المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحـــرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي

أستاذ التربية الخاصة – وكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل
للدراسات العليا والبحوث – جامعة الزقازيق

مدير التحـــرير

د. فكري لطيف متولي

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

نائب مدير التحـــرير

د. صبحي بن سعيد الحارثي

رئيس قسم التربية الخاصة – جامعة أم القرى – السعودية

العدد الرابع **يوليو** (٢٠١٨) **شوال** (١٤٣٩)

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٣

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0480

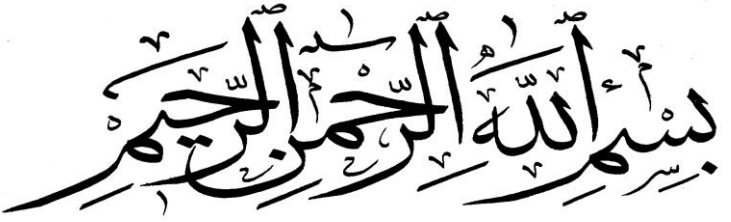
ISSN (Online) : 2537-0499

الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-dk

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء
الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع
مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

طبعت بمطابع مؤسسة دار المعارف بالقاهرة



(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)

سورة النساء : الأية (١١٣)

هيئـــــة التحـــــرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	**جامعة الزقازيق**	**رئيس التحرير**
د/ فكـــري لطيـــف متـــولي	**رئيس مجلس أمناء المؤسسة**	**مدير التحرير**
د/ صبحي بن سعيد الحارثي	**جامعة أم القرى**	**نائب مدير التحرير**
د.محمد ســـعيد ســـيد عجوة	**جامعة بني سويف**	**عضواً فنياً**
د/ منى فرحات إبراهيم جريش	**جامعة قناة السويس**	**عضواً فنياً**
د/ ايمان جمعة فهمي شـــكر	**جامعة بنهـــا**	**عضواً فنياً**
د/ أحمـــد آدم الشـــندويلي	**وزارة التعليم المصرية**	**عضواً فنياً**
د/ مروة حسين عبدالله محمد	**وزارة التربية الكويتية**	**عضواً فنياً**
د/ أسماء ابراهيم محمد مطر	**وزارة التعليم المصرية**	**عضواً فنياً**
أ/ فهـــد محمـــد الفاضـــل	**وزارة التعليم السعودية**	**عضواً إدارياً**
أ/ شـــتوي مبـــارك القحطاني	**أمين عام المؤسسة**	**عضواً إدارياً**
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	**مدير المؤسسة**	**عضواً إدارياً**

الهيئـــة العلمية الاستشارية

أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
ا.د/ عبدالصبور منصور محمد	كلية التربية - جامعة بورسعيد
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ محمد السيد عيد الرحمن	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر

أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية - الكويت
د/ أسامة فاروق مصطفى	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
د / السيد سعد الخميسي	جامعة الخليج العربي - البحرين
د/ سيد يسين التهامي	جامعة عين شمس
د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

- تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)

شـــــروط النشـــــر

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٤).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن

رأي المجلة.

- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

  http://wp.me/P94dJH-9l

  أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العـــــدد

افتتاحية العدد	-
أساليب تعديل سلوك الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها من قبل أمهاتهم في مدينة الرياض **منيرة بنت محمد بن سليمان النصبان - أ.د/ ناصر بن سعد العجمي**	١ – ٤٦
جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي **محمد سعد العبيد - د/ فكري لطيف متولي**	٤٧ - ٨٨
فاعلية برنامج تكاملي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعوقين فكرياً بدرجة بسيطة **حازم سعود العريفي - د/ السيد يس التهامى**	٨٩ - ١٣٤
صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية **ياسر عوض الله المطيري - د/ إبراهيم عبدالله الحنو**	١٣٥- ١٧٢
فاعلية التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوي الإعاقة الفكرية **سارة داوود صالح العتيق – د/ أحمد محمد جاد الرب أبو زيد**	١٧٣ - ٢١٠
فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة **نوف سعود الصقيران - د/ نجوان عباس همام**	٢١١ - ٢٤٩

افتتاحية العدد:

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد فيقول علي بن أبي طالب (رضي الله عنه):

ما الفضلُ إلا لأهلِ العلمِ إنهمُ . . على الهُدى لمن استهدى أدِلاءُ
وقيمةُ المرءِ ما قد كان يحسنُهُ . . والجاهِلونَ لأهل العلمِ أعداءُ
فقمْ بعلمٍ ولا تطلبْ به بدلاً . . فالناسُ مَوْتى وأهلُ العلمِ أحياءُ

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الرابع من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد وصلت المجلة بفضل الله في عمرها الأول الى معامل تأثير عربي (٠,٨) وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات الأطروحات العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء،

وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير

أساليب تعديل سلوك الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها من قبل أمهاتهم في مدينة الرياض

إعداد

منيرة بنت محمد بن سليمان النصبان أ.د/ ناصر بن سعد العجمي

استلام البحث : ٢٠١٨/٤/١٥ قبول النشر : ٢ / ١٥ / ٢٠١٨

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات تعديل السلوك، التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها، كذلك التعرف على الإختلاف في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف مجموعة من المتغيرات هي: (جنس الطفل، عمر الطفل، المستوى التعليمي للأم، الوضع الاجتماعي للطفل)، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (١٢٠) أماً من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٢٤) فقرة، شكلت مجال مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها الأمهات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات من أفراد عينة الدراسة يستخدمن مهارات تعديل السلوك بدرجة متوسطة في تعديل سلوك أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، كما بينت النتائج: أن أسلوب التعزيز الرمزي هو أكثر أساليب تعديل السلوك استخداماً من قبل الأمهات، وأن الأمهات يستخدمن هذا الأسلوب بدرجة مرتفعة، ثم يأتي الأسلوب الإرشادي، حيث تستخدم الأمهات هذا الأسلوب بدرجة متوسطة لتعديل سلوك أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، وجاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب العقابي كأحد الأساليب المستخدمة في تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تستخدم الأمهات هذا الأسلوب بدرجة منخفضة، وقد بينت النتائج أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، تعزى لعمر الطفل، أو المستوى التعليمي للأم، أو الوضع الاجتماعي للطفل، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك من قبل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بالأسلوب العقابي تعزى لجنس الطفل، ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: مهارات تعديل السلوك، الإعاقة الفكرية.

Abstract :

This study aimed to identify behavior modification skills used by mothers of children with intellectual disabilities, and

degree of practicing these skills. It also aimed to recognize difference in the degree of practicing behavior modification methods used by mothers with their children with intellectual disabilities according to variables of: (gender of the child, age of the child, mother's educational level, and social status of the child). Final sample the study consisted of (120) mothers of children with intellectual disabilities. To achieve goals of this study, the researcher developed a questionnaire consisting of (24) items about behavior modification skills used by mothers. Results of the study showed that mothers use behavior modification skills to a medium degree in modifying behavior of their children with intellectual disabilities. Results also showed that symbolic reinforcement is the most behavior modification method used by mothers, and that mothers use this method to a high degree, then comes the guidance method which is used to a medium degree to modify behavior of children with intellectual disabilities. Punishment was the least used method in modifying behavior of children with intellectual disabilities. Results also showed that there were no statistically significant differences in the degree practicing behavior modification methods used by mothers of children with intellectual disabilities attributed to age of the child, educational level of the mother or social status of the child. Results showed statistically significant differences in the degree of practicing behavior modification methods used by mothers of children with intellectual disabilities related to punitive method attributed to gender of the child and these differences were for females.

Key words: behavior modification skills, intellectual disabilities

مقدمة الدراسة:

يحظى ميدان التربية الخاصة في جميع دول العالم وبشكل خاص في الدول المتقدمة؛ باهتمام واضح في تطوير البرامج، والخدمات، والمعاهد، والكوادر العاملة، فمن حقوق ذوي الإعاقة على مجتمعهم مساعدتهم في استخدام قدراتهم الحالية، ليعيشوا حياة أقرب ما تكون إلى الحياة العادية.

وتعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات التي تحظى باهتمام الكثير من الباحثين والمختصين، حيث أن تأثيرها لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي الإعاقة الفكرية، بل يشمل جوانب مختلفة منها: الجانب المعرفي، والاجتماعي ، واللغوي، والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد، بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (الخطيب، ٢٠١٢).

لذا فإن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى برامج وعلوم تربوية خاصة تراعي قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة، كما يحتاجون إلى طرق وأساليب لتعديل سلوكهم بشكل أساسي، وإكسابهم المهارات اللازمة للسلوك التكيفي، وكذلك معالجة السلوك غير المناسب، سواء تلك الأساليب التي تعمل على تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها وتثبيتها وتشجيع ظهورها باستمرار، أو تلك الأساليب التي تعمل على إضغاف ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها. (ابراهيم، ٢٠٠٠).

ومن أهم الفئات التي تؤثر اتجاهاتها في الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتنعكس على سلوكهم وأدائهم في مختلف المجالات هما الوالدان، حيث يعزو العديد من الأخصائيين إلى أن أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المقام الأول إلى علاقة الطفل بوالديه، حيث أن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائي المبكر للطفل، وتجدر الإشارة إلى أن سلوك الوالدين يوجه سلوك الأطفال ذوي الإعاقة في بعض الأحيان، وأنماط السلوك وطبيعة التفاعلات بين الأدوار الأسرية داخل الأسرة، يؤثر سلباً أو إيجاباً في إعداد الأفراد، ولعل حتمية القصور في ثقافة الوالدين لمواجهة المشكلات في مجال رعاية أطفالهم ذوي الإعاقة، تنتج الكثير من الآثار السلبية على أولئك الأطفال. (مكي، ٢٠٠٧).

وكثيراً من آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أو المعرضين للتأخر العقلي لا يحسنون رعاية أطفالهم، إما لجهل بحالة الطفل وحاجاته، أو لنقص في الخبرة بتعليم الطفل، أو لفهم خاطئ لمسؤوليات الأسرة، أو الإهمال والتقاعس عن الواجبات، أو لعدم توفر إمكانيات الرعاية والعناية بالطفل، أو الانشغال عن الأسرة والأطفال. (مرسي، ٢٣٢).

وقد تناولت العديد من الدراسات تعديل السلوك من جوانب متعددة، مثل دراسة (الزهراني، ٢٠١١)، والتي هدفت إلى التعرف على قدرة البرامج الملحقة في مدارس التعليم العام على خفض كثير من المشكلات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة (سمعان، ٢٠١٠)، التي هدفت إلى التعرف على مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وعلاقته بأسلوب معاملة الوالدين الخاطئة، ودراسة (الصاعدي، ٢٠٠٨)، التي تهدف إلى التعرف على طبيعة اضطرابات الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتحليله، من خلال توظيف برنامج تعديل السلوك، بحيث يتمكن معلمو التربية الخاصة من مواجهة تلك السلوكيات بفعالية، وقد قامت

(بخش،٢٠٠١) بإجراء دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي مقترح لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في إكساب السلوك التكيفي لأطفالهن، واستخدمت أيضاً مقياس السلوك التكيفي للأطفال، وكشفت النتائج وجود تحسن في مهارات الأمهات في تعديل سلوك أطفالهن المعاقين بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن، كما أجرت (سيد أحمد، ١٩٩٩) دراسة حول أثر برنامج إرشادي للأمهات في تحسين بعض جوانب السلوك الاجتماعي لأطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس السلوك التكيفي إلى جانب البرنامج الإرشادي المقترح، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن في جوانب السلوك لاولئك الأطفال، وقد قام (Sandman, 1982) بدراسة أثر مشاركة الأم في تدريب طفلها ذو الإعاقة الفكرية على تعديل أشكال وأنماط السلوك الاجتماعي غير المرغوب، وتم استخدام أساليب تعديل السلوك ومبادئه المتمثلة في المدح والتجاهل خلال البرنامج، إضافة إلى مشاركة الأم في التدريب ومتابعتها لطفلها في المنزل، وأسفرت النتائج عن حدوث نقص كبير في السلوك غير المرغوب، حيث اهتمت الدراسات بأساليب واستراتيجيات تعديل، ومنها من اهتم بجانب تأثيرها على سلوك الطفل، ومدى نجاحها في إكسابه مهارات وسلوكيات جديدة ، والتغلب على السلوك غير المرغوب وبعضها يدرس الدور الذي تلعبه الأسرة في تعديل سلوك ذوي الإعاقة الفكرية.

من هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب تعديل السلوك لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية ودراستها وتحليلها، ومعرفة درجة ممارسة هذه الأساليب من قبل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

اهتم العلماء والباحثين بالإعاقة الفكرية كونها ظاهرة معقدة الجوانب، وتحتاج لجهد كبير من القائمين على تنشئة وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، وقد اهتمت كثير من الدراسات العربية والأجنبية بأساليب تعديل السلوك، ففي دراسة (الدوخي وجرار، ٢٠١٥) هدف الباحثان إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بأساليب تعديل السلوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الطلبة يمتلكون مستوى منخفضاً من المعارف النظرية والممارسات العملية لأساليب تعديل السلوك، أما دراسة (Rotholz, Moseley & Carlson, 2013)، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الولايات المتحدة تدرب موظفيها ليكونوا مؤهلين للوصول إلى أعلى درجات الجودة المتخصصة في المساندة السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، كما أظهرت نتائج دراسة (اليازوري، ٢٠١٢)، وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والاضطرابات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

يلاحظ مما سبق وجود قصور في الدراسات التي تناولت دور الأسرة وخاصة الأم في تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبناء على ذلك تسعى الدراسة

الحالية إلى معرفة أساليب تعديل سلوك الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، ودرجة ممارستها من قبل أمهاتهم في مدينة الرياض، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما أساليب تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات ذوي الإعاقة الفكرية؟ وما هي درجة ممارستها ؟

أسئلة الدراسة:

١. ما هي مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟ وما درجة ممارستها؟
٢. هل تختلف درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف جنس الطفل ؟
٣. هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك لدى أبنائهن باختلاف عمر الطفل ؟
٤. هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف مستواهن التعليمي ؟
٥. هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف الوضع الاجتماعي للطفل (العيش مع كلا الوالدين ـ العيش مع الأم بمفردها)؟

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

١. التعرف على مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها.
٢. التعرف على الاختلاف في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف جنس الطفل (ذكر ، أنثى).
٣. بيان الاختلاف في درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك لدى أبنائهن باختلاف عمر الطفل (أصغر من ٥سنوات، من ٦-١٠ سنوات، من ١١ إلى ١٥ سنة، أكبر من ١٥ سنة).
٤. الكشف عن الاختلاف في درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف مستواهن التعليمي (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).
٥. معرفة الاختلاف في درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف الوضع الاجتماعي للطفل (العيش مع كلا الوالدين ـ العيش مع الأم).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. قلة الدراسات التي تناولت ممارسة أساليب تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قبل أمهاتهم.
٢. يمكن اعتبار هذه الدراسة إضافة للأدب النظري والدراسات السابقة في مجال تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. قد تفيد هذه الدراسة في الكشف عن أساليب تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والتي يمكن استخدامها من قبل أمهاتهم.

الأهمية التطبيقية:

١. تحقيق مستوى فاعلية وأداء نوعي لأسر ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق تثقيفها بأساليب تعديل السلوك من قبل الأمهات.
٢. استخلاص نتائج ومقترحات قد تفيد مؤسسات التربية الفكرية في البرامج التثقيفية التي تقدمها لأسر ذوي الإعاقة الفكرية، والوقوف على مواطن القصور في أساليب تعديل السلوك المستخدمة مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في التعليم في وضع برامج وآليات واستراتيجيات تسهم في زيادة مستوى البرامج والخطط التطويرية الخاصة بإرشاد وتدريب أسر ذوي الإعاقة الفكرية والنشرات الإرشادية.

مصطلحات الدراسة

تعديل السلوك:

يعرفه الدوخي وجرار (٢٠١٥) على أنه "تلك الإجراء ات والاستراتيجيات التي يتم توظيفها لغايات ضبط السلوك لدى الأطفال من أجل إكسابهم سلوكيات تكييفية مرغوبة" (ص٥٢).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: مجموعة الأساليب التي تستخدم من قبل الأمهات بهدف زيادة ممارسة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك مرغوب فيه أو تقوية هذا السلوك أو تعليمهم سلوكاً جديداً أو خفض ممارسة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك غير مرغوب فيه.

أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

تم تعريف أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إجرائياً في هذه الدراسة على أنهن الأمهات اللواتي لديهن طفل ذو إعاقة فكرية ملتحق في معاهد ومدارس التربية الفكرية في مدينة الرياض.

الإعاقة الفكرية:

تعرف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية (٢٠١٠) الإعاقة الفكرية على أنها: "إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في الأداء العقلي والسلوك

التكيفي والتي تغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، وينشأ هذا العجز قبل سن ١٨ عاما." (American AAIDD Association On Intellectual And Developmental Disabilities, 2010)

وتعرف الإعاقة الفكرية في هذه الدراسة إجرائياً على أنها: نقص في الأداء العقلي، وخلل في سلوك الطفل، وعجز في القيام ببعض المهارات اليومية يجعله متأخراً عن جيله وأقرانه.

الإطار النظري:

على الرغم من التقدم الهائل الذي حصل في مجال الإعاقة الفكرية، من حيث الأسباب، وتحديد المفهوم، والتعريف، والتشخيص، وجوانب التأهيل، والتدريب، والوقاية المختلفة، إلا أن الوصول إلى فهم مشترك حول معظم القضايا مازال في مراحله الأولية، فالمتتبع لحركة تطور الإعاقة الفكرية يلمس مدى التقدم العلمي الذي طرأ على هذه الظاهرة بشكل تمت فيه دراسة كافة جوانبها لغرض فهمها. (النجار وآخرون، ٢٠٠٩).

وسيتناول هذا المحور مفهوم الإعاقة الفكرية وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما سيتناول تصنيف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إضافة إلى معاهد وبرامج التربية الفكرية.

أ. **مفهوم الإعاقة الفكرية:**

تعددت مجالات تخصص العلماء الذين عرفوا الإعاقة الفكرية واهتموا بها، مما أدى إلى تباين التعريفات واختلاف المعايير التي يعتمدون عليها في تعريفهم، فالعلماء في المجال الطبي ركزوا على الأعراض الفسيولوجية لتفسير حالة الإعاقة الفكرية، وعلماء النفس اعتمدوا على درجة الذكاء للحكم بالإعاقة الفكرية، واعتبر علماء التربية الفشل في التحصيل الدراسي، وتكرار الرسوب في المدرسة مؤشرٌ لوجود الإعاقة الفكرية. (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠٠٣).

ومن أقدم التعريفات للإعاقة الفكرية التعريف الطبي والذي يركز على وصف الحالة وأعراضها وأسبابها، إلا أن هذا التعريف واجه انتقادات متمثلة في صعوبة وصف الإعاقة الفكرية وأسبابها ومستوى ذكاء الفرد بطريقة رقمية. (الروسان، ٢٠١٠)

كما أشار "دول" إلى أن الحكم على فرد ما بأنه ذو إعاقة عقلية يفترض أن تتوافر فيه ستة عناصر وهي: عدم النضج الاجتماعي ، ووجود نقص عقلي واضح، وتكون الإعاقة العقليه ناتجه عن توقف النمو العقلي، وتتضح الإعاقة العقليه لديه عند البلوغ، وله أصل بنيوى موروث ومكتسب، وهذه الإعاقة تكون غير قابلة للشفاء عن طريق العلاج. (بخش، ٢٠٠٠).

أما المفهوم الاجتماعي للإعاقة الفكرية فقد ظهر نتيجة انتقادات مقاييس القدرة الفكرية وخاصة ستانفورد بينيه ووكسلر، في قدرتها على قياس القدرة الفكرية للفرد، وقد

انتقد محتوى تلك المقاييس وصدقها، ومن المآخذ عليها تأثرها بعوامل ثقافية وعرقية واجتماعية وفكرية، والتعريف الاجتماعي يسلط الضوء على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه ومقارنته مع نظرائه من نفس الفئة العمرية، وبناء على ذلك يصنف الفرد بأنه ذو إعاقه فكرية في حال فشله في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه. (الروسان، ٢٠١٠).

أما التعريف التربوي للإعاقة الفكرية فقد ركز على معايير القدرة على التعلم حيث يرى التربويون أن الطفل الذي لديه إعاقة فكرية بسيطة هو الطفل الذي يتأخر سنتين دراسيتين أو ثلاث سنوات، لكنه يستطيع الاتصال بأقرانه بواسطة الكلام والكتابة، دون أن يعود هذا التأخر إلى الكفاءة الذاتية له، وكذلك أشار بعضهم إلى أن الإعاقة الفكرية البسيطة هي عبارة عن بطء في التطور العقلي للطفل، بحيث يتعلم الأشياء بوقت أطول من الأطفال الذين هم في مثل سنة. (القحطاني، ٢٠٠٧).

وقد عرفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الإعاقة الفكرية عام ١٩٩٢، على أنها نقص في الأداء الوظيفي الراهن، يتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنتين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، التوجه الذاتي، والصحة والسلامة والجوانب الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل، والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر. (الجلامدة، ٢٠٠٧) ، وقد قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) بتغيير اسمها عام (٢٠٠٢)، لتصبح الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية، وقد أصدرت تعريفها الحديث للإعاقة الفكرية عام (٢٠١٠)، وعرفتها على أنها: إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، والتي تغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، وينشأ هذا العجز قبل سن ١٨ عاماً.
(American AAIDD Association On Intellectual And Developmental Disabilities, 2010)

وهناك عدة أمور لابد من مراعاتها عند تعريف الإعاقة الفكرية ومنها:

١. تزامن الظهور: القصور العقلي يظهر في نفس الوقت مع القصور في مهارات التكيف.
٢. علاقة القصور: القصور في مهارات التكيف عائد إلى القصور العقلي أكثر منه إلى ظروف أخرى مثل القصور الحسي.
٣. مهارات التكيف: أن الوظائف الفكرية لا تكفي لتشخيص الإعاقة الفكرية، فلا بد من وجود قصور في مهارات التكيف.
٤. تأثير هذا القصور على الجوانب الوظيفية يجب أن يكون شاملاً بدرجة كافية بحيث يقع في مهارتين على الأقل من المهارات التكيفية.

٥. ظهور الإعاقة الفكرية قبل سن الثامنة عشرة. (القحطاني، ٢٠٠٧).

يتضح مما سبق أن مفهوم الإعاقة الفكرية قد تم تناوله وتعريفه من زوايا ووجهات نظر متعددة، إلا أن معظم هذه التعريفات قد تعرضت للنقد لإغفالها جانباً أو أكثر من جوانب الإعاقة الفكرية، وتركيزها على جانب معين، حتى ظهر تعريف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية حيث حاول أن يقدم تعريفاً شاملاً ومتكاملاً يضم عناصر التعريفات السابقة، الأمر الذي جعل من تعريف الجمعية الأمريكية التعريف الأكثر قبولاً لدى العديد من المهتمين والباحثين بموضوع الإعاقة الفكرية.

ب. خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تعتبر دراسة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة ومفيدة، فهي تساعد التربويين والمهتمين بهذه الفئة على التعرف عليهم، وتقدير احتياجاتهم، وكيفية التعامل معهم، وتنمية قدراتهم، كما أن دراسة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية يساعد على تصميم البرامج التعليمية والإرشادية المناسبة لهم (الزارع، ٢٠٠٦).

وتختلف خصائص ذوي الإعاقة الفكرية في درجتها تبعاً لعوامل متعددة، أبرزها: درجة الإعاقة، والمرحلة العمرية، ونوعية الرعاية التي يلقاها ذوي التلميذ ذو الإعاقة الفكرية سواء في الأسرة أو برنامج التربية الخاصة، وفيما يلي خصائص ذوي الإعاقة الفكرية العامة والتي يمكن حصرها في أربعة جوانب هي كما يلي:

١. الخصائص الجسمية: يميل معدل النمو الجسمي والحركي لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى الانخفاض بشكل عام، وتزداد درجة الانخفاض بازدياد شدة الإعاقة، فكلما قلت درجة الذكاء واقتربت من (٥٠) كلما بدأت الفروق في مستوى النمو الجسمي والحركي تظهر، فهم أقل وزناً وطولاً، وأقل قدرة على المشي بطريقة صحيحة، وتشير الدراسات إلى أن حالات الإعاقة الفكرية البسيطة تنمو جسمياً مثل العاديين تقريباً في مرحلة الطفولة، ويكتمل عندها نمو العضلات، والعظام، والطول، والوزن في حوالي سن الثامنة عشر مثل أقرنائهم العاديين. (المسعود، ٢٠١٣).

ويتميز ذوي الإعاقة الفكرية بحالة صحية ضعيفة بشكل عام، مما يشعرهم بالتعب والإجهاد، كما أن احتمال تعرضهم للمرض أكثر من العاديين، وقدرتهم على الاعتناء بأنفسهم أقل، ونتيجة لذلك فإن متوسط أعمارهم أدنى من العاديين، إلا أنه زاد في الوقت الحاضر نتيجة التقدم في الخدمات الصحية والتكنولوجيا الطبية وتحسن الاتجاهات والخدمات المقدمة لهم.

٢. الخصائص المعرفية الفكرية: تنطبق هذه الخصائص على كل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ولكن بدرجات متفاوتة ومن أهم هذه الخصائص:

أ- التعليم: النقص الواضح في القدرة على التعلم مقارنة مع الأطفال العاديين المتناظرين في العمر الزمني.
ب- الانتباه: مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية، وتتناسب تلك المشكلات طرداً مع درجة الإعاقة الفكرية.
ج- التذكر: من العوامل التي تسهم في ضعف الذاكرة وضعف القدرة على القيام بعمليات الضبط المتتابعة، والتي تعتبر ضرورية لإعادة تكرار الشيء في ذهن الشخص حتى يستطيع حفظه.
د- التمييز: يؤدي القصور في عمليتي الانتباه والتذكر إلى تدني مستوى عملية التمييز ، وتختلف درجة الصعوبة في القدرة على التمييز تبعاً لدرجة الإعاقة وعوامل أخرى متعددة. (اليازوري، ٢٠١٢).

٣. الخصائص اللغوية: ترتبط القدرة على التحدث واستخدام اللغة بالنمو العقلي، فالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبة في التحدث واستخدام اللغة، وصعوبة في النطق، ويمكن أن تكون المهارات اللغوية أكثر المشاكل التي تواجههم في محاولاتهم أن يكونوا جزءاً متكاملاً في المجتمع. (المسعود، ٢٠١٣).

٤. الخصائص الاجتماعية والشخصية: يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من صعوبة القيام بالأدوار الاجتماعية الأساسية، وذلك نظراً للتأخر اللغوي والجسمي والعقلي والمعرفي، كما يعاني التلميذ ذو الإعاقة الفكرية من صعوبة التواصل الطبيعي مع المحيطين به، كما أنه ليس لديه القدرة على حماية النفس من الاستغلال، وصعوبة في تكوين الأصدقاء، و يعتمد التلميذ ذو الإعاقة الفكرية أحياناً على الأكبر سناً وأحياناُ يرفض تلك المساعدة. (أحمد، ٢٠١٢).

كما أن هناك العديد من المشكلات الاجتماعية التي يواجهها التلاميذ ذوي الإعاقة، فقد تصدر عنهم استجابات غير مناسبة في بعض المواقف الاجتماعية، إضافة إلى عدم الانسجام مع البيئة المحيطة والآخرين أحياناً، فيلاحظ على التلميذ ذو الإعاقة الفكرية بشكل عام الميل لمن هم أصغر سناً منهم، كما يلاحظ عليهم أثناء اللعب الانسحاب والتردد والسلوك التكراري والحركة الزائدة، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير. (العجمي، ٢٠٠٧).

إن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من الاضطراب الانفعالي، إما بشكل عدم الاستقرار أو التململ أو القلق أو النشاط الزائد، أو التكرار المستمر في أداء الأعمال الغير هادفة عديمة المعنى بشكل حركي أو لفظي بالرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف. (زناتي، ٢٠٠٦).

ج. تصنيف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تتعدد التصنيفات للإعاقة الفكرية وتختلف المعايير، فقد تصنف الإعاقة الفكرية حسب درجة الذكاء، أو بحسب الشكل الخارجي، أو بحسب القدرة على التعلم. (الزارع، ٢٠٠٦).

وتنبع أهمية تصنيف الإعاقة الفكرية من أن هناك العديد من الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فهم ليسوا على درجة واحدة من القدرة على التعلم والتدريب والتكيف الاجتماعي والتحكم في انفعالاتهم وعواطفهم، ويختلفون في مستوى قدراتهم الذهنية والسلوكية والجسمية، وفي قدرتهم على التفاعل مع الآخرين، كما تختلف الأسباب التي أدت إلى إعاقتهم الفكرية أيضاً. (العجمي، ٢٠٠٧).

يعتبر التصنيف السلوكي من أهم تصنيفات الإعاقة الفكرية لتركيزه على السلوك الظاهر، ويمكن رصد ذلك من خلال نسب الذكاء والسلوكيات التوافقية في البيت، والمدرسة، والمجتمع، (العجمي، ٢٠٠٧)، وقد تبنت الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية (AAIDD) هذا التصنيف، حيث تصنف حالات الإعاقة الفكرية حسب متغيري نسبة الذكاء والسلوك التكيفي الاجتماعي معاً، وما يميز هذا التصنيف عن غيره من التصنيفات توفر شرطين أساسيين للدلالة على مستوى الفئة التي ينتمي إليها الفرد مقارنة مع التصنيفات الأخرى، التي اعتمدت متغيراً واحداً في تصنيفها، وتقسم فئات الإعاقة الفكرية كما يلي:

١. الإعاقة الفكرية البسيطة (القابلين للتعلم): تشكل ٨٠% من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة ذكاء ٥٥-٧٥ على مقياس وكسلر، ويمكنهم القيام بمهارات الحياة اليومية والمهارات اللغوية.
٢. الإعاقة الفكرية المتوسطة (القابلين للتدريب): تشكل ٦-١٠ % من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة ذكاء ٤٠-٤٥ على مقياس وكسلر، ويعانون من مشكلات في السلوك التكيفي.
٣. الإعاقة الفكرية الشديدة (الاعتماديين): تشكل ٥% من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بدرجة ذكاء ٢٥-٣٩ على مقياس وكسلر، ويعانون من صعوبات شديدة في السلوك التكيفي.
٤. الإعاقة الفكرية الحادة: تكون درجة ذكائهم دون الـــ ٢٤ على مقياس وكسلر. (الروسان، ٢٠١٠).

ثانياً: معاهد وبرامج التربية الفكرية

انتشرت العديد من المعاهد والبرامج التربوية العالمية المصممة لذوي الإعاقة الفكرية، واختلفت في

أسسها النظرية لكنها اشتركت جميعها في التأثير الإيجابي على الأطفال المشتركين فيها، ويتمثل هذا التاثير في زيادة السلوك الاجتماعي المقبول، والتقليل من أعراض الإعاقة، وتطوير البديل الصفي. (الغصاونة، ٢٠١١).

وتسعى معاهد وبرامج التربية الفكرية جاهدة لتوفير احتياجات ومتطلبات ذوي الإعاقة ابتداءً من القبول فيها وانتهاء بفترات التدريب التي يقضونها فيها، أملاً في تحسين حياتهم من خلال تقديم البرامج التربوية والعلاجية المفيدة لإكسابهم المهارات الأساسية من أجل الاندماج في مجتمعاتهم. (الغصاونة، ٢٠١١).

ولقد تنبهت المملكة العربية السعودية إلى ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة منذ وقت مبكر، فقد تم إنشاء المعاهد التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة، بدأ بالمكفوفين منذ العام (١٣٨٠هـ) عندما أنشئ معهد النور للمكفوفين في الرياض، واستمر حتى بلغت في العام الدراسي (١٤٢٦-١٤٢٧هـ) (١٨٢) معهداً وبرنامجاً، و(٤٣٠) فصلاً دراسياً يقدم الخدمات للمكفوفين في جميع المراحل الدراسية، وفيما يخص الصم، فقد بلغت في العام الدراسي (١٤٢٦ – ١٤٢٧ ه)، (٣١٨) معهداً وبرنامجاً، أما التي تعنى بالإعاقة الفكرية فقد بلغت في العام الدراسي (١٤٢٦ – ١٤٢٧ ه) (٥٨٦) معهداً وبرنامجاً، ولمتعددي الإعاقة بلغت في العام الدراسي (١٤٢٦- ١٤٢٧ ه) (٣٦) برنامجاً، وللتوحديين في نفس العام فقد بلغت (٤٥) برنامجاً. (قاسم، ٢٠٠٩).

وتعد معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية النوع الثالث من معاهد التربية الخاصة ويلتحق بها فئة من الطلاب لديهم نقص في الذكاء، والإدراك الذي لا يجعلهم كالأطفال العاديين، وقد يكون هذا النقص شديداً مما يجعل تعليمهم فيه نوع من التحدي الذي يحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والصبر، وقد أخذت الحكومة على عاتقها رعاية وتعليم المواطنين جميعهم فأنشأت من أجلهم معاهد التربية الفكرية التي تهدف إلى ما يلي:

١. تنمية قدرة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعامل مع الآخرين. والقدرة على الكلام والنطق الصحيح، والقدرة البصرية، والسمعية، والحركية، والمهارات اليدوية.
٢. تحقيق التكيف والشعور بالأمن وتنمية الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي للطفل في الأسرة والمعهد.
٣. تنمية الوعي الصحي، واكتساب المهارات اللازمة، لاتقاء وتجنب الحوادث، وطرق الوقاية والعلاج.
٤. اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية من قراءة وكتابة وحساب وغيرها.
٥. اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للقيام بالأعمال اليومية مثل استخدام المواصلات.

٦. تعد معاهد التربية الفكرية مراكز توعية للمجتمع عامة، ولأولياء الأمور خاصة، بخصائص وقدرات الأطفال الدارسين في هذه المعاهد لتحقيق التعامل السليم معهم. (عفيفي، ٢٠٠٠).

ويتم في معاهد التربية الفكرية تقديم البرامج التربوية والتأهيلة والثقافية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من البنين والبنات، إضافة إلى الرعاية النفسية والصحية والاجتماعية، وتتبع معاهد التربية الفكرية نظام المدرسة الداخلية، حيث تحتوي على أقسام داخلية يقيم فيها التلاميذ الذين تقيم أسرهم بعيداً عنهم، بالإضافة إلى القسم النهاري، وتتوفر في الأقسام الداخلية خدمات الإسكان والخدمات الترفيهية والتغذية والنقل.

وبالنسبة لنظام الدراسة في معاهد التربية الفكرية فتبدأ الدراسة بمرحلة التهيئة ومدتها سنتان، يليها المرحلة الإبتدائية، ومدة الدراسة بها ست سنوات، وبعد هذه المرحلة يلتحق التلميذ بالمرحلة المهنية، وتبلغ مدة الدراسة بها أربع سنوات. (مرتضى، ٢٠١٢).

تعديل السلوك

يمكن اعتبار الإعاقة الفكرية أحد أهم المجالات التي تهتم بها الدراسات النفسية، وذلك بسبب النسبة الكبيرة للمعاقين فكرياً، والتي أصبحت تمثل عبئاً ثقيلاً على المجتمعات الحديثة، وتمثل هذه النسبة الكبيرة مشكلة حيث تتطلب العناية والرعاية السريعة، لأن هذه النسب في ازدياد دائم، لذا اهتم بها عدد كبير من الباحثين في المجالات المختلفة لما لها من ارتباط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بنائه وتطويره.

وقد أصبحت العناية بالمعاقين فكرياً تمثل إحدى التحديات العلمية التي يواجهها العلماء في مختلف الفروع، فتمثل على سبيل المثال تحدياً للعلوم السلوكية التي تراكمت فيها البيانات عن الأفراد الأسوياء وخصائصهم ورعايتهم، وفي كيفية توظيف ذلك في مجال الإعاقة الفكرية، وقد أوجد الباحثون حديثاً ما يعرف بفنيات تعديل السلوك وهي: أساليب وإجراء ات تربوية تدعمها أسس علمية أسهمت في حدوث تطورات ملموسة في رعاية وتربية الأطفال المعاقين، ومن بينهم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. (سعدي، ٢٠٠٥).

يعتبر موضوع تعديل السلوك من المواضيع الحديثة نسبياً، ويصنف كفرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي، الذي قام على أساس نظريات ومبادئ التعلم، ويعتبر الطبيب النفسي السلوكي جوزيف ولب (Joseph Wolpe) أول من أشار إلى هذا الموضوع بشكل مباشر في كتابه الشهير بعنوان: العلاج بالكف المتبادل، وفيه أثبت أن ما يقرب من ٩٠ % من حالات الخوف والقلق التي قام بعلاجها أمكن شفاؤها

باستخدام هذا المبدأ، وقد استوحى "ولب" الفكرة الرئيسية لهذا المبدأ من القاعدة نفسها التي استخدمتها قبله "جونز" بثلاثين عاماً. (ابراهيم؛ الدخيل؛ إبراهيم، ١٩٩٣)

ويرى بعض الباحثين أن نظرية السلوك المعاصرة تعتبر أمريكية المنشأ، إلا أن خلفيتها التاريخية بدأت في روسيا على يدي العالم "إيفان بافلوف" (Ivan Pavlov) الذي أوجد مفهوم الإشراط الكلاسيكي، فيما يعتبر عدد كبير من المفكرين "جون واطسون" (John Watson) الأب الروحي للمدرسة السلوكية، الذي توسع في استخدام مفهوم الاشتراط الكلاسيكي ليحوله إلى نظرية سلوكية، فهو يرى بأن علم النفس يهتم بدراسة السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته مباشرة مثل الحركات والصراخ والكلام، أما السلوكيات الخفية مثل الاعتقادات والأحاسيس والرغبات فلا تدخل ضمن مجال علم النفس إذا أريد له أن يكون علماً تجريبياً أو تطبيقياً. (بركات، ٢٠١٤).

ويمكن القول أن أساليب وفنيات تعديل السلوك قد أحدثت نجاحاً ملحوظاً وتطوراً كبيراً في مجال التربية الخاصة خلال العقود الماضية، حيث أن هذه الأساليب قدمت استراتيجيات علاجية وتربوية فعالة من الممكن أن يتم توظيفها بنجاح وسهولة لتشكيل السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية، كما أن أحد أهم ما قدمته أساليب تعديل السلوك لميدان التربية الخاصة المنهجية العلمية القائمة على التجربة، لتصبح مهنة لها كيانها وفلسفتها الخاصة بين ميادين العلوم الإنسانية من خلال الاستناد والاعتماد على البحوث العلمية التي توضح العلاقات الوظيفية بين أهم المتغيرات التي تشكل الأساس في عملية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية. (الخطيب، ٢٠٠١).

وفي السنوات الماضية لوحظ اهتمامٌ كبيرٌ بتطبيق أساسيات تعديل السلوك لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية عدد من المهارات اللازمة لهم، ولمعالجة وتعديل مجموعة كبيرة من المشكلات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية التي تظهر بمستويات عالية نسبياً لديهم، والتي تؤثر على عملية تكيفهم واندماجهم في المجتمع، وقد حظي ميدان تعديل سلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على اهتمام واسع من قبل الباحثين في مجال التربية الخاصة لعدد من الأسباب أهمها: أن عدم في معالجة المشكلات السلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة سيؤدي إلى تطور مشاعر العجز والفشل لدى هذه الفئة، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور مزيد من المشكلات السلوكية والنفسية لديهم. (الدوخي وجرار، ٢٠١٥)

وبما أن الأسرة هي المكان الأساسي والأول لتنشئة الطفل، الذي يتعلم منهما الكثير خاصة في الحالة التي يعاني فيها الطفل من إعاقة فكرية، ظهر توجه حديث في مجال التربية التربية الخاصة ينادي بضرورة اعتبار الأهل شركاء أساسيين في عملية تعليم وتربية أطفالهم المعاقين، لذلك ركز الكثير من التربويين على ضرورة التشارك والتعاون بين الآباء والأمهات من جهة وبين المدرسة من جهة أخرى في تعديل سلوك

الأطفال المعاقين فكرياً، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمة لهم، حيث يعتبر هذا التعاون أهم محور في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، ولكن يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن يكون هذا التعاون تتابعي ثم تكاملي يسير وفق تخطيط مشترك في ظل تأثير وتأثر متوافق بعيداً عن التناقض وتباين التوجيه، كما ويفترض أن يكون مواكب لأساليب التربية الحديثة. (الصامدي والعويدي، ٢٠٠٨)

وفيما يلي سنتحدث عن مفهوم السلوك، ومفهوم تعديل السلوك، الافتراضات الأساسية التي يستند إليها تعديل السلوك، وأهداف تعديل السلوك، وخطواته، وخصائصه، كما ستقوم بالحديث عن الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك، والنظرية السلوكية، وأساليب وفنيات تعديل السلوك، إضافة إلى مجالات تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

أولاً: مفهوم السلوك:

يعبر السلوك عن النشاطات والأفعال التي تصدر عن الشخص (سواء كانت ظاهرة يمكن ملاحظتها وقياسها أو غير ظاهرة)، استجابة لمثير أو عدد من المنبهات ويستطيع الفرد من خلاله التعبير عن شخصيته، ولقد اجتهد التربويين وعلماء النفس في دراسة هذا المفهوم محاولين تقديم الأسباب التي تؤدي إلى حدوثه، حيث تعددت وتباينت آراؤهم واتجاهاتهم، بالإضافة لذلك فإن السلوك الإنساني غير ثابت فهو يتغير ويتبدل استجابة للعوامل البيئية المحيطة بالفرد. (عبد العزيز، ٢٠١٠).

ويقصد به: أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالاً يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوسواس وغيرها. (العزة وعبد الهادي، ٢٠٠١).

كما يعرف بأنه كل ما يصدر من الفرد في فترة زمنية معينة من استجابات لمثير أو مجموعة من المنبهات في البيئة التي يتواجد فيها، كما أنه كل تغيير يطرأ على الفرد حتى يستطيع أن يواجه مواقف متعددة باستجابات ناجحة اجتماعياً. (سعدي، ٢٠٠٥)

وينظر للسلوك على أنه كل الأفعال والنشاطات الظاهرة أو غير الظاهرة التي تصدر عن الفرد، وهي ناتجة من تفاعل بين الفرد وبيئته، ويمكن من خلالها تحري حركة الفرد، وهي تأخذ صوراً مختلفة بتغير المواقف والمؤثرات التي قد يعيها الفرد أو يصعب عليه وعيها. (الصبحي، ٢٠١٣).

كما يمكن القول بأن السلوك يعني: أفعال يقوم بها الإنسان يمكن ملاحظتها وقياسها وتكرارها، فعندما نحدد مفهوم السلوك بوضوح فإننا نصف على وجه التحديد أفعالاً، فنحن لا نشير إلى الدوافع الشخصية أو المشاعر الداخلية. (Bicard; Bicard, 2012).

وهو الطريقة التي يتصرف بها الفرد تجاه الأفراد الآخرين أو المجتمع أو الأشياء، ويمكن أن تكون هذه التصرفات والأفعال جيدة أو سيئة، طبيعية أو غير طبيعية وفقاً لعادات وأعراف المجتمع، وسيسعى المجتمع دوماً لتعديل السلوك السيئ من أجل إرجاع إلى وضعه الطبيعي. (Guez; Allen, 2000).

أما سليمان (٢٠٠٥) فترى أن السلوك عبارة عن حصيلة حيوية تنتج عن تفاعل الجوانب الرئيسة في الشخصية الفردية للإنسان وهي:

١. الكيان الجسمي العضوي للفرد بكل ما فيه من حواس وأعصاب وعضلات وأحشاء.
٢. الدوافع الانفعالية الشعورية واللاشعورية.
٣. العمليات العقلية الذهنية الدنيا والعليا من إدراك وتصور وفهم وتعليم.
٤. البيئة الاجتماعية بكل ما فيها.
٥. القيم الأخلاقية والمفاهيم الروحية والعادات والمعايير والمثل. (سليمان، ٢٠٠٥).

من خلال ما سبق يمكننا تعريف السلوك اصطلاحاً على أنه: النشاطات والأفعال التي تصدر عن الفرد كاستجابة لبعض المنبهات والمثيرات المحيطة به، وقد تكون هذه النشاطات والأفعال ظاهرة يمكن ملاحظتها وقياسها، أو قد تكون غير ظاهرة وغير ملحوظة.

ثانياً: مفهوم تعديل السلوك:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم تعديل السلوك بتعدد الفلسفات ومناهج المعرفة والخلفيات التي ينتمي إليها الباحثون، وفيما يلي نستعرض عدد من هذه التعريفات:

يعرف تعديل السلوك بأنه فرع من فروع علم النفس التطبيقي ويتضمن التطبيق المنظم للإجراء ات المستندة إلى مبادئ التعلم (وبخاصة مبادئ الاشتراط الإجرائي، والاشتراط الكلاسيكي، والتعلم بالملاحظة) بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية، ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك، كذلك يشمل تعديل السلوك تقديم الأدلة على أن هذه الإجراء ات هي وحدها تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك. (الخطيب، ٢٠٠١).

أما "كوبر" "وهيرون" "وهيوارد" فإن تعديل السلوك عندهم يعني: العلم الذي يشتمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية، وذلك من أجل إحداث تغير جوهري ومفيد في السلوك الإنساني والاجتماعي والأكاديمي، وهذا العلم يشمل تقديم الأدلة التجريبية التي توضح مسؤولية الأساليب التي تم استخدامها عن التغير الذي حدث في السلوك. (الخطيب، ٢٠٠١)

وتشير عبيد (٢٠٠٠) إلى أن "عملية تعديل السلوك تعتبر عملية محو تعلم وإعادة تعلم، وتتضمن عملية محو التعلم تغيير السلوك غير المرغوب فيه وذلك بالعمل

على إطفاء هذا السلوك، وكذلك إعادة التعليم وإعادة التنظيم الإدراكي للمتعلم، وإعادة تنظيم سلوكه، والتعليم من جديد لأنماط سلوكية تحل محل الأنماط السلوكية التي محيت."

وبالنظر للتعريفات السابقة نلاحظ أن هذه التعريفات أغفلت بعض جوانب تعديل السلوك، فتعريف الخطيب، وتعريف كوبر وهيرون وهيوارد، لم يذكر فيه الباحثون أن عملية تعديل السلوك تتضمن الإبقاء على السلوك المرغوب فيه وتعديل السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مقبول، كما وأغفلت جميع هذه التعريفات جانباً مهماً وهو تثبيت السلوك الذي تم تعديله من أجل المحافظة على استمراريته.

كما يقصد به مجموعة من الإجراء ات التي تهدف إلى تقوية السلوكات التكيفية من خلال استراتيجيات التعزيز وبدائلة من ناحية، وإضعاف أو إزالة السلوكيات غير التكيفية من خلال تقنيات المحو أو العقاب وبدائلة من ناحية أخرى، (Spates; Pagoto; Kalata, 2006)، ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية ذات العلاقة بالسلوك، (Martin & pear, 2007)، كذلك تشتمل هذه العملية على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراء ات وحدها، ولا شيء غيرها، هي التي تكمن وراء التغيير الملاحظ في السلوك.

بمراجعة التعريفات السابقة يمكن وضع مفهوم تعديل السلوك على أنه مجموعة من أساليب التدخل العلاجي والتربوي القائمة على نظريات التعلم، والهادف إلى تقوية السلوك المرغوب فيه من خلال عدد من الاستراتيجيات كالتعزيز، أو تعديل وإلغاء السلوك غير المرغوب فيه باستخدام عدد آخر من الاستراتيجيات كالعقاب، مع المحافظة على بقاء واستمرار السلوكيات التي تم تعديلها.

ثالثاً: الافتراضات الأساسية التي يستند إليها تعديل السلوك:

يستند تعديل السلوك إلى مجموعة من الافتراضات الأساسية أهمها:

١. يتصف الإنسان بالحرية، لذلك يهدف تعديل السلوك إلى تزويد الفرد بمهارات تساعده على زيادة حريته من خلال توفير عدد أكبر من البدائل للاختيار. (Gorey, 2001).
٢. يعتمد تعديل السلوك على مبادئ وإجراء ات مستمدة من الأسلوب العلمي، هدفها الأساسي تغيير أنماط السلوك غير المرغوبة عند الأفراد.
٣. يتم إجراء تعديل السلوك في بيئة الفرد، ويعتمد على أسلوب التعليم، حيث يعتبر التعلم مركز العلاج.
٤. يؤكد تعليم السلوك على أسلوب التحكم الذاتي، لذلك يتم تدريب الفرد المراد تغيير سلوكه على إجراء وتقييم علاجهم بشكل ذاتي.
٥. يتم تصميم الإجراء ات العلاجية لتتناسب والحاجات الفردية لكل فرد، ويمكن استخدام الأساليب العلاجية السلوكية في علاج الكثير من المشاكل. (الرشدان، ٢٠٠٦).

٦. يعتمد تطبيق إجراء ات تعديل السلوك على العلاقة التعاونية بين المرشد والمسترشد. (Gorey, 2001).

يمكن تلخيص ما سبق فيما يلي: أن السلوك الإنساني ناتج عن عدد من العوامل الموجودة في البيئة المحيطة، أن عملية تعديل السلوك تركز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة، كما أن السلوك غير المرغوب فيه هو المشكلة التي تسعى عملية تعديل السلوك لحلها، أن السلوك المرغوب فيه وغير المرغوب فيه متعلم، وبالتالي يمكن تعديل السلوك غير المرغوب فيه من خلال عملية التعلم.

رابعاً: أهداف تعديل السلوك:

تتمثل أهمية تعديل السلوك لدى الأسرة والمدرسة بوصفه الطريقة أو الوسيلة التربويـة التي تعمل على تحقيق أهداف تربية الأطفال والطلبة وفق أسس ومبادئ تربوية معينة، وعلـى ذلك فليس من المستغرب القول بأن معظم المهمات التربوية تعتمـد علـى أساليب تعديل السلوك، فبرامج تعديل السلوك هي الطرائق التي يتم مـن خلالهـا تحقيـق الأهداف التربوية والتعليمية خلال مراحل النمو المختلفة. (الروسان، ٢٠٠٠).

وعليه فإن هناك عدداً من الأهداف التي تسعى أساليب وفنيات تعديل السلوك إلى تحقيقها منها:

١. مساعدة الفرد على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.
٢. مساعدة الفرد على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والمرغوب فيها لدى الطفل، وتغيير أشكال السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً وغير المرغوب فيها لدى الطفل.
٣. تعليم الفرد سلوكيات جديدة وأسلوب حل المشكلات، وأن يتكيف مع بيئته الاجتماعية.
٤. تحقيق الأهداف التربوية بعيدة المدى وقصيرة المدى لدى الطفل ومساعدته على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف. (الفسفوس، ٢٠٠٦) و(سعدي، ٢٠٠٥).

خامساً: خطوات تعديل السلوك:

قبل البدء بالبرنامج العلاجي، لابد من تحليل السلوك تحليلاً دقيقاً من خلال معرفة ماهيته، وعدد مرات حدوثه، أين ومتى يحدث، كما يتطلب ذلك معرفة نتائج السلوك وما يعززه، لأن السلوك السوي وغير السوي يخضعان للقوانين نفسها، وما يميز السلوك السوي عن السلوك الغير سوي هو شدة السلوك أو معدل حدوثه، وبالتالي يتكون برنامج تعديل السلوك من الخطوات التالية:

١. تحديد السلوك المراد تعديله أو علاجه.
٢. قياس السلوك المستهدف من خلال جمع معلومات وبيانات عن السلوك الحالي المرغوب تعديله، وكذلك السلوك النهائي، وذلك بإتباع الأساليب العلمية التي تتصف

بالصدق والثبات، ومن بين هذه الأساليب الاختبارات والمقاييس، وكذلك الملاحظة وأسلوب دراسة الحالة.

٣. تحديد العوامل والظروف المحيطة بالفرد والتي أدت إلى ظهور السلوك الغير مرغوب فيه.
٤. تصميم خطة أو برنامج لتعديل السلوك على أن يتم إشراك الفرد وأسرته في وضع هذه الخطة أو البرنامج، بحيث يتم تضمين الأهداف، والأساليب التي ستستخدم لتدعيم ظهور السلوك المرغوب، وتعديل أو إيقاف السلوك الغير مرغوب فيه.
٥. تقوية فعالية الخطة أو البرنامج من خلال مقارنة السلوك الحالي بالسلوك السابق (البراغيتي، ٢٠١٣).

سادساً: خصائص تعديل السلوك:

هناك العديد من الخصائص التي يجب أن تتوفر في استراتيجيات تعديل السلوك أهمها:

١. التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.
٢. ينبغي التعامل مع السلوك بعد أن نعرفه بالطريقة التي تمكننا من قياسه، وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء العلاج.
٣. يتطلب الأمر إعادة تعليم الفرد السلوك المرغوب فيه من خلال أساليب تعديل السلوك، حيث أن السلوك مكتسب وهناك عوامل وظروف تتحكم في السلوك من حيث تكراره أو عدمه.
٤. يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك.
٥. يتم التركيز على العلاج في تعديل وتغيير سلوك الفرد.
٦. يجب التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة. (الفسفوس، ٢٠١١).

اذاً فإن تعديل السلوك يتصف بما يلي:

١. استخدام مجموعة متنوعة من فنيات وأساليب العلاج لتعديل السلوك من أجل زيادة فاعلية العلاج.
٢. يتم التركيز على المشكلة المشتركة قبل المشكلة الفردية، والمشكلة التي تتضمن الأذى قبل المشكلة التي ليس لها تأثير، والمشكلة البسيطة التي يسهل علاجها قبل المشكلة المعقدة.

سابعاً: الاتجاهات الرئيسة في تعديل السلوك:

هناك عدة اتجاهات رئيسية في تعديل السلوك، ولكل اتجاه أساليب ورؤية مختلفة، ومن أبرز هذه الاتجاهات:

١. الاتجاه السلوكي: يرى هذا الاتجاه أنه يمكن التحكم في السلوك من خلال التحكم في الظروف والمحفزات التي أدت إلى حدوثه وبالتالي التحكم في النتائج النهائية المترتبة عليه، ويعتمد هذا الاتجاه على فنيات تعديل السلوك مثل التعزيز والتشكيل ولعب الأدوار.

٢. الاتجاه المعرفي: يرى أن سلوك الفرد يتكون نتيجة لعاملين هما: التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به، والعوامل المعرفية الموجودة عند الفرد كثقافته وخبراته وتقديره لذاته ومفهومه عنها.
٣. اتجاه التعلم الاجتماعي : يرى أن السلوك البشري يتعلمه الطالب بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة تكتسب من البيئة المحيطة. (الفسفوس، ٢٠٠٦).

ثامناً: النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية اسم المثير والاستجابة، كذلك تعرف باسم "نظرية التعلم"، ويتمحور اهتمام هذه النظرية حول السلوك (الكيفية التي يتعلم بها الفرد سلوك ما، الطريقة التي يتغير أو يتبدل بها السلوك، كيفية تعديل أو تغيير هذا السلوك)، فهي ترى بأن العوامل البيئية المكتسبة هي التفسير الوحيد للسلوك الإنساني، وأن العوامل الوراثية ليس لها علاقة بحدوث هذا السلوك، ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الغير مرغوب فيه الذي يكون قابل للملاحظة، ما هو إلا أنماط واتجاهات مكتسبة خلال حياة الفرد، لذلك يمكن بمنتهى السهولة تعديل أو حذف هذا السلوك المكتسب من خلال التبديل والتغيير ببعض آثار التعلم السابق لتحويله إلى سلوك مقبول.

وبرز في هذه النظرية مجالان لهما استخدام كبير في تعديل السلوك وهما: النظرية الكلاسيكية لبافلوف، والنظرية الإجرائية لسكنر.

١. نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي لـــ "ايفان بافلوف" (Ivan Pavlov):

وضع "إيفان بافلوف" العالم الفسيولوجي الروسي القواعد الأساسية للاشراط الكلاسيكي، وبالإضافة إلى ذلك قدم إسهاماً هاماً إلى علم وظائف الأعضاء، وإلى فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله هذه آثارا عالمية، وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في أمريكا في الماضي والحاضر، وتحاول أمريكا اليوم إعادة اكتشاف أعمال "بافلوف"، أما في روسيا فقد استمرت الأبحاث المرتبطة بهذه الأعمال دون ضعف أو وهن. (ناصف، ١٩٨٣).

وأهم أسس نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي لـــ "ايفان بافلوف" (Ivan Pavlov):

١. اعتبرت أن الجهاز العصبي جهاز ربط وتوصيل بين أنحاء الجسم المختلفة وبين العالم الخارجي، ولكي يتم التوازن بين الكائن الحي والبيئة الخارجية يجب أن يستجيب الكائن بطريقة معينة تحقق التوازن بينه وبين البيئة الخارجية، وهذه الاستجابة هي مهمة الجهاز العصبي المركزي ، والجهاز العصبي جهاز تحليل المجال الخارجي إلى عناصره الأولية.
٢. هناك نوعان من الانعكاسات:

- الأولية الطبيعية غير الشرطية: وتتميز بالثبوت والإطراد، وعناصرها هي: المثير الخارجي، والسيالات العصبية التي ينتقل فيها المثير الخارجي، والاستجابة الخاضعة لقوانين معينة، وهذا النوع مورث ويشترك فيه كل أفراد الجنس ومثيراته لا تتغير.
- المعقدة مثل الانعكاسات الحسية أو الدفاعية تجاه البيئة الخارجية الغير ثابتة والمتغيرة باستمرار، وتمثل الانعكاسات الجديدة عملية التعلم واكتساب أنماط جديدة من النشاط.

٣. يعتبر الفعل المنعكس الشرطي الوحدة الوظيفية الخاصة والشكل الرئيسي للنشاط العصبي الراقي وهو أساس العادات والتعلم والسلوك المنظم. (صالح، ١٩٧١).
٤. المثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي (Uncconditional): هو أي مثير فعال يؤدي إلى إثارة أية استجابة غير متعلمة منتظمة، وقد استخدم بافلوف مسحوق الطعام كمثير غير شرطي يؤدي إلى الأثر المعروف وهو إحداث استجابة انعكاسية مؤكدة تتمثل في إقرار اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها.
٥. الاستجابة غير الشرطية: وهي الاستجابة الطبيعية والمؤكدة التي يحدثها وجود المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي، والأمثلة الشائعة على الاستجابات غير الشرطية هي طرفة العين عندما تتعرض لهبات الهواء وإفراز اللعاب عند وجود الطعام.
٦. المثير الشرطي: وهذا هو المثير الذي يكون محايداً (أي لا يولد استجابة متوقعة) في بادئ الأمر، ولكنه من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي (أو في نفس الوقت مع هذا المثير) فإنه يصبح قادراً على إحداث الاستجابة الشرطية. (ناصف، ١٩٨٣).
٧. الاستجابة الشرطية (Response Conditioned): وهذا هو الانعكاس المتعلم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي، وهذا الاقتران بين المثيرين الشرطي وغير الشرطي هو أحد المقومات الرئيسية للإشراط البافلوفي، أما الاستجابة الشرطية فهي لا تشبه الاستجابة غير الشرطية شبهاً تاماً إذ أن الاستجابة الشرطية قد تختلف عن الاستجابة غير الشرطية من حيث قوتها أو سعتها أو فترة كمونها (أو الفترة الزمنية التي تظل كامنة فيها)، وعلى وجه التحديد فإن الفترة الزمنية التي تنقضي من بداية المثير الشرطي وحدوث الاستجابة الشرطية قد تكون أطول أو أقصر من الفترة الزمنية التي تنقضي من بداية المثير غير الشرطي وحدوث الاستجابة غير الشرطية، وتوصف الاستجابات الشرطية في بعض الأحيان بأنها استجابات إعدادية إذ إنها تعد الكائن لوصول المثير غير الشرطي. (ناصف، ١٩٨٣).

٨. من العوامل المؤثرة في التعلم سيادة الاستجابة فالعلاقة بين الطعام وإفراز اللعاب أكثر سيطرة من العلاقة بين الجرس والانتباه لمصدر الصوت ويدعم العلاقة بين المثير والاستجابة حافز قوى وإفراز اللعاب ليس إلا جزءاً من استجابة أكبر وهي الاستعداد للأكل.

٩. عندما يقترن مثير شرطي جديد مع مثير طبيعي لا شرطي فإن وجود مثير ثالث لا يرتبط بهما أو بأي منهما يؤثر على عملية التعلم الشرطي الكلاسيكي، وبالتالي إذا زاد عدد هذه المثيرات المشتتة تطلب ذلك عدداً أكبر من المحاولات. (أبوحطب، ٢٠١٠).

١٠. أن قانون الاقتران الزمني مسئول عن تكوين علاقات شرطية جديدة (التدعيم)، وهو أهم العوامل المؤثرة في قوة الاستجابة الشرطية.

١١. إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم بالمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو ينطفئ، وإنطفاء الاستجابة الشرطية نتيجة تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة دون تعزيزه بالمثير الطبيعي لا يكون نهائياً فالاستجابة الشرطية تعود للظهور مرة أخرى (الاسترجاع التلقائي)، إذا قدم المثير الشرطي بعد فترة من الزمن، وبالتالي فإن ضمور الاستجابة واضمحلالها لا يعني زوالها.

١٢. الانعكاسات الشرطية الثابتة تضعف أو تختفي بسبب مثيرات خارجية قوية وهذا هو الكف غير الشرطي. يحدث تعميم إذا استجاب الكائن للمثيرات الشرطية بنفس الاستجابة.

١٣. يحدث تمييز إذا تكرر المثير الشرطي الخاص وقورن بغيره، أي عندما يتم التغلب على التعميم والتفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشبيهة نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به فهو نوع من التدعيم الانتقائي أساسه التدعيم والإنطفاء.

١٤. يعتبر ارتباط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ارتباطاً من الدرجة الأولى، فإذا وجد مثير شرطي ثان يسبق المثير الشرطي الأول يحدث ارتباط من الدرجة الثانية وهكذا، ولكن الارتباط لا يتخطى عادة في انتقاله الدرجة الرابعة، ويسمى ذلك قانون الاستتباع أو قانون التعلم الشرطي الثانوي وقانون الارتباط الشرطي ذو المرتبة الأعلى. (صالح، ١٩٧١).

٢. نظرية الاشتراط الإجرائي:

بنى سكنر نظريته على افتراض مفاده أن معظم السلوك متعلم ومكتسب وبالتالي يمكن تعديله أو تغيره، وبناء على ذلك فإن الفرد يتعلم العدوان من البيئة التي يعيش فيها من خلال محاكاة النموذج الذي قد يكون الوالدين أو المربية أو شخصية سينمائية، كما أن السلوك الذي تم اكتسابه من خلال التعلم بالنموذج سيقوى إذا ما كان المُقَلَد مصدر التعزيز للطفل. (مختار، ٢٠٠١)

وتقوم هذه النظرية على عدد من الأساسيات منها:

١. يرى سكنر أنه من غير المعقول أن ننسب إلى مفاهيم ومضامين الشخصية تلك الأشياء التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة كالأنا الأعلى، لأن المصطلحات الخفية غير مجدية في فهمنا لجوانب الشخصية، ويعتبر مفهوم (الشخصية) شيئاً غير ضروري، إذا ما أردنا فهم سلوك الفرد، فبإمكاننا فهمه بالكامل من خلال استجابات معينة للظروف والمثيرات البيئية المختلفة، ففهمنا للعلاقة الموجودة بين الاستجابات الفردية والمثيرات البيئية هو الأساس في فهم صحيح لسلوك الأفراد.

٢. لا حاجة للحديث عن الدوافع والقوى الداخلية كعوامل مسببة للسلوك، بسبب عدم قدرتنا على تعريفها إجرائياً.

٣. هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتعزيز تؤثر في سلوكياتنا بشكل كبير وهي:

- التعزيز المستمر: يتم التركيز في هذا النوع من التعزيز على تعزيز السلوك المرغوب فيه كلما ظهر من أجل تقوية سلوكيات معينة، لكن بعد توقف التعزيز تختفي الاستجابة أو تنطفئ تدريجياً.
- التعزيز المتقطع: يتم التعزيز هناك بعد فترة معينة بصرف النظر عن ظهور السلوك المرغوب فيه من عدمه، يعد هذه النوع من التعزيز الأكثر فاعلية في تقوية وتطوير السلوك.
- التعزيز النسبي: يتحدد هذا التعزيز بعدد محدد من الاستجابات التي يصدرها الفرد، يعد هذا النوع من التعزيز الأكثر فاعلية في المحافظة على السلوك.

٤. ميز بين التعزيز الإيجابي والعقاب والتعزيز السلبي.

٥. يوجد في البيئة عدة مستويات للمثيرات وهي:

- المثيرات المتصدرة: وهي العوامل والظروف البيئية التي تسبق عادة حدوث الاستجابات.
- المثيرات المعززة: وهي العوامل والظروف البيئية التي عادة تصاحب حدوث الاستجابات، وتعمل على زيادة احتمال تكرار استجابات الفرد.
- المثيرات المميزة: وهي التي تسبق وتصحب الاستجابات، لكن ليس لها علاقة بنشوء الاستجابات إلا أن ظهورها يساعد على تكرار الاستجابات.
- المثيرات المحايدة: وهي كل العوامل والظروف التي تظهر أثناء الموقف السلوكي، ولا يوجد لها أي تأثير على سلوك الفرد سواء كانت سابقة أو مصاحبة أو لاحقة لحدوث الاستجابات إلا في حالة ارتباط هذه المثيرات بمثير غير شرطي.

تاسعاً: أساليب وفنيات تعديل السلوك:

ارتبطت فنيات تعديل السلوك بطرق تغيير السلوك، وهناك العديد من الفنيات التي تساعد على تغيير السلوك وتعديله ومنها ما يلي:

أولاً. التعزيز:

يعرف التعزيز وظيفياً من خلال نتائجه على السلوك، فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمال حدوثه في المستقبل تكون تلك التوابع معززة ويكون ما حدث معززاً، فالمعيار الوحيد للحكم على كون الفرد معززاً أم لا هو ملاحظة نتائج سلوكه، فالمعزز يجب أن يقوي السلوك، أما إذا لم يحصل ذلك فلا يعتبر ذلك تعزيزاً. (طبيب، ٢٠٠٥).

وتصنف المعززات إلى إيجابية وسلبية، فالمعزز الإيجابي يهدف إلى تكوين السلوك المرغوب فيه لدى الفرد أو تقويته في حال وجوده، وقد أكد "سكنر" على وجوب الإهتمام بعملية التعزيز الموجب للسلوك المطلوب، ويتم ذلك بإثابة الفرد على السلوك السوي، مما يعززه ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك. أما المعزز السلبي فيستخدم في إيقاف السلوك غير المرغوب فيه وتعد كلاً من المعززات الإيجابية والسلبية واحدة، فكلاهما يعمل على زيادة السلوك المرغوب أو الحد من السلوك غير المرغوب وتعديله، وأن وجه الاختلاف بينهما هو أن المعززات الإيجابية تضيف شيئاً مرغوباً فيه، أما المعززات السلبية فتزيل أو تحذف شيئاً غير مرغوب فيه. (الصادي، ٢٠١٥).

ثانياً. التشكيل:

تتضمن هذه الفنية تقسيم السلوك النهائي المراد تحقيقه إلى عدة أقسام أو مراحل، كل قسم يمثل خطوة، وتكون مرتبة من السهل إلى الصعب ويجري تعزيز كل خطوة، وبعد تمكن الفرد منها، يتم الانتقال إلى الخطوة التي تليها وهكذا حتى نصل إلى السلوك النهائي، ويتم هنا صياغة السلوك بشكل معين، وتعلم السلوك ضمن هذه الفنية يعتمد على وجود المعززات في حال اقتراب الاستجابة من السلوك المطلوب، ويتوقف التعزيز عندما تبتعد الاستجابة عن السلوك المطلوب تعلمه، وهناك عدة متطلبات ينبغي تحديدها عند استخدام التشكيل في تعلم السلوك وهي: تحديد السلوك النهائي، وتحديد نقطة البداية، وتوفير المعززات المناسبة للفرد المتعلم بحيث يتم تقديمها للفرد المتعلم بشكل مستمر كلما تقدم المتعلم خطوة نحو السلوك المراد تحقيقه. (فوزية، ٢٠١٣).

ومن الممكن استعمال الأسلوب السابق مع ذوي الإعاقة الفكرية نظراً لفعاليته وسهولة تطبيقه، حيث يمكن توظيفه في العديد من المهارات، مثل: مهارات الحياة اليومية، ومهارات العناية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية.

ثالثاً. التسلسل:

يجري التعزيز ضمن هذا الأسلوب للسلوك النهائي المراد تحقيقه، حيث يقسم السلوك المراد دراسته إلى عدة سلوكيات أصغر للوصول إلى السلوك المستهدف ويتم تعزيزه، ومن المفترض وضع هذه السلوكيات تحت سيطرة تنبيه قوي، وفي حال الخطأ في الاستجابات يتم الرجوع إلى البداية. (جلال، ٢٠٠٤).

رابعاً. النمذجة:

النمذجة: هي عملية موجهة تهدف إلى تعليم الفرد وتغيير سلوكه نتيجة الملاحظة، حيث أنه نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين يتغير سلوك الفرد، وتعد النمذجة أحد أهم الاستراتيجيات التي تستخدم للوصول إلى الاستجابات الصحيحة وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، حيث أن السلوك الإنساني يتأثر بملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم. (جلال، ٢٠٠٤).

ويمكن القول بأن النمذجة هي محصلة لقوانين التعلم التي وضعها "باندورا" (Bandura)، ومن هذه القوانين: التعلم بالملاحظة "أي أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم، وتصرفاتهم وسلوكهم، ويستطيع أن يتعلم من خلال ملاحظة استجاباتهم وتقليدها"، والتعلم بالتقليد "يتم التركيز على نسخ جوانب السلوك نسخاً دقيقاً"، والتعلم الاجتماعي "هو التعلم الذي يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد". (الخطيب، ٢٠٠٤).

وهناك عدة أنواع للنمذجة أهمها النمذجة المباشرة أو الحية: وتتم بعرض نماذج حية تقوم بالسلوك المطلوب تعلمه عن طريق أشخاص واقعيين، والنمذجة المصورة عبر الأفلام أو الوسائل المرئية المشابهة، والنمذجة الضمنية عن طريق تخيل نماذج تقوم بالسلوكيات المرادة، والنمذجة بالمشاركة عن طريق عمل نموذج حي أمام الفرد ليقوم بتأدية السلوك بمساعدة هذا النموذج، والنمذجة عن طريق لعب الأدوار من قبل عدة أشخاص ليتم مناقشة الأدوار كما لو كانت طبيعية. (حمدي، ٢٠٠٤).

عاشراً: مجالات تعديل السلوك لذوي الإعاقة الفكرية:

هناك عدد من المجالات التي يمكن تعديل السلوك فيها، مثل: مجال الرعاية الشخصية والذي يشمل المهارات التي تساعد الأفراد على الأداء الاستقلالي في أنشطة مثل تناول الطعام وارتداء الملابس وغيرها، ومجال التنبيه الذاتي وإيذاء الذات بحيث يتم تعديل سلوك إيذاء الذات مثل ضرب الرأس في الحائط والعض ونتف الشعر، كما يمكن حل المشكلات التي تواجه المعلمين في حجرة الصف والناشئة عن السلوكيات العدوانية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كالتحدث مع الآخرين، وعدم الانتباه، وعدم التزام الطفل بمكانه، فمثلاً يمكن استخدام بعض أساليب العقاب للحد منها وتعديل السلوك العدواني في المجالات السابقة. (سعدي، ٢٠٠٥).

ويمكن استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي أو السلبي في مجال التحصيل الدراسي لزيادة انتباه الأطفال ذوي الإعاقة وتقليل التشتت لديهم، وكذلك تخزين المادة التعليمية وتكرارها حتى يتم تعلمها، ويستخدم أسلوب التعزيز الإيجابي وتشكيل السلوك بشكل كبير في مجال التدريب على اللغة والنطق وفي علاج عيوب الكلام، ويستخدم أسلوب التعزيز أو النمذجة وتمثيل الأدوار في مجال السلوك الاجتماعي ، وذلك لمساعدة الطفل على اكتساب سلوكيات التفاعل الاجتماعي مثل الكلام مع الآخرين وإلقاء التحية والرد

عليها، والابتسام عند لقاء الآخرين ومشاركتهم في الأنشطة مثل أنشطة اللعب والعمل والتعاون مع الغير ومساعدتهم. (سعدي، ٢٠٠٥).

منهجية الدراسة وإجراء اتها

أولاً: منهج الدراسة:

يعرف منهج البحث بأنه: الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى أهدافه أو هو مجموعة الخطوات والعمليات والإجراء ات المنطقية، والتنفيذية، والقصدية التي يتخذها الباحث فتمكنه من بلوغ الأغراض التي رسمها للبحث من قبل. (شيا، ٢٠٠٧)

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ومن خلال هذا المنهج يتم استجواب أفراد مجتمع البحث أو عينه منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ١٩٩٥)، ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً (كمياً) يوضح لنا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عبيدات، ٢٠٠١م).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز وبرامج التأهيل في مدينة الرياض، وبحسب إحصائيات ادارة تعليم الرياض للعام ١٤٣٦- ١٤٣٧ه فقد بلغ عدد الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في مدينة الرياض ٢١٧٨ طالباً موزعين على ٦١ معهداً تعليمياً. (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٣٨ه)، ونظراً لكبر حجم عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة مكونة من ثلاث مراكز تأهيل في مدينة الرياض لتطبيق أداة الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، وتكونت العينة المبدئية من (٢٠٠) أم موزعات على ثلاثة مراكز كما هو موضح في الجدول رقم (٣-١)، وتم استعادة (١٢٦) استبانة تم استبعاد (٦) منها لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبذلك فقد تكونت العينة النهائية من (١٢٠) أماً من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب مراكز التأهيل

الرقم	اسم المركز	أفراد العينة
١	مركز الرياض التخصصي للتأهيل	٦٤ أماً لطفل ذو إعاقة فكرية
٢	مركز فريق التأهيل الدولي	٣٥ أماً لطفل ذو إعاقة فكرية
٣	مركز الأوائل للتأهيل	٢١ أماً لطفل ذو إعاقة فكرية
	المجموع	١٢٠ أماً لطفل ذو إعاقة فكرية

رابعاً: خصائص أفراد عينة الدراسة:

توضح الجداول رقم (١-٢-٣-٤) توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للأم، جنس الطفل ذو الإعاقة الفكرية، عمر الطفل ذو الإعاقة الفكرية، الوضع الاجتماعي للطفل)

جدول رقم (٣-١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد	النسبة المئوية
ثانوية عامة فأقل	٥٦	%٤٦,٧
دبلوم	١٠	%٨,٣
بكالوريوس	٥٤	%٤٥
ماجستير فأعلى	.	.
المجموع	١٢٠	%١٠٠

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق رقم (٣-١) أن (٥٦) أماً من أفراد عينة الدراسة ضمن المستوى التعليمي ثانوية عامة فأقل بنسبة (٤٦,٧%)، وأنّ (١٠) أمهات من أفراد عينة الدراسة ضمن المستوى التعليمي دبلوم بنسبة (٨,٣%)، وأنّ (٥٤) أماً من أفراد عينة الدراسة ضمن المستوى التعليمي بكالوريوس بنسبة (٤٥%)، كما يلاحظ عدم وجود أمهات من أفراد عينة الدراسة ضمن المؤهل الدراسي ماجستير فأعلى، أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كن ضمن المستوى التعليمي ثانوية عامة فأقل.

جدول رقم (٣-٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنس الطفل ذو الإعاقة الفكرية

جنس الطفل ذو الإعاقة الفكرية	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٥٤	%٤٥
أنثى	٦٦	%٥٥
المجموع	١٢٠	

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن (٥٤) طفلاً من أفراد عينة الدراسة كانوا ذكور بنسبة (٤٥%)، في حين كان عدد الإناث (٦٦) بنسبة (٥٥%).

جدول رقم (٣-٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عمر الطفل ذو الإعاقة الفكرية

عمر الطفل ذو الإعاقة الفكرية	العدد	النسبة المئوية
٤ سنوات فأقل	٧	%٥,٨
من ٥ إلى ٨ سنوات	٤٤	%٣٦,٧
من ٩ إلى ١٢ سنة	٣٩	%.٣٢

من ١٣ إلى ١٦ سنة	٣٣	%٢٥
المجموع	١٢٠	%١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (٣) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت أعمارهم (من ٥ إلى ٨ سنوات) بنسبة (٣٦,٧%)، ثم يليها الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين (٩ إلى ١٢ سنة) بنسبة (٣٢,٥)، ثم الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين (١٣ إلى ١٦ سنة) بنسبة (٢٥)، ثم الأطفال الذين يبلغون من العمر (٤ سنوات فأقل) بنسبة (٥,٨%).

جدول رقم (٣-٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوضع الاجتماعي للطفل

الوضع الاجتماعي للطفل	العدد	النسبة المئوية
يعيش مع كلا الوالدين	١٠٠	%٨٣,٣
يعيش مع الأم	١٤	%١١,٧
يعيش مع الأب بمفرده	٦	%٥,٠
المجموع	١٢٠	%١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن عددالأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من أفراد عينة الدراسة الذين يعيشون مع كلا الوالدين كان (١٠٠) طفل بنسبة (٨٣,٣%)، في حين بلغ عددالأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من أفراد عينة الدراسة الذين يعيشون مع الأم (١٤) طفلاً بنسبة (١١,٧%)، أما عددالأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من أفراد عينة الدراسة الذين يعيشون مع الأب بمفرده كان (٦) أطفال بنسبة (٥%).

خامساً: أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في التعرف على مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها، والتعرف على الاختلاف في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف عدد من المتغيرات (المستوى التعليمي للأم، جنس الطفل ذو الإعاقة الفكرية، عمر الطفل ذو الإعاقة الفكرية، الوضع الاجتماعي للطفل)، وقد تكونت الاستبانة من جزئين هما:

الجزء الأول: وتضمن معلومات أولية عن أفراد عينة الدراسة، حيث تضمن المتغيرات التالية: (المستوى التعليمي للأم، جنس الطفل ذو الإعاقة الفكرية، عمر الطفل ذو الإعاقة الفكرية، الوضع الاجتماعي للطفل).

الجزء الثاني وتضمن هذا الجزء (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة محاور للتعرف على مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها وهي:

المحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي ويتضمن (٨) فقرات.

المحور الثاني: الأسلوب الإرشادي واشتمل هذا المحور على (٥) فقرات.

المحور الثالث: الأسلوب الإرشادي وتضمن هذا المحور (١١) فقرة.

سادساً: صدق الأداة

يقصد بصدق الأداة قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، (فرج، ٢٠٠٠)، أو شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها. (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١)، وتم لتأكد التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة: للتعرف على مدى مناسبة الاستبانة للهدف الذي وُضعت من أجله، تم عرضها على عدد (١٠) من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وذلك لإبداء رأيهم في مستوى كفاية العبارات من حيث عددها ومناسبتها للمجال الذي تندرج تحته، كذلك بيان مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، ومدى الدقة العلمية واللغوية للفقرات ومدى وضوحها ومناسبتها للفئة الموجه لها الاستبيان، واقتراح ما يرونه مناسب سواء كان بالإضافة أم بالحذف، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة بناء على مقترحات المحكمين، والملحق رقم (١) يوضح قائمة أسماء لجنة التحكيم.

١. **صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي):** لحساب صدق البناء الداخلي للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) أماً من أمهات التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من غير أفراد عينة الدراسة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا معامل الارتباط بين المحاور وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٣-٥) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الثلاثة

المحور		أسلوب التعزيز الرمزي	الأسلوب العقابي	الأسلوب الإرشادي
أسلوب التعزيز الرمزي	معامل الارتباط	١	٠,٥٠٩*	٠,٨٦٥**
	مستوى الدلالة		٠,٠٢	٠,٠٠
الأسلوب العقابي	معامل الارتباط		١	٠,٥٣٥*
	مستوى الدلالة			٠,٠١٥
الأسلوب الإرشادي	معامل الارتباط			١
	مستوى الدلالة			

***يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)**

بالنظر للنتائج الواردة في الجدول السابق نرى أن قيم معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة (أسلوب التعزيز الرمزي، الأسلوب العقابي، الأسلوب الإرشادي)

تتراوح ما بين (٠,٥٠٩-٠,٨٦٥)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

جدول (٣-٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور: أسلوب التعزيز الرمزي وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٤٠٥	**٠,٠٠	٥	٠,٧٣٤	**٠,٠٠
٢	٠,٨١١	**٠,٠٠	٦	٠,٥٠٣	*٠,٠٢
٣	٠,٧٥٦	**٠,٠٠	٧	٠,٤٦٣	*٠,٠٤
٤	٠,٨٠٧	**٠,٠٠	٨	٠,٧٣٧	**٠,٠٠

*يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور أسلوب التعزيز الرمزي تتراوح ما بين (٠,٠,٤٠٥ - ٠,٨١١)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

جدول (٣-٧): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور: الأسلوب العقابي وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
٩	٠,٧٥٢	**٠,٠٠	١٢	٠,٥٩٣	**٠,٠٠٦
١٠	٠,٨٦٧	**٠,٠٠	١٣	٠,٦٣٨	**٠,٠٠٢
١١	٠,٦٣٢	**٠,٠٣			

** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور الأسلوب العقابي تتراوح ما بين (٠,٠,٥٩٣ - ٠,٨٦٧)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

جدول (٣-٨): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور: الأسلوب الإرشادي وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١٤	٠,٧٢٥	**٠,٠٠	٢٠	٠,٧١٩	**٠,٠٠٦
١٥	٠,٦٩٢	**٠,٠١	٢١	٠,٨٠٨	**٠,٠٠٢
١٦	٠,٧٦١	**٠,٠٠	٢٢	٠,٧٣٢	**٠,٠٠
١٧	٠,٨٨٨	**٠,٠٠	٢٣	٠,٦١٢	**٠,٠٠٤
١٨	٠,٧٣٤	**٠,٠٠	٢٤	٠,٥٩٥	**٠,٠٠٦
١٩	٠,٧٧٧	**٠,٠٠			

** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور الأسلوب الإرشادي كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (٠,٠,٥٩٥ - ٠,٨٨٨)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

سابعاً: ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات أداة الدراسة مدى دقة النتائج وعلوّ درجة التوافق في حالة تكرارها، في وقت آخر من طرف باحث آخر، ومن ثم قابلية تعميمها، (دليو، ٢٠١٤، ٨٤) فالثبات يعني اتساق النتائج، بمعنى أنه إذا كررنا القياس وحصلنا على نفس النتائج فهذا هو الثبات، كما يشير الثبات إلى دقة القياس، بحيث تقيس أداة الدراسة ما نريد قياسه بأقل أخطاء، وهناك عدد من الطرق لتقدير ثبات أداة الدراسة، ومن أكثرها شيوعاً طريقة (ألفا كرونباخ)، والتي تعتمد على الاتساق الداخلي، وتعطي فكرة عن اتساق فقرات الاستبانة مع بعضها البعض، وقد جرى اختبار ثبات الاستبانة بواسطة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

جدول (٣-٩) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: التعزيز الرمزي	٨	٠,٨٠٦
المحور الثاني: الأسلوب العقابي	٥	٠,٧٠٤
المحور الثالث: الأسلوب الإرشادي	١١	٠,٩١٠
الدرجة الكلية	**٢٤**	**٠,٩٣٢**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمحاور الثلاثة وقعت في مدى يتراوح من (٠,٧٠٤) إلى (٠,٩١٠) وقد أظهر محور الأسلوب الإرشادي أعلى قيمة للثبات، بينما تعود أدنى قيمة للثبات لمحور الأسلوب العقابي، وتشير قيم هذه المعاملات في مجملها إلى ثبات مرتفع. كما يتبين أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل كانت مرتفعة حيث بلغت هذه القيمة (٠,٩٣٢)، وتعّد هذه القيمة مؤشراً قوياً على تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي مناسبتها لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وما درجة ممارستها؟

للتعرف على مهارات تعديل السلوك التي تستخدمها أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارسة الأمهات لهذه المهارات، تم حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة

مرتبَّة تنازليًا حسب أعلى متوسط حسابي وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي لعبارات كل من المحاور الثلاثة: (أسلوب التعزيز، الأسلوب العقابي، الأسلوب الإرشادي)، وقد جاءت الاستجابات على النحو التالي:

المحور الأول: أسلوب التعزيز

يلاحظ أن الأمهات من أفراد عينة الدراسة يستخدمن أسلوب التعزيز الرمزي كأحد مهارات تعديل سلوك أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفطرة التي خلق الله الأم عليها، فهي دئماً ما تبحث عن أحسن الأساليب وألطفها في التعامل مع أبنائها، بعيداً عن العقاب والصراخ والأساليب المتشددة، كما تفضل كثير من الأمهات استخدام أسلوب التعزيز الرمزي لكونه يتوافق مع قدرات أطفالهن العقلية، حيث ذكرت كثير من الأمهات أن أطفالهن لا يميزون معنى العقاب، وهذا يتوافق مع نتائج الكثير من البحوث والدراسات على التي أكدت فاعلية هذا الأسلوب في تعديل سلوك الأطفال، خاصة صغار السن والمتخلفين عقلياً، نظراً لأن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون الحكم على سلوكهم، ويحتاجون دائماً إلى التعزيز الذي يبصرهم بنتائج سلوكهم في المواقف المختلفة بطريقة فورية. كما تعزى هذه النتيجة إلى إيمان الأمهات بحاجة أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية إلى التعزيز المستمر، للتعرف على نتائج سلوكهم فور حدوثه، وتعزيز الاستجابات الصحيحة لديهم فور صدورها، من أجل تشجيعه على الاستمرار في تأدية السلوكيات المطلوبة، ويمكن تفسير ذلك أيضاً من كون الأم هي الأقرب إلى طفلها، وبالتالي فهي الأدرى بما يحب ويرغب فيه، لذلك تستخدم الأم الأشياء المحببة والمرغوبة من قبل طفلها في تعزيز سلوكياته.

وجاءت عبارة (استخدم المعززات اللفظية بعد قيام طفلي بعمل مرغوب مثل (أحسنت، عظيم، عمل ممتاز)، (معززات اجتماعية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٠)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. كما جاءت العبارة (أقوم بالتربيت على كتف طفلي، أو الإيماء تعبيراً عن الرضا بعد قيامه بسلوك مرغوب (معززات اجتماعية)) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٣)، وبدرجة مرتفعة من التقدير.

ويمكن تفسير النتيجتين السابقتين من خلال كون المعززات الاجتماعية متاحة دائماً ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع، بالإضافة إلى كون هذه المعززات الأكثر فاعلية بحيث تتوفر فيها جميع خصائص المعزز الفعال، من حيث فورية التعزيز بحيث تقدم بعد صدور الاستجابة المرغوبة مباشرة، واستمرارية التعزيز بحيث يمكن للأم استخدام العديد من كلمات المدح والثناء والشكر والتنويع في استخدامها عند حدوث السلوك المطلوب، وهذا قد يكون غير متاح في حالة التعزيز المادي، فليست جميع الأسر قادرة مادياً على تقديم هذه المعززات بشكل دوري ومستمر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوايدة (٢٠١٣) ودراسة (al- Hiary,

2006)، التي أظهرت أن المعززات الاجتماعية هي الاستراتيجية الأكثر أهمية واستخداماً من قبل الأمهات والآباء في تعديل سلوك أطفالهم الذين يعانون من التوحد.

في حين جاءت العبارة (أعطي طفلي الأشياء التي يحبها كالقصص والألوان والكرة وشهادة تقدير والألعاب) بعد قيامه بالسلوك المطلوب. (معززات مادية) في المرتبة السابعة وما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وبدرجة تقدير متوسطة، قد يعزى ذلك إلى عدم كفاية الموارد المادية لبعض الأسر من عينة الدراسة المادية لتقديم هذه المعززات لاسيما مع تعدد وتنوع احتياجات ومتطلبات الطفل ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك يمكن تفسير ذلك تبعاً لما ذكرته بعض الأمهات في ملاحظاتهن حيث ذكرن أنهن لا يستخدمن مثل هذه المعززات نظراً لعدم تمييز واستيعاب أطفالهن لمثل هذه المعززات.

وأخيراً جاءت العبارة (أمنح طفلي النجوم أو الكوبونات أو النقاط بعد تأديته للسلوك المراد تقويته. (معززات رمزية)) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وبدرجة تقدير منخفضة، قد يعزى ذلك إلى اعتقاد الأم بعد ملائمة المعززات الرمزية لطفلها وعدم الجدوى منها نظراً لمحدودية قدراته العقلية وعدم تمييزه لذلك، كما يمكن ردُ ذلك إلى عدم معرفة جميع الأمهات وإلمامهن بمهارات وفنيات تعديل السلوك خاصة أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة من حملة شهادات ثانوية عامة فما دون، حيث أن معرفة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة ببعض مهارات تعديل السلوك قد يكون نتيجة لألفة الأمهات لمثل هذه المهارات لاقترابها من الممارسات اليومية التي تقوم بها الأمهات مع أبنائهم.

المحور الثاني: الأسلوب العقابي:

يلاحظ أن الأمهات من أفراد عينة الدراسة يستخدمن الأسلوب العقابي كأحد مهارات تعديل سلوك أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك من خلال اعتقاد الأمهات بعدم الجدوى من العقاب مع اطفالهن ذوي الإعاقة خاصة أن هناك العديد منهم غير قادرين على التمييز والإدارك، فالعقاب لا يؤدي إلى إزالة السلوك المعاقب عليه، وإنما يعمل على كبت هذا السلوك، كما أنه لا يوضح للطفل الأشياء الواجب عليه القيام بها، الأمر الذي قد يؤدي إلى معاودة ظهور السلوك غير المرغوب به بشكل أكبر بعد زوال أثر العقاب، كما أن العقاب لا يُلغِ السلوك غير المرغوب به الغاء تاماً لكنه يؤدي إلى ظهور مشاعر الكره تجاه مصدر العقاب، كما أن استخدامه بصورة كبيرة ومستمرة يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني والعنف والسلوكيات الاجتماعية غير المرغوب بها، فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الطفل المعاقب يميل إلى انتهاج أسلوب عدواني في تعامله مع الآخرين.

وجاءت العبارة (أقوم بتوبيخ طفلي ولومه بشكل صريح للتقليل من السلوك غير المقبول. (العقاب)) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٢) وبدرجة تقدير متوسطة، قد يعزى ذلك إلى أن الأمهات يلجأن إليه بعد استنفاد الأساليب الإيجابية كون الأم تغلب

عليها عاطفة الأمومة خاصة في حالة كون الطفل يعاني من إعاقة ما، كما قد يعزى ذلك إلى أن الأم تقوم بتوبيخ أطفالها والصراخ عليهم للتنفيس عن غضبها منهم ولاعتقادها بأنها الطريقة الوحيدة التي تستطيع من خلالها ضبط الموقف.

وجاءت العبارة (أتجاهل طفلي عند قيامه بسلوك غير مرغوب وأقوم بإهمال السلوك وأغض الطرف عنه دون الشكوى منه (الإطفاء)) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة متوسطة من التقدير، قد يعزى ذلك إلى عدم دراية بعض الأمهات من أفراد عينة الدراسة بهذه الفنية، خاصة أن نسبة كبيرة من الأمهات هن من حملة شهادة ثانوية عامة فأقل، لذلك قد لا يمتلكن المعرفة النظرية المعمقة بمثل هذه الفنيات، وهذا يتفق مع دراسة الصمادي والعويدي (٢٠٠٨)، والدوايدة (٢٠١٣)، التي أظهرت أن أولياء الأمور يستخدمون بعض المهارات كالتعزيز وتغيير المثير بسبب ألفة أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لمثل هذه المهارات نظراً لاقترابها من الممارسات اليومية التي يقوم بها الأم والأب مع أبنائهم، في حين أن معرفتهم بمهارات كالإطفاء والإقصاء كانت أقل من الأساليب الأخرى، فأولياء الأمور لا يستخدمون الأساليب العقابية بطريقة صحيحة وأنهم بحاجة إلى معرفة علمية دقيقة لإتقانها وممارستها. في حين جاءت العبارة (أقوم بعزل طفلي في غرفة خاصة لفترة من الزمن، وأدعه يراقب الآخرين وهم يقومون بالسلوك المطلوب، بعد قيامه بسلوك غير مرغوب (العقاب)) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٤٧) وبدرجة تقدير منخفضة، يمكن تفسير ذلك من خلال إدراك الأمهات بأن أساليب معاملتهن لأبنائهن تؤثر في تشكيل سلوكهم وشخصياتهم وأن الأساليب العقابية قد تؤدي إلى زيادة السلوكيات غير المرغوبة ونشوء حالات العنف والعدوان والشخصية الانطوائية لدى أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك تتجنب الأم استخدام الأساليب العقابية مع طفلها ذوي الإعاقة الفكرية وتستخدم الأساليب الإيجابية رغبة منها في بناءشخصية طفلها وتعويضه عن النقص الذي يعاني منه.

كما يمكن أن يعزى ذلك إلى عدم امتلاك الأم للمعرفة النظرية والعملية لأساليب تعديل السلوك، فالأم بحاجة إلى المعرفة من اجل اختيار المناسب بين الأساليب والفنيات المختلفة لتعديل السلوك ومعرفة متى وكيف ولماذا تستخدم إحداها دون غيرها، كما قد يعزى ذلك إلى عدم معرفة الأم بالحاجات النفسية الأساسية والانفعالات كالقلق والغضب والخوف لطفلها ذوي الإعاقة العقلية، وضعف معرفتها بمبادئ التطور الجسمي والعقلي واللغوي والاجتماعي عند طفلها مما ينعكس سلباً على اختبار الأسلوب الملائم لتعديل سلوك طفلها.

المحور الثالث: الأسلوب الإرشادي:

يلاحظ أن الأمهات من أفراد عينة الدراسة يستخدمن الأسلوب الإرشادي كأحد مهارات تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة كما تشير لذلك

قيمة المتوسط الحسابي، وأن هنالك تجانساً بينهن حول ذلك، كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري، قد يعزى ذلك لقصور الإمكانات المعرفية والقدرات والاستعدادات العقلية لدى هؤلاء الأطفال، لذلك فإن الأمهات يحاولن استخدام أساليب تعديل السلوك التي يرينها تناسب قدرات أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى أن عملية تطبيق بعض هذه الاستراتيجيات، والفنيات هي عملية معقدة تتطلب حرصاً شديداً من الأمهات وإلمامهن بكيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات واستخدامها في الوقت والمكان الصحيح لتعديل السلوك غير المرغوب بصورة صحيحة.

وجاءت العبارة (أقوم بمدح طفلي عند قيامه سلوك مرغوب. (التعميم)) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤١) وبدرجة تقدير مرتفعة. وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة (أمتدح طفلي عند قيامه بتجنب الخطر (مثل إبعاد يديه عن شيء ساخن). (تمييز)) بمتوسط حسابي (٤,١١) وبدرجة تقدير مرتفعة.

أما العبارة (أقوم بالثناء على طفلي وامتداحه بعد قيامه بسلسلة سلوكية (مثلاً ارتداء الملابس الداخلية ومن ثم الخارجية، أو ارتداء الجوارب ومن ثم الحذاء)) فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبدرجة تقدير مرتفعة أيضاً، ويمكن عزو النتائج السابقة لسهولة استخدام وتوفر هذه الفنيات، حيث يمكن للأمهات استخدام هذه الفنيات مباشرة بعد قيام الطفل بالسلوك المرغوب، فهذه الأساليب توفر مبدأ الفورية في تعزيز السلوك المستهدف فمن خلال هذه الأساليب يمكن مكافأة الطفل فورًا على السلوك المرغوب فيه حتى يربط الطفل بين السلوك والثواب، كما توفر هذه الفنيات مبدأ التعزيز الإيجابي للسلوك الصحيح فبإمكان الأمهات بالمدح والثناء المستمر تعزيز السلوكيات الصحيحة لأطفالهن والمحافظة عليها، وعدم تأجيل ذلك، لأن تأخير التعزيز قد يؤدي إلى تلاشي هذا السلوك المرغوب فيه مرة أخرى، حيث بينت الدراسات أن الاستمرار في مدح السلوك المطلوب والثناء تجدي نفعًا مع الطفل في تعزيز السلوكيات المطلوبة لديه وجعلها عادة عنده.

وجاءت العبارة (أقوم بتمثيل دور الصديق لدى طفلي كي أعلمه كيفية تكوين الأصدقاء واللعب معهم (لعب الدور)) في المرتبة العاشرة وما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وبدرجة متوسطة من التقدير. وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (أعرض على طفلي كيف يقوم بالسلوك من خلال الفيديو والقصص (نمذجة مصورة)) بمتوسط حسابي (٢,٥١) وبدرجة تقدير متوسطة، قد يعزى ذلك إلى أن نجاح النمذجة مرتبط بمجموعة من العوامل كالعمر والنضج العقلي، وجاذبية النموذج وتوافق القيم وتماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الفرد والنموذج، لذلك قد تواجه الأمهات بعض الصعوبات في استخدام هذه المهارة في تعديل سلوك أطفالهن ذوي الاعاقة الفكرية لصعوبة توفير النموذج المصور وفق المواصفات السابقة، كما أن بعضهن الآخر يرى عدم فاعلية هذا المهارة مع أطفالهن نظراً لعدم قدرة أطفالهن ذوي الإعاقة

الفكرية على تركيز الانتباه لوقت طويل وقصور القدرات العلقية والإدراك لديهم، وصعوبة انتقال أثر التدريب من موقف لآخر.

كما تبين نتائج أن معرفة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمهارات تعديل السلوك كانت في حدود المتوسط وقد يعزى ذلك إلى عدم معرفة الأمهات ببعض مهارات تعديل السلوك، وعدم استخدامهن لبعضها الآخر نظراً لعدم فائدتها مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، بسبب محدودية قدراتهم حسب ما ذكرن في ملاحظاتهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي العويدي (٢٠٠٨)، التي أظهرت أن معرفة أولياء أمور الطلبة في حين أظهرت نتائج دراسة الصمادي والعويدي (٢٠٠٨): أن معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تقع في حدود المتوسط وأنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب على فنيات تعديل السلوك.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف جنس الطفل؟

للإجابة على السؤال السابق وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية أن وجدت في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك التي تستخدمها الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لاختلاف جنس الطفل تم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample t-test"، وذلك لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف جنس الطفل ، وقد لوحظ الاتي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بالمحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي تعزى لاختلاف جنس الطفل، إذ بلغت قيمة اختبار (ت) (١,٠٤) بدلالة إحصائية (٠,٢٩٩)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بالمحور الثاني: الأسلوب العقابي تعزى لاختلاف جنس الطفل، إذ بلغت قيمة اختبار (ت)(٢,٨٤) بدلالة إحصائية (٠,٠٥)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). ولصالح الإناث، حيث كان متوسطها الحسابي أعلى، بمعنى: أن درجة استخدام الأسلوب العقابي كأحد أساليب تعديل كانت أعلى مع الإناث منها مع الذكور.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فيما يتعلق بالمحور الثالث: الأسلوب الإرشادي تعزى لاختلاف جنس الطفل، إذ بلغت قيمة اختبار (ت)

(١,٣٣) بدلالة إحصائية (٠,١٨٦)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك لدى أبنائهن باختلاف عمر الطفل؟

للإجابة على السؤال السابق وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية أن وجدت في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لمتغير عمر الطفل تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير عمر الطفل،

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف مستواهن التعليمي؟

للإجابة على السؤال السابق وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية أن وجدت في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، قامت تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA)، للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي للأم، ويلاحظ من نتائج تحليل التباين ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (٠,٧٦) باحتمال (٠,٤٧)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: الأسلوب العقابي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (٠,٦٧) باحتمال (٠,٥١)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (٠,٣٦) باحتمال (٠,٧٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

قد تعزى النتيجة السابقة إلى كون الأساليب المستخدمة من قبل الأمهات هي أساليب مألوفة تأتي مع الممارسات اليومية مع أبنائهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة

الدوايدة (٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى لمستوى تعليم ولي الأمر، فيما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصمادي والعويدي (٢٠٠٨) والزارع (٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أولياء الأمور الأكثر تعلماً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف درجة ممارسة أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأساليب تعديل السلوك مع أطفالهن باختلاف الوضع الاجتماعي للطفل؟

للإجابة على السؤال السابق وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية أن وجدت في درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي للطفل قامت تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA)، للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير الوضع الاجتماعي للطفل، وقد لوحظ الآتي :

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي للطفل، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (٠,٨١) باحتمال (٠,٧٥)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: الأسلوب العقابي تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي للطفل، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (٠,٧١) باحتمال (٠,٥٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب تعديل السلوك المستخدمة من قبل الأمهات مع أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمحور الأول: أسلوب التعزيز الرمزي تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي للطفل، إذ كانت قيمة اختبار (ف) (١,٩) باحتمال (٠,١٦)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

١. عمل دورات تدريبية وورش عمل حول أساليب ومهارات تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ولذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص لتوعية الأسر الذين لديهم طفل يعاني من إعاقة بأهمية هذا الأساليب.

٢. عقد دورات منزلية لأولياء الأمور تهدف إلى توعيتهم حول كيفية تعاملهم مع أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية في المنزل.
٣. إعداد المنشورات والكتيبات ذات اللغة الواضحة والبسيطة حول أساليب ومهارات تعديل السلوك وتقديمها لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة.
٤. ضرورة الجمع بين استخدام أسلوب التعزيز مع الأساليب والفنيات الأخرى في تعديل السلوك غير المرغوب فيه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يساعد أسلوب التعزيز على زيادة دافعية الأطفال للقيام بالمهام المطلوبة منهم، الأمر الذي يسهل عملية التخلص من مظاهر السلوك غير المرغوب فيه.
٥. يجب على الأمهات تجنب استخدام أساليب التعزيز السلبي والعقاب والبعد عن تعنيف الطفل أو توبيخه عند قيامه بالسلوكيات غير المرغوبة، لما لها من آثار سلبية قد تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني والاكتئاب لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
٦. عقد لقاءات دورية للأمهات يتم فيها تبادل الآراء والخبرات بين الأمهات بالأساليب المستخدمة من قبلهن في تعديل سلوك أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بحضور ذوي الاختصاص لتوجيه الأمهات وإرشادهن في اختيار أساليب ومهارات تعديل السلوك المناسبة.
٧. ضرورة تفعيل استخدام أساليب التعزيز الإيجابي المختلفة مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

ابراهيم، علا عبد الباقي (٢٠٠٠): **التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها**. القاهرة: عالم الكتب.

ابراهيم، عبد الستار؛ الدخيل، عبد العزيز بن عبد الله؛ ابراهيم، رضوان. (١٩٩٣): **العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته**. الكويت: المجلس الوطني للفنون والآداب.

أبو حطب، فؤاد. (٢٠١٠): **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عصام عبد الخالق. (٢٠١٢). **مدى إمكانية استخدام تكنولوجيا التعليم مع المعاقين عقلياً**. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢٦).

إدارة التربية الفكرية. (٢٠١٤): **شروط القبول في معاهد وبرامج التربية الفكرية.** المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

بخش، أميرة طه. (٢٠٠٠). **المبادئ والأسس التربوية للطفل المتخلف عقلياً**. مكة المكرمة: د.ن.

بخش، أميرة طه. (١٩٩٨). **فاعلية بعض فنيات تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم لخفض مستوى الاندفاعية لديهم**. مصر: مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس.

البراغيتي، محمود خليل. (٢٠١٣): **فاعلية برنامج تدريبي لزيادة كفاءة المعلمين في استخدام أساليب تعديل سلوك الطلبة العدوانيين**. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: الجامعة الإسلامية بغزة.

بركات، آسيا علي. (٢٠١٤): **نظريات التعلم السلوكية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

جلال، بهاء الدين. (٢٠٠٤): **برنامج مهارات وفنيات تعديل السلوك**. السعودية: جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي .

حمدي، حسن. (٢٠٠٤): **مهارات المذاكرة وعمل الواجب المنزلي (أساليب التخلص من انخفاض مستوى التحصيل واكتساب أفضل الطرق للمذاكرة)**. القاهرة: دار اللطائف للنشر والتوزيع.

حسن، أسامة عبد المنعم عيد. (٢٠١٢): **فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات النطق وأثره في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً: القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس، معهد البحوث والدراسات العربية.

الخضير، ابراهيم محمد. (٢٠٠٦): **إدارة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.** مجلة القراءة والمعرفة، (٥٨).

الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠١): **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٤): **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٠م): **مقدمة في الإعاقة العقلية**. الأردن: دار وائل للنشر.

الخطيب، عاكف عبد الله، الزعبي، سهيل محمود، وبني عبد الرحمن، مجدولين (٢٠١٢): **تقييم البرامج الخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية**. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١ (٣).

دليو، فضيل (٢٠١٤): **معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية**. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ١٩.

الدوخي، فوزي عبد اللطيف؛ جرار، عبد الرحمن محمود. (٢٠١٥): **مدى إلمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت**. السعودية: مجلة رسالة الخليج العربي، س ٣٦، ع ١٣٨.

الرشدان، عز خالد. (٢٠٠٦): **أثر برنامج تدريبي للأمهات على مهارات تعديل السلوك، في تحسين سلوك الطاعة عند الأطفال و تفاعلهن مع أطفالهن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية، كلية الدراسات العليا.

الروسان، فاروق. (٢٠٠٠): **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (٢٠١٠): **مقدمة في الإعاقة العقلية.** (ط٤)، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزارع، نايف (٢٠٠٦). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط١)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف (٢٠١٦). **أهمية واستخدام أساليب تعديل السلوك من وجهة نظر أولياء امور الأطفال ذوي الإعاقة في مدينة جدة**. الرياض: المجلة السعودية للتربية الخاصة، المجلد (٢)، العدد (١).

زناتي، إيمان سعد. (٢٠٠٦): **أثر استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة في اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

الزهراني، معيض. (٢٠١١): **دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في منطقة الرياض،** رسالة دكتوراة غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

سعدي، فتحية. (٢٠٠٥): **فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة): دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي "علي رملي" ببن عكنون،** رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر.

سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٥): **مشكلة الخوف عند الأطفال**. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

سمعان، مريم. (٢٠١٠): **الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وعلاقته ببعض المتغيرات،** دراسة ميدانية في مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ذهنياً في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق، مج ٢٦، ع٤.

سيد أحمد، دعاء عوض. (١٩٩٩): **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً في تحسين بعض جوانب السلوك الاجتماعي لأبنائهن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

الشناوي، محروس. (١٩٩٨): **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار قباء للطباعة.

شيا، محمد شفيق. (٢٠٠٧). **مناهج التفكير وقواعد البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ط١. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الصادي، أنور عمران. (٢٠١٥): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تعديل السلوك في خفض اضطراب السلوك الاندفاعي لدى عينة من أطفال التوحد**. ليبيا: مجلة كلية الاداب بجامعة مصراتة.

الصاعدي، رحاب. (٢٠٠٨): **اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المعاقين عقلياً، طبيعته وأساليب معالجته**. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

صالح، أحمد زكي. (١٩٧١): **نظريات التعلم**. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

الصامدي، جميل محمود، والعويدي، عمر سعد. (٢٠٠٨): **معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات**. مصر: مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد (٣٢)، الجزء (٤).

الصبان، عبير محمد. (١٩٩٥): **أنماط السلوك غير التكيفي لدى طلاب وطالبات معاهد التربية الفكرية في مدينة جدة من المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

الصبحي، محمد ردة. (٢٠١٣): **الصعوبات التي تواجه المديرين في ضبط السلوك الطلابي في مدارس محافظة بدر**. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة طيبة، كلية التربية.

طبيب، عماد محمود سعيد. (٢٠٠٥): **أثر التعزيز على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم في مدينة قلقيلية**. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٤): **تعديل السلوك**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، صلاح حلمي. (٢٠١٠): **ماهية السلوك الإنساني وكيفية تنميته عند من لديهم متلازمة داون**. البحرين: الجمعية البحرينية لمتلازمة داون.

عبد العزيز، عمر فواز (٢٠١٥). **فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الإيجابي و التوبيخ في تحسين الانتباه و خفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين في مدارس الدمج.** بريطانيا: مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر -.

عبد المقصود، محمد عيد كامل. (٢٠١٥): **استخدام فنيات تعديل السلوك لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين ذهنياً**، رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس.

العجمي، فيصل محمد. (٢٠٠٧): إبعاد **الإساءة تجاه الأطفال المعاقين ذهنياً لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور في دولة الكويت.** رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

العزة، سعيد حسني؛ وعبد الهادي، جودت. (٢٠٠١): **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: الدار العلمية.

عفيفي، محمد بن يوسف أحمد. (٢٠٠٠): **التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية**. المدينة المنورة: كلية الدعوة في الجامعة الإسلامية.

عويدي، عمر سعد (٢٠٠٧): **درجة معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

عيسى، عزيزة. (٢٠٠٦): **الأداء الذهني والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس العادية "دراسة مقارنة بين المدمجين في أقسام التعليم المكيف والأطفال المتواجدين بمركز التكيف المدرسي"**، رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية

الغصاونة، يزيد عبد المهدي. (٢٠١١): **تقييم البرامج التربوية التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة للأطفال التوحديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.** مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (١٤٦).

فرج، صفوت (٢٠٠٠): **القياس النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفسفوس، عدنان أحمد. (٢٠٠٦): **الإرشاد النفسي وتعديل السلوك**. فلسطين: دنيا الرأي للنشر.

الفسفوس، عدنان أحمد. (٢٠١١): **المرجع البسيط في تعديل السلوك**. دمشق: دار الفكر.

فوزية، محمدي. (٢٠١٣): **محاضرات التقنيات الإرشادية**. الجزائر: جامعة ورقلة.

القحطاني، محمد علي مفرح. (٢٠٠٧): **مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

كوافحة، تيسير مفلح. وعبد العزيز، عمر مفلح. (٢٠٠٣): **مقدمة في التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر.

مختار، وفيق صفوت. (٢٠٠١): **مشكلات الأطفال السلوكية**. القاهرة: دار القلم للثقافة.

مرتضى، عزيزة غلام. (٢٠١٢): **اتجاهات مديرات، ومعلمات معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو الخدمات الإرشادية ودور المرشدة الطلابية.** بحث مكمل لرسالة ماجستير، جامعة طيبة، كلية المدينة المنورة.

مرسي، كمال ابراهيم. (١٩٩٩): **مرجع في علم التخلف العقلي**. ط٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.

المسعود، عبد الحميد بن أحمد. (٢٠١٣): **منهج مقترح لمادة التربية البدنية في معاهد و برامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية (بنين).** المجلة العربية للرياضة المدرسية – الاتحاد العربي للتربية البدنية والرياضة المدرسية، ١ (١).

مكي، أحمد مختار. (٢٠٠٧): **التنشئة الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية**. الرياض: مكتبة الرشد.

النجار، خالد؛ بهنس، منال؛ الزيات، نهى؛ امبابي، هند؛ عبد المنعم، عزة؛ سعيد، ايمان. (٢٠٠٩): **مقدمة في التربية الخاصة**. القاهرة: مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة.

نشواتي، عبد المجيد. (١٩٨٧): معلم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

وزارة التعليم. (١٤٣٧ه): **إحصائية بأعداد معاهد وبرامج ومعلمين وطلاب التربية الخاصة بإدارة تعليم الرياض للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.** الرياض: الإدارة العامة للتعليم.

اليازوري، محمد علي. (٢٠١٢): **الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

AAIDD (2010) American association on intellect and developmental disabilities. **Definition of mental retardation**.

Armatas, V. (2009): **Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis**. Journal of Sport and Health Research. Vol. (1), No (2).

Bicard, S. & Bicard, D. (2012): **Defining behavior**. U.S: IRIS Center, U.S. Department of Education.

Dutta, N., Bhakta, K. (2016): **Behaviour Modification of Children with Learning Disabilities**. Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR) Vol (2), No (10).

Eisenhower, A., Baker, B., Blacher, J. (2011): **Preschool Children with Intellectual Disability: Syndrome Specificity, Behaviour Problems, and Maternal Well-Being**. Journal literature at the U.S. National Institutes of Health's National Library of Medicine.

Gorey, G. (2001): **Theory and Practice of counseling and Psychotherapy**, Brooks/Cole.

Guez, W. & Allen, J. (2000): **Module 4. Behaviour Modification**. France: UNESCO Rotholz, D; Moseley, C; Carlson, K. (2013): **State Policies and Practices in behavior of persons with developmental disabilities**. 51, 6, 433- 445.

Lakhan. R. (2012): **Behavioral management in children with intellectual disabilities in a resource-poor setting in Barwani**, India. India; Indian J Psychiatry, Vol. (56). No. (1)

Maguire, B.; Kenneth B.; Piersel, Wayne C. (1992): **Specialized Treatment for Behavior Problems of Institutionalized Persons with Mental Retardation**. Journal Mental Retardation, vol. (30), No. (4).

Martin, G.; Pear, J. (2007): **Behavior modification: What it is and how to do it (Eighth Edition)**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Ozguven, D.; Owner, O.; Olmez, S. (2001): **The evaluation of language and its impact on the increase of the social interaction of mentally disabled people with Asperger's disorder**. Turk Psikiyatri Dergisi. Vol. (12), No. (3).

Sandman, M. et. al. (1982): **Reduction Of Inappropriate Behavior With Primary Mentally Handicapped Child**. Journal Of Special Education, Vol.6, No. 2.

Spates, R.; Pagoto, S.; Kalata, A. (2006): **A Qualitative and Quantitative Review of Behavioral Activation**

Treatment of Major Depressive Disorder. The Behavior Analyst Today, 7(4).

Stewart, C., Singh, N. (1995): **Enhancing the Recognition and Production of Facial Expression of Emotion by Children with Mental Retardation.** Research Development Disabilities, Vol.(16), No. (5).

Handen, B. L., (2013). Use of a Direct Observational Measure in a Trial of Risperidone and Parent Training in Children with Pervasive Developmental Disorders. Journal of Developmental and Physical Disabilities, Volume 25, Issue 3.

Trussell, R., Timothy, L., Stichter, J. (2008). The Impact of Targeted Classroom Interventions and Function-Based Behavior Interventions on Problem Behaviors of Students With Emotional/Behavioral Disorders. **Behavioral Disorders; Tempe**.

Al-Hiary, G., M. (2006). An Investigation Of Parents And Teachers Of Children With Autism: Perceived Levels Of Importance And Use Of Applied Behavior Analysis. Unpublished PhD thesis, Texas: Texas Woman's University, College Of Professional Education.

Alotaibi, A., A. (2015). Knowledge And Use Of Applied Behavior Analysis Among Teachers Of Students With Autism Spectrum Disorder In Saudi Arabia. U.S: Washington State University, Department Of Teaching And Learning

جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي

إعداد

محمد سعد العبيد د/ فكري لطيف متولي

استلام البحث : ٢٠١٨/٤/٣٠ قبول النشر : ١٩ / ٥ / ٢٠١٨

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث عدة متغيرات (العمر - المستوى الاقتصادي – الصف الدراسي). وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي/المقارن لتحديد العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم . وتم تطبيق الدراسة على ست مدارس في المرحلة الابتدائية في شرق الرياض والتي تحتوي على برامج صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (١٠٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في برامج التربية الخاصة بالتعليم العام تتراوح أعمارهم ما بين ٧ – ١٢ عام ، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ . وتم استخدام مقياس جودة الحياة النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم /إعداد: فوقية عبدالفتاح و محمد حسين (٢٠٠٩م) ، واختبارات (رياضيات – لغتي) لقياس درجة التحصيل الأكاديمي من إعداد الباحث، موحدة على جميع أفراد العينة كلاً حسب صفه الدراسي. وخرجت نتائج الدراسة بالآتي : كلما ارتفعت جودة الحياة الأسرية انعكس ذلك بالسلب على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في المجتمع السعودي وذلك لان الرفاهية الزائدة تؤدى الى البطء فى عملية التحصيل - فقدان القدرة على التحصيل الأكاديمي يسلب للتلاميذ الشعور بجودة الحياة النفسية داخل المدرسة وخارجها - زيادة الإنتاجية والشعور بالألفة وسط الجماعة يرفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم - المستوى الاقتصادي المرتفع والشعور بالصحة والأمان والمكانة الاجتماعية والسعادة الوجدانية ليست لها تأثير يذكر على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ - مستوى التحصيل الأكاديمي في البيئة التعليمية التقليدية أقل من البيئة التعليمية المتطورة تقنياً والتي تستخدام الكتب الالكترونية وتنمية التعلم الذاتي - جميع أبعاد جودة الحياة النفسية ليس لها تأثير على التحصيل الأكاديمي فيما يتعلق بمتغير الصف الدراسي، فالعمر والصف لا يعزى اليهم أي تغيير في جودة الحياة.

Abstract:

The aim of the study to identify the relationship between the quality of life of psychological academic attainment for pupils with learning difficulties in terms of several variables (age - the economic level - grade). And the use of the descriptive approach Correlative/comparative law to determine the relationship between the quality of life of psychological academic attainment disabled learning difficulties. And the application of the study on the six schools at the primary stage in the east of Riyadh, which contain software learning difficulties, sample consisted of (100) pupils with learning difficulties in special education programs to public education between the ages of 7 - 12 year, and applied study in the first semester of 1436/1437. And the use of a measure the quality of psychological life for children with learning difficulties (Preparation: Fawkea Abd Al Fattah and Mohamed Hussein (2009), And tests, (math - working languages) to measure the degree of academic preparation of the researcher, unified to all members of the sample each according to his classmates curriculum. Out of the results of the study the following: the higher quality of family life and reflected negatively on the academic performance of pupils in the Saudi society because excess luxury lead to the slow process of learning achievement - loss of academic robs pupils the feeling of the quality of the psychological life inside and outside school - Increase productivity and a sense of camaraderie amid the group raises the level of academic to pupils with learning difficulties - economic level and high sense of safety and health and the social position and happiness empathy has no effect on the academic performance of pupils - level academic environment in traditional educational less than the environment the advanced educational technically feasible and to use the electronic books and the development of self-learning - all dimensions of the quality of life of psychological had no impact on the academic in respect of the grade, life expectancy and row Due not.

مقدمة :

ليس من دور دراسات التربية الخاصة الاهتمام بالجوانب السلبية لدى المعاقين والمضربين فقط ، بل أيضاً دراسة علم النفس الإيجابي الذي يركز على تنمية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لدى الفرد ، ومن هنا يشير سليجمان (Seligman,2002,11) إلى

أن علم النفس الإيجابي يهتم بالحياة الهادفة ذات المعنى، وبكيفية بناء حياة ذات طبيعة إيجابية للفرد، ولذلك يركز على الدور المهم الذي يمكن أن تؤديه بعض المتغيرات الإيجابية من قبيل جودة الحياة والرضا عنها.

فجودة حياة ذوي صعوبات التعلم مفهوم يستخدم أحياناً للتعبير عن الرقي فى مستوى الخدمات المادية الإجتماعيه التي تقدم لأفراد المجتمع ، كما يستخدم أحياناً أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة. وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة فى المرحلة الجديدة فيظهر الرضا " فى حالة الإشباع " أو عدم الرضا " في حالة عدم الإشباع " نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة . ولذلك ظهر مفهوم جودة الحياة وهو عبارة عن مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب، وينظر إلى جودة حياته من زوايا مختلفة، وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقا للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها، ولكن عندما ينظر إلى ربط هذا المفهوم بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية والروحية والبدنية والعقلية، ويتم تلبية إشباع هذه الحاجات عندما تمثل الحاجات وإشباعها مقومات جودة حياة الفرد (الداسبي، ٢٠٠٦، ١٣٥).

فمفهوم جودة الحياة يرتبط بأسلوب حياة الفرد، وبما يقوم به من نشاطات وقدرات للتحكم فيما يدور حوله ومستقبله، وأن هناك العديد من المعوقات التي تمنع الفرد من الوصول إلى الإحساس بجودة الحياة، منها ضغوط الحياة التي يواجهها الفرد- والصراع الداخلي الذي يشعر به من جراء ضعف الإنجاز، وعدم القدرة على التحكم، وأكثر ما يحتاجه الطلاب هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة (إبراهيم و صديق، ٢٠٠٦، ٢٧٨).

وتؤكد دراسة (عبدالفتاح وسعيد،٢٠٠٦) عن اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة لصالح الأسرة ذات الدخل المرتفع، كما يؤكد بيرايرا وبيرج وميشيدود Peraira & Berg & (Machadado,2008) على تحول الحديث لجودة الحياة الأسرية وهي الصحة والمال والعلاقات الأسرية والدعم من الأناس الآخرين وأثر القيم والمستقبل والتخطيط له والترفيه والتفاعل المجتمعي.

ويذكر بيرايرا وآخرون (Peraira, et al.2008) أن الدعم والبيئة الأسرية المنظمة من تماسك أسري عال له إيجابيات مضمونة بتمسك أفضل للعلاج وسيطرة على المرضي جودة حياة أعلى. وأوضحت دراسة وبحث جيليسون وستاندج وسكيفنجتون (Gillison & Standage, & Skevington, 2008) أن الدعم لتلبية

الاحتياجات للحكم الذاتي والقدرة على الاتصال بالآخرين من شأنه أن يوفر الطريق الأكثر نجاحا لتعزيز جودة التلميذ للانتقال إلى المدارس العليا.

وذكر بامان ولونسيكيو وشايو (Baumann & Lonescu & Chau, 2011) في دراستهم أن جودة الحياة النفسية باكتساب مهارات تزيد فرص العمل لدى الكليات التي تمد بدورات مهنية تطبيقية متخصصة، واستخدمت كمؤشرات رئيسية لتعزيز البرامج الموجهة نحو الإرشاد وتحسين البيئة الاجتماعية والخدمات المساعدة .

ويتضح مما سبق أن جودة حياة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تلبية احتياجاتهم النفسية والروحية والعقلية والبيئية والاجتماعية من خلال تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وغرس الاتجاهات الإيجابية، وتنمية المهارات الحياتية، والاستمتاع بها داخل المدرسة وخارجها وحاضرها ومستقبلها، وذلك بتوظيف إمكانات المدرسة والأسرة والمجتمع وتتأثر جودة حياة المتعلمين بعدة مجالات، من خلال جودة البيئة المدرسية وجودة التعليم، وجودة الحياة الأسرية، وجودة الرعاية الصحية، وجودة حياة المجتمع.

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة (عبدالفتاح وحسين،٢٠٠٦) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة لصالح التلاميذ العاديين بسبب ارتفاع تحصيلهم الأكاديمي، كما وجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة لصالح الأسرة ذات الدخل المرتفع، ومن خلال دراسة باري وآخرون(Barry, 2007) أن هناك عدة عوامل لجودة الحياة الأسرية، من أهمها التحصيل الأكاديمي والصحة والمال والعلاقات الأسرية. وأيدتها دراسة بيرايرا وآخرون (Peraira, et al. ,2008) أن الدعم والبيئة الأسرية المنظمة من تماسك أسري عال له إيجابيات مضمونة لجودة الحياة وزيادة نسبة التحصيل الدراسي. أما دراسة جيليسون وآخرون (Gillison, et al. 2008) أسفرت عن أن الدعم النفسي والقدرة على التحصيل الأكاديمي والتواصل مع الآخرين الذي من شأنه أن يوفر الطريق الأكثر نجاحا لتعزيز جودة التلميذ في حياته، ووجدت دراسة (سليم، ٢٠٠٩) وبامان وآخرون (Baumann, et al. 2011) أن هناك فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جودة الحياة النفسية لصالح المجموعة التجريبية بعد استخدام الأنشطة الترفيهية للتلاميذ لرفع مستواهم التحصيلي. وكذلك إلى ارتباط جودة الحياة النفسية باكتساب مهارات تزيد من فرص التمكن من الحياة العلمية والعملية. ومن خلال عمل الباحث في مجال صعوبات التعلم كان له تواصل مباشر بحالات الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون فقدان تقدير الذات نتيجة ضعف التحصيل الأكاديمي مما يدفعهم لعدم الرضا عن المجتمع المدرسي أو مجتمع القرناء في اللعب أو الرحلات أو أي نشاط تربوي . فالهدف الذي ينشده أي مجتمع هو تحسين جودة الحياة الأكاديمية لأفراده لما لها من أهمية في تحقيق الصحة

النفسية للفرد، وشعوره بالرضا عن هذه الحياة التي يحياها، كما وجد أن الطفل ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من ضعف التحصيل الأكاديمي يشعر دائما بالعجز وفقدان الثقة بالنفس، وبما أن مفهوم جودة الحياة مرتبط بالمرحلة العمرية فإن أكثر ما يحتاجه الطلاب في هذه المرحلة العمرية من حياتهم هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إل زيادة إحساسهم بجودة الحياة.

ولذلك فإن جودة الحياة تعتبر مجال مهم في الدراسة ، ويرجع ذلك لارتباطها بالصحة البدنية والعقلية والنفسية، وظهور سلوكيات محفوفة بالمخاطر ويعتبر الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية هو الوقت الذي يشكل تهديدا خاصة لجودة الحياة(Gillison, et al., 2008) ، وبما أن أهم ما يميز أصحاب صعوبات التعلم هو التحصيل الدراسي المتدني في بعض الموضوعات الدراسية ، وهذا التدني في التحصيل الدراسي يؤدي إلى مفهوم ذات أكاديمي متدن لدى الأطفال وبالتالي فإن الدافعية للإنجاز الدراسي ستتأثر لأنها هي تلك القوة التي تثير و توجه سلوك الطفل نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي . واتساقاً مع كل ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: **هل هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إعداد التصور النظري ويتم من خلاله إيضاح خصائص ومشكلات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والذى يكون بمثابة وسيلة إعانة للقائمين على رعاية الطلاب والعاملين فى المجال ، كما يساعدهم على الإلمام بدور التحصيل الأكاديمي على جودة الحياة النفسية .

كما تمتد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الإستفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في تحديد العلاقة المباشرة بين الإخفاق في التحصيل الأكاديمي وشعور التلميذ بانعدام جودة الحياة النفسية، وما يمكن تقديمه من نصائح وارشادات لأولياء أمور الطلاب لتحسين جودة الحياة النفسية لأبنائهم ومساعدتهم في تخطي مشكلات التحصيل الأكاديمي .

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير عمر التلميذ .
٢. التعرف على العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير المستوى الاقتصادي للتلميذ.
٣. التعرف على العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير الصف الدراسي .

تحديد المصطلحات :

- **التحصيل الأكاديمي Academic achievement :**

مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين ، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي و الزعبلاوي والجسماني ، ٢٠٠٦، ١٣).

ويعرف اجرائياً : بأنه مقدار ما يكتسبه التلميذ من معلومات ومهارات وتحدد بالدرجات في اختبار الرياضيات واختبار لغتي ، والدرجة النهائية لكل اختبار مقدره بعشرين درجة .

- **جودة الحياة Life quality :**

إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته، وشعوره بالسعادة، وصولا إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع (الغندور، ٢٠٠٦ ، ٢٠٤).

وتعرف اجرائياً : هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشاركين في المقياس المستخدم في هذا الدراسة ، والذي يهدف إلى قياس مستوى جودة الحياة النفسية .

- **صعوبات التعلم Learning disabilities :**

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع و التفكير و الكلام والقراءة والكتابة (الإملاء - التعبير - الخط) والرياضيات و التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ).

ويعرف اجرائياً : في هذة الدراسة أنه اضطراب للتلاميذ اللذين يظهرون انخفاضاً في القدرة على التحصيل الأكاديمي في مقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية عن تحصيلهم المتوقع في الأداء على الاختبارات التشخيصية ويدرسون في برنامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام .

أسئلة الدراسة :

١. هل هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير عمر التلميذ؟
٢. هل هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير المستوى الاقتصادي للتلاميذ؟

٣. هل هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير الصف الدراسي .

أدبيات الدراسة :

أولاً : جودة الحياة النفسية:

- **تعريف جودة الحياة Life quality :**

تطور مفهوم جودة الحياة من علم النفس الإيجابي الذي يهتم في المقام الأول على الجوانب الإيجابية للشخصية وتنميتها أكثر من مجرد النظر إلى المرض وكيفية علاجه ، وعلى ذلك تغيرت النظرة ، كما يقلل من الاهتمام بعلاج الاضطرابات النفسية إلى الاهتمام بدراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الشخص وتحسين صحته النفسية نحو مزيد من التوافق مع الذات والبيئة والانفتاح على الموارد المتاحة لتحقيق أقصى استفادة من الاستخدامات الموجودة (Lynch, 2006,3).

وقد بدأ منذ حوالي "ستين عام" الاهتمام بجودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أهمية تبني النظرة إيجابية عن الشخص ، فأصبح مفهوم جودة الحياة كما يرى من الأهداف الصحية للعديد من المنظمات والهيئات الحكومات ، وقد وضعت أمريكا شعاراً بعنوان "أشخاص أصحاء لعام (٢٠١٠)" ، وذلك بغرض تحسين نوعية الحياة وتنمية التوقعات الايجابية لديهم (Ring, 2007,178).

وقد اهتم الباحثين في بادئ الأمر بالبعد الموضوعي لجودة الحياة حيث أنه لا يعني بالضرورة تحسنا لنوعية الحياة ، ولا يدل على أن المجتمع انتقل إلى حالة أفضل ، أو أن الأفراد قد أصبحوا أكثر سعادة ورضا عن حياتهم (صالح ، ١٩٩٠، ٥٨).

ولكن هناك اختلاف مع هذا التوجه حيث أن المشتغلين بالبحث في العلوم الإنسانية يركزون على حقيقة مؤداها أن المؤشرات الموضوعية بكل مظاهرها المادية القابلة للرصد والقياس لم تعد كافية للتعبير عن نوعية الحياة بمعناها الدقيق، فالبحوث التي تركز على الجوانب الموضوعية لا تقدم إلا القليل جدا فيما يتعلق بجودة أو نوعية الحياة المدركة بالنسبة للفرد (الغندور، ١٩٩٩، ٢٢).

ومن هذا المنطلق التفسيري لجودة الحياة بدأ البحث في الجانب الآخر عن محددات هي أقرب للمحددات الذاتية من المحددات الموضوعية المتعارف عليها حيث بدأ البحث عن نوعية الحياة المدركة ، كما يدركها الشخص بنفسه.

فجودة الحياة ليس لها معنى إلا من خلال إدراك الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية، ولذا تكمن جودة الحياة داخل الخبرة الذاتية للشخص (Taylor & Bogdan, 1990, 11).

وتعد كذلك هي المعنى الكلي لتنظيم الميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية وتصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي

يتعامل فيه، ونوعية طموحاته ومستواها(Gilman & Easterbooks & Frey, 2004, 144).

فجودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته، وشعوره بالسعادة، وصولا إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع (عبدالفتاح و حسين ، ٢٠٠٦، ٢٠٤- ٢٠٥).

ويتضح مما سبق أن جوهر مفهوم جودة الحياة هي العلاقة المتبادلة بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر الفرد، ومدركاته فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلال نوعية حياة الفرد، ، ومن ثم فإن جودة الحياة تمثل شعورا شخصيا للفرد بالرغم من تأثر جودة الحياة في بعض الإمكانيات المادية إلا أن العوامل الذاتية هي المؤثر الأكبر في الشعور بجودة الحياة.

ويؤكد البعض أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بأسلوب حياة الفرد، وبما يقوم به من نشاطات وقدرات للتحكم فيما يدور حوله ومستقبله، وأن هناك العديد من المعوقات التي تمنع الفرد من الوصول إلى الإحساس بجودة الحياة، منها ضغوط الحياة التي يواجهها الفرد- والصراع الداخلي الذي يشعر به من جراء ضعف الإنجاز، وعدم القدرة على التحكم، وأكثر ما يحتاجه الطلاب هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة (ابراهيم وصديق ، ٢٠٠٦، ٢٧٨).

ولا شك أن جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط بين عنصرين لا غنى عنهما: أولهما هو وجود فرد ملائم، وثانيهما البيئة الجيدة التي يعيش فيها هذا الفرد، بالإضافة إلى ذلك أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة (حسين ، ٢٠٠٣، ٣٧).

وقد تم تناول جودة الحياة على أساس تقيم الفرد لمستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم له، ومدى قدرتها على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة (أنور، وعبد الصادق، ٢٠١٠، ٥٠٣).

وقد تعددت الآراء حول تحديد مفهوم جودة الحياة، فقد عرف تايلور وروجان جودة الحياة بأنها رضا الفرد بقدره في الحياة والشعور (Taylor & Rogdan,1990) .

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول تعريف موحد لمفهوم جودة الحياة، إلا أنه يمكن القول بأنه مفهوم واسع يمثل إشباع الحاجات جزءاً مهماً فيه بما يحقق التوافق النفسي للفرد، وهو المعنى الذي تتبناه منظمة اليونسكو (عبد المعطي، ٢٠٠٦).

- **أبعاد جودة الحياة لذوي صعوبات التعلم:**

تعتبر أدارة الوقت بعد أساسي من أبعاد جودة الحياة حيث أن جودة الحياة تتضمن إدارة الوقت والإفادة منه بجانب إشباع الحاجات، حيث أن جودة الحياة، تنبع من الشعور بالرضا والسعادة من خلال إشباع الحاجات نتيجه ثراء البيئة، ورقي الخدمات المقدمة للأفراد على المستوى الصحي والاجتماعي والتعليمي والنفسي، كما أن توافر هذه الخدمات المقدمه للشخص تثري المشاعر الإيجابية وتساعد في تحسين جودة الحياة كما يقرر دوكينسين وبتروسكيني (Ducinskeine & Kalediene & Petranskiene,2003).

وقد درس لواساكي Lwasski بعض العينات من ثقافات مختلفة في آسيا والشرق الأوسط، واقترح بعض الأبعاد التي قد تؤدي إلى تحسين جودة الحياة منها (التعليم والتنمية البشرية والتواصل الاجتماعي والثقافي، والبحث عن معنى في الحياة، والهوية وتقدير الذات) ووجد أن المشاعر الايجابية المرتبطة بالتفاؤل والسعادة توجد في (الحياة الجيدة والتنعم والرضا عن الحياة وجودة الحياة نتاج للصحة النفسية الجيدة مع التأكيد على أهمية تحسين جودة الحياة كهدف لبرامج الصحة النفسية) Lwasski, (2007).

ويتناول حبيب (٢٠٠٦) جودة الحياة على أنها درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيتة في النواحي النفسية والمرضية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينهما، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية الاجتماعية (حبيب، ٢٠٠٦،٨٤) .

فأبعاد جودة الحياة تتكون من مجموعة المتغيرات التي تهدف إلى إشباع الفرد، ومؤشِّرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع بمؤشِّرات موضوعية تقيس الإمكانات المتدفقة على الفرد، ومؤشِّرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع الذي تحقق ، والتعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد (جبر، ٢٠٠٥، ١٧).

وهو ما أكده حسانين (٢٠٠٩) أن جودة الحياة هي شعور الأفراد بالرضا والسعادة في جوانب حياتهم في المجالات الصحية والانفعالية والاجتماعية(حسانين ،٢٠٠٩، ٢٢٧).

وقد تناول علماء النفس بالدراسة والبحث الشخصية الإيجابية وخصائصها والعادات الإيجابية وأن الإنسان خير بطبيعته وبداخله طاقات وإمكانات بغير حدود ،

وأهمية المعنى الإيجابية الذي يجعل الحياة مستحقة ويقي الشخصية من الوقوع فريسة للمرض وأهمية معايشه الرفاهية النفسية والتنعم النفسي كمظهر للشخصية الإيجابية وهو توجه علم النفس الايجابي الذي ينصب على الجوانب الإيجابية من الشخصية خاصة دراسة جودة الحياة والذي يعتبر هدفاً أساسياً في حياة الإنسان.

ومن خلال المفاهيم السابقة يمكن تمييز ثلاثة أبعاد لجودة الحياة:

١. جودة الحياة الموضوعية :وتشمل هذه الفئة الجوانب الاجتماعية لحياة الأفراد والتي يوفرها المجتمع من مستلزمات مادية.
٢. جودة الحياة الذاتية ، ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة ، وشعور الفرد بجودة الحياة.
٣. جودة الحياة الوجودية، وتمّثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد، واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه (عبد المعطي، ٢٠٠٥).

ثانياً : صعوبات التعلم :

- **تعريف ذوي صعوبات التعلم :**

تمثل صعوبات التعلم واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على العاملين في هذا المجال، الأمر الذي يرجع لكثرة تخصصات المهتمين بمجال صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات مفهوم ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية موضع اهتمام الدراسة.

وقد عرفها الدليل التشخيصي الأمريكي الخامس (DSM-5) بأنها تشمل ملف التعريف غير المتكافئ للقدرات الشائعة، مثل قدرات فوق المتوسط في الرسم والتصميم ، والقدرات البصرية المكانية الأخرى البطيئة وغير الدقيقة مثل القراءة والتعبير الكتابي . واضطراب التعلم عادة يظهر في ضعف الأداء في اختبارات المعالجة المعرفية (مصطفى و يوسف ، ٢٠١٥، ١١٥ DSM-5).

كما أن صعوبات التعلم هي عدم مقدرة التلاميذ على فهم و تطبيق ما يقدم لهم من معلومات بشرط ألا يكون لديهم أي معوقات صحية، أو نفسية و يتضمن ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع (قنديل، ١٩٩٠، ٢٧).

ويشار أن ذوو صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط، ويعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في استبيان تشخيص صعوبات التعلم (عواد و ربيع، ١٩٩٥، ٤٠) .

فحين أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع منهم في مادة دراسية أو أكثر رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع جداً، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً (علي، ١٩٩٦، ٩٦).

وتعرف صعوبات التعلم بأنها "عدم قدرة التلاميذ على تذكر أو فهم ما يقدم لهم من مفاهيم، أو استخدامها في حل المشكلات لمادة ما و تعتبر الصعوبة موجودة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ على أية مفردة من مفردات الاختبارات التشخيصية لمادة دراسية ٢٥% فأكثر" (حسنين، ١٩٩٧، ٢٣).

ويرى "الزيات" (١٩٩٨) أن التلميذ يعتبر من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله أو انجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع وهي مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، أو الفهم السمعي (الزيات، ١٩٩٨، ٨٩).

ويعرف "بلطية و متولي" (١٩٩٩) مصطلح ذوي صعوبات التعلم بأنه يشير إلى التلاميذ الذين يتميزون بذكاء عادي أو متوسط أو أعلى من المتوسط إلا أنهم يظهرون تباعداً إحصائياً بين تحصيلهم الأكاديمي الفعلي، وبن المستوى التحصيلي المتوقع عن التلميذ العادي، وهم غير قادرين على التعلم في الظروف العادية على الرغم من أنهم لا يعانون من اضطرابات انفعالية، أو إعاقات حسية، أو عقلية(بلطية ومتولي، ١٩٩٩، ٢٣-٢٤).

ومفهوم مصطلح ذوي صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، وذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع، والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى (سليمان، ٢٠٠٠، ١٢٦)

ولا شك أن المفهوم يشير إلى وجود تباعد بين تحصيل التلميذ وقدرته العقلية العامة في واحداً أو أكثر من الجوانب التالية: التعبير اللغوي (الشفهي – الكتابي)، الفهم (الاستماعي – القرائي)، والمهارات الأساسية للقراءة وإجراء العمليات الحسابية (أبو رخا ، ٢٠٠٣، ٤٣).

وأخيراً فإن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في الأداء على اختبار تشخيصي محكي المرجع بالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع ويستبعد من حالات صعوبات التعلم المعوقون والمتخلفون عقلياً وذوو الإعاقات المتعددة (جمعة،٢٠١٠، ٨-٩).

- **الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم :**

يتصف ذوو صعوبات التعلم بسمات واضحة عن العاديين في الجوانب المعرفية، والسلوكية، والاجتماعية، ومن خلال تحليل نتائج الدراسات التي اهتمت بهذه الخصائص اتضح أن (٧١,٤٢%) من جملة هذه الدراسات تشير إلى وجود فروق ايجابية لصالح

العاديين الأمر الذي يؤكد على حتمية إعداد المعالجات التربوية لتعديل خصائص وسلوكيات هذه الفئة. (إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٦١).

وسوف يعرض الباحث الخصائص على النحو التالي :

- **الخصائص المعرفية:**

يفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثير من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة، وهذه الأساليب تؤثر على النتائج التي يتوصلون إليها مع التعلم ويرون أن التلميذ صاحب صعوبة التعلم يختلف عن - وليس أقل قدرة من- أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات، وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء التلاميذ يتعلمون بشكل جيد إذا تلاءمت المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة. (كامل، ١٩٩٨، ١٨٦-١٨٧).

فهؤلاء التلاميذ يظهرون نقصاً واضحاً بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الدراسي الفعلي لهم، لذا فإنهم يوصفون بأنهم منخفضي التحصيل إلا أن ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط (الشرقاوي، ١٩٩١، ٧٨).

وكذلك يعانون من قصور في الخطط التي تساعد على تعلم أفضل ولا يستطيعون تصنيف ما يتعلمونه ويعانون من ضعف في التفكير المجرد كما لا يستطيعون إتباع التعليمات. (مطحنة، ١٩٩٤، ٥٨)

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما تجدهم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية، فهم لا يميلون إلى المناظرة وتفحص بدائل الإجابة في الموقف التعليمي إذ في العادة ما تراهم متسرعين غير متروين في ربط المعطيات وما تشير إليه الإجابات، والبدائل، والانتقاء للإجابة الصحيحة من بينها، وهذا يظهر واضحاً عندما يقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختباراً يقوم على الاختيار من متعدد، فسرعان ما يختارون الإجابة، وغالباً ما تكون خطأ دون تفحص بدائل الإجابات الأخرى.(سليمان، ٢٠٠٠، ٢٣٥ – ٢٣٦).

- **الخصائص السلوكية:**

هناك العديد من المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون ومن هذه المؤشرات توقع الفشل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوى الإنجاز والدافعية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، التباين الواضح بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، سعة انتباه قصيرة أو ضحلة والافتقار إلى التركيز، بطء ملحوظ في القراءة، تقلب حاد في المزاج (عواد ١٩٩٦، ١٠١).

وقد أكدت دراسات صقر (١٩٩٢)، وبويل Powell, (1994) ، وبرير Brier, (1994) على أن أهم تلك الخصائص السلوكية ما يلي :

١. التحصيل الأكاديمي أقل من المستوى العقلي العام.

٢. الاندفاع المعرفي في أداء ما يكلفون به من مهام أكاديمية.
٣. التشتت وعدم المبالاة داخل الفصل الدراسي وخارجه.
٤. تكرار الفشل في تعلم المهارة المطلوب تعلمها.
٥. النشاط المفرط إذا ما قورنوا بالتلاميذ العاديين.
٦. لا يعانون من أية إعاقات حسية، جسمية، أو انفعالية.
٧. قد يكون لديهم فرط في الخجل أو العدوانية.

ثالثاً : التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم :

- **تعريف التحصيل الأكاديمي والمتغيرات التابعة له :**

يعرفه جابلن التحصيل الأكاديمي بأنه مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين ، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي ، ٢٠٠٦، ١٣) . لذا يقبل التلميذ في المرحلة المدرسية الأولى على التعلم واكتساب المهارات ، ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل ، مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة من ناحية، ومن ناحية أخرى يحقق له المكانة الاجتماعية بين رفاقه ومجتمع المدرسة، ويلفت الانتباه إليه وإلى تميزه.

ويدفعه إلى الرغبة في القيام بعمل جيد ، والنجاح في ذلك العمل ، وهذه الرغبة كما يصفها ماكليلاند بأنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مهاجمة المشكلات وحلّها (عدس و توق،٢٠٠١، ٢٧٨).

وقد أشار "ليه وجيتيدرن Leh & Jitendra " (٢٠١٢) أن دمج كل العروض البصرية، والرسوم والفيديو فى صورة موحدة داخل برامج الكمبيوتر المتفاعلة ، يجعلها تتميز بالمتعة ، والتشويق ، وتساعد على تيسير التعلم. فالتدريس باستخدام الكمبيوتر يخلق التفاعل النشط ويحسن عملية التحصيل الأكاديمي بشكل واضح. وهذا ما أكده "كازاي وديميركولب Kazua & Demirkolb" (٢٠١٤) ان هناك فارقا كبيرا بين الانجاز الأكاديمي للتلاميذ الخاضعين للبيئة التعليمية التقليدية والبيئة التعليمية التي تضيف للتلاميذ الرضا النفسي عن المقررات وأساليب التدريس ومتابعة الواجبات المنزلية .

وفي دراسة "آكاي و دويما Akcay & Doymu" (٢٠١٤) رأت أن التعليم التعاوني ينمي التفاعل الاجتماعي داخل الصف وخارجه بحيث تتحقق العملية التربوية على أكمل وجه ، فهو يعتمد على التفاعل الإيجابي المتبادل بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة والمحاسبة الذاتية لكل طالب مسئول عن تعلمه للمحتوى، وبالطبع يختلف التعليم التعاوني عن التعلم التقليدي أن الأخير لا تتوفر فيه مسألة التفاعل الإيجابي المتبادل كما تنعدم فيه مسألة التواصل الاجتماعي. وهذا هو ما أكده "جيتندرا وردوردنج وروبيبس وهاينج وشيرش وكوري وزسلفوفكي Jitendra & Rodriguez & Rebecca & Zaslofsky , & Corroy & Church & Huang" (٢٠١٤) ان استخدام طريقة

التدريس في مجموعات صغيرة يسهم في رفع مستوى التحصيل بشكل عام ، لأن الطلاب داخل هذه المجموعات يتعاونون في انجاز المهمات التعليمية بمسؤولية وباهتمام أكبر ، مما يؤدي الى اتقان هذه المهمات بفعالية ، بالإضافة الى حرص أفراد المجموعات لإتمام المهمات وتحقيق الاهداف للحصول على مكاسب ومعززات مادية ومعنوية .

وقد أشار "هونج وليو وشاين وهاينج ولاي Hwang & Liu & Chen & Huang & Li"(٢٠١٥) أن سلوك التعلم باستخدام الكتب الالكترونية ومشاركة الوالدين نجح في انجاز المعلومات داخل وخارج قاعة التدريس مما رفع درجة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ، وزاد عليه "سيو وهيونج و وانج ودينج وهسيا Su & Huang & Yang & Ding & Hsieh " (٢٠١٥) أهمية استخدام الواجبات المنزلية لمواجهة مشكلة الفصول المزدحمة لزيادة فاعلية التدريس ومشاركة التلميذ في التعلم لتنمية قدرات التعلم الذاتي لديه والسماح له بوقت لممارسة وتطبيق ما تم تعلمه وهذا يتطلب مجهود مضاعف من الأهداف مع الإكثار من استخدام التقنيات لتكون الواجبات هي خطوة نحو الانجاز الأكاديمي المنشود .

- **علاقة التحصيل الأكاديمي بجودة الحياة النفسية :**

يؤكد دودسون Dodson, (1994) أن جودة الحياة تعكس شعور الفرد بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات. أما جودة حياة التلميذ كما يرى تايلور Tayler (2005, 4) فهي وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أداؤه الأعمال المدرسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة في الحياة وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة من المعلم ويشعر بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه.

وقد أشار كلا من "عبد الفتاح وسعيد" (٢٠٠٦) إلى وجود فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة لصالح التلاميذ العاديين، كما وجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة لصالح الأسرة ذات الدخل المرتفع، ولعل فقدان القدرة على التحصيل الأكاديمي الذي عانى منه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفقدهم الشعور بجودة الحياة الذي تمتع به التلاميذ العاديين .

وقد حدد "باري ,Barry" (٢٠٠٧) في دراستهم تسعة أجزاء لجودة الحياة الأسرية والتي تؤثر مباشرة في التحصيل الأكاديمي وهي (الصحة والمال والعلاقات الأسرية والدعم من الآخرين وأثر القيم والمستقبل والتخطيط له والترفيه والتفاعل المجتمعي) ،

وأضاف على ذلك "جيليسون وآخرون Gillison, et al." (٢٠٠٨) أن الدعم لتلبية الاحتياجات للحكم الذاتي والقدرة على الاتصال بالآخرين من شأنه أن يوفر الطريق الأكثر نجاحا لتعزيز جودة حياة التلميذ للانتقال إلى مراحل دراسية أخرى . وأكد "سليم" (٢٠٠٩) أن جودة الحياة النفسية مرتبطة أيضاً بإحدى متغيرات التحصيل الأكاديمي وهي الثروة اللغوية حيث رأى في دراسته أن ضعف التحصيل الأكاديمي اللغوي له تأثير سلبي على جودة الحياة النفسية.

وخلاصة القول أن هناك ارتباط بين جودة الحياة النفسية واكتساب مهارات تزيد فرص العمل في المستقبل ، حيث أن تلك المهارات يمكن تنميتها من خلال دورات مهنية تطبيقية متخصصة ، وقد استخدمت العديد من المؤشرات الرئيسية لتعزيز البرامج الموجهة نحو الإرشاد وتحسين البيئة الاجتماعية والخدمات المساعدة (Baumann, et al. , 2011).

منهجية وإجراءات الدراسة :

أولاً : منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي/ المقارن الذى يعالج طبيعة الموضوع وهو البحث فى علاقة جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الأكاديمي، والمقارنة بين متغير عمر التلميذ والمستوى الاقتصادي والصف الدراسي في علاقتهم بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي .

ثانياً : مجتمع الدراسة:

تم تقديم طلب لإدارة تعليم شرق الرياض للتعرف على أعداد التلاميذ المسجلة ببرامج صعوبات التعلم داخل المدارس التابعة للإدارة ، وتم الحصول على بيان رسمي يتضمن وجود (٣٥٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية بمدارس شرق مدينة الرياض (إدارة تعليم شرق الرياض) .

ثالثاً : عينة الدراسة :

تم تحديد عينة من مجتمع الدراسة بلغت (١٠٠) تلميذ من الذكور ذوي صعوبات التعلم في برامج دمج بست مدارس بواقع ٢٨% من مجتمع الدراسة كعينة ممثلة للمتغيرات المطروحة الأربعة (عمر التلميذ – المستوى الاقتصادي – الصف الدراسي) ، وتراوح أعمار عينة الدراسة من ٨ – ١١ سنة ، ومن الصف الثاني إلى الصف الخامس ، وتم تحديد بعض سمات مفردات عينة البحث باستخدام المقاييس الإحصائية الوصفية .

رابعاً : أدوات الدراسة :

١. **مقياس جودة الحياة النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد/فوقية عبدالفتاح ومحمد حسين، ٢٠٠٩م).** وتشمل قائمة الاستقصاء على ثلاثة أقسام رئيسية كالأتي:

أولا: القسم الأول: البيانات الشخصية :

١- النوع: كل العينة من الذكور

٢- الصف الدراسي: ١-الصف الثاني ٢- الصف الثالث ٣- الصف الرابع ٤- الصف الخامس.

٣- الفئات العمرية: من ٨ سنوات إلى ١١ عام

٤- المستوى الاقتصادي: (مرتفع- متوسط-منخفض)

ثانيا: القسم الثاني: ابعاد علاقة جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة) وتشمل بعدين أساسيين:

الجزء الأول: (الجانب الموضوعي Objective): (كمتغيرات مستقلة): ويشتمل بدوره على ٧ أبعاد رئيسية كما يلي:

البعد الأول (Material Well-Being): الارتياح المادي: ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ-مكان الإعاشة

ب- امتلاك ملابس وألعاب مقارنة بالآخرين من نفس العمر

ج-وظيفة الوالدين

البعد الثاني: الصحة: (Health): ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ- عدد مرات التردد على الطبيب في الثلاث الشهور الماضية

ب-التعرض لمشكلات صحية مستمرة

ج- وجود علاج يتم أخذه كل يوم بانتظام

البعد الثالث: الإنتاجية: (Productivity): ويشتمل على عدد ٢ مؤشر بحثي كما يلي:

أ- شعورك بعدم وجود اى شيء تفعله في وقت الفراغ.

ب- عدد ساعات التلفاز التي تشاهد يومياً

البعد الرابع: الألفة: (Intimacy): ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ- عدد مرات تحدثك إلى صديق مقرب إلى قلبك

ب- وجود الاهتمام ممن حولك حالة شعورك بالحزن أو الإحباط

ج- عدد المرات التى يرغب شخص ما في مساعدتك في حالة قيامك بشيء خاص.

البعد الخامس: الأمان: (Safety): ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ- عدد المرات التي تقضيها في النوم جيداً

ب- عدد المرات التى تشعر بها بالأمان في المنزل

ج- عدد المرات التى تشعر فيها بالقلق خلال اليوم.

البعد السادس: المكانة الاجتماعية: (Place in Community): ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ- متوسط عدد مرات الأنشطة التي تقضيها شهرياً فى قضاء وقت الفراغ.

ب- الموقع الذى تحتله في اى فريق أو نادي أو جماعة بدون مقابل مادي.

- مستوى المسئولية فى الموقع الذى تحتله في اى فريق أو نادي أو جماعة بدون مقابل مادي

ج- عدد المرات التي يطلب منك فيها الآخرون خارج المنزل أن تسدي لهم نصيحة.

البعد السابع: السعادة الوجدانية: (Emotional well-Being): ويشتمل على ٣ مؤشرات بحثية كما يلي:

أ- عدد المرات التي تستطيع فيها القيام بالأشياء التي تريد فعلاً القيام بها.

ب- عدد المرات التي تتمنى أن يمكنك البقاء في السرير طوال اليوم

ج- عدد المرات التي تكون لديك أمنيات لا تتحقق.

- الجزء الثاني: (الجانب الذاتي Subjective): (كمتغيرات مستقلة): ويشتمل بدوره على بعدين رئيسيين كما يلي:

البعد الأول: الأهمية: (Importance): ويشتمل على ٦ مؤشرات بحثية التى تقيس أهمية جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها وذلك من خلال مقياس ليكرت الخماسي Likert Scale المستخدم بهذا البحث: كما يلي:

١- أهمية صحتك بالنسبة لك
٢- أهمية ما تقوم به أو تنجزه في الحياة
٣- أهمية العلاقات التي تربطك بأسرتك وبأصدقائك
٤- مدى أهمية شعورك بالأمان
٥- مدى أهمية أن تقوم بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل
٦- مدى أهمية سعادتك الشخصية

٢- البعد الثاني: الرضا: (Satisfaction): ويشتمل على ٧ مؤشرات بحثية التى تقيس الرضا عن جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها وذلك من خلال مقياس ليكرت السباعي Likert Scale المستخدم بهذا البحث: كما يلي:

١- مدى رضاك عن الأشياء التي تمتلكها
٢- مدى رضاك عن صحتك
٣- مدى رضاك عما تنجزه في الحياة
٤- مدى رضاك عن العلاقات التي تربطك بأسرتك وبأصدقائك
٥- مدى رضاك عن كيفية شعورك بالأمان
٦- مدى رضاك عن قيامك بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل
٧- مدى رضاك عن سعادتك الشخصية

هذا وتشير معظم الدراسات إلى تقييم فئات المتوسط المرجح وفقاً لمعايير الموافقة وعدم الموافقة، في إطار مقياس ليكرت الخماسي الاتجاه Likert Scale المستخدم بهذا البحث كما يلي:

الفئة	الاتجاه
١,٠٠-١,٧٩	تميل الإجابات إلى (عدم الأهمية بشدة)
١,٨٠-٢,٥٩	تميل الإجابات إلى (عدم الأهمية)
٢,٦٠-٣,٣٩	تميل الإجابات إلى (مهم لحد ما)
٣,٤٠-٤,١٩	تميل الإجابات إلى (عدم الأهمية)
٤,٢٠-٥,٠٠	تميل الإجابات إلى (عدم الأهمية بشدة)

- إطار مقياس ليكرت السباعي الاتجاه Likert Scale المستخدم بهذا البحث كما يلي:

الفئة	الاتجاه
١,٠٠-١,٨٤	تميل الإجابات إلى (مفزوع)
١,٨٥-٢,٧٠	تميل الإجابات إلى (غير مسرور جدا)
٢,٧١-٣,٥٦	تميل الإجابات إلى (غير مسرور)
٣,٥٧-٤,٤٢	تميل الإجابات إلى (لا استطيع التحديد)
٤,٤٣-٥,٢٨	تميل الإجابات إلى (مسرور لحد ما)
٥,٢٩-٦,١٤	تميل الإجابات إلى (مسرور)
٦,١٥-٧,٠٠	تميل الإجابات إلى (مسرور جدا)

- تصحيح المقياس (توزيع الباحث) :

- تعطي الدرجة ٥ للأهمية بشدة
- تعطي الدرجة ٤ للأهمية
- تعطي الدرجة ٣ للأهمية لحد ما
- تعطي الدرجة ٢ لعدم الأهمية
- تعطي الدرجة ١ لعدم الأهمية بشدة، وفى حالة العبارات العكسية تعكس الدرجات، الدرجة المرتفعة للاستجابة الايجابية والعكس.

- **تقنين المقياس على العينة الاستطلاعية :**

جدول (١)

معامل الثبات والصدق الذاتي لأبعاد المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق
١- الجانب الموضوعي	٠,٧٩٨	٠,٨٩٣
٢- الجانب الذاتي	٠,٨٥٧	٠,٩٢٥
إجمالي أبعاد جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠,٨٤٩	٠,٩٢١

- تبين ان معامل الثبات لإجمالي أبعاد " جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "، قد بلغ (٠,٨٤٩)، ما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، الذى بلغ (٠,٩٢١).
- وعن الجانب الموضوعي فقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩٨)، الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، الذى بلغ (٠,٨٩٣).
- وبالنسبة الجانب الذاتي فقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥٧)، الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، الذى بلغ (٠,٩٢٥).
- مما يدلنا على الثبات المرتفع لجميع أبعاد قائمة الاستقصاء والقدرة علي الاعتماد علي تلك المقاييس.
- ثبات وصدق المحتوى لمتغيرات البحث:

تم استخدام معامل الفا كرونباخ (Alpha cronbach)، لقياس ثبات المحتوى لأبعاد الدراسة، وقد تبين ان معامل الثبات لإجمالي أبعاد " الجانب الموضوعي "، قد بلغ (٠,٩٠٧)، ما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، الذى بلغ (٠,٩٥٢). وتراوحت معاملات الفا كرونباخ بين (٠,٨٧٠ ، ٠,٩٢٦).

كما تبين ان معامل الثبات لإجمالي أبعاد " الجانب الذاتي "، قد بلغ (٠,٨٣٦)، ما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، الذى بلغ (٠,٩١٤). وتراوحت معاملات الفا كرونباخ بين (٠,٧٩٣ ، ٠,٨٤٣). مما يدلنا على الثبات المرتفع لجميع أبعاد قائمة الاستقصاء والقدرة علي الاعتماد علي تلك المقاييس ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢)
معامل الثبات والصدق الذاتي لأبعاد " جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " باستخدام معامل الفاكرونباخ" Alpha cronbach

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق
١- أهمية صحتك بالنسبة لك	٠,٨٧٥	٠,٩٣٥
٢- أهمية ما تقوم به أو تنجزه في الحياة	٠,٩٢٦	٠,٩٦٢
٣- أهمية العلاقات التي تربطك بأسرتك وبأصدقائك	٠,٨٧٥	٠,٩٣٥
٤- مدى أهمية شعورك بالأمان	٠,٨٧٠	٠,٩٣٢
٥- مدى أهمية أن تقوم بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل	٠,٩١١	٠,٩٥٤
٦- مدى أهمية سعادتك الشخصية	٠,٨٧١	٠,٩٣٣
إجمالي:أبعاد: الجانب الموضوعي	٠,٩٠٧	٠,٩٥٢
١- أهمية جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها	٠,٧٩٣	٠,٨٩٠
٢- الرضا عن جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها	٠,٨٤٣	٠,٩١٨
إجمالي:أبعاد: الجانب الذاتي	٠,٨٣٦	٠,٩١٤

الصدق البنائي: الاتساق الداخلي Internal consistency

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقاييس أبعاد " علاقة جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الأكاديمي، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية لإجمالي البعد المتعلق بها .

وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي لمعاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لإجمالي البعد المتعلق بها لمقياس جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)"

أهمية جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها		الرضا عن جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها	
العبارة	معامل الارتباط (r)	العبارة	معامل الارتباط (r)
١- أهمية صحتك بالنسبة لك	**٠,٩٠٦	١- مدى رضاك عن الأشياء التي تمتلكها	**٠,٨٨١
٢- أهمية ما تقوم به أو تنجزه في الحياة	**٠,٥٤١	٢- مدى رضاك عن صحتك	**٠,٨٩٢
٣- أهمية العلاقات التي تربطك بأسرتك وبأصدقائك	**٠,٩٠٤	٣- مدى رضاك عما تنجزه في الحياة	**٠,٨٦٢
٤- مدى أهمية شعورك بالأمان	**٠,٩٢١	٤- مدى رضاك عن العلاقات التي تربطك بأسرتك وبأصدقائك	**٠,٩٢٠
٥- مدى أهمية أن تقوم بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل	**٠,٦٩٣	٥- مدى رضاك عن كيفية شعورك بالأمان	**٠,٨٩٥
٦- مدى أهمية سعادتك الشخصية	**٠,٩١٩	٦- مدى رضاك عن قيامك بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل	**٠,٥٠٦
		٧- مدى رضاك عن سعادتك الشخصية	**٠,٩٠٦

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١) * دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. الدرجة الكلية لبعد: أهمية جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها:

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية لكل بعد والعبارة التى تنتمي إليها، حيث يعكس العمود الأول العبارات الخاصة بالبعد والعمود الثاني معاملات ارتباط كل عبارة بإجمالي البعد المتعلق بها.

- ان علاقة معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) فاقل . وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٤٧ و ٠,٩٢١) مما يدل على ان جميع العبارات صادقة ومرتبطة مع أداة الدراسة، الأمر الذى يبين صدق أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

١. الدرجة الكلية لبعد: الرضا عن جوانب الحياة طبقا للأشياء التى تمتلكها:

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية لكل بعد والعبارة التى تنتمي إليها، حيث يعكس العمود الأول العبارات الخاصة بالبعد والعمود الثاني معاملات ارتباط كل عبارة بإجمالي البعد المتعلق بها.
- ان علاقة معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) فاقل . وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠٦ و ٠,٩٢٠) مما يدل على ان جميع العبارات صادقة ومرتبطة مع أداة الدراسة، الأمر الذى يبين صدق أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

صدق المحك :

- تم تقدير صدق المقياس فى صورته الأجنبية عن طريق صدق المحك بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة فى بعض أبعاده (الآمان، الآلفة، الصحة).
- فى الدراسة الحالية تم استخدم الباحث صدق المحك مقارنة مع مقياس البروفيل النفسي التربوي (PEP3). لجودة الحياة باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩٦). وهى قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج اختبار العلاقة بين " اجمالي مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس البروفيل النفسي التربوي (PEP3) " باستخدام معامل ارتباط بيرسون

العلاقة	معامل الارتباط (r)	مستوى المعنوية	النتيجة (الدلالة)
مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس البروفيل النفسي التربوي (PEP3)	٠,٧٩٦	٠,٠٠١**	دالة

**دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١) *دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥).

من الجدول السابق يتضح: توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين " مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس البروفيل النفسي التربوي (PEP3) لجودة الحياة"، حيث بلغ معامل الارتباط (٧٩٦.) بمستوى معنوية اقل من (٠,٠١). مما يدلنا على صدق المقياس

المقارنة الطرفية :الصدق التلازمي:

قام الباحث بترتيب درجات عينة الدراسة ترتيب تنازلي ثم تحديد الارباعي الاعلي والارباعي الادني لأبعاد لمقياس جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الجانب الموضوعي- الجانب الذاتي، الأهمية، الرضا-الدرجة الكلية للمقياس)، اتضح انه توجد فروق دالة إحصائيا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز وهو يعد مؤشر على صدقه. والجدول التالي يوضح اختبار "ت" لايجاد مدى دلالة الفروق بين الارباعي الاعلي والارباعي والادني لأبعاد لمقياس جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢. اختبارات (رياضيات – لغتي) لقياس درجة التحصيل الأكاديمي من إعداد الباحث، موحدة على جميع أفراد العينة كلاً حسب صفه الدراسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

- **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على كلا من مقياس جودة الحياة النفسية واختبارات التحصيل الأكاديمي

أبعاد مقياس جودة الحياة	متوسط الاختبارات التحصيلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الجانب الموضوعي	٢٥,٩	٠,٤٤٧	**٠,٠٠١	دالة
الجانب الذاتي		٠,٥١١	**٠,٠٠١	دالة
الدرجة الكلية		٠,٤٧٤ -	**٠,٠٠١	دالة

** دالة عند مستوى معنوية اقل من ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن متوسط الاختبارات التحصيلية لتلاميذ العينة (٢٥,٩) ، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الجانب الموضوعي من مقياس جودة الحياة النفسية ودرجات الاختبارات التحصيلية وجد أنه (٠,٤٤٧) وهي فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٠١

- وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الجانب الذاتي من مقياس جودة الحياة النفسية ودرجات الاختبارات التحصيلية وجد أنه (٠,٥١١) وهي فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٠١
- وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية ودرجات الاختبارات التحصيلية وجد أنه (- ٠,٤٧٤) وهي فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٠١

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

- **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي من حيث متغير عمر التلميذ.**

تنقسم متغيرات الفرض إلى:

- أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي.
- الخصائص الديموجرافية: العمر

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

جدول (٥)

قياس الفروق لأبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي طبقا للعمر الزمني باستخدام اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى الدلالة	الدلالة
الارتياح المادي	٨ سنوات	٣٨	٧,١٣٦	١,٢٥٧	٠,٦٦٦	٠,٥٧	غير دالة
	٩ سنوات	٢٤	٧,٠٤٧	١,٣٣			
	١٠ سنوات	٢٠	٧,٥٠٠	١,١٩			
	١١ سنة	١٨	٧,٣٨٩	١,١٩			
الصحة	٨ سنوات	٣٨	٣,٣٦	١,٣٤	٣,٦٤٩	٠,٠١ *	دالة
	٩ سنوات	٢٤	٤,٥٠	١,١٧			
	١٠ سنوات	٢٠	٣,٦٥	١,٤٦			
	١١ سنة	١٨	٤,٠٠	١,٤٥			
الإنتاجية	٨ سنوات	٣٨	٥,٠٥٢٦	١,٠٣٨	٠,٦٦٨	٠,٥٧	غير دالة

	٩ سنوات	٢٤	٥,٢٠	١,٢٨		٣	
	١٠ سنوات	٢٠	٥,٤٥	١,٧٠			
	١١ سنة	١٨	٥,٤٤	٠,٧٨			
الألفة	٨ سنوات	٣٨	٩,٣٩	١,٩١	٣,٧٨٦	٠,٠١ *	دالة
	٩ سنوات	٢٤	١٠,٥٧	١,٩٩			
	١٠ سنوات	٢٠	٩,٥٥	٢,٠١			
	١١ سنة	١٨	١١,٠٥	٢,١٢			
الأمان	٨ سنوات	٣٨	١١,٧٥	١,٧١	٠,٣٥٨	٠,٧٨	غير دالة
	٩ سنوات	٢٤	١٢,٢٣	٢,٦٨			
	١٠ سنوات	٢٠	١٢,٢٠٠	٢,٣٥			
	١١ سنة	١٨	١١,٦٧	٢,٣٢			
المكانة الاجتماعية	٨ سنوات	٣٨	٢,٤٤	١,٠٨٢	٥,٠٤٥	٠,٠٠ **٣	دالة
	٩ سنوات	٢٤	١,٣٧	٠,٧١			
	١٠ سنوات	٢٠	٢,١٥	١,٠٣			
	١١ سنة	١٨	٢,٣٣	١,٥٣			
السعادة الوجدانية	٨ سنوات	٣٨	٩,٢١	١,٨٦	٠,٢٧٨	٠,٨٤	غير دالة
	٩ سنوات	٢٤	٩,٣٧	١,٨٦			
	١٠ سنوات	٢٠	٨,٩٠	٢,٠٧			
	١١ سنة	١٨	٩,٤٤	٢,٦١			
الجانب الذاتي- الأهمية	٨ سنوات	٣٨	١٨,٦٩	٥,٩٢	٥,٥١٤	٠,٠٠ **٢	دالة
	٩ سنوات	٢٤	٢٣,٦٧	٦,٢٣			
	١٠ سنوات	٢٠	٢٤,٩٥	٥,٣٩			
	١١ سنة	١٨	٢١,٣٨	٧,٩١			
الجانب الذاتي- الرضا	٨ سنوات	٣٨	٣١,٢٢	٩,٧٦	٥,٥٥٠	٠,٠٠ **١	دالة
	٩ سنوات	٢٤	٣٩,٩١	١٠,٢٠			
	١٠ سنوات	٢٠	٤٠,٦٥	٨,٠٤			
	١١ سنة	١٨	٣٣,١١	١٣,٥٦			
إجمالي أبعاد جودة	٨ سنوات	٣٨	٩٨,٣١	١٦,١٦	٥,٤٧٨	٠,٠٠ **٢	دالة
	٩ سنوات	٢٤	١١٣,٨٣	١٨,١٤			
	١٠ سنوات	٢٠	١١٥,٠٠	١٥,٤٦			

الحياة	١١ سنة	١٨	١٠٥,٨٣	٢٣,١٠			
إجمالي درجات التحصيل الأكاديمي	٨ سنوات	٣٨	٢٠,٧٥	٧,٧٨	٣,٧٠٠	٠,٠١ **	دالة
	٩ سنوات	٢٤	١٤,٧٢	٦,١٧			
	١٠ سنوات	٢٠	١٦,٤٢	٦,٨٨			
	١١ سنة	١٨	١٦,٩٤	٨,٥٢١			

* دالة عند مستوى معنوية اقل من (٠٥.). **دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١).

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (الصحة)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٦٤٩)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (٩ سنوات)، (١١ سنة)، (١٠ سنوات)، (٨ سنوات)، بمتوسط حسابي (٤,٥٠)، (٤,٠)، (٣,٦٥)، (٣,٣٦)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (الألفة)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٧٨٦)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (١١ سنة)، (٩ سنوات)، (١٠ سنوات)، (٨ سنوات)، بمتوسط حسابي (١١,٠٥)، (١٠,٥٧)، (٩,٥٥)، (٩,٣٩)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (المكانة الاجتماعية)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٠٤٥)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (٨ سنوات)، (١١ سنة)، (١٠ سنوات)، (٩ سنوات)، بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، (٢,٣٣)، (٢,١٥)، (١,٣٧)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (الجانب الذاتي-الأهمية)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٥١٤)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (١٠ سنوات)، (٩ سنوات)، (١١ سنة)، (٨ سنوات)، بمتوسط حسابي (٢٤,٩٥)، (٢٣,٦٧)، (٢١,٣٨)، (١٨,٦٩)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (الجانب الذاتي-الرضا)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٥٥٠)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (١٠ سنوات)، (٩ سنوات)، (١١ سنة)، (٨

سنوات)، بمتوسط حسابي (٤٠,٦٥)، (٣٩,٩١)، (٣٣,١١)، (٣١,٢٢)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (إجمالي أبعاد جودة الحياة)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٤٧٨)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (١٠ سنوات)، (٩ سنوات)، (١١ سنة)، (٨ سنوات)، بمتوسط حسابي (١١٥,٠)، (١١٣,٨٣)، (١٠٥,٨٣)، (٩٨,٣١)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الفئات العمرية) فيما يتعلق ببعد (إجمالي درجات تحصيل أكاديمي)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٧٠٠)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (٨ سنوات)، (١١ سنة)، (١٠ سنوات)، (٩ سنوات)، بمتوسط حسابي (٢٠,٧٥)، (١٦,٩٤)، (١٦,٤٢)، (١٤,٧٢)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي تعزى الى متغير (الفئات العمرية)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥).

ومن النتائج الاحصائية السابقة نجد فروق ذات دلالة إحصائية بين غالبية أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي ترجع إلى العمر الزمني.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

- **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي من حيث المستوى الاقتصادي للتلميذ.**

تنقسم متغيرات الفرض إلى:

- أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي.
-الخصائص الديموجرافية: المستوى الاقتصادي

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

جدول (٦)
قياس الفروق أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي طبقا للمستوى الاقتصادي
باستخدام اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القـرار	
						مستوى الدلالة	الدلالة
الارتياح المادي	مستوى منخفض	٢١	٥,٨٥	٠,٦٥	٤٩,٧٦٩	**٠,٠٠١	دالة
	مستوى متوسط	٤١	٧,٠٢	٠,٨٥			
	مستوى مرتفع	٣٨	٨,٢١	١,٠١			
الصحة	مستوى منخفض	٢١	٣,٦٣	١,٣٧	٣,٢١٨	*٠,٠٤	دالة
	مستوى متوسط	٤١	٤,٠١	١,٣٠			
	مستوى مرتفع	٣٨	٤,١٢	١,٤٤			
الإنتاجية	مستوى منخفض	٢١	٥,١٤	١,٣٥	٠,٥٢٦	٠,٥٩	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	٥,٣٩	٠,٩١			
	مستوى مرتفع	٣٨	٥,١٣	١,٤١			
الألفة	مستوى منخفض	٢١	٩,٤٢	٢,١٥	١,٣٢٥	٠,٢٧	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	٩,٩٧	١,٨٣			
	مستوى مرتفع	٣٨	١٠,٣	٢,٢٤			
الأمان	مستوى منخفض	٢١	١١,٧٩	٢,٣٨	١,٢٩٠	٠,٢٨	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	١٢,٣٦	١,٩٤			
	مستوى مرتفع	٣٨	١١,٦٠	٢,٣١			
المكانة الاجتماعية	مستوى منخفض	٢١	١,٩٥	٠,٩٧	٢,٦٩٩	٠,٠٧	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	١,٨٧	١,٠٠			
	مستوى مرتفع	٣٨	٢,٤٤	١,٣٤			
السعادة الوجدانية	مستوى منخفض	٢١	٨,٧٦	١,٧٢	٠,٩٥٩	٠,٣٨	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	٩,٥١	١,٧٣			
	مستوى مرتفع	٣٨	٩,١٨	٢,٤٤			
الجانب الذاتي- الأهمية	مستوى منخفض	٢١	١٩,٧١	٧,٣٦	٣,٩٨٥	*٠,٠٢	دالة
	مستوى متوسط	٤١	٢٣,٨٠	٦,١٠			
	مستوى مرتفع	٣٨	٢٠,٢٨	٦,٤٧			

الجانب الذاتي-الرضا	مستوى منخفض	٢١	٣٢,٨٥	١٣,٢٢	٢,٢٤٩	٠,١١	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	٣٨,٢٦	٩,٤١			
	مستوى مرتفع	٣٨	٣٤,١٠	١١,٠٨			
إجمالي أبعاد جودة الحياة	مستوى منخفض	٢١	٩٩,٤٧	٢٢,٤١	٣,٦٨٩	*٠,٠٢	دالة
	مستوى متوسط	٤١	١١٢,٣٤	١٧,٩١			
	مستوى مرتفع	٣٨	١٠٤,٦٨	١٧,٠١			
إجمالي درجات التحصيل الأكاديمي	مستوى منخفض	٢١	١٩,٤٠	٠,٨٠	٠,٦٦٣	٠,٥١	غير دالة
	مستوى متوسط	٤١	١٧,٠٣	٠,٨٣			
	مستوى مرتفع	٣٨	١٧,٦١	٦,٧٧			

* دالة عند مستوى معنوية اقل من (٠٥.). **دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١).

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الارتياح المادي)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣٤٩,٧٦٩)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (مستوى مرتفع)، (مستوى متوسط)، (مستوى منخفض)، بمتوسط حسابي (٨,٢١)، (٧,٠٢)، (٥,٨٥)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الصحة)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٢١٨)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (مستوى مرتفع)، (مستوى متوسط)، (مستوى منخفض)، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، (٤,٠١)، (٣,٦٣)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الجانب الذاتي-الأهمية)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٩٨٥)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (مستوى متوسط)، (مستوى مرتفع)، (مستوى منخفض)، بمتوسط حسابي (٢٣,٨٠)، (٢٠,٢٨)، (١٩,٧١)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (إجمالي أبعاد جودة الحياة)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٦٨٩)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (مستوى متوسط)، (٣)، (مستوى منخفض)،

بمتوسط حسابي (١١٢,٣٤)، (١٠٤,٦٨)، (٩٩,٤٧)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي، تعزى الى متغير (المستوى الاقتصادي)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥).

ومن خلال النتائج الاحصائية السابقة نجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي ترجع إلى المستوى الاقتصادي .

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

- **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي من حيث متغير الصف الدراسي.**

تنقسم متغيرات الفرض إلى:

- أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي.

-الخصائص الديموجرافية: الصف الدراسي

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

جدول (٧)

قياس الفروق أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي طبقا للصف الدراسي باستخدام اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القـرار	
						مستوى الدلالة	الدلالة
الارتياح المادي	الصف الثاني	٣٩	٧,٢٥	١,٣٧	٢,٣٢٠	٠,٠٨	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	٦,٨٩	٠,٩٢			
	الصف الرابع	١٢	٧,٦٦	١,٣٧٩			
	الصف الخامس	١١	٧,٨١	١,٤٠			
الصحة	الصف الثاني	٣٩	٣,٧٤	١,٣١	٠,٧٧١	٠,٥١	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	٤,٠٥	١,٤٣			
	الصف الرابع	١٢	٣,٤١	١,٥٠			

	الصف الخامس	١١	٣,٦٣	١,٥٦			
الإنتاجية	الصف الثاني	٣٩	٤,٧٩	١,٠٠	٣,٦٤٠	*٠,٠١	دالة
	الصف الثالث	٣٨	٥,٦٥	١,٠٩			
	الصف الرابع	١٢	٥,١٦	١,٧٤			
	الصف الخامس	١١	٥,٤٥	١,٢١			
الألفة	الصف الثاني	٣٩	١٠,٠٥	١,٦٨	١,٦٧٩	٠,١٧	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	٩,٧٨	٢,٠٦			
	الصف الرابع	١٢	٩,٤١	٢,٣٩			
	الصف الخامس	١١	١١,١٨	٢,٧٥			
الأمان	الصف الثاني	٣٩	١١,٩٤	٢,٠٥	٠,١٤٤	٠,٩٣	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	١٢,٠٠	٢,٢١			
	الصف الرابع	١٢	١٢,٠٣	٢,٣٥			
	الصف الخامس	١١	١١,٥	٢,٦٥			
المكانة الاجتماعية	الصف الثاني	٣٩	٢,٠٥	١,١٦	٢,١٣٥	٠,١٠	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	١,٨٦	١,٠١			
	الصف الرابع	١٢	٢,٥٠	١,٠٨			
	الصف الخامس	١١	٢,٧٢	١,٤٦			
السعادة الوجدانية	الصف الثاني	٣٩	٨,٦٧	١,٥٧	٢,٨٠٦	*٠,٠٤	دالة
	الصف الثالث	٣٨	٩,٨٢	١,٨٥			
	الصف الرابع	١٢	٨,٦٦	٢,٣٤			
	الصف الخامس	١١	٩,٨١	٣,٠٦			
الجانب الذاتي- الأهمية	الصف الثاني	٣٩	٢٠,٠٩	٥,٤٣	١,٨٤٢	٠,١٤	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	٢٣,٠	٧,٠١٩			
	الصف الرابع	١٢	٢٣,٥٣	٦,١٨			
	الصف الخامس	١١	٢٠,٠	٩,٢٦			
الجانب الذاتي- الرضا	الصف الثاني	٣٩	٣٣,٥٣	٨,٨٩	١,٩٢٢	٠,١٣	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	٣٧,٦٩	١١,٦٧			
	الصف الرابع	١٢	٣٩,٢٥	٩,٤٥			
	الصف الخامس	١١	٣١,٣٦	١٥,٣١			
إجمالي	الصف الثاني	٣٩	١٠٢,١	١٥,٥١	٠,١٦٧	٠,١٦	غير

أبعاد جودة الحياة			٥				دالة
	الصف الثالث	٣٨	١١٠,٧٦	٢٠,٢١			
	الصف الرابع	١٢	١١١,٧٥	١٦,٩٧			
	الصف الخامس	١١	١٠٣,٥٤	٢٦,١٩			
إجمالي درجات التحصيل أكاديمي	الصف الثاني	٣٩	١٨,٧٩	٧,٦٥	٠,٦١٧	٠,٦٠	غير دالة
	الصف الثالث	٣٨	١٧,١١	٨,٦١٥			
	الصف الرابع	١٢	١٨,٣٣	٧,٥٢			
	الصف الخامس	١١	١٥,٦٣	٣,٩٦			

* دالة عند مستوى معنوية اقل من (٠٥.). **دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١).

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الصف الدراسي) فيما يتعلق ببعد (الإنتاجية)، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٦٤٠)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (الصف الثالث)، (الصف الخامس)، (الصف الرابع)، (الصف الثاني)، بمتوسط حسابي (٥,٦٥)، (٥,٤٥)، (٥,١٦)، (٤,٧٩)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الصف الدراسي) فيما يتعلق ببعد (السعادة الوجدانية)، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٨٠٦)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠٥). وذلك لصالح الفئات (الصف الثالث)، (الصف الخامس)، (الصف الثاني)، (الصف الرابع)، بمتوسط حسابي (٩,٨٢)، (٩,٨١)، (٨,٦٧)، (٨,٦٦)، على التوالي. وفقا لردود عينة الدراسة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي، تعزى الى متغير (الصف الدراسي)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥).

من خلال النتائج الاحصائية السابقة نجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي ترجع إلى الصف الدراسي .

- **نتائج العلاقة بين جودة الحياة النفسية عامة والتحصيل الأكاديمي :**

تم تقسيم درجات العينة الى مجموعتين تبعا لدرجات التحصيل في الرياضيات ودرجات التحصيل في اللغة، وتم استخدام اختبار "ت" بين مجموعتي الدرجات ، ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى الدلاله أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا، وذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول (٨)

الصدق التلازمي لأبعاد مقياس جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام اختبار "ت" لتحليل مجموعتي درجات الرياضيات ولغتي

المقياس	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت T	القـرار	
					مستوى المعنوية	الدلالة
١- الجانب الموضوعي	الارباعي الادني	٤٦,١٤	٣,٦٠	١١,٣٨٨	**٠,٠٠١	دالة
	الارباعي الاعلي	٥٣,٧٥	٢,٩٤			
٢- الجانب الذاتي-الأهمية	الارباعي الادني	١٥,٦٨	٤,٣٠	١٦,٠٦١	**٠,٠٠١	دالة
	الارباعي الاعلي	٢٤,٠٧	٢,٦٤			
٣- الجانب الذاتي-الرضا	الارباعي الادني	٢٦,٩٢	٨,٦٥	١٣,٢٦٥	**٠,٠٠١	دالة
	الارباعي الاعلي	٤٤,٥٣	٣,٤٣			
إجمالي مقياس جودة الحياة النفسية	الارباعي الادني	٩٠,١٤	١١,٠٤	١٦,٣٣١	**٠,٠٠٢	دالة
	الارباعي الاعلي	١٢٢,٦٦	٨,٧٨			

* دالة عند مستوى معنوية اقل من (٠٥.) ** دالة عند مستوى معنوية اقل من (٠١.).

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الارباعي الاعلي والارباعي الادني لبعد (الجانب الموضوعي) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١١,٣٨٨)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠١). وذلك لصالح (الارباعي الاعلي)، بمتوسط حسابي (٥٣,٧٥)، مقابل متوسط حسابي (٤٦,١٤)، للارباعي الادني.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الارباعي الاعلي والارباعي الادني لبعد (الجانب الذاتي-الأهمية) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٦,٠٦١)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠١). وذلك لصالح (الارباعي الاعلي)، بمتوسط حسابي (٢٤,٠٧)، مقابل متوسط حسابي (١٥,٦٨)، للارباعي الادني.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الارباعي الاعلي والارباعي الادني لبعد (الجانب الذاتي-الرضا)، حيث بلغت قيمة "ت" (١٣,٢٦٥)، عند مستوى معنوية

اقل من (٠,٠١). وذلك لصالح (الارباعي الاعلي)، بمتوسط حسابي (٤٤,٥٣)، مقابل متوسط حسابي (٢٦,٩٢)، للارباعي الادني.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الارباعي الاعلي والارباعي الادني لاجمالي (مقياس جودة الحياة النفسية)، حيث بلغت قيمة "ت" (١٦,٣٣١)، عند مستوى معنوية اقل من (٠,٠١). وذلك لصالح (الارباعي الاعلي)، بمتوسط حسابي (١٢٢,٦٦)، مقابل متوسط حسابي (٩٠,١٤)، للارباعي الادني.

تفسير النتائج :

من خلال ما سبق من فصول الدراسة النظرية والميدانية ونتائج الدراسات السابقة والنتائج الاحصائية للدراسة الحالية يمكن لنا أن نرصد أهم النقاط التي توصلت لها الدراسة الحالية ، حيث توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية " بين أبعاد جودة الحياة النفسية وبين التحصيل الأكاديمي " لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ويدلنا ذلك على انه كلما ارتفعت جودة المعيشة كلما انعكس بالسلب على التحصيل الأكاديمي وذلك لان الرفاهية الزائدة تؤدى الى البطء فى عملية التحصيل ، وهذا ما أكدته دراسة كريمة (٢٠١٤) في المجتمع الجزائري أن زيادة نسبة الرفاهية في الامكانات الأسرية للتلميذ تدفعنا لعلاقة عكسية مع التحصيل الدراسي .

في حين أن الدراسات الأجنبية في نفس المجال لم نخرج منها بهذه النتيجة ، فكانت دائما تضع الرفاهية وسبل جودة الحياة المختلفة في علاقة طردية مع التحصيل الأكاديمي ، وهذا يدل ان الرفاهية الزائدة في المجتمعات العربية وعلى سبيل المثال " دراسة كريمة ، ٢٠١٤ في الجزائر ، والدراسة الحالية بالمملكة العربية السعودية" عامل سلبي في درجة التحصيل والانجاز الأكاديمي. وأن توفر جميع الامكانات للتلميذ عامل سلبي وليس ايجابيا على اطلاقه. فإذا توافرت لدى التلميذ وسائل الترفيه الزائدة يؤدى إلى التكاسل وضعف التحصيل.

أما في النظر للعلاقة بين فقدان القدرة على التحصيل الدراسي والشعور بجةدة الحياة أكدت دراسة (عبد الفتاح وسعيد، ٢٠٠٦) ودراسة (Brown, et al., 2006) توصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة لصالح التلاميذ العاديين حيث أثبتت الدراستين أن فقدان القدرة على التحصيل الأكاديمي يسلب التلاميذ الشعور بجودة الحياة النفسية داخل المدرسة وخارجها

كما استخلصنا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية " بين كل من بعدي جودة الحياة النفسية (الإنتاجية)، (الألفة)، وبين التحصيل الأكاديمي " لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حين لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية " بين أبعاد الجانب الموضوعي لجودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متمثلة فى (الارتياح المادي، الصحة، الأمان، المكانة الاجتماعية، السعادة الوجدانية).

وتوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الصف الدراسي) فيما يتعلق ببعد (الإنتاجية)، وذلك للصفوف الدراسية على التوالي (الصف الثالث)، (الصف الخامس)، (الصف الرابع)، (الصف الثاني)، وأكد ذلك دراسة ليه وجيتيدرن Leh & Jitendra (٢٠١٢) ودراسة آياري وآخرون Airi, et al. (٢٠١٣) ودراسة كازاي وديميركولب Kazua & Demirkolb (٢٠١٤) بأن الانتاجية في التحصيل كان متمثل في دمج استخدمات برامج الكمبيوتر المتفاعلة يخلق التفاعل النشط ، وأحدث ذلك فارقا كبيرا بين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ الخاضعين للبيئة التعليمية التقليدية والبيئة التعليمية المتطورة تقنياً . وأكدت دراسة وانج ونيهارت Wang & Neihart (٢٠١٥) على الانتاجية بشكل غير تقليدي حيث اتفقوا على فعالية الشراكة الوالدية في تعليم ابنائهم من خلال استخدام الكتب الالكترونية والواجبات المنزلية وتنمية التعلم الذاتي ودعم الاباء والمعلمين والأقران ، فكل هذه الاستراتيجيات والأساليب وسائل تدفع الى تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بصورة غير تقليدية.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (الصف الدراسي) فيما يتعلق ببعد (السعادة الوجدانية)، وذلك للصفوف الدراسية على التوالي (الصف الثالث)، (الصف الخامس)، (الصف الثاني)، (الصف الرابع)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي، تعزى الى متغير (الصف الدراسي).

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الارتياح المادي)، بدأ من المستوى المرتفع الى المستوى المنخفض ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الصحة)، أيضا بدأ من المستوى المرتفع الى المستوى المنخفض ، في حين كانت هناك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (المستوى الاقتصادي) فيما يتعلق ببعد (الجانب الذاتي-الأهمية) وذلك لصالح (مستوى متوسط) ثم (مستوى مرتفع) وينتهي بـ (مستوى منخفض) ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي أبعاد جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي، تعزى الى متغير (المستوى الاقتصادي). ويمكننا عرض الاستنتجات على النحو التالي :

١. كلما ارتفعت جودة الحياة الأسرية انعكس ذلك بالسلب على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في المجتمعات العربية وذلك لان الرفاهية الزائدة تؤدى الى البطء فى عملية التحصيل.
٢. فقدان القدرة على التحصيل الأكاديمي يسلب للتلاميذ الشعور بجودة الحياة النفسية داخل المدرسة وخارجها.
٣. زيادة الإنتاجية والشعور بالألفة وسط الجماعة يرفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٤. المستوى الاقتصادي المرتفع والشعور بالصحة والأمان والمكانة الاجتماعية والسعادة الوجدانية ليست لها تأثير يذكر على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.
٥. مستوى التحصيل الأكاديمي في البيئة التعليمية التقليدية أقل من البيئة التعليمية المتطورة تقنياً والتي تستخدام الكتب الالكترونية وتنمية التعلم الذاتي .
٦. جميع أبعاد جودة الحياة النفسية ليس لها تأثير على التحصيل الأكاديمي فيما يتعلق بمتغير الصف الدراسي، فالسن والصف لا يعزى اليهم أي تغيير في جودة الحياة.

التوصيات :

١) تقنين اشباع رغبات التلاميذ في الاقتناء ووسائل الترفيه المختلفة حتى يمكن أن تستخدم كحافز للتحصيل والانجاز الأكاديمي.
٢) وضع التلاميذ في مسابقات واختبارات يمكن أن يحقق فيها انجاز حتى يأخذ من انتاجيته فيها الدافعية لإنجاز أكاديمي أكبر.
٣) البعد عن إشعار التلميذ بالعجز في التحصيل الأكاديمي وإدراجه وسط جماعة مألوفة من أقرانه لتنشيط طاقته الاستيعابية على التحصيل الأكاديمي.
٤) التخلص من البيئة التعليمية التقليدية لأنها تدفع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى الرتابة والملل لعدم قدرتها الفنية على تخطي صعوبة التحصيل التي يعاني منها.
٥) توفير بيئة تعليمية أكثر تقنية وجاذبية لرفع مستوى جودة الحياة النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فينعكس ذلك على زيادة التحصيل الأكاديمي.

المراجع:

إبراهيم ، محمد عبد الله و صديق ، سيدة عبد الرحيم (٢٠٠٦).**دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط ١٧- ١٩ ديسمبر ص ص٢٧٧- ٢٧٨.

إبراهيم ، رفعت إبراهيم (٢٠٠٥). **"فاعلية المدخل البنيوي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

أبو رخا ، رأفت رخا (٢٠٠٣). **"أثر استخدام برنامج علاجى لأطفال المرحلة التأسيسية ذوى صعوبات التعلم" "دراسة تجريبية"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوى، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أنور، عبير أحمد، عبدالصادق، فاتن (٢٠١٠). **دور النتائج والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية**، دراسات عربية في علم النفس، مج ٩، ٣٤، يوليو، ٤٩١-٥٧١.

بلطية ، حسن و متولي علاء الدين (١٩٩٩). " **فاعلية نموذج الألعاب التعليمية التنافسية في علاج صعوبات تعلم الرياضيات واختزال القلق الرياضي المصاحب لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم**"، مجلة تربويات الرياضيات، العدد (٢٠)، الجزء الأول، يناير، ص ص ٢٣٥ – ٢٦٦.

حبيب ، عبد الكريم (٢٠٠٦). **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلبة الثانوى العام والثانوى الفنى** ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

حسانين ، اعتدال (٢٠٠٩). **اتقان تعلم علم النفس وتأثيرة على ادراك جودة الحياة لدى طلبة جامعة قناة السويس**، مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، المجلد التاسع عشر ، العدد (٣ب) ، ٢٢٨-٢٧٢ .

حسين ، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسنين ، محمد مصطفي (١٩٩٧). بعض الصعوبات التي تواجه طلاب المرحة الثانوية الأزهرية عند دراستهم لمقرر الاستاتيكا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

جمعة ، محمد السيد محمد (٢٠١٠). "**مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

جبر، جبر محمد (2005). **علم النفس الإيجابي** .ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، مصر.

دليل القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ).

الراسبي ، خمس سالم (٢٠٠٦).**تجربة وزارة التربية والتعليم في تعزيز جودة حياة المتعلمين بمدارس السلطنة**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط ١٧- ١٩ ديسمبر، ص ص١٣٣- ١٦٠.

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

سليمان ، السيد عبد الحميد (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

سليم ، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٩).**دراسة فعالية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وأثره في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة** الابتدائية، رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.

الشرقاوى ، أنور محمد (١٩٨٧). **"التعلم "نظريات وتطبيقات"**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الرابعة.

صالح ، ناهد (١٩٩٠). **مؤشرات نوعية الحياة، نظرة عامة على المفهوم والمدخل**، المجلة القومية، مجلد (٢٧)، العدد (٢) مايو ص ص٥٣- ٨١.

صقر ، السيد أحمد (١٩٩٢). **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدارس الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبدالفتاح ، فوقية أحمد و حسين ، محمد حسين (٢٠٠٦).**العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف**، المؤتمر العلمي الرابع، دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتساب ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من ٣- ٤ مايو، القاهرة، جامعة بني سويف، كلية التربية، ص ص١٨٩- ٢٧٠.

العيسوي،عبد الرحمن والزعبلاوي، محمد السيد محمد والجسماني، عبد العلي (٢٠٠٦). **القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي**، مجلة مدرسة الوطية الخاصة، منشورات وزارة التربية و التعليم، سلطنة عمان.

عبد المعطى ، حسن(٢٠٠٦). **الارشاد النفسى وجودة الحياة فى المجتمع ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الثالث : الانماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فى الفترة من ١٥-١٦ مارس ، ١٣-٢٣ .

عدس، عبد الرحمن و توق، محي الدين (٢٠٠١). **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي ، يعقوب موسى (١٩٩٦). **التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس.

عواد ، أحمد أحمد إبراهيم، عبد الله مسعد ربيع (١٩٩٥). **الفرق بين التلاميذ العاديين و ذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية، مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد الأول، العدد ٢، ص ص٣٣-٥٨ .

عواد ، أحمد أحمد إبراهيم (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**، القاهرة، المركز العلمي للكمبيوتر.

عيسى ، جابر محمد ورشوان ، ربيع عبده (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ١٢، أكتوبر ص ص٤٥- ١٣٠.

الغندور ، محمود عامر (٢٠٠٦). **أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة**، المؤتمر الدولي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، التوجيه قومي للقرن الحادي والعشرين، جامعة عين شمس، ص ص ١٠٢- ١٤٢.

الغندور ، العارف بالله (١٩٩٩). **أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة**، دراسة نظرية المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين، جامعة عين شمس، ص ص٧٠- ٧١.

كامل ، محمد على (١٩٩٨). **سيكولوجية الفئات الخاصة**، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

كريمة ، بحرة (٢٠١٤). جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر.

قنديل ، عزيز (١٩٩٠). **دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة التربية ببنها، العدد الأول، جامعة الزقازيق، ص ص ١٢٩-١٤٦.

مصطفى ، علي و يوسف، محمد (٢٠١٥). **الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للإضطرابات النفسية والعقلية**. الرياض : دار الزهراء .

مطحنة ، السيد خالد (١٩٩٤). **دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم علي نظرية المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٨٢). **"قراءات في علم النفس"**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

Airi, Hakkarainen & Leena, Holopainen & Hannu Savolainen (2013). **Mathematical and Reading Difficulties as Predictors of School Poor academic Achievement and Transition to Secondary Education Scandinavian**. Journal of Educational Research, University of Eastern Finland, Vol. 57, No. 5, 488–506.

Akcay, Nilufer Okur & Doymu, Kemal (2014). **The Effect of Different Methods of Cooperative Learning Model on Academic Achievement**. The original language of article is English (v.11, n.4, December 2014, pp.17-30, doi: 10.12973/tused.10124a).

Barry , J.I. (2007). **The international family quality of life project : Golas and description of a surrey tool**, journal of policy and practice in intellectual Disabilities, Vol. 4, No.3, pp.177-185.

Baummann, M.& Lonescu, I. & Chau, N.(2011). **Psychological quality of life and Its Association With Academic Employ Ability Skills Among Newly-Registered Students form three European Faculties**. BMC psychiatry, Vol. 10, pp.11-63.

Brier, Normal (1994). **Psychological Adjustment and Adults with Severe Learning Difficulties Implications of the Literature on Children and Adolescents with Learning Disabilities**, Journal for Researched Practice Vol.(5).No .(1).P.15.

Brown, R. I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M., &Iarocci, G. (2006). **Family quality of life when there is a child with a developmental disability**. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3(4), 238–246.

Cillison, Fiona & Standage, Martyn & Skevington, Suzzane (2008). **Change in Quality of Life and Psychological Need British**. Journal of Edicational Psychology, Vol. 78, No. 1, pp. 149 – 162.

Ducinskiene, D., Kalediene, R., Petranskiene, J., (2003). **Quality of Life among Lithuanian University Students**, Acta Media Lituanica, 76-81.

Dodson , W.(1994) . **Quality of life measurement in children with epilepsy**. In W:M.R.Trimble & W.E.Dodson(Eds) Epilepsy and Quality of life(217-226).New York, Raven Press Ltd.

Gilman, R. Easterbooks, S. & Frey, M. (2004). **A Preliminary Study of Multidimensional Life Satisfaction Among Deaf/hard of Hearing Youth Across Enviromental Setting**, Social indicators Research, Vol. 66, PP.143-166.

Hwang, W.-Y., Liu, Y.-F., Chen, H.-R., Huang, J.-W., & Li, J.-Y. (2015). **Role of Parents and Annotation Sharing in Children's. Learning Behavior and Achievement Using E-Readers**. Educational Technology & Society, 18 (1), 292–307.

Jitendra, Asha K. & Rodriguez, Michael & Kanive, Rebecca & Huang, Ju-Ping & Church, Chris & Corroy, Kelly A. & Zaslofsky, Anne (2014). **Impact of Small-Group Tutoring Interventions on the Mathematical Problem Solving and Achievement of Third-Grade Students With Mathematics Difficulties**. Learning Disability Quarterly 36(1).

Kazua , Ibrahim Yasar & Demirkolb, Mehmet (2014). **Effect of Blended Learning Environment Model on High School Students' Academic Achievement**. The Turkish Online Journal of Educational Technology – January 2014, volume 13 issue 1

Lynch, M. (2006). **Optimism, Coping and Quality of life in Individual with Chronic Mental Illness**. Unpublished doctoral Dissertation, Milwaukee, University & Wisconsin-Madison.

Lwassk, y.(2007). **Lisure and Quality of life in an international and multicultural context: what are major pathoways linking leisure to Quality of life** . social Indicators Research 82(2), 233-264 .

Leh, Jayne M. & Jitendra,Asha (2012). **Effects of Computer-Mediated Versus Teacher-Mediated Instruction on the Mathematical Word Problem-Solving Performance of Third-Grade Students With Mathematical Difficulties**. Learning Disability Quarterly, journalsPermissions.nav 36(2) 68 –79.

Periera, M.G. & Berg, L. &Almid A.P. &Machadado, J.C. (2008). **Impact of famil environment and support on Adherence, Metabolic Control and Quality of Life in Adolescents With Diabetes International** , Journal of Behavioral Medicine, Vol. 15, pp. 187-193.

Powell, Stuart (1994). **Enabling Pupils with Learning Difficulties to Reflect on Their Own Thinking**, Journal of British Educational Research, Vol. (20), No.(5).

Ring, L. (2007). **Quality of Life: In S. Ayers, A Boum, C.Mc Manus**, S., Newman, K. Wallston. J. Weinman, R. West (Eds) Cambridge Handbook of Psychology. Health and Medicine, Cambridge University.

Seligman, M.E. (2002). **Aurhentic Happiness Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting**. Fulfillment New York Free Press.

Su, A. Y. S., Huang, C. S. J., Yang, S. J. H., Ding, T. J., & Hsieh, Y. Z. (2015). **Effects of Annotations and Homework on Learning Achievement: An Empirical Study of Scratch Programming Pedagogy**. Educational Technology & Society, 18 (4), 331–343.

Tayler , M.(2005). **Motivation of adolescent students toward saccess in school Eileen Friday** . http.//by Fgcu.edu./1-4.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). **Quality of life and the individual's perspective in R.L. Schalock (Ed.),** Quality of Life Volume 1: Conceptualization and measurement (pp. 11-22). Wsshington, DC: American Association on Mental Retardation.

Wanzek, Jeanne & Roberts, Greg & Al Otaiba, Stephanie (2013). **Academic responding during instruction and reading outcomes for kindergarten students at-risk for reading difficulties.** Springer Science Business Media Dordrecht 2013Florida Center for Reading Research and School of Teacher Education, Florida State University.

Wanzek, Jeanne & Roberts, Greg & Al Otaiba, Kent, Shawn C. (2014). **The Relationship of Print Reading in Tier I Instruction and Reading Achievement for Kindergarten Students at Risk of Reading Difficulties** . Learning Disability Quarterly 37(3).

Wang, Clare Wen & Neihart, Maureen (2015). **How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. National Institute of Education**. Nanyang Technological University, journalsPermissions.nav.

فاعلية برنامج تكاملي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعوقين فكرياً بدرجة بسيطة

إعداد

حازم سعود العريفي د/ السيد يس التهامى

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/٨ قبول النشر : ٢٥ / ٥ / ٢٠١٨

مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى خفض حدة اضطراب النشاط الزائد للمعاقين فكرياً بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية. أتبع الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطه حيث يتم عن طريق هذا المنهج التعرف على أثر المتغير المستقل (البرنامج التكاملي) على المتغير التابع (النشاط الزائد). يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الملحقين ببرامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية بمحافظة القويعية البالغ عددهم ٢٠طالب في المدى العمري (٧– ١٠) وتتكون عينة الدراسة من ١٠ طلاب وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وأدوات الدراسة (مقياس النشاط الزائد (ت – ز) إعداد / عبد العزيز الشخص (٢٠١٢) بعد تقنينه على البيئة السعودية - البرنامج التكاملي / إعداد الباحث) ، واستخدم الباحث اختبار مان وتني لفحص الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج ، واختبار ويلكوكسون للتعرف على الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج . وقد أكدت النتائج فاعلية برنامج الدراسة الحالي إلى قيامه على أسس عملية صحيحة، كما تم استخدام العديد من فنيات تعديل السلوك المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج مثل التعزيز الايجابي، والذي بمثابة حافز ومعزز يتبع السلوك المرغوب فيه، مما يؤدي إلى زيادة معدل حدوثه، مع مراعاة مبادئ استخدام التعزيز مثل مراعاة التعزيز المناسب للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ، وتقديمه لهم أثناء تنفيذ جلسات البرنامج مما كان له أثر فعال وايجابي في خفض حدة النشاط الزائد لديهم، وبالتالي تحقيق هدف الدراسة. كما استخدم الباحث فنية لعب الدور ، الأمر الذي ساهم في تحسين التفاعل بين أطفال المجموعة التجريبية ، كما ساهم أيضاً في توفير مناخ آمن سمح لهم بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم من خلال قيامهم بتمثيل الأدوار طبقاً للجلسات المستخدمة في الدراسة ، الأمر الذي أدى إلى خفض حدة النشاط الزائد لديهم.

Abstract:

The present study aimed at reducing Hyperactivity Disorder intellectually handicapped slightly in the primary stage. Follow the curriculum researcher pilot peninsula through experimental design component of the Pilot Group and a group controlled by where through this approach to identify the impact of the independent variable (integrative program) on the variable (extra activity). The study community consists of students with intellectual disability attached to special education programs attached to ordinary schools in the governorate of Historical Buildings Department of 20 students in the age range (7 - 10) the study sample consists of 10 students have been divided into an experimental group and a range officer, and tools of the study (a measure of extra activity (t - g) Preparation of Abdel Aziz Elshakes (2012) after Codified on the environment Saudi Arabia - integrative program / preparation of the researcher, the researcher used test Mann Whitney test was used, the researcher to examine the differences between the Pilot Group and the officer in extra activity after the implementation of the program, and testing of Wilcoxon to identify differences between tribal application and application on the dimensional measure of extra activity after the implementation of the program. The results confirmed the effectiveness of the current program of study to his on the basis of the process is correct, and use many of the Technics of behavior modification to achieve the objectives of the program such as the positive reinforcement, which serve as an incentive and strengthened following the desired behavior, which leads to an increase in the rate of occurrence, taking into account the principles of the use of strengthening as taking into account the appropriate strengthening of children with intellectual disability, and submitted to them during the implementation of the meetings of the program which was an effective and positive impact in the reduction of excessive activity have, thus achieving the goal of the study. They also use technical researcher played the role, which

contributed to the improvement of the interaction between the children of the Pilot Group, and also contributed to the provision of a secure environment allowed them to express their thoughts and feelings and their emotions through their roles in accordance with the representation of meetings used in the study, which led to the reduction of excessive activity.

مقدمة:

يرجع قصور الانتباه لدى المعاقين عقلياً إلى مشكلات الجهاز العصبي ، حيث يعانون من صعوبة الانتباه ولديهم ضعف القدرة على تنظيم المنبهات في الذاكرة قصيرة المدى استعداداً للاستجابة لمصدر التنبيه مما يؤدي إلى ضعف الكفاءة الانتباهية لدى هؤلاء الأفراد مقارنة بالأفراد العاديين . فإن فئة الإعاقة الفكرية لديهم ضعف في القدرة على الانتباه يرجع للصفات والخصائص الفيزيائية التي تميز أحد المثيرات البصرية عن غيرها ، والتي تمثل أساس عملية التعلم.

وقد تم اطلاق بعض ملاحظات أخصائيو طب الأطفال حول اضطراب النشاط الزائد حيث أطلقوا وصف على بعض الأطفال بأنهم " سريعي الغضب ، يفتقرون لضبط الذات ، مندفعين ، ذوي حركة زائدة ، وعدوانيين " وأرجعوا ذلك إلى إصابة الدماغ الحادة وقبلت نظريتهم بقدر من الاعتماد في السنوات التالية لانتشار وباء التهاب الدماغ الفيروسي عام ١٩١٧ – ١٩١٨ عندما لاحظ الأطباء بأن الوباء ترك بعض الأطفال يعانون من إعاقة في الانتباه ، وعجز في السيطرة على اندفاعاتهم (مصطفى والريدي، ٢٠١١م).

وفي عام ٢٠٠٠ ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية(DSM-IV-TR) أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد عبارة عن نمط مستمر من عدم الانتباه و النشاط الزائد ، والاندفاعية يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (قبل سبع سنوات) ويستمر لمدة لا تقل عن ٦ أشهر ويكون ظاهراً وأكثر حدة مما يتم ملاحظته عادة وسط الإفراد في مستوى نمو مماثل (يوسف ، ٢٠١٠، ٩٥).

ومن خلال ملاحظات الباحث في عمله الميداني على الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية المصابين بفرط النشاط الزائد أنهم أكثر في مظاهر الحركات المعبرة عن النشاط الزائد من الأطفال العاديين ، ويرجع ذلك لطبيعة الاعاقة الفكرية وتأثيرها المباشر على الجهاز العصبي.

وتعد الإعاقة الفكرية مشكلة تربوية، واجتماعية، وطبية، وتأهيلية، فذو الإعاقة الفكرية لا يكون قادراً على التكيف الاجتماعي وعلى الاستقلال بذاته دون التعرض للأخطار والصعوبات ولذلك فهو فى حاجة دائمة إلى الرعاية والتوجيه،

وبصورة عامة فمن الضروري أن نولي فئات ذي الإعاقة اهتمامًا كبيرًا؛ بل مضاعفًا وأن تؤخذ احتياجاتهم ومطالبهم الخاصة بعين الاعتبار فى كافة مراحل التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والتربوي، فذي الإعاقة لهم الحق فى العناية الطبية والنفسية، و أعدادهم طبيًا تأهيلهم واجتماعيًا وتربويًا وكذلك تدريبهم ومساعدتهم وإرشادهم وغير ذلك من الخدمات التى تمكنهم من تطوير مهاراتهم إلى أقصى حد ممكن، وذلك للإسراع فى عملية انخراطهم فى المجتمع والحياة العادية.

وقد شهد العقد الحالي تطوراً هائلاً في مجال الأهتمام بالإعاقة ، تمثل على المستوى العالمي في العديد من الإعلانات والمواثيق العالمية التي صدرت عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة ، والتي كان أبرزها إعلان عام ١٩٨١م عاماً دولياً للمعوقين(القريوتي وآخرون،٢٠٠١ ،١٩).

وتختلف خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ، من تلميذ لآخر تبعاً لدرجة الإعاقة ، والمرحلة العمرية ، ونوعية الرعاية التي يتلقاها ، سواء في الأسرة أو من خلال برامج التدخل المبكر وذلك لأن الإعاقة الفكرية لاتشكل فئة متجانسة لا من حيث الأسباب ولا المستوى ولا المضامين التربوية – النفسية (الحديدي، الخطيب ، ٢٠٠٥ ،٢٠).

وسوف يقتصر الباحث الحالي على تخفيض حدة نمط النشاط الزائد.ولما كان سلوك النشاط الزائد يشكل مصدر خطر على الطفل المعاق فكرياً على نفسه وعلى المحيطين به ، وبناء على العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى إمكانية خفض أعراض ذلك الاضطراب من خلال فهمه بصورة علمية لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد.

مشكلة الدراسة:

بالإطلاع على البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة خاشقجي(١٤٢٠) والتي استخدمت برنامج سلوكي معرفي ، ودراسة عبدالله (١٩٩٧) التي سعت إلى تحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى ذوات النشاط الزائد ، ومعرفة أثر ذلك في خفض حدة النشاط الزائد. خرجت نتائجهما تؤكد أن المعاقين فكرياً يعانون من اضطراب النشاط الزائد ، الأمر الذي يؤثر بصورة سلبية على تعلمهم ، والمعاناة بصورة كبيرة من المشكلات السلوكية والانفعالية.

ومن هذه الدراسات التي أوضحت معاناة الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ومن النشاط االزائد مثل دراسة Kaiser (1999) التي أوضحت نتائجها فعالية البرنامج المستخدم في الحد من أعراض النشاط الزائد، وحدوث زيادة في تركيز الانتباه من جانب أفراد العينة، وتحسناً في الأداء الأكاديمي لديهم . ودراسة السلاموني (٢٠٠١) التي أوضحت نتائجها الدراسة فعالية الفنيات المستخدمة (الألعاب الرياضية الصغيرة، النمذجة) في خفض مستوى النشاط الزائد لدى المجموعة التجريبية .

بالإضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في تعليم المعاقين فكرياً أن اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعاقين فكرياً يوجد بصورة كبيرة ، مما يؤثر بصورة سلبية على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كما يلقى بظلاله السلبية على التحصيل الدراسي لديهم .

وقد حاولت العديد من البحوث والدراسات خفض حدة النشاط الزائد لدى الأطفال من خلال استخدام العديد من المداخل والأساليب العلاجية ومما سبق عرضه يرى الباحث الحالي ضرورة تصميم برنامج تكاملي لخفض حدة النشاط الزائد لدى المعاقين فكرياً ، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي : **ما فاعلية برنامج تكاملي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى خفض حدة اضطراب النشاط الزائد للمعاقين فكرياً بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية.

فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية يمكن فرضيات الدراسة كما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

أهمية الدراسة:

يمكن صياغة أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي :

الأهمية النظرية (علمية):

- توفير كم من المعلومات والبيانات عن الأطفال المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين في برامج التربية الخاصة الملحقة في المدارس العادية الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد الأمر الذي يساعد الوالدين والمختصين والعاملين في مجال الإعاقة للتعامل بنجاح مع هذه الفئة وتقديم خدمات التأهيل اللازم لهم .
- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول بنوع من الخصوصية اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين فكرياً.
- تساعد الدراسة الحالية المعلمين والأخصائيين في وضع خطط وبرامج لخفض حدة النشاط الزائد بطريقة مخططة ومنظمة بدلاً من التعامل معه بصورة غير علمية.

الأهمية التطبيقية (عملية):

- قد تفيد هذه الدراسة في تصميم برنامج علاجي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى المعاقين فكرياً ، الأمر الذي يؤثر بصورة إيجابية في نجاح دمج المعاقين فكرياً بصورة أكبر في المجتمع .
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريبية وسلوكية أخرى تتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب مع احتياجاتهم أيضاً .
- استفادة الوالدين من الدراسة الحالية في كيفية التعامل والتفاعل مع أبنائهم المعاقين فكرياً بصورة صحيحة .

مصطلحات الدراسة :

الإعاقة الفكرية البسيطة:

هم الذين تتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة ويطلق عليهم فئة الإعاقة العقلية البسيطة (غزال،٢٠١٢، ١٦).

اضطراب النشاط الزائد :

عرفه عبدالعزيز الشخص (٢٠١٢) بأنه الطفل المفرط النشاط هو الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا وعدم القدرة على التركيز الانتباه لمدة طويلة وعدم ضبط النفس ، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء ووالديه ومدرسيه كما اتفق عديد الباحثين على اتخاذ عدم القبول الاجتماعي للنشاط كمحك للحكم على النشاط إذا كان مقبولا أم عاديا .

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت اضطراب النشاط الزائد ويرجع ذلك إلى تعدد المجالات العلمية التي تفسر هذا الاضطراب ، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات اضطراب النشاط الزائد، ويطلق على اضطراب النشاط الزائد العديد من المسميات مثل ، فرط الحركة ، أو فرط النشاط الحركي ، أو الحركة الزائدة ، وهو اضطراب يصيب الأطفال والمراهقين ، ويتميز بعرضين هما القصور في تركيز الانتباه ، وزيادة النشاط أو الحركة بصورة شاذة وبدون أهداف (موسوعة علم النفس الشامل :٥١).

وفي عام ٢٠٠٠ ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية (DSM-IV-TR) أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد عبارة عن نمط مستمر من عدم الانتباه والنشاط الزائد ، والاندفاعية يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (قبل سبع سنوات) ويستمر لمدة لا تقل عن ٦شهور ويكون ظاهراً وأكثر حدة مما يتم ملاحظته عادة وسط الأفراد في مستوى نمو مماثل (DSM-IV-2000:85) .

يعرف الباحث البرنامج إجرائياً:

بأنه برنامج منظم ومخطط بطريقة علمية ويعتمد على مجموعة من الأنشطة والمهام مثل الأنشطة الاجتماعية والدرامية ، ومجموعة من الفنيات مثل لعب الدور،

النمذجة، المحاكاة، التعزيز، التغذية الراجعة، والتي يتم اختيارها بحيث تناسب عمر وخصائص واحتياجات الأطفال المعاقين فكرياً ذوي اضطراب النشاط الزائد .

الإطار النظري :

أولاً : النشاط الزائد :

تعريف النشاط الزائد :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت اضطراب النشاط الزائد ويرجع ذلك إلى تعدد المجالات العلمية التي حاولت التعرف على هذا الاضطراب وتفسيرة ، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات اضطراب النشاط الزائد .

ويطلق على اضطراب النشاط الزائد العديد من المصطلحات مثل فرط الحركة أو فرط النشاط الحركي أو الحركة الزائدة ، يصيب الأطفال والمراهقين ويتميز بعرضين هما العجز في تركيز الانتباه، وزيادة النشاط أو الحركة بصورة شاذة وبدون أهداف (موسوعة علم النفس الشامل ، ٢٠٠٨، ٥١).

ويوصف الطفل ذو اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد بأنه ذلك الطفل الذي يبدي مستوى غير مقبول من النشاط الحركي ، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وعدم القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين Jan et al.,1987).

ويرى Peter (2001,11) أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد ، يصاحبه تحول سريع في الانتباه ، وضعف القدرة على التركيز على موضوع معين ، والاندفاعية التي تحول دون إقامة علاقات اجتماعية ناجحة .

ويذكر الشربيني (١٩٩٩، ٨٦) أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد على المظاهر الأساسية لفرط الحركة ، ضعف القدرة على التركيز ، الاندفاعية ، ويرى أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد عبارة عن مجموعة اضطرابات .

ويشير Holowenko (1998,17) إلى أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد " يشمل مجموعة مختلطة من السلوكيات الفوضوية التي تظهر في صورة صعوبة في النمو والأداء والتفاعل الاجتماعي ، ومن الممكن أن يكون لهذه السلوكيات العديد من الأسباب والآثار " .

ويعرف Barkley (1998,11) اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد بأنه يتصف بدرجات متفاوتة من الأعراض التي تتضمن قصور الانتباه ، والنشاط الزائد ، والاندفاعية غير الملائمة، ويظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي أعراض ذات طبيعة مزمنة نسبياً ولا يتم تفسير ظهورها بسبب الإعاقة الجسمية ، أو العصبية ، أو الاضطراب العقلي ، أو الاضطراب العاطفي الحاد.

ويعرف أبو خالد (٢٠٠٧) النشاط الزائد بأنه نشاط بالغ الشدة يلاحظ في أحوال الاضطراب الجسمي والنفسي، ويرجع إلى تغيرات عضوية وقد يقترن أيضًا

بالاضطرابات النفسية كالتوحد والذهان والهوس والاكتئاب والفصام ، وأضاف أن النشاط الزائد هو عدم استقرار حركي أو عدم سكون ، وأنه نشاط شديد لا يهدأ (أبو خالد، ٢٠٠٧).

ويرى محمود (١٩٩٨) أن النشاط الزائد هو حالة يوصف بأنه حالة تتصف بالحركات الجسمية المفرطة، ثم اتسع المفهوم بحيث لم يقتصر على الجانب الحركي بل يتضمن الخصائص السلوكية المصاحبة كالتهور ، والاندفاع ، والقابلية للإثارة ، وقصور في القدرة على الانتباه ، وهذا كله يقود إلى ضعف في التحصيل المدرسي، ومشكلات سلوكية واجتماعية إذ ينتج عن النشاط الحركي استجابة الطفل المباشرة للإثارة ، وبعبارة أخرى يستجيب الطفل قبل أن يفكر.

- **مؤشرات اضطراب النشاط الزائد :**

توجد العديد من المؤشرات لاضطراب النشاط الزائد ، وهي كالتالي :

المؤشر الأول : لا يستطيع الطفل أن يكون هادئًا وبخاصة بعد دخوله مرحلة الروضة أو الفصل الأول الابتدائي، كما لا يستطيع الجلوس في مقعده لفترة طويلة، بل يظهر في حركة دائمة، ومن المهم هنا تحديد ما إذا كانت هذه السلوكيات زائدة عن أقرانه المماثلة له في العمر الزمني أم لا .

والمؤشر الثاني : هو عدم التركيز أو عدم الانتباه حيث أن الطفل لا يستطيع التركيز لمدة طويلة، مما يوجب تكرار النداء عليه قبل أن يستجيب ويفقد التركيز بعد مرور دقائق قليلة وإذا نودي عليه لا يعرف أين وصل المدرس في شرح الدرس بل يفقد التركيز بسرعة، وينبغي أيضًا أن نأخذ بعين الاعتبار، أنه كلما صغر سن الطفل قل مدى الانتباه لديه (فراج ،٢٠٠١م).

المؤشر الثالث : وفيه يكون الطفل دائم الشرود ودائم النظر فيما حوله ولا سيما فيما يصرفه عن الفصل فيتشتت انتباهة نتيجة أي ضوضاء أو حركة تحدث على الرغم من تركيز بقية زملائه على أداء مهامهم، وهو يقع بصورة مستمرة في أخطاء في القراءة أو الحساب او الكتابة نتيجة اندفاعه ، ويأخذ وقتًا طويلاً في إنجاز مهامه الموكولة اليه في أثناء وجوده الفصل رغم أنها تبدو سهلة (اليامي ، ٢٠٠١ م).

والمؤشر الرابع: الاندفاع: أن يبدأ الطفل بالمهمة قبل أن يحصل على كل الأشارات فيكتب في أي مكان من الصفحة ولا يتقيد بالوضع المنطقي عند ابتداء العمل، وقد يلقى بالكتب أو الحقيبة أو الأقلام في أي مكان يجده ، وكما أنه يندفع في الإجابة على أسئلة المعلم من دون تفكير، و على المعلم عندما يلاحظ السلوكيات السابقة على تلميذ أو أكثر في فصله أن يناقش الأمر مع الآباء لأن هذه السلوكيات تعوق تقدم الطفل وتخفض من مستواه التعليمي (أبو خالد، ٢٠٠٧).

- **عوامل وأسباب النشاط الزائد لدى الأطفال:**

تتباين أسباب اضطراب النشاط الزائد بتباين الخلفية النظرية والفلسفية التي يتبناها المفسرون في تفسيره ، حيث يرى البعض أنه يرجع لأسباب وراثية ، والبعض أرجعها إلى عوامل بيئية ، والبعض يرى أنها نتيجة انعكاس لعوامل عضوية عصبية أو نتيجة لخلل في التوازن الكيميائي وفيما يلي عرض مختصر لتلك الأسباب.

أ. العوامل الوراثية :

أشارت نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين العوامل الوراثية وقصور الانتباه والنشاط الزائد إلى أن ما بين حوالي ٥٥% إلى ٩٢% من أعراض قصور الانتباه والنشاط الزائد مرتبط بعوامل وراثية (ميركولينو ، ٢٠٠٣ م) . وقد دعم Barkley (1998) هذا الأمرحيث أكد أن ذلك الاضطراب يرجع إلى عوامل وراثية وليس بفعل العوامل البيئية .

وقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة ، والأسر دليلاً على دور العوامل الوراثية في حدوث اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد حيث أنه ينتشر لديهم بنسبة كبيرة تتراوح ما بين ٥٩% إلى ٨١% . كما توصلت نتائج الدراسات التي أجريت على الأقارب وبخاصة من الدرجة الأولى (الأخوان والأبوين) للأفراد ذوي اضطرب قصور الانتباه والنشاط الزائد انتشار ذلك الاضطراب لديهم مقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم أقارب من بين المصابين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد (سيسالم ، ٢٠٠١ ؛ ميركولينو وتوماس ، ٢٠٠٣).

كما أكدت نتائج الدراسات والبحوث الحديثة أن نسبة كبيرة تصل إلى حوالي ٥٠% تقريباً من الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يوجد في أسرهم أحد الأفراد من يعاني من هذا الاضطراب. (النوبي، ٢٠٠٩،٣٥).

ب. العوامل العصبية :

في القرن السابع افترض الباحثون أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد ناتج عن تلف في المخ ، أما الآن فقد ساعدت التقنيات الحديثة المختصين في البحث في قطاعات متعددة من المخ ، حيث كشفت نتائج الدراسات التجريبية باستخدام الرنين المغناطيسي وجهاز قطاعات المخ وأشعة التأين عن وجود فروق دقيقة بين أدمغة الأفراد المصابين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد والعاديين ، فمثلا وجد عدم التماثل الطبيعي بين الجزء الأمامي من فصي الدماغ الأيسر والأيمن ، وأواسط العقد العصبية الدماغية السفلية اليمنى واليسرى لا يتوفر لدى الأفراد المصابين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد (Valeriel, et al., 2002) .

كما أكدت العديد من نتائج البحوث والدراسات أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد يحدث نتيجة خلل في وظيفة الدوبامين Dopamine وهو ناقل عصبي

يتمركز في المناطق الدماغية المسؤولة عن الحركة والنشاط (Charlottee,et al., 2002).

ج. الأسباب العضوية:

هناك عدداً من الأسباب العضوية المحتملة التي قد تقف وراء حدوث مثل هذا الاضطراب ومن هذه الأسباب الإصابات البسيطة التي تلحق بالدماغ ، أو التشوهات الخلقية أثناء الولادة والرضوض والإصابات التي يتعرض لها الجنين، ولقد أظهرت نتائج الدراسات أن نسبة قليلة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه يعانون من تلف بسيط أو إصابة في القشرة الدماغية، ومن الأسباب العضوية الأخرى التي قد تؤدي إلى ذلك الاضطراب الأورام ، ونقص الأكسجين الواصل للخلايا الدماغية والتعرض للأشعة واضطراب المواد الكيميائية التي تحمل الرسائل الى الدماغ، هذا بالإضافة الى خلل في بعض الحواس أو وظائفها (الزغلول، ٢٠٠٦، ١٢١).

كما بينت نتائج الدراسات أيضاً أن الأطفال من ذوي النشاط الزائد تظهر لديهم موجات غير طبيعية وغير منتظمة في التخطيط الكهربائي للدماغ وقد تكون لديهم اضطرابات في إفراز الغدد أو ورم في الدماغ (الزغبي، ٢٠٠٥، ١٩٦).

د. العوامل البيئية :

تعد العوامل البيئية من الافتراضات الأخرى المفسره لحدوث اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعيشون بعيداً عن أسرهم والمقيمين في مؤسسات داخلية ينتشر بينهم ذلك الاضطراب ، كنتيجة للحرمان من الرعاية الأسرية والتفاعل الاجتماعي الإيجابي (Barkley, 1998) .

وفي دراسة أجراها Barkley (1998) على مجموعتين من الأطفال ، إحداهما يعاني أفرادها من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد والأخرى من الأطفال العاديين ، حيث أسفرت نتائج الدراسة أن أباء الأطفال ذوي قصور الانتباه النشاط الزائد أكثر استخداما لأساليب العقاب البدني مع أطفالهم في حين وجد أن أباء الأطفال العاديين يستخدمون المكافآت والتدعيم لتشجيع أبنائهم على ممارسة السلوكيات المرغوبة .

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات الى أن أسباب هذا الاضطراب تعود الى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتسم بالرفض والإهمال والحرمان العاطفي مما يؤدي لحدوث حالات اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. (الزراع، ٢٠٠٧، ٢٤).

هـ. العادات الغذائية غير الصحية :

وتوجد بعض العادات الغذائية غير السليمة يعتقد أنها من الأسباب وراء اضطراب قصور الانتباه ، والنشاط الزائد ، الألوان التي تدخل في صناعة بعض المشروبات والأطعمة ، والرصاص الملوث للماء والأطعمة ، (Peter,2001).

وتظهر نتائج بعض الدراسات أن تناول أنواعاً محددة من الأغذية مثل تلك التي تحتوي على السكريات ، والمواد الحافظة ، والنكهات الصناعية ، وحامض السالسيك تسهم الى درجة كبيرة في حدوث مثل هذا الاضطراب لدى الأطفال ولا سيما إذا كان هناك إفراطاً مستمراً في تناولها. (عماد عبدالرحيم الزغلول، ٢٠٠٦ ،١٢١-١٢٢).

وقد تبين أن بعض الأطفال ذوي النشاط الزائد يكون لديهم مستويات مرتفعة من الرصاص بالدم، حيث أن الرصاص بالدم يأتي من خلال تناول بعض الأشياء أو استخدام بعض اللعب التي تطلى بمواد يدخل فيها عنصر الرصاص، كما أكد دراسة Wilson et.al (1996) على تأثير التسمم في ظهور النشاط الزائد، حيث أن الأطفال الذين يسكنون المباني القديمة ذات طبقات الطلاء الهشة التي يمكن أن يتناولها الأطفال ويضعونها في أفواههم، تسبب لهم التسمم مما يؤدي الى النشاط الزائد، وكذلك يوجد تأثير لمكسبات الطعم والإضافات التي توضع على الأطعمة في حدوث النشاط الزائد (شريت، ٢٠٠٧،٢٠-٢١).

ومن العرض السابق لأسباب وعوامل اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد يتضح أنه لا يوجد عامل واحد محدد يعزى إليه اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد ، ولكن تظافر مختلف العوامل الوراثية ، والعصبية، والبيئية ، والكيميائية يمكن أن تفسر لنا مجتمعه أسباب اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد .

تشخيص اضطراب قصور الانتباه النشاط الزائد :

الطريقة المثلى للتشخيص اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد هي التشخيص الشامل المتعدد التخصصات وقد اقترح نموذج للتشخيص يتكون من أربع مراحل أساسية كمرتكزات للتشخيص:

١. الملاحظة الأولية من قبل الوالدين أو المعلم.
٢. المسح الأولي: ويتم في هذه المرحلة جمع معلومات أولية وإجراء اختبارات ذكاء وتحصيل جمعية على الطفل بالإضافة لإجراء مسح طبي عام لاستبعاد أي مشاكل في القدرات الحسية الأخرى.
٣. مرحلة ما قبل التحويل للتشخيص الشامل: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق توصيات المرحلة السابقة على أمل أن يتم التعامل مع المشكلة بدون عملية التحويل.
٤. التحويل للتشخيص الشامل: وفي هذه المرحلة يتم إجراء تقييم نفسي وإجراء اختبارات ذكاء وتحصيل فردية وتطبيق قوائم تقدير السلوك وملاحظة مقننة .

وبما أن هناك بعد طبي وتربوي أكاديمي وتربوي سلوكي ونفسي في هذا الاضطراب فلابد أن يكون الفريق الذي يعمل في التشخيص فريق متعدد التخصصات مثل: الطبيب النفسي وطبيبالأطفال أو طبيب الأعصاب وطبيب العائلة بالإضافة الى الإخصائي النفسي ومعلم العاديين ومعلم التربية الخاصة (Barkley, 1998)

وقد صنف الدليل التشخيصى و الاحصائى للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى ثلاثة أنماط و وضع معايير تشخيصها، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: ينبغى توفر إما(أ)،أو(ب)،أو(ج):

(أ)نمط قصور الانتباه :Inattention ولتشخيص ذلك النمط ينبغى توفر ستة أو أكثر من أعراض قصور الانتباه،وأن تستمر لمدة لاتقل عن ستة أشهر لدرجة تجعل الفرد غير قادر على التكيف،ولا تتناسب مع مستوى نموه:

١- غالباً ما يفشل فى تركيز الانتباه على التفصيلات، أو يرتكب بعض الأخطاء فى الواجبات المدرسية، العمل، الأنشطة الأخرى ويكون غير مبالي بها.

٢-غالباً ما يجد صعوبة فى تركيز الانتباه لفترة طويلة على المهام أو أنشطة اللعب.

٣-غالباً يبدو أنه لايستمع أو ينصت عند التحدث إليه مباشرة.

٤-غالباً لا يتبع التعليمات و بالتالى يفشل فى انهاء الواجبات المدرسية، أو المهام والأعمال المنزلية، أو المهام المطلوبة منه فى أماكن العمل.

٥-غالباً مايواجه صعوبة فى تنظيم المهام والأنشطة.

٦-غالباً مايتجنب المشاركة فى الأعمال والمهام التى تتطلب بذل مجهوداً عقلياً بصورة مستمرة (مثل بعض الأعمال المدرسية).

٧-غالباً ما ينسى الأشياء الضرورية اللازمة لأداء المهام والأنشطة (مثل الأقلام، الكتب، أدوات اللعب).

٨-غالباً ما يتشتت انتباهه بسهولة بسبب المثيرات الخارجية.

٩-غالباً ما ينسى الأعمال والأنشطة التي مارسها يومياً.

(ب)نمط النشاط الزائد-الاندفاعية :Hyperactivity &Impulsivityولتشخيص ذلك النمط ينبغى توفر ستة أو أكثر من أعراض النشاط الزائد -الاندفاعية، و أن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر لدرجة تجعل الفرد غير قادر على التكيف،ولاتتناسب مع مستوى نموه:

النشاط الزائد:

١- غالباً ما يتململ،ويقوم بحركات عصبية بيديه أو قدميه، أويتحرك ويتلوى أثناء جلوسه فى مقعد محكم.

٢-غالباً لا يستطيع الجلوس لفترة على المقعد، ولذلك يترك مقعده فى الفصل، أو فى الأماكن والمواقف التى يتوقع أن يظل جالساً فيها.

٣- غالباً ما يجرى أو يقفز أو يتسلق فى المواقف التى لايكون من المناسب فيها ممارسة ذلك السلوك (لدى المراهقين والراشدين قد يكون ذلك مقصوراً على المشاعر الذاتية مثل الأرق والقلق).

٤- غالباً مايواجه مشكلات أثناء اللعب،كما يصعب عليه ممارسة الأنشطة بهدوء.

٥- غالباً مايكون دائم النشاط والحركة.
٦- غالباً مايتحدث بصورة مفرطة (يتحدث كثيراً) إلى درجة الثرثرة.
الاندفاعية:
٧- غالباً مايجيب عن الأسئلة قبل استكمالها والانتهاء منها.
٨- غالباً مايجدصعوبة فى انتظار الدور.
٩- غالباً مايقاطع حديث الآخرين، ويتدخل فيه و فى الأنشطة التى يمارسونها.

ج- نمط الأعراض المركبة (النمط المختلط): Combind criteria type و يجب لتشخيص ذلك النمط أن يوجد ستة من أعراض قصور الانتباه بالإضافة إلى ستة من أعراض النشاط الزائد-الاندفاعية التى سبق الإشارة إليها، وأن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

ثانياً: أن تظهر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد التى سبقت الإشارة إليها قبل عمر سبعة أعوام.

ثالثاً: أن تظهر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على الأقل فى موقفين مختلفين (على سبيل المثال المدرسة، المنزل، العمل).

رابعاً: أن تؤثر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصورة سلبية وواضحة على الأداء الاجتماعى، والأكاديمى، والوظيفي.

خامساً: ألاتكون أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ناتجة عن اضطرابات النمو الشامل، أوالفصام، أواضطرابات ذهانية أخرى؛ وأيضاً لا ترجع إلى اضطرابات أخرى (مثل اضطراب المزاج، اضطراب القلق، أواضطراب الشخصية).
(American Psychiatric Association,2000, 92-93)

- **علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد:**

تعددت اتجاهات علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد تبعاً لتعدد الأسباب المؤدية من ناحية، ومن ناحية أخرى تبعاً لتعدد اهتمامات المتخصصين والباحثين الذين اهتموا بهذه المشكلة، إلا أن جميع المداخل العلاجية أشارت إلى أهمية التدخل المبكر لمنع الأثار السلبية على حياة الطفل (Peter,2001)وفيما يلي عرض لبعض المداخل والأساليب العلاجية لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد:

أ. العلاج الدوائي:DrugTherap

تقسم الأدوية المستخدمة في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد إلى نوعينرئيسيين هما:

١. **الأدوية المنبهةStimulants**: وتقوم الأدوية المنبهة علىفرضية أن سبب الاختلال في سلوك الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد يعود إلى اضطراب في الموصلات العصبية المخية وبالتالي فإن هذه الأدوية المنبهة تشبه في

تركيبها تلك الموصلات وبالتالي تشكل دعماً قوياً لتلك الموصلات العصبية المخية وتنشط مراكز التحكم والانتباه في قشرة المخ (الحامد ،٢٠٠٢، ٨٨).

ومن العقاقير المنهبة المستخدمة على نطاق واسع في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد الميثايلفينديت Methyphidate والذي يعرف تجارياً ريتالين Reitalin والبيمولاين Pemoline والذي يعرف تجاريا باسم سيليرت Cylert وكذلك الدكستروأمفتيامين والذي يعرف تجاريا باسم ديكسادرين (Barkley, 1999).

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقةعلى فعالية تلك الأدوية في علاج ما يقارب من ٧٠% من مجموع الأطفال المشخصين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، فقد ساهمت الأدوية المنبهة في تحسن ملحوظ في السلوك الصفي، ومستوى الانتباه، وتحسن في علاقة الطفل بوالديه وأقرانه (ميركولينو ،٢٠٠٣).

٢. **الأدوية المضادة للاكتئاب**: وأهمها المركبات ثلاثية الحلقات، من أمثلتها: ديسبرامين Desipramine وإيميبرامين واسمه التجاري توفرانيل، وتستعمل هذه الأدوية في علاج حالات الأطفال المصابين بقصور الانتباه والنشاط الزائد المصحوب باضطراب القلق أو الاكتئاب، والحالات التي لم تستجيب للأدوية المنبهة، والحالات المصحوبة بأزمات عصبية (الحامد، ٢٠٠٢).

كما تم مؤخرا اكتشاف بعض الأدوية التي تساعد على التخفيف من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، إلا أنها لا زالت قيد البحث والدراسة للوقوف على آثارها مثل زولفت سيرترالين، وباكسل باروكيستين (سيسالم،٢٠٠١).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد من بين هذه العقاقير ما يساعد على الشفاء التام من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، فهي جميعاً تساعد على تحسين الأداء الاجتماعي والأكاديمي داخل المدرسة وفي المنزل (ميركولينو، ٢٠٠٣).

وبصورة عامة أكدت نتائج البحوث والدراسات أن العقاقير والأدوية التي قدمت لذوي قصور الانتباه والنشاط الزائد ساعدت في تقليل مستوى النشاط والإزعاج والفوضى، وتشتت الانتباه وزيادة التركيز.

ب. العلاج الغذائي:

وينصح بعض الأطباء بعلاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال، باتباع نظام غذائي، يتضمن الامتناع عن تناول بعض الأطعمة التي تسبب هذا الاضطراب، مثل الحلوى التي تحتوي على الألوان الصناعية،والأغذية المحفوظة كيماوياً، وذلك بعد أن ظهرت أعراض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى بعض الأطفال المتناولين مثل هذه الأطعمة بصفة مستمرة ولفترات طويلة (إبراهيم،٥٨،١٩٩٩).

وينصح بضرورة اتباع نظام غذائي يتضمن تناول بعض الأطعمة التي تحتوي على بعض المكونات مثل الحديد، والأحماض الدهنية، كما أن تناول المكملات الغذائية قد يؤدي إلى علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد.

ج. العلاج السلوكي:

العلاج السلوكي أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين تعديل السلوك ونظريات التعلم للتغلب على المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية بطريقة مناسبة تتوخى ضبط وتعديل السلوك غير المناسب والمتمثل في الأعراض غير السوية وكذلك تنمية السلوك السوي لدى الفرد. ويرى أصحاب المدخل السلوكي أنالبيئة هي السبب الرئيسيوالمفسر للسلوك الإنساني، ويقصد بالبيئة مجموعة الظروف التي يعيشها الفرد وتؤثر فيه ويؤثر فيها، ومن ثم يمكن تغير سلوك الفرد عن طريق إحداث تغيير في عناصر البيئة المحيطة به (الخطيب ،١٩٩٤).

ويفترض علماء النفس السلوكيين أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد هو حصيلة تعلم خاطئ لعادات سلوكية اكتسبها الطفل ومارسها، ولا يمكن محو هذه العادات من سلوك الطفل إلا بتعليمه عادات سلوكية سليمة تحل محلها (إبراهيم،٥٩،١٩٩٩).

وقد أجمعت نتائج العديد من البحوث والدراسات على فاعلية برامج العلاج السلوكي في خفض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، وبخاصة تلك التي استخدمت تعزيز السلوك المناسب والنمذجة (دبيس والسمادوني، ١٩٩٨). وفيما يلي عرض لبعض الفنيات السلوكية المستخدمة في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد:

١- التعزيز:

يقصد به مكافأة الطفل بعد قيامه بالسلوك المرغوب الذي يتم تدريبه عليه،على أن يراعى عند استخدام هذه الاستراتيجية – تعزيز السلوك المناسب – العوامل التي تؤثر على فعالية التعزيز مثل: فورية التعزيز، وثبات التعزيز، وكمية التعزيز، والجده، والتنوع، مستوى الحرمان والإشباع من المعززات لدى الفرد (الخطيب،١٩٩٤؛أحمد، ١٩٩٩؛ ميركولنيو،٢٠٠٣).

٢- النمذجة:

إن التغير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين يسمى بالنمذجة وهي عملية هادفة وموجهة تشمل قيام النموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك السلوك لشخص آخر يطلب منه الملاحظة والتقليد، على أن يراعى عند استخدام هذه الاستراتيجية – النمذجة – العوامل التالية التي تزيد من فعاليتها مثل انتباه الملاحظ، ودافعية ا لملاحظ، وقدرة ا لملاحظ على تقليد السلوك النموذجي (الخطيب ،١٩٩٤).

ويرى كلا من Jett ; Conners (1999) أن النمذجة تلعب دوراً مهما في إكساب الأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد المهارات الاجتماعية، والشخصية واللغوية، والمهنية.

٣- الاسترخاء:
ينطلق استخدام أسلوب الاسترخاء من افتراض مفاده أن الاسترخاء العضلي يهدئ الطفل ويقلل من تشتته، كما تضمنت هذه الطريقة استخدام التخيل بهدف مساعدة الأطفال على تخيل مشاهد تبعث على الراحة في نفوسهم أثناء الاسترخاء، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على فاعلية أسلوب الإسترخاء في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، حيث يؤدي إلى تقليل التوتر وزيادة درجة الهدوء لدى الطفل ذي فرط الحركة (يحيي ،٢٠٠٣).

٤- التغذية الحيوية الراجعة:
استخدام كل من شولمان ،وسوران جهاز الكتروني يقيس مستوى النشاط الحركي لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه والنشاط الزائد ،ويعطي تغذية راجعة سمعية (صوت مسموع) ،ويشير هذا الصوت أن مستوى النشاط الحركي لدى الطفل مرتفع ، وفي هذه الحالة يمتنع المعالج عن تعزيز الطفل ،وفي حالة عدم صدور الصوت فإن ذلك يعني أن النشاط الحركي لدى الطفل منخفض وبالتالي يقدم المعالج التعزيز للطفل ، وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى فاعلية أسلوب التغذية الحيوية الراجعة في علاج الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد (عبد الرحمن وحسن ،٢٠٠٣) .

د- العلاج المعرفي السلوكي:
يجمع هذا النوع من العلاج بين أساليب وفنيات العلاج السلوكي والعلاج المعرفي (الخطيب،١٩٩٤) ويتم تقديم العلاج المعرفي السلوكي في ضوء المراحل التالية:
المرحلة الأولى:إعداد وتصميم بيئة تقل فيها المؤثرات الخارجية.
المرحلة الثانية: تطبيق أساليب وفنيات العلاج السلوكي مثل: التدعيم الإيجابي، الإقصاء، والاقتصادالرمزي (بونات الفيش) .
المرحلة الثالثة: تدريب الطفل على عملية ضبط الذات من خلال:
١) مراقبة الذات:
يتضمن مراقبة الذات تعليم الأطفال فحص سلوكياتهم بصورة واعية ومقصودة،وقد استخدم هذا الاسلوب بنجاح في زيادة معدل ممارسة الأطفال للسلوكيات المرغوبة مثل الاستذكار، الاشتراك في المناقشة داخل الصف (يحيى ، ٢٠٠٣).
٢) التقييم الذاتي:
يتضمن هذا الأسلوب تعليم الأطفال سلوكيات وفقا للمعايير السلوكية التي تم تحديدها مسبقاً،وهنا يتم تعليم الأطفال كيفية مقارنة وتقييم سلوكهم موضع الاهتمام مع معدل حدوثه قبل التعلم (المعدل القاعدي)، فقد يتعلم الطفل مثلا أن يقول (لقد تكلمت بصوت مرتفع ثلاث مرات فقط اليوم،وذلك بالمقارنة بما كان يحدث في الأسبوع الماضي قبل بدء البرنامج، حيث كنت أتكلم عشرين مرة) (وزابل، ١٩٩٩).
٣) التعزيز الذاتي:

يستخدم أسلوب التعزيز الذاتي والعقاب الذاتي لتعليم الأطفال تزويد أنفسهم بتغذية راجعة سواء إيجابية أو سلبية مثلاً: لقد أديت العمل بصورة صحيحة، ثم وضع دائرة حول الوجه الذي يعبر عن السعادة، أو الوجه الذي يعبر عن عدم السعادة في حالة عدم تأدية العمل على مقياس التقدير. وقد أوضحت نتائج الدراساتأن استخدام أسلوبي التقييم الذاتي والتعزيز الذاتي مع الأطفال أدى إلى خفض معدل السلوك الفوضوي لديهم بدرجة تفوق استخدام التعزيز فقط (وزابل ،١٩٩٩).

وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين المهام الوظيفية،والاجتماعية، والأكاديمية لمن يعاني من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد (يحيى،٢٠٠٣).

هـ- الإرشاد الأسري:

تعتبر الرعاية الوالديةللطفل ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد تحدياً كبيراً، لذلك ينبغي أن يكون الأخصائيون (طبيب الأطفال – الطبيب النفسي – الاخصائي النفسي – معلم التربية الخاصة – الإدارة المدرسية) مصدرا للمعلومات والدعم لهؤلاء الوالدين،وبصورة عامة تتضمن أغلب استراتيجيات إرشاد أسر الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد الممارسات التالية:

١- برامج المعلومات،وهي توفر للوالدين الحقائق العلمية عن حالة طفلهم.
٢- برامج علاجية نفسية لمساعدة الوالدينفي التعامل مع مشكلاتهم ومشكلات أطفالهم.
٣- برامج تدريب الوالدينفي تطوير مهارات فعالة لتعليم طفلهم.
٤- برامج العمل الفردي مع الطفل من أجل الشروع في استراتيجيات الإدارة الذاتية مثل تنمية طريقة منظمة لإنجاز الواجبات المنزلية والمهمات الأخرى، وتنمية طريقة حل المشكلات في المواقف الاجتماعية، وتنمية طريقة للتحكم في حالات الغضب والقلق (استيورت،١٩٩٦، ميركولينو،٢٠٠٣).

و- التدخل التربوي:

يعاني الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد من صعوبات في التعامل مع البيئة التربوية، مما يؤدي إلى عدم انخراطهم في العمل الأكاديمي، وعدم كفاية الفرص المتاحة لهم لتعلم المهارات الأكاديمية وممارستها، لذلك تقتضي الحاجة إلى تصميم خطة تدخل متعددة الأشكال تشمل المعلم،الوالدين،والأقران، وكذلك تعديل البيئة الصفية، وغالباً ما يصحبها تعاطي العقار العلاجي الملائم، وذلك من أجل الإدارة الناجحة للمشكلات التربوية التي يواجهها هؤلاء الطلاب(ميركولينو،٢٠٠٣).

كما يتطلب العلاج التربوي تحسين البيئة التربوية،واستخدام أساليب المعاملة المناسبة التي لا تؤدي إلى زيادة المشكلة،والاعتدال والمرونة في التفاعل وتوجيه النشاط الزائد وجهة بناءة ومعتدلة تحتاج الى تركيز الانتباه،والحرص من قبل المعلمين على تكوين

وإقامة علاقة وجدانية دافئة وديمقراطية وعادلة، قائمة على مساندة الطفل ذي النشاط زائد ورعايته (زهران،٢٠٠٥،٥٠٢).
ومن الاستعراض السابق يتضح أن الخطة المعدة من قبل فريق عمل متعدد التخصصات،والتي تستخدم أكثر من أسلوب وطريقة في العلاج تعد فعالة لعلاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد.

ثانياً : الإعاقة الفكرية Intellectual disability :

تمهيد:

الإعاقة الفكرية من أهم الإعاقات التي تشكل نسبة عالية من بين ذي الإعاقة على المستوي العالمي، وهي تعتبر نوع من القصور العقلي والنفسي للفرد الذي يعيقه عن التكيف مع بيئته الاجتماعية، والتي تصل إلى مرحلة عالية من السلبية الاجتماعية، نتيجة لعدم الادراك والتصرف المناسب فى المواقف المختلفة والتي تؤدي إلى فشل فى السلوك وتكوين العلاقات الاجتماعية (عامر و عبد الرؤوف، ٢٠٠٨، ٧٣).

تعريف الإعاقة الفكرية:

ساهمت العديد من التخصصات (الطب والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع) فى تعريف الإعاقة الفكرية، تضمنت ، وعلى الرغم من وجود تداخل بين هذه التعريفات، إلا أن القليل ممن يعرفون المعوقين فكرياً تنطبق عليهم المحكات التى وضعتها كل الأنظمة، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات على النحو التالي :

- التعريف الطبي:

يعتبر التعريف الطبي من أقدم التعريفات التى تناولت الإعاقة الفكرية، فالأطباء من أوائل المهتمين بتعريف الإعاقة الفكرية وتشخيصها، فقد ركزت هذه التعريفات على أسباب الإعاقة الفكرية كما هو الحال بالنسبة لايرلاند (Irland) وتريد جولد (Tredgold) اللاذان إهتما بتحديد الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية سواء قبل الولادة أوأثناء الولادة أوبعد الولادة. وبصورة عامة تؤكد التعريفات الطبية على أن الاعاقة الفكرية تكون ناتجة عن الاصابات الجسمية ، والمخية والتي تؤثر على الأداء العقلي للفرد. وترى تريد جولد أن الأعاقة الفكرية تشير إلى حالة من توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي تجعل الفرد عاجزاً عن التكيف مع البيئة ، وتعود هذه الحالة إلى أسباب عضوية (Luckasson ,2002, 18) .

وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) التى كانت سابقاً تعرف بأسم الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (American Association on Mental Deficiency) الإعاقة الفكرية بأنها إعاقة تنطوى على محدودية جوهرية فى الوظائف العقلية والسلوك التكيفى، كما يبدو فى

مهارات التعبير المفاهيمى والاجتماعى والعملى، وتحدث هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر، ويرتبط هذا التعريف بعدد من المحددات على النحو التالى:

١. يجب النظر إلى المحدودية العقلية الوظيفية فى ضوء السياق البيئى والمجتمعى من ناحية، والعمر الزمنى لأقران الطفل، والمحددات الثقافية المحيطة به من ناحية أخرى.
٢. يجب تقويم المستوى العقلى الوظيفى للطفل فى ضوء عاملين هما:
أ - المحددات الثقافية واللغوية.
ب - فروق التواصل والحواس والنمو الحركى والسلوكى.
٣. يمكن أن تتزامن المحدودية الوظيفية العقلية مع نقاط قوة لدى الطفل.
٤. الهدف الرئيسى من وصف مواطن الضعف لدى الطفل هو إعداد بروفيل لأنماط الدعم المطلوبة والاستجابة له (Schalock,et al., 2010,11).

- التعريف السيكومتري (حسب نسبة الذكاء):

جاءت التعاريف السيكومترية نتيجةً للانتقادات التي وجهت الى التعاريف الطبية، حيث يمكن للطبيب وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها، دون أن يعطي وصفا دقيقا وبشكل كمي للقدرة العقلية، ونتيجة للتطور الواضح الذي ظهر فى حركة القياس النفسي على يد العالم الفرنسي بينيه (Binet) عام (١٩٠٥) وما بعدها، وظهور مقاييس للذكاء مثل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء Stanford –Binet Intelligence scale، ومن ثم ظهور مقاييس أخرى للقدرة العقلية ومنها مقياس وكسلر للذكاء عام (١٩٤٩)، فأصبح من الممكن إعطاء وصف كمي للقدرة العقلية مما جعل تعاريفها يعتمد على معامل الذكاء (Intelligence Quotient) كمحك أساسي فى تعريف الإعاقة الفكرية، وأعتبر الأفراد الذين تقل معامل ذكائهم عن (٧٠) درجة على مقاييس الذكاء ذي إعاقة فكرية (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٥٠).

ويمثل الشكل (١) موقع الأفراد ذي الإعاقة الفكرية من منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية حيث اعتبرت معاملات الذكاء معيار فى تصنيف الأفراد إلى ذي إعاقة عقلية أم عاديين، واعتبرت الدرجة (٧٠) حداً فاصلاً بين كل من الأطفال ذي الإعاقة الفكرية وغيرهم، حيث بلغت نسبة هذه الحالات حوالى (٣%) وفيما مضى اعتبرت معامل الذكاء (٨٥) حداً فاصلاً بين كل الأطفال ذي الإعاقة الفكرية وغيرهم من حالات القدرة العقلية، وعلى ذلك تبلغ نسبة الأطفال ذي الإعاقة الفكرية حسب ذلك المعيار (١٦%) ، وهنا يجب التميز بين حالات الإعاقة الفكرية وحالات بطئ التعلم حيث تمثل حالات بطء التعلم تلك الحالات التى تقع معاملات ذكاءها ما بين (٨٥-٧٠) على منحنى التوزيع الطبيعى (الروسان، ٢٠١٠، ١٧-١٨).

ففى الإصدار العاشر المعدل من التصنيف الإحصائى الدولي للأمراض والمشاكل المتصلة بالصحة (Revised Version 10 of the International

Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems)
عرف الإعاقة الفكرية بأنها حالة توقف وقصور فى النمو العقلي، يتصف بضعف وتناقص فى نمو المهارات مما يؤثر على المعامل العام للذكاء، وبالتالى فإن اللغة والقدرات الحركية والاجتماعية والمعرفية تتأثر بصورة سلبية، مع قصور في السلوك التوافقي (عبد المعطى و أبو قلة، ٢٠٠٧،٥٠).

- التعريف الاجتماعى :

لقد برز التعريف الاجتماعي نتيجةً إلى الانتقادات المتعددة لمقاييس الذكاء وقدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، فقد وجهت هذه الانتقادات إلى محتوى هذه المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية كمقياس فينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) التي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية الذي عبر عنه بمصطلح السلوك التكيفي (الخطيب، ٢٠٠٣، ١٤٦).

وتقوم التعريفات الاجتماعية على محك التواؤم أو التكيف الاجتماعي للفرد، ومدى اعتماده على نفسه ووفائه بالواجبات والمطالب الاجتماعية، ويستخدم العلماء فى تحديد ذلك مقاييس للنضج الاجتماعي والسلوك التكيفي، ففى سنوات ما قبل المدرسة يعد إخفاق الطفل فى تحقيق معدل النضج اللازم فى نمو مهاراته الحركية، كالجلوس والحبو والوقوف والمشي والجري والتحكم فى عملية الإخراج والكلام، أمر له دلالته على وجود الإعاقة الفكرية فى هذه السنوات (القريطي، ٢٠١١، ٢٦٦).

وقد أشارت النجار (٢٠٠٧، ١٤٧) إلى أن: الصلاحية الاجتماعية هي المحك الأول في تعريف الأفراد ذي الإعاقة الفكرية بوصفهم أفرادا غير أكفاء اجتماعياً ولا مهنياً، كما أن مستوي قدراتهم العقلية أقل من مستوي قدرات العاديين، وعادة ما تبدأ الإعاقة الفكرية منذ الولادة أو فى مرحلة مبكرة من العمر لتستمر مدي الحياة وهي حالة غير قابلة للشفاء التام وترجع إلى عوامل تكوينية وهي إما عوامل وراثية أو نتيجة للإصابة الجسمية أو الإصابة بالمرض".

وأشار عبد الرؤوف وعامر (٢٠٠٨، ٣٠ - ٣١) إلى أن التعريفات الاجتماعية: "تعبر عن الصلاحية الاجتماعية للفرد من خلال عملية التكيف الاجتماعى ضمن البيئة التى يعيش فيها الفرد والتى تتمثل فى قدرة الفرد على التكيف وعلى إنشاء العلاقات الاجتماعية مع غيره من الآخرين.

ومن هنا أشار Mangal (2002, 436) أن الإعاقة الفكرية هى حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو فى الطفولة المبكرة، وتتميز بانخفاض ملحوظ فى معامل الذكاء يصاحبه عدم التوافق الاجتماعي".

كما قام ليكسون Luckasson (2002, 11) بتقديم تعريف للإعاقة العقلية بأنها: "عجز يتضمن قصوراً دالاً فى الوظائف العقلية والسلوك التكيفى للفرد، كما يظهر فى المهارات الاجتماعية والتكيفية بشرط حدوث هذا العجز قبل سن ١٨ سنة".

ومن التعريفات السابقة يرى الباحث أنها قد ركزت على ما يترتب على الإعاقة الفكرية من قصور فى القدرة على التوافق والتفاعل والتواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية الأمر الذي يؤدي يصورة عامة إلى قصور في السلوك التكيفي.

- التعريف التربوى :

تركز التعريفات التربوية على القدرة على التعلم ، وتؤكد على عدم قدرة الأطفال ذي الإعاقة الفكرية على التعليم بنفس المستوى عند مقارنتهم بغيرهم من الأطفال العاديين فى نفس أعمارهم الزمنية.

وبصورة عامة ركزت التعريفات التربوية على مدى القصور فى قدرة الفرد على التحصيل والقدرة على التعليم أثناء الدراسة ودرجة استعداده للوفاء بالمتطلبات التربوية والتعليمية واستعداده للتعليم والتدريب على مهارات معينة.

ويشير مصطلح القابلين للتعلم إلى مستوى أدنى من التعليم فى المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، بحيث حدد " كيرك" (١٩٧٢) أن الطفل ذي الإعاقة الفكرية القابل للتعلم بأنه غير قادر على الاستفادة من برامج مدارس التعليم العام بسبب بطء النمو العقلي الذى يعانى منه (عبدالنبي، ٢٠٠٤، ٢٤).

وعرف "صموئيل كيرك" الطفل من ذي الإعاقة الفكرية بأنه: "الشخص الذى يعانى من تخلف دراسى، وبطء فى التحصيل، وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بمدرسة التعليم العام بسبب قصور قدراته الذهنية، ويفشل فى تحصيل المجردات والتعامل معها، وقد يستطيع اكتساب بعض مبادئ القراءة والكتابة فيسمى (قابل للتعلم)، أو يفشل فى اكتساب هذه المبادئ فيسمى (غير قابل للتعلم)" (كاشف،٢٠٠١، ١٩).

- تعريف الإعاقة الفكرية البسيطة :

أشار سليمان (٢٠٠٤، ٦٦) أن الإعاقة الفكرية البسيطة أو القابل للتعلم Educable mentally retarded : "هو مصطلح تربوي يستخدم لوصف فئة من فئات ذي الإعاقة الفكرية ممن تتراوح درجات ذكائهم بين (٥٥- ٧٠)، وأن أفراد هذه الفئة عادة ما يكونون من العاديين فى مظهرهم ولا تبدو عليهم دلائل مرضية أو إصابات، كما أنهم يظهرون أداءً عقليا وسلوكا اجتماعيا فى الحد الأعلى من مستويات الإعاقة الفكرية، ولهذا فإن أفراد هذه الفئة لا يكتشف إعاقتهم أثناء مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتمكن كثير منهم من تطوير مهارات حركية واجتماعية ولغوية مناسبة فى هذه المرحلة، إلا أنهم يفشلون فى هذه المجالات الأكاديمية ولا يصل أداءهم الأكاديمي إلى أكثر من الصف الخامس الابتدائي، أو إنهاء المرحلة الابتدائية، ومن

الممكن تعليمهم بعض المهارات الأساسية بما يجعلهم أقرب إلى الاعتماد على أنفسهم".

وبينت مرزوق (٢٠١٣، ٣٧ - ٣٨) أن ذي الإعاقة الفكرية البسيطة: "تتراوح معاملات ذكاءهم ما بين (٥٥ – ٧٠)، ويتم التركيز فى رعاية هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية، حيث إنهم لا يستطيعون الإستفادة من البرامج التربوية فى مدارس التعليم العام بشكل يماثل الطلبة العاديين، ويتضمن محتوى مناهج الأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة: المهارات الاستقلالية، والحركية، واللغوية، والأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهنية، والاجتماعية".

وقد عرفت الخشرمى (٢٠٠٠، ١٥) الإعاقة الفكرية البسيطة بأنها تشير إلى مستوى من الأداء الوظيفى العقلي الذي يؤخر الطفل بما يعادل (٢- ٥) مستويات عن أقرانه العاديين، وخاصة فيما يتعلق بالموضوعيات ذات الجانب اللغوي، كما يظهرون عادة مشكلات خاصة فى النواحي الاجتماعية والشخصية.

بيمنا أشار عبدالله (٢٠٠٤، ٦٧ – ٦٨) إلى أن الإعاقة الفكرية البسيطة: "هى ضعف أو قصور فى الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية يؤدي إلى تدهور فى كفاءة الجهاز العصبي، أو قصور فى المستوى العام للنمو، وعدم اكتماله فى بعض جوانبه، وقصور أو قصور فى التكامل الإدراكي والفهم والاستيعاب، كما يؤثر بصورة سلبية على التكيف مع البيئة".

كما أشارت باظة وعلام (٢٠٠٩، ٩ "أ") إلى أن ذي الإعاقة الفكرية البسيطة: "هم أولئك الأطفال الذين تنحصر معاملات ذكائهم ما بين (٥٥ – ٧٠) ولديهم اضطرابات فى الأداء العقلى وقصور فى السلوك التكيفى، ولديهم القدرة على التعلم بدرجةٍ ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة، وهذه الفئة توجد بمدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم".

وقد أشار موسي (٢٠١٥، ٤٥) إلى أن ذي الإعاقة الفكرية البسيطة: "هم من تقع درجة ذكائهم على مقياس ستانفورد – بينيه بين (٥٢ ، ٥٣ – ٦٨ ، ٦٩) درجة حسب مقياس وكسلر المعدل".

تصنيف الإعاقة الفكرية:

توجد العديد من التصنيفات للاعاقة الفكرية مثل التصنيفات الطبية ، والكلينيكية ، والاجتماعية ، والتربوية ، وسوف يقتصر الباحث الحالي على التصنيف حسب مستوى الذكاء ، والذي تم فيه تصنيف الاعاقة الفكرية إلى ما يلي :

١- إعاقة عقلية بسيطة:

تمثل هذه الفئة حوالى (٨٥%) من ذي الإعاقة الفكرية، وتتراوح معاملات ذكائهم مابين (٥٥-٧٠)، كما يتراوح العمر العقلى لأفرادها فى حده الأقصى ما بين (٧- ١٠) سنوات، وتتميز أفراد هذه الفئة من الناحية العقلية بعدم القدرة على متابعة التعليم في فصول التعليم العام، وأنهم قادرون على التعلم ببطء وخاصة إذا وضعوا فى مدارس

خاصة أو فصول خاصة فى مدارس التعليم العام، ويمكن لهذه الفئة أن تتعلم القراءة، والكتابة، والحساب، ولا يتجاوز أفراد هذه الفئة فى الغالب المرحلة مع على تكرر الفشل والرسوب أثناءها لذا يطلق عليهم القابلون للتعليم، وعندما يكبرون يمكنهم الاعتماد على أنفسهم اقتصاديا من خلال ممارسة أعمال وظيفية تناسب قدراتهم، وهم فى حاجة إلى إرشاد وتوجيه الآخرين مدى الحياة لأن النضج الاجتماعى لديهم لم يصل إلى مستوى الرشد التام (غنيم، ٢٠١٦، ٢٥).

كما يصل معظمهم إلى الاستقلالية فى الرعاية الذاتية، وتناول الطعام، والنظافة، وارتداء الملابس، والإخراج إلى جانب معتدل فى المهارات المنزلية والعملية، ولديهم مشكلات فى عدم القدرة على الاستفادة من وقت الفراغ، ويحتاجون إلى توجيه وإرشاد ومساعدة من الآخرين فى علاج مشكلاتهم اليومية والضغوط الاجتماعية غير المألوفة، كما يمكن تدريبهم على الأعمال والمهارات اليدوية (يوسف، ٢٠١٠، ٤٣).

٢- إعاقة عقلية متوسطة:

يمثل أطفال هذه الفئة حوالى (١٠%) من جملة ذي الإعاقة الفكرية، حيث تتراوح معاملات الذكاء لهذه الفئة مابين (٣٥-٥٠)، ويطلق عليهم القابلون للتدريب، ويتوقف النمو العقلى لديهم عند مستوى نمو طفل عادي فى سن (٦) إلى أقل من (٩) سنوات، وهم قادرون على إكتساب بعض المهارات الأساسية حتى الوصول إلى مستوى الصف الثانى أو الثالث الابتدائي ، ويتأخرون فى النطق، ويعانون من اضطرابات فى النطق، وتأخر فى النمو اللغوي (غزال، ٢٠١٦، ١٨).

ويصعب على هؤلاء الأطفال تعلم القراءة والكتابة، ولكن يمكن تعلمهم بعض الكلمات البسيطة مثل كتابة الأسم أو التعرف على اسم الشارع، أو بعض العبارات الإرشادية أو التحذيرية، ويتطلب هذا جهداً كبيراً ووقتاً كافياً من التدريب ، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى التدريب على مهارات العناية بالذات مثل تناول الطعام، والشراب، وعادات التواليت، والنظافة الشخصية، ويمكن تدريبهم على بعض الأعمال اليدوية البسيطة وإلحاقهم ببعض الوظائف الروتينية ذات الطبيعة التكرارية فى أماكن محمية، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى متابعة ورعاية الكبار فى كثير من شئونهم (الروسان،٢٠١٠، ٤٦).

٣- إعاقة عقلية شديدة:

تمثل هذه الفئة حوالى (٤%) من جملة ذي الإعاقة الفكرية، حيث تتراوح معامل ذكاء هذه الفئة مابين (٢٥-٣٥)، ويتوقف النمو العقلى لأطفال هذه الفئة عند مستوى طفل فى سن أقل من ثلاث سنوات تقريباً، ويعانون من عدم القدرة على حماية أنفسهم من الأخطار الطبيعية، والفشل فى إكتساب العادات الأساسية فى النظافة، والتغذية، وضبط عملية الأخراج، وصعوبات كبيرة فى النطق، وعدم القدرة على التعبير بجمل، وتسمية الأشياء المألوفة (الحازمى، ٢٠٠٧، ٣٢).

ويمكن تدريبهم على بعض مهارات العناية بالذات كالطعام، والشراب، والتواليت، ويحتاجون إلى تدريب خاص لنطق الكلمات والتعبير عن حاجاتهم إلى المساعدة والحماية، ولا يستطيع هؤلاء الأطفال الاعتماد على أنفسهم إلا فى حدود ضيقة، ويكون أغلبهم غير قادر على التحكم فى التبول والتبرز مما يجعلهم فى حاجة دائمة إلى الاهتمام والرعاية والمتابعة (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٦٨).

٤ـ إعاقة عقلية حادة:

يندرج حوالى (١-٢%) من إجمالى ذي الإعاقة الفكرية، ومعامل ذكاء أطفال هذه الفئة أقل من (٢٠) على اختبار ستانفورد بينيه، والعمر العقلى أقل من ثلاث سنوات، ويعانى هؤلاء الأطفال من مشكلات في الفهم المحدد للطلبات، والتعليمات، وضعف القدرة على تنفيذها، وهؤلاء الأطفال عندهم مشاكل ملحوظة في الادراك، مرتبطة بالعجز العقلى الشديد، مما يشكل صعوبة بالغة فى التعلم وإكتساب الخبرات، وقدرة هؤلاء الأطفال على العناية باحتياجاتهم الأساسية تكون قليلة جداً أو منعدمه، وهم يحتاجون إلى مساعدة ومتابعة دائمة، ومن ثم يعتمدون على الآخرين لإطعامهم وقضاء حاجاتهم وابقائهم على قيد الحياة، والكثيرون منهم يواجهون قصوراً شديداً فى نمو اللغة والكلام، وأساليب التواصل، وعجز فى الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وتدهور فى الحالة الصحية، والتآزر الحركى، والنمو الحاسى الحركى، كما تشيع أشكال العجز الشديدة التي تؤثر على عمل وكفاءة الحواس، إلى جانب شيوع بعض الاضطرابات النمائية وغير النمائية (Lefor, 2006, 11).

خصائص ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

تتميز كل فئة من فئات الإعاقة الفكرية بمجموعة من الخصائص، التي تساعد المهتمين بهذه الفئات وتزودهم بالمعلومات الضرورية والمهمة لإعداد البرامج والمناهج التي تتناسب معهم وتساعدهم على الاندماج فى المجتمع.

فالإعاقة الفكرية تترك آثارًا سلبية تنعكس بشكل مباشر على مختلف مظاهر سلوك الطفل وذلك بدرجات ونسب مختلفة فهى تنعكس على أدائه فى القدرات العقلية والمعرفية وتنعكس كذلك على قدرته على الاتزان الانفعالى والتوافق الاجتماعي وعلى خصائص شخصيتة ككل، ويجب الأخذ بعين الاعتبار عدم تعميم هذه الخصائص على جميع الأفراد ذي الإعاقة الفكرية، حيث إن كل فرد يعتبر حالة خاصة من حيث طبيعة إعاقته واحتياجاته ومشكلاته (سليمان، ٢٠٠٧، ٢٣).

ولذلك سوف يقتصر الباحث على عرض خصائص فئة ذي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ لأنها الفئة المستهدفة فى الدراسة الحالية. ويمكن عرض خصائص ذي الإعاقة الفكرية البسيطة كما يلي:

(أ) الخصائص العقلية ـ المعرفية:

يتسم ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن العاديين وعن باقي فئات الإعاقة الفكرية الأخرى، كما أنهم يظهرون قصورًا فى كل نواحي القدرة المعرفية، وذلك عندما تتم مقارنتهم بأقرانهم فى العمر الزمني، ولا يستطيعوا تركيز انتباههم ولابد من مثيرات حسية قوية لجذب انتباههم لأن المعنويات لا محل لها فى تفكيرهم ، وليس لديهم القدرة على التعميم كما أن الكلام يعتبر عملية معقدة بالنسبة لهم ويفتقد إلى الهدف والأطفال ذي الإعاقة الفكرية ضعاف الإرادة من السهل إنقيادهم لأنهم قابلين للإيحاء ، ولا يزيد العمر العقلى لذي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة عن عشرة أو إحدى عشر سنة عقلية، ولا تؤهله للتحصيل الدراسي أكثر من الصف الخامس مهما بلغ به العمر ومهما تعرض لبرامج ومثيرات تربوية (مصطفى،٢٠١٢،٦). وفيما يلي أهم الخصائص العقلية المعرفية :

- **البطء فى النمو العقلي:**

من المعروف أن الطفل ذو الإعاقة الفكرية لا يستطيع أن يصل فى نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العاديين، كما أن النمو العقلي لدى الطفل ذو الإعاقة الفكرية أقل فى معدل نموه من الطفل العادي (عبيد، ٢٠٠٠، ١٤٥).

فالطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة عندما يبلغ ١٨ سنة يكون- غالباً فى مستوى النمو للطفل العادي فى سن (١٠- ١١) سنة أو أقل، أي أن هضبة النمو العقلي لدى الطفل العادي تقف فى مستوى سن من (١٦ – ١٨) سنة، بينما تقف عند ذي الإعاقة الفكرية البسيطة فى سن من (١٠ أو ١١) سنة (يوسف، ٢٠١٠، ٦٧).

والطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة يمر بنفس مراحل النمو العقلي للطفل العادي ولكنها تكون أبطأ، فهو يستطيع أن يتعلم عن طريق الممارسة، ومباشرته للخبرات والمواقف التعليمية المختلفة، ويستطيع أن يستخدم فى تعلمه التقليد والتفكير والتمييز والتعميم، ويستطيع أن يكون المفاهيم من خلال خبراته المختلفة فى حدود قدراته، وإمكاناته ومستواه العقلي (الهجرسي، ٢٠٠٢، ١٨١).

- **القصور فى الانتباه:**

إن العديد من المشكلات المعرفية لذي الإعاقة الفكرية البسيطة يمكن أن تكون مسؤولة عن صعوبات الانتباه لديهم ، حيث أن لديهم مشكلة خاصة فى كيف يوزعون انتباههم (الجلامدة، ٢٠١٦، ١٧٣).

فهم يعانون من القابلية العالية لتشتت الانتباه وقصر مداه مقارنة بالعاديين، وتمر بهم أشياء لا ينتبهون إليها بسهولة، ويحتاجون إلى محفزات خارجية لإثارة انتباههم، أي أن انتباههم محدود فى المدة والمدى (سليمان أ، ٢٠١١، ٤٩).

ويترتب على ذلك ضعف مثابرتهم فى المواقف التعليمية، وصعوبة تحديدهم للمتغيرات أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب منهم تعلمها، وعدم الاحتفاظ بانتباههم لها لفترة كافية، وذوو الاعاقة الفكرية البسيطة لديهم قابلية للتعلم مع مع بذل مزيد من

الجهد مقارنة بذي الاعاقة المتوسطة والشديدة كما يمكنهم نقل اثر التعلم المواقف اللاحقة وان كان هذا يعتمد على طبيعة المهمة التعليمية ودرجة التشابه بين المواقف ومدة التدريب (القريطي، ٢٠١١، ٢٢١).

وقد وجد أن الأطفال ذي الإعاقة الفكرية ينتبهون إلى الأشياء الخطأ، والعديد منهم يواجهون صعوبة فى تركيز انتباههم بالقدر المناسب على المهمة التي بين أيديهم (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ١٤٥).

والأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة فى حاجة ماسة إلى توفير مناخ هادي أثناء عمليات التعلم، وإلى استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس بالنماذج والصور والأشكال، والاعتماد على النشاط، وتقليل المثيرات المشتتة التي لا علاقة لها بالمشكلة المعروضة فى الموقف التعليمي؛ مما يساعدهم أكثر على التركيز (القريطي، ٢٠١١، ٢٢١).

ويمكن التغلب على قصور الانتباه للأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة بالإعداد الجيد لمواقف التعلم، وبالتقليل من عوامل التشتت، وأن تتضمن المشكلات المعروضة عليهم عدداً قليلاً من العناصر، وأن تكون الأدوات المستخدمة ملموسة ومستمدة من بيئتهم (سليمان، ٢٠٠١، جـ٣، ١٩٩).

- **القصور فى الذاكرة**:

يمكن تعريف الذاكرة على أنها "القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها عند الطلب (Gearheart, ; Gearheart, 1992, 284).

فعملية التذكر تتضمن ثلاث مراحل: استقبال المعلومات، وتخزينها، ثم استرجاعها، وتبدو مشكلة الطفل ذو الإعاقة الفكرية الأساسية فى مرحلة استقبال المعلومات (شقير، ٢٠٠٤، ٤٢).

وذوي الإعاقة الفكرية لديهم ضعف فى اثنين على الأقل من عمليات التذكر هما: الإجراء (عملية التعلم خطوة بخطوة)، والإظهار (تذكر الكلمات أو الحقائق الجديدة)، والأكثر من ذلك فإن لديهم ضعف فى استرجاع ما تعلموه، ومع ذلك يوجد لديهم فروق فردية فى هذه القدرات (عامر وآخرون، ٢٠٠٦، ١٢٢)

ويعد قصور الذاكرة والنسيان من أهم الخصائص العقلية لذي الإعاقة الفكرية، ولا سيما الذاكرة قصيرة المدى أي التي تتعلق بالمقدرة على استرجاع الأحداث والمثيرات والأسماء والصور والأشكال وغيرها مما يعرض عليهم بعد فترة زمنية وجيزة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف درجة الانتباه للمثيرات والقدرة على تتبعها واستقبالها، ومن ثم تخزينها واستعادتها أو استرجاعها، بالإضافة إلى قدرتهم المحدودة على الملاحظة، ولذلك يجب استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة للتذكر كالتنظيم، والتجميع وفقاً لخصائص متشابهة معهم (القريطي، ٢٠١١، ٢٢٠ – ٢٢١) ، ولذلك يفضل التركيز فى تعليم ذي الإعاقة الفكرية خاصة على كيف يتعلم؟، وأيضاً ما الذي

يتعلمه؟، لكي يحقق أفضل مستوى ممكن من الاستقلالية (Hunt ; Marshall, 2002, 182).

وقد أشارت معظم البحوث والدراسات فى هذا المجال إلى أن الطفل ذو الإعاقة الفكرية لا يستوعب الموقف التعليمي إلا بعد التكرار لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم؛ ولذا يفضل تطبيق مبدأ "التعلم بعد تمام التعلم Over Learning"، وهذا يعني أن نكرر الموقف التعليمي أمام الأطفال أكثر من مرة، حتى بعد التأكد من استيعابهم الطفل لهذا الموقف، أما المعلومات والخبرات التى تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون من قصور فى تذكرها (رضوان، ٢٠٠٧، ٢٦).

فالتكرار بعد تمام التعلم هو أنسب وسيلة لتدريب الطفل ذوو الإعاقة الفكرية على التذكر طويل المدى ، وكذلك ربط المادة المتعلمة بما يوجد فى الحياة اليومية أثناء مراجعتها له؛ يساعده على تذكرها (الهجرسي، ٢٠٠٢، ١٨٢-١٨٣).

وأشار سليمان (٢٠٠١، ١٨٥) إلى أنه حتى لا يكون ذلك التكرار مملاً، على المعلم أن يراعى فيه عنصر التنويع والتشويق، كما يجب أن يكون التكرار موزعاً على فترات، ومواقف متنوعة.

- **القصور فى الإدراك**:

الإدراك هو إحدى العمليات العقلية المهمة، الذي نستطيع من خلاله أن نتعرف على موضوعات العالم الخارجي، ومن ثم نستطيع أن نتعلم، فالإدراك عبارة عن استجابة عقلية لمثيرات حسية معينة تحدث فى شكل رموز أو معاني تسهِّل على الفرد تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وبالتالى كلما كان الإدراك صحيحاً، كلما كان السلوك الذي يأتي به الفرد على درجة كبيرة من الصحة (نور، ٢٠٠٤، ٩٠).

فالطفل ذوو الإعاقة الفكرية لديه قصور فى عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف اللتان تقعان على حواسه الخمس بسبب صعوبة الانتباه والتذكر، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء ولا يدركها K وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة (الميلادي،٢٠٠٤، ٤٥).

ويشير Bee (458 – 2000,457) إلى أن هناك بعض البحوث التي اهتمت بعملية تجهيز المعلومات، وحاولت فهم التجهيز العقلي من خلال النظر إلى الطرق التي يفكر بها الطفل ذو الإعاقة الفكرية أو تناوله للمشكلات بشكل مختلف عما يقوم به الأطفال ذي معاملات الذكاء العادية، وأسفرت تلك البحوث عن استنتاجات رئيسية عديدة عن الأطفال ذي الإعاقة الفكرية وهي:

- أنهم يفكرون ويتفاعلون بشكل أكثر بطأً من الأطفال العاديين.
- أنهم يفكرون بشكل مادي وملموس، وتكون لديهم صعوبة فى الاستدلال المجرد.

- أنهم يتطلبون المزيد من التعليم التام والمتكرر، لكي يتعلموا معلومات جديد أو استراتيجيات جديدة (فالأطفال العاديين فى معاملات الذكاء، قد يكتشفوا استراتيجيات لأنفسهم أو يستفيدوا من التعليم غير التام).
- أنهم لا يعممون أو لا ينقلون شيء مما تعلموه فى موقف ما إلى موقف آخر أو مهمة جديدة، فهؤلاء الأطفال يمكن أن يتعلموا، ولكنهم يقوموا بذلك بشكل أبطأ، ويتطلبوا المزيد من التعليم المستفيض وتحديد المهمة.

(ب) الخصائص التربوية:

بسبب العلاقة القوية بين الذكاء والتحصيل، فليس من المفاجئ أن الأطفال ذي الإعاقة الفكرية يكونوا أقل من أقرانهم المكافئين لهم فى العمر الزمني فى كل مجالات التحصيل.

ويتسم الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بعدد من السمات فى النواحي التعليمية والتدريبية، ينبغي أن يلم بها كل من المعلم والوالدين، لتكون مرشداً لهم، ولتسهل تعلم هؤلاء الأطفال، لتؤخذ فى الاعتبار عند تخطيط البرامج التربوية والأنشطة المصاحبة لها (رجب، ٢٠٠٣، ١٧).

فالأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة متأخرين أكاديمياً فى مجالات مثل: القراءة، الحساب، التهجي .. الخ. كما أنهم يظهرون فترة انتباه قصيرة نسبياً؛ وقد يرجع ذلك لفشلهم فى الجهود الأكاديمية السابقة، وإلى عدم ملائمة التوقعات الأكاديمية الحالية، أو إلى وجود مشتتات سمعية أو بصرية فى الفصل (مصطفى و الريدى ٢٠١١، ٢٠٨).

ولديهم أيضاً قصور فى القدرة على استخدام الخبرة وتعميمها؛ فيصعب على الطفل ذو الإعاقة الفكرية استخدام ما تعلمه فى المواقف السابقة فى تعلم لاحق، ويتصفون بالأداء المنخفض والمتأخر فى الاختبارات والأنشطة والمهارات المدرسية والتحصيلية المختلفة، إلا أن بعضهم يستطيع، تعلم القراءة والكتابة والحساب لدرجة مقبولة لذا يجب أن يخصص لهم مدارس أو فصول خاصة، لها مناهجها التى تتفق مع قدراتهم أو يتم دمجهم مع العاديين مع مراعاة خصاءصهم وقدراتهم، كما تختلف طرائق التدريس لهم عن مثيلاتها فى المدارس العادية، وتركز على التكرار واستخدام الأساليب الحسية فى التعليم (أبو الحسن النجار ٢٠١٣، ١٧٣).

ونظراً لافتقاده القدرة على الملاحظة التلقائية، لذا يجب تدريب المعاق فكرياً على كل شيء تريد أن تعلمه له، وأن يوجهه المعلم إلى كل ما يريد ملاحظته (شقير، ٢٠٠٤، ٤٣).

وأشار عبد الرحمن سليمان (٢٠١١ ب، ٥٦) إلى أنه لما كانت عملية التعلم تتأثر بالتوقعات والانتباه، فان دراسات كثيرة ركزت على هذين العنصرين فى تعلم الأطفال ذي الإعاقة الفكرية، وفيما يتعلق بالتوقعات، فقد توصلت الدراسات إلى ان هؤلاء الأطفال:

١- ذوو مركز ضبط خارجي بمعني أنهم يشعرون أن الاحداث التي يتعرضون لها لا تتوقف على سلوكهم وإنما خارج سيطرتهم.
٢- يتوقعون الفشل فى المواقف التعليمة بسبب خبرات الاخفاق السابقة المتكررة، وبالتالى فهم يفتقدون للدافعية.
٣- يبحثون عن استراتيجية لحل المشكلات تعتمد على توجيه الآخرين لهم، فهم لا يثقون بحلولهم الشخصية .

(ج) الخصائص اللغوية:

تعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهراً مميزاً للإعاقة العقلية وعلى ذلك فليس من المستغرب أن يكون مستوى الأداء اللغوي للأطفال ذي الإعاقة الفكرية هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم فى العمر الزمني، وترتبط درجة صعوبة اللغة بدرجة الإعاقة، فالأطفال ذي الإعاقة الفكرية من الدرجة البسيطة رغم أنهم يتأخرون فى النطق فإنهم قد يصلون إلى مستوى معقول من حيث الأداء اللغوى، كما أنهم يتميزون بفقر الحصيلة اللغوية للكلمات، والمعاني وتكرارها، وضعف تركيب الجمل واستخدامها، والتأخر فى التعبيرات الانفعالية والوصفية، والضعف فى استعمال الضمائر فى المحادثة بل إن التأخر يتجلى حتى فى نطق الحروف والكلمات وعدم وضوح مخارج الحروف والإدغام عند الكلام مما يجعل كلام الطفل ذي الإعاقة أقرب إلى حديث الأطفال الصغار مما يسمى أحيانا الكلام الطفلى أو الطفولى(مصطفى، ٢٠١٢، ٧٠).

فيعاني أطفال هذه الفئة بصفة عامة من تأخر فى النمو اللغوي عن الطفل العاديين، وكذلك فى قدرتهم على استخدام الألفاظ التي يعبرون بها عن أنفسهم وعن حاجاتهم، ويفشلون فى التواصل مع الآخرين، وفى ذات الوقت تعتبر القدرة العقلية لها تأثير كبير على النمو اللغوى للطفل، ويظهر ذلك فى تأخر الإستجابة للأصوات، والتفاعل معها، كما يتأخر فى إصدار الأصوات، والمقاطع الصوتية، ويبدى أمارات عدم فهم الكلام، وكذلك عدم القدرة على المحاكاه، فضلا عن ضحالة الحصيلة اللغوية، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائى والابتكارات للكلام، ويأتى كلاما مفككا غير مفهوم ومليء بالأخطاء (الشخص ٢٠٠٦، ١٧٩).

(د) الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

على الرغم من أن ذي الإعاقة الفكرية البسيطة ينتمون جميعاً إلى فئة واحدة، وعلى الرغم من تجانسهم النسبي فيما يتعلق بمدى إعاقتهم، وقدرتهم على تعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية الضرورية من أجل حياة مستقلة، إلا أن هناك اختلافات كثيرة بينهم فى خصائصهم الانفعالية والاجتماعية؛ وترجع هذه الاختلافات إلى مصدر العلة، ونوع التفاعل الذي يحدث بين ذي الإعاقة الفكرية وبيئته (عبد النبى، ٢٠٠٤، ٤٨).

فالطفل ذي الإعاقة الفكرية لا يمكن أن يكون مصنف كمعاق عقلياً إذا لم يوجد لديه قصور فى السلوك التكيفى، ومثل هذا القصور فى ذي الإعاقة الفكرية البسيطة ربما لا يكون كبيرًا جداً ليكون واضحاً طوال اليوم، ولكنهم يظهرونه فى ظروف وأحوال متنوعة، ونجد الطفل ذي الإعاقة الفكرية كثيراً ماينظر لنفسه على أنه فاشل أوعاجز وأنه أقل من غيره أو أنه لا قيمة له (أبو الحسن، ٢٠٠٧، ١٢٩- ١٣٠).

فانخفاض مستوى قدرتهم العقلية وقصور سلوكهم التكيفى يضعهم فى موقف ضعيف بالنسبة لأقرانهم من الأطفال ويطور لديهم إحساساً بالدونية والانطواء، والهدوء ، والقصور فى إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وأحياناً يميل بعضهم إلى النشاط الزائد، وقد يتميز هذا النشاط الزائد بالعدوان إما على الآخرين، وإما على الأشياء التى حوله، وإما على المدارس، وذلك لتعرضه للإحباط نتيجة لعجزه عن القيام بالأعمال التى يقوم بها أقرانه العاديين (عبد المنعم، ٢٠٠٨، ٣٢).

وأحياناً يظهرون سلوكيات غير ناضجة كالبكاء بسهولة، وفعل أشياء غير لائقة اجتماعياً، والتي تكون عموماً انعكاسًا لعدم قدرتهم على التحكم فى الانفعالات، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعَّالة مع الغير (Hunt ; Marshall, 2002, 185).

كما إنهم يظهرون تأخرًا فى التواصل، ومساعدة الذات، ومهارات حل المشكلات، ولديهم صعوبات فى تفسير التلميحات الاجتماعية، خصوصاً إذا كانت التلميحات متعددة ووجدت فى الحال أو إذا كانت التلميحات متعارضة مع السلوكيات الظاهرة والموجودة، فكل هذه الخصائص تساعد على الإسهام فى عدم التفاعل مع الآخرين (البهاص، ٢٠٠٩، ٢٠٨).

وبسبب الإخفاق الذي يواجهونه يتطور لديهم الخوف من الفشل وتوقع الفشل، الأمر الذي يدفع بهم إلى تجنب محاولة تأدية المهام (عبيد، ٢٠٠٠، ١٤٨) ، ويطلق على هذه الحالة "اليأس (العجز) المتعلم learned helplessness" حيث أنهم يميلون إلى العزلة ويعتقدون أنهم غير قادرين على النجاح، ورفضهم المحاولة بسبب أنهم يخشون خيبة الأمل (الفشل) التي يحتمل أن تكون لها عواقب وخيمة، لذلك يفضل العمل على إكسابهم الثقة فى قدراتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للنجاح بإظهار قدراتهم على النجاح، فيما يمارسونه من نشاط، وتشجيعهم على بذل مزيد من الجهد؛ مما يزيد من دافعيتهم (Crane, 2002, 132).

ومن المعروف أن معظم السلوكيات الاجتماعية متعلمة مثلها مثل أي مهارات أخرى ، ويمكن لهذه السلوكيات أن تتغير ويتم اكتسابها من خلال طرق تعديل السلوك وتعليم المهارة الاجتماعية ، ومن خلال التعليم يستطيع ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة تعلم السلوكيات المناسبة والمقبولة اجتماعياً بواسطة تقليد نماذج السلوك لنظرائهم فى الفصل الدراسي العادي ؛ وذلك يمكن أن يدفع إلى تحسن العلاقات الاجتماعية مع الآخرين

وتحسن تقديرهم لذواتهم (Hunt; Marshall, 2002, 185 – 186). ، كما أنه يفضل اختيار المهارات التي يجب أن يتم تعليمها لهم والتي تدفعهم نحو الاستقلالية (David, 1989,13 – 22).

وبصورة عامة يمكن اجمال أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية فيما يلي :

١- العدوان.
٢- القصور فى إنشاء علاقات اجتماعية فعالة.
٣- الانسحاب.
٤- النشاط الزائد.
٥- الرتابة والتكرار والملل.
٦- التبلد الانفعالى.
٧- قصور الثقة بالنفس.
٨- مفهوم الذات المنخفض.
٩- تدني دافعيتهم وخصوصا الدافعية الداخلية (الظاهر، ٢٠١٢، ١٥٧ – ١٦١).

سلوك النشاط الزائد لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

يرجع قصور الانتباه لدى هذه الفئة الى مشكلات الجهاز العصبي، حيث يعانون من قصور الانتباه ، ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم المنبهات في الذاكرة قصيرة المدى استعداداً للاستجابة لمصدر التنبيه مما يؤدي الى ضعف الكفاءة الانتباهية لديهم مقارنة بالأفراد العاديين. كما أن القدرة على الانتباه لديهم يرجع للصفات والخصائص الفيزيائية التي تميز أحد المثيرات البصرية عن غيرها، والتي تمثل أساس عملية التعلم (أحمد، ٢٠٠٤، ٦١).

منهجية وإجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج تكاملي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعوقين فكرياً بدرجة بسيطة .

ثانياً : مجتمع الدراسة:

التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية ببرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة القويعية ، ويصل عددهم ٨٧ تلميذ (احصائيات ادارة التعليم بمدينة القويعية للعام ١٤٣٧/١٤٣٨).

ثالثا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذ من ذوي الاعاقة الفكرية الملتحقين ببرامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية حتى تكون عينة ممثلة وقد تم تقسيمهم (٨ تلاميذ مجموعة تجريبية – ٧ تلاميذ مجموعة ضابطة) ، واختيرت المجموعة الضابطة من مدرسة ابتدائية الرويضه ، والمجموعة التجريبية التي طبق

عليها برنامج الدراسة من مدرسة ابتدائية الملك فهد ، وتمت المجانسة بين المجموعتين في العمر والذكاء والنشاط الزائد والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

يوضح تجانس عينة الدراسة المتعلقة بمقياس النشاط الزائد باستخدام أختبار مان وتيني

الأبعاد	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الفئة العمرية	ضابطة	٧	٩,٦٠	١,٨٣	١,٤٣٥	٠,٢١	غير دالة
	تجريبية	٨	٩,٩٠	١,٤٣			
الذكاء	ضابطة	٧	٦٩,٧٠	٧,٩٠	٠,١١٨	٠,٩١	غير دالة
	تجريبية	٨	٦٨,٣١	٩,٣٩			
النشاط الزائد	ضابطة	٧	٧٩,٨٥	٢,٨٦	١,٨٩٨	٠,٨٩	غير دالة
	تجريبية	٨	٨٠,٧٥	٢,٩٨			

- من الجدول السابق يتضح ما يلي :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (الفئة العمرية)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (١,٤٣٥)، وهي غير دالة احصائياً .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (الذكاء)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (٠,١١٨) ، وهي غير دالة احصائياً.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (مقياس النشاط الزائد)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (١,٨٩٨) ، وهي غير دالة احصائياً.

مما يدلنا على تجانس عينة الدراسة من حيث العمر والذكاء ودرجة النشاط الزائد لكل من العينة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج .

رابعاً : أدوات الدراسة :

- مقياس النشاط الزائد (الشخص ، ٢٠٠٢).

أ) الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى تشخيص النشاط الزائد لدى الأطفال.

ب) وصف المقياس : يشتمل المقياس فى صورته النهائية على (٢٢) .

ج) تقنين مقياس النشاط الزائد على المعاقين فكرياً في البيئة السعودية :

تم الاعتماد على عينة تقنين مكونة من ٦٠ تلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين في برامج الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

أولاً : صدق المقياس

١- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأصلية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات السعودية ، وتم إجراء التعديلات المقترحة وإعادة صياغة المفردات وفق ما اتفق عليه المحكمون، والجدول التالى يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس .

جدول (٢)

نتائج التحكيم على المقياس

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
١	%٩٠	٧	%١٠٠	١٣	%٩٦,٦	١٩	%٨٠
٢	%١٠٠	٨	%٩٣,٣	١٤	%٩٠	٢٠	%٩٣,٣
٣	%٩٣,٣	٩	%٩٣,٣	١٥	%٩٦,٦	٢١	%٩٣,٣
٤	%٨٠	١٠	%٩٠	١٦	%٨٠	٢٢	%٩٣,٣
٥	%٩٠	١١	%٨٠	١٧	%٩٦,٦		
٦	%٨٣,٣	١٢	%٩٠	١٨	%٩٠		

وجد الباحث أن كل المفردات وصلت إلى نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (٨٠%). وبذلك تصبح عبارات المقياس كما هي (٢٢) مفردة . والجدول التالي يوضح التعديلات التي اجريت على بعض عبارات المقياس:

جدول (٣)

العبارات التي تم تعديلها

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٧	لا يستطيع اتمام واجباته المدرسية .	لا يستطيع اتمام المهارات المطلوبة منه .
٨	لايثبت فى مكان واحد لمدة طويلة(١٠ دقائق).	لا يثبت فى مكان واحد أكثر من ٣ دقائق.
١٨	لا يستطيع أن يقضى وقتاً طويلاً (١٠ دقائق) فى لعبة واحدة .	لا يستطيع أن يقضى أكثر من ٣ دقائق فى لعبة واحدة .

٢- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ايجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الاتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٧١	٠,٠١
٢	٠,٨٦٩	٠,٠١
٣	٠,٨١٩	٠,٠١
٤	٠,٨٧٠	٠,٠١
٥	٠,٨١٩	٠,٠١
٦	٠,٨٧١	٠,٠١
٧	٠,٨٧٦	٠,٠١
٨	٠,٨٧٣	٠,٠١
٩	٠,٨٧٦	٠,٠١
١٠	٠,٨٦٥	٠,٠١
١١	٠,٨٧١	٠,٠١
١٢	٠,٨٧٠	٠,٠١
١٣	٠,٨٧٠	٠,٠١
١٤	٠,٨٥٩	٠,٠١
١٥	٠,٨٦٧	٠,٠١
١٦	٠,٨٦٤	٠,٠١
١٧	٠,٨٦٤	٠,٠١
١٨	٠,٨٧١	٠,٠١
١٩	٠,٨٦١	٠,٠١
٢٠	٠,٨٦٢	٠,٠١
٢١	٠,٨٧٦	٠,٠١
٢٢	٠,٨٦٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ كل مفردات المقياس معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تمَّ ذلك من خلال تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التقنين، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق ، وكانت جميع معاملات الارتباط لعبارات المقياس دالة عند (٠,٠١) و الجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٥)

يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار

السلوك الملاحظ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠,٧٨١	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى للمقياس ، مما يدل على ثبات المقياس ، ويؤكد ذلك صلاحيته للتطبيق.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس النشاط الزائد للتلاميذ المعاقين فكرياً باستخدام معامل ألفا – كرونباخ للمقياس لعينة التقنين وكانت كل القيم مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أنَّ قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٦)

معامل الثبات والصدق الذاتي للمقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ" عينة التقنين (٦٠)

مقياس النشاط الزائد	معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	٠,٨٥٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ مرتف مما يدل على ثبات المقياس.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق المقياس على التلاميذ المعاقين فكرياً على عينة تقنين ٦٠ تلميذ ، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات

الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بينهما والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٧)

مُعاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

مقياس النشاط الزائد	سبيرمان ـ براون
الدرجة الكلية	٠,٩٥٤٩

يتضح من جدول (٧) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) مرتفعة ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن استخدامه علمياً.

طريقة تصحيح المقياس:

طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من أربع استجابات (لا يحدث على الاطلاق ، يحدث فى بعض الأحيان ، يحدث كثيراً ، يحدث دائماً) على أن يكون تقدير الاستجابات (صفر ، ١، ٢،٣) على الترتيب، ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع النشاط الزائد، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض النشاط الزائد.

ـ البرنامج التدريبي :

خطوات اعداد البرنامج :

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة من حيث تحديدها بدقة لمصطلح النشاط الزائد وتعريفة، وأبعاده، وطرق وأساليب خفضه بصورة عامة ، والتعرف على أبرز الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة لخفض ذلك الاضطراب لدى ذوي الاعاقة الفكرية بصورة خاصة ، الأمر الذي ساهم في اعداد وتصميم برنامج الدراسة الحالي.
- الاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في تشخيص النشاط الزائد ، وبالتالي تم تحديد المقياس الذي سيستخدم في الدراسة الحالية ، ومن ثم الاستفادة منه في صياغة أهداف برنامج الدراسة الحالي.
- الاطلاع على عدد من البرامج المستخدمة في علاج النشاط الزائد ، تم الاستفادة منها في تحديد الفنيات والأنشطة المناسبة لفئة المعاقين فكرياً التي يمكن استخدامها في برنامج الدراسة الحالي .

الأسس التي يعتمد عليها البرنامج:

يستند البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس العامة التي تساعد في تحقيق أهدافه وهي :

- أن سلوك الفرد العادي أو ذوي الاحتياجات الخاصة هو سلوك متعلم.

- أن سلوك الفرد العادي أو ذوي الاحتياجات الخاصة هو سلوك قابل للتغيير من خلال استخدام الفنيات والاستراتيجيات المناسبة.
- أنه يجب تقبل الأطفال وقدراتهم وإمكانياتهم الموجودة لديهم بالفعل.
- أنه يجب تقبل ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- أن تكون جلسات البرنامج مناسبة لقدرات الأطفال.
- أنه يجب الحرص على تنوع الفنيات والأنشطة والمهام المستخدمة في البرنامج.
- أن يكون وقت تنفيذ البرنامج ومدة جلساته مناسب لقدرات وسلوكيات الاعاقة الفكرية.

البرنامج الزمني للتنفيذ:

سيتم تنفيذ جلسات البرنامج في مدة زمنية تستغرق حوالي شهر ونصف تقريباً ، بواقع (١٩) جلسة، وسيقوم الباحث بتطبيق ثلاث جلسات أسبوعياً ، مع مراعاة المرونة في التطبيق بصفة عامة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق القبلي (حيث أن رتب الدرجات المنخفضة تدل على انخفاض النشاط الزائد) .

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test للمجموعة الواحدة (للمجموعات المترابطة) ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس النشاط الزائد (ن = ٨)

نتائج القياس قبلي / بعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٣	٢١,٣٤	٠,٨٩٧	٤,١	٤٣,٨	٢,٤٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
الرتب الموجبة	٥	٢٥,٤٦	٠,٩٦	٥,٨٤	٣٥,٧		
الرتب المتعادلة	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر		
الاجمالي	٨	٤٦,٨٠	١,٨٥٧	٩,٩٤	٧٩,٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي

؛ حيث بلغت قيمة "Z" (٢,٤٣٣) وهي دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥، مما يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

نتائج الفرض الثاني :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة الضابطة (حيث أن رتب الدرجات المرتفعة تدل على ارتفاع درجات النشاط الزائد) .

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Man-Whitny للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (المجموعات المستقلة) ، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس النشاط الزائد

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
النشاط الزائد	ضابطة	٧	٧٩,٨٥	٠,٩٧٨	٦,٠٥	٥٦,٥	٢٠,٥	٢,١١١	دالة
	تجريبية	٨	٤٨,٨٦	١,٨٥٧	٩,٩٤	٧٩,٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ورتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد ، حيث كانت قيمة Z ٢,١١١ وهي دالة احصائياً لصالح المجموعة الضابطة ، مما يدل على تحقيق الفرض الثاني للدراسة.

تفسير النتائج :

اتضح من نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج التكاملي في خفض النشاط الزائد لدى المعوقين فكرياً بدرجة بسيطة ، حيث وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق القبلي ، كما وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة الضابطة .

ويرجع الباحث هذه الفروق الدالة في النشاط الزائد إلى فاعلية وتأثير البرنامج الايجابي والذي تضمن العديد من الأنشطة المتنوعة مثل الأنشطة الرياضية، والدرامية .... ألخ، كما أنه اعتمد على العديد من الفنيات مثل التعزيز ، لعب الدور، النمذجة ،

التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، الأمر الذي أدى إلى خفض النشاط الزائد لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دبيس والسمادوني (١٩٩٨) التي أوضحت نتائجها فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد واندفاعية، ودراسة Mckay, et al.,(1999) أوضحت نتائجها عن فاعلية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه وما يصاحبه من نشاط حركي زائد واندفاعية؛ كما أنهم قد أصبحوا أكثر مشاركة مع أعضاء أسرهم، وأكثر اتصالاً بوالديهم، وهو ما يؤكد على فاعلية هذا الأسلوب الإرشادي الأسري، في حين أكدت دراسة سفر (٢٠٠٦) على فعالية البرنامج الحاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد، ودراسة الدسوقي (٢٠٠٤) التي أكدت على انخفاض مستوى اضطراب تقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومظاهره (الاندفاعية، تشتت الانتباه، فرط الحركة)؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم ، ودراسة كمال (٢٠٠٤) التي أسفرت عن فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة اضطرابات الانتباه لدى الأطفال.

ويمكن عزو فاعلية برنامج الدراسة الحالي إلى قيامه على أسس عملية صحيحة، كما تم استخدام العديد من فنيات تعديل السلوك المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج مثل التعزيز الايجابي، والذي بمثابة حافز ومعزز يتبع السلوك المرغوب فيه، مما يؤدي إلى زيادة معدل حدوثه، مع مراعاة مبادئ استخدام التعزيز مثل مراعاة التعزيز المناسب للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ، وتقديمه لهم أثناء تنفيذ جلسات البرنامج مما كان له أثر فعال وايجابي في خفض حدة النشاط الزائد لديهم، وبالتالي تحقيق هدف الدراسة. كما استخدم الباحث فنية لعب الدور ، الأمر الذي ساهم في تحسين التفاعل بين أطفال المجموعة التجريبية ، كما ساهم أيضاً في توفير مناخ آمن سمح لهم بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم من خلال قيامهم بتمثيل الأدوار طبقاً للجلسات المستخدمة في الدراسة ، الأمر الذي أدى إلى خفض حدة النشاط الزائد لديهم.

كما قام الباحث أيضاً باستخدام النمذجة مع الأطفال المعوقين فكرياً أفراد المجموعة التجريبية والتي أدت إلى تعلمهم الكثير من السلوكيات المرغوبة من خلال قيامهم بمحاكاة وتقليد النماذج المتنوعة ، الأمر الذي أدى خفض حدة النشاط الزائد لديهم.

وقد استخدم الباحث أيضاً التغذية الراجعة من خلال قيامه بتصحيح سلوكيات الأطفال بصورة مستمرة، مع امداهم بكثير من المعلومات أثناء جلسات البرنامج ، مما ساعد الأطفال في ممارسة السلوكيات المرغوبة ، وبالتالي خفض النشاط الزائد لديهم. كما استخدم الباحث الواجبات المنزلية التي ساعدت الأطفال على استمرار ممارسة السلوكيات المقبولة وتعميمها ، والتي قاموا باكتسابها أثناء جلسات البرنامج في المنزل،

مما أدى إلى محافظتهم على ثباتها لديهم ، الأمر الذي يؤكد استمرار فاعلية البرنامج في خفض النشاط الزائد.

كما يرجع الباحث فاعلية برنامج الدراسة الحالي في خفض حدة النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين فكرياً أفراد المجموعة التجريبية إلى مراعاته للأسس النفسية ، والاجتماعية، والتربوية مثل تقبل الأطفال المعوقين فكرياً، وملاءاة خصائصهم ، وقدراتهم، والفروق الفردية بينهم، مع تنوع الأنشطة المستخدمه فيه، مما أدى إلى تحقيق هدف الدراسة الحالية .

المراجع :

أبو خالد ، أرليت عبدالله (١٩٩٦) . **مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى ذوات النشاط الزائد والعاديات**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠٧م). **متطلبات شراكة الأسرة العربية في خدمة الطفل الذي لديه إعاقة. مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول**. جامعة بنها:مصر، ص ص ٤٣-٧١.

أحمد ، السيد علي ؛ بدر ، فائقة محمد (١٩٩٩) **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً**. الأسكندرية: مكتبة النهضة.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة: الرياض

بهادر، سعدية محمد علي (١٩٩٢). **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**. ، القاهرة: دار النيل.

بهادر ، سعدية محمد وشاهيناز عبدالوهاب عيد فتحي (٢٠١٤). **دراسة تشخيصية مقارنة للأطفال الذاتويين وذوي متلازمة داون باستخدام نظرية العقل**. مجلة دراسات الطفولة، ١٧ (٦٤)،ص ص ١٢٧-١٣٢.

بخش ، أميره (١٩٩٧). **فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا** ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢١، الجزء الأول، ص ٩٧-١٣٣ .

بية ، جميلة (٢٠٠٩). **دور التمدرس فى نمو نظرية الذهن عند الطفل.** عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.

البطاينة ، أسامة محمد و الجراح ، عبد الناصر ذياب، غوانمة ، مأمون محمود (٢٠٠٧). **علم نفس الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

باظه ، آمال عبد السميع و علام، محمد كمال (٢٠٠٩). **الإعاقة العقلية.** القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

البهاص ، سيد أحمد (٢٠٠٩). **سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل.** (ط٢) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

التويجري،منيرة (٢٠٠٨).**دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض**.رسالة ماجستير . كلية التربية،جامعة الملك سعود: الرياض.

جمعية الطب النفسي الأمريكي (٢٠٠٤) . **الدليل التشخيصي والأحصائي الرابع المعدل للأضطرابات النفسية .**

الحازمي،عدنان(٢٠٠٩).**حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً وعلاقتها ببعض المتغيرات** . رسالة ماجستير .جامعة الملك سعود: الرياض.

حتحوت ، ناهد علي و فرج ، إلهام عبدالعظيم (٢٠٠٩). **تأثير برنامج مقترح للتمرينات المتنوعة على السلوك الانسحابي والنشاط الزائد وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم**، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل، الرياض ، ص ص ٥١ – ٦٨.

حنفي،علي(٢٠١١م). **العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**. الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع:.

حنفي،علي؛ وقراقيش،صفاء (٢٠١٠م).**المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات.**اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) .الرياض:جامعة الملك سعود،ص٢٠٣-٢٥٠.

الخطيب ، جمال ؛ والحديدي ، منى (٢٠٠٥) **إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** . دار الفكر : عمان .

الخطيب،جمال (٢٠٠١م).**أولياء أمور الأطفال المعوقين إستراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم.** الرياض : أكاديمية التربية الخاصة.

الخطيب،جمال (٢٠٠٤م).**تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**. دار وائل للطباعة والنشر: عمان.

الخطيب،جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٥).**إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان : دار الفكر.

الخطيب،جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٩م).**المدخل إلى التربية الخاصة.** عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب،جمال؛ والصمادي،جميل؛ والروسان،فاروق؛ والحديدي،منى؛ ويحيى،خولة؛ والناطور،ميادة؛ والزريقات، إبراهيم؛ والعمايرة،موسى؛ والسرور،نادية(٢٠٠٦م). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**.دار الفكر للنشر والتوزيع:عمان.

الخطيب ، جمال و الصمادى، جميل ، فاروق الروسان، منى الحديدى، خولة يحيى، ميادة الناطور، وآخرون (٢٠٠٧). **مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة.** عمان: دار الفكر.

الخشرمي ، سحرر أحمد (٢٠٠٠). **المدرسة للجميع، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية.** الرياض: الملك فهد الوطنية.

الدسوقي ، مجدي محمد (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم** ، مجلة كلية التربية، العدد الثامن والعشرين، (الجزء الرابع) ، ص ص ١٠١ – ١٤٢.

دبيس ، سعيد بن عبد الله إبراهيم ؛ والسمادوني ، السيد إبراهيم (١٩٩٨)" **التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**"، مجلة كلية التربية جامعة أم القرى، ص ص ٧٦- ١٠٢.

الروسان،فاروق(٢٠١٠).**أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرواجفة ، شاهر خليل (٢٠٠٥) . **فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض مستوى الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة**، رسالة دكتوراة ، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن، عمان .

الريدي،هويدا؛ ومصطفى،ولاء (٢٠١١م).**الإعاقة الفكرية**. الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الزريقات،إبراهيم(٢٠١١م).**التدخل المبكر النماذج والإجراءات**.عمان: دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

سفر ، عهود عدنان (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .

سعفان، محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠٥). **العملية الإرشادية : التشخيص ، البرامج الإرشادية، الطرق العلاجية الإرشادية ، إدارة الجلسات و التواصل**. القاهرة : مكتبة الأنجلو.

السلاموني ، سهام (٢٠٠١). **فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في خفض النشاط الحركي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

سليمان،عبد الرحمن؛ وعبد الحميد،أشرف؛ والبيلاوي،أيهاب (٢٠٠٧م).**التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**. الرياض : دار الزهراء.

سليمان، عبد الله محمود (٢٠٠٠). **نحو تعريف اجرائي لعلم النفس الإرشادي وتطبيقاته**. مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد ٦٦، السنة ١٧، ص ص ٩٦ – ١٤٤.

سليمان ، سليمان محمد وإيهاب عبدالعزيز الببلاوى، أسامة عادل النبراوى (٢٠١٦). **مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة**. الرياض: دار الزهراء.

سليمان محمد سليمان، أسامة عادل النبراوي (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وأثره علي التواصل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. **مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ٧ (١)**، ص ص ١ – ٥٨.

سيسالم،كمال (٢٠١٠م).**الدمج في مؤسسات التعليم للمعاقين جسميًا وصحياً**. الرياض : دار الزهراء.

سيسالم،كمال،سالم(٢٠٠٧م).**الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعية.

السلاموني ، سهام (٢٠٠١). **فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في خفض النشاط الحركي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الشخص ، عبدالعزيز (٢٠١٢). مقياس النشاط الزائد . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.س

شقير ، زينب محمود (٢٠٠٤). **سلسة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (نداء من الابن المعاق).** (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشمري،طارش (٢٠٠٠م).**معوقات مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعوقين.** مجلة مركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود ، العدد(١٥٧)،ص ص ١٤٥-١٨٨.

طالب،سلطان (١٤١١هـ). **المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**.رسالة ماجستير. البحرين : جامعة الخليج.

عامر ، طارق عبد الرؤوف و وربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨). **الاعاقة العقلية**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد حسني (٢٠٠٧). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الغفار ، أحلام رجب (٢٠٠٣). **تربية المتخلفين عقليا.** القاهرة: دار الفجر للنشر.

عبدالكافي ، إسماعيل عبدالفتاح (٢٠٠٠). **فن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة – أساليب وطرق التعامل مع المعوقين ذهنياً**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد الحميد ، جابر وكفافي ، علاء الدين (١٩٩٨). **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج١، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

عبد المنعم ، آمال محمود (٢٠٠٨). **استراتيجيات التدخل المبكر ورعاية الاطفال المعاقين عقليا**. القاهرة: زهراء الشرق .

عبد المعطى ، حسن مصطفى و أبو قلة السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). **مدخل الى التربية الخاصة**. القاهرة: زهراء الشرق.

عبدالله ، أرليت ؛ أبو خالد ، محمد (١٩٩٧) **مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى ذوات النشاط الزائد والعاديات** . مدينة الرياض .

العزة ، سعيد حسني (٢٠٠٢). **التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية**. عمان: مكتبة روعة للطباعة.

غزال ، عبدالفتاح علي (٢٠١٢) : **سيكولوجية الأعاقات النظريات والبرامج العلاجية** ، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية .

غنيم ، أحمد صبري وغنيم ، محمد صبري (٢٠١٦). **الإعاقات التطورية والفكرية بين التعليم والفكر**. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فرج ، طريف شوقى محمد (٢٠٠٢). **المهارات الاجتماعية والاتصالية "دراسات وبحوث نفسية.** القاهرة: دار غريب.

القحطاني ، ظافر محمد (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج سلوكي لخفض درجة عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .

القريوتي،يوسف؛ والسرطاوي،عبد العزيز؛ والصاوى،جميل (٢٠١٢م).**المدخل إلى التربية الخاصة**، دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

القريوتي وآخرون ، يوسف (٢٠٠١) : **مدخل إلى التربية الخاصة** ، دار القلم ، دبي .

كامل، إيمان (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج للأنشطة الحركية المتكاملة في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعليم (٥٠ – ٧٠)**. رسالة ماجستير ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

كاشف ، إيمان فؤاد (٢٠٠١). **الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه**. القاهرة: دار قباء.

الكناني ، ريم عبدالله (٢٠١٤). **برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الإنفعالي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٥ (٢)، ص ص ١٨٧-٢٧٨.

المحلاوي، أسماء أحمد عز الدين محمد (٢٠٠٨). **مدى فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتعديل السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعليم مرحلة الطفولة المبكرة دراسة تجريبية**، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٤). **الإعاقات العقلية**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد،عادل(٢٠١١).**مدخل إلى التربية الخاصة**. الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد،عبد الصبور(٢٠٠٣م). **التخلف العقلي في ضوء النظريات**. السويس : مطبوعات جامعة قناة السويس.

محمد ، منى جابر (٢٠١٢). **برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لاطفال الروضة**. مجلة كلية رياض الأطفال بجامعة بور سعيد، (١)، ١٣٣ – ١٧١.

مرسي،كمال(٢٠١١م).**مرجع في علم التخلف العقلي**.القاهرة،دار النشر للجامعات:القاهرة.

مرزوق ، سماح عبد الفتاح (٢٠١٣). **تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة**. (ط٢). عمان: دار المسيرة.

موسي ، رشاد علي عبد العزيز (٢٠١٥). إرشاد الطفل المعاق لمواجهة العنف. الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

مصطفى، ولاء؛ والريدي،هويدة(٢٠١١م).**الإعاقة الفكرية**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مصطفى ، أسامة فاروق (٢٠١٢). **مقدمة فى التربية الخاصة "سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة"**.جامعة الطائف.

المجلس القومي للطفولة والأمومة(١٩٩٢). **توجيهات الخطة القومية للحد من الإعاقة لأطفال جمهورية مصر العربية** (١٩٩٢-١٩٩٧). القاهرة، ص ص ١-٤٤.

النجار ، سميرة أبو الحسن (٢٠٠٧). **سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة**. القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هنلي،مارتن؛ ورامسي،روبرتا؛ والقوزيني،روبيرت (٢٠٠٦م).**تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة**.(ترجمة) السرطاوي،زيدان. العين،دار الكتاب الجامعي.

هندي، ايرين (٢٠١٣). **فاعلية برنامج مقترح للإفادة من تقنيات الورق المختلفة في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم**، رسالة ماجستير ، جامعة المنيا.

الهجرسى ، أمل معوض (٢٠٠٢). **تربية الأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة، دار الفكر العربى.

يوسف ، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). **سيكولوجية الفئات الخاصة: رؤية فى إطار علم النفس الإيجابى**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

Al-Shammari, Z. &Yawkey, T. (2008). **Extent of parental involvement in Improving the students' levels in special education programs in Kuwait.** Journal of instructional psychology, 35,(2), P140-150.

Bateman ,Barbara D .And Linden, Mary Anne.(1998).**Better ieps : How to Develop Leagally Correct and Educationally Useful Programs**,Tird Edition CO.Spris West, Longmont.

Bojuwoye,O. (2009).**Home.School partnership-astudy of opinions of Selected Parents and teachers in Kwazulu Natel Province**, Journal of South Africa,24, (4), p461-475.

Bruder,Mary Beth.(2000). **Family-Centered Early Intervention: Clarifying Our Values for the New Millennium.** Topics in Early Childhood Special Education,20, (2),pp.105-115

Corey,G.(1996).**Theory and practice of Counseling and Psychotherapy**, Washington. International Thomson Publishing Company.

Demmers , L. A.(2000).**Effective mainstreaming for the learming children with mentally handicapped, with behavior problems**. Psychological abstracts, 66 (1), 146-180.

Ferguson,P.M; Ferguson,D.L.(1987).**Parents and Professional.** Under-Standing exceptional children and youth Boston, pp. 346-388.

Flanagan,B.G.(2001)**.Parent,s Views of and Participation in the Special Education Process**.phddissertation.Virginia state University.

Gallagher,Peggy A;Rhodes,Cheryl A;and Darling , Sharon M. (2004). **Parents as professional in Early Intervention: A Parent Educator Model**. Topics in Early Childhood Special Education, 24, (1),pp. 5-13

Gordon,S.M,&Miller,H.L.(2003).**Parents as Active Team Members: Where Does AccountaBility For achild,s Special Education Rest**.Paper Presented at the American Educational Research Association April 21.

Heward,W.(2006). **Exceptional Children: An introduction to Special education** . Boston ,Upper SanddleRiver:Memill& Prentice Hall.

Hunt,N.&Marshall,k.(2002). **Exceptional Children and youth**.3rd ed .Boston: HougntionMiffin Company.

Idol,L.(2006).**Toward Inclusion of Special education Students in general education: A program evaluation of eight schools**. Remedial and Special Education, 27(2),77-94

Kaiser, P. (1999) . **Effect of behavior modification in Hyperactivie mental disability children**. Dis. Abs int , 53(12), 6-34

Mary, Barros -Bailey; John, Benshoff, J; Fischer, Jerome (2008), **Rehabilitation Counseling in the Year 2011: Perceptions of Certified Rehabilitation Counselors**, Journal of Applied Rehabilitation Counseling; 39, 4, pp. 87-109.

Mink ,k.&Scott,M.(1993). **The Development of Individualized Family Staff** .The journal of Special Education ,V27NI P82-106.

McKay, M, & Gonzales, J, (1999). **Multiple Family group:An alternative for reducing disruptive behaviorl difficulties of mentally retarded children,** Social Work Practice,9,(5)pp. 75- 93.

Rosenberg, A.(1999): **Pygnation: parent training for families of children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorders,** Dissertation Abstracts International,59,(9),pp.50-68.

Shea , T.& Bauer , A.(1991). **Parents and Teachers of Children With exceptionalities,** Boston, Ahand book for Collaboration.

صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية

إعداد

ياسر عوض الله المطيري د/ إبراهيم عبدالله الحنو

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/١٥ قبول النشر : ٨ / ٦ / ٢٠١٨

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية في عدة أبعاد متعلقة بالتلاميذ والمنهج والبيئة التعليمية . وقد تم تطبيق الدراسة في تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية في الفصل الأول ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ. وأعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) من معلمي تلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨ه . واستخدم الباحث استبانه من اعداده للتعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية. وأكدت النتائج النهائية أن الصعوبات في تدريس الرياضيات لذوي الاعاقة الفكرية كانت على النحو التالي :

- عدم مراعاة المنهج لمستويات التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية وما بينهم من فروق فردية.
- أهداف منهج الرياضيات غير واضحة ولا محددة.
- يحتوي منهج الرياضيات على مفاهيم ومصطلحات مجردة (غير ملموسة) لا تناسب التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية.
- ضعف الكفايات المهنية لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ.
- عدم وجود دليل للمعلم يستند عليه في تعليم التلاميذ.
- عدم تطبيق المعلم لأساليب متنوعة في تقويم التلاميذ بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.
- تكرار غياب التلاميذ مما يشكل عائقاً أمام تسلسل فهم وممارسة مهام الرياضيات .
- وجود مشكلات التمييز البصري لدى التلاميذ .
- عدم مساندة الأسرة أو دعمها لتنفيذ الواجبات المنزلية المطلوب أداءها.
- قلة التمويل والدعم من إدارة المدرسة لبرامج التربية الفكرية .

- عدم توفر الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تعليم الرياضيات للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية.

Abstract:

The aim of the study to identify the difficulties in the teaching curriculum of mathematics with intellectual disability from the point of view of their teachers in several dimensions of pupils and curriculum of the educational environment. It has been the application of study in the pupils in the upper primary school in the first chapter 1437/1438. The researcher was adopted on the descriptive approach, consisted in the study sample of (150) pupils with intellectual disability programs and intellectual education in Jeddah City during the first semester of the year 1438e. The researcher used scale prepared to identify the difficulties facing the teachers of pupils with intellectual disability. Final results assured that difficulties in maths teaching disabled intellectual disability was as follows:

- Not to take account of the curriculum levels of pupils with intellectual disability and including the differences in individual cases.
- The goals of mathematics curriculum is not clear or specific.
- Contains mathematics curriculum on the concepts and terminology of the demilitarized zone (intangible) not suitable for pupils with intellectual disability.
- Weak professional competencies to the instructor in dealing with pupils.
- The lack of a teacher's guide is based on the education of pupils.
- The non-application of the instructor methods of variety in the evaluation of pupils commensurate with individual differences among them.

- A repetition of the absence of pupils, which constitutes an obstacle to the sequence of the understanding of the exercise the functions of math.
- The existence of discrimination problems Basri to pupils.
- Not to support the family or its support to the implementation of the household duties required to perform.
- Lack of funding and support from the Department of school education programs and intellectual property.
- The lack of educational means that can be employed in mathematics education for pupils with intellectual disability.

مقدمة :

تعد الإعاقة الفكرية من أكثر الإعاقات شيوعاً في المجتمعات الإنسانية، حيث تصل نسبة انتشار ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع إلى ٣% من مجمل السكان (أبو زيد وعبدالحميد، ٢٠١٤)، وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تم إنشاء أول معهد للتربية الفكرية عام ١٩٦٢م في الرياض، وتوالى بعده إنشاء معاهد أخرى بلغ عددها تسع (٩) معاهد في مناطق مختلفة من المملكة.

وفي عقد التسعينيات من القرن الماضي شهد المجتمع السعودي تغيرا مهما على صعيد الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أصبح تعليمهم يتم في صفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية، مما يُعَدُّ اعترافا ضمنيا بأن هؤلاء الأطفال لديهم استعداد للتعلم (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣) ، كما تزايدت جهود وزارة التعليم لإيجاد أفضل الطرق لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث سعت الوزارة إلى تعليمهم ليس فقط المهارات الاستقلالية، بل وإكسابهم كذلك المهارات الأكاديمية الأساسية؛ كالقراءة والكتابة والحساب (الموسى، ١٩٩٩، ٣٧).

وتعد عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الرياضيات من أصعب المشكلات التي تواجه الكثير من المعلمين العاملين في مجال التربية الفكرية (Singh ; Agarwal, 2013).ذلك أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لا يشكلون فئة متجانسة، وأن مناهج الرياضيات الموضوعة لهؤلاء التلاميذ تختلف عن نظيراتها الموضوعة للتلاميذ العاديين، حيث يتم صياغة مناهج الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال القيام أولاً بوضع خطوط عامة وعريضة للمهارات أو المحتويات التي ينبغي تغطيتها خلال العام الدراسي ، ومن ثم يتم استناداً إلى تلك الخطوط العريضة قيام كل معلم بالتشارك مع فريق متعدد التخصصات بإجراء عمليات القياس والتقييم المناسبة

لتحديد الاحتياجات الفردية لكل تلميذ لتطوير خطة تربوية فردية (منهج فردي) له (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣)، كما أن أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يختلف عموما من تلميذ إلى آخر حيث يؤدون بمستويات متباينة، وغالباً ما يُطلَب من المعلمين تدريس مجموعة من التلاميذ في حين أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريس فردي. ومن هنا فإن المعلم يحتاج إلى الموازنة بين احتياجات كل التلاميذ من ناحية والتعليم الفردي لكل تلميذ على حدة من ناحية ثانية.

ومما يزيد من صعوبة مهمة المعلم في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الحساب هو أن هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلات سلوكية وحركية إلى جانب مشكلات في الذاكرة، مما يُعَقِّد عملية تعليمهم تلك المهارات (الوابلي، ٢٠٠٠، ٤٣). وقد خلصت نتائج بعض الدراسات إلى أن قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الانتباه للمثيرات ذات العلاقة بالمهارة التي يتعلمونها أقل مقارنة بزملائهم العاديين، كما أنهم يواجهون صعوبات في الذاكرة قصيرة المدى، وفي تعميم ما تم تعلمه في مواقف جديدة، وهذه الخصائص تجعل عملية تدريسهم الرياضيات عملية صعبة وشاقة (Rizopoulos ; Wolpert, 2004).

كما ذكر هارون (٢٠٠١ ، ٢٥) أن صعوبة تدريس الرياضيات لهؤلاء التلاميذ قد يرجع إلى عدم تمكن معلميهم من استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، والقائمة كذلك على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية.

وفي دراسة أجراها العثمان (١٩٩٥) أشار إلى أن المعلمين وما يستخدمونه من طرائق التدريس من أهم المشكلات المرتبطة بمنهج مرحلة التهيئة في معاهد التربية الفكرية، فهناك قلة في الدورات التدريبية الخاصة برفع كفاءات المعلمين التدريسية، وعدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المعاهد من الوسائل التعليمية من قبل مسؤولي الوسائل بإدارة التعليم، وعدم تَوَفُّر الكتب والمراجع التي تتضمن طرق تدريس حديثة لذوي الإعاقة الفكرية، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل، إضافة إلى افتقار معظم معلمي التربية الخاصة إلى استخدام طرق تدريس حديثة، وندرة الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس في معاهد التربية الفكرية، وعدم صلاحية البيئة المكانية لتنفيذ التدريس.

وقد هدف frances,et al. (2001) في دراسة لهم إلى معرفة ما إذا كان استخدام أساليب معينة مثل تأخير الوقت الثابت وتدريس القرين والتجارب الزمنية والتعلم المباشر، قد يكون مفيداً في تحسين مهارات الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يستطيعون استخدام الكيان الموجود من المعرفة في تخطيط وتعليم الرياضيات الذي يهم كلاً من المناهج السلوكية والبنائية، إلى جانب بناء محورة حصة الرياضيات بمخطط معين حسب ما يراه المعلم وطبقا لما تقضي به حاجة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث التي أجراها بعض الباحثين والتي تناولت مشكلات تدريس منهج الرياضيات المقدم للتلاميذ العاديين مثل دراسة الحربي (١٤٣٥) ودراسة عبدالمجيد (٢٠١١) ودراسة علي (٢٠١٣) تبين للباحث اتفاق معظم نتائج هذه الدراسات على أن أهم تلك المشكلات ينحصر في عدم الرضا عن منهج الرياضيات المقدم للتلاميذ، وزيادة العبء التدريسي الذي يتحمله المعلم، وزيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف متابعة الأسرة للتلميذ

كما تبين له من خلال اطلاعه على الدراسات التي أجراها المختصون في مجال الإعاقة الفكرية عدم وجود دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - اهتمت بالوقوف على صعوبات تدريس منهج الرياضيات لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول أهم صعوبات تدريس منهج الرياضيات لذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج وتوصيات قد تفيد المختصين في هذا المجال. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية ؟**

أهداف الدراسة:

يتحدد هدف الدراسة الحالية في التعرف على صعوبات تدريس منهج الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم ، ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف التالية:

١. التعرف على وجهات نظر المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
٣. التعرف على صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمنهج من وجهة نظر المعلمين.
٤. التعرف على صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيس للدراسة :

- ما صعوبات تدريس الرياضيات المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية؟

وتتفرع من الدراسة الأسئلة التالية :

- ما هي صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين ؟
- ما هي صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمنهج من وجهة نظر المعلمين ؟
- ما هي صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين ؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين :

أولا : الأهمية العلمية:

- هذه الدراسة إضافة علمية إلى التراث التربوي الخاص المتعلق ببرامج تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية في ظل ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت صعوبات تدريس منهج الرياضيات لذوي الإعاقة الفكرية.
- توفر هذه الدراسة بيانات يمكن أن تفيد في التعرف على وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو صعوبات تدريس مناهج أخرى غير الرياضيات - كمهارات السلوك التكيفي والتدريب المهني – لهؤلاء التلاميذ.

ثانيا : الأهمية العملية:

- تسهم النتائج التي سوف تسفر عنها هذه الدراسة في مساعدة المختصين في مناهج التربية الفكرية على إيجاد حلول لبعض الصعوبات التي تكتنف تدريس منهج الرياضيات خاصة ومناهج المواد الأخرى عامة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في صفوف المرحلة الابتدائية.
- يسهم الوقوف على وجهات نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو ما يعانونه من صعوبات في تدريس منهج الرياضيات في إعادة النظر في خطط الإعداد الأكاديمي للمعلمين المتخصصين في الإعاقة الفكرية لتنقيحها وتحسينها بما يضمن تزويدهم بالكفاءات التدريسية والمعارف الضرورية لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية منهج الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

- **الصعوبات :**

تعرف اجرائياً بأنها المشكلات والتحديات التي تواجه معلمي الإعاقة الفكرية في تدريس منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

- **منهج الرياضيات:**

المنهج هو خطة تصف الوسائل اللازمة للوصول إلى أهداف تعليمية معينة، فالمنهج هو الخبرات التعليمية المخططة والموجهة والنتائج المرغوب فيها ثم صياغته من خلال إعادة بناء المعلومات والخبرات المنظمة، تحت إشراف المدرسة بما يؤهل الدارس للنمو والقدرة مع المشاركة الاجتماعية (دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية).

ويعرف إجرائياً بأنه منهج الرياضيات المقرر على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

- **التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية:**

تعرّف الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها بالمهارات التكيفية المتمثلة في المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية، ويحدث هذا القصور قبل سن ١٨ سنة (AAMR,2002).

ويعرفون اجرائياً هم التلاميذ الملحقون ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الذين تراوح درجات ذكائهم بين (٥٠ -٧٠) وتكون سنهم ملائمة للمرحلة الابتدائية، ويكونون لائقين صحياً وخالين من الأمراض المعدية، ومستقرين نفسياً، وليس لديهم إعاقات أخرى تحول دون استفادتهم من البرامج التعليمية.

أدبيات الدراسة :

منهج الرياضيات للتربية الفكرية

- **تعريف الرياضيات :**

تعرف الرياضيات بأنها دراسة القياس والحساب والهندسة. هذا بالإضافة إلى المفاهيم الحديثة نسبيا ومنها البنية، الفضاء أو الفراغ، والتغير والأبعاد. وبشكل عام قد يعرفها البعض على أنها دراسة البنى المجردة باستخدام المنطق والبراهين الرياضية والتدوين الرياضي. وبشكل أكثر عمومية، قد تعرف الرياضيات أيضا على أنها دراسة الأعداد وأنماطها. و لقد نشأت الرياضيات بقيام الإنسان بقياس ما يشاهده من ظواهر الطبيعة بناء على فطرة وخاصية في الإنسان ألا وهي اهتمامه بقياس كل ما حوله إلى جانب احتياجاته العملية فهكذا كان هناك ضرورة لقياس القسمة بين أفراد العائلة وقياس

الوقت والفصول والمحاصيل الزراعية تقسيم الأراضي وغنائم الحملات الحربية والمحاسبة للتمكن من الإتجار إلى جانب علم الملاحة بالنجوم في السفر والترحال للتجارة والاستكشاف والقياسات اللازمة لتشييد الأبنية والمدن (مبارك، ٢٠١٦).

- **الاتجاهات الحديثة لتدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية :**

قام Podell et Al. (1992) بدراسة هدفت إلى برمجة المهارات الرياضية بالكمبيوتر ومقارنة أثر استخدام الكمبيوتر CAI والطريقة التقليدية التي تستخدم الورقة والقلم في تحسين المهارات الأساسية في الجمع والطرح لشريحة من الطلاب لديهم ضعف عقلي خفيف، واستخلصت الدراسة أن أسلوب استخدام الكمبيوتر أكثر فاعلية في تحسين المهارات الأساسية في الجمع والطرح من الطريقة التقليدية وأن التلاميذ ذوي الإعاقة الخفيفة يحتاجون لقدر كبير من التدريب أكثر من أقرانهم العاديين.

في حين أن دراسة Jones (2000) هدفت الدراسة إلي لمقارنة أثر طريقتين في خوارزميات حل مشكلات المعادلات الخطية لطلاب وطالبات لديهم ضعف عقلي بسيط، وتلقي الطلاب تعلمًا حول خوارزميات حل مشكلات المعادلات الخطية، وطبقت الدراسة علي مجموعة من طلاب المدرسة العالية صنفوا علي أن لديهم ضعفًا عقليًا بسيطاً، وأشارت النتائج إلي أن الطالبات اللاتي درسن بطريقة المعالجة اليدوية حققن نتائج جيدة، وأن الطلاب الذين درسوا بالطريقتين تحسن مستواهم.

أما Butler et al. (2001) رأت أن مجال تدريس الرياضيات للطلاب الذين لديهم إعاقة عقلية خفيفة – وإعاقة عقلية معتدلة أكدت علي أن المهارات الأساسية هي الحسابات وحل المشكلات، وأن التعلم بالقرين والتدريس المباشر يحسن المهارات الرياضية، كما أن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية تعلموا استخدام الاستراتيجيات المعرفية بنجاح. ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي :

- أن الطلاب المعاقين عقليا يدرسون مقررات تتناسب مع عمرهم العقلي.
- يوجد تأكيد علي التعلم بحل المشكلات.
- الاستعانة بالعرض السمعي و البصري.
- طريقة العرض المباشر.
- استخدام الكمبيوتر.
- التعليم بالقرين – تعلم تعاوني.

ويذكر الشيخ وعبد الغفار (١٩٨٥، ٢٨٦-٢٩٠) أن منهج الحساب للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية يختلف عن منهج الحساب للتلاميذ العاديين لما يلي :

أ- أن منهج الرياضيات للتلاميذ العاديين يرتبط بما يسبقه وما يليه من منهج آى أن الخبرة متصلة، أما في مجال التربية الفكرية، فإن الطفل لا يستطيع أن يصل تحصيله إلي مستوي تحصيلي يؤهله لتعلم الجبر و الهندسة، لأن أقصي عمر

عقلي يصل إليه الطفل يقدر بـ ١١ سنة أى ما يوازي الصف الخامس، وهذا لا يؤهله لدراسة مثل هذه الرياضيات.

ب- أن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية يعانون من صعوبات في الحساب تختلف عن تلك التي يعاني منها الأسوياء الذين يدرسون نفس الصف الدراسي ولديهم نفس العمر العقلي وأبرز تلك الاختلافات هي:

- انخفاض حصيلتهم اللغوية.
- انخفاض قدرتهم علي التعميم والتمييز.
- شيوع استخدام الأصابع وغيرها من العادات غير الناضجة في حل المسائل الحسابية.
- انخفاض مستواهم عن زملائهم العاديين في حل المسائل اللفظية.
- انخفاض مستوي انتقال اثر التدريب.
- صعوبة إدراك الفروق بين قيم الأعداد المختلفة.
- صعوبة إجراء عمليات الضرب والقسمة.
- صعوبة إدراك مفهوم الوقت.

وهذا يعني ضرورة بناء منهج يراعي حاجات واستعداد تلك الشريحة من الأطفال.

وقد أكدت كثير من الدراسات علي أهمية العمر العقلي كمتغير رئيسي في تعلم المفاهيم الحسابية، فقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين نسبة الذكاء والقدرة علي حل الأعمال الحسابية، وكذلك توصل ستيرن و بروكوسكي ١٩٦٩م إلي أن العمر العقلي أكثر ارتباطاً بنمو وتطور المفاهيم الحسابية للفرد من العمر الزمني أو نسبة الذكاء (هارون ، ٢٠٠١، ٥٠-٥١).

ويعرض العزه (٢٠٠١، ١١٥-١٢٨) الاتجاهات التالية علي أنها اتجاهات حديثة في تدريس التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية وهي :

- نموذج تحليل العمليات : وينطلق هذا النموذج من فلسفة مفادها أن المشكلات الأكاديمية والسلوكية ناجمة عن اضطرابات داخلية لدي الطفل لذلك يجب أن تكون البرامج التربوية تصحيحية أو تعويضية ويجب أن تنصب علي معالجة الاضطرابات لديه ولا يهتم هذا الاتجاه بمعالجة أداء الطفل وإنما بمعالجة أسباب الاضطراب.
- نموذج المهارات : وهو نموذج يركز علي تحليل أنماط الاستجابة الظاهرة غير المناسبة، ويعتبر هذا الاتجاه أن أداء الطالب هو المشكلة وليس الاضطراب، لذلك فأنصار هذا الاتجاه يميلون لاستخدام الأساليب التدريسية التالية :

١. تحليل التعريفات الإجرائية الدقيقة للمشكلة التعليمية التي يجب تعديلها.
٢. تحليل المهارات.
٣. التدريس المباشر والمتكرر.
٤. التقييم المباشر والمتكرر لمستوي تحسن الطالب.

ويضيف أن المعلم يمكنه استثارة دافعية التلميذ المعاق فكرياً كما يلي :

١) استخدام التعزيز بشكل فعال.
٢) زيادة خبرات النجاح وتقليل خبرات الفشل.
٣) تحديد الأهداف التعليمية.
٤) تجزئة المهمات التعليمية وتبسيطها.
٥) إشراك الطالب في اتخاذ القرارات.
٦) توفير المناخ التعليمي المناسب.
٧) التعبير عن الثقة بالطالب.
٨) مراعاة الفروق الفردية.
٩) التعامل مع القلق بشكل مناسب.
١٠) التغذية الراجعة.
١١) مساعدة الطالب علي تطوير مفهوم إيجابي عن الذات.
١٢) تطوير الأهل لاتجاهات واقعية نحو الطفل.
١٣) مساعدة الطالب علي تحمل المسئولية.
١٤) تقويم المعلم لذاته ولطرق تدريسه.

ويعرض هارون (٢٠٠١، ٦٤) نصائح لمعلم التربية الفكرية :

- ان ينتبه المعلم لسلوكيات الطلاب المرغوبة ويتخذ منها مثالاً يحتذي به بالنسبة لباقي الطلاب.
- أن يستخدم المعلم نماذج ذات كفاءة ومكانة، إذ أن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية يكون لديهم الرغبة في تقليد أقرانهم العاديين، لما لهم من مكانة اجتماعية عالية وقدرة علي الأداء.
- استخدام نماذج متعددة مما يساعد الطلاب علي التعميم.
- الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية مثل أشرطة الفيديو لاهتمام التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية بذلك.
- أن يكون المعلم قدوة.
- عدم تجاهل السلوك السيئ بل تقويمه.

- **الوحدات الأساسية لمادة الرياضيات :**

هناك اتفاق عام على أنه يوجد وحدات أساسية للرياضيات تتحدد في الآتي :

١. العمليات الحسابية. ٣. عد النقود. ٥. حساب الزمن.
٢. تقدير المسافات. ٤. حساب الأوزان .

http://www.google.com.eg/url?sa

- **الخصائص المرتبطة بالنواحي السلوكية نحو صعوبات تعلم الرياضيات:**

هناك العديد من الخصائص السلوكية التي لها ارتباط بتعلم الرياضيات ومنها :

١. انخفاض الدافعية والاستعداد اللازمة لدراسة الرياضيات.
٢. ارتفاع القلق المصاحب لدراسة الرياضيات، أو حل الاختبارات الخاصة بها.
٣. التخلي عن مواصلة حل التمارين بسهولة حتى في الحالات التي يستطيع خلالها إكمال الحل.
٤. ضعف الثقة الشخصية في القدرة على اكتساب معرفة الرياضيات.
٥. صعوبة أداء المهام المتعلقة بالرياضيات في الوقت المحدد (الزيات، ١٩٩٨)

ولقد أخذ الباحث في الاعتبار خصائص ذوي الاعاقة الفكرية عامة، وفي الرياضيات خاصة عند استعراض مدى الصعوبات التي تقابل معلمي الرياضيات لذوي الاعاقة الفكرية ، ويذكر منها ما يلي :

١- ضعف الإعداد المسبق لتعلم الرياضيات:

صعوبات تعلم الرياضيات لدى العديد من التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية تحدث نتيجة لضعف الإعداد المسبق للرياضيات في المرحلة الابتدائية والتي تتمثل في الأساسيات الرياضية مثل الجمع، الطرح والضرب والقسمة وكذلك المفاهيم الأساسية في الهندسة بل يمتد الأمر إلى أبعد من ذلك ويتمثل في عدم قدرة العديد من التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية على القراءة مما يعد هذا دليلاً على أن الإعداد الجيد لتعلم الرياضيات قد يحد من صعوبات تعلم الرياضيات في المراحل اللاحقة.

٢- اضطرابات إدراك العلاقات المكانية:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات تعلم الرياضيات إلى أن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية لديهم اضطرابات ملموسة في إدراك العلاقات المكانية عند اللعب بالأشياء التي يمكن أن تتداخل مع بعضها البعض أو يتم تركيب أي منها مع الآخر، وهذه الأنشطة تنمي لدى التلميذ الإحساس بالحجم، المسافة، علاقة أكبر من، أصغر من. كما أشارت بعض الدراسات إلى أن آباء التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية يقررون أن أبناءهم لا يستمتعون ولا يقبلون على اللعب بالمكعبات أو النماذج أو التراكيب كغيرهم من أقرانهم العاديين بسبب ارتباكهم واضطرابهم وعدم تمييزهم بين المفاهيم المختلفة (الزيات، ١٩٩٨).

٣- اضطرابات الإدراك البصري والتعرف على الرموز:

إن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية يكتسبون صعوبات في الأنشطة التي تتطلب القدرات الحركية البصرية، والقدرات الإدراكية البصرية، ويبدو هذا من خلال عدم قدرة بعض هؤلاء التلاميذ على عد الأشياء في سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليها بقوله (١ – ٢ – ٣ – ٤) حيث يتعين أن يتعلم هؤلاء التلاميذ هذه الأعداد أو بالتدريب على أشياء حقيقية محسوسة أي مسك الأشياء وهي مهارة مبكرة تقوم على النمو الإدراكي (الزيات، ١٩٩٨).

وهؤلاء التلاميذ يكون أداؤهم في إجراء العمليات الحسابية وفي الكتابة اليدوية أقل بصورة ملموسة عن أقرانهم، كما أنهم لا يستطيعون قراءة كتاباتهم للأرقام والحروف على نحو صحيح ونتيجة لذلك فإنهم يقعون في الكثير من الأخطاء الحسابية ولذا يتعين تدريبهم المستمر على كتابة الأرقام أو الأعداد حتى يتم إتقانهم لها على نحو صحيح وخاصة في عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة والتمييز بين خانات الآحاد والعشرات والمئات حيث تمثل أكثر الأخطاء شيوعاً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عموماً وصعوبات تعلم الحساب بوجه خاص (Bley; Thomton, 1989,83) .

٤- اضطرابات اللغة وصعوبات قراءة وفهم المشكلات الرياضية:

إن صعوبات تعلم الرياضيات يمكن أن تنشأ من صعوبات تفسير التلميذ للمفاهيم أو الألفاظ الرياضية أو الحسابية، فقد يكتسب التلميذ بعضها نتيجة تداخل العديد من المفاهيم الرياضية أو عدم تميزه بينها مثل (+، -)، الجمع والطرح، والآحاد، العشرات، المئات الألوف. وقد لوحظ أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبات في حل المشكلات الحسابية التي تقدم أو تصاغ في قالب لفظي، بينما يمكنهم حل بعض هذه المشكلات عندما تقدم في صورة عمليات حسابية مجردة، كما تتمثل هذه الصعوبات في عدم قدرتهم على تمثيل محددات المسألة أو المشكلة أو ترجمة هذه الصياغات أو التراكيب اللغوية إلى صياغات أو معادلات أو قيم أو مفاهيم رياضية أو حسابية (Cawley; Baker; Kroczynsk ; Urban, 1992).

٥- اضطرابات الذاكرة:

يرتبط تحقيق النجاح في الرياضيات وفي تعلم إجراء العمليات الحسابية بمدى فهم التلميذ للنظام العددي والقواعد التي تحكم التعامل معه. حيث تصبح حقائق العمليات المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة وإجرائها تتم بطريقة آلية. فالتلاميذ الذين يعانون من قصور أو اضطرابات في الذاكرة، أو نظام تجهيز ومعالجة المعلومات قد يفهمون حقائق النظام العددي والقواعد التي تحكمه، لكنهم يجدون صعوبات في استرجاع عدد من هذه الحقائق بالسرعة أو الكفاءة أو الفاعلية المطلوبة، والتلاميذ الذين لا يتعاملون مع هذه الحقائق عند مستوى الآلية أو الأتوماتيكية يستنفذون الكثير من الوقت والجهد في إجراء العديد من الأنماط المختلفة للعمليات الحسابية (فتحي الزيات ١٩٩٨) .

الدراسات السابقة :

- دراسة Wehmeyer ; Palmer (2003) بعنوان (**تعزيز تقرير المصير في المدرسة الابتدائية الأولى: تعليم التنظيم الذاتي وحل المشكلات**) . هدفت هذه الدراسة إلى تدريس نموذج التعلم المصمم ذاتياً الذي يقوم أساساً على عناصر التصميم الذاتي وعملية حل المسألة ذاتياً لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الاندماج في برامجهم التعليمية عن طريق زيادة فرصهم للتعلم الموجه ذاتياً. وتضمنت الدراسة عينة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة، منهم(٣٢) تلميذاً، و(١٨) تلميذة وتتراوح أعمارهم من ٥- ٩سنوات بمتوسط ٧,٩٢ سنوات، واستخدمت الدراسة أدوات منها: مقياس إنجاز الهدف (GAS) – مقياس تحويل الدرجة الصفية للقيم العددية – نموذج التعلم المصمم ذاتياً المتضمن لاستراتيجيات (صنع الاختيار- تحديد الهدف – تدريس مهارات الاتصال – أساليب المراقبة الذاتية). وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها : تعلم التلاميذ العد إلى ٢٠ وكتابة اسمهم بأنفسهم - تعلم التلاميذ قراءة الكلمات الغريبة في النص في ثلاث قصص - تحسن الخط عن طريق كتابة الأرقام والحروف بشكل مرتب - تحسن الهجاء حيث استطاع التلاميذ أن يتعلموا ٢٠ كلمة جديدة عن طريق القراءة والكتابة وممارسة الكلمات في النص- إتباع القواعد الفصلية أثناء تعلم الرياضيات داخل الفصل - تعلم التلاميذ الجمع والطرح مع إعادة المجموعات وحقائق الضرب في الرياضيات - تحسن الكتابة لدي التلاميذ بالاستخدام الجيد للترقيم الصحيح - تحسن درجات التلاميذ بواسطة مراقبة العمل(أداء المهمة) قبل إعطائها للمعلم - ساعد النموذج التلاميذ على تحديد أهدافهم حيث عرف (٤٠) تلميذاً وتلميذة من عينة الدراسة هذه المعلومة (الهدف هو الشيء الذي تسعي إلى تحقيقه) - استطاع كل تلميذ تحديد وتخطيط وتقييم تقدمهم باستخدام هذا النموذج حيث كان للتلاميذ هدف للذهاب إلى المدرسة وهو التعلم وليس اللعب.
- دراسة Daniel (2003) **بعنوان (آثر الاستراتيجية المعرفية على حل المشاكل الرياضية لدى طلاب المدارس المتوسطة ذوي صعوبات التعلم)** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كفاءة برنامج تداخل يستهدف تحسين قدرات حل المسائل اللفظية الرياضية لطلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم ، وتضمنت الدراسة عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، واستخدمت الدراسة أدوات منها: برنامج : يقوم على نموذج(2000-1997-1995) montague لحل المسائل اللفظية الرياضية- وعلى مبادئ التعلم المنظم ذاتياً. ويشجع البرنامج التلاميذ على إرجاع النتائج التعليمية التي يحققونها إلى تطبيق الإستراتيجية، مقياس مهارات الرياضيات. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن تعلم الإستراتيجية المعرفية كان مؤثر وفعال في تحسين القدرة على حل المسائل اللفظية الرياضية للطلاب ذوي صعوبات

التعلم - ازدياد وعي التلاميذ بمعرفة واستخدام والتحكم في استراتيجيات حل المسائل اللفظية الرياضية ووصولهم تقريباً إلى مستوى التلاميذ المتفوقين.

- دراسة العيسوي (٢٠٠٤) بعنوان (**سمات الشخصية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفاعلية برنامج تربوي في علاجها**) . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات مقارنة بالعاديين في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى إعداد برنامج علاجي للتغلب على صعوبات العمليات الحسابية الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار الذكاء "لرافن" على (٢٠٠) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي، وتم تحديد ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم التلاميذ الذين يقع ذكائهم فوق المتوسط بالنسبة للمجموعة مع انخفاض المستوى التحصيلي المدرسي، وقد بلغ عددهم (٥٢) تلميذاً عادياً، و(٥٢) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم لتحديد الفروق الشخصية، كما تم إعداد برنامج قائم على الاكتشاف الموجه والألعاب التعليمية لعلاج صعوبات تعلم العمليات الأساسية في الحساب، وقد تم تدريسه لـ (١٦) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، في حين درس (١٦) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية، وقد طبق اختبار تحصيلي في العمليات الحسابية على تلاميذ المجموعتين قبلياً وبعدياً. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: تفوق التلاميذ الذين درسوا بالبرنامج المقترح عن التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التغلب على صعوبات العمليات الأساسية.وجود اختلاف بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في سمات المثابرة والثقة بالنفس والعصابية لصالح التلاميذ العاديين.

- دراسة رفعت (٢٠٠٥) بعنوان (**فاعلية المدخل البنيوي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**) . هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية المدخل البنيوي باستخدام الكمبيوتر في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم تطبيق اختبار تشخيصي على (١٤١) تلميذاً وتلميذة (٧٤ ذكوراً)، (٦٧ إناثاً)، بالمرحلة الابتدائية وذلك بغرض تحديد الصعوبات الشائعة في وحدة المساحات الهندسية، بحيث تعتبر المفردة موضعاً للصعوبات إذا أخفق (٢٥%) على الأقل من التلاميذ في الإجابة على المفردة، تم تطبيق استبيان للتعرف على أسباب الصعوبات الشائعة في تعلم الهندسة بالمرحلة الابتدائية على (٨٦) تلميذاً وتلميذة، (٧٧) معلماً رياضيات، (٤٥) موجهاً رياضيات، تم إعداد برنامج كمبيوتر في وحدة المساحات لعلاج الصعوبات الشائعة في تعلم هذه الوحدة، خفض القلق الهندسي، بلغت العينة النهائية للدراسة (٩٤) تلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٤٦) تلميذة وتضم (٤٢) عاديات، (٢٢) من ذوات

صعوبات تعلم الهندسة، مجموعة ضابطة (٤٨) تلميذة، ويضم (٢٥) عاديات، (٢٣) ذوات صعوبات تعلم الهندسة، وبعد تطبيق البرنامج والاختبار التشخيصي ومقياس القلق الهندسي على مجموعتي الدراسة قبلياً وبعدياً. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على المدخل البنيوي باستخدام الكمبيوتر في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- دراسة الجندي (٢٠٠٦) بعنوان (**أثر استخدام إستراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية**). هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في وحدة الكسور العادية للصف الرابع الابتدائي. كما تبنت هذه الدراسة المنهج التجريبي وذلك من خلال تصميم مجموعتين (ضابطة –تجريبية) والقياس القبلي والبعدي، كما استخدمت الدراسة الأدوات التالية: (١) اختبار تشخيصي مرجع إلى المحك، إعداد الباحث، (٢) اختبار الذكاء الإعدادي، إعداد السيد خيري، (٣) برنامج مقترح للتغلب على صعوبات تعلم الرياضيات في وحدة الكسور العادية للصف الرابع الابتدائي، إعداد الباحث، كم تم اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية و طبق اختبار الذكاء الإعدادي للسيد خيري على المجموعتين، وبذلك بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (٢٩) تلميذاً، في حين بلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبين متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى التذكر، الفهم، والتطبيق، والتحصيل ككل ، وذلك لاختلاف أنماط التدريس بين المجموعة التجريبية والتي استخدم فيها الوسائل التعليمية - شعور تلاميذ المجموعة التجريبية بالمتعة والتشويق أثناء استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم للإتقان، وذلك لاستخدام بعض أنواع التعزيز اللفظي وكذلك استخدام العملات الورقية - فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم للإتقان، وذلك للحد من صعوبات التعلم الخاصة بالمادة الرياضيات وحدة الكسور العادية.

- دراسة Montague (2006) بعنوان (**استراتيجيات التنظيم الذاتي لأداء أفضل للرياضيات في المدرسة**). هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على ثلاثة أسئلة هي: (١) لماذا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في حل المسائل اللفظية الرياضية؟ ، (٢) ماذا يفعل التلاميذ الماهرين في حل المسائل لحل هذه المسائل اللفظية الرياضية؟ (٣) كيف نُدرس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليكونوا تلاميذ ماهرين

في حل المسائل اللفظية الرياضية؟، وتضمنت الدراسة عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس المتوسطة، واستخدمت الدراسة أدوات منها: اختبار مهارة المسائل اللفظية ، برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي ، قائمة ملاحظات. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجحوا في حل المسائل اللفظية بكفاءة - زيادة وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات التنظيم الذاتي مما ساعدهم على تحسين الأداء في الرياضيات - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ الماهرين في حل المسائل اللفظية الرياضية لصالح التلاميذ الماهرين.

- دراسة المالكي (٢٠٠٨) بعنوان (**اثر استخدام أنشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي**). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الجمع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً ، تم اختيارهم بناء على ترشيح معلميهم لوجود صعوبة لديهم في تعلم الرياضيات، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية (٣٠) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذاً تعلمت بالطريقة التقليدية، اعتمد الباحث على معلمي صعوبات التعلم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما استخدم اختبار قبلي/ بعدي في الجمع إعداد الباحث وتضمن هذا الاختبار مهارات عملية الجمع من (صفر – ٩) بنتائج أقل من (١٩).وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية - ضرورة تفعيل استخدام الأنشطة الاثرائية مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وإعداد المزيد من البرامج الحاسوبية وخاصة التي تتضمن أنشطة إثرائية في مختلف المهارات.
- دراسة محمود (٢٠٠٨) بعنوان (**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال ما قبل المدرسة ذوي دلائل صعوبات التعلم**). هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة الأكثر عرضة لصعوبات التعلم، وقياس فاعليته في التحقق من هذه الصعوبات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل وطفلة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الأكثر عرضة لصعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (١٠) أطفال، مجموعة ضابطة ضمت (١٠) أطفال آخرين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥,٧-٦,٥) سنة، واستخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل للذكاء، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، بطاريات اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، مقياس تشخيص صعوبات

المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك البرنامج التدريبي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة الأكثر عرضة لصعوبات التعلم.

- دراسة العصيمي (٢٠٠٩) بعنوان (**فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين عقليا**). هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف السادس المتوسط في الكويت، حيث تم اختيار (٣٢٥) تلميذاً بطريقة عشوائية تراوحت أعمارهم بين (١١-١٣) سنة واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات منها، مقياس وكسلر الكويت لذكاء الأطفال، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، بطاقة ملاحظة صعوبات تعلم الأكاديمية، مقياس تشخيص صعوبات التعلم الدراسية، وبرنامج الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في مقياس تشخيص صعوبات التعلم، بطاقة الملاحظة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية - أن البرنامج التدريبي له تأثير في مساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات الوجدانية والأكاديمية معاً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتبر من أهم المناهج التي تستخدم واكثرها استخداما في البحوث فهو يُعتبر الأنسب لهذه الدراسة، والذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف التي توجد في الواقع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة فيه ،أو هو كل منهج يرتبط بظاهرة معينة بقصد وصفها وتفسيرها يعد منهجاً وصفياً.

ثانياً : مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي تلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨هـ.

ثالثاً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) من معلمي تلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨هـ.

- **خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:**

تم تحديد خصائص أفراد مجتمع الدراسة من خلال البيانات الشخصية التالية: العمر ، البيئة التعليمية ، المؤهل العلمي ، الخبرة التدريسية ، تم حساب التكرارات والنسب للبيانات الشخصية ، كما تبين النتائج في التالي:

جدول (١)
النسب والتكرارات لإجابات أفراد العينة على حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	توزيعات المتغير	التكرار	النسبة
العمر	أقل من ٢٥ سنة	42	28.0
	من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	66	44
	من ٣١ إلى ٣٥ سنة	34	22.7
	أكثر من ٣٥ سنة	8	5.3
البيئة التعليمية	معهد تربية فكرية	85	56.67
	برنامج تربية فكرية ملحق بمدرية عادية	65	43.33
المؤهل العلمي	دبلوم	٠	٠
	بكالوريوس	129	86.0
	ماجستير	18	12.0
	غير ذلك	3	2.0
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	59	39.3
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	65	43.4
	أكثر من ١٠ سنوات	25	16.7

الجدول أعلاه عبارة عن الجدول أعلاه عبارة عن النسب والتكرارات لإجابات أفراد العينة على المتغيرات الأولية فنجد أن الغالبية أعمارهم تتراوح ما بين (٢٦- إلى ٣٠ سنة) بنسبة (٤٤%) ، ومن ثم الفئة العمرية (أقل من ٢٥ سنة) بنسبة (٢٨%) ومن ثم (من ٣١ إلى ٣٥ سنة) بنسبة (٢٢,٧%) ، وأخيراً (أكثر من ٣٥ سنة) بنسبة (٥,٣%).

وكما تبين أن غالبية أفراد العينة بيئتهم التعليمية فنجد أن معهد تربية فكرية بنسبة (٥٦,٦٧%)، وبينما البقية (برنامج تربية فكرية ملحق بمدرية عادية) بنسبة (٤٣,٣٣%) .

ويبين الجدول كذلك النسب والتكرارات لإجابات أفراد العينة على حسب المؤهل العلمي فنجد أن الغالبية مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة (٨٦%) ، ومن ثم الماجستير بنسبة (١٢%) وأخيراً غير ذلك بنسبة (٢%) ، الشكل التالي يبين هذه النسب:

ويبين الجدول كذلك النسب والتكرارات لإجابات أفراد العينة على حسب الخبرة التدريسية فنجد أن الغالبية خبرتهم تراوحت ما بين

(من ٥ إلى ١٠ سنوات) بنسبة (٤٣,٤%) ومن ثم (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٣٩,٣%) وأخيراً (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة (١٦,٧%) .

رابعاً : أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة؛ لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها، نظرًا لطبيعتها من حيث أهدافها، و منهجها، ومجتمعها، حيث تعتبر من أكثر أدوات البحث شيوعًا واستخدامًا في مجال العلوم الإنسانية، فهي أكثر فاعلية من حيث الوقت والكلفة، وإمكانية جمع البيانات عن عدد أكبر من الأفراد مقارنة بالوسائل الأخرى

ثبات أداة جمع البيانات:

يقاس ثبات أداة جمع البيانات بطرق مختلفة من بينها:

معامل" كرونباخ ألفا" والتجزئة النصفية في حساب معامل الثبات وذلك بالتطبيق على عينة الدراسة ، فحصلنا علي النتائج التالية:

تم إيجاد معادلة ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha** فبلغت (٠,٨٤١) وكذلك بطريقة التجزئة النصفية **Split- half** (اسبيرمان براون **Spearman-Brown** والتي بلغت (٠,٨٣٤) وكذلك جتمان **Guttman Split-Half** والتي بلغت (٠,٧٩٧) وهي قيم مرتفعة، مما يجعل الباحث مطمئن لسلامة أداة الدراسة في جمع البيانات وإمكانية الاعتماد على النتائج التي نخرج بها من واقع التحليل الإحصائي للبيانات.

وكذلك تم حساب معامل الثبات لكل محور كما يبين الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات ألفا كرونباخ للمحور الأول

رقم العبارة	ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
١	.694	.674**
٢	.733	.645**
٣	.732	.636**
٤	.734	.655**
٥	.737	.657**
٦	.763	.606**
٧	.737	.607**
المحور ككل	0.762	

الجدول أعلاه عبارة عن معاملات الفاكرونباخ لكل عبارة من عبارات المحور الأول فنجدها تراوحت ما بين (٠,٧٦٣-٠,٦٩٤) وعند مقارنة هذه القيم مع الفاكرونباخ الكلية للمحور ككل نجدها أقل من (٠,٧٦٢) مما يعني أن هناك ثبات في عبارات المحور الأول.

وكذلك نجد معاملات ارتباط بيرسون تراوحت ما بين (607.- 674.) وهي ارتباطات طردية وذات دلالة احصائية بين عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية لها مما يعني أن هناك اتساق داخلي بين العبارات والدرجة الكلية لعبارات هذا المحور.

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ للمحور الثاني

رقم العبارة	ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
١	.774	.752**
٢	.747	.773**
٣	.781	.711**
٤	.780	.713**
٥	.800	.693**
٦	.761	.719**
٧	.801	.597**
المحور ككل	0.805	

الجدول أعلاه عبارة عن معاملات الفاكرونباخ لكل عبارة من عبارات المحور الثاني فنجدها تراوحت ما بين (٠,٨٠١-٠,٧٤٧) وعند مقارنة هذه القيم مع الفاكرونباخ الكلية للمحور ككل نجدها أقل من (٠,٨٠٥) مما يعني أن هناك ثبات في عبارات المحور الثاني. وكذلك نجد معاملات ارتباط بيرسون تراوحت ما بين (597.- 773.) وهي ارتباطات طردية وذات دلالة احصائية بين عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية لها مما يعني أن هناك اتساق داخلي بين العبارات والدرجة الكلية لهذا المحور.

جدول (٤)

معاملات ألفا كرونباخ للمحور الثالث

رقم العبارة	ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
١	.720	.732**
٢	.706	.782**

٣	.733	.777**
٤	.769	.702**
٥	.770	.670**
٦	.731	.456**
المحور ككل	٠,٧٩٠	

الجدول أعلاه عبارة عن معاملات الفاكرونباخ لكل عبارة من عبارات المحور الثالث فنجدها تراوحت ما بين (٠,٧٠٦-٠,٧٧٠) وعند مقارنة هذه القيم مع الفاكرونباخ الكلية للمحور ككل نجدها أقل من (٠,٧٩٠) مما يعني أن هناك ثبات في عبارات المحور الثالث.

وكذلك نجد معاملات ارتباط بيرسون تراوحت ما بين (456.- 782.) وهي ارتباطات طردية وذات دلالة احصائية بين عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية لها مما يعني أن هناك اتساق داخلي بين العبارات والدرجة الكلية لهذا المحور.

جدول (٥)

معاملات ألفا كرونباخ للمحور الرابع

رقم العبارة	ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
١	.756	.740**
٢	.772	.770**
٣	.780	.756**
٤	.771	.772**
٥	.814	.721**
٦	.811	.702**
٧	.830	.605**
المحور ككل	٠,٨١٧	

الجدول أعلاه عبارة عن معاملات الفاكرونباخ لكل عبارة من عبارات المحور الرابع فنجدها تراوحت ما بين (٠,٧٥٦-٠,٨٣٠) وعند مقارنة هذه القيم مع الفاكرونباخ الكلية للمحور ككل نجدها أقل من (٠,٨١٧) مما يعني أن هناك ثبات في عبارات المحور الرابع.

وكذلك نجد معاملات ارتباط بيرسون تراوحت ما بين (605.- 772.) وهي ارتباطات طردية وذات دلالة احصائية بين عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية لها مما يعني أن هناك اتساق داخلي بين العبارات والدرجة الكلية لهذا المحور.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **أسئلة الدراسة وأجوبتها :**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على صعوبات تدريس الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة جدة ، وقد جمعت بيانات الدراسة بأدوات أعدت لغرضها، وأدخلت هذه البيانات إلى الحاسوب، وعولجت بطرق إحصائية استدلالية.

ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة، استخدم الباحث مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي وفق المعيار المبين في الجدول (٦)، وبذلك تتضمن كل فقرة خمس درجات، وتعبر درجات هذا المقياس عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه، وتتراوح درجات المقياس من (١) إلى (٥) درجات، بحيث تمثل الدرجة (٥) أعلى الدرجات الإيجابية، والدرجة (١) تمثل أعلى الدرجات السلبية، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤÷٥= ٠،٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو مبين في الجدول (٦) التالي:

جدول (٦)
أوزان الاجابات

درجة الموافقة	قيمة المتوسط المرجح	الوزن
لا أوافق إطلاقاً	١,٨٠-١	١
لا أوافق	٢,٦٠-١,٨٠	2
محايد	٣,٤٠-٢,٦٠	3
أوافق	٤,٢٠-٣,٤٠	4
أوافق تماماً	٥٠-٤,٢٠	5

وبناء على الجدول أعلاه سوف يتم دراسة أهمية العبارات المختلفة ومعرفة درجة أهميتها وكذلك معرفة الفئة التي تنتمي إليها إجابات أفرد العينة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة تم حساب النسبة والتكرار قيمة المتوسط المرجح والانحراف المعيارية لكل فقرة على حدة .

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً فنجد أن العبارة (ضعف الكفايات المهنية لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.99) ومستوى دلالة احصائي (٠,٠٠٠) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، ومن ثم العبارة (عدم وجود دليل للمعلم يستند عليه في تعليم

التلاميذ) بمتوسط بلغ (3.79) بمستوى دلالة احصائي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، تليها العبارة (عدم تطبيق المعلم لأساليب متنوعة في تقويم التلاميذ بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم) بمتوسط بلغ (3.55) ومستوى دلالة احصائي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، ومن ثم العبارة (قلة استخدام المعلم للوسائل التعليمية أثناء عملية شرح الدرس) بمتوسط بلغ (3.44) ومستوى دلالة احصائي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، ومن ثم العبارة (عدم معرفة المعلم بالصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم مهارات الحساب والعد) بمتوسط بلغ (3.42) بمستوى دلالة احصائي(٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، ومن ثم العبارة (عدم قدرة المعلم على التعامل الفعال مع التباين والاختلاف بين التلاميذ) بمتوسط بلغ (3.40) ومستوى دلالة احصائي (٠,٠٥) أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أفراد العينة موافقين على هذه العبارة ، وأخيراً العبارة (ضعف إتقان المعلم لطرق تدريس مهارات الحساب والعد للتلاميذ) بمتوسط بلغ (3.13) بمستوى دلالة احصائي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) ما يعني أن أفراد العينة محايدين في اجابتهم عن هذه العبارة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمحور الصعوبات المتعلقة بالمعلم: عند النظر إلى نتائج المتعلقة بمحور الصعوبات المتعلقة بالمعلم، نلاحظ أن العبارة (ضعف الكفايات المهنية لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99)، وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يدركون افتقارهم للكفايات المهنية الضرورية لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالعالي (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لا تزود المعلمين بما يحتاجون من مهارات ومعارف للنجاح في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دارسة العبدالجبار (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن معلمي التربية الخاصة يفتقرون للكثير من الكفايات التي تمكنهم من العمل بنجاح مع تلاميذ التربية الخاصة. كما أكدت دراسة العبدالجبار (٢٠٠٤) بأن الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة هو أقل منه عند معلمي التعليم العام وأن أحد أهم الأسباب لعدم الرضا لدى معلمي التربية الخاصة يعود إلى تأهيلهم غير المناسب. ولذلك يجب إعادة التفكير في عملية إعداد معلمي التربية الفكرية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وتصميمه بحيث يكون فاعل في إعداد معلمين قادرين على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

في المرتبة الثانية حضرت عبار (عدم وجود دليل للمعلم يستند عليه في تعليم التلاميذ) بمتوسط بلغ (3.79). هذه النتيجة تشير إلى حاجة المعلمين إلى دليل شامل ومفصل يوجه عملية التعليم والتعلم . كما تبين هذه النتيجة عدم استفادة المسؤولين عن برامج التربية

الفكرية من الأدلة التي نشرت في ميدان التربية الخاصة مثل الدليل الذي أعده الوابلي، والسرطاوي، والعبدالجبار، والشمري (٢٠٠٩) تحت عنوان "المنهج المرجعي للمرحلة الابتدائية ببرامج التربية الفكرية.

في المرتبة الثالثة جاءت عبارة (عدم تطبيق المعلم لأساليب متنوعة في تقويم التلاميذ بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الوابلي (٢٠٠٣) والتي وجدت أن ممارسات تقييم التلاميذ تميل لأن تكون أحادية الجانب ولا تتسق مع الممارسات العالمية الموصى بها.

جدول (٧)

المقارنة بين المتوسطات الحسابية لمحاور اداة الدراسة

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
صعوبات متعلقة بالمعلم	3.53	0.99	أوافق
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	3.46	1.09	أوافق
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	3.41	1.12	أوافق
الصعوبات المتعلقة بمنهج الرياضيات	3.45	1.11	أوافق
	3.46	1.08	أوافق

من خلال الجدول أعلاه اتضح أن المتوسطات العامة للمحاور تراوحت ما بين (٣,٤١-٣,٥٣) جميع هذه المتوسطات تقابل الاجابة أوافق مما يعني أن أفراد العينة موافقين على عبارات أداة الدراسة بصورة عامة، أي الصعوبات التي تواجه المعلمين هي صعوبات متعلقة بالمعلم و بالتلميذ وبالبيئة التعليمية و بمنهج الرياضيات وذلك بمتوسط عام بلغ (٣,٤٦) ودرجة موافقة أوافق.

الفروق بين المتغيرات الأولية في اداة الدراسة:

جدول (٨)

الفروق بين المتغيرات في العمر

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
البعد الأول	بين المجموعات	56.789	3	18.930	.976	.406
	داخل المجموعات	2794.130	144	19.404		
	الكلي	2850.919	147			

البعد الثاني	بين المجموعات	80.341	3	26.780	.920	.433
	داخل المجموعات	4044.288	139	29.096		
	الكلي	4124.629	142			
البعد الثالث	بين المجموعات	20.581	3	6.860	.320	.811
	داخل المجموعات	3090.899	144	21.465		
	الكلي	3111.480	147			
البعد الرابع	بين المجموعات	115.922	3	38.641	1.218	.305
	داخل المجموعات	4567.504	144	31.719		
	الكلي	4683.426	147			

الجدول أعلاه عبارة عن الفروق بين أعمار أفراد العينة في ابعاد أداة الدراسة فمن خلال قيم مستويات الدلالة الاحصائي المقابلة لكل بعد نجدها أكبر من (٠,٠٥) مما يعني ان أعمار أفراد العينة ليس لها تأثير على اجابات أفراد العينة عن أبعاد الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥)، أي لا تختلف اجابات أفراد العينة باختلاف أعمارهم.

جدول (٩)

الفروق بين المتغيرات في البيئة التعليمية

الابعاد	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة الاحصائي
البعد الأول	معهد تربية فكرية	3.62	0.52	2.61	.010
	برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	3.36	0.48		
البعد الثاني	معهد تربية فكرية	4.19	0.70	2.417	.017
	برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	3.83	0.55		
البعد الثالث	معهد تربية فكرية	2.98	0.50	1.409	.161
	برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	2.82	0.40		
البعد	معهد تربية فكرية	3.52	0.50	1.117	.266

الرابع	برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	3.37	0.48		

الجدول أعلاه عبارة عن الفروق بين بيئات أفراد العينة التعليمية في ابعاد أداة الدراسة فمن خلال قيم مستويات الدلالة الاحصائي لاختبار (t) المقابلة لكل بعد نجدها أكبر من (٠,٠٥) ما عدا البعدين الأول والثاني مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات أفراد العينة في البعدين (الصعوبات المتعلقة بالمعلم والصعوبات المتعلقة بالتلميذ) عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥) أي تختلف من بيئة إلى بيئة تعليمية أخرى، الشكل التالي يبين هذه الفروق:

جدول (١٠)

الفروق بين المتغيرات في المؤهل العلمي

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
البعد الأول	بين المجموعات	24.490	2	12.245	.632	.533
	داخل المجموعات	2770.551	143	19.374		
	الكلي	2795.041	145			
البعد الثاني	بين المجموعات	82.335	2	41.167	1.422	.245
	داخل المجموعات	3995.069	138	28.950		
	الكلي	4077.404	140			
البعد الثالث	بين المجموعات	89.348	2	44.674	2.123	.123
	داخل المجموعات	3008.679	143	21.040		
	الكلي	3098.027	145			
البعد الرابع	بين المجموعات	157.308	2	78.654	2.494	.086
	داخل المجموعات	4509.712	143	31.536		
	الكلي	4667.021	145			

الجدول أعلاه عبارة عن الفروق بين مؤهلات أفراد العينة التعليمية في ابعاد أداة الدراسة فمن خلال قيم مستويات الدلالة الاحصائي المقابلة لكل بعد نجدها أكبر من (٠,٠٥) مما يعني ان مؤهلات أفراد العينة ليس لها تأثير على اجابات أفراد العينة عن أبعاد الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥)، أي لا تختلف اجابات أفراد العينة باختلاف مؤهلاتهم.

جدول (١١)

الفروق بين المتغيرات في الخبرة التدريسية

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
البعد الأول	بين المجموعات	19.422	3	6.474	.329	.804
	داخل المجموعات	2831.497	144	19.663		
	الكلي	2850.919	147			
البعد الثاني	بين المجموعات	24.433	3	8.144	.276	.843
	داخل المجموعات	4100.196	139	29.498		
	الكلي	4124.629	142			
البعد الثالث	بين المجموعات	46.542	3	15.514	.729	.536
	داخل المجموعات	3064.938	144	21.284		
	الكلي	3111.480	147			
البعد الرابع	بين المجموعات	100.983	3	33.661	1.058	.369
	داخل المجموعات	4582.442	144	31.823		
	الكلي	4683.426	147			

الجدول أعلاه عبارة عن الفروق بين سنوات أفراد العينة التدريسية في ابعاد أداة الدراسة فمن خلال قيم مستويات الدلالة الاحصائي المقابلة لكل بعد نجدها أكبر من (٠,٠٥) مما يعني ان سنوات أفراد العينة التدريسية ليس لها تأثير على اجابات أفراد العينة على أبعاد الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥)، أي لا تختلف اجابات أفراد العينة باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية.

النتائج المتعلقة بالمتغيرات الأولية:

- غالبية أفراد العينة أعمارهم تتراوح ما بين (من ٢٦ إلى ٣٠ سنة) بنسبة (٤٤%).

- البيئة التعليمية لغالب أفراد العينة هي معهد تربية فكرية بنسبة (٥٦,٦٧%).
- المؤهل العلمي لغالب أفراد العينة بكالوريوس بنسبة (٨٦%).
- الخبرة التعليمية لغالب أفراد العينة ما بين (من ٥ إلى ١٠ سنوات) بنسبة (٤٣,٤%).

النتائج المتعلقة بمحاور أداة الدراسة:

أفراد العينة موافقين على الصعوبات المتعلقة بالمعلم والتي من أبرزها:

- ضعف الكفايات المهنية لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ
- عدم وجود دليل للمعلم يستند عليه في تعليم التلاميذ.
- عدم تطبيق المعلم لأساليب متنوعة في تقويم التلاميذ بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.

أفراد العينة موافقين على الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ والتي تتمثل في أهم الصعوبات التالية:

- تكرار غياب التلاميذ مما يشكل عائقاً أمام تسلسل فهم وممارسة مهام الرياضيات
- وجود مشكلات التمييز البصري لدى التلاميذ
- عدم مساندة الأسرة أو دعمها لتنفيذ الواجبات المنزلية المطلوب أداءها.

أفراد العينة موافقين على الصعوبات المتعلقة بالبيئة التدريسية والتي تتمثل في أهم الصعوبات التالية:

- قلة التمويل والدعم من إدارة المدرسة لبرامج التربية الفكرية
- عدم توفر الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تعليم الرياضيات للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية
- عدم تهيئة غرفة الدراسة بما يتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية

أفراد العينة موافقين على الصعوبات المتعلقة بمنهج الرياضيات وتتمثل في أهم الصعوبات التالية:

- عدم مراعاة المنهج لمستويات التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية وما بينهم من فروق فردية .
- أهداف منهج الرياضيات غير واضحة ولا محددة .
- يحتوي منهج الرياضيات على مفاهيم ومصطلحات مجردة (غير ملموسة) لا تناسب التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية.

النتائج المتعلقة بالفروق بين المتغيرات الأولية في أداة الدراسة:

- لا توجد فروق بين أعمار أفراد العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات أفراد العينة في البعدين (الصعوبات المتعلقة بالمعلم والصعوبات المتعلقة بالتلميذ) عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مؤهلات أفراد العينة العلمية في أداة الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين سنوات أفراد العينة التدريسية في أداة الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (٠,٠٥).

تفسير النتائج :

من خلال استعراض النتائج الاحصائية وجد أن التأثيرات المتعددة لأنواع مختلفة من الاستراتيجيات التعليمية على اكتساب طرق لحل المشكلة الحسابية والاحتفاظ بها تؤكد تفوقاً واضحاً في تقبل طريقة الحل من مشكله حسابية إلى مشكلة حسابية أخرى لها نفس البنية، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين حل المسائل اللفظية الرياضية تزداد إلى حد كبير عندما يتم تطبيقه في مجموعات صغيرة عن استخدامه في الفصل ككل وأن التلاميذ سجلوا درجات أحسن وأفضل وأن زيادة نسبة الإثارة والدافعية والنشاط للاندماج في عملية التعلم انعكست على تعلم التلاميذ استراتيجيات مفيدة جعلتهم أفضل في حل المسائل اللفظية الرياضية. وهذا ما أكدته دراسة Axin (2002) و دراسة Paulsen ; Burch ; Prentice ; Fuchs ; Fuchs (2002) ودراسة العنيزي والسيد (٢٠٠٢) .

والأمر الإيجابي في هذه النتائج أن معلمي التلاميذ الذين لديهم إعاقة فكرية قيموا عبارة (ضعف مستويات أداء التلاميذ في مهارات الحساب والعد) لتكون في المرتبة قبل الأخيرة، وهذا يدل على نظرة إيجابية للتلاميذ من قبل معلميهم، وثانياً أن التلاميذ يملكون القدرات لتعلم الرياضيات. قد يتطلب التعليم أن يكون متمحور حول اهتمامات وحياة الطالب وموجه من قبل الطالب. نتائج هذه الدراسة تؤكد أهمية تعزيز تقرير المصير لدى التلاميذ ليكونوا موجهين لعملية تعلمهم. وهذا ما أكدته دراسة بالمر ويهمر (Palmer & Wehmeyer, 2003) المعنونة "تعزيز تقرير المصير في المدرسة الابتدائية الأولى: تعليم التنظيم الذاتي وحل المشكلات"، حيث بينت هذه الدراسة إلى تدريس نموذج التعلم المصمم ذاتياً الذي يقوم أساساً على عناصر التصميم الذاتي وعملية حل المسألة ذاتياً لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على الاندماج في برامجهم التعليمية عن طريق زيادة فرصهم للتعلم الموجه ذاتياً.

ويتضح مما سبق أن البيئة التعليمية لها دور كبير في الصعوبات والعوائق التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وكيف يمكن للمجتمع تهيئتها لتحقيق الأهداف

التعليمية وقد لوحظ أن البيئة التعليمية لا تقتصر على الغرفة الصفية فقط ، وإنما تمتدّ خارج أسوار المدرسة وتخدم المجتمع المحلي ، حيث اكدت الاتجاهات الحديثة في التعليم على ذلك كما في دراسة بخش (١٩٩٧) التي أكدت على فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تذليل الصعوبات التي تواجه البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع:

ابراهيم ، هبة نبيل (٢٠١٢). **مدى فاعلية برنامج لتنمية الاعتماد على الذات للأطفال المتخلفين عقلياً "تخلفًا بسيطًا"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

ابراهيم، ايمان (٢٠٠٥). **دراسة حول فاعلية برنامج جمعي سلوكي لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً في خفض بعض مشكلات الأطفال السلوكية في قطر**، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

إبراهيم، إبراهيم بيومي (٢٠٠٧). **تأثير برنامج ترويحي رياضي علي تنمية بعض الصفات البدنية والجوانب الحركية والنفسية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنيا.

أبو طالب، نجوى أحمد عبد العزيز (٢٠١١). **برنامج إرشادي لأمهات الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم لخفض السلوك العدواني لدى أطفالهن**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبو السعود، شادي محمد السيد (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي في خفض الرهاب الاجتماعي لدي المعوقين عقلياً القابلين للتعليم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو زيد، أحمد، عبدالحميد، هبة (٢٠١٤) **المتخلفون عقليا القابلون للتدريب**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، أحمد جابر وجلال، بهاء الدين (٢٠٠٩)، **دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرنامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيًا**، عمان، دار العلوم للنشر والتوزيع.

أكبر، ميادة محمد (٢٠٠٦). **فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعوقين عقلياً المصابين بأعراض داون القابلين للتعليم**. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بحيري ، صفاء محمد (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

بخش ، أميرة (١٩٩٧). **فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١ (١)، ٩٧-١٣٣.

الترامسي، سعيد محمد (٢٠٠٧). **الفئات الخاصة** ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر الشريف.

الجندي ، علاء أحمد (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الحميضي، أحمد (٢٠٠٤). **فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية الأمنية، الرياض.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (٢٠١٣) **المدخل إلى التربية الخاصة**، عمان : دار حنين للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر عبد الفتاح (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). **الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي)**، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

رفعت ، إبراهيم (٢٠٠٥). فاعلية المدخل البنيوي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

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

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٢). **متلازمة داون، الخصائص والاعتبارات التأهيلية**، عمان: دار وائل للنشر.

زهران، ايمن رمضان (٢٠١٣). **فاعلية التكامل بين الإرشاد الأسري والمدرسي في دمج الأطفال المعاقين عقلياً في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الخاصة**، الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان، مسقط خلال الفترة من ٦-٨ مايو، ٢٠١٢.

سليمان، هالة أحمد (٢٠٠٧). **فعالية برنامج تدريبي في تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من فئة القابلين للتعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

سيد، محمد عبد الرحمن (٢٠١٢). **فعالية برنامج تدريب باستخدام إدارة الذات لتعديل بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعوقين عقلياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الشيخ ، يوسف محمود و عبد الغفار، عبد السلام (١٩٨٥). **سيكلوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**، القاهرة، دار لنهضة العربية.

عبد الرشيد، ناصر سيد جمعة (٢٠١٢). **مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية**، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، سحر (٢٠١٢). **فاعلية الإرشاد الأسري المبكر في تحسين جوانب السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبده، دينا مصطفى (٢٠١٢). **دراسة الحالة في التدخل المبكر**، الرياض: دار الزهراء.

عبد الرؤوف، طارق (٢٠٠٨). **التخلف العقلي: مفهومه وأسبابه وخصائصه**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الله، أحمد علي (٢٠٠٤). **فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

فراج، عفاف أحمد (٢٠٠٤). **الفن وذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قاسم، ناجي محمد وعبد الرحمن، فاطمة فوزي (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنية القابلين للتعليم**. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، (٥٤).

كامل، إيمان (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج للأنشطة الحركية المتكاملة في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعليم (٥٠ – ٧٠).** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الكومي، عفاف عبد المحسن (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج لتنمية التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعليم**، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمد، عادل عبد الله (٢٠١١). **مقدمة في التربية الخاصة**، دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

العثمان، إبراهيم (١٩٩٥). **مشكلات منهج التهيئة لمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العصيمي ، عبد الله سليمان (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

العزه ، سعيد حسني (٢٠٠١). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية،** عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العنيزي ، يوسف و عبد الرسول، آمال (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج علاجي مقترح لعلاج صعوبات تعلم الكسور بالمرحلة الأولى من التعليم (١- ٦) بدولة الكويت،** مجلة كلية التربية بالمنيا، المجلد (١٦)، العدد (١)، يوليو، ص ص ١٤٦ – ١٦٥.

عيسى، محمد، أحمد، عبدالغفور (٢٠١١) . **أساليب البحث العلمي،** عمان : دار آمنة للنشر والتوزيع.

العيسوي ، محمد حسن (٢٠٠٤) . **سمات الشخصية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفاعلية برنامج تربوي في علاجها** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

مبارك، مريم (٢٠١٦). **مفهوم الرياضيات** .
files.books.elebda3.net/download-pdf-ebooks.org-ku, 8/1/2017.

المالكي ، عبد العزيز بن درويس (٢٠٠٨). اثر استخدام أنشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المسلم، طرفة (١٩٩٧). **السلوك لتكيفي وعلاقته بمفهوم الذات للمعاق عقلياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الوجيه والإرشاد النفسي، كلية التربية. جامعة الملك فيصل: المملكة العربية السعودية.

محمود ، ناريمان حامد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال ما قبل المدرسة ذوي دلائل صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، عبد الصبور منصور (٢٠١٢). **التخلف العقلي في ضوء النظريات: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية،** القاهرة، دار الكتاب الحديث.

المحلاوي، أسماء أحمد عز الدين محمد (٢٠٠٨). **مدى فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتعديل السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعليم**

مرحلة الطفولة المبكرة دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مخلف، عبد الله صالح (٢٠١١). **برنامج لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل المعاق عقلياً القابل للتعليم بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الموسى، ناصر (١٩٩٩). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف**، وزارة التعليم. الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

محمود، سامي سعد عبد القادر (٢٠١٠). **فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مظال، سمير مسعد (٢٠١٣) **فعالية برنامج لتحسين الكفاءة الوجدانية والاجتماعية لدى الأطفال المتأخرين عقلياً " القابلين للتعليم"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ.

نيازي، مرفت حامد (٢٠١٠). **فاعلية برنامج تأهيلي متكامل لتمكين الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم من مهارات الحياة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هارون ، صالح عبد الله (٢٠٠١). **منهج المهارات الحسابية للتلاميذ المتخلفين عقلياً واستراتيجيات تدريسها**، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

الهابط، عبير فوزي يوسف (٢٠٠٤). **دراسة تجريبية لإكساب الأطفال المتخلفين عقلياً بالقابلين للتعليم بعض سلوكيات الوعي البيئي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هارون، صالح (٢٠٠٥). **نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً، ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية**، مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الوابلي، عبدالله (٢٠٠٠). **متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود: الرياض.

American Association on Mental Retardation, (2002). **Mental retardation**: definition, classification, systems of supports , Annapolis , MD: AAMR.

Axin, Y. & others (2002): **A comparison of two Instructional Apaches Mathematical Word Problem Solving by**

Student with Learning Problem Purdue University, Dis. Abs, Int., ED473061.

Bley, N.S & Thomton, C.A (1989). **Teaching Mathematics to The Learning Disabled (2nd ed) Austin**. TX: Pro Ed.

Butler;Frances M. (2001). **Teaching Mathematics to Students With Mild-to-Moderate Mental Retardation: A Review of the Literature** , American Association on Mental Retardation , vol. 39, no. 1.

Cawley, J. F. Baker- Kroczynski, S. & Urban. (1992). **Seeking Excellence in Mathematics For Student With Mild Disabilities**. Children, 24(2), Pp.40-43

Daniel, G. (2003): **Effects of cognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities** . Vol.(58), of Dissertation Abstracts International, P.143 .

Elarabi, Nadia (2005) **Effectiveness of Counseling Program for enveloping Art Expression and Adaptive Behavior (case study)** Belanglo Library, Cairo.

Fuchs, L.; Fuchs, D.; Prentice, K.; Burch, M. and Paulsen, K. (2002). **Hot Math: Promoting mathematical problem solving among third-Grade students with disabilities** Teaching Exceptional Children, Vol.(31), No.(1), Pp.70-73.

Frances M. Butler, Susan P. Miller, Kit-hung Lee, and Thomas Pierce (2001). **Teaching Mathematics to Students With Mild-to Moderate Mental Retardation:** A Review of the Literature,American Association on Mental Retardation, Volume 39, Number 1, February 2001.

Jones;L. (2000). **Linear equation solving by high school students with mild disabilities ,** Dissertation Abstract International, Vol. 61,no 2.

Kay, Wendy (2010). **Children With Mental Retardation / Intellectual Disability**: The Function Of Adaptive Behavior And Parental Stress Across Childhood, PH.D, Duquesne University.

Montague, M. (2006).**Self-Regulation strategies for better math performance in middle school**. Montague, M. (Ed); Jitendra, A. (Ed). Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties. PP89-107. New York,: Guilford press.

Palmer, S.; Wehmeyer, M. (2003):**Promoting self-determination in early elementary school: teaching self-regulated problem-solving and goal-sitting skills**. Remedial and special Education, Vol.(24), No.(2), Pp.115-126.

Patel, N.M (2004). **the impact of social cognitive skills on social competence in persons with mental retardation**. Ph. D. Department of psychology. long island university.

Podell ; David ; Tournaki-Rein ;Nelly ; Lin ; Anges (1992). **Automatization of Mathematics Skills via Computer – Assisted Instruction among Students With Mild Mental Handicaps** ,Education and Training in Mental Retardation ,Sept.

Quinn, Sally; & Oldmeadow, Julian A(2013). **Is the Ingeneration a We Generation?** Social Networking Use among 9- to 13-Year-Olds and Belonging British Journal of Developmental Psychology, v31 n1 p136-142 Mar.

Seto –junko & Hatano , - Etsuk (2005). **Astudy of Variation in the Developmental Quotient (DQ)of Metally Retarded preschool children**. Japanese Journal of Developmental ,Psychology , Apr, vol.8 , n1 , p 53-64.

Singh, Y. P., & Agarwal, A. (2013). **Teaching mathematics to children with mental retardation using computer games**. Educational Confab, 2 (1), 44-58.

Rizopoulose, L., & Wolpert, G. (2004). **An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays.** Education, 125, 130-136.

Ryan, R., & Deci, E. (2008). **From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self**. Social and Personality Psychology Compass, 2, 702–717.

Wright, Jennifer Adams(2012). **The impact of mental health issues on students with mental retardation The relationship of teacher report of symptoms,** adaptive functioning, and school outcomes for adolescents with mild mental retardation University of Kentucky,. Ph.D., pp150.

http://www.google.com.eg/url?sa

فاعلية التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

سارة داوود صالح العتيق د. أحمد محمد جاد الرب أبو زيد

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/٢٠ قبول النشر : ١٥ / ٦ / ٢٠١٨

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ تلميذة من تلميذات ذوات الاعاقة الفكرية تم سحبهن من عينة أكبر بلغ عددها ٤٠ تلميذة ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية ، في المدى العمري من ٩- ١٢ سنة ، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية (٨ تلميذات، متوسط عمر ١٢ سنة وانحراف معياري ١،٣٠ ، ومتوسط الذكاء ٤١،١٢ وانحراف معياري ٥،٤٤) ومجموعة ضابطة (٨تلميذات ، متوسط العمر ١١،٧٥ وانحراف معياري ١،٠٣ ، ومتوسط الذكاء ٤١،١٢ وانحراف معياري ٥،٥٩) ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الوظائف التنفيذية العمر الذكاء ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وتم إجراء الدراسة بمدينة الرياض ، وتم استخدام مقياس قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية ، إعداد / جويا، إسكيث، غي، وكينوورثي (٢٠٠١) ، ترجمة وتعريب أبو زيد (٢٠١٧)، وبرنامج التدريب المعرفي ، إعداد / الباحثة ، وتكون البرنامج من ٢٢ جلسة ، وتم الاعتماد على عدد من الفنيات وهي : الاختيار ، التجميع ، التوليف ، النمذجة ، التلخيص ، التكرار واتباع التعليمات ، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى التلميذات ذوي الاعاقة الفكرية ، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين التدريب على الوظائف التنفيذية وتحسينها من خلال المقررات والأنشطة المدرسية ، وتدريب المعلمين والآباء على استخدام الأنشطة المعرفية عند تعليم وتربية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لما لها تأثير فعال في تحسين الوظائف التنفيذية.

Abstract

The present study aimed to identify the Effectiveness of cognitive training in improving executive functions (Inhibit- Shift- Emotional Control) in children with intellectual disabilities, The study sample consisted of 16 girl pupils with intellectual

disabilities who were withdrawn from a larger sample of 40 girl pupils who got on the highest scores in Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), the age range of 9-12 years ,They were divided into an experimental group (8 pupils, average age of 12 years and standard deviation of 1.30, average IQ 41,12 and standard deviation 5,44) and a control group (8 pupils, average age of 11,75 years and standard deviation of 1.03, average IQ 41,12 and standard deviation 5,59), It was verified homogeneity between the experimental group and the control group in executive functions and the intelligence, The semi-experimental approach was used, The study was conducted in Riyadh, it was used Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) prepared by/ Gioia, Isquith, Guy, and Kenworthy (2001), translation by Abouzaid, (2017), Cognitive Training Program (CTP), by / Researcher, The program consisted of 22 meetings, A number of techniques were used: selection, assembly, synthesis, modeling, summary, repetition and following instructions, The results have resulted in the effectiveness of cognitive training program to improve the executive functions(Inhibit- Shift- Emotional Control) of the students with intellectual disabilities, The study recommended the importance of including training and improvement of executive functions through school courses and activities, And teachers and parents training to use cognitive activities when teaching and education of children with intellectual disabilities because they have an effective impact on the improvement of executive functions.

مقدمة :

تعد الوظائف التنفيذية من المفاهيم الجديدة نسبياً وتستخدم لوصف عدد من العمليات التي تتدخل في عدد من الأنشطة ، وتؤدي أدواراً مهمة في حياة الإنسان .وترى حسين (٢٠٠٧) أن الوظائف التنفيذية تحقق الضبط العام وتعتبر جهاز تنظيمي مسؤول عن التحكم المعرفي وتنظيم السلوك والافكار ، تسمح بمقارنة الأهداف والحصول على نتائج وذلك من خلال أساليب المراقبة الذاتية ،يسمح بالتعامل مع المهام الجديدة التي

تتطلب منا تشكيل الهدف والتخطيط والاختيار من بدائل مختلفة لسلسلة من السلوك للوصول للهدف.

وتعرف الوظائف التنفيذية بانها مدى واسع من المهارات المعرفية ،ونوع من النشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد أثناء حل المشكلة من خلال قيامه بمجموعة من العمليات المعرفية Cognitive Processes مثل التخطيط ، والمبادأة ، وتنظيم الأدوات ، والضبط الانفعالي ، الذاكرة العاملة ، والكف ، والتحول ، المراقبة وذلك لتنفيذ هدف مستقبلي من خلال قيادة وتنظيم التفكير وتفعيل السلوك مما يؤثر بشكل مباشر على الأداء والسلوك الأكاديمي (عبد العزيز ، ٢٠١١).

وتعرف بانها إحدى النشاطات المعرفية ذات الطبيعة العصبية التي يتوسط الأداء فيها القشرة المخية تحت أو قبل الجبهة والتي تتضمن عمليات عديدة تساعد على التنظيم الذاتي للسلوك وضبطه والتحكم فيه ، ومنها التخطيط واتخاذ القرار ، وتحديد الهدف ، وإصدار الحكم ، ومراقبة تتابعات السلوك أثناء الأداء ، وغيرها من العمليات الموجهة نحو هدف مستقبلي يخدم الذات (حسين، ٢٠٠٧، ص٢٦٠).

ويطلق على الوظائف التنفيذية أيضا مصطلح التحكم المعرفي cognitive control ، وتعتبر الوظائف التنفيذية من المهام الحاسمة للنجاح في المدرسة والحياة ، ومع ذلك من النادر الاهتمام بتحسين الوظائف التنفيذية للأطفال كما ينبغي Diamond, (Barnett, Thomas & Munro,2007)

وتتضمن الوظائف التنفيذية عدة وظائف فرعية هي البدء، الكف ، التحويل، التخطيط ، التنظيم ، مراقبة الذات ، التحكم الانفعالي ، والذاكرة العاملة (هلال ، ٢٠١٢ ، ٣٢).

ويؤدي القصور في الوظائف التنفيذية إلى عدم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات في حياة الإنسان وهناك علاقة بين قصور الوظائف التنفيذية والانتباة لدى ذوي الإعاقة الفكرية مما يؤدي إلى تشتت الإنتباة ،وقد يؤدي إلى إستجابة غير مناسبة نتيجة لعدم فهم المهمة الموكلة ،و كما يؤدي القصور في الوظائف التنفيذية إلى قصور في الجوانب اللفظية للذاكرة والنمو اللفضي وغير اللفظي لدى الفرد (هلال ، ٢٠١٣ ، ٢٣). وتشير البحوث والدراسات إلى أن قصور الوظائف التنفيذية يؤدي إلى خلل في المهارات الحركية والمهارات الإجتماعية عند الفرد (العجمي،٢٠١٤). فيرى " تشن وسبانو وإدجين "Chen, Spano And Edgin (2013) أن قصور الوظائف التنفيذية يؤثر على النوم مما يؤدي إلى إضطرابات لدى ذوي متلازمة داون ، ويرتبط القصور في الوظائف التنفيذية بانخفاض التحصيل والقدرة على حل المشكلات. وتوصلت دراسة كل من Schott and Holfelder (2015) إلى وجود علاقة موجبة بين المهارات الحركية والوظائف التنفيذية لدى ذوي متلازمة داون . وتوصلت دراسة Panerai,Tascad, Ferri, D'Arrigo, and Elia (2014) إلى أن ذوي

اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية يعانون من عجز واضح في الوظائف التنفيذية ، وكان العجر في الوظائف التنفيذية مرتبط بالقصور في الوظيفية التكيفية.

ونظراً لأهمية الوظائف التنفيذية أجرى الباحثون العديد من البحوث والدراسات لتحسين الوظائف التنفيذية سواء للكبار أو الصغار ، فتوصل " جانس وإيفاء وملين وماريت " jansen (2013) Molen and Mariet, Eva, إلى فاعلية برنامج تدريب مهارات الحساب في تحسين الوظائف التنفيذية. وتوصل كل من لاندري وروسو وداوكينز وزيلزو وبيوراك " Landry, Russo, Dawkins, Zelazo and Burack (2012) إلى أن تنمية النمو اللفظي مرتبط بتحسين الوظائف التنفيذية، وتأكدت دراسة رنقن باك وهيلزابيف ومولفي وخيمنيز وبنسون " (٢٠١٦ , Mulvey Holzapfel Ringenbach, Jimenez , Benson, et al على فاعلية العلاج بركوب الدراجة المحدد في تحسين الوظائف التنفيذية. وتوصل تشن وتساي و وأنغ و وينغ"Chen,Tsai,Wang and Wuang(2015)" إلى فاعلية التدريب على تنس الطاولة في تحسين الوظائف التنفيذية.

ويعد التدريب المعرفي من المداخل المهمة في تحسين الوظائف التنفيذية ، حيث أكدت الكثير من الدراسات أن التدريب المعرفي فعال في تحسين الوظائف التنفيذية سواء للأطفال الصغار أو الكبار أو الراشدين. فتوصلت دراسة Siberski, Shatil, Siberski, Eckroth-Bucher, French, … Rouse, (2015) إلى فاعلية التدريب المعرفي في تحسين القدرات المعرفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وذوي الاضطرابات النمائية. وتوصلت دراسة Jon and Katja (2015) إلى فاعلية التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، توصلت دراسة Marieke, Pier, Ben and Hilde(2015) إلى فاعلية التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتعتمد الدراسة الحالية على استخدام التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً.

مشكلة الدراسة :

تشير البحوث والدراسات إلى أنه ذوي الاعاقة الفكرية يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية ، وتم إجراء العديد من البحوث والدراسات للتعرف على طبيعة الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً ، فتوصل Amadó, Serrat and Vallès-Majoral (2016) إلى المعاقين فكريا وذوي متلازمة داون يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية والمعرفة الاجتماعية ، وتوصل كل من Schott and Holfelder (2015) إلى أن ذوي متلازمة داون يعانون من صعوبات الوظائف التنفيذية ، وتوصل Danielsson, Henry, Rönnberg, and Nilsson (2010) إلى أن الأفراد المعاقين فكرياً لديهم قصور في الوظائف الإجرائية ، وخاصة في الذاكرة والكف والانتباه. وأجرت الشيباني (٢٠١٧) في مدينة الرياض دراسة للتعرف على طبيعة

الوظائف التنفيذية لدى المعقين فكرياً مقارنة بالعادين ، وتم التوصل إلى أن المعاقين فكرياً يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية مقارنة بالعادين.

وتم استخدام برامج التدريب المعرفي مع الأطفال المعاقين فكرياً ، وقد ركزت برامج التدريب المعرفية في مجال الإعاقة الفكرية على القدرات المعرفية مثل ما وراء المعرفة ، اتخاذ القرار ، الذاكرة العاملة Peñaloza-Salazar, Gutiérrez-Maldonado, Ferrer-García, Caqueo-Urízar, ….. Perales-Josa, 2016).

وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة استخدمت التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية لذلك تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

- ما فاعلية التدريب المعرفي في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ؟

أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريب المعرفي في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

فروض الدراسة :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية قبل وبعد تطبيق برنامج التدريب المعرفي لصالح المقياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية بعد تطبيق برنامج التدريب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة : ستتركز أهمية الدراسة فيما يلي :

الأهمية النظرية (علمية) :

- تكمن أهمية الدراسة بأنها ستعد إضافة علمية في مجال التربية الفكرية وإرتباط الوظائف التنفيذية بها ، ومدى أثر تحسين بعض من الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً .
- قلة الدراسات والبحوث العلمية التي تتناول تحسين الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً.
- أهمية تحسين الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً ، والتي تؤدي الى تجنب العديد من المشكلات السلوكية والنفسية.

الأهمية التطبيقية (عملية):

- توفير أداة لقياس مستوى الوظائف التنفيذية وبرنامج تدريبي لتحسين الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً .
- انشاء برنامج تدريبي لتحسين الوظائف التنفيذية للعاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عام والعاملين في مجال الاعاقة الفكرية بشكل خاص حتى يتمكن من الافادة منه بشكل مستمر ومُطور للمعاقين فكرياً .

مصطلحات الدراسة :

الوظائف التنفيذية Executive Functions

تعرف الوظائف التنفيذية "بأنها قدرة الطفل على كف السلوك غير المرغوب والبدء أو المبادرة بالسلوك المناسب، وتنظيم وتوجيه السلوك لتحقيق الهدف، وهي تعتمد في ذلك على العديد من الوظائف المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة. وفي نفس الوقت تؤثر فيها وتوجهها، ولها دور هام في أنشطة الحياة اليومية، والتفاعل الاجتماعي (الشخص ، وصالح ، ٢٠١٠). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية .

التدريب المعرفي Cognitive Training

يعرف التدريب المعرفي بأنه التدخلات التي تهدف إلى التأثير الإيجابي على واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية (Ramsay, 2015)

برنامج التدريب المعرفي :

يعرف بأنه برنامج مصمم من قبل الباحثة يتضمن مجموعة من الأنشطة المعرفية التي تهدف إلى تحسين الوظائف التنفيذية ، يتم صياغته ووضعه في ضوء أسس وقواعد التدريب المعرفي.

حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية :

- **الحد الموضوعي** : تتحدد هذه الدراسة في تطبيق برنامج التدريب المعرفي كمتغير مستقل لتحسين الوظائف التنفيذية لدى المعاقين فكرياً.
- **الحد المكاني** : يتم تطبيق هذه الدراسة في معاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض.
- **الحد الزماني** : تقتصر هذه الدراسة على الفترة الحالية التي يتم فيها جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧ – ١٤٣٨ ه .

الإطار النظري :

الوظائف التنفيذية Executive Functions:

اهتم علماء النفس بمجموعة من المهارات تتحكم وتضبط أفكارنا وأفعالنا تسمى (الوظائف التنفيذية)، فالثورة المعرفية بدأت بداية الخمسينات من خلال بعض الكتابات

مثل كتاب Broad Bentعن(الإدراك والتواصل) قدمت علم نفس جديد اعتمد على دراية تدفق المعلومات بداية من المصادر الحسية وحتى ظهور الاستجابة .

قد تم مراجعة مداخل معالجة المعلومات في بداية السبعينات ، وبداية الثمانينات ، وتضمنت هذه المراجعات ظهور مايسمى بأنظمة الإشراف والتي تنظم تدفق المعلومات وضبط السلوك ،وأهم النماذج التي ظهرت نتيجة لهذه المرجعيات : (نموذج بادلي للذاكرة العاملة) وكل ميكانيزمات الضبط السابقة أصبحت عناصر مركزية في صياغة مفهوم العمليات التنفيذية والذي يرجع إلى عدة عناصر مهارية متشابكة .(هلال ،٢٠١٢،١١)

ويذكر "براون" (2002),Brown أنه يرجع مفهوم الوظائف التنفيذية إلى نظام تحكم وإدارة يعمل على تسهيل استخدام وظائفنا المعرفية من أجل التحكم في المهام المعقدة لحياتنا اليومية(هلال ،٢٠١٢،١١).

تعريف الوظائف التنفيذة.

يُعرف " بنينجتون"(١٩٩٦)،pennington الوظائف التنفيذية على أنها القدرة على الاستمرار في الحل الملائم للمشكلات من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف المستقبلية،وهذة العملية تتضمن واحد أو أكثر مما يلي :

- كف الاستجابة أو تأجيلها لوقت ملائم .
- تخطيط استراتيجي للأفعال المتتالية .
- تصورات عقلية للمهمة تحتوي على معالجة المعلومات المتصلة بالمثير ونقلها إلى الذاكرة . (هلال ،٢٠١٢،١٧).

الوظائف التنفيذية بإعتبارها عمليات :

يعرف "تيرنر"(٢٠٠٥)،Turnerالوظائف التنفيذية على أنها مجموعة من العمليات النفسية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية والتي تسمح لنا بضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة ، في حين يتجة " رابيت"(١٩٩٧)،Rabbitt إلى أن الوظائف التنفيذية هي عملية تحكم تتطلب الإدراك ، التقييم والإختتيار من ضمن مجموعة من البدائل والاستراتيجيات المتنوعة بينما تكون الوظائف غير التنفيذية آلية ولا تتطلب مراعاة أو تقدير للاستراتيجيات البديلة . (هلال ،٢٠١٢،١٩).

الوظائف التنفيذية باعتبارها قدرات :

يرى "باركلي"(1997),Barkley أن الوظائف التنفيذية تشير إلى تجمع من القدرات المترابطة ولكنها متمايزة أهمها الذاكرة العاملة ، الكف ، والتخطيط . ويتفق معه "ويانديت"(2005),Weyandt أن الوظائف التنفيذية هي "مكون مركب يمكن تعريفه بصورة واسعة كقدرات معرفية ذات رتبة عليا والتي تسمح بتخطيط الاستراتيجيات ، المرونة المعرفية ، التنظيم الذاتي والسوك الموجه لهدف ". (هلال ،٢٠١٢،٢١).

التطور النمائي للوظائف التنفيذية:

تتطور الوظائف التنفيذية عبر الزمن ابتداء من مرحلة الطفولة في تواصل مع اكتمال النمو للشبكات العصبية الموجودة في الفصوص الجبهية ، حيث تظهر مابين سن (٧-١٢) شهر من العمر وتنمو مابين (٥-١٠) سنوات من العمر وتصل للنضج مابين عمر (١٦-١٧) عاماً . ونجد الأبحاث التي أجريت على الأطفال حديثي الولادة وفي مرحلة ماقبل المدرسة وسن المدرسة أوضحت أن العمر يرتبط بالتغير في الأداء على مهام الوظائف التنفيذية . (هلال،٢٠١٢ ،٣١-٣٢).

ففي دراسة " جينغ" (2003) jing أجريت على الوظائف التنفيذية لدى الأطفال حديثي الولادة من (٨-١٢)شهر استخدمت مهمة (أ،ب) وزيادة صعوبة المهمة تدريجياً عن طريق زيادة مدة التأخير بين غياب الشئ والسماح للطفل باسترجاعة ، وجدت أن التأخير الذي يسبب أخطاء (أ،ب)يزداد مع العمر وهذا يؤكد أن الذاكرة العاملة وهي واحدة من المكونات الرئيسية للوظائف التنفيذية التي تنمو في هذة المراحل . (هلال،٢٠١٢ ،٣٢).

وفي دراسة "ليفين" (1991),Levin قد لاحظ العديد من الباحثين أن هناك تحسناً في الأداء على المهام التي تتطلب كف الاستجابة في المرحلة العمرية من ٧-١٠سنوات وأيضاً في المرحلة من ١٠سنوات إلى ١٣ عاماً . (هلال،٢٠١٢ ،٣٢).

وتوصل "دايموندو دوار" (1989),Diamond&Doar إلى أن القدرة على كف الاستجابة المسيطرة مرتبطة أيضاً بالعمر وتشبه الذاكرة العاملة حيث تظهر في البداية عند عمر (٧-١٢) شهراً مع تحسنات تحدث بين (١٨-٣٠)شهراً ،وفي سنوات المدرسة المبكرة (٦-١٢) عاماً وأيضاً لدى الراشدين الصغار (١٨-٢٩)عاماً.(هلال،٢٠١٢ ،٣٢).

أسباب الاهتمام بالوظائف التنفيذية.

يرى "باركلي" (1997),Barkley أن الإهتمام بالوظائف التنفيذية قد ازداد نتيجة لأن الأبحاث أوضحت أن الوظائف التنفيذية متضمنة في الكثير من اضطرابات النمو والأمراض النفسية أما "بلير"Blair,2002 فيرى أن النمو السليم للوظائف التنفيذية يلعب بشكل مفتاح في نمو الكفاءة الاجتماعية للأطفال والاستعداد الأكاديمي والاجتماعي لدخول المدرسة . (هلال،٢٠١٢ ،٣٣).

ومن المنظور الإكلينيكي يرى "شوقارس" (2007),Shugars أن هناك فهم جزئي للوظائف التنفيذية على أنها تلعب دوراً جوهرياً في قدرة الفرد على العمل بصورة مستقلة في المنزل ، في المدرسة أو في المواقف المهنية . (هلال،٢٠١٢ ،٣٣).

بالإضافة إلى ماسبق فإن الوظائف التنفيذية لها تأثير كبير على كل من الوظائف المعرفية والانفعالية وبشكل أكثر تحديداً الكف المعرفي ، بدء في المهمة ،

التنظيم الذاتي والمخرجات الحركية وكل هذه الوظائف تؤقر بشكل كبير في تعديل الخطط والأهداف المهنية . (هلال،٢٠١٢ ،٣٣).

تصنيف الوظائف التنفيذية.

وضع علماء النفس تحت مسمى الوظائف التنفيذية مجموعة من العمليات المعرفية العليا التي تسيطر على سلوك الفرد وتوجهه نحو هدف محدد ، ومن هنا تعتبر العمليات التنفيذية مجالاً متعدد العوامل وليست مكوناً واحداً فقط . (هلال،٢٠١٢ ،٢٢).

وترى " دينسكلا" (Denckla,(1994 أن الوظائف التنفيذية تشمل:تكوين المفهوم ،الإعداد للقيام بسلوك هادف ،التخطيط الاستراتيجي ،التنظيم المرن ، ضبط التداخل والانتباه الانتقائي وكذلك الاحتفاظ بتمثيلات داخلية لتوجية السلوك.(هلال،٢٢،٢٠١٢).

وذكر "براين لوش"(Bryan&Luszcz,(2000 الوظائف التنفيذية تشتمل : التخطيط ، الكف ، المراقبة ، الاختبار ، التقييم والتعديل وبالتالي فإنها تتطلب القدرة على تقسيم تنسيق وحل المشكلة ومن هنا يمكن النظر للوظائف التنفيذية على أنها تتضمن أربعة مكونات : (١)إرادة (٢)تخطيط (٣)غرضية (٤)أداء فعال "مؤثر" وكل هذه المكونات ضرورية للأداء الاجتماعي وتحقيق التواصل الجيد للفرد . (هلال،٢٠١٢ ، ٢٢).

وقسم "جويا "(Gioia,(2001 الوظائف التنفيذية إلى :البدء، الكف ،التحويل ،التخطيط ، التنظيم،مراقبة الذات،التحكم الانفعالي والذاكرة العامة.(هلال،٢٠١٢ ،٢٣).

الكف Inhibition:

يعرف " جينغ"(Jing,(2003 الكف على أنه يتضمن ثلاث عمليات متصلة ببعضها البعض : (أ)كف الاستجابة المبتدئة المسيطرة لحدث معين ،(ب)إيقاف الاستجابات المستمرة والتي تسمح بتأخير اتخاذ قرار الاستجابة ، (ج)حماية هذه الفترة من التأخير والاستجابة الذاتية التي تحدث وتمنع التشتت بواسطة الاستجابة المنافسة (ضبط التدخل) . (هلال،٢٠١٢ ،٢٣)

وترى "ولف"(Wolf,(1997 أن الكف يعرف غالباً على أنه منع الاستجابة المسيطرة وأن فشل الكف أو ضعف الكف لدى الأطفال ربما ينتج سلوكيات مثل : الاستجابة قبل فهم المهمة ، الاجابة قبل وجود معلومات كافية متاحة ، تشتيت الانتباه بواسطة مثيرات دخيلة أو الفشل في تصحيح استجابات سابقة غير مناسبة . (هلال،٢٠١٢ ،٢٣-٢٤)

تكوين المفهوم Concept Formation:

يشير تكوين المفهوم أو تعلمه إلى حسن التمييز بين الخصائص التي تشيع بين عناصر فئة من الأشياء أو الأفكار،وقد كان تعريف المفهوم قديماً الصورة العقلية أوالأفكار أو مجموعة من العمليات .(هلال،٢٠١٢ ،٢٤).

ويمكن تعريف أي مفهوم في ضوء مايميزه من ملامح والقواعد التي تتصل بهذة الملامح ماهي إلا خصائص لشئ أو حدث . (هلال،٢٠١٢ ،٢٤)

الذاكرة العاملة Working Memory:

تعني القدرة علي الاحتفاظ بالمعلومات في العقل ومعالجتها واستخدام المناسب منها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وتنفيذ المهمة . (عبد العزيز،٢٠١١،٣١)

وأشار "بادلي" (١٩٩٩)Baddeleyأن الذاكرة العاملة هي نظام معقد ومرن ،وافترض وجود نظام أساسي مسؤول عن التحكم بجمسع مكونات الذاكرة العاملة وسماه المنفذ المركزي أو نظام التحكم . (الزغلول،الزغلول،١٧٠-١٧١)

وفصل "بادلي" (١٩٩٩)Baddeley مكونات الذاكرة العاملة وفق نموذج مقترح يتكون من مكون رئيسي وهو المنفذ المركزي أو نظام التحكم التنفيذي ،وحلقة التسميع اللفظي ،واللبادة السمعية المكانية(الزغلول،الزغلول،١٧١)

التخطيط Planning:

بأنه القدرة على توقع أحداث مستقبلية ، ووضع أهداف معينة ووضع أولويات لها ، وربط الأفكار الأساسية والفرعية ببعضها البعض ، وتطوير الخطوات المناسبة لتحقيق الأهداف ، وتنفيذ المهام بشكل منظم. (عبد العزيز،٢٠١١،٣٠)

وذكر كل من "شولنك و فريدمان" Scholnick&Friedman(1993) أن التخطيط يتضمن خمس عمليات (تحديد المشكلة ،وضع الهدف ،بنائ الإستراتيجية ،تنفيذ الخطة وهي المراقبة وإعادة التكوين التي تعتبر خطوة ضرورية لإكمال التخطيط). (هلال،٢٠١٢،٢٥)

التحويل Shifiting:

يشير "رادنفش" Radonovich(2001) إلى مفهوم التحويل بإعتبار أنه عملية من العمليات التنفيذية بالمخ والتي تشير إلى المرونة المعرفية لدى الفرد والتي يمكن قياسها عن طريق قياس قدرة الفرد على تحويل انتباهه من مهمة أو مثير إلى مهمة أخرى أو مثير أخر . (هلال،٢٠١٢،٢٦)

الطلاقة اللفظية Verbal fluncy:

الطلاقة يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المناسبة أو الملائمة ، وتعني هذة القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الافكار او المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين.(زيتون،١٤٢٩،١٧٨)

والطلاقة اللفظية تعني قدرة الفرد على توليد أكبر قدر ممكن من الكليمات أو الألفاظ والمعاني وفق محددات معينة . (زيتون،١٤٢٩،١٧٨)

الفرق بين الوظاف التنفيذية وغير تنفيذية.

مفتاح التفرقة بين الوظائف التنفيذية وغير التنفيذية يكمن في المواقف التي يتعرض لها الفرد للمرة الأولى ويحتاج فيها للتعرف على مجموعة من البدائل المتعددة

وتقييمها والاختيار من بينها ،فهنا يحتاج الفرد للوظائف التنفيذية ، بينما المواقف التي سبق للفرد التعرض لها ويمتلك لها سلوكاً فعالاً عُرف سابقاً وتم اختباره عن طريق الممارسة ويتم بدون الحاجة إلى اقتراح وتقييم للبدائل تتطلب من الفرد أن يتبع السلوكيات غير التنفيذية.(هلال ،٢٠١٢، ٢٩)

بمعنى أخر أنه عند مستوى الوظائف التنفيذية تكون الناحية المعرفية مقصودة ويبذل فيها جهداً كبيراً وتستخدم الوظائف التنفيذية من أجل معالجة مركب معقد أو جديد لايصلح معه استخدام الاستجابات المعتادة أو أن مانعرفه عنه ليس فعالاً من أجل التعامل معه ولكن مع تكرار التعامل مع المركب المعرفي الجديد تصبح سلوكياتنا نحوه واستاباتنا تتسم بالآلية وبالتالي ينتقل التعامل معه إلى العمليات المعرفية ذات المستوى الأدنى.(هلال ،٢٠١٢، ٢٩)

إذاً فالوظائف التنفيذية تعمل في المراحل المبكرة لتعلم مهارة جديدة لكن بمجرد أن تصبح هذه المهمة أو المهارة روتينية تصبح الوظائف التنفيذية غير ضرورية . (هلال ،٢٠١٢، ٢٩)

دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية :

يحدد (Cox) الدور الذي تلعبة الوظائف التنفيذية في توجية العمليات المعرفية المختلفة في النقاط التالية:

- التنسيق بين مدخلات الذاكرة قصيرة المدلا والذاكرة العاملة .
- إدارة مخزون المعلومات في الذاكرة طويلة المدى .
- الاسترجاع المباشر للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى .
- مراقبة وتنظيم سرعة عملية معالجة المعلومات .
- تبادل الإشراف على عملية معالجة النماذج والتفصيلات .
- كيف الاستجابات السلوكية .
- توجية وتقوية الانتباه من أجل الوقاية من التداخل بين المثيرات .
- تنظيم السلوك الاجتماعي .
- المساعدة على المراقبة الذاتية والتحليل الذاتي للسلوك .
- تطبيق الإدراك المتأخروالبصيرة في عملية معالجة المعلومات .
- التغيير في المخرجات الحركية والأداء المتصل بها اعتماداً على التغذية المرتدة.

(هلال ،٢٠١٢، ٢٩-٣٠)

مشكلات قياس الوظائف التنفيذية :

١-أن مقاييس الوظائف التنفيذية يجب أن تكون حديثة.

مؤكداً ذلك " دينسكلا" (1994),Denckla ليكون من متطلبات الأداء على هذه المقاييس أن يقوم بمعالجة المعلومات عن طريق بذل الجهد وليس معالجة آلية ويجب أن

تكون مقاييس الوظاءف التنفيذية جديدة من حيث المحتوى والشكل ويجب أن تتضمن عمل الذاكرة العاملة . (هلال ،٢٠١٢، ٦١)

٢-أن مهام قياس الوظائف التنفيذية ليست ممتعه (مسلية)

ويذكر"رابت" (1997),Rabbitt أن في الأداء على أي من المهام التي تقيس الوظائف المعرفية يحاول الأفراد بشكل عام التوصل إلى استراتيجية فعالة تعطيهم أفضل أداء عن طريق بذل أقل جهد بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى الأداء بشكل آلي وبسبب كل هذا نجد أن محاولات الأداء في مهام قياس الوظائف التنفيذية ليست ممتعه لانها تتطلب بذل الجهد . (هلال ،٢٠١٢، ٦١)

٣-المشكلات السيكومترية المتعلقة بالثبات والصدق.

ويرى"رابت(1997 ,Rabbitt)" أن صدق مقياس الوظائف التنفيذية يعد مشكلة لانه من المستحيل لدرجة مقياس واحد أن تقيس وظيفة تنفيذية دون أن يتضمن ذلك جوانب معرفية اخرى وذلك لأن الوظائف التنفيذية تعبر عن نفسها عن طريق العمليات المعرفية الأخرى. (هلال ،٢٠١٢، ٦٢).

الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية .

الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في الوظائف التنفيذية ، و هناك علاقة بين الوظائف التنفيذية والانتباه ، وعلاقة بين الوظائف التنفيذية والذاكرة. وأوصت البحوث والدراسات بأهمية تقديم تدخل تربوي نفسي وتدريبي على الوظائف التنفيذية والانتباه والذاكرة لدى المعاقين فكريا.

(Milisavljevic, Iric, Petrovic & Slavnic, 2008)

يذكر"ميماسيفك وسينانوفيتش" Memisevic&Sinanovic (2013) انه يمكن للوظائف التنفيذية التنبؤ بمهارات التكامل الحركي البصري لدى ذوي الاعاقة الفكرية .

طرق معالجة وتنمية الوظائف التنفيذية .

أ\التدريب المعرفي السلوكي .

من طرق معالجة وتحسين الوظائف التنفيذيةعن طريق الأساليب السلوكية ومنها:

١-استخدام المكافآت والعقاب من خلال التدخل ،والمقصود هو أن المكافآت والعقوبات تكون بمثابة مصادر خارجية الحافزة للمساعدة في التوليد داخل الطفل الرغبة في الإنخراط في السلوكيات المستهدفة.(يوسف،٢٠١٦، ١٤٧)

واستخدام المكافآت والعقاب يفترض أن يكون ضمنياً أو صريحاً ،فالطفل الذي يمتلك بالفعل الوظائف التنفيذية اللازمة لقدرتة على الإدراك والشعور والتفكير ،أو العمل بطريقة من شأنها أن تُنتج الهدف من السلوك . (يوسف،٢٠١٦، ١٤٧)

٢-النمذجة في استخدام الوضائف التنفيذية :

ويستند هذة الفنية إلى أن الطفل قادر على التعلم عن طريق الملاحظة لسلوك الأخيرين وعبر تعريضه بصورة منتظمة للنماذج ،حيث يعُطى للطفل الفرصة لملاحظة النموذج ،ثم يطلب منه أداء نفس العمل الذي قام به النموذج . (يوسف،٢٠١٦،١٤٧)

٣-التغذية الراجعة لتحسين الوظائف التنفيذية :

بعض الأطفال الذين عيانون من صعوبات في الوظائف التنفيذية بحاجة إلى المساعدة مع تعلم كيفية توليد أو إعطاء إشارة البدء لاستخدام التصورات الداخلية والمشاعر والأفكار أو لتقديم أنفسهم. (يوسف،٢٠١٦،١٤٧)

ب\التدريب على التعلم الذاتي

هو أسلوب واعد في سياق التدخل المتمركز على الفرد في مجال ضعف الوظائف التنفيذية،حيث تم تدريب الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكة من خلال استخدام الأحاديث الذاتية.(يوسف،٢٠١٦،١٥٥)

ويأكد "سوهلبيررج وماتر"Sohlberg&Mateer(2001) أمر التدريب الذاتي للطفل في مجال ضعف الوظائف التنفيذية ، على أن إعادة التدريب يجب أن تتضمن عناصر مهمة مثل : (تحليل المهمة إلى خطوات بسيطة ومتسلسلة – تقديم تعليمات لفظية مباشرة لكل خطوة – تقديم وقت كافٍ للطفل لممارسة الأداء لكل خطوة – تدعيم الطفل وزيادة دافعيتة للنجاح). (يوسف،٢٠١٦،١٥٥)

ج\ معالجة البيئة :

تتضمن اجراءات التدخل البيئي كلاً من النمذجة والتدريب من خلال روتين الحياة اليومي والتفاعل اليومي باستخدام المحادثات .

وتتضمن أنشطة معالجة البيئة كل الأمور التي يهتم بها الطفل ،وهي خطوة تتطلب مجهوداً في تحليلها ،ويشتمل تدريب المعالجة البيئية كلاً من الكبار والأطفال الآخرين الذين يتفاعلون مع الطفل بصورة منتظمة.(هلال، ٢٠١٢، ١٥٨-١٥٩)

والهدف من المعالجة والتدخل البيئي لتأهيل الوظائف التنفيذية هو خلق ثقافة تساعد على النمو الملائم للوظائف التنفيذية بالتركيز عليها بصورة يومية . (هلال، ٢٠١٢، ١٥٩)

التدريب المعرفيCognitive Training :

يعرف التدريب المعرفي بأنه التدخلات التي تهدف إلى التأثير الإيجابي على واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية ونبع مصطلح التدريب المعرفي من مصطلح " اللياقة العقلية brain fitness " الذي أصبح مألوفاً في الولايات المتحدة الأمريكية في الثمانيات وكانت الفكرة في تدريبات اللياقة العقلية تعتمد على أنه يمكن تحسين اللياقة العقلية للدماغ من خلال التدريبات العقلية (Ramsay, 2015)

وظهرت برامج التدريب المعرفي لمنع أو تقليل التدهور المعرفي المرتبطة بالعمر ، وتتكون عادة من الممارسات الموجهة للمهام المعرفية المحددة أو برامج التحفيز المعرفي التي تهدف إلى تحسين الإدراك العام.
(Reijnders, Heugtena & van Boxtel,2013)

وقد تم استخدام برامج التدريب المعرفي منذ عقود من الزمن للمحافظة على استقرار أو خفض العجز المعرفي العصبي لدى الأفراد ذوي الإصابات أو الأمراض الدماغية (Allen, 2014).

وقد ساعد البحث في علم الأعصاب المعرفي على تقديم دليل يفيد أن القدرات المعرفية يمكن التأثير فيها وتحسينها من خلال التدريب (Johnson, 2011).

ويعرف مدخل التدريب المعرفي بأنه مدخل يهدف إلى تحسين القدرات المعرفية ، وإن كانت بدايته مع كبار السن المعرضين لخطر تدهور القدرات العقلية ، إلا أن هذا المدخل اتسع ليشمل الكبار والصغار كمدخل تعليمي تدريبي (Reynolds, Heller, & MacgennRodgerson, 2005).

ويعرف التدريب المعرفي بانه مدخل يتضمن التدريب على المهام التي تهدف إلى تحفيز أو أثارة النشاط الذهني في العديد من المجالات المختلفة بما في ذلك المهارات المكانية البصرية ، والذاكرة والانتباه ، وحل المشكلة (Sitzer, Twamley, & Jeste, 2006). ويتضمن بروتكول تدريب موحد (Belleville, 2008).

ويعرف بأنه مدخل يهدف إلى تعزيز القدرات المعرفية من خلال أداء المهام الي تستهدف تحسين القدرات المعرفية (Mezzacappa & Buckner, 2010).

ويعرف بانه ممارسة موجهة لمجموعة من المهام المعيارية ذات الصلة بواحدة أو أكثر من المجالات المعرفية(Halligan & Wade, 2005).

وتوصلت الدراسات إلى أن برامج التدريب المعرفي التقليدية تعزز يمكنها تعزيز الوظائف المعرفية مثل الأداء على الذاكرة وسرعة المعالجة والوظائف التنفيذية ، لدى الكبار. (Reijnders, van Heugtena & van Boxtel,2013)

واتسع مصطلح التدريب المعرفي ليتضمن مدى كبير من الاستراتيجيات ، وساعدت الطفرة الكبيرة في مجال تكنولوجيا التعليم على نمو مدخل التدريب المعرفي ليضمن عدد كبير من الاستراتيجيات ، وتكييفه ليشمل الكبار والصغار ، حيث أضافت التكنولوجيا الحديثة العديد من المميزات على التدريب المعرفي ، فظهرت برامج مخصصة يطلق عليها التدريب المعرفي المحوسب أو التدريب المعرفي القائم على الكمبيوتر(CCP) computer-based cognitive programs ، فعن طريق تلك البرامج يمكن تحديد المستوى الأول من الصعوبة وفقاً للكفاءات الشخصية الأساسية ، والتي يمكن تعديلها فيما بعد عند التحسن ، كما أنها تحافظ على النشاط والمشاركة والمتعة ، لذلك أصبحت مداخل التدريب المعرفي تناسب الكبار والصغار وذوي

الصعوبات (Buschkuehl,Jaeqqi,Hutchison,Perrig-Chiello,Dapp&Muller,2008

وتتضمن برامج التدريب المعرفي على العديد من الفنيات المعرفية مثل التكرار ، ونمذجة المهام وألعاب الفيديو ، والتدريب المعرفي المحوسب ، والتدريب على تغير اللعبة والتدريب على الألعاب المعيارية مثل لعبة Space Fortress ، والتدريب على الألعاب مثل لعبة My Better Mind ، والكتابة بعكس اليد المعتادة ، والكتابة من أسفل إلى أعلى ، والكتابة المعكوسة.

.(Shao, Mang, Li, Wang, Deng, & Xu, 2015)

وتتضمن أنشطة برامج التدريب المعرفي المهام القائمة على قلم الرصاص والورقة paper-and-pencil tasks ، ألعاب الذاكرة ,memory games ، وهي برامج يمكن أن ينفذها المعلم والطبيب النفسي العصبي ، والمعالج المهني ، وما يشبهه من مختصين ، وتستهدف معظم برامج التدريب المعرفي الأنشطة التي تحسن العجز أو الضعف المعرفي من خلال الممارسة المتكررة للمهارات المرتبطة ، فعلى سبيل المثال الأفراد الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة قد يمارسون تذكر قوائم من الكلمات أو الأرقام لزيادة المدة أو التعقيد لتحسين مهاراتهم ، وقد تتضمن برامج التدريب عناصر تعويضية مثل عمل القوائم أو استخدام المخططات الإلكترونية ، والهدف الرئيس من برامج التدريب المعرفي هو استعادة أو تحسين الوظائف المعرفية ، وتم استخدام التدريب المعرفي بطريقة فردية أو جماعية ، وتم تنفيذه في المنزل أو العيادة أو الأوضاع التعليمية (Allen,2014).

وظهرت العديد من البرامج المعدة والمجهزة في ضوء قواعد التدريب المعرفي مثل برنامج اللياقة العقلية (Shao, Mang, Li, Wang, Deng, & Xu, 2015)

وأكدت العديد من الدراسات أن برامج التدريب المعرفي فعالة ليس فقط على المهارات المستهدفة أو الجوانب المعرفي المستهدفة ولكن أيضا على المهارات التي تتطابق أو تتماثل مع المهارات المستهدفة ، ولا يتعمد التحسين فقط على الجانب المعرفي ولكن أيضاً الجانب السلوكي ، وتتبعت الدراسات مدى استمرار فاعلية التدريب حتى فترة تتراوح من ٣ – ٥ شهور بعد التدريب ، وأن المتدرب في جلسات التدريب المعرفي قادر على التعميم في مواقف الحياة بشكل كبير ,Orban, Rapport, (Friedman, & Kofler, 2014).

وتم استخدام برامج التدريب المعرفي مع الأطفال والكبار ، ومع العاديين وذوي الاضطرابات مثل ذوي صعوبات التعلم ،وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ،وذوي الضعف المعرفي ، وذوي اصابات الدماغ ، ومرضى الشيزوفرينيا ، ومرضى الهوس ، وقد حقق التدريب المعرفي معهم نتائج فعالة سواء بعد انتهاء التدريب أو أثناء فترة المتابعة (Cicerone, et al., 2005).

وتم تصميم برامج التدريب المعرفي لتتضمن مجموعة من المهارات للتدريب عليها وممارستها لفترة من الوقت لزيادة الألفة مع المهمة ، وتوفر هذه برامج تجربة تعليمية مفيدة.

التدريب المعرفي مع الأطفال :

أفادت الكثير من البحوث والدراسات الحديثة فاعلية استخدام التدريب المعرفي مع الأطفال ، فيعتبر التدريب المعرفي من المداخل الفعالة مع الأطفال ذوي القصور في الوظائف التنفيذية والتي تؤثر على التعلم ، ويعتبر التدريب المعرفي من الأدوات المهمة في تحسين الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي بدون نفقات عالية (Diamond,Barnett,Thomas,&Munro,2007)

ويهدف التدريب المعرفي إلى تحسين واحدة أو أكثر من الوظائف التنفيذية أو القدرات الانتباهية ، وتعتمد التدريبات المعرفية على الكمبيوتر أو التدريب الآلي ، وتتضمن هذه التدريبات التدريب على التكرار بشكل كبير ، والممارسة والتغذية الراجعة ، واستخدمت معظم برامج التدريب مصطلح التدريب على التكييف ، حيث أن مستوى صعوبة كل مهمة يتم تكييفه بشكل دينامي معتمداً على أداء الطفل Orban, et al., (2014).

كما أنه فعال مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، وكان فعال مع الاطفال في المدى العمري من ٧ – ١٩ سنة ، وحجم التأثير قد يكون أكثر فاعلية مع الأطفال من ٧ – ٩سنوات (Törmänen, Takala, & Sajaniemi, 2008).

الدراسات السابقة

دراسات تناولت الوظائف التنفيذية :

دراسة Amadó, Serrat and Vallès-Majoral (2016)

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والمعرفة الاجتماعية لدى ذوي متلازمة داون ، وتكونت العينة من ثلاثة مجموعات ، المجموعة الأولي وتكونت من ٣٠ مشاركاً من ذوي متلازمة داون في المرحلة العمرية من ٤ – ١٢،٢ سنة ، والمجموعة الثانية تكونت من ٣٠ مشاركاً من العاديين في نفس العمر العقلي للمجموعة الاولي في المدى العمري من ٤ – ١٢،٢ ، والمجموعة الثانية تكونت من ٣٠ مشاركاً من ذوي الاعاقة الفكرية في نفس درجة ذكاء ذوي متلازمة داون في المدى العمري من ٢،٩ – ٩،١ سنة، وتم استخدام اختبار الوظائف التنفيذية واختبار مهام المعرفة الاجتماعية Social Cognition Tasks، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن ذوي متلازمة داون يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية والمعرفة الاجتماعية ، وبغض النظر عن ذلك يظهر ذوي متلازمة داون تحسن في تلك القدرات مع التقدم في العمر وتطور اللغة. وكانت الذاكرة العاملة تسهم بنسبة ٥٠ % في المعرفة الاجتماعية

لدى ذوي متلازمة داون. وكان ذوي الاعاقة الفكرية بدون متلازمة داون يعانون من صعوبات في الوظائف الاجرائية والمعرفة الاجتماعية.

دراسة Schott and Holfelder (2015)

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة في المهارات الحركية والوظائف التنفيذية لدى ذوي متلازمة داون ، وتكونت العينة من ١٨ طفلاً من ذوي متلازمة دون (١١ ولد ، ٧ بنات) في المدى العمري من ٧ – ١١ سنة بمتوسط عمري ٩،٠٦ ، وعينة من العاديين تكونت ١٨ طفلاً (١١ ولد ، ٧ بنات) بمتوسط عمر ٨،٩٩ ، وتم استخدام اختبار النمو الحركي The Test of Gross Motor Development ، وبطارية التقييم الحركي للأطفال Movement Assessment Battery ، واختبار الوظائف التنفيذية ، وتم التوصل إلى أن ذوي متلازمة داون يعانون من صعوبات في المهارات الحركية والوظائف التنفيذية ، ووجود علاقة موجبة بين المهارات الحركية والوظائف التنفيذية.

دراسة Pritchard, Kalback, McCurdy, Capone (2015)

هدفت الدراسة إلى تقييم الوظائف التنفيذية لدى ذوي متلازمة داون وتحديد الخصائص السيكومترية لبطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية ، وتكونت العينة من ١٨٨ فردا من ذوي متلازمة دوان متلازمة مع الاضطرابات السلوكية العصبية في المدى العمري من ٣ -١٣ سنة ، وتم استخدام بطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية the Behavior Rating Inventory of Executive Functions-Preschool Version (BRIEF-P ، وتم التوصل إلى ذوي متلازمة داون والاضطرابات السلوكية العصبية يعانون من عجز وقصور في الوظائف الاجرائية في كل المجالات ، وكانت البطارية المستخدمة في الدراسة ذات خصائص سيكومترية جيدة.

دراسة Panerai,Tascad, Ferri, D'Arrigo, and Elia (2014)

هدفت الدراسة إلى العلاقة بين الوظائف التنفيذية والسلوك التكيفي لدى ذوي اضطراب التوحد المعاقين فكريا ، وتكونت العينة من ٦١ طفلاً ، تم توزيعهم إلى ثلاثة مجموعات ، المجموعة الأولى تكونت ١١ طفلاً من ذوي اضطراب التوحد والقدرة العقلية العادية (والذين يشار إليهم بذوي الوظيفة المرتفعة high-functioning) ، والمجموعة الثانية تكونت من ٨ أطفال ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية الحدودية borderline ، وتكونت المجموعة الثانية من ٨ أطفال من ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية البسيطة ، وتكونت مجموعة العاديين من ٢٧ طفلاً ، وتم استخدام عدة مقاييس فرعية للوظائف الإجرائية ومقياس الوظيفة التكيفية ، وتم التوصل إلى أن ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية يعانون من عجز واضح في الوظائف التنفيذية ، وكان العجز في الوظائف التنفيذية مرتبط بالقصور في الوظيفية التكيفية.

دراسة Costanzo, Varuzza, Menghini, Addona, Gianesini and Vicari 2013).

هدفت إلى التعرف على الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ١٥ طفلا من ذوي Down syndrome، ١٨ طفلا من ذوي متلازمة ويليامز Williams syndrome، وتم إجراء الدراسة على الأطفال المترديين على مستشفيي م بامبينو جيسو للأطفال بإيطاليا ، وتم استخدام اختبار BVN test للوظائف الإجرائية ، واختبار الانتباه البصري ، واختبار الذاكرة قصيرة المدى اللفظي ، واختبار الذاكرة العاملة البصرية المكانية ، واختبار الطلاقة ، واختبار ستوب Stroop task ، وتم التوصل إلى أن كلا المجموعتين أظهروا ضعفاً وضحاً في الوظائف الإجرائية ، مثل الانتباه المتواصل السمعي ، الانتباه الاختياري السمعي ، التصنيف البصري ، الذاكرة العاملة ، الانتباه المتواصل البصري ، الانتباه الاختياري البصري ، الكف البصري. وأوضح ذوي متلازمة دون قصور أكبر في التحويل والجوانب اللفظية للذاكرة ، والكلف ، بينما ذوي متلازمة وليامز أظهروا قصور أوضح في التحويل.

دراسة Carney, Brown and Henry (2013)

هدفت إلى دراسة الوظائف التنفيذية لدى ذوي متلازمة داون Down Syndromes وذوي متلازمة ويليامز Williams Syndromes ، وتكونت العينة من ثلاثة مجموعات ، المجموعة الأولى وتكونت من الأطفال ذوي متلازمة دوان ، والمجموعة الثانية تكونت من ذوي متلازمة ويليامز ، والمجموعة الثالثة تكونت من الأطفال العاديين ، وتم استخدام مقياس الوظائف التنفيذية والذي تكون من أربعة محددات هي الذاكرة العاملة والكف والتحويل والطلاقة ، وتم التوصل إلى أن كل من ذوي متلازمة دوان وذوي متلازمة ويليامز لديهم قصور في الوظائف التنفيذية أكثر من العاديين.

دراسة Memisevic & Sinanovic (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التكامل الحركي البصري والوظائف التنفيذية ، وإلى مدى يمكن للوظائف التنفيذية التنبؤ بمهارات التكامل الحركي البصري ، وتكونت العينة من ٩٠ طفلا من المعاقين فكريا (٥٤ ولد ، ٣٧ بنتا) بمتوسط عمر ١١،٣ سنة ، في المدى العمري من ٧ – ١٥ سنة ، وتم استخدام بطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) وتكونت من ٨ مقاييس فرعية هي الكف Inhibition، التحويل Shifting، التحكم الانفعالي Emotional Control، البدء Initiating، الذاكرة العاملة ، التخطيط Planning ، تنظيم المواد Organization of material ، المراقبة Monitoring ، واختبار التكامل الحركي البصري Acadia test of visual-motor integration ، وتم التوصل من خلال اختبار تحليل الانحدار ان الوظائف التنفيذية تسهم بنسبة ٣٨ % في التكامل الحركي البصري ، وكل المقاييس

الفرعية للوظائف التنفيذية منبئات بالتكامل الحركي البصري ما عدا الذاكرة العاملة والمراقبة.

دراسة Landry, Russo, Dawkins, Zelazo and & Burack (2012)

هدفت إلى التعرف على أثر النمو اللفظي وغير اللفظي على الوظائف التنفيذية لدى عينة من ذوي متلازمة داون وعينة من متلازمة ويليامز ، وتكونت العينة من ١١ طفلاً من ذوي متلازمة داون Down Syndrome وكان درجة الإعاقة الفكرية متوسطة moderate، ١٤ طفلاً من ذوي متلازمة ويليامز Williams Syndrome ، وكان درجة الذكاء ما بين العادية والحدودية borderline to normal ، وتم استخدام اختبار المفردات المصور Peabody Picture Vocabulary Test ، واختبار الذكاء غير اللفظي ، ومقياس الأداء الدولي International Performance Scale ، واختبار المرونة المعرفية والذاكرة العاملة ، اختبار مهام الوظائف التنفيذية Executive Function Tasks ،وتم التوصل إلى أن النمو اللفظي كان مرتبط بكل من الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية ، فكان النمو اللفظي منبئ أفضل لكل من الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لكلاً من المجموعتين.

دراسة الصاعدي (٢٠١٢)

وهدفت إلى الكشف عن الفروق في أداء اختبارات الوظائف التنفيذية التي تقيس مهارات (التخطيط ، المرونة الذهنية ، كف الاستجابة)بين الاطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع والأطفال ذوي الاعاقة بدرجة بسيطة والكشف عن طبيعة الفروق في أداء اختبارات الوظائف التنفيذية التي تعزى إلى متغير العمر لدى مجموعتي الدراسة ، وتكونت العينة من الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع وعددهم (١٥) طفلاً من كلا الجنسين و(١٥)طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ، واستخدمت الدراسة استبيان مسح اضطرابات طيف التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع واختبار برج لندن لقياس وظيفة التخطيط واختبار ويسكونسين لتصنيف البطاقات لقياس وظيفة المرونه الذهنية واختبار ستروب لتسمية الألوان لقياس وظيفة كف الإستجابة ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط مجموعتس الدراسة في اختبار برج لندن وفي اختبار ويسكونسين وذلك لصالح الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية بدرجة بسيطة و تبين أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في اختبار ستروب لصالح الأطفال التوحديين ذوي الأداء المرتفع وتبين أن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الوظائف التنفيذية (التخطيط ، المرونه الذهنية ، كف الاستجابة) لدى كل من مجموعتي الدراسة .

دراسة Danielsson, Henry, Rönnberg, and Nilsson (2010)

هدفت إلى دراسة الوظائف الاجرائية لدى الأفراد ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٤٦ فرداً من ذوي الاعاقة الفكرية ، ٩٢ فردا من العاديين ، وتم

إجراء الدراسة بمدينة أوميا شمال السويد ، وتم استخدام اختبار الوظائف الاجرائية Recall Executive-loaded Word ، وتم التوصل إلى أن الأفراد ذوي الاعاقة الفكرية لديهم قصور في الوظائف الإجرائية ، وخاصة في الذاكرة والكف والانتباه.

دراسة Milisavljevic, Iric, Petrovic and Slavnic (2008)

هدفت إلى دراسة الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٣١ طفلاً من ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الإبتدائية ، وتم استخدام مهمة العشرين سؤالا Twenty Questions Task, ، واختبار التعلم اللفظي السمعي Rey auditory verbal learning test ، واختبار ستروب stroop test ، وتم التوصل إلى أن الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في الوظائف التنفيذية ، ووجود علاقة بين الوظائف التنفيذية والانتباه ، وعلاقة بين الوظائف التنفيذية والذاكرة. وأوصت الدراسة بأهمية تقديم تدخل تربوي نفسي وتدريب على الوظائف التنفيذية والانتباه والذاكرة لدى المعاقين فكريا.

دراسة Jacola, l. m. (2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والسلوك اللاتكيفي لدى ذوي متلازمة داون ، وتكونت العينة من ٥٢ مراهقاً من ذوي متلازمة داون (٢٤ ذكور – ٢٨ إناث) ، في المدى العمري من ١٢ – ١٨ سنة ، من الطلاب المدرجين في المركز الطبي لمستشفى سينسيناتي للأطفال ، وتم استخدام اختبار المفردات المصور لبيرسون Pearson Picture Vocabulary Test ، واختبار الطلاقة اللفظية Verbal Fluency ، وبطارية تقدير السلوك للأطفال Behavior Assessment Inventory for Children ، واختبارات فرعية لقياس الوظائف التنفيذية ، وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الوظائف التنفيذية والسلوك اللاتكيفي.

دراسات تناولت تحسين الوظائف التنفيذية والتدريب عليها :

دراسة Schuiringa, ,van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro and Matthys (2016)

هدفت إلى دراسة الوظائف التنفيذية وسرعة المعالجة لدى ذوي الإعاقة الفكرية ومشكلات السلوك الداخلية ، وتكونت العينة من مجموعتين ؛ المجموعة الأولى تكونت من ٧١ فرداً من ذوي الاعاقة الفكرية ذوي مشكلات السلوك الخارجية ، وتكونت المجموعة الثانية من ٧٠ فرداً من ذوي الاعاقة الفكرية بدون مشكلات السلوك الداخلية ، في المدى العمري من ٩ – ١٦ سنة ، وتم إجراء الدراسة في نيوزيلاندا ، وتم استخدام بطارية اختبارات الوظائف الإجرائية وقائمة المشكلات السلوكية الداخلية ، وتم ضبط متغير الذكاء بين المجموعتين ، وتم التوصل إلى ان الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ذوي

مشكلات السلوك الداخلية كانوا أكثر ضعفاً في الأداء على الذاكرة العاملة ، وكانت الفروق في التحويل وسرعة المعالجة أقل ، وفيما يتعلق بالمرونة المعرفية لم يكون الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ذوي مشكلات السلوك الداخلية أكثر ضعفاً من أقرانهم ذوي الاعاقة الفكرية بدون مشكلات السلوك الداخلية. وأوصت الدراسة باستهداف الذاكرة العاملة بالعلاج لدى ذوي الاعاقة الفكرية ذوي مشكلات السلوك الداخلية.

دراسة Ringenbach, Holzapfel, Mulvey, Jimenez, Benson, et al.(2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية العلاج بركوب الدراجة المحدد therapy (ACT) assisted cycling وركوب الدراجة الاختياري voluntary cycling على زمن الرجع والوظائف التنفيذية لدى المراهقين ذوي متلازمة داون ، وتكونت العينة من ثلاثة مجموعات ، المجموعة الأولى تكونت من ١٧ مراهقاً من ذوي متلازمة داون تلقت العلاج بركوب الدراجة المحدد، والمجموعة الثانية تكونت من ١١ مراهقا من ذوي متلازمة تلقت العلاج بركوب الدراجة الاختياري ، ومجموعة ضابطة تكونت من ١١ مراهقاً من ذوي متلازمة داون ، وتم استخدام مقياس زمن الرجع ومقياس الوظائف التنفيذية وبرنامج العلاج بركوب الدراجة والذي استغرق ٨ أسابيع ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامجين في تحسين الوظائف التنفيذية ، وكان العلاج بركوب الدراجة المحدد أفضل في تحسين الوظائف التنفيذية.

دراسة Chen,Tsai, Wang and Wuang (2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريب على لعبة تنس الطاولة table tennis training مقابل العلاج المهني المعياري standard occupational therapy على الأدراك البصري والوظائف التنفيذية لدى أطفال المدرسة ذوي الإعاقة الفكرية (البسيطة mild ، والحدودية borderline) ، وتكونت العينة من ثلاثة مجموعات ، المجموعة التجريبية الأولى وتكونت من ٤٦ طفلاً (٢٦ ولد ، ٢٠ بنتاً) ، بمتوسط عمر ١٠،٩ سنة وهذه المجموعة تلقت العلاج المهني ، والمجموعة التجريبية الثانية وتكونت من ٤٥ طفلاً (٢٤ ولد ، ٢١ بنتاً) بمتوسط عمر ١٠،٦ سنة ، وهذه المجموعة تلقت التدريب على تنس الطاولة ، والمجموعة الثالثة الضابطة وتكونت من ٤١ طفلاً (٢٣ ولد ، ١٨ بنتاً) بمتوسط عمر ١٠،٧ سنة ، وتم إجراء هذه الدراسة في تايوان ، وتم استخدام مقياس الإدراك البصري ، ومقياس الوظائف الإجرائية ، وبرنامج التدريب على تنس الطاولة والعلاج المهني تم تطبيقه بواقع ثلاثة مرات أسبوعياً مدة الجلسة الواحدة ٦٠ دقيقة لمدة ١٦ أسبوعاً ، وتم التوصل إلى أن المدخلين كان فاعلية في تحسين الإدراك البصري والوظائف التنفيذية ، وكان أداء الأطفال الذين تتلقوا التدريب على تنس الطاولة أفضل من أقرانهم في الذين تلقوا العلاج المهني.

دراسة Memisevic, H., and Sinanovic, O. (2014)

هدفت الدراسة إلى تقييم الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٩٠طفلاً بمدينة سراييفو (البوسنة والهرسك) (٤٢ طفلاً إعاقة فكرية بسيطة mild, 48 طفلاً إعاقة فكرية متوسطة 54) , (moderate ولداً ، ٣٦ بنتاً) ، وكانت العينة من ثلاثة فئات للإعاقة الفكرية تبعا للأسباب (٣٠ حالة من ذوي متلازمة داون ، ٣٠ حالة من ذوي الأسباب الوراثية ، ٣٠ حالة غير معروفة السبب) ، وتم استخدم استخدام بطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية نسخة المعلم Behavior Rating Inventory of Executive Function ، وتم تقييم الأطفال من خلال المعلمين الذين يعرفون الأطفال لمدة ٦ شهور على الأقل ، وتم التوصل إلى أن ذوي الاعاقة لديهم عجز واضح ودال في الوظائف التنفيذية ، ولا توجد فروق تبعا للنوع ولكن كان هناك تأثير دال تبعا لمستوى الاعاقة على الوظائف التنفيذية حيث كان ذوي الاعاقة المتوسطة اكثر عجزا ، ولا توجد فروق تبعا للأسباب فيما بعد التحول. وأوصت الدراسة بأهمية برامج للتدخل في أوضاع المدرسة لتحسين الوظائف التنفيذية وخاصة الانتباه حيث كان العجز فيه واضح جدا.

دراسة Jansen, Eva, Molen, & Mariët (2013)

هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على مهارات الحساب على مهارات الحساب والوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٥٨ مراهقاً من ذوي الاعاقة الفكرية في المدى العمري من ١٢ – ١٥ سنة ، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وتم استخدام مقياس مهارات الحساب ومقياس الوظائف التنفيذية ، وبرنامج تدريبي على مهارات الحساب استمر لمدة ٥ أسابيع ، وتم التوصل إلى أن التدريب على مهارات الحساب كان فعالاً في تحسين مهارات الحساب والوظائف التنفيذية.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية "شرق-غرب" بمدينة الرياض ، والبالغ عددهن ٣٠٠ تلميذة في المدى العمري من ٨-١٤ سنة.

عينة الدراسة الاستطلاعية :

وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذة من مجتمع الدراسة بمدينة الرياض وذلك لحساب صدق وثبات المقياس " بطارية الوظائف التنفيذية" .

عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من ٨ تلميذات من تلميذات ذوات الاعاقة الفكرية من مجتمع الدراسة بمدينة الرياض ، وتم سحبهن من عينة كلية تكونت من ١٦ تلميذة من اللتي حصلن على الدرجات العليا في بطارية الوظائف التنفيذية . وتم توزيعهن عشوائياً على

مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم حساب التكافؤ (التجانس) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) ، والعمر والذكاء تم استخدام اختبار " مان – وتيني " والجدول (١) التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

التكافؤ (التجانس) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) ، والعمر والذكاء

نوع المجموعة	نوع القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	الدلالة
ضابطة تجريبية	الكف	٨ ٨	٦،٧٥ ١٥،٢٥	٥٤،٠٠ ٨٢،٠٠	١٨،٠٠٠	١،٤٧٨	لا يوجد فرق
ضابطة تجريبية	التحويل		١٠،٤٤ ٦،٦٥	٨٣،٥٠ ٥٢،٥٠	١٦،٥٠٠	١،٦٨٣	لا يوجد فرق
ضابطة تجريبية	تحكم الانفعال		٨،٦٥ ٨،٩٤	٦٨،٥٠ ٧٦،٥٠	٣١،٥٠٠	٠،٠٥٣	لا يوجد فرق
ضابطة تجريبية	لدرجة الكلية		٨،٠٦ ٨،٩٤	٦٤،٥٠ ٧١،٥٠	٢٨،٥٠٠	٠،٧٣١	لا يوجد فرق
ضابطة تجريبية	العمر		٨،٥٠ ٨،٥٠	٨٦،٥٠ ٨٦،٥٠	٣٢،٠٠	٠،٣٧٩	لا يوجد فرق
ضابطة تجريبية	الذكاء		٨,٥٠ ٨،٥٠	٨٦،٥٠ ٨٦،٥٠	٣٢،٠٠	٠،١٦١	لا يوجد فرق

ويتضح من الجدول ( ) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) ، والعمر والذكاء ، وهذا يعني التكافؤ بين المجموعات.

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين في إجرائها :

- **قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية** ترجمة وتعريب أبوزيد (٢٠١٧)
- **برنامج التدريب المعرفي** إعداد / الباحثة

وفيما يلي وصف لكل منهما :

وصف قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية ترجمة وتعريب أبوزيد (٢٠١٧)

أعد قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية Behavior Rating Inventory of Executive Function BRIEF). جويا، إسكيث، غي، وكينوورثي (Gioia, Isquith, Guy, and Kenworthy (2001 لقياس الوظائف التنفيذية للأطفال والمراهقين في العمر من ٥ – ١٨ سنة ، وتكون من صورتين ؛ صورة المعلم ويقوم فيها بتقدير سلوك المفحوص وتتكون من ٧٣ عبارة ، ونسخة الآباء ويقوم فيها الآباء بتقدير سلوك طفلهم وتتكون من ٧١ عبارة.

وتتضمن قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية بعدين ؛ البعد الأول وهو قائمة التنظيم السلوكي Behavioral Regulation Index وتتضمن ٣ مقاييس فرعية هي : الكلف والتحويل والتحكم الانفعالي ، والبعد الثاني وهو : قائمة ما وراء المعرفة Metacognition Index : ويتضمن ٥ مقاييس فرعية هي : المبادأة ، والذاكرة العاملة ، والتخطيط / التنظيم ، وتنظيم المواد ، والمراقبة. أي أنها بصفة عامة تتضمن ٨ مقاييس فرعية. ويقتصر العرض على المقاييس الفرعية المستخدمة في الدراسة الحالية وعلى نسخة المعلم على النحو التالي :

١. الكف Inhibit: ويقيس القدرة على الكلف أو المقاومة وعدم التصرف باندفاع ، وقدرة الشخص على وقف سلوكه في الوقت المناسب ، وتم ملاحظة تلك المظاهر السلوكية في العديد من الحالات الإكلينيكية مثل : ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، وتشمل العبارات من ١ -٩ على نسخة المعلم.
٢. التحويل Shift: ويقيس القدرة على التحرك بحرية من موقف لأخر أو من نشاط لأخر ، أو الانتقال من جانب في المشكلة إلى أخر حسب ما تقتضي طبيعة المشكلة. وتشمل الجوانب الرئيسة للتحويل القدرة على إجراء التحويلات ، وحل المشكلة بمرونة ، وتبديل الانتباه ، والعجز البسيط في هذا المجال قد يعرض الشخص لخطر القصور في حل المشكلة ، وتم وصف مثل هذا القصور في اضطرابات النمو المنتشرة ، وفي حالات الأفراد المصابين بإيذاء الدماغ. وتشمل العبارات من ١٠ - ١٩ على نسخة المعلم.
٣. التحكم الانفعالي Emotional Control: ويشير إلى القدرة على تعديل الاستجابات الانفعالية ، والقصور يتضمن الانفجارات الانفعالية أو البلادة الانفعالية. والأطفال ذوي الصعوبات في هذا المجال قد تكون لديهم مبالغة انفعالية كردود فعل على الأحداث السلبية البسيطة. وتشمل العبارات من ٢٠ -٢٨ على نسخة المعلم.

الخواص السيكومترية لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية

تم حساب صدق وثبات المقياس ، فتراوح معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقاييس الفرعية بين ٠،٨٠ – ٠،٩٨ ، وبإعادة التطبيق بلغت القيمة ٠،٨٢ لنسخة الآباء ، وبلغت ٠،٨٨ لنسخة المعلم ، وقام مترجم المقياس بحساب صدق وثبات المقياس على عينة من الأطفال والمراهقين ، فتم حساب الصدق عن طريق الصدق التكويني ، فتراوحت القيم

بين ٠،٧٢٩ – ٠،٨٧٩ بالنسبة لمقياس الكف ، وتراوحت القيم بين ٠،٥٢٧ – ٠،٨٤٦ بالنسبة لمقياس التحويل ، وتراوحت القيم بين ٠،٥٨٤ – ٠،٨١١ بالنسبة لمقياس التحكم الانفعالي ، وتم حساب معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس فبلغ معامل ارتباط المقياس الأول ٠،٧٨٣ ، والمقياس الثاني ٠،٦٨٤ ، والمقياس الثالث ٠،٧٢٠. وتم حساب الثبات عن طريق معامل ثبات ألفاكرونباخ وبلغت قيمة الثبات للمقياس الأول ٠،٩٣٢ ، والمقياس الثاني ٠،٩٠٤ ، والمقياس الثاني ٠،٧٨٠ ، وتم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان بروان) وبلغت قيمت الثبات للمقياس الأول ٠،٨٨٨ ، والمقياس الثاني ٠،٨٦٥ ، والمقياس الثالث ٠،٧١٠ ، وتم طريق التجزئة النصفية (جتمان) فبلغت قيمة الثبات ٠،٨٨٩ للمقياس الأول ، وبلغت ٠،٨٦٤ للمقياس الثاني ، وبلغت ٠،٧١٠ للمقياس الثالث.

الخواص السيكومترية لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية في الدراسة الحالية :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغت ٤٠ تلميذاً وتلميذة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس. وتم حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية بالطرق التالية :

الصدق :

تم حساب الصدق عن طريق الصدق التكويني عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس الفرعية الذي تنتمي إليه ، كما هو موضح في الجدول التالي :-

جدول (٢)

معاملات ارتباط درجات العبارات بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي)

مقياس التحكم الانفعالي			مقياس التحويل			مقياس الكف		
الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة	الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة	الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠،٠١	**٠،٦٨٣	٢٠	٠،٠٥	*٠،٣٨١	١٠	٠،٠١	**٠،٧٤٧	١
٠،٠١	**٠،٨٥١	٢١	٠،٠١	**٠،٦٠٨	١١	٠،٠١	**٠،٧٢٧	٢
٠،٠١	**٠،٩٠٦	٢٢	٠،٠١	**٠،٦٨١	١٢	٠،٠١	**٠،٨٤٠	٣
٠،٠١	**٠،٧٥٧	٢٣	٠،٠١	**٠،٧٨٧	١٣	٠،٠١	**٠،٨٠٦	٤
٠،٠١	**٠،٤٤٣	٢٤	٠،٠١	**٠،٥٢٥	١٤	٠،٠١	**٠،٨٧٤	٥
٠،٠١	**٠،٨٤٤	٢٥	٠،٠١	**٠،٦٢٥	١٥	٠،٠١	**٠،٨٨٤	٦
٠،٠١	**٠،٧٣٢	٢٦	٠،٠١	**٠،٦٦٢	١٦	٠،٠١	**٠،٩٠٣	٧
٠،٠١	**٠،٧٨٣	٢٧	٠،٠١	**٠،٦٢٤	١٧	٠،٠١	**٠،٨٦٧	٨
٠،٠١	**٠،٨٠٨	٢٨	٠،٠١	**٠،٦٩٤	١٨	٠،٠١	**٠،٨١٧	٩
			٠،٠٥	*٠،٣٥٣	١٩			

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠،٠١) ما عدا العبارة رقم ١٠ ، والعبارة رقم ١٩، وتم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣)

معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي) بالدرجة الكلية لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية

المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
الكف	**٠،٨٣٤	٠،٠١
التحويل	**٠،٧٧٠	٠،٠١
التحكم الانفعالي	**٠،٨٢٨	٠،٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن المقاييس الفرعية الثلاثة (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي) دالة عند مستوى (٠،٠١) بالنسبة للدرجة الكلية لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية ، وتم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها البعض والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤)

معاملات ارتباط المقاييس الفرعية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي) مع بعضها البعض

لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية

المقياس	الكف	التحويل	التحكم الانفعالي
الكف	١	**٠،٤٢٩	**٠،٥٠٦
التحويل		١	**٠،٥٣٦

ويتضح من الجدول ( ) أن جميع القيم دالة عند مستوى (٠،٠١) ، ويتضح من الجدول ( ) ، والجدول ( ) ، والجدول ( ) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة ،وهذا يعني صدق المقياس مما يجعل استخدماه في الدراسة الحالية مناسبة.

الثبات : تم حساب معاملات ثبات قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية بطريقة " الفا- كرونباخ " ، وطريقة " التجزئة "، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٥)

معاملات ثبات قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي) باستخدام طريقتي : الفا- كرونباخ ، والتجزئة النصفية

القياس	الفا-كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان – بروان)	التجزئة النصفية (جتمان)
الكف	٠،٩٤٤	٠,٩٢٦	٠،٩٢٢
التحويل	٠،٨٦٣	٠،٨٢٥	٠،٨١٥
التحكم الانفعالي	٠،٩٠٧	٠،٧٨٧	٠،٧٨٥
الدرجة الكلية	٠،٩٣١	٠،٧٨٩	٠،٧٨٥

يتضح من الجدول ( ) أن معاملات ثبات قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) مرتفعة سواء بطريقة " الفا-كرونباخ " ، أو بطريقة " التجزئة النصفية " وهذا يؤكد على أن قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) ذات ثبات مرتفع مما يجعله مناسب للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرضية الاولى : تنص الفرضية الأولى على مايلي : **"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية قبل وبعد تطبيق برنامج التدريب المعرفي لصالح المقياس البعدي."** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون "، للتحقق من الفروق ين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد التطبيق في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي ، والجدول ( ) يوضح ذلك :

جدول (٦)

الفروق ين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد التطبيق في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية)

الرتب	نوع القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب السالبة	الكف	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠	٢،٥٣٦	٠,٠١
الرتب الموجبة		٠	٠،٠٠	٠،٠٠		
الرتب المتساوية		٠				
الرتب السالبة	التحويل	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠	٢،٥٢٧	٠,٠١
الرتب الموجبة		٠	٠،٠٠	٠،٠٠		
الرتب المتساوية		٠				

الرتب السالبة		٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
الرتب الموجبة	التحكم الانفعالي	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٥٢٤	٠،٠١
الرتب المتساوية		٠				
الرتب السالبة			٤،٥٠	٣٦،٠٠		
الرتب الموجبة	الدرجة الكلية		٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٥٢١	
الرتب المتساوية						

ويتضح من الجدول ( ) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية)

الفرضية الثانية : تنص الفرضية الثانية على مايلي :

"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية بعد تطبيق برنامج التدريب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان وتني) للتحقق من الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) ، والجدول (٧) يوضح النتائج :

جدول (٧)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية)

نوع المجموعة	نوع القياس	العدد	متوسط الرتب	جموع الرتب	U	z	الدلالة
ضابطة	الكف	٨	١٢،٤٤	٩٩،٥٠	٠،٥٠٠	٣،٣٣	٠،٠١
تجريبية		٨	٤،٥٦	٣٦،٥٠			
ضابطة	التحويل	٨	١٢،٥٠	١٠٠،٠	٠،٠٠٠	٣،٣١	٠،٠١
تجريبية		٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠			
ضابطة	التحكم الانفعالي	٨	١٢،١٩	٩٧،٥٠	٠،٢٥٠	٣،١٠	٠،٠١
تجريبية		٨	٤،٨١	٣٨،٥٠			
ضابطة	الدرجة الكلية	٨	١٢،٥٠	١٠٠،٠	٠،٠٠٠	٣،٣٦	٠،٠١
تجريبية		٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠			

ويتضح من الجدول (٧) وجود فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (الكف – التحويل – التحكم الانفعالي – الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج الدراسة :

يتضح من نتائج الجدول (٦)، والجدول (٧) فاعلية البرناج التدريبي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى عينة الدراسة ذوات الإعاقة الفكرية المتوسطة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الوظائف التنفيذية . مثل : **دراسة Schuiringa, ,van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro and Matthys (2016) التي** هدفت إلى دراسة الوظائف التنفيذية وسرعة المعالجة لدى ذوي الإعاقة الفكرية ومشكلات السلوك الداخلية ، و**دراسة Chen,Tsai, Wang and Wuang (2015)** التي توصلت الى نتائج إيجابية ومشجعة حول فاعلية البرنامج التدريبي و**دراسة Jansen, Eva, Molen, & Mariët (2013) والتي** هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية .

مراجع الدراسة:

زغلول،رافع،زغلول،عماد.(٢٠٠٣)**علم النفس المعرفي**.الأردن:دار الشروق.

زيتون،حسن.(١٤٢٩).**تنمية مهارات التفكير:رؤية إشراقية في تطوير الذات**.الرياض:الدار الصولتية للتربية .

محمد،أسماء.(٢٠١١).**الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية** ، ماجستير كلية التربية،جامعة الفيوم.مصر.

هلال،أحمد،إبراهيم،شهدان.(٢٠١٢).**علم النفس الحديث :الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية**.(ط١).القاهرة :دار الكتاب الحديث .

يوسف،يوسف.(٢٠١٦)فاعلية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية .**مجلة التربية الخاصة** .(١٦).١١٩-١٦٢.

حسين،نشوة.(٢٠٠٧).الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية.(ط١).القاهرة:دار إتراك للنشر والتوزيع.

الشيباني،عفاف(٢٠١٦).**الوظائف التنفيذية لدى ذوي الاعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين**.مشروع تخرج ،كلية الشرق العربي للدراسات العلياء.

عبد العزيز،أسماء.(٢٠١١).**الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية** . ماجستير كلية التربية.جامعة الفيوم.مصر.

Abdul Majeed, B. Vikas, S. & Jena, S. (2014). Remediation of response inhibition deficits in intellectual disability through cognitive training: A single case study. **Indian Journal of Health and Wellbeing**, Hisar 5(12),1407-1413.

Allen, T.(2014). **Quality of Life and Neurocognitive Functioning in Children with Sickle Cell Disease: Investigating the Feasibility of a Computerized Cognitive Training Program**.Ph.D, Duke University.

Amadó, A.; Serrat, E. &Vallès-Majoral, E. (2016). The Role of Executive Functions in Social Cognition among Children with Down Syndrome: Relationship Patterns.**Frontiers in psychology**, 7,1363.

Baddeley, A. D. (2007). Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press.

Buschkuehl,M. Jaeqqi,S. Hutchison,S. Perrig-Chiello,P. Däpp,C. Müller, M. et al(2008).Impact of working memory training on memory performance in old-old adults. **Psychol Aging**,23,743–753. doi: 10. 1037/a0014342 PMID: 19140646.

Carney, D. P., Brown, J. H., Henry, L., A. (2013). Executive Function in Williams and Down Syndromes.Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 34 (1), 46-55.

Chen, C.-C.; Spano, G.; Edgin, O. J. (2013). The Impact of Sleep Disruption on Executive Function in Down Syndrome. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 34 (6), 2033-2039.

Chen, MD., Tsai, HY., Wang, CC., and Wuang, YP. (2015). The effectiveness of racket-sport intervention on visual perception and executive functions in children with mild

intellectual disabilities and borderline intellectual functioning. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 11, 2287-2297.

Chen,C.Spano,G. Edgin, J. (2013). The Impact of Sleep Disruption on Executive Function in Down Syndrome. Research in Developmental Disabilities: **A Multidisciplinary Journal**, 34 (6), 2033-2039.

Chen,M.Tsai,H.Wang,C.and Wuang,Y. (2015). **The effectiveness of racket-sport intervention on visual perception and executive functions in children with mild intellectual disabilities and borderline intellectual functioning.** Neuropsychiatric Disease and Treatment, 11, 2287-2297.

Cicerone, K. Dahlberg, C. Malec, J. Langenbahn, D. Felicetti, T. Kneipp,S. et al.(2005). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of the literature from 1998 throuh 2002. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, 86, 1681-1692.

Cohen, D. Plaza, M. Perez-Diaz, F. Lanthier, O. Chauvin, D.Hambourg, N. Wilson, A. Basquin, M. Philippe Mazet, P. & Rivie`Re, J.(2006).**Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation**. Research in Developmental Disabilities, 27, 501–516.

Costanzo, F. Varuzza, G. Menghini, D.Addona,F.Gianesini, T.& Vicari, S.(2013**). Executive functions in intellectual disabilities: A comparison between Williams syndrome and Down syndrome**. Research in Developmental Disabilities, 34, 1770–1780.

Costanzo, f., Varuzza, g., Menghini, d., Addona,f., Gianesini, t.& Vicari, s. (2013). Executive functions in intellectual disabilities: A comparison between Williams syndrome and

Down syndrome. Research in Developmental Disabilities, 34, 1770–1780.

Danielsson, H. Henry, l. Rönnberg, j. & Nilsson , l. (2010**).** Executive functions in individuals with intellectual disability . **Journal of Research in Developmental Disabilities**, 31, (6), 1299-1304.

Diamond, A. Barnett, W. Thomas, J. & Munro, S. (2007). **Preschool program improves cognitive control**. Science, 1387-1388.

Garner, E. Harmen, M. & Bruce, A. (2008). Computerized Cognitive Training as Treatment of ADHD: Effectiveness in School Aged Children**. Journal on School Educational Technology**, 3 (3), 17-25.

Jacola, l. m. (2004). The Relationship between Executive Function and Maladaptive Behavior in Adolescents with Down Syndrome. Phd., University of Cincinnati.

Jansen, B. R., Eva, d., Molen,v. & Mariët J. (2013). Math practice and its influence on math skills and executive functions in adolescents with mild to borderline intellectual disability. Research in developmental disabilities, 34 (5), 1815-1824.

Jon, O. And Katja, G. (2015). Benefits of extending and adjusting the level of difficulty on computerized cognitive training for children with intellectual disabilities. **Frontiers in psychology** ,6 : 1233.

Karch, D.Albers,L. Renner, G. Lichtenauer, N. & von Kries, R.(2013). **The efficacy of cognitive training programs in children and adolescents: a meta-analysis**. Dtsch Arztebl Int. 110, (39), 643-52. doi: 10.3238/arztebl.2013.0643.

Klingberg,T, Forssberg, H.&Westerberg,H.(2002). Training of working memory in children with Adhd. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 24, (6) 781 – 791.

Landry, O. Russo, N. Dawkins ,T. Zelazo,P. Burack J.(2012). **The impact of verbal and nonverbal development on executive function in Down syndrome and Williams syndrome**. J. Dev. Disabl, 18, 26–35

Magnan, A.& Ecalle, J. (2006). **Audio-visual training in children with reading disabilities**. Computers and Education, 407-425.

Mansur-Alves, M. Flores-Mendoza,C. & Tierra-Criollo, C. (2013). **Evidências Preliminares da Efetividade do Treinamento Cognitivo para Melhorar a Inteligência de Crianças Escolares**. Psicologia: Refl exão e Crítica, 26(3), 423-434.

Marieke, D.Pier, P. Ben, S. Hilde,G. (2015). Working memory and cognitive flexibility-training for children with an autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. **Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines** 56.(5) 566-576.

McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. Journal of Experimental Child Psychology, 115, 422–435. doi:10.1016/j.jecp.2013.03.002

Memisevic, H. & Sinanovic, O. (2013). Executive functions as predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability. **National Library of Medicine, Perceptual and motor skills**, 117(3) 913-922.

Memisevic, H., & Sinanovic, O. (2013). Executive functions as predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability. National Library of Medicine, Perceptual and motor skills, 117(3) 913-922.

Memisevic, H., and Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability - the effects of sex, level and aetiology of intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 58(9), 830-837.

Memisevic, H.and Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability - the effects of sex, level and aetiology of intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, 58(9), 830-837.

Mezzacappa, E.& Buckner, J. (2010) **Working memory training for children with attention problems or hyperactivity: A school-based pilot study**. School Mental Health. doi: 10.1007/s12310-010-9030-9.

Milisavljevic, M. Iric,N. Petrovic, M.& Slavnic, M.(2008). Executive functions, attention and memory in children with intellectual disabilities**, Journal of Neuropsychopharmacology**,11,294.

Milisavljevic, m.j., Iric,n., Petrovic, m.d.& Slavnic, m.(2008). Executive functions, attention and memory in children with intellectual disabilities, Journal of Neuropsychopharmacology,11,294.

Nyberg, J.(2010). **The Effects of Social Cognitive Training on Social and Executive Functions of Females with Asperger's Disorder**: A Case Study. Master, University of Arkansas.

Orban,S. Rapport, M. Friedman, L. & Kofler, M. (2014). **Executive Function/Cognitive Training for Children with ADHD: Do Results Warrant the Hype and Cost?.** The ADHD Report 23(5), 8-14.

Panerai, S. Tascad, D. Ferri, R. D'Arrigo, V. and Elia, M.(2014). Executive Functions and Adaptive Behaviour in Autism Spectrum Disorders with and without Intellectual Disability. **Psychiatry Journal**, 941-809.

Panerai, s., Tascad, d., Ferri, r., D'Arrigo, v. g., and Elia, m.(2014). Executive Functions and Adaptive Behaviour in Autism Spectrum Disorders with and without Intellectual Disability. Psychiatry Journal, 2014, 941809.

Peñaloza-Salazar,C.Gutiérrez-Maldonado,J.Ferrer-García,M. Caqueo-Urízar, A. Reverter-Guimeso, A, Macías-Cajal,Y. Amela-Huemes, D.Perales-Josa,S.(2016).Cognitive mechanisms underlying Armoni: A computer-assisted cognitive training programme for individuals with intellectual disabilities. **anales de psicología**, 32(1), 115-124.

Pritchard, A. E., Kalback, S. McCurdy, M.; Capone, G., T.,(2015). Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioural disorders. Journal of intellectual disability research, JIDR, 59 (12), 1130-1141.

Pritchard, A. Kalback, S. McCurdy, M. Capone, G. T.(2015). Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioural disorders. **Journal of intellectual disability research**, JIDR, 59 (12), 1130-1141.

Ramsay, S. (2015). **impact of cognitive training on the executive function of children aged 5-9**. Phd, Binghamton University.

Reijnders J, van Heugten C, van Boxtel M.(2013). Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: a systematic review. **Ageing Research Reviews**, 12,263–275. doi: 10.1016/j.arr.2012.07.003 PMID: 22841936

Ringenbach, S. D. R.; Holzapfel, S. D; Mulvey, G. M Jimenez, A., Benson, A. et al.(2016). The effects of assisted cycling therapy (ACT) and voluntary cycling on reaction time and measures of executive function in adolescents with Down syndrome. Journal of intellectual disability research, JIDR, 60 (11), 1073-1085.

Ringenbach, S. Holzapfel, S. Mulvey, G. Jimenez, A. Benson, A. et al.(2016). The effects of assisted cycling therapy (ACT) and voluntary cycling on reaction time and measures of executive function in adolescents with Down syndrome.

Journal of intellectual disability research, JIDR, 60 (11), 1073-1085.

Schott, N & Holfelder, B. (2015). Relationship between motor skill competency and executive function in children with Down's syndrome. **Journal of intellectual disability research**, JIDR, 59 (9),860-872.

Schott, N, & Holfelder, B. (2015). Relationship between motor skill competency and executive function in children with Down's syndrome. Journal of intellectual disability research, JIDR, 59 (9),860-872.

Schuiringa, H., van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B. and Matthys, W. (2016). executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. Child Neuropsychol. 21,1-21. DOI: 10.1080/09297049.2015.1135421.

Schuiringa, H., van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B. and Matthys, W. (2016). executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. **Child Neuropsychol**, 21,1-21. DOI: 10.1080/09297049.2015.1135421.

Shao, y. Mang, J. Li, P. Wang, J. Deng, T. & Xu,Z. (2015). **Computer-Based Cognitive Programs for Improvement of Memory, Processing Speed and Executive Function during Age-Related Cognitive Decline: A Meta-Analysis**. PLoS One., 10(6): e0130831.

Siberski, J. Shatil, E. Siberski, C.Eckroth-Bucher, M. French, A. Horton, S. Loefflad, R. Cand Phillip Rouse, C. (2015). Computer-Based Cognitive Training for Individuals With Intellectual and Developmental Disabilities: Pilot Study. **American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias**, 30, (1) 41-48.

Sitzer, D. Twamley, E. & Jeste, D.(2006). Cognitive training in Alzheimer's disease: A meta-analysis of the literature. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 114(2), 75–90.

Temple, E. Deutsch, G. Poldrack, R. Miller, S. Tallal, P. Merzenich, M.Gabrieli, J. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI**. Proc Natl Acad Sci, USA,** 100, 2860–2865.

Törmänen, M. Takala, M. & Sajaniemi, N. (2008). Learning disabilities and the auditory and visual matching computer program. **Support for Learning**, 80-88.

Visser, E. M., Berger, H. J. C., Van Schrojenstein Lantman-De Valk, H. M. J., Prins, J. B., & Teunisse, J. P. (2015). Cognitive shifting and externalising problem behaviour in intellectual disability and autism spectrum disorder. Journal of Intellectual Disability Research, 59, 755–766. doi:10.1111/jir.12182.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة

إعداد

نوف سعود الصقيران د/ نجوان عباس همام

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/٢٢ قبول النشر : ٧ / ٧ / ٢٠١٨

مستخلص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية . واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي معتمده على مقياس الذكاء الأخلاقي اعداد عبدالحميد ، ٢٠١٣ ، على عينة قصدية تكونت من ٢١ طالبة من ذوات الاعاقة الفكرية مقسمه إلى مجموعتين (الضابطة وعددها ١٠ طالبات ، والتجريبية وعددها ١١ طالبة) من المدرسة الرابعة الابتدائية بمدينة الداودمي التابعة لمنطقة الرياض ، وقد تم استنباط عبارات تخص مهارتي الاحترام والتسامح من المقياس وتقنين المقياس على البيئة السعودية في مدارس بمدينة الرياض بها برامج تربية فكرية ، وقد تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، وحساب القياس القبلي والبعدي للمجموعتين عينة الدراسة وجاءت نتائج الدراسة تؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مهارتي الاحترام والتسامح لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ، وأن دراسة هذا الجانب الأخلاقي لذوي الإعاقة الفكرية أقل الميادين حظاً من حيث الدراسة والبحث والتطبيق من جانب الباحثين والدارسين. وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في السلوكيات الأخلاقية إلا أنهم قادرين على تعلم وتنمية هذه السلوكيات في الاتجاه السليم . وقد اختتم البحث بعدة توصيات مثل توظيف القيم الأخلاقية في تنمية الجوانب الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة الفكرية - ضرورة الوعي بالبرامج القائمة على برامج تحسين القيم الاجتماعية وأهمية تعليم الأبناء تلك المهارات - ضرورة حضور الندوات العلمية التي تعد خصيصا لهم والتي تكون بمثابة ورش عمل لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الأخلاق - ضرورة اطلاع أولياء أمور المعاقين فكرياً على نتائج التدريبات المقدمة لأبنائهم لما لذلك من مردود ايجابى فى التدخل المبكر.

Abstract:

The study aims at identifying the effectiveness of the program in improving some moral intelligence skills to students with intellectual disability. The study used semi-Curriculum are supported on a scale

experimental moral intelligence (Preparation / Abdul Hamid, 2013). The Sample f ailure 21 student with intellectual disability someone who will divide it into two groups (the officer out of the 10 students, the 11 experimental student) from the fourth school primary school in the city of Dawadmy of the Riyadh area, has been devised to Respect expressions invite... and tolerance of the gauge and codifying the metric to the environment in the schools of the city of Riyadh, Saudi Arabia by intellectual breeding programs, the program has been applied to the Pilot Group, and calculate the metric conference sample study test testing use Wolcokson and Mann Whitney.Out of the results of the study confirms the effectiveness of the program in improving the invite... respect and tolerance among female students with disabilities intellectual property, and that the study of this ethical side disabled intellectual disability less fortunate fields of study, research and application by researchers and scholars. Although the people with intellectual disability have deficiencies in ethical behavior, they are able to learn and develop these behaviors in the right direction.

مقدمة:

بدأ الاهتمام بذوي الإعاقة الفكرية بعد أعوام عديدة من العزل والفصل والاتجاهات السلبية تجاههم وأصبح مقياس تقدم الأمم ورقيها هو اهتمامها بالجنس البشري ويشكل ذوي الإعاقة الفكرية نسبة ملحوظة من شعب أي دولة الا انهم قد يشكلون عبئاً على أي دولة نظراً لما تتطلبه تربيتهم وتعليمهم من جهد مادي ومعنوي كبير. فالطفل ذو الإعاقة الفكرية لديه قصور في نموه العقلي ولا يصل الى النضج العقلي، فهذا بدوره يؤدي الى عدم الوصل الى النضج الأخلاقي. وقد أكد هذا (علي والريدي والشيمي٢٠١٠،ص٥٥) في دراسه حيث وجدوا مشكلات أخلاقية وسلوكيات غير مرغوب فيها لدى هؤلاء الأطفال متمثلة في الغش والسرقة والكذب نتيجة تدني مستواهم العقلي.

ومع اضطراد النمو الخلقي وتقدمه يزداد الذكاء الأخلاقي حيث يرى بياجيه أن فرض الأخلاق قد يحدث في البداية فقط، ولكن الحاسة الخلقية للنمو ترتقي وتتجه من الاخلاقية خارجية المصدر إلى الاخلاقية داخلية المصدر أي أنها تنتقل من الانصياع بقواعد من خارج الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية لتقوم على الامتناع، هنا ادخل بياجيه الاخلاقية على انها سمة من الشخصية تخضع للتطور والنمو شانها شان قدرات

الانسان الاخرى وسماته، ويتم هذا التطور عبر مراحل معينة (أبو جادوا، ٢٠٠٠، ص٢٥١).

كما أوضحت بوربا في دراستها إلى أن هناك ارتباطا ايجابيا بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات(Borba,2003,p.215).

ويشير أيوب (٢٠٠٦م) إلى أنه يمكن تنمية مستوى الذكاء الأخلاقي عند الأطفال بالتدريب والتعليم من خلال استخدام وسائل وفنيات متعددة منها: التشجيع والتحفيز، والتطبيق العملي للقصص والأقوال المأثورة، وتنمية التفكير، وإدارة الانفعالات، بمعنى استخدام مجموعة من الطرق والوسائل.

ويعد الذكاء الأخلاقي الضابط لجميع أنواع الذكاءات المتعددة،فمن يمتلك أحد أنواع الذكاء المتعدد أو بعضاً منها،لابد أن يتصف بالذكاء الأخلاقي للسير نحو الإيجابية وألا أصبح مجرماً (الخفاف،٢٠١١).

كما ذكر العبيدي والأنصاري (٢٠١١) أن الذكاء الأخلاقي يعد في أبعاده المختلفة قوام حياة الأنسان وأساس كيانه المعنوي وتفاعله مع مجتمعه ومعطيات حياته، فمجتمع بلا أخلاق يساوي بناءً بلا أسس، كما أنه عاملاً مهماً في قدرة الفرد على التوافق الدراسي مع البيئة والمجتمع فهو بمثابة الرقيب على سلوكياته حتى لا يطلق العنان لنفسه نحو التخريب أو العدوان ويتعدى على قوانين المجتمع، وأن أي مجتمع ينشد التقدم ويرغب في تحقيق التطور على كافة الأصعدة لابد له من الاهتمام بالطفولة لأنهم طاقة الأمة وعماد مستقبلها في غد مشرق.

وتناولت بوربا منظور جديد أطلقت عليه (الذكاء الأخلاقي) في أطار عدة فضائل جوهرية وهم (التسامح – الاحترام – القيم الاجتماعية- مساعدة الغير – نجدة المحتاج) وهي صفات جوهرية تعطي الفرد الصفات الأخلاقية التي تجعله يبقى على طريق الصواب وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي وان كل هذه الفضائل يمكن تعليمها واكتسابها وتعزيزها بحيث يتسنى للأطفال ان يحققوها. فالذكاء الأخلاقي يمكن تعلمه وبوسع المربين ان يباشروا في بنائه حينما لايزال الأطفال يتعلمون المشي (Borba, 2003, p. 7, 2001, p. 3-5).

مشكلة الدراسة:

تشير الحراصية (٢٠١٥) الى أهمية الذكاء الأخلاقي بانه يؤثر بشكل إيجابي على الصحة النفسية لدى الفرد، ويؤدي الى انتشار السلام والمحبة والود والثناء والبعد عن العنف والانانية، والاهتمام بالأخرين والبعد عن الانانية، ويقضي على الفساد الإداري، ويكسب الصبر والتسامح والعدل، الأمر الذي يزيد من قدرة الفرد على التكيف والتعامل مع الآخرين، ويعزز السلوك الجيد ويمكن الحياة الاجتماعية؛لتكون مستدامة على مر الزمن.

وبالرغم من أن الجانب الأخلاقي من أهم الجوانب في الحياة لجميع فئات المجتمع كباراً أو صغاراً، عاديين أو غير عاديين فقد ظلت دراسة هذا الجانب الأخلاقي لذوي الإعاقة الفكرية أقل الميادين حظاً من حيث الدراسة والبحث والتطبيق من جانب الباحثين والدارسين (علي، والريدي، والشيمي، ٢٠١٠، ص ٥٥).

وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في السلوكيات الأخلاقية الا أنهم قادرين على تعلم وتنمية هذه السلوكيات في الاتجاه السليم ولكن تنقصهم البيئة الملائمة لذا تقوم هذه الدراسة على دراسة السلوكيات التي تنقص هؤلاء الأطفال مع التركيز على أكثر سلوك أخلاقي بحاجة للتعديل، ومن هنا تحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :**ما فاعلية برنامج في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟**

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية .

فرضيات الدراسة :

في ضوء مشكلة البحث صياغة فرضيات الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية (علمية):

- اثراء مكتبات التربية الخاصة لاسيما لذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من عدم ضبط النفس وتدني الاحترام وذلك لتنمية سلوكياتهم الأخلاقية والتغلب على مشكلة تكيفهم.
- تعد الدراسة من الدراسات القليلة في مجال الذكاء الأخلاقي لذوي الإعاقة الفكرية ومن ثم قد تمثل لبنة لبناء المزيد من الدراسات في هذا المجال.
- الدراسة ذات فائدة في وضع الخطط والبرامج لتخفيف شدة بعض المشكلات الأخلاقية بطريقة مخططة ومنظمة من قبل المختصين في مجال الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية (عملية):

- مساعدة القائمين على رعاية ذوي الاعاقة الفكرية في تصميم البرامج العلاجية والتربوية الملائمة التي تعمل على زيادة أو رفع الذكاء الأخلاقي مما يسهل دمجهم في المجتمع بصورة أكبر.

- يستفاد من نتائج الدراسة في اعداد برامج تدريبية وسلوكية أخرى تتناسب مع خصائص وسمات واحتياجات هذه الفئة.

مصطلحات الدراسة:

- الذكاء الأخلاقي

يعرف جيلكسون Gullikson (2004) الذكاء الأخلاقي بأنه ما يقدمه الآباء من قدوة متمثلة في السلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير بغرض تنمية العطف والرحمة والاحترام.

ويعرف إجرائياً: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عند استجابتهم على فقرات مقياس الذكاء الأخلاقي في تحسين بعض المهارات المستخدم في البحث الحالي.

- الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية :

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧) الطالبات ذوات للإعاقة الفكرية بأنهم اللاتي لديهن انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو ويصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف الآتية: التواصل والعناية الذاتية والحياة المنزلية والمهارات الاجتماعية واستخدام المصادر المجتمعية والتوجيه الذاتي والصحة والسلامة والمهارات الأكاديمية الوظيفية ووقت الفراغ ومهارات العمل.

ويعرفون إجرائياً بأنهم الطالبات الملتحقات بفصول الإعاقة الفكرية سواء في مدارس التعليم العام أو الخاص.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة ب الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: التعرف على فاعلية برنامج لتحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي (الاحترام، التسامح) لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الطالبات ذوات الاعاقة الفكرية في المدارس الابتدائية التي تطبق نظام برامج التربية لخاصة الملحقة بالمدارس العادية في محافظة الدوادمي.
- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الفترة التي تم فيها جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

أدبيات الدراسة :

أولاً: الذكاء الأخلاقي:

- مصطلحات الذكاء الأخلاقي:

هناك العديد من العلماء والباحثين الذين تناولوا مفهوم الذكاء الأخلاقي واهتموا بدراسته ويعتبر الذكاء الأخلاقي من أحدث أنواع الذكاءات التي أضيفت مؤخراً إلى

قائمة الذكاءات المتعددة، وتعرفه بوربا Borba (2003) بأنه القابلية لفهم الصواب من الخطأ، بحيث يتكون عند الشخص قناعات أخلاقية مع العمل بها والتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، ويشتمل على التمثل العاطفي والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والتسامح واللطف والعدالة.

ويعرفه نورسيا Norcia (2010, p16) بأنه:" القدرة التي تعزز السلوك الجيد الذي يساعد على استمرار العمل وفق المنظور الاجتماعي وبمرور الوقت".ويعرفه روتا Rotta (2011, p77) بأنه:" القدرة على حل المشاكل الأخلاقية بشكل أفضل". وتعرفه عبد النور (٢٠١٢، ص٨٦) على أنه مكون فرضي يعبر عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي، والسلوك الأخلاقي، ويرتبط بقيم المجتمع وعاداته، وينمو بالتدريب المبكر،والقدوة. ويعرفه السيد والخفاف (٢٠١٤) بأنه قدرة الفرد على التميز بين الصواب والخطأ، بعد فهمه واستيعابه، سواء بتعامل الفرد مع نفسه، أو مع أفراد مجتمعه.

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم للإشارة إلى الذكاء الأخلاقي من بينها النمو الخلقي والحكم الخلقي والسلوك الخلقي.

- دور الوراثة والبيئة في تكوين الذكاء الأخلاقي :

يولد الفرد ويكون لديه استعداد فطري لاكتساب الأخلاق، كما أن البيئة لها دوراً كبيراً في تعزيز هذا الاستعداد أو تثبيطه. لذلك يوجد تفاوت بين الأفراد في اكتساب الذكاء الأخلاقي (الأيوب، ٢٠٠٨). وأشار لينك وكيلLennick & Kiel (2006, p13) أن الأفراد ولدوا ليكونوا أخلاقيين، وأن العلاقة بين الطبيعة والتنشئة تؤثر في تشكيل الذكاء الأخلاقي، حيث أن الأخلاق تُعلّم من خلال مقدمي الرعاية في السنوات الأولى من حياة الفرد من قبل الأسرة ثم يتلقى الفرد الأخلاق من المدرسة وأماكن العمل، ويمكن أن تعزز الكفاءات الأخلاقية في إي مرحلة من مراحل عمر الإنسان ، وأضافا بأنه يوجد بداخل إنسان بوصلة داخلية تسمى بالبوصلة الأخلاقية حيث يتم ربط بوصلة الفرد المعنوية (المبادئ الأساسية الأخلاقية- القيم- المعتقدات) مع الأهداف والتصرفات في فكر واحد وعواطف وسلوكيات خارجية ، فيتفق سلوك الفرد مع أهدافه، وتتفق أهدافه مع البوصلة الأخلاقية. وأكد كلاركن (Clarken,2009) أن الفصول المدرسية لها دوراً مهماً في تعليم الأخلاق، إما أن تكون محفزة أو مثبطة للقدرة والرغبة في البحث عن الحقيقة، وأن التعليم له تأثير على التطور الأخلاقي سواء فردياً أو جماعياً. يتبين مما سبق أن الذكاء الأخلاقي غير متضمن في الجينات الوراثية؛ فلا أحد يستطيع أن يغير المظاهر الأساسية للجينات التي يحملها الأفراد، ولكن يولدون ولديهم الاستعداد لاكتساب الذكاء الأخلاقي، فإذا توفرت المثيرات البيئية المناسبة والداعمة لذلك

اكتسب الفرد الذكاء الأخلاقي، والفرد يتعلم الأخلاق الحسنة والسيئة من البيئة، كما يمكن تعديلها في أي مرحلة من مراحل عمر الإنسان.

- أهمية الذكاء الأخلاقي:

أشار العبيدي والأنصاري (٢٠١١) إلى أهمية الذكاء الأخلاقي حيث أنه يعد في أبعاده المختلفة قوام حياة الإنسان وأساس كيانه المعنوي وتفاعله مع مجتمعه ومعطيات حياته، فمجتمع بلا أخلاق يساوي بناءً بلا أسس، وأنه عاملاً مهماً في قدرة الفرد على التوافق الدراسي مع البيئة والمجتمع فهو بمثابة الرقيب على سلوكياته حتى لا يطلق العنان لنفسه نحو التخريب أو العدوان ويتعدى على قوانين المجتمع، وأن أي مجتمع ينشد التقدم ويرغب في تحقيق التطور على كافة الأصعدة لابد له من الاهتمام بالطفولة لأنهم طاقة الأمة وعماد مستقبلها في غد مشرق.

وأشار العديد من العلماء والباحثين إلى أهمية الذكاء الأخلاقي حيث أكد كل من قاسم (٢٠١٠)، ومرسي (٢٠١١)، وفرغلي (٢٠١٣)،والحراصية (٢٠١٥) على أهمية الذكاء الأخلاقي في أنه هو الأمل في إنقاذ أخلاقيات المجتمع ، ويؤثر بشكل إيجابي على الصحة النفسية لدى الفرد كالاستقرار النفسي، ويؤدي إلى انتشار السلام والمحبة والود والثناء والبعد عن العنف والعدوانية، والاهتمام بالأخرين والبعد عن الأنانية، ويقضي على الفساد الإداري، ويكسب الصبر والتسامح والعدل، الأمر الذي يزيد من قدرة الفرد على التكيف والتعامل مع الآخرين، أنه يعطي الفرد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية ويجعله مقاوماً للملذات المحرمة شرعاً، ويعزز السلوك الجيد ويمكن الحياة الاجتماعية؛لتكون مستدامة على مر الزمن، وأن تنمية الذكاء الأخلاقي خطوة سابقة وضرورية لتحقيق الذكاء الاجتماعي، وأن تنمية الذكاء الأخلاقي مهم وضابط للذكاءات الأخرى.

فالإنسان إذا اكتسب جميع أنواع الذكاءات، وفقد الذكاء الأخلاقي، فإنه يصبح مجرماً، أو خارجا عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع ولكن إذا اكتسب الذكاء الأخلاقي فإنه يضبط جميع أنواع الذكاءات الأخرى، وإن علم النفس الأخلاقي يتعلق ببناء السلوك الأخلاقي. وعلى الرغم من أن الجانب الأخلاقي من أهم الجوانب في الحياة لجميع الفئات في المجتمع كباراً أو صغاراً، عاديين أو غير عاديين فقد ظلت دراسة هذا الجانب الأخلاقي لذوي الإعاقة الفكرية أقل الميادين حظاً من حيث الدراسة والبحث والتطبيق من جانب الباحثين والدارسين. وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في السلوكيات الأخلاقية إلا أنهم قادرين على تعلم وتنمية هذه السلوكيات في الاتجاه السليم ولكن تنقصهم البيئة الملائمة لذا يجب التركيز على أكثر سلوك أخلاقي بحاجة للتعديل(علي، والريدي والشيمي، ٢٠١٠، ص٥٥ ص٦٦).

- مبادئ الذكاء الأخلاقي:

وذكر لينك وكيل Lennick& Kiel (2006) مبادئ للذكاء الأخلاقي، ولخصاها في أربعة مبادئ وهي: النزاهة، والمسؤولية، والرحمة، والمغفرة، فالنزاهة والمسؤولية هي التي تنبع من العقل، أما الرحمة والمغفرة هي التي تكون نابعة من القلب. وفيما يلي توضيح لكل مبدأ:

١- النزاهة:

ويقصد بها الانسجام (التناسق) بين ما نؤمن به وما نفعله وما نعرفه، وتتمثل النزاهة في الالتزام بالمبادئ والمعتقدات والقيم، والدفاع عن ما هو صحيح، والوفاء بالوعود، وقول الحقيقة.

٢- المسؤولية:

تتركز المسؤولية على قدرة تحمل الفرد للمسؤولية الشخصية، وتحمل خدمة الآخرين كمسؤولية، والاعتراف بحالات الفشل والأخطاء.

٣- الرحمة:

الرحمة هي مبداء أعطاء الاهتمام بالآخرين، كما أن الاهتمام بالآخرين لا يجلب فقط الاحترام وإنما يعطي المناخ الذي يجعل من الآخرين عطوفين نحونا عندما نحتاجهم أكثر، وأيضاً تتمثل الرحمة في الرعاية للآخرين بنشاط.

٤- المغفرة:

المغفرة هي التي تتركز في ترك (تجاهل) أخطاء الآخرين و الأخطاء الخاصة، كما أنه لا يمكّن أن يكون أحدهما دون الآخر، ولكنهما ليس بنفس المهارة (في الحراصية ،٢٠١٥).

أما بوربا Borba (25 – 5 ,2001) فقد أوضحت المبادئ الأساسية لنمو الذكاء الأخلاقي كما يلي:

١-الذكاء الأخلاقي لا يتطور من تلقاء نفسه أو طبيعيا: فلا يولد الأطفال ولديهم الذكاء الأخلاقي ولكنه مكتسب، فالوالدين بقدرتهم تطويره بينما لا يزال أطفالهم يتعلمون المشي، وعلى الرغم من أنهم في ذلك العمر لا يملكون القدرات الإدراكية لمعالجة المنطق الأخلاقي المعقد، مثل العدالة وإبداء الاحترام والمشاركة والتعاطف، والسيطرة على النفس، إلا أن الوالدين لديهم القدرة على إكساب أطفالهم القيم و العادات الأخلاقية لكي يتمكنوا بها من التفاعل مع الحياة ويطوروا ذكائهم الأخلاقي.

٢-الذكاء الأخلاقي غير متضمن في الجينات الوراثية: فلا أحد يمتلك القدرة على تغيير المظاهر الأساسية للجينات التي يحملها الأطفال، ولكن يمكن أن يتم تدريب الأطفال على المهارات والقيم والمعتقدات التي تنمي و تربي الذكاء الأخلاقي لديهم.

٣-القيم والمعتقدات الأخلاقية يكتسبها الأطفال قبل مرحلة المراهقة المبكرة: النمو الأخلاقي للأبناء عملية متطورة ومستمرة ولكنه لا يكتمل لديهم قبل ٢١ سنة، ويبلغ نضجه في مرحلة المراهقة حيث التفاعل مع مجريات الحياة على أسس أخلاقية.

٤-الأقران ينافسون الوالدين في النمو الأخلاقي للأبناء: فالأقران لهم تأثير ضخم من حيث الأخلاق على الأبناء في بعض الجوانب الخارجية مثل: الأزياء والملبوسات والأشياء الخارجية كالمظهر، الموسيقى المفضلة، بينما الوالدين يسهمون في عملية النمو الأخلاقي داخلية المظهر المتعلقة بالجوانب كالقيم والعقائد والدين.

٥-الذكاء العقلي لا يؤدي في كثير من الأحيان إلى الذكاء الأخلاقي: الذكاء العقلي لا يتضمن بالضرورة وجود ذكاء أخلاقي، فالكثير من الزعماء في العالم كانوا أشرارا (ستالين، هتلر ، لينين...)، فيجب أن يدرب الوالدين أبنائهم على هذه الفضائل الأخلاقية التي تربيهم على الذكاء الأخلاقي.

٦-النمو الأخلاقي يبدأ منذ سنوات الطفولة المبكرة: من الخطأ أن يعتقد الوالدين أن نمو الذكاء الأخلاقي للطفل يبدأ مع سن المدرسة؛لان هنالك العديد من القيم و العادات والقيم التي يتعلمها الطفل قبل سن المدرسة مثل: ،الاحترام، التسامح، التعاطف، وضبط النفس، المشاركة وغيرها من القيم.

٧-الذكاء الأخلاقي مهم جدا لأبناء الجيل الحالي أكثر من أبناء الجيل السابق: أن أبناء الجيل الحالي يواجهون سموما اجتماعية أكثير بكثير من التي واجهتها الأجيال السابقة، كما أن الوالدين لابد أن يكون لهم دور في تحصين أبنائهم ضد هذه السموم والتغيرات بالذكاء الأخلاقي القوي.

ومن خلال مبادئ الذكاء الأخلاقي يتبين أنه لابد من الاهتمام وتنمية الذكاء الأخلاقي من مراحل الطفولة المبكرة.

- النظريات التي تناولت الذكاء الأخلاقي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الذكاء الأخلاقي بالدراسة والتفسير نظراً لما له من أهمية كبيرة في تكوين شخصية الانسان وصقلها.وفي هذا السياق عرضت الغامدي في دراستها(٢٠١٦) تلك النظريات لكل من جاردنر (2004) وبوربا (2007)وكولز(2010) والتي يمكن ذكرها فيما يلي:

١-نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

ويوضح جاردنرGardner (2004) أن الذكاء الأخلاقي أحد أنواع الذكاءات المتعددة

حيث أن هنالك أنوعاً عديدة للذكاء ومنها: الذكاء الاستدلالي، اللغوي ،الشخصي،الموسيقي ،الروحي، الأجماعي. ويؤكد جاردنر(مرجع سابق) أن الذكاء الأخلاقي هو الضابط لكل هذه الأنواع،وكل الأخلاق،كما يذكر جاردنر أن كثيراً من

الأفراد يظهرون التزامهم بالاحترام،والتسامح،والصدق،والعدالة، والأمانة،ثم حينما يكونون في مواقف تتطلب الالتزام بهذه المبادئ تراهم لايلتزمون بها.

٢- نظرية ميشيل بوربا في الذكاء الأخلاقي:

ذكرت بوربا (٢٠٠٧) سبعة من الفضائل الجوهرية (مكونات الذكاء الأخلاقي) التي تساعد الطفل على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها خلال حياته.وهي ما يعطي الطفل الصفات الخلقية التي تجعله يبقى على طريق الصواب، وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي، إن كل هذه الفضائل يمكن تعليمها وتعزيزها بحيث يتسنى للطفل اكتسابها، ويمكن توضيحها كما يلي:

- **التسامح:**

وهي الفضيلة التي تساعد الأطفال على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين، والانفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمعتقدات المختلفة واحترام الآخرين، بغض النظر عن الفروقات في الجنس أو المظهر أو الحضارة أو المعتقدات أو القدرات أو التوجه الجنس بوربا (مرجع سابق). ويعرفه عيدي(٢٠١٠) بأنه هو تقبل وتفهم الفرد للأفراد المختلفين معه في الرأي والمظهر والفكر، دون أن يؤثر ذلك على الثوابت الخاصة به. ويعرفه الزهيري(٢٠١٣) بأنه مدى قابلية الفرد لتقبل التنوع، سواء كان هذا التنوع في العرق، أو الأديان، أو الطبقة الاجتماعية، أو حتى الحالة الاقتصادية.

أما عن تنمية التسامح لدى الأفراد فأنه كما تذكر بوربا (مرجع سابق)، أن هناك مجموعة من الطرق والوسائل التي يمكن أتباعها لتنمية التسامح لدى الأفراد وتشمل على ما يلي:

١- وجود نموذج يمثل التسامح للأبناء ويحبه الأبناء ليقتدي به ولايشعر بالغربة.
٢- تدريب الأبناء على اكتشاف نقاط الاختلاف بين الأشياء،ويتم ذلك من خلال اكتشاف الاختلاف في ذاته في الجوانب النفسية،والذهنية وغيرها،ومن ثم الاختلاف بين الأشياء،وبين الناس بعضهم بعضاً.
٣- معارضة النماذج السيئة بتوضيح النقص فيها، عن طريق عرض النماذج التي ينقصها التسامح.

ولضمان الحصول على فاعلية هذه الطرق يمكن أتباع مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تعزيز مهارة التسامح:

١- توفير نماذج حية للتسامح للأبناء وهي من أفضل الطرق.
٢- مساعدة الأبناء على اكتشاف الصفات الإيجابية من صغرهم.
٣- عدم السماح للأبناء بالتعليقات التميزية في حضورك.
٤- تشجيع الأبناء على المشاركة في النشاطات الاجتماعية،والمجتمعية التي تعزز برامج التقاطع الحضاري، والتنوع ومقاومة الكراهية للجماعات والتسامح.

ويشير الزهيري (٢٠١٣) أن الفرد الذي يتمتع بقدر من التسامح الاجتماعي يمكن أن يصنف من ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع . وأن الأفراد الذين يمتلكون قدرة على التعامل بتسامح مع الأفراد الآخرين هم أكثر قدرة على التوافق النفسي والمجتمعي من الأفراد غير المتسامحين (الأمين ، ٢٠١٣).

- نموذج كولز في الذكاء الأخلاقي:

يرى كولزColes (2010) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من أربعة مكونات هي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي.وفيما يلي عرض موجز لهذة المكونات:

أ- القلب الطيب:وهو الانفعال الأخلاقي الذي يتيح فهم كيف يشعر الآخرون، ومن ثم الحساسية تجاه حاجاتهم ومشاعرهم، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي لهذا المكون من مكونات الذكاء الأخلاقي.

ب- الضمير:وهو صوت داخلي قوي يساعد على تحديد الصواب والخطأ، والتوجه، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي لهذا المكون من مكونات الذكاء الأخلاقي.

ج - إدراك الانفعالات:وهو التعامل مع الآخرين بتوفير الراحة لهم، والاهتمام بمشاعرهم، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي لهذا المكون من مكونات الذكاء الأخلاقي.

د- الخيال الأخلاقي:قدرة عقلية يتم تخزينها، وتتضمن التفكير، وأحلام اليقظة والأمنيات، والقلق الذي يشكل من المعضلات والتحديات الأخلاقية مما يساعد في حل المشكلات في المواقف اليومية، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي لهذا المكون من مكونات الذكاء الأخلاقي.

كما يرى كولز Coles (2011) أنه يمكن تنمية الذكاء الأخلاقي من خلال: عرض الأفلام، القصص قراءة ، وتحليلاً، كتابة مقالات، النمذجة المتلفزة، العقد والأزمات العديدة، السيناريو، الدهشة،حل المشكلات، الصور والأشكال والرسومات، النقاش والحوار، المعضلة الأخلاقية، والدروس والعبر التاريخية.

ويربط رودنيRodney (2010) بين أبعاد نموذج كولز، وأبعاد نظرية بوربا من خلال: تحمل المسؤولية=(الاحترام وضبط النفس)، والمغفرة=(التسامح)، والنزاهة=(الضمير-العدل)، والرحمة=(العطف والتعاطف).

وتشير بوربا في دراساتها عام (٢٠٠٢) و(٢٠٠٣) إلى وجود بعض الاعتقادات، أو الأفكار الخاطئة التي يؤمن بها أفراد العينة التي درستها وهي: الاعتقاد بعدم القدرة على تغير السلوك؛ لأنه فطري، ووراثي، والاعتقاد بالتطور التلقائي للذكاء الأخلاقي، والاعتقاد بتوقف النمو الأخلاقي عند سن معينة، والاعتقاد بأن الذكاء الأخلاقي قاصر على الأذكياء فقط، والاعتقاد بأن الذكاء الأخلاقي يبدأ عند سن السادسة؛ ولذلك لايمكن

تعليم الأبناء أي سلوك خلقي قبل ذلك، والاعتقاد في ضعف تأثير الآباء على ذكاء الأبناء، وارتفاع دور الأقران في تحقيق ذلك.

يتبنى هذا البحث نظرية بوربا التي ظهرت عام(٢٠٠٠) والتي حددت أن للذكاء الأخلاقي سبع مهارات هي: الاحترام، التسامح، الرقابة الذاتية، الضمير، العدل، العطف، التعاطف، لحداثه، وأهمية هذه المهارات للفرد والمجتمع.

- مهارات الذكاء الأخلاقي:

ذكرت الغامدي (٢٠١٦) أن مهارات الذكاء الأخلاقي السبعة مترابطة، ويصب كل منها في الآخر، وتنمية مهارة من هذه المهارات ستنعكس إيجابياً على الأبعاد الأخرى، فمثلاً حتى يمكننا من تنمية العدل نحتاج لتنمية التسامح أولاً بالإضافة إلى الاحترام والعطف والتعاطف، وكذلك لا يمكن أن يتسم الطفل بالتسامح والتعاطف وهو لا يجيد فن احترام الذات واحترام الآخرين، ولن يحترم نفسه والآخرين وهو لا يتسم بالضمير الحي والرقابة الذاتية. وأن هناك قائمة بالأقوال والأفعال لمعرفة الأفراد الذين يتصفون بمهارة أوفضيلة حيث يقوم هذا البرنامج المطبق في هذا البحث على تطوير مهاراتي الاحترام والتسامح:

١. الاحترام :

ولمعرفة الأفراد الذين يتصفون بالاحترام، فقد وضعت بوربا (٢٠٠٢) قائمة بأقوال وأفعال الأفراد المحترمون .

جدول رقم (١)

قائمة بأقوال وأفعال الأفراد المحترمون

الأقوال	الأفعال
- أعذرني. - سامحني. - هذه وجهة نظر ممتعة. - شكراً. - أنا آسف لأني أزعجتك. - لم أقصد المقاطعة. - هل لي أن أستعيد ذلك، رجاءً؟ - لا أريد أن أتجاوز على خصوصياتك.	- ينتظرون كي ينهي المتحدث كلامه قبل أن تتحدث. - لا يقومون بتعليقات لا مبرر لها. - ينصتون دون مقاطعة. - يطيعون آباءهم ومدرسيهم. - يراعون حاجة شخص ما للخصوصية. - يصبرون ويحترمون الكبار والمسنين.

٢. التسامح :

ولمعرفة الأفراد الذين يتصفون بالتسامح، فقد وضعت بوربا (٢٠٠٢) قائمة بأقوال وأفعال الأفراد المتسامحون.

جدول (٢)
قائمة بأقوال وأفعال الأفراد المتسامحون

الأقوال	الأفعال
- أهلاً .... أوقف ذلك ..... أنت تؤذيها. - هذا ليس ضحكاً. - من المؤذي أن تسخر من مظهر الآخرين. - أنت لا تعرفينها، لذا لا تسخري منها.	- يرفضون المشاركة في نشاطات تسخر من الناس لأنهم مختلفون. - لا يضحكون على تعليقات أو نكات أو سخرية فيها إهانة لأحد. - يركزون على الأشياء المشتركة مع الآخرين بدلاً من الفروقات. - يرفضون استثناء أحدهم لأنه مختلف أو ليس لديه تجربة في شيء كالآخرين.

وهنا أيضاً سعت الباحثه على أن يكون التسامح من المهارات التي تناولتها في الجلسات لضرورتها وأهميتها من بين مهارات الذكاء الأخلاقي.

- العوامل المؤثرة في نمو الذكاء الأخلاقي:

يوجد العديد من العوامل التي لها علاقة بالذكاء الأخلاقي والتي وجد أنها تؤثر على نمو الذكاء الأخلاقي والتفكير الأخلاقي.كما ذكرت كل من علي وحماد (٢٠١٢) أن هناك نوعين من العوامل تؤثر في نمو التفكير الأخلاقي، وهي :

أ- عوامل داخلية متعلقة بالفرد وتشتمل هذه العوامل على:الذكاء، العمر الزمني، الجنس(النوع)،والتفكير التأملي.

ب- عوامل خارجية وهي التي تتعلق بالمجتمع وتشمل:الممارسات الأسرية، المدرسة، الخبرة، التقليد،والثواب والعقاب.

- طرق تنمية الذكاء الأخلاقي:

هناك خطوات يجب مراعاتها قبل البدء في تنمية الذكاء الأخلاقي عبدالحميد (٢٠١٢):

١-أن يكون الأباء نموذج أخلاقي لأبنائهم.
٢-تطوير علاقة محبة واحترام بين الإباء والأبناء.
٣-التركيز على الشكر عند الإحسان،والأسف عند الإساءة.
٤-الابتعاد عن الكلمات المهينة للأطفال لأنها تقلل من القيمة الذاتية لطفل.
٥-تطوير إحساس الناقد الداخلي للأطفال في انتقاده للظواهر الغير أخلاقية مع مراقبة تصرفاته داخل المنزل وخارجه.

وذكرت بوربا (٢٠٠٢) أنه يمكن تعليم الذكاء الأخلاقي في السنوات الأولى من حياة الطفل في حالة إكسابه العادات الأخلاقية كالاحترام، والتسامح، وضبط النفس،

والعدالة، وتطوير الإحساس الداخلي بمفهومي الخطأ والصح لمواجهة المؤثرات الخارجية .

ويشير الأيوب (٢٠٠٦) إلى انه يمكن تنمية الذكاء الأخلاقي للأبناء بالتدريب والتعلم ، والتشجيع على السلوك الطيب، وإعطاء الأبناء موقفاً وتدعيمه بطرح أسئلة معينة عليهم، وعن طريق الإجابات التي تنمي تفكيرهم، وتعويدهم على الإحساس بمشاعر الآخرين واحترامهم.وتذكر يوسف (٢٠١١) أن من أهم وسائل وطرق إكساب الأبناء الذكاء الأخلاقي هو الطريقة المتبعة في التدريس والتعليم، فإنه لابد عند استخدام طرق التدريس أن تكون قادرة على تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي السبعة.

وهنالك عدة عوامل تؤثر على الذكاء الأخلاقي وهي: نمط التنشئة الأسرية الموجه للأبناء، والمعايير والضوابط الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع، الأزمات والقضايا الأخلاقية التي يواجهها الأفراد، النضج الأخلاقي، التفكير الأخلاقي، والنماذج الاجتماعية المتوافرة في البيئة الاجتماعية (محمد، ٢٠٠٨).

الدراسات السابقة:

أولاً : دراسات تتعلق بالذكاء الأخلاقي

- دراسة العريشي (٢٠٠٤)**"نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة"**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦)طالباً منهم (٣٦) لقيط و(٨٠) طالباً من طلاب التعليم العام من الفئة (١٥-٢٠)سنة، وكانت الأدوات المقياس الموضوعي للحكم الخلقي والمقنن على البيئة السعودية من قبل حسين الغامدي ٢٠٠٠.مقياس السلوك العدواني والمقنن على البيئة السعودية من قبل عبدالله أبوعباه، والمنهج المستخدم لدراسة: المنهج الوصفي السببي المقارن، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين، وجود علاقة ارتباط سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني.
- دراسة السلطان(٢٠٠٤)**"تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى الطلبة المراهقين في مدينة الموصل"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تطور الهوية والأحكام الخلقية،وفق المنهج الارتباطي، و وتكونت العينة من (٦٣٥)طالباً وطالبة منهم(٣٣٠) طالب و(٣٠٥)طالبة،والأدوات المستخدمة مقياس تطور الهوية إعداد جاجان جمعة محمد عام ١٩٩٠، ومقياس تحديد القضايا DIT الذي طوره جميس رست وفقاً لنظرية كولبرج، وكتمن النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تطور الهوية لصالح الذكور،عدم وجود فروق دالة

إحصائياً في تطور الهوية تبعاً لمتغير العمر،عدم وجود فروق في الأحكام الخلقية تبعاً لمتغير الجنس والعمر، عدم وجود علاقة دالة بين الأحكام الخلقية ومستوى تطور الهوية لدى المراهقين.

- دراسة الكحلوت(٢٠٠٤)**"دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى عينة من المراهقين في محافظات غزة"**. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى النضج الخلقي لدى المراهقات ومعرفة العلاقة بين المتغيرات الانفعالية وموضوع الضبط وتقدير الذات ومستوى النضج الخلقي لدى المراهقين، وتكونت العينة (١٢٠٠)طالب وطالبة منهم (٥٨٨)طالب و(٦١٢)طالبة،وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأدوات مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقية عبد الفتاح،ومقياس الضبط الداخلي والخارجي تعريب رشاد موسى وصلاح أبوناهية،ومقياس تقدير الذات للمراهقين تعريب عادل محمد،واستمارة الوضع الاجتماعي والاقتصادي إعداد الباحث،وكانت النتائج وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح الإناث،وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح ذوي الضبط الداخلي،عدم وجود فروق في مستوى النضج الخلقي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.
- دراسة الشمري (٢٠٠٧) بعنوان **" العلاقة الأرتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة لدى المراهقين"**. هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى المراهقين،حيث بلغت عينة الدراسة(٣٠٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات من جامعة بغداد ، أربع كليات في الاختصاص الإنساني وأربع كليات في الاختصاص العلمي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وقام الباحث ببناء مقياسا للذكاء الأخلاقي لطلبة الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة فضلا عن عدم وجود فرق في الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث .
- دراسة مشرف (٢٠٠٩). **"التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة"**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. وكذلك الكشف عن العلاقة ببينهما والفروق في كل منها والتي تعزى لمتغيرات(الجنس، الكية، المستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة)،وتكومن العينة من (٦٠٠) طالب وطالبة موزعة(٢٣١)طالب،(٣٦٩)طالبة. واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي،وكانت الأدوات المستخدمة مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (إعداد

فوقية عبد الفتاح،٢٠٠١)،وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تقع ضمن المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج وهي مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، الطلبة لديهم مستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية،وجود علاقة ارتباط موجب بين التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية،وجود علاقة ارتباط موجب بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية،وجود فورق بين الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية وأنه لا توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير المنطقة السكنية أو مستوى تعليم الأب أو المستوى الدراسي،وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة لصالح الإناث.

- دراسة العمري (٢٠٠٩)**"نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التكفير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سنة المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير"**. هدفت الدراسة إلى إمكانية معرفة سير النمو النفسي الاجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى عينة الدراسة من السعوديين من نفس المسار النمائي الذي افترضه اريكسون في نموذجه التطوري،ومعرفة طبيعة العلاقة بين النمو النفسي اجتماعي ممثلاً في نمو فاعليات الأنا ونمو التفكير الأخلاقي، وفق المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت العينة من (٢١٦)فرداً من الجنسين،والأدوات المستخدمة مقياس فاعليات الأنا إعداد ماركسترم وآخرون ١٩٩٧ والمعتمد على نظرية اريكسون والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي ٢٠٠١، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة في فاعليات الأنا الدرجة الكلية ودرجاتهم في نمو التكفير الأخلاقي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعاً لتأثير المتغيرات الديمغرافية،إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة في نمو التفكير الأخلاقي بمعلومية درجاتهم في نمو فاعليات الأنا.
- دراسة العريني (٢٠٠٩). بعنوان **"أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض "** هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الأخلاقي بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية من طلاب المرحلة الثانوية، الكشف على الفروق بين المستويات الاقتصادية للطلاب في أساليب التنشئة الأسرية والذكاء الأخلاقي، ودراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والذكاء الأخلاقي، وجرت الدراسة وفق المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، واستخدم الباحث أدوات: مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد رزق (٢٠٠٦)، ومقياس أساليب التنشئة الوالدية إعداد -Embu) ترجمة عبد الرحمن، المغربي (١٩٨٩)، كما كانت نتائج الدراسة توضح عن الآتي: توجد فروق بين الطلاب بالتخصصات العلمية

والتخصصات النظرية في إدراكهم لبعض أبعاد أساليب التنشئة الوالدية، توجد فروق بين الطلاب في المستويات الاقتصادية المختلفة في إدراكهم لبعض أبعاد أساليب التنشئة الوالدية، توجد فروق بين الطلاب بالتخصصات العلمية والتخصصات النظرية في جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية لصالح طلاب التخصصات العلمية.

- دراسة صلاح(٢٠٠٩) . بعنوان **"العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وهوية الأنا، وتكونت عينة الدراسة من(٣٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية بالإسماعيلة وجرت وفق المنهج الوصفي الارتباطي،وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس هوية الأنا من إعداد الباحثة ،ومن نتائج الدراسة توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وهوية الأنا.
- دراسة جان (2011) بعنوان**"أثر استخدام طريقة (Hayes)لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة"** . هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي،وكان المنهج المستخدم المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على ٨٤ تلميذة، استخدمت الباحثة الأدوات: مقياس الذكاء الأخلاقي شحاته (٢٠١١)، واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود نمو لمتغير الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وجود نمو لمتغير الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- دراسة البحيري والشيشني (٢٠١٣) بعنوان**"الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين المكفوفين"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية لدى المكفوفين المراهقين وإيضاً إلى التعرف على الفروق في النوع (ذكر-أنثى) في الذكاء الأخلاقي وفي المهارات الاجتماعية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن والارتباطي على عينه(٦٤)من المراهقين والمراهقات،أما عن الأدوات المستخدمة في الدراسة فقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد زهوة منير(٢٠١٣)،ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد سامح السيد(٢٠٠٦).من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية، كذلك لمتغير العمر والنوع أثر في المهارات الاجتماعية والذكاء الأخلاقي.
- دراسة الطراونة(٢٠١٤) بعنوان**"الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة مؤتة"**. هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وفق نظرية

مشيل بوربا والشعور بالسعادة النفسية،والتعرف على الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.وفق المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٦٣)طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأما الأدوات المستخدمة في الدراسة هي مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثه ومقياس أكسفورد للسعادة النفسية من إعداد عبدالخالق(٢٠٠٣)، وكان من أهم النتائج لهذه الدراسة وجود ارتباط موجب بين الذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية.

- دراسة السيد وإيمان الخفاف (٢٠١٤) بعنوان**"تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال في المرحلة العمرية من(٧-٩)سنوات"**. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور الذكاء الأخلاقي عند عند الأطفال وفق متغير العمر(٧-٨-٩)سنوات، والجنس،وكانت عينة الدراسة مكونه من(١٥٠)طفلاً وطفله من مدينة بغداد،وفق المنهج الوصفي،والأدوات المستخدمة مقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال من إعداد الخفاف(٢٠١٤)،وكانت من نتائج الدراسة وجود فروق في الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال وفق متغيري النوع والعمر لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة الحلو وصبحا(٢٠١٥)بعنوان**"الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالذكاءات المتعددة الأخرى لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض"**. هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض،والتعرف على دور الجنس (ذكر- أنثى)على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة،وفق المنهج الوصفي بطريقتي الارتباط والمقارنة لدراسة العلاقة،وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٢)طفلاً وطفله، أما عن أدوات الدراسة فقد أعدتا الباحثتان قائمة للذكاءات المتعددة بالإضافة إلى مقياس الذكاء الأخلاقي وفق نظرية مشيل بوربا، وكانت من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة والذكاء الأخلاقي.

ثانياً : دراسات تتعلق بالإعاقة الفكرية

أن الدراسات التي أطلعت عليها الباحثة التي تناولت الذكاء الأخلاقي عند ذوي الإعاقة الفكرية شبة معدومة في حدود إطلاع الباحثة سواء عربياً أو أجنبياً.

- دراسة كمال الدين(١٩٩١)**"الحكم الخلقي لدى الطفل المعاق فكرياً"**. هدفت الدراسة على ادراك الطفل المعاق فكرياً للمشاكل السلوكية التي يواجهها، وتضع الدراسة تصوراً مناسباً للحلول الممكنة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠)طفل وطفلة معاقين فكرياً، إحد عشر سن الذكور وتسع من الإناث،وفق المنهج التجريبي،والأدوات المستخدمة مقياس ستنافورد_بينيه للذكاء الصورة ل ١٩٣٧،استبيانات الحكم الخلقي.من اعداد الباحثه،وكانت النتائج: ارتباطات مرتفعة ذات دلالة بين نتائج استبيانات الحكم الخلقي والعمر العقلي، في حين لم تظهر أي إرتباطات دالة مع نسبة الذكاء الا فيما يتعلق بمفهوم

الكذب، وكذلك بالنسبة للعمر الزمنى لم تظهر إرتباطات دالة إلا مع مفهوم سوء التصرف.

- دراسة التاج (٢٠١٢)"**الفروق في الحُكم الخُلقي بين الأفراد المعوقين والعاديين في الأردن وعلاقتها باتجاهات التنشئة الوالدية**". هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الحُكم الخُلقي بين الأفراد المعوقين والعاديين في الأردن وعلاقتها باتجاهات التنشئة الوالدية، وتكونت العينة من (٢٣٧)فرداً من ذوي الإعاقات،و(٧٠) من الأفراد العاديين،وفق المنهج الوصفي، وكانت الأدوات المستخدمة مقياس لقياس مستوى الحكم الخلقي، والأخر لقياس اتجاهات التنشئة الوالدية من إعداد الباحثه، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحكم الخلقي وعلاقتها باتجاهات التنشئة الوالدية بين الأفراد المعوقين وبين أقرانهم العاديين في الأردن.فيما عدا وعليه لاتوجد محددات لقدراتهم المعرفية ماعدا الأفراد المعوقين عقلياً ومعظم الأفراد التوحديين، أذا نهم يعانون من قصور في الجوانب المعرفية، كما انه لاتوجد أدلة تؤكد بأنهم أقل من الأفراد العاديين في التطور المعرفين فهم يقومون بجميع الوظائف المعرفية ضمن المدى الطبيعي، ألا أنهم قد يظهرون تبايناً في امتلاك القدرات العقلية، وأن كان المحدد الوحيد هو قلة الخبرات الاجتماعية في بعض المواقف . وبما أن النمو الخلقي والحكم الخقلي يتطلبان قدرات معرفية ، فأن الافراد المعوقين قد يتفاعلون مع المواقف الاجتماعية والمعضلات الأخلاقية التي يواجهونها مثل الأفراد العاديين.
- دراسة الحراصية (٢٠١٥) بعنوان"**الفروق في الذكاء الأخلاقي بين ذوي الإعاقة بسلطنة عمان".** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة السامعين وذوي الإعاقة السمعية في المراحل العمرية (١٥-١٨)،والتعرف على الفروق في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين ذوي الإعاقة السمعية والسامعين،والكشف عن الفروق في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين أفراد عينة تبعاً لمتغير الحالة الصحية والنوع الاجتماعي والمرحلة العمرية والمستوى الاقتصادي،وهدفت إلى معرفة الفروق بين ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير شدة الإعاقة،ووفق المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ذوي الإعاقة السمعية والسامعين بلغت (٢٧٩)طالباً وطالبة سامعة بواقع (١٠٠) طالب و(١٠٠)طالبة، و(٧٩) وطالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بواقع (٤٥)طالب و(٣٤)طالبة، وكانت الأدوات المستخدمة تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثة، وكانت النتائج أن مستوى أفراد عينة الدراسة (ذوي الإعاقة السمعية والسامعين) لأبعاد الذكاء الأخلاقي كان عالياً، وكان بُعد الاحترام أعلى مستوى لدى الطلاب،وأقلها مستوى بعد العدل.

ويتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخري هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال ذي الإعاقة الفكرية، وذلك فى حدود علم الباحث، كما أن معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة الذكاء الأخلاقي دراسات أجنبية، ولكن هناك دراسات تناولت جوانب سلوكية لدى ذي الإعاقة الفكرية بشكل عام ولم تتناول مهاراته بشكل خاص مثل دراسة جرالينك، كونور، وجوهنسون (2011) Guralnick, Connor, ; Johnson ، ودراسة جرين وباكر(2011) Green ; Baker ، و دراسة التاج (٢٠١٢). ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يعانون من قصور واضح فى الذكاء الأخلاقي عن غيرهم من غير ذي الإعاقة ومن هذه الدراسات دراسة جان (2011) و دراسة البحيري والشيشني (٢٠١٣). ومن خلال عرض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن البرامج التدريبية ساهمت فى تحسين الذكاء الأخلاقي مع اختلاف الفنيات المتبعة، وهذا ما جعل الباحثة تقوم ببناء برنامج تدريبى لتحسين مهارتي الاحترام والتسامح لدى الأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة.

منهجية وإجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة :

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الأخلاقي ، واتبعت لذلك المنهج شبة التجريبي وهو دراسة أثر متغير على متغير آخر بطريقة تعتمد على التحكيم الكمي الصارم وعزل المتغيرات التي يمكن أن تتدخل دون قصد من الباحث أثناء التجريب. لمناسبته لهدف الدراسة (أبو القاسم، ٢٠٠١). وبذلك يكون البرنامج هو المتغير المستقل ، والذكاء الأخلاقي هو المتغير التابع.

ثانياً : مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الدوادمي البالغ عددهم (٨٦) طالبة في المدارس العادية الملتحقات ببرامج التربية الخاصة (احصائية ادارة تعليم بالدوادمي لعام ١٤٣٧/ ١٤٣٨ – المرحلة الابتدائية)

ثالثاً : عينة الدراسة

تم اتخاذ عينة قصدية ٢١ طالبة من ذوات الاعاقة الفكرية مقسمه إلى مجموعتين (الضابطة وعددها ١٠ طالبات ، والتجريبية وعددها ١١ طالبة) من المدرسة الرابعة الابتدائية بمدينة الداودمي التابعة لمنطقة الرياض.

تجانس عينة الدراسة باستخدام اختبار مان وتيني :

جدول (٣)

تجانس عينة الدراسة المتعلقة بمقياس الذكاء الأخلاقي لتلميذات الاعاقة الفكرية باستخدام أختبار مان وتيني

الأبعاد	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
الفئة العمرية	ضابطة	١٠	١١,٢٠	١,٨٣	١,٣٢٦	٠,٢١	غير دالة
	تجريبية	١١	١٠,٨٦	١,٤٣			
الذكاء	ضابطة	١٠	٦٦,٧٠	٧,٩٠	٠,١٢١	٠,٩١	غير دالة
	تجريبية	١١	٦٥,٣١	٩,٣٩			
درجة الذكاء الأخلاقي	ضابطة	١٠	٤٥,١٤	٧,٧٨	٠,٦٨٧	٠,٤٨	غير دالة
	تجريبية	١١	٤٦,٧٩	٧,٨٢			

- من الجدول السابق يتضح ما يلي :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (الفئة العمرية)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (١,٣٢٦) ، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥) .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (الذكاء)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (٠,١٢١) ، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥) .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير (مقياس الذكاء الأخلاقي)، حيث بلغت قيمة " **Z** " (٠,٦٨٧) ، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥) .

مما يدلنا على تجانس عينة الدراسة من حيث العمر والذكاء ودرجة الذكاء الأخلاقي لكل من العينة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج .

- **تجانس عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي :**

جدول (٤)

يوضح توصيف عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي باستخدام اختبار كايس كوير

الفصل الدراسي	عينة ضابطة		عينة تجريبية	
	العدد	%	العدد	%
الصف الرابع	٣	٣٠	٤	٣٦,٣٦
الصف الخامس	٤	٤٠	٣	٢٧,٢٨
الصف السادس	٣	٣٠	٤	٣٦,٣٦
إجمالي	١٠	١٠٠	١١	١٠٠
قيمة الاختبار كايس كوير	١,٦٧٨		٣,٧٥٨	

مستوى المعنوية	٠,٤٠	٠,١١
الدلالة	غير دالة	غير دالة

- من الجدول السابق يتضح ما يلي :

العينة الضابطة : تبين أن الصف الخامس جاء فى الترتيب الأول من حيث عدد الطلاب بنسبة (٤٠%) ، يليه كل من الصف الرابع والسادس بنسب متساوية بلغت (٣٠%) ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة كروسكال (١,٦٧٨)، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥) .

العينة التجريبية : تبين أن الصف الرابع والسادس نسبتهم متساوية حيث بلغت (٣٦,٣٦%)، فى حين بلغت نسبة الصف الخامس(٢٧,٢٧%)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة كايس كوير (٣,٧٥٨) ، عند مستوى معنوية اكبر من (٠,٠٥) .

رابعاً : أدوات الدراسة

- مقياس الذكاء الأخلاقي (عبدالحميد ، ٢٠١٣)

وصف المقياس :

يتكون المقياس في صورته الأصلية من ٥٠ عبارة بواقع ٩ عبارات سالبة و٤٢ عبارة موجبة موزعة على ٧ أبعاد ، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا وكان (٠,٩٣) .

تقنين المقياس على البيئة السعودية :

اعتمدت الباحثة على مهارتي (الاحترام – التسامح) من المقياس الأصلي ، وقد تم اعداد مقياس من ٣٢ عبارة ، وتم الاعتماد على عينة تقنين مكونة من ٦٠ تلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين في برامج الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أولاً : صدق المقياس

١- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأصلية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات السعودية ، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، قامت الباحثة باستبعاد المفردات التى لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (٨٠%). وبذلك تصبح عبارات المقياس ٢٥ فقط .

٢- **صدق المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس:**

وذلك من خلال درجات عينة التقنين بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل السلوك الملاحظ والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

السلوك الملاحظ	معامل الاتباط
تتغاضى عن أخطاء زملائها	٠,٨٧١
تبدأ بمصالحة زميلتها المتخاصمة معها	٠,٨٦٩
تسعدها مواقف التضحية مع الآخرين	٠,٨١٩
تقبل أعذار الآخرين من زملائها	٠,٨٧٠
تكره الاندفاع نحو أي موقف	٠,٨١٩
تتألم عند رؤية أحد مريض	٠,٨٧١
تساعد زملائها عندما يتعثرون في أي شئ	٠,٨٧٦
تفهم التعبيرات الانفعالية على وجوه الآخرين	٠,٨٧٣
تساعد زملائها في المواقف الصعبة	٠,٨٧٦
تلتمس العذر لزملائها	٠,٨٦٥
تحاول اسعاد الآخرين	٠,٨٧١
تشعر بالسعادة إذا رأت غيرها سعيدة	٠,٨٧٠
يحزنها مشاهدة المواقف الصعبة	٠,٨٧٠
تلتزم بقواعد اللعب من أصحابها	٠,٨٥٩
تحافظ على أسرار زملائها	٠,٨٦٧
تساعد زملائها المتعثرات في تناول الأكل	٠,٨٦٤
تنبه الأخريات عن أخطائهن بهدوء	٠,٨٦٤
تبكي عند رؤية زميلتها تبكي	٠,٨٧١
تقول الحق أما الآخرين حتى لو كانت مخطئة	٠,٨٦١
تساعد الأخريات دون مقابل	٠,٨٦٢
تعتذر عن أي خطأ وقع منها	٠,٨٦٥
تنزعج من المشاجرات بين زميلاتها	٠,٨٧١
تمنع نفسها من أي فعل يضر الأخريات	٠,٨٧٠
تلوم نفسها إذا أخطأت في حق أحد	٠,٨٧٠

تستخدم اشارت مهذبة مع معلماتها	٠,٨٥٩

يتضح من جدول (٥) أنَّ كل مفردات المقياس لها معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا .

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التقنين ، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٦)

يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار

السلوك الملاحظ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠,٧٨١	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى للمقياس ، مما يدل على ثبات المقياس ، ويؤكد ذلك صلاحيتة لقياس الظاهرة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى للمقياس لعينة التقنين وكانت كل القيم مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أنَّ قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٧)

معامل الثبات والصدق الذاتي للمقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ" عينة التقنين (٦٠)

السلوك الملاحظ	معامل الثبات	معامل الصدق
تتغاضى عن أخطاء زملائها	٠,٨٥٨	٠,٩٢٦
تبدأ بمصالحة زميلتها المتخاصمة معها	٠,٨٥٥	٠,٩٢٤
تسعدها مواقف التضحية مع الآخرين	٠,٨٦٣	٠,٩٢٨
تقبل أعذار الآخرين من زملائها	٠,٨٥٦	٠,٩٢٥

تكره الاندفاع نحو أي موقف	٠,٨٦١	٠,٩٢٧
تتألم عند رؤية أحد مريض	٠,٨٥٨	٠,٩٢٦
تساعد زملائها عندما يتعثرون في أي شئ	٠,٨٦٧	٠,٩٣١
تفهم التعبيرات الانفعالية على وجوه الآخرين	٠,٨٦٢	٠,٩٢٨
تساعد زملائها في المواقف الصعبة	٠,٩٠٨	٠,٩٥٢
تلتمس العذر لزملائها	٠,٨٤٨	٠,٩٢٠
تحاول اسعاد الآخرين	٠,٨٥٩	٠,٩٢٦
تشعر بالسعادة إذا رأت غيرها سعيدة	٠,٨٥٦	٠,٩٢٥
يحزنها مشاهدة المواقف الصعبة	٠,٩٢٦	٠,٩٦٢
تلتزم بقواعد اللعب من أصحابها	٠,٨٣٧	٠,٩١٤
تحافظ على أسرار زملائها	٠,٨٥١	٠,٩٢٢
تساعد زملائها المتعثرات في تناول الأكل	٠,٨٤٨	٠,٩٢٠
تنبه الأخريات عن أخطائهن بهدوء	٠,٩١٦	٠,٩٥٧
تبكي عند رؤية زميلتها تبكي	٠,٨٥٩	٠,٩٢٦
تقول الحق أما الآخرين حتى لو كانت مخطئة	٠,٨٤٣	٠,٩١٨
تساعد الأخريات دون مقابل	٠,٨٣٤	٠,٩١٣
تعتذر عن أي خطأ وقع منها	٠,٨٥٥	٠,٩٢٤
تنزعج من المشاجرات بين زميلاتها	٠,٨٦٣	٠,٩٢٨
تمنع نفسها من أي فعل يضر الأخريات	٠,٨٥٦	٠,٩٢٥
تلوم نفسها إذا أخطأت في حق أحد	٠,٨٦١	٠,٩٢٧
تستخدم اشارت مهذبة مع معلماتها	٠,٨٥٨	٠,٩٢٦
اجمالي: معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس	٠,٨٥٨	٠,٩٢٦

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية على عينة تقنين ٦٠ تلميذة ، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٨)
مُعاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

السلوك الملاحظ	سبيرمان ـ براون	جتمان
الدرجة الكلية	٠,٩٥٤٩	٠,٨٨٩١

يتضح من جدول (١٣) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل سلوك ملاحظ بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان ـ براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للظاهرة .

- **المقياس في صورته النهائية:**

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية تم اخراجه بصورته النهائية الذي سيطبق على عينة الدراسة؛ حيث تم اخراجة في صورته النهائيه في ضوء المعايير التالية:

١. ان تتنوع العبارات المختارة .
٢. ان تمثل العبارات في المقياس الأهداف المراد قياسها.
٣. الا تكون هناك شكوى عامه من غموض معنى العبارة اثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية لعبارات المقياس.

تكون المقياس في الصورة النهائية من (٢٥) سلوك ملاحظ على التلاميذ المعاقين فكرياً .

طريقة تصحيح المقياس:

طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من أربع استجابات (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً ـ لايحدث) على أن يكون تقدير الاستجابات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ ـ ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٢٥)، كما تكون أقل درجة (٢٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارتي الذكاء الأخلاقي ، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المهارات الأخلاقية.

ـ البرنامج التدريبي :

تمهيد :

بناء على اطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة الفكرية مثل دراسة إسماعيل (٢٠٠٠) و دراسة سعد الدين (٢٠٠٢) ودراسة كامل والشوني (٢٠٠٠) ، فقد اتضح أهمية البرامج المتعلقة بتحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لهذه الفئة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بهدف تحقيق التوافق والتكيف الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه من ناحية وتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم من ناحية أخرى. كما أن الاهتمام بإعداد برامج لتحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لذوات الإعاقة الفكرية يعد ضرورياً لما لتحسين مهارات الذكاء الأخلاقي من مردود ايجابي على مناحي نموهم الاجتماعي ، والانفعالي ، والأكاديمي.

وقد قامت الباحثة بتصميم برنامج مقترح في تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي (التسامح – الاحترام) لذوات الإعاقة الفكرية طبقا للأسس والخطوات العلمية ، وطبقاً لاستراتيجيات وأساليب ومبادئ العمل مع ذوات الإعاقة الفكرية.

خطوات اعداد البرنامج :

- الاطلاع على الإطار النظري وما سبق ذكره من الدراسات السابقة من حيث تحديدها بدقة والتعرف على مهارات الذكاء الأخلاقي عامة وأبعادها وطرق وأساليب تحسينها ، والإطلاع على بعض البرامج التي هدفت للارتقاء بها ، كما تم أيضاً من خلال الاطلاع على الاطار النظري ، والدراسات السابقة الاطلاع والاستفادة منها في التعرف على أبرز الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة مع ذوات الإعاقة الفكرية، وبالتالي تتم الاستفادة منها في البرنامج.
- الاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في تقييم مهارات الذكاء الأخلاقي مثل مقياس الذكاء الأخلاقي لهبة عبدالحميد (٢٠١٣) ، وبالتالي تحديد المقياس الذي سيستخدم في الدراسة الحالية ، الأمر الذي ساعد في صياغة أهداف جلسات البرنامج واختيار الأنشطة والفنيات المناسبة.
- قامت الباحثة بالاستفادة مما سبق في تحديد البرنامج وتصميم جلساته واختيار وتحديد أهدافه ، والأنشطة والفنيات المستخدمة ، والتي تتناسب بطبيعة الحال مع ذوات الإعاقة الفكرية .

أهمية البرنامج والحاجة إليه:

تتضح أهمية البرنامج الحالي في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي (التسامح – الاحترام) لذوات الإعاقة الفكرية ، الأمر الذي يؤثر بصورة إيجابية على كافة مناحي النمو لديهم بصورة عامة ، وعلى النمو الاجتماعي والانفعالي بصورة خاصة . فتنمية الذكاء الأخلاقي يعد في أبعاده المختلفة أهم مقومات حياة الإنسان وأساس كيانه المعنوي وتفاعله مع مجتمعه ومعطيات حياته، فمجتمع بلا أخلاق يساوي بناءً بلا أسس، وأنه عاملاً مهماً في قدرة الفرد على التوافق الدراسي مع البيئة والمجتمع فهو بمثابة الرقيب على سلوكياته حتى لا يطلق العنان لنفسه نحو التخريب أو العدوان ويتعدى على قوانين المجتمع، وأن أي مجتمع ينشد التقدم ويرغب في تحقيق التطور على كافة الأصعدة لابد له من الاهتمام بالطفولة لأنهم طاقة الأمة وعماد مستقبلها في غد مشرق.

أهداف البرنامج :

تنقسم أهداف البرنامج إلى قسمين :

- الهدف العام : تحسين مهاراتي الاحترام والتسامح لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية .
- الأهداف الاجرائية :

وتتمثل فى الآتي:

١. أن تتعامل الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بصورة مقبولة مع الآخرين.
٢. أن تتمكن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من احترام مع الآخرين.
٣. أن تتعلم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية التسامح مع الآخرين.
٤. أن تتقبل الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الآخرين.
٥. أن تتعلم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حل المشكلات .
٦. أن تتغلب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على شعورهن بالتمرد.
٧. أن تراعي الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مشاعر الآخرين .
٨. أن تتفاعل الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

قامت الباحثة باستخدام العديد من الفنيات في برنامج الدراسة الحالي ، والتي تساعد في تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لذوات الإعاقة الفكرية ، وفيما يلي عرض مختصر لها :

١) التعزيز :

أسلوب يعتمد على تعديل السلوك من خلال تقديم أشياء مادية أو معنوية أو كليهما معاً أو السماح له بمزاولة نشاط معين ، وهذا يتبع أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة، فترتبط هذه الإثابة بذلك السلوك مما يدعمه ويقويه ويكرره لدي الفرد مستقبلا، ويستخدم التعزيز الموجب أيضا لتغيير السلوك الخاطئ، وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد (Penagos-Corzo et al., 2015,).

٢) التغذية الراجعة :

تعرف التغذية الراجعة بأنها:المعلومات التي تعطى الفرد بعد إجابته وتزود الطالب بمستوى أدائه الفعلي للتغذية الراجعة أهمية في استثارة دافعية المتعلم من خلال مساعدته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها وحذف الاستجابات الخاطئة .

٣) لعب الأدوار :

فنية تعتمد على قيام الأطفال بتمثيل بعض الأدوار الحياتية حتى يكتسبوا الثقة بأنفسهم واستثمار قدراتهم ، والعمل على تعديل اتجاهاتهم ومعتقداتهم الخاطئة الأمر الذي يساعد في تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لديهم (Blockhuys, 2017) .

٤) المساعدة الذاتية:

هو اسلوب مهني يستخدمه المعلمات في عملهم مع الأفراد ذوات الاحتياجات الخاصة بصورة عامة وذوات الإعاقة الفكرية بصورة خاصة للتنفيس عن قدراتهم الحقيقية وإدارة الذات بشكل موضوعي يساعد في إشباع حاجاتهم أو التغلب على إعاقة المشكلات التي تواجههم ، حيث يركز هذا الأسلوب على تحسين التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد الأمر الذي يساعد بدوره في تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لديهم. ويتيح استخدام المساعدة الذاتية مع ذوات الإعاقة الفكرية استثمار قدراتهم الذاتية من خلال

الاعتماد على أنفسهم في تحمل بعض المسئوليات والقيام ببعض الأدوار داخل الجماعة مما يساهم في تنمية بعض الاهتمامات والأمور المختلفة الخاصة بجوانب حياتهم ، ويعتبر هذا الأسلوب ملائما مع طبيعة مهارات الذكاء الأخلاقي ، حيث أن متطلبات تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي تهدف إلى استخدام الأفراد المساعدة الذاتية لإكسابهن المعارف والمعلومات والمهارات التي تساهم في تحسين مهارات الذكاء الأخلاقي لديهم.

٥) النمذجة :

هي عملية التعلم باستخدام بالتقليد أو النموذج العفوي الذي لا يحتاج لتصميم برامج خاصة لحدوثه. وهذا صحيح بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، منهم كثيرا ما يعانون من عجز عن التقليد ولذا على معلميهم والقائمين على تنشئتهم تعليمهم مهارات التقليد (Hirsch, 2017) .

الأسس التي يعتمد عليها البرنامج:

يستند البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس التي تساعد في تحقيق أهدافه وهي :

- الفروق الفردية بين الطالبات .
- سلوك المعاق عقليا متعلم ، وقابل للتغيير.
- مناسبة البرنامج وجلساته لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- تنوع الأنشطة والفنيات والمهام المقدمة أثناء جلسات البرنامج .
- توفير الوقت الكافي والمناسب لجلسات البرنامج ولقاءات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو اختبار ويلكوكسون لمجموعة واحدة ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي (للمجموعة التجريبية) اختبار ويلكوكسن "Z" بعد تطبيق البرنامج

عدد العينة التجريبية	تطبيق قبلي	تطبيق بعدي	Z	مستوى الدلالة	النتيجة
١١	٤٦,٧٩	٩٨,٩١	٢,٣٩٨	**٠,٠٠٥	دالة

**دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠,٠١ *دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من (القياس القبلي والقياس البعدي) طبقا لمقياس الذكاء الأخلاقي (للمجموعة التجريبية)؛ حيث بلغت قيمة "Z" (٢,٣٩٨) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح (القياس البعدي)؛ وبناء على نتائج الاختبار فإنه يتم قبول الفرضية والتي نصها: توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبة.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني واستخراج متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة (التجريبية – الضابطة) قبل وبعد تطبيق جلسات برنامج الدراسة لذوات الاعاقة الفكرية ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج

عدد العينة	المجموعة التجريبية (١١ تلميذة)	المجموعة الضابطة (١٠ تلميذات)	Z	مستوى الدلالة	النتيجة
٢١	٩٨,٩١	٤٦,٢٨	١,٥٤٨	**٠,٠٠٥	دالة

اظهرت نتائج الاختبار ان قيمة (Z) في مقياس الذكاء الأخلاقي قد بلغت (١,٥٤٨) لذوي صعوبات التعلم الموهوبين ومستوى الدلالة ٠,٠١ ، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وبناء على نتائج الاختبار فإنه يتم قبول الفرضية والتي نصها: " وجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق التدريبي لصالح المجموعة التجريبية".

تفسير النتائج :

من خلال ما سبق من فصول الدراسة النظرية والميدانية ونتائج الدراسات السابقة والنتائج الاحصائية للدراسة الحالية التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب

درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مهارتي الاحترام والتسامح لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي في تحسن بعض مهارات الذكاء الأخلاقي ، وهذا يتفق مع دراسة الغامدي (٢٠٠١) و دراسة دان كاندمون وثومبسونKindlon & Thompson (٢٠٠٢) و دراسة بوربا Borba (2003) على وجود علاقة إيجابية بين نمو التكفير الأخلاقي وأن البنات يتمتعن بذكاء أخلاقي أعلى من الذكور وان احد الأسباب المهمة لهذه الفروق ترجع إلى أن الأمهات يستغرقن وقتا أكثر في إيضاح وتنشئة بناتهن على الفضـــــائل الأخلاقية المهمـة للذكـــاء الأخـلاقي أكثر مما يقمن بذلك مع أولادهن.

وتؤكد دراسة العريشي (٢٠٠٤) ودراسة السلطان (٢٠٠٤) ودراسة الكحلوت(٢٠٠٤ ودراسة الشمري (٢٠٠٧) على أن مهارة التسامح من الفضائل التي تساعد الأطفال على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين، والانفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمعتقدات المختلفة واحترام الآخرين، بغض النظر عن الفروقات في الجنس أو المظهر أو الحضارة أو المعتقدات أو القدرات أو التوجه الجنس .

في حين أن دراسة مشرف (٢٠٠٩) و دراسة العمري (٢٠٠٩) و دراسة العريني (٢٠٠٩) ودراسة صلاح (٢٠٠٩) توصلت إلى أن النمو الأخلاقي يبدأ منذ سنوات الطفولة المبكرة ومن الخطأ أن يعتقد الوالدين أن النمو للذكاء الأخلاقي للطفل يبدأ مع سن المدرسة؛لان هنالك العديد من القيم و العادات والقيم التي يتعلمها الطفل قبل سن المدرسة مثل: ،الاحترام، التسامح، التعاطف، وضبط النفس، المشاركة وغيرها من القيم. وأن الذكاء الأخلاقي مهم جدا لأبناء الجيل الحالي أكثر من أبناء الجيل السابق وأن أبناء الجيل الحالي يواجهون سموما اجتماعية أكثير بكثير من التي واجهتها الأجيال السابقة، كما أن الوالدين لابد أن يكون لهم دور في تحصين أبنائهم ضد هذه السموم والتغيرات بالذكاء الأخلاقي القوي. ومن خلال مبادئ الذكاء الأخلاقي يتبين أنه لابد من الاهتمام وتنمية الذكاء الأخلاقي من مراحل الطفولة المبكرة. وأن الإنسان إذا اكتسب جميع أنواع الذكاءات، وفقد الذكاء الأخلاقي، فإنه يصبح مجرماً، أو خارجا عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع ولكن إذا اكتسب الذكاء الأخلاقي فإنه يضبط جميع أنواع الذكاءات الأخرى، وإن عـــلم النفس الأخـــلاقي يتعلق ببناء الســلوك الأخـــلاقي. وعلى الرغم من أن الجانب الأخلاقي من أهم الجوانب في الحياة لجميع فئات الأطفال ، وأن دراسة هذا الجانب الأخلاقي لذوي الإعاقة الفكرية أقل الميادين حظاً من حيث الدراسة والبحث والتطبيق من جانب الباحثين والدارسين. وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في السلوكيات الأخلاقية إلا أنهم قادرين على تعلم وتنمية هذه السلوكيات في الاتجاه السليم .

المراجـــع:

أبو القاسم، عبد القادر صالح (٢٠٠١). **المرشد فى إعداد البحوث والدراسات العلمية،** مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،سلسلة الأوراق العلمية (١).

أبو جادوا، صالح محمد علي (٢٠٠٠). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،** عمان:دار المسيرة.

أبو بية، سامي محمد (٢٠١٠). **النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض)،** جامعة المنصورة، كلية التربية، المجلة العلمية، مج (١٤)، ع(٢) يوليو، ٦٩: ٩٥.

أبو ركبة، رضوان عبد الرحمن .(٢٠٠٥). **الصلابة النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى أمهات أطفال متلازمة داون**. رسالة ماجستير. كلية الصحة العامة، غزة.

احمد، آمنة مختار. (٢٠١٠). **الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبو شوك بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور**. رسالة ماجستير. كلية الآداب، جامعة الخرطوم.السودان.

أيوب، خالد أيوب.(٢٠٠٦م).**الذكاء الأخلاقي**(سلسلة اسمع وابدع(٨)).الكويت:دار قرطبة.

أيمن ،سلامة.(٢٠٠٨). **الذكاء الأخلاقى وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى**. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة المنيا.مصر.

أيوب ، خالد . (٢٠٠٦م). **الذكاء الأخلاقي (سلسلة اسمع وابدع(٨)).** الكويت : دار قرطبة.

أيوب خالد الأيوب (٢٠٠٦). **الذكاء الأخلاقي لماذا يتفاوت الناس في المستوى الأخلاقي؟. سلسلة اسمع وابدع (٨)** ، الكويت.

الأيوب، أيوب خالد (مارس، ٢٠٠٨).التدريب على الأخلاق. **ورقة عمل مقدمة في ندوة القيم والأخلاق المنظمة للمؤسسات المقدمة في الكويت (التجارب العالمية- الأساليب- النماذج)**. الكويت: الكويت.

البحيري.محمد رزق؛ الشيسني،زينب.(٢٠١٣).**المراهقين والذكاء الأخلاقي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى المكفوفين**.مجلة دراسات الطفولة،(٦٠)١٦،٧٩- ١٠٥.

بوربا، ميشيل (٢٠٠٧). **بناء الذكاء الاخلاقي المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال ان يكونوا اخلاقيين**. ترجمة سعد الحسني. العين: دار الكتاب الجامعي.

جان، خديجة محمد (٢٠١١). **أثر استخدام طريق (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع(٢٢)، ١٢١-١٦٠.

جان،خديجة محمد.(٢٠٠٨).**أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة.** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،(٢٢)،١٢١-١٦٠.

جليلة مرسى(٢٠١١). **جودة الحياة والذكاء الخلقى لدى عينة من طلاب كلية التربية** .المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٢(٧٢)،١٣٧-٢١٦.

الجندي، أميمة (٢٠٠٩). **مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٩) العدد (٦٢) فبراير، ص ١١ – ٧٠.

الخفاف،ايمان عباس (٢٠١١). **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**.عمان: درا المناهج للنشر والتوزيع.

الخضر، عثمان والفضلي، هدى (٢٠٠٧). **هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة**. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٣٥، العدد ٢، ص ١- ٢٥..

الخطيب ، جمال و الصمادى ، جميل والروسان ، الحديدى، فاروق منى و يحيى ، خولة و الناطور ، ميادة (٢٠٠٧). **مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة.** عمان: دار الفكر.

الخطيب ، جمال (٢٠٠٣). **الشلل الدماغي والإعاقة الحركية : دليل المعلمين والآباء.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحراصية، رقية(٢٠١٥). **الفروق في الذكاء الأخلاقي بين ذوي الأعاقة السمعية والسامعين بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

دياب، مروان السيد. (٢٠٠٦). **دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين**. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.فلسطين.

الدخيل، عزام (١٤٣٧). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة**، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية:الإصدار الأول، ص١٠.

الديب، ابراهيم رمضان. (٢٠٠٦). **أسس ومهارات القيم التربوية**. المنصورة: دار أم القرى.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٦). **الذكاء الأخلاقي في علاقته بخصائص الوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء**. جامعة المنصورة، كلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع.(60)

رنا زهير (٢٠٠٤). **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين**.رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية التربية، بغداد.

الزهيري، محسن(2013). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة** .دراسات تربوية (21),9-38. 6

السيد ، السيد عبد النبى (٢٠٠٤). **الأنشطة التربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤). **معجم التخلف العقلي**. القاهرة: زهراء الشرق.

السيد ،عبدالرحمن؛ الخفاف، ايمان .(٢٠١٤م) .**تطور الذكاء الأخلاقي لدى الاطفال في المرحلة العمرية من ٥-٧سنوات** .مجلة كلية التربية بأسوان،(٢٨) ،١٤٧-١٩٩.

السيد، هبة جابر عبد الحميد(٢٠١٣). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الاخلاقي وتأكيد الذات في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين الصم** .(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة سوهاج، مصر.

شحاته، أيمن ناجح (٢٠٠٨). **الذكاء الأخلاقي و علاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية و الأسرية لدى طلاب الصف الاول الثانوي**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنيا، مصر.

الشمري، عمار. (٢٠٠٧). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية الآداب، جامعة بغداد.

الضبع،فتحي.(٢٠٠٧).**التعاطف وعلاقته بأبعاد السلوك العدواني**.مجلة كلية التربية بجامعة القاهرة،(٢٣)،١٧٨-٢٢٧.

الطائي، مريم هذول محمد (٢٠٠٩). **الذكاء الاخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة.** مجلة العلوم النفسية بالجامعة المستنصرية،١٧، ٢٨– ٣٢.

عبد المعطى ، حسن مصطفى و أبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). **مدخل الى التربية الخاصة.** القاهرة: زهراء الشرق.

عبدالحميد، هبه جابر (٢٠١٣). **مقياس الذكاء الأخلاقي،** القاهره: مكتبة الانجلو المصرية.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل والأنصاري، سهام عزيز محسن سحاب(٢٠١١).**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي** .مجلة البحوث التربوية والنفسية في بغداد، العدد ٣١.

عبد الحي، محمد فتحي (٢٠٠٨).**الإعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل.** العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد النور ، أسماء.(٢٠١٢م). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية**.مجلة البحث العلمي في التربية،(١٣)،٨٦-١٠٤.

عبد ربه، سعيد علي (٢٠٠٢). **دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة**.رسالة ماجستير،.كلية تربية، جامعة الزقازيق. جمهورية مصر العربية.

عبدالحميد، هبه جابر (٢٠١٣). **مقياس الذكاء الأخلاقي،** القاهره: مكتبة الانجلو المصرية.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل والأنصاري، سهام عزيز محسن سحاب(٢٠١١).**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي** .مجلة البحوث التربوية والنفسية في بغداد، العدد ٣١.

العريني، محمد صالح (٢٠٠٩). **أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.** دراسات عربية في علم النفس، مج(٨)، ع(٣)، يوليو، ٥٣٣-٥٨١.

علي، ولاء ربيع والريدي، هويدة حنفي والشيمي، رضوى عاطف(٢٠١٠). **مقدمة الى التربية الخاصة-سيكولوجية غير العاديين**: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الاولى.

فرغلي،جمعة فاروق.(٢٠١٣م). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المراهقين**.مجلة كلية التربية،(١٥٤)،٧٧-١٠٣.

فيصل، النواصرة(٢٠٠٨).**الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**. ملخص رسالة دكتوراه،كلية الدراسات العليا بجامعة عمان.

قاسم، سالي صلاح.(٢٠٠٩).**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا**. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية،(١٥)،١٩٧-٢٢٦.

قاسم،سالي صلاح.(٢٠١٠م) .**فاعلية برنامج ارشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي.مجلة كلية التربية بالاسماعلية**.(١٥)، ٢٢٦-٢٤٤.

القريطي، عبدالمطلب أمين. (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**.(ط٣).القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطي ، عبد المطلب أمين (٢٠١١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. (ط٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كاشف ، إيمان فؤاد (٢٠٠١). **الإعاقة الفكرية بين الإهمال والتوجيه**. القاهرة: دار قباء.

كامل، سهير (١٩٩٧). **سيكلوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

كمال عبدالحميد،حزيمة.(٢٠١٢).**تنمية الذكاء الأخلاقي في ظل العولمة**، مجلة كلية التربية بغداد،(٥٤)،٣١-٤٥.

محمد ، رنا زهير فاضل (٢٠٠٤) **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين** . رسالة جامعية غير منشورة ، كلية ابن رشد، جامعة بغداد، العدد ٢٣ ، الصفحات 134 -80.

محمد ، رنا.(٢٠١٠م). **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين**. الاردن:دار المسيرة.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٤). **الإعاقات الفكرية**. القاهرة:دار الرشاد.

محمد،عادل عبدالله.(٢٠٠٢). **فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقليا**.المؤتمر الدولي التاسع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.مصر.جامعة عين شمس٢١-٢٣.

مرزوق ، سماح عبد الفتاح (٢٠١٣). **تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة**. (ط٢). عمان: دار المسيرة.

مرسي، جليلة عبدالمنعم.(٢٠١١).**جودة الحياة والذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلاب كلية التربية دراسة تنبؤيه**. المجلة المصرية للدراسات النفسية ،٢١(٧٢)،١٣٥-١٧٨.

مروة على .(٢٠٠٩).**المكونات العاملية للذكاء الأخلاقى وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.

مشرف، ميسون محمد عبد القادر .(٢٠٠٩). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نجوى حسن علي و سوزان حمدي حامد (٢٠١٢). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات التربية جامعة القصيم** .مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (٢)، ص ص ١٥٥-٢٥٠.

النور، أحمد.(٢٠١٣).**الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جيزان وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية**.مجلة العلوم التربوية والنفسية، بجامعة جيزان،٢(١٤)،١٦٥-١٩٥.

نوفل،محمد.(٢٠١٠م).**الذكاء المتعدد في غرفة الصف(النظرية والتطبيق)**.الاردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف، لبنى.(٢٠١١).**أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الاسلامية**، مجلة كلية التربية،٣(١١)،١-٣٤.

Borba, M. (2001). **Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing**. New York: Jossey-Bass.

Borba, M. (2003). **Esteem Builders**. San Francisco: Jalmar press.

Borba, M. (2007). **Building Moral Intelligence "The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do the Right Thing**".2, El_aen.

Blockhuys, Stephanie (2017). **Copper chaperone Atox1 plays role in breast cancer cell migration**. Biochemical and Biophysical Research Communications - BBRC. 483(1):301-304.

Clarken, R.H. (March, 2009). **Moral intelligence in the schools. Paper presented at the annual meeting of the Michigan**

Academy of Sciences. Arts and Letters: Wayne State University.

Coles, R. (2011). **Lives We Carry With Us**. Profiles of Moral Courage. New Press.

Gullickson, T. (2004). **The Moral Intelligence of Children, How to Raise a Moral Child**, New York, Bantam Books.

Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, L. (2011). **Peer-Related Social Competence of Young Children With Down Syndrome**. Am Journal Intellect Dev Disabil, 116 (1), 48 - 64.

Green, S., & Baker, B. (2011). **Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability**. Journal Intellect Disabil Res, 55 (3), 324-338.

Gerjolj, S. (2008). **The Relevance of Moral Intelligence in Educational Processes**. Journal of Contemporary Research in Business, Vol. 8, No. 9.

Harries, J., Guscia, R., Kirby, V., Nettelbeck, T. and Taplin, J. (2005): **Support needs and Adaptive Behaviors**. American Journal on Mental Retardation (V). 110. PP 393-404.

Hirsch, Philipp Emanuel (2017). **An approach to incorporate individual personality in modeling fish dispersal across in-stream barriers**. Ecology and Evolution. 7(2):720-732.

Kindlon, D. and Thompson, M. (2002). **Raising cain: protecting the Emotional life of Boys**. New York: ballantine.

Lennick, D. and Kiel, F. (2005). **Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success**. Wharton school publishing.

Lennick, D. & Kiel, F. (2006). **Moral intelligence for successful leadership**. International Journal of Business and Management. (40). Pp. 13- 16.

Levine, M. (2002). **See no Evil**. Sanfrancisco: Jossey-Bass.

Lynch,J.L. (2002). **Parents Self- Efficancy beliefs, parent's gender childeren's reader self- Perceptrions**, reading achevement and gender. Journal of Research in reading, 25 (1), 54-67.

Norcia, V. (2010). Moral **Intelligence and the Social Brain**, Lecturer in Sustainability, Ryerson University, Toronto.

Penagos-Corzo, Julio C.; Pérez-Acosta, Andrés .; Hernández, Ingrid (2015). **Social Interaction and Conditional Self-Discrimination under a Paradigm of Avoidance and Positive Reinforcement in Wistar Rats** . Psicologica: International Journal of Methodology and Experimental Psychology, v36 n1 p1-15 2015. 15 pp.

Rott, C.P. (2011), **A Short Guide to Ethical Risk**. http:/www.gowerpublishing.com/isbn/9780.

Teo, C. & Crawford, L. (2000). **Developing the Moral Intelligence of Children**. Journal Gifted and Talented International, Vol. 15 No. l.