت، وذلك مع الأفراد الذين يعانون من ضيق الوقت أو مشكلات التنقل أو بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية والثقافية (Hourston&Atchley,2017, p.331).

وتساعد اليقظة العقلية الأفراد على اكتساب القدرة على التنظيم الذاتى من خلال تدريبهم على التنفس الهادئ، والتوقف، والتفكير، وتحديد ما يحتاجون إليه في اللحظة الراهنة، وتدريبهم على تركيز الانتباه على الأشياء التي يقومون بها أو يفكرون فيها دون إصدار أحكام على الأحداث والخبرات التي يمرون بها، أو محاولة تغييرها (Hartigan,2017, p.154).

ويمكن أثناء تدريب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على اليقظة العقلية استخدام الأنشطة القصصية، والدرامية، وأنشطة الاسترخاء، وسرد القصص مع وجود دُمى مما قد يساعد في تدعيم اليقظة العقلية والطاقة الايجابية لديهم (Harris,2017, p.122)؛ كما يتضمن التدريب على اليقظة العقلية استخدام الواجبات المنزلية، وتقديم إرشادات على أقراص صوتية، وتدريبات مثل اليوجا، والتأمل (Crnic et al.,2017, p.40). وبصورة أساسية تتضمن فنيات اليقظة العقلية تدريبات تؤدى إلى تركيز الفرد بشكل عمدى على الخبرة الحالية التي يتعرض لها، دون نقد ذاتى، أو سرعة إصدار الحكم، والهدف من تلك التدريبات مساعدة الفرد على تقبل الخبرات غير السارة دون محاولة تغييرها، أى الوصول إلى حالة من التوازن بين رغبة الفرد في التغيير وتقبل الخبرات الواقعية غير السارة التي يواجهها ويتعرض لها (Perry-Parrish et al.,2016, 103)؛ وفيما يلى عرض لبعض التدريبات المستخدمة في التدخلات القائمة على اليقظة العقلية:

١. **التنفس اليقظ المدرك** (**الوعى بالتنفس**) MindfulBreathing: يدعم التنفس الهادئ تكامل الدماغ، ويساعد في تحسين الانتباه، والإدراك الذاتي، وتوفير الهدوء مما يسهم في خفض حدة الضغوط التي يتعرض لها الفرد؛ وفيه يتم توجيه الأفراد على التركيز والانتباه على عملية التنفس وملاحظة تدفق الهواء بشكل طبيعي داخل وخارج الجسم من خلال توجيههم للجلوس بشكل مريح مع وضع اليدين على الساقين وغلق العينين –وفى حالة الأطفال الذين لا يريدون غلق أعينهم يتم توجيههم للتركيز على شيء معين مثل صورة- ثم التدريب على التنفس (الشهيق والزفير) الاسترخائى الهادئ من خلال الفم ثم الأنف عدة مرات، وتوجيه انتباههم لارتفاع وانخفاض البطن أثناء ممارسة عملية التنفس. ويساعد التنفس بهذه الطريقة على التركيز والاسترخاء؛ ويجب أن يحافظ

القائم بالتدريب على أن يكون صوته لطيفًا وهادئًا عند توجيه تعليماته لممارسة التنفس، مع توفير مناخ هادئ خالى من الضوضاء (Bluth et al.,2013,205 ; Harris,2017,124).

٢. **إدراك الحواس**: ويتضمن الانتباه لجميع الحواس، وإدراك وتقدير الفرد لما يراه، ويسمعه، ويتذوقه، ويستنشقه، ويشعر به؛ ويستخدم تدريب الأكل اليقظ Mindful Eating إدراك الحواس أيضًا، ويستخدم مع الكبار، ويُعد من تدريبات اليقظة العقلية، ويتم ممارسة هذا التدريب من خلال استخدام قطعة واحدة من الفاكهة (على سبيل المثال تفاح)، ويتم تشجيع العميل على الجلوس بشكل مريح مع التركيز على أحاسيسه الجسمية من خلال تركيزه على شكل الفاكهة وملمسها، وفى وقت لاحق يركز على رائحتها وطعمها... ألخ، ويذكر المرشد للعميل إنه في حالة إذا انصرف انتباهه بعيدًا عن تناول الفاكهة الموجودة معه الآن وورد إلى ذهنه أفكارًا أو مشاعر غير سارة فيجب عليه أن يذكرها ويعترف بها دون إصدار أحكامًا عليها أو على نفسه، ثم يعود مرة أخرى بلطف وهدوء لتجربة تناول الفاكهة (Harris,2017, 125 ; Brown et al.,2013,99).

٣. **التأمل**: والذي يؤدى إلى هدوء العقل، ويساعد على خفض ضغط الدم، والتوتر، والاجهاد، والضغوط، كما يساعد في تحسين القدرة على الإدراك الذاتى. وفى حالة الكبار يمارس المرشد العناصر الأساسية لليقظة العقلية والتى تتضمن توجيه العقل البشرى للعملاء ليصبح مشغولاً عن التفكير في الماضى أو التخطيط للمستقبل أو إطلاق أحكام على التجارب والخبرات اليومية التي يتعرض لها، كما يتم تعريفهم بأنهم ليسوا هم فقط الذين يفشلون ولا يستطيعون العيش في الحاضر بشكل كامل. وبعد ذلك يوجه المرشد العملاء لممارسة التأمل من خلال تدريبهم مثلاً على الجلوس الهادئ وملاحظة ورصد أى شيئ يدخل في مجال إدراكهم مثل الأفكار والانفعالات والأحاسيس، وعدم ممارسة أى رد فعل أو استجابة انفعالية أو إصدار أحكام بناءً عليها، مع الحرص على ممارسة التنفس الاسترخائى الهادئ، مع خفض الاضواء، والاستماع للموسيقى الهادئة (Brown, et al.,2013, 99 ; Harti-gan,2017,155). ويتعلم الوالدين من خلال ممارسات التأمل اليومية أن يكونوا هادئين عند مواجهة الخبرات غير السارة، وأن يعملوا على توفير وتحقيق الهدوء لجميع أفراد الأسرة أيضًا (Oord, Bo¨gels, &Peijnenburg, 2012,140).

٤. **مسح الجسم** : وفيه يتم تدريب الفرد على الانتباه للأحاسيس الجسمية من خلال قيامه بمسح الجسم بطريقة منهجية لتركيز انتباهه على أجزاء مختلفة من الجسم وصولاً للإدراك الكامل للجسم (بدءًا من أصابع القدم وصولاً إلى الرأس)، مع توجيه الفرد للتفكير في شيئ آخر غير الخبرة التي يواجهها، وبالتدريج يتم تدريبه على التحول والاتجاه نحو الخبرات الصعبة والمؤلمة وتقبلها، وأخيرًا تدريبه على البقاء ومواجهة تلك الخبرات ; Bluth et al.,2013,204) Groves,2016, 290)

٥. **الإدراك الوالدى** : وفيه يتم تدريب الوالدين على الانتباه لطفلهم بطريقة خاصة وبصورة عمدية هنا والآن، وبدون إصدار أحكام، وخفض ردود أفعالهم واستجاباتهم التلقائية السلبية (Oord et al.,2012,140).

ويصنف البعض الفنيات المستخدمة في تحسين وتطوير اليقظة العقلية إلى ممارستين رئيسيتين هما الأولى الممارسات الرسمية: ويتطلب لممارستها وتنفيذها أوقاتًا وأماكن بعيدة عن الأماكن التي تمارس فيها أنشطة الحياة اليومية، ويستخدم في تلك الممارسات التأمل بأنواعه المختلفة (التأمل أثناء الحركة، التأمل أثناء الجلوس)؛ والثانية: الممارسات غير الرسمية: ويمارسها الأفراد أثناء مشاركتهم في أنشطة الحياة اليومية، ويستخدم فيها بعض الممارسات مثل مراقبة الذات أثناء أداء الأنشطة اليومية. وبصفة عامة تتم ممارسة اليقظة العقلية وفق الخطوات التالية: الأولى، أوقف: وقف ما يتم القيام به؛ الثانية، لاحظ: حتى تصبح مدركًا للخبرة التي تمر بها بصورة فورية؛ العودة: العودة مرة أخرى وباستمرار لنقطة التركيز (البعيدة عن الخبرة التي تواجهها) (Barratt,2017, 56).

استخدامات اليقظة العقلية:

تم استخدام التدخلات القائمة على اليقظة العقلية مع العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، كما تم استخدامها أيضًا مع أولياء الأمور والمعلمين ومقدمى الرعاية؛ وذلك بهدف تحسين الجوانب النفسية لديهم، وخفض المشكلات والاضطرابات التي يعانون منها. وبصورة عامة قد يؤدى التدريب على اليقظة العقلية إلى العديد من التغيرات الإيجابية على الجوانب النفسية مثل تحسين مرونة الانتباه، وخفض شدة ودرجة الاستجابات الانفعالية، وعدم الاستجابة بناء على الأفكار التلقائية الفورية، وتحسين القدرة على التعلم، وتحسين الدافعية للعلاج (Perry-Parrish et al., 2016, 103).

وتؤدى التدخلات القائمة على اليقظة العقلية إلى توفير فرص التواصل والتفاعل بين المعلمين والأطفال؛ مما يؤدى إلى زيادة ايجابياتهم داخل الفصول المدرسية، كما أنها تساعد المعلمين في التواصل مع أسر الأطفال لدعم تعلم أطفالهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم؛ كما تؤدى ممارسات اليقظة العقلية إلى دعم النمو المعرفى، ومهارات الانتباه، والتنظيم الذاتى، والشعور بالهدوء، والتوازن، والثقة بالنفس، والدافعية للتعلم، وتعزيز المرونة لدى الأطفال (Harris,2017, 122).

وتستخدم التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في علاج العديد من الحالات والاضطرابات مثل اضطرابات الأكل، والوسواس القهرى، ومتلازمة القولون العصبى، والقلق، والاكتئاب، والضغوط، واضطراب المزاج، واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب طيف التوحد لدى البالغين (Groves,2016, 290; Waters,2016, 41)؛ كما تساعد في خفض ضغط الدم المرتفع، وتنظيم معدل ضربات القلب، وتحسين النوم، والهدوء، والاسترخاء، والوظائف التنفيذية، والمهارات الاجتماعية، والانتباه؛ كما تؤدى أيضًا إلى تحسين الرفاهية النفسية، وتقدير الذات، والتفاؤل، والسعادة، والحد من الاستجابات الانفعالية اللاإردية للضغوط (McDougall,2016, 17).

وتؤدى استراتيجيات التدخل القائمة على اليقظة العقلية إلى خفض القلق، والاكتئاب، والغضب، والسلوك العدوانى، واجترار الذات لدى المراهقين والراشدين ذوى اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء، كما تساعدهم في تحسين القدرة على الإدراك الذاتى، والتعبير عن المشاعر والانفعالات وتنظيمها، وتقبل انفعالات الآخرين، والتعاطف معهم ومع الذات، حيث أنهم يعانون من قصور في التماسك المركزى، والوظائف التنفيذية كالتخطيط والمرونة، ومن المعروف أن ممارسات اليقظة العقلية ترتبط بصورة ايجابية بالمرونة المعرفية (Lambert,2015, 21; Maisel et al.,2016, 698).

كما يساعد تدريب الوالدين على ممارسات اليقظة العقلية في تعليمهم ابطاء معدل ردود أفعالهم واستجاباتهم، وممارسة التنفس الاسترخائى قبل الاستجابة للسلوكيات المُشكلة التي يمارسها أطفالهم والتى قد تدفع الوالدين إلى استجابة انفعالية اندفاعية غير مرغوبة؛ بالإضافة إلى مساعدتهم على تقبل أطفالهم وعدم التسرع في إصدار أحكامًا عليهم وعلى سلوكياتهم؛ مما يؤدى إلى خفض الضغوط التي يتعرضون لها، وزيادة وتحسين التفاعل الإيجابى مع أطفالهم

(Bruin, Blom, Smit, Steensel, & Bögels, S.M.,2015, 907)؛ كما تؤثر تدريبات اليقظة العقلية المقدمة للوالدين بصورة غير مباشرة في الحد من مشكلات أطفالهم السلوكية مثل العدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الآخرين، وتدمير الممتلكات (Tagg,2015, 9).

كما يؤثر تدريب المعلمين على ممارسات اليقظة العقلية بصورة ايجابية على الجوانب النفسية والصحية لهم مثل تحسين الرضا عن الحياة، والرفاهية، والتعاطف، والوقاية أو خفض حدة التوتر والضغوط، والاحتراق النفسي، والانفعالات السلبية، وأعراض القلق والاكتئاب، والأعراض المرضية الجسمية لديهم (Cachiaetal.,2016,3;Neff&Faso,2015,939;McDougall,2016,19).

ثانيًا: الضغوط:

تعريف الضغوط:

أشار Lerner&Steinberg(2009, p.272) إلى أن الضغوط مفهوم قديم لن يختفى أو يتلاشى رغم كثرة الانتقادات الموجهة لبنائه وتركيبه. ويذكر أن المنظور المعرفى للضغوط يرى أنها تعتمد على درجة تصور وإدراك الفرد للمطالب البيئية، حيث أن الفرد الذي يعانى من الضغوط يدركها ويقيمها على أنها مهددة ومتحدية لقدراته، وأنها تشمل جميع الحالات والأوضاع البيئية التي تهدد وتضر بالقدرات البيولوجية والنفسية للفرد.

وعرف Thackery & Harris (2012, p.288) الضغوط النفسية بأنها محفز يثير استجابة جسمية أو نفسية تنتج عن التعرض لأعباء ومسئوليات ومطالب ملحة وزائدة تفوق قدرات الفرد.

وذكر Kerr (2013,17) أن الضغوط تنتج عن التعاملات والتفاعلات التي تنشأ بين الفرد والبيئة، وخاصة تلك التفاعلات التي لا يوجد بها توازن بين قدرات الفرد والتحديات البيئية المدركة. ويعرف الضغوط النفسية لدى المعلمين بأنها تجارب غير سارة يتعرضون لها وينتج عنها استجابة نفسية سلبية مثل معاناتهم من القلق، والتوتر، والإحباط أو الاكتئاب والتى تعود إلى بعض جوانب عملهم كمعلمين.

وأكد Mapfumo, et al.,(2014, p.187) على أن الضغوط تشير إلى حالة فسيولوجية ونفسية سلبية تنتج عن العديد من العوامل مثل العوامل الموجودة في بيئة عمل الفرد (الضوضاء، الرتابة والملل، المناخ السلبى لبيئة العمل).

وأشار Skaalvik & Skaalivk (2015, p.182) إلى أن الضغوط النفسية تشير إلى خبرة وتجربة انفعالية ذاتية سلبية غير سارة تنتج عن جوانب ومتطلبات العمل، وبالتالى فقد يعانى المعلمين من الضغوط إذا لم تتناسب متطلبات وظيفتهم كمعلمين مع قدراتهم المدركة لتلبية متطلبات العمل التعليمي؛ الأمر الذي يؤدى إلى ارتفاع مستوى الاستنزاف والانهاك الجسمى والنفسي لديهم.

وذكر Romano(2016,30) أن المدخل النفسي في تعريف الضغوط يركز على التفاعل الذي يحدث بين الفرد وبيئته، وأنها تحدث لدى الفرد نتيجة عدم توافر الموارد اللازمة لتلبية المتطلبات والمطالب المفروضة عليه.

ورأى Strickland(2016,633) أن الضغوط هى حالة من عدم التوازن بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة نتيجة تعرضه للمواقف والخبرات غير السارة (مصادر الضغوط) مما يؤثر بصورة سلبية على الجوانب الجسمية والنفسية والانفعالية لديه.

وأشار Tamannaifar & Golmohammadi (2016,12) إلى أن الضغوط هى متغير نفسي يرتبط بالوظيفة التي يشغلها الفرد، وأنها تنتج عن التفاعل بين ظروف بيئة العمل وخصائص الفرد، بحيث تفوق مطالب العمل والوظيفة قدرات الفرد، ولا يستطيع تحملها.

انتشار الضغوط:

وفقًا لإحصائيًات الجمعية الأمريكية للضغوط فإن حوالي ٤٣٪ من جميع البالغين يعانون من مشكلات صحية تنتج عن تعرضهم للضغوط، وأن حوالي ٧٥-٩٠٪ من الأفراد الذين يذهبون لأخصائي الرعاية الأولية يكون بسبب الشكاوى المرتبطة بالضغوط التي يتعرضون لها، كما أن حوالي نصف الموظفين الأمريكيين تقريبًا يعانون من أعراض الضغوط (Krapp,2013,2346).

وتُعد مهنة التعليم من أكثر المهن المسببة للضغوط، ويعتقد حوالي ثلث المعلمين أنها مهنة مرهقة للغاية، وينتج عنها ضغوطًا كثيرة؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بمعلمي التعليم العام (Kerr,2013, 21; Tamannaifar&Golmohammadi,2016, p.13).

العوامل المؤدية للضغوط:

أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن الضغوط التي يتعرض لها المعلمين والتي قد تؤدى بالبعض منهم لترك مهنة التدريس ترتبط بكل من المواقف الحياتية للمعلمين، وخصائصهم الشخصية، وظروف العمل داخل المدرسة مثل النظام المدرسي الصارم الذي لا يتيح للمعلمين المرونة في التعامل مع الطلاب، وإدارة المدرسة بطريقة تسلطية، وانخفاض التقدير الاجتماعي للمعلمين وبخاصة في الدول النامية، وانخفاض المرتبات، وانخفاض أو عدم وجود دعم حكومي، ونقص الموارد والتجهيزات، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول، ونقص فرص التدريب، وسلوكيات الطلاب السلبية، والمشكلات مع الزملاء وإدارة المدرسة؛ كما قد تؤثر بعض العوامل الشخصية للمعلمين مثل العمر، والجنس، وسنوات الخبرة على مستوى ودرجة الضغوط التي قد يتعرضون لها (Mapfumo et al.,2014, 187; Skaalivk&Skaalvik,2015, p.182; Romano,2016, p.37).

وفى مجال التربية الخاصة، يتعرض معلمي الطلاب ذوى الإعاقة لكثير من العوامل التي قد تؤدى إلى شعورهم بالتوتر والضغوط مثل انخفاض المستوى المعرفى للطلاب، أو تعليم طلاب ذوى قدرات معرفية مختلفة، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول، والتعامل اليومى مع سلوكيات الطلاب غير التكيفية، والمشكلات والاضطرابات التي يعانى منها الطلاب ذوى الإعاقة مثل المشكلات الصحية والاضطرابات السلوكية واضطرابات التصرف واضطرابات الأكل (وبخاصة لدى الطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد وذوى المشكلات السلوكية والانفعالية)، ومشكلات المحافظة على النظام وضبط الفصل (Turkington & Tzeel,2004,33).

كما توجد بعض العوامل الأخرى التي قد تؤدى إلى معاناة معلمي ذوى الإعاقة من الضغوط مثل نقص أو عدم وجود دعم اجتماعي، ونقص الموارد، وتنوع

وتعدد المهام الملقاة على المعلم (مثل ملء واستكمال كميات كبيرة من الأوراق والنماذج الخاصة ببرامج وخطط التعليم الفردي ودعم السلوك، والتقييمات المستمرة)، وغموض الدور، وصراع الدور، وزيادة أعباء العمل، ونظرة المجتمع السلبية لمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، وغموض المسار المهنى وفرص الترقية، وقصور التفاعل والصراع مع الزملاء والمشرفين، والافتقار إلى الاستقلال وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالطلاب، وصعوبات ومشكلات التفاعل مع الطلاب، والحوادث التي قد يتعرض لها الطلاب في المدرسة، وعدم تعاون الأسرة، وانخفاض مرتبات المعلمين (Romano,2016, 38 ; Kiel, Heimlich, Markowetz, Braun, & Weib 2016, p.204).

وبصورة خاصة يُعد اضطراب طيف التوحد من أكثر فئات التربية الخاصة تأثيرًا بصور سلبية على مقدمى الرعاية، وتُعد خصائص الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وبصفة خاصة المشكلات السلوكية التي توجد لديهم من أبرز العوامل المصادر التي قد تؤدى إلى معاناة معلميهم من الضغوط (Lovell & Wetherell,2016, p.2)؛ وقد أسفرت نتائج دراسة Lecavalier, Leone, & Wiltz (2006, 173) عن أن المشكلات السلوكية لدى ذوى اضطراب طيف التوحد ترتبط بدرجة كبيرة جدًا بالضغوط لدى مقدمى الرعاية (الوالدين والمعلمين).

الآثار المترتبة على الضغوط:

لا تؤثر الضغوط التي يتعرض لها الفرد على الاختلال الوظيفي له فقط، بل يمتد تأثيرها السلبي على جميع أفراد الأسرة، مما يؤدى إلى وجود مشكلات وصراعات في العلاقات داخل الأسرة. كما أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد تؤثر بصورة سلبية على النواحي الجسمية والنفسية والسلوكية له (Kay & Tasman, 2006,890).

فمن الناحية الجسمية، فإن الضغوط تؤثر بصورة سلبية على النظم العضوية، والعمليات الوظيفية للفرد، حيث يستجيب جسم الإنسان للضغوط من خلال افراز بعض الهرمونات مثل الأدرينالين والكورتيزول والرينين والتى تلعب دورًا مهمًا وتؤثر على مختلف نظم الجسم؛ الأمر الذي يؤدى إلى زيادة معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، ومشكلات التنفس، وتوتر العضلات، ومشكلات الجهاز

الهضمي، ومشكلات وأمراض الأوعية الدموية، وزيادة مستويات الكوليسترول، كما قد تؤدى إلى السمنة (Hersen & Sledge, 2002, p. 214; Thackery &Harris,2012, Vol2,401).

ومن الناحية النفسية، فإن الضغوط تساهم بشكل رئيسى في بداية حدوث الاضطرابات النفسية وتفاقمها؛ وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات وخاصة المستعرضة إلى وجود ارتباط بين الضغوط التي يتعرض لها الفرد في العمل ومؤشرات سوء الصحة النفسية والرفاهية النفسية، كما أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد قد تؤدى إلى معاناته من بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق، والتوتر، والاكتئاب، واضطرابات النوم (Cartwright & Whatmore, 2005, p.165 ;Miller&Travers,2005, p.94)

ومن الناحية السلوكية، فإن الضغوط تؤثر بصورة سلبية أيضًا على الجوانب السلوكية والمعرفية للفرد، فعلى سبيل المثال أثناء التعرض للمواقف المسببة للضغوط يقل انتباه الفرد، كما تقل سعة الذاكرة العاملة، وتنخفض دقته في الأداء. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الضغوط ترتبط بمشكلات التعلم، والذاكرة، والتكيف (Sommentag&Frese,2012,461).

وفى معظم الحالات تؤدى الضغوط التي يتعرض لها الفرد في أماكن العمل إلى نتائج وآثار سلبية غير مرغوب فيها، وقد تؤثر الضغوط التي يتعرض لها المعلمون بصورة سلبية عليهم من حيث معاناتهم من المشكلات والاضطرابات الجسمية والنفسية، كما تؤثر أيضًا على المدرسة من حيث تكرار غياب المعلمين، وعدم الالتزام في العمل، وقصور الأداء في العمل، وزيادة الشكاوى من الطلاب، وعدم الرضا عن مكان العمل؛ وقد أشارت نتائج معظم البحوث والدراسات إلى أن الضغوط التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة تؤثر عليهم بصورة سلبية، وتؤدى إلى تعرضهم للتوتر وللاحتراق النفسي (Mapfumo et al,2014, 188 ; Romano,2016,34).

أعراض الضغوط:

تظهر لدى الفرد الذي يعانى من الضغوط بدرجة مرتفعة مجموعة كبيرة ومُنوعة من الأعراض السلبية، ويمكن تصنيفها إلى: أولاً، أعراض جسمية: مثل

جفاف الفم، والارتعاش، وزيادة ضربات القلب، وآلام الكتف والرقبة، وعُسر وسوء الهضم، والصداع المزمن، ومشكلات واضطرابات النوم؛ ثانيًا: أعراض سلوكية مثل الميل للعزلة، والتدخين والإدمان، واضطراب العلاقات مع الآخرين؛ ثالثًا: أعراض معرفية: مثل عدم القدرة على التركيز، والنسيان، وصعوبة اتخاذ القرارات؛ رابعًا: أعراض نفسية: مثل التهيج والانفعال، والقلق المستمر، وسرعة الغضب، والتوتر، والشعور بالاضطهاد، وانخفاض الدافعية، وتقلب المزاج، والإحباط ، والارتباك، وقد توجد أيضًا أعراض السلوك الوسواسى، والهلاوس، والاكتئاب (Palmer,2005,381; Krapp,2013,2345; Mapfumo et al.,2014,188).

تقييم الضغوط:

تستخدم العديد من الأدوات في تقييم وتشخيص الضغوط مثل الملاحظة، والمقابلات، والقوائم والمقاييس من خلال التقارير الذاتية لأحداث الحياة الرئيسية في الماضى، أو في آخر بضعة أشهر (مثل حالات الوفاة داخل الأسر، الطلاق، التغييرات في العمل (Craighead&Nemeroff,2004,146).

وتستخدم أيضًا العديد من الاختبارات لتقييم وتشخيص الضغوط مثل مقياس أحداث الحياة والذي يتضمن ويغطى جميع الضغوط التي قد يتعرض لها الفرد، ويتم ترتيبها من أكثر حالات الضغوط حدة إلى أقلها، مع إعطاء درجة لكل منها. كما قد يتم تقييم وتشخيص الضغوط من خلال المقابلات للتعرف على الأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد والتي قد تؤدى إلى معاناته من الضغوط (Krapp,2013,2346).

وبصورة عامة فقد اعتمدت العديد من البحوث والدراسات في تقييم وتشخيص الضغوط لدى المعلمين على الاستبيانات والمسح ومقاييس الأعراض الجسمية والنفسية، في حين أعتمد القليل منها على المقابلات المفتوحة مع المعلمين (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 182).

علاج الضغوط:

يهدف علاج الضغوط إلى محاولة تغيير العلاقة بين الفرد والبيئة من خلال إتاحة الفرصة له للاشتراك في صنع واتخاذ القرارات، وإعادة تنظيم بيئة العمل، والدعم المستمر. وبصورة خاصة تهدف المداخل السلوكية والمعرفية إلى تدريب الفرد الذي

يعانى من الضغوط على إدارة المطالب والاحتياجات التي تنشأ عن مواجهته للمواقف المثيرة للضغوط، ويستخدم إعادة البناء المعرفى لتغيير تصورات الفرد حول الأحداث التي يتعرض لها في حياته (Kenny & McIntyre, 2005, p.26; Miller & Travers,2005, p.96).

وقد ركزت العديد من البحوث والدراسات على تحسين بعض العوامل الشخصية والبيئية التي تساعد الأفراد على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها من خلال استخدام المداخل الدينية، ومهارات حل المشكلات، والدعم الاجتماعي (Spielberger,2004,425)؛ كما استخدمت العديد من الفنيات والتدريبات في علاج الضغوط مثل اليوجا، وممارسة الرياضة، والتأمل والذي يُعد من الفنيات المستخدمة في إدارة الضغوط والذي يسهم في تحسين الرفاهية (Thackery&Harris,2012,Vol1,610)؛ وفيما يلى عرض لأبرز طرق وأساليب

علاج الضغوط:

أ- إدارة الضغوط: يساعد التدريب على إدارة الضغوط في خفض الضغوط التي يتعرض لها المعلمين، وبالتالي تحسين الرفاهية لديهم؛ وهذا النوع من العلاج قد يتم بصورة فردية أو جماعية، وغالبًا ما يركز على الضغوط المرتبطة بالعمل أو مكان العمل؛ وتتضمن إدارة الضغوط مساعدة الفرد على إدراك وتحليل الضغوط التي يتعرض لها في حياته وتدريبه على كيفية التعامل معها من خلال استخدام العديد من الفنيات والتدريبات مثل التأمل والاسترخاء وممارسة الرياضة. (Turkington&Tzeel,2004,52;Krapp,2013,2347).

وتتضمن برامج إدارة الضغوط التدريب على ادراك الضغوط والتعرف عليها، واستخدام فنيات الاسترخاء، واستراتيجيات التكيف والمواجهة المعرفية مثل العلاج السلوكى الانفعالي العقلانى، والتغذية الراجعة، والتأمل، وممارسة التمارين الرياضية، والارشاد لتغيير نمط وأسلوب الحياة مثل إدارة الوقت والتدريب التوكيدى (Cartwright & whatmore, 2005, p.165).

ويمر التدريب على استراتيجيات إدارة الضغوط بعدة مراحل هى: التربية والتثقيف النفسي؛ ومراقبة ورصد الضغوط؛ وفنيات إدارة الضغوط؛ وتحديد فنيات

مواجهة الضغوط غير التكيفية؛ والتعرف على المشاعر والانفعالات الذاتية الناتجة عن الضغوط؛ وإعادة البناء المعرفى؛ والتدريب على تحديد الأهداف وإدارة الوقت؛ والتدريب على التوكيدية (التدريب التوكيدى)، ومناقشة استراتيجيات حل المشكلات (Phillips&France2004, 28).

ب- استراتيجيات التعامل (المواجهة) Coping:

أشار مصطلح التعامل والمواجهة في علم النفس إلى أنماط استجابة الفرد للضغوط التى يتعرض لها من خلال الجهود التي يبذلها للتغلب والسيطرة على الضغوط أو تقليلها وخفضها مما يؤدى إلى تحقيق التوازن والتكيف مع بيئته؛ وتساعد هذه الاستراتيجيات في عودة الفرد إلى وضعه الطبيعى؛ وعادة ما يتم تصنيف تلك الاستراتيجيات كعمل مباشر يركز على المشكلة بهدف خفض شدة التهديد المدرك والمتصور، أو الانفعالات الشديدة أثناء المرور بالخبرات والمواقف المسببة للضغوط (Thackery & Harris, 2012, Vol1, p.255).

وتتضمن استراتيجيات التعامل والمواجهة استخدام فنيات حل المشكلة ، والحديث عن المشكلة مع الزملاء في العمل، وتقبل الموقف، والتدريب على الاسترخاء، والتدريب على التنفس الصحيح، والتدريب على تنظيم الذات والتدليك، والموسيقى (Fitzpatrick & Wallace, 2012,578).

وتوجد خمسة أنواع من استراتيجيات التعامل والمواجهة هى:التعامل والمواجهة المرتكز على المشكلة؛ والتعامل والمواجهة المرتكزة على الانفعالات؛ والدعم الاجتماعي؛ والتعامل والمواجهة المرتكزة على الدين (المدخل الدينى)؛ وصنع المعنى. وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى فاعلية استراتيجيات التعامل والمواجهة في التغلب على الضغوط والسيطرة عليها (Spielberger,2004,508-509).

ثالثًا: الرفاهية:

تعريف الرفاهية:

عرف (Aeltermann, Engels, Van Petegem & Verheghe 2007, p.286) الرفاهية لدى المعلمين بأنها: «حالة انفعالية إيجابية تنتج عن التوازن بين العوامل البيئية من جهة والاحتياجات الشخصية وتوقعات المعلمين من جهة أخرى».

وذكر(Dodge et al.,(2012, 225 أن رفاهية الفرد تشير إلى نقطة التوازن بين مجموع الجوانب الفردية (النفسية والاجتماعية والجسدية)، والتحديات التي يواجهها.

وأشار(Collie(2014,1 إلى أن الرفاهية عبارة عن بناء معقد، وأن من أكثر التعريفات قبولاً للرفاهية في أدبيات البحث هى الرفاهية الذاتية والتى تشير إلى السعادة أو بصورة أكثر تحديدًا الرضا عن الحياة وتجربة المشاعر الايجابية؛ كما أشار إلى الرفاهية المهنية وهى المرتبطة بالعمل، وتقييم الفرد الايجابى والصحى في بيئة عمله.

ورأى(Renshaw, Long, & Cook (2015, 290 أن الرفاهية تشير إلى جودة الحياة المستمدة من تطوير الفرد لإمكانياته وقدراته، واستخدامها في الوفاء بمتطلباته وأهدافه.

عرف Morin, Boudrias, Marsh, McInerney, Dagenais-Des-marais, Madore, & Litalien (2017,399) الرفاهية على أنها نقيض المرض النفسي، وأنها الأداء الايجابى مقابل الأداء السلبى والقصور والضعف، وتتميز بوجود مستوى مرتفع من المتعة والأداء.

وذكر (Collie& Martin(2017,201 أن رفاهية المعلمين تشير إلى مواقف وسلوكيات وانفعالات وتتضمن جانبين هما التمتع بالعمل (التجارب الايجابية)، وترك العمل (التجارب السلبية)، وأشار التمتع بالعمل إلى رضا المعلمين واستمتاعهم بعملهم في مهنة التدريس، أما ترك العمل فأشار إلى ميل المعلمين إلى ترك عملهم كمعلمين.

أهمية الرفاهية:

يُعد التعرف على الرفاهية لدى المعلمين امرًا مهمًا لعدة أسباب منها مساعدتهم على إدراك وظائفهم كمعلمين، كما أن معرفة العوامل التي تشكل مصدر قلق وضغوط لديهم مفيدة في خلق سياقات مدرسية وتعليمية تعزز التزام المعلمين بالمهنة، وتحد وتمنع من تركهم لمهنة التدريس؛ كما أنه توجد علاقة ايجابية بين رفاهية المعلمين وفاعليتهم في الأداء والتدريس في المدرسة؛ وبالنسبة للطلاب، فمن الواضح أن العلاقات الايجابية بينهم وبين المعلمين تساعد في تحسين مشاركتهم

المدرسية ورفاهيتهم وأدائهم الأكاديمي، وعلى عكس ذلك فإن العلاقات بين الطلاب والمعلمين التي تتسم بالصراع وعدم الثقة تكون لها تأثيرات سلبية على تعلم وتحصيل الطلاب ؛ وبصورة عامة فقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين رفاهية المعلمين وفاعليتهم وكفاءتهم التدريسية، وكذلك تحصيل الطلاب (Spilt, Koomen, & Thijs , 2011,p. 457).

كما أن رفاهية المعلمين تعزز أيضًا رفاهية الطلاب، وصحتهم النفسية، وممارستهم للسلوكيات المقبولة اجتماعيًا؛ ولذلك فإن رفاهية المعلمين لا تؤثر بصورة ايجابية عليهم فقط، بل يمتد تأثيرها الايجابى على المدرسة بأكملها وتساعد في توفير بيئة مستقرة وداعمة للطلاب وتحقيق جودة التعليم بصورة عامة (Roffey,2012,15).

.العوامل المؤثرة في الرفاهية لدى المعلمين: تتأثر الرفاهية لدى المعلمين بتفاعل العديد من العوامل الموجودة داخل البيئة المدرسية وخارجها، وأيضًا بخصائص وظروف العمل؛ ومن الواضح أن قصور الرفاهية لدى المعلمين قد ينتج عن تعرضهم لتجارب وخبرات يومية متكررة من المشاعر السلبية الناتجة عن تعرضهم لكثير من الضغوط (Holzberger, Philipp, & Kunter,2014,p.102).

وتؤثر العلاقات بين المعلمين والطلاب، ونوعية العلاقات داخل المدرسة على رفاهية المعلمين وقدرتهم على التكيف بشكل جيد مع الضغوط الكثيرة والمُنوعة والتى تُعد سمة مميزة لمهنة التدريس؛ حيث أن مشكلات التفاعل بين المعلمين والطلاب، وانخفاض دافعية الطلاب، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب تؤثر على تقدير الذات المهنى والشخصى لدى المعلمين، كما تؤثر بصورة سلبية على رفاهيتهم (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, & Quaglia, 2014,p.18).

وتُعد مهنة التدريس لذوى الإعاقة من المهن التي تتصف بالعديد من الخصائص الوظيفية المجهدة، وتؤدى إلى تعرض العاملين بها لكثير من الصعوبات والمشكلات مثل زيادة أعباء العمل، وعدم التوازن بين الموارد ومتطلبات العمل، وضغوط الوقت، وتعدد الأدوار، ومشكلات التفاعل مع أولياء الأمور، وتعرض المعلمين لهذه الصعوبات والمشكلات بصورة شبه يومية ينتج عنه تعرضهم للمعاناة من الضغوط والاحتراق النفسي،

والـذي بـدوره يؤثـر بصـورة سلبيـة علـى رفاهيتهـم (Spilt et al.,2011, p.457)؛ وقـد أشـارت نتائـج العديـد مـن البحـوث والدراسـات إلى وجـود ارتبـاط بـين زيـادة الضغـوط التـي يتعرض المعلمـين والاستنزاف الانفعـالي وانخفاض الرفاهية لديهم (Klusmann & Richter,2014,p.203).

مكونات الرفاهية:

أشار(Ryff & Keyes (1995, p.719 إلى أن الرفاهية تتكون من ستة أبعاد ومكونات، المكون الأول، تقبل الذات وأشار إلى تقييمات الفرد الايجابية لذاته، ولحياته في الماضى، ويتضمن رضا الفرد عن نفسه، وسعادته، ووجود مشاعر ايجابية نحو ماضيه؛ المكون الثانى، العلاقات الايجابية مع الآخرين، والتعاطف معهم، والاهتمام بسعادتهم؛ المكـون الثالـث، التمكن البيئى وأشار إلى قـدرة الفرد على تلبية احتياجاته الشخصية، وقدرتـه علـى إدارة حياته والبيئة التي يعيش فيها بفاعلية؛ المكون الرابع، الاستقلالية وتشير إلى قدرة الفرد على تطوير أفكاره وسلوكياته وفقًا لمعاييره الشخصية، وقدرته على تقرير مصيره رغم الضغوط التي قد يتعرض لها؛ المكون الخامس، الحياة الهادفة (الهدف من الحياة) وتشير إلى وجود أهداف للفرد في الحياة، وأنها هادفة وذات معنى؛ المكون السادس، النمو الشخصى وأشار إلى قدرة الفرد على أن إدراك قدراته، وبذل الجهود لتحسينها مع انفتاحه على التجارب الجديدة مما يشعره بالنمو والتطور المستمر.

ويذكر البعض أن الرفاهية تتكون من خمسة أبعاد ومكونات وذلك طبقًا للأداء الايجابـى وهـى: المكـون الأول، تناسب ومناسبة الشخصية للعمـل، أو تجارب العلاقات البينشخصيـة الايجابيـة في العمـل؛ المكـون الثـاني، الازدهـار في العمل، أو الشعـور بأن وظيفة الفرد مؤثرة، ومثيرة للاهتمام، ومبشرة؛ المكون الثالث، مشاعر الكفاءة، أو وجود انطبـاع لوجود استعدادات وقدرات مطلوبة لـلأداء مع الإتقان في العمل؛ المكون الرابع، التقدير في العمل، أو شعور بالفرد بأنه محل وموضع تقدير داخل مكان العمل؛ المكون الخامس الرغبة والمشاركة في العمل، أو الرغبة في زيادة المشاركة والمساهمة في أداء ونجاح المنظمـة. وبصـورة عامة يتصـف العاملين الذيـن لديهم رفاهية جيـدة بوجود ملامح ومؤشـرات أساسية لها مثل العلاقات الايجابيـة مع الزملاء، والعلاقات الايجابية مع المديريـن، والرضـا عن مكان العمل، والرضا عن التوازن والانسجام بين العمل والحياة (Morin et al.,2017, p.405).

تقييم الرفاهية:

يتطلب تقييم الرفاهية في أي مجتمع ثقافي الأخذ بعين الاعتبار التوقعات الثقافية، واستخدام أدوات مناسبة بناء على التوقعات المعيارية للمجتمع؛ ومن الجدير بالذكر أنه لأكثر من عشرين عامًا اعتمدت البحوث والدراسات في تقييم الرفاهية على مفهومين رئيسيين هما الأداء الايجابى، والأداء السلبى(Ryff&Keyes,1995, p.719)؛ أما الآن فيتم استخدام العديد من الطرق والأدوات في تقييم الرفاهية مثل استطلاعات الرأى، ومقاييس التقدير الذاتية، وقد يتم تقييم الرفاهية لدى المعلمين من خلال تقييم الرضا الوظيفى(Baumert& Kunter,2013, p.28)؛ كما قد يتم تقييم الرفاهية من خلال تقييم المشاعر الايجابية، والمشاعر السلبية ومدى التوازن بينهما، والتفكير الايجابى، وترتبط هذه العوامل ببعضها البعض وبالرضا عن الحياة؛ كما يمكن تقييم الرفاهية من خلال القيام بتقييم العلاقات الاجتماعية، وتقدير الكفاءة والاتقان، وتقدير الذات(Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010, p.147). ويعتمد البعض الآخر في تقييم الرفاهية لدى المعلمين على مدى الرضا الوظيفى، وغياب الضغوط المدركة، والاحتراق النفسي) Mattern& Bauer, 2014, p.60)

.تحسين الرفاهية لدى المعلمين: يتعرض معلمي ذوى الإعاقة لمستويات مرتفعة من الضغوط والاحتراق النفسي والذي يؤثر بصورة سلبية على رفاهيتهم؛ ولذلك يجب العمل على تجنيبهم التعرض لمصادر الضغوط المُنوعة المرتبطة بعملهم مما يقلل من حدة الاحتراق النفسي وتحسين الرضا الوظيفى لديهم؛ الأمر الذي يؤدى إلى تحسين رفاهيتهم (Aldrup, Klusmann & Lüdtke , 2017, p.22).

وجودة علاقات المعلمين مع الطلاب وزملائهم في العمل ذات أهمية كبيرة في تحقيق رفاهيتهم، وبناء على ذلك فإن الخبرات والتجارب الإيجابية الناتجة عن تلك العلاقات تنبئ برفاهيتهم؛ كما أن تقديم الدعم للمعلمين من قبل إدارة المدرسة والمشرفين يلعب دورًا مهمًا في تحقيق رفاهية المعلمين، بالإضافة إلى أن تقديم الدعم الأسرى والاجتماعي، وجودة العلاقات مع الآخرين، وإدراك الأهداف في الحياة يسهم أيضًا في تحقيق رفاهيتهم. (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012, 357)؛ كما أن توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تعمل على تحسين مستويات

رفاهيتهم وكفاءتهم الذاتية، وبالتالي يجب التركيز على تحسين ظروف عمل المعلمين؛ لأن ظروف العمل تؤثر على كل من رفاهيتهم ومستوى فعاليتهم (Mehdinezhad, 2012, p.239).

وتؤدى استراتيجيات إدارة ومواجهة الضغوط مثل ممارسة الاسترخاء إلى التحكم فى الاستثارة، وتحسين إدراك المعلمين لفاعليتهم؛ كما أن استراتيجيات التكيف الاستباقية مثل الحلول العقلانية للمشكلات، والتوكيدية، والدعم الاجتماعي، والاستراتيجيات السلوكية، والتخطيط العقلاني، والاستراتيجيات المعرفية، وإعادة التقييم الإيجابي يمكن أن تعزز مشاركة وفعالية المعلمين في العمل؛ مما قد يؤثر بصورة ايجابية على رفاهيتهم (Bermejo, Hernández- Franco & Prieto-Ursúa, 2013, p.1323).

وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات المرتبطة برفاهية المعلمين إلى أن استراتيجيات التكيف والمواجهة مثل التخطيط،وإدارة الذات تساعد المعلمين على تحقيق النجاح في كثير من الأحيان، وأن تحقيق مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي يمكن أن تؤدي إلى مستويات منخفضة من المشكلات الانفعالية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى تحقق مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي (Parker, Martin, Colmar& Leim, 2012, p.503)؛والعلاقة السببية بين جوانب التنظيم الذاتي (التخطيط للعمل، والمراقبة الذاتية، ومراقبة الأداء، والتأمل الذاتي) ورفاهية المعلمين واضحة، من ثم فإن تدريب المعلمين على استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفي يُعد أسلوب مفيد لهم في التعامل مع متطلبات العمل، وزيادة رفاهيتهم (Mattern & Bauer, 2014, pp.62-63).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Benn, et al.,(2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والقلق وتحسين الرفاهية والعلاقات لدى والدي ومعلمي الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ (٣٢ من الوالدين، و٣٨ من المعلمين) تراوحت أعمارهم ما بين ٢٦-٦٠ عامًا. واستخدمت الدراسة استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة، ومقياس الضغوط المدركة، ومقياس قلق الحالة-السمة، ومقياس الاكتئاب، وقائمة التأثير الايجابي والسلبي،

ومقياس الرفاهية، ومقياس التعاطف الذاتي، واستبيان التسامح، وقائمة التفاعل البينشخصى، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس الكفاءة الذاتية للوالدين، وقائمة الضغوط الوالدية، وبرنامج اليقظة العقلية الذي استمر تطبيقه لمدة خمس أسابيع. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والتوتر والقلق، وتحسين التعاطف الذاتي والنمو الشخصي والكفاءة في العلاقات، مع تحسن بدرجة متوسطة إلى كبيرة في التسامح لدى الوالدين والمعلمين، كما أن التدريب القائم على اليقظة العقلية كان له تأثير ايجابي على الكفاءة في تقديم الرعاية والتدريس للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة Batterman (2012) إلى التعرف على فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين. وقد تم تطبيق جلسات اليقظة العقلية عليهم بشكل فردى، وتم تسجيل التفاعلات (الإيجابية والمحايدة والسلبية) التي تتم بينهم وبين طلابهم من خلال الملاحظة المباشرة. وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في تحسين التفاعل الايجابي لدى أثنين من المعلمين وطلابهم ذوى اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة Triantoro (2014) إلى التعرف على فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائى باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩ معلمًا (٢٥ مجموعة تجريبية، ٢٤ مجموعة ضابطة). واستخدمت الدراسة مقياس الاستجابة للضغوط الوظيفية، وبرنامج التنفس الاسترخائى. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائى باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة Bazzano, Wolfe, Zylowska, Wang, Schuster, Barrett, & Lehrer (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الإدراك العقلى، والتعاطف الذاتى، والراحة النفسية لدى أولياء أمور ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الاعاقات النمائية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩ من الوالدين، و٧ من مقدمى

الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية (توحد، شلل مخى، إعاقة فكرية، صرع). واستخدمت الدراسة مقياس الانتباه والإدراك العقلى، ومقياس الضغوط المدركة، ومقياس الضغوط الوالدية، ومقياس التعاطف الذاتى، وبرنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدى ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية.

وهدفت دراسة Tagg (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في الحد من الضغوط لدى من المهنيين المساعدين Paraprofessionals للأطفال ذوي التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ٦٦ من المهنيين المساعدين تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط المدركة، ومقياس الاحتراق المهنى، والبرنامج القائم على اليقظة العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والاحتراق المهنى لدى المهنيين المساعدين للأطفال ذوي التوحد أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Ruiz-Robledillo, Sariñana-González, Pérez-Blasco, González-Bono, & Moya-Albiol (2015) إلى التعرف على فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج والشكاوى الصحية لدى مقدمى الرعاية للمراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد ولدى مقدمى الرعاية للمراهقين العاديين. وتكونت عينة الدراسة من ١٣ تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تكونت من ٦ من أولياء أمور المراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد (١ من الذكور، و٥ من الإناث)، والثانية تكونت من ٧ من أمهات المراهقين العاديين (٧ من الإناث). وقد استمر تطبيق البرنامج القائم على اليقظة العقلية لمدة تسع جلسات تم فيها تطبيق ممارسات اليقظة العقلية (مثل التأمل القصير، والواجب المنزلى، والتنفس التأملى، وتأمل مسح الجسم، والتأمل أثناء السير، والتمييز بين الأفكار والحقائق، ومناقشات حول التقبل والتسامح)، ومقياس سمة القلق (النسخة الأسبانية)، ومقياس الحالة المزاجية (النسخة المختصرة)، ومقياس سمة-حالة الغضب (النسخة الأسبانية)، ومقياس الأعراض الجسمية. وأسفرت

نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج، والحد من الشكاوى الصحية لدى مقدمي الرعاية للمراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد ولدى مقدمي الرعاية للمراهقين العاديين.

وهدفت دراسة Tamannaifar & Golmohammadi (2016) إلى مقارنة الرفاهية النفسية والضغوط الوظيفية لدى معلمي ذوى الإعاقة ومعلمى العاديين في مدينة أصفهان. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من معلمي ذوى الإعاقة (٥٠ من المعلمين، ٥٠ من المعلمات)، و١٠٠ من معلمي العاديين (٥٠ من المعلمين، ٥٠ من المعلمات)، وتمت المجانسة بين المجموعتين في العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم، وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة مقياس الرفاهية النفسية، واستبيان الضغوط الوظيفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معلمي العاديين أكثر تعرضًا للضغوط من معلمي ذوى الإعاقة باستثناء مكون التواصل في استبيان الضغوط الوظيفية، وأن الرفاهية النفسية لدى معلمي ذوى الإعاقة منخفضة مقارنة بمعلمى العاديين، وأنه توجد علاقة بين الضغوط والرفاهية النفسية لدى المعلمين.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة على النحو التالى:

(١) تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظرى للبحث الحالية.

(٢) تحديد عينة البحث الحالي من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٣) الاطلاع على العديد من الأدوات والمقاييس المستخدمة في تقييم اليقظة العقلية، والضغوط، والرفاهية؛ ومن ثم تحديد استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة والقيام بترجمته وتقنينه، وإعداد مقياسين للضغوط والرفاهية.

(٤) الاطلاع على العديد من البرامج القائمة على اليقظة العقلية، والذي ساهم في تصميم برنامج البحث الحالي من حيث أهدافه، والأسس التي يعتمد عليها، والأنشطة والتدريبات المستخدمة.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح التطبيق البعدى.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح التطبيق البعدى.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح التطبيق البعدى.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية.

إجراءات البحث:

عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (١٠) من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

أدوات البحث:

١- استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة ترجمة وتقنين: الباحثان.
٢- مقياس الضغوط إعداد / الباحثان.
٣- مقياس الرفاهية إعداد / الباحثان.
٤- برنامج قائم على اليقظة العقلية إعداد / الباحثان.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات لبيان الهدف منها، ووصفها، وإجراءات تقنينها:

١ـ استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة ترجمةوتقنين/الباحثان

Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

قام بتصميم الاستبيان Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, (2006) يهدف إلى تقييم اليقظة العقلية لدى الأفراد؛ ويتكون الاستبيان من (٣٩) عبارة موزعة على خمس أبعاد هى الملاحظة: ٨ مفردات؛ والوصف: ٨ مفردات؛ والتصرف بوعى: ٨ مفردات؛ وعدم الحكم على الخبرة الداخلية: ٨ مفردات؛وعدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل): ٧ مفردات.

وقام الباحثان بترجمة وتقنين الاستبيان، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه.ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختارالبديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا" بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة على الاستبيان من ٣٩-١٩٥.

وقام الباحثان بتطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان على النحو التالى:

الصدق: قام الباحثان بالتحقق من صدق الاستبيان بالطريقتين الآتيتين:

صدق الاتساق الداخلي:تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان (ن = ١٥٠)

المفردة	الملاحظة	المفردة	الوصف	المفردة	التصرف بوعى	المفردة	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	المفردة	عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)
١	××٠,٦٤	١	××٠,٨١	١	××٠,٦٨	١	××٠,٦١	١	××٠,٥٨
٢	××٠,٧٣	٢	××٠,٧٣	٢	××٠,٧٤	٢	××٠,٥٠	٢	××٠,٦٠
٣	××٠,٦٧	٣	××٠,٦١	٣	××٠,٦٥	٣	××٠,٧٣	٣	××٠,٦٦
٤	××٠,٧٨	٤	××٠,٧٣	٤	××٠,٧١	٤	××٠,٥٨	٤	××٠,٧٢
٥	××٠,٧٣	٥	××٠,٦٦	٥	××٠,٦٨	٥	××٠,٤٩	٥	××٠,٦٨
٦	××٠,٧٦	٦	××٠,٨٠	٦	××٠,٦٤	٦	××٠,٥٨	٦	××٠,٧٩
٧	××٠,٦٨	٧	××٠,٥٦	٧	××٠,٦١	٧	××٠,٥٧	٧	××٠,٦٩
٨	××٠,٧١	٨	××٠,٧٧	٨	××٠,٧٥	٨	××٠,٦٦		

×× دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملاتالارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعادالفرعية والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الملاحظة	٠,٧٥××
الوصف	٠,٧٣××
التصرف بوعى	٠,٨١××
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	××٠,٨٢
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	××٠,٧٠

×× دال عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد الاستبيان، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: الصدق التميزي يقصد به المقارنة بين المرتفعين (أعلى من ٢٥٪) من أفراد العينة والمنخفضين (أقل من ٢٥٪) من أفراد العينة على الاستبيان والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٣)

الصدق التميزي للاستبيان (ن = ١٥٠)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
الملاحظة	الفئة الدنيا	٣٧	١٧،٥٩	٤،٧٩	١٦،٦٣
	الفئة العليا	٣٧	٣٣،٦٥	٣،٣٩	
الوصف	الفئة الدنيا	٣٧	٢١،١١	٢،٤٨	١٠،٩٥
	الفئة العليا	٣٧	٢٧،٢٢	٢،٣١	
التصرف بوعى	الفئة الدنيا	٣٧	١٩،٣٨	٥،٩٢	٥،٤٩
	الفئة العليا	٣٧	٢٣،٢٢	٦،٣٩	
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٧،٨٤	٦،٦١	٢،٦٨
	الفئة العليا	٣٧	٢٤،٠٣	٦،٦٥	
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الفئة الدنيا	٣٧	١٦،٣٥	٤،٧٤	٤،٠١
	الفئة العليا	٣٧	٢٩،٢٢	٣،١٣	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٠٢،٣٠	٣،٧٨	١٩،٤٥
	الفئة العليا	٣٧	١٢٧،٣٠	٦،٨٤	

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد الاستبيان والاستبيان ككل، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات الاستبيان بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٤)

معاملات الثبات للاستبيان (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الملاحظة	٠،٨٦	٠،٨٥
الوصف	٠،٨١	٠،٧٧
التصرف بوعى	٠،٨٧	٠،٨٣
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	٠،٨٤	٠،٨١
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	٠،٨٢	٠،٨٤
المقياس ككل	٠،٩٠	٠،٨٨

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛والخلاصة أناستبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٢ـ مقياس الضغوط إعداد / الباحثان.

يهدف المقياس إلى تقييم الضغوط لدى المعلمين؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هى: الإطار النظرى للبحث ، وما تضمنه من توضيح للضغوط من حيث الآثار المترتبة عليهاوأعراضها وطرق تقييمها؛ وأدوات تقييم الضغوط مثل قائمة ضغوط المعلم Teacher Stress Inventory (TSI) (Dickerson, 2008)؛ ومقياس الضغوط المدركة Perceived Stress Scale (PSS) (Boshoff,2011)؛وقائمة التقدير الذاتى للضغوط Stress Self Report Inventory (Jeyaraj,2013).

ويتكون المقياس من (١٠٧) مفردة موزعة على أربع أبعاد هى المظاهر الجسمية: ١٨ مفردة؛ والمظاهر النفسية: ٣٩ مفردة؛ والمظاهر المعرفية: ١٩ مفردة؛ والمظاهر السلوكية: ٣١ مفردة، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا،غالبًا،أحيانًا،نادرًا، أبدًا. وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه.ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختار البديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا"، وتتراوح الدرجة على الاستبيان من ١٠٧-٥٣٥، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع الضغوط لدى المعلم.

وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالى:

الصدق: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥)

صدق الاتساق الداخلي لأبعادالمقياس (ن = ١٥٠)

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
١	٠،٤٠××	١	٠،٧٠××	١	٠،٦٠××	١	٠،٧٧××
٢	٠،٥١××	٢	٠،٧٢××	٢	٠،٦٣××	٢	٠،٧٣××
٣	٠،٦٢××	٣	٠،٧٤××	٣	٠،٥٨××	٣	٠،٦٦××
٤	٠،٥٢××	٤	٠،٧٩××	٤	٠،٥٤××	٤	٠،٧٧××
٥	٠،٦٢××	٥	٠،٦٢××	٥	٠،٦٨××	٥	٠،٦٩××
٦	٠،٥٥××	٦	٠،٦٥××	٦	٠،٥٧××	٦	٠،٦٨××
٧	٠،٥١××	٧	٠،٧٠××	٧	٠،٦٧××	٧	٠،٧٦××
٨	٠،٦٣××	٨	٠،٥٠××	٨	٠،٥٦××	٨	٠،٧٩××
٩	٠،٥٩××	٩	٠،٦١××	٩	٠،٦٦××	٩	٠،٧٣××

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
١٠	××٠،٧٢	١٠	××٠،٧٧	١٠	××٠،٦٣	١٠	××٠،٧٢
١١	××٠،٦٤	١١	××٠،٧٦	١١	××٠،٦٤	١١	××٠،٧٥
١٢	××٠،٥٥	١٢	××٠،٦١	١٢	××٠،٥١	١٢	××٠،٧٤
١٣	××٠،٧٨	١٣	××٠،٧٠	١٣	××٠،٦٢	١٣	××٠،٧٥
١٤	××٠،٨١	١٤	××٠،٧٨	١٤	××٠،٥٢	١٤	××٠،٦٩
١٥	××٠،٧٧	١٥	××٠،٦٤	١٥	××٠،٦١	١٥	××٠،٦٩
١٦	××٠،٧٠	١٦	××٠،٧٨	١٦	××٠،٦٥	١٦	××٠،٧٤
١٧	××٠،٧٨	١٧	××٠،٦٤	١٧	××٠،٦٦	١٧	××٠،٧٠
١٨	××٠،٧٧	١٨	××٠،٥٥	١٨	××٠،٦١	١٨	××٠،٤٧
–	–	١٩	××٠،٥٤	١٩	××٠،٦٠	١٩	××٠،٤٣
–	–	٢٠	××٠،٤٥	–	–	٢٠	××٠،٤٥
–	–	٢١	××٠،٤٩	–	–	٢١	××٠،٤٨
–	–	٢٢	××٠،٥٧	–	–	٢٢	××٠،٣٩
–	–	٢٣	××٠،٤٢	–	–	٢٣	××٠،٥٠
–	–	٢٤	××٠،٥٥	–	–	٢٤	××٠،٤٣
–	–	٢٥	××٠،٦٥	–	–	٢٥	××٠،٣٩
–	–	٢٦	××٠،٦٦	–	–	٢٦	××٠،٥٦
–	–	٢٧	××٠،٥٧	–	–	٢٧	××٠،٤٠
–	–	٢٨	××٠،٤٢	–	–	٢٨	××٠،٤٤
–	–	٢٩	××٠،٧٥	–	–	٢٩	××٠،٥٧
–	–	٣٠	××٠،٦٥	–	–	٣٠	××٠،٤٤
–	–	٣١	××٠،٧٥	–	–	٣١	××٠،٥٤
–	–	٣٢	××٠،٥٧	–	–	–	–
–	–	٣٣	××٠،٧٨	–	–	–	–
–	–	٣٤	××٠،٧٢	–	–	–	–
–	–	٣٥	××٠،٧٥	–	–	–	–

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
–	–	٣٦	٠،٤٥××	–	–	–	–
–	–	٣٧	٠،٧٧××	–	–	–	–
–	–	٣٨	٠،٧٠××	–	–	–	–
–	–	٣٩	٠،٧٥××	–	–	–	–

×× دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعادالفرعية والدرجة الكلية للمقياس(ن = ١٥٠)

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المظاهر الجسمية	٠،٧٨××
المظاهر النفسية	٠،٨٥××
المظاهر المعرفية	٠،٨٣××
المظاهر السلوكية	٠،٨٠××

×× دال عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: والجدول التالي يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٧)

الصدق التميزي للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
المظاهر الجسمية	الفئة الدنيا	٣٧	٣٠،٥٩	٥،٠٦	٢٥،٤٧
	الفئة العليا	٣٧	٧٣،٩٥	٩،٠٣	
المظاهر النفسية	الفئة الدنيا	٣٧	٦٥،٨١	٤،٤١	٣٥،٥٤
	الفئة العليا	٣٧	١٦٣،٨٦	١٦،١٩	
المظاهر المعرفية	الفئة الدنيا	٣٧	٣١،٣٠	٤،٤٨	٥٠،٢٨
	الفئة العليا	٣٧	٨٦،٢٢	٤،٩١	
المظاهر السلوكية	الفئة الدنيا	٣٧	٥٢،٦٥	٩،٤٦	٤٣،٣٥
	الفئة العليا	٣٧	١٣٨،٤٩	٧،٤٦	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٨٠،٣٥	١٧،٧٤	٥١،٤٦
	الفئة العليا	٣٧	٤٦٢،٥١	٢٨،٢٤	

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس والمقياس ككل ، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٨)

معاملات الثبات للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
المظاهر الجسمية	٠،٨٩	٠،٨٦
المظاهر النفسية	٠،٨٣	٠،٨١
المظاهر المعرفية	٠،٨٢	٠،٧٥
المظاهر السلوكية	٠،٨٨	٠،٨٥
المقياس ككل	٠،٨٧	٠،٧٦

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛ والخلاصة أن مقياس الضغوط يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا.

٣ ـ مقياس الرفاهية إعداد / الباحثان.

يهدف المقياس إلى تقييم الرفاهية لدى المعلمين؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هى: الإطار النظرى للبحث ، وما تضمنه من توضيح للرفاهية من حيث مكوناتها وطرق تقييمها؛ وأدوات تقييم الرفاهية مثل مقياس الرفاهية لمقدمى الرعاية A caregiver Well-being Scale (Tebb,1995)؛ومقياس وارويك انبره المختصر للرفاهية النفسية Short Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (SWEMWBS) (NHS health Scotland,2008)؛ ومقياس ريف للرفاهية النفسية Ryff, Psychological Well-being Scale (Abbott,.Ploubidis, Huppert, Kuh, Wadsworth, (2006)؛ ومقياس سنغافورة للرفاهية النفسية Singapore Mental Wellbeing Scale (SMWEB) (Fen, Isa, Chu, Ling, Ling, 2014).

ويتكون المقياس من (٩٣) مفردة موزعة على أربع أبعاد هى الجانب النفسي (٢١مفردة)؛ والجانب المعرفى(٣٢مفردة)؛ والجانب الاجتماعي (١٨مفردة)؛ والجانب السلوكى (٢٢مفردة). وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا،غالبًا،أحيانًا،نادرًا، أبدًا. وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه. ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختار البديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا" وتتراوح الدرجة على الاستبيان من٩٣ -٤٦٥، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع الرفاهية لدى المعلم. وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالى:

- **الصدق**: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

ـ **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩)

صدق الاتساق الداخلي لأبعادالمقياس (ن = ١٥٠)

المفردة	الجانب النفسي	المفردة	الجانب المعرفى	المفردة	الجانب الاجتماعي	المفردة	الجانب السلوكى
١	٠،٦٥××	١	٠،٧٢××	١	٠،٦٠××	١	٠،٦٦××
٢	٠،٥٤××	٢	٠،٧٣××	٢	٠،٦٣××	٢	٠،٦٢××
٣	٠،٧٤××	٣	٠،٥٣××	٣	٠،٥٨××	٣	٠،٦٢××
٤	٠،٦٩××	٤	٠،٦٦××	٤	٠،٥٤××	٤	٠،٧٥××
٥	٠،٧٤××	٥	٠،٧٧××	٥	٠،٦٨××	٥	٠،٦٢××
٦	٠،٦٨××	٦	٠،٥٩××	٦	٠،٥٧××	٦	٠،٤٩××
٧	٠،٧٤××	٧	٠،٧٠××	٧	٠،٦٧××	٧	٠،٤٣××
٨	٠،٧٢××	٨	٠،٤٩××	٨	٠،٥٦××	٨	٠،٤٤××
٩	٠،٧٢××	٩	٠،٥٦××	٩	٠،٦٦××	٩	٠،٥٠××
١٠	٠،٧٨××	١٠	٠،٥١××	١٠	٠،٦٣××	١٠	٠،٤٢××
١١	٠،٦٨××	١١	٠،٥٩××	١١	٠،٦٤××	١١	٠،٧٦××
١٢	٠،٦٤××	١٢	٠،٦١××	١٢	٠،٥١××	١٢	٠،٤٨××
١٣	٠،٦٨××	١٣	٠،٦٤××	١٣	٠،٦٢××	١٣	٠،٥٨××
١٤	٠،٧٠××	١٤	٠،٦٣××	١٤	٠،٥٢××	١٤	٠،٤١××
١٥	٠،٥٦××	١٥	٠،٦١××	١٥	٠،٦١××	١٥	٠،٦٦××
١٦	٠،٤٧××	١٦	٠،٧٧××	١٦	٠،٤٧××	١٦	٠،٦١××
١٧	٠،٤٨××	١٧	٠،٥٥××	١٧	٠،٤٣××	١٧	٠،٦٠××
١٨	٠،٥٣××	١٨	٠،٥٤××	١٨	٠،٤٥××	١٨	٠،٦٩××
١٩	٠،٥١××	١٩	٠،٤٥××			١٩	٠،٦٥××
٢٠	٠،٦٤××	٢٠	٠،٧٥××			٢٠	٠،٦٣××
٢١	٠،٤٥××	٢١	٠،٦٣××			٢١	٠،٦٦××
		٢٢	٠،٦٨××			٢٢	٠،٦١××
		٢٣	٠،٦٣××				
		٢٤	٠،٦٩××				

المفردة	الجانب النفسي	المفردة	الجانب المعرفى	المفردة	الجانب الاجتماعي	المفردة	الجانب السلوكى
		٢٥	٠،٤٨ ××				
		٢٦	٠،٤٩ ××				
		٢٧	٠،٥٠ ××				
		٢٨	٠،٥٥ ××				
		٢٩	٠،٤٩ ××				
		٣٠	٠،٦١ ××				
		٣١	٠،٥٨ ××				
		٣٢	٠،٦٤ ××				

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٥٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الجانب النفسي	٠،٩٣ ××
الجانب المعرفى	٠،٨٤ ××
الجانب الاجتماعي	٠،٧٩ ××
الجانب السلوكى	٠،٨٥ ××

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: والجدول التالي يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية:

جدول (١١)

الصدق التميزي للمقياس (ن = ١٥٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
الجانب النفسي	الفئة الدنيا	٣٧	٣٢،٣٢	٥،٨١	٣٠،٨٦
	الفئة العليا	٣٧	٨٦،٧٠	٩،٠١	
الجانب المعرفى	الفئة الدنيا	٣٧	٤٨،٤١	٤،٠٠	٣١،٩٣
	الفئة العليا	٣٧	١٣٢،٥٩	١٥،٥٣	
الجانب الاجتماعي	الفئة الدنيا	٣٧	٢٨،٣٨	٤،٢٠	٣١،٦٣
	الفئة العليا	٣٧	٧٧،٢٤	٨،٤٠	
الجانب السلوكى	الفئة الدنيا	٣٧	٣٣،٠٨	٥،٢٦	٣٢،٢٨
	الفئة العليا	٣٧	٩٣،٦٥	١٠،١٣	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٤٢،١٩	١١،٨٦	٣٩،٧٢
	الفئة العليا	٣٧	٣٩٠،١٩	٣٦،٠٧	

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٢)

معاملات الثبات للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الجانب النفسي	٠،٨١	٠،٧٩
الجانب المعرفى	٠،٧٩	٠،٧٥
الجانب الاجتماعي	٠،٧٥	٠،٧٣
الجانب السلوكى	٠،٨٤	٠،٨٢
المقياس ككل	٠،٨٩	٠،٨٧

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛ والخلاصة أن مقياس الرفاهية يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا.

٤ـ برنامج قائم على اليقظة العقلية إعداد / الباحثان.

قام الباحثان بإعداد وتصميم برنامج قائم على اليقظة العقلية بهدف خفض الضغوط وتحسين الرفاهية النفسية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. وقد بلغ عدد جلسات البرنامج عشرون جلسة، وقد تم عرضه على مجموعة من السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس لأخذ أرائهم فيه من حيث مدى مناسبة جلسات البرنامج، وأهدافه، والأساليب والفنيات المستخدمة فيه، وقد قام الباحثان بتعديله في ضوء توجيهاتهم؛ وقد تم تطبيق البرنامج في حوالى شهر ونصف، وفيما يلى عرض مختصر للبرنامج يشمل جلساته، وأهدافه، التدريبات والفنيات المستخدمة:

جدول (١٣)

جلسات البرنامج

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الأولى	التعارف بين الباحث وأفراد العينة.	١-التعارف بين الباحث وأفراد العينة. ٢-تعميق العلاقة بين الباحث وأفراد العينة، وخلق مناخ من الألفة والثقة بين الباحث وأفراد العينة. ٣-تعريف أفراد العينة بالبرنامج وأهدافه وأهميته. ٤-تنشيط دافعية أفراد العينة نحو المشاركة في البرنامج. ٥-توضيح دور الباحث، ودور أفراد العينة في الجلسات. ٦-الاتفاق على مواعيد الجلسات والمكان المخصص لها.	المحاضرة، المناقشة والحوار.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الثانية	مقدمة إلى اليقظة العقلية ومكوناتها/ والضغوط النفسية/ الرفاهية	١- أن يتعرف المعلمين على مفهوم اليقظة العقلية ومكوناتها وأهميتها واستخداماتها. ٢-أن يتعرف المعلمين على مفهوم الضغوط النفسية وأبعادها (الجسمية – النفسية – المعرفية- السلوكية) ومصادرها وأعراضها وطرق تجنبها ومواجهتها. ٣-أن يتعرف المعلمين على مفهوم الرفاهية ومكوناتها (الجانب النفسي – المعرفي – الاجتماعي – السلوكي) والعوامل المؤثرة فيها. ٤- أن يحدد المعلمين العلاقة بين الضغوط والرفاهية.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلي
الثالثة والرابعة	الاسترخاء	١- أن يتعرف المعلمين على تدريبات الاسترخاء. ٢- أن يمارس المعلمين الاسترخاء بطريقة صحيحة.	المحاضرة،المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلى، النمذجة، التعزيز، الحث اللفظى والجسمى.
الخامسة والسادسة	العناصر الخمسة لليقظة العقلية	١- أن يتعرف المعلمون على العناصر الخمسة لليقظة العقلية. ٢- أن يمارس المعلمون العناصر الخمسة لليقظة العقلية (المراقبة/ الملاحظة- الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم – عدم رد الفعل).	المحاضرة،المناقشة والحوار،التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلى.
السابعة	تدريبات التنفس.	١-أن يتعرف المعلمين على تدريبات التنفس. ٢-أن يمارس المعلمين تدريبات التنفس بطريقة صحيحة.	المحاضرة،المناقشة والحوار، التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلى.
الثامنة	مسح الجسم (اليقظة العقلية للجسم)	١- أن يتعرف المعلمين على تدريب مسح الجسم. ٢-أن يمارس المعلمين مسح الجسم بطريقة صحيحة. ٣- أن يمارس المعلمون حركات "الكتف – الرقبة". ٤- أن يمارس المعلمون "تأمل القلب".	المحاضرة، المناقشة والحوار، التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلى.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
التاسعة	إدراك الحواس.	١-أن يتعرف المعلمين على مفهوم إدراك الحواس. ٢- أن يمارس المعلمين إدراك الحواس بطريقة صحيحة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز ، الحث اللفظى والجسمى، الواجب المنزلى.
العاشرة	اليوجا	١-أن يتعرف المعلمين على تدريبات اليوجا. ٢- أن يمارس المعلمين تدريبات اليوجا بطريقة صحيحة ٣- أن يتدرب المعلمين على مهارة توجيه الانتباه للخبرة الحالية. ٤- أن يتدرب المعلمين على فنية عدم إصدار حكم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلى.
الحادية عشر والثانية عشرة	التأمل	١-أن يتعرف المعلمين على مفهوم التأمل. ٢- أن يمارس المعلمين التأمل بطريقة صحيحة (أثناء التنفس، المشي، الأكل، الصوت والصورة، الاستماع، التسامح). ٣-أن يواجهِ المعلمين المواقف والخبرات الصعبة والمُشكلة التي يتعرضون لها.	المناقشة والحوار، المحاضرة، النمذجة، التعزيز.والواجب المنزلى.
الثالثة عشر	دمج اليقظة العقلية في الحياة اليومية	١- أن يتعرف المعلمون على "فلاش اليقظة العقلية". ٢- أن يمارس المعلمون تأمل الجلوس في حياتهم اليومية.	المحاضرة المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز ، الحث اللفظى، الواجب المنزلى.
الرابعة عشر	اليقظة العقلية كوسيلة للحياة	١- أن يتعرف المعلمون على فنية "الاستطلاع التلقائي". ٢- أن يمارس المعلمون فنية "ترك النهر". ٣- أن يمارس المعلمون فنية "عدم رد الفعل في الحياة اليومية".	المحاضرة، المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز، الحث اللفظى، الواجب المنزلى.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الخامسة عشر	مراجعة على تدريبات اليقظة العقلية	١- أن يمارس المعلمين تدريبات اليقظة العقلية التي تدربوا عليها في الجلسات السابقة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، الخبرة المباشرة، الحث اللفظي، الواجب المنزلى.
السادسة عشر	توكيد الذات	١-أن يتعرف المعلمين على مهارة توكيد الذات وأهمية ممارستها في المواقف الضاغطة الحقيقية. ٢- أن يميز المعلمين بين الشخصية التوكيدية، والسلبية، والعدوانية. ٣- أن يمارس المعلمين مهارة توكيد الذات عند مواجهة المواقف الضاغطة، وكفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية المرتدة، توكيد الذات، الواجب المنزلى.
السابعة عشر	إعادة البناء المعرفي.	١-أن يتعرف المعلمين على استراتيجية إعادة البناء المعرفى. ٢- أن يصحح المعلمون الأفكار والمعتقدات الخاطئة نحو الذات والآخرين والأحداث المحيطة. ٣- أن يمارس المعلمين إعادة البناء المعرفي بطريقة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلى.
الثامنة عشر	مهارة حل المشكلات.	١- أن يتعرف المعلمين على خطوات حل المشكلات. ٢-أن يمارس المعلمين مهارة حل المشكلات بصورة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلى.
التاسعة عشر	ضبط الذات.	١- أن يتعرف المعلمين على مفهوم ضبط الذات. ٢-أن يكتسب المعلمين القدرة على ضبط الذات. ٣-أن يمارس المعلمين مهارة ضبط الذات بصورة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار ، الخبرة المباشرة،الحث اللفظي، الواجب المنزلى.
العشرون (الختامية)	المراجعة وتقييم البرنامج.	- المراجعة على جلسات البرنامج وانهاء الجلسات. -تقييم البرنامج وتشجيع أفراد العينة على الاستمرار في ممارسة ما اكتسبوه خلال جلسات البرنامج في حياتهم اليومية.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة،التعزيز.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمي نقبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح التطبيق البعدى .وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	٠	١٣،٠٠	٢،١١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٣٣،٣٠	٣،٣٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الوصف	الرتب السالبة	٠	٢٠،٢٠	١،٦٩	٠	٠	٢،٨٣	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٢٥،٨٠	١،٤٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
التصرف بوعى	الرتب السالبة	١٠	٣٢،٩٠	٢،٩٢	٥،٥٠	٥٥،٠٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٤،٧٠	٢،٩٥	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الرتب السالبة	١٠	٣٣،٠٠	٢،٤٥	٥،٥٠	٥٥،٠٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٥،١٠	٢،٤٧	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الرتب السالبة	٠	١١،٨٠	١،٩٣	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٢٨،٢٠	٢،٤٩	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات الرتب بعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة

البُعد	نتائج القياس بعدي / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	٤	٣٣،٣٠	٣،٣٠	٤،١٣	١٦،٥٠	١،٢٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣٢،٣٠	٢،٨٣	٢،٢٥	٤،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
الوصف	الرتب السالبة	٤	٢٥،٨٠	١،٤٠	٦،٣٨	٢٥،٥٠	٠،٣٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٢٥،٥٠	١،٩٠	٣،٩٠	١٩،٥٠		
	الرتب المتعادلة	١						
	الإجمالى	١٠						
التصرف بوعى	الرتب السالبة	٣	١٤،٧٠	٢،٩٥	٣،٣٣	١٠،٠٠	٠،٦٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١٤،١٠	١،٩٧	٢،٥٠	٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥						
	الإجمالى	١٠						
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الرتب السالبة	٥	١٥،١٠	٢،٤٧	٣،٢٠	١٦،٠٠	١،١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١٣،٧٠	٢،٧٩	٥،٠٠	٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الرتب السالبة	٢	٢٨،٢٠	٢،٤٩	٤،٥٠	٩،٠٠	٠،٤٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢٧،٩٠	٢،٠٢	٢،٠٠	٦،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١،٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢،٥٨)

يتضح من جدول (١٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة، مما يدل على تحقق الفرض الثانى للبحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
المظاهر الجسمية	الرتب السالبة	١٠	٧٤,٣٠	٥,٠٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٣١,٦٠	٦,٧٩	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
المظاهر النفسية	الرتب السالبة	١٠	١٦٠,٨٠	١١,٩١	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١
	الرتب الموجبة	٠	٦٢,٥٠	١٢,٤٠	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
المظاهر المعرفية	الرتب السالبة	١٠	٨٠,١٠	٥,٤٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٣٣,١٠	٥,٢٦	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
المظاهر السلوكية	الرتب السالبة	١٠	١٣٣,٦٠	١١,٢٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٥٠,٢٠	٨,١٤	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	٤٤٨,٨٠	٢٩,٢٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١
	الرتب الموجبة	٠	١٧٧,٤٠	٢٩,٠٤	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات الرتب بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للبحث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط

البعد	نتائج القياس: بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المظاهر الجسمية	الرتب السالبة	٢	٣١،٦٠	٦،٧٩	٥،٥٠	١١،٠٠	٠،٥٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣٣،٩٠	٨،٢٠	٣،٤٠	١٧،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر النفسية	الرتب السالبة	٢	٦٢،٥٠	١٢،٤٠	١،٥٠	٣،٠٠	١،٥٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٧٢،٥٠	١٥،١٢	٤،٥٠	١٨،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر المعرفية	الرتب السالبة	٣	٣٣،١٠	٥،٢٦	٤،٥٠	١٣،٥٠	٠،٠٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣٣،٣٠	٦،٩١	٣،٦٣	١٤،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر السلوكية	الرتب السالبة	٣	٥٠،٢٠	٨،١٤	٢،٠٠	٦،٠٠	١،٣٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥٤،٦٠	٧،٨٦	٥،٥٠	٢٢،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	١٧٧،٤٠	٢٩،٠٤	٢،٧٥	٥،٥٠	١،٤٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	١٩٤،٣٠	٣٠،٩٣	٤،٥٠	٢٢،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للبحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	الرتب السالبة	٠	٤٣،٧٠	٥،٣٣	٠	٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٨٢،١٠	٨،٤٩	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الجانب المعرفى	الرتب السالبة	٠	٦٢،١٠	١١،٥٢	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	١٣١،٨٠	٧،٣٨	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الجانب الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٣٥،٦٠	٣،٤١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٧١،٦٠	٦،٠٦	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الجانب السلوكى	الرتب السالبة	٠	٤٣،٤٠	٦،٦٥	٠	٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٩٢،١٠	٧،٩٦	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	١٨٤،٨٠	١٦،٠١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٣٧٧،٦٠	٢١،٤٣	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب الدرجات بعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للبحث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية

البُعد	نتائج القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
	بعدى / تتبعى						
الجانب النفسي	الرتب السالبة	٤	٨٢،١٠	٨،٤٩	٥،٧٥	٢٣،٠٠	٠،٠٦
	الرتب الموجبة	٥	٨١،٣٠	٥،٠١	٤،٤٠	٢٢،٠٠	
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالي	١٠					
الجانب المعرفى	الرتب السالبة	٧	١٣١،٨٠	٧،٣٨	٤،٧١	٣٣،٠٠	١،٢٤
	الرتب الموجبة	٢	١٢٧،٤٠	٧،٩٦	٦،٠٠	١٢،٠٠	
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالى	١٠					
الجانب الاجتماعي	الرتب السالبة	٣	٧١،٦٠	٦،٠٦	٤،٨٣	١٤،٥٠	٠،٠٨
	الرتب الموجبة	٤	٧١،٢٠	٦،٢١	٣،٣٨	١٣،٥٠	
	الرتب المتعادلة	٣					
	الإجمالى	١٠					
الجانب السلوكى	الرتب السالبة	٤	٩٢،١٠	٧،٩٦	٣،٦٣	١٤،٥٠	٠،٨٤
	الرتب الموجبة	٢	٨٩،٢٠	٨،٣١	٣،٢٥	٦،٥٠	
	الرتب المتعادلة	٤					
	الإجمالى	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٧	٣٧٧،٦٠	٢١،٤٣	٥،٥٧	٣٩،٠٠	١،١٧
	الرتب الموجبة	٣	٣٦٩،١٠	١٣،٣٢	٥،٣٣	١٦،٠٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١،٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢،٥٨)

يتضح من جدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية، مما يدل على تحقق الفرض السادس للبحث.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج البحث الحالي عن فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في تنمية اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن جلسات البرنامج تضمنت تدريب المعلمين على الاسترخاء، والتأمل، والتنفس اليقظ وقد أدى ذلك إلى تنمية قدرتهم على التحكم في عمليات التفكير،واستبعاد الأفكار السلبية، وذلك في مناخ يسمح بالتأمل الذهني والتخيل الإيجابي والتحكم في درجة الوعي وعمليات التفكير المختلفة.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن مفهوم اليقظة العقلية يعني بتركيز الانتباه بصورة قصدية على اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام تقييمية على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار التي يشعر بها المعلم، والوعي بالطريقة التي يوجه بها انتباهه بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، فيفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة وليست تمثيلا للواقع، وهذا يؤدي إلى الاستبصار، كما أن اليقظة العقلية تجعله يدرك أن العمليات المعرفية لخبرات الماضي والمستقبل لها فعالية مهمة، لكنها على المدى القصير.

وقد تضمنت جلسات البرنامج العديد من الأنشطة والتدريبات التي أدت إلى تنمية اليقظة العقلية لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية، من خلال إكسابهم عددًا من المهارات مثل مهارات حل المشكلات، وطرق جديدة للتفكير، ومهارة التسامح وعدم إصدار أحكام، والتأمل، وتضمنت الجلسات تدريبهم أيضًا على التنفس بطريقة صحيحة، والتحكم الانتباهي، والتركيز على اللحظة الحاضرة، وقبول الخبرات والأحداث والانفعالات الحياتية السارة وغير السارة دون إصدار أحكامًا عليها.

كما أتاحت جلسات البرنامج فرصة التفاعل بين المعلمين أثناء الجلسات سواء في مناقشة بعض الموضوعات، أو الاشتراك في أداء بعض الأنشطة؛ وقد ساهم ذلك في اكسابهم لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما نمى لديهم مشاعر الرحمة والتعاطف والتسامح نحو الآخرين ومهارات التعايش الإيجابي معهم.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًاتدريب المعلمين على التأمل والذي ساعد في تحسين مستويات اليقظة العقلية لديهم؛وهذا ما أكد عليه Shapiro (2009, 558) والذي أشار إلى أنممارسة أنواع مختلفة من التأمل يؤدي إلى اكتساب وتنميةاليقظة العقلية، وتحسين مستويات التنظيم الذاتي، وتوضيح القيم، والمرونة المعرفية والسلوكية.

وقد تأكد استمرار أثر برنامج البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في تنمية اليقظة العقلية لدى المعلمين من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي،مما أشار إلى فعاليته إلى ما بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه.

- كما كشفت النتائج أيضًا عن فعالية برنامج البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية، وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الثالث والرابع، حيث انخفضت درجات المعلمين في القياس البعدي على مقياس الضغوط مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وعدم وجود فروق في درجات المعلمين بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أكسبه البرنامج للمعلمين أفراد المجموعة التجريبية من أنه جعلهم أكثر انتباهًا وإدراكًا للحظة الحاضرة، ووعيًا بخبراتهم، وتقبلها دون إصدار أحكامًا عليها، وإكسابهم طرقًا جديدة في مواجهة الضغوط بطريقة هادئة وواضحة دون ردود فعل أو أحكام متحيزة، وتمكينهم من تعميم ممارسة مهارات اليقظة العقلية التي اكتسبوها أثناء جلسات البرنامج أثناء التعامل مع المواقف والخبرات الحياتية المتنوعة.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على التأمل (اليقظ، الساكن، المتحرك) في الطبيعة المحيطة بالفرد، وقد ساعدهم ذلك فى التركيز على اللحظة الحاضرة، والاستمتاع بإدراكهم وإحساسهم للجمال في الطبيعة، وفي كل شيء حولهم، مما أنعكس بصورة إيجابية على سلوكياتهم وتصرفاتهم وردود أفعالهم تجاه الضغوط التي يمرون بها، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أن العناصر الخمسة لليقظة العقلية تعمل على تهدئة النفس، والشعور بالطمأنينة، وتقلل من ضغوط الحياة والقلق، وتحسن جودة الحياة، وأن ممارسة التأمل لبعض الوقت يوميًا يزيد من شعور الفرد بالسعادة والرفاهية.

كما أن ممارسة العناصر الخمسة لليقظة العقلية ساعدت المعلمين على الاسترخاء وتخفيف حدة الضغوط لديهم، كما ساعدتهم أيضًا في تكوين وخلق رغبة حقيقية لديهم في ممارسة وتعميم اليقظة العقلية في المواقف والخبرات الحياتية المختلفة التي يتعرضون لها بوجه عام، وبالتالي قاموا بمعالجة المعلومات العامة وتعميم ممارسة اليقظة العقلية،وقد اكتسبوا القدرة على دمج فنيات وتدريبات اليقظة العقلية في روتين حياتهم اليومية، وكيف ومتى يقومون بذلك؛ كما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج من خلال اكتسابهم القدرة على الإدراك الاجتماعي، والاتصالات الاجتماعية، وانخفاض مثيرات وبواعث الضغوط.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Graepal,2015; Meppelink, et al.,2016) من أن ممارسة اليقظة العقلية تساعد الأفراد على التعرف على أنماط العقل بوضوح أكبر، كما أن التدريب على اليقظة العقلية يحسن الإدراك ما وراء المعرفي لدى الفرد، ويوجهه نحو ملاحظة ذاته، والإقرار والاعتراف الفوري بموضوعية المشاعر والانفعالات النفسية والجسمية الناتجة عن الخبرات التي يمر بها، مع عدم التسرع في إصدار أحكام واستجابات انفعالية تلقائية نحوها، ومن خلال ذلك المنظور الموضوعي غير المتحيز نحمى الفرد من التأثيرات السلبية الناتجة عن تلك المشاعر والانفعالات، مما يؤثر بصورة ايجابية على النواتج النفسية له.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على استخدام المراقبة الذاتية وملاحظة وتسجيل ما يقومون به، وقام الباحثان بتدريبهم على التركيز على مشاعرهم وانفعالاتهم في لحظة تسجيل أفكارهم حول خبراتهم الحياتية التي مروا بها سواء كانت سارة أو غير سارة دون إصدار حكم عليها، أى أن اليقظة العقلية ساعدتهم على اكتساب القدرة على التنظيم الذاتي من خلال تدريبهم على التنفس الهادئ، والتوقف، والتفكير، وتحديد ما يحتاجون إليه في اللحظة الراهنة، وتدريبهم على تركيز الانتباه على الأشياء التي يقومون بها أو يفكرون فيها دون إصدار أحكام على الأحداث والخبرات التي يمرون بها، أو محاولة تغييرها؛ وكان الهدف من تلك التدريبات مساعدة المعلمين على إدراك وتقبل اتجاهاتهم السلبية التي قد تكون موجودة لديهم تجاه الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد،وتقبل الخبرات والمواقف غير السارة التي قد يتعرضون لها أثناء تفاعلهم مع هؤلاء الأطفال دون محاولة تغييرها،مما ساعد في الوصول إلى حالة من التوازن بين رغبة المعلمين في التغيير وتقبل الخبرات الواقعية غير السارة التي يواجهونها ويتعرضون لها.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على الاسترخاء لكل أجزاء الجسم كأحد فنيات التدريب على اليقظة العقلية مما ساعدهم في تحسين الحالة المزاجية وخفض الضغوط، وتقليل الشعور بالإرهاق، الأمر الذي أدى بصورة عامة إلى التقليل من حدة الشعور بالضغوط لديهم.

وتضمن البرنامج أيضًا استخدام الواجبات المنزلية، والتي استخدمها الباحثان في جميع الجلسات، حيث إنها الفنية الوحيدة التي بدأ واختتم بها الباحثان كل جلسات البرنامج، وقد ساهمت بصورة إيجابية في ممارسة المعلمين لمهارات التأمل والاسترخاء التي تم تدريبهم عليها أثناء جلسات البرنامج بصورة مستمرة في المواقف والخبرات المتنوعة التي يتعرضون لها، وقد ساهم ذلك في خفض الضغوط لديهم.

وبصورة عامة يمكن تفسير فاعلية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى المعلمين في ضوء أن ممارسات وتدريبات اليقظة العقلية سمحت لهم بمواجهة الانفعالات أو الأفكار التي تنبعث عن الضغوط وخفضت الانفعالات السلبية وتحسنت صحتهم النفسية، كما أنها جعلتهم أكثر وعيًا

بكل جوانب شخصياتهم، وعدم الانتباه إلى تلك الجوانب التي قد تثير الانفعالات التي تؤدي إلى شعورهم بالضغوط، فاليقظة العقلية أتاحت لهم الفرصة لإخراج كل ما هو غير شعوري إلى الشعور، وساعدتهم على إيجاد طرق جديدة لإدراك الحياة بشكل إيجابي.

وتتفق هذه النتيجة (فاعلية اليقظة العقلية في خفض الضغوط) مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة(2012),.Benn, et al التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والتوتر والقلق، وتحسين التعاطف الذاتي والنمو الشخصي والكفاءة في العلاقات لدى والدي ومعلمي الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ ودراسة Triantoro (2014) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائي باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة؛ ودراسة (2015),.Bazzano, et al التى أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدي ومقدمي الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية؛ ودراسة (٢٠١٥) Tagg التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والاحتراق المهنى لدى المهنيين المساعدين للأطفال ذوي التوحد؛ ودراسة (2015),.Ruiz-Robledillo, et al والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج، والحد من الشكاوى الصحية لدى مقدمي الرعاية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تأكدت فعالية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للمعلمين أفراد المجموعة التجريبية، وهذا أشار إلى استمرار فعالية البرنامج في خفض الضغوط إلى ما بعد انتهائه، وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اليقظة العقلية التي اكتسبها المعلمون من خلال جلسات البرنامج التي تدربوا عليها ومارسوها أصبحت أسلوب حياة، الأمر الذي سمح لهم بتعميم ممارسة هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة.

والنتيجة السابقة لا تساعد فقط على إثبات فرضية أن التدخل القائم على اليقظة العقلية ناجح في الحد من الضغوط، وإنما تساعدنا أيضًا في ضرورة التأكيد على ضرورة وأهميةتدريب المعلمين بصفة عامة على اليقظة العقلية مما يسهم في تحقيق توافقهم النفسي.

كما كشفت النتائج أيضًا عن فعالية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في تحسين الرفاهية لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية. وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الخامس والسادس، حيث ارتفعت درجات المعلمين في القياس البعدي على مقياس الرفاهية، مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وعدم وجود فروق في درجات المعلمين بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الرفاهية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن جلسات البرنامج ساعدت المعلمين على إدارة الانتباه، مما ساعدهم بشكل كبير على التوافق المهني،وتحسين العلاقات الشخصية ورفاهيتهم الشخصية؛ كما أنهم اكتسبوا مهارات (المراقبة والملاحظة، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم رد الفعل،والتأمل)، وقاموا باستخدامها وتعميمها في حياتهم الخاصة بطريقة خفضت من حدة الضغوط،ومواجهة المواقف المُشكلة،مما أدي في النهاية إلى تحسن قدرتهم على التحكم والسيطرة على الأحداث والمواقف والخبرات السلبية أو غير السارة؛ مما أثر بصورة ايجابية على الرفاهية لديهم.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على مهارات توكيد الذات، وضبط الذات، وحل المشكلات، مما ساعد في تحسين الحالة المزاجية وإعادة البناء المعرفي لديهم مما ساهم في تحسين العلاقات بينهم وبين الأطفال، الأمر الذي أثر بصور إيجابية على الرفاهية لديهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا انخفاض أعراض الضغوط النفسية وزيادة الرفاهية لدى المعلمين بشكل ملحوظ أثناء تطبيق جلسات البرنامج، وبعد تطبيقه؛ وهذا يُفسر بأن التدريب القائم على اليقظة الذهنية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان فعالاً في الحد من الضغوط النفسية وتحسين الرفاهية والحفاظ على استقرارها واستمرارها على المدى الطويل؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء شعور المعلمين بالطمأنينة والراحة نتيجة ممارستهم لتدريبات اليقظة العقلية أثناء

جلسات البرنامج، وكذلك الحفاظ على ممارستها بصورة يومية في حياتهم الخاصة بعد تطبيق البرنامج مما كان له تأثير إيجابي على تعميم استخدام المهارات المكتسبة،مما أدى لزيادة شعورهم بالسعادة والرفاهية، الأمر الذي قد يؤثر بصورة ايجابية على سلوك الأطفال، وعلى تفاعلهم مع الأطفال وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة Batterman (2012) التي أشارت إلى فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد.

وتتفق هذه النتيجة (فاعلية اليقظة العقلية في تحسين الرفاهية) مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Been, et al.,(2012) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والقلق وتحسين الرفاهية والعلاقات لدى والدى ومعلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ ودراسة Bazzano, et al.,(2015) التي أسفرت عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدى ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج الدراسة ، يمكن للباحثان أن يقترحا التوصيات التالية:

(١) اتخاذ الإجراءات التي تعمل على تلافى مصادر الضغوط التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة في المدرسة.

(٢) تدريب معلمي التربية الخاصة على تحديد مصادر الضغوط، وتدريبهم على تجنبها وكيفية مواجهتها.

(٣) تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتعريفهم باليقظة العقلية واستراتيجياتها وفوائد استخدامها بالنسبة لهم ولطلابهم.

(٤) التأكيد على معلمي التربية الخاصة على ألا يكون محور حياتهم هو العمل فقط، بل يجب أن تكون لديهم اهتمامات متنوعة، وأن يمارسوا بعض الأنشطة الأخرى التي تساعدهم على الابتعاد عن مصادر الضغوط التي يتعرضون لها في المدرسة، والتى قد تؤدى إلى خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لديهم.

بحوث مقترحة:

فى ضوء نتائج الدراسة ، يمكن للباحثان أن يقترحا البحوث التالية:

(١) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى الإعاقة من فئات أخرى.**

(٢) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وأثره في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال.**

(٣) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في علاج القلق والاكتئاب لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٤) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الاحتراق النفسي، واضطراب المزاج لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٥) **دراسة فاعلية قائم على اليقظة العقلية في تحسين جودة الحياة لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٦) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين الرفاهية لديهم.**

المراجع

Abbott, R.A., Ploubidis, G,B., Huppert, F.A., Kuh, D., Wadsworth, M.E., &Croudace, T.J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health Quality Life Outcomes*, doi:10.1186/1477-7525-4-76.

Aeltermann, A., Engels, N., Van Petegem, K.,& Verheghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders. *Educational Studies, 33* (3), 285-297.

Aldrup ,K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21-30.

Anclair, M., Hjärthag, F.,& Hiltunen, A. (2017). Cognitive behavioural therapy and mindfulness for health-related quality of Life: Comparing treatments for parents of children with chronic conditions - A Pilot Feasibility Study. *Clin Pract Epidemiol Ment Health, 13*, 1–9.

Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior, 72*, 57–66.

Baer, R., Smith, G.,Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27- 45.

Barratt, C. (2017). Exploring how mindfulness and self-compassion can enhance compassionate care. *Nursing Standard, 31*(21), 55-62.

Batterman, R. A. (2012). Using mindfulness to increase positive teacher-student interactions in a classroom for children in autism. *A Thesis Submitted to the College of Graduate School in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master*, University Carbondale.

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers*. Results from the COACTIV project (pp. 25-48). New York, Springer.

Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C.,& Lehrer, D. (2015). Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities:A Community-Based Approach. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2),298-308.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5):1476-1487.

Bermejo, L., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher well-being: Personal and job resources and demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84*, 1321 – 1325.

Boshoff, S. (2011). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a South African context: The SABPA Study. *A Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Magister Scientiae (Clinical Psychology),* North-West University.

Bruin, E. I., Blom, R., Smit, F. M., Steensel, F. J.,& Bögels, S. M. (2015). My mind: Mindfulness training for youngsters with autism spectrum disorders and their parents. *Autism, 19*(8), 906–914.

Brown, A., Marquis, A.,& Guiffrida, D. (2013). Mindfulness-Based Interventions in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 91*, 96-104.

Bluth, K., Roberson, P. N., Billen, R. M.,& Sams, J. (2013). A Stress model for couples parenting children with autism spectrum disorders and the introduction of a mindfulness intervention. *Journal of Family Theory and Review, 5*(3), 194–213.

Cachia, R., Anderson, A., Moore, D. (2016). Mindfulness, Stress and Well-Being in Parents of Children with Autism Spectrum

Disorder:A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies, 25*(1), 1–14.

Cartwright, S., & Whatmore, L. C. (2005). Stress and individual differences: implications for stress management. In. G. Antoniou, &C. Cooper, (Eds.),*Research companion to organizational health psychology* (pp163-173). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.

Crnic, K., Neece, C., McIntyre, L., Blacher, J.,& Baker, B. (2017). Intellectual disability and developmental risk: Promoting intervention to improve child and family well-being. *Child Development, 88*(2), 436-445.

Collie, R. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of The The Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies (Human Development, Learning and Culture), for the degree Doctor of Philosophy,* University of British Columba.

Cohen, J. A., & Semple, R. J. (2010). Mindful Parenting: A Call for Research. *Journal of Child & Family Studies, 19*(2), 145-151.

Conner, C. M. (2013). The effect of mindfulness on stress in mothers of children with and without autism spectrum disorders: An emotion regulation framework. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology,* Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

Conner, C. M., & White, S. W. (2014). Stress in mothers of children with autism: Trait mindfulness as a protective factor. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 617-624.

Craighead, E., & Nemeroff, C. (2004). *The concise corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. 3rd ed, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Da Paz, S. N., & Wallander, J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical Psychology Review, 51*, 1–14.

Dickerson, K. (2008). Stress and self-efficacy of special education and general education student teachers during and after the student teaching internship.*A thesis submitted in partial fulfillment for the Degree of Doctor of Philosophy in Office of Graduate Studies*, Texas A&M University.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143–156.

Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Warren, L., & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A Randomized Trial. *Pediatrics 134*(2), 454-463.

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222-235.

Eklund, K., O'Malley, M., & Meyer, L. (2017). Gauging mindfulness in children and youth: School-based applications. *Psychology in the Schools, 54*(1), 101-114.

Fen, C., Isa, I., Chu C., Ling, C., & Ling, S. (2014). Development and validation of a Mental Wellbeing Scale in Singapore. *Psychology,4*(7), 592-606.

Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2013). Comparative effects of mindfulness and skills-based parent training programs for parents of children with autism: Feasibility and preliminary outcome data. *Mindfulness, 4*(2), 89-101.

Fitzpatrick, J. J., & Wallace, M. (2012). *Encyclopedia of nursing research*. 3rd ed, New York, Springer Publishing Company, Inc.

Gastaldi, F. G., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology, 7*, 17-28.

Ghania, M., Ahmad, A.,& Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114*, 4 - 13.

Graepel, J. (2015). Mindfulness Attributes as Predictors of Treatment Outcomes in Children Who Stutter. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Speech Language Pathology Department of Communication Sciences & Disorders College of Behavioral and Community Sciences*, University of South Florida.

Groves, P. (2016). Mindfulness in psychiatry - where are we now?. *BJPsych Bulletin*, 40, 289-292.

Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in psychology, 8*(220), 1-23.

Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students. *Journal Childhood Education, 93*(2), 153-158.

Harris, K. I. (2017). A Teacher's journey to mindfulness: Opportunities for joy, hope, and compassion. *Journal of Childhood Education, 93*(2), 119-127.

Hersen, M., & Sledge, W. (2002). *Encyclopedia of psychotherapy*. Vol1.San Diego, Academic Press.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 100-111.

Hourston, S., & Atchley, R. (2017). Autism and Mind–Body Therapies: A Systematic Review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 23*(5), 331-339.

Hwang, Y., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W., & Roberts, J. (2015). Cultivating Mind: Mindfulness Interventions for Children Spectrum Disorder and Problem Behaviours, and Their mothers. *Journal of Child and Family Studies, 24*(10), 3093–3106.

Janssen, L., Kan, C., Carpentier, P., Sizoo, B., Hepark, S., Grutters, J., Donders, R., Buitelaar, J., & Speckens, A. (2015). Mindfulness

based cognitive therapy versus treatment as usual in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *BMC Psychiatry, 15*, 1-10.

Jeyaraj, S. (2013). Occupational stress among the teachers of the Higher secondary schools in Madurai District, Tamil Nadu. *Journal of Business and Management, 7*(5), 63-76.

Jones, L., Hastings, R. P., Totsika, V., Keane, L., & Rhule, N. (2014) Child behavior problems and parental well-being in families of children with autism: The mediating role of mindfulness and acceptance. American *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119* (2), 171-185.

Kay, J., & Tasman, A. (2006). *Essentials of psychiatry*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd.

Keenan-Mount, R., Albrecht, N., & Waters, L. (2016). Mindfulness-based approaches for young people with autism spectrum disorder and their caregivers: Do these approaches hold benefits for teachers?. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(6), 67-86.

Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 17–28.

Kenny, D., & McIntyre, D. (2005). Constructions of occupational stress: Nuisances, nuances or novelties?. In A. Antoniou, &C. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 20-58). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.

Kerr, M. B. (2013)|.Teacher stress and administrative support as predictors of teachers, self-efficacy for special education teachers in California's central valley. *A thesis submitted in partial fulfillment for the degree of Doctorate in Education, Doctoral Program in Educational Leadership at Fresno State Kremen School of Education and Human Development*, California State University.

Kiep, M., Spek, A.,& Hoeben, L. (2015). Mindfulness-Based Therapy in adults with an autism spectrum disorder: Do treatment effects last?. *Mindfulness, 6*(3), 637-644.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weib, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: The perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 202-219.

Klingbeil, D., Fischer, A., Renshaw, T., Polakoff, B., Ben, B., Willenbrink, J., Copek, R., & Chan, K. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools, 54*(1), 70-87.

Klusmann, U., & Richter, D. (2014).Teachers' experience of stress and student performance: an analysis of the comparison between the German Laender on the level of primary education carried out by the IQB (Institute for Educational Quality Improvement). *Zeitschriftfür P€adagogik, 60*, 202-224.

Krapp, K. (2013). *The Gale encyclopedia of nursing and allied health*. Vol 4. 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Lambert, J., (2015). Mindfulness experiences of children who have autistic spectrum disorder and anxiety – An Exploratory study. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the School of Psychology, for the degree of Professional Doctorate in Educational and Child Psychology*, University of East London.

Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviorproblems on caregiver stress in young people with autismspectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research,50*, 172-183.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*. 3rd ed, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Lovell, B.,& Wetherell, M.(2016). Behaviour problems of children with ASD and perceived stress in their caregivers: The

moderating role of trait emotional intelligence?. *Research in Autism Spectrum Disorders, 28*, 1-6.

Maisel, M., Stephenson, K., South, M., Rodgers, J., Freeston, M., & Gaigg, S. (2016). Modeling the cognitive mechanisms linking autism symptoms and anxiety in adults. *Journal of Abnormal Psychology, 125*(5), 692-703.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*, 357-367.

Mattern, J. , & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education, 43*, 58-68.

Mapfumo, J., Mukwidzwa, F.,& Chireshe, R. (2014). Sources and levels of stress among mainstream and special needs education teachers in Mutare Urban in Zimbabwe,*International Journal of Science Education, 6*(2), 187-195.

McDougall, D. (2016). Exploring the Experiences of Mindfulness-Based Teachers in Saskatchewan Schools. *A Thesis Submitted to the College of Graduate Studies and Research In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education In the Department of Educational Psychology and Special Education*, University of Saskatchewan.

Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum. Education Maringá, 34* (2), 233-241.

Meppelink, R., Bruin, E., Wanders-Mulder, F., Vennik, C., & Bögels, S. (2016). Mindful parenting training in child psychiatric settings: Heightened parental mindfulness reduces parents' and children's psychopathology. *Mindfulness, 7*,680–689.

Miller, G. V., & Travers, C. J. (2005). The relationship between ethnicity and work stress. In A. Antoniou, &C. Cooper, (Eds.),*Research companion to organizational health psychology* (pp 87-101). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited..

Morin, A. J., Boudrias, J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Dagenais-Desmarais, V., Madore, I., & Litalien, D. (2017). Complementary variable- and person-centered approaches to the dimensionality of psychometric constructs: Application to psychological wellbeing at work. *Journal of Business and Psychology, 32*(4), 395-419.

Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism. *Mindfulness,6*,(4), 938–947.

NHS Health Scotland (2008). *Short Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (SWEMWBS)*. University of Warwick and University of Edinburgh.

Oord, S., Bo¨gels, S.,& Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies, 21*,139–147.

O'Toole, C., Furlong, M., McGilloway, S., & Bjørndal, A. (2017). Preschool and school-based mindfulness programmes for improving mental health and cognitive functioning in young people aged 3 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 1*, No.CD012518.1-16.

Palmer , C. (2005). Therapeutic interventions. InR. Elder, K. Evans, &D. Nizette, (Eds.), *Psychiatric and mental health nursing* (Pp 379- 403). Australia, Elsevier..

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Leim, G. A. (2012). Teacher's workplace wellbeing: exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*, 503-513.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Shields, A.,& Sibinga, E. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics,7*, 101–108.

Phillips, L., & Francey, S. (2004). Changing PACE: Psychological interventions in the prepsychotic phase. InJ. Gleeson, &P.

McGorry, (Eds.), *Psychological interventions in early psychosis: A treatment handbook* (pp 23-40). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.

Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289-306.

Romano, T. (2016). Special and general education teachers' perceptions of school reform initiatives: Relationship to stress and burnout. *A thesis submitted in partial fulfillment for the Degree of Doctor of Philosophy in Leadership and Education in the Adrian Dominican School of Education*, Barry University.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational & Child Psychology, 29*, (4), 8-17.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal ofPersonality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom,83*,10–28.

Ruiz-Robledillo, N., Sariñana-González, P., Pérez-Blasco, J., González-Bono, E.,& Moya-Albiol, L.(2015). A Mindfulness-Based Program improves health in caregivers of people with autism spectrum disorder: A pilot study. *Mindfulness, 6*,767–777.

Sonnentag, S., & Frese, M.)**M(**Stress in organization.InW. Borman, D. Ilgen, &R. Klimoski, (Eds.*), Handbook of psychology. Vol 12: Industrial and organizational psychology* (pp 453-492). 2nd ed, New Jersey, John Wiley & Sons Inc..

Spek, A., Ham, N., & Nyklicek, I. (|2013). Mindfulness-based therapy in adults with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 246–253.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457-477.

Spielberger, C., (2004).*Encyclopedia of applied psychology*. San Diego, Academic Press.

Strickland, B., (2016).*The gale encyclopedia of Psychology*, 3rd ed, New York, Gale Group.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession- what do teachers say?. *International Education Studies, 8*(3), 181- 192.

Tagg, R. (2015). Decreasing stress in paraprofessionals working with children with autism using a Brief, blended mindfulness intervention. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the California School of Professional Psychology, for the degree Doctor of Psychology*, Alliant International University.

Tamannaifara, M.,& Golmohammadi, S. (2016). Comparison of psychological well-being and job stress between teachers of special and ordinary schools in Isfahan. *International Academic Journal of Organizational Behavior and Human Resource Management, 3*(1), 11-19.

Tebb, S.(1995). An aid to empowerment: A caregiver well-being scale. *Health & Social Work,20*(2), 87-92.

Thackery, E., & Harris, M. (2012). *The gale encyclopedia of mental disorders*. Vol1, 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Thackery, E., & Harris, M. (2012). *The gale encyclopedia of mental disorders*. Vol2, 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Triantoro, S. (2014). Efficacy of indigenous imagery breathing-relaxation training through Javanese Gamelan music to reduce job stress responses among teachers at special-needs school. *International Journal of Research Studies in Psychology, 3* (5), 49-61.

Turkington, C., & Tzeel, A. (2004). *The encyclopedia of children's health and wellness*. Vol1. New York, Facts On File, Inc.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1) 71-89.

Waters, L. (2016). The relationship between child stress, child mindfulness and parent mindfulness. *Psychology, 7*(1), 40-51.

Winning, A., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences, 86*, 492–498.

Wong, C. Y., Mak, W., S., & Liao, K. Y. (2016). Self-compassion: A potential buffer against affiliate stigma experienced by parents of children with autism spectrum disorders. *Mindfulness, 7*(6), 1385–1395.

الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام

إعداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية– جامعة الزقازيق

مخلص البحث

استهدف البحث التعرف على تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وكذلك دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتم تطبيق اختبار الذكاء الناجح ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على عينة نهائية عددها (٢١٧) منهم (٩٧) متفوقين و(١٢٠) عاديين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي واختبار (ت)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح وبين استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين، في حين لا توجد علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى العاديين،ويوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح لصالح الإناث المتفوقات، بينما لا يوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين عدا استراتيجية الدعم الاجتماعي فيوجد تأثير للنوع لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح- استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

general secondary studentsLecture of Educational Psychology
College of education- Zagazig University. Abstract

Abstract

The Research aimed to the effect of gender (male/female), level scholar (superior/ normal) and interaction between them on successful intelligence and academic coping strategies. and study the relation between successful intelligence and academic coping strategies. Using successful intelligence test and academic coping strategies scale withsample of (217) students infirst year general secondary. By usingPerson correlation, T-test, Anova, The results found that: There are statistically significant positive relation between creative intelligence, analytical intelligence, and total score of successful intelligence and approach strategies, avoidance strategies, total score of academic coping in favor of superior students. There are no statistically significant relation between successful intelligence and academic coping strategies in favor of normal students. There are effect of gender and level scholar on successful intelligence in favor ofsuperior females.But there are no effect of gender, level scholar and interaction between them on academic coping strategies in favor of normal students, expect social support strategies there is effect for gender in favor of male.

Keywords:Successful intelligence, Academic coping strategies.

مقدمة البحث:

يُعد الذكاء من أهم القدرات التي تؤثر في حياة الطالب ويسهم في نجاحه بالحياة بصفة عامة، ويساعده على تحقيق ذاته وأهدافه في الحياة والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، والتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجهه والمشكلات والمواقف الحياتية المختلفة.

وفى ظل الثورة المعلوماتية الراهنة والكم الهائل من المعلومات برزت الحاجة إلى تنمية قدرات الطلبة على التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز بالإضافة إلى توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية وتحويل الأفكار إلى ممارسات من أجل التعامل والتكيف مع متطلبات الحياة بفاعلية وهذا ما تقدمه نظرية الذكاء الناجح (أبوجادو والناطور، ٢٠١٦، ص ١٤).

ويعرف Sternberg & Grigorenko (2004, p.274) الذكاء الناجح بأنه القدرة على التكيف والتشكيل واختيار البيئات، وربما يتحقق ذلك عن طريق تغيير أنفسنا لمناسبة البيئة، أو عن طريق تعديل البيئة لمناسبة الأفراد، أو عن طريق إيجاد بيئة جديدة مناسبة.

ويسهم الذكاء الناجح في تحقيق الأداء الجيد والفعال في المهام الأكاديمية؛ مما قد ينعكس ذلك على تقدير الطلبة لفعاليتهم الذاتية الأكاديمية، كما أنه قد يزيد من دافعيتهم لإنجاز المهام الأكاديمية (عيسى ومحمود، ٢٠١٧، ص ص ٢٠٢-٢٠٣).

وأشار رزق (٢٠٠٩،ص ٢٦٥) إلى أن التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح ساعد الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية في تعلم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم الرياضية، وسهل عليهن إدراكها، وتطبيق هذه المعلومات في مجالات أخرى للاستخدام، وتوظيفها في مواقف ومجالات تطبيقية جديدة.وتوصلت نتائج بحث المصري والفايز (٢٠١٦، ص٣٩٠) إلى أن البرنامج المستند على نظرية الذكاء الناجح له أثر إيجابي وفعال إذ يعمل على زيادة مهارات التلاميذ في قدرتهم على حل المشكلات، وتفاعل الطلبة داخل الصف الدراسي،ورفع كفاءتهم ودافعيتهم نحو إيجاد الحلول والبدائل للمشكلات المعروضة عليهم.

كما يؤدى نقص امتلاك الطلبة لآليات التعامل مع المشكلات الأكاديمية إلى شعورهم بالضغوط الأكاديمية في حين أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، وتقديم المشاريع والأعمال في ميعادها والاستعداد للامتحانات وتنظيم حياتهم الاجتماعية والقدرة على تحمل المصاعب أثناء تأدية المهام الأكاديمية لا يشعرون بتلك الضغوط الأكاديمية (Kirikkanat & Soyer, 2016, p.28).

ومن العوامل التي تسهم في تعرض الطلبة للضغوط الأكاديمية هي: كثرة الواجبات المدرسية، وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي، وصعوبة المناهج الدراسية، وغياب التفاعل بين المعلم والطالب، وعقاب المعلمين، وتوقعات الآباء والمعلمين العالية، وارتفاع توقعات الذات أي توقعات الطلبة لأنفسهم، وقلق الآباء من التحصيل الدراسي لأبنائهم، وعدم مساعدة الآباء للطلبة، وانفصال الوالدين (Sonia, 2015, p.386).

ولذلك فإن إيجاد طريقة للتكيف مع المطالب الأكاديمية للمدرسة تمثل مصدرًا أساسيًا للضغوط النفسية بين الطلبة والذي بدوره يؤثر تأثيرًا سلبيًا على الأداء الأكاديمي والدافعية، وبالتالي يلجأ الطلبة إلى تعلم طرق أكثر تكيفية لمواجهة الضغوط الأكاديمية (Sullivan, 2010, p.115)؛ ولذا يجب على الطلبة تعلم طرق إيجابية لحل المشكلات الدراسية التي تواجههم من خلال تعلم وممارسة استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية والتي تمكنهم من التكيف مع هذه الضغوط وتقليل آثارها السلبية عليهم.

ويذكر Moradi, Pishva, Ehsan, Hadadi & Pouladi (2011, p.748) أن استراتيجيات المواجهة هى الجهود الإرادية الشعورية لتنظيم الانفعال والمعرفة والسلوك والفسيولوجيا والبيئة استجابة للأحداث الضاغطة نفسيًا أو الظروف الضاغطة نفسيًا.

وتعرف Sullivan, (2010, p.114) استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها ميل الطالب لبذل جهود متنوعة للتوصل إلى حلول للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم وطرق التعامل بفاعلية مع هذه الضغوط التي تواجههم.

وتؤثر استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلبة؛ لأن مقدار الجهد الذي يبذله الطلبة للوصول إلى نتيجة محددة تعتمد على كيفية مواجهة الانفعالات السلبية والعقبات والمشكلات التي تواجههم، والطلبة الذين ليس لديهم القدرة على مواجهة الخبرات الأكاديمية السلبية بصورة جيدة والذين لا يؤمنون بأن العمل الشاق يؤدى إلى النجاح أقل دافعية للتعلم من الطلبة الذين طوروا استراتيجيات مواجهتهم للضغوط الأكاديمية ويعتقدون أنهم قادرون على الأداء الجيد (Sullivan, 2010, pp.114-115).

وتوصلت نتائج بحث Boulet (2007, p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي استطاعوا تحقيق النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

وتوصلت نتائج بحث خضر (٢٠٠٤، ص ٣٤٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج بحث حسن (٢٠١٣، ص ١٠٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الذكاء الناجح يرجع إلى النوع (ذكر- أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبى).

وأشارت نتائج بحث Kausar (2010, p.40) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عبء العمل الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيًا مع استراتيجيات تجنب المواجهة.

وتوصلت نتائج بحث Leung, Yeung & Wong (2010, p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.

وأشارت نتائج بحث Al-Dubai, Al-Naggar, Alshagga & Rampal (2011, p.60) إلى أن الإناث يملن إلى استخدام استراتيجيات المواجهة العاطفية والمواجهة الدينية والدعم المعلوماتى والتخطيط أكثر من الذكور، والطلبة الأكبر سنًا يستخدمون استراتيجيات المواجهة الفعالة مثل إعادة التقييم والتخطيط أكثر من الطلبة الأصغر سنًا. بينما توصلت نتائج بحث Bataineh, (2013, p.82) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الضغوط الأكاديمية ترجع إلى المستوى الدراسي والتخصص في حين أوضحت نتائج بحث Bamuhair, Farhan, Althubaiti, Agha & Rahman (2015, p.7) أن الإناث لديهن قدرة على استخدام أساليب مواجهة للضغوط الأكاديمية بطريقة أفضل من الذكور، وتطبيق استراتيجيات أكثر ملائمة من الذكور.

ويتضح مما سبق ومن خلال نتائج وتوصيات البحوث السابقة مدى الصلة بين متغيرى البحث؛ ولذلك كان هناك ضرورة لإجراء هذا البحث، حيث إن الذكاء الناجح يساعد الطالب على تحقيق أهدافه ونجاحه في دراسته الأكاديمية وزيادة قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات النفسية والأكاديمية التي تواجهه، وتجعله متوافق ومتصالح مع نفسه ومع الآخرين ومن ثم نجاحه في حياته العملية والعلمية؛ فتمثل الضغوط الأكاديمية على الطالب بالإضافة إلى ضعف قدرة الطالب على التحمل ونقص خبراته ومهاراته في التعامل مع هذه الضغوط تجعله أكثر عرضه للإصابة بالإجهاد ومشكلات سوء التكيف الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي وضعف التحصيل الأكاديمي لديه وانخفاض الدافعية؛ لذا فالطالب بحاجة إلى التعرف على بعض الاستراتيجيات لمواجهة هذه الضغوط والتقليل من أثارها السلبية وإعادة الاتزان النفسي والانفعالي لديه، واهتمت الباحثة بدراسة تأثير النوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والعلاقة بين الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة (التحليلي والعملي والإبداعي) واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بمكوناتها الثلاثة (استراتيجيات الإقدام وتجنب المواجهة والدعم الاجتماعي)، واقتصر البحث على طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا والعاديين وذلك لقلة البحوث التي تم إجراؤها على هذه الشريحة من المجتمع.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

(١) ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح؟

(٢) ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية؟

(٣) ما ترتيب أبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

(٤) ما ترتيب أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

(٥) هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي العام؟

(٦) هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

(١) الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا وبين الذكور والإناث في الذكاء الناجح.

(٢) الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا وبين الذكور والإناث في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

(٣) التعرف على ترتيب أبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

(٤) التعرف على ترتيب أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

(٥) العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث في النقاط التالية:

(١) تتحدد أهمية البحث من خلال تناوله لمتغيرين لهما تأثير كبير في العملية التعليمية وهما الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، عن طريق توفير إطار نظري عن المتغيرين ودراسة العلاقة بينهما من أجل تحسين العملية التعليمية.

(٢) يضيف البحث الحالي أدوات تتمتع بالثبات والصدق لقياس كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام والتي يمكن الاستفادة منها من قبل الباحثين والمهتمين فيما بعد.

(٣) تناوله لنظرية الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة (التحليلي والعملي والإبداعي) والتي تعد من النظريات الحديثة نسبيًا والقابلة للتطبيق.

(٤) يساعد الذكاء الناجح على زيادة دافعية الطلبة من خلال معرفتهم بقدراتهم والاستفادة منها وتوظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية والأكاديمية.

(٥) توفير معلومات عن استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يساعد الطلبة على التعرف على هذه الاستراتيجيات وإدارتها بشكل جيد واختيار أفضل الطرق لمواجهتها.

مصطلحات البحث:

١ ـ الذكاء الناجح Successful Intelligence: هو قدرة الطالب على تحقيق النجاح في الحياة، وتكييف البيئة لتناسب احتياجاته أو تعديل طرق تفكيره ليتكيف مع البيئة وذلك من خلال استخدام الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي. ويعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الناجح، والمكون من ثلاثة اختبارات فرعية وهم الذكاء التحليلي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي.

٢ـ استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic Coping Strategies:

هى ميل الطالب لبذل جهود متنوعة للتوصل إلى حل للمشكلات الدراسية التي تواجههم وطرق التعامل بفاعلية مع الضغوط الأكاديمية التي تواجههم، وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي: **استراتيجيات المواجهة بالإقدام** Approach Strategies وهى الاستراتيجيات التي تركز على المشكلات ومن ثم تشير إلى الاستجابات الإيجابية والمباشرة التي تسعى لتغيير الضغوط الأكاديمية من خلال بذل محاولات نشطة ومباشرة لمعالجة المشكلة، **واستراتيجيات تجنب المواجهة** Avoidance Strategies تتضمن المحاولات المعرفية أو السلوكية للهروب أو الانسحاب من الموقف الضاغط نفسيًا أو البيئة الضاغطة أي التهرب السلوكي أو المعرفي، **واستراتيجية الدعم الاجتماعي** Social Support وهى السعي للحصول على طلب الدعم من الآخرين أي إذا كان الطالب يفضل مساعدة الآخرين له أثناء التعامل مع المشكلة (Sullivan, 2010).وتعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والمكون من ثلاثة أبعاد،وتكون الاستجابة باختيار بديل واحد من بين خمسة بدائل، وتعطى الدرجات من (١-٥) وفق إيجابية أو سلبية المفردة.

الإطار النظرى:

أولاً: الذكاء الناجح

يرى Sternberg, (2005, p.189) أنه يوجد تعريفات عديدة للذكاء، ويُعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على التكيف مع البيئة والتعلم من خبراته وتجاربه السابقة والاستفادة منها.

والذكاء الناجح أعم من الذكاء التقليدي فقد يكون الشخص لديه نسبة عالية من الذكاء ولكن لا يكون ناجح في مؤسسته، وقد يحصل على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي ولكنه قد يكون ناجح في مؤسسته (منسى وخليفة، ٢٠١٥، ص ٣٣).

وتهدف نظرية الذكاء الناجح إلى تنمية خبرة الطلبة من خلال استخدام ذكائهم الإبداعي والعملي جنبًا إلى جنب مع الذكاء التحليلي، وتقديم طرق متعددة لاستيعاب وتمثيل المعلومات من خلال الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية ومن ثم التمكن من المادة الدراسية (Palos &Maricutoiu, 2013,p.160).

والذكاء الناجح هو كل ما يلزم الفرد للعيش حياة ناجحة، وهذا النوع من الذكاءات يسهم في الوصول إلى أهداف الحياة الهامة، ولكى يتمتع الفرد بالذكاء الناجح لابد من التفكير باستخدام ثلاث طرق مختلفة (التحليلية والإبداعية والعملية)، وهذه الأنواع الثلاثة مرتبطة ببعض فالذكاء التحليلي مطلوب لحل المشكلات والحكم على نوعية الأفكار والذكاء الإبداعي لصياغة جيدة للمشكلات وتوليد أفكار مبتكرة إلى حد ما والذكاء العملي لاستخدام الأفكار وتحليلها بطريقة فعالة في الحياة اليومية (Consulting, 2005, p.2). ويكون الذكاء الناجح أكثر فعالية عندما يوازن الفرد بين استخدام الأنواع الثلاثة (التحليلي والإبداعي والعملي) وهذا لا يعنى ضرورة امتلاك الفرد للأنواع الثلاثة بل متى وكيفية استخدامها.

ويعرف الذكاء الناجح بأنه القدرة على الموازنة بين الاحتياجات للتكيف والتشكيل واختيار البيئات من أجل تحقيق النجاح ضمن السياق الاجتماعي والثقافي والتمييز بين نقاط القوة والضعف (Sternberg, 1999, p.438).

وأشار Sternberg (2005, p.189) أن الذكاء الناجح هو قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة داخل السياق الثقافي والاجتماعي بالاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف لديه وتعويضها لكى يتم التكيف والتشكيل واختيار البيئات من خلال الجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

ويضيف Boulet, (2007, p.108) أن الذكاء الناجح يعزز عملية التعلم من خلال التركيز على نقاط القوة لدى الطالب ومعرفته بها، واستخدام نقاط القوة هذه لتعويض نقاط الضعف لديه.

ويتضمن الذكاء الناجح مجموعة أوسع من القدرات مما يقاس عادة عن طريق اختبارات المهارات الفكرية والأكاديمية والتي تقيس معظمها في المقام الأول القدرات التذكرية والتحليلية، وفيما يتعلق بالذاكرة يتم تقييم القدرات على التذكر واستدعاء المعلومات والتعرف عليها وفيما يتعلق بالقدرات التحليلية فيتم تقييمها على أساس المهارات المتضمنة كالتحليل والمقارنة والتناقض والنقد والتقويم والحكم، فهذه المهارات مهمة خلال سنوات المدرسة والحياة ولكنها ليست الوحيدة

اللازمة للنجاح في في الدراسة والحياة بشكل عام، فالطالب لا يحتاج فقط أن يتذكر ويحلل المفاهيم ولكنه يحتاج أيضًا أن يمتلك القدرة على توليدها وتوظيفها (Sternberg, 2005, p.190). ولذلك تفترض نظرية الذكاء الناجح ثلاثة مكونات هي الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي.

ومكونات الذكاء الناجح نتيجة التفاعل بين ثلاثة مكونات هي: ما وراء المكونات meta components وتشمل العمليات التنفيذية مثل التعرف على وجود مشكلة وتحديد طبيعة المشكلة وتخصيص موارد لحل المشكلة والتمثيل العقلي للمعلومات عن المشكلة، ومكونات الأداء performance components وهى تنفيذ تعليمات ما وراء المكونات مثل الاستدلال على العلاقات ورسم خرائط للعلاقات وتطبيق ما تم الاستدلال عليه، ومكونات اكتساب المعرفة knowledge acquisition components وتستخدم لمعرفة كيفية حل المشكلات في المقام الأول مثل التشفير الانتقائي والمقارنة الانتقائية والجمع الانتقائي (Sternberg, 2003, p.401).

ومكونات الذكاء الثلاثة السابقة متفاعلة فما وراء المكونات يفعل مكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة واللذان بدورهما يزودان ما وراء المكونات بالتغذية المرتدة، فعند تطبيق هذه المكونات على المشكلات الأكاديمية المألوفة نسبيًا والتي تتطلب التحليل والتقييم والمقارنة نستحضر القدرات التحليلية، وعند تطبيق المكونات على أنواع جديدة نسبيًا من المهام والمواقف نستحضر القدرات الإبداعية، ونستحضر القدرات العملية عندما يتم تطبيقها على المشاكل اليومية التي تتطلب التكيف والتشكيل والاختيار (Sternberg, 2003, p.401).

ويتضمن الذكاء التحليلي Analytical intelligence التحليل والنقد والحكم والمقارنة وإظهار التناقض والتقييم ويتم ذلك على أنواع مألوفة نسبيًا من المشكلات التي تكون فيها الأحكام الصادرة مجردة إلى حد ما ويستخدم عادة في الحياة المدرسية الأكاديمية (Sternberg, 2005, p.191) ، ويتضمن الذكاء الإبداعي الاكتشاف والإنشاء والاختراع والتخيل والافتراض والتنبؤ، ويتضمن الذكاء العملي التطبيق والاستخدام والممارسة والتنفيذ والتوظيف والأداء العملي (Sternberg &Grigorenko, 2004, p.275)؛ كما ينطوي الذكاء العملي على

تطبيق قدرات الفرد على أنواع المشكلات التي تنشأ في الحياة اليومية أو التكيف أو التشكيل واختيار البيئة المناسبة (Chooi et al., 2014, p.57).

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء التحليلي يميل إلى محاولة إيجاد علاقات بين عناصر المشكلة وربطها ببعض وإجراء تحليل وعمل مقارنات وإصدار أحكام.

والذكاء العملي Practical intelligence هو مجموعة من المهارات التي يتم من خلالها حل المشكلات اليومية الواقعية، إنه القدرة على التكيف والتشكيل واختيار البيئات اليومية والقدرة على تنفيذ الأفكار ويسميه البعض بالحس السليم أو رجل الشارع (Gottfredson, 2003,p.347).

ويعرف الذكاء العملي بأنه ممارسة ما تم تعلمه وتأدية الخطة أو الخطوات الإجرائية في مواقف الحياة الحقيقية، ويسمى ستيرنبرج المعرفة الضرورية للنجاح في بيئة معينة بالمعرفة الضمنية (Boulet, 2007,p.98).والذكاء العملي هو مؤشر جيد للنجاح الأكاديمي والمهني في الحياة (Chooi et al., 2014,p.57).

ويتضمن الذكاء العملي مفهوم ذات أهمية كبيرة وهو المعرفة الضمنية أو الإجرائية Tacit knowledge وهى المعرفة القائمة على الخبرة ذات الصلة بحل المشكلات العملية، وعادة ما يتم اكتسابها دون تعليمات صريحة أو معلومات واضحة عن الأشياء المهمة لأن الكثير من المعرفة اللازمة للنجاح في المهام في العالم الواقعى كامن أو ضمنى (Gottfredson, 2003,p.348).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود (٢٠١٧، ص ٢٤٧) إلى أن ارتفاع الذكاء العملي لدى الطلبة قد يساعدهم على توظيف ما لديهم من معرفة داخلية (معرفة ضمنية) سابقة قد اكتسبوها مثل كيفية إدارة المهام الأكاديمية وكيفية إدارة الذات وكيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة للتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، مما يسهم في زيادة قدرتهم على الأداء الأكاديمي الفعال ويعزز لديهم فعالية الذات الأكاديمية.

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء العملي لديه القدرة على الاستفادة من الجانب النظري والمعارف والمعلومات التي اكتسبها من البيئة وخبرته في الحياة ويوظفها ويقوم بتطبيقها في إطار حياته اليومية. وممكن تسمية الذكاء العملي بالذكاء اليومي أو الذكاء الحياتي إشارة إلى قدرة الفرد على توظيف وتطبيق ما تعلمه واكتسبه من معلومات ومعارف وخبرات في حياته اليومية سواء أثناء دراسته الأكاديمية أو بعد التخرج أو بعد الالتحاق بوظيفة معينة أو العمل بمهنة معينة نجده ناجح في عمله ويتقدم فيه ويتميز ويرتقى بسرعة رغم أنه قد يكون غير متفوق دراسيًا، والعكس قد يكون الطالب متفوق دراسيًا ويحصل على أعلى الدرجات وعند الالتحاق بعمل معين نجده غير كفء وغير موفق فيه، ولهذا يمكن القول بأهمية وضرورة امتلاك الطالب لمهارات الذكاء العملي حتى يشعر بثقته في نفسه وفى من حوله ويكون لديه قدرة على العطاء والنجاح في الحياة وحب العمل والاستمرارية.

ويتضمن الذكاء الإبداعيCreative intelligenceطرق مبتكرة لتعلم معلومات جديدة وتتطلب الخيال والحدس والقدرة على الاستكشاف والتفكير خارج الصندوق وإعادة تعريف المشكلة ومعالجتها بطرق مختلفة (Boulet, 2007,p.95).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود (٢٠١٧، ص ٢٤٧) إلى أن الطلبة الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء الإبداعي قد يساعده على الطلاقة الفكرية وإنتاج الأفكار الأصيلة والجديدة عند التعامل مع المشكلات الأكاديمية، وكذلك يصبح لديهم مرونة في حل المشكلات ولديهم قدرة على التعامل مع الأفكار المتنوعة مما يسهم في نجاحهم في المهام الأكاديمية المختلفة.

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء الإبداعي يميل إلى التفكير بطريقة جديدة ومختلفة وغير تقليدية، ويفضل إيجاد حلول غير مألوفة للأنواع الجديدة من المشكلات وتقديم مقترحات مبتكره تجذب انتباه الآخرين، ويقدم أفكار غير متوقعة ويحاول إقناع الآخرين بها وتنفيذها والخروج بها إلى النور، ولديه سرعة بديهة وخيال عقلى واسع.

ويعتقد Sternberg أن العلاقة بين الذكاء الناجح والاختبارات الأكاديمية جزئية ويرجع ذلك إلى التركيز الضيق للتعليم الرسمي على الاختبارات التحليلية وإهمال الاختبارات العملية والإبداعية للطالب، فيفترض أن يكون هناك علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والتحصيل فالذكاء التحليلي تنبؤى للتحصيل الدراسي بينما الذكاء العملي والإبداعي أقل تنبؤية (In: Brody, 2003,p.320) .

وهناك مجموعة من المبادئ التي تستند إليها نظرية الذكاء الناجح حتى يتم نقلها من حيز الإطار النظري إلى التطبيقي داخل الصفوف الدراسية وهى: الهدف من التدريس هو خلق المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة، ويجب أن يتضمن التدريس تعليم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة للتعلم المستند على الذاكرة، ويجب أن يتضمن التقييم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي ومكونات الذاكرة، ويجب أن يمكن كل من التدريس والتقييم الطلبة من التعرف على قدراتهم واستغلال نقاط القوة لديهم والاستفادة منها، وتصحيح وتعويض نقاط الضعف، ويجب أن يساعد التدريس الطلبة على التكيف مع البيئة من خلال تغيير أنفسهم لملائمة البيئة وتشكيل البيئة من خلال تعديل البيئة لتناسبهم بشكل أفضل أو اختيار بيئات جديدة، وينبغى دمج التقييم مع التدريس الجيد بدلاً من فصلهم بما في ذلك جميع مكونات الذكاء الناجح (Sternberg &.Grigorenko, 2002, p.270)

والتعليم المستند على نظرية الذكاء الناجح يمكن توظيفه بسهولة في غرفة الصف، وهو يقود إلى مخرجات أفضل لدى المتعلمين من تلك التي يمكن الحصول عليها من التعليم التقليدي المستند على الذاكرة أو حتى الذي يركز على مهارات التفكير الناقد (أبوجادووالناطور، ٢٠١٦، ص ٣٢).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود(٢٠١٧، ص ٢٤٦) أنه كلما زادت قدرة الطالب على التحليل والمقارنة وإدراك الاختلافات والمتشابهات والنقد وإصدار الأحكام يكون أكثر قدرة على حل المشكلات الأكاديمية وتخطى العقبات التي تواجهه عند أداء المهام الدراسية؛ مما يساعد على الأداء الأكاديمي الفعال.

والطالب الذكي ليس بالضرورة أن يكون مرتفع في جميع أبعاد الذكاء الناجح الثلاثة أو حتى في جانبين منهما، إن الطالب الذكي هو الذي لديه القدرة على أن يتصور ويحدد ويخطط ما الذي يمكن أن يفعله جيدًا وما الذي لا يمكنه فعله، ويعزز نواحي القوه لديه ويتغلب على نواحي الضعف؛ فلكى ينجح الطالب ويتوافق مع العالم المحيط فانه بحاجة إلى امتلاك بعض الكفاءة في كل من هذه الجوانب الثلاث للذكاء (خضر، ٢٠٠٤، ص ٢٩٤).

ومن خصائص الأفراد الذين يتميزون بالذكاء الناجح: الثقة بالنفس لانجاز الأمور بشكل جيد، والتوازن بين الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، والتركيز على خلق بيئة يمكن من خلالها تحقيق أهدافهم، والتغلب على الصعوبات الشخصية، والعمل بشكل مستقل عن الآخرين في معظم المهام، وعدم تأجيل الأعمال إلى وقت لاحق، وترجمة الفكر إلى عمل، يعرفون قدراتهم ولديهم القدرة على الاستفادة القصوى منها، وتحفيز أنفسهم للتقدم، والسيطرة على سلوكياتهم، وإكمال المهام بنجاح ومتابعتها، والمبادرة لعمل الأشياء، ولا يخافون من فشل المخاطرة، وتحمل مسئولية عملهم وتقبل اللوم من أنفسهم ومن الآخرين (Consulting, 2005, p.4).

والشخص الذي يتميز بالذكاء الناجح لديه القدرة على التمييز بين نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان وفى نفس الوقت يميز نقاط الضعف ويجد الطرق لتصحيحها والتعويض عنها، كما أنه يتكيف ويختار ويشكل البيئة من حوله من خلال التوازن في استخدامه للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية (أبو جادو، ٢٠٠٦، ص ٢٥).

وتوجد العديد من العقبات التي تحد من تطور الذكاء الناجح عند ستيرنبرج، ومن أهم هذه العقبات: التوقعات السلبية من قبل الآخرين مثل المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور وأصحاب العمل والتي تقود إلى أداء منخفض غالبًا فالفرد الذي يتميز بالذكاء الناجح يعرف متى يقبل النصيحة من الآخرين بنفس القدر من الأهمية متى يرفضها، والعقبة الثانية هي الشعور الشخصي للفرد بعدم الكفاية الذاتية Self efficacy والتي تحرمه من الإنجاز والوصول إلى أقصى طاقاته فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يتميز بالفعالية الشخصية ولديه اتجاه ايجابي نحو القدرة على عمل الأشياء، والعقبة الثالثة هي عدم وجود

نماذج ناجحة يحتذي بها الفرد وهذا لا يعنى إتباع النماذج السلبية فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يراقب الأفراد الذين يتعرضون للفشل ويعرف سبب فشلهم والتأكد من أنه لا يقع في نفس الأخطاء ويفعل أشياء مختلفة ويشكل نموذج مميز خاص به (Consulting, 2005, p.3).

ثانيًا: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

يمكن وصف الضغوط بأنها حالة أو موقف يتعرض لها الطالب حيث المطالب البيئية تتجاوز قدرة الطالب على الاستجابة الفعالة ويكون لها عواقب نفسية وجسدية(Bamuhair et al., 2015, p.1).

وتعرف Sonia (2015, p.385) الضغوط الأكاديمية بأنها المواقف النفسية غير السارة التي تحدث بسبب التوقعات التعليمية من الآباء والمعلمين والأقران وأفراد الأسرة، وكثرة الضغوط من الآباء لزيادة مستوى تحصيل أبنائهم.

والمواجهة Coping هى التغير المستمر في الجهود المبذولة المعرفية والسلوكية والوجدانية لإدارة المطالب الخارجية والداخلية الخاصة بالطالب (Kausar, 2010, p.33)؛(Kirikkanat&Soyer, 2016, p.27).

ويعد أسلوب أو طريقة تعامل الطالب مع الضغوط التي تواجهه عامل مهم لتحقيق الاستقرار والتكيف النفسي للطالب خلال الأحداث والمواقف الضاغطة (Bamuhair et al., 2015,p.2) .

ولذلك يلجأ الطلبة إلى استخدام أساليب متنوعة لمواجهة الضغوط الأكاديمية؛ مما يعكس شخصيتهم على أساليب مواجهتهم للمشكلات وهى طرق سلوكية استباقية؛ مثل: إدارة وقتهم، وحل المشكلات الخاصة، والبحث عن المعلومات، وطلب المساعدة، كما يستخدم الطلبة أيضًا السلوكيات المعرفية، والوجدانية المرتبطة لتحمل عبء الضغوط الأكاديمية لتقليل التوتر والقلق (Kausar, 2010,pp.34-35).

وهناك عدة استراتيجيات يستخدمها الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية والحد من التوتر وتشمل: إدارة الوقت الفعال، وتلقى الدعم الاجتماعي، وإعادة التقييم الايجابى، وتحمل المسئولية الأكاديمية، ولوم الذات (Bamuhair et al., 2015,p.2).

كما يستخدم الطلبة استراتيجيات مواجهة أكاديمية متنوعة عندما يعانون من الضغوط الأكاديمية، فالبعض يلجأ إلى تجنب مواجهة هذه الضغوط بينما يتخذ البعض خطوات إيجابية للتغلب على الضغوط الأكاديمية مثل التعامل بنشاط وفعالية وتخطيط ونظام (Sonia, 2015, p.386).

وتصنف استراتيجيات المواجهة إلى نوعين: **استراتيجيات المواجهة الفعالة** وتعنى اتخاذ الإجراءات أو بذل الجهود للتخلص من الضغوط مثل التخطيط والتفكير حول كيفية مواجهة تلك الضغوط وقبول حقيقة أن الحدث الضاغط هو حقيقى ومن ثم رؤيته بصورة أكثر إيجابية وإعادة تقييم له، **واستراتيجيات التجنب** وتؤدى بالطلبة إلى الانسحاب وعدم المعالجة المباشرة منهم للأحداث الضاغطة، وتعد استراتيجيات المواجهة الفعالة طريقة أفضل لمواجهة الأحداث الضاغطة (Al-Dubai et al., 2011, p.58).

وحدد شرف الدين (٢٠١٢،ص ص ٤٨-٥٢) ثلاثة أبعاد لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية وهى:

المواجهة الموجهة نحو المهمة: وهى التى تركز على حلول للمشكلات الأكاديمية وذلك من خلال الاستعداد للامتحانات وتطوير مهارات الدراسة وتنظيم الوقت والتركيز على الأولويات الدراسية ومتابعة شرح الدروس والاستعانة بالمراجع وخبرات الطلاب والأساتذة بهدف النجاح في المسئوليات الأكاديمية.

المواجهة الموجهة نحو العاطفة: وهى المواجهة المعتمدة على تحفيز الذات والثقة بها في إدارة المهام الدراسية والدعم العاطفي من خلال توقعات الأهل والجيران والتفاؤل بشأن المستقبل المهني والطموح والحصول على فترات راحة وممارسة الأنشطة الرياضية وتحصيل نتيجة التحمل في مواجهة المواقف الأكاديمية.

تجنب المواجهة: وهو النمط السلبي في مواجهة المواقف الجادة بالانسحاب أو تجنبها بالمبررات فهو لا يشغل نفسه بالتفكير في مسئولياته الأكاديمية أو يجتهد في التصدي للمشاعر السلبية فيجد أسلوبًا للهروب في مشاهدة التلفاز، أو الادعاء بأهمية زيارة الأقارب، أو التعمد بالانشغال في مشكلات الأسرة للتخلص من التفكير في همومه الدراسية.

وأشارت نتائج بحث Kuncharin & Mohamad (2014, p.61) إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية ساعدتهم على تعزيز أدائهم الأكاديمي وزيادة الحضور في الصف الدراسي والمشاركة والمثابرة عند مواجهة صعوبات أكاديمية يكون هناك مرونة مع الذات، وساعدت على تحسين الرفاهية النفسية والجسدية والعاطفية والروحية للطلبة.

ولذلك ففهم الطلبة للصعوبات الأكاديمية التي تواجههم عن طريق وتعريفهم باستراتيجيات التعامل مع هذه الصعوبات استخدام أساليب المواجهة الفعالة في وقت مبكر لمواجهة المشكلات الأكاديمية التي تواجههم مما يقلل الضغوط الأكاديمية للطلبة ويحسن التحصيل الأكاديمي لديهم,Kirikkanat & Soyer) . 2016, pp.42-43)

وتعد استراتيجية الدعم الاجتماعي واحدة من أهم الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط الأكاديمية؛ فيلعب الآباء دور كبير في توجيه طاقات الطلبة ومساعدتهم في اتخاذ قرارات صائبة والتي قد تؤثر على مستقبلهم، وبالتالي يحتاج الطلبة إلى الحصول على الرعاية والتوجيه والتشجيع من الأسرة (Sonia, 2015, p.387) .ويتم ذلك من خلال بناء ثقة متبادلة مع أبنائهم وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم وتعليم أبنائهم بكيفية مواجهة المشكلات التي تواجههم وحلها وتجاوز الأوقات الصعبة وتكوين صداقات صحية مع الآخرين.

ويُنظر إلى استراتيجية الدعم الاجتماعي بتلقى التوجيه من الأساتذة والتعبير عن مشاعرهم أو التحدث إلى طالب آخر وتلقى الدعم العاطفي والتحدث إلى شخص يمكن الوثوق به (Kuncharin& Mohama d, 2014,p.61).

ومن أهم المصادر المتسببة في الضغوط الأكاديمية التي ذكرها الطلبة هي: تغيير عادات النوم، والعودة بعد الأجازات، وتغيير عادات الأكل، وزيادة عبء المهام الأكاديمية، والمسئوليات الأكاديمية الجديدة، والمنافسة بين الطلبة، وصعوبة المناهج الدراسية، وإعطاء كميات كبيرة من الوقت لإكمال المهام الدراسية (Kausar, 2010,p.32). بالإضافة إلى الامتحانات وكثرة الواجبات المدرسية وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي وضغط الوقت والمنافسة الشديدة بين

الطلبة وتوقعات الآباء والمعلمين (Leung et al., 2010,p.91) . كما يذكر (Al-Dubai et al., 2011,p.59) أن من مصادر الضغوط الأكاديمية والتوتر عند الطلبة الخوف من المستقبل والصعوبات المالية وصعوبات الدراسة بشكل عام وسماع الأخبار السيئة والصراع والمنافسة بين الطلبة.وتوصلت نتائج بحث Batainehإلى أن من أسباب الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة (2013, p.82) عدم كفاية الوقت وكثرة المتطلبات الأكاديمية طوال الفصل الدراسي وقلة الدافعية والرهبة من الامتحانات وأحيانًا صعوبتها والخوف من الفشل وقلة مصادر الدعم التي يتلقاها الطلبة.

كما تؤثر البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية على سلوكيات الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، وتنخفض الضغوط مع تقدم العمر، وللأسرة أهمية كبيرة في مواجهة تلك الضغوط (Kausar, 2010,p.35).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في تايلاند خطة خمسية وطنية للتنمية الاقتصادية الاجتماعية (٢٠١٢-٢٠١٦) مرتبطة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وشملت على: رفع جودة الاستراتيجيات الأكاديمية وتطوير أداء المعلمين والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية، وتعزيز استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين كفاءة التعليم، وتطوير جودة استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالى، وتشجيع ممارسة استراتيجيات مواجهة هذه الضغوط (Kuncharin & Mohamad, 2014,p.58).

ويوصى بحث (Al-Dubai et al., 2011,p.63) بالتركيز على احتياجات الطالب حيث يساعد ذلك في تقليل التأثيرات السلبية لهذه الضغوط على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية والجسدية للطالب، وضرورة توازن المناخ المدرسي لتحسين عملية التعلم، والحد من الضغوط ومعرفة أسباب هذه الضغوط عند الطلبة وتدريبهم على الاستراتيجيات التي تمكنهم من مواجهة هذه الضغوط .

ويتضح مما سبق تعدد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية المستخدمة في البحوث السابقة، وسوف يتبنى البحث الحالي تصنيف Sullivan, (2010) الذي يتضمن ثلاث استراتيجيات، **أولاً**: **استراتيجيات الإقدام** وهى استراتيجيات إيجابية يحاول الطالب من خلالها مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة للحد من آثارها السلبية وتخفيفها أو التخلص منها من خلال تحديد الموقف الضاغط بشكل سريع وتعديل طريقته إلى ما يناسب الموقف الضاغط، وهى تختلف من طالب لآخر حسب شخصية الطالب وشجاعته في المواجهة وثقته بنفسه ونوع المشكلة أو الموقف الضاغط الذي يتعرض له، وطريقته في جمع المعلومات والتخطيط للحل وتحديد الأولويات وإدارة الوقت بفاعلية واختيار الطريقة المناسبة الهادفة، **ثانيًا**: **استراتيجيات تجنب المواجهة** وهى استراتيجيات سلبية وتستخدم مقابل استراتيجيات الإقدام، وفيها يحاول الطالب الهروب بوعى أو بدون وعى من مواجهة تلك الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها وتجنبها والانسحاب وإنكار وجودها وذلك عندما تتعدى قدرات الطالب لتخفيف آثارها السلبية النفسية والجسدية عليه، **ثالثًا**: **استراتيجيات الدعم الاجتماعي** وهى طلب المساعدة والمساندة من الأفراد المحيطين في المجتمع كشبكة العلاقات الاجتماعية مثل الأسرة والمعلم والأقران ويكون ذلك في الجوانب الاجتماعية والمعرفية والوجدانية، ويميل بعض الطلبة إلى استخدام هذه الاستراتيجيات، وتختلف درجة هذه الاستراتيجيات بين الذكور والإناث، وتقلل من مستوى الضغوط التي يتعرض لها الطالب بشكل مباشر وتعمل على تحسين الصحة النفسية لديه.

الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

توصلت نتائج بحث Boulet, (2007, p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي استطاعوا تحقيق النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

وأشارت نتائج بحث Kausar, (2010, p.40) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عبء العمل الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيًا مع استراتيجيات تجنب المواجهة.

وتوصلت نتائج بحث Leung, Yeung and Wong, (2010, p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.

ويتضح مما سبق أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الناجح ينبغي أن يكونوا الأكثر نجاحًا في مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية من غيرهم، وذلك لأنهم أكثر قدرة على التخطيط وإدارة الوقت بفاعلية والتغلب على الصعوبات والتحليل والحكم والنقد والمقارنة والتقييم وتوظيف معارفه وخبراته والمبادرة في معالجة المواقف بطرق مختلفة حسب نوع وطبيعة الموقف الضاغط الذي يتعرض له، ويتعامل مع هذه الضغوط بشجاعة وجرأة وذلك من خلال تحديد الموقف الضاغط وجمع معلومات عن كيفية الحل من خلال اتخاذ إجراءات فعلية مباشرة وبسرعة وطلب المساعدة من الآخرين، وبالتالي تزداد مهارات الطالب في التعامل مع تلك الضغوط والمواقف الأكاديمية وضغوط الحياة بشكل عام.ولذا ينبغي دعم الطلبة من خلال توجيههم ومساعدتهم وتثقيفهم على كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي تواجههم.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

هدف بحث Boulet, (2007) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة لدى الكبار ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ستة أفراد منهم (٢) ذكور و (٤) إناث تمتد أعمارهم بين ٣٥-٦٥ سنة، وتم عمل مقابلة فردية تألفت من ثلاث جلسات لكل مشارك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة والذكاء الناجح حيث أن الدعم الاجتماعي كأحد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية المقدم من الآخرين مثل الأقران والأسرة والمرشدين يساعد على زيادة النجاح الأكاديمي والثقة بالنفس، فنجاح المشاركين يرجع إلى جودة الخدمات التي يتلقوها، ومن خلال استخدام استراتيجيات المواجهة والدعم أصبح كل فرد ناجح في العديد من جوانب حياته وأصبح قادر على النمو في بيئة عملية تساعده على النجاح فاستخدام آليات التكيف مع البيئة خير دليل على النجاح على المدى الطويل في جوانب الحياة المختلفة.

وتناول بحث رزق (٢٠٠٩) دراسة فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفى والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة بالصف الثاني الثانوي العام، وقامت الباحثة ببناء وحدة تعليمية في الذكاء الناجح، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج له أثر ايجابي في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل) لصالح المجموعة التي درست بنظرية الذكاء الناجح.

واهتم بحث شرف الدين (٢٠١٢) باختبار الفروق بين الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا والطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا في تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية، وطبق البحث على (١٢٩) طالبة بكلية التربية النوعية شعبة التربية الفنية، وطبق عليهن مقياس تحمل الغموض ومقياس أنماط المواجهة الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا والطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا في تحمل الغموض ونمطى المواجهة الأكاديمية وهما المواجهة الموجهة نحو المهمة والمواجهة الموجهة نحو العاطفة لصالح الطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا، وفى نمط تجنب المواجهة لصالح الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا.

وهدف بحث Khan, (2013) إلى معرفة تأثير الضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة وتأثير المتغيرات الديموغرافية مثل النوع والعمر والمستوى التعليمي عليها، وتكونت العينة من (١٥٠) طالب وطالبة مأخوذة من جامعات مختلفة تمتد أعمارهم بين ١٨-٢٥ سنة، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية على عينة البحث، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير للضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة فالضغوط الأكاديمية ترتبط سلبيًا بالأداء الأكاديمي للطلبة، ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الضغوط الأكاديمية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العمر فالضغوط الأكاديمية كانت أعلى لدى الطلبة الأصغر سنًا من الطلبة الأكبر سنًا.

واهتم بحث كل من إبراهيم ونيل (٢٠١٣) باقتراح منهاج علمي باللغة الإنجليزية لتأهيل طلبة الصف الثالث الثانوي المتفوقين دراسيًا لاجتياز الاختبار التحصيلي ومواجهة المشكلات الأكاديمية الخاصة بدراسة التخصصات العلمية بالمرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (٤٩) طالب متفوق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢٤) وضابطة (٢٥)، وتم تطبيق المنهاج العلمي المقترح ومقياس إتقان المنهاج العلمي ومقياس رصد المشكلات الأكاديمية للطلبة ومقياس رصد آراء أعضاء هيئة التدريس في المستوى الأكاديمي (العلمي واللغوى) للطلاب الجدد ومدى احتياجهم للمنهاج، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المنهاج المستخدم في تنمية وتحسين المهارات العلمية واللغوية لطلاب المجموعة التجريبية ، وكذلك فاعلية المنهاج في خفض المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في السنة الأولى بالدراسة الجامعية، وأيضًا فاعليته في اجتياز الاختبار التحصيلي وتحقيق مستوى تحصيلي أعلى من المجموعة الضابطة.

وتناول بحث Kunchari & Mohamad, (2014) تقييم فعالية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة وكذلك تحديد استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية في تايلاند، وتم تطبيق مقياس سوليفان ٢٠١٠ ، وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات المواجهة الأكاديمية تؤدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، ولم يكن هناك فرق كبير بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، ومعظم الطلبة يميلوا إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي عندما يواجهون مشاكل أكاديمية فتمثل استراتيجية الدعم الاجتماعي ٨٦٪ واستراتيجية التجنب ٨٤,٥٪ واستراتيجية الاقتراب ٨٣,٥٪.

واهتم بحث كل من أبوجادو والناطور (٢٠١٦) بالتعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا وكذلك تحصيل اللغة العربية، وتكونت العينة من (٤٦) من طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين عقليًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق اختبار القدرات الثلاثية لسترنبرج والبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء الناجح في سياق مادة اللغة العربية

على طلبة المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابى دال إحصائيًا للبرنامج التعليمي في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك لا يوجد أثر للبرنامج التعليمي في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة المتفوقين عقليًا.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

هدف بحث Boulet (2007) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تأثير الضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة(Khan, (2013، وتقييم فعالية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي(Kunchari& Mohamad, (2014، وقياس أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى المتفوقين عقليًا أبو جادو والناطور (٢٠١٦). وتناولت البحوث السابقة عينات مختلفة منها مرحلة جامعية ومرحلة ثانوية وموهوبين ومتفوقين وذوي صعوبات تعلم. ويحاول البحث الحالي التوصل إلى مجموعة من النتائج التى قد تتفق أو تختلف مع نتائج البحوث السابقة وذلك في ضوء اختلاف المرحلة العمرية والعينة البحثية التى يجرى عليها البحث والهدف من البحث الحالي وهو معرفة تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في اختبار الذكاء الناجح ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري للبحث وما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالبحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالى:

(١) لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح.

(٢) لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

(٣) لا يوجد ترتيب لأبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام.

(٤) لا يوجد ترتيب لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام.

(٥) لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي العام.

(٦) لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين بالصف الأول الثانوي العام.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss16) وبرنامج(Lisrel8.8)، وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار الفروض.

ثانيًا: عينة البحث:

العينة السيكومترية: تكونت عينة البحث **السيكومترية** من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام للعام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨، بلغ متوسط أعمارهم (١٥،٠٩)، وبانحراف معيارى قدره (٠،٤٣٣)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

العينة النهائية: تكونت من (٣١٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام وتم استبعاد عدد (١٤) ورقة إجابة لعدم استجابتها على مفردات الاختبار كاملة وعدم الجدية في الإجابة، وبالتالي أصبحت العينة النهائية مكونة من (٢٩٦) طالبًا، متوسط أعمارهم (١٥،٠٧)، وبانحراف معيارى قدره (٠،٤٤٥)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض البحث، والجدول التالى يوضح توزيع العينة النهائية على المدارس.

جدول (١)

توزيع عينة البحث النهائية على المدارس

م	المدرسة	ذكور	إناث	مجموع
١	الشهيد أحمد وحيد اللغات بنين	٥٨	-	٥٨
٢	أحمد عرابي الثانوية بنين	١٠١	-	١٠١
٣	جمال عبد الناصر الثانوية بنات	-	١٣٧	١٣٧
	مجموع	١٥٩	١٣٧	٢٩٦

ولتقسيم هذه العينة إلى متفوقين وعاديين دراسيًا تم اتباع الخطوات التالية:

(١) طلب معلم الفصل من الطلاب والطالبات كتابة مجموع درجاتهم في الصف الثالث الإعدادى وكذلك مجموع درجاتهم في الفصل الدراسي الأول من الصف الأول الثانوي، وتم حساب أعلى ٢٧٪ من الدرجات وأقل ٢٧٪ من الدرجات، وتم تصنيف الطلبة الذين وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات على أنهم مرتفعى التحصيل، والطلبة الذين وقعت درجاتهم بين أعلى ٢٧٪ وأقل ٢٧٪ على أنهم طلبة عاديين، وتم استبعاد الطلبة الذين حصلوا على أقل ٢٧٪ من الدرجات.

(٢) تم تطبيق اختبار القدرات العقلية (١٥-١٧) سنة على الطلبة (موسى، ٢٠١١) وتم اتباع نفس الطريقة السابقة، حيث تم تصنيف الطلبة الذين وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات على أنهم مرتفعى القدرة العقلية، والطلبة الذين وقعت درجاتهم بين أعلى ٢٧٪ وأقل ٢٧٪ على أنهم طلبة عاديين، وتم استبعاد الطلبة الذين حصلوا على أقل ٢٧٪ من الدرجات.

(٣) وتم اعتبار الطالب على أنه متفوق دراسيًا إذا كان مرتفع التحصيل الدراسي ومرتفع القدرة العقلية. حيث وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات في التحصيل واختبار القدرات العقلية؛ ولذلك تم استبعاد عدد من الطلبة.

(٤) وأصبح عدد الطلبة المتفوقين دراسيًا (٩٧) طالب وطالبة وعدد الطلبة العاديين دراسيًا (١٢٠) طالب وطالبة؛ وبذلك تتكون العينة النهائية من (٢١٧) طالب وطالبة.

أدوات البحث:

أولاً: اختبار الذكاء الناجح إعداد: الباحثة

تم إعداد اختبار الذكاء الناجح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج بمكوناتها الثلاثة الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي، وأكد ستيرنبرج أن الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة يمكن قياسه من خلال اختبارات الاختيار من متعدد، فيرى ستيرنبرج أن الذكاء الناجح يتضمن المكونات الثلاثة المرتبطة داخليًا والمنفصلة عن بعضها، كما تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى وضعت لقياس الذكاء الناجح، وهى: اختبار القدرات الثلاثية لسترنبرج ترجمة وتقنين (خضر، ٢٠٠٤) و مقياس (Palos &Maricutoiu, 2013)واختبار الذكاء الناجح لـ (حسن، ٢٠١٣).

وتم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق وذلك لتحديد مدى وضوح المفردات ومدى مناسبتها لعينة البحث ومدى انتمائها للاختبار الفرعي الذي تقيسه وتم عمل التعديلات المطلوبة.

ويتضمن اختبار الذكاء الناجح ثلاثة أبعاد وكل بعد يتكون من (١٥) مفردة ويتضمن محتواه مفردات لفظية وكمية وشكلية من نوع الاختيار من متعدد، فكل مفردة لها أربع بدائل وعلى الطالب اختيار بديل واحد فقط، وبالتالي فالاختبار الكلى مكون من (٤٥) مفردة. وتم حساب زمن تطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب أنهى الإجابة على الاختبار وآخر طالب، واستغرق زمن تطبيق الاختبار (٤٠) دقيقة.

وقد تم التحقق من ثبات وصدق اختبار الذكاء الناجح على النحو التالى:

أولاً: معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار الذكاء الناجح

تم استخدام برنامج (erit) لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٢)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الذكاء الناجح

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	١	٠	٠	٢٤	,٤	,٦	,٣٧
٢	,٩٢	,٠٨	,٠٤	٢٥	,٥٧	,٤٣	,٥٩
٣	,٩٤	,٠٦	,٠٧	٢٦	,٦٣	,٣٧	,٢٢
٤	,٤٦	,٥٤	,١١	٢٧	,٣٧	,٦٣	,٣٧
٥	,٨٣	,١٧	,٣٠	٢٨	,٨١	,١٩	,٥٦
٦	,٨٦	,١٤	,٣٣	٢٩	,٧٨	,٢٢	,٤٤
٧	,٨٢	,١٨	,٥٢	٣٠	,٨١	,١٩	,٥٦
٨	,٨٧	,١٣	,٣٧	٣١	,٨٣	,١٧	,٥٦
٩	,٦٨	,٣٢	,٤٨	٣٢	,٥٧	,٤٣	,١٩
١٠	,٨٢	,١٨	,٣٣	٣٣	,٨٨	,١٢	,٣٧
١١	,٥١	,٤٩	,٠٤	٣٤	,٦٢	,٣٨	,٤٨
١٢	,٧٨	,٢٢	,٤١	٣٥	,٩١	,٠٩	,٢٢
١٣	,٨١	,١٩	,٥٩	٣٦	,٨١	,١٩	,٦٣
١٤	,٧٣	,٢٧	,٤٨	٣٧	,٧٢	,٢٨	,٧٨
١٥	,٩	,١	,٢٦	٣٨	,٧٨	,٢٢	,٥٩
١٦	,٩١	,٠٩	,٢٢	٣٩	,٧٧	,٢٣	,٥٩
١٧	,٨٢	,١٨	,١١	٤٠	,٦	,٤	,٥٢
١٨	,٦٩	,٣١	,٤٨	٤١	,٦٨	,٣٢	,٤٤
١٩	,١٩	,٨١	,٢٢	٤٢	,٤٣	,٥٧	,٣٣
٢٠	,٨٢	,١٨	,٣٠	٤٣	,٦٨	,٣٢	,٤٤
٢١	,٦٦	,٣٤	,٤٨	٤٤	,٦١	,٣٩	,٣٣
٢٢	,٥١	,٤٩	,٤٤	٤٥	,٣٦	,٦٤	,١٩
٢٣	,٢٦	,٧٤	,٣٠				

ويرى علام (٢٠٠٢، ص ٢٨٩) أن قيمة معامل تمييز المفردة ٠,٤٠ أو أكثر فإن هذا يكون دليلاً على أن المفردة تميز بدرجة جيدة بين الطلبة، وإذا تراوحت بين ٠,٢٠ و ٠,٤٠ فإن تمييز المفردة بين الطلبة يكون لا بأس به، وإذا قلت هذه القيمة عن ٠,٢٠ فإن تمييزها يكون ضعيفًا.وبناءً على ذلك تم حذف المفردات التي يقل معامل تمييزها عن ٠,٢٠ وبالتالي تم حذف المفردات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ١١، ١٧، ٣٢، ٤٥).

ثانيًا: ثبات اختبار الذكاء الناجح

أ- ثبات مفردات اختبار الذكاء الناجح عن طريق حساب معامل ألفا لـ«كرونباخ»:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الاندماج المدرسي عن طريق حساب معامل ألفا لـ«كرونباخ» لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه،وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بعد حذف المفردة من البعد

البعد الأول	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف	البعد الثاني	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف	البعد الثالث	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف
الذكاء التحليلي	١	,٦٨٩	الذكاء العملي	١٦	,٥٩١	الذكاء الإبداعي	٣١	,٧١٢
	٢	,٦٨٤		١٧	,٦١٨		٣٢	,٧٥٩
	٣	,٦٧٩		١٨	,٥٨٣		٣٣	,٧٢٥
	٤	,٧٠٠		١٩	,٦٣٠		٣٤	,٧٤٤
	٥	,٦٨٠		٢٠	,٦٠٤		٣٥	,٧٣٤
	٦	,٦٦١		٢١	,٥٨٦		٣٦	,٦٩٣
	٧	,٦٣٢		٢٢	,٥٩٦		٣٧	,٧٠٢
	٨	,٦٦٧		٢٣	,٦١٠		٣٨	,٧٠٨
	٩	,٦٥٢		٢٤	,٦٣١		٣٩	,٧٠١
	١٠	,٦٥٩		٢٥	,٥٧٨		٤٠	,٧٢٢
	١١	,٧٢٥		٢٦	,٥٩٩		٤١	,٧٣٠
	١٢	,٦٥٩		٢٧	,٦١٢		٤٢	,٧٤٥
	١٣	,٦٣٤		٢٨	,٥٥٣		٤٣	,٧١٨
	١٤	,٦٤٤		٢٩	,٥٧٧		٤٤	,٧٣٩
	١٥	,٦٦٧		٣٠	,٥٣٥		٤٥	,٧٥٥
معامل ألفا للبعد الأول = ,٦٨٥			معامل ألفا للبعدالثاني = ,٦١١			معامل ألفا للبعد الأول = ,٧٤٠		

ويتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أى أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعى الذي تنتمي إليه المفردة،وذلك باستثناء المفردات رقم (١، ٤، ١١) من البعد الأول، والمفردة رقم(١٧، ١٩، ٢٤، ٢٧)من البعد الثاني، والمفردات (٣٢، ٣٤، ٤٢، ٤٥) من البعد الثالث، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه ، ولذلك فقد تم حذف تلك المفردات، وتم إعادة حساب معامل ألفا فكان الذكاء التحليلي (٠,٧٤٩)، والذكاء العملي (٠,٦٦٢)، والذكاء الإبداعي (٠,٨٠٠).

ب- حساب معامل الثبات للأبعاد بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لـ «سبيرمان»و«براون»، فكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٤)

معاملات ثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد اختبار الذكاء الناجح	معامل الثباتسبيرمان/ براون
١	الذكاء التحليلي	٠,٧٣٩
٢	الذكاء العملي	٠,٦٥٠
٣	الذكاء الإبداعي	٠,٧٧٠

جـ- الثبات الكلى لاختبار:

تم حساب الثبات الكلى للاختبار (وذلك بعد حذف المفردات غير الثابتة) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٨٣)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨١٥).

يتضح مما سبق أن: معاملات ثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بالطريقتين ألفا لـ «كرونباخ»، والتجزئة النصفية لـ «سبيرمان وبراون» مرتفعة؛ مما يدل على ثبات جميع أبعاد الاختبار.

ثالثًا: صدق الاختبار:

أ- صدق المفردات: تم حساب صدق مفرداتاختبار الذكاء الناجح عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التى تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس.

جدول (٥)

معاملات صدق مفردات اختبار الذكاء الناجح

الذكاء التحليلي		الذكاء العملي		الذكاء الإبداعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٢١١×	١٦	٠,٣٢٠××	٣١	٠,٥٣٧××
٦	٠,٣٢٨××	١٨	٠,٢٩٤××	٣٣	٠,٣٦٠××
٧	٠,٦١١××	٢٠	٠,٢٠٨×	٣٥	٠,٢٥١×
٨	٠,٣٦٤××	٢١	٠,٢٥٩××	٣٦	٠,٧٢٨××
٩	٠,٤٥٤××	٢٢	٠,٢٤٨×	٣٧	٠,٦٦٧××
١٠	٠,٣٩٠××	٢٣	٠,١٩٩×	٣٨	٠,٥٧٩××
١٢	٠,٣٤٤××	٢٥	٠,٢٦٣××	٣٩	٠,٦٣٣××
١٣	٠,٦٠٣××	٢٦	٠,٢٧٠××	٤٠	٠,٣٥٥××
١٤	٠,٤٧٩××	٢٨	٠,٤٧١××	٤١	٠,٣٨٣××
١٥	٠,٣٦٥××	٢٩	٠,٣٦٦××	٤٣	٠,٤٣٩××
		٣٠	٠,٥٩٤××	٤٤	٠,٢٤٣×

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات الاختبار.

ب- الصدق العاملى التوكيدى لاختبار الذكاء الناجح:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملى التوكيدى وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، كما بالجدول التالى:

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام وقيم ت ودلالتها الاحصائية والخطأ المعيارى لتقدير التشبع

أبعاد اختبار الذكاء الناجح	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الذكاء التحليلي	٠,٨٠٨	٠,١١١	٧,٢٧٨	٠,٦٥٣	,٠١
الذكاء العملي	٠,٦٩٣	٠,١٠٨	٦,٣٩٤	٠,٤٨٠	,٠١
الذكاء الإبداعي	٠,٦٠٦	٠,١٠٧	٥,٦٨٩	٠,٣٦٧	,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للاختبار، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

رابعًا: الاتساق الداخلى لاختبار الذكاء الناجح: تم حساب الاتساق الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

الذكاء التحليلي		الذكاء العملي		الذكاء الإبداعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٤٠٤××	١٦	٠,٤٣٠××	٣١	٠,٦٣٤××
٦	٠,٤٣٣××	١٨	٠,٤٧٤××	٣٣	٠,٤٦٤××
٧	٠,٧٣٤××	٢٠	٠,٣٦٧××	٣٥	٠,٢٩٣××
٨	٠,٤٨٧××	٢١	٠,٤٤٨××	٣٦	٠,٧٩٣××
٩	٠,٦٠٨××	٢٢	٠,٤٤٨××	٣٧	٠,٧٥٥××
١٠	٠,٥١٧××	٢٣	٠,٣٢٣××	٣٨	٠,٦٧٧××
١٢	٠,٥١٧××	٢٥	٠,٥٤٤××	٣٩	٠,٧٢٢××
١٣	٠,٧٣٢××	٢٦	٠,٤٦١××	٤٠	٠,٥١٠××
١٤	٠,٦٣٤××	٢٨	٠,٥٩٩××	٤١	٠,٥٢٧××
١٥	٠,٤٧٩××	٢٩	٠,٥١٨××	٤٣	٠,٥٧٥××
		٣٠	٠,٧٠٠××	٤٤	٠,٤١١××

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلى للاختبار.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق واتساق اختبار الذكاء الناجح وصلاحيته لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٢) مفردة، والدرجة العظمى للاختبار (٣٢) درجة والدرجة الصغرى (صفر) وكلما ارتفعت درجة الطالب على الاختبار دل ذلك على ارتفاع مستوى الذكاء الناجح لديه.

ثانيًا: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ترجمة وتعريب الباحثة)

أعد هذا المقياس «سوليفان» (Sullivan, 2010) لقياس استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطلبة في سياق ضغوط أكاديميةAcademic Coping Strategies Scale (ACSS) ويتكون المقياس من (٥٦) مفردة موزعة على

ثلاثة أبعاد هي: (٢٣) مفردة لقياس استراتيجية المواجهة بالإقدام/ الاقتراب و (١٩) مفردة لقياس استراتيجية تجنب المواجهة و (١٤) مفردة لقياس استراتيجية الدعم الاجتماعي.

وقامت الباحثة بترجمة المقياس وعرضه على عدد (٢) من الأساتذة المتخصصين في قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية ثم عرضه على بعض الأساتذة في قسم علم النفس التربوى للتعرف على مدى ملائمة المفردات لعينة البحث وكذلك معرفة المفردات الإيجابية والسلبية بالمقياس.

وتتم الاستجابة على المقياس في ضوء تدريج خماسى(دائمًا- غالبًا- إلى حد ما- أحيانًا- نادرًا) وتصحح جميع مفردات المقياس في الاتجاه الايجابى (٥-٤-٣-٢-١) عدا المفردات أرقام (٣-٧-٨-١٠-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٧-٣٢-٣٥-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣-٥١-٥٣-٥٤-٥٦) تصحح في الاتجاه السالب (١-٢-٣-٤-٥)، وتمتد الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٦- ٢٨٠)، وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس دل ذلك على قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، ويشير معد المقياس إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتتوزع المفردات على الأبعاد الثلاثة كما بالجدول التالى(Sullivan, 2010, pp.119-120) :

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على أبعاده

الأبعاد	المفردات	عدد المفردات
الإقدام	١-٦-٩-١٢-١٣-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٢٩-٣٤-٣٦-٤٠-٤١-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩	٢٣
التجنب	٣-٨-١٠-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٧-٣٢-٣٥-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣-٥١-٥٣-٥٤-٥٦	١٩
المساندة الاجتماعية	٢-٤-٥-٧-١١-١٥-١٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٧-٥٠-٥٢-٥٥	١٤
اجمالى المفردات		٥٦

وللتحقق من ثبات وصدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: **حساب الثبات**: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- ثبات مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:تم حساب ثبات مفردات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٩)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بعد حذف المفردة من البعد

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف
١	٠,٧٩٩	٣٦	٠,٧٧٩	٣	٠,٧٨٦	٤٣	٠,٧٧٦	٢	٠,٦٨٧
٦	٠,٧٩٦	٤٠	٠,٧٧٧	٨	٠,٧٨١	٥١	٠,٧٨٨	٤	٠,٦٧٢
٩	٠,٧٩٤	٤١	٠,٧٨٧	١٠	٠,٧٨٧	٥٣	٠,٧٩١	٠,٦٧٢ ٥	
١٢	٠,٧٩٣	٤٤	٠,٨٠٠	١٤	٠,٧٧٤	٥٤	٠,٧٨٦	٧	٠,٦٩٧
١٣	٠,٨٠٤	٤٥	٠,٧٨٤	١٦	٠,٨١٠	٥٦	٠,٧٧٨	١١	٠,٦٨٧
٢٠	٠,٧٨٣	٤٦	٠,٧٨٤	١٧	٠,٧٨١	٠,٧٨١ ٠,٧٩٨ ٠,٧٨٩ ٠,٧٨١ ٠,٧٩٦ ٠,٧٨٦ ٠,٧٩٣ ٠,٧٧٩		١٥	٠,٧٣٢
	٢١	٠,٧٩٠	٤٧	١٨	٠,٧٩٦			١٩	٠,٦٦٢
	٢٢	٠,٧٨٥	٤٨	٢٤	٠,٧٩٨			٣٠	٠,٦٦٩
	٢٣	٠,٧٨٩	٤٩	٢٧	٠,٨٠٣			٣١	٠,٦٦٣
	٢٥	٠,٧٨٥	٠,٧٨٩ ٠,٧٩٥ ٠,٧٧٧ ٠,٨٠١	٣٢				٣٣	٠,٧٠٩
	٢٦			٣٥				٣٧	٠,٦٩٢
	٢٨			٣٨				٥٠	٠,٦٨٩
	٢٩			٣٩				٥٢	٠,٦٧٤
	٣٤			٤٢				٥٥	٠,٦٤٧
٠,٧٩٨ معامل ألفا للبعد الأول				٠,٧٩٦ معامل ألفا للبعدالثاني				٠,٦٩٩ معامل ألف للبعد	

ويتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أى أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة،وذلك باستثناء المفردات (١،١٣،٣٤،٤٤،٤٩) من البعد الأول، و (١٦،٢٤) من البعد الثاني، و (١٥،٣٣) من البعد الثالث، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول(٠,٨١٩)، وللبعد الثاني(٠,٨١٣)، وللبعد الثالث(٠,٧٤٨).

ب ـ حساب الثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ«سبيرمان»و«براون»، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٠)

معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

م	أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان و براون)
١	استراتيجية الإقدام	٠,٨٦٦
٢	استراتيجية تجنب المواجهة	٠,٨٥٣
٣	استراتيجية الدعم الاجتماعي	٠,٨٠٩

جـ ـ الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التى تم الإبقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٤٣)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٣٤).

يتضح مما سبق أن: معاملات ثبات أبعاد المقياس بالطريقتين ألفا لـ «كرونباخ»، والتجزئة النصفية لـ «سبيرمان وبراون» مرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

ثانيًا: الصدق:

أ- صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,١٩٩×	٤٠	٠,٦٢٦××	٣	٠,٤١٤××	٤٣	٠,٥٢٥××	٢	٠,٢٨٤××
٩	٠,٢٤٠×	٤١	٠,٤١٩××	٨	٠,٤٦٦×	٥١	٠,٣٧٧××	٤	٠,٣٩١×
١٢	٠,٢٦٩××	٤٥	٠,٥٠٤××	١٠	٠,٣٣٠××	٥٣	٠,٢٨٩××	٥	٠,٤٢٥×
٢٠	٠,٤٩٢××	٤٦	٠,٤٨٢××	١٤	٠,٥٧٩××	٥٤	٠,٣٧٠××	٧	٠,٢٤٢×
٢١	٠,٣٩٦××	٤٧	٠,٢٨١××	١٧	٠,٤٩٥××	٥٦	٠,٤٧٢××	١١	٠,٣٢٠××
٢٢	٠,٤٩٥××	٤٨	٠,٢٣٩×	١٨	٠,٥٠١××			١٩	٠,٤٣٢××
	٢٣	٠,٤٤٢××		٢٧				٣٠	٠,٤٦٤××
		٢٥		٣٢				٣١	٠,٥٢٦××
		٢٦	٠,٤٨٧××	٣٥			٠,٣٣٨××	٣٧	٠,١٩٦×
		٢٨	٠,٣٩١××	٣٨			٠,٤٧٦××	٥٠	××٠,٣٣٨
		٢٩	٠,٢١٠×	٣٩			٠,٢٠٤×	٥٢	٠,٣٩٣××
		٣٦	٠,٥٨٩××	٤٢			٠,٣٧٦××	٥٥	٠,٥٧٦××
			٠,٦١٥××				٠,٢٢٧× ٠,٤٦٧××		

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دال إحصائيًا مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب- الصدق العاملى التوكيدى لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملى التوكيدى وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، كما بالجدول التالى:

جدول (١٢)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام وقيم ت ودلالتها الاحصائية والخطأ المعيارى لتقدير التشبع

أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
استراتيجية الإقدام	٠,٥٨٣	٠,١٣٣	٤,٣٩٧	٠,٣٣٩	,٠١
استراتيجية تجنب المواجهة	٠,٦١٨	٠,١٣٦	٤,٥٤٥	٠,٣٨٢	,٠١
استراتيجية الدعم الاجتماعي	٠,٥٦٦	٠,١٣١	٤,٣٢٥	٠,٣٢١	,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثالثًا: **الاتساق الداخلى للمقياس**: تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الإرتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٢٩٢××	٤٠	٠,٦٩١××	٣	٠,٥١٠××	٤٣	٠,٦٠٨××	٢	٠,٤٣٢××
٩	٠,٣٣٩××	٤١	٠,٥٠٤××	٨	٠,٥٦٨××	٥١	٠,٤٧٦××	٤	٠,٥١٧××
١٢	٠,٣٧١××	٤٥	٠,٥٨٤××	١٠	٠,٤٣٣××	٥٣	٠,٣٨٧××	٥	٠,٥٤٦××
٢٠	٠,٥٧٦××	٤٦	٠,٥٦٥××	١٤	٠,٦٤٥××	٥٤	٠,٤٦٧××	٧	٠,٣٨٤××
٢١	٠,٥٠٢××	٤٧	٠,٣٩٢××	١٧	٠,٥٧٦××	٥٦	٠,٥٧٢××	١١	٠,٤٧٥××
٢٢	٠,٥٧٨××	٤٨	٠,٣٤٨××	١٨	٠,٥٧٩××			١٩	٠,٥٦٦××
	٢٣	٠,٥٢٤××		٢٧				٣٠	٠,٥٨٩××
		٢٥		٣٢				٣١	٠,٦٤٠××
		٢٦	٠,٥٥٩××	٣٥		٠,٤٤١××		٣٧	٠,٣٣٨××
		٢٨	٠,٤٧٢××	٣٨		٠,٥٧٠××		٥٠	٠,٤٧٤××
		٢٩	٠,٣٢٢××	٣٩		٠,٢٨٧××		٥٢	٠,٥٢٠××
		٣٦	٠,٦٦٤×× ٠,٦٨٠××	٤٢		٠,٤٧٥×× ٠,٣٢٥×× ٠,٥٧٠××		٥٥	٠,٣٥٠××

و يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١) ، وهذا يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (٢٣٥) والدرجة الصغرى (٤٧).

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على الذكاء الناجح

أبعاد الذكاء الناجح	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الذكاء التحليلي	النوع (أ)	٢٦,٩٩٦	١	٢٦,٩٩٦	٨,١١٧	٠,٠١	٠,٠٣٧
	مستوى التحصيل (ب)	٢٥,٣٨٨	١	٢٥,٣٨٨	٧,٦٣٣	٠,٠١	٠,٠٣٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٠,٥٠٧	١	٠,٥٠٧	٠,١٥٣	غير دال	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	٧٠٨,٤٣٦	٢١٣	٣,٣٢٦	–	–	–
الذكاء العملي	النوع (أ)	٢٥,٣٤٢	١	٢٥,٣٤٢	٧,٠٢٩	٠,٠١	٠,٠٣٢
	مستوى التحصيل (ب)	١٩,٤١٠	١	١٩,٤١٠	٥,٣٨٤	٠,٠١	٠,٠٢٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٢,٦١٢	١	٢,٦١٢	٠,٧٢٥	غير دال	٠,٠٠٣
	تباين الخطأ	٧٦٧,٩٣١	٢١٣	٣,٦٠٥	–	–	–
الذكاء الإبداعي	النوع (أ)	٧٠,٨٠٠	١	٧٠,٨٠٠	٢٠,٨٢١	٠,٠١	٠,٠٨٩
	مستوى التحصيل (ب)	٢٩,٤٧٩	١	٢٩,٤٧٩	٨,٦٦٩	٠,٠١	٠,٠٣٩
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	١٩,٣٠٣	١	١٩,٣٠٣	٥,٦٧٧	٠,٠٥	٠,٠٢٦
	تباين الخطأ	٧٢٤,٢٧٦	٢١٣	٣,٤٠٠	–	–	–
الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح	النوع (أ)	٣٤٧,٦٠٢	١	٣٤٧,٦٠٢	١٨,٥٢٠	٠,٠١	٠,٠٨٠
	التحصيلالدراسي (ب)	٢٢١,٢٣١	١	٢٢١,٢٣١	١١,٧٨٧	٠,٠١	٠,٠٥٢
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٤٥,١٨٤	١	٤٥,١٨٤	٢,٤٠٧	غير دال	٠,١١
	تباين الخطأ	٣٩٩٧,٨١٦	٢١٣	١٨,٧٦٩	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الأول قد تحقق جزئياً، حيث يتضح أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) على الذكاء التحليلي والذكاء العملي والدرجة الكلية للذكاء الناجح. بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) على كل من الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح، ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (١٤). وكذلك يوجد تأثير دال إحصائيًا لمستوى التحصيل (متفوق/ عادى) على كل من الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح،ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (١٥). وأيضًا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي على الذكاء الإبداعي، ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في جدول (١٦).

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

اختبار الذكاء الناجح	الذكور (ن=١٢٠)		الإناث (ن=٩٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الذكاء التحليلي	٧,٨٩٢	٢,٠٩٤	٨,٧٠١	١,٤٨٧	٣,٣٢٣	٠,٠١
الذكاء العملي	٧,١٧٥	٢,٠٠٧	٧,٩٣٨	١,٧٩٦	٢,٩١٨	٠,٠١
الذكاء الإبداعي	٨,٤٣٣	٢,٢٢٦	٩,٦٤٩	١,٣٦٩	٤,٩٤٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٣,٥٠٠	٥,١٣٧	٢٦,٢٨٩	٣,٤٠٠	٤,٧٨٩	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للاختبار لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (خضر، ٢٠٠٤، ص ٣٤٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج بحث حسن (٢٠١٣، ص ١٠٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الذكاء الناجح يرجع إلى النوع (ذكر- أنثى). ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث

أكثر قدرة من الذكور على التفسير والنقد والتقييم وعمل المقارنات وتحليل البدائل وتخيل الحوارات وأداء المهام بطرق مختلفة واكتشاف طرق جديدة لحل المشكلات وتطبيق المعلومات التي يتلقونها في الفصل في حياتهم اليومية الحياتية وأكثر قدرة على التكيف مع البيئة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلبة المتفوقين والعاديين

اختبار الذكاء الناجح	متفوقين (ن=٩٧)		عاديين (ن=١٢٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الذكاء التحليلي	٨,٦٩١	١,٨٥٣	٧,٩٠٠	١,٨٥٣	٣,١٣١	٠،٠١
الذكاء العملي	٧,٨٩٧	١,٩٧٦	٧,٢٠٨	١,٨٧٨	٢,٦٠٩	٠،٠١
الذكاء الإبداعي	٩,٤٥٤	١,٩٦٣	٨,٥٩٢	١,٩٢١	٣,٢٥٤	٠،٠١
الدرجة الكلية	٢٦,٠٤١	٤,٨٦٩	٢٣,٧٠٠	٤,١٩٨	٣,٧٤٣	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطى درجات الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيًا. حيث أشار رزق(٢٠٠٩،ص ٢٦٥) إلى أن التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح ساعد الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية في تعلم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم الرياضية، وسهل عليهن إدراكها، وتطبيق هذه المعلومات في مجالات أخرى للاستخدام، وتوظيفها في مواقف ومجالات تطبيقية جديدة. وتوصلت نتائج بحث المصرى والفايز (٢٠١٦، ص ٣٩٠) إلى أن البرنامج المستند على نظرية الذكاء الناجح له أثر إيجابى وفعال إذ يعمل على زيادة مهارات التلاميذ في قدرتهم على حل المشكلات، وتفاعل الطلبة داخل الصف الدراسي ورفع كفاءتهم ودافعيتهم نحو إيجاد الحلول والبدائل للمشكلات المعروضة عليهم.

ويمكن القول بأن هذه النتيجة منطقية حيث أن الطلبة المتفوقين دراسيًا أكثر امتلاكًا لمهارات الذكاء الناجح ولديهم القدرة على استخدام الذكاء التحليلي لتحقيق النجاح الأكاديمي وحل المشكلات التي تتطلب التحليل والمقارنة والتقييم،

ويستخدمون الذكاء العملي لتحقيق النجاح في الحياة العملية وحل المشكلات اليومية والمواقف الحياتية ويكونوا أكثر تكيفًا مع المجتمع والبيئة، ولديهم القدرة على استخدام الذكاء الإبداعي عند الحاجة للتفكير خارج الصندوق والحصول على حلول غير تقليدية ومهام جديدة نسبيًا.

جدول (١٧)

نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنة بين المجموعات الأربعة (ذكر عادى وذكر متفوق وأنثي عادية وأنثي متفوقة)

المتغير	المجموعات	المتوسط	ذكر عادى	ذكر متفوق	أنثى عادية	أنثى متفوقة
القدرات الإبداعية	ذكور عاديين	٨,٣٨	-			
	ذكور متفوقين	٨,٥٢	٠,١٤٣	-		
	إناث عاديات	٨,٩٣	٠,٥٥٦	٠,٤١٣	-	
	إناث متفوقات	١٠,٢٩	١,٩١٦×	١,٧٧٣×	١,٣٥٩×	-

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي في القدرات الإبداعية، حيث توجد فروق بين متوسطى درجات الذكور العاديين والإناث المتفوقات وبين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات وبين الإناث العاديات والإناث المتفوقات لصالح الإناث المتفوقات.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استراتيجية الإقدام	النوع (أ)	١٣,٤٠٥	١	١٣,٤٠٥	٠,١٢٤	غير دال	٠,٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	١٣٧,٦٨٥	١	١٣٧,٦٨٥	١,٢٧٣	غير دال	٠,٠٠٦
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٥١,٤٠٥	١	٥١,٤٠٥	٠,٤٧٥	غير دال	٠,٠٠٢
	تباين الخطأ	٢٣٠٤١,١٣٥	٢١٣	١٠٨,١٧٤	–	–	–
استراتيجية تجنب المواجهة	النوع (أ)	٢٤,٧٤٠	١	٢٤,٧٤٠	٠,٢٢٠	غير دال	٠,٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٣٣٠,١٤٢	١	٣٣٠,١٤٢	٢,٩٣١	غير دال	٠،٠١٤
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٩٩,٠٠٢	١	٩٩,٠٠٢	٠,٨٧٩	غير دال	٠,٠٠٤
	تباين الخطأ	٢٣٩٩١,٢٢٠	٢١٣	١١٢,٦٣٥	–	–	–
استراتيجية الدعم الاجتماعي	النوع (أ)	٤٠٢,٥٦٤	١	٤٠٢,٥٦٤	٦,٦٧٥	٠،٠١	٠,٠٣٠
	مستوى التحصيل (ب)	٧٣,٨٩٤	١	٧٣,٨٩٤	١,٢٢٥	غير دال	٠,٠٠٦
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٥٥,١٢١	١	٥٥,١٢١	٠,٩١٤	غير دال	٠,٠٠٤
	تباين الخطأ	١٢٨٤٥,٢٤٥	٢١٣	٦٠,٣٠٦	–	–	–
الدرجة الكلية لقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	النوع (أ)	٣٥١,٦١٣	١	٣٥١,٦١٣	٠,٨٩١	غير دال	٠,٠٠٤
	التحصيل الدراسي (ب)	٤٥٤,٠١٢	١	٤٥٤,٠١٢	١,١٥٠	غير دال	٠,٠٠٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٩٤,٠٠	١	٩٤,٠٠	٠,٢٣٨	غير دال	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	٨٤٠٧٣,٦١٨	٢١٣	٣٩٤,٧١٢	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الثاني قد تحقق، حيث لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل على استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة واستراتيجية الدعم الاجتماعي والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Khan, 2013) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الضغوط الأكاديمية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث المتفوقين والعاديين في استخدام استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة إلى أنهم يوازنون بين استخدام الاستراتيجيتين فأحيانًا يستخدمون استراتيجية الإقدام ومواجهة المشكلات الأكاديمية والتركيز للوصول إلى حلول لها وأحيانًا أخرى يستخدمون استراتيجية تجنب مواجهة المشكلات الأكاديمية ويبتعدون عن مواجهتها بالانسحاب وعدم الانتباه وعدم التفكير طويلاً في التوصل إلى حلول لها.

بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) للنوع (ذكر/ أنثى) على استراتيجية الدعم الاجتماعي ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في الجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

المقياس	الذكور (ن=١٢٠)		الإناث (ن=٩٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الدعم الاجتماعي	٣٨,١٠٠	٧,٥٤٨	٣٥,٢٤٧	٨,٠٢٧	٢,٦٩٠	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في استراتيجية الدعم الاجتماعي لصالح الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Al-Dubai et al., 2011,p.60) إلى أن الإناث تميل إلى استخدام استراتيجيات الدعم المعلوماتى والتخطيط أكثر من الذكور،وأيضًا مع ما توصل إليه نتائج بحث (Bamuhair et al., 2015, p.7) إلى أن الإناث لديهم قدرة على استخدام أساليب مواجهة للضغوط الأكاديمية بطريقة أفضل من الذكور وتطبيق استراتيجيات مواجهة أكثر ملائمة من الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور يميلون إلى طلب المساعدة من الآخرين مثل الزملاء والأقران والأصدقاء والمعلمين والأسرة وذلك عند مواجهة مشكلات وضغوط أكاديمية عليهم وعند تعرضهم لبعض الصعوبات الأكاديمية، فيرغبون في التحدث مع بعض الأشخاص لتقديم النصيحة لهم وتوجيههم وإرشادهم حتى يكونوا أكثر نجاحًا في دروسهم، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى طبيعة الذكور التي تتسم بالجرأة والاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية وإنسانية أكثر من الإناث فمن خلال شبكة العلاقات الاجتماعية هذه يتم تقديم المساعدة والدعم وقت الحاجة للطالب من خلال تقديم المعلومات والنصائح والتوجيهات والإرشاد من أجل تحسين قدرة الطالب على مواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة والتكيف مع البيئة المدرسية وبالتالي تحسين الصحة النفسية والجسدية للطالب وشعوره بالرضا.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد ترتيب لأبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وكذلك المتوسط الوزنى لكل بعد من أبعاد الاختبار، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالى:

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والمتوسط الوزنى لأبعاد الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا

أبعاد اختبار الذكاء الناجح	الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا (ن= ٩٧)					الطلاب والطالبات العاديين دراسيًا (ن= ١٢٠)				
	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب
الذكاء التحليلي	١٠	٨,٦٩٠	١,٨٤٤	٠,٨٦٩	١	١٠	٧,٩٠٠	١,٨٥٣	٠,٧٩	١
الذكاء العملي	١١	٧,٨٩٧	١,٩٧٦	٠,٧١٨	٣	١١	٧,٢٠٨	١,٨٧٨	٠,٦٥٥	٣
الذكاء الإبداعي	١١	٩,٤٥٤	١,٩٦٣	٠,٨٥٩	٢	١١	٨,٥٩٢	١,٩٢١	٠,٧٨١	٢

وتم حساب المتوسط الوزنى بقسمة المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد الاختبار على عدد مفردات البعد .

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الثالث قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين دراسيًا في ترتيب استخدام أبعاد الذكاء الناجح، حيث جاء (الذكاء التحليلي) في الترتيب الأول من بين أبعاد الذكاء الناجح، ثم يليه (الذكاء الإبداعي) في الترتيب الثاني، ثم يليه (الذكاء العملي) في الترتيب الثالث.وربما يرجع ذلك إلى أن الذكاء التحليلي أقرب ما يكون إلى الذكاء الأكاديمي ويستخدمه الطلبة بكثرة في دراستهم لذلك فالذكاء التحليلي مؤشر قوى على النجاح الأكاديمي والطلبة العاديين والمتفوقين يستخدمونه بدرجة كبيرة وربما يرجع ذلك أيضًا إلى نظام التقويم والامتحانات والمناهج التي تركز على الحفظ والتذكر والتحليل.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد ترتيب لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وكذلك المتوسط الوزنى لكل بعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالى:

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والمتوسط الوزنى لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا

الأبعاد	الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا (ن= ٩٧)					الطلاب والطالبات العاديين دراسيًا (ن= ١٢٠)				
	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب
استراتيجية الإقدام	١٨	٧١,١٠٣	٩,٣٥٢	٣,٩٥٠	١	١٨	٦٩,٦٤٢	١١,١١٢	٣,٨٦٩	١
استراتيجية التجنب	١٧	٥٨,٠٢١	١٠,٩١٦	٣,٤١٣	٢	١٧	٥٥,٥٣٣	١٠,٣١٨	٣,٢٦٧	٢
استراتيجية الدعم	١٢	٣٦,٠٠٠	٨,١٦٥	٣	٣	١٢	٣٧,٤٩٢	٧,٦٠٥	٣,١٢٤	٣

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض السادس قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين دراسيًا في ترتيب استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، حيث جاءت (استراتيجية الإقدام) في الترتيب الأول من بين أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ثم تبعها (استراتيجية تجنب المواجهة) في الترتيب الثاني، ثم تبعها (استراتيجية الدعم الاجتماعي) في الترتيب الثالث.وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلتإليه نتائج بحث (Kunchari& Mohamad, 2014) إلى أنه لم يكن هناك فرق كبير بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، ومعظم الطلبة يميلوا إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي عندما يواجهون مشاكل أكاديمية فتمثل استراتيجية الدعم الاجتماعي ٨٦٪ واستراتيجية التجنب ٨٤,٥٪ واستراتيجية الاقتراب ٨٣,٥٪.وتوصلت نتائج بحث (Leung et al., 2010,p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.وربما يرجع ذلك إلى أن الطلبة المتفوقين والعاديين يميلون إلى مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية بقوة وبجرأة وفيها يحاولون بذل مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة وبايجابية لتحقيق مزيد من الاتزان والاستقرار النفسي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ «بيرسون» باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٢٢)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين

درجات الذكاء الناجح		الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الإقدام	٠,٢٥٨×	٠,١٨٠	٠,١٧٩	٠,٢٤٣×
	استراتيجية التجنب	٠,١٣٨	٠,٠٣١	٠,٣٥٩××	٠,٢٠٩×
	استراتيجية الدعم	٠،١٠	٠,١٣٦	٠،١١	٠,٠٦٣
الدرجة الكلية		٠,٢٠٦×	٠,١٦٠	٠,٢٩٢××	٠,٢٦١××

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الخامس قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)بين الذكاء التحليلي واستراتيجية الإقدام والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، كما توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)بين الذكاء الإبداعي واستراتيجية التجنب والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، وكذلك توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للذكاء الناجح واستراتيجية الإقدام والتجنب والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية،في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح، وكذلك لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء العملي واستراتيجية الإقدام والتجنب والدعم والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، ولا توجد علاقة بين الذكاء الإبداعي واستراتيجية الإقدام، ولا توجد علاقة بين الذكاء التحليلي واستراتيجية التجنب.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Boulet, 2007) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة. ومع ما توصلت إليه نتائج بحث (عيسى ومحمود، ٢٠١٧، ص ص ٢٤٦-٢٤٧) أنه كلما زادت قدرة الطالب على التحليل والمقارنة وإدراك الاختلافات والمتشابهات والنقد وإصدار الأحكام يكون أكثر قدرة على حل

المشكلات الأكاديمية وتخطى العقبات التي تواجهه عند أداء المهام الدراسية، مما يساعد على الأداء الأكاديمي الفعال. وكذلك فإن ارتفاع الذكاء العملي لدى الطلبة قد يساعدهم على توظيف ما لديهم من معرفة داخلية (معرفة ضمنية) سابقة قد اكتسبوها مثل كيفية إدارة المهام الأكاديمية وكيفية إدارة الذات وكيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة للتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، مما يسهم في زيادة قدرتهم على الأداء الأكاديمي الفعال ويعزز لديهم فعالية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة من حيث وجود علاقة بين الذكاء التحليلي واستراتيجية الإقدام إلى أن الطلبة المتفوقين الذين يمتلكون الذكاء التحليلي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية التي تركز على حل المشكلات الأكاديمية من خلال بذل محاولات نشطة ومباشرة لمعالجة هذه المشكلات وبالتالي يحققون نجاح أكاديمي كبير. أما عن وجود علاقة بين الذكاء الإبداعي واستراتيجيات تجنب المواجهة فيمكن القول بأن الطلبة الذين يتميزون بالذكاء الإبداعي يميلون إلى استخدام استراتيجيات التجنب والانسحاب من المواقف الضاغطة عند مواجهة المشكلات الأكاديمية وربما يرجع ذلك إلى طبيعة شخصيتهم وطريقة تفكيرهم فهم يأتون بكل ما هو جديد ومبدع ويأتون بحلول ابتكارية غير مألوفة فهم يختلفون عن غيرهم، وربما يفضلون الجلوس بمفردهم والتأمل والتخيل والتفكير بعمق في حلول لهذه المشكلات الأكاديمية لأن المعلومات الجديدة تتطلب الخيال الواسع والتفكير خارج الصندوق. ويمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة إلى أن الطلبة المتفوقين لا يطلبون المساعدة من أقرانهم ولا من معلميهم ولا من الأسرة في مواجهة صعوبات الدراسة فهم يفضلون الاعتماد على أنفسهم والاستقلالية في التفكير وتحمل مسئولية اتخاذ قرارتهم وتحقيق النجاح من خلال اعلاء قيمة الذات والأنا.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة االعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل

الارتباط التتابعى لـ «بيرسون» باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كماهى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٢٣)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين

درجات الذكاء الناجح		الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الإقدام	٠,٠٦٣	٠,١٢٣	٠,١٧١	٠,١٦١
	استراتيجية التجنب	٠,٠٠٩	٠,٠٩٨	٠,٠٩٦	٠,٠٩٢
	استراتيجية الدعم	٠,٠٤٣	٠,٠٢١	٠,٠٢٤	٠،١٨
الدرجة الكلية		٠,٠٥٦	٠,١٢٦	٠,١٣٥	٠,١٤٣

يتضح من الجدول السابق أن الفرض السادس قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الذكاء الناجح ودرجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام العاديين دراسيًا. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث (Boulet, 2007,p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي واستطاعوا تحقيق النجاح النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن الطلبة العاديين دراسيًا لا يوازنون بين تطبيق مهارات الذكاء الناجح وبين استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تساعدهم على مواجهة المشكلات والمواقف والصعوبات الأكاديمية التي تقابلهم أثناء الدراسة، وهذا لا يعنى أن هؤلاء الطلبة لا يمتلكون الذكاء الناجح بل يمتلكونه ولكن غير قادرين على استخدامه وتوظيفه وخدمته لنجاحهم أكاديميًا ولا يفعلونه في تطوير طريقة تفكيرهم في التعامل مع مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية التي تقابلهم وكيفية التخلص منها وتحقيق التكيف والاستقرار المعرفى والنفسي.

التوصيات:

من خلال العرض السابق هناك عدد من التوصيات التي يمكن تقديمها في إطار البحث الحالي:

(١) أن يهتم القائمين على وضع المناهج التعليمية بتوظيف الجوانب المختلفة للذكاء الناجح من قدرات تحليلية وعملية وإبداعية في المقررات الدراسية حتى لا تكون المناهج عقيمة ولا يشعر الطالب بفجوة بين ما يدرسه وما يواجهه في مواقف الحياة اليومية.

(٢) يجب على القائمين على وضع المناهج محاولة الاستفادة من نظرية الذكاء الناجح في عمليات التعلم والتدريس والتقييم من خلال تقديم تطبيقات تربوية للممارسات التعليمية.

(٣) أن يراعى معلم الصف ضرورة توظيف نظرية الذكاء الناجح بشكل جيد في إعداد الأنشطة التعليمية والتي تتفق مع قدرات الطلبة.

(٤) تشجيع المسئولين على إعداد البرامج التعليمية بتطويرها بحيث تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الناجح لدى الطلبة بما تتضمنه من قدرات تحليله وعملية وإبداعية.

(٥) إجراء ورش عمل للطلبة حول أسباب الضغوط الأكاديمية وكيفية استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة للتغلب عليها.

(٦) يجب على الطلبة تطوير مهارات الدراسة الفعالة لديهم وإدارة وقتهم بطريقة جيدة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يلى:

(١) دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح وفعالية الذات التدريسية للمعلمين.

(٢) دراسة فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في خفض الضغوط النفسية والأكاديمية للطلبة.

(٣) دراسة العلاقة بين الذكاء العملي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة.

(٤) أثر الدعم الاجتماعي والذكاء التحليلي في خفض الضغوط النفسية والأكاديمية لدى الطلبة.

المراجع

إبراهيم، ناصر عبد المنعم و نيل، السيد فتحى (٢٠١٣). فاعلية منهاج علمي مقترح باللغة الإنجليزية لتأهيل طلاب الصف الثالث الثانوي لاجتياز الاختبار التحصيلي ومواجهة المشكلات الأكاديمية الخاصة بدراسة التخصصات العلمية بالمرحلة الجامعية، **المؤتمر العلمي العربى العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين- معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوى ورعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن- عمان**، ج١ نوفمبر ، ٤٤٥-٤٩٠.

أبو جادو، محمود محمد على (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح «الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي» برنامج تطبيقى**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو جادو، محمود محمد على والناطور، مياده محمد (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، ١٤ (١)، ١٣-٣٧.

حسن، أيمن على (٢٠١٣). فعالية برنامج إثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية في تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

خضر، عادل سعد يوسف (٢٠٠٤). البناء العاملى للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق (اختبار صدق نظرية سترنبرج الثلاثية للقدرات العقلية)، **دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، ١٠ (٤)، ٢٧٩-٣٦٦.

رزق، حنان عبد الله أحمد (٢٠٠٩). فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، **المؤتمر العلمي العربى السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين- رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربى أفضل- المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين، الأردن**، يوليو، ج (١)، ٢٤٧-٢٧١.

شرف الدين، نبيل فضل (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٧٩ (٢)، ١-٦٦.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوى والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصره**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عيسى، ابتسام محمود عامر ومحمود، حنان حسين (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٩٤)،١٩٩-٢٦٦.

المصرى، إسراء والفايز، منى (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبى في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن**، ٢٢ (٢)، ٣٧١-٣٩٧.

منسى، محمود عبد الحليم وخليفة، أيمن جمال (٢٠١٥). فعالية نموذج ستيرنبرج للذكاء الناجح وقائمة الخصائص السلوكية في الكشف عن الموهوبين بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، **بحث مقدم لمؤتمر القياس والتقويم الأول بكلية التربية جامعة الزقازيق**، يونيو، ٢٤-٧٨.

موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠١١). **اختبار القدرات العقلية** (ط ٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Al-Dubai, S., Al-Naggar, R., AlShagga, M. & Rampal, K. (2011). Stress and coping strategies of students in a medical faculty in malaysia, *Malaysian J Med Sci*, 18 (3), 57-64.

Bamuhair, S., Al Farhan, A., Althubaiti, A., Agha, S., Rahman, S. & Ibrahim, N. (2015). Sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students enrolled in a problem-Based learning curriculum, *Journal of Biomedical Education*, Article ID 575139, 1-8.

Bataineh, M. (2013). Academic stress among undergraduate students: The case of education faculty at king saud university, *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2 (1), 82-88.

Boulet, L. (2007). Coping strategies and successful intelligence in adults with learning disabilities, *M.A., Thesis*, Mount Saint Vincent University.

Brody, N. (2003). Construct validation of the Sternberg triarchic abilities test comment and reanalysis, *Intelligence*, 31, 319-329.

Chooi, W., Long, H. & Thompson, L. (2014). The sternbergtriarchic abilities test (level-H) is a mesuare of g, *Journal of Intelligence*, 2, 56-67.

Consulting, C. M. (2005). *Intelligence and success in life*, 1-16, http://www.google.com.

Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence, *Intelligence*, 31, 343-397.

Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students, *Journal of Behavioural Sciences*, 20 (1), 31-45.

Khan, M. J. (2013). Effect of perceived academic stress on students performance, *FWU Journal of Social Sciences*, 7 (2), 146-151.

Kirikkanat, B. & Soyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in turkey: Astudy with undergraduates, *International Journal of Teaching and Education*, IV (1), 26-44.

Kuncharin, L. & Mohamed, A. (2014). Coping strategies on academic performance among undergraduate students in thailand, *The SIJ on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2 (3), 58-61.

Leung, G., Yeung, K. & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support, *J Child Fam Stud (2010)*, 19, 90-100.

Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H., Hadadi, P. & Pouladi, F. (2011). The Relationship between coping strategies and emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751

Palos, R. &Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for successful intelligence (TSI-Q)- a new instrument developed for assessing teaching style, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, LXV (1), 159-178.

Sonia, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents, *International Journal of Applied Research*, 1 (10), 385-388.

Sternberg, R. (1999). Successful intelligence: finding a balance, *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (11), 436-442.

Sternberg, R. (2003). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to gottfredson, *Intelligence*, 31, 399-413.

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence, *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 189-202.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education, *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom, *Theory Into Practice Developmental Psychology*, 43 (4), 274-280.

Sullivan, J. (2010). Preliminary psychometric data for academic coping strategies scale, *Assessment for Effective Intervention*, 35 (2), 114-127.

أنماط ما وراء الانفعال للأمهات كمنبئ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا

د. سعاد كامل قرني
مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية– جامعة المنيا

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين. وبلغت عينة البحث الأساسية (٧٧) أُمًا من أمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين بواقع (٣٧) أُمًا للأطفال المتلعثمين، و(٤٠) أُمًا للأطفال غير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية. وقد استخدم البحث الحالي مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفال المرحلة الابتدائية المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظر أمهاتهم، ومقياس تقدير شدة التلعثم. وقد توصلت البحث إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط ما وراء الانفعال للأمهات (تدريب الانفعال) والكفاءة الاجتماعية– الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين عند مستوى دلالة (٠،٠١)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، فيما عدا نمط منع الانفعال فهو دال عند مستوى (٠،٠١). ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط ما وراء الانفعال للأمهات (تدريب الانفعال) والكفاءة الاجتماعية– الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن غير المتلعثمين عند مستوى (٠،٠١). ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن غير المتلعثمين عند مستوى (٠،٠١). وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أمهات الأطفال المتلعثمين وأمهات غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال المتلعثمين والأطفال غير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم. كما أسهم النمطان (تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال معًا) لدى أمهات الأطفال المتلعثمين في تفسير حوالى ٨٤٪ من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفالهن من وجهة نظرهن. أسهمت الأنماط (تدريب الانفعال، نبذ الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) لدى أمهات الأطفال غير المتلعثمين في

تفسير حوالى ٨٠ ٪ من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفالهن من وجهة نظرهن.

الكلمات المفتاحية: أنماط ما وراء الانفعال- الكفاءة الاجتماعية الانفعالية - الأطفال المتلعثمين - غير المتلعثمين.

Maternal meta-emotion patterns as predictors of social - emotional competencyin their stuttering and non-stuttering children in primary stage in Minia

Dr. SoadKamelkorany

Abstract

The present study aimed at investigating the correlation relationship between maternal meta-emotion patterns.The sample consisted of 77 mothers (37 mothers of stuttering children and 40 mothers of non-stuttering children). Maternalmeta-emotion patterns scale and social - emotional competency scale, and Stuttering rating scale were used. The most important findings were as follows: Statistically significant positive correlation was found between maternalmeta- emotion pattern (emotion coaching) and social - emotional competency of stuttering children at 0.01 level. Statistically significant negative correlation was found between maternalmeta-emotion patterns emotion (dismissing – emotion neglect – emotional dysfunction) and social - emotional competency of stuttering children at 0.05 level except for emotion disapproving as it was significant at 0.05 level. Statistically significant positive correlation was found between maternalmeta-emotion pattern (emotion coaching) and social - emotional competency of non-stuttering children at 0.01 level while there was significant negative correlation between maternalmeta-emotion patterns (emotion dismissing – emotion neglect – emotion disapproving – emotional dysfunction) and social - emotional competency in their points of views in their non-stuttering children at 0.01 level. No statistically significant differences were found between mothers of stuttering and non-stuttering children in meta emotion patterns. No statistically significant differences were found between mothers of stuttering and non-stuttering children in social - emotional competency. Emotion coaching and emotion dismissing of mothers of stuttering children

explained 84% of variance in social - emotional competency. (Emotion coaching – emotion dismissing – emotion disapproving – emotional dysfunction) of mothers of non-stuttering children explained 80% of variance in social emotional competency.

Key words:Maternal meta-emotion patterns – Social–emotional competency - Stuttering

مقدمة البحث:

لقد تزايد في الآونة الأخيرة اهتمام المجتمعات على المستوى المحلى والدولي بالفئات الخاصة؛ وذلك لتحسين كفاءتهم الذاتية والاجتماعية والانفعالية والاقتصادية والمهنية،وزيادة استغلال قدراتهم، وتقليل اعتمادهم على الآخرين وتحسين مفهوم الذات لديهم، وتدعيم ثقتهم بأنفسهم.

إلا أن ذوي اضطرابات النطق والكلام وخاصة من يعاني من اضطراب التلعثم منهم يحتل مكانة خاصة في أولويات الاهتمام نظرًا للتأثير السلبي لاضطراب التلعثم على مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي والنفسي للفرد.

فالتلعثم مفهوم يمكن الإشارة له بعدة مصطلحات منها التمتمة، والفأفأة، والرتة، والعقلة، والحُبسة، واللعثمة. وكلها تعبر عن اضطرابات الكلام التي تتضمن الترديد، والتكرار، والتوقف، وعدم القدرة على النطق بسهولة ويسر. وكلما استمرت التلعثم لفترة طويلة لدى الشخص، كلما أدت إلى ظهور مشكلات انفعالية مصاحبة لها. فالذي يعاني من التلعثم نجده يشعر بالحرج والإحباط والغضب، وكثير منهم يشعر باليأس، الأمر الذي يؤدى إلى خفض شعوره بقيمته كإنسان وتقديره لذاته، ومن الممكن أن تكون مصحوبة بالمشكلات الاجتماعية والانفعالية. كما تؤدى إلى عدد كبير من الصراعات الاجتماعية والانفعالية للطفل أو الراشد المتلعثم ولأسرهم ولأصدقائهم ومعلميهم وكل من يتفاعل معهم (البيلاوي، ٢٠١٠).

وهنا يبرز الدور الذي يمكن أن يلعبه المجتمع بمختلف مؤسساته ولاسيما المؤسسة الأسرية في التصدي لهذه الآثار السلبية، فعندما تهتم الأسرة بالنمو الاجتماعي والانفعالي السوي للطفل المتلعثم أو غير المتلعثم على حد سواء، فإنها بذلك تؤهله لامتلاك كفاءة اجتماعية – انفعالية تمكنه من التعامل بنجاح مع الآخرين في المواقف الحياتية المختلفة، حيث يعرف Boogar, Talepasand & Dostanian (2016) الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية بأنها قدرة الفرد على إدارة الانفعالات، والسلوك المسؤول، ورعاية الآخرين، والحفاظ على علاقات مفيدة بين الأشخاص. كما يشير Fagan (2011) إلى الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية في التفاعل الاجتماعي، مع الحفاظ في الوقت نفسه على علاقات إيجابية مع الآخرين بمرور الوقت وعبر المواقف".

ومما لا شك فيه أن الأسرة تلعب دورًا حيويًا في تحقيق الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية لأبنائها، وخاصة الدور الذي تلعبه الأمهات مع أطفالهن باعتبارهن أكثر احتكاكًا بالطفل. ولما كان تحقيق الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية يتطلب ضرورة توفر مناخ أسرى سوى كما أوضحت دراسة عثمان (٢٠٠٧) والتي توصلت لوجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الاجتماعية للطالب والمناخ الأسرى غير السوي. فإن ذلك يعد مؤشرًا لضرورة معرفة أنماط ما وراء الانفعال السائدة لدى الأمهات، وهل تؤثر في الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن أم لا؟.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن مفهوم ما وراء الانفعال ظهر لأول مرة على يد Gottman, Katz & Hooven (1996, p. 243) عندما ذكروا أنه الانفعال نحو الانفعال، أو المشاعر نحو المشاعر، واقتصر لديهم على نطاق الأسرة، حيث تم تناولوا ما وراء الانفعال الوالدي، وما وراء الانفعال الزواجي.

وعرف عراقي (٢٠١٤، ص ٢٥٤) ما وراء الانفعال الوالدي بأنه "وعى الوالدين بانفعالاتهم المحددة وتقبل تلك الانفعالات وإدارتها لدى أبنائهم".

وهنا يتضح لنا أن ما وراء الانفعال مفهوم يتكون لدى الآباء ويظهر جليا في تعاملهم– خاصة الأمهات – مع انفعالات أبنائهم، ويتضمن كما أشار مطر (٢٠١٧، ص١١٤) كل من وعى الفرد بالانفعال، والتقييم الشخصي للانفعال، والمشاعر نحو الانفعال، وتنظيم الانفعال.كما يظهر في أكثر من نمط: تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال، وإهمال الانفعال، ومنع الانفعال، والقصور الانفعالي.

والسؤال هنا طالما أن نمط ما وراء الانفعال السائد لدى الآباء ينعكس على إدارتهم لانفعالات أبنائهم، فأي هذه الأنماط يمكن أن يسهم في بناء وتدعيم الكفاءة الانفعالية – الاجتماعية لدى الأبناء وأيها يؤثر سلبيا عليها ؟ وهذا ما يحاول البحث الحالي الإجابة عنه من خلال التعرف على طبيعة العلاقة بين نمط ما وراء الانفعال السائد لدى الأمهات والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى أبنائهم المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن، وكذلك إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى الأبناء المتلعثمين وغير المتلعثمين في ضوء أنماط ما وراء الانفعال لدى أمهاتهم.

لذا يهتم البحث الحالي بكيفية تعامل الوالدان وتحديدًا الأمهات مع انفعالات الأبناء مثل: (الغضب، الحزن، القلق، والخوف)؟، وأي نمط لما وراء الانفعال يتم استخدامه سواءً مع المتلعثمين أو غير المتلعثمين؟، فمنهم من (يتقبل، يرفض، يهمل، ينكر، يصعب عليه التعامل) مع انفعالات الطفل. وهل يؤثر هذا النمط على الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية للطفل؟

مشكلة البحث:

تعد سلامة الكلام أحد جوانب الشخصية المهمة؛ فالفرد الذي يكون لديه القدرة على الفهم والإفهام يصبح ناضجًا في حياته العملية وذلك لأهمية وظيفة الكلام في حياة الفرد الأسرية والعملية والاجتماعية، كما أن قوة الشخصية وقوة التعبير يسيران جنبًا إلى جنب، فالفرد الواثق بنفسه يتكلم في انطلاق ووضوح، فالقدرة على الكلام تعكس له أثر واضح في بناء الشخصية (أمين، ٢٠١٧، ص٥).

ويعد اضطراب التلعثم من أكثر اضطرابات الكلام تأثيرًا على شخصية الفرد من الناحية الاجتماعية والانفعالية والنفسية أيضًا، فنجد أغلب الذين يعانون من التلعثم لديهم ردود فعل تجاه تلك المشكلة، إذ يصبحوا مفرطي العدوان، وينكروا وجود هذا الاضطراب، ويسقطون ردود فعلهم على المستمعين،هذا إلى جانب شعورهم بالخجل والقلق، ويتجنبوا التحدث مع الآخرين وتجنب المواقف الاجتماعية، لدرجة تؤدى إلى عزلتهم اجتماعيًا، ومن الممكن أن تنخفض بشدة رغبتهم في التعليم والعمل والإنجاز الاجتماعي. كما أن (٨٥٪) من حالات التلعثم تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة ، ويزداد عدد الأولاد المتلعثمين عن عدد البنات بنسبة (٤: ١) (البيلاوي، ٢٠١٠).

إلا أن انفعال الأسرة وردود أفعالها وخاصة الأم تجاه هذا الاضطراب له دورًا مهمًا وفاعلاً في التصدي لهذا الاضطراب أو تطوره للأسوء، فالتلعثم يقع في أذن الأم أولًا، وليس في فم الطفل بمعنى عدم إظهار الأم لمشاعر القلق والخوف تجاه كلام الطفل حتى لا ينعكس ذلك على الطفل ويتطور التلعثم العادي إلى تلعثم حقيقي عندما يتجنب الطفل مواقف الكلام مع ظهور علامات الخوف والحرج عليه (أمين، ٢٠١٧، ص١٢).

وهـذا يعنـى أن وعـي الأسرة وخاصـة الأم بانفعالاتها تجاه مـا يعانيه الابن من اضطراب وتقبل هذه الانفعالات وإدارتها جيدًا عند التعامل مع الابن – وهذا ما يسمى بنمـط مـا وراء الانفعـال الوالدي السائد – قد يسهم بشكل ايجابي في التصدي للآثار السلبية لهذا الاضطراب خاصة من الناحية الاجتماعية والانفعالية.

لـذا فقـد أوضحت العديد من الدراسات أن الأنمـاط الإيجابية لما وراء الانفعال الوالدي مثل «تدريب الانفعال» لها علاقة ببعض الجوانب النفسية الإيجابية للأبناء مثـل: دراسـة Mitmansgruber, Beck, & Schüßler (2008) والتـي أشـارت إلى أن مـا وراء الانفعـال يسهم بنسبة (٦٢٪) من التباين في الرفاهية النفسية. وكذلك وجـدت دراسـة Hughes & Gullone (2010) ارتبـاط موجـب دال إحصائيًـا بـين أساليـب التنشئة الاجتماعية الانفعاليـة الوالدية الإيجابية وتنظيـم الانفعالات لدى أطفالهـم. وكشفـت دراسـة Lagacé & Gionet (2012) وجـود علاقـة ارتباطيـة موجبة دالة إحصائيًا بين أنماط المواجهة الإيجابية للمراهقين ونمط ما وراء الانفعال الوالـدي الإيجابـي. وأظهـرت دراسـة Nahm & Park (2014) وجـود ارتبـاط موجـب دال إحصائيًا بين تدريب الانفعال للأمهات وتقديـر الذات الإيجابي لأبنائهن المراهقـين. أمـا دراسـة Castro ,Halberstadt, Lozada & Craig (2015) فوجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التنشئة الانفعالية الوالدية والنمو الانفعالي لأطفالهم.

كذلـك قـد أشـارت بعض الدراسـات إلى أن الأنمـاط السلبيـة لما وراء الانفعال الوالـدي مثل (نبذ الانفعـال، إهمال الانفعال، منع الانفعـال، والقصور الانفعالي) لها علاقـة ببعض الاضطرابـات النفسية للأبناء مثل: دراسة عراقـي (٢٠١٤) والتي بينت وجـود علاقـة ارتباطيـة سالبـة دالـة إحصائيًا بـين مـا وراء الانفعال الوالـدي السلبي للأمهات ونمط التعلق الوالدي القلق أو التجنبي للأطفال. وذكرت دراسة مطر (٢٠١٥) وجـود علاقـة ارتباطيـة سالبة دالة بين مـا وراء الانفعال لمعلمـي ذوي الإعاقة الفكرية والمشـكلات السلوكيـة (السلـوك العـدواني/ السلـوك النمطـي/ السلـوك الفوضوي) لطلابهـم. وأوضحـت دراسـة(2017) Almasi وجـود علاقـة ارتباطيـة سالبـة دالة إحصائيًا بين أبعاد ما وراء الانفعال والأعراض السلبية للفصام.

وتأكيدًا للدور الذي يمكن أن تسهم به أنماط ما وراء الانفعال الوالدي السائدة في رفع الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الأبناء، يحاول البحث الحالي الاهتمام بكيفية تعامل الوالدان وتحديدًا الأمهات مع انفعالات الأبناء مثل: (الغضب، الحزن، القلق، والخوف)؟، وأي نمط لما وراء الانفعال يتم استخدامه سواءً مع المتلعثمين أو غير المتلعثمين؟، فمنهم من (يتقبل، يرفض، يهمل، ينكر، يصعب عليه التعامل) مع انفعالات الطفل. وهل يؤثر هذا النمط على الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية للطفل؟ إضافة إلى دراسة مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى الأبناء من خلال أنماط ما وراء الانفعال السائدة لدى الأمهات. ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) ما طبيعة العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن ؟

(٢) ما الفرق بين أمهات الأطفال المتلعثمين وأمهات الأطفال غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال؟

(٣) ما الفرق بين الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم ؟

(٤) ما نسبة إسهام أنماط ما وراء الانفعال للأمهات في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن ؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

(١) التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (تدريب الانفعال، نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) والكفاءة الاجتماعية–الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن.

(٢) الكشف عن الفرق بين أمهات الأطفال المتلعثمين وأمهات الأطفال غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال.

(٣) التعرف على الفرق بين الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم.

(٤) التعرف على إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية–الانفعالية للأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر أمهاتهم فى ضوء أنماط ما وراء الانفعال للأمهات.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

(١) إن مصطلح ما وراء الانفعال من المصطلحات الحديثة في التراث النفسي، والذي يساعد في فهم الأفكار والمشاعر التي تقف وراء انفعالات الفرد ثم تعديل الأفكار السلبية التي تتسبب في الانفعالات السلبية. كما أن أنماط ما وراء الانفعال التي يستخدمها الوالدين تسهم إيجابًا أو سلبًا في مدى الوعي والتقبل لانفعالات أبنائهم السلبية.

(٢) أهمية متغير الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، حيث يعد النمو الاجتماعي الانفعالي السوى وسيلة للتواصل الفعال والتعاون مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، كما يسهم في تحقيق الثقة بالنفس والاستقلالية وتقدير الذات المرتفع.

(٣) يتناول البحث الحالي فئة المتلعثمين وهى فئة من الفئات الخاصة، والتي تنتمى لاضطرابات النطق والكلام وتحديدًا اضطرابات الطلاقة الكلامية التي تزايد حرص المجتمعات النامية عامة والمتقدمة خاصة على رعايتهم، وإن اختلفت سبل ودرجات هذا الاهتمام. ذلك لأن التلعثم تتسبب في ظهور بعض التوترات النفسية التي تؤثر سلبًا على شخصية الطفل مثل: ضعف الثقة بالنفس، الحساسية الانفعالية، الاعتمادية، والعدوان، والاغتراب النفسي... وغيرها من الاضطرابات الانفعالية والنفسية، والتي إن لم تواجه بصورة صحيحة من قبل الأسرة والمربين فإنها تؤدى إلى زيادة حدة التلعثم وظهور اضطرابات أخرى للنطق والكلام وزيادة الإحساس بالعزلة والانطواء، والاغتراب.

(٤) يتناول البحث الحالي طلاب المرحلة الابتدائية، وهى تقع ضمن مرحلة الطفولة، والتي يكتسب فيها الطفل العديد من المفاهيم والقيم والسلوك التي تشكل شخصيته مستقبلًا.

الأهمية التطبيقية:

(١) يمكن أن يسهم نتائج البحث الحالي في وضع برامج إرشادية لتنمية ما وراء الانفعال الإيجابي للوالدين والأبناء.

(٢) توجيه الوالدين والعاملين بمجال التخاطب مع المتلعثمين إلى أهمية الوعي بانفعالات المتلعثم وتقبلها، حتى تتحسن التلعثم تدريجيًا.

(٣) توجيه أمهات المتلعثمين إلى أهمية الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية للطفل، في زيادة ثقته بنفسه والتعامل مع الضغوط الحياتية بإيجابية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أنماط ما وراء الانفعال للأمهات Maternal Meta – Emotion Types: تعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها الأمهات على مقياس أنماط ما وراء الانفعال، والتي تعبر عن الأنماط التالية: تدريب الانفعال، نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي.

الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية Social - Emotional Competence: تعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة على مقياس الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية للأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين (من وجهة نظر أمهاتهم)،والتي تعبر عن: العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة، التفاعل الإيجابي مع الأقران، التواصل الفعال مع الكبار وإتباع تعليماتهم، التعاون، فهم الانفعالات، التعبير عن الانفعالات، والتعاطف.

الأطفال المتلعثمين Stuttering Children: تتبنى الباحثة تعريف أمين (٢٠١٧، ص٧) والتي تم استخدام مقياسها لتقدير شدة التلعثم في البحث الحالي. حيث تعرف التلعثم بأنها: «اضطراب يؤثر على إيقاع الكلام وطلاقته، يتميز بالتوقف والتردد أو التكرار والإطالة في الأصوات والحروف، وقد يأخذ هذا الاضطراب شكلًا تشنجيًا يظهر من خلاله عجز المتلعثم عن إصدار أي صوت فيخرج بصعوبة بالغة».

الأطفال غير المتلعثمين Non Stuttering Children: يعرف إجرائيًا بأنهم: «أطفال المرحلة الابتدائية الذين لا يعانون من أي نوع من اضطرابات النطق والكلام».

الإطار النظري:

أولًا: أنماط ما وراء الانفعال: Meta – Emotion Types

تعريف أنماط ما وراء الانفعال:

يشير Gottman; et al. (1996, p. 243) أن ما وراء الانفعال الوالدي هو: «مجموعة منظمة من المشاعر والأفكار حول مشاعر الفرد الخاصة ومشاعر أطفاله».

أما عراقي (٢٠١٤، ص٢٥٤) فيعرفها بأنها: «وعي الوالدين بانفعالاتهم المحددة وتقبل تلك الانفعالات وإدارتها لدى أبنائهم».

بينما يذكر مطر (٢٠١٧، ص٧١) أنها: «السمة المميزة لأفكار ومشاعر الفرد نحو الانفعالات إيجابية أم سلبية، وما يتبعه من استراتيجيات في سبل تنظيمها إيجابية أم سلبية».

مكونات ما وراء الانفعال:

يعد Gottman, et al. (1996, p. 243) أول من تناول مفهوم ما وراء الانفعال، وتم تحديد عدة مكونات لما وراء الانفعال هي:

١. وعي الوالدين بانفعالاتهم: ويتضمن قدرة الوالدين على وصف الخبرة الانفعالية، والتمييز بين أنواع انفعالاتهم، والتعبير الانفعالي المقبول اجتماعيا.
٢. تقبل الوالدين لانفعالاتهم: ويشير إلى تقبل أو رفض الوالدان لانفعالاتهم والتعبير عنها.
٣. تنظيم الوالدين لانفعالاتهم: ويشمل قدرة الوالدين على ضبط وتنظيم انفعالاتهم.
٤. وعي الوالدين بانفعالات أطفالهم: ويتضح من خلال ملاحظة الوالدين لانفعالات أطفالهم ومعرفة أسبابها وطريقة التعبير عنها.
٥. تقبل الوالدين لانفعالات أطفالهم: ويضم مدى تقبل الوالدين لانفعالات أطفالهم، واستجابتهم المباشرة وغير المباشرة لها.

٦. تدريب الوالدين لانفعالات أطفالهم: وذلك من خلال مساعدة الوالدين لأطفالهم على إدراك الانفعالات المختلفة، وتعليمهم كيفية التعبير عن انفعالاتهم والتعامل معها.

٧. تنظيم الوالدين لانفعالات أطفالهم: ويتضمن مساعدة الوالدين لأطفالهم في اختيار أنسب الاستراتيجيات للتغلب على الانفعالات السلبية في المواقف المختلفة.

كما أوضح عراقى (٢٠١٤، ص٢٥٨) أن ما وراء الانفعال له عدة مكونات تتمثل فى:

- وعى الوالدين بانفعالاتهم الخاصة: وتشير إلى مدى معلومات الفرد عن الانفعال الذي يعيشه.
- إدارة انفعال الأطفال: وهى الدرجة التي يكون فيها الفرد قادرًا على أن يعرف ويتقبل الخبرات الانفعالية بأسلوب إيجابي.
- تقبل الانفعال: وهى أن يتيح الفرد لنفسه الفرصة أن يعيش الانفعال، وكذلك الشعور بالارتياح في التعبير عن الانفعال.
- عدم التنظيم: وهو وجود صعوبات في تنظيم التعبير عن الانفعالات.

ولقد صاغ مطر (٢٠١٧، ص١١٤) نموذجًا مقترحًا لمكونات ما وراء الانفعال يتضمن:

أ. وعى الفرد بالانفعال: ويشمل الانتباه للانفعال، ووضوح الانفعال.

ب. التقييم الشخصى للانفعال: وله خمسة معايير هى (التغير المستجد، الاستحسان / عدم الاستحسان، العلاقة بالهدف، الاتفاق مع المعايير، والقابلية للتحكم).

ج. المشاعر نحو الانفعال: ويتضمن مشاعر البهجة، الفخر، الخزى، والنفور.

د. تنظيم الانفعال: ويحتوى على الإبقاء على الانفعال، قمع الانفعال، صرف الانتباه، التجنب، تعديل الموقف، تعديل الانفعال، وإعادة التقييم الشخصى للانفعال.

أنماط ما وراء الانفعال الوالدي:

أشار Gottman, et al. (1996, p. 243) أن أنماط ما وراء الانفعال الوالدي تضم نمطين هما: تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال. في حين أضاف عبد الفتاح مطر (٢٠١٧، ص٧٢، ٧٤، ٧٧، ٧٩) أنماطا أخرى هى (إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي). وفيما يلى شرحًا مفصلًا لكل منهم:

(١) **تدريب الانفعال:** Emotion Coaching

يعد من أكثر أنماط ما وراء الانفعال إيجابية، ويتميز أصحاب هذا النمط بوجود مشاعر إيجابية لديهم نحو الانفعالات السلبية، وبوعى وتقبل انفعالاتهم وتنظيمها، وتقبل انفعالات أطفالهم، وتعليمهم كيفية التعبير عنها. كما يرون أن الانفعالات السلبية فرصة مناسبة للتواصل الانفعالي معهم.

كما يتضمن نمط تدريب الانفعال (تقبل الانفعال إلى جانب توجيه الانفعال). وكذلك يتضمن هذا النمط خمس سمات هي: وعى الوالدين بانفعالاتهم وانفعالات أطفالهم، النظر للانفعالات السلبية لأطفالهم كفرصة للتواصل معهم، تصديق انفعالات أطفالهم والتعاطف معها، مساعدة الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم لفظيًا، مساعدة الأطفال في حل المشكلات المسببة لانفعالهم.

كما أن الآباء الذين يتبنون فلسفة تدريب الانفعال يمتازون بالآتى: لديهم وعى بانفعالاتهم وانفعالات أطفالهم الإيجابية والسلبية، تقبل الانفعالات باعتبارها أدوات لتعزيز التعلم، لديهم تنظيم لانفعالاتهم وانفعالات أطفالهم بصورة جيدة، لديهم تدريب لانفعالاتهم حيث يستطيعون التعبير لفظيًا عن حالتهم الانفعالية.

(٢) **نبذ الانفعال:** Emotion Dismissing

ويعتبر نمط سلبى لما وراء الانفعال، ويصعب على أصحاب هذا النمط مساعدة أطفالهم في التعامل مع انفعالاتهم السلبية بإيجابية، إذ يلجئون إلى إنكارها، وصرف انتباه أطفالهم لشئ آخر. ومثل هؤلاء لديهم مستوى منخفض من الوعي الانفعالي، وتنظيم الانفعال.

(٣) **إهمال الانفعال أو إطلاق الحرية للانفعال أو عدم التدخل في الانفعال**:
Emotion Neglect Or Emotion Laissez-Faire Or Emotion Noninvolvement

ويشير إهمال الانفعال إلى عدم اهتمام الوالدين بانفعالات الطفل، والاعتقاد بأنها لا تستحق البحث عن أسبابها، لذا فهم يتركون أطفالهم ليظهروا انفعالاتهم بحرية مطلقة، ولا يساعدونهم في فهم انفعالاتهم.

(٤) **منع الانفعال**: Emotion Disapproving

هنا يلجأ الآباء إلى العقاب والنقد عندما يظهر أطفالهم الانفعالات السلبية، ويمنعونهم من التعبير عنها بالقوة. وذوى هذا النمط لديهم تدنى في كل من الوعي الانفعالي وتقبل وتنظيم الانفعال.

(٥) **الخلل أو القصور الانفعالي**: Emotion Dysfunction

فى هذا النمط يصعب على الوالدين التعامل مع انفعالاتهم وانفعالاتأطفالهم السلبية، حيث يثور الفرد ويفقد السيطرة على تصرفاته، ويرفض مناقشة الطفل في سبب انفعاله.

مما سبق يتضح أن هناك فرق بين مكونات ما وراء الانفعال والتى تضم (الوعي بالانفعالات، تقبل الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وبين أنماط ما وراء الانفعال الوالدي التى يستخدمها الوالدان في التعامل مع انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم في المواقف المختلفة والتى تضم (تدريب الانفعال، نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، القصور الانفعالي).

ثانيًا: الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية: Social -Emotional Competenc

تعريف الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية:

يذكر عبد الواحد (٢٠١٥، ص١٥٣) أن الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية هى «قدرة المتعلم على فهم وإدارة والتعبير عن الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياته بطرق تمكنه من التعامل الناجح مع مهام الحياة الأساسية مثل: التعلم، تكوين الأصدقاء، حل مشكلات الحياة اليومية، والتوافق مع متطلبات الحياة».

كما تعرف Lentini (2015) الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية بأنها: "القدرة على التفاعل مع الآخرين، تنظيم الانفعالات والسلوكيات الخاصة بالفرد، القدرة على حل المشكلات، والاتصال الفعال".

أما Marable (2016) فيعرفها بأنها: "المعارف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة المشاعر الخاصة بالذات، ومشاعر الآخرين وبناء العلاقات والصداقات مع الآخرين، والحفاظ عليها بما في ذلك التعاطف".

خصائص ذوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:

يمتاز الأطفال ذوى الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية بالخصائص التالية: تقدير الذات المرتفع، الثقة بالنفس، فعالية الذات، الصبر، الإصرار، مهارات حل الصراع، مهارات الاتصال، مسئولية اتخاذ القرارات، التعاطف، المهارات الاجتماعية، حسن الخلق.

كما أن هناك أنشطة تساعد على تعزيز الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية للأطفال ومنها: إنشاء بيئة يشعر فيها الأطفال بالأمان في التعبير عن مشاعرهم، الاستجابة لانفعالات الأطفال وتوفير نموذج للتعاطف يقتدى به،وضع توقعات وحدود واضحة، فصل المشاعر عن الأفعال،تشجيع وتعزيز المهارات الاجتماعية مثل تحية الآخرين، توفير فرص للأطفال لحل المشكلات (Center for the Study of Social Policy, 2013)

كما ذكر Ren, Knoche & Edwards (2016) أن ذوى الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية يمتازون بالكفاءة الأكاديمية في مهارات القراءة، الكتابة، الحساب، اللغة.

أما Pahl & Barrett (2012, p. 85) فيشيرا أن الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية للأطفال تساعد على التكيف الجيد في المدرسة، زيادة الثقة بالنفس، بناء علاقات جيدة مع الآخرين، الإصرار على تخطى المهام الصعبة، والاتصال الجيد.

مكونات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:

يوضح حبيب (٢٠٠٣، ص٧) أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل فى: القدرة على تأكيد الذات، الإفصاح عن الذات، مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، إظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر.

أما السعيد (٢٠٠٩، ص٢٢) فيشير أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية هى: المهارات الاجتماعية، السلوك التكيفي، تقبل الأقران، المبادرة بالتفاعل وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتفهم نتائج العلاقات الاجتماعية المتبادلة وتصحيح أخطاء السلوك الاجتماعي.

كما يشير Zhou & Ee (2012) أن مهارات الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية تنقسم إلى مستويين هما: مستوى داخل الشخص، ومستوى بين الأشخاص. فالأول يشير إلى فهم وتنظيم الانفعالات الخاصة، والثاني يتضمن فهم مشاعر الآخرين، والعلاقة مع الآخرين، ومهارات اتخاذ القرارات المسؤولة.

أما عبد الواحد (٢٠١٥، ص١٥٣) فيوضح أن الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية تشمل الأبعاد التالية: الوعي بالذات، ضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاونى، وحب وتقدير الآخرين ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم».

ويذكر Mantz, Bear, Yang & Harris (2016, p.2) أن هناك خمسة مكونات للكفاءة الاجتماعية-الانفعالية هى: الوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة.

بينما يرى كل من Ren, et al. (2016, p.2) أن للكفاءة الاجتماعية-الانفعالية مكونات تتضمن: التعبير الانفعالي، فهم ومعرفة الانفعال، تنظيم الانفعال والسلوك، حل المشكلات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية والعلاقات.

رابعًا: الأطفال المتلعثمين: Stuttering Children

تعريف التلعثم:

يعرف الشربيني (٢٠١٢، ص١٥٨) التلعثم بأنها تقطع في نطق الكلمات، وتوقف في اللفظ والتعبير، والصعوبة في نطق بدايات الكلمات أو حروفها الأولي بالتوقف أو الإطالة، وقد يحدث انقطاع بين الكلمات لفترة قصيرة فتخرج الألفاظ متناثرة وغامضة.

مظاهر التلعثم:

يذكر العفيف (٢٠٠٠، ص٣٥) أن هناك مظاهر أساسية، ومظاهر ثانوية للتلعثم هى:

مظاهر أساسية: ومنها:

(١) الميل للتكرار: تكرار مقاطع الكلمات مصحوبًا بالتردد والتوتر النفسي والجسمي.

(٢) الإطالة: وهى إطالة الأصوات خاصة الحروف الساكنة، وتظهر بكثرة فى كلام المتلعثم.

(٣) التوقفات: وفيها يبدو المتلعثم غير قادر على إنتاج الصوت إطلاقًا، وتكثر عند بداية النطق بالكلمات أو المقاطع أو الجمل.

مظاهر ثانوية: ومنها: اضطرابات فى التنفس، نشاط حركي زائد، حركات غير منتظمة للرأس ورموش العين، وارتعاشات حول الشفاة، حركات لاإرادية لليدين أو الرجلين، السلوك التجنبى، القلق والتوتر والخوف والعدوانية والشعور والخجل.

أنواع التلعثم:

للتلعثم عدة أنواع هى:

(١) **التلعثم النمائية**: وتحدث بين عمر (٢-٤) سنوات، حيث يتغير نمو الكلام من الإطالة الى التوقف والتكرار والتردد، وتستمر بضعة أشهر فقط.

(٢) **التلعثم المتحسنة**: وتبدأ بين (٣-١١) سنة، وتزول تلقائيا في مدة تتراوح بين (٦أشهر: ٦ سنوات).

(٣) **التلعثم الثابتة**: وتظهر في عمر (٣- ٨) وتحتاج إلى علاج لفترة زمنية طويلة (عبد المعطى، ورادي، وشاش،٢٠١٣، ص٣٤٥)

دراسات سابقة:

أ- دراسات تناولت أنماط ما وراء الانفعال الوالدي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية- الانفعالية لأبنائهم:

هدفت دراسة Zong, Guang, Hui, & Ping (2012) إلى التعرف على العلاقة بين ما وراء الانفعال الوالدي، والتعبير عن الانفعالات، والكفاءة الاجتماعية للأطفال. وشارك في هذه الدراسة (٣٤١) طفلًا، وتراوحت أعمارهم بين (٣ - ٥) سنوات، كما شارك أولياء أمورهم. تم تقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال باستخدام مقياس تقييم السلوك في المدرسة المبكرة، واستبيان التعبير الذاتي في الأسرة للوالدين، ومقياس ما وراء الانفعال الوالدي. وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تدريب الانفعال الوالدي والكفاءة الاجتماعية لأطفالهم،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين القصور أو الخلل الانفعالي الوالدي والكفاءة الاجتماعية لأطفالهم. كما أن التعبير الانفعالي الإيجابي يتوسط العلاقة بين تدريب الانفعال الوالدي والكفاءة الاجتماعية لأطفالهم، أما التعبير الانفعالي السلبي يتوسط العلاقة بين القصور أو الخلل الانفعالي الوالدي والكفاءة الاجتماعية لأطفالهم.

واهتمت دراسة Cho & Shin (2015) بالتعرف على الآثار المباشرة وغير المباشرة لما وراء الانفعال للأمهات على الذكاء الانفعالي لأطفال ما قبل المدرسة. واشتملت العينة على (٢٥٢) طفلًا وأمهاتهم. واستخدم استبيان لما وراء الانفعال للأمهات، والذكاء الانفعالي للأطفال. وقد بينت النتائج أن هناك أثر غير مباشر لما وراء الانفعال للأمهات على الذكاء الانفعالي للأطفال، فالأمهات اللاتي لديهن معتقدات مرغوبة عن الانفعالات يكون لديهن ردود فعل داعمة للتعبير عن المشاعر السلبية للأطفال. كما أظهرت النتائج أنما وراء الانفعال للأمهات يتنبأ بالذكاء الانفعالي لأطفالهن.

وبحثت دراسة Fiorilli, DeStasio, DiChicchio & Chan (2015) العلاقة بين التنشئة الانفعالية الوالدية وعلاقتها بالخبرات الانفعالية والتكيف الاجتماعي لأطفالهم. وقد تمت المقارنة بين عينتين من هونج كونج بالصين وايطاليا. وبلغ عدد الأمهات الايطاليات (٧١) ومتوسط أعمارهن (٣٩،٤٥) سنة،

وعدد الأمهات الصينيات (٧١) ومتوسط أعمارهن (٣٧،٧٥) سنة، وأعمار أطفالهن (٦-٩) سنوات. وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تدريب الانفعال والكفاءة الاجتماعية والتكيف الاجتماعي - الانفعالي لأطفالهن، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين نبذ الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية والتكيف الاجتماعي - الانفعالي لأطفالهن. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات الصينيات والايطاليات فى تدريب الانفعال ونبذ الانفعال لصالح الأمهات الصينيات.

أما دراسة Rose, McGuire & Gilbert (2015) هدفت إلى التعرف على فعالية تدريب المارسين الذين يعملون مع الأطفال والشباب في المدارس على استراتيجية تدريب العاطفة. وتكونت العينة من (١٢٧) من المارسين بالمناطق المحرومة بانجلترا. وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء المارسين يمكنهم بشكل فردي وجماعي تمكين الأطفال والشباب من بناء مجموعة من المهارات التنظيمية الاجتماعية والعاطفية الداخلية والخارجية التي تعزز السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وحاولت دراسة Buckholdt, Kitzmann, & Cohen. (2016) التعرف على العلاقة بين نمط تدريب الانفعال الوالدي وكلًا من (علاقات الأبناء مع الأقران بالفصل الدراسى، إدراك الذات للأبناء، والكفاءة الاجتماعية للأبناء). وتكونت العينة من (١٢٩) طفلًا من المرحلة الرابعة إلى السادسة الابتدائية، منهم (٤٤٪ ذكور، و٦٦٪ من القوقاز). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التدريب الانفعالي الوالدي وكلًا من (الإدراك الإيجابى للذات، الكفاءة الاجتماعية، احترام الزملاء، عدم الشعور بالوحدة النفسية، والتفاؤل) للأبناء.

وتناولت دراسة Hurrell, Houwing & Hudson (2017) الفروق بين ما وراء الانفعال الوالدي (الوعي الانفعالي الوالدي، وتدريب الانفعال) لدى الأسر المصابين بالقلق وغير المصابين. وبلغ عدد الأسر المصابين بالقلق (٧٤)، وغير المصابين (٣٥)، وتراوحت أعمار أطفالهم بين (٧ – ١٥) سنة. وتم تطبيق بطارية اختبارات لقياس التنظيم الانفعالي للأطفال. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الآباء في الأسر المصابة بالقلق والآباء في الأسر غير المصابة في كلًا من

الوعي الانفعالي لذاتهم ولأطفالهم، وتدريب الانفعال لصالح الآباء في الأسر غير المصابة. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأبناء في الأسر المصابة بالقلق والأبناء في الأسر غير المصابة في التنظيم الانفعالي لصالح الأبناء في الأسر غير المصابة بالقلق.

تعقيب:

تتفق جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي في كون العينة من الأطفال. كما تتفق نتائج العديد من الدراسات السابقة في وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط تدريب الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين نمطى نبذ الانفعال والقصور أو الخلل الانفعالي للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن. ويختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة من حيث تناولها لأنماط ما وراء الانفعال لأمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في نتائجها وصياغة فروض البحث. وكذلك الاطلاع على الإطار النظري للأنماط ما وراء الانفعال الوالدي. مما أعطى الباحثة خلفية نظرية جيدة عن هذا المتغير.

ب ـ دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية للمتلعثمين وغير المتلعثمين:

اهتمت دراسة Klompas & Ross (2004) ببحث أثر التلعثم على جودة الحياة لدى عينة من البالغين بأفريقيا الجنوبية قوامها (١٦) بالغًا، تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٥٩) سنة، بمتوسط عمر زمنى (٢٨،٩) سنة. وقد تم إجراء مقابلات شخصية معهم للتعرف على: الحياة الاجتماعية، المهنة، العلاج الكلامي الذي يتلقوه، الحياة الأسرية والزوجية، الهوية. وقد كشفت النتائج عن أن التلعثم لها تأثير سلبى على: الأداء الأكاديمي، والعلاقات مع المعلمين وزملاء الصف، ولا تؤثر التلعثم على: القدرة على تكوين صداقات، الاختيار المهنى، القدرة على إنجاز العمل، العلاقات مع الرؤساء في العمل أو الزملاء. كما وجد أن التلعثم لها أثر سالب على تقدير الذات، وصورة الذات.

وبحثت دراسة Karrass, Walden, Conture, Graham, Arnold, Hartfield, & Schwenk (2006) العلاقة بين كل من التفاعل الانفعالي وتنظيم الانفعالات وبين التلعثم. وقد بلغت العينة (٦٥) من الأطفال المتلعثمين، و(٥٦) من غير المتلعثمين بمرحلة ما قبل المدرسة، تراوحت أعمارهم بين (٣ - ٧) سنوات. وتم تطبيق

استبيان نمط السلوك إعداد/McDevitt & Carey (1978). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في تنظيم الانفعالات لصالح غير المتلعثمين.

وتناولت دراسة Erickson & Block (2013) الأثر الاجتماعي والاتصالي للتلعثم على المراهقين الاستراليين وأسرهم. وتكونت العينة من (٣٦) من المتلعثمين. وقد أوضحت النتائج أن المراهقين المتلعثمين لديهم كفاءة ذاتية مدركة أقل من المتوسط، وارتفاع قلق الاتصال مع الآخرين لديهم، وأكثر عرضة للتنمر من أقرانهم. كما أن أسر المتلعثمين لديهم: مستوى مرتفع من التوتر الانفعالي، صراعات أسرية كثيرة، وصعوبة إدارة إحباطات أبنائهم المتلعثمين.

وهدفت دراسة Giorgetti , Oliveira & Giacheti (2015) إلى التعرف على الفروق بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة السلوكية والاجتماعية من وجهة نظر الوالدين، والتعرف على الفروق فى الكفاءة السلوكية والاجتماعية وفقًا لشدة التلعثم (منخفضة، متوسطة، شديدة). وقد شارك (٢٣ تلميذًا، و٩ تلميذات) من المتلعثمين، و(٣٢) تلميذًا وتلميذة من غير المتلعثمين، وتراوحت أعمارهم بين (٦ إلى ١٨) سنة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة السلوكية والاجتماعية لصالح غير المتلعثمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين منخفضي ومتوسطي وشديدي التلعثم في الكفاءة السلوكية والاجتماعية.

أما دراسة Hertsberg & Zebrowski (2016) فبحثت الفروق بين الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين في كل من الكفاءة الذاتية المدركة والتقبل الاجتماعي المدرك، وتقييم مدى إسهام القدرة اللغوية والطلاقة الكلامية والبيئة الأسرية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة. وقد جمعت البيانات من (١٣) تلميذ من المتلعثمين، و(١٤) تلميذ من غير المتلعثمين، تراوحت أعمارهم بين (٤ سنوات: ٥ سنوات و١٠ شهور). وقد طبق عليهم مقياس مصور للكفاءة الذاتية المدركة والتقبل الاجتماعي للأطفال إعداد/ Harter & Pike (1984). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في كل من الكفاءة الذاتية المدركة والتقبل الاجتماعي المدرك. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة التلعثم المنخفضة والتقبل الاجتماعي المدرك للأطفال.

وحاولت دراسة Adriaensens ,Waes & Struyf (2017) التعرف على الفروق بين الطلاب المتلعثمين وأقرانهم غير المتلعثمين في إدراك القبول والإهمال في الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية ببلجيكا. وتكونت العينة من(٢٢ من المتلعثمين، و٤٠ من غير المتلعثمين). وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتلعثمين وأقرانهم غير المتلعثمين في إدراك القبول والإهمال في الفصل الدراسي.

تعقيب:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن البحث الحالي تتفق مع بعض الدراسات السابقة في كون العينة من المتلعثمين وغير المتلعثمين، باستثناء دراستي Klompas & Ross (2004) Erickson & Block (2013)

وتتفق نتائج بعض الدراسات السابقة فى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، باستثناء دراستى Karrass ; et al. (2006) ,Giorgetti ; et al. (2015).

ويختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة والعينة، حيث تتناول البحث الحالي التعرف على ما إذا كانت أنماط ما وراء الانفعال للأمهات تسهم في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية أم لا ؟.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في نتائجها وصياغة فروض البحث. وكذلك الاطلاع على الإطار النظري للكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، مما أعطى الباحثة خلفية نظرية جيدة عن هذا المتغير.

فروض البحث:

(١) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين من وجهة نظرهن.

(٢) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية - الانفعالية لأطفالهن غير المتلعثمين من وجهة نظرهن.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أمهات المتلعثمين وأمهات غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال.

(٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم.

(٥) تسهم درجات أنماط ما وراء الانفعال لأمهات الأطفال المتلعثمين فى التنبؤ بدرجات أطفالهن في الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية من وجهة نظرهن.

(٦) تسهم درجات أنماط ما وراء الانفعال لأمهات الأطفال غير المتلعثمين فى التنبؤ بدرجات أطفالهن في الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية من وجهة نظرهن.

عينة البحث:

العينة السيكومترية: تتمثل العينة الاستطلاعية فى(٤٣)أمًا من أمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي. وبلغت عينة أمهات الأطفال المتلعثمين (٢٠) أمًا، ومتوسط أعمارهن (٢٩,٨٥)، وانحراف معيارى (٢,٨٣). علمًا بأن مستوى شدة التلعثم عند الأطفال من النوع المتوسط وفقًا لمقياس تقدير شدة التلعثم المستخدم في البحث الحالي.وعينةأمهات الأطفال غير المتلعثمين (٢٣) أمًا. ومتوسط أعمارهن (٣٠,٣٥)، وانحراف معيارى (٢,٩٤).

العينة الأساسية: تتمثل عينة البحث الأساسية في (٧٧)امًا من أمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين؛ بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. وبلغت عينة أمهات الأطفال المتلعثمين (٣٧) أمًا، ومتوسط أعمارهن (٣٠,٣٥)، وانحراف معيارى (٣,٠١).علمًا بأن مستوى شدة التلعثم عند الأطفال من النوع المتوسط وفقًا لمقياس تقدير شدة التلعثم المستخدم في البحث الحالي.وعينةأمهات الأطفال غير المتلعثمين (٤٠)امًا. ومتوسط أعمارهن (٣٢,٧٣)، وانحراف معيارى (٤,٣٩).

أدوات البحث:

١ ـ مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية: توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة المصرية وأهداف البحث وعينته. وندرة المقاييس العربية التي تناولت أنماط ما وراء الانفعال للأمهات بصفة عامة، وأمهات الأطفال المتلعثمين بصفة خاصة. حيث توافر فقط مقياس تقدير ما وراء الانفعال لمعلمي الفئات الخاصة إعداد/ مطر (٢٠١٧).

وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية: الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التى تناولت أنماط ما وراء الانفعال. وصياغة عدد من العبارات قدرها (٥٥) عبارة قبل التحكيم، وتم تصنيف هذه العبارات في خمسة أنماط هى: تدريب الانفعال، نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي. وتوجد خمسة بدائل أمام كل عبارة، تختار الأم ما يتناسب مع وجهة نظرها، ودرجاتها كالتالى: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات:

صدق المقياس:

(**أ**) **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم (٧) لتحديد مدى ملاءمة تلك العبارات لقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥٪) بواقع (٦) آراء من (٧). وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة عبارتين، وحذف (٤) عبارات.

٢ ـ الاتساق الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس ودرجة البعد (النمط) الذى تنتمى إليه كل على حدة، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (ن= ٤٣)

البعد	العبارات										
تدريب الانفعال	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
	معامل الارتباط	,٥٥٢**	,٧٦٢**	,٥٤٣**	,٢٨٧	,٤١٦**	,٣٠٤*	,٤٥٢**	,٣٩٦**	,٤٥**	,١٩	,٥٨٥**
نبذ الانفعال	رقم العبارة	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	
	معامل الارتباط	,٦٦٨**	,٦٢٢**	,٥٨٩**	,٦١٩**	,٣٧٩*	,٣٩*	,٥٦٣**	,٧٢٨**	,٤٨٣**	,٣١٨*	
إهمال الانفعال	رقم العبارة	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
	معامل الارتباط	,٦٤٣**	,٥٧٢**	,٣٢٩*	,٥٥٢**	,٤٩٢**	,٤٧٣**	,٣٥٨*	,٥٦٤**	,٠١٨	,٤٦٦**	,٥٥٤**
	رقم العبارة	٣٣										
	معامل الارتباط	,٢٩٢**										
منع الانفعال	رقم العبارة	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١			
	معامل الارتباط	,٦٣٨**	,٧٣٢**	,٥٠٤**	,٣٨٧*	,٥٤**	,٧٧٦**	,٥١٧**	,٤٤٨**			
القصور الانفعالي	رقم العبارة	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	
	معامل الارتباط	,٢٩٥	,٤٢٦**	,٥٠٨**	,٦٩٩**	,٤٦**	,٤٥١**	,٥٢٥**	,٧٥٦**	,٣٦*	,٠١٦	

××دالة عند مستوى (٠,٠١) ×دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول(١) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) باستثناء العبارات (٤، ١٠) في البعد الأول، والعبارة (٣٠) في البعد الثالث، والعبارة (٤٢، ٥١)في البعد الخامس فهى غير دالة إحصائيًا وتم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس، وبذلك تصبح الصورة النهائية مكونة من (٤٦) عبارة جميعهم دال عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) مما يشير إلى أن هناك درجة عالية من التجانس داخل المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الارتباط بين عبارات كل بعد في المقياس على حدة. ويوضح الجدول التالى قيم معامل الثبات لكل نمط:

جدول (٢)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات(ن= ٤٣)

البعد	تدريب الانفعال (٩ عبارات)	نبذ الانفعال (١٠ عبارات)	إهمال الانفعال (١١ عبارة)	منع الانفعال (٨ عبارات)	القصور الانفعالي (٨ عبارات)
معامل الثبات	٦٦١,**	٧٣,**	٦٧٥,**	٦٩٨,**	٧١,**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع، وبالتالى صلاحية استخدامه مع عينة البحث.

٢ـ مقياس الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية لأطفال المرحلة الابتدائية المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظر أمهاتهم: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد المقياس وذلك لتوفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة المصرية وأهداف البحث وعينته، وندرة المقاييس العربية التي تناولت الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية بصفة عامة، ولأطفال المرحلة الابتدائية المتلعثمين بصفة خاصة. حيث توافرت فقط مقاييس للكفاءة الاجتماعية مثل مقياس مجدى حبيب (٢٠٠٣)، ومقياس أمانى عبد المقصود وأسماء السرسى(٢٠١٥). وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية: الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التى تناولت الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، وصياغة عدد من العبارات قدرها (٧٣) عبارة قبل التحكيم، وتم تصنيف هذه العبارات في سبعة أبعاد هى: العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة، التفاعل الإيجابى مع الأقران، التواصل الفعال مع الكبار وإتباع تعليماتهم، التعاون، فهم الانفعالات، التعبير عن الانفعالات، والتعاطف.مع وجود خمسة بدائل أمام كل عبارة، تختار الأم من بينهم ما يتناسب مع وجهة نظرها، وهى (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية ـ الانفعالية:

صدق المقياس:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعددهم (٧) لتحديد مدى ملاءمة تلك العبارات لقياس الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لأطفال المرحلة الابتدائية المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظر أمهاتهم، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥٪) بواقع (٦) آراء من (٧). وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة (٥) عبارات، وحذف (٨) عبارات.

ب ـ الاتساق الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس ودرجة البعد الذى تنتمى إليه كل على حدة، وذلك ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية (ن= ٤٣)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة	١	٠,٤٧٤**	التفاعل الإيجابى مع الأقران ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩	١	٠,٣١٩*	التواصل الفعال مع الكبار وإتباع تعليماتهم ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩	١	٠,٤٤٨**	التعاون ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩	١	٠,٦٣٤**
	٢	٠,٤٦٩**		٠,٥٠١**			٠,٦١٤**			٠,١٨	
	٣	٠,٥٧**		٠,٧٢٧**			٠,٤٣٢**			٠,٧٢٥**	
	٤	٠,٤٠٥**		٠,٦٢٦**			٠,٣٠١*			٠,٤١١**	
	٥	٠,٢١٣		٠,٦٠٦**			٠,٢٧٥			٠,٤٧٦**	
	٦	٠,٤٧٦**		٠,١٣٩			٠,٤١٥**			٠,٧٥٨**	
	٧	٠,٤٠٣**		٠,٦٩٨**			٠,٣٩**			٠,٧٥**	
	٨	٠,١١٩		٠,٤١٣**			٠,٣٤٤**			٠,٦٥٧**	
	٩	٠,١٥٩		٠,١٤٥			٠,١٦٤			٠,٧٠٣**	
	١٠	٠,٤٢٣**					١٠	٠,٣٩٦**		١٠	٠,١٩
	١١	٠,٥٦١**									
	١٢	٠,٤٨١**									

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
فهم الانفعالات	١	٠,٦٩٤**	التعبير عن الانفعالات ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	١	٠,٤٠٦**	التعاطف ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	١	٠,٢٣١
	٢	٠,٦٣**		٢	٠,٥٥٣**		٢	٠,٦٣٩**
	٣	٠,٧٣٤**		٣	٠,٤٨٥**		٣	٠,٢٣٩
	٤	٠,٧٤٩**		٤	٠,٣٣٢*		٤	٠,٧٢١**
	٥	٠,٧٩٢**		٥	٠,٤٢**		٥	٠,٣٥٢*
	٦	٠,٥٤٢**		٦	٠,٥٩**		٦	٠,٠٢٤
	٧	٠,٧**		٧	٠,٢٧٥		٧	٠,٣٦٤*
							٨	٠,٥٣٨**
							٩	٠,٣٩٥**
							١٠	٠,٤١٨**

**دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٤٣)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة	٩	٠,٦٩٦**
التفاعل الإيجابى مع الأقران	٧	٠,٧٣٦**
التواصل الفعال مع الكبار وإتباع تعليماتهم	٨	٠,٦٤٢**
التعاون	٨	٠,٥٧٨**
فهم الانفعالات	٧	٠,٦١٥**
التعبير عن الانفعالات	٦	٠,٧٤٧**
التعاطف	٧	٠,٦٥**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدولي (٣، ٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) باستثناء العبارات (٥، ٨، ٩) في البعد الأول، و(٦، ٩) في البعد الثاني، و(٥، ٩)في البعد الثالث، و(٢، ١٠) في البعد الرابع، و(٧) في البعد السادس، و(١، ٣، ٦) في البعد السابع فهى غير دالة إحصائيًا، وتم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس، وبذلك تصبح الصورة النهائية مكونة من (٥٢) عبارة جميعهم دال عند مستوى (٠,٠١)، أو(٠,٠٥)، مما يشير إلى أن هناك درجة عالية من التجانس داخل المقياس.

جـ- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية للدراسة الحالية ومقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/أمانى عبد المقصود وأسماء السرسى (٢٠١٥). وقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المقياسين وقيمتها (٠،٧٩٨) وهى دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وفيما يلى معامل الثبات لكل بعد والمقياس ككل:

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية ن= (٤٣)

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة	٩	٠،٦٢٤
التفاعل الإيجابى مع الأقران	٧	٠،٦٦١
التواصل الفعال مع الكبار وإتباع تعليماتهم	٨	٠،٨٧٤
التعاون	٨	٠،٨١١
فهم الانفعالات	٧	٠،٨٢
التعبير عن الانفعالات	٦	٠،٨٥٥
التعاطف	٧	٠،٨٧٩
المقياس ككل	٥٢	٠،٨١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معامل ألفا، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع، وبالتالى صلاحية استخدامه مع عينة البحث.

٣ـ مقياس تقدير شدة التلعثم: إعداد / أمين (٢٠١٧)

وصف المقياس: يتم اختيار قطعتين من الكتاب المدرسى مناسبين لسن المتلعثم على أن يتراوح عدد الكلمات في كل قطعة من (٥٠ – ١٠٠) كلمة، حيث يقوم الطفل بالقراءة الشفوية مرتين أثناء قياس شدة التلعثم. ويتم تقدير شدة التلعثم في ضوء: حساب التكرارات، قياس زمن القراءة، قياس زمن التوقفات الصامتة، تقدير المظاهر المصاحبة للتلعثم مثل (تعبيرات الوجه، تعبيرات الجسم، وطريقة التنفس).

طريقة التصحيح: يتم حساب الدرجة الكلية تبعًا للمراحل الأربع السابقة كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

مستويات شدة التلعثم

المستوى	التكرارات (٢٠)	زمن القراءة (٢٠)	التوقفات الصامتة (٢٠)	المظاهر المصاحبة (٢١)	الدرجة الكلية (٨١)
تلعثم خفيفة جدا (نسبة أقل من ٢٥٪)	٠ – ٥	٠ – ٥	٠ – ٥	٠ – ٥	٠ – ٢٠
تلعثم خفيفة (نسبة من ٢٥٪- ٣٩٪)	٦ – ٨	٦ – ٨	٦ – ٨	٦ – ٨	٢١ – ٣٢
تلعثم متوسطة (نسبة من٤٠٪- ٦٤٪)	٩ – ١٣	٩ – ١٣	٩ – ١٣	٩ – ١٣	٣٣ – ٥٢
تلعثم شديدة (نسبة من٦٥٪فأكثر)	١٤ – ٢٠	١٤ – ٢٠	١٤ – ٢٠	١٤ – ٢١	٥٣ – ٨١

ـ صدق المقياس: استخدم صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا ولم تقل عن (٠،٨). كما استخدم صدق المحك مع مقياس المواقف المرتبطة بشدة التلعثم إعداد/ Bloodstein (1986)، وكان معامل الارتباط بينهم (٠،٨٣) وهو دال إحصائيًا.

ـ **الصدق في البحث الحالي**: تم استخدام صدق المحك، حيث تم حساب الارتباط بين هذا المقياس وبطارية الاختبارات الكلامية والنفسية لتشخيص التلعثم إعداد/ يوسف محمد (٢٠١٠). وكان معاملا لارتباط(٠،٨٧)وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائيًا.

ـ **ثبات المقياس**: تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى أسبوعين. وكان معامل الثبات (٠،٩٩)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائيًا.

ـ **الثبات في البحث الحالي**: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠،٧٩).

وبالنظر لقيم الصدق والثبات يتضح أنها قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق وثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية:

لاختبار صحة الفروض تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS لإجراء المعالجة الإحصائية حيث تم استخدام اختبار (ت) T-test، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص على«لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين من وجهة نظرهن». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما بالجدول التالى:

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين من وجهة نظرهن

أنماط ما وراء الانفعال للأمهات	تدريب الانفعال	نبذ الانفعال	إهمال الانفعال	منع الانفعال	القصور الانفعالي
الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية	٠،٨٧٢**	-٠،٣٣٢*	-٠،٤٦٦**	-٠،٤٠٨**	-٠،٤٩٨**

** دالة عند ٠،٠١ * دالة عند ٠،٠٥

نتائج الفرض الثاني:

ينص على «لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن غير المتلعثمين من وجهة نظرهن». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما بالجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن غير المتلعثمين من وجهة نظرهن

أنماط ما وراء الانفعال للأمهات	تدريب الانفعال	نبذ الانفعال	إهمال الانفعال	منع الانفعال	القصور الانفعالي
الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية	٠،٨٢٤**	-٠،٣٥٣**	-٠،٤١٦**	-٠،٣٨٨**	-٠،٤٩٤**

** دالة عند ٠،٠١ × دالة عند ٠،٠٥

يتضح من جدولى (٨،٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط ما وراء الانفعال للأمهات (تدريب الانفعال) وكل من: الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظرهن عند مستوى دلالة (٠،٠١). ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن المتلعثمين عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، باستثناء نمط منع الانفعال فهو دال عند مستوى (٠،٠١). ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أنماط ما وراء الانفعال للأمهات (نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي) والكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأطفالهن غير المتلعثمين عند مستوى دلالة (٠،٠١).

ويفسر ذلك بأن طريقة تعامل الأم الإيجابية مع انفعالات طفلها السلبية بغض النظر عن كونه متلجلج أو غير متلجلج تؤدى إلى إشباع حاجات الطفل من الحب والتقدير والتفهم، مما ينعكس على تحسين أدائهم الاجتماعي والانفعالي في تفاعلهم مع الآخرين. كما تعمل على زيادة تقدير الذات وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي الفعال. فعندما تكون الأم تحديدًا والتى هى أكثر الأشخاص احتكاكًا بالطفل في هذه

المرحلة العمرية على وعى بانفعالات الطفل السلبية، ومتقبلة لتلك الانفعالات وتقوم بإعادة توجيهها وتعديلها إلى المسار السوى، فإن ذلك يزيد من قدرة الطفل على مواجهة المشكلات والاعتماد على النفس. كما يسهم رد فعل الأم تجاه انفعالات طفلها السلبية في التنشئة الاجتماعية والانفعالية السليمة، فعندما يتم مناقشة الطفل في انفعاله السلبى وأسبابه،ويتم تدريبه على كيفية التعبير عن انفعاله بالشكل اللائق والمقبول اجتماعيًا في المواقف الاجتماعية المختلفة فإن ذلك يسهم في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لديهم حيث يكونوا أكثر توافقًا نفسيًا وأكثر قدرة على تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليهنتائج دراسة Chen , Len and Li (2012)فى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط تدريب الانفعال للأمهاتوالتعلق الآمن لأطفالهن. كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين نمط نبذ الانفعال للأمهات والتعلق الآمن لأطفالهن. كما بينت نتائج دراسةCiucci,Baroncelliand Toselli (2015) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات وتدريب الانفعال.

وتتفق نتائج هذين الفرضين مع نتائج دراسات: Zong, et al.(2012)., Fiorilli, et al.(2015),Buckholdt, et al. (2016),Hurrell, et al. (2017)

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أمهات المتلعثمين وأمهات غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» T-test، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات أمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمينفى أنماط ما وراء الانفعال

الأبعاد م		أمهات المتلعثمين (ن = ٣٧)		أمهات غير المتلعثمين (ن = ٤٠)		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		ع	م	ع			
أنماط ما وراء الانفعال	تدريب الانفعال	٣٨	٧،٤٦	٣٨،٢٣	٧،٢٨	٠،١٣٤	٠،٨٩٤
	نبذ الانفعال	٢٣،٥٢	٥،٢٩	٢٣،٨٨	٥،٢	٠،٣٠٢	٠،٧٦٤
	إهمال الانفعال	٢٠،١٤	٤،٨٥	١٨،٨٨	٥،٥٥	١،٠٦	٠،٢٩١
	منع الانفعال	١٩،٧٦	٤،٩٢	١٨،٤٧	٤،٦١	١،١٨	٠،٢٤٣
	القصور الانفعالي	٢٠،٢٢	٥،٠٦	١٩،٧٨	٤،٣٢	٠،٤١	٠،٦٨٣

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أمهات المتلعثمين وأمهات غير المتلعثمين في أنماط ما وراء الانفعال. ويمكن تفسير ذلك بأن الأمومة واحدة لا تختلف باختلاف كون الطفل متلجلج من عدمه، حيث تعتمد طريقة تعامل الأم مع انفعالاتها وإدارتها على وعيها وكفاءتها في التعامل مع مكونات ما وراء الانفعال وهي (وعى الوالدين بانفعالاتهم الخاصة، إدارة انفعال الأطفال، تقبل الانفعال، وعدم التنظيم) لتحقيق الأمن والسلام لأبنائها.

كما أن عدم الفروق قد ترجع إلى اختلاف نمط الشخصية بين الأمهات مما ينعكس بدوره على نمط ما وراء الانفعال الذي تستخدمه الأم. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (أمين، ٢٠١٧، ص١٢) إلى أن انفعال الأسرة وردود أفعالها وخاصة الأم تجاه هذا الاضطراب له دورا مهما وفاعلا في التصدي لهذا الاضطراب أو تطوره للأسوء، فالتلعثم تقع في أذن الأم أولًا، وليس في فم الطفل بمعنى عدم إظهار الأم لمشاعر القلق والخوف تجاه كلام الطفل حتى لا ينعكس ذلك على الطفل وتتطور التلعثم العادية إلى تلعثم حقيقية عندما يتجنب الطفل مواقف الكلام مع ظهور

علامات الخوف والحرج عليه.ويتفق ذلك مع Castro , et al. (2015) حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التنشئة الانفعالية الوالدية والنمو الانفعالي لأطفالهم.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال المتلعثمين والأطفال غير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» T-test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمينفي الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية

المتغيرات	الأطفال المتلعثمين (ن = ٣٧)		الأطفال غير المتلعثمين (ن = ٤٠)		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية	١٠٦،٣٨	١٩,٣٨	١٠٤	١٥,١٥	٠،٥٢٦	٠،٦

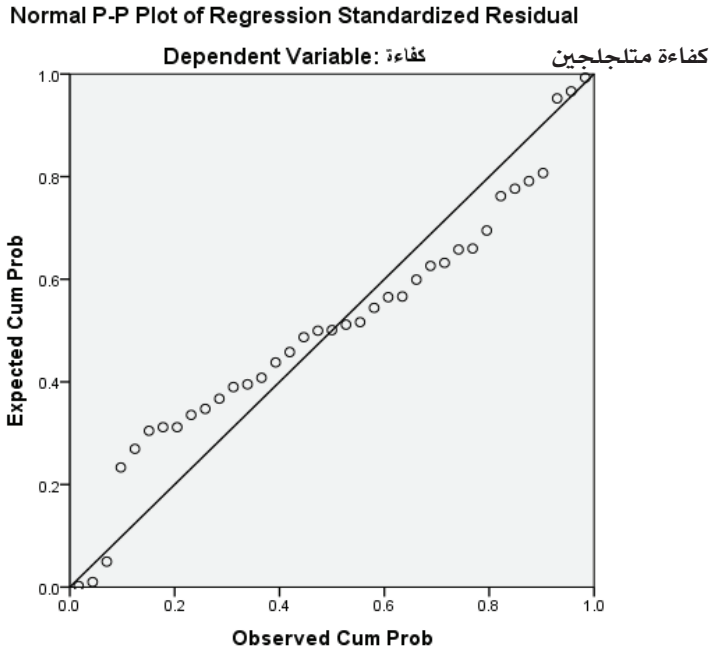
يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال المتلعثمين والأطفال غير المتلعثمين في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظر أمهاتهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال في هذه المرحلة الابتدائية وتحديدًا المتلعثمين ليس لديهم وعى كاف بالتقبل الاجتماعي، أو الخوف من التقييم السلبي من الآخرين للجلجتهم، أو وعيهم بذاتهم. كما أن أقرانهم في نفس السن لا يشعرونهم بالاختلاف عنهم في طريقة كلامهم مما يجعل الفروق بينهم تكون غير دالة في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية. وأن الباعث الأساسي لوجود مثل هذه الفروق في هذه المرحلة العمرية هو أساليب التنشئة الاجتماعية الانفعالية التي يتعرض لها الطفل في أسرته، بينما تختلف أبعاد الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية في مرحلة المراهقة حيث يزداد الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه كل من عبد المقصود والسرسي (٢٠١٥) أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية للأطفال تتمثل فى: تقديم نفسه للآخرين، الاستخدام الآمن للأدوات، إتباع التعليمات، تقديم التحية للآخرين، المشاركة، المبادأة، والاستجابة للكبار. كما أوضح الترتوري (٢٠٠٧) أن الأبعاد الأساسية للكفاءة الاجتماعية للطفل هي:الامتثال للقوانين والسلطة، المؤهلات القيادية، المشاركة الاجتماعية البناءة، التكيف مع مجتمع الرفاق، التحكم بالذات وضبط النفس، تحمل المسؤولية، الاستقلالية والاعتماد على الذات، الوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته، والاتصال. في حين ذكر سليمان عبد الواحد (٢٠١٥، ص١٥٣) أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للكبار تشمل: الوعي بالذات، ضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاوني، وحب وتقدير الآخرين ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم».

وتتفق هذه النتيجة مع(2016) Hertsberg & Zebrowski (2017).Adriaensens, et al.، بينما تختلف مع دراستي.Karrass ,et al (2006) ,Giorgettiet al. (2015).

نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه « تسهم درجات أنماط ما وراء الانفعال لأمهات الأطفال المتلعثمين في التنبؤ بدرجات أطفالهن في الكفاءة الاجتماعية–الانفعالية من وجهة نظرهن «.وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها: تم استخدام طريقة الاختيار التدريجي Stepwise وهي طريقة تقوم على إضافة المتغيرات المستقلة إلي النموذج واحدًا تلو الآخر، وتتضمن بناء نموذج كامل بكل المتغيرات المستقلة وحذف تلك المتغيرات ذات المساهمة غير المعنوية واحدًا تلو الآخر، وباستخدام تلك الطريقة حصلت الباحثة على أفضل نموذج، والذي أبقي على النمطين (تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال فقط)، واستبعد كل من النمط (منع الانفعال، إهمال الانفعال، والقصور الانفعالي)؛ وذلك نظرًا لإسهامهم غير المعنوي في المتغير التابع، وفيما يلي النتيجة التي تم الحصول عليها:



شكل (١)

الانتشار للأخطاء المعيارية مقابل القيم المتوقعة المعيارية

ويتضح من الشكل أن هناك تجانس في تباين الخطأ، مما يؤكد عدم وجود اختراق لفرضية أن الأخطاء هي متغيرات عشوائية تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي وبتباين ثابت، الأمر الذي يشير إلي صحة النموذج الانحداري المستخدم.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٥٠٤٧،٧٥٨	٢	٧٥٢٣،٨٧٩	٨٦،٩٧٥	٠،٠١
البواقي	٢٩٤١،٢١٥	٣٤	٨٦،٥٠٦		
الكلى	١٧٩٨٨،٩٧٣	٣٦			

يتضح من جدول (١١) أن قيمة ف (٨٦،٩٧٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار

البعد	الارتباط البسيط r	الاوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
نبذ الانفعال	-٠،٨٥٨	-٠،٥٧٥	-١،٣٦٢	-٦،١٦٥	١١٣،٩٢٩	٠،٩١٥ b	٠،٨٣٦
تدريب الانفعال	٠،٨٠٩	٠،٤٢٤	٠،٨٧١	٤،٥٥١			

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (٠،٩١٥)، وهذه القيمة كانت أعلي قيم معامل الارتباط المتعدد في كافة النماذج، بينما بلغ معامل التحديد (٠،٨٣٦)، وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال) تفسر حوالى ٨٤٪ من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، بينما تشير قيم بيتا «الأوزان الانحدارية» وكذلك معنويتها إلي أن نبذ الانفعال هو أفضل الأنماط في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، وتؤكد ذلك قيمة «ت» لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته (-٦،١٦٥) بالنسبة لنبذ الانفعال، وهي قيمة دالة عند مستوي دلالة (٠،٠١)وتشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ذلك بالإضافة إلي أنه يأتي في الترتيب الأول من حيث الارتباط مع المتغير التابع(الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية).ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد
$ص = ب_1 س_1 + ب_2 س_2 + أ$

حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية).

و(س١) هي قيمة المتغير المستقل الأول وهو (تدريب الانفعال).

و(ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (٠،٨٧١).

و(س٢) هي قيمة المتغير المستقل الثاني وهو (نبذ الانفعال).

و(ب٢) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني ويبلغ (-١،٣٦٢).

وقيمة (أ) = وهي ثابت الانحدار وتساوي (١١٣،٩٢٩).

لتصبح المعادلة كما يلي:-

درجة الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية المتنبأ بها (ص) = ٠،٨٧١ (الدرجة الكلية لتدريب الانفعال)+ (-١،٣٦٢) (الدرجة الكلية لنبذ الانفعال)+ ١١٣،٩٢٩

وفيما يلي مثال تطبيقي للمعادلة

جدول (١٣)

مثال توضيحي علي عملية الانحدار

المثال	تدريب الانفعال	نبذ الانفعال	الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (ص)
درجات أحد الطلاب	٤٤	٢١	١٢٦

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجة أحد الأطفال كما في الجدول:

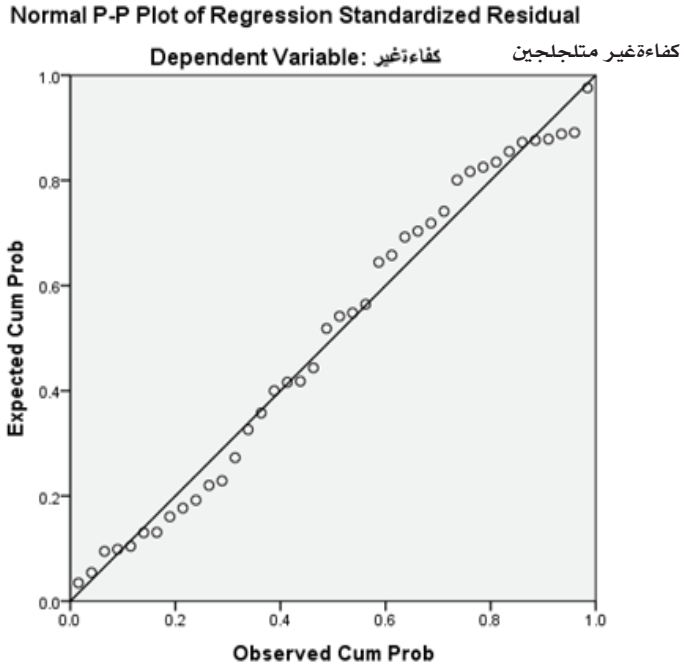
درجة الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (ص) = ٠،٨٧١ (٤٤)+ (-١،٣٦٢)(٢١)+ ١١٣،٩٢٩

ص = ١٢٣،٦٥

نلاحظ تقارب الدرجة المتنبأ بها للكفاءة (١٢٣،٦٥) مع الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب (١٢٦).

نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه «تسهم درجات أنماط ما وراء الانفعال لأمهات الأطفال غير المتلعثمين في التنبؤ بدرجات أطفالهن في الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية من وجهة نظرهن». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها بعد استخدام طريقة الاختيار التدريجي Stepwise:



شكل (٢)

الانتشار للأخطاء المعيارية مقابل القيم المتوقعة المعيارية

ويتضح من الشكل أن هناك تجانس في تباين الخطأ، مما يؤكد عدم وجود اختراق لفرضية أن الأخطاء هي متغيرات عشوائية تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي وبتباين ثابت، الأمر الذي يشير إلي صحة النموذج الانحداري المستخدم.

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١١٢٥٢،٧٣٨	٤	٢٨١٣،١٨٥	٣٤،٤٣٦	٠،٠١
البواقي	٢٨٥٩،٢٦٢	٣٥	٨١،٦٩٣		
الكلى	١٤١١٢،٠٠٠	٣٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف (٣٤،٤٣٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار

البعد	الارتباط البسيط R	الاوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
تدريب الانفعال	٠،٧٩٨	٠،٦٤٥	١،٧٨١	٥،٢٠٥	٥٠،٥٦٨	٠،٨٩٣ d	٠،٧٩٧
القصور الانفعالي	-٠،٦٣٧	-٠،٣٩٦	-١،١٥٤	-٢،١١٤			
منع الانفعال	-٠،٥٥٦	٠،٦٤٥	١،٦٣٩	٣،٨٢٦			
نبذ الانفعال	-٠،٧٦٢	-٠،٥١١	-١،٣٠٤	-٢،١٢٣			

يتضح من جدول (١٥) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (d 0,893) بينما بلغ معامل التحديد (٠،٧٩٧) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الأنماط الأربعة) تفسر حوالى (٨٠ ٪) من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية، بينما تشير قيم بيتا" الأوزان الانحدارية" وكذلك معنويتها ومعامل تضخم التباين إلي أن نمط تدريب الانفعال هو أفضل الأنماط في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية-الانفعالية.

ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد
$ص = ب_1 س_1 + ب_2 س_2 + ب_3 س_3 + ب_4 س_4 + ب_5 س_5$

مثال على معادلة الانحدار

جدول (١٦)

مثال توضيحي علي عملية الانحدار

المثال	تدريب الانفعال	القصور الانفعالي	منع الانفعال	نبذ الانفعال	الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (ص)
درجات أحد الطلاب	٢٦	١٩	٢١	٢٢	٨٤

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجة أحد الأطفال كما في الجدول:

درجة الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (ص) =١،٧٨١(٢٦)+ (-١،١٥٤)(١٩)+ ١،٦٣٩(٢١)+ -١،٣٠٤(٢٢)+ ٥٠،٥٦٨

ص = ٨٠،٦٧٩

نلاحظ تقارب الدرجة المتنبأ بها للكفاءة (٨٠،٦٧٩) مع الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب (٨٤).

من خلال النظر إلى نتيجة الفرضين الخامس والسادس نجد أن المعالجة الإحصائية قد أثبتت إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين من وجهة نظر أمهاتهم من خلال درجاتهن على مقياس أنماط ما وراء الانفعال للأمهات وهذا يؤكد مرة أخرى على مدى الارتباط بين المتغيرين كما أشارت إليه نتيجة الفرضين الأول والثاني وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات، والتي أشارت إلى أن الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال الوالدي مثل «تدريب الانفعال» لها علاقة ببعض الجوانب النفسية الإيجابية للأبناء مثل دراسة Chen , et al.(2012) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط تدريب الانفعال للأمهات والتعلق الآمن لأطفالهن. كذلك دراسة Mitmansgruber, et al. (2008) والتي أشارت إلى أن ما وراء الانفعال يسهم بنسبة (٦٢٪) من التباين في الرفاهية النفسية.أيضا وجدت دراسة Hughes & Gullone (2010) ارتباط موجب دال إحصائيًا بين أساليب التنشئة الاجتماعية الانفعالية الوالدية الإيجابية وتنظيم الانفعالات لدى أطفالهم. وأظهرت دراسة Nahm& Park (2014) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تدريب الانفعال للأمهات وتقدير الذات الإيجابي لأبنائهن.

كذلك قد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأنماط السلبية لما وراء الانفعال الوالدي لها علاقة ببعض الاضطرابات النفسية للأبناء مثل: دراسة عراقي (٢٠١٤) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ما وراء الانفعال الوالدي السلبي للأمهات ونمط التعلق الوالدي أو القلق التجنبي للأطفال. وأوضحت دراسة Almasi (2017) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد ما وراء الانفعال والأعراض السلبية للفصام.

ويمكن تفسير ذلك بأن وعى الوالدين وخاصة الأم بالانفعالات المحددة وتقبل تلك الانفعالات وإدارتها جيدا عند التعامل مع الأبناء، وكذلك طريقة تعامل الأم الإيجابية مع انفعالات طفلها السلبية بغض النظر عن كونه متلجلج أو غير متلجلج تؤدى إلى إشباع حاجات الطفل من الحب والتقدير والتفهم، مما ينعكس على تحسين أدائه الاجتماعي والانفعالي في تفاعله مع الآخرين. كما تعمل على زيادة تقدير الذات وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي الفعال.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

دراسة متغير الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لدى فئات مختلفة من الفئات الخاصة.

(١) توعية الوالدين بالآثار السلبية للأنماط السلبية لما وراء الانفعال الوالدي على الأبناء وشخصيتهم، مثل نمط نبذ الانفعال، إهمال الانفعال، منع الانفعال، والقصور الانفعالي.

(٢) إعداد برامج إرشادية لتنمية نمط ما وراء الانفعال الوالدي الإيجابى (تدريب الانفعال) للمساهمة في تحسين الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لأبنائهم في مختلف المراحل العمرية.

المراجع

عبد المقصود، أماني، والسرسي، أسماء (٢٠١٥). **مقياس الكفاءة الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البيلاوي، إيهاب (٢٠١٠). **اضطرابات التواصل**. الرياض: دار الزهراء.

عثمان، جيهان (٤- ٦يناير ٢٠١٠). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، دراسات منشورة بموقع شذرات، ندوة التعليم العالي للفتاه الأبعاد والتطلعات، وزارة التعليم العالي، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، www.dhd4train.net/data/learn-with-us/family/life/.../5.doc

عبد المعطى، حسن، ورادي، زين، وشاش، سهير (٢٠١٣). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الشربيني، زكريا (٢٠١٢). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الواحد، سليمان (٢٠١٥). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١ (٤٧)،١٤٥– ١٨٦.

أمين، سهير (٢٠١٧).**مقياس تقدير شدة التلعثم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عراقي، صلاح الدين (٢٠١٤). ما وراء الانفعال الوالدي ونمط التعلق الوالدي لدى الأطفال. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (٣٧)، ٢٥١ - ٢٨٤ .

مطر، عبد الفتاح (٢٠١٥). ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**،(٧)،٧٩ – ١١٣.

العفيف، فيصل (٢٠٠٠). **اضطرابات النطق واللغة**. القاهرة: مكتبة الكتاب العربي.

حبيب، مجدى (٢٠٠٣). **اختبار الكفاءة الاجتماعية**.القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

الترتوري، محمد (٢٠٠٧). الكفاءة الاجتماعية. **مجلة ديوان العرب**. تم استرجاعه في ٣/١١/ ٢٠١٧ http://www.diwanalarab.com/spip.php?Article 7946

السعيد، محمد (٢٠٠٩). تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية مراجعة لأدبيات المجال. المكتبة الالكترونية لأطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة، ١- ٢٤ www.gulfkids.com

محمد، يوسف (٢٠١٠). **بطارية اختبارات كلامية ونفسية لتشخيص التلعثم ومشكلاتها النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Adriaensens,S., Waes,S., & Struyf, E. (2017). Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: A social network analysis ,DOI: 10.1016/j.jfludis.2017.02.002.

Almasi, N, (2017). The relationship of meta-emotion dimensions and positive and negative symptoms in the patients of chronic schizophrenia. *Journal of Behavioral and Brain Science*, (7), 62-67.

Boogar, I., Talepasand, S., & Dostanian, A. (2016).The prediction of resilience and social-emotional assets among preschoolers based on The House-Tree-Person™ Projective DrawingTurkish *Journal of Psychology, 31*(77), 1-14.

Buckholdt, K., Kitzmann, K., & Cohen , R. (2016). Parent emotion coaching buffers the psychological effects of poor peer relations in the classroom. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(1), 23–41.

Castro, V., Halberstadt, A., Lozada, F., & Craig, A. (2015). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant Child Dev*, 24(1), 1–22. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/ articles/ PMC4437215/

Center for the Study of Social Policy. (2013). Strengthening Families: A Protective Factors Framework. Retrieved from: http://www.cssp.org/reform/strengtheningfamilies/about/protective-factors-framework

Chen, F., Lin, C.,& Li, C. (2012).The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security.*Journal of Child and Family Studies*, *21*(3), 403-410.

Cho, E., & Shin, N. (2015).The Effects of Maternal Meta-Emotion and Emotion Socialization on Preschoolers` Emotional Intelligence.*Korean Journal of Child Studies*, 2(36), 145-166.

Ciucci, E.,Baroncelli, A.,andToselli, M. (2015).Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. Early Childhood Research Quarterly, (33), 1–11. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.006

Erickson, S.,& Block, S. (2013).The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. DOI: 10.1016/j.jfludis.2013.09.003

Fagan, T. (2011).Social competence.http://eceonline.core-ed.org/groupcms/view/198/social-competence

Fiorilli, C.,De Stasio, S.,Di Chicchio, C.,&Chan, S, M. (2015). Emotion socialization practices in Italian and Hong Kong-Chinese mothers. Springer Plus4:24,https://doi.org/10.1186/s40064-015-1550-1

Giorgetti, M., Oliveira, C., Giacheti, C. (2015). Behavioral and social competency profiles of stutterers.27(1), 44-50. DOI: 10.1590/2317-1782/20152013065

Gottman, J, M., Katz, L.,&Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology,* 10(3), 243–268.

Hertsberg, N., & Zebrowski, P. (2016).Self-perceived competence and social acceptance of young children who stutter: Initial

findings.*Journal of Communication Disorders*, (64), 18–31. http://dx.doi.org/10.1016/j. jcomdis.2016.08.004, DOI: 10.1016/j.jcomdis.2016.08.004

Hughes,E, K., &Gullone,E. (2010).Parent emotion socialization practices and their associations with personality and emotion regulation.*Personality and Individual Differences*, *7*(49), ***694-699***. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.042

Hurrell, K., Houwing, F., & Hudson, J, (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (45), 569–582.

Karrass, J., Walden, T, A.,Conture, E, G., Graham, C, G., Arnold, H, S.,Hartfield, K, N.,&Schwenk, K, A. (2006). Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering.*J CommunDisord*, 39(6), 402–423.

Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 275–305. doi:10.1016/j. jfludis.2004.10.001

Lagacé, S., & Gionet, A. (2009). Parental meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14, 367–382.

Lentini, R. (2015).Promoting Children's Social Skills and Emotional Competence.http://www.virtuallabschool.org/legal

Mantz, L, Bear, G, Yang, C., & Harris, A. (2016). The delaware social-emotional competency scale (DSECS-S) : Evidence of validity and reliability. *Journal of Child Individual Research*, (6), DOI 10.1007/s12187-016-9427-6.

Marable, E. (2016). Helping Families Promote Children's Social Emotional Competence Based on materials from Center for Social Emotional Foundation of Early Learning (CSEFEL) dev.docslide.net/.

Mitmansgruber, H., Beck, T, ,& Schüßler, G. (2008). Mindful helpers: Experiential avoidance, meta-emotions, and emotion

regulation in paramedics.*Journal of Research in Personality*, 5(42), ***1358-1363.***

Nahm, E., & Park, S. (2014). The Relationships between Maternal Meta-Emotion Philosophy, Adolescent`s Psychological Adjustment and Depression: The Moderating Effects of Mother-Adolescent Communication Time.*Korean Journal of Child Studies*,35(6), 153-170.

Pahl, K., & Barrett, P. (2012). The Development of Social-Emotional Competence in Preschool Aged Children: An Introduction of the Fun Friends Program.*Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1(17), 81-90. DOI: https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81

Ren, L., Knoche, L., & Edwards, C. (2016). The relation between chinese preschoolers' social-emotional competence and preacademic skills. *Early Education and Development*, 1 – 21.http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/126,doi 10.1080/10409289.2016.1151719

Rose, J., McGuire , S., &Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*.(XIII), 2301-2218.

Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ).*The International Journal of Emotional Education*, 2(4), 27-42. www.enseceurope.org/journal

Zong,B., Guang, Z., Hui, C., & Ping, H. (2012).Relations among parental meta-emotion philosophy, parental emotion expressivity, and children's social competence.*China Science journal*, 2(44),199-210.http://118.145.16. 229:81/ Jweb-xlxb/EN/

فعالية زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام التدريب المحوسب فى خفض أعراض الاضطراب لديهم

د .سمر سعد محمد يوسف الدويني
مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام التدريب المحوسب في خفض أعراض الاضطراب لديهم، وفي سبيل ذلك تم استخدام برنامج Cogmed Robo Memo المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة، واتبع البحث المنهج التجريبي حيث أجريت التجربة على عينة مكونة من (١٠) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٦-٧) سنوات، بمتوسط عمري قدره (٦,٧) سنوات، وتراوحت درجة ذكائهم ما بين (٩٥-١٠١) بمتوسط قدره (٩٧,٦) على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء (البطارية المختصرة)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين وفقا لدرجة الذكاء، والعمر الزمني، وسعة الذاكرة العاملة، وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، تكونت كل منهما من (٥) أطفال، وقد خضعت المجموعتان للقياس القبلي لسعة لذاكرة العاملة، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، ثم تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المحوسب، ومن ثم تم إجراء القياس البعدي للمجموعتين، أما القياس التتبعي فقد أجرى على المجموعة التجريبية فقط بعد انتهاء التدريب بثلاث شهور، وقد تم قياس سعة الذاكرة العاملة بواسطة اختبار الذاكرة العاملة الفرعي من الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، كما تم تقييم أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المستقلة، واختبار ويلكوكسن لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، أسفرت النتائج عن فعالية التدريب المحوسب في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية لاسيما الذاكرة العاملة غير اللفظية، وإلى التأثير الإيجابي لتلك الزيادة في خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لاسيما أعراض نقص الانتباه، كما أسفرت النتائج عن بقاء تأثير التدريب لفترة زمنية بعد انتهاء التدريب كما أشارت نتائج القياس التتبعي، وأوصى البحث بالتركيز على تدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، كأحد أهم المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في علاج هذا النوع من الاضطراب.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة – سعة الذاكرة العاملة – أطفال الروضة – اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط – التدريب المحوسب

Abstract

The current research objective is to identify the effectiveness of increasing working memory capacity among a sample of kindergarten children with attention deficit hyperactivity disorder using computerized training in the reduction of symptoms of disorder, the Cogmed Robo Memo computerized software was used to train working memory among the experimental group. The research followed the experimental method where the experiment was conducted on a sample of 10 children aged between 6-7 years, with an average of 6.7 years of age, their IQ ranged from (95-101) to an average of (97.6) on the fifth Version of the Stanford-Binet Intelligence scales (abbreviated IQ Battery). Sample was Divided into two equivalent groups according to the degree of IQ, age, working memory capacity and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder , the capacity of the working memory has been measured by working memory test, a sub-test from the fifth version of The Stanford-Binet intelligence scales, and the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder were assessed using the list of diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder, and after the statistical processing using man Whitney's test and Wilcoxon test, data was analyzed using SPSS. Results revealed an effectiveness of computerized training in increasing working memory capacity among children of the experimental group, especially non-verbal working memory, and to the positive effect of that increase in decreasing symptoms of attention deficit hyperactivity disorder, especially the symptoms of attention deficit, The results also showed that the effect of training remained for a period of time after the end of training as indicated by sequential measurement results. The research recommended focusing on working memory training among children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) as one of the most reliable intervention approaches to this type of disorder.

Key words : Working memory - Working memory capacity - Kindergarten children - Attention deficit hyperactivity disorder - Computerized training.

مقدمة البحث:

يعد اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) من أكثر الاضطرابات النمائية النفسعصبية شيوعا بين الأطفال، إذ يصيب هذا الاضطراب ما بين ٣-٥٪ من الأطفال فيما بين ٦-١٦ عام (Klingberg, 2008).

وينطوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط على قصور في استمرار الانتباه، وضبط الاندفاع، وتنظيم الحركة إلى درجة تسبب انخفاضًا كبيرًا في الأداء الوظيفي في المدرسة والمنزل والبيئات الاجتماعية (Psychiatric Association American [APA], 2013)

ويقل فرط النشاط لدى هؤلاء الأطفال كلما تقدموا في العمر، ولكن تبقى مشكلات نقص الانتباه، والتي عادة ما تؤدي في معظم الحالات إلى فشل أكاديمي ومهني (Klingberg, 2008) .

ويشتمل اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط على مكون وراثي، حيث تقدر نسبة توريث الاضطراب بحوالي ٧٠٪ من الحالات، ولكن يبدوأن أوجه القصور في الذاكرة العاملة Working memory تمثل أهمية محورية في تفسير العديد من المشكلات المعرفية والسلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط,(Castellanos &Tannock, 2002; Westerberg Westerberg .Hirvikoski, Forssberg & Klingberg, 2004)

لذا اتجه عدد من الدراسات إلى دراسة الذاكرة العاملة لدي الأطفال المصابين بنقص الانتباه مع فرط النشاط، وأشارت النتائج إلى أن أكثر المهام التي يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة بها هي مهام الذاكرة العاملة (Westerberg et al., 2004).

كما توصلت دراسة تحليلية قام بها Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson, & Tannock, (2005) إلى أن الأطفال ADHD يعانون من قصور في الذاكرة العاملة، كما أظهرت الدراسة أن القصور كان أكثر وضوحا في الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية).

كما توصلت دراسة تجاني (٢٠١٥) إلى وجود تأثير لاضطراب فرط النشاط على كل من عمليات الانتباه البصري والذاكرة العاملة البصرية المكانية واللفظية، وكذلك إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.

والذاكرة العاملة هي نظام متعدد المكونات مسئول عن تخزين ومعالجة المعلومات الحالية القصيرة المدى، وهي تشكل أهمية كبيرة للتعلم ، واتخاذ القرار، والحفاظ على السلوك الموجه نحو الهدف وتركيز الانتباه (Baddeley,2007)، فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن انخفاض الذاكرة العاملة يرتبط بشرود الذهن وبأحلام اليقظة والتشتت عن المهام (Kane, Brown, Mcvay, Silvia, Myin-Germeys & Kwapil, 2007)، كما أظهرت ارتباط الذاكرة العاملة بالإنجاز الأكاديمي (Gathercole, Brown & Pickering , 2003).

ويعاني الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من قصور كبير في الذاكرة العاملة، مع ضعف كبير في المهام التي تتطلب ضبط تنفيذي في التعامل مع المعلومات البصرية والمكانية، أي الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية) (Nigg,Willcutt, Doyle & Sonuga-Barke, 2005) ، ويسهم هذا في الصعوبات المرتبطة بالاضطراب (Rabiner,2009).

فالأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط لديهم ضعف في الفص الأمامي للمخ، مما يعوق المخ عن القيام بوظائفه، ويؤدي ذلك إلى ضعف في الذاكرة العاملة ومعالجة المعلومات (Klingberg, Forssberg & Wisterberg, 2002)، فالقشرة الأمامية للمخ لها دورا مهمًا في تصفية المعلومات، واستبعاد المعلومات غير ذات الصلة بالمهمة، والأفراد الذين لديهم سعة أعلى في الذاكرة العاملة، لديهم نشاط أعلى في القشرة الأمامية للمخ، ويكونون أفضل في تصفية واستبعاد المشتتات (Mc Nab & Klingberg, 2008).

لذا يجد الأطفال الذين لديهم قصورا في الذاكرة العاملة صعوبة في تذكر ما يجب القيام به لاحقا، مما يجعلهم غير قادرين على الانتهاء من أي نشاط مخطط، فالذاكرة العاملة تسمح لنا بالاحتفاظ بالمعلومات من أجل إكمال المهمة، وهي هامة في أي مهمة تتطلب الإدراك واستبعاد المشتتات (Klingberg, 2008) .

ولذا، يشكل ضعف الذاكرة العاملة أهمية محورية في تفسير العديد من المشكلات المعرفية والسلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. (Westerberg, et al., 2004)

وحقيقة، فإن كل العمليات المعرفية ، بما في ذلك الذاكرة العاملة ترتبط للغاية باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، كما يمكن التنبؤ بسلوك عدم الانتباه الملحوظ في اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من خلال أداء الذاكرة العاملة (Kofler, Rapport, Bolden, Sarver & Raiker, 2010)، كما تشير الأدلة الأولية إلى أن تدريب الذاكرة العاملة قد يكون علاجا فعالا لاضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط (Klingberg et al., 2005).

وتتطور كفاءة الذاكرة العاملة بدرجة كبيرة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى سن المراهقة، وهناك زيادة خطية في أداء الذاكرة العاملة فيما بين ٤-١٢ سنة، وتستقر قرب ١٥ عام (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004) .

وقد أوضحت الدراسات أنه يمكن تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط عن طريق التدريب ،كما توصلت إلى أن التدريب على مهام الذاكرة العاملة يقلل من حدة اضطراب نقص الانتباه، ويقلل من مستويات أعراضه (هند محمد، ٢٠١٢)،(Klingberg et al.,2005).

ولأن العالم قد شهد تطور تكنولوجي سريع، فقد برزت أشكل عديدة من الألعاب لم تكن معروفة من قبل، وبسبب الإبداعات التكنولوجية المتعددة، أصبحت الألعاب الإلكترونية متوافرة في الحياة اليومية (الشحروري، ٢٠٠٨).

وقد أصبح انجذاب الأطفال للألعاب والتطبيقات الالكترونية ظاهرة تلفت الانتباه، وأصبح الأطفال يقضون الساعات في اللعب بها سواء على الحاسب الآلي، أو الهواتف الذكية، أو اللوحات الرقمية أو غيرها.

وعلى الرغم من تركيز الباحثين على الآثار السلبية للألعاب الالكترونية المتمثلة في العزلة الاجتماعية، والعنف، وإضاعة الوقت، وإدمان تلك الوسائل الالكترونية؛ إلا أن هناك باحثين ركزوا جهودهم في البحث عن الآثار الايجابية

لتلك الألعاب على العمليات المعرفية والتفكير المنطقي، والابتكاري، والذاكرة والخيال (الشحروري، ٢٠٠٨).

فالألعاب والبرامج والتطبيقات الالكترونية لم تعد فقط للتسلية؛ حيث أصبحت تستخدم لأغراض تعليمية، وكوسائط للتدريب على مهارات مختلفة، فقد أظهرت الدراسات أن الألعاب الالكترونية يمكن أن تحدث تغيرات إيجابية في الإدراك والانتباه والذاكرة العاملة والتصور البصري المكاني (الفار،٢٠١٢؛ الموسوي، والهندال، والزغول ،٢٠١٧؛ Beck, Hanson, Puffenberger, Benninger & Benninger,2010; Gibson et al., 2006) ، لذا، فعلينا أن نستغل الألعاب والبرامج المحوسبة في تحسين الوظائف والعمليات المعرفية لدى الأطفال.

وقد اتجهت الدراسات الحديثة إلى استخدام برامج التدريب المحوسبة لتدريب الذاكرة العاملة، وقد أفادت نتائج البحوث بأن التدريب والممارسة على الذاكرة العاملة باستخدام برامج التدريب المحوسبة يمكن أن يزيد من سعة الذاكرة العاملة للأطفال (Skelton,Atkinson,2012)، كما يمكنه أن يحسنها لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي النموالسوي (٤-٥) سنوات (Thorell, Lindqvist, Bergman, Bohlin & Klingberg, 2009)، وكذلك يحسن منها لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة (Holmes, Gathercole & Dunning, 2009)، ولدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط(Beck et al.,2010)، لاسيما الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية) (Lucas, et al.,2008) .

وبمعرفة أن التعديل الانتباهي هو عنصر أساسي من نموذج Baddeley للذاكرة العاملة (Baddeley,2010)، وأن مستوى اهتمام الأطفال وانجذابهم للنشاط هام للغاية للتوزيع اللاحق لانتباههم(Skelton&Atkinson,2012) ، فإن استغلال انجذاب الأطفال للعب باستخدام الحواسب الآلية والهواتف الذكية وغيرها من الوسائط التكنولوجية الحديثة ، من شأنه أن يضمن ويحقق مشاركة فاعلة للأطفال، ويخلق فرصا للدافعية والتحفيز تشجع الأطفال على الأداء، وذلك نظرا لأن زيادة الدافع ترتبط ايجابيا بالنجاح في انجاز مهام الذاكرة العاملة (Dovis,Van der Oord,wiers & Prins,2012).

وقد خلصت دراسات وبحوث عديدة إلى أن برنامج Cogmed المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة، قد اثبت فعالية في تدريب وتحسين سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال عموما (Thorell,2009) ، ولدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على وجه الخصوص (Beck et al., 2010; Bozylinski, 2007; Gibson et al., 2006; Klingberg et al., 2005; Lucas, Abikoff & Petkova, 2008)

لذا فقد عمد البحث الحالي إلى استخدام برنامج Cogmed Robo Memo المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لتعرف تأثيره في زيادة سعة الذاكرة العاملة لديهم، وتأثير ذلك في خفض أعراض الاضطراب لديهم.

مشكلة البحث:

ركزت معظم الدراسات العربية على العلاج السلوكي أو العلاج بالبرامج الحركية للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، بينما اهتم القليل منها بالتركيز على مهام الذاكرة العاملة، ودورها في خفض حدة أعراض هذا الاضطراب، وذلك على الرغم من أن العديد من الدراسات الأجنبية قد أشارت إلى أهمية تدريب الذاكرة العاملة وزيادة سعتها في خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه كدراسة كل من (Beck, 2010; Bozylinski, 2007; Gibson, et al. 2006; Klingberg et al.,2005) ، والتي أوصت بإعداد برامج لتدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ADHD، لأن التدريب من شأنه أن يؤدي إلى تحسن باقي التأثير في الذاكرة لدى هؤلاء الأطفال.

فقد أوضحت الدراسات أن هناك صلة قوية بين كفاءة وسعة الذاكرة العاملة، والقدرة على مقاومة المشتتات وتجاهل المعلومات غير ذات الصلة بالمهمة الآنية (Conway, Cowan & Bunting, 2001) .

ولأن كفاءة الذاكرة العاملة تتطور بدرجة كبيرة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى سن المراهقة، وتستقر قرب ١٥ عام (Gathercole, et al., 2004) ، فمن الأهمية العمل على تدريبها وتحسينها مبكرا بقدر الامكان حتى تتحقق النتائج المرجوة في المرحلة العمرية الملائمة.

ومع التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم، وانتشار الألعاب والتطبيقات الإلكترونية، وزيادة عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في اللعب على الحواسب الآلية والهواتف النقالة الذكية والألواح الرقمية حتى أصبحت ظاهرة تلفت الانتباه وتستحق الاهتمام، مما يتطلب التركيز على استغلال ولع الأطفال بتلك الأجهزة، والاستفادة منه بشكل ينمي من قدراتهم ومهاراتهم.

وفيما يتعلق بموضوع البحث الحالي، فقد اتجهت الدراسات الحديثة إلى استخدام برامج التدريب المحوسبة لتدريب الذاكرة العاملة، وقد أفادت نتائج البحوث بأن التدريب والممارسة على الذاكرة العاملة باستخدام برامج التدريب المحوسبة يمكن أن يزيد من سعة الذاكرة العاملة للأطفال (Gibson et al.,2006; St Clair-Thompson, Stevens, Hunt & Bolder,2010; Skelton, Atkinson, 2012).

وقد استخدمت عدد من الدراسات برنامج Cogmed المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه مع فرط النشاط (Beck et al.,2010; Bozylinski, 2007; Gibson et al., 2006; Klingberg et al.2005; Lucas, Abikoff&Petkova.2008) وهوبرنامج قد صمم خصيصا لزيادة سعة الذاكرة العاملة، ويمكن تحميله على أجهزة الحاسب الآلي، أو الهواتف النقالة الذكية ، أو الألواح الرقمية، وقد هدف البحث الحالي إلى تدريب الأطفال ذوي نقص الانتباه مع فرط النشاط باستخدام برنامج Cogmed المحوسب ، وتعرف فعاليته في زيادة سعة الذاكرة العاملة لديهم، وتأثير ذلك على خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لديهم. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة العاملة ؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة العاملة؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة العاملة ؟

(٤) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط ؟

(٥) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط؟

(٦) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط؟

أهداف البحث:

(١) التحقق من وجود علاقة بين اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وضعف الذاكرة العاملة، من خلال الاطلاع على الأدب السيكولوجي والدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث.

(٢) تعرف أهم طرق تدريب الذاكرة العاملة، وأكثرها فعالية وشيوعا، من خلال نتائج الدراسات المرتبطة.

(٣) تعرف فعالية التدريب المحوسب في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

(٤) التحقق من تأثير زيادة سعة الذاكرة العاملة على خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

أهمية البحث:

(١) الكشف عن أحد أوجه القصور في القدرات العقلية للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وهو انخفاض سعة الذاكرة العاملة، والنتائج المترتبة على ذلك، الأمر الذي يسهم بشكل كبير في فهم المشكلات السلوكية والصعوبات التعليمية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، وهو ما يؤدى دورًا جوهريًا في اختيار أساليب التعلم، وأساليب التدخل السلوكي التي يمكن استخدامها معهم بفعالية.

(٢) الكشف عن استخدامات أخرى لمكونات مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الخامسة، وما يمكن أن يعطيه من دلالات مختلفة بعيدا عن درجة المقياس

الكلية التي تشير إلى درجة الذكاء، وهو ما يفيد في مجالات تشخيص وتقييم الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، وبالتالي يفيد في التدخل المبكر فيما يتعلق بهؤلاء الأطفال.

(٣) توضيح فعالية البرامج التدريبية المحوسبة، بوصفها برامج جاذبة للأطفال، في تحسين أداء وزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بمرحلة الطفولة المبكرة، باستخدام البرامج والاستراتيجيات التدريبية المناسبة.

محددات البحث:

(١) **المحددات المكانية**: تم انتقاء العينة من روضتي الصحابة وثروت التجريبية بشرق الإسكندرية، وتم تطبيق البرنامج التدريبي بروضة ثروت لتوفر معمل حاسب آلي على مستوى جيد بها مما يعين على تطبيق تجربة البحث.

(٢) **المحددات الزمنية**: تم تطبيق تجربة البحث في الفترة من آخر سبتمبر ٢٠١٧ حتى أول إبريل ٢٠١٨، وذلك لشرط مرور (٦) شهور على الأقل بين القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

(٣) **المحددات البشرية**: اقتصرت تجربة البحث على عينة من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من المستوى الثاني من رياض الأطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، وقد تم انتقاء العينة من أطفال المستوى الثاني حتى يكونوا على خبرة بالأرقام والحروف باللغة الإنجليزية والتي يتطلبها البرنامج التدريبي المحوسب المستخدم.

مصطلحات البحث:

الذاكرة العاملة Working Memory: تعرف الذاكرة العاملة إجرائيا بأنها: القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذهن لعدة ثوان ومعالجتها ، واستخدامها في المهمة الحالية.

• **سعة الذاكرة العاملة** :Working Memory Capacity تعرف إجرائيا بأنها: كم المعلومات التي تستطيع الذاكرة العاملة استرجاعها عند الحاجة إليها، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة العاملة الفرعي من الصورة الخامسة لمقياس ستانفورد- بينيه للذكاء.

• **أطفال الروضة** Kindergarten Children: وتعرفهم الباحثة إجرائيا بأنهم الأطفال الملتحقون بالمستوى الثاني من رياض الأطفال بإحدى الروضات، وتتراوح أعمارهم ما بين السادسة والسابعة من العمر.

• **اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط** / Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) : وفقا للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-V الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، يعد اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط اضطراب عصبي نمائي يشيع بين الأطفال، ويعرف بأنه نمط مستمر من عدم الانتباه و/ أو فرط النشاط والاندفاعية، والذي يتداخل مع الأداء أو النمو، ويتسم بضعف في مستويات الانتباه وعدم التنظيم الذي ينجم عنه عدم القدرة على الاستمرار في المهام، والافتقار إلى المثابرة، وصعوبة الحفاظ على التركيز، وفقد الأدوات بما لا يتناسب مع العمر أو المستوى النمائي، كما يتسم بفرط النشاط والاندفاعية التي ينجم عنها التململ وعدم القدرة على البقاء في وضع الجلوس، والتطفل على أنشطة الآخرين، وعدم القدرة على الانتظار وتأخير الإشباع بما لا يتناسب مع العمر أو المستوى النمائي، على أن تستمر تلك الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل، في بيئتين مختلفتين كالمنزل والمدرسة مثلا (APA, 2013).

• **التدريب المحوسب** Computerized training: يعرف إجرائيا بأنه نظام تدريب يعتمد على استخدام الحاسوب، كما يتضمن استخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) للاستفادة من العملية التدريبية، حيث يتابع كل متدرب تدريبه وفقا لقدراته الخاصه، وقد استخدم بالبحث الحالي برنامج Cogmed Robo memo v.4.6.3 المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة.

الإطار النظري ودراسات وبحوث مرتبطة:

تعريف ومكونات والذاكرة العاملة Working Memory :

يعرف Cowan (2005) الذاكرة العاملة بأنها "عمليات معرفية تحتفظ بالمعلومات في حالة يمكن الوصول إليها بشكل غير عادي"، ويضيف أن التنشيط الذي يحدث في الذاكرة طويلة المدى هو تنشيط مؤقت، ويتلاشى ما لم يتم الحفاظ عليه عن طريق التسميع اللفظي أو الانتباه المستمر.

ويعرفها Dehn (2008) بأنها: "عملية معرفية مركزية مسئولة عن المعالجة النشطة للمعلومات"، ويرى أنها القدرة الرئيسة التي تكمن خلف العمليات المعرفية الأساسية والمعقدة كالتفكير والتعلم،واتخاذ القرار، وأنها تدعم المعالجة المعرفية للفرد لأنها تمثل مساحة مشتركة بين كل من الإدراك، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، والسلوك الموجه نحو الهدف".

ويعرف Baddeley (2010) الذاكرة العاملة بأنها "مخزن محدود السعة، تخزن فيه المعلومات وتعالج في نفس الوقت"، وهي تعتمد على التفاعل بين مكوناتها وهما القدرة على التخزين، والقدرة على المعالجة، ويرى أنها نظام للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها في أثناء الأداء على المهام المعرفية المختلفة مثل القراءة والفهم والتعلم والاستدلال.

ويعرفها فرج (٢٠١١،أ) بأنها: "العملية المعرفية التي تقف خلف الاختزان المؤقت للمعلومات ثم تحويلها بعد ذلك أو إعادة تصنيفها في الذاكرة بعيدة المدى"، ويرى أنها بذلك تبدو أكثر أهمية وصلة بعمليات القراءة والفهم وحل المشكلات الحسابية، كما تعد مكونا أساسيا في كل القدرات الاستدلالية.

وتتبنى الباحثة التعريف الأخير لاتساقه مع الأداة التي تقيس الذاكرة العاملة غير اللفظية واللفظية بالبحث الراهن، ولأنه يجمع بين كثير من مضامين مفهوم الذاكرة العاملة.

وعليه، يمكن القول أن الذاكرة العاملة نظام يقوم باستقبال المعلومات وتصنيفها ومعالجتها قبل تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

وغالبا ما تستخدم الذاكرة العاملة بشكل متزامن مع الذاكرة قصيرة المدى short term memory ؛ ولكن بعض النظريات تعتبر أنهما متمايزتين، وتفسر ذلك بأن الذاكرة العاملة تقوم بمعالجة المعلومات المخزنة؛ في حين أن الذاكرة قصيرة المدى تشير فقط إلى تخزين المعلومات لمدى قصير (Cowan, 2008).

فالفرق إذن بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى بمعناها التقليدي ، أن الذاكرة قصيرة المدى تنطوي على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات قصيرة من الزمن، بينما تنطوي الذاكرة العاملة عل التعامل مع المعلومات المختزنة ومعالجتها وتنظيمها (Revlin,2012).

ويوضح Dehn (2008) الاختلاف بين كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة كما يلي:

(١) تحتفظ الذاكرة قصيرة المدى بالمعلومات بشكل سلبي؛ بينما تعالج الذاكرة العاملة المعلومات بنشاط.

(٢) سعة الذاكرة قصيرة المدى محدودة المجال (لفظية- بصرية)؛ بينما الذاكرة العاملة أقل تحديدا للمجال.

(٣) للذاكرة العاملة علاقة أقوى بالتعلم الاكاديمي وبالوظائف المعرفية العليا عن الذاكرة قصيرة المدى.

(٤) تقوم الذاكرة قصيرة المدى تلقائيا بتنشيط المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ؛ بينما تقوم الذاكرة العاملة بالتوجيه الواعي للمعلومات المسترجعة أو المرغوبة من الذاكرة طويلة المدى.

(٥) الذاكرة قصيرة المدى ليس لها وظائف إدارية management functions ؛ بينما للذاكرة العاملة بعض الوظائف التنفيذية executive functions .

(٦) الذاكرة قصيرة المدى يمكنها أن تعمل مستقلة عن الذاكرة طويلة المدى، بينما تعتمد عمليات الذاكرة العاملة بشدة على أبنية الذاكرة طويلة المدى.

(٧) تستقبل الذاكرة القصيرة المدى المعلومات القادمة من البيئة ؛ بينما تحتفظ الذاكرة العاملة بنواتج عمليات معرفية عديدة.

(٨) يمكن للذاكرة قصيرة المدى أن تعمل بشكل مستقل عن الذاكرة العاملة.

وقد ظهرت نماذج عديدة حاول كل منها توضيح مكونات الذاكرة العاملة، ويعد نموذج Baddeley للذاكرة العاملة من أفضل نماذج الذاكرة العاملة وأكثرها تأثيرا وشيوعا، ويقدم هذا النموذج المتعدد العناصر نظام مرن للذاكرة العاملة يتألف من أربع مكونات فرعية مترابطة ولكنها متمايزة وظيفيا .

ويفيد Baddeley (2010) بأن مفهوم الذاكرة المتعدد المكونات ، قد وفر إطارا نظريا مفيدا للتحقق من طائفة كبيرة من الأنشطة البشرية، ونتج عنه جدلا وتقدما في فهم دور الذاكرة في قدرتنا على التفكير.

وقد قدم Baddeley (2012) في البداية نموذجا يشتمل على ثلاث مكونات أساسية هي: المكون اللفظي أوما يطلق عليه الحلقة الصوتية، والمكون البصري المكاني، والجهاز التنفيذي المركزي، ثم أضاف Baddeley (2010) مؤخرًا مكونًا رابعًا هو الحاجز العرَضي، ليصبح النموذج مشتملا على أربع مكونات، وفيما يلي توضيح لتلك المكونات:

- **المكون اللفظي (الحلقة الصوتية)** Phonological Loop :

ويعد هذا المكون هو المسئول عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، ويعد بمثابة المخزن اللفظي المؤقت، ويشمل مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة.

وينقسم المكون اللفظي بدوره إلى مكونين فرعيين هما:

- جهاز التحكم في النطق (التكرار اللفظي): ويقوم بحفظ المعلومات عن طريق نطقها داخليا (التدريب الصوتي)، أي أنه مسئول عن الحديث الباطني الذي يدور بداخلنا، فعندما نريد أن نحفظ رقم هاتف فإننا نكرره بصوت منخفض، وينظم هذا المكون المعلومات تنظيما زمنيا وتتابعيا، ويمكن اعتباره الصوت الداخلي.
- المخزن الصوتي: ويقوم بحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتمادا لغويا، ويعمل كأذن داخلية، وتتلاشى فيه المعلومات بعد ١,٥ إلى ٢ ثانية إذا لم يحدث لها تكرار وتسميع داخلي عن طريق جهاز التكرار اللفظي،

وهكذا يمكن التحكم في بقاء المعلومات أكثر عن طريق جهاز التحكم في النطق أي عن طريق تكرارها، وكلما استغرق الأمر وقتا طويلا لترديد الكلمات في تسلسل، كلما زاد النسيان الذي سيحدث.

ويعمل عنصري المكون اللفظي (جهاز التكرار اللفظي، المخزن الصوتي) معا في أداء المهام مثل القراءة، حيث يستخدم جهاز التحكم في النطق في تحويل المادة المكتوبة إلى رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن اللفظي، وييسر المكون اللفظي التعلم الصوتي الجديد اللازم لتعلم إنتاج كلمات جديدة، كتعلم مفردات اللغة الأجنبية، وفي الأطفال، يتأثر حجم ومعدل الزيادة في المفردات خلال السنوات الأولى بقدرة وسعة المكون اللفظي (Baddeley, 2010).

ب- **المكون البصري المكاني** Visual-Spatial Sketch Pad:

ويختص هذا المكون بتخزين ومعالجة المعلومات البصرية المكانية، ويستخدم هذا المكون في الحياة اليومية، حيث يلعب دورا مهمًا في التوجه المكاني، وحل المشكلات البصرية المكانية، وذلك إما عن طريق استقبال المدخلات من الحواس مباشرة، أوعن طريق استرجاع المعلومات على شكل صور من الذاكرة طويلة المدى (Baddeley,2002).

ج- **الجهاز التنفيذي المركزي** Central Executive:

وهو جهاز أساسي مسئول عن التحكم في الانتباه بمساعدة نظامين للتخزين قصير المدى، أحدهما للمواد البصرية والصور البصرية المكانية، والآخر للمواد اللفظية الصوتية ،كما يتحكم في جميع مكونات الذاكرة العاملة وينسق عملها، ومهمته الرئيسة هي معالجة المعلومات، وتخزينها، واسترجاع المعلومات السابق تخزينها، سواء في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى، كما يحدد أهمية المعلومات الواردة، ويتحكم في عمليات الانتباه والتخطيط، ويعد أهم عناصر الذاكرة العاملة، لأنه يتدخل في كل العمليات المعرفية.

ويذكر Baddeley (2010) أن سعة هذا الجهاز محدودة، وأنه مرن للغاية بحيث يمكنه معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرق مختلفة، كما يمكنه معالجة المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة، كما يقوم بتجاها المعلومات غير ذات الصلة بالمهمة الحالية حتى لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المعلومات ذات الصلة ويهمل ما دون ذلك.

ويقوم الجهاز التنفيذي المركزي بالوظائف الآتية:

- **الانتباه الانتقائي** Selective attention.
- **تحديث الذاكرة العاملة عن طريق ترميز المعلومات الواردة وإحلالها بدلا من المعلومات القديمة.**
- **التنسيق بين مكونات الذاكرة العاملة الأخرى.**
- **التحول بين المهام أو استراتيجيات الاسترجاع.**
- **كف أوتثبيط الاستجابات المهيمنة أوالتلقائية.**
- **ربط المعلومات الواردة من عدد من المصادر في سلسلة مترابطة**(Wongupparaj, Kumari & Morris, 2015)

د- الحاجز العَرَضي Episodic Buffer:

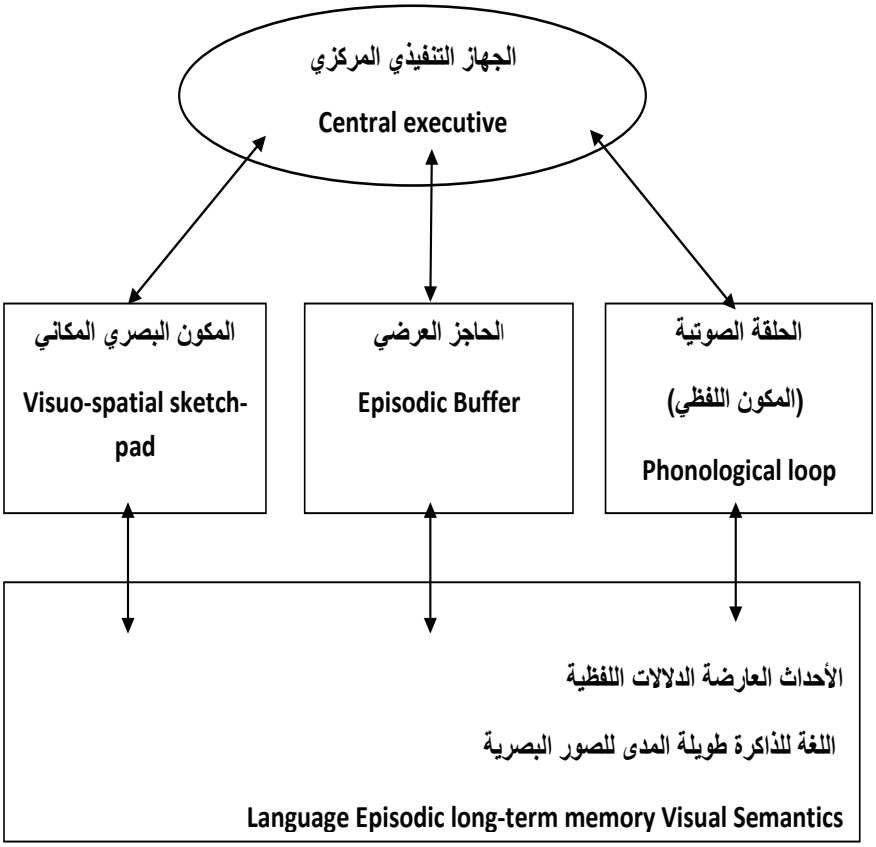
وهو قادر على احتجاز الأحداث العرضية المتعددة الأبعاد، والتي قد تصاحب المعلومات البصرية والسمعية، وربما أيضا يتم ذلك مع الروائح والمذاقات.

وهو يشكل مخزن مؤقت تتفاعل فيه المكونات المختلفة للذاكرة العاملة، والقائمة على نظام ترميز مختلف لكل منها من خلال المشاركة في رمز متعدد الأبعاد، كما يمكنه التفاعل مع المعلومات المدركة مباشرة من الحواس، والمعلومات من الذاكرة طويلة المدى (Baddeley,2010).

وهو نظام محدود السعة يقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات القادرة على الجمع بين المعلومات من النظم الفرعية، والمعلومات من الذاكرة طويلة المدى في شكل عَرَض واحد. وكان يفترض أن هذا الحاجز يقوم بدور نشط، ويتطلب الانتباه في ربط المعلومات من مصادر مختلفة معا؛ لكن الدراسة المتعمقة أشارت بأنه يعمل كمخزن سلبي بدلا من المعالج النشط (Baddeley,2009).

وسعة هذا الحاجز العرضي محدود بحوالي أربع عوارض، وهومتاح من خلال الإدراك الواعي (Baddeley,2007,2010)

ويقترح نموذج Baddeley أن الحلقة الصوتية، والمخطط البصري المكاني، مسئولان عن تخزين المعلومات السمعية والبصرية على التوالي، في حين يخزن المخزن المؤقت العرضي المعلومات من طرائق مختلفة، لإتاحة المجال للترميز المتعدد الأبعاد الذي يربط المعلومات ويدخلها الذاكرة المتكاملة العرضية، وتقوم الوظيفة التنفيذية بالتحكم في المستويات العليا من الانتباه، والعمليات التنفيذية التي تقوم بتجهيز ونقل المعلومات المخزنة داخل هذه النظم الفرعية& Skelton) (Atkinson,2012 ، ويلخص شكل (١) نموذج Baddeley للذاكرة العاملة.



شكل (١)

نموذج Baddeley المطور للذاكرة العاملة (Baddeley,2010)

سعة الذاكرة العاملة working memory capacity :

تعرف سعة الذاكرة العاملة بأنها عدد المفردات أو الوحدات التي يستطيع الفرد استرجاعها بصورة صحيحة في فترة زمنية قصيرة، وعادة ما تكون أرقاما أو كلمات، وتتراوح سعة الذاكرة العاملة لدى معظم الأفراد بين (٥-٩) وحدات أو حزم، بغض النظر عن نوعية هذه الوحدات. وتعتمد سعة الذاكرة على المدة التي يستغرقها الفرد لترديد المفردات بصوت مسموع أو خفي، وكذلك الانتباه (Gray,2011).

ويعرفها Cowan (2016) بأنها: "عدد المفردات التي يتذكرها الفرد في مهمة آنية للذاكرة، أي مهمة لا تتضمن تأخير بين اكتمال عرض المفردات المراد تذكرها، وبين مهمة التذكر نفسها"، ويضيف أن سعة الذاكرة العاملة تعكس قدرة الفرد على دفع المعلومات إلى بؤرة الانتباه والاحتفاظ بها، ويرى أنه يمكن للفرد تذكر من ٣-٥ بنود من قائمة، سواء كانت بنود فردية أو أزواج، وأن ذلك يتوقف على طول القائمة، وعما إذا كانت البنود تحمل معنى ما أولا معنى لها (cowan,2005).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن سعة الذاكرة العاملة تختلف بين الأفراد ، ويمكنها أن تتنبأ بالفروق الفردية في القدرة المعرفية ، كما تتغير عبر حياة الفرد (Cowan, 2016).

فسعة الذاكرة العاملة تختلف بين الأفراد وفقا للعمر الزمني، ووفقا لقدرتهم على توجيه الانتباه، فالأفراد الذين لديهم مشكلات في الانتباه يتذكرون بشكل أقل من غيرهم، لأنهم يستخدمون جزء كبير من سعة التخزين لديهم في الاحتفاظ بمعلومات لا صلة لها بالمهمة المعنية (Cowan, 2005).

والمدة التي نستطيع الاحتفاظ فيها بالمعلومات في الذاكرة العاملة محدود للغاية ويتراوح ما بين (٥-٢٠) ثانية، وقد يعتقد البعض ان نظاما من الذاكرة محدود بمدة زمنية قدرها (٢٠) ثانية ليس مفيدا؛ إلا أنه بدون هذا النظام فإننا لن نستطيع تذكر أول الجملة التي نقرأها عندما نصل إلى نهاية الجملة، وهذا قد يجعل عملية فهم الجمل التي نقراها عملية صعبة (عبد الحافظ،٢٠١٦).

وتزداد سعة الذاكرة العاملة لدى الفرد بزيادة عمره الزمني وزيادة نموه المعرفي، فالذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة تتعامل مع مفردتين في آن واحد،

بينما تتعامل الذاكرة العاملة في مرحلة ما قبل المراهقة مع سبع مفردات في آن واحد، أما في مرحلة المراهقة يحدث توسع معرفي وتزداد سعة الذاكرة العاملة بمدى من ٥-٩ مفردات، بينما يظل تذكر سبع مفردات تقريبا ثابتا لدى معظم الأفراد مدى الحياة، ويوضح جدول (١) التغيرات في سعة الذاكرة العاملة تبعا للعمر الزمني (عبد الحافظ،٢٠١٦).

جدول (١)

التغيرات في سعة الذاكرة العاملة تبعا للعمر الزمني

العمر الزمني بالسنوات	سعة الذاكرة العاملة بعدد الوحدات		
	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط
قبل ٥ سنوات	١	٣	٢
من ٥-١٤ سنة	٣	٧	٥
١٤ سنة فأكثر	٥	٩	٧

أهمية الذاكرة العاملة:

تشكل الذاكرة العاملة أهمية محورية للكثير من السلوك البشري، فهي تلعب دورا مهمًا في مدى واسع من أنشطة التعلم، وفي الأداء على المهام المعرفية المختلفة مثل القراءة والفهم والاستدلال (Baddeley,2010).

فالذاكرة العاملة هي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الحالية لفترة وجيزة من الزمن، وهي أمر أساسي لكثير من المهام المعرفية مثل ضبط الانتباه وحل المشكلات (Klingberg,2008).

فنحن نحتاج الذاكرة العاملة ليس فقط للاحتفاظ بالمعلومات الجديدة التي نقابلها؛ ولكن أيضا لنربط تلك المعلومات وندمجها مع المعلومات القديمة في الذاكرة طويلة المدى (Cowan,2016) ، والأفراد الذين لديهم ذاكرة عاملة جيدة يمكنهم تطبيق المعلومات التي سبق تعلمها على المواقف الجديدة، وأن يستمروا في التركيز على المهمة الحالية، كما يمكنهم إعادة تنظيم أفكارهم لاستيعاب المعلومات الجديدة، وأخذ ملاحظات أفضل والتقاط المعلومات بشكل أكثر دقة، وكذلك إتباع التوجيهات المعقدة والمتعددة الخطوات (Dehn,2008).

فنحن نستخدم الذاكرة العاملة في الحياة اليومية لتذكر الخطط أو التعليمات التي ينبغي تنفيذها، فحفظ المعلومات الحالية له وظيفة ذات أهمية مركزية في مجموعة كبيرة من المهام المعرفية، فالذاكرة العاملة اللفظية ضرورية لفهم الجمل الطويلة (Klingberg, 2008)، كما تتنبأ سعة الذاكرة العاملة اللفظية بالأداء في الاختبارات المدرسية التي تقيس الفهم القرائي (Carretti, Borella, Cornoldi & De Beni, 2009) .

والذاكرة العاملة مهمة أيضا للتحكم في الانتباه، والاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالمهمة أثناء حل المشكلات (Klingberg, 2008)، كما تعتمد القدرة على الاستدلال على الذاكرة العاملة.(Klingberg,Forssberg,Wisterberg,2002)

وتعد الذاكرة العاملة هي العامل الوحيد الأكثر أهمية في تحديد القدرة العقلية العامة (SüB, Oberauer, Wittmann, Wilhelm & Schulze, 2002)، ويمكن تفسير ما يقرب من ٥٠٪ من الفروق بين الأفراد في الذكاء غير اللفظي باختلافات سعة وكفاءة الذاكرة العاملة (Conway,Kane&Engle,2004).

وهكذا، تسهم الذاكرة العاملة كعامل أساسي في انجاز الأطفال عدد من المهارات التعليمية الهامة، فهناك علاقة ارتباطية بين قدرات الذاكرة العاملة للأطفال وإنجازهم الأكاديمي في المدرسة كالقراءة (Swanson,Xinhua& Jerman,2009)، واكتساب مهارات الحساب (Swanson&Kim,2007)، كما أوضحت دراسة Manginas, Nikolantonakis & Papageorgioy (2017) التي أجروها على (٨٠) طفل بمتوسط عمري ٥ سنوات و١٠ شهور أن الذاكرة العاملة اللفظية هي أفضل مؤشر على الأداء الحسابي لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما أوضحت دراسة طولية قام بها كل من Alloway & Alloway (2010) أن أداء الذاكرة العاملة في عمر خمس سنوات هو أفضل مؤشر للنجاح الأكاديمي في سن الحادية عشر، كما أنها تعد من المقاييس المستخدمة في قياس الذكاء العام.

كما تناولت دراسة كل من Gathercole, Alloway, Willis & Adams, (2006) العلاقة بين الذاكرة العاملة، وكلا من قدرات القراءة والحساب لدى عينة من (٤٦) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١١ سنة ويعانون من صعوبات

في القراءة. وبشكل عام، أشارت النتائج إلى أن مهارات الذاكرة العاملة تمثل شرطا مهمًا لاكتساب المهارة والمعرفة في القراءة والحساب، مما يشير إلى إسهام الذاكرة العاملة في التعلم .

وفضلا عن ذلك فقد وجد كل من Aronen, Vuontela, Steenari, Salmi & Carlson (2005) في دراستهم التي أجروها على (٥٥) من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٣ عام، تم قياس الذاكرة العاملة لديهم بواسطة المهمة السمعية والبصرية n- back، أن الأداء الجيد للذاكرة العاملة المكانية قد ارتبط بالنجاح الأكاديمي في المدرسة، وأن الأطفال ذوي الأداء المنخفض في الذاكرة العاملة، وخاصة الذاكرة السمعية المكانية، يواجهون صعوبات أكاديمية وسلوكية أكثر من الأطفال ذوي الأداء الجيد للذاكرة العاملة، وأشارت تلك النتائج إلى أن القصور في الذاكرة العاملة قد يكمن خلف بعض الصعوبات التعليمية والسلوكية.

وهكذا تؤدي الذاكرة العاملة دورًا مهمًا في مدى واسع من أنشطة التعلم، وإذا كانت سعة أو كفاءة الذاكرة العاملة لدى الطفل ضعيفة مقارنة بأقرانه، فمن المرجح أن يكون الأداء الأكاديمي منخفض في مجالات متعددة.

اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وعلاقته بضعف الذاكرة العاملة:

يعد اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD من أكثر الاضطرابات النمائية الشائعة في مرحلة الطفولة (APA,2013)، وتشير الأكاديمية الأمريكية لطب نفس الأطفال والمراهقين American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (2009) إلى ضرورة الالتزام بالمعايير التالية قبل تشخيص حالة الطفل على أنها اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط:

- يجب أن تظهر الأعراض والسلوكيات الدالة على هذا الاضطراب قبل سن السابعة.
- يجب أن تستمر هذه السلوكيات لمدة ستة أشهر على الأقل.
- يجب أن تعوق تلك الأعراض الطفل إعاقة حقيقية عن مواصلة حياته بصورة طبيعية في مجالين على الأقل من المجالات التالية من حياته: في الفصل، في فناء اللعب، في المنزل، في البيئات الاجتماعية، فإذا بدت على

الطفل سمات لذلك الاضطراب في مكان بعينه دون أية أماكن أخرى، فقد لا يكون مصاباً بالاضطراب.

ويحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA,2013) في إصداره الخامس DSM-V الأعراض السلوكية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط كما يلي:

(١) غالبا ما يكون عمله غير دقيق ويجد صعوبة في الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء ناتجة عن إهمال وعدم اهتمام.
(٢) كثيرا ما يجد صعوبة في الاحتفاظ بانتباهه لمدة زمنية في المهام المكلف بها أو في الأنشطة الترفيهية.
(٣) كثيرا ما يبدو عليه أنه غير مصغ عند التحدث إليه مباشرة وكأن عقله في مكان آخر.
(٤) غالبا لا يتبع التعليمات ولا ينجح في إنهاء الواجبات أو الأعمال الروتينية اليومية.
(٥) غالبا ما يجد صعوبة في تنظيم الواجبات والأنشطة وترتيب الأشياء (يمكن وصفه بانه فوضوي).
(٦) يتجنب ويكره الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهودا عقليا كالمهام المدرسية والواجبات المنزلية.
(٧) غالبا ما يفقد الأشياء اللازمة لأداء الواجبات والأنشطة كالأقلام والكتب والأدوات المدرسية.
(٨) غالبا ما يتشتت انتباهه بسهولة.
(٩) كثير النسيان في حياته اليومية.
(١٠) غالبا ما يتململ أو ينقر بأصابعه أو قدمه أو يتلوى في مقعده.
(١١) غالبا ما يغادر مقعده في المواقف التي يتوقع منه فيها أن يلزم مقعده.
(١٢) غالبا ما يجري أو يتسلق في مواقف يكون فيها ذلك غير مناسبا.
(١٣) غالبا ما لا يستطيع اللعب أو الاشتراك في الأنشطة الترفيهية بهدوء.
(١٤) كثير الحركة كما لو كان مدفوعا بمحرك.
(١٥) كثير الكلام (ثرثار).

(١٦) غالبا ما يندفع في الإجابة قبل اكتمال السؤال.

(١٧) غالبا ما يجد صعوبة في انتظار دوره.

(١٨) كثيرا ما يقاطع حديث الآخرين أو يتطفل عليهم أو يتدخل في حديثهم أو يستخدم أشيائهم دون استئذان.

ويلعب قصور الذاكرة العاملة دورا مهمًا في الصعوبات التي يعاني منها الأطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، ويتسم هذا الاضطراب بضعف كبير في كل من التخزين البصري المكاني، والمكونات التنفيذية المركزية البصرية المكانية للذاكرة العاملة، في حين هناك ضعف متوسط في التخزين اللفظي، والمجالات التنفيذية المركزية اللفظية Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson & Tannock ,2005)

فقد أشارت الدراسات إلى أن الذاكرة العاملة تشكل قصورا أساسيا في اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، لا سيما الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية)، فقد هدفت دراسة Karatekin, Bingham, & White (2009) إلى فحص الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال والشباب من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، تراوحت أعمارهم ما بين ٨-٢٠ عام، ومجموعة أخري ضابطة سليمة لا تعاني من الاضطراب، وذلك باستخدام المهمة البصرية المكانية المحوسبة n-back في المستوى (0-back) والمستوى (1-back) وذلك لتحديد إسهام العوامل الانتباهية المختلفة على ضعف الذاكرة العاملة المكانية، وعما إذا كان هناك اختلاف في الأداء بين الفئات في الذاكرة العاملة، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة بين اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وضعف الذاكرة العاملة.

كما أوضحت دراسة Kofler, Rapport, Bolden, Sarver & Raiker (2010)، التي أجريت على (١٥) طفلاً من ذوي نقص الانتباه مع فرط النشاط، و(١٤) من الأطفال العاديين، وهدفت إلى تعرف ما إذا كان سلوك نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه مع فرط النشاط يرتبط وظيفيا بقصور الذاكرة العاملة، أنه يمكن التنبؤ بسلوك عدم الانتباه الملحوظ في اضطراب ADHD من خلال أداء الذاكرة العاملة، وأشارت النتائج إلى أنه بالإمكان التغلب كليا على ضعف الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط عن طريق تدريب الذاكرة العاملة، وعن طريق الأدوية المنشطة.

وكذلك هدفت دراسة كوثر تجاني (٢٠١٥) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين ضعف الانتباه البصري، بالذاكرة العاملة البصرية المكانية واللفظية لدى الاطفال ذوي ضعف الانتباه وفرط النشاط، وكذلك التحقق عما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال االمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لفتحي الزيات (٢٠٠٧) ، وبلغ حجم العينة (٥٠) تلميذ من الصف الثاني ابتدائي تتراوح اعمارهم من (٨ - ١١) عام ممن يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ،وتم تطبيق اختبار جون رافن للذكاء عليهم لاستبعاد الفئات الخاصة، واختبار TMT للانتباه البصري، واختبار مدى الارقام ووحدة الحفظ العكسي للذاكرة العاملة اللفظية، وواختبار FCR للذاكرة العاملة المكانية البصرية ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لاضطراب فرط النشاط على كل من عمليات الانتباه البصري والذاكرة العاملة البصرية المكانية واللفظية، وكذلك إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في ضعف الانتباه البصري بينما كانت غير دالة في كل من الذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية لدى كل من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط.

يتضح مما سبق أن الذاكرة العاملة تشكل قصورا أساسيا في اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، لاسيما الذاكرة العاملة البصرية المكانية.

ويضيف Kofler وآخرون (٢٠١١) أن هذا القصور في الذاكرة العاملة يضعف التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وأن هذا الضعف يعكس إلى حد كبير الناتج السلوكي من عدم القدرة على الاحتفاظ بتركيز الانتباه على المعلومات داخل الذاكرة العاملة، وتوزيع الانتباه في نفس الوقت بين الأحداث الجارية المتعددة، والتلميحات الاجتماعية التي تحدث بالبيئة، مما قد يؤدي إلى حدوث مشكلات اجتماعية بشكل غير مباشر، من خلال أعراض نقص الانتباه، والاندفاعية، وفرط النشاط.

تأثير تدريب الذاكرة العاملة:

تشير الدراسات إلى أن تدريب الذاكرة العاملة يؤدي إلى زيادة نشاط المخ في القشرة الأمامية، ويحسن من مستقبلات الدوبامين في المخ، وذلك باستخدام تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي لقياس نشاط المخ أثناء التدريب على مهام الذاكرة العاملة، والذي أوضح أن نشاط المخ في المناطق الأمامية والجدارية قد زاد بعد التدريب (Klingberg,2008;Olesen,Westerberg&Klingberg,2004) .

وتشير الدراسات إلى أن النظم العصبية الكامنة خلف الذاكرة العاملة يمكنها أن تتغير، كما تشير الدراسات التحليلية لتغيرات نشاط المخ، أن تلك التغيرات تعزى إلى زيادات في العدد الإجمالي للخلايا العصبية التي تقوم بحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة (Westerberg et al.,2007).

ويؤدي تحسن سعة أو قدرة الذاكرة العاملة إلى تحسن الأداء في العديد من المهام التي تتطلب أداء الذاكرة العاملة، والتحكم في الانتباه، ويترجم ذلك إلى زيادة الانتباه في الحياة اليومية (Klingberg,2008).

ويمكن أن يفسر ذلك التحسن الوظيفي في هذه المنطقة من المخ كيفية الاستفادة من التدريب في العديد من الوظائف النفسية العصبية، كالتحسن في الدراسات التدريبية للذاكرة العاملة التي شملت الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط كدراسة Rabiner (2009)، والتي أسفرت نتائجها عن أن تدريب الذاكرة العاملة أدى إلى تحسن كبير فيها لدى الأطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط ، بشكل أفضل بكثير من تأثير العلاج الدوائي بمفرده، وأشارت الدراسة إلى أن للذاكرة العاملة أهمية كبيرة في النجاح الأكاديمي للأطفال. وقد تمت الدراسة على (٢٥) طفل من ذوي ADHD ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١١) عام، وكانوا يخضعون للعلاج الدوائي بالمنشطات، وتم تقييم أداء الأطفال أربع مرات : التقييم الأول عندما كان الأطفال خارج العلاج لمدة ٢٤ ساعة على الأقل، والثاني بعد خمس شهور أثناء خضوع الأطفال للعلاج، والثالث بعد اكمال الأطفال خمس أسابيع من التدريب على الذاكرة العاملة،والتقييم النهائي بعد ستة اشهر من انتهاء التدريب. وقد تلقى كل طفل من ٢٠-٢٥ جلسة تدريبية في غضون ٢٥ يوم ، وقد ظلت مكاسب التدريب في ثلاث من مكونات الذاكرة

الأربعة بعد ستة أشهر من انتهاء التدريب ما عدا المستوى البصري المكاني، وتشير تلك النتائج إلى أن تدريب الذاكرة العاملة يبقى تأثيره بعد انتهاء التدريب.

كما أسفرت نتائج دراسة Holmes, Gathercole, Place, Dunning, Hilton &Elliott (2010) عن نفس النتيجة، وقد هدفت إلى تقييم تأثير نوعين من التدخل وهما: التدخل بالعلاج الدوائي بالمنشطات، والتدخل بتدريب الذاكرة العاملة، وذلك على وظيفة الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وشملت العينة (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٨-١١ سنة، تم تدريبهم على مهام الذاكرة العاملة لمدة ٢٠ يوما، وتم قياس الذاكرة العاملة والذكاء لديهم قبل وبعد التدريب، ومع العلاج المنشط وبدونه، وأشارت النتائج إلى أن العلاج الدوائي قد أدى إلى تحسن كبير في أداء الذاكرة العاملة البصرية المكانية، بينما أدى التدخل بالتدريب إلى تحسن كبير في جميع مكونات الذاكرة العاملة، وقد امتد هذا التأثير إلى مهام أخرى لم يتم التدريب عليها، كما أشارت النتائج إلى استمرار تأثير المكاسب التدريبية المرتبطة بالجهاز التنفيذي المركزي لمدة ٦ أشهر، ولم تتأثر درجات الذكاء بأي من التدخلين.

وهو ما توصلت إليه أيضا دراسة كل من Strand, Hawk, Bubnik, Shiels, Pelham, &Waxmonsky (2012) ، حيث اختبرت دراستهم التأثيرات المشتركة للتدريب على الذاكرة العاملة، وتناول العقاقير والأدوية المنشطة لدى (١٧) طفل ممن يعانون من اضطراب ADHD، حيث تم تدريب الذاكرة العاملة للأطفال باستخدام برنامج n-back، كما تم تقديم جرعة معتدلة من الميثيلفينيدات طويل المفعول long-acting methylphenidate، وقد أدى الدمج بين كل من التدريب والعلاج الدوائي إلى حدوث تحسن دال في الذاكرة العاملة بشكل أفضل بكثير مما حدث عند استخدام العلاج الدوائي بمفرده، أوالتدخل بالتدريب بمفرده.

كما قاموا بمقارنة تأثير تدريب الذاكرة العاملة باستخدام مهمة n-back لدى مجموعة من (٢٤) طفل من الأطفال ADHD مع مجموعة من (٣٢) طفلاً من الأطفال الأسوياء الذين لا يعانون من أي اضطرابات نمائية، وتراوحت أعمار الأطفال في المجموعتين ما بين (٩-١٢) عام، وكشفت النتائج عن أن التدريب قد أدى

إلى تحسن كبير في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ADHD، وأن الذاكرة العاملة لدى الأطفال العاديين قد تحسنت بمقدار نصف التحسن الذي حدث لدى الأطفال ADHD تقريبا، كما أدى التدريب إلى تخفيض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط.

كما صمم كل من Skelton & Atkinson (2012) برنامجا تدريبيا قائم على البطاقات، أطلقا عليه اسم Mee Mo لزيادة سعة الذاكرة العاملة للأطفال، وتتطلب جميع أنشطة البرنامج إما الاستدعاء المتسلسل لبنود قائمة ويتطلب ذلك معالجة محددة للمهمة، أو تحويل أو انتقال المعلومات المقدمة لتحقيق الاستجابة الصحيحة، وتم تطبيق البرنامج على (٢٤) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٨-٩) أعوام، وطبق البرنامج لمدة خمس عشرة دقيقة في اليوم بواقع خمسة أيام في الأسبوع، ولمدة ستة أسابيع، بمجمل ٣٠ جلسة، وتم تقييم الذاكرة العاملة في فترات القياس الثلاث باستخدام مقياس التقييم الآلي للذاكرة العاملة AWMA ، وقد أظهر كل من القياس البعدي والتتبعي بعد شهرين تحسنا كبيرا في الذاكرة العاملة، والذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

كما أسفرت نتائج دراسة علي (٢٠١٣) عن فاعلية برنامج تدريبي إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية. واشتملت العينة على (٣٠) طفلاً من أطفال المستوى الثاني ذوى صعوبات التعلم النمائية مقسمين إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (١٥) طفلاً حيث تعرضوا للبرنامج التدريبي , ومجموعة ضابطة وعددها (١٥) طفلاً لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي. وتم استخدام اختبار الذكاء المصور واللفظي إعداد: إجلال سرى , اختبار الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من إعداد الباحثة, اختبار المسح النيورولوجى إعداد: مارجريت موتى وآخرون وتعريب عبد الوهاب كامل, استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من إعداد الباحثة , بطارية اختبارات الذاكرة العاملة من إعداد الباحثة، كما أعدت الباحثة برنامج تدريبي إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة.

كما يتضح تأثير تدريب الذاكرة العاملة من خلال دراسة محمد منير (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة لدى (١٤) طفلاً من الأطفال المتأخرين لغويا ممن تتراوح أعمارهم ما بين

(٤-٧) سنوات، وقد استخدم اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة تعريب وإعداد صفوت فرج (٢٠١١)، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج في تحسن الذاكرة العاملة والذكاء اللفظي والعملي واللغة التعبيرية.

كما قامت المحمدي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة، وشملت العينة (٢٠) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٤,٥-٥,٥) عاما، وتم استخدام بطارية المسح المبكر للعسر القرائي، واختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس أداء الذاكرة العاملة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال.

وقد استخدمت بعض الدراسات برامج مختلفة معتمدة على الحاسب الآلي لتدريب الذاكرة العاملة ، وتوصلت إلى فعالية التدريب المحوسب في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال.

فقد هدفت دراسة Klingberg et al. (2005) إلى التحقق من تأثير تحسين الذاكرة العاملة عن طريق الممارسة المحوسبة المكثفة لمهام Cogmed ، وهوبرنامج حاسوبي مطور لتدريب الذاكرة العاملة من قبل شركة Pearson للنشر ولانتاج الوسائط والبرمجيات التعليمية والنفسية، وذلك لمدة (٢٥-٤٠) دقيقة في يوميا لمدة خمس أسابيع، وشملت التجربة (٥٣) طفلاً مصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ، تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١٢) عام ، ممن لا يخضعون للعلاج بأي دواء منبه، وقد أظهرت النتائج تحسن كبير سواء بعد التدخل أوفي المتابعة بعد ٣ أشهر في جميع جوانب الذاكرة العاملة على حد سواء اللفظية أوالبصرية المكانية، على الرغم من أن حجم التحسينات قد تناقص بشكل طفيف في القياس التتبعي، إلا أن أحجام التأثير بقيت في نطاق يعد كبيرا حسب المعايير التقليدية، كما أظهر التقييم انخفاضاً ملحوظاً في أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط / الاندفاع ، سواء بعد التدخل أوفي المتابعة بعد ستة أشهر.

كما استخدمت دراسة Gibson et al. (2006) ذات البرنامج في دراسة هدفت إلى اختبار تأثير البرنامج المحوسب Cogmed ، ، على مجموعة من ١٣ طفلاً من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، حيث يقوم المتدرب بأداء

مهام للذاكرة العاملة اللفظية والمكانية خمسة أيام في الأسبوع لمدة خمسة اسابيع، وأسفرت التجربة عن تحسن دال في مهام الذاكرة العاملة ومهمة حل المشكلات، علاوة على انخفاض اعراض الاضطراب لدى الأطفال.

كما قام Bozylinski (2007) أيضا بتدريب ٣٥ طفلاً من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط تراوحت أعمارهم ما بين (٧ -١٧) عام، على برنامج تدريب الذاكرة العاملة Cogmed، وقد أظهر قياس الذاكرة العاملة بعد أربعة أسابيع من التدريب تحسنا ملحوظا بنسبة أكثر من ٩٠٪، كما تم تطبيق الاختبارات النفسية العصبية لتقييم نقص الانتباه وفرط النشاط على الأطفال بعد (٦-٨) شهور من التدريب أثناء إيقاف العلاج الدوائي، وأسفرت النتائج عن الاحتفاظ بنسبة ٨٠ ٪ من التحسن، كما أشارت النتائج إلى وجود تحسن دال في الاندفاعية، ومهام الانتباه، والذاكرة العاملة، والتخطيط.

كذلك أشارت نتائج دراسة Lucas, Abikoff & Petkova (2008) إلى أن التدريب المحوسب على المهام البصرية المكانية يمكن أن يسفر عن تغيير وتحسن دال في الذاكرة العاملة البصرية، وأن التحسن كان طفيفا عندما تم التدريب باستخدام المهام التي تدرب الذاكرة العاملة اللفظية، وذلك في دراسة هدفت إلى مقارنة بين شكلين من أشكال التدريب المحوسب للذاكرة العاملة، وفي سبيل ذلك تم اختيار عينة تكونت من ٤٦ طفلاً ممن يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٢) عام، تم تقسيمهم عشوائيا لتلقى واحد من أثنين من اشكال التدريب داخل البرنامج الإلكتروني (Cogmed Robo Memo) ،حيث تلقى (٢٢) طفلاً تدريبا على خمسة مهام لفظية ومهمة واحدة بصرية مكانية، وتلقى (٢٤) طفلاً تدريبا على ستة مهام للذاكرة العاملة البصرية المكانية، وذلك لمدة ٣٠-٣٥ دقيقة في اليوم بواقع أربعة أيام في الأسبوع ولمدة ٦ اسابيع، وبحد أقصى ٢٥ جلسة، وفي كل شكل من الشكلين يزداد مستوى صعوبة مهام الذاكرة العاملة وفقا لتقدم الطفل، وتم تقييم الذاكرة العاملة بواسطة المقياس الآلي للذاكرة العاملة.

كما بحثت دراسة Holmes, Gathercole & Dunning (2009) ما إذا كان يمكن التغلب على مشكلات القراءة والحساب التي تواجه الأطفال ذوي المهارات

المنخفضة في الذاكرة، وذلك من خلال برنامج تدريبي يهدف إلى تعزيز الذاكرة العاملة، وهوبرنامج Cogmed، وتم تقييم الأطفال ذوي مهارات الذاكرة العاملة منخفضة على مقاييس الذاكرة العاملة ، والذكاء والتحصيل الدراسي قبل وبعد التدريب على البرنامج، وقد ارتبط التدريب على الذاكرة العاملة بمكاسب كبيرة ومستدامة في الذاكرة العاملة ، مع تحقيق مستويات مناسبة للعمر من قبل غالبية الأطفال، كما ظهر أيضا تحسنا في القدرة الحسابية بشكل ملحوظ بعد التدريب ٦ أشهر على. تشير هذه النتائج إلى أنه يمكن التغلب على المشكلات الشائعة في الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم المرتبطة بها من خلال هذا العلاج السلوكي.

كما قام Thorell et al. (2009) بتدريب ١٧ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات تدريبا محوسبا للذاكرة العاملة البصرية المكانية على ذات البرنامج المستخدم بالدراسات السابقة وهو cogmed ، وذلك لمدة خمسة أسابيع، وقد لوحظ تحسن كبير في الذاكرة العاملة لدى الأطفال، كما انتقل تأثير التدريب إلى مهام أخرى غير مدربة للذاكرة العاملة اللفظية، كما انتقل تأثير التدريب إلى الانتباه.

وكذلك قام Beck et al. (2010) بتدريب (٥٢) طفلاً من ذوي اضطراب ADHD تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٧) عام تدريبا مكثفا لمدة خمس أسابيع على برنامج Cogmed لتدريب الذاكرة العاملة، وقد وجد الباحثون تحسنا كبيرا في أعراض ADHD والوظائف التنفيذية، فضلا عن تقليل عدم الانتباه ، والتنظيم، والذاكرة العاملة، كما أظهر القياس التتبعي بعد ٤ أشهر تحسنا في أعراض ADHD وفي الوظائف التنفيذية، وخلص الباحثون إلى أن تدريب الذاكرة العاملة باستخدام برنامج Cogmed قد يكون فعالاً في تحسين أوجه القصور المعرفية الأساسية التي تكمن خلف اضطراب ADHD، وبالتالي خفض أعراض الاضطراب.

وكذلك كشفت نتائج دراسة St Clair-Thompson, Stevens, Hunt.& Bolder (2010) أن التدريب باستخدام لعبة "داعم الذاكرة" Memory Boosrer، وهي لعبة محوسبة لتعليم استراتيجيات الذاكرة، قد أدى إلى تحسنات كبيرة في المهام التي تقيم الحلقة الصوتية، والمكونات التنفيذية المركزية للذاكرة العاملة، والمهام التي تقيم التعليمات والحسابات العقلية، وقد

طبقت الدراسة على عينة من الأطفال بلغت (٢٥٤) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٨) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تم تدريب أطفال المجموعة التجريبية على مدى فترة زمنية من (٦-٨) أسابيع.

كما توصلت أيضا دراسة Strand et al. (2012)، والسابق الإشارة إليها، إلى تأثير تدريب الذاكرة العاملة باستخدام مهمة n-back المحوسبة لدى مجموعة من (٢٤) طفل من الأطفال ADHD، وكشفت النتائج عن أن التدريب قد أدى إلى تحسن كبير في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ADHD، كما أدى التدريب إلى تخفيض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط.

وكذلك تحققت الفار (٢٠١٢) من فعالية التدريب على مهام الذاكرة العاملة المبرمجة حاسوبيا على تحسين ورفع كفاءة مكونات الذاكرة العاملة لدى عينة من (٤٠) طفلاً وطفلة في عمر الثامنة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى أن التدريب المحوسب للذاكرة العاملة يرفع من كفاءة الذاكرة العاملة، وأن كفاءة الأداء استمرت حتى بعد مرور شهر من انتهاء التدريب، ولكن هذا التحسن اقتصر على المكونين اللفظي والبصري المكاني فقط.

وكذلك أشارت نتائج دراسة الموسوي، والهندال، والزغول (٢٠١٦) إلى فعالية استخدام الألعاب الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى الطالبات المتفوقات عقليا، وقد شملت العينة (٢٧) طالبة في الصف السابع تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتم الكشف عن الفائقات باستخدام اختبار مصفوفات رافن، كما استخدم اختباري الأرقام والأشكال الهندسية للذاكرة العاملة، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الألعاب الالكترونية.

وتدعم تلك النتائج فكرة أن برامج تدريب الذاكرة العاملة المحوسبة تؤدي إلى تحسن كبير وباقية التأثير في حياة الأطفال الذين لديهم مشكلات في الانتباه.

وفضلا عن ذلك، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى التأثير الإيجابي لتدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وذلك من خلال خفض أعراض الاضطراب لديهم، كدراسة Bozylinski (2007) والسابق الإشارة إليها، وكذلك دراسة

Klingberg et al. (2005)، والتي أشارت نتائجها إلى أن تدريب الذاكرة العاملة قد يكون علاجا فعالا لاضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وذلك في دراسة تم فيها تدريب مجموعة من الأطفال المصابين بنقص الانتباه وفرط النشاط تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٢) عام، تم تدريبهم تدريب مكثف على برنامج لتدريب الذاكرة العاملة بشكل يومي لمدة (٢٥- ٤٠) دقيقة لمدة خمسة أسابيع.

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠١٢) إلى تدريب التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه على بعض المهام اللفظية وغير اللفظية، ومهام المعالج المركزي، وتعرف فعالية هذا التدريب في خفض اضطراب نقص الانتباه لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي اضطراب نقص الانتباه، وتم تطبيق اختبار الذكاء، واختبار الذاكرة العاملة، واختبار شرود الذهن، وذلك على عينة من (٦٠) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي ذوي اضطراب نقص الانتباه تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب على مهام الذاكرة العاملة في خفض اضطراب نقص الانتباه.

وكذلك توصلت دراسة Strand et al. (2012) إلى النتيجة ذاتها، حيث أشارت إلى أن تدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ADHD قد أدى إلى خفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط.

ويمكن تفسير انخفاض أعراض الاضطراب نتيجة تدريب الذاكرة العاملة في ضوء نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن تدريب الذاكرة العاملة يزيد من كثافة مستقبلات الدوبامين Dopamine D1 في المخ، فقد توصل Bäckman & Nyberg (2013) في دراسة لهما إلى إمكانية تدريب الذاكرة العاملة لتعزيز إفراز الدوبامين، كما توصل Bäckman et al. (2017) في دراسة شملت عينة تلقت تدريبا على الذاكرة العاملة لمدة خمسة اسابيع، إلى أن كثافة مستقبلات الدوبامين D1 قد ارتبط بشكل كبير في التغير في سعة الذاكرة العاملة وذلك عن طريق فحص الارتباطات الكيميائية العصبية بالتصوير المقطعي للمخ.

ومن المعروف أن جوانب القصور السلوكية والمعرفية لدى المصابين باضطراب ADHD ترتبط باضطرابات في نظام الدوبامين (Klingberg,2008)، وهوما

يفسر انخفاض أعراض الاضطراب الناتج عن زيادة كثافة مستقبلات الدوبامين نتيجة لتدريب الذاكرة العاملة.

ويتضح مما سبق أن الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط يعانون من قصور في الذاكرة العاملة، كما يتضح أنه بالإمكان تحسين سعة وكفاءة الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الأطفال من خلال التدريب، وأن التدريب باستخدام البرمجيات والألعاب المحوسبة قد أثبت فعالية في تحسين وزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال عموما، ولدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بشكل خاص.

كما يمكننا أن نخلص من البحوث التي اهتمت بتدريب الذاكرة العاملة إلى أن تدريب الذاكرة العاملة يجب ان يكون مكثفا وأن يتم بشكل يومي، وهو ما تم مراعاته في تجربة البحث الحالي حيث تم التدريب خمسة أيام في الأسبوع هي أيام حضور الأطفال بالروضة.

كما استندت معظم البحوث في تجاربها على استخدام برنامج Cogmed المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة، وقد أثبت البرنامج فعالية في تلك التجارب، لذا فقد عمد البحث الحالي إلى استخدام هذا البرنامج لما تمتع به من فعالية اثبتتها نتائج العديد من البحوث.

فروض البحث:

تمت صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة البحث من أسئلة.

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة العاملة في اتجاه القياس البعدي.

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة العاملة.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في اتجاه القياس البعدي.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط لصالح المجموعة التجريبية.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

خطة البحث وإجراءاته:

أولاً- منهج البحث: اتبع البحث المنهج التجريبي، ، حيث اتبع تصميم القياس القبلى والقياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، مع القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

ثانيا- العينة: تم اختيار أطفال العينة بطريقة عمدية، حيث تم تطبيق قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على (١٣٤) طفلاً وطفلة من روضة الصحابة، لاشتقاق المجموعة الضابطة، وقد تكونت من (٥) أطفال من البنين، وهم الأطفال الذين حصلوا على (٦) درجات فأكثر في كل بعد من بعدي قائمة المعايير التشخيصية، التي قامت الأمهات بتعبئتها، كما تم تطبيق القائمة على (١٦٤) طفلاً وطفلة من روضة ثروت، حيث قامت الأمهات بتعبئتها، وذلك لاشتقاق المجموعة التجريبية، وقد أسفر القياس عن ظهور (٧) أطفال من البنين حصلوا على (٦) درجات فأكثر في كل بعد من بعدي القائمة، وقد تم استبعاد طفلين، أحدهما كان يخضع للعلاج الدوائي للاضطراب بالعقار المنشط، والآخر لم يوافق الأهل على اشتراكه في تجربة البحث، لتصبح المجموعة التجريبية (٥) أطفال، وقد تم حساب تكافؤ المجموعتين بالنسبة للعمر الزمني، والذكاء، وسعة الذاكرة العاملة، وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط كما يلي:

١ـ **بالنسبة للعمر الزمني** : قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمني لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين مستقلتين ويوضحه جدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمنى

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الإحصائية
العمر بالشهور	تجريبية	٥	٥,٤	٢٧	١٢	-٠,١٠٥	٠,٩٢
	ضابطة	٥	٥,٦	٢٨			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٦

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمنى.

٢ـ **بالنسبة للذكاء**: تم تطبيق الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء "بطارية نسبة الذكاء المختصرة" (تعريب وتقنين/ صفوت فرج،٢٠١١) على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين كما هوموضح بجدول (٣).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي الذكاء

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الإحصائية
الذكاء	تجريبية	٥	٥،٣	٢٦،٥	١١،٥	-٠،٢١١	٠،٨٣
	ضابطة	٥	٥،٧	٢٨،٥			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٦

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء.

٣ـ **بالنسبة لسعة الذاكرة العاملة**: تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة أحد الاختبارات الفرعية بالصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، وذلك على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين كما هوموضح بجدول (٤).

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لسعة الذاكرة العاملة

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الإحصائية
المجال غير اللفظي	تجريبية	٥	٦،١	٣٠،٥	٩،٥	-٠،٦٣٤	٠،٥٣
	ضابطة	٥	٤،٩	٢٤،٥			
المجال اللفظي	تجريبية	٥	٤،٢	٢١	٦	-١،٣٩٦	٠،١٦
	ضابطة	٥	٦،٨	٣٤			
الدرجة الكلية	تجريبية	٥	٥،٦	٢٨	١٢	-٠،١٠٦	٠،٩٢
	ضابطة	٥	٥،٤	٢٧			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٦

يتضح من جدول (٤) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار سعة الذاكرة العاملة.

٤ـ **من حيث اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط**: تم تطبيق قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (من المراجعة النصية للصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض

والاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-V,2013) (تعريب/ الباحثة) على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار مان ويتني كما هوموضح بجدول (٥).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الإحصائية
نقص الانتباه	تجريبية	٥	٥،٢	٢٦	١١	٠،٣٤٦	٠،٧٣
	ضابطة	٥	٥،٨	٢٩			
فرط النشاط	تجريبية	٥	٤،٦	٢٣	٨	٠،٩٨٦	٠،٣٢
	ضابطة	٥	٦،٤	٣٢			
الدرجة الكلية	تجريبية	٥	٤،٤	٢٢	٧	١،١٧٤-	٠،٢٤
	ضابطة	٥	٦،٦	٣٣			

قيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٦

يتضح من جدول (٥) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لنقص الانتباه وفرط النشاط.

يتضح مما سبق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للعمر الزمني، والذكاء، وسعة الذاكرة العاملة، وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط قبل تطبيق تجربة البحث.

وقد تم تطبيق تجربة البحث بروضة ثروت التابعة لإدارة شرق التعليمية بالإسكندرية، وذلك لتوافر معمل حاسب آلي على مستوى جيد بها، مما يعين على تطبيق برنامج التدريب المحوسب بها ،بالإضافة إلى تعاون إدارتها لتنفيذ البرنامج التدريبي المحوسب بها.

وقد قامت الباحثة بعقد لقاء مع أمهات أطفال المجموعة التجريبية، وتم شرح تجربة البحث لهن، كما تم شرح اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وتم أخذ موافقتهن على تطبيق تجربة البحث على أطفالهن.

ثالثاً- الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية:

١- قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (من المراجعة النصية للصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية، ٢٠١٣، تعريب/ الباحثة).

٢- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة « بطارية نسبة الذكاء المختصرة » (تعريب وتقنين/ صفوت فرج، ٢٠١١).

٣- اختبار الذاكرة العاملة اللفظي وغير اللفظي الفرعي من مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة « (تعريب وتقنين/ صفوت فرج، ٢٠١١).

٤- برنامج Cogmed المحوسب لتدريب الذاكرة العاملة Cogmed Working Memory Training (Cogmed Robo Memo) Pearson (Education Inc. ,2010)

وفيما يلي وصف للأدوات:

١- قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (من المراجعة النصية للصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-V، 2013)، (تعريب/ الباحثة):

تتكون هذه القائمة من ١٨ عبارة (ملحق ١)، وهي ترجمة قامت بها الباحثة للمعايير الواردة في الصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-V، والتي تستخدم كمحكات لقياس اضطراب نقص الانتباه بأنواعه، وتم وضع اختيارين أمام كل عبارة (نعم – لا)، وعلى من يقوم بتعبئة القائمة وضع علامة تحت أحد الاختيارين والذي يصف سلوك الطفل في الستة أشهر الماضية على تطبيق القائمة على الأقل، بحيث إذا كانت العبارة تنطبق على الطفل يتم وضع علامة تحت (نعم) ويحصل الطفل على درجة واحدة عن تلك العبارة، وإذا كانت العبارة لا تنطبق على الطفل

يتم وضع علامة تحت (لا) ويحصل الطفل على صفر عن تلك العبارة، وبذلك تدل الدرجة المرتفعة عن وجود الاضطراب والعكس.

تتعلق العبارات التسع الأولى بتقييم نقص الانتباه، وهوالبعد الأول للقائمة، وتتعلق العبارات التسع الأخيرة بتقييم فرط النشاط والاندفاعية، وهو البعد الثاني للقائمة.

ونظرا لأن تلك العبارات تمثل المعايير أوالمحكات التي حددها الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية لكي يتم تشخيص الاضطراب في ضوئها ، فقد تم الأخذ بها كما هي دون القيام باجراءات تعرف الخصائص السيكومترية المطلوبة للقائمة.

واستنادا إلى هذه المعايير، تم تحديد ثلاثة أنواع من اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه:

١. نوع يغلب عليه نقص الانتباه Predominantly Inattentive Type: إذا استوفي المعايير الواردة بالبعد الأول ولم يستوفي المعايير الواردة بالبعد الثاني وذلك خلال الأشهر الستة السابقة لتطبيق القائمة، (أي يحصل على ٦ درجات فأكثر في البعد الأول، وأقل من ٦ درجات في البعد الثاني).

٢. نوع يغلب عليه فرط النشاط والاندفاعية Predominantly Hyperactive-Impulsive Type: إذا استوفي المعايير الواردة بالبعد الأول وذلك خلال الأشهر الستة السابقة لتطبيق القائمة، (أي يحصل على ٦ درجات فأكثر في البعد االثاني، وأقل من ٦ درجات في البعد الأول).

٣. النوع المشترك Combined Type وهوموضوع البحث الحالي، والذي يتضمن نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD): إذا تم الوفاء بالمعايير الواردة بالبعدين الأول والثاني على مدى الأشهر الستة السابقة للتقييم بحيث يحصل الطفل على ١٢ درجة فأكثر بحيث لا تقل درجته في كل بعد عن ٦ درجات.

ويشترط أن تظهر علي الطفل تلك الأعراض في موضعين أو أكثر (على سبيل المثال في الروضة / النادي وفي المنزل)، كما يجب أن يكون هناك دليل واضح على وجود انخفاض كبير في الأداء الاجتماعي أو المدرسي وذلك بالاعتماد على المعلومات الواردة من الأم، وهو ما تم التأكد منه لدى أطفال عينة البحث الحالي، حيث قامت الأمهات بتعبئة القائمة، وتم اختيار الأطفال الذين حصلوا على ١٢ درجة فأكثر بحيث لا تقل درجاتهم في كل بعد من بعدي القائمة عن ٦ درجات.

٢ـ **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة « بطارية نسبة الذكاء المختصرة »**، (تعريب وتقنين/ صفوت فرج،٢٠١١):

مقياس ستانفورد – بينيه (الصورة الخامسة) (SB5) هو مقياس يطبق فرديا لقياس الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للمفحوصين بدءا من عمر عامين وحتى عمر الخامسة والثمانين فأكثر. ويتضمن المقياس الكامل بطارية مختصرة لقياس نسبة الذكاء، وتعد بطارية نسبة الذكاء المختصرة Abbreviated Battery IQ (ABIQ) مؤشر تقديري للأداء العقلي العام للمفحوص، وعلى الرغم من أن ثبات بطارية نسبة الذكاء المختصرة جيد، إلا أنه لا يتعين استخدامها للتقييم المبدئي عند القيام باتخاذ قرارات لا رجعة فيها كتحويل الطفل إلى مدرسة للتربية الخاصة ولا يمكن الاعتماد عليها كمحك وحيد لاتخاذ قرارات خطيرة يمكن ان تؤثر في حياة المفحوصين، إنما يمكن استخدامها كأداة مسحية أوكتقييم إجمالي للمستوى المعرفي العام للمفحوص.

ويمكن الحصول علي نسبة الذكاء من خلال تطبيق الاختباريين المدخلين لمقياس ستانفورد - بينيه للذكاء وهما: مقياس الاستدلال التحليلي (سلاسل الأشياء / المصفوفات)، ومقياس المعلومات (المفردات)، وهذان الاختباران يشكلان تقييما يتسم بالثبات للأداء المعرفي الكلي من خلال تضمنهما اثنين من العوامل الرئيسة للقدرة المعرفية، أي الاستدلال التحليلي، والمعلومات اللفظية، ويتم حساب نسبة الذكاء من البطارية المختصرة من خلال جمع الدرجات الموزونة للاستدلال التحليلي غير اللفظي، والمعلومات اللفظية واستخدام هذا المجموع لتحديد الدرجة المعيارية، والرتبة المئينية، وفترة الثقة من جدول البطارية المختصرة في الملحق "ب" للمقياس (المعايير العربية وتفسيرات الأداء)، ويستغرق تطبيق البطارية المختصرة بين ١٥ إلى ٢٠ دقيقة.

يتكون اختبار سلاسل الأشياء/ المصفوفات غير اللفظي من ٣٦ بندا، الدرجة على أي بند منها ١ ، أو صفر. وينقسم هذا الاختبار إلى أربع نقاط بداية: نقطة البداية الأولى للأطفال من عمر ٢-٤ سنوات والثانية من عمر ٥-٦ والثالثة من عمر ٧-١٢ والرابعة من عمر ١٣ فما فوق، ويبدأ الفاحص مع المفحوص من النقطة المناسبة لعمره وفق تقديره لمستواه العقلي.

ويتكون اختبار المفردات من ٤٤ مفردة متزايدة الصعوبة وفق اختبارها تجريبيا، وتحصل البنود من أرقام ١ إلى ١٤ إما على درجة واحدة أو صفر، أما البنود من ١٥ حتى ٤٤ فتحصل الإجابة على درجتين أو درجة واحدة أو صفر، وبذلك تكون الدرجة الكلية على الاختبار ٧٤ ، ويتضمن الاختبار ست نقاط بداية: الأولى لعمر عامين، والثانية لعمر ثلاث أعوام، والثالثة لعمر أربعة أعوام، والرابعة لعمر من ٥-٩ أعوام، والخامسة من عمر ١٠-١٧ عاما، والسادسة من عمر ١٨ عاما فأكثر، وتنطبق عليه قواعد تطبيق الاختبار غير اللفظي.

وقد قام فرج (٢٠١١) بحساب صدق وثبات بطارية نسبة الذكاء المختصرة، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات جيدة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث تراوحت قيم معامل الثبات للبطارية المختصرة عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن = ٣٦٥٠) من مستويات عمرية مختلفة من عمر عامين حتى ما قبل ٧٥ سنة بين ١٦٤، - ٩٢٣، ، كما تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بالنسبة لاختبار الاستدلال التحليلي غير اللفظي بين ٦٦٧، - ٩٤٠، ، وبالنسبة لاختبار المعلومات اللفظي بين ٦٧٤، - ٩٨٥، .

أما بالنسبة للصدق فقد تم استخدام عدة طرق منها حساب الصدق العاملي على عينة من ٢٠٠ مفحوص اختيرت عشوائيا من عينة تقنين الاختبار في المجتمع المصري تتراوح اعمار أفرادها بين ١٠ أعوام – ٥٠ عاما كشفت عن وجود تشبعات مرتفعة على العامل العام حيث بلغ تشبع اختبار الاستدلال التحليلي غير اللفظي ٨٦٥١، ، وبلغ تشبع اختبار المعلومات اللفظية ٨٢١١، ، كما بلغت نسبة التباين الكلي لتشبعات عوامل المقياس الكلي الخمسة ٨١,٨ وهوما يعد مؤشرا قويا على الصدق العاملي، والصدق التكويني للمقياس باعتبار الاختبار يقيس مفهوما سيكولوجيا عريضا يتكون من مفاهيم فرعية تتسق في قياسها مع المفهوم العام الذي يتشبع

به المقياس، كما تم حساب الصدق التلازمي للاختبار بحساب الارتباط بين العمر والذكاء ، وبين مستوى التعليم والذكاء على عينة حجمها ٢٠٠ مفحوص في المرحلة العمرية من ٥ سنوات إلى أكثر من ٧٠ سنة وأشارت النتائج إلى صدق الاختبار بوضوح تام.

٣ـ **اختبار الذاكرة العاملة اللفظي وغير اللفظي الفرعي من الصورة الخامسة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء**، (تعريب وتقنين/ صفوت فرج،٢٠١١):

الذاكرة العاملة أحد العوامل الخمسة التي يتضمنها الاختبار، وتقاس بالقسم غير اللفظي، والقسم اللفظي، ويمتد اختبار الذاكرة العاملة الذاكرة العاملة بالقسم غير اللفظي عبر ستة مستويات، وتقدم المستويات وحدات اختبار متزايدة الصعوبة، بينما يمتد اختبار الذاكرة العاملة بالقسم اللفظي عبر خمسة مستويات.

أولاـ القسم غير اللفظي:

- **المستوى الأول**: نشاط الاستجابات المرجأة، ويتم فيه إخفاء شيء ما كدمية لبطة أو سيارة تحت كوب في وضع من منظور المفحوص، وعلى المفحوص أن يحدد موضع الدمية بعد فترة قصيرة تالية، ويتضمن هذا المستوى ثلاث بنود.

- **المستوى الثاني**: نشاط مدى المكعبات، ويقدم هذا النشاط في مستوى تمهيدي في المستوى الثاني، ثم يمتد بعد ذلك في كل المستويات الباقية غير اللفظية. وفيه يضع الفاحص مكعبات خضراء اللون في صفوف على شريطين ملونين (شريط أصفر، وشريط أحمر) في ترتيب موضح ببطاقة التخطيط والموجودة بكتاب البنود ٢، ثم يقوم بالطرق عليها أمام المفحوص بترتيب معين موضح ببطاقة التخطيط، وعلى المفحوص أن يقوم بالطرق على نفس المكعبات التي قام الفاحص بطرقها وبنفس التسلسل، وموضح ببطاقة التخطيط الخاصة بكل بند طريقة تقدير الدرجة للاستجابات الصحيحة، والاستجابات الخاطئة، حيث تحصل الاستجابة الصحيحة على درجة واحدة، وتحصل الاستجابة الخاطئة على صفر، ويتضمن هذا المستوى ست بنود.

- **المستوى الثالث**: وهو استمرار لنشاط مدى المكعبات في المستوى الثاني. ويظهر هذا النشاط في كل المستويات غير اللفظية التالية، ولكن له جانب اضافي في المستوى الثالث، وهوأن على المفحوص أن يفرق (في الذاكرة) بين الطرقات التي تحدث على المكعبات الموضوعة على الشريط الأصفر لبطاقة التخطيط، وبين الطرقات التي تحدث على المكعبات الموضوعة على الشريط الأحمر لبطاقة التخطيط، ويتضمن هذا المستوى ست بنود.
- **المستوى الرابع**: وفيه تتواصل مهمة طرق المكعبات مع زيادة في مستوى التعقيد، وتختبر عمليات الذاكرة العاملة من خلال مطالبة المفحوص بطرق الصفوف الصفراء والحمراء كل منهما منفصل عن الآخر في كل بنود هذا المستوى وعددها ست بنود.
- **المستوى الخامس**: وهو استمرار لمهمة طرق المكعبات بمستوى أكثر تعقيدا بمدى يصل إلى خمس حتى سبع طرقات، وتختبر عمليات الذاكرة العاملة من خلال مطالبة المفحوص بتقسيم الطرقات بين الصفوف الصفراء والحمراء لبطاقة التخطيط، ويتضمن هذا المستوى ست بنود.
- **المستوى السادس**: وفيه تستمر مهمة طرق المكعبات في أعلى مستويات التعقيد بمدى من سبع إلى ثمان مكعبات، ويقيس هذا النشاط تأثيرات « لوحة التخطيط البصرية» للمخ، حيث تظهر تصنيفات التحويلات والمعلومات، وتتطلب التحويلات العقلية التي تقاس أن يقوم المفحوص بتقسيم الطرقات بين الصفوف الصفراء والحمراء لبطاقة التخطيط، ويتضمن هذا المستوى ست بنود.

يستمر اختبار المفحوص والتقدم في المستويات حتى الوصول لقاعدة السقف أي حتى المستوى الذي يحصل فيه على نقطتين أو أقل.

ثانيا- القسم اللفظي:

يتضمن كتاب البنود(٣) المستويات اللفظية من (٢-٦) وحدات اختبار تقيس أربع عوامل أحدها الذاكرة العاملة اللفظية.

- **المستوى الثاني**: وهو وحدة اختبار لفظية ، حيث يردد الفاحص عبارات أو جملا قصيرة على المفحوص أن يكررها من الذاكرة، ويتضمن هذا المستوى ثلاث بنود، وتمنح البنود درجات ٢ أو١ أو صفر اعتمادا على استجابة المفحوص، فيمنح المفحوص درجتين على تكراره البند بشكل تام، ودرجة واحدة إذا أخطأ خطأ واحد فقط، وصفرا في حالة خطأين أو أكثر.
- **المستوى الثالث**: وفيه ينطق الفاحص عبارات مختصرة على المفحوص أن يكررها من الذاكرة، ويتضمن هذا المستوى ثلاث بنود، وتحسب الدرجات كما بالمستوى الثاني.
- **المستوى الرابع**: نشاط (الكلمة الأخيرة)، وهو نشاط ذاكرة لفظية حيث يقرأ الفاحص ثلاث أسئلة مختصرة، وعلى المفحوص أن يتذكر الكلمة الأخيرة في كل سؤال، ويتعين على المفحوص استرجاع ومعالجة معلومات لفظية مختزنة في الذاكرة القصيرة لكي يفصل الكلمة الأخيرة من بقية الجملة، وهي أسئلة تتطلب أن يقدم المفحوص إجابات بنعم أولا، ولا تحصل هذه الإجابات على درجة، ولكن تحسب الدرجة عل تذكر الكلمة الأخيرة في الأسئلة، حيث يمنح المفحوص درجتين لاستعادته الكلمات ذاتها بترتيبها الصحيح، ودرجة واحدة إذا كان ترتيب الكلمات غير صحيح أو كلمة واحدة غير صحيحة أو ناقصة، وصفرا لخطأين أو أكثر، ويتضمن المستوى ثلاث بنود.
- **المستوى الخامس**: وهو استمرار لنشاط (الكلمة الأخيرة)، حيث يقوم الفاحص بقراءة أسئلة مختصرة، حيث يبدأ بأربع أسئلة ثم خمس ثم ست أسئلة، وعلى المفحوص أن يتذكر الكلمة الأخيرة في كل سؤال، ويتضمن هذا المستوى ثلاث بنود يتم احتساب درجاتها كما بالمستوى الرابع.
- **المستوى السادس**: وهو استمرار لنشاط (الكلمة الأخيرة)، حيث يقوم الفاحص بقراءة أسئلة ولكنها غير مختصرة ولا يجاب عنها بنعم أولا ، ولكن صحة الإجابة عن السؤال غير ذات أهمية في حساب الدرجات حيث تحسب الدرجات على تذكر الكلمة الأخيرة من كل سؤال كما بالمستوى الخامس، ويتضمن هذا المستوى ثلاث بنود تبدأ بمجموعة من ست أسئلة وتزداد إلى ثمان أسئلة بالبند الثالث من المستوى.

يستمر اختبار المفحوص والتقدم في المستويات حتى الوصول لقاعدة السقف أي حتى المستوى الذى يحصل فيه على نقطتين أوأقل، باستثناء المستوى السادس، فهذه القاعدة لا تنطبق على المستوى السادس لأنه أعلى المستويات صعوبة.

وبالنسبة لصدق الاختبار فقد عرض صفوت فرج (٢٠١١) الارتباطات بين درجات كل عامل من عوامل ستانفورد- بينيه الخامس، وستانفورد- بينيه الرابع لحساب صدق المحك، وذلك على عينة من (١٠٤) من المفحوصين، وقد بلغ معامل الارتباط بين عامل الذاكرة العاملة باختبار ستانفورد- بينيه الخامس وعامل الذاكرة باختبار ستانفورد- بينيه الرابع ٦٤، ٠ كما تم حساب الصدق العاملي على عينة من (٢٠٠) مفحوص اختيرت عشوائيا من عينة تقنين الاختبار في المجتمع المصري تتراوح أعمار أفرادها بين ١٠ أعوام – ٥٠ عاما كشفت عن وجود تشبعات مرتفعة على العامل العام، حيث بلغ تشبع عامل الذاكرة العاملة غير اللفظية ٩١٣٤، ٠ وبلغ تشبع عامل الذاكرة العاملة اللفظية ٩٢٦٤، ٠ وبالنسبة للاتساق الداخلي، فقد تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بالنسبة لمجال الذاكرة العاملة غير اللفظية بين ٥٦٠، - ٩٤١، ، وبالنسبة لمجال الذاكرة العاملة اللفظية فقد تراوحت بين ٥٣٧، - ٩١٥، .

وفيما يتعلق بالثبات، فقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على امتداد المراحل العمرية من ٢الأكثر من ٨٠ عام، وقد تراوحت قيم معامل ثبات مجال الذاكرة العاملة غير اللفظية ما بين ٨١، - ٩٢،، وتراوحت قيم معامل ثبات مجال الذاكرة العاملة اللفظية ما بين ٧٥، - ٩٠،، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الارتباط لمجال الذاكرة العاملة غير اللفظية ٨٤، ، كما بلغ معامل ارتباط مجال الذاكرة العاملة اللفظية ٨٨،. وهكذا يتضح مما سبق أن الاختبار على درجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

١- **برنامج** Cogmed **لتدريب الذاكرة العاملة** Cogmed Working (Memory Training Pearson Education Inc. ,2010) :

هو برنامج محوسب تم تصميمه بواسطة مجموعة من المتخصصين بعلم الأعصاب الإدراكية cognitive neuroscience لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب ADHD من خلال زيادة سعة الذاكرة العاملة وتعزيز الوظائف التنفيذية من خلال التدريب المكثف والمنهجي، في عام ٢٠٠١ بدأ Klingberg

وزملائه في التسويق لبرنامج Cogmed الذي قاموا بتصميمه في السويد باعتباره برنامج تدخل قائم على الأدلة مصمم لمساعدة الأفراد الذين يعانون من قصور بالذاكرة العاملة، وفي عام ٢٠١٠ قامت شركة Pearson Group بشرائه والتسويق له في جميع أنحاء العالم مع الإصدارات المتوفرة حاليًا باللغة الإنجليزية، وهي تعد أكبر شركة لإنتاج الوسائط التعليمية ونشر الكتب في العالم.

ويستند برنامج Cogmed على نموذج Baddeley & Hitch للذاكرة، والذي يعتبر أن وظيفة الذاكرة العاملة من تخزين مؤقت للمعلومات ومعالجتها هي وظيفة حيوية للمهام المعرفية ، مثل: تركيز الانتباه ، وتجاهل المشتتات، والتخطيط، والذاكرة قصيرة المدى، وبدء وإنجاز المهام، كما يستند إلى نظرية المرونة العصبية Theory Of Neuroplasticity والتي توضح قدرة المخ على تحسين وتعديل المسارات العصبية الخاصة بمهمة محددة كإستجابة على التدريب المتكرر (Roche& Johnson,2014).

يتوفر Cogmed في ثلاث باقات مختلفة مصممة لمجموعات عمرية مختلفة: تم تصميم Cogmed JM لأطفال ما قبل المدرسة الصغار الذين لا يجيدون التعامل مع الحروف والأرقام (تقريبا الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٦) ، Cogmed RM هو للأطفال في سن المدرسة الذين يجيدون التعامل مع الحروف والأرقام (أكبر من ٦- ١٨) ، وCogmed QM للبالغين. تشترك جميع الإصدارات في نفس مهام الذاكرة العاملة والخوارزميات ، مع وجود اختلافات في واجهة المستخدم.وقد استخدم في البحث الحالي Cogmed Robo Memo، نظرا لتعدي جميع أطفال التجربة الست سنوات وإجادتهم التعامل مع الحروف والأرقام باللغة الانجليزية كونهم من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال بمدرسة تجريبية لغات، بالإضافة إلى أن واجهة المستخدم عبارة عن أجزاء إنسان آلي وهي تلائم ميول أطفال التجربة وتحوذ على إعجابهم وكلهم من الذكور.

في جميع الإصدارات الثلاثة ، يُسمح للمستخدمين بالخروج من التدريب الحالي ، والعودة إلى الصفحة الرئيسة ، وإما استئناف النشاط في وقت لاحق أو بدء نشاط آخر، وبمجرد اكتمال التمرين ، لا يمكن تكراره ذلك اليوم، كما يتم توقيت بعض التمارين.

يتكون برنامج التدريب Cogmed من حوالي ٢٥ جلسة تدريبية يتم إجراؤها عبر شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ،بالإضافة إلى جلسة تمهيدية يتم فيها تقييم مستوى المتدرب ونقطة البدء الملائمة له، والبرنامج متاح عبر الموقع mycogmed.com أو عبر موقع training.cogmed.com، وذلك بعد ملء استمارة التسجيل الالكترونية وإرسالها ودفع تكلفة التدريب باستخدام البطاقة الائتمانية، بعدها تقوم الشركة المصممة للبرنامج بإرسال اسم المستخدم والرقم السري عبر البريد الالكتروني، ولن يتمكن المتدرب من المرور إلى البرنامج من دون تلك البيانات.وقد قامت الباحثة بإنشاء حساب لكل متدرب على نفقتها واحتفظت ببيانات المرور إلى البرنامج حتى تضمن أن الطفل لن يمر إلى البرنامج من منزله، وأن تقتصر التجربة على الممارسة بالروضة حيث يقوم كل متدرب بإكمال ثمان تمارين كل يوم ، وتستغرق كل جلسة تدريبية حوالي ٢٥-٤٥ دقيقة ، ويتم ذلك لمدة خمسة أيام في الأسبوع على مدى خمسة أسابيع بحد أدنى، وعشرة أسابيع بحد أقصى. تتكون كل جلسة من مجموعة من المهام المختلفة التي تستهدف الجوانب المختلفة للذاكرة العاملة. يتم التدريب عبر الإنترنت في المنزل أو في المدرسة أو أي مكان يتواجد به المستخدم، حيث يتم ضبط مستوى الصعوبة وفقًا لخوارزمية عالية الحساسية ومحددة، ويمكن إتمامه على جهاز حاسوب شخصي أو جهاز Mac أوiPad أو الأجهزة اللوحية الأخرى، ويمكن التدريب بشكل فردي أو تدريب مجموعة من الأطفال في آن واحد بشرط ارتداء الأطفال سماعات الرأس حتى لا يتشتت كل طفل بالصوت الصادر عن الحاسوب المجاور.

يتضمن البرنامج (١٢) مهمة، منها سبع مهام بصرية مكانية يطلب فيها من الطفل تذكر تسلسل مواضع مصابيح تضاء أوأشياء أخرى ثابتة أو متحركة في ترتيبات ثنائية أو ثلاثية الأبعاد على الشاشة ، بالإضافة إلى خمس مهام لفظية يطلب فيها من الطفل تذكر تسلسل حروف أو أرقام، ويستجيب الطفل للمهمة من خلال النقر على خيارات مختلفة باستخدام فأرة جهاز الحاسب الآلي (ملحق ٢).

ويتم تعديل مستوى الصعوبة ليتناسب مع قدرة الذاكرة العاملة لدى المتدرب، فعلى سبيل المثال، إذا قام الطفل باستدعاء رقمين بترتيب عكسي بنجاح، ففي المحاولة التالية عليه أن يتذكر ثلاث أرقام، وإذا فشلت إحدى المحاولات، أصبحت المحاولات التالية أسهل من خلال تقليل عدد البنود المطلوب إستدعاؤها.

رابعا: خطوات البحث:

(١) دراسة نظرية للأدب السيكولوجي تستهدف إعداد إطار نظري يتناول الجوانب المختلفة لموضوع البحث.

(٢) دراسة الأبحاث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث بهدف التعرف على ما توصلت إليه من نتائج والاستعانة بها في صياغة فروض البحث الحالي واختيار وتصميم الأدوات وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة للبحث الحالي.

(٣) تطبيق قائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط لانتقاء عينة البحث.

(٤) تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وحساب التكافؤ بينهما في العمر الزمني، والذكاء، وسعة الذاكرة العاملة، وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

(٥) تدريب أطفال المجموعة التجريبية باستخدام برنامج (Cogmed Robo Memo) المحوسب المصمم لتدريب وزيادة سعة الذاكرة العاملة.

(٦) تطبيق الاختبار البعدي للذاكرة العاملة على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من جلسات التدريب.

(٧) تطبيق الاختبار التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية بعد مرور ٣ شهور من الاختبار البعدي للذاكرة العاملة.

(٨) التطبيق البعدي لقائمة المعايير التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد مرور ٦ شهور من التطبيق القبلي للقائمة.

(٩) تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

(١٠) استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث وفي ضوء تجربة البحث الحالي.

(١١) صياغة بعض التوصيات في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

خامسا - الأساليب الإحصائية:

أستخدم البحث أساليب إحصائية لابارامترية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss V.٢١ للوصول إلى نتائج البحث كما يلي:

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U).
- اختبار ولكوكسن Wilcoxon (W).
- قيمة Z (Z value).
- معامل الارتباط الثنائي.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج التحقق من الفرض الأول :

وينص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة العاملة في اتجاه القياس البعدي. وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon test اللابارامتري لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة ، وذلك لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي، كما يوضح ذلك جدول (٦).

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة

المتغير		القياس القبلي- البعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة المحسوبة للدلالة	معامل الارتباط الثنائي
الذاكرة العاملة	المجال غير اللفظي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢،٠٦	٠،٠٤	٠،٩٢
		الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
		الرتب المتساوية	٠					
	المجال اللفظي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢،٠٤١	٠،٠٤	٠،٩١
		الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
		الرتب المتساوية	٠					
الدرجة الكلية		الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢،٠٤١	٠،٠٤	٠،٩١
الرتب الموجبة		٥	٣	١٥				
الرتب المتساوية		٠						

قيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦ وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال بين مجموع الرتب الموجبة (القياس البعدي) والرتب السالبة (القياس القبلي) لأطفال المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الرتب الموجبة (القياس البعدي)، مما يدل على زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس القبلي نتيجة تدريبهم بالبرنامج.

وقد تم حساب حجم التأثير وذلك نظرا لأهميته كمؤشر للدلالة العملية للنتائج جنبا إلى جنب الدلالة الإحصائية وذلك كما يشير عزت عبد الحميد (٢٠١٠)، كما يضيف أنه يمكن حساب حجم التأثير عند استخدام اختبار ويلكوكسن، أو اختبار مان ويتني باستخدام معامل الارتباط الثنائي ويتم تفسيره كما يلي:

- إذا كان: معامل الارتباط الثنائي (٠,٤) فيدل علي حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: (٠,٤) ≤ معامل الارتباط الثنائي (٠،٧) فيدل علي حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: (٠،٧) ≤ معامل الارتباط الثنائي (٠،٩) فيدل علي حجم تأثير قوي.
- إذا كان: معامل الارتباط الثنائي ≤ (٠،٩) فيدل علي حجم تأثير قوي جدًا.

وبمقارنة قيم معامل الارتباط الثنائي الموضحة بجدول (٦) بالقيم السابقة يتضح أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المحوسب قوي جدا في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما يتضح من قيمة معامل الارتباط الثنائي أن تحسن المجال غير اللفظي بلغ (٠,٩٢)؛ بينما كان للمجال اللفظي (٠,٩١)، وهذا يدل على أن التحسن في المجال غير اللفظي أكبر من التحسن في المجال اللفظي.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة العاملة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن للأزواج المرتبطة، وجدول (٧) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة (المجال غير اللفظي – المجال اللفظي)

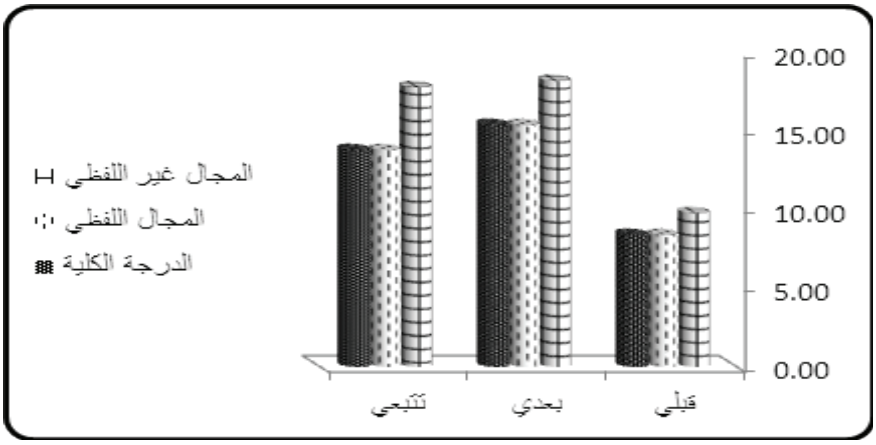
المتغير		القياس البعدي- التتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة المحسوبة الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
الذاكرة العاملة	المجال غير اللفظي	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢،٠٧	٠،٠٤	٠،٩٣
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتساوية	٠					
	المجال اللفظي	الرتب السالبة	٣	٢،١٧	٦،٥	٠،٥٥٧	٠،٥٨	
		الرتب الموجبة	١	٣،٥	٣،٥			
		الرتب المتساوية	١					
الدرجة الكلية الرتبالموجبة الرتب المتساوية		الرتب السالبة	٤	٣،٣٨	١٣،٥	١،٦٣٣	٠،١٠	٠،٧٣
		١	١،٥	١،٥				
		.						

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦ وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (٧) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للمجال اللفظي، وللدرجة الكلية،مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجال غير اللفظي للذاكرة العاملة، مما يشير إلى احتفاظ الأطفال بالتحسن في سعة الذاكرة العاملة اللفظية، كما يلاحظ أن قيمة Z أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة للمجال غير اللفظي، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجال غير اللفظي للذاكرة العاملة في اتجاه القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرار التحسن في الذاكرة العاملة غير اللفظية حتى بعد انتهاء التدريب بفترة زمنية بلغت ٣ شهور.

وبمقارنة قيم معامل الارتباط الثنائي الموضحة بجدول (٧) بمعايير حجم التأثير السابق ذكرها، يتضح أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المحوسب قوي جدا في استمرار زيادة سعة الذاكرة العاملة غير اللفظية لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث بلغ معامل الارتباط الثنائي (٠,٩٣)، وأن حجم تأثيره قوي في استمرار تحسن سعة الذاكرة العاملة الكلية (غير اللفظية – اللفظية) حيث بلغ معامل الارتباط الثنائي (٠,٧٣).

ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسات القبلي، والبعدي، والتتبعي للذاكرة العاملة.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للذاكرة العاملة

ويتضح من شكل (٢) أن التحسن في سعة الذاكرة العاملة غير اللفظية (البصرية-المكانية) أكبر من التحسن في سعة الذاكرة العاملة اللفظية في القياس البعدي، كما يتضح من القياس التتبعي بعد ٣ شهور عن احتفاظ الأطفال بالتحسن في سعة الذاكرة العاملة اللفظية، وعن استمرار التحسن في الذاكرة العاملة غير اللفظية حتى بعد انتهاء التدريب، على الرغم من أن حجم التحسن قد تناقص بشكل طفيف في القياس التتبعي، إلا أن أحجام التأثير بقيت في نطاق يعد قويا حسب المعايير التقليدية.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

وينص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney test (U). اللابارامتري، وذلك لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي، ويوضح جدول (٨) نتائج الفرض الثالث.

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة

المتغير		المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة المحسوبة للدلالة
الذاكرة العاملة	المجال غير اللفظي	تجريبية	٥	٨	٤٠	٠	٢،٦٢٧	٠،٠٠٩
		ضابطة	٥	٣	١٥			
	المجال اللفظي	تجريبية	٥	٨	٤٠	٠	٢،٦١٩	٠،٠٠٩
		ضابطة	٥	٣	١٥			
الدرجة الكلية		تجريبية	٥	٨	٤٠	٠	٢،٦٥٢	٠،٠٠٨
		ضابطة	٥	٣	١٥			

قيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦ وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (٨) أن قيمة Z أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

وينص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار ويلكوكسن للأزواج المرتبطة، ويوضح جدول (٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

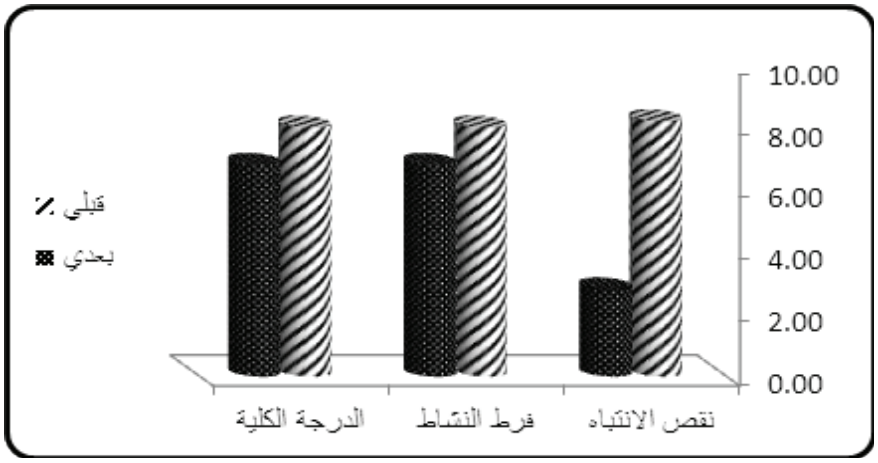
المتغير		القياس القبلي- البعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة المحسوبة الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط	نقص الانتباه	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢،٠٧	٠،٠٤	٠،٩٥
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتساوية	٠					
	فرط النشاط	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢،١٢١	٠،٠٣	٠،٩٣
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتساوية	٠					
الدرجة الكلية		الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢،٠٦	٠،٠٤	٠،٩٢
الرتب الموجبة		٠	٠	٠				
الرتب المتساوية		٠						

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال بين مجموع الرتب الموجبة (القياس القبلي) والرتب السالبة (القياس البعدي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لأطفال المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، مما يدل على انخفاض في أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

كما يتضح من خلال حجم التأثير والذي يتضح من قيمة معامل الارتباط الثنائي، أن انخفاض أعراض نقص الانتباه بلغ (٠,٩٥) بينما كان لفرط النشاط (٠,٩٣) وهذا يشير إلى أن الانخفاض في أعراض نقص الانتباه أكبر من الانخفاض في أعراض فرط النشاط، وهذا يدل أن حجم تأثير زيادة سعة الذاكرة العاملة على خفض اعراض الاضطراب قوي جدا، وأن تأثيرها على خفض أعراض نقص الانتباه أقوى من تأثيرها على خفض أعراض فرط النشاط.

ويوضح شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

وينص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين وذلك لإيجاد الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط كما يتضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

المتغير		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة المحسوبة للدلالة	مستوى الدلالة
اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط	نقص الانتباه	تجريبية	٥	٣	١٥	٠	٢،٧٣٠	٠،٠٠٦	٠،٠١
		ضابطة	٥	٨	٤٠				
	فرط النشاط	تجريبية	٥	٣،٤	١٧	٢	٢،٢٥٦	٠،٠٢٤	٠،٠٥
		ضابطة	٥	٧،٦	٣٨				
الدرجة الكلية		تجريبية	٥	٣	١٥	٠	٢،٦٥٢	٠،٠٠٨	٠،٠١
		ضابطة	٥	٨	٤٠				

قيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦ وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة Z أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لفرط النشاط، كما يلاحظ أن قيمة Z أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لنقص الانتباه، وللدرجة الكلية للاضطراب، مما يدل على وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطراب لنقص الانتباه وفرط النشاط لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى التأثير الإيجابي لزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية الناتج عن التدريب في خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لديهم.

نتائج التحقق من الفرض السادس:

وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

وللتحقق من دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار ويلكوكسن للأزواج المرتبطة، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا الفرض.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي ومجموع رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

المتغير		القياس القبلي- البعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة المحسوبة للدلالة	مستوى الدلالة
اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط	نقص الانتباه	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	٠،١٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتساوية	٣					
	فرط النشاط	الرتب السالبة	١	١،٥	١،٥	٠،٨١٦	٠،٤١	غير دالة
		الرتب الموجبة	٢	٢،٢٥	٤،٥			
		الرتب المتساوية	٢					
الدرجة الكلية		الرتب السالبة	١	٣	٣	٠	١	غير دالة
الرتب الموجبة		٢	١،٥	٣				
الرتب المتساوية		٢						

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦

يتضح من جدول (١١) أن قيمة Z أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لنقص الانتباه ولفرط النشاط وللدرجة الكلية للاضطراب، مما يشير عدم فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، مما يدل على عدم حدوث أي انخفاض في أعراض الاضطراب لديهم كما حدث بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية، مما يدعم الافتراض بتأثير زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية والناتج عن التدريب، تأثيرا إيجابيا تمثل في خفض أعراض الاضطراب لديهم بينما لم يحدث هذا الانخفاض لدى أطفال المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج البحث الحالي عن تحقق صحة الفروض التي افترضتها الباحثة، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في اتجاه القياس البعدي نتيجة للبرنامج المحوسب المستخدم، وأن هذا التحسن كان أكبر في المجال غير اللفظي عنه في المجال اللفظي، كما اسفرت نتائج القياس التتبعي بعد ٣ شهور عن احتفاظ الأطفال بالتحسن في سعة الذاكرة العاملة اللفظية، وعن استمرار التحسن في الذاكرة العاملة غير اللفظية حتى بعد انتهاء التدريب، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة العاملة غير اللفظية في اتجاه القياس التتبعي، على الرغم من أن حجم التحسن قد تناقص بشكل طفيف في القياس التتبعي، إلا أن أحجام التأثير بقيت في نطاق يعد قويا جدا حسب المعايير التقليدية.. بينما لم يظهر تحسن دال لدى أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يمارسوا أي تدريب، والذي اتضح من خلال وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

وهوما يتفق مع دراسات وبحوث كل من (Beck et al.,2010; Bozylinski,2007; Gibson et al.,2006;Klingberg et al. 2005; Lucas, Abikoff&Petkova.2008)، التي أشارت نتائجها إلى فعالية التدريب المحوسب ببرنامج Cogmed في تحسين وزيادة سعة وكفاءة الذاكرة العاملة، وأن التدريب من شأنه أن يؤدي إلى تحسن باقي التأثير لفترة زمنية طويلة في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بعد انتهاء التدريب.

ويمكن عزوتلك النتائج إلى أن البحث قد اعتمد في تجربته على برنامج تم اختبار تأثيره في دراسات عديدة وأثبت نجاحه في تدريب وتحسين سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال عموما (Thorell et al.,2009)، ولدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على وجه الخصوص (Beck et al., 2010; Bozylinski, 2007; Gibson et al., 2006;Klingberg et al.2005; Lucas, Abikoff&Petkova.2008).

كما يمكن تفسير نجاح تجربة البحث في ضوء وجهة النظر التي تشير بأن زيادة الدافعية ترتبط إيجابيا بالنجاح في مهام الذاكرة العاملة (Dovis et al.,2011) ، فولع الأطفال في العصر الحديث بالبرامج والألعاب الحاسوبية سواء التي تمارس باستخدام الحاسب الآلي أو الهواتف الذكية أو الألواح الرقمية أو غيرها،بما تتضمنه من مثيرات جذابة (صوت، موسيقى، صور،ألوان، حركة) تستثير انتباه واهتمام الأطفال، من شأنه أن يجعل الأطفال مستمتعين ومتحمسين للمشاركة ولتوظيف ذاكرتهم بأقصى قدرة أثناء التدريب.

كما يمكن تفسير نجاح تجربة البحث في ضوء ما يشير إليه كل من (Dunning, Holmes & Gathercole, 2013) من أن طبيعة الذاكرة العاملة تختلف عن باقي المهارات، بحيث لا يمكن تقويتها بالتدريب المتواصل فقط؛ وإنما يجب كذلك الإثابة والتعزيز أثناء التدريب، وهوما تم الحرص عليه اثناء تدريب الأطفال من خلال التعزيز المعنوي والمادي للأطفال، حيث كان يتم تشجيع الأطفال بكلمات الثناء والمديح والتشجيع أثناء الجلسات، كما أن البرنامج نفسه يقدم للمتدرب صيحة تعزيز عقب كل استجابة ناجحة للمتدرب، كما يقدم للمتدرب لعبة الكترونية قصيرة Robo Racing يقوم بلعبها بعد كل جلسة تدريبية ناجحة كمكافأة له، كما كان يتم تعزيز الأطفال في نهاية كل أسبوع من خلال هدايا صغيرة (لعب سيارات، كرات الضغط ، فقاقيع الصابون،....)، وبهدية أكثر قيمة عند نهاية التجربة، وذلك لتشجعيهم على المشاركة الفاعلة، والمثابرة في المهام.

كذلك من الخصائص الهامة لبرنامج Cogmed هي طبيعته التكيفية، والتي تمكن الأطفال من العمل باستمرار على مستوى يتناسب مع قدراتهم الفردية، فالبرنامج يتضمن نسبة متغيرة من صعوبة المهمة، وهذا التباين يوفر للأطفال مجموعة من الخبرات خلال كل جلسة ويتحداهم على مستويات متفاوتة، ويزيد من مشاركتهم.

علاوة على ذلك فإن إمكانية إدارة الأطفال للمهام بصورة مستقلة ذاتيا، حيث يتحكم الطفل بنفسه في انتقاله عبر المهام من خلال ضغطة على الفأرة، من شأنه أن يؤدي إلى مستويات أعلى من التحفيز الذاتي والانتباه، ويجعل الأطفال يبذلون مجهودا لإحراز تقدم في المهام، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008).

وكذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسات كل من (Holmes et al.,2009; Holmes et al.,2010; Klinberg, Forssberg &Westerberg, 2002; Klingberg et al., 2005; Lucas, Abikoff & Petkova, 2008; Thorell et al.,2009) والتي أشارت نتائجها إلى أن التدريب المحوسب للذاكرة العاملة يؤدي إلى تحسن أكبر في الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية)، عما يحققه بالنسبة للذاكرة العاملة اللفظية، وهو ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الاستجابة على المهام المحوسبة هي استجابة بصرية مكانية بطبيعتها، وعلى هذا ، فالمهام المحوسبة التي تسعى إلى تحسين الذاكرة العاملة اللفظية، قد تكون في الواقع أكثر صلة بتحسين الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية).

بالإضافة إلى أن نتائج بعض البحوث قد أظهرت أن الذاكرة العاملة البصرية المكانية (غير اللفظية) أكثر ارتباطا باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط عن الذاكرة العاملة اللفظية (Martinussen et al.,2005)، وهوما يفسر حدوث تحسن في الذاكرة العاملة غير اللفظية نتيجة للتدريب أكبر من التحسن في الذاكرة العاملة اللفظية.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسات كل من (أحمد،٢٠١٢)، (Beck et al.,2010; Bozylinski,2007; Gibson et al.,2006; Klingberg, 2005; Strand,et al.,2012)، والتي أشارت نتائجها إلى أن تحسن وزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الناتج عن التدريب، قد أدى إلى خفض أعراض الاضطراب لديهم، فقد أظهر التقييم انخفاضاً ملحوظاً في أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط في القياس بعد ستة أشهر خاصة أعراض نقص الانتباه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في اتجاه القياس البعدي، وعن انخفاض أعراض الاضطراب لدى المجموعة التجريبية نتيجة لزيادة سعة الذاكرة العاملة بالتدريب عنها لدى المجموعة الضابطة، حيث أظهرت النتائج

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يحدث انخفاض دال في أعراض الاضطراب لدى أطفال المجموعة الضابطة والذي اتضح من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، مما يدل على عدم حدوث أي انخفاض في أعراض الاضطراب لديهم كما حدث بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية، مما يدعم الافتراض بتأثير زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية والناتج عن التدريب، تأثيرا إيجابيا تمثل في خفض أعراض الاضطراب لديهم بينما لم يحدث هذا الانخفاض لدى أطفال المجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير انخفاض أعراض الاضطراب نتيجة تدريب الذاكرة العاملة وزيادة سعتها في ضوء نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن تدريب الذاكرة العاملة يزيد من كثافة مستقبلات الدوبامين Dopamine D1 في المخ (Bäckman & Nyberg,2013; Backman et al.,2017)، ومن المعروف أن جوانب القصور السلوكية والمعرفية لدى المصابين باضطراب ADHD ترتبط باضطرابات في نظام الدوبامين (Klingberg,2008)، وهو ما يفسر انخفاض أعراض الاضطراب الناتج عن زيادة كثافة مستقبلات الدوبامين كنتيجة لتدريب الذاكرة العاملة.

وأخيرا، تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من ثبوت فعالية البرنامج التدريبي المحوسب Cogmed في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال من ذوي اضطراب ADHD والتأثير الإيجابي لذلك في خفض أعراض الاضطراب لديهم؛ إلا أنه لا يعد بديلا عن الدواء المنشط الذي يخضع له عدد كبير من هؤلاء الأطفال، ففي حالة الأطفال الذين يخضعون للعلاج بالأدوية المنشطة، يعد التدريب ببرنامج Cogmed هو تدخل تكميلي، فكل من الدواء المنشط وتدريب Cogmed يؤثر على الدماغ بطرق مختلفة، فللأدوية تأثيرات لا يوفرها تدريب Cogmed ، خاصة فيما يتعلق بفرط النشاط، حيث ثبتت فعاليته في خفض أعراض نقص الانتباه دون أعراض فرط النشاط، كما سيوفر التدريب في كثير من الحالات ، تأثيرات لا يمكن تحقيقها عن طريق العلاج فقط كما أشارت نتائج البحوث المشار إليها بمتن البحث الحالي.

التوصيات:

(١) نظرا للعلاقة القوية بين اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وضعف الذاكرة العاملة، فمن الأهمية التدخل المبكر لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وبالتالي تقليل وخفض مستويات أعراض الاضطراب لديهم.

(٢) توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والمعالجين والآباء إلى ضرورة الاعتماد على تدريب الذاكرة العاملة، واستخدام المنحى المعرفي في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وذلك باعتبار أن مدخل تدريب الذاكرة العاملة من أهم المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في علاج هذا النوع من الاضطراب، أو على الأقل الخفض من أعراضه.

(٣) توجيه نظر العاملين بالمجال وأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط إلى تلك النوعية من البرامج الحاسوبية والمصممة خصيصا لتدريب الذاكرة العاملة، واستغلال انجذاب الأطفال لهذه الوسائط التكنولوجية الحديثة بما يعود عليهم بالنفع، وتوعية أولياء الأمور بأهمية بعض البرامج والألعاب الحاسوبية في تنمية العمليات والمهارات المعرفية لأطفالهم، وإسهام ذلك في خفض أعراض الاضطراب لديهم ، وإرشادهم إلى كيفية اختيار الملائم منها.

(٤) تعريب البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية من قبل المتخصصين، أو الاسترشاد بالتدريبات والمهام المقدمة به في إعداد برامج حاسوبية مماثلة معدة لتدريب الذاكرة العاملة في مراحل نمائية مختلفة، وتوفيرها بشكل مجاني سواء على شبكة المعلومات الدولية، أو محفوظة على أقراص مرنة بحيث تكون متاحة للمؤسسات التربوية، والعاملين بالمجال، ولأولياء أمور تلك الفئة من الأطفال، فقد عانت الباحثة من صعوبة بالغة للحصول على البرنامج، بالإضافة إلى أنه مكلف ماديا.

(٥) تدريب المعلمات على كيفية اكتشاف وتعرف الأطفال المصابين باضطراب ADHD والإلمام بخصائصهم وأساليب التعامل معهم، مما ييسر من عملية تعلمهم، ويقلل من المشكلات السلوكية والاجتماعية التي يعانون منها.

المراجع

أحمد، هند محمد (٢٠١٢). أثر التدريب على مهام الذاكرة العاملة في خفض اضطراب نقص الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالسويس،٥(٢)، ١١٧- ١٦٠

تجاني، كوثر (٢٠١٥). **علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط. رسالة ماجستيرغير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الشحروري، مها حسني (٢٠٠٨).**الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة : ما لها وما عليها**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبد الحافظ، ثناء عبد الودود (٢٠١٦). **السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية**، عمان: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

علي،أسماء محمد (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تدريبى إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية .رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الفار، رانيا محمد (٢٠١٢). فاعلية التدريب الحاسوبي لمهارات الذاكرة العاملة على أداء مكوناتها الأربعة لدى عينة من الأطفال: دراسة تجريبية.**دراسات نفسية**- مصر، ٢٢(٣)، ٣٣١-٣٦٩.

فرج، صفوت (٢٠١١ ،أ). **ستانفورد – بينيه (مقاييس الذكاء) الصورة الخامسة، دليل الفاحص**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، صفوت (٢٠١١ ،ب). **ستانفورد – بينيه (مقاييس الذكاء) الصورة الخامسة، الدليل الفني للطبعة العربية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عزت عبد الحميد (٢١،٢٠١٠-٢٢ إبريل). **حجم التأثيرفي بحوث الموهوبين. المؤتمر العلمي الثامن بكلية التربية « استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات»**،كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٦١-٢٩٩.

المحمدي، مديحة حامد (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**،١٧٩،٣-٢٤١.

منير، محمد محمد (٢٠١٤).مدى فاعلية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا. رسالة ماجستير غير منشورة،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الموسوي، سارة محمود، الهندال، هدى سعود، الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة باستخدام الألعاب الإلكترونية لدى المتفوقات عقليا. **مجلة الطفولة العربية**، ١٨ (٧١) ، ٥٥-٦٨.

Alloway, T. & Alloway, R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(1), 20-29.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2009). ADHD - A Guide for Families.Retrieved from https://www.aacap.org.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorder (DSM-v)*, fifth edition, Arlington, VA, American Psychiatric Association.

Aronen, E., Vuontela, V., Steenari, M-R., Salmi, J., Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory* 83(1):33-42. DOI: 10.1016/j.nlm.2004.06.010

Bäckman, L. & Nyberg, L., (2013).Dopamine and training-related working-memory improvement. *Neuroscience & Biobehavioral reviews*, 37(9),2209-2219. doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.01.014.

Bäckman, L., Waris, O., Johansson, J., Andersson, M., Rinne, J., Alakurtti ,K., Soveri, A., Laine, M. & Nyberg, L.(2017). Increased dopamine release after working-memory updating training: Neurochemical correlates of transfer. *Scientific Reports*, 7, 1-10.Article number: 7160. Retrieved from https://www. nature.com.

Baddeley, A. (2002).Is Working Memory Still working, *European Psychologic*, 7, (2). 58-97.

Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. New York: Oxford University Press.

Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), R136-R140.

Baddeley, A., Hitch, G. & Allen, R. (2009). Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, 61, 438–456.

Beck, S., Hanson, C., Puffenberger, S., Benninger, K. & Benninger, W. (2010b). A controlled trial of working memory training for children and adolescents with adhd. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 825-836.

Bozylinski, S. (2007, 8th November). *The effectiveness of Cogmed Working Memory Training in sustainably improving executive functioning and attention*. CHADD (Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) annual International conference, Washington, DC.Retrieved from https://www. Cogmed .com

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 246-251.

Castellanos, F. & Tannock, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes. *Nature Reviews Neuroscience*, 3,617-628.

Conway, A., Cowan, N. & Bunting, M. (2001). The cocktail party phenomenon revisited: the importance of working memory capacity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8,(2),331-335.

Conway, A., Kane, M. & Engle, R. (2004). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547-552. DOI: 10.1016/j.tics.2003.10.005 ·

Cowan, N. (2005). The Magical Mystery Four: How is Working Memory Capacity Limited, and Why? *Current Directions in Psychological Science*, 19(1): 51–57. Doi: 10.1177/0963721409359277

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? . *Progress in brain research*.169 (07), 323–338. Doi: 10.1016/S0079-123(07)00020 -9.

Cowan, N. (2016). *Working Memory Capacity: Classic Edition*, UK: Psychology Press.

Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R. & Prins P. (2012). Can motivation normalize working memory and task persistence in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? The effects of money and computer-gaming. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 669–681. Doi: 10.1007/s10802-011-9601-8.

Dunning, D., Holmes, J., & Gathercole, S. (2013). Does working memory training lead to generalized improvements in children with low working memory? A randomized controlled trial. *Memory Cognitive,* 16 (6), 915-925.

Gathercole, S., Alloway, T., Willis,C.& Adams, A.(2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3):265-81.DOI: 10.1016/j. jecp.2005.08. 003.

Gathercole,S., Pickering,S., Ambridge,B. & Wearing,H. (2004). The Structure of Working Memory From 4 to 15 Years of Age. *Developmental Psychology*, 40(2):177-90. DOI: 10.1037/0012-1649.40.2.177

Gibson, B., et al. (2006) Computerized training of working memory in ADHD. Abstract paper presented at The Conference for Children and Adults with attention deficit/hyperactivity disorder, Chicago,IL (abstract).

Gray, S. (2011). Evaluation of A Working Memory Training Program in Adolescents with Severe Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. (Doctoral dissertation) 301, University of Toronto: Canada.

Holmes, J., Gathercole, S.& Dunning, D. (2009) Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. Developmental Science, 12(4):F9-15. DOI: 0.1111/j.1467-7687.2009.00848.x

Holmes, J., Gathercole, S., Place, M., Dunning, D., Hilton, K. & Elliott, J. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology, 24*(6), 827-836.

Kane, M., Brown, L., McVay, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I. & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: an experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18:614-621.

Karatekin, C., Bingham, C., & White, T. (2009). Regulation of cognitive resources during an n-back task in youth-onset psychosis and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *International Journal of Psychophysiology*, 73(3), 294–307.

Klingberg, T. (2008).Training of working memory.cogmed research summary, 1-8.pdfs.sematic. Retrieved from https://www.scholar.org.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., et al. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186.

Klingberg, T., Forssberg, H. & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. Journal of clinical & experimental neuropsychological, 24(6)781-791.

Kofler, M., Rapport, M., Bolden, J., Sarver, D. & Raiker, J. (2010). ADHD and working memory: the impact of central executive deficits and exceeding storage/rehearsal capacity on observed inattentive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 149–161.

Kofler, M., Rapport, M., Bolden, J., Sarver, D., Raiker, J.& Alderson, R.(2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 39(6):805-17.

Lucas, C., Abikoff, H., Petkova, E., Gan, W., Sved, S., Bruett, L. & Eldridge, B. (2008). NR6-052: A Randomized Controlled Trial of Two Forms of Computerized Working Memory Training in ADHD. American Psychiatric Association. Retrieved from: https:// www. Researchgate. net/publication

Manginas, J., Nikolantonakis, C. & Papageorgioy, A.,(2017). Cognitive skills and mathematical performance, memory (short-term, long-term, working), mental performance and their relation-ship with the mathematical performance of pre-school students. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 1-36. Doi: 10.5281/zenodo.1098252.

Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent*, 44(4), 377-384. DOI: 10.1097/01.chi.0000153228.72591.73

McNab, F. & Klingberg, T. (2008). Prefrontal cortex and basal ganglia control access to working memory.*Nature Neuroscience*, 11,103-107.

Nigg, J., Willcutt, E., Doyle, A. & Sonuga-Barke, E. (2005). Causal heterogeneity in attention deficit/hyperactivity disorder: do we need neuropsychologically impaired subtypes? *Biological Psychiatry*, 57(11), 1224–1230.

Olesen, P., Westerberg, H. & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal brain activity after training of working memory. *Nature Neuroscience,* 7, 75-79.

Pearson Education Inc. (2010).Cogmed Working Memory Training. Retrieved from: https:// www. training.cogmed.com

Rabiner, D. (2009): Comparing working memory training & medication treatment for ADHD. Retrieved from https:// sharpbrains.com.

Revlin, R. (2012). *Cognition: Theory and Practice*. Worth Publishers. ISBN 978-0-7167-5667-5.

Roche, J. & Johnson, B. (2014). Cogmed Working Memory Training Product Review. *Journal of Attention Disorders*, 18(4) 379-384. DOI: 10.1177/1087054714524275.

Skeltona, R. & Atkinsonb, C. (2012). Increasing Children's Working Memory Capacity in Schools: Preliminary Evaluation Of A Collaborative Card-Based Programme.1-22. Retrieved from https://www. risingstars-uk.com

St Clair-Thompson, H., Stevens, R., Hunt, A. & Bolder, E.(2010) Improving Children's Working Memory and Classroom Performance. *Educational Psychology*, 30 (2), 203-219.

Strand, M., Hawk, L., Bubnik, M., Shiels, K. , Pelham, W. &Waxmonsky, J. (2012). Improving Working Memory in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Separate and Combined Effects of Incentives and Stimulant Medication. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1193–1207.DOI 10.1007/s10802-012-9627-6

SüB, H., Oberauer, K., Wittmann, W., Wilhelm, O., Schulze, R. (2002). Working-memory capacity explains reasoning ability - and a little bit more. *Intelligence*, 20,261-288.

Swanson, H. & Kim, K. (2007). Working memory, short-term memory, and naming speed as predictors of children's mathematical performance. *Intelligence, 35*(2), 151-168.

Swanson, H., Xinhua, Z., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: a selective meta-analysis of the literature.*Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 260-287.

Thorell, L., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12*(1), 106-113.

Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational

and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology,* 100, 460–472.

Westerberg, H., Hirvikoski, T., Forssberg, H. & Klingberg,T. (2004), Visuo-spatial working memory: a sensitive measurement of cognitive deficits in ADHD. *Child Neuropsychology*, 10(3), 155–161.

Westerberg, H., Jacobaeus, H., Hirvikoski, T., Clevberger, P., Ostensson, J., Bartfai, A., Forssberg, H. & Klingberg, T. (2007). Computeriz-ed working memory training after stroke – a pilot study. *Brain Injury*, 21(1):21-9. DOI: 10.1080/02699050601148726.

Wongupparaj, P., Kumari, V. & Morris, R. (2015). The relation between a multicomponent working memory and intelligence: The roles of central executive and short-term storage functions. *Intelligence*, 53, 166-180. DOI: 10.1016/j.intell.2015.10.007.

تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربية الفكرية فى المملكة العربية السعودية فى ضوء الذكاءات المتعددة

إعداد

د. فرتاج فاحس الزوين
كلية التربية – جامعة الطائف

ملخص البحث:

وسعت نظرية الذكاءات المتعددة من مفهوم الذكاء، حيث أوجدت أنواع متعددة من الذكاءات يمكن توظيفها بفاعلية في عملية التعلم وبناء المناهج وتطويرها، لاسيما في مجال التربية الخاصة، وقد هدف البحث الحالي إلى تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة، وقد تم إعداد قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة من أجل التحليل، وقد أسفرت النتائج عن الآتي: ركزت تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس بدرجة عالية على الذكاء اللغوي؛ حيث بلغت نسبة توفره (٥٢,٨٦٪) من مجموع تكرارات الذكاءات المتعددة البالغ عددها (٣٨٤) ذكاء في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس كله. وتوفرت الذكاءات التالية في تدريبات الكتاب كله بدرجات متفاوتة على الترتيب: الذكاء المكاني (البصري) بنسبة مقدارها (١٢,٧٦٪) والذكاء الاجتماعي (١١,١٩٪) والذكاء الشخصي (١١,١٩٪) والذكاء المنطقي (٩,٨٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات في الكتاب كله. وأهملت تدريبات الكتاب كله الذكاء الموسيقي بنسبة مقدارها (١,٨٢٪) والذكاء الجسمي الحركي (٠,٢٦٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات في الكتاب كله. وقد أوصى البحث بضرورة تضمين الذكاءات المتعددة في الطبعات الجديدة لكتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، وزيادة مساحتها في تدريبات الكتاب، وإعداد قوائم بالذكاءات المتعددة اللازمة لكل مرحلة تعليمية، ولكل صف دراسي على حدة؛ كي يتمكن مصممو المناهج ومدرسوها من الإفادة من تلك الذكاءات، وتضمين دليل المعلم بأساليب تنمية الذكاءات المتعددة.

كلمات مفتاحية: التقويم - القراءة والكتابة والأناشيد - التربية الفكرية- الذكاءات المتعددة.

Arabia in the light of multiple intelligences

Dr.Fertaj Fahis Alzwain
Assistant Professor - College of Education Taif University

Abstract

The theory of multiple intelligences has expanded the concept of intelligence, which has created multiple types of intelligences that can be effectively employed in the process of learning and building and developing curricula, especially in the field of special education. The current research aims to evaluate the exercises in the reading and writing book In the Kingdom of Saudi Arabia in the light of multiple intelligences. A list of multiple intelligences indicators has been prepared for analysis and the results is indicated as below: 1 - The exercises of reading, writing and anthem book of the sixth grade highly focused on linguistic intelligence which shows that 52.86% of the total of (384) intelligences that representative on reading, writing and anthem book assignments. 2- The total of intelligence frequency that representative on reading, writing and anthem book training has shown variety of percentages which indicated that the visual intelligence represented by 12.76% , social intelligence represented by 11.19%, personal intelligence represented by 11.19%, and logical intelligence represented by 9.8% .3-The examined book training has neglected musical intelligence by 1.28% and 0.26% of the total training based intelligences.The study recommended that there is an urgent need to include multiple intelligences in the new edition of the exercises of reading, writing and anthem book of the sixth grade in the institutes' programs education intellectual. The study also recommended that the necessity of preparing the total list of multiple intelligences in each educational stage and each classroom separately. Thus, the curriculum designers and teachers can benefit of these intelligences effectively and including that in the teacher's guide based on in the methods of multiple intelligences' development.

Keywords: Evaluation, reading, writing and anthem, intellectual education, multiple intelligences.

مقدمة البحث:

يمثل العنصر البشري الركيزة الأساسية في تحقيق متطلبات التنمية الشاملة في المجتمعات والدول قاطبة، وتعدّ تنمية المهارات والقدرات أساس الانطلاق لتحقيق ذلك؛ لذا لابد أن يشمل هذا الاهتمام العناية بالتلاميذ غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة.

مازال الميدان التعليمي من أهم ميادين التنمية المجتمعية كلها؛ فقد سعى إلى تقديم الاهتمام والرعاية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، بغية توفير الخدمات التي تساعدهم على الاندماج بالمجتمع، واستثمار نقاط القوة التي يتمتعون بها؛ ليكونوا أفرادًا منتجين وفعّالين في مجتمعاتهم.

إن الاختلاف في أهداف العملية التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا بد أن يتبعه اختلافًا في شكل برامج تدريسهم ومناهجهم، وهذا الاختلاف ناتج بسبب انخفاض معامل ذكاء الطفل ذي الإعاقة الفكرية عن المتوسط بالنسبة إلى الطفل العادي؛ لذا فقد أدركت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أن إحداث التطوير المطلوب ضرورة في كتب معاهد التربية الفكرية وبرامجها؛ بوصفها ركيزة أساسية في تكوين شخصية التلميذ ذي الإعاقة الفكرية، حيث تهدف العملية التعليمية بالنسبة إلى الطفل ذي الإعاقة الفكرية في المقام الأول، إلى مساعدته على أن يحيا حياته الطبيعية البسيطة غير المعقدة.

ولّما كان كتاب القراءة والكتابة والأناشيد المقرر في معاهد التربية الفكرية وبرامجها يعد في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية؛ كان المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى أنه يعدّ وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ؛ تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

لقد ظهرت نظريات متعددة تهدف إلى تطوير القدرات والمهارات المتعددة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ ومن أهم هذه النظريات نظرية الذكاءات

المتعددة، التي أحدثت منذ نشأتها عام (١٩٨٣) تغييرًا جذريًا في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، وفتحت المجال لاستخدام عدد من الطرائق والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية، التي يمكن أن تسهم في تنمية التحصيل وأنواع الذكاءات المتعددة لديهم.

ويشير جاردنر (٢٠٠٤) في نظريته إلى أن النجاح في الحياة يتطلب أكثر من نوع واحد من الذكاءات، وأن التعلم الفعال هو التعلم الذي ينمي استعدادات المتعلمين وقدراتهم في مجال أو أكثر من المجالات المختلفة التي يتميزون بها، من خلال استخدام الأنشطة والخبرات التعليمية، التي تتناسب مع هذه القدرات، ولمّا كان الأفراد يختلفون فيما بينهم في الميول والاتجاهات والقيم، فإنهم يختلفون في أنواع ذكاءاتهم أيضًا (جاردنر،٢٠٠٤، ص. ٢٨).

وهذا يعني -حسب نظرية جاردنر - تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية التي تركز على القدرات اللغوية والمنطقية تركيزًا أساسيًا، واستبدالها باستثمار القدرات العقلية والفكرية والمعرفية التي يمتلكها المتعلمون، ومحاولة تنميتها ورعايتها والعناية بها (الخطيب، ٢٠٠٩، ص ص. ٢٧-٢٨).

ويضيف Hanly, (2002, p. 14) إن النظر إلى الذكاء كأمر متعدد الوجوه والأشكال لا يوسع نظرتنا لما عليه قدرات الإنسان فحسب، بل يوسع من نظرتنا للمتعلم نفسه.

ولما كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى بالمهارات الأساسية الأربع: (القراءة، الكتابة، التحدث، والاستماع) فإنه من الممكن أن نفيد من الإستراتيجيات والأنشطة التي تقترحها نظرية الذكاءات المتعددة، التي جُربت على لغات عالمية مثل اللغة الإنجليزية والألمانية وغيرها.

ويشير الناقة وحافظ (٢٠٠٢) إلى أنه يمكن لكتب اللغة العربية أن تلعب دورًا مهمًا في رعاية القدرات العقلية المختلفة للأطفال وتنمينها، والتعامل مع كل إمكانات الطلاب العقلية.

لذا يعدّ كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس المقرر في معاهد

التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية مناخًا خصبًا وأحد مصادر تنمية الذكاءات المتعددة، إذا وظفت التدريبات وتم بنائها بالاستناد إلى أنواع الذكاءات المتعددة، مما يساعد الطلاب على تطوير معارفهم ومهاراتهم المتعددة؛ ليكونوا أفرادًا فاعلين في مجتمعاتهم، بقدر ما تسمح به مهاراتهم وقدراتهم.

إن إعادة بناء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتطويرهم وتأهيلهم؛ تبدأ بإعادة بناء الكتب الدراسية المقررة في معاهد التربية الفكرية وبرامجها وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

وما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تنظر للفرد ككل متكامل، فكما يوجد للفرد نواحي عجز أو ضعف، فإنه يمتلك جوانب من القوة في أنواع الذكاءات المتعددة، والتي يمكن أن تستخدم وتوظف بفاعلية في عملية التعلم، لتلتقي مع أبرز مبادئ التربية الخاصة وهو التركيز على جوانب القوة وتعزيزها (Armstrong, 2003).

وهذا ما أكدته دراسة Abdul Hamid, Gundogdu, & Ali, (2009) إلى فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

لذا كانت الحاجة ماسة إلى تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس المقرر في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؛ بغية معرفة مدى اهتمامها بالذكاءات المتعددة، مما يعكس قدرة هذا الكتاب على رفع كفاءة التعليم والإنتاج لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمسايرة التغير المتسارع في الحياة خاصة في هذا الزمن المتجدد.

مشكلة البحث:

لقد طرأت على كتب معاهد التربية الفكرية وبرامجها جملة من التغييرات والتعديلات مرات عدة بهدف تطويرها وتحسينها، ومع هذه الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها؛ لاحظ الباحث من خلال خبرته في التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، من مقابلات أجراها مع معلميهم ومشرفيهم من خلال الإشراف على طلاب التربية الميدانية في معاهد التربية الفكرية أن تدريبات

كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية يفتقر إلى وجود الذكاءات المتعددة على نحو متوازٍ، وأنه ثمة ضعف في وجود قائمة تتعلق بالذكاءات المتعددة خاصة بتلاميذ الصف السادس، مما ينعكس سلبًا على أداء التلاميذ في مهارات اللغة العربية التواصلية، ومن ثم على الناتج العام للعملية العلمية التعليمية، وقد أثبتت الدراسات في هذا المجال؛ مثل: دراسة وخضر (٢٠١٣)؛ وراشد (٢٠٠٩)؛ Abdulhamid, et al. , (2009); Law & Nwlson & Waker, (2001); Herbe, Thielenhouse, M., & Wykert , (2002); أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين مهارات اللغة العربية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، إضافة إلى الأثر الإيجابي لأنشطة الذكاءات المتعددة مقارنة بالطريقة التقليدية.

وعلى الأهمية التي تحظى بها الذكاءات المتعددة في تحديد نجاح التلميذ أو إخفاقه في الحياة الدراسية؛ إلا أن هذه الذكاءات لم تنل من اهتمام القائمين على العملية التعليمية في معاهد التربية الفكرية ما تستحقه من عناية واهتمام، حتى صار ضعف التلميذ في هذه الذكاءات يمثل مشكلة. وفي هذا الصدد توصلت دراسات متعددة؛ مثل: دراسة أبو زهرة (٢٠٠٧)؛ والشبول والخوالدة (٢٠١٤) إلى نتائج متعددة كان أهمها: تفاوت ورود الذكاءات المتعددة على نحو غير متوازٍ، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، وقد تمخض عن نتائجها: أهمية تحليل الكتب الدراسية في ضوء الذكاءات المتعددة، ومراعاة تضمين أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس الطلبة وتقدمهم في المقررات الدراسية الأخرى، وضرورة تبني نظرية الذكاءات المتعددة في تأليفها، وأهمية تضمين دليل المعلم بأساليب تنمية الذكاءات المتعددة.

ولما كان إعداد كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية يتم دون وجود قائمة تتعلق بالذكاءات المتعددة للإعاقة الفكرية، التي ينبغي إكسابها للطلاب؛ كانت الحاجة ماسة إلى تحليل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية؛ بغية تعرف مدى توفر الذكاءات المتعددة فيه، الأمر الذي يفيد معدي مناهجها وبرامجها في إعدادها إعدادًا يرقى بالطلاب إلى مستويات جيدة، ويفيدهم في مراجعتها وتطويرها تطويرًا مفيدًا ومجديًا وضبطها وفق تلك الذكاءات.

واستنادًا إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟، ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟

(٢) ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟

(٣) ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في الفصلين (الفصل الأول والثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟

(٤) ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

(١) معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد اللغة العربية للصف السادس (الفصل الأول) في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

(٢) معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

(٣) معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في الفصلين (الفصل الأول والثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

(٤) معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

(١) تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم عامة، والتطوير التربوي خاصة عن مدى تحقق الذكاءات المتعددة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، إذ غدت الذكاءات المتعددة مطلبًا تربويًا عالميًا لا يمكن تجاهله، وعلى ذلك فإن الدراسات التي تقوم على تحليل المقررات الدراسية وتقويمها، ينبغي أن تعنى بهذا الجانب.

(٢) تقديم صورة واقعية تبين النواحي الإيجابية والسلبية عن توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس للقائمين على تأليفه.

(٣) إبراز الذكاءات المتعددة التي ينبغي مراعاتها من مشرفي اللغة العربية ومعلميها في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس

(٤) تقديم أداة تحليليةً يمكن الوثوق بها في إجراء دراسات مماثلة.

(٥) توجيه أنظار الباحثين إلى دراسات مشابهة أخرى في ضوء ما ستكشف عنه من حاجات ملحة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية.

(٦) استجابة البحث للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية.

(٧) لا توجد بحوث تناولت موضوع البحث الحالي (في حدود ما اطلع عليه الباحث) حيث يسعى إلى معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد اللغة العربية للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

(٨) تقديم توصيات بناء على نتائج البحث بما يجعل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد اللغة العربية للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية تنمي الذكاءات المتعددة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

التقويم (Evaluation): يقصد بها: «إصدار حكم على مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد في معاهد التربية الفكرية وبرامجها وفق مقياس التحليل المعدّ من الباحث، من أجل تصويب الوضع لتدريبات الكتاب وتقديم المقترحات للتعديل والتطوير» .

التدريبات: يقصد بها: «التدريبات اللغوية التي تضمنها كتاب القراءة والكتابة والأناشيد في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية للصف السادس، التي تهدف إلى إكساب الطلاب مهارات اللغة العربية، وتتطلب من المتعلم استجابة، ويتم توظيفها في بداية العملية التعليمية التعليمية أو في أثنائها، وقد تأتي في بداية الدرس، أو تتخلل محتواه، أو أنشطته» .

كتاب القراءة والكتابة والأناشيد: يقصد به: «الكتاب المقرر لتعليم القراءة والكتابة والأناشيد لطلاب الصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨» ، وقد جاء في فصلين (الفصل الأول، والفصل الثاني).

معاهد التربية الفكرية: «هي مدارس تخدم الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية المختلفة، حيث تبدأ من بلوغ الطالب سن السادسة، ولمدة (٦) سنوات دراسية، يتم خلالها تعليم وتدريب الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية على العديد من المعارف والمهارات لتعزيز الجوانب النمائية المعنية بخصائص هذه المرحلة» (دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية، ١٤٣٨هـ، ص. ٨).

ـ الإعاقة الفكرية: «هي ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل من الوظائف العقلية والسلوك التكيفي، الذي يعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية والمهارات الاجتماعية ومهارات الأداء العملية التكيفية، على أن يظهر هذا القصور قبل سن ١٨ عامًا» (دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية، ١٤٣٨هـ، ٨).

الذكاءات المتعددة: يقصد بها: «هي الذكاءات التي ينبغي توفرها في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس المقرر في معاهد التربية الفكرية

وبرامجها في المملكة العربية السعودية، والمستندة إلى نظرية جاردنر التي تشتمل على سبعة ذكاءات، وهي:

ـ **الذكاء اللغوي**: هو القدرة على استخدام الكلمات والتعامل مع الألفاظ والمعاني بفاعلية، سواء أكان ذلك شفويًا أم كتابيًا، ويشمل القدرة على تذكر المعلومات وترتيب الكلمات ومعانيها (آرمسترونج، ٢٠٠٦، ص. ٢).

ـ **الذكاء المنطقي**: هو القدرة على التفكير المنطقي المشكلات بطريقة عملية، واستخدام الأرقام بكفاءة، وإدراك العلاقات المنطقية والافتراضية، وتكوين نواتج جديدة (العنيزات، ٢٠٠٩، ٣٩).

ـ **الذكاء الموسيقي**: هو القدرة على الفهم والإدراك والتمييز لطبقة الصوت، والقدرة على تمييز الإيقاع والنغمة، وإنتاج المعاني التي يتكون منها الصوت والتعبير عنها والإحساس بالنغمات والإيقاعات والجرس الموسيقي (جودة، ٢٠١٣، ص. ٢٣٠).

ـ **الذكاء المكاني البصري**: هو القدرة على التصور الفراغي البصري، وإدراك وتنسيق الصورة المكانية، والتخيل، وتصور المساحات (نوفل، ٢٠١٠، ص. ٩٩).

ـ **الذكاء الجسمي الحركي**: هو القدرة على استخدام الجسم بمهارة مع الأشياء والنشاطات التي تتضمن المهارة الحركية الدقيقة، وتبرز في الإدراك المكاني الجيد، والتوازن في حركات الجسم، والألعاب الرياضية، والتعبير عن بعض المواقف من خلال أعضاء الجسم المختلفة (أبو لبن، وسنجي، ٢٠٠٨).

ـ **الذكاء الاجتماعي**: هو القدرة على إدراك دوافع الآخرين ورغباتهم، ومحاولة فهمها، والتمييز بينها، والتعامل معهم بمهارة في ضوء ذلك (النمري، ٢٠٠٩، ص. ٢٧).

ـ **الذكاء الشخصي**: هو القدرة على فهم الفرد لنفسه (فهم الذات) وتكوين صورة واضحة عنها (تحدي نقاط القوة والضعف لديه) وتوظيف ذلك في تنظيم حياته وتطويرها (الخطيب، ٢٠٠٩، ص. ٢٣).

وقد اعتمد الباحث تعريفات الذكاءات السبعة سالفة الذكر تعريفات إجرائية؛ قام بتحليل الكتاب (عينة التحليل) استنادًا إليها؛ أي: عدّها فئات التحليل الفرعية.

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث في الآتي:

المحددات الموضوعية:

١. تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس المقرر على تلاميذ الصف السادس في معاهد التربية الفكرية؛ بغية تعرف مدى توفر الذكاءات المتعددة فيها.

٢. الذكاءات المتعددة السبعة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي).

المحددات الزمانية: طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

الإطار النظري:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي أحدثت ثورة في العديد من المفاهيم والممارسات التربوية والتعليمية، فقد غيرت النظرة نحو بناء المناهج وتصميمها، وإلى نظرة المعلمين لطلابهم، وفتحت المجال أمامهم لاستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لتناسب الذكاءات المتعددة التي يتسم بها كل طالب.

الذكاءات المتعددة:

عرّف Gardner , (1999 , p.33) الذكاء بأنه "القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمدًا في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها".

المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة:

اعتمد جاردنر (Gardner) مبادئ أساسية متعددة في نظريته؛ منها الآتي:

(١) ١-كل الناس يملكون الذكاءات كلها وبدرجات متفاوتة، وتعمل هذه الذكاءات بطرق معقدة.

(٢) ٢-يستطيع معظم الناس أن يطوروا كل ذكاء إلى مستوى ملائم من الكفاءة.

(٣) يمكن تعريف الذكاءات المتعددة ووصفها.

(٤) قلما يشاهد الذكاء على نحو مجرد (في ارمسترونج، ٢٠٠٦، ص ص. ١١ – ١٢).

أنواع الذكاءات المتعددة:

صنف جاردنر (Gardner) في عام (١٩٨٣) سبعة أنواع من الذكاء، وقد أطلق عليها "أعمدة الذكاء السبعة"، وقام خلال السنوات اللاحقة بتوسيع المجال للمواهب والقدرات، هي على النحو الاتي:

ـ **الذكاء اللغوي**: هو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والتحدث، وصاحب هذا الذكاء يبدي سهولة في إنتاج اللغة وإحساسًا بالفرق بين الكلمات وترتيبها، ويظهر بوضوح لدى الكتّاب والشعراء، والخطباء (إبراهيم، ٢٠٠٨، ص. ٨).

ـ **الذكاء المنطقي (الحسابي)**: يوصف بأنه ذكاء الأرقام، والتعامل معها بفعالية وكفاية، ويظهر بوضوح لدى علماء الرياضيات والمهندسين ومبرمجي الكومبيوتر (في ارمسترونج، ٢٠٠٦، ص. ١٧).

ـ **الذكاء المكاني (البصري)**: يوصف بأنه ذكاء الصورة، والقدرة على إدراك العالم البصري بدقة وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، ويظهر بوضوح لدى النحاتين، والرسامين، ومهندسي الديكور، والطيارين (قوشحة، ٢٠٠٣، ص. ٩٧).

ـ **الذكاء الموسيقي**: هو القدرة على تعرف النغمات والألحان، ويتكون من خلال الحساسية للأصوات، ويلاحظ أن نمو هذا الذكاء يكون مبكرًا عن الذكاءات الأخرى، ويظهر بوضوح لدى مؤلفي الألحان، ومهندسي الصوت (فارس، ٢٠٠٦، ص. ٤١).

ـ **الذكاء الشخصي (الذاتي)**: يعرف بالذكاء الاستنباطي، ويقوم على التأمل الدقيق للقدرات الإنسانية، وخصائصها ومعرفتها، ويظهر بوضوح لدى العلماء والفلاسفة والمنظرين (قوشحة، ٢٠٠٣، ص. ٩٧).

ـ **الذكاء الاجتماعي (البين الشخصي)**: هو القدرة على فهم الآخرين، وفهم كيفية تكون العلاقات الاجتماعية، والقدرة على العمل ضمن الأجواء الاجتماعية؛ مثل: التعاون والتنافس، ويظهر بوضوح لدى المدرسين والمرشدين التربويين (فارس، ٢٠٠٦، ص. ٤١).

غير شك أن التعليم يهدف إلى تحفيز المتعلمين لتوظيف طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى الحدود. ووفق نظرية الذكاءات المتعددة؛ "ثمة شمولية في جوانب التعلم، فهي من ناحية تُعد المتعلم كلاً متكاملاً يجب العمل على تنميته من جوانبه كلها، وفيما يتعلق بأركان العملية التعليمية التعلمية؛ فثمة تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم؛ أي وجود شراكة حقيقية بينهما؛ بهدف إيجاد منظومة تعليمية تعلمية تخلق التفكير والإبداع لدى المتعلمين" (نوفل، ٢٠١٠).

وقد وجد عدد من المتخصصين أن "تحقيق الأهداف التربوية مرتبط بصقل أنماط الذكاءات المختلفة وتنميتها لدى لمتعلمين" (كوب وهيشور، ٢٠٠١). ولهذا حظيت النظرية برواج كبير بين عدد من رجال التربية والتعليم على المستوى العالمي، حيث يؤكد الكثير منهم مثل: Fisher, (1997); Goodenough, (2001) أن نظرية الذكاءات المتعددة استطاعت تحقيق أهداف التربية والتعليم ومواجهة قضايا ومشكلات التربية المعاصرة.

بعد استعراض أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي وظهور الدراسات والبحوث التي أثبتت فعاليتها في تحقيق أهداف التربية والتعليم ومواجهة قضايا ومشكلات التربية المعاصرة، صار من الأهمية تفعيل دورها التربوي في كتب التربية الفكرية وبرامجها من خلال فتح المجال للدراسات والبحوث التي تتناول تحليل المنهج في ضوء الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها المتعددة؛ كي يؤتى المنهج بثمار أهدافه المنشودة، ويحقق مبتغاة التربوي مع الطلاب.

وحسب ما أكدته معظم الدراسات والأبحاث أن استخدام الذكاءات المتعددة في عملية التدريس وإعداد المحتوى في ضوئها، يُسرع من التعليم، ويحقق جودة المنتج التعليمي الذي يقدم المعرفة ذات المعنى الجيد والقيمة السليمة في حياة المتعلم، وتعينه على حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

وفي هذا الصدد يؤكد الحمودي (٢٠٠٦، ص. ٢) أهمية أن يكون التعليم مصممًا بطريقة معينة بحيث يكون الهدف الأساسي من ذلك التعليم هو السعي إلى استخراج الطاقات والقدرات والإمكانيات كلها الموجودة لدى الطالب.

إن توظيف الذكاءات المتعددة في كتب التربية الفكرية وبرامجها يثير اهتمام الطالب وينمي القدرات والمهارات التي تساعده على اكتساب الخبرات التربوية، وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية، وتعدّ برامج التربية الفكرية مجالاً خصبًا لتطبيق مثل هذه الإستراتيجية؛ حيث تنوع المعارف والمجالات والخبرات والمهارات، فأهداف التربية الفكرية تتماشى مع ما تتبناه النظرية من أهداف وأهمية تربوية.

لذا تعمل الذكاءات المتعددة على تطوير المنظومة المعرفية للبرامج بما يتلاءم مع التلاميذ جميعًا من خلال الاهتمام بالذكاءات التي يمتلكونها، وتوظيفها في محتوى البرامج الخاصة بهم، حيث إن إستراتيجيات الذكاءات المتعددة تقدم أنماطًا جديدة للتعليم تقوم على إشباع احتياجات التلاميذ ورعايتهم، بحيث يكون الفصل الدراسي عالمًا حقيقًا لهم خلال اليوم الدراسي، كي يصبح التلميذ أكثر كفاءة ونشاطًا وفاعلية؛ مما يعود بالأثر الجيد على العملية التعليمية (حسين، ٢٠٠٥، ص. ١٧).

دراسات سابقة:

نظرًا لما تمثله الدراسات السابقة من رافد قوي يسهم في إثراء البحث الحالي بجانبيه النظري والميداني، فقد راجع الباحث الدراسات التي أجريت في مجال بحثه مركزًا على الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة وأثرها في المواد الدراسية المختلفة، وقد راعى في عرضها التسلسل الزمني (من الأقدم إلى الأحدث).

ملحوظة: لحظ الباحث افتقار ميدان البحث إلى الدراسات المتعلقة بتوظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مناهج التربية الفكرية وبرامجها؛ لذا قام بالرجوع إلى الدراسات القريبة من موضوع البحث وأفاد منها في تحليل النتائج، إلا أنه اقتصر على ذكر أكثرها صلة بموضوع البحث.

أجرى Law & Nwlson & Waker, (2001) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت العينة من (٢٥) طفلاً، وعينة أخرى من طلبة الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم، بلغ عددهم (١٩) طالبا وطالبة. وكشفت نتائج

الدراسة عن وجود تحسن كبير في الاختبار البعدي لدى جميع أفراد العينة في مهارات القراءة والكتابة والاستماع مقارنة بنتائج القياس القبلي، مما يدل على أن أساليب التدريس المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسن مهارات القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة.

وأجرى Herbe et al, (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج أعدّه الباحثون لتحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي، الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة .أعدّ الباحثون أنشطة هذا البرنامج وفق نظرية الذكاءات المتعددة. وأشارت نتائج الدراسة إلى إن الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة؛ التي استخدمها المعلمون في التدريس اليومي لتلاميذهم داخل غرفة الصف أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، مما يعني أن أساليب التدريس التي تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لأن التدريس وفق هذه النظرية يجعل المعلم ينوع في طريقة عرضه للمعلومة الواحدة من خلال أنشطة تعليمية متعددة.

بينما قام Uhlir (2003) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد اعتمد البرنامج في إعداد أنشطته على نظرية الذكاءات المتعددة. وبينت نتائج الدراسة وجود تحسن في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج؛ مما يدل على أن الأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد تمكنت من رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

في حين هدفت دراسة Burman & Evans, (2003) إلى تحسين مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من صفين من المرحلة الابتدائية يعاني تلاميذهما من صعوبة في تذكر مفردات القراءة ، وذلك من خلال استبيان وتقارير عن التلاميذ وأولياء الأمور. فالتقرير (قائمة المفردات) شملت (٢٧) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية، والاستبيان عن (٢٠) من أولياء طلاب المرحلة

الابتدائية. وطبق الباحثان استراتيجية تعتمد أساليبها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة. وقد أسفرت نتيجة الدراسة أن الأنشطة التعليمية التي تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة أدت إلى تحسن في مهارات القراءة.

وجاءت دراسة أبو زهرة (٢٠٠٧) بهدف تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقام بإعداد قائمة بمؤشرات الذكاءات الواجب توفرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، وقد تحددت العينة في محتوى كتاب اللغة العربية – الفصل الدراسي الأول والثاني- إضافة إلى كراسة الأنشطة والتدريبات الملحقة بالكتاب، وأظهرت النتائج أن مستوى اهتمام محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بالذكاءات المتعددة جاء متواضعًا. كما أشارت النتائج إلى أن محتوى الكتاب لم يراعي أنواع الذكاءات المتعددة بشكل يتلاءم مع أهميتها. كما أن محتوى كتاب اللغة العربية للفصل الأول جاء خاليًا تمامًا من أي مؤشرات تتعلق بالذكاء الموسيقي، بينما حقق الذكاء اللغوي الفصل الأول أعلى المعدلات في المحتوى.

وهدفت دراسة أبو لبن وسنجي (٢٠٠٨) إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض. وتم إعداد بطاقة تحديد أنواع ذكاءات أطفال الرياض، وقائمة بمهارات الاستعداد للقراءة المناسبة لطفل الرياض شملت مهارات الإدراك البصري، ومهارات النطق، ومهارات الفهم القرائي، وإعداد قائمة مهارات الاستماع المناسبة لطفل الرياض، وإعداد اختبار مهارات الاستماع في ضوء المهارات المحددة بالقائمة المعدة، بعد ذلك تم تقسيم المجموعة عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣١) طفلاً والثانية ضابطة وعددها (٣١) طفلاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع ومهارات الإدراك البصري ومهارات التعرف والنطق والفهم القرائي. وأكدت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الدرجة الكلية لدى أطفال الرياض.

وفحصت دراسة راشد (٢٠٠٩) فعالية استخدام إستراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث

الابتدائي. حيث طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث. واشتملت الدراسة على قائمة بمهارات القراءة الجهرية، إضافة إلى برنامج مقترح قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة. وأظهرت النتائج فعالية إستراتيجيات استخدام الذكاءات المتعددة وأنشطتها في تنمية مهارات القراءة، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى Abdul Hamid. et al, (2009) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الخامس الابتدائي. وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من طلبة الصف الخامس الابتدائي (٣٠) طالبًا وطالبة مجموعة تجريبية و(٣٠) طالبًا وطالبة مجموعة ضابطة. واستخدمت الدراسة برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار مهارات القراءة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المصمم وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة، بالإضافة إلى تحسن مهارات تعرف الكلمة ومهارات الفهم.

أما دراسة النقيب (٢٠١٢) فقد هدفت إلى تعرف مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم. وتكونت العينة من (٤١) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم، مقسمين إلى (٢٢) تلميذًا و(١٩) تلميذة. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، في تنمية مهارات الكتابة الرئيسة والفرعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم، وكذلك أظهرت النتائج أن التلاميذ بطيئوا التعلم أظهروا نشاطًا مقبولاً في كتابة الكلمات أو الجمل أو الفقرات التي تتطلبها أنشطة البرنامج.

وبينت دراسة خضر (٢٠١٣) والتي هدفت إلى فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٣٨) تلميذًا وتلميذة، قسمت إلى (٦٩) تلميذًا وتلميذة يمثلون المجموعة التجريبية و(٦٩) تلميذًا وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة. واعتمدت الدراسة على اختبار مهارات القراءة الجهرية، واختبار مهارات القراءة الصامتة، ومقياس الذكاءات المتعددة، إضافة إلى

وحدات دراسية معدة وفق إستراتيجيات تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشبول والخوالدة (٢٠١٤) إلى تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات. حيث سعت للكشف عن درجة مضامين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ ممثلة في وحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) وتألفت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي)؛ البالغ عدد أنشطتهما (٧٧٥) (نشاطًا، وعدد الأسئلة (٣٦٠٠) سؤالاً، وتوصلت النتائج إلى ضرورة وضع مجموعة مؤشرات الذكاءات المتعددة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتضمين كل من الذكائين)اللغوي والمنطقي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو موجود، والذكاءات (الشخصي، الاجتماعي، الحركي، البصري، البيئي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي الموسيقي.

موقع البحث من الدراسات السابقة، وأوجه الإفادة منها:

(١) أجمعت الدراسات السابقة على أهمية دراسة الذكاءات المتعددة في المواد الدراسية عامة واللغة العربية خاصة، وتحديدها تحديدًا علميًا؛ لأنها الأساس المعتمد في الرقي بالطلبة إلى مستويات عالية الجودة؛ ولأنها إحدى المداخل التربوية المرموقة؛ لذلك قام الباحث بإجراء هذا البحث.

(٢) هدفت كل من دراسة (أبو زهرة ،٢٠٠٧، والشبول والخوالدة، ٢٠١٤) إلى تحليل الأنشطة والأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية، وتقويمها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

(٣) هدفت كل من دراسة وخضر (٢٠١٣)؛ وراشد (٢٠٠٩)؛ Abdulhamid, et al. , (2009); Herbe, et al., (2002); Law et al., (2001) إلى معرفة فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل في المواد الدراسية المختلفة وتنمية مهاراتها.

(٤) توصلت نتائج بعض الدراسات مثل: النقيب (٢٠١٢)؛ راشد (٢٠٠٩) Burman & Evans, (2003); Herbe et al, (2002); Law et al., (2001); Uhlir (2003) إلى أن تضمين الذكاءات المتعددة في الأنشطة والتدريبات حسن من أداء الطلاب في القراءة والكتابة.

(٥) يتفق البحث مع دراسة أبو زهرة (٢٠٠٧) في أنها تتعلق بتحليل الأنشطة والأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية وتقويمها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة للطلاب العاديين.

(٦) جاءت دراسة Abdul Hamid. et al, (2009) بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الخامس الابتدائي، وهي الدراسة التي تناولت فئة ذوي الإعاقة.

(٧) قلة الدراسات التي ركزت على التحقق من نظرية الذكاءات المتعددة في مناهج اللغة العربية الخاصة بمعاهد التربية الفكرية.

(٨) تشير نتائج الدراسات التي اهتمت بالذكاءات المتعددة إلى نجاح المناهج التعليمية التي ضُمنت تلك الذكاءات في تطوير تعليم تلك المواد التعليمية تطويرًا يرقى بالطلبة إلى مستويات تعليمية راقية؛ وهذا ما جعل الباحث يقوم بإجراء البحث الحالي.

(٩) أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة المعتمدة، والمنهجية المتبعة في تحليل الأنشطة المتضمنة في الكتاب المذكور، والاطّلاع على مناهج تلك الدّراسات وتبني إجراءاتها، إضافة إلى تطوير أداة البحث، وبلورة مشكلته، والإفادة من نتائجها في تفسير النّتائج.

أما البحث الحالي فقد هدف إلى معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في السعودية؛ لما لهذا الكتاب من أهمية كبيرة بالنسبة إلى التلاميذ والمدرسين؛ ولأن مادة اللغة العربية تعدّ من أهم المواد الدراسية.

وقد اختلف البحث عن الدراسات السابقة في أنه تناول تحليل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها بغية معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة فيها.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في معرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة في مقرر القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، والمعروف عن المنهج الوصفي أنه يستخدم "لدراسة أوصاف دقيقة للظاهرات التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حلّ المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (فان دالين، ١٩٩٧، ص. ٢٩٢).

مجتمع البحث: مجتمع البحث في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية) المقرر في الفصل الدراسي الأول والثاني).

عينة البحث: تمثلت عينة البحث بالتدريبات في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية) المقرر في الفصل الدراسي الأول والثاني).

أداة البحث:

قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة إعداد: الباحث

لإعداد أداة البحث سار الباحث وفق الخطوات الآتية:

١. راجع الباحث بعض الأدبيات المتعلقة بالذكاءات المتعددة عامة، والذكاءات المتعددة المناسبة لطلاب الصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها.
٢. أعدّ قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها: لمّا أعدّ الباحث مقياس التحليل، عدّ الذكاءات المتعددة فئات التحليل الرئيسة، والذكاءات السبعة فئات التحليل الفرعية؛ وذلك استنادًا إلى التعريف الإجرائي لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة، في حين حدد الباحث وحدات التحليل

في التدريبات الواردة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، وقد وضعها في مقياس تألف من تسعة أعمدة، العمود الأول: يوضح الرقم الدرس، العمود الثاني: موضوع الدرس، العمود الثالث: الذكاء اللغوي، العمود الرابع: الذكاء المنطقي الرياضي، العمود الخامس: الذكاء الموسيقي، العمود السادس: الذكاء المكاني البصري، العمود السابع: الذكاء الجسمي الحركي، العمود الثامن: الذكاء الاجتماعي، العمود التاسع: الذكاء الشخصي، وضع تحليل كل درس من دروس الكتاب في جدول مستقل عن الدروس الأخرى، ثم ذيلت الجداول بصف أفقي يوضح مجموع التكرارات، وصف آخر يوضح النسبة المئوية لكل ذكاء، وصف في نهاية الجدول يوضح ترتيب الذكاء بالنسبة إلى النسبة المئوية للذكاءات الأخرى، ومن ثم عرض نتائج التحليل على مجموعة من المحكمين؛ ممن لديهم الخبرة الواسعة في المجال الأكاديمي، والمجال الميداني (التربية الفكرية، تدريس مادة اللغة العربية، تأليف كتب اللغة العربية) بغية التحقق من صدقه، وقد أبدوا مقترحاتهم، عدّلت قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة في ضوئها، حتى وصل إلى صورته النهائية.

ثم حسب معامل ترابط التحليل بواسطة معادلة «كوبر» (Cooper,1973) (الوكيل والمفتي،٢٠٠٧، ٢٨٨)؛ للتحقق من ثبات النتائج.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

ونتيجة لتطبيق المعادلة على تحليل للكتاب (الفصل الأول والثاني) وهي على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق للذكاءات المتعددة في الفصل الأول} = \frac{١٩٧}{١١+١٩٧} \times ١٠٠ = ٩٤,٧١٪$$

$$\text{نسبة الاتفاق للذكاءات المتعددة في الفصل الثاني} = \frac{١٨٧}{٢١+١٨٧} \times ١٠٠ = ٨٩,٩٠٪$$

حيث بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين في الفصل الأول (٩٤,٧١٪) و(٨٩,٩٠٪) في الفصل الثاني، وهي نسبة عالية تدل على مدى تطابق التحليلين حيال ما أصدراه من أحكام حول التدريبات (عينة البحث) المتضمنة في دروس كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، ومن ثم فإنه يمكن اعتماد نتائج هذا التحليل وتفسيرها ومناقشتها، انطلاقًا من توفر قدر عال من الثبات في نتائج التحليل.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

(١) التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث.

(٢) معادلة (Cooper) للتأكد من ثبات نتائج التحليل.

تم رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا: لمّا حلل الباحث التدريبات المتضمنة في دروس كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها (الجزء الأول والثاني) باستخدام مقياس التحليل المعدّ من الباحث، فرّغ النتائج في المقياس، ثم عالجها معالجة إحصائية وفق أسئلة البحث، وباستخدام العمليات الإحصائية (التكرارات والنسب المئوية).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ينص على: "ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد اللغة العربية للصف السادس (الفصل الأول) في معاهد وبرامج التربية الفكرية وأنشطته؟". للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لمعرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة فيها، وجدول (١) يبين التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر الذكاءات المتعددة في التدريبات:

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية للذكاءات المتعددة في التدريبات المتضمنة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها ن = ١٩٧

الفصل الدراسي الأول		الذكاءات المتعددة						
رقم الدرس	موضوع الدرس	اللغوي	المنطقي	الموسيقي	المكاني البصري	الجسمي الحركي	الاجتماعي	الشخصي
١	بطاقتي الشخصية	١٥	٠	٠	٦	٠	٨	١٥
٢	أمي وأبي	٨	٣	٠	٠	٠	٤	٧
٣	أسرتي "نشيد"	٩	٢	١	٤	١	٥	١
٤	مولدٌ جديد	٢٢	٣	٠	٠	٠	٥	٢
٥	ماجد في المزرعة	٢٢	١٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦	الفلاح "نشيد"	١	٠	١	٠	٠	٠	٠
٧	جدي والمطر	٢٠	٥	٢	٠	٠	١٢	٣
مجموع التكرارات		٩٧	٢٣	٤	١٠	١	٣٤	٢٨
النسبة المئوية لكل ذكاء		٤٩,٢٣٪	١١,٦٧٪	٢,٠٣٪	٥,٠٥٪	٠,٥٪	١٧,٢٥٪	١٤,٢١٪
ترتيب الذكاء بالنسبة إلى النسبة المئوية للذكاءات الأخرى		١	٤	٦	٥	٧	٢	٣

يلاحظ من خلال جدول (١) ما يأتي:

(١) ركزت تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول) على الذكاء اللغوي بدرجة عالية؛ حيث بلغت نسبة توفره (٤٩،٢٣٪). وبلغت نسبة توفر الذكاء الاجتماعي (١٧،٢٥٪) من مجموع تكرارات الذكاءات المتعددة؛ البالغ عددها (١٩٧) ذكاءً في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول).

(٢) توفر كل من الذكاء الشخصي والذكاء المنطقي والذكاء المكاني (البصري) في تدريبات الكتاب بدرجات متفاوتة؛ على الترتيب: الذكاء الشخصي بنسبة مقدارها (١٤،٢١٪) والذكاء المنطقي (١١،٦٧٪) والذكاء المكاني (البصري) (٥,٠٥٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات.

(٣) أهملت التدريبات الذكاء الموسيقي؛ حيث بلغت نسبة توفره (٢،٠٣٪) والذكاء الجسمي الحركي (٠،٥٪) من مجموع تكرارات الذكاءات.

نتائج السؤال الثاني:

ينص على: » ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؟ ". للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لمعرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة فيها، وجدول (٢) يبين التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر الذكاءات المتعددة في التدريبات:

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية للذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها ن = ١٨٧

الفصل الدراسي الثاني		الذكاءات المتعددة						
رقم الدرس	موضوع الدرس	اللغوي	المنطقي	الموسيقي	المكاني البصري	الجسمي الحركي	الاجتماعي	الشخصي
١	هيّا إلى الصلاة	١٥	٤	٠	٣	٠	٧	٣
٢	"الصلاة "نشيد	٨	٠	١	٤	٠	٠	٠
٣	شهور السنة الهجرية	٤٠	٦	٠	١٢	٠	١	٣
٤	عند طبيب الأسنان	١٦	٠	٠	٧	٠	١	١
٥	"أسناني "نشيد	١	٠	١	٠	٠	٠	٠
٦	احْذَرْ تَسْلَمْ	١٥	١	٠	١٠	٠	٠	٨
٧	الفيل المغرور	١٠	٤	٠	٣	٠	٠	٠
٨	"النجاح "نشيد	١	٠	١	٠	٠	٠	٠
مجموع التكرارات		١٠٦	١٥	٣	٣٩	٠	٩	١٥
النسبة المئوية لكل ذكاء		٥٦،٦٨٪	٨،٠٢٪	١،٦٪	٢٠،٨٥٪	٠٪	٤،٨١٪	٨،٠٢٪
ترتيب الذكاء بالنسبة إلى النسبة المئوية للذكاءات الأخرى		١	٣	٦	٢	٧	٥	٤

يلاحظ من خلال جدول (٢) ما يأتي:

(١) ١-ركزت تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول) على الذكاء اللغوي بدرجة عالية؛ حيث بلغت نسبة توفره (٥٦،٦٨٪). وبلغت نسبة توفر الذكاء المكاني (البصري) (٢٠،٨٥٪) من مجموع تكرارات الذكاءات المتعددة البالغ عددها (١٨٧) ذكاء في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الثاني).

(٢) توفر كل من الذكاء المنطقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في تدريبات الكتاب بدرجات متفاوتة؛ على الترتيب: الذكاء المنطقي بنسبة مقدارها (٨،٠٢٪) والذكاء الشخصي (٨،٠٢٪) والذكاء الاجتماعي (٤،٨١٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات.

(٣) أهملت التدريبات الذكاء الموسيقي؛ حيث بلغت نسبة توفره (١،٦٪) والذكاء الجسمي الحركي (٠٪) من مجموع تكرارات الذكاءات.

نتائج السؤال الثالث:

ينص على:» مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في الفصلين (الفصل الأول والثاني) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؟". للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول والثاني) في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لمعرفة مدى توفر الذكاءات المتعددة فيها، وجدول (٣) يبين التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر الذكاءات المتعددة في التدريبات:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية للذكاءات المتعددة في التدريبات المتضمنة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في الفصلين (الفصل الأول والثاني) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها ن = ٣٨٤

الفصل الدراسي	الذكاءات المتعددة						
	اللغوي	المنطقي	الموسيقي	المكاني البصري	الجسمي الحركي	الاجتماعي	الشخصي
مجموع التكرارات في الفصل الأول	٩٧	٢٣	٤	١٠	١	٣٤	٢٨
النسبة المئوية لكل ذكاء في الفصل الأول	٪٢٥،٢٦	٪٥،٩٨	٪١،٠٤	٪٢،٦	٪٠،٢٦	٪٨،٨٥	٪٧،٢٩
مجموع التكرارات في الفصل الثاني	١٠٦	١٥	٣	٣٩	٠	٩	١٥
النسبة المئوية لكل ذكاء في الفصل الثاني	٪٢٧،٦	٪٣،٩	٪٠،٧٨	٪١٠،١٥	٪٠	٪٢،٣٤	٪٣،٩

يلاحظ من خلال جدول (٣) ما يأتي:

(١) ركزت تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في الفصل الأول على الذكاء اللغوي بدرجة عالية؛ حيث بلغت نسبة توفره (٢٥,٢٦٪) وبلغت نسبة توفره في الفصل الثاني (٢٧,٦٪) من مجموع تكرارات الذكاءات المتعددة البالغ عددها (٣٨٤) ذكاء في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس (الفصل الأول والثاني).

(٢) توفر الذكاءات التالية في تدريبات الكتاب بدرجات متفاوتة؛ هي على الترتيب: الذكاء المكاني (البصري) بنسبة مقدارها (٢,٦٪) في الفصل الأول، و(١٠,١٥٪) في الفصل الثاني، والذكاء المنطقي (٥,٩٨٪) في الفصل الأول، و(٣,٩٪) في الفصل الثاني، والذكاء الشخصي (٧,٢٩٪) في الفصل الأول، و(٣,٩٪) في الفصل الثاني، والذكاء الاجتماعي (٨,٨٥٪) في الفصل الأول، و(٢,٣٤٪) في الفصل الثاني، من مجموع تكرارات الذكاءات في الفصلين.

(٣) أهملت التدريبات الذكاء الموسيقي بنسبة مقدارها (١,٠٤٪) في الفصل الأول، و(٠,٧٨٪) في الفصل الثاني، والذكاء الجسمي الحركي (٠,٢٦٪) في الفصل الأول، و(٠٪) في الفصل الثاني من مجموع تكرارات الذكاءات في الفصلين.

نتائج السؤال الرابع:

ينص على: ما مدى توفر الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؟

- استكمالاً للإجابة عن السؤال الرئيس؛ فقد حسب الباحث التكرارات والنسب المئوية لمجموع تكرارات الذكاءات المتعددة في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، وجدول (٤) يبين التكرارات والنسب المئوية للذكاءات المتعددة في التدريبات المتضمنة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية للذكاءات المتعددة في التدريبات المتضمنة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها ن= ٣٨٤

الفصل الدراسي	الذكاءات المتعددة						
	اللغوي	المنطقي	الموسيقي	المكاني البصري	الجسمي الحركي	الاجتماعي	الشخصي
مجموع التكرارات في الفصل الأول	٩٧	٢٣	٤	١٠	١	٣٤	٢٨
مجموع التكرارات في الفصل الثاني	١٠٦	١٥	٣	٣٩	٠	٩	١٥
مجموع التكرارات في الفصلين (الأول والثاني)	٢٠٣	٣٨	٧	٤٩	١	٤٣	٤٣
النسبة المئوية لكل ذكاء في الكتاب كله	٥٢،٨٦٪	٩،٨٪	١،٨٢٪	١٢،٧٦٪	٠،٢٦٪	١١،١٩٪	١١،١٩٪
ترتيب الذكاء بالنسبة إلى النسبة المئوية للذكاءات الأخرى	١	٥	٦	٢	٧	٣	٤

يلاحظ من خلال جدول (٤) ما يأتي: أن تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس قد تضمنت قدرًا من الذكاءات المتعددة، فقد تفاوتت من حيث درجة تضمينها في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس، وأنه لم يكن ثمة توازن في نسب توفر الذكاءات المتعددة المختلفة من خلال التدريبات كلها، وقد اتضح ذلك من خلال الآتي:

(١) ركزت تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس بدرجة عالية على الذكاء اللغوي؛ حيث بلغت نسبة توفره (٥٢,٨٦٪) من مجموع تكرارات الذكاءات المتعددة البالغ عددها (٣٨٤) ذكاء في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد كلها للصف السادس.

(٢) توفرت الذكاءات التالية في تدريبات الكتاب كله بدرجات متفاوتة على الترتيب: الذكاء المكاني (البصري) بنسبة مقدارها (١٢,٧٦٪) والذكاء الاجتماعي (١١,١٩٪) والذكاء الشخصي (١١,١٩٪) والذكاء المنطقي (٩,٨٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات في الكتاب كله.

(٣) أهملت تدريبات الكتاب كله الذكاء الموسيقي بنسبة مقدارها (١,٨٢٪) والذكاء الجسمي الحركي (٠,٢٦٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات في الكتاب كله.

تفسير النتائج:

على ذلك فقد وجد الباحث أن هذه النتائج تدلّ على أن تضمين تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؛ للذكاءات المتعددة كان غير متوازن، ولعل ما يفسر ذلك؛ تركيز مؤلفي كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها على الذكاء اللغوي بدرجة عالية، وقد يعود السبب إما إلى عدم وجود قائمة مضبوطة بالذكاءات المتعددة المناسبة لطلاب معاهد التربية الفكرية وبرامجها عامة والصف الصف السادس خاصة، أو أن خصائص الطلاب في هذه البرامج فرضت على مؤلفي الكتاب العناية بهذا الذكاء دون غيره، وهذا لا ينسجم مع نظرية الذكاءات المتعددة التي نادت بوجوب تنمية الذكاءات المتعددة على نحو متوازٍ ودون خلل في توزعها، إضافة إلى الأدوار المهمة لكل ذكاء في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى تلاميذ الإعاقة الفكرية، أو أن معدي برامج الرعاية الفكرية

أعدّوها دون وجود تصور مسبق للذكاءات المتعددة التي ينبغي أن تُتضمن في كتبهم؛ مما يدل على وجود تقصير في اهتمامهم وإعدادهم، أو عدم وجود استراتيجية تربوية تعطي نظرية الذكاءات المتعددة الاهتمام الكافي ودورها في تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ مما يوضح مساحة الاهتمام بهذه النظرية في العملية التعليمية برمتها، أو أن هذا التفاوت في النسب المئوية مقصود لعدم وجود معيار يستند إليه مصممو المناهج يراعي الوزن النسبي لتوفر كل ذكاء من الذكاءات المتعددة، فجاء توفرها استنادًا إلى خبرة المؤلفين واختلاف الفروق الفردية من حيث خبرتهم بتأليف كتب اللغة العربية، مما يدلّ على أن تضمين الذكاءات المتعددة في الكتاب لم يخضع لنظام معين خضوعًا واضحًا.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من دراسة (أبو زهرة ، ٢٠٠٧، والشبول والخوالدة، ٢٠١٤) التي أكدت على ارتفاع معدلات الذكاء اللغوي. كما اتفقت معهما في توفر كل من الذكاء المكاني البصري، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (أبو زهرة ،٢٠٠٧، الشبول والخوالدة، ٢٠١٤) في إهمال الذكاء الموسيقي، حيث جاء الذكاء الموسيقي البحث الحالي بنسبة ضعيفة مقدارها (١,٨٢٪) بالمقابل جاءت دراسة (أبو زهرة ،٢٠٠٧، الشبول والخوالدة، ٢٠١٤) خالية تمامًا من مؤشرات الذكاء الموسيقي.

واختلف البحث الحالي في نتيجته التي تمثلت في أهملت تدريبات الكتاب كله الذكاء الجسمي الحركي بنسبة مقداره (٠,٢٦٪)؛ من مجموع تكرارات الذكاءات في الكتاب كله مع دراسة (أبو زهرة ،٢٠٠٧، الشبول والخوالدة، ٢٠١٤).

واستنادًا إلى ما سبق، يفترض إعادة النظر في تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؛ لإعادة التوازن بين الذكاءات المتعددة من خلال التدريبات الواردة في الكتاب المقرر، إضافة إلى ضرورة تلافي حالات النقص الواردة فيه لتلك الذكاءات؛ لأن « نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمت رؤية جديدة تنظر إلى الطلاب جميعهم علمًا أن لديهم إمكانيات وقدرات مختلفة تتيح لهم فرصة التفوق والنجاح في المجالات الدراسية كلها، إذا قدمت لهم

الطرائق المناسبة لإمكاناتهم وقدراتهم (الشامي، ٢٠٠٨، ٤٧). وبالنظر إلى التدفق المعرفي الهائل والتطورات المتلاحقة والمتسارعة في تقنيات الاتصال التي نعيشها، لا يمكن أن تعتمد النظم التعليمية والثقافية على حصر دور المتعلم في اختزان المعلومات من خلال نوع واحد أو نوعين من الذكاءات دون تنمية الذكاءات الأخرى، حيث أكد جاردنر أنه لابد من توازن متساوٍ للذكاءات المتعددة في العملية التعليمية.

وعلى ذلك فقد وجد الباحث أنه يفترض إثراء كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس كله في معاهد التربية الفكرية وبرامجها؛ بالذكاءات المتعددة كمًا ونوعًا؛ لتزيد من قدرات الطلاب الذكائية، وتساعد على تنمية الذكاءات المتعددة لديهم في صفوف دراسية لاحقة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج؛ يوصي الباحث بالآتي:

(١) توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربية إلى أهمية الذكاءات المتعددة، واعتمادها في تأليف كتبها.

(٢) ضرورة أن تُراعى الذكاءات المتعددة في الطبعات الجديدة لكتاب اللغة العربية للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها، وزيادة مساحتها في تدريبات الكتاب.

(٣) دعوة القائمين على تأليف كتاب اللغة العربية للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها إلى ضرورة مراعاة مبدأ التوازن والشمول بين الذكاءات المتعددة بطريقة تؤدي إلى تكامل المعرفة لدى التلاميذ.

(٤) أن يركز مؤلفو كتب اللغة العربية على الذكاءات المتعددة المناسبة للتلاميذ في أثناء تخطيطها، وتأليفها، وتطويرها، أي: أن يقصد المؤلفون قصدًا إلى تحقيقها، وألّا تكون التدريبات منصبة بكل اهتماماتها على ذكاء أو ذكائين دون وجود توازن بين توفرها.

(٥) إعادة بناء أو تطوير التدريبات المتضمنة في كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها بما يحقق التوازن في قياس الذكاءات المتعددة.

(٦) إعادة النظر في بناء التدريبات؛ بحيث تتيح للتلاميذ فرصة أكبر لتنمية الذكاءات المتعددة، وإبداء الرأي، والتدرب عليها، إضافة إلى المرونة الفكرية والإبداع.

(٧) أن تتصدر موضوعات كتب اللغة العربية أهدافًا سلوكية، تصاغ في ضوء الذكاءات المتعددة، وأن تبنى تدريبات كل موضوع انطلاقًا من هذه الأهداف.

(٨) ضرورة تحديد قوائم بالذكاءات المتعددة اللازمة لكل مرحلة تعليمية، ولكل صف دراسي على حدة؛ كي يتمكن مصممو مناهج اللغة العربية، ومؤلفوها ومدرسوها من الإفادة من تلك الذكاءات.

(٩) أهمية تضمين دليل المعلم/ المعلمة بأساليب تنمية الذكاءات المتعددة.

(١٠) ضرورة تبني نظرية الذكاءات المتعددة في أثناء تأليف الكتب الدراسية المختلفة.

البحوث المقترحة:

(١) وضع مجموعة مؤشرات للذكاءات المتعددة لتحليل محتوى الكتب الدراسية المختلفة.

(٢) إجراء مزيد من الدراسات المماثلة حول موضوع الذكاءات المتعددة، وعلى كتب اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة، وبأساليب بحثية أخرى.

(٣) إعداد مقرر دراسي؛ يهدف إلى تزويد الطلبة المعلمين في كليات التربية بطرائق بناء التدريبات والأنشطة وأساليبها، التي تقيس الذكاءات المتعددة.

المراجع

أبـو لبن، وجيـه مرسي، وسنجي، سيـد محمد (٢٠٠٨). فاعليـة برنامج مقترح قائم علـى نظريـة الذكاءات المتعـددة في تنمية بعض مهارات الاستمـاع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٧٣) ١٨٦-٢٢٦.

آرمسـترونج، توماس (٢٠٠٦). **الـذكاءات المتعـددة في غرفـة الصـف**. (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية) الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر.

أبـو زهـرة، محمد عبـد الحميـد (٢٠٠٧). تقويم كتاب اللغـة العربية للصـف الرابع الابتدائـي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٧٢) ١٤٨ -١١٨.

إبراهيـم، نبيـل رفيـق محمـد (٢٠٠٨). **الـذكاءات المتعـددة لـدى طلبـة مدارس المتميزيـن وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسـة مقارنة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

جاردنـر، هـوارد (٢٠٠٤). **أطر العقل: نظرية الـذكاءات المتعددة**. ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

جـودة، جيهـان محمـود. (٢٠١٣). **الموهبـة والإبـداع في ضـوء نظريـة الذكاءات المتعددة**. الرياض: دار الزهراء.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥). **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة** (ط ٦). غزة: دار الكتاب الجامع.

حمادين، فخري فريد (٢٠٠٢). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ١٧، (٦٨) ٥٥ -٩٩.

الحمودي، سعد محمد (٢٠٠٦). إمكانية تصميم المنهج الدراسي والأنشطة التعليمية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة. **المؤتمر السنوي الرابع عشر لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. القاهرة: شعاع المعرفة.

خضـر، قاسـم (٢٠١٣). **فاعليـة برنامـج قائـم علـى أنشـطة الـذكاءات المتعددة في تنميـة بعض مهـارات القـراءة والكتابة لـدى تلاميذ الصـف الرابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

الخطيب، وفاء حمزة موسي (٢٠٠٩). **فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشامي، حمدان ممدوح (٢٠٠٨). **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات: نظرية وتطبيق**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

راشد، حنان مصطفى (٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (٨٨) ٢٨ – ٨٤.

الشبول، أسماء، والخوالدة، ناصر (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،١٠ (٣) ٢٩٣ – ٣٠٤.

العنيزات، صباح. (٢٠٠٩). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم (برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة). عمان: دار الفكر.

فارس، ابتسام (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

فان دالين، ديويولو (١٩٩٧). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين). ط٧، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قوشحة، رنا (٢٠٠٣). **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

كوب، جفري وهيشور، حسين (٢٠٠١). **التكنولوجيا والتعلم بواسطة المشاريع**. الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. . (USAID)

النقيب، إيناس فهمي (٢٠١٢). استخدام استراتيجية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئ التعلم. **مجلة كلية التربية**، ببورسعيد، (١٢) ٣١١-٣٤٦.

النمري، أحمد معتوق (٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

نوفل، محمد بكر (٢٠١٠). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق**. ط٢، عمان: دار المسيرة.

وزارة التعليم (١٤٣٨). **دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية المرحلة الابتدائية**. الرياض.

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (٢٠٠٧). **أسس بناء المنهج وتنظيماتها**. عمان: دار المسيرة.

Abdulkader, A.H., Gundogdu, K., & Eissa,A.M. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences-based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning-disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(18), 673-690.

Armstrong ,T. (2009). *Multiple intelligences in the class room* (3rd ed.).Virginia: ASCD publications

Burman , T.,& Evans , D (2003) . Improving reading skills through multiple intelligences and parental involvement. Retrieved from http:// search . epnet / . com / login . aspx ? direct = true & db = eric & an = ED478515.

Fisher, E. M. (1997). *A cross case survey of research based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences* . Unpublished Doctoral's thesis, University of South Carolina, Columbia, South Carolina, United States.

Gardner, H. E. (1999). Intelligence *reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. London: Hachette.

Gardner, H. (2005, May 25). Multiple lenses on the mind. Paper presented at the Exposition Conference, Bogota, Columbia. Retrieved from https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/multiple-lenses-on-the-mind2.pdf

Goodenough, K. (2001). Implementing multiple intelligences theory in a grade 9 science classroom: The experiences of a high school teacher. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education, 1*(4), 419-436.

Hanley, C., Hermiz, C., Lagioia-Peddy, J., & Levine-Albuck, V. (2002). Improving Student Interest and Achievement in Social Studies Using a Multiple Intelligence Approach. An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. Retrieved from https://files.eric. ed.gov/ fulltext/ ED465696. pdf

Herbe, R., Thielenhouse, M., & Wykert, T. (2001). Improving Student Motivation in Reading through the Use of Multiple Intelligences. An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. Retrieved from https://files.eric. ed.gov/ fulltext/ED471576. pdf.

Lowe, K., Nelson, A., O'Donnel, K., & Walker, M. (2001). *Improving Reading Skills.* An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Uhiler, P . (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies. Unpublished Master's thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

فعالية برنامج تدريبي قائم على التعزيز فى تنمية مهارات استخدام الحاسوب عند الطلاب المتعثرين دراسياُ بالصف السادس بدولة الكويت

د . محمد حمد العتل

أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق
كلية التربية الأساسية

خالد حمد بليه العجمي

معلم في مدارس التربية الخاصة
وزارة التربية

ملخص البحث

استهدف البحث للتعرف على فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات استخدام الحاسب الآلي عند الطلاب المتعثرين في الصف السادس بدولة الكويت، من خلال تنمية مهارات استخدام الحاسوب: (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر)، وقد بلغت عينة البحث (٥٣) تلميذًا متعثر دراسيًا من الطلاب المتعثرين دراسيًا في الصف السادس، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٢٦) تلميذًا وأخرى ضابطة عددها (٢٧) تلميذًا. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات استخدام الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية : الحاسوب – المتعثرين دراسيًا.

The purpose of this study is to explore a training program that improves computer usage skills for students who are academically behind their peers in sixth grade in the country of Kuwait. Improving their computer usage skills through providing more information about computers, using computer external component, using operating system, and computer programs. The sample of the study was (53) students and this number was divided into two groups (26) students were classified as experimental group and (27) students were classified as control group. The results showed a discrepancy with statistical figure at 0,05 among the two groups in all computer usage skills for the experimental group.

مقدمة البحث:

تعد مشكلة التعثر الدراسي من المشكلات ذات الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية نظرًا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من التعثر الدراسي في مادة أو معظم المواد الدراسية بسبب تعثرهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية والمناهج العادية وبشكل عام يعجز الطلاب المتعثرين دراسيًا في التعلم بالأساليب المعتادة و يتأخرون عن نظرائهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة مع أنهم ليسوا معاقين عقليا ولا يمكن أن يحكم عليهم المعلم أنهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لما يتمتعون به من صحة جسمية وعقلية، وقد تكون الظروف البيئية سببًا رئيسًا لتدني التحصيل.

ويعمل المهتمين والباحثين في مجال التعليم على توفير وتقديم الكثير من الأساليب والاستراتيجيات لتدريس الذين يعانون من التعثر الدراسي سواء كان من طلاب التربية الخاصة، أو من غيرهم من الطلاب العاديين الذي يعانون من التعثر الدراسي، وحتى لا تتفاقم هذه الصعوبة وتزداد تعقيدًا وتصل بهم الحالة إلى مرحلة اليأس والإحباط، فإن أولئك الطلاب يحتاجون إلى تظافر الجهود، وإلى تدخل مباشر من المعلم.

ويعد التعثر الدراسي من المشكلات المحيرة وغير الواضحة بشكل كبير لدى الإخصائيين والعاملين بهذا المجال؛ وذلك لأن الطالب يتمتع بقدرات عقلية متوسطة وفوق المتوسط ويخفق في دراسته لظروف غامضة قد تكون أسرية أو نفسية أو مدرسية.

أشار Remenyi (2002) إلى أن تأثير التقدم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإلكترونية سيستمر في جميع مجالات الحياة الاجتماعية في السنوات القادمة. وقد أثرت تلك الوسائل تأثيرًا جوهريًا على الحياة المعاصرة؛ وبالتالي وجهت طرق البحث العلمي والتفكير الإنساني إلى استثمار هذه الوسائل التكنولوجية في حل بعض مشكلات الإنسان المعاصر، حيث أن استخدام التطبيقات التكنولوجية في التعلم يغير نموذج سلوك المتعلم ويحوله إلى نموذج الخلق والإبداع الذي يتضمن التركيز على تطوير نشاطه المستقل لتطوير تفكيره ومهاراته في حل المشكلات الصعبة التي يواجهها في واقع حياته المحيط به.

مشكلة البحث:

تعد مادة الحاسوب من المواد المهمة ليس في دراسة الطالب فحسب؛ بل في حياته اليومية، فالحاسب الآلي من المواد الدراسية وذات الأهمية الكبيرة في المرحلة المتوسطة والتي تعتد عليها كثير من المواد الأخرى، ويظهر كثير من التلاميذ صعوبة في استخدام الحاسب الآلي لعدة أسباب قد يكون منها ضعف الإعداد في المرحلة الابتدائية أو ظروف الطالب البيئية.

إن ما يعانيه الطالب المتعثر دراسيًا من مشكلات في تعلم استخدام الحاسب الآلي في وقت تكون صحته الجسمية جيده وقدراته العقلية ضمن المعدل الطبيعي، إنه أمر محير للمعلم فليس لدى المعلم القدرة لاكتشاف سبب الصعوبة، وحتى يقوم المعلم بتحويل الطالب للمرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي فإن ذلك يأخذ وقتًا مما يجعل الصعوبة تتفاقم، فقد يكون ذلك الطالب يعاني من مشكلات اجتماعية أو بيئية أو من أمراض أو إعاقات وقد يكون السبب راجع للمعلم أو أسلوبه، كل تلك الأسباب مجتمعة أو متفرقة لا شك أنها ستؤثر سلبًا على دافعية الطالب وإقباله على التعلم، وترك الطلاب المتعثرين دراسيًا دون تدخل سريع من المعلم قد يزيد من تفاقم المشكلة ويمكن أن يكون ذلك التعثر الدراسي ذا أثر مدمر على شخصية الطالب؛ ولذا كان لا بد من أن نبحث للمعلم عن طريقة يستطيع من خلالها أن ينمي قدرات ومهارات طلابه ليزيد من تحصيلهم، فقد يكون الحل سهلًا وفي يد المعلم عن طريق إعادة التدريس وتكثيف التدريس مع التعزيز.

ويستخدم الكثير من المهتمين في مجال التعليم تكثيف الدراسة والتكرار كحل سريع في حالات التعثر الدراسي، فإن استفاد منه الطالب وإلا حول إلى الجهات المختصة في المدرسة مثل الإخصائي النفسي لبحث حالته، وحقيقة أن التكرار والتركيز في التدريس والتكثيف الهادف يعطي نتائج إيجابية مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات في التعلم، من هنا تبلورت المشكلة في محاولة للتعرف على قدرة برنامج مقترح قائم على تكثيف التدريب لتحسين أداء الطالب المتعثر دراسيًا في تعلم مهارات استخدام الحاسب الآلي، وذلك كهدف يسعى البحث الحالي لتحقيقه بالتأكد من صحة الفرض التالي:

يؤدي تطبيق برنامج تدريبي مكثف قائم على التعزيز إلى تحسين أداء الطلاب المتعثرين دراسيًا في الصف السادس في استخدام مهارات الحاسب الآلي.

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف على فعالية البرنامج قائم على التعزيز في تنمية مهارات استخدام الحاسوب عند الطلاب المتعثرين دراسيًا بالصف السادس بدولة الكويت

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميتها من خلال النقاط التالية :

(١) يعد تدني التحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من أشد أنواع الصعوبات التي تواجه المعلمين وإدارات المدارس؛ مما يؤثر على حياة الطالب في المراحل التعليمية اللاحقة.

(٢) التنوع والتسارع في مجال الحواسيب يجعل منها وسائل تعليمية وتربوية مناسبة للتلاميذ، وقد تساهم في تحسين أداء التلاميذ ذوي تدني التحصيل في المرحلة المتوسطة.

(٣) يعد الحاسوب من الوسائل المشوقة والمحببة لدى الكثير من التلاميذ، فيجدون استمتاع في التعامل معها.

(٤) إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث بتطبيقها على الطلاب المتدنيين تحصيليًا، والاستفادة منها من قبل الدارسين والباحثين؛ حيث يتصدى البحث الحالي لبيان أهمية فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي.

التعريفات والمفاهيم الإجرائية للبحث:

(١) **البرنامج التدريبي**: مادة تعليمية منهجية محددة الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والطريقة، مقسمة إلى مجموعة دروس، وأنشطة،وتعزيز للسلوك الإيجابي، وتدريبات إجرائية وفق استراتيجيات للتدريب على مهارات استخدام الحاسب الآلي لطلاب الصف السادس المتوسط.

(٢) **الطلاب متدني التحصيل**: مجموعة من طلاب الصف السادس الملتحقين بمدارس التعليم العام الحكومية للعام ٢٠١٦/٢٠١٧ يعانون من تعثر في الدراسة وصعوبة في تعلم مهارات المادة العلمية.

(٣) **تدني التحصيل** : هو عبارة عن تأخر في التعليم يظهر على شكل صعوبة في القدرة على تعلم مهارات المادة العلمية؛ مما يعيق الطالب عن القيام بتلك المهارات على الوجه المطلوب.

(٤) **التعريف الإجرائي للتلميذ المتدني تحصيليًا**: هو التلميذ الذي يحصل على درجة أقل من درجة النجاح والمحددة (بدرجة ٥٠ من الدرجة الكلية ١٠٠) في مقرر الحاسوب للصف السادس المتوسط في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦.

محددات البحث:

طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦ في مدرسة الفرزدق في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت.

الأدب النظري والدراسات السابقة

تدني التحصيل:

يعد موضوع تدني التحصيل من الموضوعات المهمة في ميدان التربية بشكل عام حيث أن ضَعف التّحصيل الدراسي يعني عدم حصول الطالب على العلامات الجيّدة التي تؤهّله للانتقال من مرحلة إلى أخرى بنجاح وكفاءة، وهذا مما يؤرق المعلمين والآباء ويجعل الطالب في قلق وقد يفقد ثقته بنفسه ويقل طموحة وتؤثر سلبًا على مستقبل الطالب.

ولتدني التحصيل الدراسي عند الطالب عدة أسباب منها :

(١) ضعف القدرات العقلية للطالب مثل قلة درجة الذكاء
(٢) إصابة الطالب بصعوبات التعلم.
(٣) عدم قدرة الطالب على استيعاب المعلومات.
(٤) ضعف مستوى المعلم.
(٥) عدم مناسبة طريقة التدريس للطلاب.
(٦) عدم مناسبة طريقة التقويم.

(٧) المشكلات الجسدية مثل: ضعف النظر، أو ضعف السمع، أو ضعف البنية الجسدية ممّا يُسبّب التعب والإرهاق له معظم الوقت.

(٨) إصابة الطالب بالمشكلات النفسية مثل التوتر والقلق وضعف الشخصية

(٩) فقدان الطالب الدافعية والرغبة في الدراسة لأسباب مختلفة مثل: كرهه للمادة الدراسية نفسها، أو كره مُعلّم المادة، أو كرهه للمدرسة وشعوره بالضيق من الطلاب المُحيطين به.

(١٠) تعرّض الطالب لمشكلات اجتماعية مثل: انفصال الوالدين، أو وجود المشكلات الأسرية، أو التعرّض للعنف الأسري، والتمييز، والظلم داخل الأسرة مما يُسبّب تشتت انتباهه في الصف.

(١١) ضعف المتابعة في المنزل.

(١٢) إشغال الطالب بالأعمال الخارجية التي تأخذ منه الوقت بدلًا من استغلالها في الدراسة، مثل: تأدية الأعمال المنزلية أو المشاركة بالعمل لزيادة دخل الأسرة (المرهان ٢٠١٦، الدويكات ٢٠١٦).

الحاسوب :

ترى العريني (٢٠٠٥) أنه أصبح من الصعب الاعتماد على الطرائق التقليدية في التعليم المعتمدة على عمليتي الحفظ والتلقين، نظرًا لعدم قدرتها على مواكبة ذلك التقدم، بل تعتبر من أكثر أساليب التعلم سلبية التي تفضي إلى مخرجات تفتقر إلى مهارات البحث والتفكير وبناء المعرفة. وهناك حقيقة مفادها بأن ما يتعلمه الطالب ذاتيًا أعمق وأبقى مما يتلقاه بتلقين من المعلم.

ويؤكد المختصين في مجال صعوبات التعلم (Christensen & Gerber, 1990; Okolo,1992; Rhonda & Dennis, 1993) أن التعليم بمساعدة الحاسوب يعمل على زيادة كفاءة طلاب صعوبات التعلم ويكون لديهم نظرة إيجابية للمحتوى الأكاديمي؛ مما يساعد على زيادة تحصيل التلاميذ، وأشار أيضًا إلى إن التعليم بمساعدة الحاسوب يستطيع أن يكون وسيله فعاله بتوفير التمرين والممارسة التي يحتاجها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في إتقان المهارات الأساسية، فقد تمت ملاءمة برامج الحاسوب لإعداد الفرص للتدريب الفعال والممارسة على المهارات الرياضية الأساسية، وقد تكون هذه البرامج الأكثر ملاءمة للتطبيقات العملية بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أشار (Keddy et al., 1991) إلى وجود وظهور إقبال وتوجه من العاملين في مجال صعوبات التعلم نحو استخدام الحاسوب في علاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويرجع هذا الاستحسان والتوجه للنتائج الإيجابية التي تم التوصل إليها في الدراسات التي أجريت على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية.

استراتيجيات تعليم متدني التحصيل:

ذكر كل من الحوراني والعازمي (٢٠١٦)؛ والعجمي والعنزي، والسعيدي، والعنزي، والقطان، والظفيري (٢٠١٥) أن استراتيجيات التعليم هي طرق التدريس والتقنيات والوسائل اللفظية وغير اللفظية التي يستعين بها المعلم لتيسير أحداث التعلم لدى المتعلمين على أن يتوافر فيها شيء من المرونة عند عرض المادة بشكل يراعي مواطن القوة والضعف لدى الطلاب متدني التحصيل، ويضفي على التعليم صفة التفاعل الإيجابي، وقد تعددت استراتيجيات التعامل مع الطلاب متدني التحصيل، إلا أن الباحثان يقتصران على ما يتوافق مع استخدام الحاسب الآلي مثل: استراتيجية تدريب الحواس المتعددة Multisensory Training.

ويقصد بها أن يقوم المعلم بالتركيز على حواس الطالب جميعها من أجل توظيفها في التدريب على المهارات الأساسية، مستعينًا بالوسائل التعليمية السمعية أو البصرية.

وترتكز هذه الاستراتيجية على مبدأ، أن الطالب يكون أكثر فعالية في التعلم، إذا استخدم أكثر من حاسة واحدة في تعلمه، أو في أثناء عملية التدريب.

ويعبر أسلوب (فيرنالدFernald) المسمى بأسلوب (V.A.K.T) نموذجًا لهذه الاستراتيجية. حيث: V تمثل البصر Visual، وA تمثل السمع Auditory، و K تمثل الإحساس بالحركة Kinesthetic ، وT تمثل اللمس Tactual.

مثال : في الخطوة الأولى يستمع الطلاب لشرح المعلم وتوجيهاته في استخدام المهارة، أو يطلب من تلميذ أن يروي قصة ما، وفي الخطوة الثانية يكتب المعلم الكلمات المهمة من التوجيهات على الكمبيوتر وتظهر على الشاشات أمام الطلاب، فيقوم الطالب بالنظر إليها(البصر) وقراءتها (النطق)، وأخيرًا يقوم بتطبيقها (اللمس والإحساس بالحركة).

تقوم كثير من الاستراتيجيات التدريسية الناجحة على مبدأ تعدد الحواس في التعلم وخاصة عند الطلاب متدني التحصيل ومن يحتاج إلى اهتمام خاص، كما يتبين أهمية الحاسب الآلي ودوره في زيادة الدافعية وتغيير بيئة الفصل، حيث أكد Vaughn, & Bos, (2015) أن استخدام الحاسوب يؤدى إلى تعليم أفضل وأسرع وخصوصا بالنسبة للطلاب الذين يعانون من تدني التحصيل والذين يحتاجون إلى التدريب في اكتساب بعض الحقائق الأساسية كما أنه يزيد فعالية التعلم لديهم، ولقد وجد أن الطلاب متدني التحصيل الذين يستخدمون الحاسوب قد ارتفع وبشكل كبير كمية ونوعية إنتاجهم الأكاديمي.

دراسات سابقة:

أمكن للباحثان حصر الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتم ترتيبها زمانيًا من الأحدث للأقدم في محورين كما يلي:

دراسة رشيد (٢٠١٥) هدفت التعرف على العوامل المؤدية لتدني التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرمادي العراقية، وشملت (٦٠) مدرسة اختير منها المعلمين والمدراء وتوصلت لعدة نتائج من أهمها : أن العوامل المؤدية لتدني التحصيل لطلاب المرحلة المتوسطة كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المدرسين، في حين لم تكن هناك فروق لصالح الجنس.

بينت دراسة Leslie, Couse & Dora, (2010) التي هدفت إلى استكشاف جدوي الحواسيب اللوحية عند (٤١) من أطفال الروضة، وقد أسفرت نتائجها عن سرعة في قدرة الأطفال على تعلم استخدام الحواسيب للتعبير عن أفكارهم.

كما قام Plowman, McPake & Stephen (2008) بدراسة أثر دعم تعلم الأطفال عن طريق استخدام التكنولوجيا في المنزل ومدارس رياض الأطفال في المملكة المتحدة، وذلك عند (٣٤٦) عائلة ممن لديهم طفل في مرحلة الروضة، كما قامت الدراسة بعمل (٢٤) دراسة حالة مستخدمين الطريقة الاجتماعية الثقافية من خلال مناقشة المجموعة المتنوعة التي يصادفها الأطفال في المنزل

والأشكال التي يتخذها تعلمهم، والأمور التي يلعبها البالغين والأطفال والآخرين وكيفية دعم ممارسات الأسرة لتعلمهم، وتوصلت الدراسة إلي العديد من النتائج يعد أبرزها اكتساب أطفال ما قبل المدرسة مستويات أساسية للكفاءات في ثلاث مجالات للتعلم بواسطة التكنولوجيا، متمثلة باكتساب المهارات العلمية، وزيادة المعرفة بالعالم من حولهم، وتنمية الميول لتعلم وفهم الدور الثقافي حتى يصبحوا جاهزين لبدأ المدرسة.

كما تبين دراسة عطية، والمطيري (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحليل اتجاهات طلاب الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، وتعرف أثر كل من المعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات ايجابية لدى طلاب الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني.

وتبين دراسة Lieberman , Chesley- Fisk, & Biely, (2009) أثر استخدام التصميم الجيد للألعاب الرقمية على تحسين وتطوير الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى أطفال الروضة، والتي أسفرت نتائجها عن زيادة وتحسن في الكثير من الجوانب المعرفية والاجتماعية عند عينة الدراسة.

أكد Lieberman, Bates, & So, (2009) أن برامج الحاسوب متقنة التصميم تتيح للمتعلم حرية التفاعل مع الأنشطة التعليمية بالطريقة التي تتناسب مع ميول ورغبات المتعلمين؛ مما يدفعهم إلى مزيد من الإصرار لتعلم ما هو جديد في ذلك المنهج. وأيضا تشجع المتعلمين للتفاني في إتمام أنشطتهم التعليمية بكل قبول وإيجابية. ميزة أخرى لهذه البرامج هي تغيير لمفهوم المعلم من المصدر الوحيد للمعلومات إلى أحد مصادر المعلومات حيث يصبح دور المعلم هو تسهيل العملية التعليمية وتوصيل المعلومات من الطلاب وإلى الطلاب مما يزيد من مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية ودفعهم إلى مشاركة الطلاب الآخرين في تبادل المعلومات.

وفي دراسة الخضر (٢٠٠٨) التي تناولت أثر استخدام الأنشطة التفاعلية على التحصيل ورضا الطلاب والاحتفاظ بالمعلومة. استخدمت الباحثة بيئة التعلم

الالكترونية صممت فيها الأنشطة التفاعلية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل وفي رضا الطلاب لصالح المجموعة التجريبية وذلك في كل من مهارات الفهم والتطبيق والتركيب والتقويم.

أما دراسة الكندري (٢٠٠٨) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعلم المدمج على تحصيل طلاب مقرر التربية البيئية بجامعة الكويت ورضاهم عن هذا المقرر. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية عن تجربة التعلم من خلال بيئة التعلم الافتراضية البلاك بورد.

وفي دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية التعلم المدمج في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج؛ بالإضافة إلى وضع دليل للمعلم يساعد معلمي العلوم على استخدام التعلم المدمج، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل وعمليات العلم والاتجاه نحو التعلم المدمج لصالح مجموعة التعلم المدمج.

أما دراسة بن غيث (٢٠٠٨) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج باستخدام بيئة تعلم الكترونية على تحصيل ورضا طلاب كلية التربية بجامعة البحرين. حيث قام الباحث باستخدام مجموعة من الأنشطة المختلفة في تصميم المقرر المدمج والتي طبقت على المجموعة التجريبية في حين تم دراسة المجموعة الضابطة بطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغير التحصيل، في حين أظهرت النتائج الخاصة برضا الطلاب أن طلاب المجموعة التجريبية قد أبدوا رضا عالي عن التعلم المدمج وطريقة التدريس.

ركز Barak, Lipson, & Lerman, (2006) على أن استخدام الحاسوب المحمول يكافح من تدني مستوى التحصيل العلمي ويساعد في سرعة استقبال

التصحيحات سواء الحوسبية أو من متعلمين آخرين يستخدمون نفس البرنامج. إن مشكلة تدني مستوى التحصيل العلمي ناتجة عن الاستمرارية في استخدام وسائل تعليمية تقليدية لا تجد قبول لدى المتعلمين. وكان لزامًا على المؤسسات التعليمية أن تبحث عن وسائل تعليمية حديثة كي تستقطب تركيز المتعلمين. إن الحاسوب المحمول يسمح للمتعلم باستخدام الفهم التصوري عن المحتوى المقدم له مما يتيح عملية التعلم باستخدام طرق تعليمية حديثة مرغوبة لدى المتعلمين. كذلك روح التفاعلية بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين و المعلم تتيح الفرصة لتبادل الأفكار والمفاهيم التي من شأنها ترفع التحصيل العلمي لدى المتعلمين.

دراسة Hopson, Simms, & Knezek, (2001) ذكر أن إيجاد فصل دراسي معزز ببيئة تكنولوجية أو ما يسمى بفصل رقمي أي أن كل متعلم يستخدم الحاسوب منفردًا يؤثر بشكل ايجابي على تحصيل المتعلمين ويطور من مهارات التفكير التحليلي لديهم وذلك لعدة أسباب ذكرت في الدراسة. منها على سبيل الذكر أن العملية التعليمية تركزت على المتعلم بنفسه وبانفرادية مع تقليل الاعتماد على المعلم. والسبب الآخر هو استخدام الحاسوب في بيئة معززه تكنولوجيا يسهل من الحصول على المعلومات ويشجع التعاون والمشاركة بين المتعلمين. ومن ضمن الأسباب التي ذكرها الباحثون هو توافر مصادر متعددة للحصول على المعلومات باستخدام الحاسوب حيث أدى ذلك إلى زيادة التحصيل العلمي من خلال تقديم أعمال طلابية منفردة أو في مجموعات أوضحت أن المتعلمين حققوا ما هو مطلوب منهم بدون إجراء اختبارات تحصيلية. إن استخدام الحاسوب في التعليم أوجد الميول لدى الطلاب لاكتشاف المجهول في المنهج التعليمي وأوجد أيضا الشعور الإيجابي لقبول الحاسوب كأداة تعليمية تدفع المتعلمين نحو الإبداع وتجعل السيطرة في التعليم لدى المتعلم وليس المعلم.

كذلك بينت دراسة عزيز (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بجمهورية مصر العربية، وذلك على عينة من المعلمين والتلاميذ بمختلف فئاتهم ومراحلهم التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن استخدام الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات ذو تأثير موجب في تحصيل المعلمين والمتعلمين سواء العاديين أو ذوي الإعاقة بجميع مراحل

التعليم، كان لبرامج الحاسوب أثرا موجبا في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، الحاسوب ذو تأثير موجب في نمو ميول التلاميذ المعوقين سمعيا نحو الرياضيات وانه فعال في تحصيلهم الدراسي.

كما بينت أيضا دراسة الحازمي (١٩٩٥) التي هدفت إلى تحليل البيانات التي تم الحصول عليها أثناء تطبيق برنامج رعاية الموهوبين في الرياضيات، وذلك بتطبيق برنامج بالحاسوب يتم التركيز فيه على العلاقة بين البرمجة والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والبرمجة بدرجة عالية جدا من الارتباط، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ٠،٧١ وهذا دليل على قوة العلاقة بين المتغيرين.

كذلك بينت دراسة حماد (١٩٩٤) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى ٤٠ تلميذا من ذوي الإعاقة البسيطة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٠١ بين المجموعتين وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المتعلم.

كما بينت نتائج دراسة Okolo (1992) التي هدفت إلى معرفة تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب على تحصيل التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم حقائق الجمع للأعداد دون العشرة، وكذلك ما مدى تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب على الدافعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال برنامج للتدريب والممارسة في الحاسوب وبرنامج للألعاب في الحاسوب أيضا، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين البرنامجين، كما أدى تدريب التلاميذ في كلا البرنامجين إلى تحسين الأداء وزيادة في تحصيل التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم حقائق الحساب، كما أظهرت النتائج أيضا أن برنامج الألعاب في الحاسوب كان له تأثير إيجابي محدود في زيادة الدافعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كذلك بينت أيضا دراسة Christensen & Gerber, (1990) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم بمساعدة الحاسوب على (٣٠) تلميذًا ممن يعانون

من صعوبة تعلم الجمع، وقد استخدم أكثر من نمط للتعلم بمساعدة الحاسوب مع عينة الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مع التلاميذ بصورة واضحة بمختلف الأنماط.

إن التعلم بطبيعته عمل تعاوني ملازم للفرد ويعتمد على التفاعل الإنساني، فنشاط المتعلم يلعب دورًا كبيرًا في العملية التعليمية، وتبين الدراسات السابقة الدور الفعال الذي تلعبه التكنولوجيا ويلعبه الحاسوب في مجال التربية، فهي تساعد على تحقيق أهداف التعليم الفردي، حيث يتم من خلالها إتاحة الفرص المناسبة لكل تلميذ، لكي يتعلم حسب مستواه، وقدراته، ومهاراته، ودوافعه، وسرعة تعلمه، وانضباطه، وقدرته على حل المشكلات، وفي ضوء ذلك تعد التكنولوجيا في التعليم مناسبة لجميع الفئات والأعمار والمراحل، كما تعمل على تقديم الكثير من الخدمات التعليمية للمعلم، فهي تحرره من الأعباء الروتينية التي تتطلب صبرا ودقة وذاكرة جيدة، كما تحرره من القيام بالعمليات الحسابية وتحضير الأشكال والرسوم وكل هذه الأشياء، حيث يستطيع أن يستدعيها الحاسوب من بنك الذاكرة السريع لديه والكثير من العمليات والأهداف التي يمكن للحاسوب أو التكنولوجيا توفيرها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة أهمية التكنولوجيا وخاصة الحاسب الآلي في تدريس وتعليم الطلاب ومما سبق فإن الباحثان قد أفادا أنه يمكن تحسين قدرات ومهارات الطلاب ببناء برنامج مكثف يقوم على التعزيز، وعلى حد علم الباحثان فإن هذا البحث فيما تتناوله من خصوصية للطلاب متدني التحصيل وبناء برنامج لتعليمهم قائم على استخدام الحاسب الآلي، تعد دراسة نوعية قد تفتح آفاق في مجال تعليم الطلاب المتعثرين ومتدني التحصيل.

منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لمناسبته مع إجراءات البحث القائمة على معرفة مقدرة التدريس بمساعدة الحاسوب في تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية من الطلاب متدني التحصيل في ما يلي (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- موفي ميكر).

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع أفراد البحث الحالي من جميع الطلاب المتعثرين دراسيًا في الصف السادس بدولة الكويت والذي يبلغ عددهم ٤٣٠٢ للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ (وزارة التربية ٢٠١٨)

وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار المنطقة التعليمية (الأحمدي) ثم المدرسة (الفرزدق) ثم الصف السادس، وقد تكونت عينة البحث من (٥٣) تلميذًا موزعين على فصلين تم اختيارهما بطريقة عشوائية من بين ٣ فصول في مدرسة الفرزدق المتوسطة، وتم تحديد المجموعتين (تجريبية وضابطة) بطريقة عشوائية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٦) تلميذًا، والمجموعة الضابطة من (٢٧) تلميذًا، قام معلم واحد بتدريس المجموعتين.

ولحساب التكافؤ بين المجموعتين قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) T-Test لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، والجدول التالي يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لمهارات استخدام الحاسوب.

جدول (١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
معلومات عامة	٨،٣٢	١،٠٢	٨،١١	١،٠٨	٠،٤٧	٠،٦٤
استخدام الكمبيوتر (الماوس- الكي بورد)	٧،٦٥	١،١٢	٧،٥٩	١،٨٠	٠،٢٢	٠،٨٢١
الوندوز	٧،٥٨	١،٤١	٧،٦٤	١،٥١	٠،٨٠	٠،٤٢١
البرامج (رسام – وورد- موفي ميكر)	٦،٩٥	١،١٥	٦،٨٢	١،١٤	٠،٧٠	٠،٤٨١

يتضح من جدول (١) نتائج اختبار (ت) بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس القبلي لاختبار الحاسوب (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام

الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- مويف ميكر)، ويتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع المهارات؛ مما يعني بأن أداء طلاب المجموعة التجريبية يماثل أداء طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارات.

أدوات البحث:

أولا: اختبار تحصيلي في استخدام الحاسب الآلي (إعداد الباحثان)

تم إعداد هذا الاختبار بهدف استخدامه في القياس القبلي والبعدي، ويشتمل على مهارات استخدام الحاسب الألي التالية:

(١) معلومات عامة عن الكمبيوتر.

(٢) استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر.

(٣) الوندوز.

(٤) برامج الكمبيوتر (الرسام- الوورد- مويف ميكر).

صدق وثبات الاختبار

لاستخراج معاملات الصدق والثبات في البحث الحالي، طبق الاختبار على عينة بلغ قوامها (٣٢) من طلاب الصف السادس، وقد أسفرت نتائج معاملات الارتباط للصدق البنائي بين درجات المهارات (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- مويف ميكر) والدرجة الكلية للاختبار كالتالي: ٠,٧٨ – ٠,٦٩ – ٠,٧٢ – ٠,٨١، أما معاملات الثبات، فقد تم استخراج معامل ثبات ألفا لمجموع درجات الاختبار حيث بلغ ٠,٧٧، وكذلك معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية لمجموع درجات الاختبار حيث بلغ ٠,٧١، وتشير نتائج معاملات الصدق والثبات على درجة عالية يمكن الوثوق والاعتماد عليها في القياس القبلي والبعدي.

ثانيا: البرنامج

يعد التعلم بمساعدة الحاسوب من الأدوات والوسائل الحديثة التي أثبتت فعاليتها في عملية التعلم والتعليم، واستخدامه من الأمور المهمة التي تشغل بال جميع المعنيين في مجال التربية والتعليم، ويستخدم في هذا البرنامج أحد أنماط

التعلم بمساعدة الحاسوب، وهو نمط التدريب والمران أو أسلوب التدريب والممارسة كما يسميه البعض، وهو من أكثر الأساليب استخداما وشيوعا في العملية التعليمية، إذ يعد هذا النمط مثاليا جدا بالنسبة للتلاميذ فهو يعطي اهتماما فرديا للمتعلم وتكراراً مستمر كلما احتاج المتعلم لذلك، ويتم هذا الاهتمام من خلال إعطاء التلميذ التدريبات اللازمة لتنمية المهارات التي يعاني من قصور في تعلمها واكتسابها.

كما أن تلك هذا البرنامج خالي من التأثيرات الثقافية، وقليل التكلفة، ومتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلي المعقد، ويحتوي على أسئلة تقدم للتلاميذ باستمرار، ويقوم البرنامج على تصميم يمكن الطالب من التعلم بمساعدة برنامج مصاحب قائم على التعزيز.

هدف البرنامج

يهدف برنامج التدريس المستخدم إلى تحسين أداء التلاميذ المتعثرين دراسيًا في الحاسب الألي في الصف السادس، وذلك في مهارات (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- موفي ميكر).

محتوى البرنامج

يحتوي برنامج التدريس على (٢٠) جلسة، تقسم هذه الجلسات بالتساوي على خمسة مراحل علاجية تمثل بمهارات استخدام الحاسب الألي التي تدرس لطلاب الصف السادس، حيث تحتوي كل مرحلة من هذه المراحل على أربع جلسات علاجية كالتالي:

(١) المرحلة الأولى: معلومات عامة عن الكمبيوتر.
(٢) المرحلة الثانية: استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر.
(٣) المرحلة الثالثة: الوندوز.
(٤) المرحلة الرابعة: برامج الكمبيوتر (الرسام- الوورد- موفي ميكر).

التعزيز في البرنامج

قدم أثناء تطبيق البرنامج ثلاثة أنواع من التعزيز لما يحمله من أهمية على أداء التلاميذ وهي:

(١) تعزيز اجتماعي يقدم للتلميذ بعد كل إجابة صحيحة على جهاز الحاسوب، مثل ممتاز – أحسنت – شاطر...الخ.

(٢) تعزيز رمزي يقدم للتلميذ على ورقة إجابة التمارين ويكون هذا التعزيز عبارة عن نجوم – رسوم مختلفة – ملصقات صغيرة لعبارات تشجيعية.

(٣) تعزيز مادي وهذا النوع من التعزيز يقدم عند نهاية كل مرحلة يجتازها التلميذ بإتقان، وهذه المعززات عبارة هدايا بسيطة وحسب رغبة التلميذ.

التقييم في البرنامج

إن التقييم المستمر للتلاميذ في أي برنامج مهم للغاية، وذلك حتى يتم التعرف على ما أحرزه التلاميذ من تقدم في هذا البرنامج، وبناء على هذا التقييم تتخذ القرارات ففي هذا البرنامج تم التقييم من خلال:

أولا: تقييم أولي قبل البدء بتطبيق البرنامج وهو اختبار يشتمل على جميع مهارات القراءة المراد تنميتها من خلال البرنامج.

ثانيا: تقييم لمراحل البرنامج، وذلك بعد كل مرحلة من المراحل الأربع قدم للتلاميذ اختبار يشتمل على المهارة التي تم التدرب عليها للتأكد من إتقان التلميذ لهذه المرحلة قبل الانتقال للمرحلة التالية، وتكون نسبة الإتقان ٩٠٪، والتلميذ الذي لا يصل إلى مرحلة الإتقان يعاد تدريبه.

ثالثا: تقييم نهائي بعد الانتهاء من البرنامج أعطى التلاميذ الاختبار البعدي وهو اختبار يشتمل على جميع مهارات البرنامج.

رابعا: تقييم متابعة بعد مضي ثلاثة أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج أعطي للتلاميذ الاختبار التتبعي، وذلك لمعرفة مدى احتفاظ التلاميذ لهذه الحقائق والقدرة على استرجاعها عند الحاجة لذلك.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات استخدام الحاسوب بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بالصف السادس لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) T-Test لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأداء الطلاب في مهارات استخدام الحاسوب.

جدول (٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في القياس البعدي

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
معلومات عامة	١١،٠٢	١،٣٤	٩،٦٢	١،١٥	٢،٢٣	٠،٠٢٧
استخدام الكمبيوتر	١١،٩٥	١،٧٢	٨،٧٧	١،١٢	٢،٣٣	٠،٠٢٩
الوندوز	١٢،٤٢	١،٩١	٨،٨١	١،٤١	٢،٤٦	٠،٠٣٢
البرامج (الرسام – وورد- موفي ميكر)	١١،٩١	١،٥٧	٨،١٨	١،١٥	٢،٢١	٠،٠٢٦

يتضح من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع مهارات استخدام الحاسوب، وهذا الفرق لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ مما يعني بأن أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارات.

نتائج الفرض الثاني:

الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات استخدام الحاسوب بين القياسين القبلي والبعدي لدى الطلاب المجموعة التجريبية المتعثرين دراسيًا بالصف السادس لصالح القياس البعدي». وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) T-Test لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة على حده، ويبين الجدول (٣) نتائج اختبار (ت) للعينات المقارنة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

جدول (٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

المهارة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
معلومات عامة	٨،٣٢	١،٠٢	١١،٠٢	١،٣٤	٢،٤٧	٠،٠٢٦
استخدام الكمبيوتر	٧،٦٥	١،١٢	١١،٩٥	١،٧٢	٢،٢٩	٠،٠٢٢
الوندوز	٧،٥٨	١،٤١	١٢،٤٢	١،٩١	٢،٧٣	٠،٠١٥
البرامج(الرسام – وورد- موفي ميكر)	٦،٩٥	١،١٥	١١،٩١	١،٥٧	٢،٤٤	٠،٠٢٥

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وذلك على نتائج اختبار الحاسوب لجميع مهارات استخدام الحاسوب، وهذا الفرق لصالح متوسط درجات القياس البعدي، مما يدل على تحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- موفي ميكر)، وهذا دليل على فعالية البرنامج المقدم لهؤلاء الطلاب.

مناقشة النتائج:

بعد أن تم حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وبحساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي عند المجموعة الضابطة، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي عند المجموعة التجريبية.

اتضح في هذا البحث من خلال التجريب والمقارنة، أن التأكيد على المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب وما يقوم عليه من تشجيع وتعزيز لدافعية الطالب وشحذ همته يساعد على نجاح التدريس باستخدام الحاسوب، فقد تحسن بشكل واضح وكبير أداء الطلاب متدني التحصيل في الحاسوب، في مهارات (معلومات عامة عن الكمبيوتر، استخدام الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر، الوندوز، برامج الكمبيوتر التالية: الرسام- الوورد- موفي ميكر)، وكانت هذه النتيجة كما توقع الباحث من خلال استقراء ما ذكر في أدبيات التعلم باستخدام الحاسوب والتكنولوجيا، حيث أشارت كثير من هذه الأدبيات، إلى فعالية استخدام الحاسوب في مجال التعليم، وأن برامج الحاسوب أكثر كفاءة في تعليم التلاميذ ذوي المتعثرين دراسيًا، أو الذين يعانون من مشكلات أو إعاقات تعليمية، وذلك لما تقوم عليه هذه البرامج من فنيات صممت لتتوافق مع حاجة وخصائص الطلاب من هذه الفئة، مما أدى إلى تحسن الأداء الأكاديمي بشكل أسرع وأفضل.

وقد يرجع نجاح البرنامج مع الطلاب متدني التحصيل في البحث الحالي إلى الأهمية التي يتمتع بها استخدام الحاسوب وما قام عليه من تعزيز استمر طول البرنامج وأخذ أشكال متعددة.

كما أن هذا البرنامج يساعد الطلاب على حل المشكلات من خلال ما يواجهونه من صعوبات عند بداية التعلم، ويحقق هدف التعليم الفردي، ويجعل التعلم قائما على أساس طبيعة التفاعل بين الحاسوب والمتعلم، وتحفيزه وتحسين اتجاهاته، كذلك عند التمعن بالفوائد المتعددة التي يحققها التعلم بمساعدة الحاسوب للتلاميذ متدني التحصيل، من حيث توفيره خطة تعليمية فردية، ومساعدته للطالب في اتخاذ القرارات المناسبة، والعمل على تحفيزه، ومنحه شعوراً باحترام الذات، واستخدام الطالب لأكثر من حاسة عند التعامل مع هذه البرامج، وهو بذلك يحقق أسلوب تعدد الحواس حيث يستخدم الطالب أكثر حواسه؛ مثل: النظر، السمع، النطق، اللمس، وذلك ما يساعده على التركيز والانتباه ومن ثم الإدراك وفهم المادة العلمية وتنشيط عملية التفكير.

ويرى الباحثان أن هناك عدة عوامل ساهمت في نجاح هذا البرنامج، حيث يعتقد بأن تحديد المهارة المراد تحسينها تحديدًا واضحًا، من الأمور المهمة عند وضع البرامج العلاجية وهذا ما يؤكده العاملين في مجال الطلاب متدني التحصيل، كذلك التقييم المستمر في البرنامج المطبق أعطى الفرصة في المتابعة المستمرة، ووصول الطلاب إلى درجة مرضية من الإتقان وتعزيز تعلمهم، ومعرفة مدى تقدمهم في البرنامج، مما سهل على المعلم عملية اتخاذ القرار في انتقال الطلاب من مرحلة إلى أخرى.

توصيات البحث:

(١) بناء طرق تدريس خاصة بالطلاب متدني التحصيل تقوم على استخدام منجزات التكنولوجيا.

(٢) تسليط الضوء على عملية تعزيز الطلاب ودورها في تعلمهم وتخطي ما يواجهونه من صعوبات تعليمية، فضلًا عن دورها في بناء شخصية الطالب.

(٣) تفعيل طرق التدريس باستخدام استراتيجيات تعدد الحواس في التعلم.

(٤) ضرورة الاهتمام بالطلاب متدني التحصيل، والعمل من خلال منظومة متكاملة للحد مما يعانونه من مشكلات.

(٥) تفعيل الوسائل التعليمية القائمة التطور التكنولوجي السريع وبرامج الحاسوب التعليمي لما لها من مساهمة فعالة في تحسين أداء الطلاب متدني التحصيل.

(٦) تقديم دورات للمعلمين العاملين مع الطلاب المتعثرين دراسيًا فيما يختص بماهية تدني التحصيل وطرق التدريس المناسبة.

المراجع

بن غيث، عمر (٢٠٠٨). **أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الدويكات، سناء (٢٠١٦) **أسباب ضعف التحصيل الدراسي**، تم الاسترجاع تاريخ الدخول ٢٠/ ٣ / ٢٠١٧ http://mawdoo3.com.

رشيد، فكرت (٢٠١٥). **العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرمادي العراقية من وجهة نظر المدرسين والمديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

الحازمي، مطلق (١٩٩٥). استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات :العلاقة بين البرمجة والتحصيل الدراسي في الرياضيات للطلاب الموهوبين. **المجلة التربوية. ٣٦** (٩) ١٩٣-٢١٣.

حماد، آمال (١٩٩٤). **فعالية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلاب المعوقين عقليا إعاقة بسيطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة الأردنية.

الحوراني، محمد، والعازمي، مناحي (٢٠١٦). **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.** الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية.

الخضر، فاطمة (٢٠٠٨). **أثر استخدام الأنشطة التفاعلية المدعمة بالوسائط المتعددة في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي، والاحتفاظ بالمعلومات، ودرجة الرضا على مقرر جامعي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

شاهين، سعاد (٢٠٠٨). فعالية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه. **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا.** ١ (٣٨)، ٥٦- ٩٨.

العريني، سارة (٢٠٠٥). **التعليم عن بعد.** الرياض: مطابع الرضا.

عزيز، نادي (١٩٩٨). مدى فعالية الكمبيوتر في تعليم وتعلم الرياضيات بالتعليم العام بمصر. **مجلة التربية. ٢٥** (٨) ٤٤-٥٠.

المرهان، حمد (٢٠١٦) **الموهبة والتفوق العقلي** (ط ٢). الكويت : الدار الأكاديمية.

العجمي، حمد والعنزي، صالح والسعيدي، أحمد والعنزي، سلامه والقطان، هاني والظفيري، نواف (٢٠١٥) **صعوبات التعلم عند المتفوقين عقليًا**، الكويت : الدار الأكاديمية.

عطيه، جبرين والمطري، ريم (٢٠١٠). تحليل اتجاهات طلاب الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني. **مؤتمر التربية في عالم متغير، الأردن، الجامعة الهاشمية.**

الكندري، بدريه (٢٠٠٨). **أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن مقرر التربية البيئية في جامعة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

وزارة التربية (٢٠١٨) **المجموعة الإحصائية للتعليم ٢٠١٦- ٢٠١٧**، الكويت: وزارة التربية- إدارة التخطيط.

Barak, M., Lipson, A., & Lerman, S. (2006). Wireless Laptops as Means For Promoting Active Learning In Large Lecture Halls. Journal of Research on Technology in Education, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Massachusetts.

Christensen, C. & Gerber, M. (1990). Effectiveness of computerized drill and practice games in teaching basic math facts. *Journal of Exceptionality* , 1 , 149-165.

Heward, W. (2013) *learners exceptional children: Introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Hopson, M., Simms, R., & Knezek, G. (2001). Using a technology enriched environment to improve higher – order thinking skills. *Journal of Research on Technology in Education*. 34 (2), 109 -119.

Keddy , Betty & Schroeder. (1991). Computer keyboarding instruction -for students learning disabilities : Computer– Assisted versus traditional versus mnemonic methods. Columbia University Teachers College.

Leslie, C., & Dora, CH. (2010). A tablet computer for young children? exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, *43* (1), 75-98.

Lieberman , D. Chesley-Fisk, M. & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, *26* (4), 299-313.

Lieberman, D., Bates, C., & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Journal of Computers in the Schools*, 26, 271-283

Okolo , C. (1992). The effect of computer– assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic facts proficiency and continuing motivation of students with learning disabilities. *Journal of Exceptionality , 3* (4), 195-211.

Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home, *Cambridge Journal of Education*, *38* (3), 303-319.

polly, G (2011) *The effects of the leaps reading program on students with severe reading sisabilies as a secondary reading intervention in an impoverished setting*, Ph.D Dissertation, Francis Marion University

Remenyi, D. (2002) As the first 50 years of computing draw to an end: what kind of society do we want? Journal of Information Technology, 17(1), 3–7

Vaughn, SH. & Bos, C. (2015). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems, enhanced Pearson e-text with loose-leaf versio access card package* (9th ed.). Texas:.

تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين

د. خالد بن سليمان صالح الصالحي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
كلية التربية بجامعة القصيم

الملخص:

استهدف البحث تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مدراء المدارس والمتدربين من خلال دراسة بعض المتغيرات الديمغرافية، كالتخصص، والمعدل التراكمي، ونظرًا لطبيعة البحث فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٥٠) طالبًا من طلاب التربية الخاصة بجامعة القصيم و (١٥) مديرًا من مدراء المدارس المشاركة في التدريب الميداني. وأوضحت نتائج البحث تقييم مرتفع من مدراء المدارس لبرنامج التدريب الميداني، وقد جاء التركيز على الوسائل التعليمية واستخدمها وملاءمتها، ووجود تقييم مرتفع من قبل الطلبة المتدربين لبرنامج التدريب الميداني، وهذا يدعم ممارسات برنامج التدريب الميداني على اعتبار أنه يكسب المتدرب الكفايات التعليمية الأساسية، وتحسين سلوكه التعليمي؛ إضافةً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة المتدربين تعزى لمتغير تخصص الطالب والمعدل التراكمي، كما تم تقديم بعضًا من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالإعداد السليم لمعلمي التربية الخاصة، من خلال التركيز على بناء الجوانب المعرفية والمهارية وذلك عن طريق زيادة المواد التربوية التطبيقية، والتركيز في برامج الإعداد على الجوانب العملية التطبيقية، والتوازن بين الدراسة النظرية والتدريب العملي حتى يتلمس الطالب المعلم العلاقة بينهما، والالتزام بمعايير إعداد المعلمين المطبقة والمعروفة عالميا، والاستفادة من تجارب وخبرات المؤسسات العالمية التربوية، واستخدام أساليب تقويم حديثة ومتنوعة لقياس أداء الطلبة المعلمين، وإشراك جهات الإعداد في برامج تقويم أداء خريجيها.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني - التربية العملية - التربية الخاصة - جامعة القصيم.

Evaluation of the Field Training Program for Students of the Department of Special Education at Qassim University from the Point of View of School Leaders and Trainees

Dr. Khaled Bin Sulaiman Saleh Al-Salhi
Associate Professor of Management and Educational Planning, College of Education, Qassim University

The study aims at evaluating the field training program for the students of the special education department at Qassim University from the point of view of school principals and trainees by studying some demographic variables such as specialization and grade point average. Given nature of the study, the researcher used the survey descriptive method. The study sample reached (50) students of Special Education at Qassim University and (15) school principals participating in the field training. The data were statistically processed by calculating the arithmetic averages. The study results showed a high assessment of the school principals for the field training program. The focus was on the use of educational methods, their suitability and the high evaluation by the trainees for the field training program. This supports the practice of the field training program as it makes the trainee acquire the basic educational competencies and improve his educational behavior. In addition, there are no significant differences in the evaluation of student trainees attributed to the variable student specialization and grade point average. Some important recommendations were offered: attention to the proper preparation of teachers of special education, focusing on building the cognitive and skill aspects by increasing the applied educational materials; focusing in the preparation programs on practical aspects; the balance between the theoretical and practical training so that the student teacher observes the relationship between them; adhering

to the standards of the preparation of teachers, applied and known internationally; benefit from the experiences and expertise of international educational institutions; the use of modern and varied assessment methods to measure the performance of teacher students; and the involvement of the preparation bodies in the programs of evaluating their graduates› performance.

: field training, practical education, special education, Qassim University

مقدمة البحث:

تشهد الكثير من بلدان العالم اهتمامًا متزايدًا لتقويم ومراجعة مؤسساتها التربوية لبرامج إعداد المعلمين فيها، حيث استحوذت قضية الإعداد الجيد للمعلم على اهتمام الكثير من النظم التربوية المعاصرة عند محاولتها تطوير عملها التربوي، والتعليمي، وزيادة فاعليته. اذ يعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية، فهو الذي يقوم بتحقيق اهدافها بشكل مباشر، وهو الذي يسخر الامكانات البشرية المتمثلة في المتعلمين والإمكانات المادية المتمثلة في الاجهزة والوسائل والتقنيات في خدمة العملية التعليمية، ولكن هذا لا يمكن أن يأتي من فراغ دون تأهيل وتدريب (العبادي، ٢٠٠٤).

وقد حدد نصر(٢٠٠٥) مجموعة من المبررات التي تؤخذ بعين الاعتبار لتطوير ومراجعة برامج التربية الميدانية لإعداد المعلم منها: قصور الاداء الحالي للمعلم، وتأكيد الكثير من البحوث والدراسات على أهمية توفير المستويات المعيارية كشرط لتطوير أداء المعلمين، ووجود فجوة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم سواء في مرحلة ما قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة في ضوء حاجة سوق العمل، وما تحتاجه من نوعية خاصة من المعلمين المدربين جيدًا.

ومن المحاور المهمة في تدريب الطلبة/المعلمين مدير المدرسة، حيث يمتلك المدير خبرات في مجال التنمية الإدارية، ومجال الإشراف على العملية التدريسية، ومجال المقدرة العالية على التعامل مع الأهالي والمعلمين والطلبة .ويعد مدير المدرسة المتعاونة المسؤول المباشر عن تنفيذ برنامج التربية العملية في المدرسة، وتقع على عاتقه مجموعة من المهام منها:اختيار المعلمين المتعاونين المميزين القادرين على مساعدة الطلبة/المعلمين، وتوفير الظروف والتسهيلات اللازمة لتنفيذ مراحل التدريب ما أمكن من كتب مدرسية ووسائل تعليمية، وتذليل الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تعترض تدريب الطلبة/المعلمين، ومتابعة تخطيط الطلبة، وانتظام دوامهم، وسلوكهم العام، وعقد اجتماعات دورية مع الطلبة/ المعلمين من أجل تعريفهم بأنظمة المدرسة وسجلاتها وتدريبهم على أعمالها جنبًا إلى جنب مع الجانب التدريسي من أجل إبراز التكامل الحقيقي المنشود في شخصيته.

ويعتبر معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دومًا في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي، وتقديم المعلومة بأساليب متغايرة تستثير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة (الموسى، ٢٠٠٨).

وبالنسبة للطلاب المعلمين بأقسام التربية الخاصة فإن تلك المرحلة تسهم في تنمية شخصية الطالب المعلم بكل جوانبها ليتخلص من رهبة التعليم للطلاب ذوي الإعاقات وتعود على الادارة الصفية الناجحة وكيفية ممارسة الأنشطة اللاصفية إضافة إلى أنها تكسبه مهارة التعامل مع زملائه المعلمين ومدير المعهد لبرامج التربية الخاصة وفق أسس تربوية واجتماعية مما تنمي في النهاية إكساب الطالب المعلم لاتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لذوي الإعاقات.

ويدرس الطالب في تخصص التربية الخاصة ثمانية مستويات موزعة على أربع سنوات، المستويات الأربع مشتركة لجميع طلبة القسم، بينما يتخصص الطالب بدءً من المستوى الخامس وحتى تخرجه بأحد التخصصات الدقيقة: صعوبات التعلم، والإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، واضطرابات السلوك والتوحد، والإعاقة البصرية، والموهبة والتفوق، والمواد التي يدرسها الطالب في خطته مقسمة إلى أربع أقسام: مقررات إعداد عام، ومقررات التخصص، والمقررات التربوية، ومقررات طرق التدريس، والتدريب الميداني (دليل كلية التربية، ٢٠١٣).

وفي الفصل الدراسي الثامن والأخير يقوم الطلاب بالتدريب الميداني لمدة لا تقل عن عشرة أسابيع خلال ثلاث أيام في الأسبوع ؛ يطبق الطلاب ما تعلموه من نظريات على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفقًا لتخصص الطالب المتدرب، ويكون التدريب في مدارس التعليم العام والتي فيها دمج، أو مراكز الإعاقة ، ويحسب للطالب في هذا التدريب عدد تسع ساعات جامعية معتمدة في خطته الأكاديمية (دليل كلية التربية، ٢٠١٣).

ووفقًا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين فإن الطالب المعلم في التربية الميدانية مطالب بتنمية مداركه فيما يخص المفاهيم الأساسية المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقات، كتنظيم خبرات تعلم ذات معنى، والتعرف على مراحل النمو النفسي، وتقديم الدعم والمساندة الضرورية (التويم، ٢٠١٢).

ومن البديهي أن تتوقف فعالية وجودة التربية الميدانية للتربية الخاصة على مستوى الدعم والمساندة المهنية التي تقدمها مؤسسة التربية الميدانية من خلال كوادرها البشرية العاملة سواء كانت تلك المؤسسات معهدا او مركزا للإعاقة أو برنامجا دامجا من خلال مدارس التعليم العام (قطاني،٢٠١١).

وللتدريب الميداني أهمية بالغة في إعداد المعلم وتوظيف الجوانب والمعارف النظرية التي يتلقاها هؤلاء الطلاب في الفصول الدراسية في الواقع العملي وإكسابهم الخبرة العملية في الممارسة المهنية. واكتشاف الصعوبات والمعوقات التي تواجه ممارسي التربية الخاصة. ولم يحظى التدريب الميداني بالاهتمام المكافئ كما في الجوانب النظرية، فالتركيز على الجانب النظري أخذ جل اهتمام المختصين من الأكاديميين وأساتذة الجامعات.

ولما كانت الممارسة المهنية تتبلور من خلال التلاحم والتفاعل بين المعرفة والفهم النظري للمعلومات والتطبيق الحقيقي لها في الواقع ومع فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء التدريب الميداني، فإن نقلها للأعضاء الجدد يتطلب عملية مستمرة من الإشراف على تدريبهم في المؤسسات وذلك لإكسابهم القدرة على تطبيق المعارف والمبادئ والقيم المهنية التي تم استيعابها في الدراسة الاكاديمية في المواقف المختلفة مع الأطفال لاكتساب المهارات المهنية بطريقة علمية وعملية منظمة .(Hayes,2002)

وبالرغم من التطور الملموس الذي تشهده النظم والسياسات والممارسات التربوية والتعليمية، إلا أن ميدان التربية العملية التدريب الميداني ما زال بحاجة إلى المزيد من التطوير، والتحسين (أبو جادو، ٢٠٠٢). ولذلك فلا بد من إجراء عملية تقويم برامج التربية العملية، للوقوف على مدى فاعليتها، وأثرها في تحسين ممارسات الطلبة المعلمين، وكذلك مدى قدرتها على إكسابهم ممارسات جديدة تتلاءم وعملية التطوير .

التربوي، وأن يراعى في هذه العملية الأخذ برأي الطلبة المعلمين أنفسهم، وأن يكون التطوير أولًا بأول في ضوء نتائج عملية التقويم (أبو نمرة، ٢٠٠٥)

مشكلة البحث:

تعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلم في الكليات المتخصصة والجامعات كونها تتيح للطالب المعلم فرص التطبيق العملي لما اكتسبه من خبرات نظرية، كما أنها تكسب الطالب المعلم خبرات واقعية مباشرة ، وتزيد من دافعيته عبر احتكاكه وتفاعله المباشر مع الطلبة والمعلمين والمشرفين، كما تساعده في التكيف مع النظام المدرسي، وتكسبه مهارات أدائية واجتماعية.

و انطلاقا من أهمية جودة التربية الميدانية باعتبارها محورًا أساسيًا في إعداد معلمي التربية الخاصة شأن باقي التخصصات التربوية الأخرى كان لابد من وضع تصورات لتطوير التربية الميدانية للتربية الخاصة من حيث وضع الأهداف وتنمية القدرات، والتنمية المهنية للعناصر المشاركة ببرنامج التربية الميدانية للتربية الخاصة، من أجل رفع قدراتهم التعليمية لمساعدتهم على التعامل مع فئات التربية الخاصة المختلفة التي تتطلب قدرات ومهارات تعليمية خاصة من قبل المعلمين ليكونوا قادرين على التواصل والتفاعل مع ذوي الحاجات الخاصة.

ومع الاهتمام الذي يوليه قسم التربية الخاصة، وعمادة كلية التربية بجامعة القصيم لتميز التدريب الميداني من جميع مجالاته النظرية والميدانية، إلا أن هذا التدريب يحتاج إلى تقويم وبشكل مستمر، والوقوف على جوانب القوة والضعف والبحث عن المشكلات التي قد تواجه الطالب ، وهذا ما يتم في كثير من الجامعات مثل دراسة شوقي (٢٠٠٣) في جامعة الإمارات، ودراسة الصفار (٢٠٠٩) جامعة الكويت، ودراسة شاهين (٢٠١٠)، ودراسة مصلح (٢٠١٣) في جامعة القدس.

وقد لمس الباحث من خلال عمله رئيسًا لقسم التربية الخاصة، ومشرفًا على برنامج التربية العملية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة القصيم أن هناك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه برنامج التربية الميدانية، مما ينعكس على فاعلية هذا البرنامج في المساهمة بإعداد طلبة التربية الخاصة لمهنة التعليم .

لذلك، فإن هذا البحث يسعى إلى تقويم فاعلية برنامج التربية العملية للتربية الخاصة من حيث: أهدافه، وآليات تنفيذه، وأدواره من وجهة نظر مديري المدارس و الطلبة المعلمين، من خلال السعي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر مدراء المدارس؟

(٢) ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟

(٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى لتخصص الطالب في التربية الخاصة (عقلي، سمعي، صعوبات تعلم)

(٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى للمعدل التراكمي للطالب (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط)

أهداف البحث:

يسعى الباحث في هذا البحث إلى تقويم برنامج التدريب الميداني لطلبة تخصص بكالوريوس التربية الخاصة، من خلال التعرف على وجهات نظر مدراء المدارس والطلبة المتدربين حول مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم في عدد من القضايا ذات العلاقة بالتدريب من أجل العمل على تطوير برنامج التدريب الميداني، ووضع مقترحات من شأنها الارتقاء بهذا البرنامج وتجعله قادر على تحقيق أهدافه، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى لتخصص الطالب في التربية الخاصة (عقلي، سمعي، صعوبات تعلم)، والمعدل التراكمي للطالب (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط) .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

(١) كونها تساعد على معرفة وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة و الطلبة المعلمون في برنامج التربية العملية من حيث: دور المشرف على التدريب،

وإجراءات برنامج التربية العملية من حيث الجوانب التنظيمية والإدارية، والموقف من الطالب/المعلم.

(٢) انها تبحث في القضايا التي من الممكن أن تواجه الطالب المتدرب اثناء ممارسته للتربية العملية في مراكز ومعاهد التربية الخاصة

(٣) ضرورة التدريب الميداني بوصفه متطلبا أساسيا ومهمًا للطالب الذي يدرس تخصص التربية الخاصة، لأنه سوف يتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

(٤) تقديم التغذية الراجعة لبرنامج التدريب الميداني؛ بحيث تستفيد من الدفعات الأخرى من الطلاب المتدربين.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم.

المحددات البشرية: اقتصر البحث الحالي على طلبة قسم التربية الخاصة الذكور في كلية التربية بجامعة القصيم والمسجلين في مساق تدريب ميداني للفصل الدراسي الأول، في العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ. كما اقتصرت على وجهة نظر مديري المدارس المتعاونين مع التدريب الميداني.

المحددات المكانية: كلية التربية بجامعة القصيم.

المحددات الزمانية: تم جمع المعلومات والبيانات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث:

اشتملت هذا البحث على عدد من المصطلحات وهي:

التربية الخاصة Special Education :

تعرف التربية الخاصة على أنها تعليم مصمم لذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات المختلفة أو صعوبات التعلم أو الموهوبين، ولديهم حاجات تعليمية خاصة، ويعتبر الطلبة مرشحين للتربية الخاصة عندما يكون لديهم مثل تلك الحاجات التعليمية الخاصة، كما يسمح لهم بتلقي هذه الخدمات بناءً على مقاييس ومعايير محددة» (عبدالله، وآخرون ٢٠٠٩).

ويعرف في البحث: بأنه القسم الأكاديمي الذي يتبع كلية التربية بجامعة القصيم ويعنى بتقديم العلوم والنظريات الأكاديمية المتعلقة بالتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ابتداءً من البرامج التربوية النظيرة أو الميدانية، ويسمح للطالب مزاولة العمل بعد انتهائهم من هذه البرامج.

برنامج التربية العملية Field Training:

يعرف (حماد،٢٠٠٥) برنامج التربية العملية بأنه: » فترة من الإعداد موجهة للطلبة الدارسين بكليات التربية بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقًا أدائيًا على نحو سلوكي في الميدان لإكسابهم المهارات التدريسية من خلال المشاهدة والممارسة».

وتعرف بأنها: فترة التطبيق العملي للدارسين بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة القصيم، لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم للمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات، وتطبيقها أدائيًا في المدرسة لكسب مهارات تدريسية تمكنهم من تعليم ذوي الحاجات الخاصة

الطالب/المعلم أو الطالب المتدرب Student Teacher :

يعرفه (أبو الحسن، ٢٠١٣) بأنه: طالب قسم التربية الخاصة الذي أنهى مقررات تخصصية وتربوية وثقافية تؤهله للقيام بالتدريب لمهنة التدريس للطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة تحت إشراف وتوجيه مشرف التربية الميدانية، وتعاون إدارة المدرسة.

وهو: الطالب الملتحق بقسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة القصيم والذي سيكون مدرسًا لذوي الحاجات الخاصة، ويمارس التدريس الفعلي تحت إشراف وتوجيه متخصصين في المجال من أعضاء هيئة تدريس، ومعلمين متعاونين، حتى يكتسب خبرات ومهارات مهنة التدريس قبل أن يتخرج ويصبح معلمًا بصفة رسمية.

مدير المدرسة المتعاونة هو: الشخص الذي يتولى إدارة المدرسة المتعاونة التي يتدرب فيها الطلبة/المعلمون، ويشارك في تقييم أداء الطالب/المعلم في نهاية الفصل الدراسي الذي يتدرب فيه

الإطار النظري:

يتناول الباحث في الإطار النظري مقدمة حول برنامج التربية العملية ومفهومه ومكوناته، والمهارات المطلوبة من الطالب المعلم بشكل مختصر، ثم يتناول الباحث الإطار المفاهيمي لخريجي كلية التربية بجامعة القصيم قسم التربية الخاصة، ثم أهداف ومخرجات التدريب الميداني، ثم شروط ومتطلبات التسجيل في التدريب الميداني، وأخيرًا خطة التدريب الميداني.

يقوم برنامج التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة القصيم قسم التربية الخاصة على دليل تم اعتماده من بعد إجراء الدراسات المسحية والاستفادة من خبرات وتجارب الجامعات السعودية، وقد قام الدليل على أطر مفاهيمية وبرامج وخطط يجب إعدادها مسبقا ومن ذلك : (دليل التدريب الميداني، ١٤٣٣هـ)

ويُشير مفهوم التربية العملية إلى الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين الذي يعني بتأهيل المعلمين وتدريبهم للقيام بوظيفتهم داخل وخارج الصف، ويعني أيضًا بإشراف المعلم المدرب.

وتتمثل مراحل تدريب التربية العملية بالمشاهدة والمشاركة والممارسة، وتتكون تلك المراحل من الآتي(نصر الله، ٢٠٠٨):

١. **المكون المعرفي** (Cognitive Domain) ويتضمن المفاهيم والمبادئ والعمليات التربوية والنفسية والعقلية المختلفة عبر برنامج تربية وإعداد المعلمين.
٢. **المكون الانفعالي** (Affective Domain) ويتضمن الاتجاهات والقيم من خلال المنهاج والتعلم والمجتمع والإدارة عبر برنامج تربية وإعداد المعلمين .
٣. **المكون الأدائي** (Psycho- Motor Domains): ويتضمن الكفاءات والمهارات الأدائية التي يحتاجها المعلم؛ لتنظيم التعلم عبر برنامج تربية وإعداد المعلمين .

وبناءً على ذلك فإن التربية العملية تضم الأنشطة والخبرات كافة، بحيث يُعد لها وتُنظّم في إطار برنامج تربية وإعداد المعلمين، فهي تُسهم في تحضير الطالب

المعلم ليكتسب الأساليب التعليمية والكفاءات المهنية والسلوكية التي يحتاجها لأداء مهامه داخل وخارج الصف.

ومن هنا فإن التربية العملية هي نفسها عملية تعليم، من منطلق إن التعليم نظام رباعي يشمل الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، كذلك فإن التربية العملية نظام رباعي يشمل الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

وقد حدد الأحمد (٢٠٠٦) مواصفات معلم المستقبل بمجموعة من الخصائص من أهمها: امتلاك مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، ومهارات التعامل مع التكنولوجيا، وأن أهم أساليب إعداد هذا المعلم يكون من خلال التعلم الافتراضي والتعلم من بعد والتعلم المتزامن، كما أضاف شرطًا لاختيار معلم المستقبل بأن يكون من حملة المؤهلات العليا وحدها الأدنى الإجازة الجامعية. (الأحمد، ٢٠٠٦، ص٧٨)

ومنه يمكن أن تصنف المهارات المطلوبة من الطالب المعلم في كليات إعداد معلم رياض الأطفال وفق متطلبات مدرسة المستقبل إلى المهارات الآتية صاصيلا (٢٠٠٥):

(١) مهارات أساسية: وتتمثل في معرفة الطالب المعلم لمهارات اللغة العربية، إضافةً إلى مهارات لغة أجنبية أخرى كاللغة الإنجليزية، إضافةً إلى تنمية الجانب الوطني والقيم الوطنية والتمسك بالثقافة العربية الأصيلة.

(٢) مهارات عقلية: تتمثل في امتلاك الطالب المعلم لمهارات التفكير العليا مثل القدرة على الاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم والتلخيص والنقد والتقويم والتعميم والحكم ومهارة وضع الخطط وغيرها.

(٣) مهارات تقنية تكنولوجية: كالقدرة على تصميم الألعاب والوسائل وتصنيعها وتوظيفها في العملية التربوية، إضافةً إلى امتلاك القدرة على استخدام الإنترنت والحاسوب في عملية التعلم والتعليم، سواء في الوصول إلى المعلومة أم تطويرها، أم استخدامها، أم نقلها

(٤) مهارات عملية حياتية: كالعناية الصحية والشخصية والغذائية والوعي الصحي والجنسي، إضافةً إلى ترشيد الاستهلاك ومهارات المحافظة على البيئة.

(٥) مهارات اجتماعية: ويقصد بها امتلاك الطالب المعلم لمهارات عملية التواصل الاجتماعي سواء مع الطلاب، أم الزملاء، أم الهيئات والجهات الاجتماعية الأخرى.

(٦) مهارات عملية أدائية: ويقصد بها امتلاك مهارات تخطيط الأنشطة وتنفيذها وتقويمها، إضافةً على مهارة تنفيذ الأساليب التربوية الحديثة في العمل الميداني مثل: التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، التمثيل التربوي، وحل المشكلات وغيرها.

أولًا: الإطار المفاهيمي لخريجي كلية التربية بجامعة القصيم قسم التربية الخاصة:

حددت كلية التربية بجامعة القصيم المواصفات التي يجب أن تتمثل في خريجيها والمتوافقة مع معايير NTASC وNCATE واللجنة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي، والتي تقضي بأن يتمثل خريج برامجها بالآتي:

القيم والمبادئ الإسلامية (السمات الشخصية): أن يلتزم بالقيم والمبادئ الإسلامية الخاصة بالمهنة.

المحتوى المعرفي: أن يكتسب المهارة والفهم العميق للمحتوى المعرفي، والمفاهيم الأساسية وطرق البحث في التخصص، كما يجب أن يساهم الطالب الخريج في تقديم خبرات تعليمية وتعلمية ذات معنى لجميع الطلاب. الدراسات في التعليم والتعلم، ونمو وتطور الإنسان: أن يفهم محتوى الأبحاث المعاصرة والدراسات المتعلقة بتقدم الطلاب. كما يجب أن يظهر الطالب الخريج فهمًا لدوره في التقدم والتعلم. و أن يساهم في مجاله عن طريق تقديم الخبرات اللازمة لنمو طلابه عقليًا واجتماعيًا وبدنيًا وعاطفيًا.

التدريس (علم أصول التدريس): أن يخطط ويدعم ويحث على استخدام الطرق المختلفة في التعليم والتعلم . ويشمل هذا تطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات.

التواصل: أن يكتسب مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، وأن يكون قادرا على استخدام أجهزة الوسائط المتعددة في التواصل مع الطلاب والزملاء والإدارة والأسرة والمجتمع.

بيئة التعلم: أن يظهر فهما للدوافع والسلوكيات الفردية والجماعية، وأن يوظف هذا الفهم في البحث عن بيئة تعليمية تشجع على نمو الفرد ودوافعه والتفاعل الاجتماعي الإيجابي والتفاعل النشط في العملية التعلمية.

التقويم: أن يستخدم استراتيجيات التقويم الرسمية وغير الرسمية لتقويم جميع جوانب النمو والتقدم لدى الطلاب، كما ينبغي أن يكون قادرا على تحليل البيانات لمختلف الأهداف.

التطور المهني: أن يتطلع إلى فرص التطوير الذاتي والمهني.

المرونة: أن يظهر مرونة في تغيير التوجهات المهنية تلبية لما هو متوقع من المتخرج كمربي.

التقنية: أن يوظف التقنية في الممارسات المهنية.

الفروق الفردية / الاختلافات: أن يتفهم الفروق الفردية البدنية والعقلية والعاطفية بين الطلاب وأن يضع اختلافاتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في عين الاعتبار.

ثانيًا: أهداف ومخرجات التدريب الميداني:

١ الأهداف:

في نهاية برنامج التدريب الميداني يتوقع من الطلب المعلم القدرة على:

التخطيط والإعداد لعملية التعليم والتعليم، وإيجاد بيئة صفية مناسبة لعملية التدريس، وممارسة التدريس بفعالية بما في ذلك استخدام التقنيات المناسبة، وتحمل مسئوليات مهنة التدريس والالتزام بأخلاقياتها.

٢ المخرجات:

يتوقع من الطالب المعلم في نهاية برنامج التدريب الميداني أن:

يظهر معرفة بالمحتوى والأساليب التربوية، ويظهر معرفة بالطلاب، ويختار الأهداف التعليمية المناسبة، ويظهر معرفة بالموارد التعليمية المتاحة بما في ذلك التقنيات الحديث، ويصمم التدريس بكفاءة، ويقوم أداء الطلاب، ويخلق بيئة

مـن الود والاحـترام داخل الصف الدراسـي، ويبني ثقافة للتعلـم، ويدير الإجراءات الصفيـة بفعاليـة، ويديـر سلوك الطـلاب بفعاليـة، وينظم غرفة الصـف بما يخدم عمليـة التعليـم والتعلـم، ويتواصـل بوضوح ودقـة مع الطـلاب، ويستخـدم أساليب الأسئلـة والنقاش في التعلـم، ويشـرك الطـلاب في التعلـم، ويقدم التغذيـة الراجعة للطـلاب، ويظهـر المرونـة والتجاوب مع الطـلاب، ويتفكـر في الممارسـات التعليمية، ويستخـدم السجـلات المتعلقـة بالطـلاب بدقـة ويحتفـظ بهـا، ويتواصـل مـع أسـر الطـلاب، ويساهم في خدمة المدرسة والمنطقة التعليمية، وينمي ويطور نفسه مهنيًا، ويسهـم في تطويـر مهنة التدريس، ويظهـر قدرات واتجاهات مهنيـة، ويلتزم بالقيم الإسلامية.

ثالثًا: شروط ومتطلبات التسجيل في التدريب الميداني:

يسمح للطالب بالتسجيل في مقرر التدريب الميداني بعد استكمال الشروط التالية:

- أن ينهي الطالب ١٢٨ ساعة معتمدة مشتملة على متطلبات الكلية والتخصص والمساقات المهنية.
- ألا يحمل أكثر من مقررين دراسين أثناء ممارسة التدريب الميداني
- يجب إنها المقررات الدراسية التي تعد متطلبات سابقة للتدريب الميداني.
- إبراز صورة من السجل الدراسي موضحًا فيه جميع المساقات التي أنهاها في الفصول الدراسية السابقة وذلك قبل
- حصوله على توقيع المرشد أو المشرف على التدريب الميداني.
- تعبئـة النمـوذج المعـد للتسجيـل المبدئي للتدريـب الميداني وذلـك في الفصل الدراسي الذي يسبق مباشرة الفصل الذي يتم فيه التدريب وتقديمه لمشرف التدريب الميداني.

رابعًا: خطة التدريب الميداني:

تتحقق أهداف التدريب الميداني من خلال ممارسة الطالب المعلم في المدرسة علـى مـدى فصـل دراسي كامل، بحيث ينفـذ الطالب المعلم العـبء التدريسي المحدد مـن إدارة المدرسـة بمـا لا يقـل عـن ٨ حصص و لا يزيد عـن (١٢) حصـة والإشراف الفني الدقيق من قبل وحدة التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة بالتعاون مع المدرسة بإدارتها ومعلميها وموظفيها.

١ إجراءات التدريب الميداني:

أولًا: تسجيل الطلاب المعلمين الذين أنهوا جميع مقرراتهم النظرية .

ثانيًا: توزيع الطلاب المعلمين ومشرفيهم على مدارس التطبيق وفقًا للأنظمة المتفق عليها بين الكلية وإدارة التعليم بالقصيم وفق الجوانب التالية:

رغبة المشرف في تحديد مدارس التدريب، ويتم تحديدها قبل بداية الفصل الدراسي بالتنسيق مع وحدة التدريب الميداني بالقسم.

رغبة الطالب المعلم ، وذلك بتحديد المنطقة السكنية للطالب في استمارة تسجيل التربية الميدانية للطالب.

اختيار إدارة التعليم مدارس التدريب، حيث تم الاتفاق بين قسم التربية الخاصة وإدارة التعليم على مراعاة الأمور التالية عند تحديد مدارس التدريب:

أ. أن يختار القسم المدارس/ المركز/معهد التي يود أن يتدرب فيها طلابه.
ب. أن تكون المدارس/ المراكز/المعاهد المختارة موزعة على المراكز التعليمية في مدينة الرياض قدر المستطاع.
ج. أن يراعي القسم في اختياره حجم المدرسة/ المعهد/المراكز وعدد فصولها ومجموعات المتدربين في كل منها.

ثالثًا: تهيئة الطلاب المعلمين لممارسة عملية التدريس من خلال اجتماعات مكثفة يعقدها كل مشرف مع طلابه خلال الأسبوع الأول من كل فصل دراسي و حضور اللقاء التأهيلي للقيام بعرض أهداف التدريب ومتطلباته و إجراءاته والقيام بالتوجيهات اللازمة للتدريب.

٢ ـ ضوابط الحضور والغياب:

الالتزام بالحضور بنسبة لا تقل عن ٧٥٪ من فترة التدريب المحددة في الفصل الدراسي، والالتزام بالحضور والانصراف خلال فترة التدريب الميداني في المواعيد المحددة لليوم الدراسي المدرسي وفق ضوابط المدرسة.

٣ ـ برنامج التدريب الميداني:

يخصص للتدريب الميداني فصل دراسي كامل هو الفصل الثامن من خطة الطالب بحيث يعادل هذا الفصل (١٢) ساعة معتمدة من خطة تخرج الطالب، ومدة التدريب : فصل دراسي واحد.

مرحلة التهيئة: تعريف خطوات التدريب الميداني:

- تعريف الطلاب المعلمين بالإدارة والمعلمين والعاملين في المدرسة .
- عمل جولة ميدانية للتعرف على البيئة المدرسية كالمكاتب الإدارية والقاعات والمعامل وغرفة المصادر.
- تعريف الطلاب المعلمين بأنظمة المدرسة والاطلاع على اللوائح والأدلة ووثيقة المنهج.
- تحديد طرق التواصل مع الطلاب المعلمين كالجوال ،والبريد الإلكتروني ،والاجتماعات ،والمداولات الإشرافية.

مرحلة التخطيط:

عقد لقاء مع الطلاب المعلمين في بداية الفصل. عقد لقاء مع مشرف الجامعة في بداية الفصل. مناقشة الخطة العامة للفصل الدراسي، ومناقشة تخطيط الوحدات والدروس المقدمة من الجامعة والمطبقة في الميدان، ومناقشة مهارات التدريس واستراتيجياته وأساليب التعزيز وإجراءات التقويم وأدواته ، ومناقشة تقنيات التعليم المقترحة، ومناقشة طرق دراسة المشكلات وأساليب الإرشاد.

مرحلة التدريس:

الإشراف على الطالب المعلم في مراحل التدريس الثلاثة بالتدريج وهي:

مشاهدة المعلم المتعاون ومساعدته، والمشاركة مع الطالب المعلم في التدريس بنسبة ٥٠٪ ، والإشراف على الطالب المعلم عندما يقوم بالتدريس بشكل كلي أي يقوم بجميع عمليات التدريس والمعلم المتعاون يوجه ويرشد، وحضور جميع مراحل التدريس السابقة للطالب المعلم مع التوجيه والإرشاد، وتدريب الطالب المعلم على كافة مهارات التدريس واستراتيجياته وتقنياته، وتدريب الطالب المعلم على كافة إجراءات التقويم و أدواته.

مرحلة التقويم:

التقويم المستمر مع تقديم تغذية راجعة يومية، وتزويد الطالب المعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في التدريب، وتقديم تغذية راجعة بعد كل مرحلة من مراحل التدريس السابقة، واطلاع مشرف الكلية وقائد المدرسة عن مدى تقدم الطالب المعلم، ومشاركة مشرف الجامعة في التقويم النصفي باستخدام استمارة التقويم، ومشاركة مشرف الكلية في التقويم النهائي باستخدام استمارة التقويم، ومساعدة الطالب المعلم على النمو المهني وذلك بتشجيعه على حضور اللقاءات المهنية في المدرسة وفي الإدارة.

دراسات سابقة:

حظي مجال التدريب الميداني بالعديد من الدراسات والبحوث الميدانية التي تناولت فاعليته ومشاكله في مختلف التخصصات التربوية، إلا أن حداثة تخصص التربية الخاصة على الساحة التربوية أظهرت الحاجة إلى المزيد من الدراسات في مجال التدريب الميداني للتربية الخاصة.

فقد قام طلافحة (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين في تبوك لمعرفة جوانب القوة والضعف في ذلك البرنامج من وجهة نظر كل من الطالب المتدرب، والمشرف، والمدير. ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث ثلاث استبانات تقويمية تكونت من (١٠٦) فقرات حول واجبات ومسؤوليات كل طرف من الأطراف الثلاثة نحو برنامج التربية الميدانية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المشرفين لجوانب القوة في أدائهم لواجباتهم، وقيامهم بمسؤوليتهم نحو برنامج التربية الميدانية كانت أكثر الجوانب ضعفًا. وأما تقديرات المديرين لجوانب القوة في أدائهم لواجباتهم وقيامهم بمسؤولياتهم نحو برنامج التربية الميدانية فقد تساوت مع جوانب الضعف، في حين تفاوتت تقديرات الطلاب المتدربين، حيث جاءت قوية في محور واجبات المشرف نحو المتدرب، ومتوسطة في محور المعلم المتعاون.

وهدفت الدراسة التي قام بها سميث وليفاري (Smith & Lev-Ari, 2005) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في إعداد الطلبة للتدريس، وكذلك تعرف مصادر الدعم للطلاب أثناء فترة التدريب الميداني .وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالبًا وطالبة أجابوا على استبانة مكونة من (٦٨) عبارة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التربية العملية وإسهامه في إعداد الطلاب، وإكسابهم المهارات اللازمة لمهنة التدريس، وتبين أن هناك تركيزًا على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية .وأوضحت نتائج الدراسة كذلك أن المشرفين التربويين، والزملاء، والمعلمين المتعاونين كانوا من أهم مصادر الدعم للطلبة أثناء فترة التطبيق، في حين ان مديري المدارس لم يقدموا الدعم اللازم للطلبة.

كما أجرى أبو ريا (٢٠٠٧) دراسة والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، وطلبة التربية العملية، حيث استخدم الباحث ثلاثة استبانات قام بتطبيقها على عينة مكونة من (٣٧) مديرًا، و ١٣٥ معلمًا ومعلمةً، و(١٤٣) طالبا وطالبة وخلصت الدراسة إلى أن الجوانب التنظيمية والإدارية لبرنامج التربية العملية عمومًا كانت مناسبة، وأظهرت الدراسة وجود رضا من إدارات وهيئات المدارس المتعاونة عن دور مشرف التربية العملية، وانسجم ذلك مع تقييمهم لطلبة التربية العملية، كما أظهرت النتائج مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

وهدفت دراسة الكثيري (١٤٣٢) إلى تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة هدفت من خلالها لتقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، وقد تكونت العنيه من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وعينة من المعلمين والمشرفين الذين تخرجوا من القسم وكذلك جميع الطلاب المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الأول للعام١٤٣٠هـ/ ١٤٣١هـ الذي طبقت فيه الأداة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج يحقق أهدافه. بينما رأى أفراد العينة ضرورة تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لتواكب الطموحات المرجوة ولتؤهل معلم المستقبل بشكل أكثر كفاءة. كما توصلت إلى ترتيب منطقي لمدى

الاستفادة والتطبيق لبعض المقررات. حيث جاءت المقررات ذات الصلة الوثيقة بالصعوبات في مراتب متقدمة وبمتوسطات مرتفعة. وختمت الدراسة بتحليل، إجابات الأسئلة المفتوحة وكان من أبرز توصيات هذا البحث ضرورة رفع كفاءة الخريجين وإكسابهم المهارات الضرورية لتدريس ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة والكتابة والإملاء وحل المشاكل، وكذلك تطوير خطة البرنامج ومحتوى المقررات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

وفي دراسة القطاني (٢٠١١) بعنوان تقييم دور التدريب الميداني والأشراف الأكاديمي في اكساب الطلبة المهارات المهنية في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة، وقد تكونت العينة من ١٤١ طالبا وطالبة، وقد استخدمت استبانة تكونت من ٣٢ فقرة موزعة على محورين الأول يقيس مدى الاستفادة من الأنشطة التدريبية ، والثاني لقياس مدى الاستفادة التي يحققها الطالب من خلال المشرف الاكاديمي. وقد توصلت الدراسة إلى إن تقدير الطلبة المتدربين لمدى استفادتهم من التدريب الميداني متوسطة بشكل عام، أما بالنسبة لدرجة استفادة الطلبة المتدربين من الأشراف الأكاديمي فأشارت النتائج إلى أن جميع تقديرات الطلبة المتدربين كانت عالية إلى متوسطة بشكل عام.

وفي دراسة أبو نعير، وآخرون (٢٠١١) بعنوان : مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. حيث هدفت إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبًا وطالبة، وجاءت أبرز نتائج الدراسة إلى أن التوافق بين الجانب النظري والتطبيق الميداني حصل على أعلى المتوسطات، وكان أقل المتوسطات هو مركز التدريب الميداني والمدرسة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي.

كما قامت الباحثة حامد (٢٠١١) بدراسة بعنوان: مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية برفحاء. حيث هدفت إلى حصر مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية للبنات برفحاء كما تراها المشرفات والطالبات، والتي طبقت على (٦٥) مشرفة وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن البرنامج يحتاج

إلى إعادة نظر لأن تأخر توجيه الطالبات للمدرسة كانت من أهم المشكلات، وأن المبالغة في إعطاء التقديرات للطالبة من المشكلات البارزة، وحجب أدوات المدرسة عن الطالبات المتدربات خوفًا على التلف، وعدم وجود معلمة متعاونة، وعدم تمكن الطالبة المعلمة من المادة التدريسية، كما برزت مشكلات أخرى من وجهة نظر الطالبات المتدربات أنفسهن مثل: عدم اطلاع المشرفة على تحضير الطالبة المعلمة، وعدم التزامها بالزيارات المقررة.

كما هدفت دراسة بافقيه (٢٠١٢) إلى تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي حسب الجهات الثلاثة المسؤولة عن التطبيق؛ المدرسة المتعاونة، وإدارة التطبيق المدرسي، والمشرف الأكاديمي في الكلية، وتم تطبيق الاستبانة على (١٠٩) طالبًا وطالبة من تخصصات مختلفة، واتضح أن الطلاب يواجهون مشكلات ذات لالة إحصائية لصالح جهة إدارة المدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من الدراسات السابقة أنها ركزت بشكل مباشر على تقييم برامج التربية الميدانية للمعلمين من مختلف التخصصات، كما أنها استخدمت الاستبانات المسحية للحصول على النتائج، وقد طبقت بشكل مباشر على الطلبة المعلمين ومن ثمة المعلمين المتعاونين وفي بعض الدراسات طبقت على المديرين، وقد خلصت غالبية الدراسات إلى أهمية التدريب الميداني للطلبة المعلمين إضافة إلى أهمية دور كل من المعلم المتعاون والمدير في تطوير كفايات الطلبة المعلمين.

كما نلاحظ أن بعض الدراسات قد أهتمت في تقيم برامج التربية الميدانية لتخصص التربية الخاصة، كدراسة القطاني (٢٠١١) ودراسة بخش (٢٠٠٧)، ودراسة الكثيري (١٤٣٢) وقد خلصت لوجود بعض المشكلات التي تعيق التدريب الميداني لتخصص التربية الخاصة إضافة إلى أهمية دور كل من المشرف والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية في تطوير مهارات الطالب المتدرب التدريسية.

كما استفاد الباحث من الدراسات التي أجريت على برنامج التربية العملية في كليات التربية مثل دراسة حامد (٢٠١١) حيث أجريت بكلية التربية برفحاء، حيث هدفت إلى حصر مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية للبنات، ودراسة

أبو ريا (٢٠٠٧)والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، ودراسة سميث وليفاري (Smith & Lev-Ari, 2005) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في إعداد الطلبة للتدريس، وكذلك تعرف مصادر الدعم للطلاب أثناء فترة التدريب الميداني، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات، والتي أجريت على برامج التربية بشكل عام في تقويم وتطوير برامج التربية العملية لقسم التربية الخاصة، حيث إن برامج التربية العملية في كليات التربية لها تجارب كثيرة .

إجراءات البحث

منهج البحث :

نظرًا لطبيعة البحث فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، بل يتعداه إلى جمع المعلومات عنها ويفسرها ويحللها ويقومها، ويربط مدلولاتها للوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره، (العساف، ١٤١٦هـ)، وهذا المنهج يركز على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد ويصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كيفيًا أو كميًا، (عبيدات، وذوقان،١٩٩٣م). كما أن المنهج الوصفي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع المعلومات والبيانات الدقيقة عن مشكلة البحث للوصول إلى استنتاجات تؤدي إلى تعميمات ذات مغزى يزيد بها الباحث رصيد معرفته عن تلك الظاهرة، (خيري، وعبدالحميد، ١٩٨٧م).

مجتمع وعينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وهم يمثلون مجتمع البحث المكون من جميع طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة القصيم، المسجلين في مساق التدريب الميداني في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، كما تكونت عينة البحث من (١٥) مديرا من المدارس المشاركة في التدريب الميداني.

أداة البحث:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات في هذا البحث، وقد تم بناؤها بمحاورها المختلفة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، لاسيما المقاييس والاستبانات التي استخدمت في الدراسات السابقة، مثل دراسات القطاني(٢٠١١)، وأبو الحسن(٢٠١٣)، والمجيدي(٢٠١٠) والكثيري(٢٠٠٧) ، وبخش(٢٠١٠)، وكذلك من خلال خبرة الباحث في التربية الخاصة إذ قام بالإشراف الميداني على طلبة التربية الخاصة ، وقد تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية حيث اشتملت على(٥٢) فقرة تقيس فاعلية التدريب الميداني للبرامج التدريبية موزعة على أربعة محاور هي: أثر التدريب ،ومحور الإشراف، محور عملية التدريب، ومحور أهمية التدريب.

الصدق الظاهري للأداة:

تم التأكد من صدق المحتوى للأداة من خلال عرض الأداة على لجنة المحكمين، وذلك من قبل عشرة من المحكمين المتخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تمثله، والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرة، ومدى تمثيلها لفاعلية التدريب الميداني. حيث تم حذف الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على حذفها، كما تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على إبقاءها إضافة إلى تعديل أو إعادة صياغة بعض الفقرات، وبعد أن تم الأخذ بملاحظات المحكمين بحذف بعض الفقرات أو إعادة صياغة بعض الفقرات الصياغة اللغوية المناسبة، أصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (٤٠) فقرة بعد أن كانت (٥٢) فقرة إذ تم استبعاد الفقرات غير المناسبة وعددها (١٢) وبذلك تحقق صدق الأداة.

ثبات الأداة:

تم تقدير ثبات أداة البحث بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test – Retest) على عينة مكونة من (٩) من مديري المدارس فيما يخص الاستبانة المطبقة على مديري المدارس، وعينة مكونة من (٢٥) طالبًا من مستوى السنة الرابعة في قسم التربية الخاصة اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الذي بلغ (٠،٨١) ويعد هذا الثبات مقبولا لأغراض البحث كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١)

معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لمحاور الاستبانة

استبانة فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر مدراء المدارس	استبانة فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين
٠،٨١	٠،٨١

صدق بناء أداة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية ، كان من الضروري التأكد من صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لفقراتها بحساب معامل الارتباط بيرسون الذي كشف عن معامل ثبات عند مستوى (٠,٠١)، بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية في كل بعد من أبعاد الاستبانة بعد حذف درجة العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعادها كما هي موضحة بالجدول (٢)

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة

العبارات الخاصة باستبانة مديري المدارس		العبارات الخاصة باستبانة الطلاب					
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
٥	××٠,٣٥٥	١	××٠,٨٠٦	١٦	××٠,٨١٧	٣١	××٠,٧٠١
٦	××٠,٣٤٢	٢	××٠,٦٥٤	١٧	××٠,٧٨٥	٣٢	××٠,٥٤٩
٧	××٠,٥٠٠	٣	××٠,٧٤٨	١٨	××٠,٧٧٩	٣٣	××٠,٥٨٦
٨	××٠,٧٣٢	٤	××٠,٤٤١	١٩	××٠,٨٥٩	٣٤	××٠,٤٥٢
٩	××٠,٥٥٤	٥	××٠,٦٨٨	٢٠	××٠,٨٩٧	٣٥	××٠,٦١٠
١٠	××٠,٦١٠	٦	××٠,٨٥١	٢١	××٠,٨٣٦	٣٦	××٠,٧٨٧
١١	××٠,٧٠٩	٧	××٠,٨٦٧	٢٢	××٠,٨٩٤	٣٧	××٠,٧٩٤
١٢	××٠,٦٠٤	٨	××٠,٩١٤	٢٣	××٠,٨٨٧	٣٨	××٠,٧٤٩
١٣	××٠,٧١٢	٩	××٠,٨٣٩	٢٤	××٠,٩١٦	٣٩	××٠,٧٢٤
١٤	××٠,٢٦٤	١٠	××٠,٩١١	٢٥	××٠,٩٢٢	٤٠	××٠,٧١٢
١٥	××٠,٧٤٨	١١	××٠,٨٠٤	٢٦	××٠,٨١٥		
		١٢	××٠,٨٥٩	٢٧	××٠,٨٧٨		
		١٣	××٠,٨١٩	٢٨	××٠,٨٩٤		
		١٤	××٠,٩١٧	٢٩	××٠,٨٨١		
		١٥	××٠,٩٢٨	٣٠	××٠,٨٥٢		

×× علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد المنتمية لها بعد حذف درجة العبارة معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق وتجانس عبارات كل بعد وتماسكها فيما بينها، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات سيكومترية جيدة وهو ما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي.

المعالجة الإحصائية.

قام الباحث بعد جمع المعلومات بتحليلها من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وهي كما يلي:

(١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

(٢) معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الصدق الداخلي لأداة البحث.

(٣) معامل الفاكرونباخ لحساب الثبات لأداة البحث.

(٤) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغيرات البحث.

(٥) اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent t-test) في متغيرات البحث.

(٦) وللإجابة عن السؤالين: الثالث و الرابع والتي تبحث عن الفروق في فاعلية التدريب الميداني تبعًا لمتغير التخصص والمعدل التراكمي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One - Way Analysis of Variance)

متغيرات البحث

- التخصص: وله ثلاث مستويات (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم)
- المعدل التراكمي: وله أربع مستويات (ممتاز، جيد جدا،جيد، متوسط)

وقد تم التعامل مع متغيرات التخصص، والمعدل التراكمي كمتغيرات مستقلة، في حين استخدم فاعلية التدريب الميداني كمتغير تابع.

وفيما يلي يعرض الباحث نتائج البحث ومناقشتها مرتبة على حسب أسئلة الدراسة بالإجابة على كل سؤال، بداية بالتعرف على مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر

مدراء المدارس، ومن ثم التعرف على مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة المتدربين، وثم التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفرد عينة الدراسة ومتغير (التخصص، المعدل التراكمي)، والجدول رقم (٣) يوضح معيار التقدير الرباعي والقيمة الوزنية لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة .

جدول (٣)

محكات تحديد درجة أهمية سمات البيئة الإدارية الجاذبة ومعوقاتها

القيمة الوزنية	درجة الأهمية	مدى الممارسة
أقل من ١,٧٥	درجة واحدة	غير مهمة
أكبر من أو يساوي ١,٧٥ وأقل من ٢,٥	درجتان	متوسطة الأهمية
أكبر من أو يساوي ٢,٥ وأقل من ٣,٢٥	ثلاث درجات	مهمة
من ٣,٢٥ فأكثر	أربع درجات	مهمة جدًا

نتائج البحث:

أولًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول والذي نصه: ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر مدراء المدارس؟. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، كما تم استخراج المتوسط الكلي لفقرات المقياس والجدول (٤) يبين ذلك

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازليا

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يوضح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة التسهيلات التعليمية (وسائل تعليمية) لمتطلبات الخريج المستقبلية	٣,٨٠	٠,٤١٠
٢	يظهر التدريب العملي الميداني سعة المعلومات العامة التي يمتلكها المتدرب في حقل اختصاصه	٣,٦٥	٠,٤٨٩
٣	يكشف التدريب العملي الميداني المشكلات التي تقف عائقا امام التدريس الفعال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٥	٠,٥١٠

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	يسلط التدريب العملي الميداني الضوء على المفردات التي سيدرسها الطالب	٣,٥٥	٠,٥١٠
٥	يوضح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص لحاجة الخريج المستقبلية	٣,٥٥	٠,٥١٠
٦	ساعد التدريب العملي الميداني على زيادة الدافعية للمتدرب نحو مهنة التعليم	٣,٥٠	٠,٦٠٦
٧	يسلط التدريب العملي الميداني الضوء على نقاط الضعف في طبيعة العلاقة بين المقررات الدراسية للتخصص وحاجة مدارس ومراكز التربية الخاصة	٣,٥٠	٠,٨٨٨
٨	ساعد التدريب العملي الميداني على زيادة نضج واتزان شخصية المتدرب	٣,٥٠	٠,٧٦٠
٩	يظهر التدريب العملي الميداني تفاعل المتدرب مع الهيئة التعليمية بشكل مناسب	٣,٥٠	٠,٧٦٠
١٠	يظهر التدريب العملي الميداني سعة المعلومات التي يمتلكها خريج التربية الخاصة	٣,٤٥	٠,٥١٠
١١	يوضح التدريب العملي الميداني الكفايات التي يمتلكها المتدرب في حقل اختصاصه	٣,٤٥	٠,٧٥٩
١٢	يظهر التدريب العملي الميداني قدرة المتدرب على المشاركة بنشاطات وفعاليات المدرسة	٣,٤٠	٠,٥٠٢
١٣	يسلط التدريب العملي الميداني الضوء على الأجهزة والمواد التي يحتاجها الخريج للقيام بعمله على أكمل وجه في المستقبل	٣,٤٠	٠,٥٠٢
١٤	يظهر التدريب العملي الميداني قدرة المتدرب على معالجة مشاكل التلاميذ بأسلوب تربوي	٣,٤٠	٠,٨٨٢
١٥	يسلط التدريب العملي الميداني الضوء على ملاءمة الأساليب التدريسية المعتمدة في المقررات الدراسية لحاجة مدارس ومراكز التربية الخاصة الفعلية	٣,٢٥	١,٠١
	المتوسط الكلي لفقرات المقياس	٣,٤٩	٠,٤٠٥

يلاحظ من الجدول (٤) أن متوسط الدرجات التي حصلت عليها الفقرات لمقياس تقييم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر المدراء كان مرتفعاً، ويلاحظ أيضًا أن متوسط الدرجات الكلي التي حصلت عليها فقرات المقياس كان مرتفعًا إذ بلغ(٣,٤٩) من (٤,٠٠).

كما يتضح من الجدول (٤) أن الفقرة التي تضمنت « يوضح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة التسهيلات التعليمية (وسائل تعليمية) لمتطلبات الخريج المستقبلية » قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من درجات المقياس بلغ (٣,٨٠) من (٤,٠٠)، تليها الفقرة التي تضمنت « يظهر التدريب العملي الميداني سعة المعلومات العامة التي يمتلكها المتدرب في حقل اختصاصه » والتي حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) من (٤,٠٠)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت « يكشف التدريب العملي الميداني المشكلات التي تقف عائقا أمام التدريس الفعال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة » على متوسط حسابي (٣,٥٥) من (٤,٠٠) وجاءت الفقرة التي تضمنت « يسلط التدريب العملي الميداني الضوء على المفردات التي سيدرسها الطالب » بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥) من (٤,٠٠)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت « يوضح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص لحاجة الخريج المستقبلية » على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٥) من (٤,٠٠)؛ مما يعني أن الفقرات السابقة تعكس تقييمًا مرتفعًا ومهمًا من قبل مدراء المدارس لفاعلية التدريب الميداني وأهميته للطلبة المعلمين في المستقبل المهني.

ومن خلال النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تبين أن هناك تقييم مرتفع من مدراء المدارس لبرنامج التدريب الميداني وقد جاء التركيز على الوسائل التعليمية واستخدمها وملاءمتها، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الوسائل التعليمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى اهتمام المدارس ومراكز التربية الخاصة بتوفيرها باعتبارها عنصرًا مهمًا في العملية التعليمة.

كما اهتم مديري المدارس في تقييمهم بسعة معلومات المتدرب ومناسبة المقررات الدراسية في نجاح برنامج التدريب الميداني، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة المتدربون أو المتدربين قد تلقوا العديد من مقررات التربية الخاصة خلال دراستهم

الجامعية اسهمت بشكل كبير في تنمية معارفهم وخبراتهم ومعلوماتهم في تخصص التربية الخاصة، فغالبية المقررات في برنامج التربية الخاصة متوافقة والتخصص الذي يدرسه الطالب وتسهم في نجاحة المهني في المستقبل.

وأخيرًا اهتم مديري المدارس في تقييمهم لبرنامج التدريب الميداني في كشفه عن الصعوبات والمشكلات التي تقف عائقًا في نجاح عملية تعليم ذوي الحاجات الخاصة، وقد يعزى ذلك إلى أن تجربة التدريب الميداني تضع عملية التدريس على المحك العملي وتكشف عن العيوب والصعوبات التي تواجه عملية التدريس الفعال سواءً كانت متعلقة بالمعلم أو بالبيئة التعليمية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (ابو ريا، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن تقييم مدراء المدارس لبرنامج التربية العملية كان مرتفعًا.

ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني والذي نصه: ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، كما تم استخراج المتوسط الكلي لفقرات المقياس والجدول (٥) يبين ذلك

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازليا

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يسهم التدريب الميداني في زيادة معارفي ومعلوماتي العملية في حقل الاختصاص	٣,٦٦	٠,٦٢٦
٢	يساعدني التدريب الميداني في تعرف طبيعة العمل الإداري في مدرسة مركز التربية الخاصة	٣,٥٨	٠,٦٠٩
٣	يساهم التدريب الميداني في صقل شخصية المتدربين	٣,٥٤	٠,٥٠٣
٤	يساعد التدريب الميداني المتدربين على معرفة اساليب التعامل مع الطلبة المعاقين	٣,٥٢	٠,٦٤٦

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	يحقق التدريب الميداني اكتمال الشخصية التربوية للمتدرب	٣,٤٨	٠,٧٣٥
٦	يساعدني التدريب الميداني على اكتشاف اساليب تدريسية جديدة	٣,٤٦	٠,٥٤٢
٧	يسهل التدريب الميداني لي مهمة تعرف بعض مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٤٦	٠,٥٤٢
٨	يسهم التدريب الميداني في تعريفي بطبيعة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٤٦	٠,٥٧٨
٩	يشعرني التدريب الميداني بحاجتي إلى تطوير مهاراتي العملية في التربية الخاصة	٣,٤٦	٠,٦٤٥
١٠	يسهم التدريب الميداني في تطوير الاساليب والاستراتجيات التدريسية والتدريبية المستخدمة من قبلي في تدريس وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٤٦	٠,٦٥٤
١١	يساعد التدريب الميداني المتدربين على معرفة اساليب التعامل مع اولياء امور الطلبة المعاقين	٣,٤٢	٠,٦٧٢
١٢	يسهم التدريب الميداني في تنمية رغبتي في استعمال الوسائل التعليمية	٣,٤٠	٠,٦٠٦
١٣	التدريب الميداني يساعد على تحقيق علاقات اجتماعية بين المعلمين والمتدربين في المدرسة	٣,٣٦	٠,٨٩٨
١٤	يكون التدريب الميداني اتجاهات ايجابية لدى المتدربين نحو ذوي الحاجات الخاصة	٣,٣٦	٠,٦٦٢
١٥	ينمي التدريب الميداني اتجاهات الطلبة نحو مهنة تدريس ذوي الحاجات الخاصة	٣,٣٤	٠,٥٩٢
١٦	يساعد التدريب الميداني في اعداد المتدربين لتحمل مسئولية الدوام الرسمي في المستقبل	٣,٣٤	٠,٥٩٢
١٧	يساعد التدريب الميداني إلى تطوير الجانب النظري المكتسب خلال سنوات التعليم	٣,٣٢	٠,٦٢٠
١٨	يساعد التدريب الميداني الطالب على تفهم مصادر القرارات وممارستها	٣,٣٢	٠,٦٥٢

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	يحفزني التدريب الميداني على الاطلاع على المصادر الخارجية ذات العلاقة بالتخصص	٣,٣٠	٠,٧٠٧
٢٠	يناقش المشرف الملاحظات مع المتدرب بعد انتهاء الحصة	٣,٢٠	٠,٦٧٠
٢١	يتابع المشرف تنفيذ المتدرب للملاحظات التي يسجلها له في زيارة السابقة لاعتماد التقويم	٣,٠٨	٠,٦٩٥
٢٢	تشارك ادارة المدرسة في وضع نسبة من علامة التقويم	٢,٩٠	٠,٥٤٣
٢٣	يوضح المشرف للمتدرب الاساليب الصحيحة في صفوف ذوي الحاجات الخاصة	٢,٨٦	٠,٦٣٩
٢٤	ينمي التدريب الميداني القدرة على الاحساس بالوقت وتوزيع الدرس حسب الزمن	٢,٨٢	٠,٨٠٠
٢٥	يقوم المشرف باستخدام اساليب التقويم المستمر لخطوات تطبيق البرنامج	٢,٧٦	٠,٨٩٣
٢٦	يتابع المشرف الخطة التربوية والخطة التعليمية والتأكيد على تطبيق محتواهما	٢,٧٦	٠,٨٩٣
٢٧	يلتزم المشرف بالحضور بشكل متواصل ودوري	٢,٧٤	٠,٩٢١
٢٨	يتابع المشرف مشاهدة الحصة بوقتها الكامل	٢,٧٠	٠,٩٥٢
٢٩	يستخدم المشرف اساليب مناسبة ومتنوعة في عملية التقويم	٢,٦٤	٠,٧٢١
٣٠	يراعي المشرف الفروق الفردية بين المتدربين عند التقويم	٢,٦٢	٠,٨٣٠
٣١	يوضح المشرف للمتدرب كيفية تقويمه (رصد درجاته)	٢,٥٨	٠,٨٥٩
٣٢	يلتزم المشرف بالتعليمات الجامعية المتعلقة بعملية التقويم	٢,٥٨	٠,٩٢٧
٣٣	يأخذ المشرف بيد المتدرب نحو التجديد المستمر والابتكار المتواصل	٢,٥٦	٠,٩٥١
٣٤	المشرف مؤهل علميا وعمليا لمتابعة طلبة التدريب الميداني	٢,٥٢	٠,٩٧٣
٣٥	يناقش المشرف في بداية التدريب الميداني الخطوط العريضة المتعلقة ببرنامج التدريب مع المتدربين	٢,٥٠	١,٠٥
٣٦	يقدر المشرف درجات المتدربين بدقة	٢,٤٨	١,٠٣
٣٧	عدد زيارات المشرف كافية لتقويم المتدرب	٢,٤٤	٠,٨٣٦

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٨	يقدم المشرف التحفيز والأفكار الجديدة دائما	٢,٣٨	٠,٩٦٦
٣٩	يؤكد المشرف على النشاطات الصفية واللاصفية	٢,٢٨	٠,٩٦٩
٤٠	اسلوب التقويم المطبق من قبل المشرف يحقق العدالة بين الطلبة في التقويم	٢,١٨	٠,٧٧٤
	المتوسط الكلي لفقرات المقياس	٣,٦٥	٠,٣٥٥

يلاحظ من الجدول (٥) أن متوسط الدرجات التي حصلت عليها الفقرات لمقياس تقييم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة المتدربين كانت مرتفعة، ويلاحظ أيضًا أن متوسط الدرجات الكلي التي حصلت عليها فقرات المقياس كان مرتفعًا بلغ(٣,٦٥) من (٤,٠٠).

كما يتضح من الجدول (٥) أن الفقرة التي تضمنت « يسهم التدريب الميداني في زيادة معارفي ومعلوماتي العملية في حقل الاختصاص " قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من درجات المقياس بلغ (٣,٦٦) من (٤,٠٠)، تليها الفقرة التي تضمنت " يساعدني التدريب الميداني في تعرف طبيعة العمل الإداري في مدرسة مركز التربية الخاصة « والتي حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨) من (٤,٠٠)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت « يساهم التدريب الميداني في صقل شخصية المتدربين « على متوسط حسابي (٣,٥٤) وجاءت الفقرة التي تضمنت " يساعد التدريب الميداني المتدربين على معرفة أساليب التعامل مع الطلبة المعاقين " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) من (٤,٠٠)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت « يحقق التدريب الميداني اكتمال الشخصية التربوية للمتدرب " على متوسط حسابي بلغ (٣,٤٨) من (٤,٠٠)، مما يعني أن الطلبة المتدربين ينظرون للتدريب الميداني بدرجة عالية من الإيجابية لما يحققه من فوائد للمتدربين على المستوى الشخصي والمهني.

من النتائج السابقة يتبن وجود تقييم مرتفع من قبل الطلبة المتدربين لبرنامج التدريب الميداني، وهذا يدعم ممارسات برنامج التدريب الميداني على

اعتبار أنه يكسب المتدرب الكفايات التعليمية الأساسية، وتحسين سلوكه التعليمي، حيث أن الكفاية التعليمية هي مجمل سلوك المعلم المتضمن مهاراته، ومعارفه، واتجاهاته التي تيسر نمو الطلاب نموًا متكاملًا، ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية ،وهذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة ابو نمرة(٢٠٠٥) والتي أشارت إلى ان برنامج التربية العملية قد ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهمًا أعمق للتدريس، من خلال تنمية كفاياتهم التعليمية الأساسية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى لتخصص الطالب في التربية الخاصة (عقلي ، سمعي ، صعوبات تعلم) ؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى لتخصص الطالب. والجدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعًا لتخصص للطالب المتدرب.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير تخصص الطالب

المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعاقة العقلية	٣,١٥	٠,٢٢٢
الإعاقة السمعية	٢,٩١	٠,٣٥٠
صعوبات تعلم	٣,٠٥	٠,٤٢١

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني، كانت عالية تبعًا لتخصص الطالب، والجدول (٧) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الفروق تبعًا لتخصص الطالب.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعا لمتغير تخصص الطالب

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣	٠،٥٨	٠،١١٩	٠،٩٤٠	٠،٤٢٩
داخل المجموعات	٤٦	٥،٨٣	٠،١٢٧		
الكلي	٤٩	٦،٩١			

يظهر من الجدول السابق عدم وجود علاقة ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في دور برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير تخصص الطالب المتدرب، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع الطلاب يطبقون في ظروف واحدة، وفي مدارس متشابهة من حيث الإمكانات، والأساتذة المشرفون، والمعلمون المتعاونون، بالإضافة إلى تشابه الأهداف والتعليمات وأساليب التقويم، مما وّلد لدى طلبة التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم اتجاهات متشابهة نحو برنامج التدريب الميداني.

رابعا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0,05$) في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى للمعدل التراكمي للطالب(ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط) ؟ للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تعزى للمعدل التراكمي للطالب، والجدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعًا للمعدل التراكمي للطالب المتدرب.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	٧	٣,١٥	٠,٢٢٢
جيد جدا	١٧	٢,٩١	٠,٣٥٠
جيد	١٦	٣,٠٥	٠,٤٢١
متوسط	١٠	٣,٠٦	٠,٣١٥

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني، كانت عالية نوعا ما في مستويات المعدل التراكمي كافة والجدول (٩) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الفروق تبعًا لمستوى المعدل التراكمي

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعا لمتغير المعد التراكمي.

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣	٠،٥٨	٠،١١٩	٠،٩٤٠	٠،٤٢٩
داخل المجموعات	٤٦	٥،٨٣	٠،١٢٧		
الكلي	٤٩	٦،٩١			

يظهر من الجدول السابق عدم وجود علاقة ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في دور برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير المعدل التراكمي للطالب المتدرب. وقد يعزى ذلك

إلى خضوع جميع الطلبة المتدربين، مهما كانت معدلاتهم لنفس الإجراءات والمتطلبات وعمليات التقويم ، كما أن المتدربين بغض النظر- عن مستوياتهم التحصيلية يتطلعون إلى برنامج التربية العملية على أنه يمثل مفتاح الذات المهنية لكل منهم.

ملخص نتائج البحث:

قدم البحث نتائج تساهم في تطوير وعملية تقويم برنامج التدريب الميداني من أهمها:

(١) هناك تقييم مرتفع من مدراء المدارس لبرنامج التدريب الميداني وقد جاء التركيز على الوسائل التعليمية واستخدمها وملاءمتها وقد يعزى ذلك إلى أهمية الوسائل التعليمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى اهتمام المدارس ومراكز التربية الخاصة بتوفيرها باعتبارها عنصرا مهما في العملية التعليمة.

(٢) وجود تقييم مرتفع من قبل الطلبة المتدربين لبرنامج التدريب الميداني، وهذا يدعم ممارسات برنامج التدريب الميداني على اعتبار انه يكسب المتدرب الكفايات التعليمية الأساسية، وتحسين سلوكه التعليمي، حيث أن الكفاية التعليمية هي مجمل سلوك المعلم المتضمن مهاراته، ومعارفه، واتجاهاته التي تيسر نمو الطلاب نموًا متكاملًا، ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية ،وهذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة أبو نمرة(٢٠٠٥) والتي أشارت إلى أن برنامج التربية العملية قد ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهمًا أعمق للتدريس، من خلال تنمية كفاياتهم التعليمية الأساسية.

(٣) عدم وجود علاقة ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في دور برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير تخصص الطالب المتدرب.

(٤) عدم وجود علاقة ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في دور برنامج التدريب الميداني تبعًا لمتغير المعدل التراكمي للطالب المتدرب

التوصيات والمقترحات:

استنادًا إلى ما توصل إليه الباحث، من نتائج في هذا البحث، فإنه يوصي بالآتي:

(١) الاهتمام بالإعداد السليم لمعلمي التربية الخاصة، من خلال التركيز على بناء الجوانب المعرفية والمهارية وذلك عن طريق زيادة المواد التربوية التطبيقية.

(٢) التركيز في برامج الاعداد على الجوانب العملية التطبيقية، والمع بين الدراسة النظرية والتدريب العملي حتى يتلمس الطالب المعلم العلاقة بينهما .

(٣) الالتزام بمعايير إعداد المعلمين المطبقة والمعروفة عالميا، والاستفادة من تجارب وخبرات المؤسسات العالمية التربوية.

(٤) استخدام أساليب تقويم حديثة ومتنوعة لقياس اداء الطلبة المعلمين ، وإشراك جهات الإعداد في برامج تقويم أداء خريجيها.

(٥) أن يهتم في التدريب الميداني على ملاءمة الأساليب التدريسية المعتمدة في المقررات الدراسية لحاجة مدارس ومراكز التربية الخاصة الفعلية.

(٦) التركيز في التدريب العملي الميداني على قدرة المتدرب في معالجة مشاكل الطلاب بأسلوب تربوي، وأن تكثف هذه المقررات في البرنامج .

(٧) أن يهتم في التدريب العملي الميداني على الأجهزة والمواد التي يحتاجها الخريج للقيام بعمله على أكمل وجه في المستقبل، وأن توفر له الأجهزة اللازمة.

(٨) أهمية الإعداد الجيد والموضوعي لأساليب التقويم المطبقة من قبل المشرف بما يحقق العدالة بين الطلبة المتدربين في التقويم.

(٩) أهمية أن يؤكد المشرف على النشاطات الصفية واللاصفية للطلاب المتدربين وتنميتها لديهم.

(١٠) يجب أن يقدم المشرف التحفيز والأفكار الجديدة ونقل الخبرات والتجارب اللازمة للمتدربين.

(١١) تمديد فترة التربية العملية المتصلة لتصل إلى فصل دراسي مستقل حتى يتنسى للطالبة أداء جميع فعاليات التربية العملية بنجاح .

(١٢) إصدار دليل خاص بالتربية العملية يتضمن أهدافها أهميتها ودور كلا من الطالب المعلم ،المشرف، مدير المدرسة، المعلم المتعاون ، وبطاقة التقويم .

(١٣) عقد ندوة أو لقاء قبل خروج المتدرب للمدارس يوضح له أهداف التدريب والسلوك الواجب اتباعه خلال فترة التدريب والسلوك الواجب اتباعه خلال هذه الفترة وكيفية مواجهة المشكلات وحلها .

(١٤) عمل برنامج تمهيدي بهدف تدريب الطلاب والمعلمين على مهارات التدريس قبل خروجهم للتدريس يتضمن التدريس المصغر بشكل أساس .

(١٥) عقد دورات لتدريب المشرفين على طرق واستراتيجيات التوجيه والإشراف الجيد .

(١٦) الاهتمام باختيار الطالب المعلم في كليات التربية قسم التربية الخاصة، وذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير الشخصية والنفسية والاجتماعية والوطنية والثقافية.

(١٧) تقويم طبيعة المقررات وأنواعها ومحتوياتها في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، كما ينبغي الأخذ بعين الاعتبار الوزن النسبي بين المقررات العامة والتخصصية والتربوية.

(١٨) إعادة النظر في أساليب التدريس والتقنيات التكنولوجية المتوافرة في عملية التدريس والتواصل فيما بين الطالب والكلية.

المراجع

أبو الحسن، احمد صلاح الدين.(٢٠١٣). **معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، المجلة العربية لضمان الجودة**، العدد ١١، ١٤٢- ١٧٦.

أبو الحسن، أحمد(٢٠١٣). **معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين يقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة . المجلة العربية لضمان جودة التعليم**، ٦(١١)، ١٢٤-١٧٦.

أبو جادو، صالح (٢٠٠١). **اتجاهات حديثة في التربية العملية**. عمان: معهد التربية - أونروا / اليونسكو.

أبو ريا، محمد، (٢٠٠٧) تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. **دراسات، العلوم التربوية**، ٣٤(١) ١-١١

أبو نعير، نذير والزيادات، عايد والرحامنة، عزيز وعبيدات، عمر(٢٠١١).مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. **دراسات، العلوم التربوية**، ٣٨(٦) ملحق ١٩١٩-١٩٣٠.

أبو نمرة، محمد خميس (٢٠٠٥). تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **مؤتة للبحوث والدراسات**،(٢)٢٠) ،.١٤٨-١٠٩

الأحمد، خالد (٢٠٠٦). **الجودة في تكوين المعلم**. هيئة الموسوعة العربية، دمشق.

با فقيه، شفاء (٢٠١٢). المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر بجامعة عدن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١٣(١)، ١٩١- ٢١٦.

بخش، أمير طه، (٢٠١٠م). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، م(٢٣) ، ع٩٠.

التويم، نايف محمد عبدالله.(٢٠٢١). إعداد معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، https://uqu.edu.sa/page/ar/197318

حامد، نجلاء (٢٠١١).استطلاع رؤية طالبات كلية التربية حول مشكلات تدريبهن على المهنة قبل الخدمة، بحث ميداني بكلية البنات برفحاء المملكة العربية السعودية، العلوم التربوية، مصر ، ١٩ (٦)، ٢-٥٧.

حماد، شريف (٢٠٠٥). واقع التربية العملية في مناطق القدس المفتوحة في محافظة غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية،١ (١٣)، ١٥٥-١٩٣.

خيري أحمد، وعبدالحميد جابر (١٩٨٧م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** ط٢، دار النهضة العربية، القاهرة.

صاصيلا، رانية (٢٠٠٥). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد (٢١) العدد الثاني، ٢٠٠٥.

طلافحة، مروان.(٢٠٠٣). تقويم برنامج التربية الميدانية في كليات المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها. **مجلة كليات المعلمين**، ٣(٢): ١١٧-١٧٠.

العبادي، حامد.(٢٠٠٤). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٣١(١): ٢٤٢- ٢٥٣.

عبدالله، هشام وحمودة، صفاء والمحمدي، أيمن و الرشيدي، خالد والنجار، حسين(٢٠٠٩). المرجع في التربية الخاصة. الرياض ، مكتبة الشقري.

عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٣م). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

العساف، صالح (١٤١٦ه). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. مكتبة العبيكان، الرياض.

الكثيري، نورة علي.(١٤٣٢). تقويم برنامج اعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، **مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك** سعود، المملكة العربية السعودية

الموسى، ناصر علي، (٢٠٠٨ م). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج** ، دار القلم : دبي

نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٨). **أساسيات في التربية العملية** . الطبعة الثانية، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

نصر، محمد علي. (٢٠٠٥). رؤى مستقبلية لتطوير اداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي السابع عشر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس: المجلد الأول: ص ص ١٩٥-٢١٢.

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in preservice teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education 33*(3), 289–302

Hayes,M,T.(2002). Assessment of Field-Based-Teacher Education Program: *Implication for Practice, Education*, 122 (3), 23-27.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
dsr2017@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996