



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

تصدر عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

المجلد السابع – العدد الخامس والعشرون أكتوبر ٢٠١٨ م
(الجزء الثاني)



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

المستول المالى

أ. مهدى حسن مهدى

المستول الفنى

أ. محمود عبد القادر حسيني

اللجنة الاستشارية (*)

Prof. Fathali M. Moghaddam

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

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

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

Prof. Michael Wehmeyer

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

Prof. Mourad Ali Eissa

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

Prof. Richard J. Hazler

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

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural
Psychology Georgetown University

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

أ.د. جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية - الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة - مصر

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

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

الجنة العلمية (*)

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

(*) ملحوظة:

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

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة

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

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

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

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

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

المراسلات

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

محتويات العدد

- | | |
|-----|---|
| ١ | اتجاهات طلاب الجامعة نحو المبادرة المصرية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ٢٠٣٠ .
د. نرمين محمود أحمد |
| ٤٠ | الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المعني لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة .
د. علي به فهد الدخيل د. عصام عبد الخالق أحمد |
| ٨٣ | فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحمدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
د. أحمد محمد شبيب |
| ١٣٧ | فعالية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين التمكين النفسي لدى الأمهات وأثره على السلوك التكيفي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية .
د. كريم منصور محمد حسان |
| ٢٤٠ | فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي لدى التلاميذ العاديين بخصائص المعوقين وأثره في تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ العاديين نحو دمج المعوقين بمدارس العاديين .
د. صبحي سعيد حوده د. جابر محمد عبدالله عيسى |
| ٣٣٤ | مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .
د. عبدالله به علي الربيعان |

**اتجاهات طلاب الجامعة نحو المبادرة المصرية لدمج الطلاب
ذوي الإعاقة فى التعليم الجامعي ٢٠٣٠**

إعداد

د. نرمن محمود أحمد

مدرس علم النفس التربوي – قسم العلوم النفسية والسلوكية
كلية التربية الخاصة – جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة بالجامعات المختلفة نحو مبادرة دمج الطلاب ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي ٢٠٣٠. قامت الباحثة بتطبيق استبانة لقياس الاتجاه مكونة من ٤٥ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد السلوكي) في العام الدراسي ١٢٠١٧ / ٢٠١٨، وقد تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١٨١ طالباً وطالبة) من مختلف التخصصات والسنوات الدراسية بالجامعة، بعمر زمني يتراوح بين (١٨ سنة- ٢٢ سنة). وقد أسفر تحليل بيانات البحث عن النتائج التالية: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الإناث والذكور في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي لصالح الذكور، كما أسفر تحليل البيانات عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التخصصات النظرية والتخصصات العملية في الاتجاه نحو الدمج لصالح التخصصات العملية. كذلك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في الاتجاه نحو الدمج لصالح طلاب الفرقة الرابعة. كما توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد عينة البحث في المستوى الاقتصادي الاجتماعي لصالح المستوى الاجتماعي المرتفع. وقد قدم البحث مجموعة من التوصيات التطبيقية التي من شأنها المساهمة في دمج ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي وفق معايير ومحكات فعالة لنجاح مبادرة الدمج.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات طلاب الجامعة - دمج الطلاب ذوي الإعاقة

Abstract

Current research aimed at identifying the attitudes of ordinary students in different Egyptian universities towards the initiative of include students with special needs in universities in 2030. The researcher applied a questionnaire for the attitudes consisting of 45 items divided into three dimensions (cognitive dimension, emotional dimension and behavioral dimension) in the academic year 2017/2018. The sample of the study consisted of (181 students) from different disciplines and academic years in the universities, with a time span ranging from 18 years to 22 years. The analysis of the research data yielded the following results: There was a statistically significant difference between the average female and male scores in the dimensions of the attitudes toward inclusion in universities for males. The analysis of the data revealed a statistically significant difference between the average theoretical and practical levels in the attitudes toward inclusion for Practical disciplines. As well there was statistically significant difference between the middle of the first and the fourth year students in the attitudes toward inclusion for the fourth year students. The results also found a statistically significant difference between the members of the research sample at the socio-economic level in favor of the high social level. The research presented a set of practical recommendations that would contribute to the inclusion of students with special needs in higher education according to effective criteria for the success of the inclusion initiative.

مقدمة البحث:

مع أوائل القرن العشرين تغيرت النظرة لذوى الاحتياجات الخاصة، فلم يعد ينظر إليهم كفئات مهملة، أو كأشخاص سلبيين وغير مؤثرين في المجتمع، بل أصبحت النظرة إليهم تركز على مساعدتهم للمشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي بهدف مساعدتهم لكي يسهموا في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني، وإحداث التكيف النفسي والاجتماعي لهم، والسبيل لتحقيق ذلك هو الدمج في مختلف المؤسسات التعليمية (الإتربي، ٢٠١٧).

ومن أهم حقوق ذوى الإعاقة هي حق المواطنة؛ حقهم في المشاركة التامة والمتساوية بكل مناحي الحياة في المجتمع، فقيمة الفرد وكرامته لا تقاس بفاعليته الشخصية وقدرته على التنافس بل كمواطن له حقوق أساسية، ومن أهمها الحق في تلقي تعليم مناسب وفعال في بيئة تعليمية داعمة وغير معزولة.

ولعل الجامعة هي المؤسسة التعليمية والتربوية التي يقع على عاتقها تعزيز وترسيخ مفاهيم القيم الخلقية في المجتمع والتي منها النظرة الإيجابية لذوى الاحتياجات الخاصة؛ لأن من أهداف الجامعة الرئيسة خدمة المجتمع في كافة المجالات، وإن أبرز التحديات التي تواجه الجامعة تتمثل في قدرتها على إعداد جيل يقوم بالمسؤولية نحو المجتمع ومشكلاته المختلفة، ولديه القدرة على دعم القيم الأخلاقية والحفاظ على المجتمع من الانهيار والتفكك (الحازمي، ٢٠١٧)؛ فالبيئة الجامعية تمثل الإمكانيات، والتجهيزات، والموارد المادية المتوفرة لدى الجامعة، والتي تساهم في إنجاز العملية التعليمية، وتشكل بمجملها البيئة الجامعية المحيطة بالطلاب ذوى الإعاقة داخل أسوار الجامعة، كالمباني الدراسية، والأماكن المخصصة للأنشطة الطلابية والترفيهية، والمكتبة، والعيادة الطبية، وشئون الطلاب، والقبول والتسجيل، والمختبرات الإلكترونية والعملية والفنية، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم (الذروة، اليوسف، والدوخي، ٢٠١٦).

مشكلة البحث:

يستمد إطار مشكلة البحث الحالي ركائزها الأساسية من الوقوف على اتجاهات الطلاب نحو دمج ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. وتحددت أسئلة البحث الحالي فيما يلي:

- (١) ما الفرق بين اتجاهات الإناث والذكور نحو دمج ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي؟
- (٢) ما استجابات طلاب الكليات النظرية والكليات العملية على أبعاد الاتجاه المعرفية والسلوكية والوجدانية نحو دمج ذوي الإعاقة؟
- (٣) ما تأثير التقدم الدراسي على اتجاهات طلاب الكليات النظرية والعملية نحو دمج ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي؟
- (٤) ما تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي على اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعات؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي الوقوف على اتجاهات الطلاب بالتعليم الجامعي نحو دمج أقرانهم من ذوي الإعاقة، وما يتطلبه ذلك من إجراءات لإنجاح عملية الدمج.

أهمية البحث:

- (١) يعد البحث الحالي نواه لبحوث قادمة ومتقدمة تعكس بجدية مدى إمكانية تحقيق الدمج في مجال التعليم الجامعي.
- (٢) يمكن أن يفيد هذا البحث القائمين على تطبيق مبادرة الدمج الجامعي في معرفة مدى وعي الطلاب غير ذوي الإعاقة الحقيقي بأبعاد الدمج ومتطلباته باعتبارهم أداة أساسية لإنجاح هذه السياسة.
- (٣) يحاول البحث الحالي الوقوف على المتغيرات الإيجابية والسلبية بهدف دعم مبادرة الدمج الجامعي.
- (٤) عملاً بمبدأ أن منطقية الأسباب مؤداها منطقية النتائج إذن كي تنجح فكرة الدمج الجامعي كان لزاماً الوقوف على مدى استعداد الطالب العادي

لتقبل مشاركة الطالب ذي الإعاقة له في كافة مناحي الحياة الجامعية، وهذا يتطلب فهم مدى استعداد الطالب غير ذي الإعاقة الذي يؤهله لتطبيق مبدأ المواطنة كمبدأ دستوري ومن قبل فهو مبدأ إنساني أصيل، وهذا ما يسعى البحث الحالي للتحقق منه.

مصطلحات البحث:

الاتجاه : يعرف بأنه تكوين ثابت نسبياً من المعتقدات والمشاعر والسلوكيات حول أشياء وأشخاص وأحداث بعينها، وبعد تكوين الاتجاه يصبح جزءاً من شخصية الفرد يظهر بشكل ثابت ويبقى لفترة من الزمن ويحتاج تغييره إلى مجهود واضح ومنظم وممنهج.

الدمج : يعرف إجرائياً بأنه مجموعة الخدمات التكيفية التي تقدم لذوي الإعاقة وتشمل الإمكانات والتجهيزات والموارد المادية المتوفرة بالجامعة إلى جانب الدعم النفسي والمعنوي، إضافة إلى تأهيل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لتطبيق الدمج من خلال تعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقويم.

ذوي الإعاقة Special: يعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنهم: الطلاب الذين لديهم إعاقة بصرية، أو حركية، أو سمعية وبشكل عام هم الطلاب الذين يحتاجون معينات خارجية - دائمة، أو مؤقتة - وخدمات خاصة ومحددة تمكنهم من الحصول على الخدمة التعليمية كأقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات الزمنية: نهاية الفصل الدراسي الأول وبداية الفصل الدراسي الثاني، والفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

المحددات المكانية: كلية هندسة/ كلية تجارة/ كلية علوم/ كلية حاسبات ومعلومات- جامعة بورسعيد- كلية تجارة وإدارة أعمال (جامعة عين شمس)، كلية الإدارة والتكنولوجيا/ كلية الهندسة (الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا)، كلية الفنون التطبيقية (الجامعة الألمانية).

الإطار النظري:

الدمج الجامعي :

يتحقق الدمج الجامعي بتوفير البيئة المناسبة - الفيزيائية والنفسية- داخل المؤسسة التعليمية (الجامعة) التي تمكن الطالب المسجل فيها من ذوي الاحتياجات الخاصة من ممارسة الحياة الجامعية كغيره من الطلبة غير ذوي الإعاقة، ويتم التعديل في كافة جوانب العملية بمختلف مكوناتها للعمل بما يناسب وضع الطلاب ذوي الإعاقة (جرادات، ٢٠١٣).

ذوي الإعاقة :

الشائع عن مفهوم ذوي الإعاقة أنهم الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، أو الطلاب الفائقين والموهوبين فقط، ولكن في حقيقة الأمر هذا التعريف يجب أن يشمل كل فرد يحتاج إلى رعاية خاصة- دائمة، أو مؤقتة- لذا فإن الطالب الذي يتعرض لإعاقة جسدية مؤقتة ناتجة عن حادث يدخل ضمن هذه الفئة، أو الطالب الذي يتعرض للإدمان كذلك هو أحد هؤلاء الطلاب من ذوي الاحتياجات والرعاية الخاصة كطلاب جامعي له الحق في الرعاية فضلاً عن ذوي الإعاقات المتعددة الأخرى، ومن ثم فإن ذلك يستدعي تنمية اتجاه إيجابي واستعداد للتقبل من الطلاب غير ذوي الإعاقة نحو تلك الفئات المهمة في المجتمع؛ حيث أن الاهتمام بهذه الفئات إنما هو دليل واضح على نضج المجتمعات وتحضرها.

أما الإعاقة فتعرف بأنها كل ما يعوق القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره في الحياة المتصلة بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية وذلك نتيجة الإصابة، أو العجز عن أداء الوظائف الفسيولوجية، أو الاجتماعية، أو النفسية (عواده، ٢٠٠٧). أما من وجهة النظر التربوية فذوي الإعاقة هو ذلك الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعليم بمجالاته المختلفة، وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السليم نتيجة قصور جسمي، أو حسي، أو عقلي، أو اجتماعي، مما يجعله لا يستطيع أن يتنافس على قدم المساواة مع أقرانه في عمله، الأمر الذي يجعل عملية توافقه صعبة للغاية ولذا يصبح ذوي الإعاقة في أشد الحاجة إلى رعاية تربوية ونفسية واجتماعية خاصة (بركات، ٢٠١٤).

أنواع الإعاقات :

هناك أنواع مختلفة ومتعددة من الإعاقات منها:

- (١) الإعاقة الحركية: وهى الإعاقة الناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب، أو العضلات، أو العظام والمفاصل، وتؤدي إلى فقدان القدرة الحركية للجسم.
- (٢) الإعاقة الحسية: وهى الإعاقة الناتجة عن إصابة الأعصاب الرأسية للأعضاء الحسية، كالعين، أو الأذن، أو اللسان و ينتج عنها إعاقة حسية بصرية، أو سمعية، أو نطق.
- (٣) الإعاقة الذهنية: وهى الإعاقة الناتجة عن خلل في الوظائف العليا الدماغ، كالتركيز، والعد، والذاكرة، والاتصال مع الآخرين، وينتج عنها إعاقات تعليمية، أو عجز عن تعلم، أو خلل في التصرفات والسلوك العام للشخص، وقد يتواجد لدى الشخص الواحد إعاقتين، أو أكثر وهذا ما يسمى بالإعاقة المركب (Crow, 2008).

دور الجامعة في تطبيق الدمج الطلابي :

أكد صالح (٢٠١٠) في دراسة على أهمية:

- (١) تفعيل آلية الاندماج: وذلك بالقيام بعملية تقييم للسكن الجامعي، وتوفير الوسائل والأدوات التي تتيح للطلاب ذوي الإعاقة الاعتماد على أنفسهم والتفاعل والمشاركة مع أقرانهم دون وجود أي معاناة قد ترهقهم، أو تعزلهم عن الآخرين، مع التوصية بتفعيل دور الإشراف الاجتماعي في المساعدة على تحقيق الاندماج.
- (٢) إعادة النظر في التصميم الداخلي للقاعات والمدرجات بطريقة تتيح للطلاب ذوي الإعاقة الاستفادة من وجودهم بها، وكذلك لفت أنظار الأساتذة إلى أهمية الاهتمام بسيكولوجية ذوي الإعاقة، وتخصيص جزء من أهدافهم التدريسية للتركيز على تفعيل الاندماج الاجتماعي بين جميع الطلاب.
- (٣) توجيه مزيد من الاهتمام للأنشطة اللاصفية (الرياضية - الفنية - الاجتماعية - الثقافية) من خلال: رفع كفاءة الإشراف المهني، وتنوع الأنشطة وتميزها بالجاذبية، مع التركيز على الأنشطة الرياضية والفنية، وإتاحة الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة للمشاركة على نحو مستمر في الأنشطة

والمسابقات مع الطلاب غير ذوي الإعاقة، كما أن الأمر يقتضى تخصيص بعض الأنشطة والمسابقات الخاصة بذوي الإعاقة فقط، مع ارتباط هذه الأنشطة بالتحفيز والتدعيم المادي والمعنوي المستمر.

(٤) تفعيل طريقة المشروع والعمل الجماعي حيث يمكن أن تؤدي ممارسة طريقة العمل مع الجماعات إلى إحداث مردود إيجابي من جانب الطلاب ذوي الإعاقة من خلال تشجيع الزملاء والأسر الطلابية وتوفير القيادات المهنية من الأخصائيين الاجتماعيين لدفع هؤلاء الطلاب وتشجيعهم على الاشتراك والتفاعل ؛ ومن ثم الاندماج داخل تلك الجماعات الصغيرة، الأمر الذي يعد البداية الحقيقية لتحقيق الاندماج مع الجماعات الأكبر و المجتمع الجامعي و المحلي بوجه عام.

وحددت دراسة (Bright & Kjellerson (2009) العوامل التي تسهم في نجاح عملية الدمج فيما يلي:

- تاريخ الجامعة السابق من حيث مدى استيعابها لطلاب ذوي الإعاقة.
- كم ونوع الخدمات المقدمة لذي الاحتياجات الخاصة.
- وضوح رؤية الجامعة عن الوظائف التي يمكن أن يشغلها الطلاب من ذوي الإعاقة بعد تخرجهم. كما أكدت الدراسة على العلاقة الإيجابية بين دمج الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة وكل من العمر والمرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس وسنوات خبرة الطلاب غير ذوي الإعاقة في التعامل مع ذوي الإعاقة.

وأشار جرادات (٢٠١٣) في دراسة بعنوان ” مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة والفعاليات الجامعية اللا منهجية “ إلى مبادرة الجامعة في تفعيل الدمج الطلابي من خلال:

- (١) تقديم المنح والتسهيلات المادية بالمساعدة في الإعفاء من الأقساط الجامعية بالاستناد إلى المعدل الجامعي لتكون نسبة الإعفاء من ٢٠-٧٠٪.
- (٢) توفر الجامعة خدمة طباعة الأسئلة والكتب بلغة برايل.
- (٣) إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في النشاطات والفعاليات الجامعية من احتفالات ومهرجانات ومسابقات وأنشطة ترفيهية والمساندة من قبل مؤسسات المجتمع المحلي.

(٤) توفير التسهيلات في البناء الجامعي وفي البنية التحتية بعمل ممرات Ramsb لخدمة ذوي الإعاقة الحركية ومركز التجهيزات البصرية لخدمة ذوي الإعاقة البصرية.

وتؤكد الخشرمي (٢٠١١) في دراسة لتقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود على أن دور الجامعة في تطبيق الدمج الطلابي يكون من خلال نقاط رئيسة كالتالي:

(١) التسهيلات البنائية: ملائمة مباني وقاعات الجامعة لظروف ذوي الإعاقة، مما يسهل إشراكهم أكاديمياً واجتماعياً بالجامعة.

(٢) الخدمات الأكاديمية: مراعاة ظروف الطلاب الخاصة في استراتيجيات و أساليب التدريس والتقويم ومدى توفر الوسائل والتكنولوجيا المناسبة، بما يقود لاستفادة الطلاب من ذوي الإعاقات من التعليم الجامعي ويسهم في دمجهم ونجاحهم أكاديمياً.

(٣) العلاقات الاجتماعية: إيجابية العلاقات القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائهم الطلاب من غير ذوي الإعاقة. كذلك علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس ومدى إشراكهم بالأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية التي تعدها الجامعة لطلابها.

(٤) الخدمات الإدارية: وتعنى بالتسهيلات الإدارية التي يقدمها إداريو الجامعة للطلاب من ذوي الإعاقة ليسهل انخراطهم بالمجتمع الجامعي.

(٥) خدمات مكتبة الجامعة: توفر تسهيلات ومستلزمات في مكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الإعاقة تسهم في دمجهم اجتماعياً في المكتبة وأكاديمياً في الجامعة.

(٦) خدمات القبول والتسجيل: وتعنى بالتهيئة التي تقدمها عمادة القبول والتسجيل للطلاب ذوي الإعاقة والتسهيلات في إجراءات التسجيل بالجامعة والتنسيق مع مراكز الخدمات بما فيه مصلحة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٧) مصادر المعلومات في الجامعة: ويعنى هذا بالجهات التي يتزود من خلالها الطلاب من ذوي الإعاقات بمعلوماتهم حول الجامعة والتي تعين على ربطهم ودمجهم اجتماعياً بفعاليات الجامعة.

أنواع دمج ذوي الإعاقة:

أشارت الخوالدة (٢٠١٥) في دراسة بعنوان اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الإعاقة في ضوء بعض المتغيرات أن المتتبع لقضية الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة يجد أنها مرت بمراحل مختلفة، وهذه المراحل تطورت من الإبادة والإهمال والعزل إلى توفير أفضل رعاية لهم من خلال المؤسسات المجتمعية المختلفة؛ بل أصبح مقدار هذه الرعاية هو المقياس الحقيقي لتطور تلك المجتمعات، فبعض المجتمعات بدأت مبكراً برفع الحواجز والموانع عن الأفراد ذوي الإعاقة لتحقيق لهم أحلامهم وآمالهم ورغباتهم وكراماتهم، بينما عجزت مجتمعات أخرى عن إزالة الحواجز بل أنها ترى أن الفرد ذا الحاجات الخاصة يعوق تقدمها وتطورها، وأن هناك أولويات أخرى تأتي قبل الاهتمام بقضايا ذوي الحاجات الخاصة.

وأشارت دراسة (الإتربي، ٢٠١٧) إلى أن هناك ثلاث أنواع للدمج وهى:

- (١) **الدمج التربوي:** يتم من خلال الصفوف الخاصة الملحقه بالمؤسسة التعليمية، ولبرامجها أشكال مختلفة منها دمج الحالات البسيطة والدمج الجزئي وغرف المصادر إذ يتم تعليم ذوي الإعاقة وتدريبهم بشكل فردى في مثل هذه الحالة ولكن ضمن البرامج التعليمية.
- (٢) **الدمج الأكاديمي:** حيث يتم إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة في صف مشترك وتحت برنامج أكاديمي موحد يتلقى كلا الجانبين عملية التعليم فيه على فترات لشرح أجزاء من المحتوى الأكاديمي.
- (٣) **الدمج الاجتماعي:** وهو دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في السكن والعمل وهو دمج وظيفي وذلك سعياً لتسهيل تدريب ذوي الإعاقة والاستفادة من قدراتهم قدر الإمكان وإشراك ذوي الإعاقة في أعمال الأشخاص غير ذوي الإعاقة.
- (٤) **الدمج الشامل:** ويقصد به الدمج داخل المؤسسة الذي لا يستثنى أحداً، مما يعنى عدم استبعاد أي شخص بسبب وجود أية إعاقة لديه.

وبلورت دراسة الفالح وآخرون (٢٠١٦) فكرة الدمج الطلاب ذوي الإعاقة بكلية التربية الأساسية بأنها جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في أي جامعة، حيث يجب تذليل كافة المشكلات التي تعوق تكيفهم داخل مجتمع الجامعة ومنها

المشكلات التكيفية كالتنقل والحركة من مكان لآخر داخل الحرم الجامعي، إضافة إلى المشكلات التي تواجههم مع أساتذة الكلية من عدم التفهم لحاجاتهم الأكاديمية من طرق وأساليب التقويم والامتحانات، كذلك عدم تفهم زملائهم لحاجاتهم وخصائصهم؛ وهذه المشكلات تضيف إعاقة أخرى على إعاقاتهم الأصلية، مما يؤثر سلباً على سلوك هؤلاء الطلاب ويعوق عملية التكيف والاندماج السليم مع المجتمع الطلابي بالجامعة، ومن ثم يتولد لديهم انفعالات واضطرابات نفسية تجعلهم يعيشون حالة انفعالية تدفع بهم إلى تفسير خاطئ لكثير من المواقف الحياتية التي يفسرونها على أنها ضدهم وهي في الحقيقة ليست كذلك.

وأشار منصور (٢٠٠٥) إلى أن التربية الدامجة ليست مجرد تطوير في التعليم بقدر ما أسلوب حياة تتنامى معه جودة الحياة في المدرسة والأسرة والمجتمع وعلى مستوى الفرد والجماعة والمؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني.

متطلبات الاندماج الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة:

- (١) **الحق في المساواة:** تعاني فئة الطلاب ذوي الإعاقة من التمييز داخل الجامعات المصرية بشكل عام، حيث يجدون صعوبات كثيرة في حرية التنقل والحركة داخلها، فأغلب الجامعات المصرية لم تصمم مبانيها ومنشأتها في الأساس لتناسب وجود الطلاب ذوي الإعاقة بها، ومن ثم فإنهم يعانون من التمييز لشعورهم بأن كل شيء قد خصص وصمم ليناسب غير ذوي الإعاقة فقط.
- (٢) **الحق في الرعاية الصحية:** هناك قصور في نسق الرعاية الصحية، وفئة الطلاب بشكل عام وذوو الإعاقة منهم على وجه الخصوص تندرج ضمن الفئات التي تشعر بالمعاناة من نقص الخدمات الصحية.
- (٣) **الحق في ممارسة الأنشطة:** لا يوجد فرص للطلاب ذوي الإعاقة لممارسة الأنشطة والبرامج المتنوعة مقارنة بالطلاب غير ذوي الإعاقة، كما لا يوجد اهتمام من قبل إدارة الجامعة، أو كلياتها بتوفير الأدوات والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة الخاصة بذوي الإعاقة.
- (٤) **الحق في السكن:** حق الطالب ذي الإعاقة في السكن هو مفهوم واسع يتعدى توفير غرفة للعيش والإقامة، ولكن يتضمن تجهيزات خاصة في تلك الغرف تناسب ووضعية ذي الإعاقة وظروفه، وكذلك تساعد على الاعتماد على

نفسه في تسيير أمور حياته اليومية، كما يتسع الحق في السكن ليشمل المباني، والمنشآت، والشوارع، والأرصعة وملحقاتها، ومرافق الرياضة وغيرها.

(5) **الحق في التعليم والتدريب:** يُعد حق الطالب ذي الإعاقة في التعليم والتدريب من الحقوق الأساسية التي يتطلب توفرها لمساعدته على استكمال مسيرته التعليمية بنفس المستوى المتاح للطلاب غير ذوي الإعاقة، وعليه فإن الاهتمام بالأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في الجامعات ينبغي أن يتطلب اهتماماً متساوياً بالوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة المخصصة للمعوقين على اختلاف إعاقاتهم وتنوعها.

(6) **الحق في التأهيل الاجتماعي:** وتعني تلك الخدمات التي يقوم بتقديمها الأشخاص الاجتماعي؛ وتهدف إلى معاونة ذي الإعاقة على التعامل مع أسرته وأصدقائه والمجتمع وتساعدته في التغلب على المشكلات التي تعوقه عن مواصلة تعليمه وتأهيله مهنيًا وتشغيله وشغل وقت فراغه (صالح، ٢٠١٠).

وترى الباحثة أن عملية التأهيل يجب ألا تقتصر على ذي الإعاقة وأسرته فقط بل يجب أن تشمل الأفراد غير ذوي الإعاقة أيضاً حتى يتشأن النجاح لفكرة الدمج الجامعي لذا وجب تأهيل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والإداريين لتقبل مبدأ الاختلاف والفرق الفردية، والذي يترتب عليه مراعاة تنوع طرق التدريس لتلائم الاختلافات النوعية للطلاب كذلك أساليب تقويم حديثة تعكس المستوى الحقيقي للطلاب على اختلاف قدراتهم الأكاديمية، كما يجب أيضاً أن يشمل تأهيل عضو هيئة التدريس ليتقبل فكرة التدريس الفردي لبعض الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة من خلال الساعات المكتبية، وهذا ما أكدته دراسة (عيسى وعثمان، ٢٠١٢) من حيث أن التربية الخاصة تقوم على مبدأ التوصل لا الفصل بين مجتمع غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة، كما تسعى لتوفير مكان ومكانة لذوي الإعاقة في المدرسة والجامعة والمجتمع وهذا هو الاتجاه الإنساني منذ عام ١٩٨١م.

كما توصلت دراسة Mulholland, Kush, Vernon-Dotson, & Carbonara (2011) إلى عدة عوامل ترتبط إيجابياً بنجاح عملية الدمج وهي: سنوات الخبرة، ووضوح الرؤية، والإعداد والتخطيط).

وألقت دراسة الأحمدى، جت (٢٠٠٩) الضوء على قضية الدمج في المملكة العربية السعودية ومشكلاتها وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق جوهرية بين اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لصالح معلمي التربية الخاصة، كما توصلت أن المعلمين التعليم العام لم يتلقوا التدريب الكافي لكيفية التعامل مع مشكلات ذوي الإعاقة. كما أكدت النتائج وجود فروق جوهرية بين البنين والبنات تجاه فكرة الدمج لصالح الذكور.

اتجاهات طلاب الجامعة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة :

يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من المواقف، والاستعدادات تجعله يقيم بالسلب، أو الإيجاب مواضيع مختلفة في بيئته و محيطه الاجتماعي، سواء كانت هذه المواضيع أفراداً، أو أفكاراً، أو أشياء، حيث يدركها ويتعرف عليها بأفكاره وانفعالاته وسلوكه، مما يجعله يرفضها، أو يقبلها، و يسمى علماء النفس ذلك بالاتجاهات أهم المواضيع الأساسية في علم النفس الاجتماعي، والتي تسعى للكشف عن مدى موافقة الأفراد والجماعات، أو معارضتهم لموضوع من هذه الموضوعات (جبار، ٢٠١٤).

وأشارت إليه زقوت (٢٠٠٠) بأنه «تكوين فرضي، أو متغير كامن يقع بين المثير والاستجابة متمثلاً في كونه استعداداً نفسياً، أو تهيؤاً عصبياً متعلماً للاستجابة الموجبة، أو السالبة نحو أشخاص، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة تشير إلى هذه الاستجابة ويعبر عنه أحياناً بأحب، أو أكره .»

وعرف (Smith, 2004) الاتجاه بأنه حالة داخلية تعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، وهي قابلة للتعديل، أو التغيير وفق مبادئ التعلم وقد تكون هذه الاستجابة قوية، أو ضعيفة، أو قد تكون سالبة، أو موجبة، أو محايدة.

ويوضحه محمد (٢٠٠٦) بأنه استعداد فكري ونفسي وميل لدى الأفراد نحو شيء محدد بالذات، وهذه الاستعدادات الثلاثية توجه سلوك الأفراد في تعاملهم مع الآخرين في المجتمع الخارجي، وقد تكون الاتجاهات موجبة، أو سالبة إلا أنها يمكن أن تكون محايدة.

وفسر (Adesoji, 2008) بأنه: ”شعور أو حالة نفسية يتم تكوينها وتنظيمها من خلال الخبرة التي تؤثر بشكل خاص على الاستجابة للأشخاص، أو الموضوعات، أو المواقف“.

وعرفه بركات (٢٠١٤) بأنه: "مجموع استجابات الفرد للمواقف المختلفة التي توضح آرائه وأفكاره، والخبرات الشخصية الإيجابية، أو السلبية".

وأشار إليه هاشم ومالك (٢٠١٤) بأنه: "نسق، أو تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأفعال معينة، ويتمثل في درجات من القبول، أو الرفض نحو الموضوع، أو القضية موضوع الاهتمام".

واهتمت دراسة علي (٢٠٠٦) بفحص العلاقة بين طريقة تناول وسائل الإعلام للإعاقة واتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة وتوصلت إلى دور الإعلام الإيجابي في تكوين اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات- نوع الجنس- في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

خصائص الاتجاه:

- (١) لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن علاقة بين الفرد ويمثل في البحث الحالي (الطلاب الجامعي) وبين موضوع (الدمج الجامعي).
- (٢) الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصورة لفظية، أو موقفية.
- (٣) يعتبرها بعض الباحثين مكتسبة ومتعلمة وليست فرضية، بينما يعتبرها البعض الآخر استعداداً فطرياً إلى جانب كونها تعلمية مكتسبة ويرى آخرون أنها وراثية.
- (٤) الاتجاهات ذات قوة تنبؤية تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.
- (٥) يؤكد ذوو النظرة الوراثية للاتجاه أنه ثابت بينما لا يوافقهم الآخرون في ثباته وإنما يمكن أن تتغير الاتجاهات بشكل نسبي.
- (٦) تقع الاتجاهات دائماً بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب في حالة القبول التام، أو الرفض التام، بينما يمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام أحد المقاييس المختلفة ومنها "مقياس ليكرت" (بعوش، ٢٠١٢)

مكونات الاتجاه :

هناك ثلاثة مكونات رئيسة للاتجاه هي:

(أ) المكون المعرفي: وأشار للاعتقادات والإدراكات والمعلومات التي لدى الفرد عن موضوع الاتجاه والتي بالضرورة مستمدة من نظام قيمي ومعتقدات وخبرات ثابتة للفرد وهو يحدد طريقة الاستجابة ونوعها نحو موضوع الاتجاه، ويرى (Brehm & Kassir, 2006) أن المكون المعرفي هو المرحلة الأولية في تكوين الاتجاه، ويتم اكتسابه عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجه ثقافته ومستوى تعليمه.

(ب) المكون الوجداني (الانفعالي): وأشار هذا الجانب إلى مدى قوة الانفعالات التي ترتبط بوجود الإنسان حول موضوع الاتجاه، وكل ما يتضمنه وجدان الإنسان من مشاعر وأحاسيس سواء كانت إيجابية مثل الاحترام، أو التقبل، أو التعاطف، أو سلبية مثل الحقد والنبد والاحتقار، ولذلك فيكون للفرد أفكار ومعلومات ومعتقدات عن كثير من الأشياء حوله ولكنها لا تتحول إلى اتجاهات إلا إذا صوحت بانفعالات تجعل الشخص يحب، أو يكره موضوعاً معيناً.

(ج) المكون السلوكي: وأشار هذا الجانب إلى الإجراءات التي ترتبط بسلوك الإنسان نحو موضوع الاتجاه وهو الترجمة الفعلية للموسسة لتفكير الإنسان.

وتتبادل المكونات الثلاثة للاتجاه في قدرها العام فيه، ليس من الضروري أن تكون لها نسب محددة، أو متساوية، فقد يحتوي الاتجاه مكوناً أكثر من آخر حسب موضوع الاتجاه، لأن الاتجاهات مكنون داخلي في شخصية الإنسان أي أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكنها تلاحظ وتستنتج من السلوك الذي يسلكه الفرد كاستجابات لموضوعات، أو مواقف معينة، وتلعب المؤسسات التعليمية دوراً في تكوين مكونات الاتجاه خاصة المعرفية منها (أبو دابة، ٢٠١٢)

وتتحدد وظائف الاتجاه فيما يلي :

- ١- الاتجاه يحدد منحى السلوك ووجهته.
- ٢- الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية حول بعض الموضوعات الموجودة في المجال الذي يعيش الفرد فيه.

- ٣- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وأقواله وأفعاله.
- ٤- الاتجاهات تيسر اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة وتعد أساساً لبروز أنماط سلوكية شبه ثابتة نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص.
- ٥- تمثل انعكاساً لمدى مساهمة الفرد لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها ولقيمتها ومعتقداتها (منصور، ٢٠٠١).

وللاتجاهات التي يتبناها الطلاب الجامعيين وظائف عديدة وهي:

أولاً- تكيفية: إذا تُسهم في تكيف الفرد مع البيئة والمجتمع المحيط، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، وذلك من خلال تفضي الأخطار المتوقعة.

ثانياً- دفاعية: حيث تقوم الاتجاهات بوظيفة دفاعية من خلال حماية الفرد لذاته وتحقيق التوافق وخفض القلق والتوتر لديه.

ثالثاً- التعبير عن القيمة: من خلال تمثل قيم الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويتعلم منها ما يمكن أن يسلكه وما يجب أن يمتنع عنه.

رابعاً- للاتجاه وظيفة معرفية: فيعمل الاتجاه على تلخيص معارفنا، ويعطينا دليلاً موجزاً وعملياً للسلوك المناسب نحو موضوعات معينة (Chen & Wu, 2018).

طرق تكوين وتعلم الاتجاهات للطلاب الجامعي:

تتكون الاتجاهات لدى الطلاب بعدة طرق منها:

- (١) تكرار ارتباط الفرد بموضوع الاتجاه بمواقف مختلفة.
- (٢) قد يتكون الاتجاه أثر صدمة انفعالية: أي أنه قد يتعرض إلى صدمة تكون لدية اتجاه، أو ميل معين نحو الموقف الذي صدم به.
- (٣) الإيحاء: يلعب الإيحاء دور كبير في تكوين الاتجاهات نحو الأفكار أو الآراء والمعتقدات المختلفة وكذلك نحو النظم الاجتماعية وتلعب وسائل الإعلام دور كبير في هذا المجال والإيحاء هو التأثير دون إقناع منطقي ودون أمر، أو قصد بقبول رأي معين، أو اتجاه خاص، أو فعل معين والإيحاء يكون له تأثير كبير على الفرد الجاهل، أو المريض، أو المنفعل، أو الطفل المتشرب عادات وتقاليد أسرته دون مناقشة، أو اعتراض (مهيدات، ٢٠١٣)

الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة :

ظهرت هناك اتجاهات متضاربة نحو دمج تلك الفئة، تمثلت نتائج الاتجاهات بالإيجابية بالاهتمام بهم وفتح مدارس التعليم العام أمامهم، ودمجهم أكاديمياً واجتماعياً، وظهور القوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم، وإعداد الكوادر التدريسية الخاصة بهم، وكذلك الكوادر التعليمية التي تدرس في المدارس العامة عن طريق مؤسسات التعليم العالي، في حين تمثلت نتائج الاتجاهات السلبية نحوهم بالإهمال والرفض والقلق والعزل ؛ فظهرت وجهتا نظر متناقضتان، الأولى: تنادى بعزلهم، والثانية: تنادى بالتعليم والتربية والدمج في المجتمع والمدرسة والجامعة، وظهر المؤيدون والمعارضون من العلماء لكل من وجهتي النظر تلك.

أوصت دراسة كل من (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003) ؛ Carroll, Forlin & Jobling (2003) أنه يمكن تعديل الاتجاهات المعارضة لتصبح مؤيدة من خلال تنمية الفاعلية الذاتية والكفاءة الذاتية المدركة للطالب العادي، أو ذوي الإعاقة مع توفير أنشطة يحقق من خلالها الطالب الاستقلالية مع وجود قيادة داعمة تشجع التعاون بين ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، ولكنها أشارت إلى أن فئة ذوي الإعاقة عقلياً من الفئات التي يصعب دمجها لما تحتاجه من رعاية خاصة يصعب تلقيها في المؤسسات العادية.

تعديل الاتجاه :

يذكر الخزاعلة (٢٠١٠) أنه هناك طرق متبعة في تعديل الاتجاهات وتغييرها:

- (١) تغيير الجماعة بالانتقال إلى جماعة أخرى.
- (٢) تغيير أوضاع الفرد نتيجة تغييره من وضع لآخر كالمكانة الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية فجميعها تسهم في تغيير اتجاهاته.
- (٣) التغيير القسري في السلوك: قد يضطر الفرد أحياناً لتغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف الحياتية كظروف السكن، أو المهنة.
- (٤) التغيير في موضوع الاتجاه: إذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه وأدرك الفرد ذلك فإن اتجاهه نحوه يتغير مع زيادة الثقة والثقافة المعرفية عند الفرد.

- (٥) تأثير الأحداث المهمة: إن الأحداث الحياتية، أو الخبرات المتنوعة لها دور في تغيير، أو تبني اتجاه معين عند الفرد.
- (٦) تأثير رأي الخبراء: أن للعلماء دوراً كبيراً في تغيير الاتجاهات كعلماء النفس.
- (٧) تأثير وسائل الإعلام والتكنولوجيا في تغيير الاتجاهات إما بشكل سلبي، أو إيجابي.

وتلخص معظم الدراسات السابقة الاتجاهات نحو دمج وتشغيل ذوي الإعاقة ما يلي:

- (١) هناك علاقة ارتباطية بين تناول وسائل الإعلام لموضوعات الإعاقة والاتجاهات نحوها.
- (٢) يؤثر المستوى التعليمي للفرد بالإيجاب على اتجاهه نحو الآخر المختلف كذوي الإعاقة.
- (٣) تتفاوت الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة وفقاً لـ (نوع الإعاقة - مستوى التعليم).

وتنحصر الاتجاهات في الدراسات السابقة فيما يلي:

- (١) الاتجاه المعارض: بدعوى أن تعليم ذوي الإعاقة يحتاج إلى مؤسسات خاصة بهم أكثر فعالية وأمن وفائدة لهم.
- (٢) الاتجاه المؤيد: يدعو إلى التخلص من عزل هذه الفئة عن المحيطين لأنها تؤثر سلباً على أدائهم وإنتاجهم.
- (٣) الاتجاه المحايد: يرى أن هناك فئات من ذوي الإعاقة قابلة للدمج مثل ذوي الإعاقات البسيطة، أو المتوسطة، أما ذوي الإعاقات فيفضل تقديم الخدمات لهم في مؤسسات خاصة (الصايغ، ٢٠١١، ٤٣٢).

المبادرات الجامعية الدولية لدمج ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي:

١ - مبادرة الجامعة الأردنية ٢٠١٢

- أسست الجامعة الأردنية دائرة الإرشاد الطلابي في عمادة شئون الطلاب، حيث تقدم خدماتها من خلال الشعبتين التاليتين:
- شعبة مساندة الطلاب ذوي الإعاقة.
 - شعبة الإرشاد النفسي والصحة النفسية.

قدمت الشعبة الأولى- موضوع المبادرة- مجموعة من الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

- توفير المواد الأكاديمية في صورة تتناسب واحتياجاتهم وفئاتهم المختلفة.
- تسجيل المواد الأكاديمية صوتياً للطلبة المكفوفين وضعاف البصر.
- توفير مجموعة من الطلاب المتطوعين لقراءة المواد الأكاديمية للمكفوفين.
- توفير برامج حاسوب ناطقة للمكفوفين.
- تعيين موظفين حاصلين على درجة البكالوريوس في الحاسوب منهم ذوي إعاقة سمعية لمساعدة الطلبة الصم.
- عقد دورة متخصصة للطلاب ذوي الإعاقة المكفوفين المستجدين في مهارات الحركة والتنقل لتنمية قدراتهم على التنقل بأمان داخل حرم الجامعة وتركز على مفاهيم بعينها (كعلامات الطريق، والتنظيمات الداخلية للمباني، القياس النسبي)، وذلك للتكيف مع الوضع الجديد.
- دورتين في لغة الإشارة (تأسيسية متقدمة) بهدف تسهيل الحياة الأكاديمية والجامعية للصم من خلال تعليم الطلبة غير ذوي الإعاقة لغة الإشارة ومهارات التواصل.
- دورة التأسيس للطلاب غير ذوي الإعاقة تشتمل على (١٠٠٠) مصطلح ومفهوم يشمل مناحي الحياة المختلفة (كالعلاقات الاجتماعية، التربية والتعليم، والأسرة، والحياة العامة، ووسائل المواصلات)، ودورة أخرى متقدمة تشتمل على تأهيل طلاب الجامعة المتدربين على تعلم لغة الإشارة لترجمة النصوص والمفاهيم الأكاديمية.
- ترجمة المحاضرات للصم من قبل مترجم فوري للإشارة متواجد باستمرار أمام الطلاب الصم.
- إعادة تدريس المواد الأكاديمية للصم في قاعة خاصة بالإرشاد الطلابي، كذلك الترجمة الفورية الإشارية لجميع الفعاليات والأنشطة الجامعية.

٢- مبادرة جامعة الأميرة نورة ٢٠١٣

تم إنشاء مركز دعم لطالبات الجامعة ذوي الإعاقة رؤيته مفادها «الريادة في تقديم كافة الخدمات للطالبات ذوي الإعاقة» ويهدف المركز إلى مايلي:

- التنسيق مع عمادات وإدارات الكليات بالجامعة بما يخدم ذوي الحاجات الخاصة.
- إدخال التعديلات المناسبة لتصبح البيئة التربوية ملائمة لذوي الحاجات الخاصة.
- توفير الوسائل التكنولوجية المساعدة لتعليم الطالبات من ذوي الإعاقة.
- التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إلكترونياً.
- إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية والتوجيهية للطالبات ذوي الإعاقة.
- تفعيل دمج ذوي الإعاقة في الأنشطة والبرامج وفعاليات الجامعة.

٣- مبادرة جامعة الملك سعود (٢٠١٤)

- تبنّت جامعة الملك سعود مشروعاً لتطوير خدمات ذوي الإعاقة تحت مسمى مبادرة «وصول» وتعني الوصول إلى بيئة جامعية خالية من العوائق، ويسعى المشروع «وصول» إلى تحقيق عدة أهداف منها:
- نشر ثقافة التصميم الشامل بالجامعة والعمل على جعلها جزء من ثقافة وهوية الجامعة.
 - تقديم الاستشارات العلمية وإجراء الدراسات البحثية التي تساعد على تعزيز ممارسة التصميم الشامل.
 - التعرف على معوقات الوصول الشامل التي تواجه جهات الجامعة واقتراح الحلول لها.

المبادرة المصرية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي ٢٠٣٠

ترتيباً على ما تم إعلانه من أن عام ٢٠١٨ هو عام متحدي الإعاقة، فقد انعقد المجلس الأعلى للجامعات المصرية في مستهل هذا العام على هامش انعقاد أسبوع شباب الجامعات المصرية الأول لمتحدي الإعاقة وأعقبه المؤتمر الدولي بعنوان «دور الجامعات في دمج متحدي الإعاقة بالجامعة والمجتمع» وكانت توصيات المؤتمر كالتالي:

- الاستفادة من دمج الطلاب ذوي الإعاقة بصورة فاعلة في مسيرة التنمية المستدامة.
- تنشيط مراكز الإعلام والعلاقات العامة بالجامعات.

أما عن الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالي كانت من خلال رؤية تتمثل في كفاءات بشرية متعلمة ذات قدرات علمية ابتكارية متسقة مع احتياجات سوق العمل محلياً وإقليمياً ودولياً بما يدفع الاقتصاد نحو التنمية المستدامة. ورسالة تتمثل في تقديم خدمة تعليمية تربوية وبحثية بمستوى جودة ملائم ومرن وفقاً للمتغيرات على كافة المستويات، وبما يضمن توفير عضو فاعل في المجتمع المصري غيور على وطنيته في إطار من القيم والأخلاق، ويسهم إيجابياً في الاقتصاد المصري الموجه صوب المعرفة والتكنولوجيا، وفي سبيل تحقيق ذلك قامت الاستراتيجية القومية لتطوير منظومة التعليم العالي على إحدى عشر مساراً يمثلون حجر أساس لأي نظام تعليمي جيد منها على سبيل المثال:

الإتاحة، والطلاب، وتطوير منظومة التعليم التكنولوجي، وتطوير المستشفيات الجامعية، وتطوير مسار الوافدين والبعثات.

الطلاب من خلال « رعاية الطلاب المتفوقين علمياً والموهوبين وفقاً للمعايير الدولية، ورعاية الطلاب المتفوقين رياضياً بحيث تزيد نسبة المشاركة بالمنافسات القومية والدولية، وإنشاء حاضنات للمبدعين من الطلاب، وزيادة برامج الدعم والتحفيز المقدمة للطلاب المتفوقين، والاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة ومتحدي الإعاقة وإيلاء اهتمام خاص برعاية الطلاب الأقل حظاً من ذوي الأسر الفقيرة (رؤية وزارة التعليم العالي، ٢٠٣٠).

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي للتحقق من الفروض التالية:

- (١) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الإناث والذكور في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية.
- (٢) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العملية في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية.
- (٣) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية.
- (٤) لا يختلف الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي بين الطلاب باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

إجراءات البحث:

– منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لوصف وبيان اتجاهات طلاب الجامعات المختلفة نحو مبادرة الدمج الجامعي؛ والمنهج الوصفي التحليلي يعني بالتحليل والتفسير العلمي الدقيق لمشكلة علمية محددة –كمياً– من خلال جمع بيانات دقيقة ومقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها.

× وصف عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال توزيع أداة البحث على طلاب الكليات المختلفة بالجامعات المختلفة، وتم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلبة الاتحاد الطلابي لتطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول ثم تطبيق الأداة على عينة البحث الأساسية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ م، وتم تصنيف العينة إحصائياً كالتالي:

جدول (١)

التوزيع العددي والنسب المئوية حسب النوع، والتخصص الفرقة الدراسية،

المستوى الاقتصادي الاجتماعي

المتغيرات		العدد	% النسبة
النوع	ذكور	١٠١	٥٥,٨ %
	إناث	٨٠	٤٤,٢ %
	المجموع	١٨١	١٠٠ %
التخصص	نظري	١٢٠	٦٦,٣ %
	عملي	٦١	٣٣,٧ %
	المجموع	١٨١	١٠٠ %
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	٨٩	٤٩,٢ %
	الفرقة الثانية	٢٦	١٤,٤ %
	الفرقة الرابعة	٦٦	٣٦,٤ %
	المجموع	١٨١	١٠٠ %
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	مرتفع	٥٣	٢٩,٣ %
	متوسط	٨٢	٤٥,٣ %
	منخفض	٤٦	٢٥,٤ %
	المجموع	١٨١	١٠٠ %

أداة البحث :**استبانة لقياس فكرة الدمج في مرحلة التعليم الجامعي (إعداد الباحثة)**

تم بناء أداة البحث الحالي بهدف التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات نحو مبادرة دمج ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي ٢٠٣٠، وذلك استناداً على ثلاثة أبعاد أساسية لتكوين الاتجاه وهي البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي؛ أخذاً في الاعتبار سهولة وبساطة العبارات لتناسب جميع المبحوثين على اختلاف خلفياتهم التعليمية والثقافية والاجتماعية، كما روعي في الأداة عدم الإطالة بهدف الحصول على استجابات صادقة ودقيقة حيث أن عينة البحث تنحصر في فئة عمرية تتصف بسرعة الملل والذي قد يؤدي إلى استجابات غير دقيقة ومن ثم استقرت الباحثة على أن تكون الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٤٥) عبارة إضافة إلى سبعة أسئلة مفتوحة النهايات للإجابات الحرة تسمح للمفحوص بالاستطراد لتوضيح أفكاره، أو إضافة مقترحات، أو تبرير موقفه من الدمج، بهدف الحصول على استجابات حقيقية مفسرة يمكن للباحثة من خلالها تفسير النتائج على أساس منهجي واستجابات واقعية، واستغرق زمن التطبيق الفردي لأداة البحث ٢٥ دقيقة.

أولاً: صدق الاستبانة :**أ- صدق المحكمين :**

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة لتحديد مدى مناسبة العبارات لكل محور حيث تتكون الاستبانة من ثلاث أبعاد: البعد الأول: البعد المعرفي، البعد الثاني: البعد الانفعالي، البعد الثالث: البعد السلوكي، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذف وتعديل وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية العبارات بين (٨٠-١٠٠٪)، وأصبحت الاستبانة مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على محاورها.

ب- الاتساق الداخلي :

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري؛ لذلك قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلاب الجامعة بلغ عددها (ن = ٣٣)

وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ Spss V.22 فكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (٢).

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٧٤٦××	١٣	٠,٧٦١××	٢٥	٠,٧٤٣××	٣٧	٠,٧٦٣××
٢	٠,٧٨٠××	١٤	٠,٧٣٦××	٢٦	٠,٧١٠××	٣٨	٠,٧٣٥××
٣	٠,٧١٥××	١٥	٠,٤٨٦×	٢٧	٠,٤٣٩×	٣٩	٠,٧٦٦××
٤	٠,٧٢٥××	١٦	٠,٧٦٥××	٢٨	٠,٧١٦××	٤٠	٠,٧٤٣××
٥	٠,٧٢٥××	١٧	٠,٧٢١××	٢٩	٠,٤٠٨×	٤١	٠,٧٦٧××
٦	٠,٧٨٦××	١٨	٠,٧٢٤××	٣٠	٠,٧٥١××	٤٢	٠,٤١٤×
٧	٠,٤٨٠×	١٩	٠,٧٨٧××	٣١	٠,٧٨٠××	٤٣	٠,٧٧٤××
٨	٠,٧٦٧××	٢٠	٠,٧٦٥××	٣٢	٠,٧٥٥××	٤٤	٠,٧٢٧××
٩	٠,٧٢٥××	٢١	٠,٧٩٩××	٣٣	٠,٧٢٣××	٤٥	٠,٤٢٤×
١٠	٠,٧٦٣××	٢٢	٠,٧٣٣××	٣٤	٠,٧١٩××	—	—
١١	٠,٧٤٤××	٢٣	٠,٧٣٥××	٣٥	٠,٤٢٥×	—	—
١٢	٠,٧٤٨××	٢٤	٠,٧٥٢××	٣٦	٠,٧٦١××	—	—

(××) دال عند مستوى ٠,٠١

(×) دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط العبارات بمحاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ والبعض الآخر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أى أنه يوجد اتساق ما بين عبارات الاستبانة ومحاورها مما أشار إلى أن الاستبانة على درجة مناسبة من الصدق.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

حيث استخدمت الباحثة لحساب ثبات الاستبانة معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبانة فبلغت قيمة معامل ألفا العام للاستبانة ككل (٠,٧٨٩) كما تم حساب معامل ثبات كل عبارة فكانت قيم معاملات الثبات كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات ألفا لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧١٩	١٣	٠,٧٥٥	٢٥	٠,٧٦٧	٣٧	٠,٧٧٤
٢	٠,٧٣٣	١٤	٠,٧٨٥	٢٦	٠,٧٥٧	٣٨	٠,٧٤١
٣	٠,٧٣٦	١٥	٠,٧٢٧	٢٧	٠,٦٧١	٣٩	٠,٧٤١
٤	٠,٧٢٥	١٦	٠,٧٨٢	٢٨	٠,٧٥٧	٤٠	٠,٧٢٩
٥	٠,٧٧٨	١٧	٠,٧٨١	٢٩	٠,٦٤٢	٤١	٠,٧٦٣
٦	٠,٧٥٢	١٨	٠,٧٦١	٣٠	٠,٧٣٧	٤٢	٠,٧٥٧
٧	٠,٧٢٣	١٩	٠,٧٧٤	٣١	٠,٧٨٤	٤٣	٠,٧٢٢
٨	٠,٧٢٣	٢٠	٠,٧١٠	٣٢	٠,٧٨٢	٤٤	٠,٧٥٦
٩	٠,٧٣٢	٢١	٠,٧٠٥	٣٣	٠,٧٨١	٤٥	٠,٧٦٣
١٠	٠,٧٢٤	٢٢	٠,٧١٠	٣٤	٠,٧٦٧	-	-
١١	٠,٧٥٤	٢٣	٠,٧٥٢	٣٥	٠,٧٤٢	-	-
١٢	٠,٧٦٧	٢٤	٠,٧٦١	٣٦	٠,٧٥٨	-	-

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ثبات العبارات أقل من معامل ثبات الاستبانة ككل مما أشار إلى أن عبارات الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات.

ب - طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاستبانة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة (٠,٨٣٤) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة جيتمان Guttman بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠٩)، ويتضح مما سبق أن الاستبانة تتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت الاستبانة مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على محاورها كما يلي: البعد الأول: البعد المعرفي ويمثله العبارات من (١ إلى ١٥)، البعد الثاني: البعد الانفعالي ويمثله العبارات من (١٦ إلى ٣٠)، البعد الثالث: البعد السلوكي ويمثله العبارات من (٣١ إلى ٤٥)، والاستبانة بهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

نتائج البحث ومناقشتها:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الإناث والذكور في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية». ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» Test «t» للمجموعات المستقلة غير متساوية العدد بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss V.22، ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الفرض.

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للإناث والذكور في أبعاد الاتجاه نحو الدمج لدى طلاب التعليم الجامعي

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	النوع						العينة
		الذكور			الإناث			
		الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير
٠,٠١	٤,٤	٥,٧	٣٦,٧	٨٠	٣,٧	٣٣,٦	١٠١	البعد المعرفي
٠,٠١	٣	٤,٢	٣٧,٤	٨٠	٣,٦	٣٥,٦	١٠١	البعد الانفعالي
٠,٠١	٣,١	٤,٧	٣٧	٨٠	٣,٢	٣٥,٢	١٠١	البعد السلوكي
٠,٠١	٤,١	١٣,٢	١١١	٨٠	٨,٣	١٠٤,٤	١٠١	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (٤) أن قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الإناث والذكور في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية لصالح الذكور وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (علي، ٢٠٠٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق

في النوع في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، كما جاءت نتائج هذا الفرض تختلف عما هو متوقع حيث الانفعالات الوجدانية لدى الإناث يمكن أن تؤدي إلى التعاطف مع دمج ذوي الإعاقة، ولكن يتضح من نتائج الفرض الأول أنه ربما ترجع اتجاهات الذكور الإيجابية نحو دمج أقرانهم من ذوي الحاجات الخاصة إلى أن حساسية الذكور للشعور بالحرَج تجاه ذوي الحاجات الخاصة أقل من الإناث حيث احتوت الاستبانة على أسئلة عن قبول مشاركة الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة خارج الجامعة، أو المشروعات الأكاديمية، فكان الاتجاهات الإيجابية دالة لصالح الذكور، كذلك احتوت الاستبانة على اقتراح حلولاً لإنجاح عملية الدمج فجاءت معظم الاقتراحات حول تأهيل المجتمع الجامعي لتقبل المعاق كفرد له حقوق وواجبات وأضاف معظم الإناث أن الأغلب يتعامل مع المعاق بشفقة في حين أن جاءت معظم اقتراحات الذكور حول تدعيم التحديات الرياضية للمعاقين من قبل الجامعة، فترى الباحثة أن الفارق الضئيل بين أفراد العينة لصالح الذكور إنما يعكس الفرق في خصائص تلك المرحلة العمرية حيث النزعة إلى الشهامة عند الذكور وما يقابلها عند الإناث من الشعور بالانتقاص والحرَج قليلاً من زمالة طالب معاق، أو قبوله كجزء من المنظومة التعليمية بالجامعة، واتفقت مع نتائج الفرض السابق دراسة (الأحمدي، ٢٠٠٩) حيث توصلت إلى نتائج مفادها فروق جوهرية بين الذكور والإناث نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح الذكور.

اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العملية في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية». لاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» للمجموعات المستقلة غير متساوية العدد بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss V.22، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب التخصصات النظرية والعملية في أبعاد الاتجاه نحو الدمج لدى طلاب التعليم الجامعي

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	التخصص						العينة
		عملي			نظري			
		الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير
٠,٠١	٧,١	٤,٩	٣٨,٢	٦١	٤	٣٣,٣	١٢٠	البعد المعرفي
٠,٠١	٣,٦	٤,٥	٣٧,٨	٦١	٣,٥	٣٥,٦	١٢٠	البعد الانفعالي
٠,٠١	٣,٨	٤,٤	٣٧,٥	٦١	٣,٦	٣٥,٢	١٢٠	البعد السلوكي
٠,٠١	٥,٨	١٢,٤	١١٣,٥	٦١	٩,١	١٠٤,٢	١٢٠	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (٥) أن قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التخصصات النظرية والتخصصات العملية في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية لصالح التخصصات العملية، وإن كان الاتجاه نحو الدمج في مجمله إيجابياً إلا أن متوسط استجابات عينة الدراسة من الكليات العملية (هندسة - فنون تطبيقية - علوم - حاسبات ومعلومات) كان أعلى من استجابات عينة الدراسة من الكليات النظرية والتطبيقية (الإدارة والتكنولوجيا - التجارة) وقد يرجع تفسير ذلك إلى تغلب النزعة العملية في التفكير عن النزعة الوجدانية وذلك على غير المعتاد في مشكلة بحثية تعتمد على الاتجاهات والتي غالباً ما يتغلب البعد الوجداني فيها على البعد المعرفي، وتؤكد ذلك الأسئلة مفتوحة النهايات الملحقة بالاستبانة، حيث السؤال الأول وهو «أى نوع من الدمج تسمح به كطلاب جامعي (كلي / جزئي)؟ ما مبررات اختيارك؟ جاءت معظم إجابات طلاب الكليات النظرية بأن الدمج يجب أن يكون جزئي لسببين إما لاختبار التجربة كبدائية ثم يتحول بعد تقييم التجربة إلى دمج كلي، أو لأنه لا يصلح الدمج الكلي للمعاقين لصعوبة ذلك نظراً للمعوقات الفيزيائية والأكاديمية التي قد يواجهها المعاق، بينما جاءت معظم استجابات الكليات العملية لتأييد الدمج الكلي الشامل ولكن لبعض فئات الإعاقة حيث تم استثناء ذوي الإعاقة بصرياً وسمعياً.

اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي والدرجة الكلية». ولاختبار صحة استخدمت الباحثة اختبار «ت» Test» t للمجموعات المستقلة غير متساوية العدد بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss V.22، ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الفرض:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب الفرقة الأولى والرابعة في أبعاد الاتجاه نحو الدمج لدى طلاب التعليم الجامعي

المتغير	العينة	الفرقة					
		الأولى			الرابعة		
		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد المعرفي	٨٩	٣٤,٧	٤,٦	٦٦	٣٦,٨	٥	٢,٧
البعد الانفعالي	٨٩	٣٦,٤	٣,٩	٦٦	٣٦,٩	٤,٥	٠,٨١
البعد السلوكي	٨٩	٣٦,١	٣,٨	٦٦	٣٦,٩	٤	١,٣
الدرجة الكلية	٨٩	١٠٧,٢	١٠,٥	٦٦	١١٠,٦	١٢,١	١,٩

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في البعد المعرفي مما أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في أبعاد الاتجاه نحو الدمج في التعليم الجامعي لصالح طلاب الفرقة الرابعة، وقيمة «ت» غير دالة إحصائياً في البعد الانفعالي والسلوكي، بينما كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويتضح من خلال نتائج الفرض السابق أن النضج والتقدم في العمر والمرحلة التعليمية له أثر واضح على البعد المعرفي لدى عينة البحث في الشعبتين العملية والنظرية، وتؤكد ذلك إجاباتهم على سؤال هل تصلح فكرة الدمج لكل الإعاقات؟ حيث تباينت كالتالي كان هناك شبه إجماع بين طلاب المراحل الجامعية الأولى أن هناك استحالة لدمج ذوي الإعاقين السمعية والبصرية- واقعياً هاتين الفئتين

هءا الأفضل للءمء - بءنما كاءء معظم اسءءاءاء المراءل اءامعفة العلفا من عفة البءء بءصوءهم أن الإءاءة الذهفة الشءفة هف الإءاءة الءف فصءب ءمء ذوفها بالءامعة، وهو أقرب إلى المنطق والصءة من الناءفة الءطفففة؛ مما فءل على مءى الوعى الءف فكءسبه الطءاب وفقاً للءقءم والنضء الزمنى الءف فؤءر على البءء المعرفف لءى عفة الءراسة، وفءفق هءا مع ءراسة (Croll,2003) ءفء ءوصلء إلى صءوبة ءمء ذوء الإءاءة ذوء الإءاءة الذهفة الشءفة نظراً لاءءفاءهم رعاءة فف مؤسساء ءاصة بهم.

اءءبار صءة الفرض الرابع :

فنص الفرض الرابع على أنه: «لا فءءلف الاءءاء نءو الءمء فف الءعلفم اءامعف بفن الطءاب باءءلاف المسءوى الاقءصاءف الاءءماءف» ولااءءبار صءة اسءءءمء الباءءة أسلوب ءءلل الءبافن Analysis of Variance ، وفوضء ءءول (٧) نءاءء هءا الفرض:

ءءول (٧)

نءاءء ءءلل الءبافن للكشف عن الاءءلاف فف الاءءاء نءو الءمء بفن طءاب الءعلفم اءامعف باءءلاف المسءوى الاقءصاءف الاءءماءف

المءففر	مصدر الءبافن	مءموء المرفعاء	ءراءء الءرفة	مءسوء المرفعاء	قفمة " ف "	مسءوى الءلاءة
البءء المعرفف	بفن المءموءاء	١٤٠,٦	٢	٧٠,٣	٢,٩	٠,٠٥
	ءاءل المءموءاء	٤٢١٣,١	١٧٨	٢٣,٧		
	المءموء	٤٣٥٣,٧	١٨٠	-		
البءء الانفعالف	بفن المءموءاء	٢١,٢	٢	١٠,٦	٠,٦٧	غفر ءالة
	ءاءل المءموءاء	٢٨١٦,٧	١٧٨	١٥,٨		
	المءموء	٢٨٣٧,٩	١٨٠	-		
البءء السلوكف	بفن المءموءاء	٥٨,٧	٢	٢٩,٣	١,٨	غفر ءالة
	ءاءل المءموءاء	٢٨٥٧,٣	١٧٨	١٦,١		
	المءموء	٢٩١٦	١٨٠	-		
الءرءة الكلفة	بفن المءموءاء	٥٨١,٦	٢	٢٩٠,٨	٢,٣	٠,٠٥
	ءاءل المءموءاء	٢٢٠٤١,٨	١٧٨	١٢٣,٨		
	المءموء	٢٢٦٢٣,٤	١٨٠	-		

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة «ف» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في البعد المعرفي والدرجة الكلية وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe لمعرفة اتجاه الفروق كانت لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، بينما لم تكن قيمة «ف» دالة إحصائياً في البعد الانفعالي والسلوكي، وقد لاحظت الباحثة تأثير المستوى الاجتماعي المرتفع لدى عينة البحث على فكرة تقبل الآخر بوجه عام وذلك في بداية الإحساس بمشكلة الدراسة، حيث أن الإحساس بالتعاطف والتقبل قد يكون سمة مشتركة بين أفراد العينة على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية بينما الوعي بأهمية اتخاذ موقف ما، أو مساندة فعلية وتدعيم للآخر على اختلافه أياً كان نوع الاختلاف ثبت واقعياً أنه لصالح المستوى الاجتماعي المرتفع، وهذا ما أكدته نتائج الفرض السابق حيث التفاوت في البعد المعرفي المتمثل في الوعي بالفكرة واقتراح إجراءات وحلولاً اتضحت من خلال إجابات الطلاب على الأسئلة المفتوحة النهايات بالاستبانة مثال (اقتراح حلولاً ترى أنها قد تسهم في حل المعوقات) لصالح المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع في حين التقارب في الفروق بين البعدين الانفعالي

تتفق توصيات والسلوكي وذلك للاتجاه العام الايجابي نحو الفكرة وما تشمله من تعاطف ومساندة أما عن البعد السلوكي فيأتى التقارب في الفروق ناتج عن اقتناع أفراد العينة بأن سلوكياتهم نحو الدمج إنما تأتي بعد التجهيزات والاستعدادات لتهيئة البيئة الجامعية، وهذا يتضح جلياً من إجاباتهم الحرة، وينبغي الإشارة إلى رفع الوعي المجتمعي عموماً والمجتمع الجامعي على وجه الخصوص من خلال الإعلام حيث ذيلت الباحثة الاستبانة بسؤال (اذكر بعض البرامج التليفزيونية، أو الإذاعية، أو أحد مقدمي البرامج تناول موضوع الإعاقة بطريقة لفتت انتباهك. وكانت هناك إجابة شائعة بنسبة ٩٣٪ وهي «لا يوجد» هذا إضافة إلى العبارة الأولى بالبعد الأول بالاستبانة (سمعت عن مبادرة تطبيق الدمج في التعليم الجامعي في رؤية مصر ٢٠٣٠) وجاءت الغالبية العظمى للإجابات «لا أعرف»، مما يعكس أهمية الدور الإعلامي في نشر الوعي والثقافة وتوجيه المجتمعات نحو فكر معين إن كان ذلك فالأحرى بمنظومة الإعلام تبني هذه المبادرة وتجهيز المجتمع وتعبئته ليتبنى اتجاهات إيجابية نحو الآخر عامة وذوي الإعاقة على وجه الخصوص، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (علي، ٢٠٠٦) من أن عينة الدراسة التي تلقت توجيه إعلامي تبنت اتجاهات إيجابية نحو الدمج بفروق إحصائية دالة

عن العينة التي لم تتلقى توجيهات إعلامية، ودراسة (مهيدات، ٢٠١٣) التي توصلت إلى نتائج تؤكد دور الإعلام الفاعل في تحديد وتكوين اتجاهات المجتمعات نحو قضية، أو موضوع، أو أشخاص.

توصيات البحث

البحث الحالي مع توصيات الدراسات والأدبيات التي تم الإطلاع عليها ومفادها؛ توفير بيئة تربوية خالية من المعوقات تساعد الطالب ذوي الحاجات الخاصة أن يؤدي دوره كطالب جامعي كما ينبغي وفي حدود قدراته وإمكاناته في مناخ من التقبل والاحترام والإيجابية من المجتمع الجامعي، وما يحتويه من أعضاء هيئة تدريس وهيئة معاونة وطلاب وإداريين في إطار من القناعة الحقيقية والعميقة بحقوق هذا الطالب في التعليم الجامعي بعيداً عن مشاعر الشفقة والتعاطف التي قد تفسد المبادرة وتعوق تحقيق أهدافها، وفي ظل رؤية واضحة لاحتياجات سوق العمل ومدى توافر فرصة لهذا الخريج للعمل بعد التخرج.

ويتم تفعيل المبادرة وتطبيقها بعد بحوث تطبيقية تتناول كل جوانب الدمج (مالية - اجتماعية - تثقيفية - أكاديمية)، حتي يتثنى لصانعي القرار الوقوف علي خلفية علمية تدعم نجاح الفكرة وإمكانية تطبيقها، كذلك الاطلاع على المبادرات السابقة - إيجابيتها وسلبياتها - لتكون ظهير مساعد لإنجاح التجربة وفي هذا السياق قامت الباحثة بعمل تصور لوحدة مساندة ودعم مركزية كنواة لمبادرة الدمج تلعب دوراً توجيهياً لرفع الوعي لدى طلاب الجامعة غير ذوي الإعاقة، وتقدم الخدمات الإرشادية النفسية لكل طالب بالجامعة يحتاج لذلك، وتحفيز طالب الجامعة على التطوع لمرافقة أحد زملائه ذوي الإعاقة Shadow Student مع تقديم شهادة بذلك بعد تخرجه كنوع من الشكر وكدليل على مدى تعاون الطالب وعطاؤه في المجتمع الجامعي، كما تقترح الباحثة في هذه الوحدة تقديم دورات لتعلم لغة الإشارة، وطريقة برايل للطلاب غير ذوي الإعاقة بالجامعة، كذلك عمل اجتماعات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والإداريين بالجامعة لرفع الوعي والتعريف بخصائص ومشكلات الطالب ذو الإعاقة - جسدية أو حسية - مع تقديم مقترحات لطرق التدريس وأساليب التقويم والتواصل الإلكتروني. أما عن الطالب ذو الاحتياج الخاص فتقترح الباحثة في وحدة الدعم

المركزية توافر متطوعين من الأخصائيين النفسيين، والأطباء، ومتخصصين في مجال التخاطب من أعضاء هيئة التدريس بالكلية المختلفة حسب جدول تواجد محدد - يحتسب ضمن نصاب عضو هيئة التدريس - بما يقدم الخدمة للطلاب المستحق بخصوصية واحترام كامل لحقوقه واختلافه، كما تقترح الباحثة مشاركة أعضاء هيئة التدريس من الكليات المختلفة - كل في تخصصه - لتحقيق اكتفاء هذا الوحدة ذاتياً فعلى سبيل المثال أساتذة كليات الهندسة يقدموا تصوراً لكيفية تطوير البيئة الفيزيائية للجامعة من مباني وطرق وممرات لتكون بيئة خالية من المعوقات لتسهيل وصول ذوي الإعاقة إلى الأماكن المختلفة بالجامعة، كذلك أساتذة كليات الحاسبات والمعلومات لتصميم برامج إلكترونية تقدم الخدمة التعليمية لذوي الإعاقة - التعلم عن بعد - لتمكينهم من إعادة الاستماع إلى المحاضرات مثلاً أو إنهاء الإجراءات الإدارية وهكذا وليكن ذلك في منظومة من التعاون والتكامل بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من جهة وبين الجامعة والمجتمع المدني من جهة أخرى، ليصبح التعليم الجامعي منتج جيد قابل للتطبيق ولإفادة المجتمع ككل. وفي سبيل ذلك يمكن لأعضاء هيئة التدريس بالكلية المختلفة تكليف طلاب الكليات في التخصصات المختلفة بعمل مشاريع جماعية لابتكار تصورات تحت شعار "بيئة جامعية خالية من المعوقات وحاضنة لكل الاختلافات" وتتصور الباحثة أن الطلاب سوف يبدعون في تخصصاتهم المختلفة إذا ما اقترن ذلك بحصولهم على درجات، أو تقديم شهادات تقديرية من الكلية تفيد باشتراكهم في ذلك يمكن أن تدعمهم في مجالات العمل بعد التخرج، وقد قامت الباحثة بتقديم هذه التصورات للوحدة المذكورة للأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري وجاري العمل على تنفيذها.

المراجع

- أبوداوة، محمد محمود (٢٠١٢). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالاحتياجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. فلسطين.
- الإتربي، هويدا محمد (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة على محافظة الغربية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي مصر. (٣٧)، ٤٨٤-٥٧٨.
- بركات، أحمد سعيد (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب بعرعر محو ذوي الإعاقة وعلاقتهم ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، الزقازيق، (٩)، ١٠٤-١٥٤.
- بعوش، هدى (٢٠١٢). «اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم»: دراسة ميدانية على عينة من طلاب المدرسة العليا للأساتذة بقسطنطينة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر. سكرة. الجزائر.
- جبار، كنزة (٢٠١٤). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.
- جرادات، إدريس محمد (٢٠١٣). مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة والفعاليات الجامعية اللا منهجية: دراسة حالة في الميدان الجامعي - حالة طالب ذي إعاقة. المؤتمر الدولي الأول لعمادة شئون الطلبة: طلبة الجامعات الواقع والأمال. الجامعة الإسلامية فلسطين. ٤٣-٧٢.
- الحازمي، محمد عبدالله (٢٠١٧). دور الجامعة التربوي في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط، ٣٣ (٢)، ٤٥-٨٧.
- الخرزاعلة، زياد منصور (٢٠١٠). أثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات السلبية لدى الشباب المتأخرين عن سن الزواج. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية. الأردن.
- الخشرمي، سحر أحمد (٢٠١١). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود. السعودية، ٢٣ (١)، ٩٩-١٣٤.

الخوالدة، محمد عبد ربه. (٢٠١٥). اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الحاجة الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة. فلسطين، (٣٧)، ٣١٣-٣٢٨.

الذروة، مبارك عبدالله الفالح واليوسف، هيفاء علي والدوخي، فوزي عبداللطيف (٢٠١٦). آراء عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية نحو مشكلات دمج زملائهم ذوي الإعاقة. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٤ (٩)، ٢١٩-٢٥٧.

الذروة، مبارك عبدالله واليوسف، هيفاء علي والدوخي، فوزي عبداللطيف (٢٠١٦). آراء عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية نحو مشكلات دمج زملائهم ذوي الإعاقة. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٤ (٩)، ٢١٩-٢٥٧. زقوت، حنان فلاح (٢٠٠٠). الاتجاه نحو التمرين لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة: دراسة عملية. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

صالح، عماد فاروق (٢٠١٠). دور الجامعة في مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة على الاندماج الاجتماعي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ٤ (٢٩)، ١٦٩٠-١٧٣٧.

الصايغ، آمال مصطفى (٢٠١١). دراسة مقارنة لاتجاهات طالبات الجامعة ومعلمات التربية الخاصة نحو دمج وتشغيل ذوي الإعاقة. مجلة دراسات نفسية، مصر، ٢١ (٣)، ٤٢٣-٤٤٦.

علي، أحمد السيد (٢٠٠٥). دور وسائل الإعلام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين. ورقة عمل مقدمة لندوة دورة الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الحاجات الخاصة. جامعة الخليج العربي. عمان. الأردن.

عوادة، رنا محمد (٢٠٠٧). دمج ذوي الإعاقة حركياً في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً: دراسة حالة في محافظة نابلس. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

عوادة، رنا محمد (٢٠٠٧). دمج ذوي الإعاقة حركياً في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً: دراسة حالة في محافظة نابلس. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

- عيسى، أحمد النبوي وعثمان، خالد عبد الحميد (٢٠١٢). الاتجاه نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة سماعاً بالتعليم الجامعي. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. عمان. مسقط.
- محمد، الوليد سر الختم (٢٠٠٦). الاتجاهات النفسية لدى ملازمي المكتبات بجامعة الخرطوم نحو عملهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة الخرطوم.
- منصور، علي (٢٠٠١). التعلم ونظرياته. اللاذقية : منشورات جامعة تشرين.
- منصور، طلعت (٢٠٠٥). ندوة دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، برنامج مؤسسة سلطان عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة. جامعة الخليج العربي.
- مهيدات، شذى قاسم (٢٠١٣). مركز التحكم علاقته باتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في حصة التربية الرياضية. رسالة ماجستير. كلية التربية الرياضية. جامعة اليرموك.
- هاشم، أميرة جابر ومالك، الست رقية عامر (٢٠١٤). اتجاهات طلبة جامعة الكوفة نحو ارتداء الزي الموحد. مجلة كلية التربية بنات. جامعة الكوفة. العراق، ٨ (١٥)، ١٩٩-٢٣١.

- Adesoji, F. A. (2008). Managing students attitude towards science through problem-solving instructional strategy. *The Anthropologist*, 10(1), 21-24.
- Al-Ahmadi, N. & Gut, D. (2009). *Teachers' perspectives and attitudes towards integrating students with learning disabilities in regular Saudi public schools*. Ohio University. 3371476.
- Brehm, S. & Kassir, S. (2006). *Social psychology*, (3th. ed), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bright, L., & Kjellerson, M. (2009). Faculty attitudes toward students with disabilities at two Midwestern universities. University of South Dakota. 3382623.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.

- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79
- Chen, L., & Wu, W. (2018). Testing for Trends in High-dimensional Time Series. *Journal of the American Statistical Association*, (just-accepted), 1-37.
- Crow, K. L. (2008). Four types of disabilities: Their impact on online learning. *TechTrends*, 52(1), 51-55.
- Mulholland, S., Kush, J., Vernon-Dotson, L., & Carbonara, D. (2001). The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the National Association of Independent schools (NAIS) regarding the inclusions of students with disabilities. [https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.youm7.com-](https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.youm7.com-https%3A%2F%2Fwww.youm7.com-)
- Smith, D. (2004). Issues and trends in higher education biology fieldwork. *Journal of Biological Education*, 39(1), 6-10.

**الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى
طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة**

إعداد الباحثان

د. عصام عبد الخالق أحمد	د. علي بن فهد الدخيل
أستاذ التربية الخاصة المساعد	أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة	قسم التربية الخاصة
كلية التربية بالمجمعة - جامعة المجمعة	كلية التربية بالمجمعة - جامعة المجمعة

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين متغيري الدراسة من حيث (النوع - المعدل التراكمي - التخصص الدقيق)، وقد تكونت عينة البحث من (١١٤) طالباً وطالبة، بواقع (٥٧) طالب؛ (٥٧) طالبة من الطلبة المقيدين والمنتظمين بالدراسة بمساري (الإعاقة العقلية - التوحد) للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ بقسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء الأدوات التالية (مقياس الدافع للإنجاز - مقياس قلق المستقبل المهني)، وباستخدام الأسلوب الإحصائي (بيرسون واختبار «ت») أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى عينة البحث، كذلك أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات، ووجود فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل المهني لصالح الطلاب، ووجود فروق في متغيري البحث لصالح المعدل التراكمي المرتفع، وعدم وجود تأثير دال للتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية والتوحد) في متغيري البحث.

الكلمات المفتاحية: الدافع للإنجاز الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، التربية الخاصة.

Abstract:

This study aims to explore the relationship between the motivation of academic achievement and the anxiety of professional occupational future on a sample of special education students in Majmaah University. This study also explores the differences between these two variables in terms of participants' gender, GPA and specialty (Intellectual Disability or Autism). The sample of the study consists of (114) students, 57 male and 57 female, from the Department of Special Education, college of education, Majmaah University, studying from level five to eight. The study implements the scale of motivation of academic achievement in terms of its three dimensions (psychological, social and educational) and the scale of anxiety of professional future for data collection. The results reveal inverse correlation between the motivation of academic achievement and the anxiety of professional future. It also discloses statistical significant differences in the variable of motivation of academic achievement in relation to participants' gender in favor for female participant students. Similarly, the study's outcomes also indicate statistical significant differences in the variable of anxiety of professional future in relation to gender in favor for male participant students together with statistical differences in both variables in relation to participant students' GPA in favor for higher GPAs. However, no influence in the two variables of the study were found in relation to students' specialty (Intellectual Disability and Autism).

Keywords: Motivation of academic achievement, anxiety of professional future, special education.

مقدمة البحث:

يتسم العصر الحالي بتغيرات مذهلة وغير مسبوقة في كافة مجالات الحياة، وقد ألقت تلك التغيرات بظلالها على كاهل الكثير من الناس فحملتهم ما لا طاقة لهم به، فأصبحوا لا يدرون كيف يوجهونها، وكيف يحققون متطلباتها، وكيف يستقبلون الغد الذي يحمل في طياته الكثير والكثير مما يجهلون، الأمر الذي جعل القلق والخوف من المستقبل أحد أبرز ملامح هذا العصر لدى الكثيرين لما له من أثر على أغلب نشاطات حياتهم الاجتماعية والأسرية والنفسية والتعليمية.

بما أن القلق من المستقبل أصبح هاجس الكثير من الناس في الوقت الراهن، فطلاب الجامعة هم من أكثر الناس معاناة منه؛ لأنهم يقفون على أعتاب حياة جديدة يفكر كل منهم كيف يدخلها وكيف يعيشها، وما هو الشكل الذي سوف تسير به، وأول ما يفكر فيه طالب الجامعة هو مهنة المستقبل؛ لأنها تشكل جوهر حياته وعليها قد يترتب كل أموره المستقبلية المعيشية منها المرتبطة بالاستقلالية المادية أو الاجتماعية المرتبطة بالزواج وتكوين الأسرة وعلاقاته ومكانته بين الآخرين، لذلك كثيرا ما نرى اختلاف مشاعر طلاب الجامعة نحو مستقبلهم المهني بعد التخرج وخاصة حينما يرون أمامهم الكثير من الخريجين بلا عمل الأمر الذي يشعرهم بالتوتر والقلق المرتبط بمستقبلهم المهني (الحديبي، ٢٠١٣).

هذا النوع من القلق ينعكس بصورة جلية على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة مما يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تحصيلهم الأكاديمي لارتباط هذا التحصيل بواقع المستقبل وواقع حياته بعد التخرج. الطلاب في العادة يكون لديهم دوافع داخلية أو خارجية للإنجاز الأكاديمي، فالطلاب الذين لديهم الدوافع الداخلية يضعون لأنفسهم أهدافا تعليمية ويسعون لإنجازها باتزان عن طريق تطوير معرفتهم ومهاراتهم، أما الطلاب المدفوعون بدوافع خارجية فإنهم يضعون لأنفسهم أهدافا أدائية أهمها المنافسة في فرص العمل (رشيد، ٢٠١٢).

وفي السياق نفسه يشير (Govern, 2004) إلى أن ارتباط قيمة العمل بالإنجاح يُعدّ دافعا مرتفعا للإنجاز الأكاديمي، فبقدر قيمة العمل وتوفره وإمكانية الحصول من خلاله على مكانة اجتماعية مرموقة تكون دافعية الطلاب إلى بذل أقصى ما لديهم من جهد أكاديمي ليتخلصوا من عبء الدراسة لينطلقوا إلى آفاق العمل فيما بعد.

كما يؤكد كل من عواد ومحمد (٢٠٠١) أن اختيار الطالب للكلية والتخصص يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلاً، واختيار الطالب للتخصص يعتمد على مدى تقبله أو رضاه عن ذلك التخصص فيما يتعلق بتوفر فرص العمل الأمر الذي ينعكس على استعداداته النفسي للإنجاز الأكاديمي وخدمة مجتمعه.

ويعدّ تخصص التربية الخاصة من التخصصات الحديثة نسبياً في كليات التربية بالجامعات السعودية، حيث تم إنشاء هذا التخصص في كلية التربية بجامعة المجمعة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٢ - ١٤٣٣هـ)، ويختلف هذا التخصص عن غيره من التخصصات التربوية الأخرى في كونه يرتبط بفئة لها خصائص وقدرات مختلفة عن العاديين مما يحتم على القائمين عليه تكثيف الجهود من أجل تخريج كوادر تعليمية قادرة على التدريس والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكوادر تمتلك سمات انفعالية ووجدانية مترنة وصبورة، الأمر الذي قد لا يتوافر في ظل غياب الرؤية الواضحة لسوق العمل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة للخريجين.

مشكلة البحث:

ظهرت بوادر مشكلة البحث الراهن من خلال عمل الباحثان بتدريس طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة، إذ كان هناك الكثير من الشكاوى المحملة بالقلق والخوف من قبلهم بشأن مستقبلهم المهني، وماذا سيفعلون بعد التخرج، وما فرص العمل المتاحة لهم فيما بعد، خاصة أن لهم زملاء قد تخرجوا من نفس القسم أو أقسام مناظرة في جامعات سعودية ويعانون من ندرة التوظيف في مجال التخصص وذلك نتيجة لمحدودية عدد برامج التربية الخاصة في المدارس ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة مقارنة بعدد خريجي أقسام التربية الخاصة على مستوى الجامعات السعودية.

إن المرحلة التي يعيشها طلبة الجامعة هي مرحلة مهمة في حياتهم وبالتالي يعانون فيها من العديد من الضغوط والمشكلات النفسية والانفعالية، والتي من أبرزها التفكير المستمر في إمكانية الحصول على مهنة تحقق ذواتهم وتأمين مستقبلهم، وعليه؛ فإن التفكير المستمر قد يؤدي بهم إلى حالة من القلق والتوتر،

وهذا ما يسمى بقلق المستقبل المهني والذي بدوره يؤثر على مدى قابليتهم للدراسة ودافعيتهم للإنجاز.

ومن هنا، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:
هل توجد علاقة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- (١) هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز الأكاديمي بأبعادها (النفسية، الاجتماعية، التعليمية) وقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٢) هل توجد فروق في درجة الدافع للإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (طلاب - طالبات). لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٣) هل توجد فروق في درجة الدافع للإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي (مرتفع - متوسط) لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٤) هل توجد فروق في درجة الدافع للإنجاز الأكاديمي تعزى للتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية - التوحد) لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٥) هل توجد فروق في درجة قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير النوع (طلاب - طالبات) لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٦) هل توجد فروق في درجة قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير المعدل التراكمي (مرتفع - متوسط) لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟
- (٧) هل توجد فروق في درجة قلق المستقبل المهني تعزى للتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية - التوحد) لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الراهن إلى تحقيق عدة أهداف كالتالي:

- (١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة.
- (٢) التعرف على تأثير متغير النوع والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي الدقيق على درجة الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة.
- (٣) التعرف على تأثير متغير النوع والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي الدقيق على درجة قلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أ. الأهمية النظرية:

- (١) كونها تركز على طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، وهم من فئة الشباب الذين هم في أمس الحاجة إلى الاهتمام بهم وبمشكلاتهم، ومحاولة لفت أنظار المهتمين والمختصين لهم.
- (٢) كونها تتناول متغيرات في غاية الأهمية، منها ما هو انفعالي ومنها ما هو عقلي معرّف وكلا الجانبين لا ينفصلان عن بعضهما البعض، إذ تتحكم الجوانب الانفعالية (القلق المهني) في مختلف سلوكيات الطالب (الدافع للإنجاز الأكاديمي) التي قد يظهرها في المواقف المختلفة، خاصة في الموقف التعليمي.
- (٣) كونها تركز على شكل من أشكال القلق، وهو قلق المستقبل المهني لما له من إسهام في الدافع للإنجاز الأكاديمي.

ب. الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما تتوصل إليه من نتائج يمكن تعميمها على عينات مماثلة؛ كذلك إثراء المكتبة العربية بأداتين إضافيتين

لجمع البيانات: هما مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلبة التربية الخاصة ومقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي بأبعاده الثلاثة النفسي والاجتماعي والتعليمي (إعداد: الباحثين).

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

(١) **المحددات المنهجية:** استخدم المنهج الوصفي الارتباطي الذي يختبر قلق المستقبل الأكاديمي (متغير مستقل) وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي (متغير تابع) لدى عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة.

(٢) **المحددات البشرية:** طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة من المستوى الخامس حتى المستوى الثامن من تخصصي الإعاقة العقلية والتوحد، للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ) وعددهم (١١٤) طالباً وطالبة، (٥٧) ذكر و(٥٧) أنثى.

(٣) **المحددات المكانية:** قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالمجمعة - جامعة المجمعة - المنطقة الوسطى، المملكة العربية السعودية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

(١) **الدافع للإنجاز الأكاديمي** Motivation of Academic Achievement: يعرفه الباحثان بأنه: « تلك الأبعاد النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تؤدي دوراً في الإنجاز الأكاديمي الجامعي لدى طلبة الجامعة». ويقاس الدافع للإنجاز إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث على مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في البحث الحالي (إعداد: الباحثين).

(٢) **قلق المستقبل المهني** Anxiety of Professional Future : قلق المستقبل المهني هو مشكلة انفعالية تتمثل في الشعور بالتوتر وعدم الارتياح والانزعاج والتشاؤم لندرة فرص العمل بعد التخرج (أوشن، ٢٠١٥). ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث على مقياس قلق المستقبل المهني المستخدم في البحث الحالي (إعداد: الباحثين).

(٣) طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة Students of Special Education in Majmaah University

هم الطلبة المقيدون والمنتظمون بالدراسة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ هـ بمساري (إعاقة عقلية - توحّد)، تم اختيارهم بطريقة عمدية من المستوى الخامس حتى المستوى الثامن؛ والبالغ عددهم (١١٤)، بواقع (٥٧) طالب و٥٧ طالبة، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢٢-١٨) سنة بمتوسط عمر زمني قدره ٢٠ عامًا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم عرض أدبيات الدراسة الحالية في عدة محاور كما يلي:

المحور الأول: الدافع للإنجاز الأكاديمي

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي كانت محل اهتمام من جانب الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية والتحصيل الدراسي، فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، وبوجه عام حظي الدافع للإنجاز الأكاديمي باهتمام كبير بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (خليفة، ٢٠٠٧).

وقد استخدم رسلان (٢٠١٢) مصطلح دافعية الإنجاز بمعنى الحاجة إلى التغلب على الصعاب، والنضال بهدف مواجهة التحديات الصعبة، ويغلب أن يضع الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في دافعية الإنجاز لأنفسهم معايير أعلى في العمل، ويعملون بمثابرة أكبر من نظرائهم ممن يحصلون على درجات منخفضة في دافعية الإنجاز، وأن هناك علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز المرتفعة ودرجة الاستقلالية التي اكتسبها الفرد في طفولته، بالإضافة إلى أن الدرجة المرتفعة في دافعية الإنجاز ترتبط إيجابياً مع الإنجاز الفعلي في الحياة فيما بعد، كما أن دافعية الإنجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد داخل هذا المجتمع، فالبناء القيمي يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكهم وما يسعون لتحقيقه.

وقد أبرز (Hall, 2006) في إعدادة لمقياس الدافع للإنجاز مكونات متعددة، مثل: مستوى الطموح المرتفع، القابلية للتحرك للأمام، المثابرة، إدراك سرعة مرور الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير.

وهناك عدة أبعاد لدافعية الإنجاز أهمها: بعد الانتماء وهو يظهر من خلال رغبة الفرد في تقدير الآخرين له مما يزيد من ثقته في نفسه، كما أن هناك أنواع لدافعية الإنجاز تتمثل في الدافعية الذاتية للإنجاز حيث المعايير الداخلية للفرد بما توصل إليه من إنجازات، والدافعية الاجتماعية للإنجاز وتتمثل في آراء المجتمع حيال أداء الفرد ومقارنته بالآخرين (خليفة، ٢٠٠٠).

وقد قدم (Harris, 2001) بعض الأفكار التي تعني بدافعية الإنجاز لدى الطلاب والتي من أهمها:

- (١) أن كل إنسان يحب الشعور بالإنجاز؛ فالتقدير والمكافأة على العمل الجيد تولد هذا الشعور الجميل.
- (٢) رعاية الطلاب والاهتمام بهم والحديث معهم عن مشكلاتهم وأهدافهم وخططهم المستقبلية.
- (٣) جعل الطلاب يندمجون في عملية التعلم من خلال اشتراكهم في الأنشطة وتمارين حل المشكلة والعمل الجماعي مما يؤدي إلى تدعيم تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي تزيد دافعتهم.

هذا، ويتفق الباحثان في البحث الراهن على أن أغلب ما تم بلورته عن دافعية الإنجاز كان في ربط هذا الدافع بالاتجاه نحو المستقبل ومحاولة إبراز تقدير الذات من خلال هذا الدافع، وهذا يدل على أن الطلاب في نظرهم إلى مستقبلهم يحاولون إثبات ذواتهم واستقلاليتهم من خلال الجهد والمثابرة في التحصيل الأكاديمي أملاً في تحقيق واقع مهني ذو قيمة لهم، فإذا ما تدنت تلك القيمة كان ذلك جلياً بوضوح في نظرهم للدراسة وتوقعاتهم منها.

المحور الثاني : قلق المستقبل المهني

يرتبط القلق ارتباطاً عكسياً بسعادة الفرد وراحته، ويؤدي إلى الكثير من الاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية؛ لذا نجد أن دراسة القلق وعلاقته بالكثير من المتغيرات حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين في المجال النفسي والتربوي من أجل تحديد آثاره على هذه المتغيرات، وكذلك تحديد الأسباب التي تولده.

ويوصف القلق بأنه: «شعور داخلي يصيب صاحبه بكدر وتعكر مزاج، وقد يكون هذا القلق حالة ترتبط بظروف معينة وتزول بزوالها، أو قد يكون سمة من سمات الشخصية للفرد، كما أنه قد يكون انفعالا نتيجة للخوف والتوجس من أشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقي أو مجهول» (ابراهيم، ٢٠٠٥).

وقلق المستقبل تم تعريفه بأنه: «حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، وتتميز تلك الحالة بعدة خصائص منها: شعور الفرد بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح وفقدان الأمن النفسي، وتقترن بتوقع حدوث وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل، وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو مستمرة» (فرحات، ٢٠٠٨). كما عرف أيضا على أنه: «شعور غامض غير سار مصحوب بالتوتر والخوف مما يحمله المستقبل من أحداث» (الفقي، ٢٠١٣).

ولعل المتفحص لواقع الحياة يجد أن هناك أسبابا كثيرة تتولد بين اليوم والآخر تستدعي أيضا زيادة حدة القلق، فالوضع الاقتصادي والسياسي وزيادة الحروب والإرهاب وعدم الاستقرار في كثير من دول المنطقة، وعلى الصعيد الأهم الوضع الاقتصادي المرتبط بارتفاع الأسعار وخاصة السلع الأساسية مثل النفط لما لها من ارتباط بكافة السلع الأخرى وقله فرص العمل، كلها تزيد من حدة القلق وخاصة عند الشباب الذين هم على مقاعد الدراسة الجامعية، وكذلك نجد أن سوق العمل يتعرض باستمرار لتغيرات سريعة وقفزات هائلة ترتبط بالتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والظروف المستجدة، لذا فقد وجب على أي نظام تربوي أن يقدم للمتعلم (الطالب) استراتيجية تعليمية واضحة تربط بين ما يدرس بالجامعة وما هو موجود فعلا في سوق العمل، وهذا ما يسمى بالتربية من أجل المهنة Education for Career والتي تركز على تزويد الطلاب بمهارات ضرورية من أجل التوافق والتكيف مع المتغيرات التي تحدث في المجتمع (حرين، ٢٠٠٢)

ويرى الباحثان أن قرار الطالب في اختيار التخصص المرتبط بتحديد مستقبله المهني يعد من أهم وأكثر القرارات أهمية في حياته، الأمر الذي يجعل الطالب في صراع حاد أثناء اختياره لتخصص مهنة المستقبل، وهذا الصراع يزداد حده كلما تعرض هذا التخصص لتغيرات مثل الإلغاء أو الإشباع في سوق العمل، وكل هذا يؤثر في نمو الطالب وتوافقه وصحته النفسية مما يزيد القلق على مستقبله والذي ينعكس على أدائه ودافعيته الأكاديمية والمجتمعية.

لذا يعد قلق المستقبل المهني وما يرتبط به من مواقف وقرارات من أهم الأمور التي تشغل فكر وهاجس الشباب، وخاصة طلاب الجامعات، حيث تبدو عليهم العديد من التأثيرات السلبية التي تشمل التشاؤم وظهور علامات الحزن والشك والتردد وعدم الثقة، وكثيرا ما يؤدي ذلك إلى الشعور بعد الانتماء، ونتيجة لذلك قد يصبح الشاب فريسة للعديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية كالشعور بالوحدة وعدم الرضا عن الحياة وعدم الشعور بالأمن النفسي تجاه المستقبل (مخيمر، ٢٠١٣)

وقد قام الصرايرة وحجايا (٢٠٠٨) بعمل ترتيب للأسباب الأكثر أهمية في إثارة قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي:

- (١) صعوبة الأوضاع الاقتصادية الراهنة.
- (٢) وجود أعداد كبيرة من الخريجين.
- (٣) عدم الثقة بالمؤسسية وتفشي ظاهرة الواسطة والمحسوبية.
- (٤) عدم وجود فرص عمل في مجال التخصص.
- (٥) تدني مستوى الدخل لخريجي كلية التربية.
- (٦) اكتفاء السوق من التخصصات التربوية
- (٧) تدني المكانة الاجتماعية لخريج كلية التربية.

من هذا المنطلق، يرى الباحثان أن هذه المسببات قد يكون لها تأثيرا واضحا على دافعتهم للإنجاز والتحصيل الأكاديمي مما قد ينعكس أيضا بصورة أكثر وضوحا على قدراتهم المهنية متى ما توفرت لهم الفرص الوظيفية.

المحور الثالث: قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة

قسم التربية الخاصة هو أحد الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية - والذي تم استحداثه في كلية العلوم الإدارية والإنسانية في العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠، بالأمر السامي رقم (٢٩٠١٠٠٢٤٨٧) بتاريخ ٩/٣/١٤٢٩ هـ والمتعلق بإنشاء كلية العلوم الإدارية والإنسانية بمحافظة المجمعة وفي بداية الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ. تم إدراج قسم التربية الخاصة ضمن أقسام كلية التربية بجامعة المجمعة، وبدأت الدراسة بالقسم في الفصل الدراسي الأول من ذلك العام، حيث تصل مدة الدراسة بالقسم ٤ سنوات (٨ مستويات دراسية)، يحصل الطلبة بعدها على درجة البكالوريوس في أحد المسارات التخصصية التالية: (الإعاقة العقلية - التوحد)، ويبدأ الطلبة في تحديد التخصص المهني الدقيق بدءاً من المستوى الخامس. وقد كانت بدايات القسم بالكلية مقتصرة على الطلاب الذكور ١٤٢٩-١٤٣٠ هـ، وكان عددهم (٧٩) طالباً، بينما كانت بداية فتح القبول للطالبات في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ. وكان عددهن ٣٨ طالبة، أما الآن يبلغ إجمالي عدد الطلبة المنتظمين بالقسم الرئيس بالمجمعة والشعب الملحقة به بالزلفي للعام الحالي ١٤٣٨/١٤٣٨ هـ (٣٠١) طالب وطالبة منهم (١١٠) طالباً، (١٩١) طالبة.

وتتمثل الخطة الدراسية للقسم بعدد ساعات معتمدة قدرها (١٤٤) ساعة تتوزع ما بين متطلبات التخصص وقدرها (١٠٦) ساعة ومتطلبات الكلية التي تمثل مقررات إعداد المعلم التربوي وقدرها (٢٦ ساعة) ومتطلبات الجامعة التي تمثل مقررات عامة اختيارية وإجبارية وقدرها (١٢) ساعة

وتتمثل رسالة البرنامج في إعداد المؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً في مجال التربية الخاصة من خلال برامج علمية متطورة قادرة على المنافسة في الميدان العلمي والتربوي وتقديم الخدمات البحثية التي تلبي حاجة المجتمع في خدمة ذوي الإعاقة.

أما الأهداف الرئيسية التي يعمل القسم على تحقيقها فهي :

- (١) إعداد الخريجين علمياً وتربوياً ومهنياً في مجال التربية الخاصة.
- (٢) تزويد الخريجين ببرامج علمية متطورة قادرة على المنافسة في الميدان العلمي والتربوي.
- (٣) إعداد الخريجين القادرين على تقديم الخدمات البحثية التي تلبي حاجة المجتمع في خدمة ذوي الإعاقة.
- (٤) الرفع من مستوى الخريجين لتحسين خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال.

وقد سعى القسم بشكل عام أن يكون قسم التربية الخاصة رائداً في مجاله على مستوى الأقسام المناظرة محلياً وإقليمياً، وأن يعد المؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً في مجال التربية الخاصة من خلال برامج علمية متطورة قادرة على المنافسة في الميدان العلمي والتربوي وتقديم الخدمات البحثية التي تلبي حاجة المجتمع في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة

ويشارك القسم بإيجابية وفاعلية في برامج خدمة المجتمع من خلال:

- (١) المشاركة الإيجابية في أنشطة وفاعليات المناسبات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة يشارك فيها الطلاب والطالبات بشكل فعال.
- (٢) تفعيل الشراكة بين القسم وبعض مؤسسات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وإدارات التعليم بالمحافظة.
- (٣) تبادل زيارات مع بعض مؤسسات المجتمع المحلي مثل المستشفى وبعض المراكز الصحية والرياضية والثقافية.

ويعاني قسم التربية الخاصة في الآونة الأخيرة من بعض المشكلات، فمع زيادة أعداد المقبولين من الطلاب والطالبات، وبالتالي زيادة أعداد الخريجين ازدحم بهم سوق العمل؛ فزادت البطالة لخريجي القسم، وأصبح توجههم العام بعد التخرج إيجاد فرصة عمل أيا كان مجال هذا العمل فسعى القسم إلى تقليص عدد المقبولين به خلال الفترة السابقة، ويعد هذا توجه عام من خلال أهمية أن يدعم القسم والكلية على مجال واسع أسس البرامج الاقتصادية والتنموية بالدولة.

ومما لاشك فيه أن ذلك قد أثر بشكل مباشر على الطلبة الذين استشعروا غموض مستقبلهم تبعاً لتلك الظروف الوظيفية غير المواتية، فنعكس ذلك بالتبعية على عدم اهتمامهم بالشكل الأمثل بمقرراتهم، وقلت بالتالي دافعتهم للعمل الأكاديمي، وأصبح كل ما يسعون إليه هو النجاح فقط من أجل النجاح بأقل ما يمكن من جهد ومثابرة، وليس من أجل العمل وخدمة المجتمع، وأصبحت الدراسة ومقرراتها كأنها عبءٌ ثقيلٌ يتمنون تخطيه والتغلب عليه بأيسر السبل والطرق الممكنة، وأصبح الطلاب الحاضرين يتتبعون أخبار زملائهم السابقين ويدركوا أنهم تخرجوا وبعضهم لم يعمل في مجال التخصص الذي قضى فيه ٤ سنوات وآخرين عملوا في غير تخصصهم على الإطلاق، وصار حاضر الطلبة غامضاً ومستقبلهم مجهول تبعاً لذلك.

دراسات سابقة:

فيما يلي عرضاً للدراسات السابقة التي أتيحت في مجال البحث للباحثين: فقد أجرى (Zaleski, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتفاعل الاجتماعي والشعور بالانتماء ونوع التوقعات المستقبلية، بالإضافة إلى مدى تأثير قلق المستقبل على العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى أفراد العينة، وتكونت عينة البحث من ٦٢٩ طالباً بولندياً و(٤٨٧) طالباً أمريكياً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس قلق المستقبل، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على مقياس قلق المستقبل يسعون دائماً للسيطرة واستخدام استراتيجيات أكثر قوة على من هم أقل منهم شأنًا.

كما أجرى (Bolanowski, 2005) دراسة بعنوان القلق تجاه المستقبل المهني لدى طلبة كليات الطب في بولندا، تكونت عينة البحث من (٩٩٢) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة بكليات الطب في بولندا، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة قلق المستقبل من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى القلق المهني لدى أغلب أفراد العينة، كما اتضح وجود علاقة عكسية بين مستوى القلق المهني ودرجات الطلاب التحصيلية خاصة في المعلومات النظرية والمهارات التطبيقية الطبية.

بينما هدفت دراسة كل من المحاميد والسفاسفة (٢٠٠٧) إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعات الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس لقلق المستقبل المهني من إعداد الباحثين، وتكونت عينة البحث من (٤٠٨) طالب وطالبة من طلاب جامعات اليرموك والمهاشمية ومؤتة، وأوضحت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع لمتغير النوع.

وبحثت دراسة الصرايرة وحجيا (٢٠٠٨) تحديد مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الطفيلة التقنية، إضافة إلى فحص الفروق في مستوى قلق المستقبل المهني بالنسبة لمتغيرات الرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والنوع، وأيضاً استخراج معاملات الارتباط بين قلق المستقبل المهني والمعدل التراكمي، وقد تألفت عينة البحث من ١٥٠ طالب وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القلق على المستقبل المهني ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في مستوى قلق المستقبل المهني لدى أفراد العينة، مع وجود فروق دالة إحصائية بين الأفراد ذوي الرضا المرتفع والرضا المنخفض على مقياس قلق المستقبل المهني، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية بين قلق المستقبل المهني والمعدل التراكمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع إلى متغيري النوع والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

بينما ركزت دراسة سمين (٢٠١٢) على التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني، وكذا الكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني وفق متغير نوع الجنس، واشتملت عينة البحث على ١٠٨ طالبا وطالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، وقد طبق مقياس اتجاهات مستقبل القلق المهني، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن طلبة قسم التربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو مستقبلهم المهني، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني.

وهدفت دراسة العايد وآخرون (٢٠١٢) إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة، وتكونت عينة البحث من ١٥٥ طالباً في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة من الذكور للعام الدراسي ١٤٣٢ - ١٤٣٣ هـ، واستخدمت الدراسة مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطلاب بقسم التربية الخاصة ومقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إيجابية اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل، كما اتضح وجود دوافع مؤثرة لاختيار الطلاب لقسم التربية الخاصة للدراسة فيه، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تبعاً للمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدوافع الكامنة لالتحاق الطلاب بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل.

كما قدم السلمي (٢٠١٣) دراسة هدف لمعرفة العلاقة بين إحباط عدم التوظيف ودافعية الإنجاز وبين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الكلية الجامعية بجامعة أم القرى بالجموم، وتكونت عينة البحث من (١١٠) طالباً من طلاب السنة الأولى بالكلية الجامعية مقسمين إلى (٥٥) طالب تخصص أدبي و(٥٥) طالب تخصص علمي، وقد طبقت أدوات مقياس هيرمانز لقياس دافع الإنجاز ومقياس الإحباط من عدم التوظيف، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى إحباط عدم التوظيف والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة من التخصصات الأدبية والعلمية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الإحباط من عدم التوظيف ومستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد هدفت دراسة مخيمر (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل المهني والدافع للإنجاز الأكاديمي والفروق بين طلاب الجامعة في هذين المتغيرين وفقاً لمتغيرات التخصص الدراسي والنوع والفرقة الدراسية، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، طبق

عليهم مقياسي قلق المستقبل المهني والدافع للإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي، وأيضاً وجود تأثير دال لكل من متغيرات التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والنوع والتفاعل بين التخصص الدراسي والنوع والتفاعل بين الفرقة الدراسية والنوع في تبين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل المهني.

كما قامت أوشن (٢٠١٥) بدراسة هدفها الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي وكذلك الفروق بين هذه المتغيرات في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، وقد تكونت عينة البحث من (٢٩٨) طالبا وطالبة بمختلف التخصصات، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة واقع التوجيه الجامعي ومقياس تقدير الذات واستمارة قلق المستقبل المهني، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات قلق المستقبل المهني تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي.

وقد هدفت دراسة عطا الله (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل المهني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي والتعرف على الفروق بين أفراد العينة تبعاً للنوع والتخصص في قلق المستقبل المهني، وتحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في الدافعية للإنجاز وقلق المستقبل المهني والرضا الوظيفي، وقد تكونت عينة البحث من ٢٠٠ معلماً مساعداً بمرحلة التعليم الأساسي من الجنسين في محافظة الدقهلية، وتم تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما على قلق المستقبل المهني لدى المعلمين المساعدين، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين المساعدين المنخفضين والمرتفعين في قلق المستقبل المهني على مقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، لصالح المنخفضين، كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات المعلمين المساعدين على مقياس قلق المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي.

في حين هدفت دراسة غنايم (٢٠١٨) إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية وكذلك الكشف عن علاقة قلق المستقبل المهني بالرضا عن التخصص الدراسي وذلك مضافاً إلى معرفة الإسهام النسبي لقلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث وقد تكونت عينة البحث من ١٣٦ طالباً وطالبة من طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية بالفرق الأربعة الدراسية، وقد تمثلت أدوات الدراسة من مقياس لقلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من استقراء الباحثين لمجمل الدراسات السابقة، تم إبراز ما يلي:

- (١) لم تقم أي من الدراسات السابقة بعمل برامج إرشادية أو تدريبية لتنمية دافع الإنجاز لدى عينات الطلاب، مع أن فئات الشباب وطلاب الجامعة في أمس الحاجة إلى مثل هذه البرامج للتعامل مع المستجدات الأكاديمية والتعليمية داخل البيئة الجامعية.
- (٢) اتضح وجود قلق مستقبل مهني بين فئات عديدة من الطلاب في كليات مختلفة، مثل: طلاب كلية الطب في دراسة بولنسكي (Bolanowski, 2005)، والمعلمين المساعدين في دراسة عطا الله (٢٠١٦).
- (٣) لاحظ الباحثان ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات البحث (الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني)، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة ونوعية الدراسة والطلاب والمهن المرتبطة بالدراسة في هذه المجتمعات.
- (٤) لاحظ الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت طلبة قسم التربية الخاصة بالجامعات العربية بالبحث والدراسة، حيث كان هناك ثلاث دراسات فقط كانت عينتها من طلبة قسم التربية الخاصة، مثل: دراسة سمين (٢٠١٢)

ودراسة العايد وآخرون (٢٠١٢) ودراسة غنايم (٢٠١٨). لوحظ ارتفاع أحجام عينات الدراسات السابقة من الطلاب والطالبات، وسبب ذلك أن الدراسة حول المستقبل المهني بصفة خاصة يغلب عليها طابع الدراسات الاستطلاعية، وهذا النوع من الدراسات يحتاج إلى عينات كبيرة الحجم من الطلبة، عكس الدراسات التجريبية أو الإكلينيكية التي تكون عينتها قليلة العدد، حيث كانت أقل عينة في الدراسات السابقة ١٠٨ طالب وطالبة بالتربية الخاصة في دراسة سمين (٢٠١٢).

(٥) اشتملت أغلب الدراسات السابقة على أدوات سيكومترية استطلاعية تستخدم للقياس للتأكد من ارتباطية متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، وركزت أغلب تلك الدراسات على عمل مقاييس قلق مستقبل أو قلق مستقبل مهني مثل دراسات المحاميد والسفاسفة (٢٠٠٧) ودراسة الصرايرة وحجايا (٢٠٠٨) ودراسة سمين (٢٠١٢) ودراسة أبو شنب (٢٠١٢) ودراسة غنايم (٢٠١٨)، بينما استخدم في دراسة السلمي (٢٠١٣) مقياس الإحباط من عدم التوظيف، في حين طبق مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل في دراسة العايد وآخرون (٢٠١٢)؛ وفي المتغير الآخر (دافعية الإنجاز) لم يكن هناك مقياس صريح لدافع الإنجاز الأكاديمي إلا في دراسة مخيمر (٢٠١٣) وباقي الدراسات أغلبها ركزت على مقاييس الدافع للإنجاز بشكل عام مثل دراسة السلمي (٢٠١٣) ودراسة عطا الله (٢٠١٦) أو التوافق الدراسي مثل دراسة أبو شنب (٢٠١٢) أو التحصيل الأكاديمي مثل دراسة غنايم (٢٠١٨) بعض الدراسات على عكس المتوقع كشفت نتائجها عن علاقة ارتباطية إيجابية بين القلق من المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي أو الدراسي كما في دراسة سمين (٢٠١٢) ودراسة العايد وآخرون (٢٠١٢) ودراسة مخيمر (٢٠١٣) وقد أرجع الباحثان هذا التناقض إلى أن هناك فجوة زمنية محددة لذلك، ففي الوقت الذي تمت فيه تلك البحوث كان هناك متسع ولو بسيط لإيجاد وظيفة أو عمل للخريجين من أقسام التربية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه الخصوص، ولكن في الآونة الأخيرة تزايدت أعداد الخريجين مع قلة فرص التشغيل لهم وقلة المراكز الحكومية والمؤسسات الخاصة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، مما انعكس ذلك على زيادة معدلات القلق لديهم من الوجهة المهنية.

(٦) لاحظ الباحثان وجود تشابه كبير في عنوان البحث الراهن متماثلاً مع دراسة مخيمر (٢٠١٣) ولكن من خلال استقراء الدراسة الأخرى واستخلاص أفكارها المنهجية اتضح وجود اختلاف بين الدراستين من حيث البيئة المكانية محل التطبيق واختلاف حجم ونوعية وطبيعة العينة محل الدراسة.

(٧) تعد دراسة عطا الله (٢٠١٦) الدراسة الوحيدة التي تخطت حاجز طلاب الكلية إلى الواقع العملي والمهني مؤكدة أن هناك وظيفة قد تم شغلها من قبل الطلاب الذين صاروا معلمين مساعدين، لذا قام الباحث بإدراج مفهوم آخر مع مفهومي الدراسة ألا وهو مفهوم الرضا الوظيفي، لذا يؤخذ على هذه الدراسة كيفية أن يكون هناك قلق مهني للطلاب الذين هم في الأساس معلمين مساعدين (أي أنهم صاروا في مجال العمل المهني) وكان الأخرى بالبحث أن يقوم بعمل دراسة استطلاعية فقط عن الرضا الوظيفي وليس قلق المستقبل المهني.

(٨) بحث معظم الدراسات السابقة تأثير متغيرات الدراسة على النوع والتخصص والمستوى الدراسي، وتعد دراسة الصرايرة وحجايا (٢٠٠٨) الوحيدة التي ركزت على فروق المعدل التراكمي تبعاً لمفاهيم الدراسة.

وبالتالي تتضح أهمية البحث الحالي في كونه يتناول العلاقة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي) وعلاقته بقلق المستقبل المهني في ضوء متغير النوع والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي الدقيق.

فروض الدراسة:

- (١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة.
- (٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة.
- (٣) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة.

- (٤) توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.
- (٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز بأبعاده الثلاثة (نفسى، اجتماعي، تعليمي) تبعاً لمتغير النوع طلاب / طالبات لصالح عينة الطالبات.
- (٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير النوع طلاب / طالبات لصالح عينة الطلاب.
- (٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.
- (٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير التخصص.

إجراءات البحث:

- (١) **المنهج البحث:** اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي للتحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى عينة البحث.
- (٢) **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (١١٤) طالب وطالبة من الطلبة المقيدون والمنتظمون بالدراسة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ بمساري (إعاقة عقلية، توحّد)، تم اختيارهم من المستوى الخامس حتى المستوى الثامن؛ بواقع (٥٧) طالباً و (٥٧) طالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٢) سنة بمتوسط عمر زمني قدره ٢٠ عاماً، والجدول رقم (١) أدناه يوضح وصفاً تفصيلياً لتوزيع عينة البحث وفقاً للنوع والتخصص الدراسي الدقيق.

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والتخصص الدراسي الدقيق

الجنس	الإعاقة العقلية	التوحد	المجموع
ذكور	٢٩	٢٨	٥٧
إناث	٣٢	٢٥	٥٧
مجموع	٦١	٥٣	١١٤

أ. أدوات البحث :

١. مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي

لتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بإعداد وتصميم مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي لطلبة قسم التربية الخاصة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة محل الدراسة مثل دراسة مخيمر (٢٠١٣) ودراسة عثمان (٢٠١٤)، وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

وصف لأبعاد مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي

اسم البعد	التعريف الإجرائي	عدد العبارات
البعد النفسي	وهو يعني الحالة النفسية والانفعالية وتقدير الذات المصاحبة للإنجاز الأكاديمي	١٥
البعد الاجتماعي	وهو يعني حالة التفاعل الاجتماعي والتوافق مع الزملاء والمشاركة الإيجابية التي تصاحب الإنجاز الأكاديمي	١٢
البعد التعليمي	وهو مختص بطبيعة المهام التعليمية والتحصيلية والأكاديمية المصاحبة للإنجاز الأكاديمي	١٦
المجموع الكلي	الدافعية للإنجاز الأكاديمي	٤٣

وتتراوح الاستجابة على عبارات المقياس بأبعادها الثلاثة ما بين دائماً وأحياناً ونادراً وأبداً، والدرجة الكلية للمقياس ١٢٩ وهي تعبر عن أقصى حالات دافعية الإنجاز لدى عينة البحث.

صدق مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلي وذلك على النحو التالي:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، بلغ عددهم ١٠ محكمين لتحديد مدى ملائمة كل عبارة من العبارات للهدف التي وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ما بين (٨٠-١٠٠٪) من المحكمين من حيث صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التي وضعت لقياسها، اطلع على جدول (٣) للتفاصيل.

جدول (٣)

نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	٣٤	١٠	%١٠٠	٢٣	٩	%٩٠	١٢	١٠	%١٠٠
٢	٨	%٨٠	٣٥	٩	%٩٠	٢٤	١٠	%١٠٠	١٣	٨	%٨٠
٣	١٠	%١٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠	٢٥	٨	%٨٠	١٤	١٠	%١٠٠
٤	٩	%٩٠	٣٧	٩	%٩٠	٢٦	١٠	%١٠٠	١٥	٩	%٩٠
٥	٩	%٩٠	٣٨	١٠	%١٠٠	٢٧	٩	%٩٠	١٦	٩	%٩٠
٦	١٠	%١٠٠	٣٩	٩	%٩٠	٢٨	٨	%٨٠	١٧	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٤٠	٩	%٩٠	٢٩	٩	%٩٠	١٨	١٠	%١٠٠
٨	٨	%٨٠	٤١	١٠	%١٠٠	٣٠	١٠	%١٠٠	١٩	٨	%٨٠
٩	١٠	%١٠٠	٤٢	١٠	%١٠٠	٣١	٩	%٩٠	٢٠	١٠	%١٠٠
١٠	٩	%٩٠	٤٣	٩	%٩٠	٣٢	١٠	%١٠٠	٢١	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠		١٠	%١٠٠	٣٣	١٠	%١٠٠	٢٢	١٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت ما بين ٨٠٪ - ٩٠٪ وهذه نسبة مطمئنة للتعامل مع المقياس لذا سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس دون حذف.

ب. **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي وإيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول رقم (٤) النتائج كما يلي

جدول (٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = ١٠٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي	١	٠,٤٣٧	الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي	١٦	٠,٤١٨	الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي	٢٨	٠,٤٥٩
	٢	٠,٥٨٤		١٧	٠,٥٠١		٢٩	٠,٣٨٥
	٣	٠,٤٥٢		١٨	٠,٣٨٥		٣٠	٠,٤١٥
	٤	٠,٥٠١		١٩	٠,٥١٢		٣١	٠,٥٠١
	٥	٠,٤١٥		٢٠	٠,٤٦١		٣٢	٠,٣٧٧
	٦	٠,٣٩٤		٢١	٠,٤١٧		٣٣	٠,٤٦٩
	٧	٠,٥٠١		٢٢	٠,٢٦١		٣٤	٠,٤٧١
	٨	٠,٤٤٢		٢٣	٠,٤٧٧		٣٥	٠,٤٦٢
	٩	٠,٤٧٦		٢٤	٠,٤٩٢		٣٦	٠,٤٩٢
	١٠	٠,٤٠٩		٢٥	٠,٤١٥		٣٧	٠,٥١٨
	١١	٠,٤١٩		٢٦	٠,٤٠١		٣٨	٠,٤٢٦
	١٢	٠,٣٨٣		٢٧	٠,٣٦٢		٣٩	٠,٤٣٥
	١٣	٠,٤٥٥					٤٠	٠,٤٩٠
	١٤	٠,٤١٦					٤١	٠,٤٤٨
	١٥	٠,٤٥١					٤٢	٠,٥٠٣
							٤٣	٠,٤٨٦

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٥)، يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٥)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي (ن = ١٠٠)

الأبعاد	معاملات الارتباط
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي	٠,٥٥٤
الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي	٠,٥١٨
الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي	٠,٥٤٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات طريقة ألفا لكر و نباخ، كما تم حساب الثبات أيضاً بإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) فرداً من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفواصل زمنية قدره أسبوعين بين التطبيقين، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمقياس قلق الدافع للإنجاز الأكاديمي.

جدول (٦)

معاملات الثبات لمقياس قلق الدافع للإنجاز الأكاديمي

الأبعاد	ألفا كرو نباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي	٠,٨١٧	٠,٨٢١
الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي	٠,٨١١	٠,٨١٩
الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي	٠,٧٨٢	٠,٨٠٣
المقياس ككل	٠,٨٢٩	٠,٨٣٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نشق في ثبات مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي

٢. مقياس قلق المستقبل المهني

من خلال اطلاع الباحثين على دراسات ومقاييس (قلق المستقبل المهني) مثل دراسة المحاميد والسفاسفة (٢٠٠٧) والصريرة وحجاية (٢٠٠٨) ودراسة أبو شنب (٢٠١٢) ودراسة مخيمر (٢٠١٣) ودراسة أوشن (٢٠١٥) ودراسة عطا الله (٢٠١٦) ودراسة غنايم (٢٠١٨) تم إعداد وتصميم مقياس قلق المستقبل المهني تم تطبيقه على عينة البحث من الطلاب والطالبات بقسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة. والمقياس تم إعداده بشكل كلي من ٢٤ عبارة على مستويات متدرجة من الاستجابات الطلابية: دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً، والمجموع الكلي للمقياس ٧٢ درجة، والدرجة المرتفعة تدل على حدة وشدة قلق المستقبل المهني لدى الطلاب والطالبات بالقسم.

صدق مقياس قلق المستقبل المهني:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلي وذلك على النحو التالي:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، بلغ عددهم ١٠ محكمين لتحديد مدى ملائمة كل عبارة من العبارات للهدف التي وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة، وقد تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين من حيث صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التي وضعت لقياسها.

جدول (٧)

نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	١٠٠٪	١٧	٩	٩٠٪	٣٣	٩	٩٠٪
٢	٨	٨٠٪	١٨	٩	٩٠٪	٣٤	٩	٩٠٪
٣	١٠	١٠٠٪	١٩	٩	٩٠٪	٣٥	٩	٩٠٪
٤	٩	٩٠٪	٢٠	١٠	١٠٠٪	٣٦	٩	٩٠٪
٥	٩	٩٠٪	٢١	٨	٨٠٪	٣٧	٩	٩٠٪
٦	١٠	١٠٠٪	٢٢	١٠	١٠٠٪	٣٨	٨	٨٠٪
٧	١٠	١٠٠٪	٢٣	٩	٩٠٪	٣٩	٩	٩٠٪
٨	٨	٨٠٪	٢٤	٨	٨٠٪	٤٠	٩	٩٠٪

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت ما بين ٨٠٪-١٠٠٪ لذا سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس دون حذف.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٨	٩	٠,٥٢٤	١٧	٠,٤٦٠
٢	٠,٤٧٨	١٠	٠,٣٧٧	١٨	٠,٥٣٧
٣	٠,٤٤٧	١١	٠,٤٧٥	١٩	٠,٤٩٠
٤	٠,٣٥٩	١٢	٠,٣٩٤	٢٠	٠,٥٨٨
٥	٠,٤٦١	١٣	٠,٣٧٢	٢١	٠,٤٨٧
٦	٠,٤٧٧	١٤	٠,٤٦٣	٢٢	٠,٣٨٥
٧	٠,٥١٤	١٥	٠,٥١١	٢٣	٠,٤٦٦
٨	٠,٥٥٢	١٦	٠,٤٩٨	٢٤	٠,٣٩٤

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات مقياس قلق المستقبل المهني:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معادلة (ألفا - كرو نباخ)، وقد بلغ قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٠٦)، كما تم حساب الثبات التجزئة التصفية لسيبرمان براون حيث تم تقسيم العبارات إلى نصفين (العبارات الفردية / العبارات الزوجية) ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين وتصحيح هذا المعامل من أثر الطول باستخدام معادلة سيبرمان براون، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١٧).

نتائج البحث :

بالنسبة للفرض الأول :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

جدول (٩)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١١٤)

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي / قلق المستقبل المهني	٠,٤١٣-	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٤١ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

بالنسبة للفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١١٤)

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي / قلق المستقبل المهني	٠,٤٣٥-	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٤١ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

بالنسبة للفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

جدول (١١)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١١٤)

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي / قلق المستقبل المهني	٠,٥٣٤-	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٤١ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب والطالبات على بعد الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

بالنسبة للفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

جدول (١٢)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١١٤)

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للدافع للإنجاز الأكاديمي / قلق المستقبل المهني	-٠,٥٧٧	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٤١ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني.

بالنسبة للفرض الخامس :

ينص الفرض على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (طلاب/ طالبات) لصالح الطالبات ». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للمجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على

مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي (ن = ١١٤)

مستوى الدلالة	قيمة ت	الطلاب (ن=٥٧)		الطالبات (ن=٥٧)		الأبعاد
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	٧,٩٦٧	١,٩٩١	١٦,٧٧	٢,٨٦٨	١٣,٠٩	الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي
٠,٠١	٨,١٠٥	٢,٣٩٤	١٣,١٩	٢,٣٢٠	٩,٦١	الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي
٠,٠١	١١,٤٤٤	١,٩٣١	١٩,١٤	٢,٦١٧	١٤,٢١	الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي
٠,٠١	١٥,٠١٧	٣,٨٢٦	٤٨,٩٣	٤,٦٧٦	٣٦,٩١	الدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٣ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٣)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على أبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس لصالح عينة الطالبات.

بالنسبة للفرض السادس:

ينص الفرض على أنه: « توجد فروق ذات دالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير النوع (طلاب/ طالبات) لصالح الطلاب ». ولتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للمجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس قلق المستقبل المهني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات
على مقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١١٤)

المتغير	الطلاب (ن=٥٧)		الطالبات (ن=٥٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
قلق المستقبل المهني	٥٦,٧٠	٥,٩٨٢	٤٦,٧٥	٢,٨٧٤	١١,٣١٦	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٣ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» المحسوبة لمقياس قلق المستقبل المهني أكبر من قيمة «ت» الجدولية (٢,٦٣)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس قلق المستقبل المهني لصالح الطلاب.

بالنسبة للفرض السابع :

ينص الفرض على أنه: « توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي (الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل / والطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر) ».

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل والطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر على مقياسي الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياسي الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي (ن = ١١٤)

الأبعاد	المعدل التراكمي ٣,٥ أو أقل (ن = ٤٥)		المعدل التراكمي ٣,٦ أو أكثر (ن = ٦٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي	١٣,٦٤	٣,١٢٠	١٥,٧٧	٢,٧٦١	٣,٨١٢	٠,٠١
الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي	٩,٧٣	٢,٣٥٩	١٢,٤٩	٢,٨٠٦	٥,٤٥٧	٠,٠١
الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي	١٤,٢٤	٢,٧١٥	١٨,٢٦	٢,٧٦٩	٧,٦٢٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٣٧,٦٢	٥,٦٩٨	٤٦,٣٨	٦,٢٣٦	٧,٥٧٧	٠,٠١
قلق المستقبل المهني	٥٦,١١	٦,٣٩٠	٤٨,٨٧	٥,٥٠٦	٦,٤٣٩	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٣ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- (١) أن قيم «ت» المحسوبة لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس أكبر من قيمة «ت» الجدولية (٢,٦٣)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل والطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر على أبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر.
- (٢) أن قيمة «ت» المحسوبة لمقياس قلق المستقبل المهني أكبر من قيمة «ت» الجدولية (٢,٦٣)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل والطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر على مقياس قلق المستقبل المهني لصالح الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل.

بالنسبة للفرض الثامن :

ينص الفرض على أنه: « لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير التخصص (توحد/ إعاقة عقلية) ». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للمجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات (تخصص توحد) والطلاب والطالبات (تخصص إعاقة عقلية) على مقياسي الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياسي الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير التخصص (توحد/ إعاقة عقلية) (ن = ١١٤)

الأبعاد	توحد (ن=٥٣)		إعاقة عقلية (ن=٦١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي	١٤,٦٠	٣,١٥٢	١٥,٢١	٣,٠٠٦	١,٠٥٥	غير دالة
الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي	١١,٠٩	٢,٩٦٣	١١,٦٧	٢,٩٤٨	١,٠٤١	غير دالة
الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي	١٦,٦٤	٣,٥٢٠	١٦,٧٠	٣,٢٦٨	٠,١٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٤٢,٣٤	٧,٥٦٥	٤٣,٤٣	٧,٢٤٧	٠,٧٨٢	غير دالة
قلق المستقبل المهني	٥٢,٢٦	٧,٢٥٧	٥١,٢٦	٦,٤٨٠	٠,٧٧٩	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٣ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- (١) أن قيم «ت» المحسوبة لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس أقل من قيمة «ت» الجدولية (١,٩٨)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات تخصص توحد والطلاب والطالبات تخصص إعاقة عقلية على أبعاد مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

(٢) أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس قلق المستقبل المهني أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٨)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات تخصص توحيد الطلاب والطالبات تخصص إعاقة عقلية على مقياس قلق المستقبل المهني.

مناقشة النتائج:

من خلال استقراء الدلالات الكمية والرقمية لتحقيق فروض البحث، قام الباحثان بإيضاح ما يلي:

قد نص الفرض الأول على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع النفسي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني. وقد أكدت الدلالات الرقمية والإحصائية صحة هذا الفرض، وجاء متسقاً مع دراسات كل من سمين (٢٠١٢) الذي أشار إلى وضعية الاتجاهات النفسية للطلاب نحو مستقبلهم المهني ودراسة العايد وآخرون (٢٠١٢) الذي أكد على وجود دافع لدى الطلاب للاحقاهم بقسم التربية الخاصة بالمجموعة كما أظهرت دراسة السلمي (٢٠١٣) من تأكيد عوامل للإحباط الطلابي بسبب عدم التوظيف، والباحثان هنا يؤكدان على أهمية الدوافع النفسية للإنجاز الأكاديمي وتأثير القلق نحو المستقبل المهني عليه من حيث التوتر وعدم الحماس وتدني مفهوم الذات الطلابي والبحث عن النجاح بأسر وأسهل الطرق ومحاولة التخرج بأية طريقة للتخلص من عبء الدراسة.

(١) أما الفرض الثاني الذي ينص على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع الاجتماعي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني، فقد اتفقت نتيجته المحققة مع دراسة زاليسكي (Zaleski, 2002) الذي شدد على أهمية التفاعل الاجتماعي في علاقته بقلق المستقبل المهني، والباحثان في البحث الراهن أشارا إلى وضوح ذلك البعد من خلال قلة المشاركات الطلابية في الأنشطة والفاعليات الجامعية والمسابقات الطلابية، وأن كان هناك مشاركات فهي لم ترتق بعد إلى الشكل المأمول والأمثل.

(٢) وفي مناقشة الفرض الثالث الذي ينص على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على بعد الدافع التعليمي للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني، اتفقت تلك النتيجة المحققة مع نتائج دراسات كل من الصرايرة وحجايا (٢٠٠٨) وأبو شنب (٢٠١٢) ومخيمر (٢٠١٣) وعطا الله (٢٠١٦) الذين أشاروا إلى متغيرات ومفاهيم تعليمية تتعلق وترتبط بالإنجاز الأكاديمي مثل: الرضا عن الدراسة - التوافق الدراسي - الرضا الوظيفي. والباحثان هنا في البحث الراهن يشيران إلى أهمية هذا البعد التعليمي وتأثير القلق المهني عليه من خلال: ضعف الإقبال على التعلم، ضعف المخرج التحصيلي، كثرة أعمار الغياب، الانقطاع عن الدراسة، عدم الاهتمام بالجوانب الأكاديمية في التعلم إلا فقط من أجل النجاح.

(٣) وعن الدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني، اتضح ذلك من خلال نتيجة الفرض الذي ينص على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة المجمعة على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني، والذي أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة مخيمر (٢٠١٣) ودراسة غنائيم (٢٠١٨)، وقد جاء هذا الفرض متسقاً ومدعماً من وجهة نظر الباحثين للأبعاد الثلاثة للإنجاز الأكاديمي محل البحث في علاقتها بالقلق المهني للمستقبل.

(٤) وفي فرضية الفروق بين المتغيرات بحسب الجنس جاء الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (طلاب / طالبات) لصالح الطالبات، والفرض السادس الذي يشير إلى: وجود فروق ذات دالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير النوع (طلاب / طالبات) لصالح الطلاب، فقد أكد الباحثان أن تفوق الطالبات على الطلاب في دافعية الإنجاز الأكاديمي مرجعه إقبال الطالبات على التعلم وإثبات الذات والتطلع إلى النجاح رغم وجود العلاقة العكسية بين دافعيتهن للإنجاز وقلق المستقبل المهني، هذا عكس فروق الجنسين في قلق المستقبل لصالح الطلاب حيث أن هؤلاء الطلاب أكثر قلقاً على

مستقبلهم المهني بسبب أن مسئوليتهم عن تكوين أسرة وأبناء وتطلع الآباء لهم أكثر ورؤيتهم عن مهنة المستقبل كيفيتها، ومتى يتحصلون عليها، لذا كانت نظرتهم لقلق المستقبل المهني أكثر حدة من الطالبات.

(٥) وفي فرضية المعدل التراكمي الذي ينص على: وجود فروق ذات دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي (الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي ٣,٥ فأقل / والطلاب والطالبات ذوو المعدل التراكمي ٣,٦ فأكثر) «، تشابهت تلك النتيجة مع نتائج دراسة الصرايرة وحجايا (٢٠٠٨) اللذان أكدا على وجود معامل ارتباط بين قلق المستقبل ومعدلات الطلاب التراكمية، وقد أكدت البحث الراهن ذلك أيضاً من خلال وجود الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلاب والطالبات ذوي المعدل التراكمي الأقل في قلق المستقبل المهني، فكلما زاد القلق المهني للطلاب والطالبات كلما أدى ذلك إلى تقليل معدلاتهم التراكمية والتحصيلية، وانعكس ذلك على دافعتهم للإنجاز الأكاديمي.

(٦) وكانت آخر الفروض تلك المتعلقة بالتخصص الدراسي وهو ينص على: عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني تبعاً لمتغير التخصص (توحد/ إعاقة عقلية) «، وهذه الفرضية جاءت متماثلة مع دراسات أبو شنب (٢٠١٢) وأوشن (٢٠١٥)، والباحثان يشيران في هذا الصدد بالفعل إلى عدم وجود تأثير للتخصص (إعاقة عقلية - توحد) في قلق المستقبل المهني والدافع للإنجاز الأكاديمي، حيث أن الطالب أو الطالبة قد يكون ارتباطه بالقسم بصفة عامة أكثر من ارتباطه بالشعبة التي يلتحق بها، وقد أدى هذا بدوره إلى عدم وجود تأثير على درجاتهم التي اكتسبوها على مقياسي البحث تبعاً لتخصصهم.

توصيات البحث:

- (١) على أولياء الأمور عدم إجبار أبنائهم على الالتحاق بتخصص معين قد لا يتماشى مع اهتماماتهم وميولهم، ومحاولة توجيههم توجيهاً مهنياً ملائماً.
- (٢) عدم النظر إلى تخصصات معينة على أنها في القمة، وأخرى على أنها في القاع فكل التخصصات ذات قيمة وأهمية، ونجاح الطالب أو الطالبة ورفقيه في تخصصه أياً كان شأنه هو الدرجة الأولى في سلم تقدم ذلك المجتمع ورفعة شأنه.

- (٣) إنشاء قسم للإرشاد المهني بالكلية تهتم بتحديد الأولويات المهنية للطلاب، وإرشادهم للتعامل الإيجابي مع الضغوط النفسية والمهنية، والتركيز على طلاب وطالبات المستوى السابع والثامن القرييين من التخرج.
- (٤) التوسع في تدريب الطلاب والطالبات على العمل الموازي للعمل الأكاديمي في الكلية مثل التدريب على عمل المقاييس والبرامج الإرشادية والتدريبية وإعطاؤهم شهادات تفيد بذلك، قد تساعدهم على توسيع مدارك العمل والمهن التي يودون العمل بها فيما بعد فليس خريج التربية معلما فقط، بل في الإمكان أن يكون له في مهنة إرشادية أو قياسية أو توجيهية.
- (٥) توسيع مشاركات الطلاب والطالبات في برامج تنمية المجتمع وخدمات البيئة من خلال إقامة ندوات وعمل دورات تصقلهم مهنيا من خلال ذلك.
- (٦) أهمية أن يصمم الطلاب والطالبات بعض المقررات التي يدرسونها من خلال عناصر توصيف المقرر المدرجة بالقسم، فقد تزداد دافعية إنجاز الطلاب لمقرراتهم بحكم أنها من تصميمهم، تحت إشراف أستاذ المقرر، وقد يتم عمل مؤلف أو مرجع أو كتاب لمقرر قام الطلاب بوضع محتواه تبعا للتوصيف المعتمد.

مواضيع بحثية مقترحة:

- (١) فاعلية برنامج تدريبي إرشادي نفسي لتخفيف قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب وطالبات التربية الخاصة بالمجموعة.
- (٢) الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بالمجموعة.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٥). *القلق قيود من الوهم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحديبي، مصطفى عبد المحسن (٢٠١٣). *الإرشاد النفسي الديني*. القاهرة: دار السحاب.
- حرين، رودلف (٢٠٠٢). *مهارات التعلم والنموذج الإرشادي للبلاد النامية*. ترجمة: زهير ذكري.
- خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٧). *دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *مجلة علم النفس*، (٤٤)، ٨٦ - ١١٢.
- رسلان، محمود يوسف (٢٠١٢). *دافعية الإنجاز: المفهوم - النظرية - التطبيق*. الإحساء: مركز الترجمة والتأليف والنشر جامعة الملك فيصل.
- رشيد، زياد خميس (٢٠١٢). *دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت*. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية*، ٢٤ (١)، ٢٦٧ - ٢٨٣.
- السلمي، طارق عبد العالي (٢٠١٣). *إحباط عدم التوظيف ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بجامعة أم القرى في الجموم*. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، القاهرة: (٣٦)، ٧٣ - ١٠٨.
- سمين، زيد بهلول (٢٠١٢). *اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني*. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق*، (٧٥)، ٣١١ - ٣٣٨.
- الصرايرة، راجي، وحجاليا، نايل (٢٠٠٨). *القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلية التقنية*. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، (٣٢)، ٦١٣ - ٦٤٣.

- صفاء، يوسف الأعسر (٢٠٠٣). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- عثمان، كمال مصطفى (٢٠١٤). مقياس دافعية الإنجاز، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة (١٤٦)، ٤٩ - ٧٤.
- عطا الله، محمد إبراهيم (٢٠١٦). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين المساعدين بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة الثقافة والتنمية، عدد ١٠٧ (أغسطس)، ص ١٩٠ - ٢٤٧.
- عواد، أحمد، ومحمد، عبد الحميد (٢٠٠١). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالاستعداد الاجتماعي لدى طالبات كلية التمريض، المؤتمر السنوي الثامن (الأسرة في القرن ٢١)، تحديات الواقع وآفاق المستقبل (٤ - ٦ نوفمبر) مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، ص ٥٣٧ - ٥٦٨.
- غنايم، أمل محمد حسن (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. ٦ (٢٢)، ١٨٢ - ٢٣٠.
- الفاعوري، أدهم (٢٠٠٧). قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، دراسة ميدانية على عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين من أبناء محافظة القنيطرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- فرحات، فضيلة محمد (٢٠٠٨). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، مجلة التربية والعلوم، (٣٥)، ٨ - ٣٩.
- الفقي، آمال إبراهيم (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٣٨)، ١١ - ٥٦.
- المحاميد، شاكر عقل، والسفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، القاهرة ٣ (٨)، ١٢٧ - ١٤٢.
- أبو شنب، منى عبد الرازق (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب كلية الاقتصاد

المنزلي جامعة المنوفية، المؤتمر الدولي (تكملة مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص)، عمان، الأردن، ٢٥ - ٢٨ مارس.

أوشن، نادية (٢٠١٥). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

مخير، هشام محمد (٢٠١٣). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٩ (٢٣)، ٢٧٩-٣٠٨.

العايد، واصف محمد، وحسونة، مأمون، وعرب، خالد (٢٠١٢). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بال تخصص بجامعة المجمعة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية*. ١ (١٦)، ١١-٤١.

- Bolanowski , W. (2005). Anxiety about Professional Future among young Doctors. *International Journal of Occupation Medicine and Environmental Health*, 18(4), 367-375.
- Govern , J. (2004). *Motivation: theory , research and applications*. Wadsworth, Australia: Thomson.
- Hall , I. (2006). Selective Variables in Academic Achievement of Junior College Students from different Socioeconomic Back grounds. *The Journal of Educational Research*, 63(2), 60-62
- Harris, R. (2001). Some Ideas for Motivating Students. Vanguard University of Southern, California: USA. <http://www.Vanguard.edu/harris/Motivate.htm>
- Nevid, J. (2003). *Psychology: Concept and Applications*. Boston: Houghton Mifflin Company .
- Zaleski, Z. (2002). Future Anxiety: Concept Measurement and Preliminary Research. *Journal of Personality and Individual differences*, 21(2), 156 – 172.

**فعالية برنامج إرشادي فى خفض اضطراب العناد المتحدي
المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ
ذوى صعوبات التعلم**

د . أحمد محمد شبيب

**أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية بواحي الدواسر
جامعة الأمير سظام بن عبد العزيز.**

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كلا منهما ثمانية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة وادي الدواسر، وبلغت أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات، واستخدمت البحث مقياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي، وكشفت النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد.

الكلمات المفتاحية: العناد المتحدي - فرط النشاط الزائد - البرنامج الإرشادي - التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Effectiveness of a counseling program in reducing the oppositional defiant Disorder accompanied by excessive hyperactivity for students with learning disabilities."

Ahmed Mohamed Shabib

Assistant professor, Department of Special Education,
College of Education at Wadi Al Dawaser, Prince
Sattam bin Abdul-Aziz University

Abstract:

The study aimed to test the effectiveness of a counseling program in reducing oppositional defiant disorder accompanied by excessive hyperactivity for students with learning disabilities. The study sample consisted of two matched groups (experimental and control), Every group had eight students with learning disabilities in Wadi Al-Dawasir Governorate, their ages were from eight to ten years old, The study used the following tools: Oppositional defiant disorder accompanied by excessive hyperactivity scale and the counseling program. Results showed that There were statistically significant differences between the experimental group members in the level of oppositional defiant disorder accompanied by excessive hyperactivity between pre and posttest favoring the latter, There were statistically significant differences in the level of the oppositional defiant disorder accompanied by excessive hyperactivity between the average rank of the experimental and control groups in posttest favoring the experimental one, and There were no statistically significant differences between posttest and follow-up for experimental one.

Keywords: oppositional defiant disorder - Excessive hyperactivity- Counseling program- Students with learning disabilities.

مقدمة البحث:

تمثل صعوبات التعلم مجالاً مهماً من مجالات الفروق الفردية في القدرة على التعلم، حيث يلاحظ أن هناك أطفالاً يبدون عادييّن في معظم المظاهر النفسية؛ إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال، أو أكثر من مجالات التعلم، فقد يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات، أو فهم واستيعاب ما يسمعون، إلا أنهم يملكون قدرات عادية في المجالات الأخرى للتعلم، وصعوبات التعلم متباينة وتضم درجات مختلفة من الحدة وتتطلب أساليب علاجية متعددة، قد يكون أحد هذه الأساليب العلاجية ملائماً لنوع ما من صعوبات التعلم، إلا أنه قد لا يصلح على الإطلاق لنوع آخر من الصعوبات (الطيب، ٢٠٠٥، ص. ١١٣).

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية، وبعد التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى سوء الأداء المدرسي وال فشل الأكاديمي، كما يُوصفون بأنهم متعلمون خاملون سلبيون، وتنقصهم المثابرة. ولديهم مشكلات في التحصيل الأكاديمي، ويعانون من اضطرابات في العمليات السلوكية الأساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتمييز (McKinney, 2004, p. 130). كما أنهم يعانون من العديد من الاضطرابات النمائية وخاصة اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد.

ويعتد العناد من الاضطرابات المهمة التي تشغل تفكير الآباء والمربين في مرحلة الطفولة، وأن حوالي ثلث مشكلات الأطفال لها علاقة بالعناد، ولهذا نرى بأن سلوك العناد يظهر عند الطفل على شكل مقاومة علنية لما يُطلب منه من قبل الآخرين، وذلك نتيجة شعوره بالقسوة والتسلط وما يؤدي إليه من عجز عن القيام برد فعل اتجاه ذلك (أبو سريع، ٢٠٠٨، ص. ١٤٩).

ويعتد اضطراب العناد المتحدي من الاضطرابات السلوكية التي شغلت الآباء والمعلمين والباحثين؛ لما يسببه من مشكلات تعوق التوافق في البيئة، وهو أحد الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الصغار والكبار، وشأنه شأن العديد من الاضطرابات السلوكية الأخرى التي لاقت العديد من الخلافات حول تحديد المفهوم (أبو زيد، وعبد الحميد، ٢٠١٥، ص. ٣١).

حيث توصلت دراسة (Zutell, 2005) إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي في المنزل يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ويجادلون الكبار ويزعجونهم عن عمد ولا يتحملون مسئولية أخطائهم ولا يسيطرون على غضبهم، أما في المدرسة فإن أدائهم الأكاديمي منخفض كما أنهم شاردو الذهن ولا يكونون صدقات بسهولة.

وقد اتضح أن اضطراب العناد له آثار سلبية على الأطفال نفسياً واجتماعياً وتعليمياً (Biederman & Zerwas, 2009, p.215). كما يعد اضطراب العناد نمطاً من النشاط السلبي نحو الآخرين ذوي السلطة على الطفل، وقد وُجد أنه يرتبط مع اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD، ويلاحظ تأثيره على عمليات التعلم والتواصل مع الآخرين (Drabick & Loney, 2011, p.93; Snoek & Goozen, 2012, p.321).

ويعد العناد سلوك ممتزج من رفض الاستجابة للتعليمات مع الإصرار على المخالفة والتحدي، حيث يعمد الطفل إلى مخالفة التعليمات المقدمة إليه، وكسر القواعد المحددة للسلوك والنظام طالما تحول دون قيامه بما يرغب به ويرى أنه من مصلحته، كما يصر من جهة أخرى على تنفيذ ما يراه صائباً، وضرورياً، ولا يهتم إن خالف ذلك رأي الآخرين ممن حوله، وهذا قد يدفع البعض من هؤلاء - سواء أولياء، أو معلمين - إلى الاستياء، وقد يدفع البعض الآخر إلى توقع مستقبل حافل بالإنجازات التي تعود بالنفع على الجميع. وأن هذا الاختلاف الذي قد يحصل يقود للحديث عن طبيعة العناد، من حيث كونه مؤشراً للسلوك الحسن، أو مؤشراً للسلوك السيء (بدوي، ٢٠٠٩، ص. ٢٤).

ولقد وجد أن آباء التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب يعطون اهتماماً زائداً بالسلطة والسيطرة والذاتية، وبعض الأسر يوجد بها أكثر من طفل عنيد وكأن هناك ظروفًا مشتركة تنتج هذا السلوك في الأسرة، وتتسم الأمهات بأنهن مكتئبات مرهقات ليست لديهن القدرة على الحوار الهادئ ويردن أن تنفذ أوامرهن بدون نقاش، أما الآباء فلديهم سمة العدوان السلبي والمكيدة فهم يجعلون من يتعامل معهم في حالة غيظ وغضب على الرغم من هدوئهم الظاهر (بطرس، ٢٠٠٨، ص. ٣٦٠).

ونجد أن اضطراب العناد المتحدي تمتد آثاره على المستوى المدرسي الأكاديمي للتلميذ حيث يتسبب اضطراب العناد المتحدي في العقاب من جانب المعلمين، وكثرة الخلافات والمشاجرات مع الأقران داخل الفصل الدراسي مما يؤدي إلى انخفاض المستوى الدراسي للتلميذ، كما أن له آثاره على المستوى الأسري، حيث يتسبب في حدوث العقاب المتكرر من قبل الآباء وأحياناً الإهمال نتيجة لكثرة جدال واعتراض الطفل داخل الأسرة، وظهور الخلافات الكثيرة بينه وإخوته مما ينعكس سلباً على الحالة المزاجية والانفعالية له وشعوره المستمر بالظلم من جانب الآخرين، مما يتسبب له في العديد من الاضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع؛ لذا يهتم البحث الحالي باستخدام الإرشاد في خفض اضطراب العناد المتحدي المصاحب بفرط النشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. وقد تبين للباحث وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة اضطراب العناد المتحدي المصاحب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في حدود ما أطلع عليه الباحث؛ مما كان الدافع للقيام بهذا البحث

مشكلة البحث:

تكمن خطورة صعوبات التعلم في وجود مجموعة من الأطفال ينخفض مستواهم التحصيلي في مادة، أو في أكثر على الرغم من أن قدراتهم العقلية متوسطة، أو فوق المتوسط، حيث نلاحظ وجود تبايناً بين الأداء، أو التحصيل المتوقع لهؤلاء الأطفال وذلك وفقاً لقدراتهم العقلية وبين أدائهم، أو التحصيل الدراسي لهم والذي يظهر من خلال درجاتهم الشهرية. وتنتشر بينهم العديد من الاضطرابات النمائية وخاصة اضطراب العناد المتحدي المصاحب بفرط النشاط الزائد، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة الشريان، وأبو زيد (٢٠١٦) حيث أظهرت انتشار أعراض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس في مستوى العناد المتحدي لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الصفوف الأولى في مستوى العناد المتحدي لصالح الذكور لصالح الذكور.

ويعد العناد ظاهرة شائعة لدى الأطفال وهي تعبير عن الرفض للقيام بعمل ما ولو كان مفيداً، أو الانتهاء عن عمل ما وإن كان خاطئاً، ويتميز العناد بالإصرار

وعدم التراجع حتى في حالة الإكراه والقسر يبقى الطفل محتفظاً برأيه وموقفه ولو داخلياً. ويعد العناد من النزعات العدوانية وهو سلوك سلبي وتمرد ضد الوالدين وانتهاكاً لحقوق الآخرين وهو محصلة للتصادم بين رغبات الطفل وطموحاته وأوامر الكبار ونواهيهم (حجازي، ٢٠١٤، ص. ٦٨). ويتسم التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي بالعديد من الصفات والسلوكيات السلبية والتي تميزهم عن أقرانهم ومنها: انتهاك القواعد، ونوبات الغضب، وجدال الآخرين ومضايقتهم، بالإضافة إلى أنهم قابلين للإثارة بسهولة، ويظهرون سلوك التحدي بمستوي أعلى وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس العمر (Giannotta & Rydell, 2016, p. 859).

ويري السوقي (٢٠١٤، ص. ٤٣) أن الأطفال الذين يتسمون بالنشاط الزائد، والاندفاعية، والعدوانية لديهم أوجه عجز معرفية في جوانب رئيسة تتعلق بحل المشكلات الاجتماعية، ومثل هؤلاء الأطفال يدركون، أو يفهمون المواقف الاجتماعية بطريقة عدوانية ويقومون بإيجاد، أو توليد عدد أقل من الطرق الاجتماعية الموجبة لحل الصراع البينشخصي، ويتوقعون عدداً أقل للعواقب، أو النتائج نتيجة العدوان، كما أن هؤلاء الأطفال يتصرفون بطريقة عدوانية واندفاعية بدون التوقف للتفكير في حلول غير عدوانية، أو من وجهة نظر الشخص الآخر، ويتوقعون أن استجاباتهم العدوانية ستسفر عن نتائج إيجابية.

وقد لاحظ الباحث مشكلة البحث من خلال عمله بالإشراف الميداني على الطلاب المعلمين (المتدربين) بمقرر التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية، حيث وجد أن بعض أخصائي صعوبات التعلم يشكون من بعض التلاميذ داخل غرف المصادر، ويرى الأخصائيين أن هؤلاء التلاميذ يرفضون إتباع التعليمات، أو الانصياع للأوامر، وكذلك عدم تنفيذ ما يسند إليهم من مهام وأعمال، ويتجادلون بكثرة ويتشاجرون مع التلاميذ الآخرين، كما أنهم يقاطعون الآخرين حديثهم، فقام الباحث بمتابعة حالتهم والاستفسار من معلمي الفصول التي يتواجد بها هؤلاء التلاميذ داخل المدرسة، وقد أكد المعلمين على أن هؤلاء التلاميذ يرفضون إتباع التعليمات ويتجادلون مع المعلمين وأقرانهم ويتشاجرون بكثرة، ويعتمدون ركل زملائهم وضربهم، ولديهم إصرار على رأيهم وما يريدون بقوة، ويكثرون من التحرك داخل حجرة الصف ولا

ينتظرون دورهم في الإجابة، أو عند اللعب، كما أنهم يقفزون فوق المقاعد ويخرجون من الصف بدون استئذان.

ثم قام الباحث بتجميع آراء المعلمين والأخصائيين للتعرف على أبعاد تلك المشكلة. وقد أشارت تلك الصفات والخصائص إلى وجود اضطراب العناد المتحدي لدى هؤلاء التلاميذ؛ مما دفع الباحث للقيام بهذا البحث لمساعدة هؤلاء التلاميذ على التعافي من اضطراب العناد المتحدي وما ينتج عنه من سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً ونفسياً وعلمياً، وقد يتطور هذا الاضطراب ليصبح اضطراباً كاملاً، ويشترك التلاميذ في أوجه السلوك العدواني المعادي للمجتمع حتى مرحلة الرشد، ويكون لديهم معدلات عالية في النشاط الإجرامي.

وأكد السبيعي (١٩٩٧، ص. ١٦١) أنه حين يظهر العناد فلا يعالج يتحول إلى تمرد، ويصاحب التمرد الكذب، أو الاختلاس البسيط، فإذا لم يعالج الاختلاس بمعرفة وسعة صدر يتحول إلى سرقة، ومن الكذب والسرقة ينشأ العدوان.

وبناء على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟. ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- (١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد؟
- (٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد؟
- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي في استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- (١) ازدياد نسبة انتشار صعوبات التعلم، وهذا يمثل في حد ذاته مشكلة كبيرة للمؤسسات التربوية والعمل على التدخل لعلاجها.
- (٢) الكشف عن مستوى اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) إعداد برنامج إرشادي لخفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٤) الاستفادة من النظريات والمفاهيم العلمية في بناء مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٥) توعية وإرشاد الآباء والمعلمين والمهتمين بمشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وما يمكنهم فعله للخروج من خطر صعوبات التعلم.
- (٦) ندرة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود اطلاع الباحث - من حيث خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- (٧) التخطيط لتحسين أوضاع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل في المجتمع.

محددات البحث:

- (١) **المحددات البشرية:** تكونت العينة من (١٦) تلميذاً ذوي صعوبات التعلم بمدرسة النويعمة الابتدائية بإدارة وادي الدواسر التعليمية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: وتتكون من (٨) تلاميذ تم

- تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم. والمجموعة الضابطة: وتتكون من (٨) تلاميذ لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج الإرشادي.
- (٢) **المحددات الجغرافية :** محافظة وادي الدواسر - المملكة العربية السعودية.
- (٣) **المحددات الزمنية :** العام الدراسي (٢٠١٧ / ٢٠١٨م).

المصطلحات الإجرائية:

- **اضطراب العناد المتحدي:** Oppositional Defiant Disorder «نمط سلوكي عدائي، ومعارض، وغير متعاون، وغير قابل للتفسير، ويتميز بالنزعة نحو الغضب والانتقام، والسلوك المتحدي، والاستياء من الآخرين وفقدان الأعصاب، ولوم الآخرين على أخطائهم البسيطة، ومحاولة إزعاج الآخرين وعدم الامتثال للقواعد وطلبات الأغلبية، بحيث يستمر لفترة زمنية مع الطفل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المستخدم في البحث.
- **النشاط الزائد:** ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه نشاط جسمي وحركي شديد ومستمر لمدة طويلة يسيطر على الطفل، بحيث يكون غير قادر على السيطرة في حركات جسمه ويقضي أغلب وقته في حركة مستمرة.
- **صعوبات التعلم:** هي صعوبات في القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على النشاط الزائد والعناد المتحدي إلى جانب صعوبات التعلم.
- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البحث الحالي:** أولئك التلاميذ الذين لا يعانون من أي مشكلات عقلية، أو جسمية، أو حسية، ويعد مستوى ذكائهم متوسط، أو فوق المتوسط، ولكن يعانون من اضطراب العناد وفرط النشاط الذي يقاس بالدرجة التي يحصلون عليها على المقياس المستخدم في البحث.
- **البرنامج الإرشادي:** عملية منظمة مخططة تهدف إلى إرشاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) على مجموعة من الأنشطة والممارسات والفنيات والخبرات المخططة والمنظمة في إطار مجموعة من الجلسات خلال فترة زمنية محددة بغرض خفض مستوى النشاط الزائد والعناد المتحدي لديهم.

الإطار النظري:

١ - اضطراب العناد المتحدي: Oppositional Defiant Disorder

يعد اضطراب العناد المتحدي سبباً مباشراً لحالات الميل للعنف والسلوك العدواني، وينتج عنه القلق والتعرض للتهديد، ويحاول الفرد المصاب باضطراب العناد أن يتوافق مع حالة العناد بأساليب أبرزها تتضمن السلوك العدواني، ويرجع التزايد في انتشار اضطراب العناد المتحدي إلى الكثير من العوامل والمتغيرات التي يتسم بها هذا العصر (العيسوي، ١٩٩٨، ص. ١٤٦).

لقد وجد أن آباء التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب يعطون اهتماماً زائداً بالسلطة والسيطرة والذاتية، وبعض الأسر يوجد بها أكثر من طفل عنيد وكان هناك ظروفًا مشتركة تنتج هذا السلوك في الأسرة، وتتسم الأمهات بأنهن مكتئبات مرهقات ليست لديهن القدرة على الحوار الهادئ ويردن أن تنفذ أوامرهن بدون نقاش، أما الآباء فليدهم سمة العدوان السلبي والمكيدة فهم يجعلون من يتعامل معهم في حالة غيظ وغضب على الرغم من هدوئهم الظاهر (بطرس، ٢٠٠٨، ص. ٣٦٠).

أ - تعريف العناد المتحدي

يعرف معجم مصطلحات الطب النفسي اضطراب العناد المتحدي بأنه: «أحد الاضطرابات السلوكية في الأطفال، يتميز بالعداء والمقاومة والتحدي واستخدام الألفاظ القبيحة وعدم الإصغاء للكبار ومعارضتهم ومضايقتهم» (الشربيني، ٢٠٠٢، ص. ١٢٧).

ويرى العميرة (٢٠٠٢) أن العناد هو: "ميل بعض التلاميذ في بعض المواقف الصفية إلى عدم الاستجابة إلى ما يقوله المعلم، أو ما يطلبه منهم، فرادى وجماعات، وذلك بتجاهل أوامره وتعليماته، ومعارضتها أحياناً، وإذا استجابوا يستجيبون بانفعال وغضب خاصة للأوامر التي تدور عادة حول المهمات التعليمية والانضباط الصفية"؛ ومن مظاهره:

- (١) تجاهل التلاميذ لتعليمات المعلم، وأوامره بعدم الاستجابة لها، أو التعليق عليها

- (٢) استجابة التلميذ للموقف بانفعال شديد وغضب، وبألفاظ سلبية تعارض تعليمات المعلم وتؤكد عدم طاعته له.
- (٣) تنفيذ التلميذ في حالة التوتر الشديد عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته وأوامره. (العميرة، ٢٠٠٢، ص. ١٨٥)

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية اضطراب العناد المتحدي بأنه: «اضطراب المسلك الذي يحدث لدى التلاميذ الصغار ويتسم بالتحدي والعصيان والسلوك الهدام لكن لا يتضمن أفعال جانحة، أو أشكال خطيرة من العدوانية والسلوك غير الاجتماعي». (World Health Organization, 2006, p.p. 275-276)

وقد أوضح معجم مصطلحات إعاقات النمو أن اضطراب العناد المتحدي هو نمط من السلوك العدواني ينمو بصورة غير عادية بين الأطفال من نفس العمر العقلي، وهو يتضمن أعراضاً من قبيل الغضب، الجدل الحاد، الاستياء، الحلف، الخروج المتعمد على القواعد ومضايقة الآخرين (باسكويل وباربراواي، ٢٠٠٧، ص. ٥٥٤).

ب- أسباب اضطراب العناد المتحدي:

هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ، وتنقسم العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي إلى:

- **العوامل الشخصية:** تتمثل تلك العوامل في الميول والحالة المزاجية والحساسية والتقلبات الانفعالية والقلق والسلبية وقصور الانتباه؛ وهذه العوامل يمكن أن تؤثر في طريقة تفاعل الطفل مع بيئته ومع الآخرين، فهذه العوامل قد تتدخل في ظهور اضطراب العناد المتحدي (Capaldi & Eddy, 2005, p. 290).
- **العوامل الأسرية:** وتتضمن ضعف مستوى الإشراف الوالدي، وقلة التفاعلات والخبرات الإيجابية التي يمر بها التلميذ، والاعتداء عليهم، وأساليب التربية الغير سوية، والتعليمات المتناقضة، والطباع الوالدية الحادة، والخلافات الزوجية والعنف الأسري، واستخدام العقاب الجسدي والمعنوي، هذا بالإضافة إلى تأثير انخفاض المستوى التعليمي للوالدين ومستوى الدخل وقلة الدفء الأسري على ظهور وتطور اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ (Pardini & Lochman, 2006, p. 47).

ويري سليم (٢٠١١، ص. ١٩٧) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في سلوك العناد وتكون منه مشكله حادة ومن أهم العوامل التي تزيد من سلوك العناد لدى الأطفال :

العوامل الداخلية: وهي العوامل التي تؤثر في سلوك العناد عند الطفل من داخله كالوراثة والذكاء وغيرها.

العوامل الخارجية: وهي العوامل التي تؤثر في الطفل من البيئة الخارجية المحيطة به نتيجة تصرفات الوالدين والأهل مما يتسبب في زيادة الضغوط على الطفل وتزيد من حالة اللامبالاة والسلبية وعدم الاهتمام. هذا وقد يؤدي إهمال الوالدان لشؤون طفلهم إلى أن يتحول بالتدريج إلى شخص معاند وكثير الإلحاح.

إلا أن العديد من الدراسات تؤكد أنه يظهر نتيجة لتجمع العوامل الوراثية والاجتماعية والنفسية لدى الأفراد، وأنه من المستبعد أن يكون هناك عامل رئيس واحد وراء اضطراب العناد المتحدي.

كما يري (Alvarez & Ollendick, 2003, p. 101) أن العوامل البيولوجية قد تتسبب في حدوث اضطراب العناد المتحدي حيث تغير معدل إفرازات بعض الهرمونات مثل الأدرينالين والتستوستيرون، وقد وجد أن إفراز الغدة الكظرية لهرمون الأدرينالين لدى الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي يزداد عن أقرانهم الطبيعيين.

نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي :

أشارت الدراسات إلى أن هذا النوع من الاضطرابات ينتشر بنسبة (١٥-٢٠%) بين تلاميذ المدارس الابتدائية، ونسبة انتشاره بين الذكور في هذه المرحلة أكثر منها عند الإناث (في: الشربيني، ٢٠٠١، ص. ٤٣).

إن نسبة انتشار ظاهرة العناد بدرجاتها المختلفة تبلغ (١٦-٢٢%) من مجموع أطفال المدارس، وعلى الرغم من أن هذا السلوك يمكن أن يبدأ مبكراً في سن الثالثة من العمر، فإنه غالباً ما يتضح في سن الثامنة (Rick, 2006, p. 19).

وكشفت دراسة (Matthew et al., 2007) أن نسبة انتشار العناد المتحدي بين الأطفال تبلغ (١٠,٢٪)، وتبلغ نسبة انتشاره (١١,٢٪) بين الذكور، وتبلغ نسبة انتشاره (٩,٢٪) بين الإناث.

ويري حجازي (٢٠١٤، ص. ٦٩) في أن العناد قد يأخذ مكانه عند سن الثالثة إلا أنه قد يلزم بعض الأطفال حتى سن المراهقة، وفي الغالب لا يتم ظهوره بعد سن المراهقة إن لم يظهر قبل ذلك. وقد وجدت الدراسات أنه ينتشر بنسبة (١٥-٢٢٪) بين أطفال المرحلة الابتدائية وهو في هذه السن أكثر انتشارا بين الذكور منه بين الإناث ولكن النسبة تتساوى بعد ذلك.

ج- أنواع اضطراب العناد المتحدي

لقد أشار الزغبى (٢٠٠١، ص. ١٤٠) إلى أن العناد المتحدي يتخذ الأشكال الآتية:

- **العناد كاضطراب سلوكي:** يتجلى هذا الشكل من العناد على شكل إصرار الطفل على العناد ومقاومة سلبية متواصلة نحو مواقف وحاجات. فالطفل في هذه الحالة ينزع نحو معارضة الآخرين ومساكستهم، ويكون في حالة تدمير وشكوى مستمرة من أوامر الآخرين (الوالدين، أو غيرهم).
- **التحدي الظاهر:** ويكون هذا العناد على شكل إصرار الطفل على استكمال ما يريده (مثل مشاهدة فيلم تلفزيوني) بالرغم من إقناع والدته له بالنوم من أجل الاستيقاظ مبكرا للذهاب إلى المدرسة.
- **العناد الحاقق:** يتمثل هذا العناد في قيام الطفل بعكس ما يطلب منه، فالطفل الذي يطلب منه أن يهدأ يصرح بصوت عال، والذي يطلب منه أن يأكل يرفض الطعام بالرغم من حاجته إليه.

د- خصائص الأشخاص ذوي اضطراب العناد المتحدي:

تتصف مظاهر هذا الاضطراب لدى الأطفال بثورات الغضب وفقدان الأعصاب ورفض الامتثال لتعليمات الكبار، وإزعاج الناس دون سبب محدد، والحقد والكراهية ولوم الآخرين على مل يقع فيه من أخطاء، وما يصدر عنه من سلوك، وصعوبات في التفاعل الاجتماعي واللغة والإخفاق الأكاديمي وضعف التحصيل الدراسي، غالبا ما يفقد مزاجه بسهولة (ينفجر غاضبا)، يتحدى

ويرفض أوامر الآخرين بشكل دائم، يغلب في تصرفاته تعمد فعل الأشياء التي تضايق الآخرين، يلوم الآخرين على أخطائه، يستفز الآخرين ويضايقهم عمداً، كثيراً ما يغضب ويعاند، محب للانتقام، كثيراً ما يحلف، أو يستخدم ألفاظ سوقية (Barkley & Benton, 1998; American Psychiatric Association, 2000).

بينما يري توبياس (٢٠٠٦، ص. ٣) أن ذوي اضطراب العناد المتحدي يتسمون بهذه الخصائص (الإصرار على الرأي حتى لو كان خاطئاً أحياناً، والإصرار على إتمام ما يقوم به من عمل حتى لو كانت عواقبه فيها ضرر، سريع الاستثارة للغضب، كثير المجادلة خاصة مع الكبار، صعب الإرضاء، لا ينفذ ما يؤمر به).

ثانياً: النشاط الزائد:

بعد النشاط الزائد أحد أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً وانتشاراً بين الأطفال في مرحلة الطفولة، ويؤثر سلباً على حياته، حيث ينتج عن هذا الاضطراب تصرفات غير لائقة تعيق السير الحسن للتلميذ في المدرسة مما ينعكس على أدائه الأكاديمي، لهذا تزايد اهتمام كثير من الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس باضطراب النشاط الزائد، واتجهت العديد من الدراسات النفسية والطبية إلى وضع العلامات الواضحة لهذا الاضطراب، فمن العلماء من أرجع سبب هذا الاضطراب إلى إصابة عضوية في الدماغ، ومنهم من أرجعه إلى عوامل فيزيولوجية ومنهم من أرجعه إلى أسباب نفسية بالدرجة الأولى (عرار، ٢٠٠١، ص. ١٩٩).

واعترفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي بتشخيص هذا الاضطراب في عام (١٩٨٠)، وأدرجت محكات لتشخيصه في الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث للاضطرابات النفسية، وفي عام (١٩٨٧) تم دمج فئة اضطراب فرط النشاط وفئة اضطراب ضعف الانتباه في فئة واحدة تسمى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبعد إصدار الجمعية الأمريكية للصحة النفسية للدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM-IV عام ١٩٩٤ ظلت التسمية كما هي للفئتين معاً ولكن مع تغير طفيف في الأنماط الداخلية للمصطلح (كامل، وحافظ، ٢٠١٠، ص. ٨-٩).

تعريف اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط :

عرفته جمعية الأطباء النفسيين الأمريكيين في الطبعة الرابعة في الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والعقلية لسنة (١٩٩٤م) «أن هؤلاء الأطفال هم الذين يبدون، أو يظهرون درجات نمو غير ملائمة من الانتباه والاندفاعية، أو مفرطي النشاط، وتتماثل وتتلاءم حالاتهم مع أحد أنواع الاضطرابات المختلفة» (بوشيل، ٢٠٠٤، ص. ١٠٧) .

كذلك فهو «حالة مزمنة تتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، وهذا الاضطراب له تأثير ضار وخطير على الأداء النفسى للفرد الذى يعانى منه، حيث يظهر الفرد الذى يعانى منه قدرة تعليمية منخفضة على تكوين المفاهيم، إلى جانب العديد من المشكلات التى تتعلق بالعلاقات مع الرفاق ومفهوم الذات» (Anastopoulos, 2009, p. 162).

ويعرف أيضا على أنه ”نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم في حركات جسمه بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة“ (عبد الحميد، ٢٠١٤، ص. ١٥).

تعريف اضطراب النشاط الزائد :

يعرفه عبد الله (٢٠٠٥، ص. ٤٨٣) بأنه «جملة من الأعراض المتداخلة فيما بينها، وهي اتسام الطفل بالنشاطات الغير الهادفة وعدم الاستقرار الحركي، مع عدم القدرة على التركيز والانتباه والاندفاعية في حل المشكلات دون تركيز، وهذا ما قد ينجم عنه عدم القدرة على التواصل وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع تدني مستوى التحصيل الدراسي»

ويعرف النشاط الزائد أيضا بأنه «سلوك اندفاعي مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر وينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل ويؤثر سلبا على سلوكه وتحصيله ويزداد عند الذكور أكثر منه عند الإناث» (الجعافرة، ٢٠٠٨، ص. ٩).

ويري عيسي وجمعة (٢٠١٠، ص. ١٠) أن اضطراب النشاط الزائد هو ”الإفراط في الحركة الزائدة وغير المنسجمة مع متطلبات الموقف، أو المهمة التي يقوم التلميذ بأدائها.

- نسبة الانتشار:

يعد اضطراب النشاط الزائد من أكثر الاضطرابات انتشاراً بين الأطفال، ومن أكبرها خطراً وتأثيراً على نموهم البدني والنفسي والتحصيلي، وأشار (رجب، ٢٠٠٢، ص. ٣٩) أن نسبة الحالات من الأطفال التي شخّصت بأنها من ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد تبلغ (١١,٥ %) تقريباً.

وأظهرت دراسة (Kuschel et al., 2007) التي هدفت للتعرف على نسبة انتشار فرط النشاط لدى الأطفال - أن نسبة انتشار اضطراب فرط النشاط تتراوح ما بين (٢,٧ : ٩,٩ %) بين الأطفال عينة البحث.

أعراض اضطراب النشاط الزائد

أشار (Wender 2000, p. 9) أن الطفل ذا النشاط الزائد يتميز بالاندفاعية التي تبدو في سلوكه، حيث يندفع إلى الشارع بسرعة، ويجري على الصخور ويتسلق الأشجار مما يؤدي إلى كثرة إصابته بالجروح والكدمات وكثرة ذهابه للطبيب، وأيضاً قد يتلف ملابسه ولعبته دون تعمّد ولكن دون تفكير. وهو ما أكد عليه كامل (٢٠٠٨، ص. ٤٩) في أن الطفل الذي يعاني من اضطراب النشاط الزائد يتسم بالاندفاعية في اتخاذ القرارات مما يترتب عليه صعوبة في حل مشكلاته لأنه يستجيب لأول بادرة تلوح أمامه.

ويمكن إجمال الأعراض الرئيسية الظاهرة على الأطفال ذوي فرط النشاط الزائد كما يلي:

- قلة الانتباه: حيث يتصف هؤلاء الأطفال بأن المدة الزمنية لدرجة انتباههم قصيرة جداً، والشروء الذهني وضعف التركيز، وكثرة التملل والتذمر والنسيان.

- زيادة الحركة والاندفاعية: فلا يستطيع أن يبقى ساكناً في مكانه، أو مقعده، ويكون مندفع دون هدف محدد فيجيب على الأسئلة قبل الانتباه وسماعها كاملة، ويقاطع في الكلام ويبدو كأنه لا يسمع عندما تتحدث إليه ويتكلم بشكل مضطرب، ولا يستطيع أن ينتظر دوره في أي نشاط، ويلاحظ عليه سرعة التحول من نشاط لآخر، وعدم المبالاة وفوضوية الطبع والعذوانية في حركاته، والشعور بالإحباط لآتفه الأسباب مع تدني مستوى الثقة في النفس، واضطراب العلاقة مع الآخرين حيث يقاطعهم ويتدخل في شؤونهم، وعدم الالتزام بأداء المهمة التي بين يديه حتى إنهاؤها (الجعافرة، ٢٠٠٨، ص. ٣٤).

أنواع اضطراب النشاط الزائد:

لقد قسم الدليل التشخيصي والإحصائي اضطراب النشاط الزائد إلى ثلاث فئات:

- **نقص الانتباه وفرط النشاط الزائد والاندفاعية:** في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض كثرة النشاط والاندفاعية بحيث تكون أعراض عدم الانتباه أقل من ستة.
- **ضعف الانتباه:** في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض ضعف الانتباه وبحيث تكون أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية أقل من ستة.
- **النوع المشترك:** في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية وستة أعراض من تسعة من أعراض قلة الانتباه (نيسان، ٢٠٠٩، ص. ٤٣).

وتختلف نسبة انتشار أنواع اضطراب النشاط الزائد بين الأطفال حيث يري شهين (٢٠١١، ص. ٣٥) أن من (٥٠ إلى ٧٥ ٪) من الحالات هي من النوع المشترك، بينما تبلغ من (٢٠ إلى ٣٠ ٪) في فئة ضعف الانتباه، وتبلغ أقل من (١٥ ٪) في حالات النشاط الزائد والاندفاعية فقط.

ثالثاً: صعوبات التعلم: learning disabilities

يري عادل عبد الله (٢٠٠٦) أن صعوبات التعلم "تعد بمثابة مصطلح عام أشار إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم (شبيب، ٢٠١٠، ص. ٧).

كما أوضح الزيات (٢٠٠٨، ص. ٥١) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين، وتوجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة نفسياً، ويؤدي ذلك إلى ضعف السلوك التوافقي خلال تعاملاتهم الاجتماعية، ومن أنماط السلوك اللاتوافقي: مقاطعة المتحدث، والقلق، أو التوتر غير المبرر، وعدم الانتباه، أو اللامبالاة، وضعف السيطرة على الذات.

ومن أهم ما يتسم به التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو سوء التوافق الأكاديمي والتوافق الشخصي والتوافق الصحي، وعدم القدرة على التركيز أثناء الشرح، والتفاعل السلبي والاتجاهات المدرسية السالبة مع الآخرين وعدم تقبل الذات (منسي، ٢٠٠٣، ص. ص. ٢٤٤ - ٢٤٥).

وأشارت كوافحة (٢٠١١، ص. ٢٩) بأن ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، أو التهجي، أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات، أو اضطرابات في التفكير، أو قصور في الإدراك، أو التذكر، أو ضبط الانتباه، أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط، أو أكثر، وليسوا مصابين بإعاقات جسمانية سمعية، أو بصرية، أو غيرها من الإعاقات.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة عيسى، وجمعة (٢٠١٠) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفرن لخفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، وتم تطبيق مقياس النشاط الحركي الزائد، والبرنامج الإرشادي، وكشفت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس النشاط الحركي الزائد واضطراب الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس النشاط الحركي الزائد واضطراب الانتباه في اتجاه القياس البعدي، كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس النشاط الحركي الزائد واضطراب الانتباه.

ودراسة غراب (٢٠١٠) التي استهدفت التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي في الحد من اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتم استخدام مقياس تقدير أعراض التشتت ونقص الانتباه، والبرنامج الإرشادي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير أعراض التشتت ونقص الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس في اتجاه القياس البعدي، كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي.

واستهدفت دراسة ناصر (٢٠١١) التعرف على نسب انتشار اضطراب عناد التحدي لدى المراهقين. وتكونت العينة من (٩٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسة المتوسطة، وتم إعداد ثلاثة مقاييس لقياس المتغيرات وطبقت معاً على عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب عناد التحدي بلغت (٣١٪) من العينة، ووجود فروق دالة إحصائية في اضطراب عناد التحدي لدى المراهقين، ووجود فروق دالة إحصائية في اضطراب عناد التحدي تبعاً لمتغير النوع، وأن نسبة انتشار اضطراب تنافس الأشقاء كانت (١٩٪) من المجموع الكلي للعينة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اضطراب عناد التحدي واضطراب تنافس الأشقاء.

وهدف دراسة شبيب (٢٠١٢) إلى التعرف على فعالية استخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (١٤) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب/ لويس مليكة (١٩٩٨)، واختبار المسح النيروولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس مستوى الانتباه (إعداد الباحث)، وكشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه.

وهدفت دراسة جمعه، ورمضان (٢٠١٣) إلى فحص العلاقة بين الأكسثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الأكسثيميا وأبعادها الفرعية وكذلك اضطراب العناد المتحدي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحثان مقياس تشخيص صعوبات التعلم (زيدان السرطاوي، ١٩٩٥)، ومقياس الأكسثيميا، ومقياس اضطراب العناد المتحدي من إعداد الباحثين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الأكسثيميا وأبعادها الفرعية واضطراب العناد المتحدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الأكسثيميا وأبعاده الفرعية، وكذلك على مقياس اضطراب العناد المتحدي وكانت الفروق لصالح الذكور، وأن الأكسثيميا تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (Samaneh, et al (2014 إلى التعرف على تأثير رواية القصص في الحد من العدوان والعناد لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب العناد المتحدي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٧-٩ سنوات) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب العناد المتحدي. وتضمنت أدوات الدراسة استبيان اضطراب تقييم السلوك، واستبيان العدوان، واستبيان العناد والمقابلات المنظمة. وأظهرت النتائج انخفاض كبير في مستوى العدوان والعناد لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (Backenson et al. (2015 إلى الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة ولديهم عجز في العمليات النفسية الأساسية التي تتداخل مع التعلم والإنجاز الأكاديمي، وبعض الأنواع الفرعية حيث يمكن أن يؤدي هذا العجز إلى مشكلات عاطفية وسلوكية، وتكونت العينة من (١٢٣) طالباً

تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١١) سنة. وقد خضعوا لتقييمات شاملة لمشكلات التعلم، وكشفت النتائج عن نقاط القوة والضعف في معايير تحديد الهوية، وأن معالجة العجز في السرعة قد تكون وراء الاضطرابات المعرفية والنفسية الاجتماعية التي عثر عليها.

وهدف دراسة الزعبي، والقحطاني (٢٠١٥) إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتألفت العينة من (١٧) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تطبيق بطاقة ملاحظة لرصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وتم التدريس لأفراد المجموعة التجريبية بأسلوب التعزيز الرمزي لمدة سبعة أسابيع، بينما تلقى أفراد المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الشريان، وأبو زيد (٢٠١٦) التعرف على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات (نسبة الانتشار، النوع، الصف). وبلغت عينة الدراسة (٣١٨) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتم استخدام مقياس اضطراب العناد المتحدي، وأوضحت النتائج شيوع أعراض اضطراب العناد المتحدي لدى عينة الدراسة، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس (العناد المتحدي) لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الصفوف الأولى لصالح الذكور، ولم توجد فروق بين تلاميذ الصفوف العليا طبقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)، وعدم وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقاً لمتغير نوع الصعوبة: (القراءة - الكتابة - الحساب).

كما هدفت دراسة عامر (٢٠١٦) إلى تشخيص اضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه لدى عينة من التلاميذ ومن ثمة معرفة مدى تأثيره على مهارات التعلم لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذاً وتلميذة، وتم

استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن اضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه يؤثر على مهارات التعلم عند التلميذ، وأن تأثير اضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه على مهارات التعلم عند التلميذ يختلف باختلاف الجنس، فكانت مهارات القراءة والكتابة لدى الذكور أولاً ثم مهارتي الإملاء والحساب، أما عند الإناث فبرزت مهارة الكتابة، ثم القراءة، ثم مهارتي الحساب والإملاء.

كما هدفت دراسة الشمري، وأبو زيد (٢٠١٧) إلى التحقق من فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتم التحقق من التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر ونوع الصعوبة ومستوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على القصة الاجتماعية. وقد أسفرت النتائج عن فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة حسين (٢٠١٧) إلى التحقق التجريبي من فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل المعرفي السلوكي في تنمية الوعي المعرفي لآباء التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي وأثره في خفض الاضطراب لأبنائهم. وتكونت العينة من (٢١) أباً، مقسمين إلى مجموعتين (الضابطة ن= ١٠، التجريبية ن= ١١). وتراوحت أعمارهم ما بين (٣٥: ٥٨) سنة، كما تكونت العينة أيضاً من التلاميذ العاديين ذوي اضطراب العناد المتحدي (١١) تلميذاً من المرحلة المتوسطة. وتم استخدام مقياس الوعي المعرفي (إعداد الباحث)، ومقياس اضطراب العناد المتحدي (Malik & Tariq., 2015)، والبرنامج المعرفي السلوكي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في لصالح المجموعة التجريبية في المجالات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما أظهرت النتائج خفض اضطراب العناد لدى أبناء آباء المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في القياس البعدي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التبعي لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة عيسى، وعلي (٢٠١٧) إلى معرفة فعالية برنامج تدريب باللعب في تخفيف اضطراب العناد لدى مجموعتين من التلاميذ المعوقين سمعياً والتلاميذ المعاقين فكرياً قابلي التعلم. وتكونت العينة من (٢٣) تلميذاً، منهم (١٢) تلميذ من الصم و(١١) تلميذ من المعوقين فكرياً، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٣: ١٥) سنة، وتم إعداد برنامج التدريب باللعب ومقياس اضطراب العناد المتحدي، وبطاقة ملاحظة السلوك، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية (سلوكيات الغضب والتوتر، والسلوك الجدلي، والانتقام)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لمجموعة التلاميذ الصم ومجموعة المعوقين فكرياً، مما أشار إلى استمرار فعالية البرنامج، كما لم توجد فروق دالة إحصائية في مقدار تحسن تلاميذ كل مجموعة من المجموعتين عن الأخرى

ودراسة ناجح يعقوب (٢٠١٧) التي هدفت إلى التحقق من مدى فعالية برنامج تدريبي مبني على السيكدراما في تحسين مستوى الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم التحقق من التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر ومستوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتم تطبيق البرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المبني على السيكدراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة نسب انتشار العناد المتحدي كدراسة ناصر (٢٠١١)، ودراسة الشريان، وأبو زيد (٢٠١٦)، بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فعالية البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية السلوكية في خفض مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة (Samaneh, et al, 2014)، ودراسة حسين (٢٠١٧). بينما هدفت دراسة عيسى، وعلي (٢٠١٧) إلى معرفة فعالية برنامج تدريب باللعب في تخفيف اضطراب العناد لدى مجموعتين من التلاميذ الصم وضعاف السمع والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى التعرف على فعالية البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية السلوكية في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة عيسى وجمعة (٢٠١٠)، ودراسة غراب (٢٠١٠)، ودراسة شبيب (٢٠١٢)، دراسة الشمري، وأبو زيد (٢٠١٧).

كما تعددت فئة عينة الدراسات السابقة ما بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين، والتلاميذ الصم وضعاف السمع، والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

فروض البحث:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح التطبيق البعدي.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد.

إجراءات البحث:

- (١) **منهج البحث:** استخدمت البحث المنهج التجريبي، حيث تهدف إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) وذلك لمناسبته خصائص عينة البحث "التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" (المقياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم المقياس التتبعي للمجموعة التجريبية).

(٢) مجتمع وعينة البحث :

تم اختيار العينة من المدارس الابتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم المتواجدة داخل مدراس إدارة محافظة وادي الدواسر التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتوفرت في هؤلاء التلاميذ قواعد وشروط تحديد أهلية قبولهم في تلك البرامج والحاقهم بها، ووصفهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، ومنها:

- وجود تباين واضح بين مستوى قدرات التلميذ ومستوى تحصيله الأكاديمي، أن تلك الصعوبات لم تكن ناتجة عن عوق عقلي، أو أي إعاقة أخرى، أو حرمان بيئي وثقافي، أو أية أسباب أخرى لها، استخدام أدوات (مقاييس واختبارات) تشخيص صعوبات التعلم من قبل فريق التشخيص المتخصص (تم اطلاع الباحث عليها وعلي سجلات التلاميذ)، تمت موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وتم أيضا مراجعة سجلات التلاميذ للتأكد من أن عينة البحث يعانون من فرط النشاط الزائد لديهم.

العينة السيكمترية: تكونت العينة من (٥٠) تلميذاً لديهم صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٠) سنوات، وهؤلاء تم تطبيق المقياس عليهم للتحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد.

- **العينة النهائية:** تم تطبيق برنامج البحث على عينة نهائية قوامها (١٦) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات بالعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م). وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين «المجموعة التجريبية» وتتكون من (٨) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، «المجموعة الضابطة» وتتكون من (٨) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج الإرشادي. تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج:

قام الباحث بمقارنة العمر الزمني ومعامل الذكاء وأبعاد مقياس العناد المتحدي المصحوب بالنشاط الزائد لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (١)

دلالة الفروق متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومستوى الذكاء والعناد المتحدي والنشاط الزائد

العينة	اسم المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٨	٨,١٢	٦٥	٢٩	٣١٦,٠	٧٥٠,٠ غير دالة
	ضابطة	٨	٨,٧	٦٩,٦			
معامل الذكاء	تجريبية	٨	٩,٢	٧٣,٥	٢٦,٥	٥٨٤,٠	٥٦١,٠ غير دالة
	ضابطة	٨	٧,٨	٦٢,٥			
العناد المتحدي	تجريبية	٨	٩,٥	٧٦	٢٤	٨٦٧,٠	٣٨٦,٠ غير دالة
	ضابطة	٨	٧,٥	٦٠			
النشاط الزائد	تجريبية	٨	٧,١	٥٧	٢١	٢٣,١	٢١٩,٠ غير دالة
	ضابطة	٨	٩,٨	٧٩			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٨,٧	٦٩,٦	٣٠,٥	٠,١٦١	٨٧٢,٠ غير دالة
	ضابطة	٨	٨,٣	٦٦,٥			

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومستوي الذكاء وأبعاد مقياس العناد المتحدي المصحوب بالنشاط الزائد أي أن المجموعتين متكافئتين قبل تطبيق البرنامج.

(٣) أدوات البحث :

يمكن عرض الأدوات المستخدمة في البحث وهي:

١- مقياس ستانفورد- بينيه الإصدار الخامس (فرج، ٢٠١١):

قام فرج (٢٠١١) بتعريب الإصدار الخامس لاختبار ستانفورد بينيه الذي صدر عام (٢٠٠٣) ويستخدم هذه الاختبار في اختبار الأفراد لقياس قدراتهم المعرفية وذكاؤهم من سن سنتين إلى ٨٥ سنة، والاستخدام المعروف لمقاييس ستانفورد- بينيه

يتضمن تشخيص حالات مختلفة من التأخر المعرفي عند الأطفال الصغار، التخلف العقلي، صعوبات التعلم، والموهبة العقلية، بالإضافة إلى أنه تم استخدام الإصدارات السابقة في التقييم الإكلينيكي وفي أبحاث القدرات المعرفية والتربوية والطفولة المبكرة. ويتضمن اختبار بينه سته مجالات وهي: (الاستدلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، العمليات البصرية، المكانية، الذاكرة العاملة). وقد تم اشتقاق مجموعة المقاييس في اتجاهين هما: الاتجاه اللفظي والاتجاه غير اللفظي بحيث يكون كل عامل له فئات اختبارية مستقلة (لفظية وغير لفظية).

٢- تقنين المقياس :

قام الباحث بعدة إجراءات للتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة البحث فيما يتعلق بثبات المقياس:

أ- معاملات ثبات الاتساق الداخلي: توصل الباحث إلى معاملات تراوحت ما بين (٠,٧٤) و (٠,٨٤) لدرجات نسب الذكاء .

أ- حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سيبرمان وبراون وجثمان، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢)

« قيم معاملات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس ستنافورد بينيه » (ن=١٥)

طرق الثبات			الأبعاد
ألفا	سيبرمان	جثمان	
××٦٨٧,٠	××٧٠١,٠	××٧١٠,٠	الدرجة الكلية للذكاء

×× دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٢) تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، لدى أفراد العينة وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس من خلال حساب صدق ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس الذي وبلغت قيمة ألفا للبعد الأول (٠,٥٦٩)،

والبعد الثاني (٠,٧١٤)، والبعد الثالث (٠,٥٣٧)، والبعد الرابع (٠,٧٨١)، والبعد الخامس (٠,٧٥٢). وهكذا تحقق الباحث من صدق وثبات مقياس ستنافورد بينيه بالنسبة لعينة البحث مما يدل على صلاحيته للاستخدام في هذا البحث.

(٢) مقياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد. (إعداد الباحث)

لقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية :

- ١- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المتاحة لتحديد اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد الحالي، وينقسم المقياس إلى بعدين كما يلي:
البعد الأول: العناد المتحدي: ويضم عدد (١٥) مفردة تبدأ من (١-١٥).
البعد الثاني: النشاط الزائد: ويضم عدد (١٥) مفردة تبدأ من (١٦-٣٠).

ج- وصف المقياس : بعد أن قام الباحث بالإطلاع على التراث النظري لاضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد، قام بإعداد المقياس الذي يتكون من (٣٠) مفردة موزعة على بعدين (العناد المتحدي- النشاط الزائد).

د- طريقة تصحيح المقياس : لقد صيغت الفقرات بعبارات إيجابية وأخرى سلبية، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل تتراوح بين الموافقة للفقرة إلى الرفض وهي (دائماً، أحياناً، نادراً)، إذ يعطى للبديل الأول، ثلاث درجات، والبديل الثاني درجتان، والبديل الثالث درجة واحدة، وذلك في كون العبارات الإيجابية، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السلبية.

التحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد:

• ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمنية قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ وطريقة وإعادة التطبيق لمقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
العناد المتحدي	٥٢٧,٠	٥٧٦,٠
النشاط الزائد	٦٣٦,٠	٦٨٨,٠
الدرجة الكلية للمقياس	٧١٩,٠	٧٦٣,٠

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما أكد ثبات المقياس.

• الاتساق الداخلي Internal Consistency

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويتضح ذلك من الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد والدرجة الكلية

مفردات العناد المتحدي				مفردات النشاط الزائد			
معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م
المفردة بالبعد		المفردة بالبعد		المفردة بالبعد		المفردة بالبعد	
١	٠,٦٧٤	٩	٠,٤٥٢	١٦	٠,٤٢٦	٢٤	٠,٥٥٨
٢	٠,٤٦٠	١٠	٠,٥١٠	١٧	٠,٦٣٢	٢٥	٠,٧٥٤
٣	٠,٧١٢	١١	٠,٥٧٦	١٨	٠,٧٤٤	٢٦	٠,٧٤٢
٤	٠,٦٥٣	١٢	٠,٥٤٣	١٩	٠,٥٦١	٢٧	٠,٧٥٢
٥	٠,٥٠١	١٣	٠,٦٢١	٢٠	٠,٧١٤	٢٨	٠,٥٦١
٦	٠,٦٣٣	١٤	٠,٤١٠	٢١	٠,٧١٤	٢٩	٠,٥٤٨
٧	٠,٥٠٢	١٥	٠,٥٨٤	٢٢	٠,٦٥٢	٣٠	٠,٧٤٤
٨	٠,٦٥٦			٢٣	٠,٥٤١		

× معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد وثباته المرتفع. ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي عرض لمعاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
العناد المتحدي	××٠,٧٨٦
النشاط الزائد	××٠,٧١٢
الدرجة الكلية للمقياس	××٠,٨٠٤

×× معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• صدق المقياس :

× صدق المحكمين: وتم عرض المقياس في صورته الأولية على تسعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، حيث تم تقديم المقياس مسبقاً بتعليمات توضح لهم ماهية العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد وسبب استخدام المقياس وطبيعة العينة، وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس، ولم توجد أي مفردات كانت نسبة اتفاقها أقل من (٨٠٪)، لذلك لم يتم حذف أي مفردة من المقياس.

× صدق المفردات :

تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية

لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى وهو موضح بالجدول (٦):

جدول (٦)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد

مفردات النشاط الزائد				مفردات العناد المتحدي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	××٠,٧٥٤	٩	××٠,٥٠٤	١٦	××٠,٧٠٣	٢٣	××٠,٧٠٦
٢	××٠,٦٢٠	١٠	٠,٤٤٣××	١٧	٠,٥٦٤××	٢٥	××٠,٦٥٨
٣	××٠,٦٣٦	١١	××٠,٥١٢	١٨	××٠,٥٢٥	٢٦	××٠,٦٥٤
٤	××٠,٦٥٠	١٢	××٠,٦٤٢	١٩	××٠,٧٨٣	٢٧	××٠,٧٤٢
٥	٠,٦٤٤××	١٣	××٠,٦٥٦	٢٠	××٠,٧٢٢	٢٨	××٠,٦٨٧
٦	××٠,٧٤٤	١٤	××٠,٥٢٣	٢١	××٠,٦٣٤	٢٩	××٠,٥٦١
٧	××٠,٦٥٠	١٥	××٠,٧٢٤	٢٢	××٠,٧٠٠	٣٠	××٠,٧٥٨
٨	××٠,٧٤٤			٢٣	××٠,٧٣٨		

×× معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

ويتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط لمفردات بعد مفردات العناد المتحدي وبعد مفردات النشاط الزائد دالة إحصائياً، مما يدل على صدقهم الداخلى. ومن ثم فإن مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالي أصبح مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد مكون من (٣٠) مفردة كما فى الصورة النهائية.

٣- البرنامج الإرشادي: (إعداد الباحث)

يهدف البحث الحالي إلى خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أ- الأساس النظري للبرنامج :

يعتمد البرنامج الإرشادي في خفض مستوى العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أن السلوك الانساني مُتعلم حيث أن السلوك الإنساني (المقبول، أو الغير مقبول) يقوي ويزاد معدلة عندما يتم تدعيمه لدي الفرد، ويضعف في حالة تم معاقبة الفرد عليه.

ب- الأهداف العامة للبرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلى خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتابعة مدى احتفاظ الأفراد المشاركين بالفوائد والمكاسب الإرشادية بعد انتهاء البرنامج.

ج- بناء الجلسات :

- ☒ **أهداف الجلسة الإرشادية:** وتعد سبب عقد الجلسة الإرشادية لتحقيق غايات معينة يرغب الباحث في الوصول إليها، ويقوم بتعريف المتدربين بها ليتعاونوا معه في تحقيقها.
- ☒ **المحتوى:** وهي المعلومات التي تتضمنها الجلسة.
- ☒ **الفنيات المستخدمة:** وهي الوسائل والمهارات التي يستخدمها الباحث لتحقيق أهداف الجلسات مثل: لعب الدور، التعزيز وغيرها.
- ☒ **الإجراءات:** وهي الأنشطة والمهارات والفنيات، التي سيقوم بها الباحث مع المتدربين لتحقيق الأهداف.
- ☒ **ملخص الجلسة:** عرض ملخص مختصر لما تم خلال الجلسة الإرشادية.
- ☒ **التقييم:** وفيها سوف يقوم الباحث بتقييم أداء المتدربين، ومدى استفادتهم ودرجة تحقق أهداف الجلسة، وتتم بعدة طرق منها: الأسئلة الشفوية، والملاحظة المباشرة، والأسئلة الكتابية والأنشطة والتدريبات.
- ☒ **الواجب المنزلي:** وهو عبارة عن تدريب تعزيزي لما تم تناوله في الجلسة، ويتم مناقشته في بداية كل جلسة.
- ☒ **المتطلبات المالية:** الموارد المالية لهذا البرنامج متعددة تتمثل في: البطاقات، الأنشطة الورقية، الكتيبات.

د- خطوات إعداد البرنامج :

قام الباحث بالإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة للتعرف على كيفية خفض حدة مشكلات العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج البحث.

ثم قام بتحديد العناصر التي يتضمنها برنامج العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد، وإعداد التدريبات والأنشطة لكل فنية وإعداد الوسائل الإيضاحية لكل جلسة من جلسات البرنامج.

هـ- الفنيات المستخدمة في البرنامج :

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات في البرنامج مثل (التدعيم الإيجابي، لعب الدور، النمذجة، الحث والتلقين، التكرار).

و- الفترة الزمنية للبرنامج : تكونت جلسات البرنامج من (٢٨) جلسة، بواقع أربع جلسات في الأسبوع، ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

ز- زمن البرنامج : استغرق البرنامج الحالي ككل (٧) أسابيع بمعدل (٤) جلسات في الأسبوع تستغرق الجلسة (٤٥) دقيقة.

ح- تقييم البرنامج : تم تقويم البرنامج في ضوء ما يلي :

☒ **التقييم البعدي :** تم تقويم أثر البرنامج لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي لهذه المجموعة ومقارنتهما ببعضهما البعض من جهة.

☒ **التقييم التتبعي :** تم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج من خلال تطبيق مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، ومن ثم مقارنة القياس التتبعي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث الحالي. وفيما يلي جدول جلسات البرنامج .

جدول (٧) جلسات البرنامج

رقم الجلسة	الهدف منها	الفنيات المستخدمة
الجلسة الأولى والثانية	تعارف وتهيئة وتكوين علاقة جيدة	المناقشة - المحاضرة - الحوار
من الجلسة الثالثة وحتى الخامسة	تحسين قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الامتثال للتعليمات واتباع القواعد	المناقشة - النمذجة - التعزيز - لعب الدور - الإقصاء - الواجبات المنزلية.
من الجلسة السادسة وحتى التاسعة	تحسين الانتباه لدي التلاميذ وتنمية تركيزهم لما يقال ويعرض عليهم من معلومات وتجاهل المشتتات.	المناقشة - الحوار - النمذجة - التعزيز - التدعيم المتقطع - التلقين - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
من الجلسة العاشرة إلى الثانية عشر	تحسين قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التخلص من السلوكيات السلبية المرتبطة بالحركة الزائدة.	المناقشة - الحوار - النمذجة - التعزيز - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
من الجلسة الثالثة عشر إلى الخامسة عشر	تحسين قدرة التلاميذ على تجنب الاندفاعية والسلوك الفوضوي	المناقشة - الحوار - التعزيز - التدعيم المتقطع - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
من الجلسة السادسة عشر إلى الثامنة عشر	تحسين قدرة التلاميذ على ضبط المشاعر وخيبة الأمل	المناقشة - الحوار - النمذجة - التعزيز - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
من الجلسة التاسعة عشر إلى الثانية والعشرين	تحسين قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على كراهية العناد وتجنبه باعتباره سلوك سلبي	المناقشة - التكرار - الحوار - النمذجة - التعزيز - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
من الجلسة الثالثة والعشرين إلى الخامسة والعشرين	تحسين قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات الاجتماعية بطريقة صحيحة.	المناقشة - العصف الذهني - لعب الدور - الحوار - النمذجة - التعزيز - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
الجلسة السادسة والعشرين والسابعة والعشرين	توجيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى الاتجاه نحو المذاكرة وممارسة الأنشطة الرياضية كبديل للنشاط الزائد والعناد المتحدي.	المناقشة - الحوار - التعزيز - تقديم أمثلة - الواجبات المنزلية.
الجلسة الثامنة والعشرين	معرفة مدى استمرار فعالية البرنامج في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بالنشاط الزائد.	المناقشة - الحوار - النمذجة.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استعان الباحث ببرامج الحزم الإحصائية SPSS ومنها: اختبار مان- ويتني *Mann-Whitney Test*، واختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة *Wilcoxon on Signed Ranks Test*، ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة *Matched- Pairs Rank biserial correlation (rprb)*.

نتائج البحث ومناقشتها**أولاً نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح التطبيق البعدي». وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

× اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (MPRBC) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع). والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية

قبل تطبيق البرنامج وبعده

البيانات	نوع القياس	اتجاه الترتيب	العدد	الترتيب متوسط	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	الدلالة مستوى (T_{prb})	حجم التأثير مستوى	مستوى التأثير
العناد المتحدي	قبلي / بعدي	- + = المجموع	٨ ٠ ٠ ٨	٤,٥ ٠	٣٦ ٠	- ٥٦,٢	٠٥,٠	٩٩,٠	قوى جداً
النشاط الزائد	قبلي / بعدي	- + = المجموع	٨ ٠ ٠ ٨	٤,٥ ٠	٣٦ ٠	- ٥٦,٢	٠٥,٠	٩٩,٠	قوى جداً
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي	- + = المجموع	٨ ٠ ٠ ٨	٤,٥ ٠	٣٦ ٠	- ٥٤,٢	٠٥,٠	٩٩,٠	قوى جداً

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

صفريّة عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضمّن من الجدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في كلا من القياسين القبلي والبعدي على بعد العناد المتحدي لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد العناد المتحدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي للتلاميذ

ذوى صعوبات التعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جدا للبرنامج في خفض العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في كلا من القياسين القبلي والبعدي على بعد النشاط الزائد لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد النشاط الزائد أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جدا للبرنامج في خفض النشاط الزائد لعينة البحث.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جدا للبرنامج في خفض العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة البحث.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرض النشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney test لدى عينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط

الثنائي للرتب Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين). والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق

البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
العناد المتحدي	تجريبية	٨	٤.٥	٣٦	-٤,٣	٠,١,٠	٩٩,٠	قوى جداً
	ضابطة	٨	١٢.٥	١٠٠				
النشاط الزائد	تجريبية	٨	٤.٥	٣٦	-٥,٣	٠,١,٠	٩٩,٠	قوى جداً
	ضابطة	٨	١٢.٥	١٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٤.٥	٣٦	-٤,٣	٠,١,٠	٩٩,٠	قوى جداً
	ضابطة	٨	١٢.٥	١٠٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعده العناد المتحدي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي العناد المتحدي في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يدل على انخفاض مستوى العناد المتحدي، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جداً للبرنامج على مستوى العناد المتحدي بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعث النشاط الزائد لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي النشاط الزائد في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جداً للبرنامج على مستوي النشاط الزائد بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يدل على انخفاض مستوى العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٩) إلى وجود تأثير قوى جداً للبرنامج على مستوي العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد». ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام: اختبار ويلكوكسون لدي عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فكانت النتائج كما بالجدول (١٠):

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العناد المتحدي	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	١ ٢ ٥ ٨	٢ ٢	٢ ٤	- ٥٧٧,٠	٥٦٤,٠ غير دالة
النشاط الزائد	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	١ ٢ ٥ ٨	١,٥ ٢,٢٥	١,٥ ٤,٥٠	- ٨١٦,٠	٤١٤,٠ غير دالة
الدرجة الكلية	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	١ ٣ ٤ ٨	٢ ٢,٦٧	٢ ٨	- ١٣,١	٢٥٧,٠ غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

× عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بعد العناد المتحدي أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بعد العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بعد النشاط الزائد أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بعد النشاط الزائد لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

تفسير نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث الحالي فعالية كبيرة للبرنامج الإرشادي في خفض العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعكس التحسن الملموس في أبعاد العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي يقيسها المقياس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن جلسات البرنامج الإرشادي التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية وما توفرت بها من أنشطة تدريبية مصاحبة وفنيات سلوكية ومثيرات بصرية جذابة وصور وتعليمات ونصائح وإرشادات كانت متنوعة من حيث الشكل والمضمون والهدف، أدت إلى خفض مستوي النشاط الزائد والعناد المتحدي لديهم، كما أن ما صاحب البرنامج من تدعيم وتعزيز مادي ومعنوي أدى إلى زيادة أثر البرنامج فيما تم تدريب التلاميذ عليه في بدايته على العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد، مما انتقل أثره وزاد من قدراتهم على الانتباه وعدم التشتت والتركيز الأكاديمي، وهو الأساس في العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أن البرنامج الإرشادي في هذا البحث كان فعلاً نتيجة لتبنيته وتوافقه مع احتياجات كل تلميذ من المجموعة التجريبية. فقد اعتمد الباحث على الاستراتيجيات التربوية التي ثبت نجاحها في تحقيق كل هدف من أهداف الجلسات في خفض مستوى السلوكيات الشاذة مثل العناد المتحدي والنشاط الزائد. فمن أجل خفض مستوى اضطراب العناد المتحدي لدي التلاميذ استخدم الباحث أكثر من طريقة للنجاح في هذه المهارة، كذلك التدرج المتبع بالأساليب والطرق التربوية والسلوكية الصحيحة.

ويتضح من نتائج البحث أثر فنيات العلاج السلوكي التي تم استخدامها في برنامج البحث حيث تم تدريب التلاميذ على زيادة التركيز، والتخفيف من حدة فرط النشاط لديهم، وتعديل السلوك الغير سوية، حيث تم استخدام مجموعة من الأساليب السلوكية، ومنها:

أولاً: التدعيم الإيجابي والذي اتضح من خلال منح التلميذ بعض التعليمات؛ ويتم منحه مجموعة من النجوم عند التزامه بتلك التعليمات والانصياع للأوامر، وعندما وصل التلميذ إلى عدد النجوم المحدد؛ فكان يحصل مكافأة، أو لعبة، أو غيرها.

ثانياً: جدولة المهام والأعمال والواجبات المطلوبة، والاهتمام بالإنجاز على مراحل متتابعة ومتتالية مع الاهتمام بالتشجيع والمكافأة؛ وذلك بتوضيح المهام المطلوبة من التلميذ بشكل بسيط ومناسب لعمره العقلي وقدراته العقلية، والاستعانة بوسائل الشرح المساعدة اللفظية والبصرية؛ كالصور، والرسومات التوضيحية.

ثالثاً: بساطة اللغة ووضوحها مما يسر في إيصال الرسالة والهدف للتلميذ فساعد في إدراك التلميذ ما هو متوقع منه بوضوح.

رابعاً: التدريب المتكرر على القيام بالنشاطات مما ساعد على زيادة التركيز والمثابرة، مثل: تجميع الصور، وتصنيف الأشياء.

وأكدت النتائج على عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد، ويعزو الباحث صحة هذا الفرض واستمرار أثر التدريب إلى عدة أمور، ومنها المتابعة الدائمة من قبل الباحث لأفراد المجموعة التجريبية في حجرة الصف والتحقق من استخدام معلمين الصف للبرنامج ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج وأنه أصبح برنامج تعليمي داخل غرفة الصف، وتشجيع المعلم للتلاميذ على التعاون مع بعضهم البعض.

وترجع هذه النتائج إلى تأثير البرنامج في التلاميذ، وحرص أعضاء المجموعة التجريبية على حضور الجلسات بانتظام ومراعاة التعليمات وتنفيذها أثناء الجلسات وتطبيقها بعد الجلسات، والتزامهم بالمواعيد المتفق عليها، والأنشطة والفنيات التي تضمنها البرنامج الذي تعرض له أعضاء المجموعة التجريبية، ومنها:

التعزيز المعنوي والمادي المستخدم عقب الاستجابة الصحيحة، وإتباع طريقة الإبعاد والإقصاء مع التلاميذ عند عدم الانصياع للتعليمات والتوجيهات، وكذلك ترك المجال للعصف الذهني والمناقشة بين التلاميذ، واستخدام فنيات لعب الدور والنمذجة.

وقد كان للقصص الواقعية التي تم روايتها للأطفال ولعب الدور أثر كبير وفعال في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات والسلوكيات السوية والتخلي عن السلوكيات الغير سوية. حيث اتسمت تلك القصص بأنها تبدأ من الواقع الذي يعيشه الطفل والمجتمع المدرسي المحيط به وتماشياً مع طبيعتهم وقدراتهم وميولهم حيث اتسمت فكرة محتوى القصة بمناسبتها لخصائص التلميذ النمائية والعقلية المعرفية، فقد كان لكل قصة فكرة رئيسة مرتبطة بطريقة مباشرة بحياته- مما جعلها أكثر فعالية وإثارة للتلاميذ في سبيل تطبيق تلك النصائح الموجودة بها. وهذا يتفق مع ما ذكره على (٢٠١٣، ص. ٢٠) في أن القصة تعد طريقة ناجحة تستهدف الأطفال إلى السلوك المرغوب فيه بشكل محبب وبطريقة غير مباشرة لما فيها من أفكار وسلوكيات تصل إلى الأطفال بطريقة حية تعمل على تثبيت المعلومة في أذهانهم، وبذلك يزداد مقدار ما يكتسبه الأطفال من معلومات ومعارف وسلوكيات.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الشمري، وأبو زيد (٢٠١٧) التي هدفت إلى التحقق من مدى فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج على فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كذلك يرجع تحسن أداء أعضاء المجموعة التجريبية في انخفاض مستوى اضطراب العناد المتحدي والنشاط الزائد إلى الخطوات الإجرائية ومحتوي الجلسات التي تم إتباعها في البرنامج؛ حيث بدأت الجلسات بالتهيئة والتعارف وتكوين علاقات جيدة لبناء جسور الثقة بين الباحث والتلاميذ، ثم انتقل الباحث إلى تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الامتثال للقواعد المدرسية وإتباع التعليمات عن طريق لعب الدور والتعزيز على الاستجابات الصحيحة للتعليمات وإقصاء التلميذ عند القيام بالاستجابة الخاطئة وعودة التلميذ للمشاركة مرة أخرى، وتلي ذلك محاولة تحسين انتباه التلاميذ وتنمية تركيزهم نحو السلوك المستهدف وتحسين قدرتهم على تجاهل المشتتات المحيطة بهم واستخدام المثيرات البصرية مع التلاميذ لمساعدتهم على زيادة انتباههم وتركيزهم، حيث تم التعرف على الصورة مع الكلمة (فيقوم التلميذ بتفعيل حواسه المختلفة من خلال التعرف على شكل الكلمة التي يوصلها بالصورة الصحيحة، كما يتعرف على اسمه بمجرد أن يراه)، وأن يتعرف على الصور المتشابهة (ذات الألوان المبهجة) في الأشكال والأحجام والألوان، واستخراج الصورة، أو الشكل المختلف في الصورة، وتم البدء بهذا النوع لما فيها من تشويق ولعب.

ثم تم توضيح ماهية النشاط الزائد وأثره على الفرد (توضيح السلوكيات السلبية الناتجة عنه) والعمل على تحسين قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التخلص من السلوكيات السلبية المرتبطة بالنشاط الزائد.

ثم تلي ذلك الانتقال إلى آليات ضبط النفس والتحكم في المشاعر وخيبة الأمل؛ حيث تم إعطاء التلاميذ الفرصة للتعرف على مشاعره والتحدث عنها وتوضيحها تجاه الموقف المشكل المعروض أمامه في الصور (تم عرض مجموعة من الصور المعبرة عن أشكال الانفعالات المختلفة للفرد)، وتم مساعدته على إدراك

سبب هذا الانفعال الذي يمر به، والتعرف على الاستجابات الانفعالية المناسبة من وجهة نظره، واستخدام الحديث الذاتي واستراتيجيات الاسترخاء، وتمثيل مواقف متعددة لضبط النفس والاستجابات الصحيحة.

وتوجيه التلاميذ إلى تجنب العناد وحل المشكلات الاجتماعية عن طريق التعرف على أفكار وطرق التلاميذ المتبعة في حل المشكلات الاجتماعية، وتوضيح البدائل المتبعة لحل المشكلات وتعديل أفكارهم بما يتناسب مع الاستجابات الصحيحة.

وتوجيه التلاميذ إلى الاتسام بالود والمحبة وتكوين الصداقات والحفاظ عليها، والتعامل بطريقة حسنة مع زملائه، وتوجيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى الاتجاه نحو المذاكرة وممارسة الأنشطة الرياضية كبديل للنشاط الزائد والعناد المتحدي.

ويتضح من النتائج التي توصلت لها البحث الحالي أن أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج قد حققوا إنجازاً كبيراً في انخفاض مستوى العناد المتحدي مقارنة بمستوى العناد المتحدي لهم قبل تطبيق البرنامج عليهم، وهذا ما يتفق مع الإطار النظري للدراسة الحالية، والدراسات السابقة. ومن الدراسات السابقة التي تتفق مع هذا البحث: دراسة عيسى وجمعة (٢٠١٠) أكدت فعالية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالفرن في خفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة غراب (٢٠١٠) التي أكدت فعالية البرنامج الإرشادي في الحد من اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم، ودراسة شبيب (٢٠١٢) التي أكدت على فعالية استخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، ودراسة جمعه ورمضان (٢٠١٣) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الألكسيثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الألكسيثيميا وأبعادها الفرعية وكذلك اضطراب العناد المتحدي، والكشف عن مدى إسهام الألكسيثيميا في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي، ودراسة Backenson, et.al. (2015) التي هدفت إلى الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة ولديهم عجز في العمليات النفسية الأساسية التي تتداخل مع التعلم والإنجاز الأكاديمي، ودراسة الزعبي والقحطاني (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز

الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس العناد المتحدي لصالح الذكور، ودراسة يعقوب (٢٠١٧) التي أكدت على فعالية السيكونودراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات البحث:

- (١) التوجه نحو الدراسات التي تتعرف على طبيعة العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لمساعدة التلاميذ على الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم لهم.
- (٢) إجراء المزيد من الدراسات والبرامج الإرشادية والعلاجية للتخفيف من حدة العناد المتحدي والنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) الاهتمام بتنمية الجوانب النفسية الايجابية، وخفض الجوانب النفسية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما لهذه الجوانب من دور مهم في تحسين الجانب الأكاديمي لهم.
- (٤) الاهتمام بالصور والملصقات لما لها دوراً فعال في جذب انتباه التلاميذ وإكسابهم السلوكيات الصحيحة.
- (٥) عقد دورات إرشادية وتدريبية وتوعوية وورش عمل لأخصائي صعوبات التعلم الخاصة لزيادة وعيهم بالاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٦) إقامة الندوات العلمية للبحث في كيفية الحد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٧) البحث عن العوامل التي تزيد من مستوى العناد المتحدي لدى التلاميذ ووضع الحلول المناسبة لها.
- (٨) توعية معلمي صعوبات التعلم بكيفية التعامل مع حالات العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

المراجع

- أبو زيد، أحمد محمد، وعبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٥). اضطرابات السلوك الفوضوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو سريع، محمود محمد (٢٠٠٨). المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال. الجيزة: الدار العالمية.
- أحمد، سهير كامل، وبطرس، وبطرس حافظ (٢٠١٠). قائمة تشخيص اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لطفل الروضة « كراسة التعليمات ». القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الجعافرة، حاتم (٢٠٠٨). اضطرابات الحركة عند الأطفال. عمان: دار أسامة.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٤). علاج اضطراب المسلك واضطراب العناد والتحدي وتقوية الكفاءة النفسية والاجتماعية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي. (٣٨)، ٢٩-٥٦.
- الزغبى، سهيل محمود، والقحطاني، محمد حسن (٢٠١٥). أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١١ (٣)، ٣٨٦-٣٧٣.
- الزغبى، أحمد محمد (٢٠٠١). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند التلاميذ. الرياض: دار الزهراء.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السبيعي، عدنان (١٩٩٧). الصحة النفسية لأطفال المدرسة الابتدائية. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- الشربيني، لطفي (٢٠٠٢). معجم مصطلحات الطب النفسي. مركز تعريب العلوم الصحية.
- الشريان، أروى عبد العزيز (٢٠١٦). اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ٤ (١٥)، ٢٤-٧٥.

- الشمري، أسماء مرضي، وأبو زيد، أحمد محمد (٢٠١٧). فعالية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*. ١٩، ١٨٣ - ٢٤٦.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (٢٠٠٥). *مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهق*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العميرة، محمد حسن (٢٠٠٢). *المشكلات الصفية - السلوكية - أسبابها وعلاجها*. الأردن: دار المسيرة.
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٨). *فن الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار الراتب الجامعية.
- باسكويل، أكاردو، وباربرا واي، يتمان (٢٠٠٧). *معجم مصطلحات إعاقات النمو*. ترجمة: كريمان بدير ونبيل حافظ. القاهرة، عالم الكتب.
- بدوي، عائشة (٢٠٠٩). *أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد: دراسة استكشافية على عينة من المعلمين ببلديتي ورقلة والرويسات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨). *المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار المسيرة.
- بوشيل، سيجفريد م (٢٠٠٤). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة: الكتاب المرجعي لأباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة* (ترجمة كريمان بدير). القاهرة: عالم الكتب.
- توبياس، سينثيا أولريتش (٢٠٠٦). *لا يمكنك ترويضه ولكن يمكنك إقناعه*. الرياض: مكتبة جرير.
- جمعه، ناصر سيد، ورمضان، أحمد ثابت (٢٠١٣). *الألكسيثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم: دراسة تنبؤية*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤١ (٤)، ١٥١ - ٢٠٠.
- حجازي، أحمد توفيق (٢٠١٤). *تربية الطفل سلوكيا واجتماعيا*. القاهرة: دار الأسرة.
- حسين، ربيع شعبان (٢٠١٧). *برنامج تدريبي قائم على المدخل المعرفي السلوكي في تنمية الوعي المعرفي لأباء التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي وأثره على خفض الاضطراب لأبنائهم*. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*. ١٧٣، ١٢ - ٤٧.

رجب، رضا عبد الستار (٢٠٠٢). فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة النشاط الزائد لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سليم، عبد العزيز ابراهيم (٢٠١١). المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال. القاهرة: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شبيب، أحمد محمد (٢٠١٠). فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية مستوى الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

شبيب، أحمد محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج علاجي باستخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية). ٤ (١٠)، ٣٨١-٤٥٦.

شهين، عوني معين (٢٠١١). متلازمة النشاط الزائد (الاندفاعية وتشتت الانتباه). عمان: دار الشروق.

عامر، نورة (٢٠١٦). دراسة تشخيصية لاضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه وعلاقته بمهارات التعلم عند التلميذ "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في بلدية عين آزال- سطيف". مجلة العلوم الإنسانية. (٦)، ١-١٦.

عبد الحميد، أسماء حسين (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأم في خفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى أبنائها. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الله، مجدي أحمد (٢٠٠٥). الاضطرابات النفسية للأطفال (الأعراض، الأسباب والعلاج). دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

عرعر، سامر (٢٠٠١). اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط (الاندفاعي، السمات، الأطوار، العوامل، العلاج). الرسالة التربوية المعاصرة. عمان: دار البشير.

علي، شيماء محمد (٢٠١٣). فعالية القصة الحركية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم المرتبطة بالممارسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

- عيسى، أحمد نبوي، وعلي، أحمد فتحي (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريب باللعب في تخفيف اضطراب العناد المتحدي للتلاميذ الصم والمعوقين فكرياً «القابلين للتعليم». مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث. ٣ (٣)، ١ - ٢٣.
- عيسى، يسري أحمد، وجمعة، ناصر سيد (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفض لخفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا. ٢٣ (٢)، ١-٦٨.
- غراب، هشام أحمد (٢٠١٠). برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى الأطفال يعانون من صعوبات التعلم. مستقبل التربية العربية. ١٧ (٦)، ٣٤٥-٤٢٢.
- فرج، صفوت (٢٠١١). مقياس ستانفورد بينيه «الصورة الخامسة». القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، محمد على (٢٠٠٨). الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الانتباه. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان- الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣). التعلم والمفهوم والنماذج والتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ناصر، أشواق صبر (٢٠١١). اضطرابات عناد التحدي وتنافس الأشقاء وعلاقتها بالإساءة الجنسية لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- نيسان، خالدة عامر (٢٠٠٩). سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط. عمان: دار أسامة.
- يعقوب، ناجح نافذ نايف (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي مبنى على السيكدوراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة العلوم الإسلامية العالمية الاردن.

- Alvarez, H. K., & Ollendick, T. H. (2003). Individual and psychosocial risk factors. In C. A. Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (pp. 97-116). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anastopoulos, A., Netherton, S., Holmes, D. & Walker, C. (Eds). (2009). *Attention deficit hyperactivity disorder. In child and adolescent psychological disorders*. New York : Oxford university press .
- Backenson, Erica M.; Holland, Sara C.; Kubas, Hanna A.; Fitzer, Kim R.; Wilcox, Gabrielle; Carmichael, Jessica A.; Fraccaro, Rebecca L.; Smith, Amanda D.; Macoun, Sarah J.; Harrison, Gina L.; Hale, James B. (2015): Psychosocial and Adaptive Deficits Associated with Learning Disability Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 511-522.
- Barkley, A. & Benton, M. (1998). *Your Defiant Child: Eight Steps to Better Behavior*. Guilford Publications, Guilford Publications. ISBN: 9781572303218.
- Biederman, J., & Zerwas, S. (2009). Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159, 214-224.
- Capaldi, D. & Eddy, M. (2005). Oppositional defiant disorder and conduct disorder, In T. Gullotta & G. Adams (Eds.). *Handbook of adolescent behavioral problems evidence based approaches to prevention and treatment*, (pp. 283-308), New York: Springer.
- Drabick, D., & Loney J. (2011). Source-specific Oppositional defiant disorder: comorbidity and risk factors in referred elementary schoolboys. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 92-101.
- Kuschel, A., Ständer, D., Bertram, H., Heinrichs, N., Naumann, S. & ahlweg, K. (2007). The prevalence of ADHD and

- attention problems in preschool – aged”children : Comparison of two diagnostic instruments. *Zeitschrift fur kinder-und Jugendsychiatrie und psychotherapy*. 34(4), 275- 286.
- Matthew, N., Alan, K., Eva, H.& Ronald, K. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder. results from the national comorbidity survey replication, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(7), 703-713.
- Mckinney, J. (2004). Contributions of the institutes for research on learning disabilities. *Exceptional Education Quarterly*, 35(3), 125-144.
- Pardini, D. & Lochman, J. (2006). Treatments for oppositional defiant disorder. In M. Reinecke, E. Dattilio, & A. Freeman (Eds.). *Cognitive therapy with children and adolescents*, (pp.43-69), New York: Guilford Press.
- Rick, S. (2006). *Difficult or Defiant: Understanding Oppositional Defiant Disorder. Parenthood*, 1 Oct. http://www.parenthood.com/articles.html?article_id=6960&printable=true.
- Samaneh, H., Ghasem, N. & Ebrahim, R. (2014). Effectiveness of Storytelling Therapy on the Reduction of Aggression and Stubbornness in Children with Oppositional Defiant Disorder. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*. 16(9): 83-85.
- Snoek, H. & Goozen, S. (2012). Serotonergic functioning in children with oppositional defiant disorder: a sumatriptan challenge study. *Biological Psychiatry*, 51(4), 319-25.
- Wender, P. (2000). (ADHD) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children, and adults* . New York: Oxford University press.
- World Health Organization (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems*, 10th Revision, 2nd Ed., Grneva, WHO Library.
- Zutell, S. (2005). *Classroom strategies for use with students with oppositional defiant disorder*, M.D, The College of William and Mary, Williamsburg.

**فعالية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في
تحسين التمكين النفسي لدى الأمهات وأثره على السلوك
التكيفي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية**

إعداد

د . كريم منصور محمد عسران

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية جامعة المنصورة

ملخص البحث:

استهدف البحث التحقق من مدى فعالية برنامج الدراسة الحالي القائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف على أثر تنمية التمكين النفسي لدى الأمهات في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تكونت عينة البحث من (١٤) أربع عشر طفل ذي الإعاقة الفكرية من الذكور القابلين للتعلم ممن حصلوا على الأرباعي الأدنى على مقياس السلوك التكيفي، وحصلت أمهاتهم على أقل (٢٧٪) على مقياس التمكين النفسي، وتم تقسيم عينة الدراسة بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية (٧ أمهات لـ ٧ أطفال) وضابطة (٧ أمهات لـ ٧ أطفال)، وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على الأمهات، تراوحت أعمار الأمهات الزمنية ما بين (٣٠ - ٤٤) سنة، بمتوسط حسابي (٣٧,٤٢)، ويتراوح أعمار أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية الزمنية بين (٧ - ١١) سنة بمتوسط حسابي (٨,٧٦)، وتراوح أعمارهم العقلية بين (٢ - ٨) سنوات بمتوسط حسابي (٥,٨٣). وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا بعد الإصرار الذاتي كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد التمكين النفسي، لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠,٠٥) عدا بعد المعنى كانت دالة عند مستوى (٠,٠١).
- (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي (أبعاد- درجة كلية).
- (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا بعد السلوك الاستقلالي كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد السلوك التكيفي في اتجاه القياس البعدي، عدا بعد السلوك الاستقلالي كانت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي غير دالة إحصائية.
- (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي (أبعاد- درجة كلية).
- (٧) وجود تأثير دال إحصائياً لبرنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث تراوح حجم تأثير البرنامج الإرشادي على تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من (٠,٧٠٦) إلي (٠,٨٩٨).
- الكلمات المفتاحية:** الدعم النفسي الإيجابي- التمكين النفسي- السلوك التكيفي- ذوي الإعاقة الفكرية.

*The effectiveness of a counseling program based
on positive psychological support in improving the
psychological empowerment of mothers and
its impact on the adaptive behavior of
their mentally retarded children*

*By: Dr. Kareem Mansour Asran
Faculty of Education- Mansoura University
Research Summary:*

This study aims to examine the effectiveness of the psychosocial support program in improving psychosocial empowerment among mothers of mentally retarded children, to identify the impact of the development of psychosocial empowerment of mothers in improving adaptive behavior for their mentally retarded children. The study sample consists of (14) male educable mentally retarded children who get the lowest quartile on the adaptive behavior scale, and their mothers get a minimum of (27%) on the psychological empowerment scale. The sample of the study is randomly divided into two groups: study group (7 mothers for 7 children) and control group (7 mothers for 7 children). The equivalence of the study groups is verified before applying the counseling program for mothers. They range in age from (30-44 years) with a mean (37.42). The ages of their mentally retarded children range between (7-11) years with a mean (8.76), and range in mentality age between (2-8 years) with a mean (5.83). The research results as the following:

- (1) There're statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group and the control group in the post-test on the psychological empowerment scale for the experimental group, at the significant level (0.01) except elf-determination, it's significant at level (0.05).
- (2) There're statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre-test and the

- post-test in dimensions of psychological empowerment, for the post-test at the significant level (0.05) except meaning dimension, it's significant at level (0.01).
- (3) There's no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the post-test and the sequential test on the psychological empowerment scale (dimensions- total score).
 - (4) There're statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group and the control group in the post-test on the adaptive behavior scale for the experimental group at the significant level (0.01) except the independent behavior, it's significant at level (0.05).
 - (5) There're statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre-test and the post-test in the dimensions of the adaptive behavior scale for the post-test, except the independent behavior, the differences aren't statistically significant.
 - (6) There're no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the post-test and the sequential test on the adaptive behavior scale (dimensions- total score).
 - (7) There's a statistically significant effect of a counseling program based on positive psychological support in improving the adaptive behavior of children in the experimental group. The impact of the counseling program ranges from (0.706) to (0.898).

Keywords: Psychosocial empowerment - Adaptive behavior - Mentally retarded.

مقدمة البحث :

تعد ظاهرة الإعاقة بوجه عام مشكلة خطيرة في أي مجتمع؛ وقد تعمل على إعاقة مسيرة تقدمه وتنميته، وتأتي الإعاقة الفكرية في مقدمة ذوي الإعاقة التي تتطلب مزيداً من الرعاية والاهتمام حتى يمكن أفرادها من الاندماج مع الآخرين في المجتمع عن طريق تدريبهم وتأهيلهم وإعدادهم للحياة، ليس لهم فقط بل لذويهم من آباء وأمهات وأخوة بغية تعديل اتجاهات المجتمع المعوقة لهؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة (فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٠، ٢٧).

وإذا كان في السابق تمحور اهتمام الباحثين حول الطفل ذي الإعاقة كونه العنصر الأهم في قضية الإعاقة دون الالتفات إلى بقية أفراد أسرته، إلا أن الباحثين أدركوا فيما بعد أهمية دراسة أسر ذوي الإعاقة كوحدة متكاملة تتأثر جراء وجود طفل ذي الإعاقة في كيانها، والبحث عن التأثيرات النفسية والاجتماعية الناجمة عن هذا الطفل في الأسرة على الوالدين خاصة الأم. (Dyson, 2009, 36)

وقد يسبب وجود طفل ذي الإعاقة في الأسرة أكبر ضغط، وتكون الصدمة أكبر بالنسبة للوالدين وخصوصاً تحمل المسؤولية للطفل ذي الإعاقة والذي غالباً ما يقع على كاهل الأم، وفي حالة الطفل ذي الإعاقة الفكرية قد يكون الضغط أكبر فالطفل هنا يعتمد اعتماداً كلياً على الأهل؛ ولأن هذا الحدث غير متوقع، فإن الأهل يحتاجون إلى دعم وعمل برامج إرشادية لكيفية التعامل مع أبنائهم للتخفيف من الضغط الواقع عليهم (عادل الأشول، ١٩٩٩، ١٨).

وأشارت دراسة أميرة بخش (٢٠٠٨) إلى أن المصدر الأساسي في الشعور بالضغط وضعف التمكين النفسي هو القصور الشديد في الخدمات المقدمة لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وأكثر الأمهات تعاني من ضغط شديد بسبب الأعمال والجهد الذي يتطلبه وجود طفل ذي الإعاقة في المنزل وخصوصاً لعدم قدرته على الاعتناء بنفسه مثل النظافة الشخصية ونظافة البيت أثناء تناول الطعام وعدم قدرته على التمييز بين الأشياء الضارة والسامة والألعاب الخطيرة والتي تسبب له الأذى؛ مما يؤدي بالأسرة إلى الشعور بالفوضى والغضب وعدم تحمل التصرفات التي يقوم بها طفلهم ذي الإعاقة.

ويزداد شعور الأسرة خاصة الأم بالضغط والتحديات نتيجة وجود طفل ذي الإعاقة الفكرية، خاصة أنه يعاني من ضعف الوعي الاجتماعي، عدم القدرة على تدبير أمور نفسه، وضعف مهارات التواصل، والحاجة المستمرة إلى الرعاية والعناية، وضعف القدرة على تفادي المخاطر. وهذا يشكل عبئاً كبيراً على الأم؛ لذا تكون الأم في أمس الحاجة للإرشاد والعون والدعم النفسي والاجتماعي (فاروق الروسان، ٢٠٠٥، ٦٢).

ويرى محمد عبد الرحمن ومحمود الشناوي (١٩٩٤، ٢٣) أن مصطلح الدعم النفسي ظهر منذ فترة ليست بالقريبة خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية، ضمن مصطلحات شبكة العلاقات الاجتماعية، إذ ركز على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور، وعلى الفرص بدلاً من الأخطار، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً من التوقف عند المعوقات، وأوضح محمد دياب (٢٠١٣، ٩) أن الدعم النفسي يهدف إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للإنسان، بدلاً من التركيز على الاضطرابات والمشكلات. ويهتم الدعم النفسي ببناء القوة والقدرة والمتعة والصحة لدى الفرد وصولاً إلى المزيد من تحقيق ذاته.

وإذا كان الدعم النفسي الإيجابي يهدف إلى تحقيق الذات ومساعدة الفرد نحو إنجاز إمكانياته الإيجابية للوصول إلى أقصى توظيف إنساني لها، فلما لا نساعد أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تحسين التمكين النفسي لديهن والوصول إلى درجة مقبولة من الكفاءة والفاعلية الذاتية والقدرة على أداء المهمات، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من تفعيل برنامج إرشادي باستخدام الدعم النفسي الإيجابي للأمهات لتحقيق رعاية وحماية أفضل لأطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية والارتقاء بقدراتهم.

مشكلة البحث:

تمثل فئة الإعاقة الفكرية مشكلة من المشكلات الاجتماعية المتفاقمة، حيث يعد أفراد هذه الفئة أقل فئات الإعاقة قدرة على التكيف الاجتماعي والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة والتعامل مع الآخرين؛ بل إنهم ينسحبون عادة من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتباينة (Brandon, Peter, Hogan, & Dennis, 2012, 22).

ولا تقف الرعاية والخدمات المقدمة لأي فئة من فئات الإعاقة - خاصة فئة الإعاقة الفكرية - عند حد تقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية في المدارس والمعاهد الخاصة بهم فحسب؛ بل تمتد إلى مساعدة ذويهم وأسرههم خاصة الأمهات على تقبل الإعاقة والتكيف مع مشكلاتها وتحدياتها والتفاعل الجيد مع أطفالهن ذوي الإعاقة، ومعهم بما يقلل من سلوكياتهم المشككة ويحد بشكل ما من سوء تكيفهم وتوافقهم مع الآخرين (Knoll, 2014, 11).

وفي هذا الصدد يذكر لويس مليكه (٢٠٠٢، ١٦) أن عدد ذوي الإعاقة الفكرية في مصر يتراوح ما بين مليون وثلث إلى مليون ونصف، ويقدر أنهم سيزيدون إلى ما يقب من مليونين ومائة وثلثون ألف عام ٢٠١٨م، وهذا إن دل فيدل على حجم مشكلة الإعاقة الفكرية وخطورتها؛ مما يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وذويهم وعدم تجاهلهم، فعلى الرغم من التطور والتقدم الذي يشهده مجتمعاتنا إلا أن ذوي الإعاقة الفكرية لا يظل عبئاً على المجتمع، وهذا ما ينوه إليه Thompson, (2004, 37) أن ذوي الإعاقة الفكرية هما ضحايا القدر وعلينا ألا نجعلهم ضحايا الإهمال.

وأشار Mittler & McConachie, (2003, 19) إلى أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تواجهن العديد من الأحداث الضاغطة والتحديات والمشكلات التي تضعف كاهلهم، سواء على الصعيد النفسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي المادي؛ مما يضطرن لتترك العمل بسبب الوقت الإضافي الذي يحتاجه الابن ذي الإعاقة الفكرية للرعاية أو اللجوء للعمل وطلب المساعدة المادية لتقديم الخدمات التأهيلية للطفل، وفي كلتا الحالتين يسبب أعباء مادية وضغوط وتحديات شاقة، وهذا بشأنه يضعف ما يسمى بالتمكين النفسي لدى الأمهات.

ووصف (Rafiq, 2017, 380) التمكين النفسي بأنه حالة داخلية تتطلب توافر الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات تساعد في اتخاذ القرارات، كما يتصف بخصائص الإحساس بالسيطرة والتحكم في الأداءات والإدراك الواعي بمسئوليات الفرد وأحكامه. في حين أن أم الطفل ذي الإعاقة تعاني من كثير من الضغوط الكبيرة التي تؤثر فيها وفي أسرتها، وقد تكون هذه المعاناة من قصور فهمها للتعامل مع الإعاقة بشكل عام والإعاقة الفكرية بشكل خاص أو عدم قدرتها على تحمل أعباء تربية وتأهيل طفلها.

وإذا كانت الأم هي الطرف الوحيد والمسئول الأكبر الذي يتحمل مسئوليات وأعباء الطفل ذي الإعاقة من تربية وتعليم وتأهيل وقضاء وتلبية حاجاته وتقديم كافة أشكال الدعم له؛ فكان لزاماً على الباحثين والمتخصصين تقديم العون والمساعدة للأسرة خاصة الأم من خلال البرامج الإرشادية وبرامج التدخل المبكر (نادر الزيوت، ٢٠٠٥، ١٢٤).

وركز (Anderson, Stephen, Allen, & Lawrence, (2014, 147) على الاهتمام بأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن الأم من هذا النوع في أمس الحاجة لمن يأخذ بيدها ويعينها على تلبية حاجات الطفل الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية. وهذا ما دفع الباحث إلى اختيار برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي لنقاط القوة لدى الأمهات اللاتي يشعرن بوضع خطر أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، خاصة أنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي مع الآخرين.

ويمثل الطفل ذي الإعاقة الفكرية مشكلة للمجتمع المحيط به من أولياء أمور وزملاء ومدرسين، ويرجع ذلك إلى ما اتفق عليه كل من أحمد عكاشة (١٩٩٥)، حامد زهران (١٩٩٨)، خليل ميخائيل (٢٠٠٣)، محمد فهمي (٢٠٠٦)، Davis: (2010) من أن الإعاقة الفكرية انخفاض دال في معدل النمو العقلي بدرجة تجعل الطفل عاجزاً عن التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة، وبشكل يفقر إلى العديد من المهارات والسلوكيات الحياتية الملائمة؛ ومن ثم يصبح دائماً في حاجة ملحة إلى الرعاية والاهتمام من الآخرين خاصة الأم التي تتحمل العبء الأكبر في تربيته ورعايته.

مما سبق يتبين أنه على الرغم من كم ونوع الآثار السلبية التي تعاني منها أسرة الطفل ذي الإعاقة الفكرية خاصة الأم من الناحية النفسية والاجتماعية والجسمية والمادية، إلا أننا لا يجب أن نترك الأمر سدى، بل يجب تقديم المداخل الإرشادية والبرامج الموجهة لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتدعيم نقاط القوة والتركيز على المشاعر الإيجابية، وخبرات التدفق ومساعدتهن على مواجهة الصعاب والتحديات، ويشمل الإرشاد والتوجيه تدخلات حل المشكلات، وقد يكون ذلك مدخلاً لتحسين التمكين النفسي لديهن، ومساعدتهن على تدريب أطفالهن في الجوانب الحركية والإدراكية والمساعدة الذاتية، ويمكن أن تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين التمكين النفسي لدى الأمهات وأثره على السلوك التكيفي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية ؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- (١) هل توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لدى الأمهات ؟
- (٢) هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي لدى الأمهات ؟
- (٣) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي لدى الأمهات ؟
- (٤) هل توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية ؟
- (٥) هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية ؟
- (٦) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية ؟
- (٧) هل يوجد تأثير دال لبرنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التحقق من مدى فعالية برنامج الدراسة الحالي القائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٢) مساعدة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تعزيز القدرات ورفع الروح المعنوية الموجهة نحو تحسين التمكين النفسي لديهن.
- (٣) التعرف على أثر تنمية التمكين النفسي لدى الأمهات في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٤) إلقاء الضوء على أهم جوانب الدعم النفسي الإيجابي للأمهات بهدف تحسين التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في:

أ- الأهمية النظرية:

- (١) أهمية الموضوع الذي يتصدى إليه البحث الحالي، وهي مشكلة الإعاقة الفكرية بجوانبها المتعددة ومشكلاتها المتفاقمة للطفل والمحيطين به.
- (٢) التدخل المبكر ووقاية أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الشعور بالملل والسأم وضعف الطاقة النفسية جراء زيادة الأعباء والتحديات.

ب- الأهمية التطبيقية:

- (١) زيادة وعي أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية نحو ضرورة تحسين التمكين النفسي من مشاركتهن في تنفيذ برنامج الدراسة الحالي.
- (٢) النتائج الإيجابية لبرنامج الدراسة الحالي من مساعدة الأمهات على تعزيز قدراتهن وتنمية جوانب القوة لديهن، وتدريب أطفالهن على الانخراط في المجتمع.

مصطلحات البحث:

- **البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي Counseling Program Based on Positive Support:** يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: برنامج مخطط ومنظم يتضمن خدمات إرشادية مباشرة ومزيج من الأهداف العامة والخاصة الإرشادية الموجهة لتحقيق ما يسعى إليه التصميم البحثي، وذلك عن طريق مبادئ وأسس الدعم النفسي الإيجابي المتمثلة في دعم الأفكار والمعتقدات الإيجابية، ثم دعم المشاعر والانفعالات الإيجابية، تنمية المسؤولية، إعادة التقييم الإيجابي للذات، الواقعية، وما ينتج عن ذلك من سلوك إيجابي في كل المواقف، وصولاً إلى حياة إيجابية سوية.

- **التمكين النفسي Psychological Empowerment:** يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة الأم على توظيف ما لديها من إمكانيات واستعدادات نفسية وتنميتها بدرجة تجعلها قادرة على التحكم واتخاذ القرارات المناسبة في مواقف الحياة المختلفة. ويتضمن التمكين النفسي أربعة أبعاد فرعية، هي:

- ☒ **المعنى Meaningfulness**: يقصد به إدراك الأم للمهام والأعمال التي تقوم بها ذات قيمة له، وشعورها بدورها في ممارسة مهامه لأهداف نبيلة، والشعور بالمعنى للعمل يمثل إحساساً أنها في طريق يستحق جهدها ووقتها، وأنها تؤدي رسالة ذات قيمة ومعنى.
- ☒ **الكفاءة Competence**: يقصد بها قدرة الأم على أداء الأنشطة الموكلة إليها بمهارة عالية وإتقان، وإنجاز المهمات على نحو جيد يتسم بالدقة والجودة.
- ☒ **الإصرار الذاتي Self Determination**: يقصد به شعور الأم بامتلاكها القدرة على ضبط عملها وإنجاز مهامها المنوطة بها في ضوء تخطيط منظم لجوانب العمل وتحديد الصعوبات وكيفية مواجهتها لتحقيق أقصى أداء ممكن.
- ☒ **الأثر Impact**: يقصد به إدراك الأم بأن نواتج إنجازها لمهامها وأعمالها لها تأثير في المحيطين به، وأن إنجاز الأهداف والمهام بدورها تحدث التأثير المقصود في بيئة الأم، ويمكن لها أن تؤثر في عمل واتجاهات الآخرين.
- **السلوك التكيفي Adaptive Behavior**: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة الطفل ذي الإعاقة الفكرية على التفاعل مع البيئة الاجتماعية، والقيام بالدور الاجتماعي المتوقع من الفرد مقارنة مع نظرائه من نفس العمر الزمني والعقلي. ويحدد الباحث أربعة أبعاد للسلوك التكيفي في البحث الحالي، هي: النمو اللغوي، السلوك الاستقلالي، النشاط الاقتصادي، الأنشطة المنزلية.
- ☒ **النمو اللغوي Linguistic Growth**: مظهر من مظاهر النمو ووسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي، خاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، ونظام من الرموز المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة والتي تسيّر وفق قواعد معينة، وتعد وسيلة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي.
- ☒ **السلوك الاستقلالي Independent Behavior**: مجموعة من الأداءات الأساسية التي يمارسها الطفل ذي الإعاقة الفكرية لإشباع متطلباته الأولية، مثل: مهارات تناول الطعام والشراب، قضاء الحاجة، النظافة،

ارتداء الملابس، مهارات العناية بالذات، التنقل، الوظائف الاستقلالية العامة كاستخدام التليفون والتعامل مع الآخرين... الخ.

☒ **النشاط الاقتصادي Economic Activity:** المهارات الأساسية التي يستخدمها الطفل ذي الإعاقة الفكرية لتلبية حاجاته المادية، مثل: معرفة عدد ما يملكه من نقود، التعامل المادي بالنقود، مهارات الشراء والتسوق، التعامل مع البائع، الادخار من المصروف، شراء وبيع بعض المشتريات البسيطة،... الخ.

☒ **الأنشطة المنزلية Home Activities:** أداءات وسلوكيات يقوم بها الطفل ذي الإعاقة الفكرية في محيط المنزل، والتي تعبر عن تكيفه مع البيئة المحيطة وتوافقه مع الآخرين، مثل: تنظيف الحجرة، ترتيب مكونات المكان، القيام بأعمال المطبخ البسيطة، المشاركة في إعداد الطعام، تنظيف السفارة بعد الأكل... الخ.

- **الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية Retarded Children:** يعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: هؤلاء الأطفال الذين يعانون من خلل في مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، يصاحبه قصور في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية قبل ١٨ سنة، ويحدد الباحث الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي بأنهم من ذوي الإعاقة البسيطة (معامل الذكاء بين ٥٥-٧٠)، ويتراوح العمر الزمني بين (٩-١٤) سنة.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والسلوك التكيفي لديهم:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في النمو؛ لأنها اللبنة الأساسية التي تعتمد عليها كل المراحل النمائية الأخرى، ولم يقتصر هذا الاهتمام على الأطفال العاديين، وإنما أصبح يشمل أيضاً الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة - خاصة ذوي الإعاقة الفكرية - بالقدر التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم العقلية، وبدأ يُنظر إلى ذوي الإعاقة نظرة إيجابية فعالة (محمود حمودة، ١٩٩٤، ٣٠).

أشار عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢، ٢٨٨) إلى مصطلح الإعاقة الفكرية على أنه: «أداء ذهني أقل من المتوسط بدرجة دالة، بحيث تظهر خلال الفترة النمائية صاحبه قصور في السلوك التكيفي ومعامل ذكاء ٧٠ فأقل، وقصور واضح في التكيف والقدرة على التفاعل الاجتماعي».

ويلحق الباحث بهذا التعريف ثلاث محكات أو شروط واجب توافرها للتعرف على الفرد ذي الإعاقة الفكرية، وهي:

- أن يكون لديه نقص ذو دلالة في المستوى العام للذكاء؛ ويظهر هذا من مقاييس الذكاء العام، بحيث يحصل على معامل ذكاء ٧٠ فأقل.
- أن يكون لديه قصور في السلوك التكيفي؛ ويمكن معرفة ذلك من خلال سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومدى اعتماده على نفسه واستقلاله عن الآخرين، ومقارنة ذلك بالمستويات المعيارية للنمو.
- أن يحدث هذا القصور أثناء فترة النمو؛ وهي الفترة التي تبدأ من الإخصاب وحتى سن المراهقة ما بين ١٦ - ١٨ سنة.

ويرتبط الإعاقة الفكرية عادة بالنواحي العقلية المعرفية للفرد وقدرته على التعامل مع المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل معه؛ مما يترتب على ذلك صدور بعض الأنماط السلوكية التي تظهر عدم قدرة ذي الإعاقة الفكرية على التكيف مع المظاهر الاجتماعية والنفسية التي تحيط به. وأشار Haring & McCormick (2003, 18) أنه كي يصنف الفرد أنه ذو إعاقة فكرية لابد وأن يكون هناك قصور واضح في كل من الذكاء والسلوك التكيفي، وأن يكون خلال الفترة النمائية للفرد.

وأوضحت دراسة Janes, (2012) أن من خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وجود بعض القصور في أبعاد السلوك التكيفي سواء حسيًا أو نفسيًا أو اجتماعيًا عن غيرهم من الأطفال العاديين بصورة أكبر وأشد من أقرانهم العاديين إن وجدت، وأن هذه المشاكل راجعة إلى القصور المباشر في الحواس الذي يؤثر بدوره على الإدراك والحركة، ومحدودية الخبرات التي يتعرض لها ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يؤثر على كفاءة الحواس.

وأوضح Shapiro, (1998) أن الرابطة الأمريكية للضعف العقلي (AAMD) أعطت وزناً كبيراً للدور الذي يلعبه السلوك التكيفي في تحديد إذا كان الفرد متخلف عقلياً أم لا؛ فأصبح للسلوك التكيفي أهمية قانونية وتشريعية باعتباره محكاً رئيسياً ثانياً بعد القصور في القدرات العقلية.

وأشار عادل عبد الله (٢٣، ٢٠٠٤) إلى أن تلك الإعاقة تستتبعها بالضرورة عدة أمور لها دلالتها في هذا الإطار حيث يترتب عليها انعكاسات عدة، منها: عدم قدرة الطفل على أن يحيا بشكل مستقل، عدم القدرة على إتباع التوجيهات والتعليمات المختلفة، عدم القدرة على القيام بترتيب المعلومات أو البيانات المختلفة، تدني مهارات الطفل الاجتماعية، قصور مهاراته التنظيمية، عدم القدرة على الاختيار أو ما يعرف بالقدرة على اتخاذ القرارات المختلفة.

ويُصنف الإعاقة الفكرية وفق معامل ذكاء الأطفال حيث يميز دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية في طبعته الرابعة DSM- IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) APA بين مستويات أربعة للتخلف العقلي وفقاً لذلك هي :

- (١) الإعاقة الفكرية البسيط Mild وتتراوح معامل الذكاء فيه بين ٥٠ - ٥٥ إلى حوالي ٧٠.
- (٢) الإعاقة الفكرية المتوسطة Moderate وتتراوح معامل الذكاء في هذا المستوى بين ٣٥ - ٤٠ إلى حوالي ٥٠ - ٥٥.
- (٣) الإعاقة الفكرية الشديدة Severe وتتراوح معامل الذكاء فيه بين ٢٠ - ٢٥ إلى حوالي ٣٥ - ٤٠.
- (٤) الإعاقة الفكرية الشديدة جداً Profound وفيه تقل معامل الذكاء عن ٢٠ - ٢٥ (Birnbaum, 1998, 14).

ويهتم البحث الحالي بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من ذوي المستوى البسيط لأسباب عدة، منها: يضم هذا المستوى حوالي ٨٥% تقريباً من الأطفال ذوي الإعاقة ذهنياً، والذين يكون من الصعب في كثير من الأحيان تمييزهم عن الأطفال العاديين حتى وصولهم إلى السن الذي يلتحقون فيه بالمدرسة، هؤلاء الأطفال

يتعلمون بدرجة أبطأ قياساً بأقرانهم العاديين، تستطيع تحمل مسئولياتها تجاه أنفسها بالتدريب والتأهيل، تحتاج دوماً إلى إرشاد وتوجيه المحيطين بهم؛ لأن نضوجهم الاجتماعي لا يصل إلى مستوى الرشد التام.

ويتعرض الباحث لمجموعة من الخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

☒ الخصائص العقلية واللغوية :

أشار عادل عبد الله (٢٠٠٠، ٨٦) إلى أن هذه الفئة يتصفون بقصور الانتباه والإدراك، ضعف في استقبال المعلومات وحفظها وتذكرها، فذوي الإعاقة الفكرية ينسون ما يتعلمونه، قصور في التفكير وضعف القدرة على اكتساب المفاهيم وضآلة الحصيلة اللغوية، فالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذو الإعاقة البسيطة يتوقف عند مستوى التفكير العيان واستخدام المفاهيم الحسية والصور الحركية.

ويعاني ذوي الإعاقة الفكرية القابلون للتعلم من نقص عام في النمو اللغوي والمشكلات الخاصة باستخدام اللغة؛ ويُعزى هذا القصور إلى بطء النمو العقلي، ومن أبرز الخصائص اللغوية لديهم: اضطرابات الكلام كالتلعثم والسرعة الزائدة في الكلام، اضطرابات الصوت كالبحّة الصوتية والخف واحتباس الصوت، عيوب النطق كالإبدال والحذف الناتج عن نقص القدرة لسمعية أو العقلية (Kirk, 2003, 87)

وسعت دراسة إيمان صادق (٢٠٠٧) إلى تحسين السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق تنمية مهاراتهم اللغوية. تكونت عينة الدراسة من (١٦) ست عشر طفلاً بمتوسط عمري (١٠) سنوات ومعامل ذكاء (٥٣) طبق عليهم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة وبرنامج تنمية مهارات اللغة. خلصت نتائج الدراسة إلى أهمية تنمية المهارات اللغوية في تحقيق فدر كبير من التكيف الاجتماعي لهؤلاء الأطفال.

☒ الخصائص الانفعالية :

يغلب على سلوك ذوي الإعاقة الفكرية التبدل الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، والاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات، الانعزال

والانسحاب من المواقف الاجتماعية، النزعة العدوانية وسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء، هذا بالإضافة إلى الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس والرتابة وبطء الاستجابة (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٣، ١١٦).

وحددت نتائج دراسة صالح عبد المقصود (٢٠١٤، ٥٦-٥٨) أبرز الخصائص الانفعالية لهذه الفئة في: انعدام التوازن الانفعالي، اضطراب مفهوم الذات نتيجة التعرض المستمر لخبرات الفشل والإحباط، الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، والشعور بالدونية، عدم الرضا عن الذات والنزعة الاتكالية.

ويرى الباحث أن ذوي الإعاقة الفكرية بصفة عامة أقل قدرة على التكيف الاجتماعي، وأن الإعاقة الفكرية تظهر على الطفل انفعالات سلبية تؤثر على توافقه الاجتماعي وسلوكه التكيفي مع البيئة المحيطة.

☒ الخصائص الاجتماعية :

حدد عبد المطلب القريطي (٢٠٠٧، ٢١٦-٢١٧) خصائص النمو الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في: الانسحاب وعدم مشاركة الآخرين، العدوان سواء موجه نحو الذات أو الآخرين، عدم تقدير الذات بسبب تكرار خبرات الفشل، النشاط الزائد وعدم الاستقرار في مكان بسبب تلف في الجهاز العصبي المركزي، عدم تقدير المسؤولية.

وهدفت دراسة Berry & Marshall, (2011) إلى معرفة أثر التواصل اللفظي وغير اللفظي على التفاعلات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (٤) أربعة أطفال يعانون من ضعف التواصل طبق عليهم برنامج تدريبي لخفض الانسحاب الاجتماعي. وخلصت الدراسة ضرورة التخطيط لبرامج تساعد على تحسين التفاعل الاجتماعي والسلوكيات التكيفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

ويلخص الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية (DSM-IV- TR: 42) الخصائص التي يتصف بها ذوي الإعاقة الفكرية مرتبة حسب فئات الإعاقة الفكرية والعمر الزمني والذي يعتمد على أساسين: درجة التخلف وتطور الخصائص مع تقدم العمر، وسوف نعرض فئتي من فئات الإعاقة الفكرية (عينة البحث الحالي)، وذلك على النحو التالي:

جدول (١)

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لشدة الإعاقة الفكرية

شدة الإعاقة الفكرية	مرحلة ما قبل المدرسة (النضج والنمو)	مرحلة المدرسة من (٦-٢٠) سنة (التدريب والتعليم)	من بداية الشباب (٢١ سنة) (الكفاءة الاجتماعية والمهنية)
الإعاقة الفكرية البسيطة معامل الذكاء تتراوح بين (٧٥ - ٥٥) درجة	- يستطيع تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال. - كون الإعاقة بسيطة في المهارات الحسية الحركية.	- يستطيع الاستمرار في التحصيل الأكاديمي في أواخر العقد الثاني. - يمكن توجيهه نحو التوافق الاجتماعي. - قابل للتعليم.	- يستطيع اكتساب أدنى حد من المهارات الاجتماعية والمهنية. - قد يحتاج إلى التوجيه والمساعدة عندما يواجه ضغوطاً اجتماعية واقتصادية
الإعاقة الفكرية المتوسطة معامل الذكاء تتراوح بين (٥٥ - ٣٥) درجة	- يستطيع الكلام. - ضعف الوعي الاجتماعي. - يستطيع تدبير أمور نفسه بإشراف الآخرين.	- يستطيع الاستفادة من التدريب في المهارات الاجتماعية والمهنية. - لا يمكنه أن يصل إلى أكثر من مستوى الصف الثاني الابتدائي.	- يمكن أن يعيل نفسه عن طريق بعض الأعمال التي تتطلب مهارة جزئية. - يحتاج إلى الإشراف والتوجيه.

ويرى الباحث أن جميع الخصائص السابقة أفضت إلى نهاية واحدة وهي السلوك الظاهر للطفل ذي الإعاقة الفكرية من قصور في المهارات الاجتماعية، صعوبة تكوين علاقات وصدقات مع الآخرين، قصور في العناية بالذات، عدم التحكم في الانفعالات؛ مما ينتج عنه سلوك ظاهري عدواني تجاه الآخرين، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة. وتجدر الإشارة إلى أن معظم هذه السلوكيات قابلة للتعديل والتخفيف من خلال برامج تدريبية وإرشادية وعلاجية.

وأوصت دراسة علا عبد الباقي (٢٠٠٨) إلى ضرورة مساعدة الطفل ذي الإعاقة الفكرية على الشعور بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه العديد من المهارات التي تشعره بأن له دور وقيمة، ومن ثم يعتمد على نفسه ويقل اعتماده على الآخرين؛ وبهذا نساؤه ونؤله لمواجهة الحياة الاجتماعية بشكل أفضل.

وتصنف حنان العناني (٢٠٠٠، ١١٤) أشكال السلوك التكيفي إلى نوعين: التكيف الحسن، وهي قدرة الفرد على إشباع حاجاته ضمن شروط المحيط التي تساعد الفرد على الوصول إلى حالة من الاتزان النسبي، والنوع الآخر التكيف السيئ أو سوء التكيف، وهو الإخفاق في إشباع الفرد لحاجاته وعدم النجاح في التوفيق بين مطالب المحيط الداخلي البيئة الخارجية؛ مما يؤدي إلى اختلال توازن الفرد، ويظهر ذلك في الشعور بالإحباط والصراع.

وأوضح (Richard, 2007, 138) أن السلوك التكيفي يعد أحد المظاهر النمائية التي يتوقف اكتسابها وتعلمها على نوعية الخبرات والمهارات التي يتعرض لها الأطفال في بيئاتهم الاجتماعية، وكثير من مظاهر السلوك التكيفي وسوء التكيف يمكن إرجاعها بسهولة إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل.

وتعد إكساب السلوكيات التكيفية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة حتمية؛ فهي من المتطلبات التي يحتاجها هؤلاء الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذين يعيشون فيه، مما يساعدهم على التفاعل مع مواقف الحياة اليومية، مما يساعد على تعزيز الصحة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية لهم، والعيش حياة اجتماعية بشكل طبيعي (Hallahan, Daniel, Kauffman, & James, 2015, 39).

واتفقت نتائج العديد من الدراسات في مجال الإعاقة الفكرية كدراسة رويتز (Rowitz, 1998)، نادر الزيود (٢٠٠٥)، هينر (Hegner, 2008)، عفاف عبد المحسن (٢٠٠٩)، ديفيز (Davies, 2010)، فاطمة مصطفى (٢٠١٢)، (Richard, 2014: 138)، مواهب إبراهيم (٢٠١٦) على ضرورة إعداد برامج تدريبية لذوي الإعاقة الفكرية وذويهم من أولياء أمور ومعلمين لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على اكتساب المهارات التي تعينهم على مواجهة المتطلبات الحياتية.

وخلص الباحث الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة في النقاط التالية:

- (١) ضعف القدرة على التكيف الاجتماعي، ووجود تفاوت بين فئات الإعاقة الفكرية في القدرة على التكيف الاجتماعي.

- (٢) يتصف بالعدوان، الانسحاب، السلوك التكراري، النشاط الزائد، عدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيرهم، عدم تقدير الذات، عدم الشعور بالأمن والكفاية.
- (٣) ينظر على أنه فاشل وعاجز، وأنه أقل من غيره أو أنه لا قيمة له، وينعكس ذلك إلى حد كبير على سلوكه الاجتماعي واهتمامه بنظافته الشخصية.
- (٤) لا يتحمل المسؤولية ولا يحترم العادات والتقاليد والقيم السائدة في الجماعة حولهم.
- (٥) وتعد هذه الخصائص الاجتماعية والعقلية للطفل ذي الإعاقة الفكرية تؤثر بشكل سلبي أو بأخر على الطاقة النفسية للألم وقدرتها على التمكين النفسي، وهذا ما سيتم تناوله في المحور التالي:

ثانياً: التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

كان الهدف الأساسي للتمكين النفسي الاهتمام بتقوية الجوانب النفسية للموظف أو الإداري وجعله قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة في مجال العمل وزيادة الإنتاج وتحسينه، والتمكين النفسي من هذا المنظور ركز على كيفية توظيف خبرات الفرد، بمعنى أن يشعر لأنه متمكن من أداء عمله ومن القرارات التي يتخذها بشأنه (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي، ١٩٩٥، ٤٧١)

اتسع هذا المفهوم بعد ذلك ليشمل العديد من الرؤى، فالبعض ينظر للتمكين النفسي على أنه المدخل الدفاعي الذي يتبناه (Kanungo & Conger, 1998)، حيث قاما بتعريف التمكين النفسي على أنه عملية ما لتقوية مشاعر فعالية الذات عن طريق إزالة الظروف الغامضة أو المحبطة التي تقوي الشعور بالعجز والفشل (سهير سالم، ٢٠٠٧: ١٥٧).

ودخل مفهوم التمكين Empowerment حديثاً في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، ويحمل في معناه تمكن الفرد من جمع كل مصادر القوة لديه وتوظيفها في حياته الاجتماعية بما فيها علاقاته وعمله؛ وفيه يتمكن الفرد من العمل التعاوني، وتبرز مظاهره في الكفاءة والفاعلية الذاتية والقدرة على أداء المهمات والتأثير في الآخرين والشعور بقيمة العمل ومعناه والتحفيز الذاتي والتغلب على مشاعر الإحباط والفشل (هدى بدران، ١٩٩٤، ٥٧).

ويُنظر للتمكين من عدة مستويات: المستوى الفردي ويعني تمكن الفرد من مصادر القوة لديه، والمستوى المنظمي ويعني مشاركة الفرد في هذه المنظمات بفاعلية، بحيث تتحقق أهداف مشتركة بين الفرد ومجتمعه، والمستوى الثالث وهو المستوى المجتمعي يتحقق من خلال عضوية الفرد في المجتمع (علاء كفاي وسهير سالم، ٢٠١٠، ١٢٨).

وإذا كان المستوى الفردي للتمكين النفسي يرتبط بمصادر القوة لدى الأم فيقع على كاهل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العديد من الأعباء والمشكلات، وهذا ما أكدته دراسة هناء الحديدي (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجهها أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى ترتيب المشكلات على النحو التالي: المشكلات النفسية تليها المشكلات الاقتصادية ثم المشكلات الاجتماعية، كذلك اختلاف حدة المشكلات باختلاف متغيري الجنس وشدة الإعاقة لصالح الذكور والإعاقات الفكرية الشديدة مقارنة بالمتوسطة والبسيطة.

ويُعرف التمكين النفسي Psychological Empowerment بأنه: مدى قدرة الفرد على توظيف وتنمية ما لديه من قدرات واستعدادات نفسية تجعله قادراً على التحكم واتخاذ القرارات المناسبة في مواقف الحياة المختلفة (سهير سالم وآمال زكريا، ٢٠١٢، ٢٥).

وعرفه Paul & Andrew, (2008) من خلال مدخل القوة بأنه يرتبط بالمتغيرات المعرفية للفرد والتي تحدد درجة الدافعية لديه، وتظهر من خلال أربعة متغيرات معرفية، هي: المعنى (قيمة الهدف)، الكفاية (فعالية الذات)، إصرار الذات (الاستقلال في استمرار سلوك مل)، الأثر (ظهور التأثير في نواتج العمل).

كما ذكر Sanjay, (2004) أن التمكين النفسي يتضمن ثلاثة أوجه سيكولوجية: التحكم المدرك في بيئة الفرد، والكفاءة المدركة في إنجاز المهام، استدخال الهدف، وبناءً على هذه الأوجه السيكولوجية الثلاثة فإنه يمكن تعريف التمكين النفسي على أنه حالة من الحالات المعرفية تتميز بالإحساس بالتحكم المدرك والكفاءة واستدخال الهدف (في: علاء كفاي وسهير سالم، ٢٠١٠، ١٣٠).

من التعريف السابق حدد (Zimmerman, 2005, 28) التمكين النفسي في ثلاثة أبعاد: التحكم المدرك ويشمل المعتقدات نحو عملية صنع القرار والاستقلال في وضع جداول العمل، ومعدلات الإنجاز في جوانب العمل، الكفاءة المدركة ويتطلب ذلك الإنجاز الماهر للمهام المطلوبة، كذلك يتطلب التقليد الناجح للدور غير الروتيني في المواقف المختلفة، والبعد الثالث هو بعد استدخال الهدف بمعنى الحرص على تملك سبب قوي أو رؤية مثيرة تتبناها قيادة المنظمة.

ومن خلال استعراض أهم التعريفات التي تناولت مداخل مفهوم التمكين النفسي، يمكن أن يستخلص الباحث أنه يمكن تعريف مصطلح التمكين النفسي بالتركيز على مواطن القوة، والذي يتمثل في القدرة على فعل مهمة أو أداء ما، وإذا لم يكن عامل القوة موجود من الأساس فلا يمكن الحديث أصلاً عن التمكين النفسي.

ووضع مينون (Menon, 2011: 154) إطار نظري ثابت للتمكين النفسي، تضمن النموذج ثلاثة أبعاد: القيم وهي أقرب إلى المدخلات مثل معتقدات واهتمامات واتجاهات الفرد المستفيد من التمكين نحو القضايا والمشكلات في عدة مجالات مختلفة كالصحة، والتكيف، والكفاءة، وأنظمة المجتمع، العمليات كالوسائل والاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي لمساعدة الفرد على اكتساب المهارات، التي تمكنه من التحكم في مصادر القوة في بيئته وتوظيفها بما يتناسب مع ظروف العجز لديه، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات: استراتيجية صنع القرار واستراتيجية التعلم الجماعي ... الخ. والبعد الثالث هو النتائج ويمثل المخرجات التي تنتج من تعلم الفرد الاستراتيجيات السابقة، ونتيجة لتعلم الفرد هذه الاستراتيجيات يصدر عنه السلوك الدال على تمكنه من مصادر القوة في البيئة، وهذا السلوك يعكس مدى استفادته من التدريبات التي تلقاها من الأخصائي ليتحكم في بيئته.

وحدد Wang & Lee, (2013, 271-272) أبعاد التمكين النفسي في:

✕ إعطاء معنى للعمل: ويهتم هذا البعد بقيم الهدف والمهام من خلال معايير وأفكار الفرد. ويشمل مقارنة بين متطلبات دور العمل ومعتقدات الفرد، فمثلاً أن المهمات التي يقوم بها ذات قيمة له فإعطاء معنى للعمل تعني أن يشعر الفرد بالفرصة بممارسته مهمات لأغراض نبيلة، فالشعور

بالمعنى للعمل يمثل إحساساً أن الفرد في طريق يستحق جهده ووقته، وأنه يؤدي رسالة ذات قيمة.

ومع تزايد أعباء وضغوط الحياة على أسرة الطفل ذي الإعاقة الفكرية والأم على وجه الخصوص التي يقع عليها عاتقها الكاهل الأكبر في تربيته ورعايته، فلا تستطيع الأم العاملة إعطاء معنى للعمل أو المهام التي تقوم بها، وهذا ما خلصت إليه دراسة (Schultz, 2013) إلى أن التكاليف المادية تقف عائقاً أمام أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة عن تقديم الرعاية الطبية والتأهيلية المناسبة لأبنائهم ذوي الإعاقة.

☒ الكفاءة: ويقصد بها الدرجة التي يمكن للفرد أداء الأنشطة والمهام المنوط بها بمهارة عالية عندما يقوم بالمحاولة، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهمات التي يقومون بها، ويعرفون أن بإمكانهم أداء تلك المهمات بإتقان وأنهم بذلوا جهداً؛ فالكفاية شعور الفرد بالإنجاز عند أدائه أنشطة المهمات التي اختارها بمهارة، والشعور بالكفاية يتضمن الإحساس بأداء المهمات بشكل جيد والجودة في أداء المهمات.

ويعرف الباحث التمكن النفسي لدى لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدى قدرة أم الطفل ذي الإعاقة الفكرية على توظيف وتنمية ما لديها من مهارات وقدرات وإمكانات نفسية تجعلها قادرة على التحكم واتخاذ القرارات المناسبة سواء على المستوى المعرفي وجمع معلومات عن مشكلات الإعاقة والمستوى الوجداني وتعديل المشاعر السلبية تجاه الطفل ذي الإعاقة والمستوى السلوكي وترجمة المشاعر والأفكار إلى سلوك إيجابي نحو الذات والطفل.

وتشير دراسة (Smith, 2015) إلى ضعف كفاءة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في أداء المهام والأنشطة الموكلة إليهن، حيث دلت نتائج الدراسة إلى عدد الخدمات التي تحتاجها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتجاوز عدد الخدمات المستخدمة فعلياً، وأن قدرة الأمهات على أداء الأنشطة تضعف وتزداد حاجاتهم للخدمات والتي تركز على ضرورة توافر معلومات محددة عن الإعاقة الفكرية، ويزداد ذلك مع انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي وتقدم عمر الأم.

☒ التأثير الحسي أو الإدراكي؛ ويقصد به الدرجة التي ينظر للسلوك على أنه يمكن أن تعمل اختلافًا فيما يتعلق بإنجاز الهدف أو المهمة التي بدورها تحدث التأثير المقصود في بيئة الفرد. ويُقيم التأثير بالاعتقاد بأن الفرد يمكن أن يؤثر في عمل الآخرين. وتلك القرارات التي يمكن أن تتخذ على المستويات.

ومع اتجاهات المجتمع السلبية نحو ذوي الإعاقة الفكرية المتمثلة في الرفض والنبذ وعدم المخالطة وعدم دمجهم في المجتمع والخوف منهم؛ تفشل الخدمات والبرامج النمائية والتربوية المقدمة للمجتمع وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وتجد هذه الأسرة صعوبة في تعديل هذه الاتجاهات الراضية لأبنائهم، ومن ثم لا يمكنهم التأثير الإيجابي في بيئاتهم ولا يستطيعون اتخاذ القرارات الصائبة أو المسؤولة، وهذا ما دلت عليه نتائج دراسة (Seshadri, et al., 2009).

ويضيف (Gottlib, 2014) أن عندما يشعر المعاقون بسلبية الاتجاهات نحوهم وضعف الطاقة النفسية للأمهات؛ فإن ذلك يؤثر سلباً على النمو الاجتماعي والنفسي للمعاقين، ويؤدي ذلك إلى تكوين مفهوم سلبي عن ذاتهم وإعاقة نموهم وانخفاض طموحهم، كذلك ضعف قدرة الأمهات على التمكين النفسي يمكن أن يطمس ما يُفترض أن تتركه من أثار إيجابية على ذي الإعاقة في حال توافرها، وتعيق تهيئة المناخ الملائم لتخطيط البرامج، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من تحسين التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودراسة أثر ذلك على جانب من جوانب النمو لدى هؤلاء الأطفال.

وتتأثر الأمهات بالعديد من الانفعالات والمشاعر السالبة لصراع الأدوار الذي يتطلب منهن مسئوليات وواجبات وأعباء بسبب وجود الابن ذي الإعاقة الفكرية، ويضاف إلى ذلك محاولات الأم للتوفيق بين مقتضيات دورها كزوجة وربة منزل، وفي الوقت نفسه حفاظها على الترابط الأسري من حيث علاقتها بزوجها وأبنائها؛ وما يصاحب ذلك من مشاعر الخوف والقلق وعدم قدرة الأم على كيان الأسرة وتكاملها (عبد الفتاح دويدار، ٢٠٠٠، ١٤٩).

وأشارت دراسة Keller & Honing, (2014) إلى أن المتطلبات المتزايدة والحاجات الملحة لذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة والمنزل وحاجاتهم للرعاية تعد من أكثر الضغوط التي تواجه الأمهات وتضعف قدرتهن على التمكين النفسي وأداء أدوارهن بفاعلية وكفاءة. وبالرغم من التوترات التي تتعرض لها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الناجمة عن المشكلات المتنوعة التي يبيدها الطفل ذي الإعاقة الفكرية، إلا أن دراسة Lehman & Roberto, (2015) أشارت إلى أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة كانوا أكثر إيجابية إزاء مستقبل أبنائهن.

وتسير دراسة Miltiades & Pruchno, (2013) في نفس اتجاه دراسة ليمان وربيرتو، حيث دلت نتائجها على أن أمهات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية كانوا أكثر احتمالاً في استخدام استراتيجيات المواجهة الدينية التي ارتبطت بمستويات مرتفعة من الرضا، ومن ثم التوافق بنجاح مع مطالب تنشئة ورعاية طفل متلازمة داون Down's Syndrome.

وإذا كان التمكين النفسي هو أسلوب إداري وشعور نفسي بالمقام الأول، بمعنى أن هذا الشعور وهذه الدوافع لا تعطى للفرد، وإنما هي أشياء ذاتية متأصلة بداخله؛ فيرى إدوارد (Edward, 2012, 29) أن توفير المناخ المناسب والبيئة المساندة هو مفتاح الابتكار والتمكين النفسي في بيئة العمل والحياة بصفة عامة، ويؤيد ذلك (Pitts, 2009, 103) بأن رؤية الفرد لنفسه وإدراكه لأهمية عمله ودوره هي بداية التمكين النفسي وأن لديه الجدارة والكفاءة لتحقيق هدفه.

ويرتبط مفهوم التمكين النفسي ارتباطاً قوياً بمفهوم التوجه الحياتي، ويعد مدخلاً مهماً وفعالاً في الترقى والتطوير المستمر وفي زيادة الكفاءة الذاتية والتفكير الخلاق والتحفيز الذاتي وبناء الثقة بين الفرد والمحيطين به، كذلك يعد وسيلاً مهمة يمكن استثمارها وتوظيفها في إطلاق قدرات الفرد الإبداعية في مواجهة المشكلات والتحديات؛ مما يمكنه من اكتساب إحساس أكبر بالكفاءة والإنجاز والتوجه الإيجابي نحو الذات والحياة. (Stander, & Rotuman, 2010, 9)

ويصف رياض زيد (٢٠١٠، ٥٠) التمكين النفسي على أنه حالة ذهنية (State of Mind) تتضمن مجموعة من الخصائص: الشعور بالسيطرة والتحكم في أداء العمل بشكل كبير، الوعي والإحساس بإطار العمل الكامل، المساءلة والمسؤولية

عن نتائج العمل؛ ومن ثم يتوافر لديه الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ القرارات واختيار النتائج التي يريد أن يصل إليها.

وانتهت نتائج دراسة إقبال السمالوطي (٢٠١٣، ٢٤٦) بأن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضن للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والتعليمية؛ مما يؤثر ذلك سلباً على شعورهن بالأمن وعدم الاطمئنان نتيجة تزايد الضغوط وتراكم المسؤوليات، لذا أوصت الدراسة بضرورة تطوير رعاية هؤلاء الأمهات وتوفير بيانات عن مشكلاتهن ومساعدتهن على صنع القرار الصائب واتخاذها في ضوء المصادر المتاحة.

ورصدت دراسة ماهر الملاح (٢٠١٤) أهم المشكلات النفسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بتحسين نوعية حياة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي الشامل للمستفيدات من جمعية تنمية المرأة بمحافظة البحيرة. وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأمهات هي: غياب التوعية بأسباب حدوث الإعاقة، اتجاهات المجتمع السالبة نحو أطفالهن، انخفاض مستوى الدخل، قلة برامج التأهيل والتدريب المناسبة لهن ولأطفالهن. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تنظيم المجتمع في تحسين نوعية حياة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تصور مقترح توصلت إليه الدراسة يتضمن إجراء برامج توعية لتنمية وعي الأم بدورها في المجتمع.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة أحمد الكيلاني (١٩٩١)، إبراهيم الخراي (٢٠٠٧)، جيهان اللقاني (٢٠١٢) أن هناك اتجاهات سلبية من قبل الوالدين نحو أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في التفرقة والإهمال والحماية الزائدة وهي تمثل ضغوطاً اجتماعية على هؤلاء الأسر، وارتفاع معدلات الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالإعاقة الذهنية.

ونجحت دراسة عادل عبد الله (٢٠٠١) في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة في القياس القبلي على مقياس اضطرابات القلق، مما أشار إلى فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض القلق وبعض الاضطرابات السلوكية.

وأجرت Linda, (2006) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وشدة الإعاقة، وأشارت النتائج إلى اختلاف حاجات الأسر تبعاً لاختلاف شدة إعاقة أبنائهم، حيث أن حاجات آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة أقل مقارنة مع حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة والمتعددة.

ويرى الباحث أن وجود الأعباء الاجتماعية والنفسية الواقعة على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في النشاط الزائد والتقلب المزاجي وعدم التواصل الاجتماعي مع الأسرة ونقص القدرات والخبرات المعرفية، كما يوجد عبء واقع على هؤلاء الأمهات من الزوج متمثلاً في عدم التدعيم والمساندة الزوجية وعدم التوافق الزوجي، بالإضافة إلى العبء الواقع من أخوة الطفل متمثلاً في عدم القدرة على التواصل مع الطفل ذي الإعاقة الفكرية وعدم تفهم الأبناء لطبيعة أخيههم وقصور في أداء الدور لأخوة الطفل.

ويمكن أن نخلص ما سبق في أن مفهوم التمكين النفسي Psychological Empowerment أحد أشكال التدخل الإيجابي الذي يهتم بزيادة شعور الفرد بالبهجة والسعادة والرضا لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتعزيز القدرات ورفع الروح المعنوية الموجهة نحو تحسين جودة الحياة لديهم خاصة في ظل الاتجاهات السائدة نحو ذوي الإعاقة الفكرية، والتي لا تؤثر فقط على أنماط سلوك ذوي الإعاقة، وإنما على سلوكيات المحيطين بهم والقائمين على رعايتهم. ويؤثر ضعف قدرة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التمكين النفسي على فرص نمو أطفالهن في جوانبه المختلفة؛ فإذا كانت ضعيفة سار النمو في اتجاهات ومسارات غير مرضية والعكس صحيح.

ويسعى البحث الحالي إلى مساعدة هؤلاء الأمهات على تنمية قدراتهن وطاقاتهن إلى أقصى ما يمكن حتى تستطيع القيام بما عليها من مهام، كما يهدف إلى تدريبها ورفع قدراتها القيادية في اتخاذ القرار والتخطيط والتنفيذ لمواجهة المشكلات العديدة التي تقف في طريقها، وذلك من خلال برنامج الدراسة الحالي القائم على الدعم النفسي الإيجابي، وهذا ما سنوضحه في المحور التالي.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي:

الإرشاد النفسي خدمة تقدم للأفراد والجماعات بهدف زيادة تبصير الفرد بنفسه وفهمه لذاته، وللعالم المحيط به، وهذا يعني أن عملية الإرشاد التي تتم بين المرشد والمسترشد هي عملية تعديل أفكار وسلوك المسترشد، وأنها تعديل في البناء المعرفي له، وفي أسلوب تفكيره أيضاً ومن ثم سلوكياته وأهدافه (محمد عبدالله، ٢٠١٥، ٤١٧).

وعلم النفس الإيجابي مفهوم شامل يحتوي على المشاعر الإيجابية، وسمات الشخصية الإيجابية، والمنظمات التمكينية. وركز علم النفس الإيجابي على المفاهيم الرئيسية مثل السعادة وخبرة التدفق، وإن المفاهيم التي تم التعامل معها من قبل علماء النفس الإيجابي لها آثار هامة في مجال الإرشاد والتوجيه. ويشمل الإرشاد والتوجيه تدخلات حل المشكلات، فضلاً عن أنشطة الوقاية وتطور الأداء والسلوك (Baş, 2016, 1-2).

وركز علم النفس الإيجابي على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور، وعلى الفرص بدلاً من الأخطار، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً من التوقف عند العوائق، كما يهدف إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للإنسان بدلاً من التركيز على الاضطرابات وعلاجها. إنه يهتم ببناء القوة والقدرة والمتعة في الإنسان المعالي وصولاً إلى المزيد من تحقيق ذاته (محمد دياب، ٢٠١٣، ٩).

ويعتمد الدعم النفسي الإيجابي على اعتبار الفرد ذاته هو الأداة الفعالة في سبيل تغيير أو تعديل سلوكه؛ فيبدأ المرشد بتقديم الدعم بشكل ينتقل معه الفرد من تلقي الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي لسلوكياته الصحيحة (عادل عبدالله، ٢٠١١، ٣٣٧).

ويُعرف عبد الستار إبراهيم (٢٠١٣، ٣٧٧) الدعم النفسي الإيجابي بأنه تطوير كفاءة الفرد الذاتية في مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن مصاعب الحياة العديدة، ووقايتها من إحباطات نفسية محتملة، كما أشار إلى ضرورة تفعيل نواحي القوة وصولاً إلى التكيف الإيجابي، وصناعة التغيير، وتعديل السلوك وفق آلية تحسين نوعية وجود الحياة الإنسانية.

ويتضح دور علم النفس الإيجابي مع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، خاصة في ضوء ما توصلت إليه دراسة (Furnham, 2014)، حيث أشارت أحد نتائجها إلى أن أمهات هؤلاء الأطفال يتعلقن بهم بدافع الشفقة أو الحماية الزائدة أو المحبة المفرطة، ولا يعرفن هؤلاء الأمهات مواجهة مشاكلهن، ولا تستطيع الأم التوصل إلى الطريقة الصحيحة لمعاملة هذا الطفل؛ وذلك لكثرة الضغوط التي تعانيها باعتبارها الطرف الأكثر قرباً بالطفل ذي الإعاقة من جهة ولكونها جزءاً لا يتجزأ من المجتمع الذي يفرض ضغوطاً واتجاهات سلبية على الأم.

وهدفت دراسة (Ellen, 1998) إلى تحديد حاجات الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت أحد نتائجها إلى حاجة الآباء لمعلومات حول كيفية التعامل مع أطفالهم ومعرفة مستقبل أبنائهم، كذلك حاجة أمهات هؤلاء الأطفال إلى المساعدة الاجتماعية والدعم الإيجابي.

والدعم النفسي الإيجابي هو أحد المفاهيم التطبيقية لعلم النفس الإيجابي، حيث تعود الركائز الأساسية لعلم النفس الإيجابي إلى المدرسة الإنسانية في علم النفس Humanistic Psychology والتي ركز روادها على تحقيق الذات لدى الفرد، وتحقيق الذات عملية مجاهدة ومثابرة المرء نحو تحقيق وإنجاز إمكانياته الإيجابية للوصول إلى أقصى توظيف إنساني لها، ويرى إريك فروم Fromm أن المهمة الرئيسة للإنسان منذ ولادته التوظيف الكامل لإمكاناته وقدراته وصولاً إلى التكوين التام لشخصيته، على النحو الذي يجب أن يكون عليه (محمد أبو حلاوة، وعاطف الحسيني، ٢٠١٥، ٢٦-٢٧).

ومن هذا المنطلق ركز علم النفس الإيجابي على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور، وعلى الفرص بدلاً من الأخطار، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً من التوقف عند المعوقات. ويهدف أيضاً إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للفرد بدلاً من التركيز على الاضطرابات وعلاجها، كما يهتم ببناء القوة والقدرة والمتعة والصحة وصولاً إلى المزيد من تحقيق ذاته (Barbara & Fredrickson, 2014, 179).

ويضع سيد مصطفى ومحمد على (٢٠١٣: ١٢-١٤) ثلاثة مستويات للدعم النفسي الإيجابي، هي:

✕ **المستوى الذاتي Subjective**: يدل على الخبرات الذاتية الإيجابية مثل: الوجود الأفضل، جودة الحياة، الرضا، القناعة، الاطمئنان، الإشباع. وهذه الخبرات ترتبط بماضي الإنسان وإدراكها، واستشعارها يتطلب استرجاع الخبرات الماضية.

✕ **المستوى الشخصي Personal**: يدل على السمات الشخصية الإيجابية مثل: القدرة على الحب والعمل مؤشرا للصحة النفسية، فكلاهما يتطلب توافقا ذاتيا وتكيفاً اجتماعياً مع الآخر، أداء المهام Vocation، الشجاعة Courage، مهارات تكوين علاقات شخصية، الحساسية للجمال المثابرة Perseverance، القدرة على المغفرة Forgiveness، الرؤية المستقبلية، الروحانية Spirituality، والحكمة Wisdom. هذا المستوى يتضح من التعامل مع الآخر.

✕ **المستوى الاجتماعي Social**: يدل هذا المستوى على الفضائل Virtues، القيم Values، الأعراف Norms التي تحرك الفرد نحو مواطنة أفضل مثل الشعور بالمسئولية Responsibility، القدرة على الرعاية Nurturance، الإيثار Altruism، الاعتدال Moderation، الصبر Tolerance، والعمل الأخلاقي. والقيم هي المحك لهذا المستوى؛ فالمسئولية والرعاية والاحترام ثلاثة عناصر مهمة تسهم في تنمية المواطنة وشخصية الفرد.

وفي الدراسة التي قام بها White & Hasting, (2014) والتي أجريت على (٣٣) أسرة لديها أبناء معاقين عقلياً تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٩) سنة، وهدفت إلى تحديد مصادر الدعم المجتمعي والمهني للأسر ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مصادر الدعم الأساسي للأسر يأتي من خلال ما يسمى بالدعم المجتمعي غير الرسمي والمتمثل في دعم الزوجين خاصة الأم ودعم الأسرة الممتدة ودعم الأصدقاء.

وأشار عادل عبدالله (٢٠١١، ٣٣٧) إلى أن الدعم النفسي الإيجابي يعتمد على اعتبار الفرد ذاته هو الأداة الفعالة في سبيل تغيير أو تعديل سلوكه؛ فبدأ المرشد بتقديم الدعم بشكل ينتقل معه الفرد من تلقي الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي لسلوكياته السوية المقبولة. ويُعرفه مصطفى حجازي (٢٠١٣، ١١) بأنه تطوير كفاءة

الفرد الذاتية في مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن مصاعب الحياة العديدة، ووقايته من إصابات نفسية محتملة.

ويعد مجال العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم من المجالات التي تمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية من خلال مؤسسات مختصة سواء من الجوانب الاجتماعية أو التربوية التي تهتم بتلك الإعاقات؛ وذلك بتوفير الرعاية المختلفة للمعاق وجميع أفراد أسرته خاصة الأم التي تعد الشريك الأهم في الأسرة، فهي أساس الحب والحنان، فهي تؤثر في الأسرة ككل، فكلما كانت الأم سوية في تكيفها النفسي والاجتماعي كلما أدت أدوارها في الأسرة بشكل أفضل (أميرة بخش، ٢٠٠٨، ١١٨).

- ويحدد عبد الستار إبراهيم (٢٠١٠، ٣٥-٣٦) أهداف الدعم النفسي الإيجابي في:
- إبطال تأثير الأحداث السلبية أو الضاغطة: عندما يواجه الفرد ضغوطاً نفسية ما، يظهر مجموعة من التوافقات السلبية للحدث الصادم.
- ليس فقط حل مشاكل الحياة؛ فيهدف الدعم النفسي الإيجابي إلى مساعدة العملاء على حل مشاكلهم من أجل العيش بفعالية، وتطوير الفرص.
- التوسيع والبناء: إن الأفراد الذين تسيطر عليهم الانفعالات الإيجابية معظم الوقت، لديهم نمواً في الكثير من الأبعاد النفسية الإيجابية، وهذا ما يهدف إليه علم النفس الإيجابي.

ودلت نتائج دراسة (Howling & Patricia, 2007) إلى أن مشكلة الإعاقة الفكرية على الأسرة بشكل عام وعلى الأم بشكل خاص، فعندما تكتشف الأم تخلف ابنها العقلي تشعر بالحزن والقلق، حيث أن الإعاقة تجعله غير قادر على ممارسة حياته ودوره في الأسرة والمجتمع؛ الأمر الذي يزيد من حساسيته وشعوره بالعجز والتخلف عن الآخرين. ومما لاشك فيه أن هذه الحالة السيئة للطفل تؤثر سلباً على انفعالات الأم وسلوكياتها، ومن ثم يأتي دور الدعم النفسي الإيجابي في مساعدة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على حل مشاكلهن والتخفيف من تأثير الضغوط والأحداث السلبية.

وأشار محمد أبو حلاوة وعاطف الحسيني (٢٠١٥: ٣٥) إلى ركائز ثلاث للدعم النفسي الإيجابي، هي:

- ☒ دراسة المشاعر الإيجابية من فرح وسعادة وبهجة ومرح وغيرها من المشاعر الإيجابية.
- ☒ دراسة السمات الإيجابية: وبصورة رئيسة دراسة الخصائص والسمات والقدرات مثل الذكاء والنشاط.
- ☒ دراسة المؤسسات الإيجابية: مثل الديمقراطية والأسر المترابطة التي تعضد الخصائص والتي بالتبعية تعزز المشاعر الإيجابية.

ودلت أحد نتائج دراسة (Wikler, 2011) إلى أن أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قد تواجه ضغوطاً أكثر من أسر الأطفال العاديين؛ مما ينعكس على قيام تلك الأسرة بوظائفها الطبيعية، ويتطلب ذلك تدخلاً إرشادياً اجتماعياً خاصة أن قدوم طفل متخلف عقلياً سبب لكثير من المشكلات الصحية والعاطفية والوجدانية والسلوكية والاقتصادية؛ مما يدفع الأم إلى تقديم مزيداً من الرعاية والعناية وإهمال بقية الأطفال في الأسرة.

ويتبلور دور المرشد النفسي الإيجابي في التركيز على ما هو إيجابي في الحياة الاجتماعية والشخصية للمفحوص أكثر من التركيز على ما هو سلبي أو مرضي، ويهتم المرشد النفسي الإيجابي من خلال أدواته التشخيصية والعلاجية وبمساعدة عملائه باستكشاف الجوانب الإيجابية من السلوك والشخصية وتدريبها، ومن ثم تنمية وتدعيم الاستراتيجيات أو السبل الإيجابية، التي توجه التفكير وسلوك الفرد نحو السواء بجوانبه النفسية والجسمية والاجتماعية (عبد الستار إبراهيم، ٢٠١٣، ٣٧٩).

وتشير نتائج دراسة (Park & Turnbull, 2010) إلى الحاجة الملحة لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة لتبادل المعلومات مع المهنيين والمتخصصين، وإلى الالتقاء بأسر ذوي الإعاقة لتبادل الرأي والمشورة والاستفادة من الخبرات وإلى دمج أبنائهم ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين. وخلصت نتائج دراسة (Kelly & Booth, 2012) إلى حاجة الأمهات للوقت الكافي لرعاية أبنائهن صغار السن من ذوي الإعاقة الفكرية، كما عبرن عن حاجتهن الملحة لبرامج تدريبية وإرشادية

مكتنفة من قبل المهنيين والمتخصصين في مجال الصحة النفسية والسواء النفسي لهم ولأطفالهم لتهيئة الفرصة لإكساب الأطفال ذوي الإعاقة السلوكيات السوية.

وتؤيد نتائج دراسة نهى اللحامي (٢٠١٢) هذا الاتجاه؛ فإذا كانت اتجاهات الأبوين تجاه الطفل ذي الإعاقة الفكرية تميل إلى التقبل بصفة عامة مع الزيادة في اتجاه الحماية الزائدة للآباء والأمهات وانخفاض رفضهما لأطفالهم تارة وزيادة نبذهم تارة أخرى، فوجب على المتخصصين والمرشدين والنفسيين تقديم خدماتهم الإرشادية والعلاجية __ ومنها مدخل الدعم النفسي الإيجابي __ التي تعني برعاية أكبر ومساعدة كاملة في مساعدة الطفل ذي الإعاقة الفكرية في تناول الطعام وضبط عملية الإخراج وسلوكيات أخرى.

وتحتاج أسرة الطفل ذي الإعاقة الفكرية خاصة الأم التي تتحمل العبء الأكبر في تربيته إلى هذا النوع من التدعيم الإيجابي، حيث دلت دراسة زينب حسين (٢٠٠٩) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة ذهنيًا يحتاجون رعاية أكبر ومساعدة كاملة في تناول الطعام وضبط عملية الإخراج، كما أشارت النتائج إلى أن وجود طفل ذي الإعاقة في الأسرة لا يحد من نشاطها الاجتماعي واتصالاتها الخارجية فحسب، بل أيضًا من قبل الأسرة للزيارات الخارجية نتيجة شعورها بالحرج منه أو صعوبة التنقل به.

ويعد الدعم النفسي الإيجابي أحد صور الإرشاد الجماعي الذي يتميز بمجموعة من الفوائد تميزه عن باقي أنواع الإرشاد الأخرى، منها: الكشف على جوانب شخصية المسترشد ودوافعه ومشاعره، تدريب المسترشد على مواجهة مواقف واقعية، تنمية الثقة في النفس لدى المسترشد، تحرر المسترشد من التوتر والقلق، جعل المسترشد يصل لمفهوم الذات الإيجابي (سيد صبحي، ٢٠٠٣، ٨٢-٨٣).

وللدعم النفسي الإيجابي ثلاثة مكونات حددها عبد الستار إبراهيم (٢٠١٣، ٣٨١-٣٨٣)، وهي:

☒ **المكون المعرفي (التفكير الإيجابي):** لا يعنى التفكير الإيجابي أن يتغاضى الفرد عن سلبيات الحياة الفعلية، بل ينظر إلى سلبيات وضعية ما وإيجابياتها، ويتعين على الفرد أن يظل إيجابيًا في نظرته إلى شخصه وقدراته وإمكاناته وفرصه،

وأن لا يدع اليأس يتسرب إلى ذاته، والنظرة الإيجابية إلى الذات تحافظ على قوى الفعل والنماء، حتى ولو كانت الظروف الخارجية غير ايجابية.

وفي هذا الاتجاه أجرى (Sen & Yurtsever, 2015) دراسة حول الحاجات الأساسية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت النتائج لهذه الدراسة إلى حاجة الأسر للمعلومات حول طبيعة الإعاقة التي يعاني منها أطفالهم، وحاجاتهم إلى الدعم المادي لمواجهة النفقات المترتبة على رعاية الطفل ذي الإعاقة وتأهيله.

✕ **المكون الوجداني (الانفعالات والمشاعر الإيجابية):** يرى علماء النفس الإيجابي أن الانفعالات الإيجابية تمكن الإنسان من استعادة عافيته النفسية، وتجدد طاقة إقباله على الحياة، فعندما تتزايد المشاعر الإيجابية تتزايد معها مستويات المرونة النفسية العامة، والمعالجة الإيجابية الفعالة لضغوط الحياة كبديل لمشاعر اليأس والتشاؤم وغيرها من المشاعر المرتبطة بالمرض النفسي والبدني.

✕ **المكون السلوكي (السلوك الإيجابي):** يتعلق بترجمة المشاعر والأفكار إلى سلوك إيجابي نحو الذات والآخرين مثل مساعدة الآخرين وتقديم العون والبحث عن الحلول والتصدي للمسئولية والقيادة، وتوصلت بحوث علم النفس الإيجابي أن الناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يفكر ويتصرف بإيجابية، وأنا نحب أن نكون محاطين؛ لأنهم يحثون على التقدم والنجاح، والطاقة الإيجابية على العمل والنشاط، ومن جانب آخر أثبتت التقارير أن ٤٠٪ من السعادة تقع تحت تحكم الفرد ذاته.

وتحتاج أسر الأطفال ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة إلى نظام من الدعم الذي يساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتربية وتعليم أبنائهم بفاعلية وإكسابهم السلوكيات السوية، ويتمثل ذلك بتوفير المعلومات عن الإعاقة ومساعدة المسترشد على التفكير بإيجابية تجاه الصعوبات والتحديات التي يواجهها، كذلك مساعدة المسترشد على المعالجة الإيجابية لضغوط الحياة كبديل لمشاعر الفشل والإحباط، وأخيرا ترجمة المشاعر والأفكار إلى سلوك إيجابي نحو الذات والآخرين كتقديم العون والبحث عن الحلول والتصدي للمسئولية.

وهذا ما أكدته جمال الخطيب (٢٠٠٨، ٢٧) حيث أشار إلى أن توفير المعلومات في البيئة المحلية تعد في مقدمة الحاجات الأكثر أهمية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي الإعاقة، ويرجع ذلك إلى افتقار البيئة العربية للأدبيات والممارسات التوجيهية والإرشادية الموجهة لأسرة الطفل ومحدودية الخدمات التي تقدمها المؤسسات والمراكز ذات العلاقة في تزويد أسر ذوي الإعاقة بالمعلومات بالإضافة إلى تعزيز دور الأسرة في القيام بواجباتها تجاه طفلهم المعاق.

ويأتي البحث الحالي في إطار المنهج الوقائي ومحاولة منع أسرة الطفل ذي الإعاقة -متمثلة في الأم موضع الدراسة- من الخوض والمعاناة في العديد من المشكلات المرتبطة بالإعاقة، ويؤيد ذلك دراسة محمد الحسن (٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الحاجة إلى المعلومات والدعم المعنوي والمادي والحاجة للخدمات المجتمعية، كذلك الحاجة لتفسير الإعاقة للآخرين، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق في الحاجات تبعاً لمتغير العمر الزمني ونوع الإعاقة لصالح أسر الأطفال الذكور الأصغر سناً، والحاجة إلى الخدمات المجتمعية لصالح أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وقبل صياغة الباحث لفروض البحث الحالي استخلص الباحث مجموعة من النقاط بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، منها:

- (١) معظم الدراسات أكدت نتائجها على معاناة الأسرة خاصة الأم من ضغوطاً وأعباء نفسية واجتماعية يضيفها وجود الطفل ذي الإعاقة على هذه الأسرة.
- (٢) معظم الدراسات أشارت إلى معاناة الأم بشكل أكبر من وجود طفل ذي الإعاقة الفكرية بين أفراد الأسرة؛ مما يضعف كاهل الأم في مواجهة التحديات والصعوبات، ومن ثم وجب تقديم الدعم الإيجابي لهذا الطرف الأكثر تأثراً بحالة الطفل ذي الإعاقة وأكثر قرباً منه.
- (٣) وجود ندرة في الدراسات التي تناولت دور الإرشاد النفسي في التعامل مع المشكلات والضغوط الناتجة عن وجود طفل ذي الإعاقة في الأسرة.

- (٤) أوصت نتائج العديد من الدراسات إلى ضرورة إمام أسرة الطفل ذي الإعاقة بالمعلومات المرتبطة بطبيعة الإعاقة وأسبابها، وحاجاتهم إلى الدعم المعنوي قبل الدعم المادي المختلفة المعلومات عن إعاقة

فروض البحث:

بناءً على ما سبق الإشارة إليه من إطار نظري ودراسات سابقة، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي لصالح القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي.
- (٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- (٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي.
- (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي.
- (٧) يوجد تأثير دال لبرنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات شبه التجريبية في إيجاد العلاقة السببية والارتباطية بين متغيرين إحداهما مستقل وهو البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي والآخر تابع وهو تحسين التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة أثر البرنامج الإرشادي في تحسين السلوكيات التكيفية لدى هؤلاء الأطفال. ويستخدم الباحث تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية (مجموعة الدراسة) والأخرى ضابطة.

أولاً: عينة البحث: من المتفق عليه في الأوساط العلمية والإحصائية في مجال الإعاقة الفكرية أن هناك صعوبة في الوصول إلى تقدير إحصائي دقيق لحجم مشكلة الإعاقة الفكرية، وقد لا توجد إحصاءات دقيقة تمثل أعداد ذوي الإعاقة الفكرية، وقام الباحث بتحديد عينة التقنين للتحقق من الإجراءات السيكمترية لأدوات الدراسة والعينة الأساسية:

عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من (٢٧) أمًا لـ (٢٧) طفل ذي الإعاقة الفكرية ملتحقين بمدرسة صلاح سالم للتربية الفكرية التابعة لإدارة طلخا التعليمية، حيث يتراوح أعمار الأمهات الزمنية ما بين (٣١-٤٨) سنة، بمتوسط حسابي (٣٧,٧٦) وانحراف معياري (٤,٠٤٧)، ويتراوح أعمار أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية الزمنية بين (٨-١١) سنة بمتوسط حسابي (٩,٦٤) وانحراف معياري (٠,٩٩٤) وتراوح أعمارهم العقلية بين (٢-٨) سنة بمتوسط حسابي (٥,١٢) وانحراف معياري (١,٧٤٦).

العينة الأساسية:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات قبل تطبيق البرنامج لانتقاء عينة الدراسة، وكانت على النحو التالي:

- (١) الاطلاع على ملفات الأطفال بالمدرسة بمساعدة الأخصائي النفسي لتحديد أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٠) سنوات، بمتوسط عمري قدره (٨,٢١) عامًا وانحراف معياري قدره (١,٠٥١). وتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة.

- (٢) حدد الباحث (١٤) أربع عشر طفل ذي الإعاقة الفكرية من الذكور القابلين للتعليم ممن حصلوا على الأرباعي الأدنى على مقياس السلوك التكيفي، وحصلت أمهاتهم على أقل (٢٧٪) __الأرباعي الأدنى__ على مقياس التمكين النفسي. ويعزى سبب اختيار الباحث لعينة الدراسة من الذكور إلى ما توصلت إليه دراسة كراوس (Krauss, 2013) التي أجريت على آباء وأمّهات أطفال معاقين عقلياً، حيث أشارت النتائج إلى أن حدة الضغوط تتأثر بالجنس لصالح الذكور مقارنة بالإناث.
- (٣) تأكد الباحث من تراوح معامل ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بين (٥٠-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه (DSM V)، ألا يعاني الطفل من إعاقات أخرى.
- (٤) قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية (٧ أمّهات لـ ٧ أطفال) وضابطة (٧ أمّهات لـ ٧ أطفال)، تراوحت أعمار الأمّهات الزمنية ما بين (٣٠-٤٤) سنة، بمتوسط حسابي (٣٧,٤٢) وانحراف معياري (٤,١٧١)، ويتراوح أعمار أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية الزمنية بين (٧-١١) سنة بمتوسط حسابي (٥,٧٦) وانحراف معياري (٠,٧٤٩) وتراوحت أعمارهم العقلية بين (٢-٨) سنوات بمتوسط حسابي (٥,٨٣) وانحراف معياري (٢,٥٣).
- (٥) تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على الأمّهات من حيث العمر الزمني، نسبة الذكاء، السلوك التكيفي.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

والعمر العقلي والسلوك التكيفي

المتغير	المجموعة	(ن) الأطفال	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ضابطة	٧	٧, ١٤	٥٠,٠٠	٢٢,٠٠	٠,٣٣٢	غير دالة
	تجريبية	٧	٧, ٨٦	٥٥,٠٠			
العمر العقلي	ضابطة	٧	٨, ١٤	٥٧,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٥٨٩	غير دالة
	تجريبية	٧	٦, ٨٦	٤٨,٠٠			
السلوك التكيفي	ضابطة	٧	٥, ٥٧	٣٩,٠٠	١١,٠٠	١,٧٣٥	غير دالة
	تجريبية	٧	٩, ٤٣	٦٦,٠٠			

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والعمر العقلي والسلوك التكيفي؛ حيث جاءت قيم (Z): (٠,٣٣٢)، (٠,٥٨٩)، (١,٧٥٣) على التوالي أي أقل من قيمتها الجدولية (١,٩٦)، وبالتالي تعد قيم (Z) غير دالة، وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

(٦) تحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي الدراسة: تجريبية (٧ أمهات) وضابطة (٧ أمهات) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن من حيث العمر الزمني، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، مقياس التمكين النفسي.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والتمكين النفسي

المتغير	المجموعة	(ن) الأمهات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ضابطة	٧	٦, ٦٤	٤٦,٥٠	١٨,٥٠	٠,٧٧١	غير دالة
	تجريبية	٧	٨, ٣٦	٥٨,٥٠			
العمر العقلي	ضابطة	٧	٧, ٥٧	٥٣,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٠٦٥	غير دالة
	تجريبية	٧	٧, ٤٣	٥٢,٠٠			
التمكين النفسى	ضابطة	٧	٦, ٥٠	٤٥,٥٠	١٧,٥٠	٠,٩٠٥	غير دالة
	تجريبية	٧	٨, ٥٠	٥٩,٥٠			

اتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والتمكين النفسي؛ حيث جاءت قيم (Z): (٠,٧٧١)، (٠,٠٦٥)، (٠,٩٠٥) على التوالي أي أقل من قيمتها الجدولية (١,٩٦)، وبالتالي تعد قيم (Z) غير دالة، وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

ثانياً: أدوات البحث: استخدم الباحث أربع أدوات لقياس متغيرات البحث لدى عينة الدراسة، وهي:

- (١) **البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي** (إعداد الباحث): اعتمد الباحث في إعداد البرنامج الإرشادي الحالي على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي: إجلال سري (٢٠٠٠)، كيرسكينبوم (Kirschenbaum, 2001)، محمد سعفان (٢٠٠٣)، حامد زهران (٢٠٠٥)، هاريل وآخرين (Harrell, Mercer & DeRosier, 2009)، سعيد الرقيب (٢٠٠٨)، عايذة ذيب ومحمد قطناني (٢٠١٠)، ماري بروش (Marie & Brausch, 2010)، سامية يوسف (٢٠١١)، كمال يوسف (٢٠١٢)، ستيل (Steele, 2013)، تحية محمد ومصطفى رمضان (٢٠١٣)، هاريس وآخرين (Harris; Thereon & Lopez, 2014)، هالة إسماعيل (٢٠١٤)، عقل البلعاري (٢٠١٥)، زهراء على (٢٠١٦).

أهداف البرنامج الإرشادي:

- (١) مساعدة الأمهات على الاستبصار بمشكلاتهم واستغلال طاقاتهم للوصول إلى التكيف في ظل الظروف ومواقف الحياة الشاقة التي تتعرض لها الأمهات من خلال تدعيم التمكين النفسي لديهن.
- (٢) الوصول بالأمهات لإزالة بعض الضغوطات النفسية والاجتماعية التي تحول دون القيام بواجباتها كأُم تجاه أبنائها، وخصوصاً الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة وهم الذين يعانون من الإعاقة الفكرية.
- (٣) مساعدة الأمهات على توفير جو من الهدوء والارتياح النفسي للعتاء أكثر فأكثر، وتنشئة أطفال أقوياء قادرين على مواجهة مصاعب الحياة ومشكلاتها من مختلف المناحي المجتمعية والنفسية فيما يتعلق بالعزلة الاجتماعية.

- (٤) قياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة أعراض الضغوط الاجتماعية والنفسية لدى عينة الدراسة المتمثلة في رفض إعاقة الطفل.

ضوابط البرنامج الإرشادي :

- (١) حاول الباحث العمل على وجود درجة من التكافؤ بين الأمهات في المجموعة التجريبية.
- (٢) قام الباحث بالتحقق من الإجراءات السيكمترية لقياس التمكين النفسي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٣) فترة البرنامج مناسبة من حيث مدتها وهي شهرين ونصف (٢٠) عشرين جلسة بواقع جلستين أسبوعياً.

مراحل البرنامج الإرشادي :

- (١) **مرحلة التخطيط وتحديد الأهداف :** استغرقت أسبوعين تقريباً، وتم فيها الاتصال بأعضاء المجموعة التجريبية من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع الباحث، والتعرف عليهن وعلى احتياجاتهن وتطبيق مقياس التمكين النفسي قبل البرنامج الإرشادي (القياس القبلي)، وتوضيح أهداف البرنامج وأهميته لعينة الدراسة.
- (٢) **مرحلة التنفيذ :** استغرقت شهرين ونصف، تكون البرنامج الإرشادي من (٢٠) عشرين جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، واهتم الباحث بتزويد أفراد المجموعة التجريبية بالمعارف والمعلومات التي تساعد على تحسين التمكين النفسي لديهن.
- (٣) **مرحلة الإنهاء والتقويم :** وذلك لقياس مدى تقدم المجموعة التجريبية؛ وذلك للوصول لهدف الدراسة والبرنامج الإرشادي، وفي هذه المرحلة يمكن للباحث تحديد أهم المهارات والمعارف التي تم تحقيقها خلال جلسات البرنامج الإرشادي، كما تم تطبيق مقياس التمكين النفسي على الأمهات والسلوكيات التكيفية على أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي (القياس البعدي).

(٤) **مرحلة المتابعة:** وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التمكين النفسي لدى الأمهات والسلوكيات التكيفية لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي (القياس التتبعي) بفترة مناسبة استغرقت شهرين.

فنيات البرنامج الإرشادي:

- (١) **فنية الإقناع:** قام الباحث فيها بمحاولة إقناع الأمهات بضرورة تغيير سلوكياتهم الخاطئة التي تزيد من ضغوطهم النفسية والاجتماعية، والتي تؤثر بشكل ما على تحسين السلوكيات التكيفية لدى أطفالهن.
- (٢) **فنية تعديل الاتجاهات:** ويقصد بها تعديل الاتجاهات الخاطئة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أسرتهما والمحيطين بها وطفلها ذي الإعاقة الفكرية.
- (٣) **فنية إعادة التوازن الأسري:** وذلك لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باعتبارها الشريك الأكبر في تحمل مسئولية تربية الطفل ورعايته وتنشئته.
- (٤) **فنية لعب الأدوار:** من خلال التقمص والمحاكاة والتوجيه لغرس عادات وسلوكيات سليمة بدلاً من الخاطئة، وذلك عن طريق لعب الأدوار بين الأمهات لتوضيح أهمية التمكين النفسي للأمهات ودوره في تحسين السلوكيات التكيفية لدى أطفالهن.
- (٥) **فنية تدعيم الذات:** من خلال تشجيع الأمهات وتقوية قدراتهن الخاصة لمواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية من خلال منحهن القوة لاستعادة قدراتهن على أداء أدوارهن وعلاقاتهن الاجتماعية المختلفة.
- (٦) **فنية البناء المعرفي:** وذلك لزيادة معارف الأمهات بدور الدعم النفسي الإيجابي وسمات الشخصية الإيجابية في مواجهة التحديات التي يتعرض لها في حياتهن، وأهمية التمكين النفسي لدى الأم في تربية ابنها ذي الإعاقة الفكرية.
- (٧) **فنية القصة الرمزية:** فنية فيها يروي المرشد قصة قصيرة بهدف توضيح معنى معين، قد يصعب التعبير عنه بشكل مباشر، وعلى المرشد استنتاج هدف القصة وما تؤل إليه.

- (٨) **فنية التعاون**: لإيجاد التعاون بين الأمهات وبعضهن البعض، ونقل هذه الخبرة إلى الأسرة مع الأب والأبناء والمدرسات بالمدرسة والأخصائيات الاجتماعية والنفسية.
- (٩) **فنية إعادة التقييم الإيجابي للذات والموقف**: فنية معرفية تستخدم لإعادة تكوين المواقف ليرى الفرد إيجابيات الموقف من خلال المقارنة الاجتماعية؛ فيدرك أنه أكثر إيجابية في ذاته أولاً وفي الموقف ثانياً، فتتغير المشاعر تدريجياً من السلبية إلى الإيجابية.
- (١٠) **فنية التنفيس الانفعالي**: فنية يتم فيها تفريغ الشحنات النفسية الانفعالية، وتخفيف الحمولة النفسية التي يعاني من عبئها المريض، حتى لا يحدث تصدع في الشخصية، وتتجلى أهمية التنفيس الانفعالي في التخلص من الخبرات المؤلمة المليئة بالشعور بالذنب والقلق وبعض محتويات مفهوم الذات الخاص. ويكون التفريغ إما بالكتابة أو بالرسم أو بأي نشاط إيجابي وصولاً للهدوء النفسي والراحة.
- (١١) **فنية المواجهة**: فنية تتطلب من الفرد أن يجمع المعلومات عن أسباب المشكلة والعوامل التي تساعده على تجنبها كاستراتيجية قريبة المدى، والتخلص منها كاستراتيجية بعيدة المدى، مما يتطلب أن يكون لديه قدرة على التحليل والتخطيط واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- (١٢) **فنية العصف الذهني**: فنية تتطلب إتاحة الفرصة للفرد لتأكيد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع وحر التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة ومن ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.
- (١٣) **فنية المحاضرة**: فنية تهدف إلى تقديم المعلومات والمعارف والمفاهيم إلى المسترشدين لتوضيحها، ويحاول الباحث (في البحث الحالي) إدخال مجموعة من التعديلات على أسلوب المحاضرة لرفع قيمتها التأثيرية مثل استخدام العروض التقديمية وعرض النماذج والأفلام التوضيحية.
- (١٤) **فنية الحوار والمناقشة الجماعية**: إحدى فنيات وأساليب الإرشاد الجماعي، ويعد أحد الأساليب المكملة لأسلوب المحاضرة، حيث يعتمد هذا الأسلوب على

التفاعل المتبادل بين الباحث والأعضاء أو بينهم وبعضهم البعض، وذلك في ضوء المعلومات التي يتم تقديمها في المحاضرة، فتصبح المادة العلمية في المحاضرة بمثابة المثير لموضوعات المناقشة الجماعية.

(١٥) **فنية النمذجة:** فنية تستخدم في زيادة السلوك المرغوب فيه، وكذلك يمكن استخدامه في خفض وتقليل السلوك غير المرغوب فيه، وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر. وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في النمذجة وتتمثل في خصائص النموذج كالعمر، والجنس، والمستوى التعليمي والثقافي، وكلما زاد التشابه بين النموذج وبين الفرد المقلد يكون أفضل.

(١٦) **فنية الاندماج:** فنية يتم بها إقامة علاقة إنسانية صادقة تماماً بين المعالج والعميل، يدرك فيها العميل أن شخصاً ما يهتم به بدرجة كافية ليست فقط لتقبله، وإنما لمساعدته في تحقيق حاجاته في العالم الواقعي.

(١٧) **فنية التغذية الراجعة:** إحدى طرق تطوير التصور الذاتي الإيجابي، فهي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والتي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها، ثم يتم إطلاع المسترشد بكل ما تم إنجازه.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي إلى مدخل علم النفس الإيجابي، وهو من المداخل والنظريات الإرشادية الحديثة التي تركز على مجموعة من الأسس، منها:

(١) **التدخل المبكر:** قبل أن تتطور وتزداد السلوكيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية سوءاً وتكون أكثر حدة، يمكن مساعدة الأمهات على تحسين التمكين النفسي من خلال الدعم النفسي الإيجابي.

(٢) **تحقيق الذات:** يسعى علم النفس الإيجابي ونظريات الإرشاد جمعاء إلى مساعدة الفرد على تحقيق الذات وتكوين مفهوم ذات إيجابي وفق قدراته وإمكاناته الفعلية.

- (٣) **الإفراغ الوجداني:** هو إخراج المشاعر المكبوتة، والتي يجد فيها الفرد صعوبة في الحديث عنها ويتم إخراجها بواسطة المرشد بطريقة مهنية موجهة ومدرسة في بيئة آمنة.
١. **الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه، وخبرات الفرد الماضية تؤثر في الحاضر وتنبئ بمستقبله.**
- (٤) **الدعم النفسي والاجتماعي:** وذلك من خلال الدعم الذي يقدمه المرشد والذي يقدمه أفراد المجموعة لبعضهم البعض عن طريق المعونة النفسية ونقل الخبرات والمعلومات بطريقة صحيحة وموجهة وتقوية الجوانب الضعيفة لدى أفراد المجموعة.
- (٥) **الاستبصار بالمشكلة:** وهي عبارة عن عملية توعية حول مشكلات الأمهات وما يعانين من إحباطات ومشكلات في تربية أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٦) **العلاقة الإرشادية الناجحة:** والتي تتسم بالجوانب النفسية المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.

مخطط لجلسات البرنامج الإرشادي :

- يتكون البرنامج الإرشادي من (٢١) إحدى وعشرين جلسة موزعين على خمس محاور يتضمن كل محور عدد من الجلسات، وهذه المحاور على النحو التالي:
١. الجلسة الافتتاحية: جلسة واحدة.
 ٢. جلسات الدعم المعرفي الإيجابي: ست جلسات.
 ٣. جلسات دعم المشاعر الإيجابية: ست جلسات.
 ٤. جلسات الدعم السلوكي الإيجابي: سبع جلسات.
 ٥. الجلسة الختامية: جلسة واحدة.

جدول (٤)

مخطط جلسات البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي

محوّر الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
الجلسة الافتتاحية	الأولى: الافتتاح والتعارف	- تحقيق درجة مقبولة من التعارف والألفة بين الباحث الأمهات من ناحية وبين الأمهات بعضهم البعض من ناحية أخرى. - تحقيق قدر من الثقة المتبادلة بين الباحث والأمهات. - بناء توقعات مناسبة حول جلسات البرنامج. - يُعرف الباحث الأمهات بأهداف البرنامج ومكوناته وأهميته. - وضع ميثاق لقواعد البرنامج الإرشادي.	الحوار والمناقشة البناءة، الاندماج، التغذية الراجعة.	٦٠ ق
الدعم المعرفي الإيجابي	الثانية: الوعي بالذات	- تعرف الأمهات على مفهوم الذات وأنواعها. - تعرف الأمهات مفهوم الوعي الذاتي ومكوناته. - تُلخص الأمهات مصادر بناء الوعي الذاتي.	العصف الذهني، المحاضرة، المناقشة الجماعية، القصة الرمزية، التغذية الراجعة.	٧٥ ق
الدعم المعرفي الإيجابي	الثالثة: قيم ذاتك	- تُحدد الأمهات نقاط القوة والضعف في شخصيتهن. - تُوظف الأمهات نقاط القوة في التغلب على مشكلات أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية. - تستفيد الأمهات من الفرص في مواجهة المشكلات. - تتجنب الأمهات التهديدات التي يواجهن.	تدعيم الذات، العصف الذهني، المحاضرة، المناقشة الجماعية. التغذية الراجعة.	٩٠ ق
الدعم المعرفي الإيجابي	الرابعة: الوعي بأفكارك	- تعرف الأمهات معنى الوعي بالأفكار. - تعرف الأمهات طرق التفكير المختلفة. - العقلانية واللاعقلانية. - تُميز الأمهات بين خصائص التفكير العقلاني واللاعقلاني.	الإقناع، العصف الذهني، تعديل الاتجاهات، المناقشة الجماعية، إعادة التقييم الإيجابي للذات، التغذية الراجعة.	٧٥ ق
الدعم المعرفي الإيجابي	الخامسة: الأفكار العقلانية واللاعقلانية	- تعرف الأمهات ماهية الأفكار اللاعقلانية. - تعرف الأمهات سمات الأفكار اللاعقلانية. - تعرف الأمهات أنماط الأفكار اللاعقلانية وفق تصنيف (اليس).	العصف الذهني، البناء المعرفي، المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة.	٧٥ ق

مدة الجلسة	الأنشطة المستخدمة	الأهداف الإجرائية	عنوان الجلسة	محاو الجلسة
٦٠ ق	المحاضرة، المناقشة، القصة الرمزية، مراقبة الأفكار، التغذية الراجعة.	- تعرف الأمهات الفكرة اللاعقلانية المرتبطة وجود طفل ذي الإعاقة في الأسرة. - تصيغ الأمهات الفكرة الإيجابية البديلة للفكرة اللاعقلانية.	السادسة: فكرتي المقبولة بدلاً من الأخرى اللاعقلانية	الدعم المعرفي الإيجابي
٦٠ ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التغذية الراجعة.	- تحدد الأمهات أفكارهن وتستطيع مراقبتها. - تُسجل الأمهات أفكارهن. - تُقاوم الأمهات أفكارهن السلبية عن أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية. - تستبدل الأمهات الأفكار اللاعقلانية والسلبية بأخرى عقلانية.	السابعة: مراقبة الأفكار وتحديدها	الدعم المعرفي الإيجابي
٩٠ ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، دحض الأفكار السلبية، الإقناع، المواجهة، إعادة التقييم الإيجابي التغذية الراجعة.	- تعرف الأمهات معنى التفكير الإيجابي. - تعرف الأمهات على أهمية التفكير الإيجابي في حياتهن. - تكتسب الأمهات صفات التفكير الإيجابي. - تطبق الأمهات خطوات التفكير الإيجابي في التعامل مع المواقف. - تعرف الأمهات استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإيجابي.	الثامنة: إيجابية التفكير	دعم المشاعر الإيجابية
٦٠ ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، تدعيم الذات، التغذية الراجعة.	- تعرف الأمهات معنى بناء الهوية الإيجابية للذات. - تعرف الأمهات مقومات الهوية الإيجابية للذات.	التاسعة: بناء الهوية الإيجابية	دعم المشاعر الإيجابية
٩٠ ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، النمذجة، المواجهة، لعب الأدوار، تعديل الاتجاهات، التفكير الإيجابي، البناء المعرفي.	- تعرف الأمهات معنى التوقعات الإيجابية والتفاؤل. - تتدرب الأمهات على خطوات التفاؤل. - تميز الأمهات الفرق بين التفاؤل والتشاؤم. - تعرف الأمهات سمات الشخص المتفائل / المتشاؤم.	العاشر: التوقعات الإيجابية والتفاؤل	دعم المشاعر الإيجابية

محاور الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة المستخدمة	مدة الجلسة
دعم المشاعر الإيجابية	الحادية عشر: التقبل الإيجابي للذات	- تعرف الأمهات معنى التقبل الإيجابي للذات. - تعدد الأمهات فوائد التقبل الإيجابي للذات. - تتدرب الأمهات على خطوات التقبل الإيجابي للذات. - تعدد الأمهات مواطن القوة لديهن ولدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، المواجهة، إعادة التقييم الإيجابي، القصة الرمزية، التغذية الراجعة.	٩٠ ق
دعم المشاعر الإيجابية	الثانية عشر: حديث الذات الإيجابي	- تعرف الأمهات ماهية حديث الذات الإيجابي. - تتدرب الأمهات على استخدام القواعد الخمس لحديث الذات الإيجابي. - تطبق الأمهات خطة التحدث مع الذات بإيجابية. - تميز الأمهات مستويات التحدث مع الذات.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، إعادة التقييم الإيجابي، العصف الذهني، المواجهة، لعب الأدوار، التنفس الانفعالي.	٧٥ ق
دعم المشاعر الإيجابية	الثالثة عشر: تطوير وبناء الذات بإيجابية	- تعرف الأمهات مفهوم تطوير وبناء الذات. - تعرف الأمهات أساليب وأسس تطوير الذات. - تستخلص الأمهات جوانب التطوير الذاتي.	المناقشة الجماعية، العصف الذهني، القصة الرمزية، تعديل الاتجاهات، التغذية الراجعة.	٦٠ ق
دعم السلوك الإيجابي	الرابعة عشر: التخطيط لتطوير الذات	- تعرف الأمهات مفهوم التخطيط للذات وفوائده. - تعرف الأمهات مواصفات الخطة الجيدة في اكتساب الطفل سلوك ما. - تستنتج الأمهات أسباب عدم التخطيط للحياة وعيوبه.	الحوار والمناقشة، المحاضرة، العصف الذهني، الإقناع، تدعيم الذات، التعاون، المواجهة، التغذية الراجعة.	٧٥ ق
دعم السلوك الإيجابي	الخامسة عشر: إعداد خطة لتطوير الذات	- تُعد الأمهات خطة لتطوير ذاتهن. - تعرف الأمهات خطوات إعداد خطة ناجحة لتطوير الذات. - تتدرب الأمهات على كيفية إعداد خطة تطوير الذات. - تتدرب الأمهات على كيفية متابعة تنفيذ خطة تطوير الذات التي أعدها.	الحوار والمناقشة، المحاضرة، تدعيم الذات، لعب الأدوار، التعاون، التغذية الراجعة.	٦٠ ق

مدة الجلسة	الغيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية	عنوان الجلسة	محاور الجلسة
٦٠ ق	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، تعديل الاتجاهات، المواجهة، التنقيس الانفعالي، إعادة التوازن الأسري، التغذية الراجعة.	- تُحدد الأمهات نقاط القوة والضعف في شخصيتها بعد مرور الجلسات السابقة. - تُوظف الأمهات نقاط القوة في التغلب على مشكلات أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية. - تستفيد الأمهات من الفرص في مواجهة مشكلاتهن. - تتجنب الأمهات التهديدات التي تواجهن من قبل المجتمع المحيط.	السادسة عشر: تقييم الذات	دعم السلوك الإيجابي
٦٠ ق	الحوار والمناقشة، المحاضرة، العصف الذهني، البناء المعرفي، الإقناع، التعاون، تدعيم الذات، إعادة التقييم الإيجابي، التغذية الراجعة.	- تعرف الأم رسالتها وهدفها من تربية طفلها ذي الإعاقة الفكرية. - تميز الأم العلاقة بين كيفية تعاملها مع أهدافها وبين الأمل والتفاؤل. - تتدرب الأم على كيفية تحديد رؤيتها ورسالتها وهدفها في الحياة. - تطبق الأم مبدأ الواقعية في إشباع حاجاتها وحاجات طفلها في إطار حدود الواقع.	السابعة عشر: تحديد أهدافك	دعم السلوك الإيجابي
٦٠ ق	الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التعاون، التغذية الراجعة.	- تُعرف الأمهات مفهوم الضبط الذاتي. - تذكر الأمهات أهمية الضبط الذاتي. - تتدرب الأمهات على مهارات الضبط الذاتي.	الثامنة عشر: الضبط الذاتي	دعم السلوك الإيجابي
٩٠ ق	الحوار والمناقشة، المحاضرة، العصف الذهني، الإقناع، النمذجة، تعديل الاتجاهات، التغذية الراجعة.	- تُعرف الأمهات مفهوم إدارة الوقت. - تستنتج الأمهات أهمية إدارة الوقت. - تذكر الأمهات مضيعات الوقت ومعوقات تنظيمه. - تتدرب الأمهات على خطوات تنظيم الوقت.	التاسعة عشر: إدارة الوقت	دعم السلوك الإيجابي
٧٥ ق	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، النمذجة، التعاون، القصة الرمزية، التنقيس الانفعالي، إعادة التقييم الإيجابي، التغذية الراجعة.	- تُعرف الأمهات مفهوم قوة الإرادة. - تتدرب الأمهات على بعض التمارين التي تقوى الإرادة. - تُمارس الأمهات بعض التمرينات التي تقوى الإرادة لديهن. - تذكر الأمهات بعض النصائح التي تقوى من العزيمة والإرادة عند اتباعها.	العشرون: قوة الإرادة	دعم السلوك الإيجابي

محاور الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
الجلسة الختامية	الحادية والعشرون: ختام الجلسات	- يُلخص الباحث جلسات البرنامج بشكل عام للأُمهات أفراد المجموعة التجريبية. - يُحدد الباحث مدي استفادة الأُمهات من جلسات البرنامج. - يضع الباحث آلية للتواصل بينها وبين الأُمهات أفراد المجموعة التجريبية. - يُطبق الباحث القياس البعدي للبرنامج على الأُمهات أفراد المجموعة التجريبية. - يُجيب الباحث على تساؤلات واستفسارات الأُمهات أفراد المجموعة التجريبية. - تُعد الأم إيجابيات وسلبيات البرنامج من وجهة نظرها.	المناقشة، التعاون، التلخيص، القصة الرمزية، التغذية الراجعة.	٦٠ ق

إجراءات ضبط البرنامج :

تحكيم البرنامج :

تم عرض البرنامج على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة (ملحق ١)؛ للوقوف على مدى تنظيم البرنامج بالصورة التي عليها، ومكوناته ومدى مناسبة محتوى البرنامج لتحقيق أهدافه ومناسبته للفئة المستهدفة، ومناسبة الأدوات والفنيات والأساليب المستخدمة فيه. وتم تعديل البرنامج في ضوء تعليقات السادة المحكمين حتى وصل للصورة النهائية سألقة الذكر بمخطط البرنامج.

الوسائل المستخدمة في البرنامج :

- (١) جهاز عرض Data Show لعرض أفلام الفيديو والقصص المصورة.
- (٢) استمارات لتقييم الجلسات الإرشادية.
- (٣) كتيبات إرشادية وبطاقات ورقية.
- (٤) استمارة تقييم البرنامج الإرشادي.
- (٥) ويراعى الباحث بعض الأمور لإنجاح جلسات البرنامج ومنها:
- (٦) إتاحة الفرصة أمام جميع أفراد العينة للحديث وإبداء الرأي والمناقشة والاستفسار والتعليق دون الخروج عن مضمون الجلسات.

(٧) التشجيع على نقد الآراء والأفكار بين أفراد العينة دون الإخلال بالقواعد والتعليمات.

(٨) بث روح المرح والدعابة؛ وذلك لتفادي الضيق والملل أثناء الجلسات.

(٩) تشجيع أي تقدم تحرزه أفراد العينة سواء مادياً أو معنوياً.

تقييم أثر البرنامج :

يهتم الباحث بتقييم مخرجات البرنامج الإرشادي من خلال متغيرات التقييم التي تتمثل في:

- ☒ المرشد: خبراته واتجاهاته ومهاراته وشخصيته.
- ☒ المسترشد: مدى إقباله واستبصاره وتكامل شخصيته.
- ☒ المشكلة أو الاضطراب ومدتها وحدتها.
- ☒ ظروف العمل الإرشادي: الزمان والمكان وتوافر المعلومات والوسائل.
- ☒ طريقة الإرشاد: مدى كفاءتها وتمرس المرشد في استخدامها.

(٢) مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحث):

يتكون مقياس التمكين النفسي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من (٣٦) ست وثلاثين مفردة، وقد استعان الباحث بالمصادر الآتية:

- أ. بعض الاختبارات والمقاييس النفسية ذات الصلة بالمقياس المستخدم:
- زيمرمان (Zimmermann, 2000)، مالون وسولين (Malon & Solemn, 2002)، هاشيلتر وأنجيلا (Hochhalter & Angela, 2005)، كوسيوك وموري (Kosciulek, & Mory, 2007)، بول وأندرو (Paul & Andrew, 2008)، رياض زيد (٢٠١٠)، سهير سالم وآمال زكريا (٢٠١٢)، أغاي وسافاري (Aghaei & Savari, 2014)، كارليس (Carless, 2015)، هولديزويرث وكارتررايت (Holdsworth & Cartwright, 2016)، نارجيز وبارفن (Narges & Parvin, 2016).
- ب. الفراءات النظرية والدراسات السابقة المهتمة بالتمكين النفسي مثل: هدى بدران (١٩٩٤)، ريتشارد (Richard, 1999)، علاء كفاي (١٩٩٧)، زيمرمان (Zimmermann, 1995)، دن (Dunn, 2002)، مان (Man, 2004)، علاء كفاي وسهير سالم (٢٠١٠)، مينون وسانجاي (Menon & Sanjay, 2011)، ندى مطلب (٢٠١٣)، ايرتورك (Ertürk, 2014)، ناصر جرادات وطارق هاشم (٢٠١٤)، باوين ولاولر (Bowen & Lawler, 2015)،

قام الباحث بتحديد أبعاد التمكين النفسي في أربعة أبعاد هي: (المعنى، الكفاءة، الإصرار الذاتي، الأثر). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة بواقع (٩) مفردات لكل بعد، على أن يختار المفحوص بديل واحد من بين بدائل ثلاثة: غالباً، أحياناً، نادراً. ويحصل المفحوص على خمس درجات (درجة لكل بعد ودرجة كلية للمقياس)، وتتراوح درجة المفحوص على البعد الواحد من (٩-٢٧) مع مراعاة تصحيح العبارات السلبية.

الإجراءات السيكومترية للمقياس:

أولاً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة التقنيين المكونة من (٢٧) سبع وعشرين أما لأطفال معاقين عقلياً، وحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس التمكين النفسي

البعد	المفردة	الارتباط	معامل الارتباط	البعد	المفردة	الارتباط	معامل الارتباط	البعد	المفردة	الارتباط	معامل الارتباط
المعنى	١	٠,٧٨١	الإصرار الذاتي	٣	٠,٩٠٣	الكفاءة	٢	٠,٨٥٦	٤	٠,٥٩٤	الأثر
	٥	٠,٥٨٥		٩	٠,٦٥٥		٨	٠,٦٥١	١٠	٠,٨١٤	
	١٣	٠,٨٥٠		١٥	٠,٩١٧		١٤	٠,٨٧٠	١٦	٠,٧٨٥	
	١٩	٠,٧١٩		٢١	٠,٧٦٧		٢٠	٠,٧٧٦	٢٢	٠,٦٤٧	
	٢٥	٠,٦٧٤		٢٧	٠,٧٢٨		٢٦	٠,٧٠٣	٢٨	٠,٦٤٥	
	٣١	٠,٧٩٩		٣٣	٠,٨٠٨		٣٢	٠,٧٨٠	٣٤	٠,٧٥٧	
	٣٧	٠,٨١٧		٣٩	٠,٨٧٤		٣٨	٠,٨٣٨	٤٠	٠,٧٢٦	
	٤٣	٠,٦٥٨		٤٥	٠,٥١٨		٤٤	٠,٦٢٨	٤٦	٠,٧٦١	
المعنى	٤٩	٠,٣٦٤		٥١	٠,٧٩٦		٥٠	٠,٦٨٢	٥٢	٠,٧٩٧	

يتضح من جدول (٥) أن معظم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١) عدا مفردة (٤٩) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات المقياس للبعد الخاص

بها. والجدول التالي أوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعنى	٠,٧٢٢	٠,٠١
الكفاءة	٠,٩٧٥	٠,٠١
الإصرار الذاتي	٠,٩٦٤	٠,٠١
الأثر	٠,٩٦٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية وقوية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على عينة التقنيين المكونة من (٢٧) سبع وعشرين أما لأطفال معاقين عقلياً باستخدام طريقة إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني شهر بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وحساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس التمكين النفسي

البعد	معامل الارتباط بإعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
المعنى	٠,٦٥٨	٠,٧٦٦	٠,٠١
الكفاءة	٠,٦٦٢	٠,٧٧٨	٠,٠١
الإصرار الذاتي	٠,٥٦٣	٠,٧٨٠	٠,٠١
الأثر	٠,٧٢٦	٠,٧٧٦	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٦٢٦	٠,٧٥٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس التمكين النفسي بأكثر من طريقة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس علي (١٠) أساتذة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة ملحق (١)، وبناءً على توجيهاتهم قام الباحث بإعادة صياغة بعض المفردات وحذف البعض الآخر. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على المفردات النهائية بين (٨٠-١٠٠٪). وتم حساب معاملات الاتفاق على مفردات المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد حالات الاتفاق}}{\text{العدد الكلي}}$$

(صلاح مراد، ٢٠٠٠: ٥٩)

ويتضح معاملات اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من خلال الجدول الآتي:

جدول (٨)

معاملات الاتفاق على مفردات مقياس التمكين النفسي

البعد	الفردة	الاتفاق	معامل	البعد	الفردة	الاتفاق	معامل	البعد	الفردة	الاتفاق	معامل
المتن	١	٠,٨	الكفاءة	الإصرار الذاتي	٢	٠,٨	البعد	البعد	٣	٠,٩	الفردة
	٥	١			٦	٠,٩			٧	٠,٨	
	٩	٠,٨			١٠	٠,٨			١١	٠,٩	
	١٣	١			١٤	٠,٩			١٥	١	
	١٧	٠,٩			١٨	١			١٩	٠,٩	
	٢١	٠,٨			٢٢	١			٢٣	١	
	٢٥	٠,٨			٢٦	٠,٩			٢٧	٠,٩	
	٢٩	٠,٨			٣٠	١			٣١	١	
البعد	٣٣	٠,٩	البعد	البعد	٣٤	٠,٩	البعد	البعد	٣٥	٠,٨	البعد

يتضح من جدول (٨) تراوح نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من (٨٠٪) إلى (١٠٠٪). وهذا يدل على ملائمة مفردات المقياس لكل بعد ومناسبتها لعينة البحث.

ب- صدق التلازمي: تم حساب الارتباط بين درجات عينة التقنيين (ن=٢٧) على مقياس التمكين النفسي المستخدم في البحث الحالي (أبعاد ودرجة كلية) ومقياس التمكين النفسي (إعداد: سهير سالم وآمال زكريا: ٢٠١٢)، والجدول الآتي أوضح معاملات الارتباط بين درجات العينة على أبعاد المقياس الحالي ومقياس المحك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس المستخدم ومقياس المحك

الدرجة الكلية	التمكين السلوكي	التمكين الوجداني	التمكين المعرفي	مقياس المحك الخارجي مقياس البحث الحالي
_____	_____	_____	××٠,٥٦٩	المعنى
_____	_____	_____	××٠,٥٥٣	الكفاءة
_____	_____	××٠,٥١٩	_____	الإصرار الذاتي
_____	××٠,٦١٣	_____	_____	الأثر
××٠,٨٢٤	_____	_____	_____	الدرجة الكلية

×× دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) تحقق صدق مقياس التمكين النفسي، حيث أن معاملات الارتباط لكل أبعاد المقياس والدرجة الكلية بأبعاد مقياس المحك ودرجته الكلية دالة عند (٠,٠١)؛ مما أشار إلى صدق المقياس.

(٣) استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الباحث):

قام الباحث بتصميم استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي بهدف التحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة. وقد تم إعداد الاستمارة من خلال خطوات قام الباحث بإتباعها علي النحو التالي:

☒ الاطلاع علي بعض الاستثمارات التي تقيس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي، مثل: فايضة عبد المجيد (١٩٩٠)، عبد العزيز الشخص (٢٠٠٠)، محمود مندوه (٢٠٠٦).

☒ تحديد الأبعاد الثلاثة (الثقافي- الاجتماعي- الاقتصادي) التي تقيسها الاستثمارات والعبارات الخاصة بكل بعد من هذه الأبعاد .

✕ إعداد الاستمارة في صورتها الأولية وعرضها علي السادة المتخصصين في الصحة النفسية والتربية لضمان سلامة إعداد الاستمارة، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة وحذف بعض العبارات، مع الإبقاء على العبارات التي أجمع عليها المحكمون.

وصف الاستمارة :

تتكون الاستمارة من ثلاثة أبعاد (ثقافي - اقتصادي - اجتماعي)، ويمكن توضيح أبعاد الاستمارة تفصيلاً علي النحو التالي:

✕ **المستوي الثقافي:** يتكون من (٥) خمس مفردات بحد أدنى (٥) درجات وحد أقصى (١٤) درجة موزعة علي النحو التالي: متابعة الأم للأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مصدر اطلاعها على الأحداث، درجة اهتمامها بالقراءة، التعرف على نوعية الكتب التي تميل لقراءتها.

✕ **المستوي الاجتماعي:** يتكون من (٦) ست مفردات بحد أدنى (٦) درجات وحد أقصى (٢٢) درجة موزعة علي النحو التالي: عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأب، مهنة الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة الأم، بيانات عن الأبناء ومراحل تعليمهم.

✕ **المستوي الاقتصادي:** يتكون من (٥) خمس مفردات بحد أدنى (٥) درجات وحد أقصى (١٦) درجة موزعة علي النحو التالي: الدخل الشهري للأسرة، أملاك الأسرة، نوع السكن، نوع المنطقة التي تنتمي إليها الأسرة، عدد الغرف التي يتكون منها سكن الأسرة.

يتضح مما سبق مجموع هذه الأبعاد بحد أدنى (١٦) درجة وحد أقصى (٥٢) درجة، ومن خلال حساب الأرباعيين الأعلى والأدنى على عينة التقنين (٢٧) سبع وعشرين أما تم تصنيف المستوي الثقافي الاجتماعي الاقتصادي إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي:

- المستوي الثقافي الاجتماعي الاقتصادي المنخفض = أقل من ٢٥ درجة .
- المستوي الثقافي الاجتماعي الاقتصادي المتوسط = من ٢٥ . ٣٧ درجة .
- المستوي الثقافي الاجتماعي الاقتصادي المرتفع = أكبر من ٣٧ درجة .

الإجراءات السيكومترية للاستمارة:

أولاً: الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لاستمارة المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى والدرجة الكلية للاستمارة ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى

المستوى	المفردة	معامل الارتباط	المستوى	المفردة	معامل الارتباط	المستوى	المفردة	معامل الارتباط
المستوى الثقافي	١	٠,٧١٨	المستوى الاجتماعي	١	٠,٦٠٢	المستوى الاقتصادي	١	٠,٦٥٦
	٢	٠,٧٢٤		٢	٠,٥٧٩		٢	٠,٧٥٩
	٣	٠,٦٨٠		٣	٠,٧١٦		٣	٠,٨٣٩
	٤	٠,٦٣١		٤	٠,٨٠١		٤	٠,٦٣١
	٥	٠,٨٤١		٥	٠,٧١٧		٥	٠,٦٢٥
				٦	٠,٦٧٥			

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والمستوى التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١)؛ مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات الاستمارة للمستوى الخاص بها، وتم حساب الارتباط بين درجة المستوى والدرجة الكلية للاستمارة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة المستوى والدرجة الكلية للاستمارة

المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى الثقافي	٠,٧٢٤	٠,٠١
المستوى الاجتماعي	٠,٨١٥	٠,٠١
المستوى الاقتصادي	٠,٧٦٨	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع استمارة المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاستمارة:

تم حساب ثبات المقياس على عينة التقنين المكونة من (٢٧) سبع وعشرين أما لأطفال معاقين عقلياً باستخدام طريقة إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني شهر بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وحساب معامل ألفا لكرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٢)

معاملات ثبات استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

المستوى	معامل الارتباط بإعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
المستوى الثقافي	٠,٦٤٠	٠,٧١٨	٠,٠١
المستوى الاجتماعي	٠,٦٩٢	٠,٧٥٧	٠,٠١
المستوى الاقتصادي	٠,٥٧١	٠,٧٢٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٦١٨	٠,٧٣١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثاً: صدق الاستمارة: تم التحقق من صدق استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بأكثر من طريقة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس علي (١٠) أساتذة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة ملحق (١)، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على المفردات النهائية بين (٨٠-١٠٠٪). وتم حساب معاملات الاتفاق على مفردات المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد حالات الاتفاق}}{\text{العدد الكلي}}$$

(صلاح مراد، ٢٠٠٠: ٥٩)

ويتضح معاملات اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٣)

معاملات الاتفاق على استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

المستوى	المفردة	معامل الاتفاق	المستوى	المفردة	معامل الاتفاق	المستوى	المفردة	معامل الاتفاق
المستوى الثقافي	١	٠,٨	المستوى الاجتماعي	١	٠,٩	المستوى الاقتصادي	١	٠,٩
	٢	٠,٩		٢	٠,٨		٢	٠,٨
	٣	٠,٩		٣	٠,٨		٣	١
	٤	٠,٩		٤	٠,٨		٤	١
	٥	٠,٨		٥	٠,٨		٥	٠,٩
				٦	١			

ب- الصدق التلازمي: طبق الباحث استمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي (إعداد: محمود مندوه، ٢٠٠٦) __ وكانت تتمتع هذه الاستمارة بدرجة عالية من الثبات والصدق __ واستمارة المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي (إعداد الباحث) على عينة التقنين، وتم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات عينة التقنين على الاستمارتين، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الاستمارة الحالية واستمارة المحك

استمارة المحك الخارجي	المستوى الثقافي	المستوى الاجتماعي	المستوى الاقتصادي	الدرجة الكلية
المستوى الثقافي	××٠,٦٤٩	_____	_____	_____
المستوى الاجتماعي	_____	××٠,٦٧٣	_____	_____
المستوى الاقتصادي	_____	_____	××٠,٥٢٨	_____
الدرجة الكلية	_____	_____	_____	××٠,٧٢٣

×× دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين درجات استمارتين المستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي (إعداد الباحث، إعداد: محمود مندوه، ٢٠٠٦)؛ مما يدل على أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

(٤) مقياس السلوك التكيفي للأطفال والراشدين (إعداد وترجمة: صفوت فرج وناهد رمزي، ١٩٩٥)

يتضمن هذا المقياس عدداً من الجمل التي تصف بعض الأساليب التي يستخدمها الأفراد في مواقف مختلفة، وهذه البنود موزعة على (٧) سبعة أبعاد تغطي أبعاد السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة عقلياً، والأبعاد هي:

- **البعد الأول: السلوك الاستقلالي** ويتضمن (٦) ست أبعاد فرعية هي: تناول الطعام (٤) أربع جمل، استخدام المرحاض (٧) سبع جمل، النظافة والمظهر (٢) جملتان، العناية بالملابس (٤) أربع جمل، الانتقال (٢) جملتان، أعمال استقلالية أخرى (٢) جملتان.
- **البعد الثاني: النمو الجسمي** ويتضمن (٢) بعدين فرعيين هما: النمو الحسي وقدرات الملاحظة (٢) جملتان، النمو الحركي (٤) أربع جمل.
- **البعد الثالث: النشاط الاقتصادي** ويتضمن (٢) بعدين فرعيين هما: التعامل بالنقود (٢) جملتان، مهارات الشراء (٢) جملتان.
- **البعد الرابع: ارتقاء اللغة** ويتضمن (٣) ثلاثة أبعاد فرعية هي: التعبير (٥) خمس جمل، الفهم (٢) جملتان، ارتقاء اللغة التعبيرية (٢) جملتان.
- **البعد الخامس: الإعداد والوقت** ويتضمن (٣) ثلاثة أبعاد فرعية هي: الإعداد (١) جملة واحدة، الوقت (١) جملة واحدة، مفهوم الوقت (١) جملة واحدة.
- **البعد السادس: الأنشطة المنزلية** ويتضمن (٣) ثلاثة أبعاد فرعية هي: التنظيف (٢) جملتان، أعمال المطبخ (٣) ثلاث جمل، أعمال منزلية أخرى (١) جملة واحدة.
- **البعد السابع: النشاط المهني** ويتضمن (٣) ثلاث جمل دون أية أبعاد فرعية، أما البعد الثامن: التوجه الذاتي يتضمن (٣) ثلاثة أبعاد فرعية هي: روح المبادرة (٢) جملتان، المثابرة (٢) جملتان، وقت الفراغ (١) جملة واحدة.

الإجراءات السيكومترية للمقياس :

أولاً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوك التكيفي للأطفال والراشدين، وذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة التقنين المكونة من المكونة من (٢٧) سبع وعشرين طفل ذي الإعاقة الفكرية يتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨-١١) سنة بمتوسط حسابي (٩,٦٤) وانحراف معياري (٠,٩٩٤) وتراوحت أعمارهم العقلية بين (٢-٨) سنة بمتوسط حسابي (٥,١٢) وانحراف معياري (١,٧٤٦)، وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (DSM V)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس السلوك التكيفي

البعاد	المفردة	معامل الارتباط	البعاد	المفردة	معامل الارتباط	البعاد	المفردة	معامل الارتباط	البعاد	المفردة	معامل الارتباط	البعاد	المفردة	معامل الارتباط	البعاد	المفردة	معامل الارتباط
تناول الطعام	١	٠,٦١٢	استخدام المرحاض	٥	٠,٨٢٨	العناية بالملابس	١٤	٠,٩١٠	الحسي	٢٢	٠,٥٤٧	التعبير	٣٢	٠,٨٣٧	الاعداد	٤١	٠,٣٧١
	٢	٠,٥٤٥		٦	٠,٦١٧		١٥	٠,٦٢٧		٢٣	٠,٨١١		٣٣	٠,٧١٧		٤٢	٠,٧٢٦
	٣	٠,٨٤٢		٧	٠,٨٩٤		١٦	٠,٩٣٤		٢٤	٠,٧٢٥		٣٤	٠,٣٧٦		٤٣	٠,٣٠٩
	٤	٠,٧٣٦		٨	٠,٨٧١		١٧	٠,٧٣٢		٢٥	٠,٦١٧		٣٥	٠,٧٤٥		٤٤	٠,٦٨٨
النشاط المهني	٥٠	٠,٣٢٧	النشاط الحركي	٩	٠,٥٠٣	الاتصال	١٨	٠,٣١٤	النمو الحركي	٢٦	٠,٣٢٣	التنظيف	٣٦	٠,٦٣٨	الطبخ	٤٥	٠,٤٣٩
	٥١	٠,٧٠١		١٠	٠,٧٦٢		١٩	٠,٥٠٨		٢٧	٠,٧٢٩		٣٧	٠,٥٧٠		٤٦	٠,٨٦٠
	٥٢	٠,٧٤٣		١١	٠,٨٠٧		٢٠	٠,٨٣٩		٢٨	٠,٣١٣		٣٨	٠,٧٣٦		٤٧	٠,٣٣٧
	٥٣	٠,٧٣٠		١٢	٠,٦٤٣		٢١	٠,٥١٩		٢٩	٠,٧٣٠		٣٩	٠,٦٠١		٤٨	٠,٧٧٨
المبادرة	٥٤	٠,٨٠٢	المظهر	١٣	٠,٦٤٥	أخرى			النقود	٣٠	٠,٧٤٥	اللغة	٤٠	٠,٥٥٠	أخرى	٤٩	٠,٤٨٠
	٥٥	٠,٦٧٠		١٤	٠,٧٢٧					٣١	٠,٧١٧						
	٥٦	٠,٣٠٣		١٥													
				١٦													

يتضح من جدول (١٥) أن معظم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١) عدا المفردات (١٨، ٢٦، ٢٨، ٣٤، ٤١، ٤٣، ٤٧، ٥٠، ٥٦) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). والجدول التالي أوضح معاملات ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة أبعاد الجزء الأول بالدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السلوك الاستقلالي	٠,٧٤٧	٠,٠١
النمو الجسمي	٠,٧٧٠	٠,٠١
النشاط الاقتصادي	٠,٥٢٥	٠,٠١
ارتقاء اللغة	٠,٦٧٤	٠,٠١
الإعداد والوقت	٠,٥٢١	٠,٠١
الأنشطة المنزلية	٠,٣٢٠	٠,٠٥
النشاط المهني	٠,٣٧٩	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا أبعاد الأنشطة المنزلية والنشاط المهني والتنشئة الاجتماعية دالة عند (٠,٠٥)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا مؤشر قوي على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على عينة التقنين باستخدام طريقة إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وحساب معامل ألفا لكرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٧)

معاملات ثبات مقياس السلوك التكيفي

مستوى الدلالة	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بإعادة التطبيق	البعد
٠,٠١	٠,٦٥٦	٠,٦١٨	السلوك الاستقلالي
٠,٠١	٠,٧٢٥	٠,٦٤٢	النمو الجسمي
٠,٠١	٠,٧٢٤	٠,٦١٤	النشاط الاقتصادي
٠,٠١	٠,٧٣٨	٠,٧١٢	ارتقاء اللغة
٠,٠١	٠,٧٠٧	٠,٦١٠	الإعداد والوقت
٠,٠١	٠,٩١٧	٠,٨٧٥	الأنشطة المنزلية
٠,٠١	٠,٨٢٨	٠,٨٠٨	النشاط المهني

يتضح من جدول (١٧) أن مقياس السلوك التكيفي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

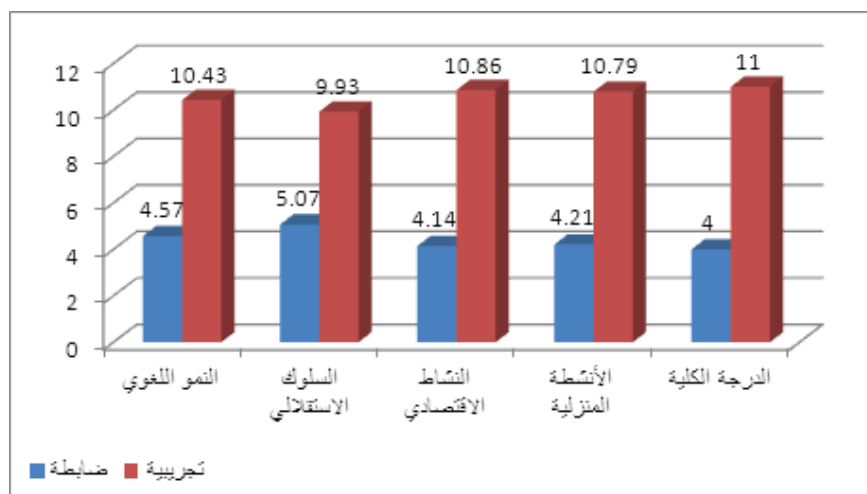
ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية». للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللا بارامترى Nonparametric لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة كمجموعتان مستقلتان، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي من خلال الجدول التالي:

جدول (١٨)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التمكين النفسي

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
المعنى	ضابطة	٧	٤,٥٧	٣٢,٠٠	٤,٠٠٠	٢,٦٤٩	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١٠,٤٣	٧٣,٠٠			
الكفاءة	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٣,١٤٨	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠			
الإصرار الذاتي	ضابطة	٧	٥,١٤	٣٦,٠٠	٨,٠٠٠	٢,١٤٤	دال (٠,٠٥)
	تجريبية	٧	٩,٨٦	٦٩,٠٠			
الأثر	ضابطة	٧	٤,٣٦	٣٠,٥٠	٢,٥٠٠	٢,٨٣٠	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١٠,٦٤	٧٤,٥٠			
الدرجة الكلية	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٣,١٣٤	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠			

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده من خلال الشكل التالي:



شكل (١)

الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي

يتضح من جدول (١٨) وشكل (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا بعد الإصرار الذاتي كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سامية يوسف (٢٠١١) في وجود تأثير دال للبرنامج الإرشادي الذي استخدم فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين مهارات تعامل الأمهات مع بناتهن من المراهقات، دراسة جيهان اللقاني (٢٠١٢) في قدرة العلاج الأسري والخدمة المجتمعية والدعم المعنوي في التخفيف من حدة الضغوط والمشكلات الواقعة على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، دراسة فيرنهام (Furnham, 2014) في فعالية البرامج النمائية ودرها الفعال في تعديل الاتجاهات النفسية والاجتماعية للمحيطين بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بقدرة البرنامج ونجاحه في تحسين التمكين النفسي لدى أمهات المجموعة التجريبية، حيث استطاع البرنامج بفنياته في تحسين معنى عمل الأم ومهامها وأدوارها في تربية طفلها ذي الإعاقة وإدارة شئون الأسرة من خلال تنمية مفهوم الذات Self-Concept، وضرورة نظرة الفرد إلى نفسه والتفاعل الناجح مع البيئة المحيطة وعلاقة الفرد مع الآخرين، وتفسير الفرد لسلوكه وتقييمه لخصائصه وقدراته. وأكدت جلسات البرنامج الإرشادي على أن ضعف الوعي الذاتي يقلل من الطاقة النفسية داخلنا وقدرتنا على مواجهة التحديات، ومن ثم وجب علينا أن نفهم ذاتنا ونعيها ونكون قادرين على فهم العالم حولنا بأشكال ورؤى مختلفة، وعلى التعبير بطرق مبتكرة وفعالة لمشكلاتنا.

ركز البرنامج على مساعدة الأمهات على تحقيق الكفاءة والفعالية لأدوارهن، وذلك من خلال الارتقاء بالذات، وتبدأ هذه العملية بتقييم موضوعي لنقاط القوة والضعف لدى الفرد، ورغبته الجادة في التغيير للأفضل؛ فلا يوجد إنسان كامل على وجه الأرض، وعلينا أن ندعم ما لدينا من نقاط قوة ونحاول جاهدين إصلاح ما لدينا من نقاط ضعف. كما ساعد البرنامج الإرشادي الأم في الحصول على مزيد من الضبط الفعال في حياتها باستخدام فنية تدعيم الذات وتكوين صورة داخلية إيجابية عن الذات، ومساعدة الأم في أن تكون قادرة على ممارسة أدوارها في بيتها وأسررتها بطريقة إيجابية وفعالة؛ ومن ثم تستطيع الأم أداء أدوارها ومهامها بكفاءة وفعالية.

اهتمت جلسات البرنامج الإرشادي بمساعدة الأم على ضبط أعمالها وإنجاز مهامها المنوطة بها في ضوء تخطيط منظم لجوانب العمل وتحديد الصعوبات وكيفية مواجهتها لتحقيق أقصى أداء ممكن، وهذا ما يُعرف بالإصرار الذاتي، حيث أن التفكير الإيجابي والتخطيط المسئول هو وسيلتنا المضمونة لتحقيق الهدف؛ لأنه يرسم أمامنا خارطة طريق مضمونة نحو تحقيق مشاعر الرضا وتقبل الذات، كذلك حرصت الجلسات على أهمية التفكير الإيجابي، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اختار أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب بها والتي ربما تعيقه عن تحقيق الأفضل لنفسه، ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، ومن ثم يستطيع الفرد التخطيط لأهدافه وطموحاته.

وإن كانت الفروق دالة في بعد الإصرار الذاتي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، فهذا مراده أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة نتيجة تزايد الضغوطات والتحديات الواقعة عليهن، قد يفتقرن في كثير من الأوقات إلى التخطيط المسئول لتحقيق هدف ما أو إنجاز عمل معين.

اهتم البرنامج الإرشادي من خلال جلساته وفتياته بمساعدة الأم على الشعور بنواتج إنجازها لمهامها وأعمالها والقدرة على التأثير في المحيطين بها من خلال تحقيق المكاسب في مختلف جوانب حياة الأم، فضلاً عن زيادة مستوى التفاؤل وما تتوقعه من نتائج إيجابية في حياتها الشخصية والاجتماعية والمهنية، والرضا والقبول بحالة الطفل ذي الإعاقة ومساعدته بقدر الإمكان الوصول إلى السوية أو شبه السوية. يستطيع الفرد تحقيق ذلك من خلال التفاؤل والإيمان بالنتائج الإيجابية، وتوقعها حتى في أصعب المواقف والأزمات والتحديات__ وإن كانت ظروف أسرته غير محبب له__ ومن ثمراته أن يشعر الفرد بسلطته وقوته وأنه متحكم في حياته بحكمة وذكاء حتى في مواجهة المشكلات المختلفة، كذلك يستطيع الفرد التأثير بإيجابية في سلوك الآخرين، وحتى في نتيجة العمل المتوقعة لمهمة أو هدف ما وذلك عندما يكون متفائلاً، فالتفاؤل يجعل تأثير قوتك يتضاعف عدة مرات أكثر من تأثيرها الطبيعي أو السلبي.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي لصالح القياس البعدي». للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية، وتوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس من خلال جدول (١٩) وذلك على النحو الآتي:

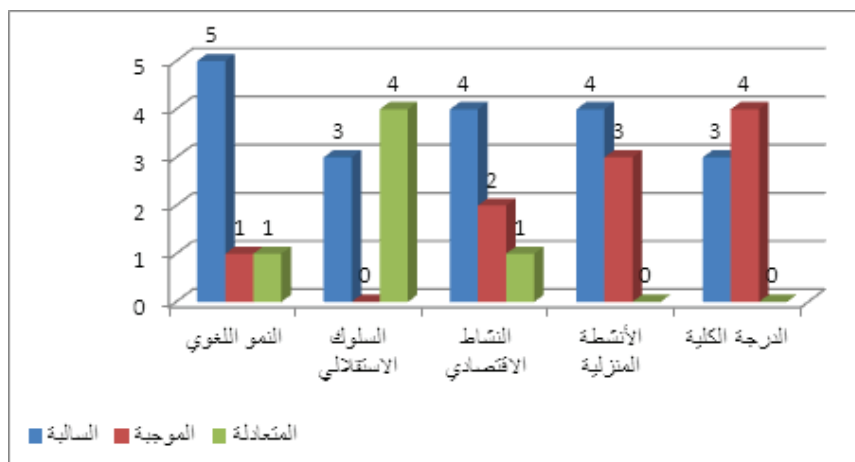
جدول (١٩)

قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التمكين النفسي

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مقدار التأثير
المعنى	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٢٠٧	٠,٠١	٨٣,٤ %	كبير
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠				
	المتعادلة	١	-	-				
	المجموع	٧	-	-				
الكفاءة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٣٧٩	٠,٠٥	٨٩,٩ %	كبير
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
	المتعادلة	٠	-	-				
	المجموع	٧	-	-				
الإصرار الذاتي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٢١٤	٠,٠٥	٨٣,٧ %	كبير
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠				
	المتعادلة	١	-	-				
	المجموع	٧	-	-				

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مقدار التأثير
الأثر	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٣٨٨	٠,٠٥	٩٠,٣ %	كبير
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
	المتعادلة	٠	-	-				
	المجموع	٧	-	-				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٣٧١	٠,٠٥	٨٩,٦ %	كبير
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
	المتعادلة	٠	-	-				
	المجموع	٧	-	-				

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي بأبعاده ودرجته الكلية من خلال الشكل التالي:



شكل (٢)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة على مقياس التمكين النفسي

يتضح من خلال جدول (١٩) وشكل (٢) أنه لا توجد هناك أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل حالات سبع موجبة في جميع أبعاد مقياس التمكين النفسي والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدي المعنى والإصرار الذاتي، فكان هناك حالة واحدة متعادلة في كل بعد، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في كل أبعاد التمكين النفسي، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة في بعدي المعنى والإصرار الذاتي = ٣,٥، وبعدي الكفاءة والأثر والدرجة الكلية للمقياس = ٤، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة = صفر، وجاءت جميع قيم «Z» دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، عدا بعد المعنى كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما أشار إلي تحقق الفرض الثاني.

ويتضح أيضاً من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي لتنمية التمكين النفسي على أبعاد المقياس لدى مجموعة الدراسة يتراوح من (٠,٨٣٤) إلي (٠,٩٠٣)، مما أشار إلي أن (من ٨٣,٤% إلي ٩٠,٣%) من تباين أبعاد المقياس يرجع إلي أثر البرنامج الإرشادي، والباقي يرجع إلي عوامل أخرى، وهذا يدل على أن حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير، وتم التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي وقوة تأثيره. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيمرمان (Zimmerman, 2000)، دراسة عادل عبد الله (٢٠٠١)، دراسة هولديزويرث وكارترايت (Holdsworth & Cartwright, 2016) في فعالية البرامج الإرشادية لدى مجموعات الدراسة (المجموعة التجريبية) في تنمية المتغيرات التابعة للدراسة وإثبات تأثير وفعالية هذا النوع من البرامج.

ويفسر الباحث فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التمكين النفسي لدى المجموعة التجريبية بأبعاده المختلفة في ضوء مجموعة من الأسباب، منها:

☒ حاجة الأمهات إلي الإرشاد النفسي ومساعدتها على تقبل ابنها ذي الإعاقة ومساعدته على إشباع حاجاته وتحقيق النمو السوي بعد مساعدة الأم على الشعور بأهمية دورها ومهامها في أسرتها وتحقيق الذات لديها.

- ⊗ نظراً لظروف أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وما يتعرضن إليه من مشكلات وتحديات، فهن في أمس الحاجة للوعي الذاتي ومراقبة أفكارهن وتحديدها، وتقييم الذات وتوظيف نقاط القوة في التغلب على مشكلات أطفالهن.
- ⊗ اختيار عينة الدراسة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث كان لديهن رغبة في التحدث عما يشعرن به، وما يواجهن، وما يرغبن في تحقيقه، فضلاً عن أن التدخل بالإرشاد في هذه المرحلة العمرية والمبكرة لأطفالهن يمكن أن يحقق نتائج ملموسة على المدى القريب والبعيد في المراحل العمرية اللاحقة.
- ⊗ قيام الباحث بأنشطة إجرائية وفنيات إرشادية مناسبة لعينة الدراسة، وقبل ذلك التعرف عليهن والتحدث إليهن لتوثيق علاقتهن ببعضهن البعض، ولتحفيزهن على الانضمام للبرنامج والمواظبة على حضور جلساته، وذلك من خلال تخصيص جلستين من جلسات البرنامج للتعارف والتمهيد والتهيئة للبرنامج كمرحلة تمهيدية للتدخل الإرشادي.
- ⊗ تنوع الأنشطة التي تضمنتها جلسات البرنامج؛ ما بين النشاط التمثيلي والقصصي __ سواء قصص دينية، أو رمزية، أو واقعية __ والأنشطة الحرة والأنشطة المرتبطة بأهداف الجلسات؛ مما ساعد في توفير المناخ الإرشادي الملائم والمناسب لتنمية مستوى التمكين النفسي لديهن.
- ⊗ مراعاة الباحث لأبعاد مقياس التمكين النفسي (متغير الدراسة التابع) من خلال البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي وفنيات هذا المدخل الإيجابي لمساعدة أمهات المجموعة التجريبية على إدراك للمهام والأعمال التي تقوم بها بأنها ذات قيمة لها ولطفلها، وشعورها بدورها في ممارسة مهامها، وأداء الأنشطة الموكلة إليه بمهارة عالية وإتقان وكفاءة، والقدرة على ضبط عملها وإنجاز مهامها المنوط بها في ضوء تخطيط منظم لجوانب العمل، وإدراك نواتج إنجازها لمهامها وأعمالها وأن ذلك له تأثير في المحيطين بها.

✕ تخصيص جلسات إرشادية لتنمية الشعور بالرضا عن الحياة، وذلك من خلال التركيز على الطاقة النفسية وتدريب الأمهات علي الصبر علي الابتلاء، والرضا بالقضاء والقدر وبما قسمه الله لهن، وتقبل إعاقة أطفالهن، والتفكر في نعم الله وشكره في السراء والضراء، ومساعدتهن علي الشعور بالأمل وعدم اليأس مع السعي والتفاؤل. وفي هذا الصدد أشارت دراسة سعيد الرقيب (٢٠٠٨) إلى أن نقاط القوة كالأمل والحيوية مرتبطة بتزايد الرضا عن الحياة، كما أشارت دراسة زهراء علي (٢٠١٦) أن التفاؤل أشار إلي عملية نفسية إرادية تؤدي إلي مشاعر الرضا والتحمل والأمل والأفكار الدالة على ذلك، وتستبعد في الوقت نفسه أفكار اليأس ومشاعر العجز؛ فالشخص المتفائل يفسر الأزمات بطريقة حسنة، مما يبعث في نفسه الشعور بالأمن والطمأنينة.

✕ تضمنت جلسات البرنامج الإرشادي أيضاً تدريب الأمهات علي توقع الخير فيما يمرون به من أحداث مختلفة، وعدم الاستسلام مع السعي، ومساعدتهن علي تحديد أهدافهن في الحياة والتحلي بالطمح والنظرة المتفائلة للمستقبل، وكيفية تحقيقه مع محاولة تخطي الإحباطات التي قد تواجههن.

نتائج الفرض الثالث :

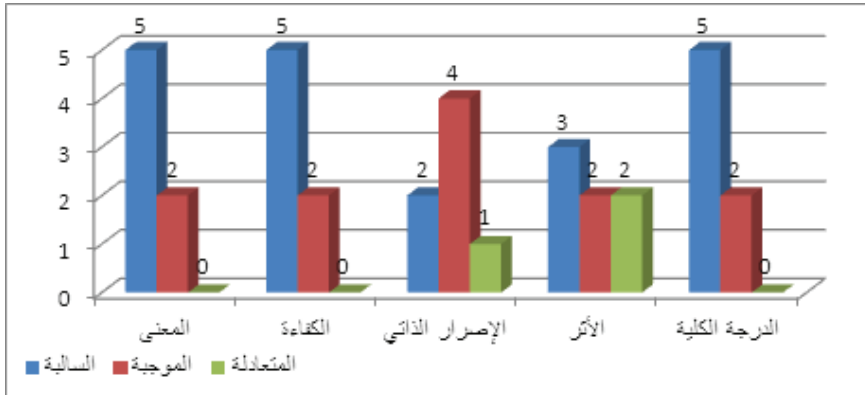
ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية، وتوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس من خلال جدول (٢٠) وذلك علي النحو الآتي:

جدول (٢٠)

قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتبقي لمقياس التمكين النفسي

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعنى	السالبة	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	١,٣٨٠ -	٠,١٦٨ غير دال
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الكفاءة	السالبة	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠	١,٢٠٠ -	٠,٢٣٠ غير دال
	الموجبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الإصرار الذاتي	السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٩٧٣ -	٠,٣٣٠ غير دال
	الموجبة	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠		
	المتعادلة	١	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الأثر	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	٠,٤٤٧ -	٠,٦٥٥ غير دال
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتعادلة	٢	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠	١,١٠٩ -	٠,٢٦٨ غير دال
	الموجبة	٢	٣,٧٥	٧,٥٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي بأبعاده ودرجته الكلية من خلال الشكل التالي:



شكل (٣)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة الدراسة على مقياس التمكين النفسي

يتضح من خلال جدول (٢٠) أنه:

- في بعدي المعنى والكفاءة توجد (٢) حالتان موجبتان بعد الترتيب في مقابل (٥) حالات سالبة، وهذا بدوره يدل علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في هذين البعدين، حيث جاءت قيمتا « $Z = 1,380$ ، « $Z = 1,200$ » على التوالي، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً.
- في بعد الإصرار الذاتي توجد حالتان موجبتان بعد الترتيب في مقابل (٤) حالات سالبة، وحالة واحدة متعادلة، هذا بدوره يدل علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد الإصرار الذاتي، حيث جاءت قيمة « $Z = 0,973$ »، وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
- في بعد الأثر توجد (٣) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (٢) حالتان سلبيتان، و(٢) حالتان متعادلتان، هذا بدوره يدل علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد الأثر، حيث جاءت قيمة « $Z = 0,447$ »، وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

- بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي توجد (٢) حالتان موجبتان بعد الترتيب في مقابل (٥) حالات سالبة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التمكين النفسي، حيث جاءت قيمة $(Z = 1.09)$ وهي قيمة غير دالة إحصائية.

يتبين مما سبق ارتفاع عدد حالات الرتب السالبة في الدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي عدا بعد الأثر كانت حالات الرتب الموجبة أكثر من حالات الرتب السالبة، وإن كانت الفروق طفيفة وغير دالة إحصائية؛ ويعزى الباحث هذه الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي إلى أن القياس البعدي يتم مباشرة عقب جلسات البرنامج، وبالتالي يكون التأثير أكبر لتذكر العينة الجيد لمحتوى البرنامج، ولوجود الباحث معهن أثناء جلسات البرنامج، وقيامه بمناقشة ما يتعرضن له من مواقف في الحياة اليومية قد تؤثر عليهن، بينما في القياس التتبعي والذي تم بعد انتهاء البرنامج بشهر ونصف فقد تدخل عوامل النسيان، وغياب الباحث عن العينة، وعن تفاصيل حياتهن في هذه الفترة وغيرها من العوامل، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائية مما أشار إلى استمرار فعالية البرنامج بعد انتهائه.

وعن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي فيعزى الباحث إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي في تنمية شعور أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (أفراد المجموعة التجريبية) بالتمكين النفسي، مما يدل على أن البرنامج المستخدم له آثار إيجابية مستمرة، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة سامية يوسف (٢٠١١) في استمرار التأثيرات الإيجابية لبرنامج الدراسة القائم على استخدام فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية مهارات تفاعل وتعامل الأمهات مع بناتهن من المراهقات، ودراسة عقل البلعاري (٢٠١٥) في وجود تأثير دال وكبير للبرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين المسئولية الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالتوافق النفسي لديهن.

ويرجع الباحث الآثار الإيجابية المستمرة للبرنامج الإرشادي إلى:

- ☒ تكامل البرنامج من حيث الترابط بين الفكر والوجدان والسلوك __ محاور جلسات البرنامج الإرشادي الثلاثة __ بالإضافة إلى حرص الباحث في البرنامج علي تكامل العناصر النفسية والتربوية والاجتماعية في الجلسات.
- ☒ الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي في جلسات البرنامج، فعلي سبيل المثال كان لا استخدام النشاط القصصي في الجلسات سواء المكتوبة أو الصوتية المصحوبة بالمؤثرات المختلفة أثر كبير علي أفراد المجموعة التجريبية، وامتداد ذلك الأثر إلي ما بعد انتهاء البرنامج وجلساته.
- ☒ شمولية البرنامج لتحقيق أهدافه المتعلقة بتنمية التمكين النفسي والمتمثلة في تنمية شعورهن بمفهوم الذات والوعي الإيجابي للذات والاستقرار النفسي، والرضا عن الحياة، والتفاؤل، وتنمية قدراتهن علي مواجهة الواقع وعدم الهروب منه، بالإضافة إلي تنمية شعورهن بالحب والمسئولية الاجتماعية وتقبل الطفل المعاق.
- ☒ تركيز البرنامج علي تدريب الأمهات علي تحديد أهدافهن وجعلها دائماً نصب أعينهن، والمضي في تحقيقها، ومواجهة مشكلاتهن، واستثمار نقاط قوتهن والتخلص من نقاط الضعف لديهن، بالإضافة إلي تدريبهن علي كيفية التعامل مع المجتمع المحيط بهن بشكل إيجابي، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية السلبية التي تؤثر عليهن وعلى أساليب تربيتهن لأبنائهم بشكل سلبي.
- ☒ تركيز البرنامج علي تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية؛ مثل: الشعور بالتفاؤل، والأمل، وتوقع الخير، والثقة بالنفس، والمثابرة، مما كان له أكبر الأثر علي الأمهات؛ حيث أشارت إحدى الأمهات للباحث (أثناء إجراء دراسة الحالة بعد القياس التبعي) إلى أن طفلها ذي الإعاقة البالغ من العمر الزمني (٨) سنوات القيام ببعض السلوكيات الشخصية بمفرده كاستخدام المراض والاستحمام والعناية الشخصية إلى حد مقبول بمفرده، وأن البرنامج قد ساعدها علي ذلك بدرجة كبيرة، حيث زاد من ثقتها بنفسها وقدرتها على مواجهة مشكلات تربية طفلها المعاق.

✕ تأكيد الباحث على الأمهات في جلسة القياس التتبعي بضرورة الاستفادة من جلسات البرنامج في حياتهن اليومية من خلال الالتزام بتطبيق ما تعلمته وما تدربن عليه خلال جلسات البرنامج، كما ساعد ذلك قيام الباحث بتوزيع ورق العمل لتقييم الجلسات الإرشادية وتقييم الأنشطة الإجرائية أثناء الجلسات كخطوات الحوار المنطقي مع الذات، واكتساب التفاؤل، وامتلاك المثابرة، وبعض القصص الرمزية المتعلقة بالأمل وعدم اليأس، وتوقع الخير، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

✕ أخبرنا من العوامل التي ساهمت في وجود تأثير للبرنامج الإرشادي لدى عينة الدراسة مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغيير؛ حيث تعد المرونة من المبادئ والأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد النفسي، كما أنها تمثل قيمة مهمة في تخطيط البرامج الإرشادية وتنفيذها وتقييمها، حيث يرى حامد زهران (٢٠٠٥، ٦٤) أنه لولا هذه المرونة لما كان الإرشاد النفسي، حيث أنه يقوم أساساً على تعديل السلوك المضطرب وتغييره إلى سلوك سوى.

مما سبق يتضح أن البرنامج ذو فعالية وتأثير، وحقق الغرض الذي وضع من أجله، وهو تنمية التمكن النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستمرارية تأثيره، ويرجع ذلك في الأساس إلى مراعاة الأسس العامة، والفلسفية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية للإرشاد النفسي، بالإضافة إلى مراعاة خصائص هذه الفئة وحاجاتها، وتنوع الأنشطة والفتيات والأساليب ومناسبتها لهن، وتوفير المناخ الإرشادي الملائم لتنفيذ جلسات البرنامج، فضلاً عن تدخل البرنامج في مرحلة عمرية مبكرة لأطفال هؤلاء الأمهات.

نتائج الفرض الرابع :

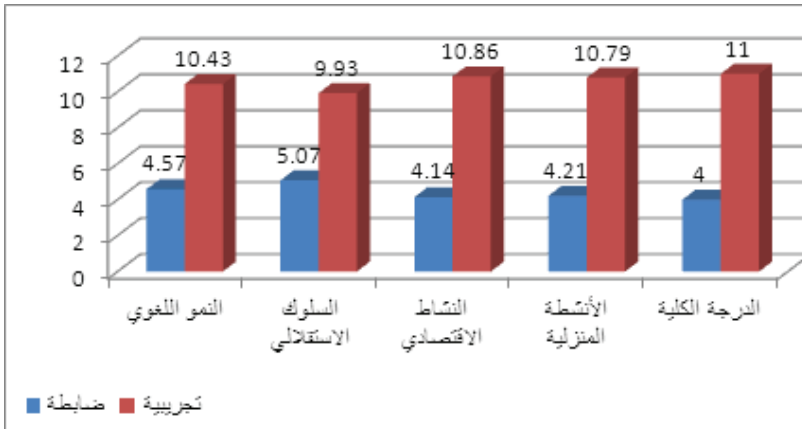
ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لصالح أطفال المجموعة التجريبية». للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للبارامترية Nonparametric لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وتتضح دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي من خلال الجدول التالي:

جدول (٢١)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
النمو اللغوي	ضابطة	٧	٤,٥٧	٣٢,٠٠	٤,٠٠٠	٢,٦٤٦	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١٠,٤٣	٧٣,٠٠			
السلوك الاستقلالي	ضابطة	٧	٥,٠٧	٣٥,٥٠	٧,٥٠٠	٢,١٩٦	دال (٠,٠٥)
	تجريبية	٧	٩,٩٣	٦٩,٥٠			
النشاط الاقتصادي	ضابطة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠	١,٠٠٠	٣,٠٢٩	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١٠,٨٦	٧٦,٠٠			
الأنشطة المنزلية	ضابطة	٧	٤,٢١	٢٩,٥٠	١,٥٠٠	٢,٩٩٢	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١٠,٧٩	٧٥,٥٠			
الدرجة الكلية	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٣,١٤٤	دال (٠,٠١)
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠			

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده من خلال الشكل التالي:



شكل (٤)

الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي

يتضح من جدول (٢١) وشكل (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لصالح المجموعة التجريبية، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا بعد السلوك الاستقلالي كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفاف عبد المحسن (٢٠٠٩) في التحقق من فعالية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ودراسة بيرري ومارشال (Berry & Marshall, 2011) في وجود تأثير لبرنامج إرشادي قائم التفاعلات الاجتماعية في خفض بعض من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة لمياء بدوي (٢٠١٣) في قدرة العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق وفعالية هذا النوع من العلاج في تحسين العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بمدى فعالية وقدرة البرنامج في تحسين التمكين النفسي لدى أمهات المجموعة التجريبية، حيث استطاع البرنامج استراتيجياته في تحسين عمل الأم ومهامها وأدوارها في تربية طفلها ذي الإعاقة من خلال مساعدتها على أنها تستطيع النجاح في تنشئة هذا الطفل الذي يعتقده الآخرون أنه عاجز غير سوي__ تنشئة سليمة أقرب إلى السوية في ظل قدراته وإمكاناته. ومن مدخل تحديد الهدف والتعرف على الأسباب سعت بعض الأمهات (أفراد المجموعة التجريبية) لتدريب أطفالهن على التمييز السمعي لبعض الأصوات والتمييز البصري لأصوات الكلام المتشابه، وتوجيه أطفالهن لأخصائي التخاطب لتدريبات الفكين واللسان والحلق بهدف الارتقاء بلغة هؤلاء الأطفال.

ساعد البرنامج الإرشادي أيضاً أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة ترجمة الأقوال والوجدانات والمشاعر إلى سلوكيات وأفعال سوية كمحاولة لإثبات الذات وتحقيق الهدف على نحو سوي، وساهم ذلك بشكل كبير في إتاحة الأمهات الفرص لأطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية للمشاركة في الأنشطة الجماعية بالمدرسة والأسرة؛ حيث يساهم ذلك بشكل كبير في مساعدة هؤلاء الأطفال على اكتساب الخبرات الحياتية على نحو يساعد في تنمية سلوكهم الاستقلالي، وذلك

في ضوء طبيعة العلاقة الارتباطية بين النشاط والعاطفة والسلوك الاستقلالي (محمد الشناوي، ٢٠٠٢: ٥٦).

يتضح أيضاً أن للبرنامج لإرشادي دور واضح في مساعدة الأمهات على خفض الأفكار السلبية والخواطر المثيرة للاضطراب والحالة المزاجية السيئة لديهن بسبب وجود الطفل ذي الإعاقة الفكرية بالأسرة، وذلك من خلال عدة فنيات وتدريب الأمهات على ممارسة هذه الفنيات كدحض الأفكار السلبية، الإقناع، المواجهة، إعادة التقييم، ومن ثم قيام الأمهات بمساعدة وتدريب أطفالهن بالاعتماد على الذات كأحد محاور استقلال السلوك والقيام بالمهارات الأساسية المساعدة في تلبية حاجاته المادية، مثل: معرفة عدد ما يملكه من نقود، التعامل المادي بالنقود، مهارات الشراء والتسوق، التعامل مع البائع...

وأخيراً ركز البرنامج الإرشادي على تدريب الأمهات على التمييز بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية المرتبطة بالطفل ذي الإعاقة الفكرية وترجمة الأفكار العقلانية إلى سلوكيات سوية؛ جعلت الأمهات بشكل أبخر من ضرورة الوضع في الاعتبار تدريب أطفالهن على الاعتماد على الذات، فإذا كان الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يمكن تصنيفهم ضمن فئة الإعاقة الفكرية البسيطة فوجب علينا استثمار قدراتهم ومكاناتهم وتنمية شعورهم بالذات، حيث أن عملية المساعدة هذه تكون بشكل أفضل وعلى نحو أكثر استمرارية من خلال مواقف يعيشها الفرد كتنظيف الحجرة، ترتيب مكونات المكان، المشاركة في إعداد الطعام والقيم ببعض الأنشطة المنزلية البسيطة.

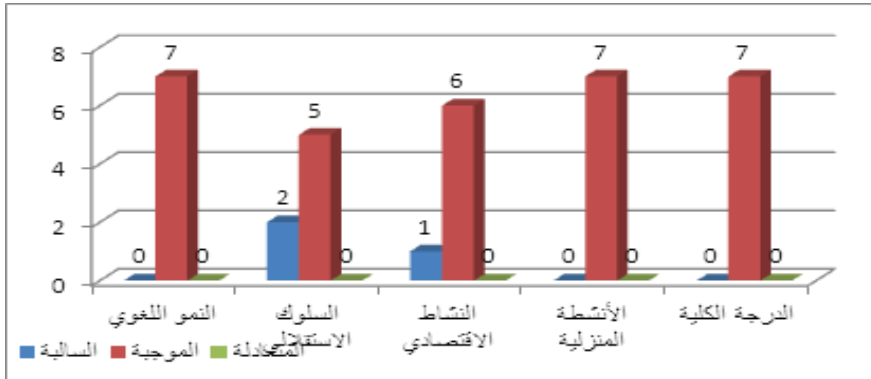
نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي». للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الترتيب Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية، وتوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس من خلال جدول (٢٢) وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢٢)

قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك التكيفي

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧٥ -	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
السلوك الاستقلالي	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٨٦٩ -	غير دال
	الموجبة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
النشاط الاقتصادي	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٥٨ -	٠,٠٥
	الموجبة	٦	٤,٣٣	٢٦,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الأنشطة المنزلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٦٦ -	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٦٦ -	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده ودرجته الكلية من خلال الشكل التالي:



شكل (٥)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة على مقياس السلوك التكيفي

يتضح من خلال جدول (٢٢) وشكل (٥) أنه لا توجد هناك أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل حالات سبع موجبة في جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدي السلوك الاستقلالي والنشاط الاقتصادي، فكان هناك حالة واحدة سالبة في كل بعد، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد السلوك التكيفي في اتجاه القياس البعدي، حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة في بعدي النمو اللغوي والأنشطة المنزلية والدرجة الكلية للمقياس = ٤,٠٠، وبعد السلوك الاستقلالي = ٥,٠٠، بعد النشاط الاقتصادي = ٤,٣٣، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة في بعدي النمو اللغوي والأنشطة المنزلية والدرجة الكلية للمقياس = صفر، وبعد السلوك الاستقلالي = ١,٥٠، بعد النشاط الاقتصادي = ٢,٠٠، وجاءت جميع قيم "Z" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، عدا بعد السلوك الاستقلالي كانت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي غير دالة؛ مما أشار إلي تحقق الفرض الخامس جزئياً.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي حقق فعالية وتأثير لدى الأمهات في تربية أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٣) في فعالية برنامج علاجي باستخدام جداول النشاط

المصور لتعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة بدر الدين كمال (٢٠٠٥) في تفعيل ممارسة خدمة الجماعة في مدارس الدمج لتحسين وتنمية بعض جوانب السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ودراسة مريم فرج (٢٠١٢) في التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى المتخلفات عقلياً من فئة القابلات للتعليم.

يتضح من نتائج هذا الفرض أن برنامج الدراسة الحالي له أثر في مساعدة الأمهات على تنمية وتحسين سلوكيات أطفالهن التكيفية؛ فالبرنامج الإرشادي ساهم إلى حد كبير في مساعدة الأمهات على تحديد نقاط القوة والضعف في شخصيتهن، وتوظيف نقاط القوة في التغلب على مشكلات أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة من الفرص في مواجهة المشكلات، مما يساعد ذلك الأم على تويد الطفل على الأفعال والسلوكيات البسيطة التي يمكن اكتسابها كالأششطة المنزلية وتنظيف الحجرة ومعرفة عدد ما يملكه من نقود، والتعامل المادي بها.

قام البرنامج الإرشادي بتوجيه وإرشاد الأمهات إلى الوعي بالإمكانات والقدرات المتاحة لديهن وغير المستغلة وضرورة الاستفادة منها؛ حيث يمنهن ذلك معنى إيجابي لحياتهن، وذلك من خلال التقييم الموضوعي للذات وتحليل نموذج SWOT للذات __ اختصار لأربع كلمات Strengths وتعنى القوة، Weaknesses وتعنى الضعف، Opportunities وتعنى الفرص، Threats وتعنى التهديدات __ والذي يحدد نقاط القوة والضعف في الشخصية، والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية المحيطة بالأم. وساعد ذلك الأمهات على إدراك نقاط القوة والضعف لدى أطفالهن مهما كان العجز وأوجه النقص، وتدريب الطفل وإكسابه السلوكيات والمعارف الصحيحة التي تمكنه من الاعتماد على الذات.

وعلى الرغم من التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التمكين النفسي لدى الأمهات، وترتب على ذلك تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى هؤلاء الأطفال غير دالة في بعد السلوك الاستقلالي، وإن كان ذلك يرجع إلى الحماية الزائدة والخوف الشديد من قبل الأم على الطفل المعاق، خاصة أن أكثر ما يميز هؤلاء الأطفال العدوان والانسحاب والسلوك التكراري والنشاط الزائد وعدم

القدرة على ضبط الانفعالات والعجز عن إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الغير وعدم الشعور بالأمن والكفاية. كل هذه السمات النفسية والاجتماعية التي يتصف بها الطفل ذي الإعاقة الفكرية تجعل الأم تخشى عليه من مواجهة المواقف بمفرده أو تعويده على الاستقلالية في سلوكياته (نادر الزيوت، ٢٠٠٥: ٦٨).

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon Signed Ranks Test، وتوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس من خلال جدول (٢٣) وذلك على النحو الآتي:

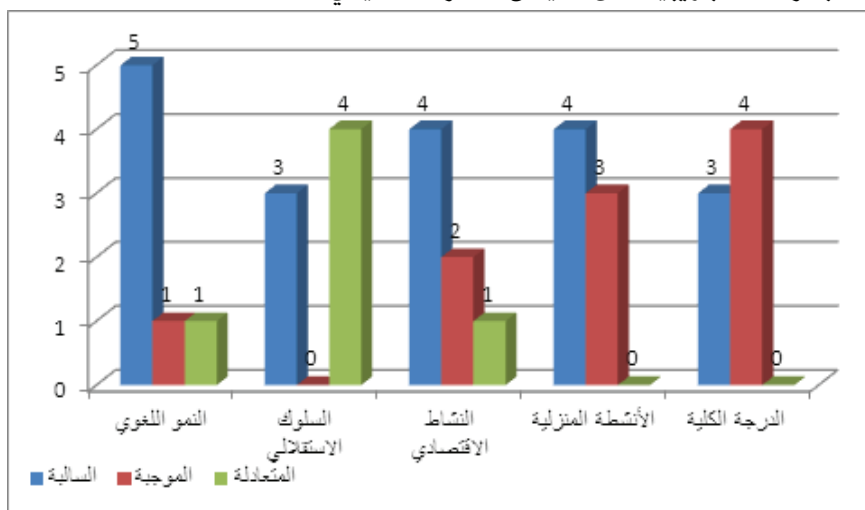
جدول (٢٣)

قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك التكيفي

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	السالبة	٥	٣,١٠	١٥,٥٠	١,٠٨١ -	٠,٢٧٩ غير دال
	الموجبة	١	٥,٥٠	٥,٥٠		
	المتعادلة	١	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
السلوك الاستقلالي	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٣ -	٠,١٠٢ غير دال
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتعادلة	٤	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
النشاط الاقتصادي	السالبة	٤	٤,٢٥	١٧,٠٠	١,٣٨٢ -	٠,١٦٧ غير دال
	الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	المتعادلة	١	-	-		
	المجموع	٧	-	-		

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأنشطة المنزلية	السالبة	٤	٥,١٢	٢٠,٥٠	١,١٢٧ -	٠,٢٦٠ غير دال
	الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	٣	٥,٦٧	١٧,٠٠	٠,٥١١ -	٠,٦١٠ غير دال
	الموجبة	٤	٢,٧٥	١١,٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٧	-	-		

وتتضح الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي



شكل (٦)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة الدراسة على مقياس السلوك التكيفي

يتضح من خلال جدول (٢٣) أنه:

- في بعد النمو اللغوي توجد (١) حالة واحدة موجبة و (١) حالة واحدة متعادلة بعد الترتيب في مقابل (٥) حالات سالبة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد، حيث جاءت قيمة « $Z = 1,081$ »، وهي قيمة غير دالة إحصائية.
- في بعد السلوك الاستقلالي توجد (٣) ثلاث حالات سالبة مقابل (٤) أربع حالات متعادلة بعد الترتيب ولا توجد أي حالة موجبة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد السلوك الاستقلالي، حيث جاءت قيمة « $Z = 1,633$ » وهي قيمة غير دالة إحصائية.
- في بعد النشاط الاقتصادي توجد (٤) حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (٢) حالتان سلبيتان و (١) حالة واحدة متعادلة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد، حيث جاءت قيمة « $Z = 1,382$ » وهي قيمة غير دالة إحصائية.
- في بعد الأنشطة المنزلية توجد (٤) أربع حالات سالبة في مقابل (٣) ثلاث حالات موجبة بعد الترتيب ولا توجد حالة متعادلة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد، حيث جاءت قيمة « $Z = 1,127$ » وهي قيمة غير دالة إحصائية.
- بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي توجد (٣) ثلاث حالات سالبة مقابل (٤) أربع حالات موجبة بعد الترتيب ولا توجد حالة متعادلة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في السلوك التكيفي، حيث جاءت قيمة « $Z = 0,511$ » وهي قيمة غير دالة إحصائية.

يتبين مما سبق ارتفاع عدد حالات الرتب السالبة في أبعاد النمو اللغوي والنشاط الاقتصادي والأنشطة المنزلية، عدا بعد السلوك الاستقلالي فكانت عدد حالات الرتب المتعادلة أكبر من حالات الرتب السالبة والموجبة، وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي كانت عدد حالات الرتب الموجبة أكبر من عدد حالات الرتب السالبة، وإن كانت الفروق طفيفة وغير دالة إحصائياً؛ ويعزى الباحث ذلك إلى استمرار فعالية البرنامج بعد انتهائه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لمياء بدوي (٢٠١٣) في استمرار فعالية برنامج الدراسة القائم على العلاج السلوكي في خفض بعض اضطرابات النطق واتضح أثره على تحسين العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة أندرسون وآخرين (Anderson, et al., 2014) في التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المجتمعية في تحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإشارة سبريت وجامبل (Spreat & Jambol, 109: 2007) إلى أن آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يلجأون كثيراً إلى استخدام التجنب في مواقف المواجهة وتربية الطفل، كما أنه لديهم شعوراً بعدم الرضا وسوء التوافق بسبب وجود هذا الطفل، حيث يتسم مناخهم الأسري بأنه أقل دعماً للعلاقات الأسرية وأقل منحا لفرص النمو، ويزداد الأمر لدى أمهات هؤلاء الأطفال اللاتي تنخفض لديهن مهارات المواجهة مقارنة بالآباء، إلا أن برنامج الدراسة ساعد أمهات المجموعة التجريبية على تحديد الأفكار العقلانية وترجمتها إلى سلوكيات سوية ومقاومة الأفكار السلبية عن تربية الطفل ذي الإعاقة الفكرية أو الوضع في الاعتبار بأنه طفل عاجز ر يمكنه القيام بسلوك مرغوب أو مقبول.

ركز البرنامج الإرشادي أيضاً على تبصير الأمهات بأهمية التفكير الإيجابي تجاه أنفسهن وأطفالهن في حياتهن من خلال فنيات العصف الذهني، دحض الأفكار السلبية، الإقناع، المواجهة، إعادة التقييم الإيجابي، بالإضافة إلى تدريبهن على خطوات التفكير الإيجابي في التعامل مع المواقف وردود الأفعال السلبية تجاه ابنها المعاق، وإدراك دورها المهم والأكبر في حياة الطفل من أي طرف آخر حتى وإن كان الأب الأكثر تحفظاً في أدواره ومسئوليته، وذلك من خلال إكساب الأمهات استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإيجابي الذي أسهم بدرجة كبيرة في إكساب الأمهات لأطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية السلوكيات المقبولة.

وتتحقق الفرض السادس جزئياً، حيث ظلت الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد السلوك الاستقلالي غير دالة، وكانت عدد حالات الرتب المتعادلة أكبر من حالات الرتب السالبة والموجبة، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة ريتشارد (Richard, 2014) التي توصلت نتائجها إلى عدم قدرة الأم على تحمل أعباء الطفل المعوق واحدة من أكثر مصادر الضغوط النفسية شيوعاً وتأثيراً لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، ثم مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل يليها القلق، ثم المشكلات النفسية والمعرفية للطفل، ثم الأعراض النفسية والعضوية للطفل، يليها مشاعر اليأس والاحباط وأخيراً المشكلات الأسرية والاجتماعية.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: «يوجد تأثير دال لبرنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية». للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب (Wilcoxon Signed-Rank Test)، للحصول على قيمة (Z) الناتجة عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (مجموعتين مرتبطتين) لمقياس السلوك التكيفي، ومن ثم حساب حجم التأثير، وجاءت النتائج كما أوضحها جدول (٢٤) على النحو الآتي:

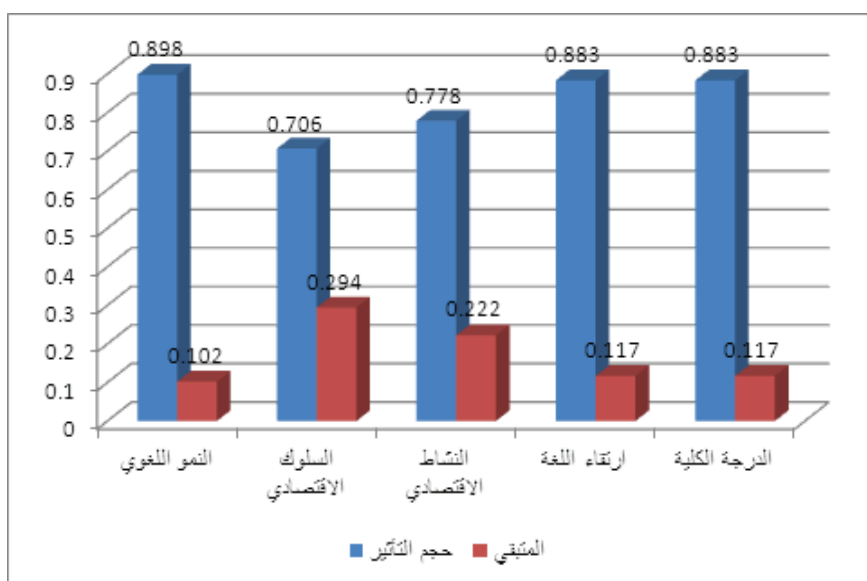
جدول (٢٤)

قيم (Z) لاختبار ويلكوكسون وحجم تأثير (η²) البرنامج الإرشادي علي مقياس السلوك التكيفي

الأبعاد	العدد (n)	قيمة Z	حجم التأثير (η ²)	مقدار التأثير
النمو اللغوي	٧	٢,٣٧٥	٠,٨٩٨	كبير
السلوك الاستقلالي		١,٨٦٩	٠,٧٠٦	كبير
النشاط الاقتصادي		٢,٠٥٨	٠,٧٧٨	كبير
الأنشطة المنزلية		٢,٣٦٦	٠,٨٨٣	كبير
الدرجة الكلية للمقياس		٢,٣٦٦	٠,٨٨٣	كبير

يتضح من خلال جدول (٣٤) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي على تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتراوح من (٠,٧٠٦) إلى (٠,٨٩٨)، مما أشار إلى أن من (٧٠,٦٪ إلى ٨٩,٨٪) من تباين أبعاد المقياس يرجع إلى أثر البرنامج الإرشادي، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي وقوة تأثيره، كما بلغ حجم تأثير البرنامج الإرشادي لتحسين السلوك التكيفي على الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨٣)، مما أشار إلى أن (٨٨,٣٪) من تباين الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يرجع إلى أثر البرنامج الإرشادي، وهو ما أشار إلى تحقق الفرض السادس.

ويمكن توضيح حجم تأثير البرنامج الإرشادي على السلوك التكيفي لدى المجموعة التجريبية من خلال شكل (٧) على النحو الآتي:



شكل (٧)

حجم تأثير البرنامج الإرشادي على السلوك التكيفي لدى المجموعة التجريبية

ويرجع الباحث وجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم لتنمية التمكين النفسي في تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى فعالية البرنامج في تنمية التمكين النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وإلى وجود علاقة قوية بين قدرتهن على توظيف ما لديهن من إمكانيات واستعدادات نفسية وتنميتها بدرجة تجعلهن قادرات على التحكم واتخاذ القرارات المناسبة وبين مساعدة أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية في إكساب السلوكيات السوية المرغوبة، كما أشارت نتائج الفرض الخامس، وكما أوضح الباحث في تفسيره لنتائج هذا الفرض.

فإذا ساعد البرنامج الإرشادي الأمهات على إدراك أنهن قادرات ومحو العجز والنقص من أفكارهن، والوضع في الاعتبار أن الفرد قادر على الإنجاز واستخدام دائماً لغة بناءة فبدلاً من قول «أنا أستطيع» استبدالها بقول «كيف أستطيع أن أفعل ذلك بدقة»، وبدلاً من قول «أنا فشلت» استبدالها بقول «المرّة القادمة سأصحح الخطأ الذي أدى لهذا الفشل» حتى لا يشعر الفرد بالإحباط، ونقل الأمهات هذه الخبرات والمعارف بشكل إجرائي وتطبيقي في إكساب الطفل سلوكيات وأفعال إيجابية بدلاً من مساعدته دوماً في الأشياء والاحتياجات البسيطة، وتعويدته على الاعتماد على النفس بدلاً من الحماية الزائدة، وتدريبه على الشعور بالإنجاز والنجاح بدلاً من شعوره بالفشل والإحباط والعجز.

وينتهي البحث الحالي بمجموعة من التوصيات الآتية:

- (١) تزويد أسر ذوي الإعاقة بالمعلومات والخبرات والمعارف المرتبطة بطبيعة إعاقة الطفل والأسباب وشدة الإعاقة والفرص المناسب للتدريب وجوانب التأهيل اللازمة.
- (٢) تقديم البرامج الإرشادية المناسبة كمدخل وقائي __ لأسر ذوي الإعاقة ومساعدتهم في تنفيذ الخطوات الإجرائية لإكساب أطفالهم سلوكيات سوية والاشتراك معهم في تحديد الأنشطة المناسبة.
- (٣) إعداد المعلمين المؤهلين للتعامل مع هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم على تحقيق معدل معقول من النمو السوي.
- (٤) تحقيق التكامل بين الأسرة والمدرسة أو المعلم في هذا الإطار، والسير معاً وفقاً لخطة محددة في سبيل تحقيق مصلحة الطفل.

- (٥) دراسة الخصائص المختلفة لطفل ودراسة البيئة الأسرية له، وما يمكن أن تتيحه من فرص متنوعة للنمو أمامه.
- (٦) التعرف على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين الطفل والديه، ومساعدة الطفل ذي الإعاقة وأسرتة على توسيع دائرة تفاعلاتهم الاجتماعية بدلاً من العزو المجتمعي والخوف من مواجهة المواقف.
- (٧) دراسة الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وما يمكن أن يكون له من انعكاسات على تعلم الطفل، وما يسهم به في ذلك.
- (٨) التعرف على المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي للأسرة، وفي ضوء ذلك يمكن تقديم الخدمات اللازمة حتى يُطلب منهم المهام والتكليفات المناسبة دون مبالغة أو توجيه تقصير لهم.
- (٩) التعرف على ضغوط الأسرة الناتجة عن الإعاقة وتحديدتها والتعامل معها بشكل سوي دون الهروب منها أو إرجائها، مما ينعكس ذلك سلباً على نمو الطفل واحتياجاته.
- (١٠) تحديد مستوى الكفاءة الوالدية في التعامل مع مختلف الضغوط التي تواجههم، ومن بينها الضغوط الناتجة عن الإعاقة، والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية واتجاهات الآخرين نحو الطفل المعاق.

ومن البحوث المقترحة والمرتبطة بنتائج البحث الحالي :

- (١) فعالية برنامج تدريبي في خفض بعض اضطرابات النطق وأثره في خفض السلوكيات اللاتوافقية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٢) فعالية برنامج إرشادي في تحسين الصلابة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية دراسة إكلينيكية.
- (٣) سمات شخصية الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاستقلالي لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية هؤلاء الأطفال دراسة إكلينيكية.
- (٤) فعالية برنامج تدريبي بنظامي الدمج والعزل في تحسين السلوكيات التكيفية وأثره على التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- (٥) الانسحاب الاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية واخوتهم وعلاقته بالاضطرابات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠١٠): عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني - الإيجابي. القاهرة: دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار (٢٠١٣). العلاج النفسي السلوكي أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- إبراهيم، مواهب (٢٠١٦). المرشد في تدريب المتخلفين عقلياً على السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية، ط (٢)، الإسكندرية: منشأة المعارف للنشر.
- أبو حلاوة، محمد والحسيني، عاطف (٢٠١٥). علم النفس الإيجابي نشأته وتطوره ونماذج من قضاياها. القاهرة: عالم الكتب.
- إسماعيل، هالة (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مج (٢)، ع (٨٢)، ج (٢)، ٢١١-٢٧٧.
- الأشول، عادل (١٩٩٩). الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة، ع (١)، ١٥-٣٥.
- بخش، أميرة (٢٠٠٨). الضغوط الأسرية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها بالاحتياجات والمساندة الاجتماعية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج (٢٩)، ع (٢)، ١١٧-١٦٣.
- بدران، هدى (٢٠٠٤). نساء مسؤولات عن أسر. المجلس القومي للأُمومة والطفولة، القاهرة: المجلس العالمي للسكان.
- بدوي، لمياء (٢٠١٣). فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق وأثره على العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- البلعاري، عقل (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي لتحسين المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- جابر، عبد الحميد وكفاي، علاء (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار أصالة للنشر والتوزيع.

- جرات، ناصر و هاشم، طارق (٢٠١٤). أثر التمكين الهيكلي في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في المنظمات الأردنية العامة. مجلة جامعة الخليل للبحوث، مج (٨)، ع (٢٦)، ج (٢)، ٦٣-٨٩.
- حجازي، مصطفى (٢٠١٣). إطلاق طاقات الحياة قراءات في علم النفس الإيجابي. لبنان- بيروت: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحديدي، هناء (٢٠١١). مشكلات أسر الأطفال المعاقين عقلياً من وجهة نظر الأمهات. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحسن، محمد (٢٠٠٢) حاجات والدي الأطفال المعاقين وعلاقتها بعمر الطفل المعاق وجنسه ونوع إعاقته. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان.
- حسين، زينب (٢٠٠٩). فاعلية خدمة الفرد في تعديل الاتجاهات السالبة لأمهات نحو الإعاقة العقلية- دراسة تجريبية مطبقة على مدرسة التربية الفكرية بالمنيل. المؤتمر الثاني عشر للتنمية المحلية، ج (٣)، ٢٤٦-٣١٨.
- حمودة، محمود (١٩٩٤). الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- الخرافي، إبراهيم (٢٠٠٧). الاتجاهات الأبوية وعلاقتها بمدى رضا الأطفال المتخلفين عقلياً عن أسرهم. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٨). التربية الخاصة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل للنشر.
- دويدار، عبد الفتاح (٢٠٠٠). قياس فاعلية استراتيجيات الإرشاد النفسي في مواجهة الوجدانات والانفعالات والمشاعر السلبية لدى المعاق عقلياً. المؤتمر السنوي الثالث لذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة المنوفية، ١٨-١٩ يوليو، مج (٢)، ١٤٧-٢٠٣.
- دياب، محمد (٢٠١٣). علم النفس الإيجابي. الرياض: دار الزهراء.
- ذيب، عائدة وقطناني، محمد (٢٠١٠). الانتماء والقيادة والشخصية. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- الرقيب، سعيد (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، ورقة عمل، المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، ٣١٢-٣٤٨.

- الروسان، فاروق (٢٠٠٥): مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان - الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد (١٩٩٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط (٢). القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- زهران، حامد (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، ط (٤). القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- زيد، رياض (٢٠١٠). أثر التمكين النفسي على المواطنة التنظيمية للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (٢٤)، ع (٢)، ٩٢-٤٨.
- الزيود، نادر (٢٠٠٥). تعليم الأطفال المعاقين عقلياً، ط (٣). عمان - الأردن: دار الفكر.
- سالم، سهير (٢٠٠٧). نموذج التمكين كنظرية فاعلة في علم النفس التأهيلية- ورقة نقاشية. المؤتمر العلمي الأول «الصحة النفسية والعلاج النفسي، جامعة ٦ أكتوبر، ١٥٦-١٩٤.
- سالم، سهير و زكريا، آمال (٢٠١٢). مستوى التمكين لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقته بالتكيف النفسي لأبنائهن. مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، جامعة القاهرة، مج (٣)، ٦٨-١٩.
- سرى، إجلال (٢٠٠٠): علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوسواس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع (٢٧)، ج (٤)، ٤٤٩-٣٩٣.
- السماطوطي، إقبال (٢٠١٣). الأمهات المعيلات للأطفال المعاقين عقلياً- المشكلات والحلول. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، (١٥)، ٣١٩-٢٤١.
- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٠). مقياس تقدير المستوى الاجتماعي- الاقتصادي للأسرة المصرية المعدل. دراسات تربوية - مصر، مج (٣)، ج (١٢)، ٢٦٤-٢٥٣.
- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٣). اضطرابات النطق والكلام. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

- الشخص، عبد العزيز والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشناوي، محمد (٢٠١٢). التخلف العقلي (الأسباب- التشخيص- العلاج)، ط (٢). القاهرة: دار غريب.
- صادق، إيمان (٢٠٠٧). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام برنامج كمبيوتر. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- صباحي، سيد (٢٠٠٣). الإنسان وصحته النفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الباقي، علا (٢٠٠٨). برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقات العقلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن، محمد والشناوي، محمد (١٩٩٤). المساندة الاجتماعية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحيم، فتحي (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط (٤). الكويت، دار القلم.
- عبد اللطيف، أحمد (٢٠١٢). علم النفس الإرشادي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الله، عادل (٢٠٠١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً في الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال. مجلة الإرشاد، ع (٤)، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ٢٦٧-٣٤٢.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٣). تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصور. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الله، عادل (٢٠١١). تعديل السلوك الإنساني. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عبد الله، محمد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان- الأردن: دار الفكر.
- عبد الله، هشام وخوجه، خديجة (٢٠١٣). الإرشاد النفسي الجماعي الأسس- النظريات- البرامج. جدة: دار خوارزم العلمية للطباعة والنشر.

- عبد المجيد، فايزة (١٩٩٠). التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وأنساقهم الاجتماعية. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- عبد المحسن، عفاف (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لفئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- عبد المقصود، صالح (٢٠١٤). فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- عكاشة، أحمد (١٩٩٥). الطب النفسي المعاصر، ط (٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- على، زهراء (٢٠١٦). فاعلية بعض فنيات العلاج النفسي الإيجابي في خفض حدة الأعراض الاكتئابية لدى عينة من المراهقات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العناني، حنان (٢٠٠٠). الصحة النفسية للطفل. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فرج، مريم (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى المتخلفات عقلياً (فئة القابلات للتعليم). رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- فهمي، محمد (٢٠٠٦). السلوك الاجتماعي للمعاقين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- قاسم، محمد (٢٠١٢). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٧). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط (٢). القاهرة: دار الفكر العربي.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٧). علم النفس الارتقائي. القاهرة: دار أصالة للنشر والتوزيع.
- كفاي، علاء الدين وسالم، سهير (٢٠١٠). اتجاهات حديثة في قياس التمكين النفسي. مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، جامعة القاهرة، ١٢٧-١٦٩.

كمال، بدر الدين (٢٠٠٥). تفعيل ممارسة خدمة الجماعة في مدارس الدمج بتحسين وتنمية بعض جوانب السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقلياً. بحث منشور، المؤتمر العلمي الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ١٧٢-٢٢٤.

الكيلاي، أحمد (١٩٩١). دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية والتوافق الاجتماعي لدى المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

اللحاني، جيهان (٢٠١٢). العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري والتخفيف من حدة الضغوط الواقعة على أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً. رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

محمد، تحية ورمضان، مصطفى (٢٠١٣). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية دراسة في علم النفس الإيجابي، مجلة كلية التربية ببناها، ع (٩٣) يناير، ج (٢)، ٢٤٩-٣١٢.

مصطفى، سيد وعلى، محمد (٢٠١٣). علم النفس الإيجابي، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مصطفى، فاطمة (٢٠١٢). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

مطلب، ندى (٢٠١٣). إدراك التمكين وعلاقته بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ملحم، سامي (٢٠١٦). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. عمان: دار الإعمار للنشر والتوزيع.

مليكه، لويس (٢٠٠٢). الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية، ط (٢). القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

مندوه، محمود (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق النفسي الدراسي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، مج (١٦)، ع (٥٣)، ٢١٩ - ٢٧١.

ميخائيل، خليل (٢٠٠٣). القدرات العقلية، ط (٣). القاهرة، دار الفكر الجامعي.

- نايل، رياض (٢٠٠٨). الإرشاد المتمركز حول الشخص بين الخبرة ومفهوم الذات. عمان: دار الإعمار للنشر والتوزيع.
- يوسف، سامية (٢٠١١). برنامج إرشادي باستخدام فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية مهارات تعامل الأمهات مع بناتهن المراهقات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- يوسف، كمال (٢٠١٢). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الإعمار للنشر والتوزيع.

- Aghaei, N. & Savari, M. (2014). The relationship between psychological empowerment and professional commitment of selected physical education teacher in Khuzestan Province, Iran European. *Journal of Experimental Biology*, 4(4), 147-155.
- American Psychiatric Association (1994) ; *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed., DSM-IV, Washington, DC: author.
- Anderson, C.; Stephen, D.; Allen, R. & Lawrence, F. (2014). Effects of a recreational therapy program on activity involvement and social interaction of mentally retarded children. *Behavior Research Therapy*, 23(4), 172-181.
- Barbara, L. & Fredrickson, A. (2014). *The Broaden-And-Build Theory Of Positive Emotions*. London: The Royal Society.
- Baş, U. (2016). Dimensions of Perfectionism in Elementary School-Aged Children: Associations with Anxiety. *Life Satisfaction and Academic Achievement, Education and Science*, 36(3), 1-11.
- Berry, P. & Marshall, B. (2011). The impact of communication on the social interactions of the mentally disabled child. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(1), 43-67.
- Birnbaum, S. (1998). Community programs for people with mental retardation. *American Foundation*, 24(3), 12- 25.
- Bowen, D. & Lawler, E. (2015). *Empowering service/ employees*. London: Saloon Management Review.

- Brandon, D.; Peter, S.; & Hogan, A. & Dennis, G. (2012). The Effects of children with disabilities on mothers exit from welfare. *Research Institute the Hard to Employ and Welfare Reform*". Article Retrieved September 25,2013 from [http:// www.jcpr.org/wpfiles/brandonhogan SRI 2001.pdf](http://www.jcpr.org/wpfiles/brandonhogan%20SRI%202001.pdf).
- Carless, S. (2015). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction?. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 405-413.
- Davies, E. (2010). *Social control of the mentally deficient*. New York: Arno press.
- Dunn, S(2002). *Social psychological issues in disability*. New Jersey: Country of Publishing.
- Dyson, L. (2009). *The effects of mental retardation, disability and illness on sibling relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Edward, E. (2012). *The era of human capital has finally arrived, the future of leadership: Today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders*, OP cit.
- Ellen, D. (1998). Information needs of parents across the life cycle of their mentally retarded child. *Dissertation Abstracts International*, 21(4), 114-121.
- Ertürk, A. (2014). Linking psychological empowerment to innovation capability: Investigating the moderating effect of supervisory trust, *Journal of Social sciences*, 14(3), 153- 165.
- Furnham, W. (2014). *The effect of a motor development program on psychological perspectives for mental retardation*, New York: McMillan.
- Gottlib, J. (2014). Improving attitudes towards retarded children by using groups discussion. *Exceptional Children*, 47(4), 106-112.
- Hallahan, F., Daniel, P., Kauffman, L., James, M. (2015). *Exceptional Learners: Introduction to special education*. New York: Allyn & Bacon.
- Haring, N. & McCormick, L. (2003). *Exceptional children and youth*, 4th Ed. Columbus: A Bell & A Howell Company.

- Harrell, A.; Mercer, S. & DeRosier, M. (2009). Improving the social-behavioral adjustment of mothers: The effectiveness of a social skills group intervention. *Journal of child and family studies*, 18(3), 378-387.
- Harris, A.; Thereon, C. & Lopez, S. (2014). Integrating positive psychology into counseling: Why (and when appropriate) how. *Journal of Counseling and Development*, 25(2), 211-219.
- Hegner, D. (2008). *Life skills a cross, the curriculum combined teacher, student manual Department of general Academic Education*. New Jersey: Country of Publishing, U.S.
- Hochhalter, J. & Angela, B. (2005). A psychometric assessment of a Swedish translation of Spiralizer's empowerment scale. *Scandinavia Journal of Psychology*, 46(3), 521-529.
- Holdsworth, L. & Cartwright, S. (2016). Empowerment, stress and satisfaction: An exploratory study of a call Centre, *Leadership & Organization Development Journal*, 24(3), 131-140.
- Howling, S. & Patricia, H (2007). *Treating children with mental retardation and Asperger syndrome: A guide for careers and professionals*. Chi Chester: Wiley.
- Janes, M. (2012). *Common sense methods for children with special needs*, New York: Routledge.
- Keller, F. & Honig, A. (2014). Maternal and parental stress in families with school aged children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 237-278.
- Kelly, F. & Booth, L. (2012). The early child care study of children with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25(1), 128-137.
- Kirk, S. (2003). *Education exceptional children*. Boston: Houghton Muffin Company.
- Knoll, J. (2014). Being A disability or chronic illness. *Monographs of The American Association on Mental Retardation*, 18(2), 9-20.
- Kosciulek, John & Mory, A. (2007). Cognitive Structures, Disabilities, empowerment, models. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(1), 16-21.

- Krauss, M. (2013). Child – related and parenting and fathers of child with disabilities, *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 393-404.
- Lehman, J. & Roberto, K. (2015). Comparison of factors influencing mothers' perception about the future of their adolescents and children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 34(2), 27-37.
- Linda, A. (2006) .The relationship of characteristics of handicapped children and their families to parental need for respite. *Dissertation Abstract International*, 46(3), 26-35.
- Malon, K. & Solemn, D. (2002). Organizational characteristics of empowerment in community selling. *American Journal of community psychology*, 23(3), 631-656.
- Man, K. (2004). *A preliminary study to investigate the empowerment factors of survivors who have experienced brain damage in rehabilitation*. The Hong Polytechnic University, Hong Kong: PR China.
- Marie, A. & Brausch, F. (2010). Evaluation of factors for depression and suicide in a company sample of adults: The role of body image, disordered eating, parent and peer support and self-esteem. *ProQuest dissertation and thesis*, 17(3), 127-138.
- Menon, A. & Sanjay, F. (2011). Employee empowerment: an integrative psychological approach. *Journal of Applied Psychology*, 38(1), 153-171.
- Miltiades, H. & Pruchno, R. (2013). The effect of religious coping on caregiving appraisals of mothers of adults with developmental disabilities. *Gerontologist*, 42(1), 82-90.
- Mittler, P. & McConachie, H. (2003). *Parents, Professionals and Mentally Handicapped People*. London: Croon HELM & Canberra.
- Narges, T. & Parvin, K. (2016). The Relationship between Life orientation with stress, depression and anxiety in students International Imam Khomeini University, *Switzerland Research Park Journal*, 104(1), 181-191.

- Park, J. & Turnbull, A. (2010). Cross- cultural competency and special education: perception and experiences of Korean parents of children with special needs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 25(1), 257-271.
- Paul, W. & Andrew, N. (2008). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotion of, and behavior domain. *American Foundation*, 65(2), 102- 119.
- Pitts, D. (2009). Leadership, empowerment and public organization. *Review of Public Personal Administration*, 25(1), 5-28.
- Rafiq, A. (2017). Customer-oriented framework for empowering service employees, *The Journal of Services Marketing*, 12(2), 379-396.
- Richard, K. (2014). Maladaptive behavior and community placement of mentally retarded, *American Journal of Mental Deficiency*, 82(5), 137-144.
- Richard, W. (1999). *The social science encyclopedia*, (2nd). U.S.A: Routed publishers.
- Rowitz, L. (1998). Multi professional perspectives on prevention. *Behavior Research Counseling*, 31(4), 1-13.
- Schultz, S. (2013). Parental perception of unmet dental need and cost barriers to care for developmentally disabled children. *Pediatric Dentistry*, 23(3), 321-327.
- Sen, E. & Yurtsever, S. (2015). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-243.
- Seshadri, M.; Verme, V.; Verme, S. & Pershad, D. (2009). Impact of a mentally handicapped child on the family. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 10(2), 273-278.
- Shapiro, E. (1998). *Behavioral assessment in school psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Inc.
- Smith, G. (2015). Aging families of adults for mothers of children with down's syndrome, *Journal of Mental Retardation*, 42(3), 196-212.

- Spreat, S. & Jambol, R. (2007). *Residential services for children and adolescents with mental retardation*. New York: John Willy and Sons.
- Stander, M. & Rotuman, S. (2010). Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. *Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 8-14.
- Steele, K. (2013). Psycho-Education And Group Cognitive-Behavioral Therapy For Clinical Perfectionism: A Case-Series Evaluation, *Behavioral And Cognitive Psychotherapy*, 41(2), 129-143.
- Thompson, E. (2004). The effects of An Eservice training program for regular classroom teaches of self for disabled and educable mentally students, *American Journal of Mentally Retarded*, 43(13), 76-79.
- Wang, G. & Lee, P. (2013). Psychological empowerment and Job satisfaction, *Group & Organization Management*, 34(3), 271-296.
- White, N. & Hasting, R. (2014). Social professional support for parents of adolescents with sever Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 181-190.
- Zimmerman, M. (1995). *Empowerment Theory: Psychological organizational and Community levels of analysis*. New York: Routledge.
- Zimmerman, M. (2000). Taking aim on empowerment research: on the distinction between psychological and individual conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 169-177.

**فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي لدى التلاميذ العاديين
بخصائص المعوقين وأثره فى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى
التلاميذ العاديين نحو دمج المعوقين بمدارس العاديين**

د. جابر محمد عبد الله عيسى

أستاذ بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الطائف

د. صبحي سعيد عوض

أستاذ مشارك ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة أم القرى

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير إلى معهد البحوث وإحياء التراث
الإسلامي وعمادة البحث العلمي بجامعة أم القرى
لتمويلها المشروع البحثي رقم (٤٣٥٠٤٠١١)

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بخصائص ذوي الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة وأثره في تنمية اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، وتتكون العينة الأساسية من عینتين فرعيتين بكل منها ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، كل مجموعة بمدرسة بها دمج إعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية (ن = ١٤٩ تلميذاً) ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث، كذلك تم اختيار ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائياً، على أن تكون الإعاقة المدمجة إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية) والذين بلغ عددهم (ن = ١٤٠ تلميذاً) ليمثلوا المجموعات الضابطة الثلاث. أما عينة المدارس غير المدمجة تتكون من ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس غير دماجة، كل مجموعة بمدرسة يتم توحيثها بالإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية (ن = ١١٢ تلميذاً) ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث، كذلك يتم اختيار ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس غير المدمجة (ن = ١٠٣ تلميذاً) والذين يمثلوا المجموعات الضابطة. تم إعداد مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، وكذلك اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وتم إعداد برنامج إرشادي لتنمية الوعي بخصائص ذوي الإعاقة. وبناء على ذلك تم التوصل للنتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والعقلية) لصالح التطبيق البعدي بالمدارس الدماجة وغير الدماجة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة الثلاث في الوعي بالإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس الدماجة وغير الدماجة. وتوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة المناظرة لها في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس الدماجة وأيضاً بالمدارس غير الدماجة. وتوجد فروق دالة

إحصائياً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة وأيضاً بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة وأيضاً بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. توجد فروق دالة إحصائياً فقط بين المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية) و المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية) في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية). والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج أعلى في الاتجاهات نحو الدمج من المجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة ماعدا المجموعات المدمج بمدارسها إعاقة عقلية لا توجد فروق في الاتجاهات نحو الدمج بين درجات المجموعة التجريبية بالمدرسة الدامجة والمجموعة التجريبية بالمدرسة غير الدامجة. وتوجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بين المجموعة التجريبية المدمج معها بالمدرسة ذوي الإعاقة البصرية والمجموعة التجريبية المدمج معها ذوي الإعاقة الفكرية والفروق لصالح المجموعة التجريبية المدمج معها الإعاقة البصرية.

الكلمات المفتاحية: الدمج، برنامج إرشادي، التلاميذ ذوي الإعاقة، الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة.

Effectiveness of the counseling program to develop the awareness of the ordinary students about characteristics of handicapped students and its impact on development of ordinary students' Positive attitudes towards integrating handicapped in ordinary schools

Dr.Sobhy Saeed Elharthy

Associate professor and head of
Special education department
Faculty of education
Omallqra university

Dr.Gaber Mohamed Abdallah

Professor in Special education department
Faculty of education- Taif university

The present study aims to determine the effectiveness of a counseling program to develop the awareness among students of ordinary schools about the characteristics of students with handicapped and its impact on development attitudes of students in ordinary schools towards the integration of handicapped in ordinary school. The sample includes 289 students (three experimental groups $n=149$, three control groups $n=140$) from inclusive primary schools and 215 students (three experimental groups $n=112$, three control groups $n=103$) from non- inclusive primary schools. The sample is from inclusive primary schools distributes on schools that have the integration program of the categories of mental, auditory and visual disabilities. The researcher prepared attitudes scale towards the integration of handicapped in ordinary schools, a counseling program to develop an awareness about disabled characteristics, and a test about disabled characteristics in each category of visual impairment, hearing impairment and mental retardation. Data was analyzed by using statistical methods analysis of variance ANOVA, Scheffe method for multiple comparisons, t-test, mean and standard deviation. The results of the study indicated that: There are significant differences between the pre and post application for the experimental groups in the awareness of the characteristics of the visually impaired, hearing impaired, and mental disability in favor of the post application of inclusive and non-inclusive schools. There are statistically significant differences between the three experimental groups and the three control groups in the awareness of

visual disability and hearing disability and mental disability in favor of the experimental groups in inclusive and non-inclusive schools. There are significant differences between the three experimental groups and the corresponding control groups in the attitudes towards the integration of disabled in ordinary schools in favor of the experimental groups at inclusive schools and also in non-inclusive schools. There are significant differences between the pre and post application in favor of post-application of the three experimental groups in the inclusive schools and also in the non-inclusive schools in attitudes towards the integration of disabled students in ordinary schools. There is no statistically significant differences between the post application and the flow-up for experimental groups at inclusive schools and also at non-inclusive schools in attitudes towards the integration of the disabled in ordinary schools. There are significant differences between the experimental group (which has been aware about visual disability characteristics) and the experimental group (which has been aware about hearing disability characteristics) in their attitudes towards the integration of the disabled in favor of the first experimental group (which has been aware about visual disability characteristics). There are differences between the experimental groups in inclusive schools towards integration from the experimental groups in non inclusive schools, except for the group that integrate own schools mental retardation and the scores of the experimental group in inclusive schools and experimental group in non inclusive schools attitudes in favour of experimental groups in inclusive schools. There are significant differences in attitudes towards the integration of the disabled students between the experimental group in the school that integrate visually impaired and the experimental group in the school that integrate mental retardation in favor of the experimental group in the school that integrate visual impairment.

Keywords: integration, counselling program, handicapped students, attitudes

مقدمة البحث:

يعد دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في المدارس من الموضوعات التي نالت اهتماماً كبيراً من المتخصصين في مجال رعاية ذوي الإعاقة، وقد جاء الاهتمام بالدمج في الفترة الأخيرة نتيجة فشل البرامج التي سادت خلال فترات سابقة حيث كانت تلك البرامج مبنية على مبدأ عزل ذوي الإعاقة وتخصيص مؤسسات خاصة بهم منفصلة عليهم. ومفهوم الدمج (Integration / inclusion) هو تعليم ذوي الإعاقة في مدارس الدمج Mainstream schools مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة على أن يتم التغيير في النظام بما يلبي جميع حاجات جميع الأطفال، وإعدادهم للعمل في المجتمع مع غير ذوي الإعاقة. هذا البرنامج شغل الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية ذوي الإعاقة وتأهيلهم، لتوفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية لذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة. ولكن Integration تعني الدمج ولكن الحضور مع غير ذوي الإعاقة بعض الحصوص، أو وحدات معينة من المنهج (Department for International Development, 2015).

وعلى الرغم من أن قضية تقبل المجتمع للطفل ذي الإعاقة من البداية واندماجه في المجتمع ذات أهمية كبرى إلا أن المجتمع مازال ينظر إلى الطفل ذي الإعاقة على أنه يمثل عبء على المجتمع وأنه عديم الفائدة، ورد الفعل الطبيعي لرفض المجتمع غير المعلن للإعاقة تدفع الأسرة إلى إخفاء طفلها ذي الإعاقة عن المجتمع وما يترتب على ذلك هو إصابة الطفل بالاكئاب والعزلة ويصبح عدواً للمجتمع (حجازي، ١٩٩٩).

ولعملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العديد من الفوائد لذوي الإعاقة أنفسهم منها أنها تمدهم بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل وتقليل الاعتماد المتزايد على الآخرين، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب الطفل ذي الإعاقة ولهو مع أقرانه غير ذوي الإعاقة، وأيضاً لعملية الدمج فوائد للأطفال غير ذوي الإعاقة حيث إن الدمج يؤدي إلى تعديل اتجاهات الطفل غير ذوي الإعاقة نحو الطفل ذي الإعاقة، إضافة إلى فوائد الدمج للآباء وفوائد الدمج الأكاديمية والفوائد الاجتماعية المتعددة. إذ ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق ذي الإعاقة في إشعاره بأنه إنسان، وعلى المجتمع أن ينظر إليه على أنه فرد من أفراد.

وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبرراً لعزل الطفل عن أقرانه غير ذوي الإعاقة كأنه غريب غير مرغوب فيه بالإضافة إلى أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم توظيفاً أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة.

وقد ثبت أن الكثير من احتياجات هذه الفئة من الممكن توفيرها ضمن إطار المجتمع دون الحاجة إلى العزل ودون تكبد التكاليف الباهظة التي تترتب عليه وعلى الرغم من ذلك تواجه عملية الدمج العديد من التحديات (Singh, 2006).

وتعد الاتجاهات الإيجابية لكل من المدرسين والطلاب نحو الدمج من المقومات الأساسية لنجاح عملية الدمج وتحقيق الأهداف (Avramidis, Bayliss, & Burden., 2000). ومنذ عقد ماضى حدث تغير إيجابي في اتجاه المجتمع نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (Rees, Spreen, & Harnadek 1991).

وتهدف عملية دمج ذوي الإعاقة مع الأسوياء إلى تنمية الجانب الاجتماعي والتفاعل والألفة مع الآخرين من قبل ذوي الإعاقة وأيضاً تنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة من قبل غير ذوي الإعاقة والقضاء على العزلة التي يعاني منها ذوي الإعاقة، ويذكر Mason أن العزلة تعد سبباً رئيساً لنشأة السلوك العدواني؛ لأنها تؤدي إلى الإحباط وبالتالي تؤدي إلى مزيد من حدة العدوان (في: صلاح، ٢٠٠١، ٢٢٥).

وشهدت كثير من المجتمعات نزعة إنسانية للدفاع عن حق الشخص ذي الإعاقة في حياة كريمة في المجتمع، عرفت في البداية باسم مبدأ التطبيع ويقضي بأن يعيش ذي الإعاقة في بيئة تشبه البيئة الطبيعية وأن يحصل علي برامج وخدمات تشبه إلى أقصى حد ممكن تلك التي يتم توفيرها لغير ذوي الإعاقة (الخطيب، ١٩٩٨، ٥٥).

وتزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة مع تزايد أعداد ذوي الإعاقة وتنوع الإعاقات بغرض إدماجهم في المجتمع وتهيئة الظروف المناسبة لمشاركتهم وتفاعلهم في بيئات اجتماعية وتعليمية عادية بما يؤدي إلى تعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة والتي تتولد نتيجة عزلهم وسوء فهم أفراد

المجتمع المحيطين بهم. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة تجعلهم لا يحققون أهدافهم في الحياة (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006).

ونظراً لوجود قصور في الاتجاهات الايجابية من قبل غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام فقد يكون القصور في الاتجاهات الايجابية يرجع إلى قصور في معرفة هؤلاء ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم في مدارس التعليم العام ولتنمية هذا الجانب المعرفي يتم تطبيق برنامج إرشادي "معرفي - سلوكي". حيث يعمل الإرشاد النفسي على مساعدة الفرد لتعديل سلوكه وفهم ذاته وتقبلها واحترامها وتنميتها وتحمل المسؤولية وتنمية علاقاته الاجتماعية وغيرها من السمات الايجابية التي تساعد على تحقيق التوافق (أبو زيد، ٢٠١٢، ٢٣٤).

وحدد صادق (١٩٩٢، ٩-١٣) أن الإرشاد النفسي يساعد أخوة وأخوات الطفل ذي الإعاقة وإرشادهم نفسياً لتقبل حالة أخيهم وذلك بتبصيرهم بخصائص أخيهم ومطالب نموه وتدريبهم على معاملته معاملة حسنة وتكوين اتجاهات نحو أخيهم وزيادة تقبلهم النفسي له.

مشكلة البحث:

لقد نال دمج ذوي الإعاقة اهتمام المسؤولين في التعليم والباحثين اهتماماً كبيراً ولكن عملية الدمج لا بد أن تقوم على أسس سليمة ومن هذه الأسس أن يزود التلاميذ والمعلمين في مدارس التعليم العام بمعلومات كافية وعقد لقاءات إرشادية عن خصائص وطبيعة الفئة التي سيتم دمجها في مدارسهم ويتم تنفيذ ذلك بالعديد من الطرق منها أن يتم عرض هذه المعلومات من خلال تدريب يتم بالمدرسة وهذا ما أكدت عليه الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة (Maras & Brown 2000) والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأطفال سلبية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة بسبب أنه لم يكن لديهم معلومات كافية عن هذه الإعاقات، وأيضاً توصلت دراسة Vignes et al. (2010) إلى أنه توجد عوامل ترتبط بالاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة منها تكوين صداقة مع الطفل ذي الإعاقة أو جمع معلومات عن الإعاقات. ويمكن تعديل الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة عن طريق توفير المعلومات الصحيحة والخبرات الإيجابية عنهم (كرم الدين، ١٩٩٨).

وفي دراسة الصباح وخميس، وشفاء، وعواد، وسعيد (٢٠٠٨) والتي تناولت الصعوبات التي تواجه عملية دمج ذوي الإعاقة بالمدارس الحكومية بفلسطين و من بين هذه الصعوبات عدم تهيئة وتوعية الأقران غير ذوي الإعاقة والمعلمين والأهل والمجتمع المحلي بذوي الإعاقة حتى يكونوا اتجاهات ايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة. وعلى الرغم من أهمية المعلومات عن خصائص ذوي الإعاقة التي يمكن تقديمها للتلاميذ غير ذوي الإعاقة لكي يقبلوا دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم؛ إلا أنه توجد ندرة في الدراسات العربية وفي المملكة العربية السعودية التي تناولت تأثير تقديم تدريب إرشادي لتنمية المعرفة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة عن أقرانهم ذوي الإعاقة، لذا تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- (١) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بمدارس الدمج؟.
- (٢) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بالمدارس غير الدامجة؟.
- (٣) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية بمدارس الدمج؟.
- (٤) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية بالمدارس غير الدامجة؟.
- (٥) هل توجد فروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.
- (٦) هل توجد فروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

- (٧) هل توجد فروق بين القياسين القبلي البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟
- (٨) هل توجد فروق بين القياسين القبلي البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟
- (٩) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟
- (١٠) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟
- (١١) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (عقلية - سمعية - بصرية)؟
- (١٢) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً للتوعية بنوع الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية؟
- (١٣) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي إلى تحديد:

- (١) التعرف على الفروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بمدارس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

- (٢) التعرف على الفروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بالمدارس غير المدمجة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.
- (٣) التعرف على الفروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.
- (٤) التعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.
- (٥) التعرف على الفروق بين التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (الإعاقة البصرية - والسمعية - والعقلية).
- (٦) التعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

أهمية البحث:

- (١) تؤدي الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة إلى عدم قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي حيث تزداد قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي عندما يشعرون بتقبل الآخرين لهم، ويترتب على الاتجاهات السلبية نحوهم: اضطراب صورة الذات والإحساس بالدونية وانخفاض مستوى الطموح، العزلة والتباعد وعدم التوافق، والاكتئاب والانطواء والعدوان
- (٢) زيادة عدد ذوي الإعاقة في المجتمع وحاجتهم للاندماج في المجتمع، وتبنى سياسات الدمج في التعليم ورفض عملية عزلهم عن المجتمع، حيث تراوحت نسبة انتشار ذوي الإعاقة ما بين ١٣ ٪ إلى ٣٠ ٪ (Qirbi, 1987). ويقدر العدد الإجمالي للأشخاص ذوي الإعاقة في العالم بحوالي ٦٠٠ مليون إنسان وما يقرب من ٢٥ مليون إنسان معوق في الدول العربية (جمال الخطيب والصمادي، والروسان، والحديدي، ويحيى، والناطور، وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢).

- (٣) اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة تؤثر في ثقة ذوي الإعاقة بأنفسهم، وأيضاً يعد التلاميذ غير ذوي الإعاقة فئة من فئات المجتمع الذي تؤثر اتجاهاته نحو ذوي الإعاقة وعلى كم ونوعية الخدمات التي تقدمها الدولة لرعاية ذوي الإعاقة.
- (٤) عملية الدمج تقلل التكلفة الاقتصادية للمؤسسات الخاصة بذوي الإعاقة حيث أن عملية الدمج تعد توفير للجانب الاقتصادي.
- (٥) أن التأكد من مدى تحقيق الدمج لأهدافه وهو تنمية اتجاهات ايجابية من غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة يقلل من عدوان ذوي الإعاقة. فعدوان الطفل المتخلف عقلياً يتوقف على اتجاهات الآخرين نحوه ولذا الأطفال المدمجون أقل عدوانية من ذويهم ممن لم تشملهم عملية الدمج (عبد الحميد، ٢٠٠٣).

مصطلحات البحث:

١- الإعاقة Handicap: مصطلح الإعاقة إلى الأثر الانعكاسي النفسي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو المركب الناجم عن العجز والذي يمنع الفرد أو يحد من قدرته على أداء دوره الاجتماعي المتوقع منه والذي يمنع الفرد أو يحد من قدرته على أداء دوره الاجتماعي المتوقع منه والذي يعد طبيعياً بالنسبة لسنه ونوع جنسه، وتبعاً للأوضاع الاجتماعية والثقافية (القريطي، ٢٠٠٥، ٢٤).

٢- الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام Attitudes toward mainstreaming Handicapped in regular schools: هي: "مجموع استجابات تلاميذهم غير ذوي الإعاقة في مدارس الدمج ومدارس ليس بها دمج على مضردات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة والتي تعبر عن آراء وأفكار ومشاعر الأفراد عينة البحث الحالي".

٣- البرنامج الإرشادي: Counseling Program: «هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم مؤسسة ما، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها» (زهران، ٢٠٠٢، ٤٩٩).

وسيتم استخدام العلاج المعرفي السلوكي Cognitive-behavior Therapy (CBT): ويعرف بأنه: ”أحد تيارات العلاج الحديث والتي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي لاضطرابات الانفعالية والسلوكية لذا لهذه الطريقة جانبين هما علاجية قائمة على نظرية التعلم السلوكية من جهة، وأخرى تركز على الجانب المعرفي والذي يهدف هذا الأسلوب إلى إقناع الفرد أن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره سلبية والتي تحدث نقص التكيف وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة وبالتالي هذا المدخل العلاجي لا يستبعد المشكلات وإنما يساعد الفرد على التعامل مع المشكلات بطريقة أكثر إيجابية طبقاً لمفهوم الفرد عن أفكاره ومشاعره ولذا يتم التعامل مع الأفكار والمشاعر السلبية، وذلك من أجل إحداث تغييرات معرفية وانفعالية وسلوكية لدى الفرد ويعرف إجرائياً بمجموعة من الأنشطة تقدم وينفذها التلميذ لتعديل الجوانب المعرفية المشوهة لديه وتعديلها مما ينعكس ذلك على الاتجاهات والسلوكيات للتفاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام“.

الوعي بخصائص ذوي الإعاقة: تعني إلمام وفهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة بالمعلومات والمعارف والخبرات المرتبطة بالإعاقات البصرية، السمعية، والعقلية. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ العادي في اختبار الوعي بالإعاقة البصرية، أو اختبار الوعي بالإعاقة السمعية، أو اختبار الوعي بالإعاقة الفكرية.

الدمج: يعرف الروسان (٢٠٠٦، ٦٠) الدمج مصطلح يطلق علي نظام حديث في التربية الخاصة يتضمن وضع الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية لكل الوقت أو بعض الوقت، وهو نظام له إيجابياته وسلبياته، وتعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلاً من أشكال الدمج. ولكن المطبق في فصول التعليم هو الدمج الجزئي بوضع التلاميذ ذوي الإعاقة بفصول ملحقة بالمدرسة العامة ولكن يشتركوا مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في بعض الأنشطة بالمدرسة.

الإطار النظري:

الطفل ذي الإعاقة:

الطفل ذي الإعاقة هو طفل يعاني من حالة ضعف أو عجز تحد من قدرته على التعلم بالبيئة التربوية العادية، أو تمنعه من القيام بالوظائف والأدوار المتوقعة ممن هم في عمره باستقلالية وبذلك فهو طفل لديه انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو جسمياً أو حسيّاً أو عقلياً أو سلوكياً أو لغوياً وينجم عن ذلك حاجات فريدة تقتضي تقديم خدمات خاصة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢).

فئات الإعاقة:

تصنف الإعاقة إلى الفئات التالية:

Mental Retardation: الإعاقة الفكرية:

دار نقاش وجدل حول مصطلح الإعاقة الفكرية بين مؤيد ومعارض لاستخدام هذا المصطلح، حيث أن مصطلح إعاقة عقلية يحمل جوانب سلبية ولذا فإن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تم اقتراح تغيير أسمها وحذف كلمات التخلف العقلي Mental Retardation من أسم الجمعية، وكان العديد من المصطلحات التي تم اقتراحها من قبل الباحثين في هذا المجال لتحل محل التخلف العقلي ومنها عدم الإعاقة الفكرية / أو الصعوبات الفكرية / Intellectual Disability/ Disabilities Developmental، وأيضاً الصعوبات النمائية Disabilities Cognitive – Adaptive، وأيضاً التأخر أو الصعوبة المعرفية – التكيفية Disability /or Delay، وإن كانت المجتمعات تختلف في تقبلها للمصطلح الأصلي ”تخلف عقلي“ حيث أن هذا المصطلح لاقي قبولاً في المجتمعات الأمريكية إلى حد ما على العكس من ذلك لا يلاقي مصطلح التخلف العقلي قبولاً كبيراً في استرالياً ولذا يفضلوا استخدام Learning Disability، بينما في اليابان يفضلوا استخدام إعاقة عقلية (Panek & Smith, 2005) Intellectual Disability.

حدثت تغييرات كثيرة ومستمرة على مصطلح الإعاقة الفكرية وكان من بين التعريفات التي لاقت قبولاً تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) في عام ١٩٩٢ م حيث يشير المصطلح إلى فئة من الأفراد يكون لديهم قصور وظيفي في القدرة العقلية أدنى من المتوسط ب ٢ انحراف معياري مع وجود قصور في اثنتين

أو أكثر من مهارات التكيف: الاتصال Communication العناية بالذات – Self Care، المعيشة المنزلية Home-Living والمهارات الاجتماعية Social – Skills، الاستفادة من المجتمع Community use، والتوجيه الذاتي Self – Direction والصحة والأمان Health and Safety والأجوانب الأكاديمية الوظيفية Functional Academics وقت الفراغ Leisure والعمل Work ويظهر هذا القصور قبل سن ١٨ سنة (Kiarie, 2006).

الإعاقة البصرية: Visual impairment

تشمل الإعاقة البصرية العمى (فقدان البصر الكلي) وضعف البصر (فقدان البصر الجزئي) ومن الناحية الطبية / القانونية يعتبر الطفل كفيفاً إذا كانت حدة بصره أقل من ٢٠/٢٠٠ وذلك بعد الإجراءات التصحيحية سواء باستخدام العدسات أو النظارات الطبية أو الجراحة ومن الناحية التربوية فالطفل يعتبر كفيفاً إذا لم يكن باستطاعته التعلم من خلال حاسة البصر واعتمد على طريقة برايل أما الضعف البصري بين ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠ وفقاً للتعريف القانوني (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٣).

الإعاقة السمعية Hearing Impairment

تشمل الإعاقة السمعية الصمم والضعف السمعي والأصم هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يزيد عن ٩٠ ديسبل، أما الشخص ضعيف السمع فهو الذي يتراوح مدى الفقدان السمعي ٢٥ - ٩٠ ديسبل، وتصنف الإعاقة السمعية إلى إعاقة سمعية قبل تطور اللغة وإعاقة سمعية بعد تطور اللغة، وتصنف تبعاً لموقع الإصابة إلى: فقدان سمعي توصيلي، فقدان سمعي حس عصبي، فقدان سمع مختلط، و فقدان سمعي مركزي (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٥). وتنتشر الإعاقة السمعية في مدى ٥،٠ - ١ % (الروسان، ٢٠٠١، ١٧٢).

دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

يقصد بالدمج: Mainstreaming

بدأ مفهوم الدمج Mainstreaming منذ أكثر من ٣٠ عاماً وحالياً عرف الدمج Inclusive بأنه وضع الأطفال ذوي الإعاقة والأفراد الصغار في مدارس التعليم العام مع التعديل في بيئة التعلم بما يتوافق مع ظروف الإعاقة

(Monsen & Frederickson, 2004). كما ذكر (Ridgeway 1986) أن مفهوم الدمج Mainstreaming يستخدم مساوياً لمفهوم البيئة الأقل قيوداً Least restrictive environment على أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في فصول غير ذوي الإعاقة على أن يتم تعديل بيئة التعلم بما يتوافق مع ظروف الإعاقة ويتم تقديم مكافئة مالية للمعلمين، ومنذ ١٩٧٣ م حتى الثمانينات حدث نمو في معدلات الدمج حيث بلغت نسبة ٦٠ ٪ من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بمدارس التعليم العام.

عرف Gottlib عام ١٩٨١ الدمج بأنه وضع الطفل ذي الإعاقة مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة ٥٠ ٪ من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة من تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية والقابلين للتعلم أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي (في: بخش، ٢٠٠٠، ١٩٠).

إن مصطلح الدمج الكلي Mainstreaming / inclusion يبدو أنهما متشابهان جداً لبعضهما البعض، وفي الواقع غالباً ما تستخدم بالتبادل. إلا أنه توجد بعض الاختلافات الرئيسية بين هذين المصطلحين. وعلى الرغم من أن مصطلح الدمج mainstreaming تم استخدامه أولاً قبل "inclusion" إلا أنه يمكن أن استخدامهما بالتبادل في بعض الأحيان، وهما في الواقع مختلفين، فالدمج الكلي Mainstreaming مقابل الدمج الجزئي inclusion ينبع من الاختلاف في فهم لماذا الطالب ذو الإعاقة يجب أن ينضم إلى الفصول الدراسية في التعليم العام عندما يكون ذلك ممكناً. ويستند مفهوم الدمج الكلي Mainstreaming على حقيقة أن الطالب ذو الإعاقة قد يستفيد من تواجده في صف التعليم العام، سواء أكاديمياً واجتماعياً. قد يكون للطالب المدمج تعديلات طفيفة في الكيفية التي يتم بها التقييم، لكنه في الغالب يتعلم نفس المادة ويجب أن تظهر أنها تكتسب من تواجده في فصوله الدراسية. ويستند مفهوم الدمج الجزئي inclusion على فكرة أن الطلاب ذوي الإعاقة لا ينبغي عزلهم، ولكن ينبغي أن يتم دمجهم في الفصول الدراسية مع

أقرانهم غير ذوي الإعاقة نمائياً. الطالب في الفصول الدراسية التي بها دمج عادة ما يحتاج فقط لإظهار أنه لا يخسر من تواجده في الفصول الدراسية الموجود بها، حتى وإن كان لا يعد من الضروري أن تكون المكاسب كبيرة. لا ينطبق هذا البيان على كافة مواقف الدمج، ولكن مؤيدى الدمج يميلوا إلى التركيز على الإعداد للحياة والمهارات الاجتماعية أكثر من التركيز على اكتساب المهارات الأكاديمية على المستوى المناسب (Stattler, 2011).

وعملية الدمج تتطلب تعديل وتغيير في المناهج وتقييم Curriculum and Assessment Changes بناء على هذه الاختلافات الكامنة بين الدمج الكلي الدمج الجزئي والجوانب الفنية للتعليم والتقييم تختلف تبعاً للمصطلح الذي يتم استخدامه، والطفل الذي يتم دمجها عادة ما يتوقع أن يواكب التدريس في الفصل الدراسي، على الرغم من بعض التعديلات المسموح بها. على سبيل المثال، إذا كان الفصل يتعلم عن أسماء وعواصم الولايات بالولايات الأمريكية، فالطالب الذي تم دمجها قد يحتاج إلى معرفة فقط أسماء الولايات، بالإضافة إلى عاصمة الولاية التي يعيش بها في بيئة الدمج، كما أنه قد تلقى التعليم من قبل أحد المساعدين من أجل تحقيق هذا الهدف ويتم التقييم بناء على ما تم تعليمه. وغالباً ما يعاد كتابة المناهج تماماً للطالب الذي تم دمجها حتى يكون له القدرة على اجتياز عمليات التقييم واكتساب الثقة في مهاراته، حتى لو كان لا يؤدي أداء قريب من مستوى أقرانه (Perles, 2012).

الأهداف العامة لدمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

- (١) تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى غير ذوي الإعاقة نحو التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال عملية الدمج.
- (٢) تحقيق قيم العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع.
- (٣) اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمع.
- (٤) اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم.
- (٥) إثارة الدافعية لدى ذوي الإعاقة للتعلم أسوة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة.

- (٦) تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة على الاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- (٧) التأكيد على المكانة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة بين أفراد المجتمع.
- (٨) تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على كيفية التعامل والتواصل مع أقرانهم ذوي الإعاقة (القرشى، ٢٠٠٥).

وتعد عملية الدمج ذات عائد اقتصادي حيث تم حساب متوسط تكلفة تعليم الطفل ذي الإعاقة البصرية في عام ١٩٨٢ م في مدارس خاصة بالإعاقة البصرية بكاليفورنيا لرياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر هي ٥-٨ آلاف دولار سنوياً، بينما عندما يتم الدمج تقل التكلفة كثيراً (Ridgeway, 1986).

ويرى (Madden & Slavin, 2006) أن من آثار وضع الطلاب ذوي الإعاقات الأكاديمية البسيطة بدوام كامل في فصول التربية الخاصة ودوام جزئي في الفصول العادية مع تقديم الوسائل المساندة، وبدوام كامل في الفصول العادية. كما يستعرض البحث آثار البرامج والتي تهدف إلى تحسين التحصيل، والتكيف الاجتماعي، الانفعالي، والقبول الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة أكاديمياً من قبل زملائهم غير ذوي الإعاقة. توجد دراسات كافية عن الموضع الصفّي للطلاب ذوي الإعاقة حيث تشير بعض النتائج أن وضعهم في فصول التربية الخاصة بدوام كامل لم تحصل علي أي نتائج هامة. تفضل البحوث وضعهم في الصفوف العادية باستخدام التعليم الفردي أو تكمّلها ببرامج مصممة تصميمًا جيدًا مع الوسائل المساندة على جوانب عديدة منها: التحصيل، والثقة بالنفس، والسلوك، والتكيف العاطفي للطلاب ذوي الإعاقة أكاديمياً. وتشير البحوث التجريبية أن التعلم التعاوني وبرامج التعليم الفردي يمكن أن يحسن من تصورات الذات وسلوك الطلاب ذوي الإعاقة أكاديمياً والقبول من قبل زملائهم غير ذوي الإعاقة.

وتتأثر نتائج عملية الدمج بمدى ما يتم تقديمه من تهيئة للطلاب والمعلمين والإداريين بالمدرسة عن ذوي الإعاقة واحتياجاتهم الخاصة وتشير إحصائيات هيئة اليونسف إلى أنه يفتقر المعلمين إلى المعرفة الأساسية عن ذوي الإعاقة وكيفية عمل المعدات المطلوبة للأطفال ذوي الإعاقة والذين يحتاجون إلى المساعدات وبشكل متباين، وتشير البيانات إلى ٣٥,٥ % فقط من المعلمين لديهم معرفة عن كيفية تشغيل الوسائل أو المعدات التي يحتاجها ذوي الإعاقة ونقص المعرفة يعوق تحقيق الدمج لنتائجه (1, Unicef-Government Of The Gambia, 2000).

ومن طرق تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة يكون من خلال تضميم معلومات عن ذوي الإعاقة في كتب الأطفال التي تعد محببة لديهم في القراءة وتم تطبيق ذلك على أطفال الصف الخامس الابتدائي على أن تتم عملية مناقشة أثناء عملية القراءة ولكن نتائج الدراسة أكدت لم ترتفع الاتجاهات الايجابية ارتفاع دال إحصائياً من خلال قراءة كتابين من كتب الأطفال ولكن عند المزيد من القراءة يؤدي إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة (Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010).

الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام :

الاتجاهات هي مجموعة مركبة من المعتقدات والمشاعر، القيم والتصرفات التي تصف الطريقة التي نفكر بها أو الشعور نحو أشخاص أو مواقف، واتجاهات الناس هي نتاج تجارب الحياة، بما في ذلك العلاقات التي تم بنائها مع الناس من حولنا، على سبيل المثال، اتجاهات شخص تجاه شخص معوق واحد يمكن أن تتشكل من خلال تجربتهم الشخصية لمعرفة شخص معاق آخر. وهذه المواقف غالباً ما تؤثر على الطريقة التي يتصرف بها الناس على وجه الخصوص المواقف أو تجاه الآخرين (Aiden, & McCarthy, 2014, 6).

الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة هو مجموعة استجابات الفرد للمواقف المختلفة التي توضح آراءه وأفكاره وميله للسلوك نحو ذوي الإعاقة (ليلى كرم الدين، ١٩٩٨). كما أننا نجد ما يؤثر على تطور خصائص شخصية ذي الإعاقة ليس الإعاقة ذاتها فقط وإنما بعواقبها الاجتماعية واتجاهات الأسوياء - السلبية أو توقع ظهور اتجاهات سلبية نحوه (عبيد، ٢٠٠٠، ٢١٠).

ويتم استخدام العديد من الطرق لتغيير اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وقبول دمجهم معهم في المدارس العادية منها: استخدام المناهج وهو أن يتم تضمين مناهج غير ذوي الإعاقة معلومات عن ذوي الإعاقة وقد تتمثل في بعض الأنشطة لتدريس غير ذوي الإعاقة بعض الجوانب عن الإعاقات المختلفة مثل أسبابها وسمات ذوي الإعاقة، ثم ندع التلاميذ غير ذوي الإعاقة يفصحوا عن مشاعرهم نحو الأطفال ذوي الإعاقة، أيضاً من طرق تغيير الاتجاهات استخدام العرائس ولها إعاقات مختلفة ثم يتم تقديم مفاهيم بسيطة عن الإعاقات المختلفة وكذلك استخدام أسلوب المحاكاة (Wesson & Mandel, 1989).

كما أن اتجاهات غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة يمكن أن تتحسن من خلال إظهار بعض الأداءات من قبل ذوي الإعاقة مثل أن يقوم الكفيف بالمشي بمفرده أو أن يقوم بتزير ملابسه أو أن يقوم ببعض الأداء المعرفي أمام غير ذوي الإعاقة الذي يجعل لديهم قناعات بقدرة ذوي الإعاقة على الاستقلال وأن لديهم الكثير من الإمكانيات التي يمكن استغلالها، وعلى الرغم من أن العديد من المدارس استخدمت مواد التي من شأنها تدريس الأطفال غير ذوي الإعاقة عن التلاميذ ذوي الإعاقة إلا أن القليل من الجهود التي تم تنفيذها لتقويم تطوير المناهج بانتظام في هذا المجال (Hallahan & Kaufman, 1991, 62).

وقد أجريت دراسات عديدة تناولت الآثار الإيجابية للدمج، فقد أكدت دراسة شونج (Cheung, 1990) علي أن دمج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي في أنشطة اللعب مع الأطفال غير ذوي الإعاقة كان له أثر إيجابي في زيادة التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً. وأظهرت نتائج دراسة (Laura & Jodie, 2000) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً حافظوا على العديد من السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي اكتسبوها من أقرانهم الأسوياء أثناء ممارستهم للأنشطة.

وبالرغم من المزايا العديدة التي يجنيها الطفل المتخلف عقلياً ووالديه من البقاء داخل الفصول الملحقة بالمدارس العادية إلا أن هناك من يعترض علي إلحاق الطفل المتخلف عقلياً بهذه الفصول، وفي هذا يشير (Macmillan, 1982, 519) إلي أن الآباء غالباً ما يصابون بالقلق عندما يجدون أبناءهم المتخلفين عقلياً يناضلون من أجل إتقان استخدام الألوان، في الوقت الذي نلاحظ أن أقرانهم الأسوياء قد قطعوا شوطاً لا بأس به في القراءة والكتابة. ويتعرض الطفل المتخلف عقلياً للإحباط والاستهجان من التلاميذ غير ذوي الإعاقة والإهمال من المعلمين، ويجعله يدرك عدم التقبل، وينمي عنده العداوة والخوف من الفشل والقلق. (مرسي، ١٩٩٦، ٣٦١) وأظهرت دراسة (Muscott, 1995) أن الأطفال المتخلفين عقلياً الذين تم دمجهم مع أقرانهم الأسوياء في المدارس العادية يعانون من العزلة الاجتماعية. وأشارت دراسة (Vaughn et al., 1996) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكونوا مرفوضين من أقرانهم الأسوياء. وأظهرت دراسة إيمان كاشف وعبد الصبور منصور (١٩٩٨) أن التلاميذ غير ذوي الإعاقة يرفضون وجود أقرانهم ذوي الإعاقة معهم بالمدرسة حيث تعد اتجاهاتهم نحوهم سلبية.

وقد يتم تقديم المعرفة للتلاميذ غير ذوي الإعاقة عن أقرانهم ذوي الإعاقة من خلال توصف كتب الأطفال بالشخصيات التي لديها إعاقات كوسيلة لتعريف الأطفال عن أقرانهم ذوي الإعاقة. وقد اقترح المتخصصين في أدب الأطفال أن استخدام هذه الكتب قد يؤدي إلى موقف أكثر إيجابية من جانب الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة، ومن خلال العمل مع الأطفال بالصف الخامس في بيئة المدرسة الحضرية حيث عقدت مجموعات مناقشة منظمة أثناء القراءة لاثنتين من الكتب التي تحتوي على الشخصية الرئيسية من ذوي الإعاقة، وتم التوصل إلى أن هذه الكتب سوف تؤدي إلى تحسين مواقف الأطفال الإيجابية تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة (Smith-D'Arezzo; Moore-Thomas, 2010)

الاتجاهات الرئيسية نحو سياسة الدمج:

الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنًا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعيته، أو على الأسرة أو المدرسة، أو المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن من المناسب المحايدة والاعتدال وعدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرى أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية ومتعددي الإعاقات) (الصباح وآخرون، ٢٠٠٨).

العلاج المعرفي السلوكي

يركز العلاج المعرفي السلوكي على دور التفكير والتوقعات والمعتقدات في تطوير الاضطرابات واستمرارها، وبالتالي يعتمد إلى تغييرها باستخدام الإجراءات المستمدة من نظريات التعلم المبنية على التعلم بالملاحظة والعمليات المعرفية (بلحسيني وردة، ٨٥، ٢٠١١)

كما يهدف العلاج المعرفي السلوكي إلى المساعدة على النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات، تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلى ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعاب الدور - الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف للتعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد ويتميز هذا العلاج بأنه لا يحتاج إلى فترات طويلة ويمكن استخدامه لمدة قصيرة من الزمن (Beck, 1995).

تعريف العلاج المعرفي السلوكي

يشير مصطلح معرفي Cognitive إلى النشاط العقلي المتصل بالتفكير وما يرتبط به من تذكر وإدراك واستدلال وحكم ووعي للعالم الخارجي، وتداول المعلومات وتخطيط أنشطة العقل البشري....، وغير ذلك. ويشتمل السلوك المعرفي على الأفكار والمعتقدات والتي يظل كثير منها خصوصية ذاتية (عبد الخالق، ٢٠٠٦، ١١٢).

واليوم أصبح العلاج المعرفي - السلوكي مصطلح يشتمل على العديد من العلاجات المختلفة والمدمومة تجريبياً، والتي تشترك في المبادئ الأساسية للعلاج المعرفي - السلوكي، ومع ذلك فإن العلاج المعرفي - السلوكي لا يناسب كل أنواع المشكلات، فهناك فروقاً واضحة في الاستراتيجيات التي تستهدف مشكلات بعينها، ولكن على الرغم من هذه الفروق إلا أن الاستراتيجيات تأصله في مدخل العلاج المعرفي - السلوكي وتحديداً في الارتباط السببي بين المعارف اللاتكيفية، والانفعالات والسلوكيات والفيزيولوجيا، وأن تصحيح المعارف اللاتكيفية ينتج عن محو للمشكلات النفسية بوجه عام، ولقد تم الحصول على أدلة علمية قوية عن هذا النموذج العام من مجال علم الأعصاب الانفعالي، وبحوث التنظيم الانفعالي (هوفمان، ٢٠١٢، ٢٧).

مبادئ العلاج المعرفي السلوكي:

إن ما يميز العلاج المعرفي - السلوكي هو صبغته التعليمية التي تظهر من خلال سيروورة العمل العلاجي بدء بالتعليم النفسي للمريض واقناعه بمنطق العلاج ومسؤوليته فيه، وتوضيح العلاقة بين الاعتقادات اللاعقلانية وما يعانيه من اضطراب، ويتم هذا في إطار علاقة تعاونية مهنية توجهاها مجموعة من الضوابط تمثل صميم مبادئ المنحى العلاجي المعرفي - السلوكي وهي:

- أ. يرتبط كل من المعرفة والسلوك ببعضهما البعض.
- ب. تعلم معظم البشرية يتم من خلال الجانب المعرفي.
- ج. إن الاتجاهات والإسهامات المعرفية هي محاور هامة في فهم الفرد وسلوكه
- د. والتنبؤ به من أجل دمج المعرفة والسلوك لظهور فنيات علاجية ناجحة.
- هـ. التركيز على فهم الفرد للجزء المارد تعديله.
- و. يعمل كل من العميل والأخصائي بشكل متعاون لتقدير المشاكل ووضع الحلول.
- ز. تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية حيث يستطيع الكثيرون من الأفراد التأثير في سلوك الآخرين من خلال الكلمة والمعلومة وردود أفعالهم تجاه المواقف، وبذلك يمكن تقديم الخبرة المتكاملة (أباطة، ١٩٩٩، ٢٧٣).

دراسات سابقة

تنقسم إلى مجموعتين:-

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر وفاعلية برامج التدريب على الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة:

استهدفت دراسة Milgram(1980) التعرف فاعلية التدريب لمعلمين الصف العادي للعمل مع ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، تكونت عينة الدراسة ٨٠ معلماً ومعلمة الذين تبلغ أعمارهم ٢٠-٢٥ سنة في مستوى السنة الثالثة أو الأخيرة في الجامعة في برنامج إعداد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الأطفال غير ذوي الإعاقة قبل وبعد البرنامج التدريبي وتضمن التدريب تعريف عينة البحث بأربع فئات من ذوي الإعاقة وهي المتخلفين عقلياً، والمضطربين انفعالياً وذوي الإعاقة جسمياً وذوى صعوبات التعلم، كما تم استفتاء عينة البحث عن تفضيلهم للعمل مع ذوي الإعاقة ومن نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أدى إلى زيادة المعرفة عن ذوي الإعاقة لعينة البحث التجريبية، كما أدى إلى تحسن الاتجاه الإيجابي نحو ذوي الإعاقة، وأن المجموعة التي تلقت تدريباً كانت أعلى تفضيلاً للعمل مع ذوي الإعاقة.

دراسة (Dip, et al. (1983 والتي تناولت تغيير الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضاً هدفت لمعرفة هل يؤثر تدريس مقرر عن الإعاقة الفكرية للمعلمين بمدارس الدمج في تحسين اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة الفكرية، بلغت عينة الدراسة ١٧٠ معلماً درسوا مقرر عن الإعاقة الفكرية وتمت عملية القياس القبلي والبعدي وأيضاً المقارنة بمجموعة ضابطة، ومن نتائج الدراسة أن دراسة مقرر عن الإعاقة الفكرية أدى إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة الحاروني، وفراج (١٩٩٩) والتي تناولت اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة وفاعلية برنامج في تنميتها، بلغت عينة الدراسة ٣٨٢ طالباً وطالبة من ثلاث كليات بجامعة حلوان بالفرقتين الأولى والثالثة (١٨١ ذكور، ٢٠١ إناث)، تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ومن نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي كان فعال في زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة بخش (٢٠٠٠) والتي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج المتخلفين عقلياً معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقلياً، وبالتالي تهدف هذه الدراسة إلى تعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم المتخلفين عقلياً المدمجين معهم بالمدرسة وذلك من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم مما يساهم إلى حد كبير في اكتساب الأقران المتخلفين عقلياً المدمجين معهم بالمدرسة السلوك التكيفي، إذ أثبتت الدراسات السابقة أن اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو الدمج تعد اتجاهات سلبية وما هو قد يعوق تحقيق المتخلفين عقلياً للتوافق الاجتماعي ومن ثم السلوك التكيفي وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من الأطفال العاديات الملتحقات بالروضة بمدينة جدة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث اختيرت الضابطة من روضة أخرى بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المتخلفات عقلياً المدمجات مع أطفال المجموعة التجريبية في المدرسة (ن = ١٠ طالبات)، وتمت المجانسة بين العاديات في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والاتجاه نحو الدمج وتمت المجانسة بينهن وقريناتهن المتخلفات عقلياً في العمر العقلي، وتم استخدام مقياس ستانفورد- بينيه، ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية، مقياس السلوك التكيفي

والبرنامج الإرشادي ومن نتائج الدراسة أنه حدث تحسن في الاتجاهات الايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة وأيضاً حدث تحسن في السلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة (Laws & Kelly (2005 والتي تناولت تنمية اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الجسمية والعقلية، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٠٢ طفلاً من الأطفال وتراوح أعمارهم ٩-١٢ سنة في فصول الدمج بالجنس، وتم تناول تأثير المعرفة عن الإعاقات على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة حيث تم التحكم في عما إذا كان الطفل تلقى وصف عن الطفل الذي يعاني من صرع أو معاق عقلياً ولديه من سمات داون قبل وبعد الاستجابة لمقياس الاتجاهات، ومن نتائج الدراسة أن الاتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقات العقلية لدى الأطفال الذين تلقوا معلومات عن أعراض داون، اتجاهات أكثر سلبية نحو الإعاقات الجسمية.

دراسة (Seccombe (2007 والتي هدفت إلى دراسة أثر التعامل مع ذوي الإعاقة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب بمدرسة التمريض نحو ذوي الإعاقة بنيوزلاند وأثر تضمين مناهج طلاب التمريض وحدة عن ذوي الإعاقة على اتجاهات طلاب مدارس التمريض، ومن نتائج الدراسة ان عملية التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء الدراسة أدت إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، كما أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة (Triliva, et al. (2009 والتي تناولت تأثير تقديم معلومات للتلاميذ غير ذوي الإعاقة معلومات عن ذوي الإعاقة أثناء دراستهم لموضوعات في كتاب القواعد النحوية وأثره في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، تكونت العينة من ٢٢٠ تلميذاً من تلاميذ المدرسة الابتدائية بالإضافة إلى ٥ تلاميذ من ذوي الإعاقة بالإضافة إلى بعض المعلمين، توصلت الدراسة للعديد من النتائج ومنها أن المعلومات أدت إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة وفهم أعلى لطبيعة الإعاقة نفسها كما أن التواصل مع ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاه الايجابي نحو ذوي الإعاقة.

دراسة (Georgiadi, et al. (2012) والتي تناولت نوع المدرسة بها دمج أم لا على اتجاهات طلابها نحو ذوي الإعاقة بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ تلميذ من تلاميذ المدرسة الابتدائية باليونان تتراوح أعمارهم من ٩-١٠ سنوات، تم اختيارهم من مدرستين إحداهما بها دمج ١٣٥ تلميذاً، والمدرسة الثانية ليس بها دمج تم اختيار ١٢١ تلميذاً، طلب من المجموعتين الاستجابة لاستبيان عن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وطلب منهم رسم الطفل ذي الإعاقة عقلياً، ومن نتائج الدراسة أن الأطفال في مدارس الدمج كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقة وكانت رسومهم أكثر موضوعية في وصف ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة (Olufemi & Olufemi (2014) شهد مجال التربية الخاصة تغيرات هائلة. الاتجاه الآن هو نحو إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في نفس الصف مع غير ذوي الإعاقة. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بعض المدارس الثانوية في ولاية أويو *Oyo State* بنيجيريا. تصميم البحوث لهذه الدراسة هو الوصفي المسحي. وقد تم اختيار ١٤٨ طالباً من الطلاب في الفصول الدراسية التي تعمل بنظام الدمج. شارك طلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في الدراسة. أداة البحث الرئيسية المستخدمة في هذه الدراسة هو استبيان لقياس الاتجاهات نحو الدمج وهو مكون من ٢٠ بنداً. وكشفت الدراسة أن الطلاب ربما لن يستطيعوا استيعاب الطلاب ذوي الإعاقة، على الرغم من أنها تريد أن تكون متكاملة مع الطلبة المنتظمين. وأشارت الدراسة إلى أن العلاقة بين الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلاب ذوي الإعاقة ضعيفة. كما أن اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة نحو الدمج لذوي الإعاقة سلبية والتي يمكن أن تعرقل بشكل خطير سير دمجهم في المدارس العادية. هناك حاجة لرصد تغير الموقف الاجتماعي والسلبية نحو ذوي الإعاقة.

ثانياً: دراسات تناولت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ودمجهم في مدارس التعليم العام:

دراسة (Ridgeway (1986 والتي هدفت معرفة اتجاهات الإداريين ومعلمي الفصول العادية ومدرسي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وآباء ذوي الإعاقة البصرية نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام،

وبلغت العينة ٨٦ ليمثلوا الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من عمر ٥-١٨ عام، ومن نتائج الدراسة وجود تباين بين اتجاهات الفئات الأربعة نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام وكانت اتجاهات معلمي ذوي الإعاقة البصرية أكثر الفئات سلبية نحو الدمج، وبعمل مقابلات مع العينة كانت من أكثر المشكلات لعملية الدمج نقص جودة التعليم، وعدم التعاون بين الآباء ومعلمي الفصول العادية ومعلمي التربية الخاصة.

دراسة (Kyle & Davies (1991 والتي تناولت اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية بانجلترا نحو ذوي الإعاقة الفكرية، بلغت عينة الدراسة ٥٣ طالباً تتراوح أعمارهم ١٣-١٥ سنة، بالمدرسة الثانوية، ومن نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم سوء فهم (تداخل أو خلط) للعديد من فئات التربية الخاصة ومنها الإعاقة الجسمية، والإعاقة الفكرية، والمرضى العقلي وأسباب الإعاقة الفكرية، أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة (Gash & Caffey (1995 والتي تناولت المؤثرات على الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تمت المقارنة بين مجموعتين من الإناث في مدرستين للعاديين إحداهما بها فصلين لذوي الإعاقة الفكرية والمدرسة الثانية ليس بها فصول لذوي الإعاقة وتمت المقارنة بين اتجاهات الطالبات نحو ذوي الإعاقة في المدرستين، ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات بالمدرسة التي تضم فصول ذوي الإعاقة (الدمج) أكثر ايجابية مقارنة بطالبات المدرسة التي ليس بها دمج، كما أن عامل النضج يجعل التلاميذ أكثر فهماً للإعاقة العقلية.

ودراسة (Maras & Brown (1996 والتي تناولت تأثير الدمج على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٦ تلميذاً من تلاميذ مدارس الدمج (مجموعة تجريبية)، ٢٤ تلميذاً من مدارس ليس بها برنامج الدمج، ومن نتائج الدراسة أن مجموعة التلاميذ الذين تم دمجهم في مدارس ذوي الإعاقة أصبحت اتجاهاتهم أكثر إيجابية.

دراسة (Maras & Brown (2000 والتي تناولت تأثير التواصل أثناء عملية الدمج على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ تلميذاً عادياً

(١٢٨ ذكور، ١٢٨ إناث) تتراوح أعمارهم ٥-١١ عام، والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأطفال سلبية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة بسبب أنه لم يكن لديهم معلومات كافية عن هذه الإعاقات وأن التواصل مع ذوي الإعاقة وتوفير المعلومات أدى إلى زيادة الاتجاهات الايجابية.

دراسة (Seccombe (2007 والتي هدفت إلى دراسة أثر التعامل مع ذوي الإعاقة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب بمدرسة التمريض نحو ذوي الإعاقة بنيوزلاند وأثر تضمين مناهج طلاب التمريض وحدة عن ذوي الإعاقة على اتجاهات طلاب مدارس التمريض، ومن نتائج الدراسة ان عملية التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء الدراسة أدت إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، كما أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة (Kalyva & Agaliotis (2009 والتي هدفت إلى استكشاف عادة تطوير فهم الأطفال واتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية (PD) في فصول الدمج. بلغت عينة الدراسة ٦٠ طفلاً الذين شاركوا في الدراسة بالصف السادس في مدرستين ابتدائيتين من مدارس الدمج (٣٠ طفلاً في اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية و٣٠ طفلاً بدون هذا الاتصال). استجابوا لبنود استبيان لقياس فهم الإعاقة واحد لاستكشاف الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة جسدياً. وكشفت التحليلات أن الأطفال الذين على اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية لديهم فهم أفضل للمشاكل العاطفية والاجتماعية المرتبطة بوجود الإعاقة الجسدية من المجموعة المقارنة. وعلاوة على ذلك، أعرب الأطفال الذين هم على اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية، مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم مثل هذا الاتصال.

ودراسة (Ouellette-Kuntz, et al. (2010 والتي تناولت اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة الفكرية وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات النمائية، تم اختيار عينة قوامها ١٠٠ طالب، ومن نتائج الدراسة أن التواصل والمعرفة عن ذوي الإعاقة الفكرية يؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحوهم.

ودراسة (Vignes, et al. (2010 التي من نتائجها أنه توجد عوامل ترتبط بالاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة لدى الإناث وهى تكوين صداقة مع الطفل ذي الإعاقة أو جمع معلومات عن الإعاقات من خلال الآباء أو وسائل الإعلام.

دراسة الصمادي (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، ومن أجل ذلك تم تطبيق استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي) وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج ولم توجد فروق دالة إحصائية بين الاستجابات على أبعاد المقياس.

دراسة (Litvack; Ritchie and Shore (2011 والتي تناولت اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة سواء مرتفعي أو متوسطي التحصيل نحو أقرانهم ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطي ومرتفعي التحصيل في اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة، ولكن كان الإناث أكثر إيجابية في تقبل ذوي الإعاقة ودمجهم مقارنة بالذكور، كما أظهرت عينة الدراسة اتجاهات إيجابية نحو أصدقائهم في الفصل من ذوي الإعاقات الذهنية مقارنة بذوي الاضطرابات في التعلم والاضطرابات السلوكية أو الإعاقة الفكرية الحادة، وقرر المجموعتين متوسطي ومرتفعي التحصيل أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستمتعون بالأنشطة مثلهم مثل غير ذوي الإعاقة وإن كانوا يظهرون بعض السلوكيات غير اللائقة، وعند المقابلات مع العينة قرروا أن التعلم عن ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحوهم وتعديل اتجاهات غير ذوي الإعاقة، كما أكد التلاميذ مرتفعي التحصيل أن يتعلمون أقل بسبب دمج ذوي الإعاقة معهم.

دراسة (Wu-Ying(2012 Chang-Ming والتي تناولت علاقة اتجاهات المعلمين نحو الدمج التربوي وسمات الشخصية والخلفية المهنية ومحتوى أو سياق برنامج الدمج، تمت الاستجابة لاستبيان من عينة الدراسة وهم المدرسين والذين بلغ عددهم ١٣٠ معلمًا والذين يقوموا بتدريس الأطفال في مرحلة ما قبل

المدرسة من أسر منخفضي الدخل ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين إيجابية أعلى من المتوسط قليلاً لذا يمكن القول أن اتجاهات المعلمين ايجابية متوسطة نحو الدمج التربوي، لا يعد أي من المتغيرات الديموجرافية منبئ بالاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، ولكن المتغيرات المهنية الخبرة والعمل السابق مع ذوي الإعاقة منبئ بالاتجاهات نحو الدمج، دور المعلم في البرنامج مؤثر في الاتجاهات نحو الدمج فالمعلم الاساسي أكثر ايجابية من المعلم المساعد.

دراسة (Georgiadi; Kalyva; Kourkoutas & Tsakiris(2012) والتي بحثت تطور اتجاهات الأطفال نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية، مع الأخذ في الاعتبار نوع المدرسة المنضمين بها (بها دمج، ليس بها دمج) والمواد والطرق، بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ طفلاً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٩-١٠ من اليونان (١٣٥ طفلاً من الأطفال في مدارس الدمج)، أكملوا طلاب العينة الاستبيان وقائمة من الصفات، وطلب من كل طفل أن يرسم وجه الطفل ذو الإعاقة الذهنية، معلقاً أيضاً على رسوماتهم، ومن نتائج الدراسة: أوضح الأطفال عن تطوير الاتجاهات الايجابية نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية. نوع المدرسة مؤثر في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ، حيث أظهر الأطفال من مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس ليس بها دمج، الطالبات والطلاب الذين عبروا عن المواقف الاجتماعية والعاطفية واتجاهاتهم عموماً أكثر إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية اختارت الصفات أكثر إيجابية لوصف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ووجد أيضاً أن الأطفال من مدارس الدمج الذين طلب منهم رسم وجه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على أنها أكثر مماثلة لطفل متلازمة داون مقارنة مع الأطفال من مدارس ليس بها دمج، الاستنتاجات: فعالية عملية الدمج ينبغي أن تنمي وتسرع وتعزيز القبول الاجتماعي للطلاب غير ذوي الإعاقة لأقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية.

دراسة (Olaleye, et al. (2012 والتي هدفت إلى وصف اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وتأثير النوع (ذكور، إناث) والتواصل الشخصي مع ذوي الإعاقة سواء أصدقاء أو أقارب على الاتجاهات نحو هؤلاء ذوي

الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ١٠٧ تلميذاً من التلاميذ بالمدرسة الثانوية في مدارس الدمج بنيجيريا، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة إيجابية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة، وأن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من الذكور، وأن التواصل يؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة كما أن الإناث أعلى تواصلاً مع ذوي الإعاقة من الذكور.

دراسة (Hsieh & Hsieh (2012 والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي الطفولة المبكرة في المناطق الحضرية "نحو الدمج في التعليم والخصائص الشخصية والخلفية المهنية، تم تطبيق الاستبيانات على عينة من المعلمين (ن = ١٣٠) معلمًا الذين يدرسون الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المقام الأول ذات الدخل المنخفض والأحياء الحضرية، وكانت تقييمات الاتجاهات أعلى من المتوسط قليلاً، مما يشير إلى أن المعلمين عموماً لهم اتجاهات إيجابية متوسطة نحو الدمج في التعليم، تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي لدراسة العوامل المحتملة التي تؤثر على تصنيفات التعليم الشامل (دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في التعليم) وأشارت النتائج إلى أن أياً من المتغيرات المتعلقة بالتركيبة السكانية والشخصية تكون منبئة بالاتجاهات نحو الدمج، بينما المتغيرات التي تتعلق بالخلفية المهنية، حيث كانت الخبرات الإيجابية الماضية مع الأطفال ذوي الإعاقة تؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج، كما توقع دور المعلمين في إطار البرنامج منبئ بالاتجاهات الإيجابية نحو عملية الدمج، كما أن المعلمين الأساسيين كانت اتجاهاتهم نحو الدمج أكثر إيجابية من المدرسين المساعدين.

دراسة (Mavropoulou & Sideridis (2014 والتي هدفت إلى قياس الآثار المترتبة على اتصال الطلاب غير ذوي الإعاقة في الدمج مع الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) على المعارف والمواقف والتعاطف مع هؤلاء الأطفال (ن = ٢٢٤) طفلاً من الصف ٤-٦ ولديهم اتصال بأطفال التوحد، مجموعة مقارنة من الأطفال (ن = ٢٥١) طفلاً ليس لديهم اتصال مع أقرانهم ذوي طيف التوحد، أكملت العينة تطبيق جميع الأدوات تقرير ذاتي، وأشارت النتائج أن عملية التواصل من خلال الدمج للتوحيدين مع غير ذوي الإعاقة لها تأثير على معرفة غير ذوي الإعاقة وله تأثير إيجابي على الاتجاهات والتعاطف نحو ذوي اضطرابات طيف التوحد.

دراسة النجار، الجندي (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، على عينة مكونة من (٢٢٢) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة.

دراسة Hong; Kwon and Jeon (2014) والتي هدفت إلى تحديد الارتباطات بين الاتصال السابق للأطفال غير ذوي الإعاقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة والأبعاد الثلاثة لاتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة: فهم الأطفال غير ذوي الإعاقة ومشاعرهم نحو الأطفال ذوي الإعاقة، والنوايا السلوكية معهم واتخاذ قرارات الدمج معهم، بلغت العينة ٩٤ طفلاً عاديين نمائياً من مرحلة ما قبل المدرسة ٤-٥ سنوات، ومن نتائج الدراسة أن فهم الأطفال غير ذوي الإعاقة للإعاقة والاتصال السابق بهم يرتبط إيجابياً بمشاعرهم تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة واتخاذ قرارات قبول الدمج مع غير ذوي الإعاقة، تستفيد مرحلة ما قبل المدرسة من وجود المزيد من الاتصال المنظم مع الأشخاص ذوي الإعاقة لتطوير المشاعر الإيجابية تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، والذي يرتبط أيضاً بفهمهم للإعاقة.

تعقيب على الدراسات السابقة؛

تبينت الدراسات السابقة من حيث الهدف فبعض الدراسات هدفت لتحديد فاعلية برنامج إرشادي عن خصائص الإعاقة لتنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة أو نحو دمجهم في مدارس التعليم العام ومن هذه الدراسات (Milgram, 1980; Dip, et al., 1983 ; الحاروني، وفراج، ١٩٩٩، وبخش ٢٠٠٠، Triliva, 2012 Georgiadi, et al. 2009)، بينما البعض الآخر من الدراسات

تناولت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ودمجهم في مدارس التعليم العام ومن هذه الدراسات (Maras, 1995; Gash and Caffey, 1991; Kyle and Davies, 1991; Maras and Brown, 1996; Seccombe, 2007; Ouellette-Kuntz, et al., 2010; Vignes, et al., 2010) تباينت الدراسات السابقة من حيث العينة التي يتم تطبيق الدراسة عليها فبعض الدراسات كانت تستهدف المعلمين أو الممرضين والبعض الآخر تم اختيار العينة من التلاميذ.

أما نتائج الدراسات السابقة تؤكد الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة أو دمجهم مع غير ذوي الإعاقة، وأيضاً المدارس التي يوجد بها برنامج دمج تلاميذها أعلى اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

فروض الدراسة: في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم وضع الفروض التالية:

- (١) توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بمدارس الدمج لصالح التطبيق البعدي..
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بالمدارس غير المدمجة لصالح التطبيق البعدي..
- (٣) توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بمدارس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية.
- (٤) توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بالمدارس غير المدمجة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية.
- (٥) توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في

اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية.

(٦) توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية.

(٧) توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح القياس البعدي.

(٨) توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح القياس البعدي.

(٩) لا توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(١٠) لا توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(١١) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية).

(١٢) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً للتنوع بنوع الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية.

(١٣) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة: يتم اتباع المنهج شبه التجريبي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة وهو فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي لدى تلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة وأثره على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

متغيرات الدراسة: البرنامج الإرشادي متغير مستقل، وتنمية الوعي لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة متغير وسيط، تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة متغير تابع.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة بتلاميذ المدارس العامة للعاديين في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، والمدارس العامة للعاديين في المرحلة الابتدائية بمدارس لا يطبق بها الدمج.

عينة البحث السيكومترية: بلغت (١٥٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية موزعين على ثلاثة مدارس والتي تطبق برنامج الدمج بحيث يكون في إحدى المدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٥٠ تلميذاً)، وفي المدرسة الثانية بها دمج الإعاقة السمعية (ن = ٥٠ تلميذاً)، وفي المدرسة الثالثة بها دمج الإعاقة الفكرية (ن = ٥٠ تلميذاً)، وتم اختيار العينات من الصفوف الخامس والسادس والذين تتراوح أعمارهم ما بين ١١-١٤ سنة بمتوسط ١٢,٨٢٦ عام وانحراف معياري = ٠,٧٨٥.

عينة البحث الأساسية :

(١) العينة من مدارس الدمج :

تم اختيار ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائياً، كل مجموعة بمدرسة بها دمج لذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية (١٤٩) تلميذاً ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث من مدارس مدينة الطائف (مدرسة الأحف بن قيس الابتدائية، مدرسة حطين المتوسطة، مدرسة دار التوحيد الابتدائية) وتم اختيار مدرسة متوسطة بها دمج إعاقة بصرية نظراً لعدم وجود مدرسة ابتدائية بها دمج للإعاقة البصرية ولكن تم اختيار عينة مكافئة في العمر الزمني من المجموعة الضابطة، كذلك تم اختيار ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائياً والذين بلغ عددهم ١٤٠ تلميذاً

من مدارس مدينة الطائف (مدرسة اجنادين الابتدائية، مدرسة الملك فيصل الابتدائية، مدرسة الثقافة الابتدائية) ليمثلوا المجموعات الضابطة. وتوزيع العينة طبقاً لفئة الدمج بالمدارس كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية بمدارس الدمج من التلاميذ غير ذوي الإعاقة طبقاً لفئات الإعاقة المدمجة بمدارسهم

المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية	
المدرسة المدمج بها	عدد عينة التلاميذ غير ذوي الإعاقة	المدرسة المدمج بها	عدد عينة التلاميذ غير ذوي الإعاقة
إعاقة بصرية	٥٠	إعاقة بصرية	٥١
إعاقة سمعية	٥٠	إعاقة سمعية	٤٩
إعاقة عقلية	٤٠	إعاقة عقلية	٤٩
المجموع	١٤٠	المجموع	١٤٩

(٢) العينة من المدارس غير الدامجة:

تم اختيار بطريقة عشوائية ٢١٥ تلميذاً من مدارس ليس بها دمج لذوي الإعاقة من مدارس (العزيزية الابتدائية، سفیان الثقفي، الإمام حفص) الابتدائية وتم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات ضابطة لا يطبق عليه البرنامج، وثلاثة مجموعات تجريبية يطبق عليها برنامج التوعية بالإعاقة بحيث تطبق على المجموعة برنامج التوعية بنوع واحد من الإعاقة وتوزيع العينة طبقاً لبرنامج التوعية بالإعاقة بالمدارس كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة الأساسية بالمدارس غير المدمجة من التلاميذ غير ذوي الإعاقة طبقاً لفئة

الإعاقة التي يتم التوعية بها

المجموعات طبقاً لبرنامج التوعية	المجموعات التجريبية	المجموعات الضابطة	المجموع
بالإعاقة بصرية	٤٠	٤٠	٨٠
بالإعاقة سمعية	٤١	٣٣	٧٤
بالإعاقة عقلية	٣١	٣٠	٦١
المجموع	١١٢	١٠٣	٢١٥

جدول (٣)

التصميم التجريبي للدراسة

المقارنات	المجموعات التجريبية	المجموعات الضابطة	النتيجة
١	مجموعات بمدارس الدمج ويتم تقديم البرنامج الإرشادي	مجموعات بمدارس الدمج (الضابطة)	١- تعطي أثر البرنامج في تنمية الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة (عقلياً - سمعياً - بصرياً). ٢- أثر البرنامج الإرشادي على الاتجاهات نحو دمج كل إعاقة (عقلية - سمعية - بصرية)
٢	مجموعات بمدارس غير دامجة ويتم تقديم البرنامج الإرشادي	مجموعات بمدارس غير دامجة (الضابطة)	١- تعطي أثر البرنامج في تنمية الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة (العقلية - السمعية - البصرية). ٢- أثر البرنامج الإرشادي على الاتجاهات نحو دمج كل إعاقة (عقلية - سمعية - بصرية).
٣	المجموعات التجريبية بمدارس الدمج مقارنة بالمجموعات التجريبية بالمدارس غير الدامجة		أثر الدمج على الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يتم استخدام تحليل التباين ANOVA، اختبارات T-test، المتوسط والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط.

أدوات البحث:

١- مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (إعداد: الباحثان).
تم إعداد المقياس بعد الرجوع إلى العديد من المقاييس في هذا المجال سواء كانت تقيس الاتجاهات نحو عملية الدمج ومن هذه المقاييس: Ridgeway (1986) وهو مقياس اتجاهات الآباء، المعلمين، الإداريين نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام، Attitudes toward mainstreaming (1980) developed by Berryman et al., (ATMS) scale، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج (Yuen, M. & Westwood, P. (2001)، ومقياس Monsen & Frederickson (2004) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي

الإعاقة داخل الفصول العادية ؛ ومقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة بالصفوف الثلاثة الأولى بالمدرسة الابتدائي (الصمادي، ٢٠١٠). أو مقاييس تقيس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ومن هذه المقاييس: مقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (Olaleye, et al., 2012)، ودراسة Vignes, (2008) Coley, Grandjean, Godeau, Arnaud, (2008) التي تم مراجعة عدة مقاييس لقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة، ودراسة Bossaert & Petry (2013) والتي تناولت بالتحليل العملي التوكيدي لقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ودراسة Yuker, Block, Youinng (1970) والتي تم فيها تصميم مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة. ودراسة Armstrong (1986) والتي تناولت إعداد مقياس للاتجاهات نحو الأطفال ذوي الإعاقة والذي يتضمن ثلاثة أبعاد (وجداني، معرفي، وسلوكي).

وبناءً على الاطلاع على المقاييس السابق ذكرها واطرها النظرية وجد أن المقاييس المعروضة تقيس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة أنفسهم أو الاتجاهات نحو إعاقة معينة، بينما تناول البعض الآخر من المقاييس الاتجاهات نحو الدمج والتي لا تناسب عمر الفئة التي يطبق عليها البحث الحالي لذا تم إعداد مقياس مكون من ٣٤ مفردة في صورته الأولية تبعاً لطريقة ليكرت، وهذا المقياس مدرج ثلاثي الاستجابة (موافق، إلى حد ما، أرفض) على أن تكون الدرجات (١، ٢، ٣) في المفردات الموجبة والتي تحمل الأرقام (١، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٢٩)، ويتم عكس الدرجات بحيث تصبح (١، ٢، ٣) في حالة المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (٢، ٣، ٦، ٥، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٧).

بعض الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

أ- صدق المقياس :

(١) **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لتحديد مدى ملائمة المفردات لقياس الاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وبناءً على هذا الإجراء تم حذف ٤ مفردات وتعديل البعض الآخر لذا أصبح المقياس في صورته قبل النهائية مكون من ٣٠ مفردة.

(٢) صدق البناء أو صدق التكوين :

وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذي يتضح فيما يلي:

جدول (٣)

معاملات ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (ن = ٥٠ تلميذ)

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	××٠,٥٩٨	١١	××٠,٤١٠	٢١	××٠,٤٩٩
٢	××٠,٤٤٣	١٢	××٠,٤٠٢	٢٢	××٠,٥٣٨
٣	××٠,٤٣٠	١٣	×٠,٣٦٧	٢٣	××٠,٤٧٠
٤	××٠,٤١٠	١٤	××٠,٤٦٣	٢٤	××٠,٥٥٣
٥	××٠,٣٩٠	١٥	××٠,٦٠٦	٢٥	××٠,٥١٥
٦	×٠,٣٥٥	١٦	٠,١٤٦-	٢٦	××٠,٥٨٦
٧	××٠,٤٢٦	١٧	××٠,٤٨٢	٢٧	××٠,٤٧٢
٨	××٠,٥٠٧	١٨	××٠,٤١٠	٢٨	٠,١٢٣
٩	×٠,٣٥٩	١٩	×٠,٣٨٥	٢٩	××٠,٤٤٠
١٠	××٠,٤٧٧	٢٠	××٠,٥٠٦	٣٠	××٠,٤١٥

×× دالة عند مستوى ٠,٠١ × دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول (٣) أن للمفردات معاملات ارتباط دالة إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس ما عدا المفردات (١٦، ٢٨) لها معاملات ارتباط غير دالة إحصائياً وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة وبناءً على ذلك تعد معاملات الارتباط دليل على صدق المقياس.

ب- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما حساب قيمة الفا كرنباخ ($\alpha = ٠,٧٦٢$) وكذلك بالتجزئة النصفية (معامل الثبات = ٠,٨٣٣)، وبالتالي المقياس له معامل ثبات مرتفع مما يتيح استخدامه في البحث الحالي.

معنى الدرجة على المقياس: زيادة الدرجة على المقياس تعني أن التلميذ له اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة داخل المدارس العادية والدرجة المنخفضة تعني وجود اتجاهات سلبية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

والدرجة القصوى للمقياس هي $28 \times 3 = 84$ درجة والدرجة الدنيا $28 \times 1 = 28$ ، ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية $63 = 8$ ، $442 = 8$.

والمفردات بعد حذف مفردتين تصبح كالتالي: المفردات الموجبة والتي تحمل الأرقام (١، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٢٧، ٢٤)، ويتم عكس الدرجات بحيث تصبح (١، ٢، ٣) في حالة المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦).

٢- اختبارات الوعي بخصائص ذوي الإعاقات (العقلية، السمعية، والبصرية) (إعداد الباحثان).

لإعداد ثلاثة نماذج من هذا الاختبار نموذج (١) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، نموذج (٢) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، نموذج (٣) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، ولإعداد هذه النماذج الثلاثة تم الرجوع إلى الأطر النظرية التي تتضمن تعريف الإعاقة وأسبابها وفئاتها وخصائص كل فئة من فئات الإعاقة ومن هذه المصادر على سبيل المثال لا الحصر: الخطيب وآخرون (٢٠٠٧)، خولة أحمد يحيى (٢٠٠٦)، نايف بن عابد الزارع (٢٠٠٦)، فاروق الروسان (٢٠٠٠)، عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥)، أحمد محمد أبوزيد (٢٠١٥)، Das (1984)، Hallahan and Kauffman (1991)، Carr (1980, 189-216)، تم إعداد النماذج الثلاثة والتي تلم بمعظم المعلومات عن الإعاقات الثلاثة العقلية والسمعية والبصرية كما موضح فيما يلي:-

١- اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية: والذي تضمن ٢٩ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ü) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (X) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة.

الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية

أ- الصدق:

(١) **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين.

(٢) **صدق البناء أو صدق التكوين:** تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذي يتضح فيما يلي:

جدول (٤)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٢××	٧	٠,٣٨٥××	١٣	٠,٣٦٩××	١٩	٠,٥٦٥××	٢٥	٠,٣٠٥×
٢	٠,٥٠٦××	٨	٠,٤٠٣××	١٤	٠,٢٨٤×	٢٠	٠,٣٠٨×	٢٦	٠,٣٤٠×
٣	٠,٢٨٥×	٩	٠,٣١٣×	١٥	٠,٣٣٤×	٢١	٠,٣١٥××	٢٧	٠,٣٢٦××
٤	٠,٣٨١××	١٠	٠,١١٠	١٦	٠,٠٤٥-	٢٢	٠,٤٢٦××	٢٨	٠,٢٣٠-
٥	٠,٤٠٣××	١١	٠,٤١٦××	١٧	٠,٤١٢××	٢٣	٠,٣٢٣×	٢٩	٠,٢٩٢×
٦	٠,٤٧٥××	١٢	٠,٤٣٢××	١٨	٠,٠٣٦-	٢٤	٠,٠٨٦-		

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٤) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للاختبار ما عدا خمس مفردات والتي أرقامها (١٠، ١٦، ١٨، ٢٤، ٢٨)، وهذا ما يؤكد صدق الاختبار وهذا يتيح استخدامه في البحث الحالي.

وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٤ مفردة. والحد الأعلى لدرجة الاختبار ٢٤ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تدل على وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وانخفاض الدرجة يدل على نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية $M = 680, 13, E = 267, 3$

ب- الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية ومعامل الفا- كرنباخ حيث بلغ معامل الثبات لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، معامل ثبات المقياس $\alpha = 0, 688$ ، وبطريقة التجزئة النصفية $0, 715$ وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

٢- اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية: والذي تضمن ٢٩ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ن) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (X) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة. الخصائص السيكمترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية

أ- الصدق:

(١) **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين.

(٢) **صدق البناء أو صدق التكوين:** تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذي يتضح فيما يلي:

جدول (٥)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

(ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٢××	٧	٠,٥٢٤××	١٣	٠,٤١٣××	١٩	٠,٤٢٥××	٢٥	٠,٠١٥
٢	٠,٥٤٥××	٨	٠,٤٦٤××	١٤	٠,٤٠٢××	٢٠	٠,٤٧٠××	٢٦	٠,٣٥١×
٣	٠,٥٣٧××	٩	٠,٣٦٤××	١٥	٠,٣٧٠××	٢١	٠,٤٧٢××	٢٧	٠,٠٦٥-
٤	٠,٣١٣×	١٠	٠,٠٤٦-	١٦	٠,٤٠٤××	٢٢	٠,٥٦٣××	٢٨	٠,١٣٦
٥	٠,٠٧٢-	١١	٠,١٠٥-	١٧	٠,٢٠٩	٢٣	٠,٣٢٣×	٢٩	٠,٣٥٨×
٦	٠,٣٨٣××	١٢	٠,١٤٢-	١٨	٠,٤٢٣××	٢٤	٠,٠٥٢-		

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٥) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للاختبار وهذا دليل على صدق الاختبار ما عدا تسع مفردات والتي أرقامها (٥، ١٠، ١٢، ١١، ١٧، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨) وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٠ مفردة.

ب- الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية معامل ثبات المقياس $\alpha = ٠,٧٥٨$ وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٣٥ وهذا يؤكد على ثبات الاختبار.

وأقصى درجة للاختبار ٢٠ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تعني وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وانخفاض الدرجة يعني نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية م $= ١٢,٢٦٠$ ع $= ٣,٥٩٦$

٣- اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية: تم إعداد اختبار بلغ عددها ٤٠ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ن) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (×) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة.

الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية

أ- الصدق:

(١) صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين.

(٢) صدق البناء أو صدق التكوين:

تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذي يتضح فيما يلي:

جدول (٦)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٠٧٤-	١١	٠,٠٧٦	٢١	٠,٤٥٥××	٣١	٠,٢٥٢
٢	٠,١٧٦	١٢	٠,٢٧٣	٢٢	٠,٦١١××	٣٢	٠,٢٧٥
٣	٠,١٣٩-	١٣	٠,٥٩٦××	٢٣	٠,٤١٩××	٣٣	٠,٤٥٣××
٤	٠,٤٨٦××	١٤	٠,٣٢٢××	٢٤	٠,٦٤٠××	٣٤	٠,٣٧٩××
٥	٠,٥٥٦××	١٥	٠,٥٥٠××	٢٥	٠,٦٣٠××	٣٥	٠,٥٩٨××
٦	٠,٤٧٢××	١٦	٠,٠٩٩-	٢٦	٠,٤٤١××	٣٦	٠,٢١٣
٧	٠,١٠٨	١٧	٠,٣٠٣×	٢٧	٠,٣٠٣×	٣٧	٠,٢٩٦-×
٨	٠,٢٠٥	١٨	٠,٥٣١××	٢٨	٠,٤٢٣××	٣٨	٠,٣٦٧××
٩	٠,٤٣٠××	١٩	٠,٥٢١××	٢٩	٠,٤٥٥××	٣٩	٠,٢٦٨
١٠	٠,٠٩٤	٢٠	٠,٣٦١×	٣٠	٠,٤٩٣××	٤٠	٠,٠٦٥

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٦) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس وهذا يؤكد على صدق مفردات الاختبار ما عدا تسع مفردات والتي أرقامها (١، ٢، ٣، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٩، ٤٠) وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٦ مفردة.

ب- الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات لاختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية معامل ثبات المقياس $\alpha = 0.758$ وبطريقة التجزئة النصفية 0.835 والدرجة العليا للاختبار ٢٦ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تعني وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وانخفاض الدرجة يعني نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية $M = 16.975$ ، $E = 3.347$

٤- اختبار رسم الرجل (تقنين: فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م).

أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية جودانف Goodenough في عام ١٩٢٠ كاختبار للذكاء، وهذا الاختبار لا يتطلب من الطفل أكثر من أن يرسم صورة لرجل، طبقته على عينة ٤٠٠٠ طفل أمريكي من تلاميذ رياض الأطفال والسنوات الأربع الأولى بالمدرسة الابتدائية بولاية نيوجرسي ومن خلال النتائج تم التوصل إلى أنه يمكن اتخاذ ٤٠ مفردة كمقياس للقدرة العقلية عند الأطفال ويُعطى كل عنصر درجة واحدة ثم تجمع الدرجات ويتم حساب معامل الذكاء المقابلة للدرجات، ويؤكد هذا الاختبار على دقة الطفل في الملاحظة ونمو تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم. ولكن بعد ذلك أضافت مفردات جديد ووصل عدد المفردات ٥١ مفردة في عام ١٩٢٦ م وفي عام ١٩٦٣ م ظهر تعديل جديد لهذا الاختبار باسم رسم الرجل لجودانف وهاريس ووصل فيه عدد المفردات ٧٣ مفردة، وتم ترجمة هذا الاختبار للعديد من اللغات والبلدان حيث تم تقنيته في البيئة المصرية (مصطفى فهمي، د. ت) والأردنية وقام فريق من الباحثين بتقنين المقياس على البيئة السعودية على المنطقة الغربية (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م). وتم حساب صدق وثبات الاختبار بواسطة العديد من الباحثين في كل من مصر والأردن، أما بالملكة العربية السعودية تم الاعتماد على عدد ٧٧ مفردة وذلك من خلال تطبيقه على عدد ٢٥١٦ طفلاً وطفلة من دور الحضانة وبعض المدارس الابتدائية والذين تمتد أعمارهم من ٣-١٥ عام، وتم التأكد

من صدق الاختبار في البيئة السعودية من خلال المقارنة الطرفية، وتم استخدام صدق التكوين الفرضي حيث تحدث زيادة في المتوسطات بالزيادة في العمر وأيضاً تم حساب الصدق المرتبط بالمحككات حيث تم حساب معاملات الارتباط بدرجات اختبار مصفوفات رافن (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م).

صدق الاختبار: تم تطبيق اختبار رسم الرجل واختبار ستانفورد - بينيه على عدد ٣٦ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (٣-٦) بمدينة الطائف وبحساب معامل الارتباط بين نسبي الذكاء من الاختبارين كانت ٠,٨٠٣ مما يؤكد صدق اختبار رسم الرجل. أما عن الثبات تم إعادة تطبيق اختبار رسم الرجل على عدد ٣٦ تلميذاً بفاصل زمني ١٥ يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكان مساوياً ٠,٨٧٩ (عبدالله، وأبوزيد، ٢٠١٣).

ضبط المتغيرات بين المجموعات الضابطة والتجريبية:

لضبط تكافؤ المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية تمت المقارنة بين كل مجموعة تجريبية ونظيرتها الضابطة في المتغيرات: معامل الذكاء، الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية، العمر الزمني بالسنوات كما هو موضح فيما يلي:-

جدول (٧)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدرستي دمج الإعاقة البصرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٥٠	٧٩,٣٠٠	٤,٦٥٢	٠,٢٠٧	٩٩	٠,٨٣٧
	التجريبية	٥١	٧٩,١١٨	٤,٢١٣			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٥٠	٦٢,٤٨٠	٧,٥٤٩	٠,٨٣٧-	٩٩	٠,٤٠٥
	التجريبية	٥١	٦٤,٥٨٨	٨,٦٤٢			
الوعي بخصائص الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	١٢,٧٦٠	٣,٨٨٤	١,٣٠٥-	٩٩	٠,١٩٥
	التجريبية	٥١	١٣,٢٩٤	٢,٣٦١			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٥٠	١٢,٦٢٠	٠,٧٥٣	١,٨٤٠-	٩٩	٠,٠٦٩
	التجريبية	٥١	١٢,٩٦٠	١,٠٧٦			

من خلال الجدول (٧) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة البصرية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية.

جدول (٨)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدركتي دمج الإعاقة السمعية في المتغيرات (الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٥٠	٨٠,٧٢٠	٥,٢٥٧	٠,٠٢٤	٩٧	٠,٩٨١
	التجريبية	٤٩	٨٠,٦٩٤	٥,٤١٧			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٥٠	٦٥,٥٢٠	٩,٠٨٥	١,٨٥٣	٩٧	٠,٠٦٧
	التجريبية	٤٩	٦٢,٢٠٤	٨,٧١٣			
الوعي بخصائص الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	١٢,٢٦٠	٣,٥٩٦	٠,٦٥٢	٩٧	٠,٥١٦
	التجريبية	٤٩	١١,٨١٦	٣,١٦٠			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٥٠	١١,٥٨٠	٠,٥٣٨	٠,٨٢٣-	٩٧	٠,٤١٢
	التجريبية	٤٩	١١,٦٧٤	٠,٥٩٢			

من خلال الجدول (٨) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة السمعية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية.

جدول (٩)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدرستي دمج الإعاقة الفكرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٤٠	٨٢,٣٠٠	٤,٤٣٩	٠,٥٩٦-	٨٧	٠,٥٥٢
	التجريبية	٤٩	٨٢,٩١٨	٥,١٨٨			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٤٠	٥٨,٧٥٠	٨,١٠٨	١,٣٧٦-	٨٧	٠,١٧٢
	التجريبية	٤٩	٦١,٥٣١	١٠,٤٧٣			
الوعي بخصائص الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	١٤,٣٧٥	١,٩٥٧	٠,٣٢٤	٨٧	٠,٧٤٧
	التجريبية	٤٩	١٤,٥١٠	١,٩٥٩			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠٠	٠,٦٠٨	٠,٣٨٦-	٨٧	٠,٧٠٠
	التجريبية	٤٩	١٢,٢٨٦	١,٢٩١			

من خلال الجدول (٩) تم استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة الفكرية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم «ت» غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (١٠)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة البصرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة) بصرياً، والعمر الزمني) بالمدارس غير الدامجة

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٤٠	٧٩,٢٠٠	٥,١٤٥	٠,١٢٣	٧٨	٠,٩٠٣
	التجريبية	٤٠	٧٩,٣٢٥	٣,٨٩٢			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٤٠	٥٧,٢٠٠	١١,٣٧٩	١,٣٨١	٧٨	٠,١٧١
	التجريبية	٤٠	٦٤,٥٨٨	١٠,٦٢٩			
الوعي بخصائص الإعاقة البصرية	الضابطة	٤٠	١١,٠٠٠	٣,٦٥٩	٠,٨٩٥	٧٨	٠,٣٧٤
	التجريبية	٤٠	١١,٧٠٠	٣,٣٣٠			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠٠	٠,٤٦٤	٠,٤٦٧	٧٨	٠,٦٤٢
	التجريبية	٤٠	١٢,٢٥٠	٠,٤٩٥			

من خلال الجدول (١٠) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بالمدارس غير المدمجة لذوي الإعاقة-يتم توعية المجموعة التجريبية بالإعاقة البصرية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية والعمر الزمني) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في هذه المتغيرات.

جدول (١١)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة السمعية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والعمر الزمني) بالمدارس غير الدامجة

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٣٣	٨٠,٩٠٩	٥,٣٤٧	٠,٤٣١	٧٢	٠,٦٦٧
	التجريبية	٤١	٨٠,٤٦٣	٣,٥٠١			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٣٣	٦٠,٦٦٧	٦,٤٧٠	٠,١٠٩	٧٢	٠,٩١٣
	التجريبية	٤١	٦٠,٨٥٤	٧,٩٤٩			
الوعي بخصائص الإعاقة السمعية	الضابطة	٣٣	١١,٤٢٤	٣,٠٩٢	٠,٤٣٨	٧٢	٠,٦٦٣
	التجريبية	٤١	١١,٧٣٢	٢,٩٣٣			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٣٣	١١,٨٤٩	٠,٤٤٢	١,٣٦٤	٧٢	٠,١٧٧
	التجريبية	٤١	١٢,٠٠٠	٠,٥٠٠			

من خلال الجدول (١١) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس ليس بها دمج ذوي الإعاقة - يتم توعية المجموعة التجريبية بالإعاقة السمعية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في هذه المتغيرات.

جدول (١٢)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة الفكرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٣٠	٨٢,٨٣٣	٣,٥٠٥	٠,٣١٦	٥٩	٠,٧٥٣
	التجريبية	٣١	٨٢,٥١٦	٤,٢٨٩			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٣٠	٦٢,٦٠٠	٩,١٩٤	٠,٠٨٠	٥٩	٠,٩٣٧
	التجريبية	٣١	٦٢,٤١٩	٨,٤٦٩			
الوعي بخصائص الإعاقة الفكرية	الضابطة	٣٠	١٥,٨٣٣	٢,٥٠٦	١,١١٧	٥٩	٠,٢٦٨
	التجريبية	٣١	١٦,٨٧١	٤,٤٤٨			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٣٠	١٢,٣٦٧	٠,٦٦٩	٠,٤٧٤	٥٩	٠,٦٣٧
	التجريبية	٣١	١٢,٢٩٠	٠,٥٨٨			

من خلال الجدول (١٢) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس ليس بها دمج ذوي الإعاقة - يتم توعية المجموعة التجريبية بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية والعمر الزمني) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة.

٤- برنامج تنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية

ظل ذوو الاحتياجات الخاصة لفترة طويلة لاسيما ذوو الانحرافات السلبيه كالمريض النفسيين والمعاقين والعميان - عرضة لسوء المعاملة - الاضطهاد الذي وصل في بعض المجتمعات القديمة إلى حد القتل والتعذيب.

ولقد تطورت النظرة المجتمعية لهؤلاء الأفراد عبر مراحل تدرجت من سوء الفهم المقترن إما باستخدام العنف أو الإبعاد، إلى العزل داخل الملاجئ والمؤسسات الصحية والإيوائية بدافع الشفقة بهم لإشباع احتياجاتهم الأولية، إلى الاعتراف بحقوقهم في الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والتشغيلية، وإلى تبني فلسفة جديدة أساسها التكامل والاندماج والتطبيع نحو العادية، والمنادة بأن يتاح لهؤلاء من فرص الحياة اليومية الطبيعية ما يتاح للعاديين (القريطي، ١٩٩٩، ١).

وتمشياً مع هذه الفلسفة الجديدة فإنه لا بد من وجود برامج مخططة جيداً للوصول إلى أوضاع بيئية تتسم بأقل قدر ممكن من القيود والمحددات النفسية والاجتماعية.

الحاجة إلى البرنامج :

أثبتت معظم الدراسات أنه على الرغم من تطبيق نظام دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في بعض المدارس إلا أن هذا لم يكن كافياً لإحداث التطبيع الاجتماعي المطلوب بين التلاميذ غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة، وإن ينقصه تهيئة التلاميذ غير ذوي الإعاقة ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد برنامج يهتم بتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو زملائهم المعاقين ويكون ذلك من خلال تنمية الوعي لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة المدمجين بمدرستهم (ذوي الإعاقة: البصرية، السمعية، العقلية).

أهمية البرنامج :

تنبع أهمية البرنامج الحالي من أنه يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للاهتمام بالتربية الخاصة لذوي الإعاقة، وذلك في كونه يساعد التلميذ العادي للتعرف على خصائص وسمات الطفل ذي الإعاقة (عقلياً، سمعياً، وبصرياً) ويساعده أيضاً على تقبل زميله ذي الإعاقة في المدرسة والتعامل معه مما يجعل الطفل ذي الإعاقة قادراً على التكيف النفسي والاجتماعي، وزيادة تقديره لذاته نتيجة لشعوره بالتقبل من زملائه غير ذوي الإعاقة، وحيث أن التدخل المبكر لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة يعتبر استثماراً للوقت والجهد لأن هؤلاء التلاميذ هم شباب ورجال المستقبل، وهذه الأجيال الجديدة إذا حملت اتجاهات ايجابية نحو الإعاقات سوف يؤدي ذلك إلى

تعديل نظرة المجتمع كله لهم مستقبل مما يؤدي إلى حل العديد من المشكلات التي تعاني منها الآن هذه الفئات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

- (١) **الأسس العامة :** مثل حق الفرد في التقبل دون قيد أو شرط، وكذلك مراعاة أحد الأسس الهامة التي يقوم عليها العلاج السلوكي وهي قابلية السلوك للتعديل والتغيير.
- (٢) **الأسس الفلسفية :** سوف يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من النظرية السلوكية إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن مراعاة أخلاقيات الإرشاد وسرية البيانات.
- (٣) **الأسس النفسية والتربوية :** مثل الخصائص العامة للنمو في مرحلة الطفولة المتأخرة، وكذا الخصائص المميزة لذوي الإعاقة (بصرياً، سمعياً، عقلياً)، والفروق الفردية بين أعضاء العينة الإرشادية.
- (٤) **الأسس الاجتماعية :** مثل أن الإرشاد الجماعي يؤدي ثماره أثر من الإرشاد الفردي خاصة عند تعديل الاتجاهات، حيث يتعلم الطفل في هذه المرحلة بالتقليد والمحاكاة، كما أنه يمثل للنموذج الذي يراه خاصة إذا كان في مثل عمره.

التخطيط العام للبرنامج :

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تعديل الاتجاهات عدة خطوات نوجزها فيما يلي:

أولاً: الفئة التي وضع من أجلها البرنامج

ويقصد بالفئة التي وضع من أجلها البرنامج أطفال المجموعات التجريبية من عينة البحث الحالي، وعددهم (١٤٩) تلميذاً من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس مدينة الطائف الابتدائية والمتوسطة وهذه المدارس التي يتوفر بها دمج الإعاقات الثلاث (البصرية، السمعية، العقلية). والمجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة والبالغ عددهم (١١٢) تلميذاً من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس مدينة الطائف الابتدائية وكل مجموعة من هذه المجموعات التجريبية الثلاثة يتم تويعيتها بخصائص إعاقة من الإعاقات الثلاث (البصرية، السمعية، العقلية)

ثانياً: أهداف البرنامج

• الهدف العام

الهدف العام من هذا البرنامج هو تنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، سمعياً و عقلياً والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات السلبية وتنمية الاتجاهات الايجابية للتلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

الأهداف الخاصة

يتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة تتمثل في:

- (١) تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة عن التلاميذ ذوي الإعاقة.
- (٢) تعريف التلميذ العادي بواجباته نحو زميله ذي الإعاقة سواء بصرياً أو سمعياً أو عقلياً.
- (٣) تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على كيفية إقامة علاقات طيبة مع زملائهم ذوي الإعاقة.

ثالثاً: الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج

وتتضمن هذه الإجراءات ما يلي:

١. محتوى البرنامج.
٢. الأساليب والفنيات.
٣. الأدوات والوسائل المستخدمة

وفيما يلي عرض هذه الإجراءات بالتفصيل:

أ. محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى برنامج توعية التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات في ضوء مجموعة من الاعتبارات هي:

- (١) الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.
- (٢) الاطلاع على مجموعة من البرامج والأنشطة المستخدمة في تعديل الاتجاهات.

- (٣) وضع المحتوى المبدئي للبرنامج.
- (٤) العرض على المحكمين.
- (٥) الدراسة الاستطلاعية للبرنامج.
١. الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة:
- فلقد استفاد الباحثان من كل من: الإطار النظري والدراسات السابقة اللذان تم عرضهما في الفصلين الثاني والثالث في تحديد الاتجاهات نحو الدمج والاتجاهات السائدة نحو ذوي الإعاقة وأساليب تعديلها والفنيات المستخدمة في ذلك.
٢. الاطلاع على برامج تعديل الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة - ومنها:
- برنامج راروساومند (1983) Rae Rosamond لتنمية الاتجاهات والسلوك الايجابي عند الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة في البيئة المحيطة بهم.
 - برنامج جورلي (1988) Gurley لتعديل اتجاهات طلاب المدارس العليا نحو المتخلفين عقلياً
 - برنامج كاشف (١٩٨٩) لتعديل اتجاهات الوالدين نحو طفليهما المتخلف عقلياً.
 - برنامج الشخص (١٩٩٠) لمعرفة أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات.
٣. المحتوى المبدئي للبرنامج والأسس التي بني عليها:
٤. في ضوء ما سبق قام الباحث بإعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية وقد تضمن (١١) جلسة، وقد راعى الباحث أن يتوافر في جميع جلسات البرنامج مجموعة من الأسس حتى تتحقق فعالياته في توعية التلاميذ بخصائص ذوي الإعاقة والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام - وهي:
- (١) راعى الباحث خصائص مرحلة النمو التي ينتمي إليها أعضاء المجموعة التجريبية.
- (٢) أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات وأن يشارك جميع الأطفال في كل نشاط بمجهود خاص للتعبير

- أو التعليق اللفظي أو أداء دور أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتنمية السلوك الإيجابي المرتبط بالموقف (صادق، ١٩٨٨، ٣٢٥)
- (٣) أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمني الذي يطبق فيه.
- (٤) تدعيم الأداء خارج الجلسات، فبعد تعلم المهارة يطلب من الأطفال أدائها خارج جلسات البرنامج، ثم السؤال عن النجاح أو المشاكل التي صادفتهم في تطبيق المهارة خارج الموقف التدريبي.
- (٥) استخدم الباحث الإرشاد الجماعي لما يتميز به من تفاعل يشمل المرشد ومجموعة الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم أثناء الجلسة الإرشادية في جو يسوده الثقة المتبادلة والاهتمام والتفاهم والتقبل والدعم.
- (٦) أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب حتى يتمكن الأطفال غير ذوي الإعاقة من استيعابها بسهولة.

جدول (١٣)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الغيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية • - إقامة علاقة ودية بين التلاميذ بعضهم البعض • - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة - التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة البصرية أسبابها وتصنيفاتها	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صوراً، ونماذج عن حالات الإعاقة البصرية استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية: : - تعريف الإعاقة البصرية أسبابها وتصنيفاتها وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة.	محاضرة مبسطة - الحوار والمناقشة - النمذجة - صور التدعيم.

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الجسمية، الانفعالية واللفوية، العقلية، الاجتماعية)	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ إمكانات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	المواهب الفنية والأدبية والمعرفية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ زملاءهم ذوي الإعاقة البصرية على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيرا مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد النور حيث تقام حفلة بمناسبة يوم المعاق	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة البصرية	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد المعاق (الأكل والشرب، الثناء، التشجيع، العطف، الشعور بالأمان	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة البصرية	سرد الباحث قصة - عرض نماذج عن نجاح أفراد معاقين بصرياً	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض العاديون لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة البصرية وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة البصرية	التعريف ببعض السلوكيات التي قد لا تناسب الطلاب العاديون.	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ على تدريب زملائهم ذوي الإعاقة البصرية على موضوعات الإذاعة، وتحمل تعثرهم في الكلام، والحفاظ على مشاعرهم دون الاستهزاء بهم والسخرية منهم	توزيع موضوعات الإذاعة على التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية والقراءة لكلمات مكتوبة بطريقة "برايل"	الحوار والمناقشة، لعب الدور، التدعيم
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة البصرية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

جدول (١٤)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية • - إقامة علاقة ودية بين التلاميذ بعضهم البعض • - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة - التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة السمعية وأسبابه وتصنيفاته	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صوراً، ونماذج عن حالات الإعاقة السمعية استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية :: - تعريف الإعاقة السمعية. أسباب الإعاقة السمعية تصنيفات الإعاقة السمعية وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة	محاضرة مبسطة - الحوار والمناقشة - النمذجة - التدعيم. صور

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفيئات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة سمعياً.	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة سمعياً الجسمية، الانفعالية و اللغوية، العقلية، الاجتماعية)	محاضرة مبسطة - الحوار والمناقشة - النمذجة - التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ إمكانات وقد ارت التلاميذ المعاقيا سمعياً.	المواهب الرياضية أو الفنية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ زملاءهم المعاقين سمعياً على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيراً مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد معهد الأمل للصم حيث تقام حفلة بمناسبة يوم ذي الإعاقة	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة السمعية.	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد ذي الإعاقة (الأكل والشرب، الثناء، التشجيع، العطف، الشعور بالأمان).	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة سمعياً	سرد الباحث قصة	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة سمعياً داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض التلاميذ لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة سمعياً وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة سمعياً.	التعريف ببعض السلوكيات التي قد تصدر من ذوي الإعاقة السمعية والتي قد لا تناسب الطلاب.	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ على فهم بعض الإشارات البسيطة واللازمة للتواصل مع ذوي الإعاقة سمياً (مثل: إلقاء التحية، اسمك، نلعب، شكراً، في أي صف.....)	عرض صور وتمثيل حي للإشارات المرتبطة بالتواصل، وجود بعض التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية معهم بالفصل لإجراء الجلسة	صور عن الإشارات المستخدمة في التواصل، النمذجة الحية
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة السمعية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

جدول (١٥)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ غير ذوي الإعاقة وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية • - إقامة علاقة ودية بين التلاميذ بعضهم البعض • - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة - التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ العاديون على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة الفكرية أسبابها وتصنيفاتها	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صوراً، ونماذج عن حالات الإعاقة الفكرية، استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية: : - تعريف الإعاقة الفكرية أسبابها وتصنيفاتها وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة. الفرق بين الإعاقة الفكرية والجنون (المرض العقلي)	محاضرة مبسطة - الحوار والمناقشة - النمذجة - التدعيم. صور

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفيئات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة عقليا الجسمية، الانفعالية واللغوية، العقلية، الاجتماعية)	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ العاديون إمكانات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	المواهب الرياضية أو الفنية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة عقليا	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ العاديون زملاءهم ذوي الإعاقة الفكرية على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيرا مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد التربية الفكرية حيث تقام حفلة بمناسبة يوم المعاق	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد المعاق (الأكل والشرب، الثناء، التشجيع، العطف، الشعور بالأمان المنزلية.	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	سرد الباحث قصة	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض العاديون لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	التعريف ببعض السلوكيات التي قد لا تناسب الطلاب العاديين مثل ("سيل اللعب - عيوب النطق - طريقة الأكل والشرب)	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الغنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على تدريب زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية على موضوعات الإذاعة، وتحمل تعثرهم في الكلام، والحفاظ على مشاعرهم دون الاستهزاء بهم والسخرية منهم	توزيع موضوعات الإذاعة على التلاميذ ذوي الإعاقة	الحوار والمناقشة، لعب الدور، التدعيم
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية بمداس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية بمداس الدمج في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (بصرياً، سمعياً، عقلياً)

المتغير	القياس لدى المجموعة التجريبية	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية	قبلي	٥١	١٥,٤٣١	٣,١٠٠	٢,٨٧٧	٥٠	٠,٠٠٦
	بعدي	٥١	١٧,٦٠٨	٣,٨٢٧			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية	قبلي	٤٩	١١,٦١٢	٣,٠٦١	٣,٤٢٤	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	١٣,٤٩٠	٣,٠٢٩			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية	قبلي	٤٩	١٤,٥٥١	٥,٩٣٤	٦,٠٩٨	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	١٩,٨١٦	٣,١٢٧			

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بمدارس الدمج في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة الفكرية لصالح التطبيق البعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والإلمام بحقوق فئات الإعاقة بتقديم كافة الخدمات لهم من قبل المجتمع وليس مجرد إشفافاً بأحوالهم. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير (Equal Opportunities Commission, 2011, 6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ %، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة (Seccombe, 2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13).

وهذا يتفق أيضًا مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي مزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown, 2000; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح التطبيق البعدي». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (بصرياً، سمعياً، عقلياً) في المدارس غير المطبقة لنظام الدمج

المتغير	التطبيق	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة البصرية	قبلي	٤٠	١١,٧٠٠	٣,٣٣٠	١٦,٩٥٨	٣٩	٠,٠٠١
	بعدي	٤٠	١٦,٧٢٥	٢,٨٧٣			
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة السمعية	قبلي	٤١	١١,٧٣٢	٣,٠٦١	٤,٢٧٥	٤٠	٠,٠٠١
	بعدي	٤١	١٤,٣١٧	٣,٠٢٩			
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة الفكرية	قبلي	٣١	١٤,٨٧١	٤,٤٤٨	٣,٦٩٠	٣٠	٠,٠٠١
	بعدي	٣١	١٦,٦١٣	٣,٦٩٤			

يتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والعقلية) لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين الوعي بخصائص فئات الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير Equal Opportunities Commission (2011, 6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13). وتوصلت دراسة (Seccombe, 2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown, 2000 ; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه : «توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية بمدارس الدمج. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي :-

جدول (١٨)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة
(بصرياً، سمعياً، عقلياً) المدمجين بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	١٣,٨٢٠	٤,٢٥٦	٢,٦١٧	٩٩	٠,٠١ دالة إحصائياً
	التجريبية	٥١	١٥,٨٨٢	٣,٦٤٨			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	١٢,٢٦٠	٣,٧١٣	٥,٢٠٣	٩٧	٠,٠٠١ دالة إحصائياً
	التجريبية	٤٩	١٥,٩٥٩	٣,٣٤٨			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	١٧,٩٥٠	٣,٠٨٨	٢,٨١٧	٨٧	٠,٠٠٦ دالة إحصائياً
	التجريبية	٤٩	١٩,٨١٦	٣,١٢٧			

يتضح من خلال الجدول (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الوعي بالإعاقة البصرية والسمعية والعقلية لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم وأن المعلومات التي تم تقديمها للتلاميذ عن الإعاقات كانت مناسبة للمرحلة العمرية لهم. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير (Equal Opportunities Commission, 2011, 6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة (Seccombe, 2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13).

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير الدامجة. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (١٩)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (بصرياً، سمعياً، عقلياً) بمدارس التعليم العام غير الدامجة

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بالإعاقة البصرية	الضابطة	٤٠	١١,٠٠	٢,٣٨٦	٦,٦٦٦	٧٨	٠,٠٠١
	التجريبية	٤٠	١٤,٦٢٥	٢,٤٧٨			
الوعي بالإعاقة السمعية	الضابطة	٣٣	١١,٠٠٠	٢,٩٤٨	٣,٣٥٨	٧٢	٠,٠٠١
	التجريبية	٤١	١٤,٣١٧	٣,٤٨٩			
الوعي بالإعاقة الفكرية	الضابطة	٣٠	١٥,٨٣٣	٢,٥٢٠	٣,٣١٤	٥٩	٠,٠٠٢
	التجريبية	٣١	١٧,٩٣٦	٢,٤٣٥			

يتضح من الجدول (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة الثلاث في الوعي بالإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية لصالح المجموعات التجريبية مما يؤكد على فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه على المجموعات التجريبية وأيضاً كانت الجلسات تناسب مستوى التلاميذ. وهذا يتفق مع دراسة (Georgiadi, et al., 2012) أنه عند تدريب التلاميذ على قائمة بصفات عن ذوي الإعاقة ذهنياً وعملية التواصل

مع في مدارس الدمج أدى إلى زيادة معرفتهم بذوي الإعاقة وأدى إلى تحسن اتجاهاتهم نحو دمجهم بمدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير (6, 2011) Equal Opportunities Commission والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة (Seccombe 2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13).

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-»

جدول (٢٠)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	٦٢,٤٨٠	٧,٥٤٩	٦,٩٢٦	٩٩	٠,٠٠١
	التجريبية	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	٦٥,٥٢٠	٩,٠٨٥	٢,٩٢٩	٩٧	٠,٠٠٤
	التجريبية	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	٥٨,٧٥٠	٨,١٠٨	٥,٠٣٢	٨٧	٠,٠٠١
	التجريبية	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١			

يتضح من خلال الجدول (٢٠) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والتي تمثل معلومات تؤثر في الجانب المعرفي والذي يعد المكون الرئيس للاتجاهات ولذا بتقديم البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة الوعي بالإعاقة كما ظهر في نتيجة الفرض السابق والذي أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown, 2000; Seccombe, 2007). وأيضاً أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامج (Georgiadi, et al. 2012)، كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي

(الإعاقة Gash & Caffey, 1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras & Brown, 1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Vignes, et al. ,2010).

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة لذوي الإعاقة. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢١)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير المطبقة لنظام الدمج

المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	٦٠,٦٠٠	٨,٢١١	٦,٣٣٣	٧٨	٠,٠٠١
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة البصرية)	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦			
الضابطة	٣٣	٦٠,٣٦٤	٨,٠٤٦	٣,٩٠٦	٧٢	٠,٠٠١
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة السمعية)	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨			
الضابطة	٣٠	٦٢,٦٠٠	٩,١٩٤	٢,٦٤٢	٥٩	٠,٠١
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة الفكرية)	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤			

يتضح من الجدول (٢١) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة المناظرة لها في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يؤكد أن البرنامج فعال وأدى إلى تحسن المعرفة عن الإعاقات لدى المجموعات التجريبية والذي أدى بدوره إلى تحسن في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown, 2000; Seccombe, 2007). وأيضاً أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامج (Georgiadi, et al. 2012)، كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey, 1995; Kalyva & Agalotis, 2009; Maras & Brown, 1996; Mavropoulou & Sideridis, 2014; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Vignes, et al. ,2010).

نتائج الفرض السابع وتفسيرها :

ينص الفرض السابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام

الفئة	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية	قبلي	٥١	٦٤,٩٦١	٨,٦٤٢	٤,٩٨٩	٥٠	٠,٠٠١
	بعدي	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة السمعية	قبلي	٤٩	٦٢,٢٠٤	٨,٧١٣	٤,٤٦١	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية	قبلي	٤٩	٦١,٥٣١	١٠,٤٧٢	٣,٢٠٥	٤٨	٠,٠٠٢
	بعدي	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١			

يتضح من خلال الجدول (٢٢) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الدامجة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والتي تمثل معلومات تؤثر في الجانب المعرفي والذي يعد المكون الرئيس للاتجاهات ولذا بتقديم البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة الوعي بالإعاقة والذي أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras & Brown, 1996; Seccombe, 2007; and Brown, 2000). وأيضاً أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامجة (Georgiadi, et al. 2012).

التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey, 1995; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras & Brown, 1996; Mavropoulou & Sideridis, 2014; Ouellette-Kuntz, et al., 2010; Vignes, et al., 2010).

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بـ مدارس التعليم العام غير المدمجة لذوي الإعاقة

المجموعات	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	قبلي	٤٠	٥٧,٢٠٠	١٠,٦٢٩	٨,١٥٦	٣٩	٠,٠٠١
	بعدي	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	قبلي	٤١	٦٠,٨٥٤	٧,٩٤٩	٤,٧٢٨	٤٠	٠,٠٠١
	بعدي	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	قبلي	٣١	٦٢,٤١٩	٨,٤٦٩	٤,٥٠١	٣٠	٠,٠٠١
	بعدي	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤			

يتضح من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بـ مدارس التعليم العام. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج وتأثيره الإيجابي في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بـ مدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بـ مدارس التعليم العام؛ (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown, 2000 ; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها :

ينص الفرض التاسع على أنه: « لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بـ مدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة ». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » لمتوسطين مرتبطين حيث تمت المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي لكل مجموعة من المجموعات التجريبية المدمجة معها الإعاقات (البصرية، السمعية، العقلية) في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢٤)

الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة

المجموعات التجريبية بمدارس دمج الإعاقة	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
البصرية	التتبعي	٥١	٧٣,٤٩١	٧,٤٢٠	١,٧٦٠	٥٠	٠,٠٨٥ غير دالة
	البعدي	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
السمعية	التتبعي	٤٩	٧٠,٨٣٧	٧,٣٠٦	١,٥٧٨	٤٨	٠,١٢١ غير دالة
	البعدي	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
العقلية	التتبعي	٤٩	٦٨,٢٠٤	٨,٥٨٥	٠,٨٣٢	٤٨	٠,٤١٠ غير دالة
	البعدي	٤٩	٦٧,٧٧٥	٨,٦٦١			

من خلال الجدول (٢٤) لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس الدامجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وهذا يؤكد على تنوع الأنشطة واشتراك المتعلم في الأنشطة والتهيئة الجيدة للمتعلم والعمل على زيادة دافعية المتعلم للاشتراك الفعال أثناء التعلم يسهم في بقاء أثر التعلم وانتقال التعلم إلى المواقف الجديدة (أحمد عبد الرحمن عثمان، آخرون، ٢٠١٣، ١٤٩-١٥٩). وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة (Armstrong, Morris & Tarrant, 2015) والتي توصلت إلى أن التواصل يؤدي إلى التعاطف والاتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة.

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:

ينص الفرض العاشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير الدامجة». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين حيث تمت المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي لكل مجموعة من المجموعات التجريبية المدمجة معها الإعاقات (البصرية، السمعية، العقلية) في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢٥)

الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير المدمجة لذوي الإعاقة

المجموعات	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	بعدي	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦	١,٠٥٩	٣٩	٠,٢٩٦ غير دالة
	تتبعي	٤٠	٧٠,٠٠٠	٥,٦٥٣			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	بعدي	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨	٠,٤٨٥	٤٠	٠,٤٠٣ غير دالة
	تتبعي	٤١	٦٥,٩٧٦	٥,٢٥١			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	بعدي	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤	١,٥١٩	٣٠	٠,١٣٩ غير دالة
	تتبعي	٣١	٦٦,٧٧٤	٤,٨٤٩			

يتضح من الجدول (٢٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي لدى المجموعات التجريبية مما يؤكد على بقاء أثر التدريب والإرشاد. وهذا يؤكد على تنوع الأنشطة واشتراك المتعلم في الأنشطة والتهيئة الجيدة للمتعلم والعمل على زيادة دافعية المتعلم للإشتراك الفعال أثناء التعلم يسهم في بقاء أثر التعلم وانتقال التعلم إلى المواقف الجديدة (أحمد عبدالرحمن عثمان، آخرون، ٢٠١٣، ١٤٩-١٥٩).

نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها :

ينص الفرض الحادي عشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (عقلية - سمعية - بصرية)». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (بصرية - سمعية - عقلية).

جدول (٢٦)

بعض الخصائص الإحصائية لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (بصرية- سمعية - عقلية)

المجموعات التجريبية تبعاً لنوع الإعاقة المدمجة	ن	م	ع
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة البصرية	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١
المجموع	١٤٩	٧٠,٤٣٦	٨,٢٢٦

جدول (٢٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٧١,٩٨٨	٢	٥,٢٥١	٠,٠٠٦ دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٩٣٤٢,٦٥٦	١٤٦	٦٣,٩٩١	
المجموع	١٠٠١٤,٦٤٤	١٤٨		

يتضح من الجدول (٢٧) أنه توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم ولتحديد الفروق بين المجموعات تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار « شيفيه » كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٨)

المقارنات البعدية باستخدام « شيفيه » بين المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس الدامجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة

مجموعات المقارنة	المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة البصرية (م = ٧٢,٩٦١)	المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية (م = ٧٠,٤٦٩)	٢,٤٩١	
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية (م = ٦٧,٧٧٦)	×٥,١٨٥	٢,٦٩٤

نلاحظ من الجدول (٢٨) أنه توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بين المجموعة التجريبية المدمج بمدارسها الإعاقة البصرية والمجموعة التجريبية المدمج معها ذوي الإعاقة الفكرية والفروق لصالح المجموعة التجريبية المدمج معها الإعاقة البصرية مما يؤكد على أن ذوي الإعاقة البصرية أكثر تقبلاً من قبل أقرانهم غير ذوي الإعاقة مقارنة بالمجموعة التجريبية المدمج بمدارسها إعاقة عقلية فذوي الإعاقة الفكرية أقل إعاقات تقبلاً في الدمج بمدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع نتائج دراسة Magiati, Dockrell & Logotheti (2002) والتي توصلت إلى أن التلاميذ في المرحلة العمرية ٨-١١ عام أبدوا فهماً ووعياً جيداً للإعاقات الحسية وأقل فهماً ووعياً بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية. مما يجعل التلاميذ أقل تقبلاً لذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني عشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعاً لنوع التوعية بالإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية» ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة.

جدول (٢٨)

بعض الخصائص الإحصائية لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية

المجموعات التجريبية	ن	م	ع
(التجريبية) (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦
(التجريبية) (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨
(التجريبية) (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤
المجموع	١١٢	٦٨,١٣٤	٥,٣٥٠

جدول (٢٩)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٥٨,١٣٠	٢	١٧٩,٠٦٥	٦,٩٢٤	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٢٨١٨,٨٦١	١٠٩	٢٥,٨٦١		
المجموع	٣١٧٦,٩٩١	١١١			

يتضح من الجدول (٢٩) أنه توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم ولتحديد الفروق بين المجموعات تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار « شيفيه » كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٣٠)

المقارنات البعدية باستخدام « شيفيه » بين المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة

مجموعات المقارنة	التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة البصرية) (م = ٧٠,٤٥٠)	التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة السمعية) (م = ٦٦,٣٤٢)
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة البصرية) (م = ٧٠,٤٥٠)		
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة السمعية) (م = ٦٦,٣٤٢)	٤,١٠٩ ×	
التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة الفكرية) (م = ٦٧,٥١٦)	٢,٩٣٤	١,١٧٥

يتضح من الجدول (٣٠) أنه توجد فروق دالة إحصائية فقط بين المجموعة التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة البصرية) والمجموعة التجريبية (التي تم تويعيتها بالإعاقة السمعية) في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي تم تويعيتها بالإعاقة البصرية) وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الإعاقة البصرية قليلي الحركة ولا يشاركون كثيراً في الأنشطة الرياضية واللعب أثناء الفسحة مما لا يؤدي إلى حدوث مشكلات مع غير ذوي الإعاقة كما هو متوقع أن يحدث من ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصمم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الفرض الثالث عشر وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث عشر على أنه: « توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة المناظرة لها في الاتجاهات نحو الدمج. ولا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٣١)

الفروق بين المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة المناظرة لها في الاتجاهات نحو الدمج

الفترة	المجموعات التجريبية بالمدارس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦	٢,٤١٦	٧٩	٠,٠١٨
	الدامجة للإعاقة البصرية	٤١	٧٣,٩٢٧	٧,٣٦٣			
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨	٣,٦٠١	٨٠	٠,٠٠١
	الدامجة للإعاقة السمعية	٤١	٧١,٠٤٩	٦,٦٩٣			
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤	٠,٤٦٥	٧٠	٠,٥٦٠
	الدامجة للإعاقة العقلية	٤١	٦٨,٣١٧	٨,٨٧٥			

يتضح من الجدول (٣١) أنه توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية والمجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة لصالح المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية، توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية والمجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة لصالح المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية واتجاهات المجموعة التجريبية بالمدرسة غير الدامجة. وهذا يؤكد أن الدمج يؤثر في تكوين الاتجاهات إيجابياً نحو الدمج ماعدا الإعاقة الفكرية نلاحظ أن اتجاهات الطلاب بمدارس دمج الإعاقة الفكرية أعلى من طلاب المجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة إلا أنها غير دالة إحصائياً وهذا قد يرجع لتصرفات ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدارس العامة كما يلاحظ أيضاً أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بمدرسة دمج ذوي الإعاقة الفكرية من أدنى درجات المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو الدمج، كما أن انخفاض الاتجاهات لدى المجموعة بمدرسة دمج الإعاقة الفكرية يرجع انخفاضه إلى عدم الانتقاء الجيد لذوي الإعاقة البسيطة والذين يصلحون لعملية الدمج هذا يتفق مع نتائج دراسة (Magiati, Dockrell and Logotheti (2002) والتي توصلت إلى

أن التلاميذ في المرحلة العمرية ٨-١١ عام أبدوا فهمًا ووعيًا جيدًا للإعاقات الحسية وأقل فهمًا ووعيًا بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الدراسات السابقة والتي من نتائجها أن الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامج (Georgiadi, et al. 2012)

كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey, 1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras & Brown, 1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Olakye, et al., 2012; Vignes, et al. ,2010) والشكل التالي يوضح التمثيل البياني لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو الدمج

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تم استخلاص النتائج التالية:

- (١) تنفيذ سياسات الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام فإن ذلك يؤدي إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دمجهم ويزيد من تقبل ذوي الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة.
- (٢) يجب أن يتم انتقاء ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة للدمج مع غير ذوي الإعاقة ولا يتم دمج الإعاقات العقلية الشديدة والمتوسطة لأن دمج متوسطي وشديدي الإعاقة يؤدي إلى نتائج عكسية لدى غير ذوي الإعاقة ولدى ذوي الإعاقة أنفسهم.
- (٣) يجب توعية تلاميذ المدارس عن الفئة التي يتم دمجها في مدارسهم حتي تكون لديهم المعرفة الكافية للتعامل وتقبل هذه الفئة من ذوي الإعاقة والتعامل معهم أثناء الاشتراك في الأنشطة داخل المدرسة.

- (٤) يجب توعية المعلمين والإداريين بالمدارس عن فئة الإعاقة التي يتم دمجها بمدارسهم حتي يكون لهم تأثير إيجابي على تلاميذهم غير ذوي الإعاقة وتقبلهم لدمج ذوي الإعاقة.
- (٥) يجب التخطيط للأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المدارس ويشترك فيها التلاميذ غير ذوي الإعاقة مع أقرانهم ذوي الإعاقة بحيث تتناسب مع إمكانيات ذوي الإعاقة.
- (٦) يمكن أن يتم تضمين جزء بسيط بما يعادل درس عن ذوي الإعاقة في مناهج غير ذوي الإعاقة بما يسهم في توعيتهم عن ذوي الإعاقة.

المراجع

- أبوزيد، أحمد (٢٠١٢). الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. جدة: خوارزم.
- أبوزيد، أحمد (٢٠١٥). دراسة حالة لذوي الاحتياجات الخاصة. ط ٤. عمان: دار المسيرة.
- أبو حطب، فؤاد، وزهران، حامد، وصادق، آمال، وخضر، علي، وزمزمى، عواطف، ويوسف، محمد جميل، وقاد، إلهام، وآخرون (١٩٧٩). تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية « المنطقة الغربية ». مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.
- الصمادي، علي محمد علي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ٧٨٥-٨٠٤.
- باطة، آمال (١٩٩٩). بحوث وقراءات في الصحة النفسية. القاهرة: الانجلو المصرية
- بخش، أميرة (٢٠٠٠). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو دمج المتخلفين عقلياً معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقلياً. المجلة التربوية، العدد ٥٦، المجلد ١٤، ١٨٥-٢١٤.
- توفيلس، هانم صلاح (٢٠٠١). الاتجاهات نحو دمج الطلاب المكفوفين مع أقرانهم المبصرين في المدارس العامة بالمرحلة الثانوية (دراسة نفسية). المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١١، العدد ٢٢، ٢٢٣-٢٦٢.
- جمال الخطيب، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، مني، ويحيى، خولة، والناطور، ميادة، والزريقات، إبراهيم، والعمامرة، موسى، السرور، ناديا (٢٠١٢). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الحراروني، مصطفى محمد علي، وفراج، همان همام السيد (١٩٩٩). اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة وفاعلية برنامج في تنميتها. مجلة علم النفس، العدد ٥٢، ١٣٠-١٤٨.

- حجازي، المعتصم بالله (١٩٩٩). نظرة المجتمع للطفل المعوق . المؤتمر الخامس نحو طفولة غير معوقة، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة، ١٢٩-١٣١.
- الخطيب، جمال (١٩٩٨). مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة . ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي : التطلعات والتحديات ، البحرين ، جامعة الخليج العربي ، ٢- ٤ مارس.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٠). الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي). الرياض : دار الزهراء.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة . ط٥. الأردن ، عمان : دار الفكر .
- الروسان، فاروق (٢٠٠٦). قاموس مصطلحات في التربية الخاصة والإعاقة العقلية . عمان : دار الفكر.
- الزراع، نايف بن عابد (٢٠٠٦). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة . ط ٢. عمان : دار الفكر.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي (ط ٣) . القاهرة : عالم الكتب
- سكران، ماهر (٢٠٠٦). استخدام العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال. مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، المجلد الاول ، العدد ٣٥ ، ٤٥-٨٦.
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٦) . دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة . دراسات تربوية ، مجلد ١ ، الجزء ٤ ، القاهرة : عالم الكتب ، ٦٣-١٠٧.
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٠). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة : الأنجلو المصرية.
- الشخص، عبد العزيز السيد، والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين . القاهرة : الأنجلو المصرية.
- صادق، فاروق (١٩٨٨). دور الأخصائي النفسي في برامج ذوي الحاجات الخاصة وعينة من المآزق الأخلاقية المهنية . مجلة معوقات الطفولة ، ١ ، ٣٤ - ٥٥.
- صادق، فاروق (١٩٩٢). دور الأخصائي النفسي في برامج ذوي الحاجات الخاصة وعينة من المآزق الأخلاقية المهنية . مجلة معوقات الطفولة ، ١ ، ٣٤ - ٥٥.

الصباح، سهير، وخميس، سهيلة، وشفاء، شيخة، وعواد، شرين، وسعيد، محمد (٢٠٠٨). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين .
<http://www.mohe.gov.ps/Uploads/planning> .

عبد الحميد، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم .
 مجلة علم النفس، العددان ٦٥، ٦٦، ٥٢-٧١.

عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٦). الصدمة النفسية . الكويت: دار إقرأ.
 عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). مقدمة في تأهيل المعاقين. الأردن، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد، الديب، محمد، السواط، وصل الله، محمد، هاشم، القرشي، خديجة، الحريري، أحمد، كرم الله، محمد، الزبون، حابس، عبد الوهاب، داليا، حسن، وفاء (٢٠١٤). مهارات التعلم والتفكير. جامعة الطائف .

عيسى، جابر، أبو زيد، أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات وأثره في تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 مجلة كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، المجلد الثاني، ١-٤٧.

القرشي، أمير (٢٠٠٥). متطلبات الدمج الشامل للتلاميذ المعاقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام. المؤتمر السنوي الثالث عشر « التربية وأفاق جديدة في تعليم ذوي الإعاقة المعاقون والموهوبون في الوطن العربي » .
 جامعة حلوان ١٣-١٤ مارس، ٦٧-١٠٠.

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٩). الارشاد النفسي لآباء واسر المتخلفين عقلياً « ندوة الارشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة . جامعة الخليج العربي بالتعاون مع الجمعية العمانية للمعوقين، عمان، مسقط، ١٩-٢١ ابريل ١٩٩٩م، ٤١-٦٩.
 القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الإعاقة وتربيتهم (ط ٤) . القاهرة : دار الفكر العربي.

كاشف، إيمان (١٩٨٩). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية ، بحوث المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ١-٣ ديسمبر، ص ص ٨١٣-٨٥٣ .

كاشف، إيمان، ومنصور، عبد الصبور (١٩٩٨). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، بحوث المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ١-٣ ديسمبر، ص ص ٨١٣-٨٥٣ .

كرم الدين، ليلي (١٩٩٨). تعديل الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة (مصر)، ٥٥، ٢٤-٣٠ .

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي. الكويت : دار القلم. النجار، عبدالله حسين، والجندي، مراد رشدي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم / جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم. جامعة القدس . <http://www.qou.edu/arabic/conferences/sretcepd>

هوفمان، إس جي (٢٠١٢). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر. ترجمة مراد عيسى، القاهرة : دار الفجر.

وردة، بلحسيني (٢٠١١). أثر برنامج معرفي- سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة دراسة تجريبية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة. رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية.

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقة. الاردن، عمان : دار المسيرة .

يونس، انتصار (١٩٩٣). السلوك الإنساني . القاهرة : دار المعارف.

- Aiden, H. & McCarthy, A. (2014). *Current attitudes towards disabled people*. <http://www.scope.org.uk>.
- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M. & Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice : Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 27, 605-617.
- Armstrong, R. (1986). *Attitudes toward disabled children : A new measure Able-Bodied children*. A thesis of Ph.D. degree, McMaster University.
- Armstrong, M., Morris, C. & Tarrant, M. (2015). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a crosssectional study. *Journal of Disability and Rehabilitation*, 1-28.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16 (3), 277-293.
- Beck J. (1995). *Cognitive Therapy : Basis And Beyond*. New York : Guilford Press .
- Berryman, J. D., Neal, W. R., & Robinson, J. E. (1980). The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students. *Journal of Educational Research*, 73, 199-203.
- Bossaert, G. K. & Petry (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities* 34 , 1336–1345.
- Carr, T.H. (1984). Attention, Skill, and intelligence : Some Speculation on Extreme individual differences in human performance .In: *Learning and cognition in mentally retarded* . P.H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Eds) .New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Cheung, M. (1990). The Impact of the Play Environment on the Social Integration of Mentally Retarded and Non-Disabled Child. *Dis.Abst.Int*, 50(11), 5376-B.

- Das, J.P. (1984). Cognitive deficits in mental retardation: A process approach. In: *Learning and cognition in mentally retarded* . P.H.Brooks, R. Sperber & C.McCauley (Eds) .New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Dejangh A. (1995) . One session cognitive treatment of dental phobias preparing dental phobias for treatment by restructuring negative cognitions . *Behavior , Research And Therapy* , 33 , 2-7 .
- Department for International Development(2015). *Guidance Note. UK aid*. Available at: www.gov.uk/government/uploads
- Dip,H. , McCormack, S. & McConkey, R. (1983). Changing Attitudes to Mental Handicap Through Adult Education Courses. *Public Health*.97(6), 352-362.
- Equal Opportunities Commission(2011). *Baseline Survey on Public Attitudes towards Persons with a Disability 2010* . available at: <http://www.eoc.org.hk>
- Gash, H.& Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European journal of special needs education*, 10 (1),1-16.
- Georgiadi,M., Kalyva,E.,Kourkoutas, E.& Tsakiris, V.(2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School . *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 0, 1–11, Published for the British Institute of Learning Disabilities.
- Gurley,R.G. & Szartlocky,R. (1988).*Integration Programs for The Mildly Retarded*. Readings In Mainstreaming , Special learning corporation ,USA
- Hallahan, D.P.&Kauffman , J.M. (1991). *Exceptional children, introduction to special education*.5th .Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Hong, S., Kwon,K., Jeon, H. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23 (2),170-193.

- Hsieh, W.& Hsieh, C. (2012). Urban Early Childhood Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Early Child Development and Care*, 182 (9),1167-1184
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can Contact Affect Greek Children's Understanding of and attitudes towards Peers with Physical Disabilities?. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (2), 213-220 .
- Kampert , A.L.& Goreczny, A.J.(2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities* 28, 278–286.
- Kiarie , M. W. (2006) . Educational services for students with mental retardation in kenya. *International Journal of Special Education*, 121 (2) , 47-54.
- Kyle, C.& Davies, K. (1991). Attitudes of mainstream pupils towards mental retardation: pilot study at a leeds secondary school. *British journal of special education*, 18(3), 103-106.
- Laura, J.h.,& Jodie,A. (2000) .A Follow – up Study of the Peer Relationships in of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34(3),114-126.
- Laws, G.& Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 52 (2), 79-99.
- Litvack, Marla S., Ritchie, Krista C., Shore, & Bruce M.(2011). High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms . *Exceptional Children*, 77 (4),474-487.
- Macmillan, L. (1982). *Mental Retardation in School and Society*. Boston: Brown & company.
- Madden, N. & Slavin, R. (2006). *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools Remedial and Special Education*. April 1, 2006 27: 77-94.
- Magiati, D. & Logotheti (2002). Young children`s understanding of disabilities : The influence of development, context and

- cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (4), 409-422.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British journal of educational psychology*, 70, 337-351.
- Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: a longitudinal study. *Journal of applied social psychology*, 26, 2113-2134.
- Matson, J.L., Mahan, S., & LoVullo, S.V. (2009). Parent training: a review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 30, 961-968.
- Mavropoulou, S. & Sideridis, S. (2014). Knowledge of Autism and Attitudes of Children towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (8), 1867-1885.
- Metcalf, S., Gervais, J., Dase, M., & Griseta, L. (2005). Dis/ability through artists' eyes. *Art education*, 58 (4), 25-32.
- Milgram, (1980). Two preservice strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming. *Exceptional children*, 47(2), 21-41.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7, 129-142.
- Muscott, H. (1995). A Process for Facilitating the Appropriate Inclusion of Student with Emotional / Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 18, 369-385.
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., and Ajayi, S. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23 Issue 3, 65-75.
- Olufemi, D.O. and Olufemi, A.E. (2014). *Perceptions of secondary schools students towards the inclusive education in in oyo state*. Available at: <http://aa-rf.org/wp-content/uploads/2014/07/perception-of-students-towards-the-inclusion.docx>.

- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K. & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 23(2), 132-142.
- Panek, P.E. & Smith, J.L. (2005). Assessment of terms to describe mental retardation. *Research in developmental disabilities* 26, 565-576.
- Parmar, R.S., Cawley, J. F. & Miller, J. H. (1994). Differences in mathematics performance between students with learning disabilities and students with mild retardation. *Exceptional children*, 60 (6), 549-563.
- Perles, K. edited by: Elizabeth Wistrom (2012). *Mainstreaming and Inclusion: How Are They Different?*. <http://www.brighthubeducation.com/>
- Perles, K. (2012). *Mainstreaming and Inclusion: How Are They Different?*. Edited by: Elizabeth Wistrom. <http://www.brighthubeducation.com/>
- Qirbi, A. (1987). Prevalence of Childhood Disabilities in Yemen Arab Republic. *International Journal of Special Education*, 2 (1), 69-79.
- Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time?. Comparison between 1975 and 1988. *Mental retardation*, 29, 81-86.
- Ridgeway, R. R. (1986). *Educators' and parents attitudes toward mainstreaming visually handicapped students in to public school programs*. A dissertation Ph.D. University of San Francisco.
- Rosamond, R. (1983). *Educators' and parents attitudes toward mainstreaming visually handicapped students in to public school programs*. A dissertation Ph.D. University of San Francisco.
- Sabatino, D.A. (1971). Diagnosis of Children with Learning Disabilities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2(3), 312-314.

- Seccombe, J. A. (2007). Attitudes towards disability in an undergraduate nursing curriculum : a literature review. *Nurse education today*, 27 , 459-465.
- Singh,D. K. (2006). *Preparing general education teachers for inclusion*. Paper presented at the 29 th teacher education division of the council for exceptional children and the second annual technology and media division joint conference. San Diego, CA. November 2006.
- Smith-D'Arezzo, W. M., Moore-Thomas, C.(2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6 (3), Article 2 Feb 2010
- Stattler, L. (2011). What's the differences between mainstreaming and inclusion? *www.education.com*.
- Thompson, J. T. (1992). *Developing and implementing an in service program designed to change teacher attitudes toward mainstreaming learning disabled students at secondary level*. E.d. Dissertation theses, Nova University.
- Triliva,S., Anagnostopoulou, T., Hatzinikolaou, S., Chimienti,G. , Mastorakou,A. (2009). The development and evaluation of a program to sensitize Greek Grammar School Students to issues relating to disability. *European Journal of Counselling Psychology*, 1(1), 3-17.
- UNICEF-GOVERNMENT OF THE GAMBIA (2000). *Disabled children in mainstream schools. The Republic of The Gambia*.
- Vaughn ,S. , Elbaum ,B., Schumm , J. (1996). The effect inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean,H., Godeau, E., Arnaud, C.(2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189
- Vignes, C., Godeau, E. , Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H.&Arnaud ,C.(2010). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental medicine & child neurology*, 51(6), 473-479.

- Wesson, C. & Mandell, C. (1989). Simulations Promote Understanding of Handicapping Conditions. *Teaching Exceptional Children* , 22(1), 32-35.
- Wu-Ying, H. & Chang-Ming, H. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1167-1184 .
- Yuen, M. & Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in hong kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special education* , 16(2) , 69-84.
- Yuker, H. , Block, J., Youinng, J.H. (1970). The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons. *Rehabilitation Series 3, the Social and Rehabilitation Service, Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D. C., 20201. Eric (EC 030 615).*

**مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل
للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**

إعداد

د . عبد الله بن علي الربيعان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية ، جامعة القصيم

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ودراسة تأثير متغيرات النوع المؤهل العلمي والخبرة وحضور دورات تدريبية في التقويم البديل على درجة وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم. ولهذا الغرض تم إعداد استبانة وتم توزيعها بطريقة عشوائية وتحددت أساليب التقويم البديل بالأساليب التالية (تقويم الأداء - ملف الإنجاز - أسلوب تقويم الوقت الإضافي - الملاحظة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم البديل وعيًا من قبل المشاركين، حسب الترتيب هي أسلوب تقويم الأداء يلي ذلك أسلوب تقويم الوقت الإضافي من ثم أسلوب التقويم بالملاحظة وأخيرًا أسلوب التقويم بملفات الإنجاز. وفيما يتعلق بتأثير متغير النوع توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) والفروق لصالح المعلمات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بتقويم الأداء فقط كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، بينما لم تؤثر الخبرة على مستوى وعي المعلمين. أما فيما يتعلق بحضور الدورات التدريبية اتضح من النتائج أن مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) توجد فروق ذات دلالة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخدامًا هو تقويم الأداء يليه أسلوب تقويم الوقت الإضافي، بينما أقل الأساليب استخدامًا هو التقويم باستخدام ملفات الإنجاز يليه التقويم بالملاحظة.

الكلمات المفتاحية: وعي المعلمين، التقويم البديل، صعوبات التعلم، صعوبات التعلم الأكاديمية.

Teachers' Awareness Level of Alternative Assessment strategy for Students with Academic learning disabilities

Dr. Abdullah Ali Alrubaian, Collage of Education,
Qassim University. 2018

The purpose of this study was to examine learning disabilities teachers' awareness of alternate assessments. The study sample consists of 73 teachers from Qassim region participated in this study and it based on the descriptive survey method. It conducted, in the first semester of the 1439/1440 academic year. For this purpose, a questionnaire was prepared and distributed randomly. The results of the study show that the most common methods of alternative assessment are the performance evaluation method followed by extended time strategy, observation strategy and portfolio. There are statistically significant differences in learning disabilities teachers' level of awareness of alternative assessment strategy attributable to gender, while experience did not affect teachers' level of awareness. The results of the study showed that the most commonly used methods are performance strategy and extended time. Implications and recommendations are discussed.

Keywords: Awareness, teachers of learning disabilities, special education, Assessment, alternative assessment.

مقدمة الدراسة:

يعد التقويم جزءاً مهماً من العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية والكشف عن مستويات الطلاب التعليمية، وتقديم تغذية راجعة تطور العملية التعليمية وترفع مستوى مخرجاتها. كما أن التقويم التربوي يهدف إلى ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ومن أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية فهو عملية شاملة مستمرة يترتب عليه أحكام وإجراءات تطويرية (الخليفة، ٢٠٠٥).

وأشار الحمد (٢٠٠٤) إلى أهمية إلمام المعلم بأساليب التقييم البديل والكفاءة التي تمكنه من استخدامه بشكل جيد؛ لذا تجدر الإشارة على أهمية التقويم البديل التي تركز على واقع وحقيقة ما تعلمه الطالب بحيث يضمن نجاح العملية التعليمية ومخرجاتها، مما يتيح الفرصة للطلاب إظهار ما تعلموه من مهارات ومعارف.

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم في التربية الخاصة يعد حجر الزاوية في عملية التشخيص، ودون توفر التقويم المناسب، فإنه يصعب وضع البرامج التربوية المناسبة وتقييمها لمعرفة مستوى فعاليتها وتحقيق أهدافها (أبو هاشم، ٢٠٠٧). وهنا تظهر الحاجة الماسة للتقويم البديل بعد سن القوانين التي تضمن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وتأكيد مبدأ أن التعليم حق للجميع. ومن جهة أخرى، أدى فشل نهج التقييم التقليدي إلى البحث عن بدائل حديثة تفي بالغرض، ومن ضمن البحوث العلمية التأكد من طرق التقييم البديلة التي من شأنها أن تكون أكثر عدالة لجميع الطلاب، والحد من قلق الطلاب (Bahous، 2008). إضافة إلى ذلك، طرق التقويم البديلة ستساعد الطلاب على اكتساب الوعي حول احتياجاتهم، ومتابعة تطورهم الأكاديمي، وسيكون له أثر إيجابي على مستوى تحصيل الطلاب بشكل مباشر (Janisch, Liu & Akrofi, 2007; Kirikkaya & Vurkaya, 2011).

ونتيجة لذلك تظهر حاجة التربية الخاصة إلى استخدام التقويم البديل، حيث أنه يزود المعلم بما اكتسبه الطالب من معلومات وخبرات ومهارات من خلال تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة (أبو هاشم، ٢٠٠٧، الدوسري، ٢٠١٤). علاوة على ذلك، التقويم البديل يهدف إلى استخدام أساليب متنوعة ومختلفة لتقريب كثيراً

من مواقف الحياة الفعلية وزيادة الدافعية للتعلم ومساعدة المعلم على تقويم أداء الطلاب بشكل سليم (أبو هاشم، ٢٠٠٧، المطر، ٢٠١٥)، ويعد التقويم البديل فلسفة حديثة ومن التوجهات الجديدة في الفكر التربوي، وبرز بشكل كبير مع الإصلاحات التربوية الحديثة، وهو نقلة في طرق التقويم لتقييم معرفة الطلاب ومهاراتهم (علام، ٢٠٠٧؛ Settlage, 2004). وهناك غرض آخر لإجراء التقويم البديل هو توفير تغذية راجعة يمكن أن توجه عملية تطوير الأهداف التعليمية المستقبلية والتعلم. باختصار، التقويم البديل يسهم إلى جمع معلومات دقيقة فيما يتعلق بالإنجاز الحالي للطلاب ذوي الإعاقة (Elliott, & Roach 2006).

وفي هذا السياق فإن المهارات الأساسية التي يقوم بتدريسها معلمي صعوبات التعلم تعد من أكثر المهارات الأكاديمية التي ينبغي أن تنعكس على أداء المتعلم، نظراً لما تهدف إليه من رفع مستوى الطالب بالمهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) والتي يعتمد عليها أغلب المهارات الأخرى، ولن يصل الطالب إلى مستوى جيد من المعرفة والإدراك إلا من خلال تقويم عادل يقيس مستوى ودرجة المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق إدخال تعديلات مناسبة على طرق التقويم تسهم في عكس القدرات الحقيقية للطلاب (Janisch, Liu & Akrofi, 2007).

مشكلة الدراسة:

من أهم شروط نجاح دمج وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تكييف وهيئة البيئة المدرسية ولا يقتصر ذلك على المباني والمناهج الدراسية، بل من أهم جوانب التكيف عمومًا تغيير طرق التقويم أو الإجراءات كي تراعي جوانب قدرات الطلاب التي قد تتداخل مع تقييم معارفهم ومهاراتهم (Thurlow & Bolt, 2001).

وهذا مما يؤكد ضرورة الابتعاد عن أدوات التقويم الاعتيادية التقليدية، والتوجه نحو أساليب التقويم البديل، حيث نجد أن كثيراً من أسباب الفشل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان نتيجة استخدام المعلمين أساليب تقويم لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (Fuchs, & Fuchs, 2001). تعتبر الحاجة إلى التركيز على كيفية تحسين، أساليب التقويم البديل ذات أهمية خاصة

في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم (Browder, Karvonen, Davis, Fallin, & Courtade-Little, 2005). حيث يعتبر تطوير وتحسين العملية التعليمية هو الغاية من التقويم التربوي، وهو ما يتطلب الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل.

حيث لاحظ الباحث من خلال زيارته لبرامج صعوبات التعلم والاستماع لملاحظات عدد من المعلمين والمشرفين التربويين ذوي الخبرة بصعوبات التعلم أن أغلب المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية في عملية التقويم وليست البديلة وقد أكدت العديد من الدراسات أن المعلمين لديهم غموض حول معرفة وفهم التقويم البديل وأساليبه (Bahou, 2008)، بالرغم من أهميته للطلاب ذوي صعوبات التعلم (أبو هاشم، ٢٠٠٧، Janisch, Liu & Akrofi, 2007). وقد أكدت وزارة التعليم على استخدام أدوات تقويم أخرى غير الاختبارات التحريرية، بموجب تعاميمها مثل تعميم رقم ٢٨/٣٤٩ بتاريخ ١٣/٧/١٤٢٧. وبناءً على ذلك فقد تولدت لدى الباحث محاولة الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل، لأنه حسب علم الباحث لا يوجد دراسات محلية أو على المستوى العربي تناولت معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل. وسعي الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- (١) ما مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل؟
- (٢) ما أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً من قبل معلمي صعوبات التعلم؟
- (٣) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع (ذكور / إناث)؟
- (٤) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس / ماجستير فأعلى)؟
- (٥) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى الخبرة التدريسية؟
- (٦) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى حضور دورات تدريبية في التقويم البديل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع أو المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية أو التطوير المهني كحضور دورات تدريبية في التقويم البديل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- (١) كون نتائجها ستكشف لنا مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل بالمملكة العربية السعودية.
- (٢) توفير القاعدة اللازمة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في رفع مستوى التقويم من خلال التقويم البديل.
- (٣) تزويد المسؤولين والمهتمين في عملية تطوير برامج التربية الخاصة عموماً وصعوبات التعلم بصفة خاصة بمستويات وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل، بما يسهم في التغلب على بعض نقاط الضعف لديهم في الجانب التطبيقي لأساليب التقويم البديل.

محددات الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بالحدود التالية:

- المحددات الموضوعية:** بعض أساليب التقويم البديل (تقويم الأداء - ملف الإنجاز - أسلوب تقويم الوقت الإضافي - الملاحظة).
- المحددات المكانية:** تقتصر الدراسة على معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمنطقة القصيم (بريدة - عنيزة - الرس).
- المحددات الزمنية:** الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الوعي: يقصد به: «إدراك معلمي صعوبات التعلم ومعرفتهم بأساليب التقويم البديل وإلمامهم بها ويقاس بالدرجة التي يقدرها أفراد عينة الدراسة من خلال استجابتهم للأداة التي أعدت لهذا الغرض».

التقويم البديل Alternative Assessment: «هو أي عملية تقييم في الفصل الدراسي تركز على التقدم المستمر للطالب. كما أن التقويم البديل هو شكل من أشكال تقييم أداء الطالب ويكون أكثر شمولية ومصادقية لتقييم الطلاب. يمكن أن يشمل التقويم البديل أيضاً على مجموعة من الأساليب للتقييم الأمثل، على غرار الطريقة التقليدية التي يقصد بها التقييم النهائي للمواد التي تم تعلمها خلال فترة زمنية معينة».

«مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك» (Birenbaum & Dochy, 1996).

أساليب التقويم البديل: أساليب تقويم أداء وسلوك الطالب تستخدم في العملية التعليمية في صورة مهام وأنشطة متنوعة ذاتية وجماعية، وقد اقتضت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم بأساليب التقويم البديل (تقويم الاداء - ملف الإنجاز - أسلوب تقويم الوقت الإضافي - الملاحظة) وذلك بعد الرجوع للعديد من الدراسات لمعرفة أكثر أساليب التقويم البديل المستخدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم Learning Disabilities: حدثت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) National Joint Committee on Learning Disabilities تعريف صعوبات التعلم الذي تبنته عام (١٩٩٠) في عام (٢٠١٦) كالتالي: صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتجلى في صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية. هذه الاضطرابات جوهرية

وتحدث داخل الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث مدى الحياة. قد تظهر مشكلات في السلوكيات التنظيمية الذاتية، والتصور الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم ولكنها لا تشكل في حد ذاتها صعوبة تعلم. على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع الإعاقات الأخرى (مثل الإعاقة الحسية، أو الإعاقة الفكرية، أو الاضطرابات الانفعالية) أو مع المؤثرات الخارجية (مثل الاختلافات الثقافية، أو اللغوية، أو عدم كفاية التعليم أو غير مناسبته)، ولكنها ليست نتيجة لتلك الظروف أو المؤثرات (NJCLD, 2016).

صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities: هي المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجي والتعبير الكتابي، والحساب (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨).

الإطار النظري:

أولاً: التقويم البديل

اليوم يطالب رواد التعليم على أن يشارك المتعلم في العملية التعليمية واكتساب المعرفة ليس فقط عن طريق تلقي المعلومات، ولكن أيضاً من خلال تفسير المعلومات وربطها بالخبرات السابقة لدى المتعلم. ومن هذا المنطلق يجب أن يتم تصميم التقويم بشكل يضمن تحسين أداء الطلاب وتثقيفهم، وليس فقط لرصد الدرجات كما تفعل معظم الاختبارات المدرسية حالياً.

فالتقويم لا يقتصر على إظهار النتائج دون تصحيح الخلل، فهو عملية إعطاء حكم وتقدير مع بيان الأسباب ومعالجة الأخطاء، بحيث يشمل على التشخيص بتحديد جوانب القوة والضعف ومعالجة الضعف والقصور (صبري، ٢٠٠١م).

وأما التقويم البديل يمكن أن نسميه بعدة مصطلحات، ومنها: التقويم الأصيل أو الشامل أو الواقعي والتقويم القائم على الأداء والتقويم المباشر، ويعد أكثر هذه المصطلحات شيوعاً: التقويم البديل والتقويم الأصيل والتقويم القائم على الأداء؛ حيث إنها تشمل أغلب مضامين المفاهيم الأخرى، وتشير الكثير من الدراسات أن مصطلح التقويم البديل يعد أكثرها عمومية لذا اختار الباحث هذا المصطلح لمناسبته لهذه الدراسة (علام، ٢٠٠٧).

ويعرفه الحريري بأنه: «التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر» (الحريري، ٢٠٠٨).

أغراض التقويم البديل

يتم استخدام التقويم البديل لتقويم عملية التعلم ونتائج التعلم، ويُستخدم أيضاً لتشجيع مشاركة الطلاب في تقييمهم وتفاعلهم مع الطلاب الآخرين والمعلمين وأولياء الأمور. ويمنح التقويم البديل للطلاب فرصة إظهار فهم وتطبيق ما تعلموه بدلاً من أن يقتصر على عدد قليل من الإجابات في اختبار تقليدي، واقتصار جهد الطالب في فصل دراسي في ساعة أو أقل. كما أن التقويم البديل يركز على توثيق تقدم الطلاب وتقديم بيانات أكثر شمولية وواقعية عن أداء الطالب وتقدمه (علام، ٢٠٠٧). علاوة على ذلك يساعد التقويم البديل في إثارة دافعية نحو التعلم لدى الطلاب وتنمية مهارات التفكير (زيتون، ٢٠٠٧). كما يوفر التقويم البديل للطلاب ملاحظات حول مدى فهمهم للمعلومات وعلى ما يحتاجون إلى تحسينه، مع مساعدة المعلمين في تحسين أسلوب طرائق التدريس. ولا شك أن التقويم أكثر أهمية عندما يشارك الطلاب في تقويم أنفسهم.

أهداف التقويم البديل

للتقويم البديل أهداف عديدة، ذكر زيتون والبنا (٢٠٠١) بعضاً منها:

- (١) اختبار مهارات التفكير العليا.
- (٢) إتاحة الفرصة للطلاب لأن يقيموا أعمالهم بأنفسهم.
- (٣) التركيز على أبعاد متعددة للقياس بدلاً من بعد واحد كما هو موجود في الاختبارات التقليدية.
- (٤) تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الحياتية وليس مجرد الاختبار من بين عدة بدائل أو اختيارات تم تحديدها مسبقاً.
- (٥) تقويم المشاريع الجماعية بصورة حقيقية.
- (٦) الدخول في جوهر التعلم لمساعدة الطلاب على التعلم.
- (٧) الاعتماد على معيار واضح، وهذا يجعل رؤية الطلاب أكثر وضوحاً.
- (٨) السماح بتعددية الحكم الإنسانية وتنوع احتمالاتها.
- (٩) استخدام عينات من عمل الطلاب، والتي يتم تجميعها خلال فترة زمنية " (زيتون والبنا، ٢٠٠١، ٢٠٠).

متطلبات التقويم التربوي البديل

أورد علام (٢٠٠٧) مجموعة من متطلبات التقويم التربوي البديل يجب الاهتمام بها لنجاح عملية التقويم ومنها:

- (١) ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.
- (٢) ربط التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.
- (٣) إتاحة الفرصة لجميع المعنيين معرفة الهدف والغرض من التقويم البديل.
- (٤) وضوح التقويم وفائدته.
- (٥) مراعاة توقيت التقويم البديل.
- (٦) مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.
- (٧) إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم البديل.
- (٨) التحقق من نوعية التقويم البديل.
- (٩) استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.
- (١٠) المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

ثانياً: التقويم البديل في التربية الخاصة

التقويم البديل هو مجموعة من التسهيلات الأكاديمية لتسهيل عملية تقويم الطلاب الذين تؤثر إعاقتهم على قدرتهم على إجراء الاختبارات التقليدية. تطور التقويم البديل للطلاب ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وذلك بعد انتشار مفهوم الدمج في فصول التعليم العام، أصبح المعلم مسؤول عن ضمان مشاركة الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم في منهج دراسي مليء بالتحديات، والحصول على التعليمات والدعم الذي يحتاجونه للنجاح. ويتم استخدام التقويم البديل لتحسين التعليم ودمج جميع الطلاب في التعلم العام. ويتوقع من نتائج التقويم البديل أن تتحسن العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وستساعد في قياس أثر التعلم، وتقدم التغذية الراجعة للمعلمين والطلاب والأسرة حول تعلم الطالب وتقدمه (Roach & Elliott, 2006). وفي مجال صعوبات التعلم تحديداً فإن المهارات الأساسية التي يقوم بتدريسها معلمي صعوبات التعلم تعد من أكثر المهارات الأكاديمية أهمية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب، والتي ترتبط بشكل كبير بالمهارات الأخرى، ولن يصل الطالب إلى مستوى جيد من المعرفة والإدراك إلا من خلال تقويم عادل في جميع المهارات يقيس مستوى

ودرجة المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق إدخال تعديلات مناسبة على طرق التقويم تسهم في عكس القدرات الحقيقية للطلاب (Janisch, Liu & Akrofi, 2007). من المهم أيضاً التأكد من أن اختيار التقويم البديل المناسب للطلاب ويعتمد ذلك على الاحتياجات والقدرات الفردية لكل طالب (Kavale, 2002).

ثالثاً: أدوات وأساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم

لم تغفل الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لما لها من أهمية في مجال تعليمهم. فنصت على أن عملية تقويم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ينبغي أن تكون مبنية على خصائص واحتياجات كل طالب حسب نوع إعاقته (وزارة التعليم، ٢٠٠٢).

كما أكدت وزارة التعليم على تخصيص بعض أساليب وأدوات التقويم بما يتناسب مع خصائص واحتياجات كل فئة، وأوردت في نظامها بعض الأدوات والأساليب الخاصة بتقويم فئة ذوي صعوبات التعلم ومنها:

- (١) التركيز على الوسيلة المناسبة لقدرات واحتياجات الطالب الذي لديه صعوبات التعلم عند تقويمه.
- (٢) إذا كانت قراءة الأسئلة مشكلة لدى الطالب يسمح أن تقرأ له مع التأكد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة.
- (٣) في حال أن الكتابة صعبة على الطالب يتم تقويمه بأساليب متنوعة إما شفويًا أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط. وهذا عائد على حسبما تقتضيه مصلحة الطالب.
- (٤) عند وجود مشكلة في الانتباه لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم مراعاة تقويم الطالب بشكل فردي بعيداً عن أي مصدر يؤثر أو يشتت انتباهه.
- (٥) يعطى الطالب فترات راحة (وقت إضافي) أثناء التقويم تبعاً لقدرته على التركيز والاستمرارية في أداء المهمة.
- (٦) إذا كان لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم نشاط زائد فإنه يجب السماح له بالقيام من المقعد وإتاحة وقت إضافي للاختبار.

(٧) في جميع. حالات التقويم يتولى معلم صعوبات التعلم الإشراف على اختبارات التقويم للطلاب في المواد التي يتلقون فيها خدمات التربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

رابعاً: أساليب التقويم البديل

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ودمج الطلاب ذوي الإعاقة زاد من أهمية استخدام أساليب متنوعة للتقويم البديل وخصوصاً للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لما يحتاجونه من تهيئة وتكيف للبيئة التعليمية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم. كما أن التقويم البديل يركز على الكشف عن أداء الطالب واقعياً ويعكس مستوى الطالب الحقيقي وما تم تعلمه وهذا النوع الجديد من التقويم سيكون له اثر كبير في تهيئة الطالب للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة والتقليل من فرص الفشل لديهم (Henson & Eller, 1999)، لذلك فإن هذا النوع الجديد من التقويم ليس مجرد استبدال أساليب تقليدية بأساليب جديدة (علام، ٢٠٠٧).

وقد أوصت دراسة المصري وتوفيق (٢٠٠٧) بتبني التقويم بالأساليب المتعددة واستخدام أساليب تقويم متنوعة بطرق سليمة وهادفة، وهذا مما يميز التقويم البديل، حيث تنوعت أساليبه التي يمكن استخدامها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ولذلك، فإن أدوات التقويم البديل، مثل تقويم الأداء، وملفات إنجاز الطالب، وإتاحة وقت إضافي (Fuchs, 2000، Fuchs, Eaton, Hamlett, Binkley, & Crouch والملاحظة تعد أحد أساليب التقويم البديل في التربية الخاصة ويمكن من خلالها تحديد تقدم الطالب بالفعل وتحديد مستوياتهم في عملية التعلم (Anderson، 1998؛ Baki and Birgin، 2004؛ Shepard، 2000)، وتعد هذه الأدوات الأكثر استخداماً في مجال التربية الخاصة لذا سيتم التركيز عليها في هذه الدراسة.

تقويم الأداء Performance Evaluation

يرتكز على قيام الطالب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو مشابهة لذلك ليقىس مستوى إتقانه للمهارات، المراد تعلمها. أيضا تقييم الأداء يصمم ليقىس قدرة الطالب في استخدام المعرفة والمهارات في مواقف واقعية مختلفة، بينما الاختبارات التقليدية تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة. تقويم الأداء ليس حديث وإنما كان يستخدم في التقويم منذ قرون (أبو هاشم، ٢٠٠٧)

وبرز الاهتمام بهذا النوع من التقويم لكثرة الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات التقليدية، حيث كان أهم هذه الانتقادات أنها غالبا ما تقيس سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، بينما نجد أن أحد أهداف العملية التعليمية، هو تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا التي يستلزم البحث عن بدائل عن التقويم التقليدي يمكن أن يقيس هذه القدرات (صبري والرافعي، ٢٠٠١). فإن تقويم الأداء يمكن أن يكون أكثر حقيقة ودقة لقياس المهارات وفق الخطة التربوية الفردية.

التقويم البديل يشير إلى أن المعرفة يتم تكوينها وبناءها بواسطة المتعلم ولا شك أن المعرفة تختلف من موقف لآخر، هذا بالإضافة إلى أن فكرة التقويم البديل الأساسية تقوم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن الطالب وفق مجموعة من البدائل التي يمكن قياس الأداء الفعلي للطالب (خير، ٢٠١٥).

ملف الإنجاز:

ملف الإنجاز يعد أحد طرق التقويم البديل (Baki and Birgin، 2002؛ Wolf، 1991). وهو عبارة عن مجموعة منظمة من إنجازات المتعلم التي تبين مجهوده وتحصيله ويمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفة وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير أو بطاقات ملاحظة ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء (Gormez، 2000).

يعرف علام (٢٠٠٧) ملف الإنجاز "تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب يبين جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة ويجب أن تشمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء الملف ومرشد هذا الانتقاء ومحكات الحكم على نوعية الأعمال وأدلة على انعكاسات الطالب أو تأملاته الذاتية على

هذه الأعمال". كما أن مما يميز ملف الإنجاز، هو تقويم الذات؛ حيث يتيح للطالب إمكانية التعلم ويشجع رفع مستوى تقدير الذات حيث يتطلب من الطالب تطبيق معايير التقويم على ما يبذله (جابر، ٢٠١١م).

أسلوب تقويم الوقت الإضافي

تقويم الوقت الإضافي هو من أشهر أساليب التقويم البديلة المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة ومع ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد (Sireci, Scarpatti, & Shuhong, 2005)، وهناك العديد من الدراسات التي بحثت في آثار تمديد الوقت على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Elliott & Marquart 2004). يعد الوقت الإضافي من أساليب التقويم البديل التي يمكن من خلاله تقويم المتعلم، وقد أشارت عدة الدراسات (Bridgeman, Cline & Hessinger., (2004); Dempsey, (2004) إلى أن أسلوب الوقت الإضافي كان له أثر إيجابي على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات. كما يعد واحد من أكثر أساليب التقويم البديل شيوعاً المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة (Lovett, 2010).

وأشارت (Fuchs & Fuchs, 2001) إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل أكثر مقارنة بالطلاب في التعليم العام، كما أشار الباحثان أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت نتائج اختبارهم في اختبار القراءة مقارنة للطلاب الآخرين إذا ما استخدم معهم التقويم البديل وخاصة أسلوب الوقت الإضافي.

إعطاء الطالب وقت إضافي أو فرصة إضافية لإنهاء الاختبار أو المهمة يمكنه من الاستجابة بشكل أفضل ودون توتر أو قلق. علاوة على ذلك، يعد أمراً مهماً للطلاب الذين يحتاجون إلى وقت أطول لاستكمال الاختبار بشكل عام. قد يستغرق الأمر وقتاً إضافياً لمعالجة النصوص المكتوبة على سبيل المثال، لدى الطالب الذي لديه صعوبات تعلم في القراءة وقدرته على معالجة المعلومات بطيئة؛ لذا فهو بحاجة إلى وقت إضافي ليتمكن من إكمال الاختبار أو التقييم. أيضاً يمكن أن تكون ذات فائدة للطلاب الذين لا يستطيعون التركيز بشكل مستمر في فترة الاختبار أو الذين يشعرون بالإحباط أو التوتر بسهولة، كما يمكنهم الحصول على فترات راحة متكررة أو طويلة.

الملاحظة :

تعد الملاحظة من أساليب التقويم البديل التي يمكن من خلالها تقويم سلوك المتعلم، ومن خلالها يمكن جمع بيانات حول شخصية المتعلم وأسلوب تعلمه، مما يسهل عملية المعالجة والإصلاح.

والملاحظة تتطلب من المعلم أن يتابع المتعلم دون أن يشعره بأنه تحت الملاحظة، حتى يتصرف بشكل طبيعي، مع تسجيل ملاحظاته، كما تتطلب من المعلم محاولة توجيه سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه (الخليفة، ٢٠٠٥).

ويظهر من خلال أساليب التقويم البديل مدى الصلة الوثيقة بطبيعة تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تهدف التربية الخاصة إلى المساهمة في تنمية جميع المجالات: المعرفية والمهارية والوجدانية، وعدم الاقتصار على مجال دون آخر، مع تعزيز مهارات التقويم لدى المتعلم ومحاولة الربط بين الجوانب النظرية والعملية.

دراسات سابقة :

ومن الدراسات التي تناولت التقويم البديل دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧) حيث هدفت دراستهما إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً، وأظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل كانت ضعيفة، حيث جاء تقويم الأداء في الترتيب الأول.

أجرى طلبة (٢٠١٧) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمات ذوات الإعاقة الذهنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وزعت استبانة لقياس درجة الاستخدام على ١٥ معلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع المعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم واستراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة. بينما كانت درجة استخدام معلمات ذوات الإعاقة الذهنية قليلة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على لعب الدور

واستراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز واستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة. كما دلت نتائج الدراسة على عدم استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بشكل متنوع، من قبل معلمات ذوات الإعاقة الذهنية، وعدم وعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات.

في حين هدفت دراسة الزبيدي (٢٠١١) إلى دراسة واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية التقويم البديل المشاركين كانت عالية، بينما استخدامهم لأساليب التقويم البديل كان بدرجة متوسطة، وذكر الباحث أن أهم الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل كانت قلة الدورات التدريبية.

أما دراسة Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder, & Spooner, (2005) كان الغرض منها هو معرفة تصورات المعلمين حول استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام. شارك في هذا البحث ما مجموعه ٩٨٣ معلماً من خمس ولايات أمريكية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يميلون إلى الموافقة على استخدام التقويم البديل، ومن خلال نتائج الدراسة أفاد المعلمون أن التقويم البديل له تأثير إيجابي خصوصاً عن استخدام الملاحظة.

وفي دراسة مراد (٢٠٠١) فقد هدفت دراسته عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف الجنس والخبرة، في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات المشاركون وعددهم ١٣٠ معلم يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مرضية مع وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الخبرة. وفيما يتعلق بالملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضحاً في الممارسات المطروحة. كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

كذلك دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. شارك

في هذه الدراسة (٨٦) معلماً ومعلمة وتم توزيع استبانات عليهم، وعمل مقابلات مع ٢٠ معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، في حين درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة كانت متوسطة. بينما درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل كانت قليلة. كما أشارت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

كما أجرى (Goegan & Harrison (2017) دراسة هدفت إلى معرفة آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن أثر تمديد الوقت على أداء كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد شارك في هذا البحث ثمانية وثلاثون طالباً (١٩) طالباً من ذوي صعوبات التعلم؛ ١٩ طالباً ليس لديهم صعوبات التعلم) وتم قياس مجموعة من المهارات المعرفية واللغوية. وأشارت النتائج على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد إتاحة الفرصة لهم وزيادة الوقت الإضافي زادة لديهم طلاقة الكتابة.

بينما دراسة علاونه (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف للاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات، كما هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة، كالنوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على المشاركين في الدراسة وكانت العينة ١٧١ معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل لمعلمي الرياضيات كانت ما بين متوسطة إلى قليلة، كما أوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج تدريبي لتطوير وتدريب المعلمين في مجال أدوات التقويم البديل.

بينما هدفت دراسة العرابي (٢٠٠٤) إلى قياس أثر استخدام التقويم البديل في تحسين التحصيل الأكاديمي وفاعلية استخدامه في خفض قلق الرياضيات وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم البديل زاد في تحسن مستوى التحصيل لدى الطلاب بدرجة ملحوظة وأن التقويم البديل أدى إلى تحسن قدرة التلاميذ في كل من

التواصل الرياضي الشفهي والتحريري على السواء وبحجم تأثير كبير وان التقويم البديل كان له أثر بشكل كبير بخفض القلق من الرياضيات لدى أفراد العينة.

أجرت الجلاد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، الخبرة) وشملت عينة الدراسة ١٤٣ معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات هذا البحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلاب في التربية الإسلامية حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المعلمين لدرجة الاستخدام تعزى إلى الخبرة، ومن جهة أخرى، أشارت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم .

كما هدفت دراسة Caliskana & Kasike (2010) إلى بحث تطبيق أدوات التقويم التقليدي والبديل من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية واستخدام المنهج المسحي والاستبانة للكشف عن النتائج، وكانت العينة المستهدفة للدراسة تتكون من ٢٤١ معلماً ووفقاً لنتائج الدراسة تم استنتاج تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم البديل، ويفضل المعلمون بشكل عام استخدام التقويم المبني على الأداء. كما ان المعلمون يستخدمون في بعض الأحيان ملفات الانجاز، والملاحظة كأدوات تقويم بديل.

التعليق العام على الدراسات السابقة؛

اهتمت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ولندرة الدراسات التي تطرقت للتقويم البديل في مجال صعوبات التعلم، ركز الباحث على الدراسات ذات الصلة بالمهارات الأساسية التي تظهر بها صعوبات التعلم، حيث أنها هي المهارات التي تدرس من قبل معلمي صعوبات التعلم في برامج غرف المصادر وهي القراءة والكتابة (لغة عربية) والرياضيات. وهذه الدراسة تحاول التعرف على مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على أساليب التقويم البديل من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، والتي تؤكد الحاجة إلى دراسات علمية

تهدف إلى استخدام أساليب التقويم البديل في تخصصات مختلفة. وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة قائمة بمبدئية بأساليب التقويم البديل الخاصة بمعلمي صعوبات التعلم، ومن ثم بناء أداة الدراسة وتصميمها.

إجراءات الدراسة :

يعرض الباحث هنا إجراءات الدراسة من حيث المنهج الذي اعتمدت عليه، ومجتمع وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم إتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لأنه يهدف للكشف عن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل نظراً لملاءمة هذا المنهج لهذه النوعية من الدراسات. ويعتمد المنهج الوصفي على تقدير خصائص أو موقف معين من خلال وصف عوامل الظاهرة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث والتعبير عنها بالوصف والتحليل والتفسير (العساف، ١٤٢١هـ، دويدار، ١٩٩٩).

ثانياً: مجتمع الدراسة: سعت الدراسة إلى التحقق من أهداف الدراسة لدى جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم (٩٥) معلماً ومعلمة، وذلك لمعرفة احتياجاتهم وتقديم توصيات لقسم التربية الخاصة بجامعة القصيم لتطوير برامجهم من خلال تلك النتائج.

ثالثاً: عينة الدراسة:

١- عينة تقنين الاستبانة: تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على (٣٠) معلماً ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحياتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢- عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٣) معلماً ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية،

طبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

النوع	العدد	النسبة	الدورات التدريبية	العدد	النسبة
معلم	٣٨	٥٢,١%	نعم	١٤	١٩,٢%
معلمة	٣٥	٤٧,٩%	لا	٥٩	٨٠,٨%
سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٦	٢١,٩%	بكالوريوس	٦٠	٨٢,٢%
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٥	٢٠,٦%	ماجستير فأعلى	١٣	١٧,٨%
من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٢٢	٣٠,١%			
من ١٥ سنة فأكثر	٢٠	٢٧,٤%			

رابعاً: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة الحالية وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية تم إعداد أداة الاستبانة، بهدف التعرف على مستوى الوعي نحو أساليب التقويم البديل لدى معلمي صعوبات التعلم. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، مثل: النوع، سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية. بينما الجزء الثاني تكون من (٢٤) فقرة.

صدق وثبات المقياس:

(أ) الصدق: للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على التالي:

(١) الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

قام الباحث للتحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرض أداة الدراسة «الاستبانة» على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين ومعلمي

صعوبات التعلم، لدراسة محاور الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالهدف العام للدراسة، ومدى ملائمة أو وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحدف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وتمت الاستفادة من ملحوظات المحكمين بإلغاء بعض الفقرات وتعديل بعضها وإضافة بعضها.

(٢) صدق الأبعاد:

كذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أسلوب تقويم الأداء	أسلوب التقويم بملفات الانجاز	أسلوب تقويم الوقت الإضافي	أسلوب التقويم بالملاحظة
**٠,٨٩٧	**٠,٩٣٧	**٠,٦٩٣	**٠,٨٩١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس بعدي المقياس فيما بينهما وتماسكهما بعضهما البعض.

(ب) الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

أسلوب تقويم الأداء	أسلوب التقويم بملفات الانجاز	أسلوب تقويم الوقت الإضافي	أسلوب التقويم بالملاحظة	المقياس ككل
٠,٩٦٢	٠,٩٤٣	٠,٩٤٠	٠,٩٥١	٠,٩٦٩

يتضح من الجدول (٣) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

(ج) الاتساق الداخلي:

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
أسلوب تقويم الأداء	أسلوب التقويم بملفات الانجاز	أسلوب تقويم الوقت الإضافي	أسلوب التقويم بالملاحظة	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	**٠,٨٨٧	٨	**٠,٨٥٢	١٣	**٠,٧٨٨	١٩	**٠,٨٦٤
٢	**٠,٩١٤	٩	**٠,٩٠٤	١٤	**٠,٨٩٠	٢٠	**٠,٩٣٥
٣	**٠,٩٥٤	١٠	**٠,٩٣٢	١٥	**٠,٨٩٨	٢١	**٠,٩٥٣
٤	**٠,٩٤٧	١١	**٠,٩٥٥	١٦	**٠,٩١٩	٢٢	**٠,٨٧٦
٥	**٠,٨٢٢			١٧	**٠,٨٧١	٢٣	**٠,٩٢٧
٦	**٠,٩١٤	١٢	**٠,٨٧٦	١٨	**٠,٨٩٧	٢٤	**٠,٨٣١
٧	**٠,٨٨٠						

**دالة عند مستوى ٠,٠١؛ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٣٠ ومستوى ثقة (٠,٠١) تساوي ٠,٣٠١٧

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* كالتالي:

- (١) اختبار «ت» للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في الكشف عن مستوى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل وذلك بمقارنة المتوسط الفعلي للعينة بالمتوسط الفرضي.
 - (٢) اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف النوع.
 - (٣) اختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة *Man-Whitney U* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي وحضور الدورات التدريبية في التقويم البديل، والمرحلة الدراسية.
 - (٤) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.
 - (٥) اختبار «مربع كاي» *Chi-Square* والنسب المئوية *Percent* في الكشف عن أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول وتفسيره:

ينص السؤال الأول على أنه: «ما مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل؟». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* وذلك لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسط الفرضي وذلك للتعرف على مستوى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل، وتم تحديد المتوسط الفرضي في كل بعد من أبعاد المقياس على أنه يساوي (٣ × عدد العبارات) حيث أن درجات الاستجابة على عبارات المقياس تتراوح ما بين (١، ٥)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لوعي المعلمين بأساليب التقويم البديل

الترتيب	مستوى الضغوط	المتوسط الوزني	قيمة "ت" ودلالاتها	الانحراف المعياري	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	عدد العبارات	أساليب التقويم البديل
١	مرتفعة	٣,٨٤٧	$\times \times ٧,٠٢٢$	٧,٢١٨	٢٦,٩٣٢	٢١	٧	أسلوب تقويم الأداء
٤	مرتفعة	٣,٤٢٧	$\times \times ٣,١٢٧$	٥,٨٣٩	١٧,١٣٧	١٥	٥	أسلوب التقويم بملفات الإنجاز
٢	مرتفعة	٣,٨٢٤	$\times \times ٦,٩١٨$	٦,١٠٨	٢٢,٩٤٥	١٨	٦	أسلوب تقويم الوقت الإضافي
٣	مرتفعة	٣,٥٧٣	$\times \times ٤,٤٩٧$	٦,٥٣٢	٢١,٤٣٨	١٨	٦	أسلوب التقويم بالملاحظة
	مرتفعة	٣,٦٨٦	$\times \times ٦,٣٠٢$	٢٢,٣٠٣	٨٨,٤٥٢	٧٢	٢٤	مستوى الوعي ككل

$\times \times$ دالة عند مستوى ٠,٠١، المتوسط الوزني هو ناتج قسمة المتوسط على عدد العبارات. قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (٧٢) ومستوى ثقة (٠,٠٥) و(٠,٠١) تساوي على الترتيب ١,٦٦٤ و٢,٣٧٤، يتضح من الجدول السابق أنه:

(١) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالتقويم بملفات الإنجاز كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٣) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالوقت الإضافي كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٤) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالتقويم بالملاحظة كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٥) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ككل لصالح المتوسط الفعلي.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها على أن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل مرتفع وجاء في الترتيب الأول مستوى الوعي بتقويم الأداء ثم بأسلوب تقويم الوقت الإضافي ثم التقويم بالملاحظة وأخيراً الوعي بالتقويم بملفات الإنجاز.

من خلال نتائج هذه الدراسة يتضح أن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل مرتفع، بالرغم من أن هناك اختلاف بمستوى الوعي بين تلك الأساليب. ويمكن للباحث تفسير نتيجة ارتفاع مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل بأن معلمي صعوبات التعلم مطالبين بتقويم وتشخيص الطلاب بشكل مستمر ويمر تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم بمراحل عدة عبر جمع المعلومات من مصادر مختلفة وهو أحد أبرز مهام عملهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder, & Spooner, 2005). كما أشارت النتائج بأن أسلوب تقويم الأداء جاء في الترتيب الأول، ويفسر الباحث ذلك، نظراً لطبيعة العمل مع ذوي صعوبات التعلم، حيث أن وزارة التعليم ومن خلال دليل معلم صعوبات التعلم أكدت على أن تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالوسيلة التي تناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، لذا نجد أن معلمي صعوبات التعلم لديهم معرفة بهذا الأسلوب؛ لأنه يركز على قيام الطالب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو مشابهة لذلك ليقاس مستوى إتقانه للمهارات، المراد تعلمها ولا يركز على حفظ المعرف أو استرجاع المعلومات فقط وهذا يتفق مع دراسة (Caliskana & Kasık, 2010)، كما جاء أيضاً درجة وعي المعلمين بأسلوب تقويم الوقت الإضافي مرتفعة حيث يتضح أن معلمي صعوبات التعلم يستخدمونها بشكل كبير كما اتضح ذلك من نتائج الدراسة الحالية ويعزى ذلك أنه يعد أشهر أساليب التقويم البديلة المستخدمة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Sireci, Scarpatti, & Shuhong, 2005) كما اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (Fuchs, & Fuchs, 2001، 2010 Lovett). وقد اختلفت

هذه النتيجة مع دراسة (طوالة واللبدي والعمرى، ٢٠١٢) التي بينت نتائجها أن أكثر الأساليب معرفةً واستخداماً من قبل المعلمين هي التقويم بالملاحظة، تلتها استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، فالتقويم بالأداء. من ناحية أخرى، جاء أسلوب التقويم بالملاحظة والتقويم بملفات الإنجاز بالترتيب الأخير وتفسير ذلك عائداً على خطوات وإجراءات وكيفية استخدام الأدوات المخصصة لرصد السلوك أو استجابات الطالب عند استخدام أسلوب التقويم بالملاحظة وكثرة الأعمال والجهد عند استخدام ملفات الإنجاز على الرغم من أهمية الملاحظة وملفات الإنجاز في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الشرعة وظاظا ٢٠١٣؛ مراد ٢٠٠١).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني وتفسيره:

ينص السؤال الثاني على أنه: «ما أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً من قبل معلمي صعوبات التعلم؟». وكان هدف الباحث من هذا السؤال التعرف على درجة الاستخدام الفعلي لأساليب التقويم البديل كنتيجة لمستوى الوعي بهذه الأساليب. وتم استخدام اختبار «مربع كاي» *Chi-Square* في الكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات استجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة على السؤال "ما أكثر أساليب التقويم التالية استخداماً؟"، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦)

أكثر أساليب التقويم البديل استخدام لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم

أساليب التقويم البديل	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب	قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	٤٢	٥٧,٥%	١	٤٩,٥٧٥	٠,٠١ درجة الحرية تساوي ٣
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	٣	٤,١%	٤		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	٢٠	٢٧,٤%	٢		
أسلوب التقويم بالملاحظة	٨	١١,٠%	٣		
المجموع	٧٣	١٠٠%			

قيمة «مربع كاي» الجدولية عند درجة حرية ٣ ومستوى ثقة (٠,٠١) تساوي ١١,٣٤

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابة أفراد عينة الدراسة حول أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً، مما يؤكد أن هناك أساليب تستخدم بدرجة أكثر من أساليب أخرى، وبالرجوع للنسب المئوية نلاحظ أن أكثر الأساليب استخداماً هو تقويم الأداء بنسبة ٥٧,٥٪، يليه أسلوب تقويم الوقت الإضافي بنسبة ٢٧,٤٪، بينما أقل الأساليب استخداماً هو التقويم باستخدام ملفات الإنجاز بنسبة ٤,١٪، يليه التقويم بالملاحظة بنسبة ١١,٠٪.

ويفسر ارتفاع درجة استخدام أسلوب تقويم الأداء وأسلوب تقويم الوقت الإضافي في ضوء نتائج الدراسة الحالية هو وعي معلمي صعوبات التعلم بهذه الأساليب والتي اتضح ارتفاع وعيهم بتقويم الأداء وأسلوب الوقت الإضافي من خلال هذه نتائج هذه الدراسة أكثر من غيرها من الأساليب. أما فيما يتعلق بقلة استخدام أساليب التقويم باستخدام ملفات الإنجاز والتقويم بالملاحظة يعزى سبب ذلك أن هذه الأساليب تتطلب جهوداً دقيقة وكبيرة كما تتطلب الوقت الطويل لإعدادها، وكذلك عملية تنفيذها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهذا ما أكدته دراسة مراد (٢٠٠١).

وقد أورد لويس، ودورلاج (٢٠١١) عند تقييم الطلاب الذين يعانون من الأداء الضعيف في الكتابة على الرغم من أن مهارات القراءة تعد ملائمة لديهم، القيام بالتعديلات التالية:

- (١) القيام بإنقاص طول المهمة التحريرية أو زيادة الوقت للطلاب الذين يعملون ببطء.
- (٢) السماح للطلاب ذوي المهارة الضعيفة في الخط بالكتابة باستخدام برنامج معالج الكلمات الكمبيوتر، مع برنامج مراجع التهجي للمساعدة في إيضاح وتصحيح أخطاء التهجي.
- (٣) مد الطلاب ذوي التهجي الضعيف بقاموس أو قائمة للكلمات التي يخطئون عامة في تهجئها.
- (٤) تصميم واجبات واختبارات بحيث تحتوي على الحد الأدنى المطلوب، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام أشكال الاختبار الموضوعية كالاختيار من متعدد أو استكمال الكلمة الناقصة وذلك بدلاً من الأسئلة المقالية.

- (5) جعل الطلاب غير القادرين على الكتابة في نفس الوقت، بالكتابة على شريط تسجيل وبعد ذلك يتم نسخ ما تم تسجيله.
- (6) جعل الطلاب يقومون بالإجابة باستخدام وسيلة أخرى بخلاف الكتابة. وهناك طريقتان يمكن من خلالهما القيام بذلك، هما: أن نخبر هؤلاء الطلاب بإجاباتهم الأقران المعلمين والمتطوعين الراشدين الذين يقومون بكتابتها بدلاً عنهم، أو يعرضوا إجاباتهم بطريقة لفظية على المعلم.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على أنه: «تهل وجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع». وتم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧)

دلالة الفروق في الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف النوع (درجات الحرية = ٧١)

أساليب التقويم البديل	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	معلم	٢٥,١٥٨	٩,٠١٨	٢,٢٤٨	٠,٠٥
	معلمة	٢٨,٨٥٧	٣,٨٠٥		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	معلم	١٥,٠٤٣	٦,٩٠٨	٣,٤٠٤	٠,٠١
	معلمة	١٩,٤٠٠	٣,١٨٣		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	معلم	٢١,٢١١	٧,٥٠٩	٢,٦٣٠	٠,٠١
	معلمة	٢٤,٨٢٩	٣,٢٥٨		
أسلوب التقويم بالملاحظة	معلم	١٨,٤٧٤	٧,٠٢٤	٤,٥٦٣	٠,٠١
	معلمة	٢٤,٦٥٧	٤,٠٢٢		
مستوى الوعي ككل	معلم	٧٩,٨٩٥	٢٦,٢٩٣	٣,٧٠٥	٠,٠١
	معلمة	٩٧,٧٤٣	١١,٤١٨		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية ٧١ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و ٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٦٦٤ و ٢,٣٧٤

يتضح من الجدول (٧) أنه: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) والفروق لصالح المعلمات. بالرغم أن مستوى الوعي إجمالاً كان مرتفعاً؛ إلا أن درجة الوعي لدى المعلمات أظهر فروق دالة إحصائية ويعزو الباحث هذه النتيجة بطبيعة المراءة وعاطفتها وحرصها على استخدام أساليب تقويم متنوعة مع الطالبات لضمان تحقق العملية التعليمية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (طوالة واللبدي والعمرى، ٢٠١٢).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع وتفسيره:

ينص السؤال الرابع على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى المؤهل العلمي». وتم استخدام اختبار «مان وتني» للمجموعات المستقلة *Mann-Whitney U* في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) نظراً لصغر عدد أفراد مجموعة ماجستير فأعلى والذي يساوي ١٤ معلم ومعلمة، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨)

دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي

أساليب التقويم البديل	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	بكالوريوس	٦٠	٣٤,١٥٨	٢٠٤٩,٥٠	٢,٤٦٨	٠,٠٥
	ماجستير فأعلى	١٣	٥٠,١١٥	٦٥١,٥٠		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	بكالوريوس	٦٠	٣٧,٠٨٣	٢٢٢٥,٠٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٦,٦١٥	٤٧٦,٠٠		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	بكالوريوس	٦٠	٣٨,١٢٥	٢٢٨٧,٥٠	٠,٩٨١	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣١,٨٠٨	٤١٣,٥٠		

أساليب التقويم البديل	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
أسلوب التقويم بالملاحظة	بكالوريوس	٦٠	٣٨,٠١٧	٢٢٨١,٠٠	٠,٨٨٩	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٢,٣٠٨	٤٢٠,٠٠		
مستوى الوعي ككل	بكالوريوس	٦٠	٣٧,٤٣٣	٢٢٤٦,٠٠	٠,٣٧٥	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٥,٠٠	٤٥٥,٠٠		

قيمة " Z " المعيارية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و ٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٩٦، ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أنه:

- (١) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والفروق لصالح مجموعة ماجستير فأعلى.
- (٢) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

وهذه النتيجة تعني أن مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل لدى أصحاب المؤهلات العليا كان بشكل أعلى من غيرها، ويفسر الباحث ذلك لأن المعلمين الحاصلين على مؤهل عالي أصبح لديهم زيادة معرفة وخبرة واطلاع حول أساليب التقويم البديل المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذا مستوى المعرفة والاطلاع أثر على مستوى الوعي بتقويم الأداء أكثر من الأساليب الأخرى وافقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات (الحجيلي ٢٠١٦).

ومن جهة أخرى نلاحظ من خلال البيانات في الجدول السابق لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، فربما يعزى ذلك إلى نوع المقررات ومحتواها التي تم دراستها في جميع المراحل لعب دور في ظهور مثل هذه النتيجة حيث صنعت فرقاً في مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل.

خامساً: نتائج السؤال الخامس وتفسيره:

ينص السؤال الخامس على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس». وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة	أسلوب تقويم الأداء		أسلوب التقويم بملفات الانجاز		أسلوب تقويم الوقت الإضافي		أسلوب التقويم بالملاحظة		الوعي ككل	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥	٢٧,٥٠٠	٦,٣١٤	١٦,٥٦٣	٦,٢١٨	٢٢,١٢٥	٨,٢٦١	٢٠,٥٠٠	٦,٨١٢	٨٦,٦٨٨	٢٥,٦٧٤
١٠-٥	٢٨,٤٦٧	٦,٣١٢	١٧,٣٣٣	٥,٥٦٣	٢٣,٤٠٠	٥,٥٥٢	٢٢,٢٠٠	٧,٤٠٨	٩١,٤٠٠	٢٢,١٣٩
١٥-١٠	٢٥,٤٥٥	٨,٤١٦	١٥,٩٠٩	٦,١٠٩	٢٢,٧٢٧	٦,١٨٩	٢٠,٥٩١	٦,٩٣٣	٨٤,٦٨٢	٢١,٩١٢
من ١٥ فأكثر	٢٦,٩٥٠	٧,٣٢٣	١٨,٨٠٠	٥,٤٤٤	٢٣,٥٠٠	٤,٦١٧	٢٢,٥٥٠	٥,٣٠٦	٩١,٨٠٠	٢٠,٨٥٩

جدول (١٠)

دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة في التدريس

أَسَالِبِ التَّقْوِيمِ البديل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" الدلالة	مستوى
أسلوب تقويم الأداء	بين المجموعات	٨٨,٥٢٠	٣	٢٩,٥٠٧	٠,٥٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦٢,١٣٨	٦٩	٥٣,٠٧٤		
	الكلي	٣٧٥٠,٦٥٨	٧٢			
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	بين المجموعات	٩٤,٣٤١	٣	٣١,٤٤٧	٠,٩١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٦٠,٢٨٩	٦٩	٣٤,٢٠٧		
	الكلي	٢٤٥٤,٦٣٠	٧٢			
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	بين المجموعات	٢١,٠٦٧	٣	٧,٠٢٢	٠,١٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٦٤,٧١٤	٦٩	٣٨,٦١٩		
	الكلي	٢٦٨٥,٧٨١	٧٢			
أسلوب التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	٦٣,٣٠٤	٣	٢١,١٠١	٠,٤٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٠٨,٦٦٨	٦٩	٤٣,٦٠٤		
	الكلي	٣٠٧١,٩٧٣	٧٢			
مستوى الوعي ككل	بين المجموعات	٧١٧,٠٧٢	٣	٢٣٩,٠٢٤	٠,٤٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٠٩٩,٠١٠	٦٩	٥٠٨,٦٨١		
	الكلي	٣٥٨١٦,٠٨٢	٧٢			

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٣, ٦٩) تساوي ٢,٧٥٨١

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل عموماً وأَسَالِبِ التقويم البديل (تقويم لأداء، التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

وهذه النتيجة تعني أن مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل عند معلمي صعوبات التعلم لم يتأثر بسنوات الخبرة ويمكن تفسير ذلك عائد على أهمية استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تركز عليه برامج

إعداد معلم صعوبات التعلم. كذلك يمكن ان تعزى هذه النتيجة إلى مستوى الوعي لدى معلمي صعوبات التعلم كان نتيجة المعرفة والدراسة بالمرحلة الجامعية، وليس من خلال سنوات الخبرة التدريسية وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (البشير وبرهم ٢٠١٢) ودراسة (الحجيلي ٢٠١٦).

سادساً: نتائج السؤال السادس وتفسيره:

ينص السؤال السادس على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى حضور دورات تدريبية في التقويم البديل». تم استخدام اختبار «مان وتني» للمجموعات المستقلة *Mann-Whitney U* في الكشف عن دلالة الفروق في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف حضور دورات تدريبية في التقويم البديل، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق في الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل

أساليب التقويم البديل	حضور دورات تدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	نعم	١٤	٤٥,٣٥٧	٦٣٥,٠٠	١,٦٤٦	غير دالة
	لا	٥٩	٣٥,٠١٧	٢٠٦٦,٠٠		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	نعم	١٤	٥١,٤٢٩	٧٢٠,٠٠	٢,٨٥٤	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٣,٥٧٦	١٩٨١,٠٠		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	نعم	١٤	٥٢,٨٥٧	٧٤٠,٠٠	٣,١٣٤	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٣,٢٣٧	١٩٦١,٠٠		
أسلوب التقويم بالملاحظة	نعم	١٤	٥٨,٧١٤	٨٢٢,٠٠	٤,٣٠٣	٠,٠١
	لا	٥٩	٣١,٨٤٧	١٨٧٩,٠٠		
مستوى الوعي ككل	نعم	١٤	٥٥,٤٦٤	٧٧٦,٥٠٠	٣,٦٢٧	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٢,٦١٩	١٩٢٤,٥٠		

قيمة "Z" المعيارية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و ٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٩٦، ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أنه:

- (١) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل والفروق لصالح من حضروا تلك الدورات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أن المعلمين الذين لم يحضروا دورات تدريبية في التقويم البديل لم يؤثر ذلك على معرفتهم بشكل عام بأساليب التقويم البديل وبشكل خاص أسلوب تقويم الأداء، على أهمية التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتأكيد وزارة التعليم على معلمي صعوبات التعلم استخدامها مع هؤلاء الطلاب. بينما نلاحظ من خلال نتيجة الدراسة أن التدريب له أثر على أساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Browder, et al., 2005) التي بنت أن تدريب المعلمين على ممارسات التقويم البديل له أثر كبير.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالي فإن الباحث يوصي ويقترح ما يلي:

- (١) زيادة توعية المعلمين بأساليب التقويم البديل بما يكفل المحافظة على مستويات الوعي العالية لديهم.
- (٢) مراجعة الدورات التدريبية في مجال التقويم البديل والتركيز على بعض الأساليب مثل (التقويم باستخدام ملفات الإنجاز والتقويم بالملاحظة).
- (٣) التركيز على أساليب التقويم البديل في برامج إعداد معلم / معلمة صعوبات التعلم.
- (٤) إجراء دراسة حول درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم لأساليب التقويم البديل.
- (٥) إجراء دراسة تقويمية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء أساليب التقويم البديل.
- (٦) دراسة أفضل ممارسات التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم المدعومة بالبحث العلمي والعمل على الاستفادة منها.

المراجع

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. *المجلة العربية للتربية الخاصة - السعودية*، (١١)، ١٥٧ - ١٨٥.
- البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٣ (١) ٢٤١ - ٢٧٠.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠١١م). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجلاد، ماجد (٢٠٠١). أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٣ (٢)، ٢٨١ - ٣١٣.
- الحجيلي، محمد. عبدالعزيز (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه. *العلوم التربوية - مصر*، ٢٤ (٢)، ٢٠٥ - ٢٦١.
- الحمد، رشيد (٢٠٠٤). أسباب ضعف طلبة المرحلة الثانوية في العلوم التقرير الختامي للموسم الثقافى السادس لقطاع البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت.
- الخليفة، حسن (٢٠٠٥). *المنهج المدرسي المعاصر*. الرياض: الرشد.
- خير، النور (٢٠١٥). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية. *مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية - مصر*، ٣٠ (٢)، ١ - ٢٩.
- سالم، هيام مصطفى (٢٠١٥). استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملى وأداء طلاب المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، (٦٠)، ١٧٩ - ٢٣٢.
- الشرعة، نايل درويش، ووظا، حيدر إبراهيم (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٤ (٢) ٧٣ - ١٠٤.

صبري، ماهر والرافعي، محب (٢٠٠١) . التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد

طلبة منى. (٢٠١٧). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنيًا من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٤ (٢)، ١٢٥-١٥٥.

طوالة، هادي والبدي، نزار والعمري، جمال (٢٠١٢). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، ١٠ (٢)، ١١-٣٤. العرابي، محمد سعد (٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الرابع - رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة - مصر، القليوبية: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٧٧ - ٢٤٤.

العساف، صالح (١٤٢١هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، معروز. جابر (٢٠١٤). الاحتياجات التدريسية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين، ٢٨ (١١)، ٢٥٨٧ - ٢٦١٨.

كيرك وكالفنت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

لويس ر. ب.، ودورلاج، ب. هـ. (٢٠١١). تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العامة (الجزء الثاني) (ترجمة إبراهيم المعقل، وإيهاب الببلاوي). الرياض: إدارة الترجمة بجامعة الملك سعود.

المطري، ثامر (٢٠١٥). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. مجلة كلية التربية بأسسيوط، ٣١ (٣)، ٥٤٤-٥٨٩.

معشي، خالد، والمقحم، إبراهيم (٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقييم
البدل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية -
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية*، (١٠)، ٢٣٥ - ٢٦٩.
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). دليل معلم / معلمة صعوبات
التعلم. الإدارة العامة للتربية الخاصة. الرياض: مطابع الوزارة.
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية لمعاهد
وبرامج التربية الخاصة. الرياض: مطابع الوزارة.

- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for Teaching and Learning*, (74), 5-16.
- Bahous, R. (2008). The self assessed portfolio: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 381-393.
- Baki, A., & Birgin, O. (2002). *Portfolio application as an alternative assessment method in mathematics education. In Proceeding of the 5th national congress on science and mathematics education*, Ankara: Ministry of National Education Press (pp. 913-920)
- Bridgeman, B., Cline, F., & Hessinger, J. (2004). Effect of extra time on verbal and quantitative GRE scores. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 25-37.
- Browder, D., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K., & Courtade-Little, G. (2005). The impact of teacher training on state alternate assessment scores. *Exceptional Children*, 71(3), 267-282.
- Caliskana, H. & Kasıkcı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152-4156.
- Dempsey, K. (2004). *The impact of additional time on LSAT scores: Does time really matter? the efficacy of making decisions on a case-by-case basis* (Order No. 3108290). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305047125). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305047125?accountid=142908>

- Elliott, S., & Marquart, A. (2004). Extended time as a testing accommodation: Its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70(3), 349-367.
- Elliott, S., & Roach, A. (2007). Alternate assessments of students with significant disabilities: Alternative approaches, common technical challenges. *Applied Measurement in Education*, 20 (3), 301-333.
- Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Spooner, F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (2), 81-92.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 174-181.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Capizzi, A. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-8.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Eaton, S., Hamlett, C., Binkley, M., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to supplement teacher judgment about reading test accommodations. *Exceptional Children*, 67, 67-82
- Goegan, L., & Harrison, G. (2017). The effects of extended time on writing performance. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 15(2), 209-224.
- Gomez, E. (2000). *Assessment portfolios: Including english language learners in large-scale assessments*. ERIC Digest.
- Gong, B., & Marion, S. (2006). Dealing with flexibility in assessments for students with significant cognitive disabilities. Synthesis Report 60. *National Center on Educational Outcomes*, University of Minnesota
- Gozuyesil, E. & Tanriseven, I. (2017). A meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 37-56.
- Henson, K.T. & Eller, P. F. (1999). *Educational psychology for effective teaching*, U.S.A. Wedsworth Publishing Company,

- Division of International Thomson Publishing, Inc.
- Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221-230.
- Kirikaya, E., & Vurkaya, G. (2011). The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course. *Kuram VeUygulamada Egitim Bilimleri*, 11(2), 997-1004.
- Lanting, A. (2001). *An empirical study of a district wide K-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and Use of Assessment Results*.
- Lovett, B. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638.
- National Joint Committee for learning disability (2016). Learning disability Definition. Retrieved from: www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD.pdf
- Roach, A., & Elliott, S. (2006). The influence of access to general education curriculum on alternate assessment performance of students with significant cognitive disabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 181-194..
- Settlage, J. (2004). Preparing new science teachers for urban classrooms: Consensus within an expert community. *School Science and Mathematics*, 104 (5), 214-225.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Education Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Sireci, S. G., Scarpatti, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75 (4), 457-490.
- Thurlow, M., & Bolt, S. (2001). Empirical support for accommodations most often allowed in state policy (*Synthesis Report 41*). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73 (2), 129-36.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
dsr2017@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 18640 / 2012
الترقيم الدولي: 2356 - 7996 ISSN