المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

رئيس التحـــرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي

أستاذ التربية الخاصة – وكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل

للدراسات العليا والبحوث - جامعة الزقازيق

نائب رئيس التحـــرير

د. فكري لطيف متولي

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

مدير التحـــرير

د. صبحي بن سعيد الحارثي

جامعة أم القرى - السعودية

المجلد الرابع - العدد (١٠) يناير (٢٠٢٠م)

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧ / ٢٤٣٥٣

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : **ISSN: 2537-0480**

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني : **eISSN : 2537-0499**

موقع المجلة : **http://jasht.journals.ekb.eg**

معرف المجلة الرقمي : **Doi: 10.33850/JASHT.**

معامل تأثير عربي : ١.٢٣ لسنة ٢٠١٨

طبعت بمطابع دار المعارف بالقاهرة

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

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئـــــة التحـــــرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	جامعة الزقازيق	رئيساً للتحرير
د/ فكري لطيف متولي	رئيس مجلس أمناء المؤسسة	نائب رئيس التحرير
د/ صبحي بن سعيد الحارثي	جامعة أم القرى	مدير التحرير
د/ عمر السيد حمادة محمود	جامعة الملك فيصل	عضو
د/محمد سعيد سيد عجوة	جامعة بني سويف	عضو
د/ أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف	عضو
د/ منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس	عضو
د/ ايمان جمعة فهمي شكر	جامعة بنهـا	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو
أ/ شتوي مبارك القحطاني	أمين عام المؤسسة	عضو
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة	عضو

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
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 بنها – مصر
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/ أحمد محمد جاد الرب أبو زيد	**كليات الشرق العربي - السعودية**
د/ أسامة فاروق مصطفى	**جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا**
د / السيد سعد الخميسي	**جامعة الخليج العربي - البحرين**
د/ سيد يسين التهامي	**جامعة عين شمس - مصر**
د/ صفاء محمد بحيري	**جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا**
د/ عبدالله بن صالح القحطاني	**جامعة شقراء - السعودية**

- تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

المـوضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي

دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) 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 وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية 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.
- رسوم التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) . وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب نسخ إضافية أو مستلات اضافية للبحث او ارساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

http://jasht.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد

افتتاحية العدد	-
الإفصاح عن الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع **ولاء حفني عبدالفتاح السيد - ا.د/محمد السيد عبدالرحمن - د/صفاء أحمد عجاجة** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68907**	١ – ٣٤
معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة **أميره مساعد هاشم الزهراني - سلطان سعيد عبد الله الزهراني** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68908**	٣٥ – ٧٠
فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة حائل **ام كلثوم احمد محمد** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68909**	٧١ – ٩٨
أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد **د. حمود بن عبد الرحمن السحمة** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68910**	٩٩ – ١٣٨
السلوك القيادي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف **بدريه معيض حميد العتيبي - د. عادل بن مشعل عزيز الغامدي** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68911**	١٣٩ – ١٧٢
فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة **منى معيوض عطيه الخديدي** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68912**	١٧٣ – ٢٠٢
فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد **أحمد عبدالله حسن عبدالرحمن موسى** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68913**	٢٠٣ – ٢٤٢
تطوير تربية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية **بدر سالم مطلق مرزوق - أ.د/ عادل عبد الله محمد - أ.د/ محمد الصغير منصور** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68914**	٢٤٣ – ٢٧٠

تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه **أ.د.إبراهيم المعيقل - عذاري ناشي العتيبي** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68915**	٢٧١ – ٣٠٠
فعالية برنامج تدريبى أسرى من خلال الدمج الأسرى فى تنمية مهارات اللغة االاستقبالية واللغة التعبيرية لدى التوحدى **أ.د. زينب محمود شقير - د. عيد جلال أبو حمزة** **Doi: 10.33850/jasht.2020.68916**	٣٠١ – ٣٣٤

افتتاحية العدد:

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، إصدار العدد العاشر من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد حصلت على رعاية أكاديمية البحث العلمي وبنك المعرفة المصري ، 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 يُرَقّع 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

الإفصاح عن الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع

إعداد

ولاء حفني عبدالفتاح السيد

ا.د/محمد السيد عبدالرحمن د/صفاء أحمد عجاجة

كلية التربية- جامعة الزقازيق

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

استلام البحث : ٦ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٣٠ / ١٠ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع. وقد تكونت من (٦٠) مراهق ضعيف السمع (٣٠ ذكور، ٣٠ إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) عاماً، من مدرسة عمر بن الخطاب لضعاف السمع بمدينة المنصورة محافظة الدقهلية. وتمثلت أدوات الدراسة في "مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي الأسرى" (إعداد/ محمد أحمد سعفان ودعاء محمد خطاب، ٢٠١٦)، و"اختبار الذكاء غير اللفظي للصم" (إعداد/ فايزة مكرومي السيد بكر، مراجعة/ فاروق عبد الفتاح على موسى، ٢٠١٢)، و"مقياس الإفصاح عن الذات لدى المراهقين ضعاف السمع" (إعداد/ الباحثة)، و"مقياس القلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع " (إعداد/ الباحثة). وقد توصلت نتائج لوجود علاقة سلبية بين الإفصاح عن الاهتمامات والامور الدراسية والمظهر البدني والدرجة الكلية والقلق الاجتماعي، بينما الاعراض الفسيولوجية كانت العلاقة موجبة، بينما اشارت لوجود علاقة موجبة بين الإفصاح عن الاتجاهات والامور الشخصية والعلاقات الاجتماعية وبين القلق الاجتماعي، بينما ارتبط قلق التفاعل سلبياً بالإفصاح عن الامور الشخصية والعلاقات الاجتماعية، كما ارتبط التقييم السلبى للذات سلبياً بالإفصاح عن الامور الشخصية. كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الإفصاح عن الذات، بينما وجدت فروق بينهم في الإفصاح عن الاتجاهات والمظهر البدني والدرجة الكلية لصالح الذكور. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القلق الاجتماعي، بينما وجد فروق بينهم في التقييم السلبى للذات لصالح الذكور. كما اشارت النتائج الى عدم تنبؤ بعض أبعاد الإفصاح عن الذات بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، اهتمامات، تفاعل الاجتماعي، تقييم السلبي للذات، أعراض الفسيولوجية.

Abstract

The present study aimed to identify the relationship to self-disclosure and social anxiety in adolescents with hard-of-hearing. The sample of the study consisted of (60) hard-of-hearing teenagers (30 males, 30 females), from the age group (15 to 17 years), from Omar Ibn El Khattab School for the Hearing Impaired in Mansoura, Dakahlia Governorate. The measuring instruments used in this study were: measure of economic and social level and cultural captives" (Setup-Mohammed Ahmed Saafan and Doaa Mohammed khattab, 2016), IQ test non-verbal communication (Setup-Fayza Mkromy Said Bakr, Review -Farouk Abdel Fattah Mosa, 2012), measure of self-disclosure in hard-of-hearing adolescents (Setup-researcher), measure of social anxiety in hard-of-hearing adolescents (Setup-researcher). The study results revealed the following: The study results indicated that there was a negative relationship between the disclosure of interests and study matters, physical appearance, overall score and social anxiety, while physiological symptoms were positive relationship, While, there was a positive relationship between the disclosure of attitudes and personal matters and social relations and social anxiety, while interaction anxiety was negatively related to the disclosure of personal matters and social relations, and negative self-evaluation was negatively related to the disclosure of personal matters. There are also no statistically significant differences between male and female scores in self-disclosure, While there were differences between them in the disclosure of attitudes and body appearance and overall score in favor of males. There are no statistically significant differences between male and female scores in social anxiety، While there were differences between them in the negative self-evaluation in favor of males, The results also indicated that some dimensions of

self-disclosure do not predict the overall degree of social anxiety in hearing-impaired adolescents.
Keywords: Attitudes, Interests, Social Interaction, Negative Self-Evaluation, Physiological Symptoms.

مقدمة الدراسة :

يعد الإفصاح عن الذات (Self Disclosure) مفهوما جديدا حيث ظهر خلال الثلاثين عاما الأخيرة، وزاد الاهتمام به عندما اتجه لدراسته علماء في المجالات النفسية كعلماء النفس الاجتماعي والإرشاد النفسي والعلاج النفسي وبعض مجالات الاتصال البينشخصية. وتظهر أهميته عند النظر للنظريات الشخصية المتنوعة، فمن فرويد حتى روجرز يتم تعريف الصحة النفسية علي أساس الارتباط بالآخرين (رمضان عبد اللطيف محمد، ٢٠١٢، ٣٢٠).

يعد الإفصاح عن الذات جوهر الاتصال الشخصي وهو جزء لا يتجزأ من تفاعل الفرد الطبيعي مع من حوله فالشخص القادر علي كشف ذاته للآخرين يكون قادرا علي التواصل معهم وبالعكس ويعد كشف الذات أو تقاسم المعلومات مع الأشخاص الآخرين استراتيجية مهمة للتكيف والتواصل مع الذات ومع المجتمع بأكمله (عدنان محمود عباس، ٢٠١٥، ١٤٣-١٤٤).

يحدث الإفصاح عندما يشارك الفرد عن قصد المعلومات الشخصية عن نفسه التي تكشف عن شيء لم يكن معروفًا من قبل، تسمح مثل هذه الإفصاحات بالتطور الحميم في العلاقة الشخصية. ولكن هناك العديد من الحواجز المرتبطة بعملية الافصاح، فعملية الافصاح للأشخاص ذوي الإعاقة (كفقدان السمع)، غالبًا ما تكون مليئة بالمناقشات الداخلية والقرارات الصعبة، قد يختار الشخص ذو الإعاقة تجنب الافصاح. فتجنب الافصاح يسمح له بالحفاظ والسيطرة على المعلومات الحساسة التي قد تغير تفاعل الآخرين معه، وتجنبه بعض النتائج السلبية للوصمة، كتجنبه وصفه بأنه معاق، كما يسمح للفرد بالحفاظ على خصوصية المعلومات الصحية الشخصية ويحتفظ بالسيطرة على جسمه (Lash, B., 2014, 10).

اما المعاقين سمعيا بسبب فقد او ضعف السمع ليس لديهم رغبة في الإفصاح عن الذات وهذا الامر يؤثر على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية، كما يمنعهم من الالتحاق بالمؤسسات الضرورية المناسبة مما يؤثر بالتالي علي نجاحهم النهائي في التعليم، حيث يتجنبوا مواجهة إعاقتهم السمعية عبر الإفصاح الذاتي والبحث عن عمليات تكيف ومواءمة منطقية، وربما لا يكون هؤلاء قادرين على التمتع بالمشاركة الكاملة والمتساوية في الحياة (Bell, D. , Carl, A. , & Swart, E., 2016, 2).

وأن كان الافصاح عن معلومات شخصية يؤدي عادة لنتائج اجتماعية إيجابية، إلا أنها تثير أيضًا احتمال أن يخلق الشخص انطباعًا غير مرغوب فيه. فالأفراد القلقين اجتماعياً

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

يشعرون بقلق بالغ إزاء انطباعات الآخرين ويبالغون في تقدير الآثار السلبية(Joshua, L., Israeli, H. & Shalom, J., 2012, 5)، فالخوف من التقييم السلبى والحماية الذاتية وهى من خصائص القلق الاجتماعي يدفعان الفرد بقوة لعدم الافصاح عن ذاته (Aaron, C. & Cheri, A., 2015, 14)، لذلك فالأشخاص القلقين اجتماعياً يواجهون صعوبات في الحفاظ علي العلاقات الاجتماعية المفيدة (chen, c., 2009, 7-8)، كما لديهم اتجاهات سلبية للتواصل مع الاخرين وتوجه اقل للهيمنة المجتمعية(Sara, l. , 2013, 489).

بينما الإفصاح عن الذات كلما زاد زادت مهارات التواصل الاجتماعي (عامر ناظم صالح، ٢٠١٦)، فالإفصاح عن الذات وسيلة للاندماج في المجتمع (Schug, J. , Yuki, M. , & Maddux, W., 2010, 1471)، فمهارة الإفصاح تمكن الافراد من التلقائية في التعبير عن المشاعر والأفكار وتشجعهم على بدء العلاقات مع الآخرين (عبد الله جاد محمود، ٢٠٠٦، ٣٩٩)، فالأفراد الذين لديهم استعداد مرتفع للإفصاح عن الذات لديهم ميل للاجتماعية والانبساطية، بينما يؤثر الخجل والانطواء والقلق الاجتماعي في الحد من الافصاح عن الذات (سليمان إبراهيم تركي، ٢٠١٧، ٣٢٣)، مما دفع الباحثة للتعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات و القلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع.

مشكلة الدراسة :

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحثة عدم رغبة ضعاف السمع للتحدث مع الآخرين، وعدم رغبتهم في الإفصاح عن ذاتهم، كما يميلون للبعد عن التفاعل مع الآخرين، الميل لتكوين صدقات قليلة ممن يعانون نفس الضعف السمعي، مما يؤثر هذا عليهم.

كما تنبع مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثة انتشار القلق الاجتماعي لدى ضعاف السمع. مما يؤدى الى الخوف من المواقف الاجتماعية والعزلة والشعور بالوحدة النفسية مما يؤثر على حياة الفرد الاجتماعية وما يترتب عليها من اثار سلبية على جميع جوانب حياته. مما دفع الباحثة للبحث عن أسلوب لتقليل هذا القلق لمساعدتهم للعيش حياة طبيعية ومستقلة .

كما أشارت العديد من الدراسات الى أهمية مهارة الافصاح عن الذات في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الفرد بصفة عامة، حيث يُعدُّ، حسب العديد من الدراسات بمثابة عامل وقائي ونقطة محورية في التدخل للوقاية وعلاج بعض الأمراض والاضطرابات النفسية، في حين لم ينل هذا الاسلوب الاهتمام الكافي لدى طلاب ضعاف السمع لتدريبهم على تنمية الإفصاح عن الذات وتقليل من القلق الاجتماعي. لذا تحاول الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي :

هل توجد علاقة بين الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع؟

وينبثق من السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعيه:

١. هل توجد علاقة بين الإفصاح عن الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، والقلق الاجتماعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي المراهقين ضعاف السمع؟
٢. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الذات ؟
٣. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق الاجتماعي؟
٤. هل يمكن التنبؤ ببعض أبعاد الإفصاح عن الذات دون غيرها بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي لدي المراهقين؟

اهداف الدراسة :

١. التعرف على مظاهر الافصاح عن الذات للمراهقين ضعاف السمع في المدرسة والمنزل.
٢. التعرف على العلاقة بين الافصاح عن الذات و القلق الاجتماعي لدى الطلاب ضعاف السمع.
٣. التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الذات.
٤. التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في القلق الاجتماعي.
٥. التعرف على انعكاس زيادة الافصاح عن الذات في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب ضعاف السمع.
٦. اعداد دليل للمعلمين المسئولين عن التدريب – يتضمن اهم الاستراتيجيات اللازمة للمعلم حتى يدرب الطلاب ضعاف السمع على الافصاح عن ذاتهم وخفض القلق الاجتماعي لديهم.

أهمية الدراسة :

ترجع اهمية الدراسة لأهمية الموضوع الذى تتناوله وهو الافصاح عن الذات والذى اشارت العديد من الدراسات لأهميته في تحقيق الصحة لنفسية للأفراد العاديين بصورة عامه والافراد ذوى الاحتياجات الخاصة بصورة خاصة، ومن ثم تمثل الدراسة اطارا نظريا يمكن الاسترشاد به في البحوث التالية في هذا المجال، ويمكن ان تفيد نتائج الدراسة في عمل البرامج الارشادية اللازمة للمعاقين سمعيا والتي تسهم في تنمية الإفصاح عن الذات والحد من مستوى قلق الاجتماعي، و بالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي علي أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية.

١- الأهمية النظرية :

- تنبع أهمية الدراسة في تنمية الافصاح عن الذات لدى الطلاب ضعاف السمع، حيث ان الافصاح عن الذات له دور إيجابي و اثار ايجابية على الفرد عامة وعلى ضعاف السمع خاصة.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

- تشكل إضافة جديدة للدراسات والأبحاث التي أجريت في مواجهة المشكلات السلوكية المتعددة للطلاب ضعاف السمع.
- إلقاء الضوء على القلق الاجتماعي السائد لدى الطلاب ضعاف السمع.
- تعتبر نواة لدراسات أخرى في الميدان التربوي والتعليمي وخاصة في مرحلة المراهقة لتؤكد على أهمية البعد التوجيهي والإرشادي والتربوي لهذه المرحلة، وخاصة ضعاف السمع.

٢- الأهمية التطبيقية :

- تفيد هذه الدراسة في زيادة الافصاح عن الذات الذى يساعد على اقناع الآخرين ويمكنهم من التأثر بالآخرين ويساعدهم على عرض أفكارهم وتعطيهم شعورا بالقوة والسعادة وتساعدهم في مهامهم الوظيفية وتمكنهم من مواجهة الجمهور وتكسبهم احترام الاخرين وتساعدهم على حسن التصرف وغيرها من فوائد الافصاح عن الذات المختلفة.
- يمكن أن تسهم هذه النتائج في تصميم برامج تربوية وعلاجية للتعامل مع السلوكيات غير السوية، بحيث يراعى في تصميم تلك البرامج اعتبارات أخرى كالجنس والعمر والمستويات الثقافية والاجتماعية المتباينة.
- تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية التربوية في إعداد وتأهيل المعلمين لمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات الإفصاح عن الذات والتعامل مع المواقف المسببة للقلق الاجتماعي وطرق التخفيف من حدته وأهم أساليب التعامل مع الطلاب ضعاف السمع حتى يكونوا الطلاب أكثر توافقا.

مصطلحات الدراسة :

الإفصاح عن الذات Self-Disclosure : عرف رافيشندر وبلاك (٢٠١٨، ٢٥٤-٢٥٥) Ravichander, A. & Black, A. الإفصاح عن الذات هو كشف الفرد عن معلومات عن نفسه للآخرين.وهو المشاركة الطوعية للمعلومات التي يمكن أن تشمل للآراء والأفكار والخبرات والتفضيلات والقيم والمعتقدات والمشاعر والمواقف والطموحات والإعجاب والكراهية.

وعرفه ليفى- بيلز وإليس (٢٠١٧، ٢) Levi-Belz, Y. & Elis, N. بأنه "أي تبادل للمعلومات تشير إلى الذات، بما في ذلك الحالات الشخصية، والتصرفات، والأحداث الماضية، وخطط المستقبل".

وعرفه ريم(٢٠١٦، ٧٢) Rimé, B. بأنه الكشف عن معلومات شخصية للآخرين عن قصد.

وعرفه جيسيكا ويعقوب وكونستانتينا (Jessica, W. , Jacob, L. & Konstantina, S. ،٢٠١٥، ١٩٤) بأنه اعتراف انتقائي ودقيق ومقصود للمعلومات متعلقة بالذات، بما في ذلك المال والمصالح والآراء والشخصية والظروف الموصومة.

وعرفه أور(Orr, E. ،٢٠١٣، ١١) بأنه مفهوم متعدد الأبعاد، يعرف علي نطاق واسع بأنه عملية توصيل رسائل من الشخص عن ذاته إلي الآخرين.

بينما التعريف الإجرائي للإفصاح عن الذات : هو كشف وتقديم معلومات شخصية للآخرين، بما في ذلك الاتجاهات والاهتمامات والجوانب الدراسية والأمور الشخصية والمظهر البدني والعلاقات الاجتماعية.

القلق الاجتماعي Social anxiety : عرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس القلق الاجتماعي بأنه خوف أو انزعاج ملحوظ من التعرض لفحص اجتماعي. وهو تجنب المواقف المزعجة أو تحملها بقلق شديد. وتستمر الإعراض على الأقل ٦ شهور (كرنج انا و جونسون شيرى ودافيسون جيرالد ونيل جون، ٢٠١٦، ٣٥١).

بينما عرفه المركز الوطني المتعاون للصحة النفسية (National Collaborating Centre for Mental Health ،٢٠١٣، ١٥) بأنه الخوف المستمر من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية، حيث يحدث الإحراج والخوف أو القلق لا يتناسب مع التهديد الفعلي الذي تشكله الحالة الاجتماعية على النحو الذي تحدده المعايير الثقافية للشخص.

أما التعريف الإجرائي للقلق الاجتماعي **:** هو حاله غير منطقية من التوتر والخوف المستمر من واحد أو اكثر من المواقف الاجتماعية، عندما يتعرض الفرد للتقييم أو الفحص الاجتماعي من قبل الآخرين أو يشعر بأنه مراقب، مما يؤدى لتجنب مواجهة المواقف والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين بسبب خوفه من التعرض للإهانة أو الإحراج، مع ظهور اعراض نفسية جسمية.

ضعاف السمع Heard of hearing : هم الذين لديهم ضعف (يتراوح بين ٣٠ أو أقل من ٧٠ ديسبل) لدرجة أنهم يحتاجون في تعليمهم لترتيبات خاصة أو تسهيلات، كما لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعي (سميحة منصور عبدالله، ٢٠١٢، ١٠٣٤)، ولكنهم يتسموا بالضعف نتيجة للقصور السمعي لديهم ومن ثم يعانون من بعض الصعوبات في التعلم (محمد عبدالعزيز محمد، ٢٠١١، ١٩).

المراهقة Adolescents : هي مرحلة تقع بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد والنضج (حنان حنا عزيز، ٢٠١٥، ٨٤).

دراسات السابقة :

دراسة اندلر وفليت وماكوو ديمنرى وكوراس وكوكورفسكى (Endler, N., Flett, G., Macrodimitris, S., Corace, K., & Kocovski, N. ٢٠٠٢): هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الانفصال والإفصاح عن الذات وقلق التقييم الاجتماعي

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

كوجوه من سمات القلق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧١) طالباً جامعياً ممن شاركوا للحصول على الائتمان. منهم (١٢٢) رجلاً(بمتوسط عمرى ٢١.٢، وانحراف معياري ٣.١١٠) و(٢٤٩) امرأة (بمتوسط عمرى ٢٠.٢، وانحراف معياري ٣.٤٠). وكان معظم المشاركين عازبين. واكمل المشاركون ثلاث نسخ من النسخ المعدلة من مقاييس اندلر للقلق متعدد الابعاد، والتي تشمل مقياس قلق التقييم الاجتماعي للسمة وقلق الانفصال وقلق الافصاح عن الذات. وقد أسفرت النتائج لوجود علاقة ارتباطيه قويه بين التقييم الاجتماعي والانفصال والإفصاح عن الذات، كما توصلت لان القلق الاجتماعي منبأ عن متغيرات ذات صلة تشمل اخفاء الذات وحساسية وقلق السمة.

دراسة أمجد أحمد أبو جدي (٢٠٠٤): هدفت الدراسة للتعرف على أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات في إدمان الإنترنت، وتحديد مقدار التباين المفسر لمتغيرات (الجنس، الكلية، الأنشطة علي الإنترنت، عدد الاصدقاء على الانترنت، عدد ساعات استخدام الانترنت ومكان استخدام الانترنت) في كل من إدمان الإنترنت، وكشف الذات علي الإنترنت، كما هدفت للتعرف علي نسبة المدمنين علي الإنترنت، وتحديد أبرز أعراض إدمان الإنترنت، وتحديد الخصائص الديموغرافية والنفسية للمدمنين علي الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٩٩) طالبا وطالبة. وقد استعانت الدراسة بخمس مقاييس (القلق الاجتماعي، الشعور بالوحدة، إدمان الإنترنت، كشف الذات بالواقع وكشف الذات على الانترنت. وقد اسفرت النتائج لأن كشف الذات علي الإنترنت يعتبر من أكثر المتغيرات المباشرة تأثيرا في إدمان الإنترنت، في حين كان كشف الذات بالواقع من أقل المتغيرات المباشرة تأثيرا في إدمان الإنترنت. كما تبين أن التأثير المباشر لمتغيري الشعور بالوحدة والقلق الاجتماعي في إدمان الإنترنت كان بنفس المستوي، وان الذكور اعلى من الاناث، والكليات الانسانية اعلى من الكليات العلمية، كما اشارت النتائج لان المدمنون على الانترنت لديهم مستويات اعلى من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات على الانترنت. ولم تظهر فروق في كشف الذات بالواقع بين المدمنين وغير المدمنين. وان ابرز اعراض ادمان الانترنت تمثلت في فقدان السيطرة على استخدام الانترنت، والانسحاب، وتعطيل جوانب في الحياة الاجتماعية والاكاديمية.

دراسة ديتويلر (٢٠٠٥) .Detweiler, M: هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين كل من القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات، كما تكشف ما اذا كانت الفروق في انماط الافصاح تعكس احد اشكال التجنب اثناء الكلام العلني. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٨٠) فرداً مرتفعي القلق الاجتماعي و(٨٠) فرداً منخفضي القلق الاجتماعي. واعطى المشاركين خطابين مهمين موجزين امام جمهور صغير، وكان موضوعات الخطابين تهيئ الفرصة امام المتحدثين لمناقشة معلومات شخصية. وقد استعانت الدراسة باستبيانات متعلقة بالقلق الاجتماعي والكلام العلني والاكتئاب، وتم تسجيل محتوى الخطاب والقلق الذاتي. وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين القلق الاجتماعي ومناقشة المعلومات الذاتية والافصاح عن الذات.

دراسة تشن (٢٠٠٩) .Chen, c: هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين كل من القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات والقدرة على التأمل. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً من طلاب أقسام علم النفس بالجامعة. وقد استعانت الدراسة بقائمة الأفكار (إعداد اليوت وماكنير، ١٩٩١)، واستبيان التأمل(إعداد ميلنجز والدنج، ١٩٩٩)، ومقياس القلق الاجتماعي (إعداد ماتيك وكلارك، ١٩٩٨). وقد أسفرت النتائج لوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القلق الاجتماعي والقدرة على التأمل، ووجود علاقة ارتباطيه بين الإفصاح عن الذات والقدرة على التأمل.

دراسة سلطان بن موسى العويضة (٢٠٠٩): هدفت الدراسة الكشف عن كل من تفضيلات الاتصال الشائعة، ومستويات القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات. وقد تكونت عيّنة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة عمان الأهليّة. واستعانت الدراسة بمقياس تفضيلات الاتصال (أعدّاد ريد وريد Reid and Reid، ٢٠٠٣) ومقياس القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات (قام بتطويرها أوجدي، ٢٠٠٤). وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سلبيّة بين تفضيلات الاتصال باستخدام المكالمات الهاتفيّة، والرسائل النصيّة من جهة، وكشف الذات من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين تفضيل الاتصال وجهاً لوجه والشعور بالوحدة. ووجود علاقة ارتباطيه إيجابيّة بين تفضيلات الاتصال باستخدام الرسائل النصيّة والقلق الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابيّة بين تفضيلات الاتصال وجهاً لوجه والشعور بالوحدة، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابيّة بين تفضيلات الاتصال وجهاً لوجه وكشف الذات.

دراسة ليانح وانجا (٢٠١١).Wanga, J: هدفت الدراسة التعرف علي العلاقة بين الجنس والقلق الاجتماعي والإفصاح الذاتي وجودة صداقات العالم الواقعي والتواصل علي الانترنت بين المراهقين في الصين من مستخدمي الانترانت. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) مراهقاً ملتحق بمدرسة حرفيه صغيره في الجنوب الغربي من الصين، أعمارهم من (١٥-١٩) سنه. وقد استعانت الدراسة بمقياس التواصل علي الانترانت ومقياس لجودة الصداقة (اعداد كنبرح وبيتر، ٢٠٠٧)، ومقياس القلق لاجتماعي (إعداد حريكا ولوبيز، ١٩٩٨). وقد أسفرت النتائج إلي أن التواصل من خلال الانترنت والإفصاح الذاتي لا يرتبطان بجودة الصداقة. وإن التواصل علي الانترانت يرتبط إيجابيا بالإفصاح الذاتي. وأن الجنس والقلق الاجتماعي يخففان ويعدلان العلاقة بين التواصل والإفصاح الذاتي علي الانترنت.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

دراسة كلنور واسلنج وستيورات وريس ولو وكاس وآخرين (٢٠١٢) Colognori, D. , Esseling, P. , Stewart, C. , Reiss, P. , Lu, F. Case, B. , et al.: هدفت الدراسة التعرف على أنماط العلاج للمراهقين الذين يظهرون القلق في المواقف الاجتماعية، وما إذا كان عدد من المتغيرات السكانية (الجنس والأصل العرقي) والمتغيرات الخاصة بالمرض (شدة المرض - الإعاقة) تؤثر في احتمال الإفصاح عن القلق لشخص ما، ووقت بدء المرض حتى بدء العلاج، وما إذا كانت العوامل السكانية أو المرضية ترتبط بإمكانية الإفصاح عن القلق للعاملين بالمدرسة مقارنة بالوالدين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٧٤) من طلاب المدارس الثانوية، أعمارهم ما بين (١٤-١٨) عام. واستعانت الدراسة باستبيان استخدام الخدمة (إعداد جينسن، ٢٠٠٤)، ومقياس القلق والخوف الاجتماعي لدى الأطفال (إعداد بيدل، وترنر، وموريس، ١٩٩٥). وقد أسفرت النتائج عن أن (٥١.٧ ٪) من أفراد العينة قد أبلغوا عن عدم الإحساس بالراحة في المواقف الاجتماعية مما يؤدى لعدم الإفصاح عن ذاتهم، كما أشارت لإن الإناث هم أكثر ميلا لإفصاح عن المشكلات خاصة المشكلات البينشخصية والصحية، بينما الذكور أكثر ميلا لطلب المساعدة في المشكلات الأكاديمية، كما أشارت إلى إن الإناث يميلون للتواصل مع الأصدقاء في حين إن الذكور يميلون للتحدث مع ولديهم. ولم تجد إي تأثير للعمر أو الأصل العراقي على الإفصاح عن أنفسهم.

دراسة كانغ وريزو وجراتش (٢٠١٢) Kang, S., Rizzo, A., & Gratch, J.: هدفت الدراسة لفهم السلوك غير اللفظي للأشخاص الذين لديهم قلق اجتماعي إثناء إفصاحهم عن ذاتهم من خلال قصص الكمبيوتر والقصص التي يحكها الأفراد. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) رجلاً، و(٥٠) امرأة، بمتوسط عمري (٣١) عام بولاية لوس انجلوس. وقد استعانت الدراسة بمقياس القلق الاجتماعي، ومقياس السلوك غير اللفظي. وقد أسفرت نتائج تحليل البيانات الأولية عن أن هناك خمسة ملامح (نظرة النفور، تحريك الذراعين واليدين، اهتزاز المستمر، هز الرأس، التململ الذراعين واليدين) من بين تسعة ملامح ترتبط بمستويات القلق لدى المستخدمين، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك غير اللفظي والقلق الاجتماعي.

دراسة كومادينا وجوريتيك وزيفسيك-بيسيرفيك (٢٠١٣) Komadina, T. , Juretic, J. & zivcic-Becirevic, I.: هدفت الدراسة التعرف علي دور القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات واختيار الانفعالات الايجابية في تحديد نوعية الصداقة بين الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً من ثلاث جامعات بكرواتيا. وقد استعانت باستبيان البيانات العامة ومقياس القلق التفاعل الاجتماعي ومقياس الخواف الاجتماعي والمقياس الأساسي لمخطط الإقصاء واستبيان نوعية الصداقة. وقد أسفرت النتائج علي أن المنبئات ذات الدلالة الخاصة عن نوعية الصداقة بين الطلبة هي الحاجة لإخفاء الذات

الحقيقية وتكرار الانفعالات الايجابية، والجنس هو المنبأ ذو الدلالة الثانية ولكن لا يخفف العلاقة بين القلق الاجتماعي ونوعية الصداقة.

دراسة أور (٢٠١٣) .Orr, E: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات والثقة بالنفس. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً من طلاب البكالوريوس قسم علم النفس جامعة واترلو. وقد استعانت الدراسة بالاستبيانات عن طريق الانترنت تتعلق بمستوى القلق الاجتماعي، وأنماط حماية الإفصاح عن الذات (عبر الأبعاد الأربعة للكمية، والعمق، والتكافؤ، والصدق)، والثقة بالنفس. وقد أسفرت النتائج لأن مستويات القلق الاجتماعي المرتفعة تؤدى لانخفاض في عمق وزيادة سلبية وأقل الصدق في الكشف عن الذات، ثم التنبؤ بمستويات أقل من الثقة بالنفس، كما أوضحت أن الثقة بالنفس المتدنية تؤدى مرة أخرى لمستويات أعلى من القلق الاجتماعي.

دراسة كينج تيان (٢٠١٣) .Tian, Q: هدفت الدراسة التعرف علي الارتباط المباشر بين القلق الاجتماعي والصداقات علي الانترنت، والاثار الوسيطة للدافعية والإفصاح الذاتي عن العلاقة، والتعرف علي آليات التفاعل الاجتماعي للأفراد مع الأصدقاء الجدد في المدونات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) مدوناً علي الانترنت وهؤلاء استجابوا للاستبيان المسح. وقد أسفرت النتائج مقارنة بالأفراد منخفضي القلق الاجتماعي يميل ذوي القلق الاجتماعي المرتفع لتكوين صداقات جديدة والاتصال مع قليل من الأصدقاء خلال المدونات. كما لديهم دافعيه أكبر في تكوين صدقات جديدة أكثر من خلال المدونات، كما يفصحون عن معلومات أكثر حميمة للأصدقاء الجدد، كما لديهم جوده أعلي للأصدقاء الجدد. كما توصلت إلي أن استخدام الاجتماعي للأنترنت يعطي فرصاً للتعويض الاجتماعي وفرصاً أكثر للثراء.

دراسة شذى جميل القراعة (٢٠١٤): هدفت الدراسة التعرف على علاقة إدمان الانترنت في القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وكشف الذات، ومعرفة الفروق في إدمان الانترنت تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي)، وقد تكونت عينه الدراسة من (٧٦٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة في مرحلة البكالوريوس. وقد استعانت الدراسة بمقاييس (إدمان الانترنت، والوحدة النفسية، والقلق الاجتماعي، وكشف الذات). قد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية بين إدمان الانترنت وكشف الذات لدي طلبة الجامعة مؤتة، ووجود علاقة إيجابية بين القلق الاجتماعي والوحدة النفسية، ووجود علاقة سلبية بين الكشف عن الذات والادمان علي الانترنت، كما أشارت لإمكانية التنبؤ بإدمان الانترنت من خلال القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وكشف الذات، كما أشارت النتائج إلي أن الذكور أكثر أدمانا على الانترنت من الاناث، وأكثر قلقاً اجتماعيا وأعلى في الكشف عن الذات، وبالنسبة للتخصص فتبين بأن الفروق في كشف

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

الذات، كانت لصالح طلبة التخصصات العلمية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ترجع للمستوى الدراسي.

دراسة هارون و شيري(٢٠١٥) Aaron, C. & Cheri, A.: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين ضعف العلاقات مع الاخرين (كالخوف من المحادثة والعزلة الشخصية) ومظاهر القلق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) شخصاً قلق اجتماعياً و(٦) مراقبين. وقد استعانت الدراسة بتقييم الملفات الشخصية للأفراد. وقد اسفرت النتائج ان الافراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي يعانون من ضعف في العلاقات الاجتماعية، كما اشارت للعلاقة بين العزلة الشخصية وعدم الافصاح عن ذاتهم وضعف العلاقات عبر الانترانت.

دراسة جرين وآخرون (٢٠١٦) Green, T. ,et, al.: هدفت الدراسة التعرف علي العلاقة بين القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات وخصائص الاتصال عبر الانترانت. وقد تكونت عينه الدراسة من (٣٠٦) مشاركاً بمتوسط عمر(٢٠,٥٢) سنه. وقد تناولت الدراسة التواصل الخاص والعام علي الفيس بوك. وأسفرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات عبر التواصل علي الانترانت.

دراسة سارة (٢٠١٧) Sarah, P.: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين القلق الاجتماعي والافصاح عن الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالبًا جامعيًا ممن قاموا باستكمال الاستبيان عبر الإنترنت. وقد استعانت الدراسة بمقياس للقلق الاجتماعي. بعد ذلك، حدد المشاركون صديقًا حميمًا وأجابوا على أسئلة حول هذا الصديق المقرب بما في ذلك الافصاح عن الذات في هذه العلاقة، كما أكمل المشاركون نفس الإجراء لمعارف محددة. وقد اسفرت النتائج عن وجود علاقة منخفضة بين ارتفاع القلق الاجتماعي وانخفاض الإفصاح الذاتي في الصداقات الحميمة، ولكن ليس للعلاقات مع المعارف. كما اشارت النتائج إلى أهمية الصداقات الحميمة للأفراد الذين يعانون من قلق اجتماعي كبير، وبما أن الافصاح عن الذات يساهم في تكوين علاقة حميمة في الصداقات، فان الافصاح عن الذات له آثار في علاج القلق الاجتماعي.

دراسة ليفى- بيلز وإليس (٢٠١٧) Levi-Belz, Y. & Elis, N.: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الافصاح الذاتي وأعراض القلق الاجتماعي. قد تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) فرداً (١٥٩ اناث، ٢٩ ذكور) تراوحت اعمارهم ما بين (١٨ حتى ٤٦). وقد استعانت الدراسة بمقياس القلق الاجتماعي ليبويتز، ومؤشر الكشف عن الضائقة، ومقياس بيك للاكتئاب. وقد اسفرت النتائج الى أن محدودية الإفصاح عن الذات تلعبت دورًا في تسهيل أعراض القلق الاجتماعي، ويمكن اعتبار التركيز على القدرة على مشاركة المعلومات الشخصية لشخص واحد على الأقل مقربًا بمثابة مخزن مؤقت ضد أعراض القلق الاجتماعي.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

نجد أن الدراسات متنوعة، حيث تنوعت الفئة العمرية ما بين (١٤-٤٦)، واختلفت العينة في الدراسات السابقة من حيث الحجم ما بين العينات الكبيرة والصغيرة من (٨٥) شخصاً، وكذلك تنوعت الادوات المستخدمة فيها، وبعد دراسة وتحليل هذه الدراسات استخلصت الباحثة الاتي:

١. ان القلق الاجتماعي يؤدى لضعف العلاقات الاجتماعية وقلة الاصدقاء وضعف الثقة بالنفس وانخفاض وسلبية الافصاح عن الذات وقلة مناقشة المعلومات الذاتية والعديد من الاثار السلبية على الفرد، كما انها منبأ لإخفاء الذات وقلق السمة.
٢. كما ان هناك علاقة بين الوحدة النفسية والعزلة وعدم الافصاح عن الذات والقلق الاجتماعي وضعف العلاقات مع الاخرين.
٣. فالإفصاح عن الذات حتى ولو لشخص واحد مقرباً على الاقل يحمى الفرد من اعراض القلق الاجتماعي والاكتئاب، كما يساهم في تكوين صدقات حميمة وعلاقات اجتماعية، لذلك فان الافصاح عن الذات له اثار في علاج القلق الاجتماعي.
٤. وهناك علاقة بين القلق الاجتماعي والافصاح الذاتي عبر الانترنت، لأنه يعطى فرصة للتعويض الاجتماعي والاثراء.
٥. كما وجد ان الاناث تختلف عن الذكور في المعلومات التي يفصحوا عنها والاشخاص الذين يتحدثون معهم، كما يختلفون في درجة الافصاح عن الذات والقلق الاجتماعي.
٦. لا يوجد تأثير للعمر ولا للمستوى التعليمي ولا الأصل العرقي علي الإفصاح عن الذات، وان اختلفت الدراسات في تحديد الكليات العلمية ام الانسانية اعلى في الافصاح.

فروض الدراسة :

١. لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الإفصاح عن الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، ودرجات القلق الاجتماعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي المراهقين ضعاف السمع.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الإفصاح عن الذات.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القلق الاجتماعي.
٤. تتنبأ بعض أبعاد الإفصاح عن الذات دون غيرها بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة : استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مراهقاً ضعيف السمع، منهم (٣٠)ذكور، (٣٠)إناث، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) عاماً، من مدرسة عمر بن الخطاب لضعاف السمع بمدينة المنصورة محافظة الدقهلية، نسبة ذكائهم من (٩٠-١١٠)، نسبة الفقد السمعي لديهم من(٦٠-٧٠) ديسيبل.

ثالثا : أدوات الدراسة :

١. أدوات ضبط العينة :

١) مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي الأسرى.

(إعداد/ محمد أحمد سعفان ؛ ودعاء محمد خطاب، ٢٠١٦).

يتكون من ثلاث بعد كالآتي : أ- البعد الاقتصادي. ب-البعد الاجتماعي. ج-البعد الثقافي.

طريقة تطبيق المقياس: يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية، ويجيب المفحوص عنه بنفسه.

طريقة تصحيح المقياس: يتكون من ثلاث مقاييس فرعية، وكل مقياس فرعي له عدة عبارات وكل عبارة لها بدائل تمثل وجود الظاهرة بمقدار معين، والبدائل تختلف من عبارة لأخرى، وذلك بوضع علامة (صح) أمام البديل، ثم يضع المصحح الدرجة للبديل.

تقنين المقياس: قام التقنيين على عينة من المراهقين والراشدين، حجمها (٥٠) فردًا من الجنسين. ثم قاما معدا المقياس بحساب الصدق وكانت صادقة، وحساب الثبات وكانت ثابتة، وكذلك حساب الاتساق الداخلي للمقياس وكانت نتائجه تؤكد قوة وتماسك المقياس.

٢) اختبار الذكاء غير اللفظي

(إعداد/ فايزة مكرومي السيد بكر، مراجعة/ فاروق عبد الفتاح على موسى، ٢٠١٢).

وصف الاختبار: يتكون من ثلاثة أجزاء (أ، ب، ج) ويتكون كل منها من (١١) فقرة تتدرج في الصعوبة، ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات النمطية المستوى Typical Level Test، وقام معد المقياس بالتأكد من صدقه وثباته.

٢. أدوات القياس المستخدمة في الدراسة :

أولا : مقياس الإفصاح عن الذات (اعداد الباحثة)

- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيه والاطلاع على بعض الأطر النظرية والأبحاث العلمية العربية والأجنبية، ثم تم تحديد ستة إبعاد لمقياس الإفصاح عن الذات وهى :
- الإفصاح عن الاتجاهات (Attitudes)، والإفصاح عن الاهتمامات (Interests)، والإفصاح عن الأمور الدراسية (Studies)، والإفصاح عن الأمور الشخصية

(Personality)، والإفصاح عن المظهر البدني (Body)، والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية (Social relations).

- كان المقياس لخمس أشخاص صورة لـ(الأب، الأم، الأخ/الأخت، صديق مقرب، الآخرين).
- وتضمن المقياس في صورته الأولية (٦٠) عبارة. وبعد عرضة على المحكمين اساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، بلغ عدد العبارات بعد الحذف والتعديل (٥٤) عبارة موزعه على ستة إبعاد، بحيث يمثل كل بعد تسع عبارات، يجيب عليها المفحوصين بنعم أو لا.
- **مفتاح التصحيح:** العلامة تحت (نعم) يحصل على (١). وتحت (لا) يحصل على (٠).

الثبات: تم تطبيق المقياس علي عينة مكونة من (٦٠) مراهقاً ضعيف السمع، وحُسب الثبات كما يلي: (1) معامل ألفا، و(٢) ثبات الأبعاد، و (٣) الثبات بالتجزئة النصفية، وكانت ثابتة.

صدق المقياس: تم حسابه بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، باعتبار مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق أصبحت الصورة النهائية لمقياس الإفصاح عن الذات مكون علي النحو التالي فى الجدول (١):

الجدول (١) الصورة النهائية لأبعاد مقياس الإفصاح عن الذات

	عدد العبارات المحذوفة	عدد عبارات المقياس	البعد الأول الاتجاهات	البعد الثاني الاهتمامات	البعد الثالث الأمور الدراسية	البعد الرابع الأمور الشخصية	البعد الخامس المظهر البدني	البعد السادس العلاقات الاجتماعية
صورة الأب	٤	٥٠	٨	٨	٩	٨	٩	٨
صورة الأم	٤	٥٠	٧	٨	٨	٩	٩	٩
صورة الأخ/ لأخت	٦	٤٨	٧	٩	٧	٨	٩	٨
صورة صديق مقرب	٧	٤٧	٧	٩	٧	٨	٩	٧
صورة الآخرين	١٣	٤١	٥	٩	٥	٧	٨	٧

ثانيا : مقياس القلق الاجتماعي

- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيه، ثم الاطلاع على بعض الأطر النظرية والأبحاث العلمية العربية والأجنبية، في ضوء تحليل الإبعاد المستخدمة في الدراسات السابقة تم تحديد أربعة إبعاد هى:

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

قلق التفاعل الاجتماعي Social Interaction Anxiety، وقلق مواجهة المواقف الاجتماعية Confronted With Social Attitudes Anxiety، والتقييم السلبي للذات Negative Self-Evaluation ، والأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية Physiological Symptoms In Social Situations.

- مفتاح التصحيح: دائماً يحصل على درجه (٣)، أحياناً يحصل على (٢)، نادراً يحصل على (١).

الثبات: تم تطبيق المقياس علي العينة مكونة من (٦٠) مراهقاً ضعيف السمع، وحُسب الثبات كما يلي: (١) معامل ألفا، (٢) ثبات الأبعاد، و(٣) الثبات بالتجزئة النصفية، وكانت ثابته.

صدق المقياس : تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، باعتبار مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة.

أصبحت الصورة النهائية لمقياس القلق الاجتماعي مكونة من (٣٢) مفردة ، موزعة كالتالي:

البعد الأول: قلق التفاعل (٨) مفردات، والبعد الثاني: قلق مواجهة المواقف الاجتماعية (٨) مفردات، والبعد الثالث: التقييم السلبي للذات (٧) مفردات، والبعد الرابع: الأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية (٩) مفردات، وهذه الصورة صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية في البحث الحالي.

النتائج :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض علي أنه: "لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الإفصاح عن الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، ودرجات القلق الاجتماعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي المراهقين ضعاف السمع، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معاملات الارتباط " بيرسون "، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الإفصاح عن الذات، ودرجات القلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع (ن= ٦٠ مراهق ضعيف السمع)

الإفصاح عن الذات	معاملات الارتباط مع القلق الاجتماعي				
	قلق التفاعل	قلق المواجهة	التقييم السلبي للذات	الأعراض الفسيولوجية	الدرجة الكلية
الإفصاح عن الاتجاهات	٠,٠٠٨	٠,٠٠٩	٠,٠٤٣	٠,١٢٨	٠,٠٥٥
الإفصاح عن الاهتمامات	٠,١٥٨-	٠,١١٢-	٠,٠٢١-	٠,٠٠٧	٠,٠٩٢-
الإفصاح عن الأمور الدراسية	٠,١١٠-	٠,١٤٧-	٠,٠٨١-	٠,٠٣٠	٠,٠٩٩-
الإفصاح عن الأمور	٠,٠٨٠-	٠,٠٠٨	٠,٠٧٧-	٠,٢٤٠	٠,٠٢٦

الشخصية					
الإفصاح عن المظهر البدني	٠,٠٨٩-	٠,١٠١-	٠,٠٥٢-	٠,١٤٩	٠,٠٣٤-
الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية	٠,٠١٨-	٠,٠٥١	٠,٠٤٦	٠,١٩٣	٠,٠٨١
الدرجة الكلية	٠,١٠٤-	٠,٠٦٧-	٠,٠٢٩-	٠,١٥٢	٠,٠٢٠-

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن :

(١) جميع معاملات الارتباط بين الإفصاح عن الاتجاهات والقلق الاجتماعي ارتباطات موجبة وغير دالة إحصائياً.

(٢) جميع معاملات الارتباط بين الإفصاح عن الاهتمامات والقلق الاجتماعي ارتباطات سالبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع بُعد الأعراض الفسيولوجية للقلق الاجتماعي فكان موجباً وغير دال إحصائياً.

(٣) جميع معاملات الارتباط بين الإفصاح عن الأمور الدراسية والقلق الاجتماعي ارتباطات سالبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع بعد الأعراض الفسيولوجية للقلق الاجتماعي فكان موجباً وغير دال إحصائياً.

(٤) معاملات الارتباط بين الإفصاح عن الأمور الشخصية والقلق الاجتماعي ارتباطات موجبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع وبعدي قلق التفاعل والتقييم السلبي للذات كان الارتباط سالبة وغير دالة إحصائياً.

(٥) جميع معاملات الارتباط بين الإفصاح عن المظهر البدني والقلق الاجتماعي ارتباطات سالبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع بعد الأعراض الفسيولوجية للقلق الاجتماعي فكان موجباً وغير دال إحصائياً.

(٦) جميع معاملات الارتباط بين الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية والقلق الاجتماعي ارتباطات موجبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع بُعد قلق التفاعل فكان سالباً وغير دال إحصائياً.

(٧) جميع معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي ارتباطات سالبة وغير دالة إحصائياً، ما عدا الارتباط مع بعد الأعراض الفسيولوجية للقلق الاجتماعي موجباً وغير دال إحصائياً.

وبهذه النتائج يتحقق الفرض الأول، حيث اشارت النتائج لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين الإفصاح عن الذات و القلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع.

حيث اشارت النتائج لعلاقة موجبة بين الإفصاح عن الاتجاهات والامور الشخصية والعلاقات الاجتماعية وبين القلق الاجتماعي، بينما ارتبط قلق التفاعل سلبياً بالإفصاح عن

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

الامور الشخصية والعلاقات الاجتماعية، كما ارتبط التقييم السلبى للذات سلبياً بالإفصاح عن الامور الشخصية.

تتفق هذه النتائج مع دراسة كينج تيان.Tian, Q (٢٠١٣) ودراسة هارون و شيري .Aaron, C. & Cheri, A (٢٠١٥) التي اشارت لان القلقين اجتماعين يعانون من ضعف في العلاقات الاجتماعية، ودراسة كلنور وآخرين .Colognori, D., et, al (٢٠١٢) التي اشارت الى ان الأفراد الذين يشعرون بعدم الإحساس بالراحة في المواقف الاجتماعية تؤدى لعدم الإفصاح عن ذاتهم.

كما اشارت النتائج للعلاقة السلبية بين الإفصاح عن الاهتمامات والامور الدراسية والمظهر البدني والدرجة الكلية والقلق الاجتماعي، بينما الاعراض الفسيولوجية كانت العلاقة موجبة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة وانجا .Wanga, J (٢٠١١)، ودراسة ديتويلر Detweiler, M. (٢٠٠٥) التي اشارت لوجود علاقة ارتباطيه سلبية بين القلق الاجتماعي ومناقشة المعلومات الذاتية والافصاح عن الذات. كما اشارت دراسة أور .Orr, E (٢٠١٣) لأن القلق الاجتماعي المرتفعة يؤدى لانخفاض في عمق، وزيادة سلبية، وأقل الصدق في الإفصاح عن الذات. كما اشارت دراسة كانغ وريزو وجراتش .Kang, S., Rizzo, A. & Gratch, J (٢٠١٢) لوجود علاقة موجبة بين الإفصاح عن الذات و الاعراض الفسيولوجية للقلق الاجتماعي.

بينما اختلفت النتائج هذه الدراسة مع دراسة رشيد حسين أحمد؛ ولمياء كمال عبدالله (٢٠١٨) التي اشارت لوجود علاقة إيجابية بين الافصاح عن الذات والتفاعل الاجتماعي.

ارجعت الباحثة عدم وجود علاقة دالة احصائية لطبيعة المراهق ضعيف السمع، فمرحلة المراهقة تتصف بعدم الثبات والاتزان الانفعالي والخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات ومشاعر الذنب وانتشار المخاوف المرضية كالمخاوف الاجتماعية (إيهاب الببلاوي؛ وأشرف محمد عبد الحميد، ٢٠٠٤، ١٠٨)، والارتباك في المواقف الاجتماعية، والخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية ومن مقابل الناس، ونقص القدرة علي الاتصال بالآخرين، والقلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم، ونقص معرفة أصول السلوك في المسائل الاجتماعية، وعدم فهم الآخرين (زينب سالم، ٢٠٠٧، ٤٩).

هذا بالإضافة الى ان الإعاقة السمعية تحد من الفرص المتاحة للمعاق سمعيا للتفاعل الاجتماعي والمشاركة في أنشطة المجتمع أسوة بالآخرين (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣، ٤٥٥). كما يعانى المعاق سمعيا من العديد من المشكلات كالانسحاب من المجتمع، والعدوانية، وعدم تحمل المسئولية، والخوف من المستقبل (سري رشدي بركات، ٢٠٠٧، ٩٣-٩٤). فيتجنبوا المواقف التي تؤدي للتفاعل الاجتماعي مع مجموعة من الأفراد، ويميلون لإقامة علاقات اجتماعية مع فرد واحد أو أثنين (مصطفي نوري القمش؛ وخليل عبد الرحمن

المعايطه ، ٢٠٠٧، ٩٣). ويميلون للانسحاب من المجتمع، والإشباع المباشر لحاجتهم (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ١١٧). كما يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية المختلفة، عدم القدرة علي تحمل المسئولية وضعف الثقة بالنفس (محمد عبد العزيز محمد، ٢٠١١، ٥٨). كما تحد الإعاقة السمعية من مشاركه المعاق سمعياً مع الآخرين واندماجه للمجتمع مما يؤثر سلبا على مواقفه الاجتماعية الضرورية اللازمة للحياة(عبدالمطلب امين القريطي، ٢٠٠٠، ٣٣١).

فالإعاقة السمعية وضعف السمع تفرض العديد من القيود التي تحد من افصاحهم عن ذاتهم وهذا لا يرجع بالضرورة للقلق الاجتماعي، رغم وجود علاقات تربط بين الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي، فالأفراد القلقين اجتماعيا يشعرون بالقلق حيال الافصاح عن الذات، لخوفهم من التقييمات السلبية الناتجة عن هذا الافصاح، مما يجعلهم أقل عرضة للإفصاح عن ذاتهم (Levine, J., 2014, 1175). فعدم القدرة على الإفصاح عن الذات يزيد من مشاعر العزلة والانفصال الفرد عن المجتمع، والأحجام عن تطوير ذاته وتنظيمها (احمد سعيد عبد العزيز، ٢٠١٢)، فممارسة سلوك الإفصاح الذاتي له تأثير كبير في تخفيف الخوف والقلق (عرين عثمان الطعاني، ٢٠١٤).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الإفصاح عن الذات، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للبيانات المستقلة والنتائج كما يلي :

جدول (٣) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الذات لدي المراهقين ضعاف السمع

الإفصاح عن الذات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الإفصاح عن الاتجاهات	الذكور	٣٠	٢٦,١٧	٦,٩٢	٣,٤٥	٠,٠١
	الإناث	٣٠	٢٠,١٠	٦,٧٠		
الإفصاح عن الاهتمامات	الذكور	٣٠	١٩,٥٣	٥,٨٢	١,٦٩	غير دالة
	الإناث	٣٠	١٧,٠٠	٥,٨٢		
الإفصاح عن الأمور الدراسية	الذكور	٣٠	٢٣,٦٧	٥,١٠	١,٦٦	غير دالة
	الإناث	٣٠	٢٠,٨٧	٧,٧٤		
الإفصاح عن الأمور الشخصية	الذكور	٣٠	٢١,٠٧	٤,٤٨	١,٤٤	غير دالة
	الإناث	٣٠	١٨,٩٠	٦,٩٢		
الإفصاح عن المظهر البدني	الذكور	٣٠	٢٣,٩٧	٥,٦٩	٢,٩٨	٠,٠١
	الإناث	٣٠	١٩,٠٧	٦,٩٨		
الإفصاح عن	الذكور	٣٠	١٩,٣٣	٥,٣٦	١,٠٧	غير

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

العلاقات الاجتماعية						دالة
	الإناث	٣٠	٢٠,٩٣	٦,٢١		
الدرجة الكلية	الذكور	٣٠	١٣٣,٧٣	٢٢,٩٥	٢,٣٠	٠,٠٥
	الإناث	٣٠	١١٦,٨٧	٣٢,٩٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الاتجاهات دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) لصالح الذكور.

(٢) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الاهتمامات غير دال إحصائياً.

(٣) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الأمور الدراسية غير دال إحصائياً.

(٤) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الأمور الشخصية غير دال إحصائياً.

(٥) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن المظهر البدني دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) لصالح الذكور.

(٦) الفرق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية غير دال إحصائياً.

(٧) الفرق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للإفصاح عن الذات دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) لصالح الذكور.

ومن هذه النتائج يتضح تحقق الفرض جزئيا، حيث أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإفصاح عن الذات، بينما وجدت فروق دالة احصائيا (عند مستوي ٠,٠١) في الإفصاح عن الاتجاهات والمظهر البدني والدرجة الكلية لصالح الذكور.

تتفق هذه النتائج مع دراسة شذى جميل (٢٠١٤) التي اشارت الى ان الذكور اعلى من الاناث في الافصاح عن الذات، وكذلك دراسة جيسيكا ويعقوب وكونستانتينا (٢٠١٥) Jessica, W. , Jacob, L. & Konstantina, S. اشارت الى ان الذكور يشعرون بانهم أكثر راحة عند الافصاح عن فقدان السمع لديهم، بينما دراسة منار خلف حسن (٢٠١٨) اتفقت جزئيا معه، حيث اتفقت ان الذكور أعلى من الاناث في الافصاح عن الاتجاهات، بينما اختلفت بان الإناث أعلى في الافصاح في الجوانب الجسمية والاذواق والدراسة والشخصية.

بينما اختلفت الدراسات التي تناولت الفرق بين الجنسين، فهناك دراسات اشارت لعدم وجود فرق في الافصاح كدراسة محمد عبد الأمير كروز؛ وعلياء حسين نشاد؛ ولاره تحسين محمد (٢٠١٦). بينما اشارت سعاد محمد علي؛ و باسم محمد علي (٢٠٠٦) لعدم وجود فروق عند الافصاح للأب والمرشد بينما وجد فرق عند الافصاح للأم والصديق من نفس النوع والأخوة.

بينما دراسات اخرى اشارت ان الإناث أعلى من الذكور، كدراسة ريبيكا وماثيو (٢٠١٨) Rebecca, H. & Matthew, J. ودراسة مني صالح أبو نمر(٢٠٠١) فالرجال يعبرون عن أنفسهم أقل من النساء لذلك يكونون أكثر عرضة للمشاكل النفسية(Arslan, N.&

(Kiper, A., 2018, 56). كما يشعرون بالحرج من الافصاح أكثر من النساء، وبالتالي فالنساء أكثر ميلًا للإفصاح من الرجال (Masaviru, M., 2016, 43)، كما أن الأصدقاء الإناث يفصحن لبعضهن البعض أكثر من الذكور (Sprecher, S. & Hendrick, S., 2004, 858). كما اشار كلنور وآخرين (٢٠١٢) Colognori, D., et al ان الاناث أكثر ميلا لإفصاح عن المشكلات خاصة البينشخصية والصحية بينما الذكور أكثر ميلا لطلب المساعدة في المشكلات الأكاديمية.

بينما دراسات اخرى حددت الفرق بين الجنسين وفق معايير اخرى، كدراسة صافي عمال صالح (٢٠٠٥) الذى اشارت الى إن الأفراد يفصحون عن ذواتهم للأفراد من الجنس المماثل أكثر من الجنس المغاير. بينما اشارت ريم (٢٠١٦، ٦٧) Rime, R. الي أن الفروق بين الجنسين ترتكز علي مستوي حميمة الإفصاح بدلا من مقدار الإفصاح وأن يجب التوقف علي اعتقاد أن هناك فروق كبيره بين الجنسين في الإفصاح.

فسرت الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في الافصاح وذلك لأن العصر الحالي لا يعترف بوجود فرق بين الذكر والانثى، بالإضافة ان الانفتاح على وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة جعلت الذكور والاناث يكتسبوا العديد من الخبرات متساوية تقريبا.

اما عن عدم الرغبة في الافصاح عن الذات بين الجنسين، ترجع للتنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي التي لا تشجع على الافصاح، هذا بالإضافة لطبيعة مرحلة المراهقة حيث يميل للاستقلالية، بالإضافة لطبيعة اعاقته غير المرئية، كل هذا يدفعهم لعدم الافصاح.

أما عن اختلاف الذكور عن الاناث في الافصاح عن الاتجاهات، هذا منطقي حيث طبيعة المجتمع العربي تسمح للمراهق الذكر بالتعبير عن اتجاهاته وآرائه للآخرين اكثر من الاناث، بل ان هذا يعطيه مكانه بينهم وينظروا اليه على انه انسان متفتح ومثقف، هذا يتفق مع طبيعة المراهق حيث يميل لان يفعل ما يفعله الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة وأكثر استقلالية، كما تتبلور اتجاهاته نحو الآخرين في هذه المرحلة.

أماعن الاختلاف بين الجنسين في المظهر البدني، هذا يتفق مع طبيعة مرحلة المراهقة في أنه يهتم بالعناية بالذات تتمثل في الاهتمام بالمظهر والملبس وارتداء الألوان الملفتة للنظر، كما يتسم سلوكه بالاستعراضية، والرغبة في جذب الاهتمام لتحقيق التقبل الاجتماعي (مجدي محمد الدسوقي، ٢٠١٧، ١٧٢)، ان اختلفت مع هذا ميرفت ممدوح كامل (٢٠١٧) حيث اشارت ان لا توجد علاقة بين رؤية الفرد عن صورة جسمه ومهارة الإفصاح عن الذات.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض علي أنه : لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القلق الاجتماعي، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للبيانات المستقلة والنتائج كما يلي :

جدول (٤) يوضح الفروق بين الذكور والاناث في القلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع

القلق الاجتماعي	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قلق التفاعل	الذكور	٣٠	١٥,٥٧	٥,١٦	١,٠١	غير دالة
	الإناث	٣٠	١٤,٣٧	٤,٠١		
قلق المواجهة	الذكور	٣٠	١٣,٣٣	٤,٧٢	٠,٣٩	غير دالة
	الإناث	٣٠	١٢,٨٧	٤,٦٠		
التقييم السلبي للذات	الذكور	٣٠	١٧,٦٠	٣,٦٥	٢,٥٤	٠,٠٥
	الإناث	٣٠	١٥,١٣	٣,٨٦		
الأعراض الفسيولوجية للقلق	الذكور	٣٠	١٣,٨٠	٥,٣١	١,٢٣	غير دالة
	الإناث	٣٠	١٢,٢٠	٤,٧٤		
الدرجة الكلية	الذكور	٣٠	٦٠,٣٠	١٥,٤٣	١,٧١	غير دالة
	الإناث	٣٠	٥٤,٥٧	٩,٩٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) الفرق بين الذكور والإناث في قلق التفاعل غير دال إحصائياً.

(٢) الفرق بين الذكور والإناث في قلق المواجهة غير دال إحصائياً.

(٣) الفرق بين الذكور والإناث في التقييم السلبي للذات دال إحصائياً (عند مستوي٠,٠١) لصالح الذكور.

(٤) الفرق بين الذكور والإناث في الأعراض الفسيولوجية للقلق غير دال إحصائياً.

(٥) الفرق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي غير دال إحصائياً.

ومن هذه النتائج يتحقق الفرض جزئيا، لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق الاجتماعي، بينما وجد فروق بينهم في التقييم السلبى للذات دال إحصائياً (عند مستوي٠,٠١) لصالح الذكور.

تتفق هذه النتائج مع دراسة شذى جميل القراعة (٢٠١٤) إلي أن الذكور أكثر قلقاً اجتماعيا. كما أشارت نجاح صالح محمد (٢٠١٧) إن هناك فروق لصالح الذكور. بينما

اشارت لميس حسام الدين السيد (٢٠١١) أن هناك فروق بين ضعاف السمع في القلق الاجتماعي.

بينما اختلفت النتائج مع كل من دراسة نهى فؤاد محمود (٢٠١٤) وعلاء على حجازي (٢٠١٣) وفاطمة الشريف الكتابي (٢٠٠١) حيث اشارت الى إن لا يوجد فروق بينهم، بينما اشارت أية أحمد عبدالعال (٢٠١٦) وناهد محمد عبدالله (٢٠١٥) ووحيد مصطفى كامل (٢٠٠٤) أن هناك فروق في القلق الاجتماعي لصالح الإناث. كما اشارت نعمات شعبان علوان؛ ونظمي عودة أبو مصطفى (٢٠٠٥) أنه توجد فروق بين الجنسين في مجال الخجل الاجتماعي لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق بينهم في مجالي الخواف الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي

وتفسر الباحثة عدم وجود فرق بين الجنسين في القلق الاجتماعي يرجع لعدم وجود فروق في المشكلات التي يواجه المراهقين ذكور أو اناث. حيث اشارت هارت و جونزالز Hurt, H. & Gonzalez, T. (٢٠٠٩) الى أن كل من الطلاب القادرين علي السمع وضعاف السمع يعانون من مستويات متزايدة من القلق عند التفاعل مع شخص سواء كان معاق سمعيا أم بدون إعاقة على الترتيب. كما يميل الطلاب ضعاف السمع لتشويه إفصاحهم عن ذاتهم عند التعامل مع شخص قادر علي السمع. كما يعانون الطلاب ضعاف السمع من مستويات اعلي من القلق من التواصل أكثر من رفاقهم القادرين علي السمع.

كما تتميز هذه المرحلة بأتساع دائرة المراهق الاجتماعية، والتوحد بالآخرين من خارج الأسرة، ويظهر الذكاء الاجتماعي في القدرة علي إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (محمد شحاتة ربيع، ٢٠١١، ١٢٧). فحاجه المراهق لتكوين علاقات مع أقرانه لإظهار قدراته وإمكاناته، وإشعاره بالأمن والدفء، وممارسة الأدوار، والتدريب علي التعاون والمشاركة الوجدانية، والتعبير عن حاجاته ورغباته، ولتحقيق الاستقلالية وتحمل المسئولية وتحقيق الهوية (عماد محمد مخيمر، ٢٠٠٣، ٦٠). فإدراك الهوية للمراهق ترتبط بتحقيقه لهويته وبتحديد معتقداته وفلسفته في الحياة وكذلك علاقاته الاجتماعية(محمد أشرف أحمد، ٢٠٠٧، ٢٢٣)، حيث اشار تان وتشونغ وتشن وزهو Tan, Q., Zhong, Y., (٢٠١٠) Chen, F., & Zhou, S. الى ان هناك علاقة بين هوية الطلاب معاقين سمعيا والقلق الاجتماعي، كما أثبتت إن الهوية الثقافية للطلاب معاقين سمعيا تحفز من نشاطاتهم الاجتماعية و تقلل من قلقهم الاجتماعي.

على الرغم من عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق الاجتماعي، ولكن وجد فروق بينهم في التقييم السلبى للذات لصالح الذكور، ويرجع ذلك لان الذكور في هذه المرحلة يكونون اكثر حساسية لتقيم الآخرين لهم، فالذكور في هذه المرحلة تتسع دائرة الاقران وتكوين علاقات مع الاخرين، حيث نجدهم في هذه المرحلة يهتموا بالمظهر البدني وبالظهور بمظهر جذاب، كما يخشوا من التقييم الاخرين مما يدفعهم للاهتمام الزائد بمظهرهم وبآراء

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

الاخرين، كما يرجع ذلك ان الاناث بحكم ارتداء الحجاب أو بسبب شعرهم يستطيعون اخفاء السماعات دون ان يلاحظها احد وهذه الميزة لا يتميز بها الذكور.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض علي أنه " تتنبأ بعض أبعاد الإفصاح عن الذات دون غيرها بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع"، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥) نتائج تحليل معامل الارتباط للعلاقة بين الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي وأبعاد الإفصاح عن الذات لدي المراهقين ضعاف السمع

الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري في التنبؤ
٠,٢٣١	٠,٠٥٤	٠,٠٥٤-	١٧,٨٩٥

جدول (٦) نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد عند التنبؤ بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي

من درجات أبعاد الإفصاح عن الذات لدي المراهقين ضعاف السمع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار(المتنبأ به)	٩٦٠,٠٤٠	٥	١٦٠,٠٠٧	٠,٥٠٠	غير دالة
البواقي (خطأ التنبؤ)	١٦٩٧٢,٨٩٤	٥٤	٣٢٠,٢٤٣		

جدول (٧) معاملات الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي

من درجات أبعاد الإفصاح عن الذات لدي المراهقين ضعاف السمع

المتغيرات المستقلة المتنبأ منها الثابت	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة
	المعامل البائي (B)	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا (Beta)		

الإفصاح عن الاتجاهات					٠,٠١ غير دال
الإفصاح عن الاهتمامات	٥٧,٤٩٧	١٠,٧١٦		٥,٣٦٦	
الإفصاح عن الدراسة	٠,٣٨٩	٠,٤٩١	٠,١٢٩	٠,٧٢٣	غير دال
الإفصاح عن الشخصية	٠,٢٣٢-	٠,٣٥١	٠,١١٥-	-	دال
الإفصاح عن المظهر	٠,٤٣١-	٠,٥٤١	٠,١٤٢-	٠,٦٦١	غير دال
الإفصاح عن العلاقات	٠,١٩٨-	٠,٦٩٤	٠,٠٦٢	-	
الدرجة الكلية	٠,٤١٠-	٠,٦١٤	٠,١٤١	٠,٧٩٧	غير دال
	٠,٥٠١	٠,٥١٥	٠,١٨٩	٠,٢٨٥	
				٠,٦٦٧	غير دال
				٠,٩٧٣	

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً، ما عدا الثابت فقط، ونستنتج من ذلك أن جميع أبعاد الإفصاح عن الذات لا تتنبأ بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعي لدي المراهقين ضعاف السمع، وبذلك لم يتحقق هذا الفرض.

تتفق هذه النتائج مع دراسة سارة (٢٠١٧) Sarah, P. التي اشارت لوجود علاقة منخفضة بين ارتفاع القلق الاجتماعي وانخفاض الإفصاح الذاتي.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة اندلر واخرين (٢٠٠٢) Endler, N., et, al. التي اشارت الى ان القلق الاجتماعي منبأ ذات صلة بإخفاء الذات وقلق السمة. كما اشارت دراسة ليفى-بيلز وإليس (٢٠١٧) Levi-Belz, Y. & Elis, N. أن محدودية الإفصاح عن الذات تلعبت دورًا في تسهيل أعراض القلق الاجتماعي. كما اشارت دراسة جرين وآخرون (٢٠١٦) Green, T., et, al. الى أن هناك علاقة إيجابية بين القلق الاجتماعي والإفصاح عن الذات عبر التواصل علي الانترانت.

فسرت الباحثة هذه النتيجة، إن المعاق سمعيا طبيعة خاصة تميزه عن غيره، لأن إعاقته غير ظاهرة وأقل وضوحا للعيان من غيره من المعاقين (إبراهيم عبدالله فرج، ٢٠٠٣، ٢٧٢-٢٧٣). فالإعاقة الخفية تتيح فرصة لأصحابها لعدم الكشف عن هويتهم لان طبيعتها غير ظاهره فتسمح بالإفصاح الذاتي الاستراتيجي وإدارة الانطباع فيما يتعلق لمن ومتى يكون الإفصاح (aleras, B. & Aimee M., 2007).

فقد يفصح المعاقين سمعيا عن انفسهم لأسباب عديده منها طلب المساعدة، ولتجنب إعطاء الناس انطباعًا خاطئًا أو سلبيًا عن أنفسهم، ولتأكيد الحياة الطبيعية (West, J., 2012)،

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

وللتعبير، وتنمية العلاقات الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، والتوضيح، وغيرها من الاسباب.

كما نجد لضعاف السمع بعض المعايير تحدد افصاحهم عن ذاتهم منها، ان كان الافصاح متعلقًا بالسياق الحالي أو موضوع المحادثة، الدافع وراء طرح السؤال حول الإعاقة، الحالة المزاجية للفرد ذو الإعاقة، قوة العلاقة التي تربط الفرد بالآخر (Lash, B., 2014)، ادراك الفرد لأهمية الموقف، شعوره بالانتماء للمجتمع،اعباء التواصل مع الاخرين، مدى تعايشه بالقضايا المتعلقة فقدان السمع (Southall, K., Beth Jennings, M.& Gagné, J., 2011)

فضعاف السمع لا يفصحون عن ذاتهم بسبب خوفهم من خطر وصمهم بالعار (أنهم معاقين) (Bell, D., Carl, A., & Swart, E., 2016)(Kent, B., 2003). فاختيار لمن سيفصحون أو متى يفصحوا عن فقدان السمع لديهم، امر معقد أكثر مما يبدو عليه في البداية بسبب تنوع المواقف الاجتماعية التي يجدون أنفسهم فيها وبسبب آرائهم التي تتطور باستمرار حول الوقت الذي يحتاجون فيه للإفصاح. لذلك فان الافصاح عن الذات او عدم الافصاح لضعاف السمع قد يرجع للعديد من الاسباب وقد لا يكون للقلق الاجتماعي دورا فيه بالضرورة.

توصيات :

- دراسة العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذات ومتغيرات أخرى.
- زيادة إعداد برامج للإفصاح عن الذات مع التركيز على خصائص واحتياجات كل فئة.
- دراسة الفرق بين الجنسين في الافصاح عن الذات والقلق الاجتماعي في مراحل عمرية مختلفة.
- تقديم خدمات إرشادية للطلاب لإكسابهم قوة ذاتية تساعدهم على التعامل مع الصعوبات.
- زيادة إرشاد الاسرة وتعريفهم بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة، التي تهدف لاكتساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، وتمكنه من مسايرة المجتمع والتوافق معه.
- زيادة توعية الاسرة بالعناية بأولادهم وتنشئتهم على التقبل والتحفيز والاستقلال والحوار.
- استثمار طاقات المراهقين في خلق أنشطة رياضية وثقافية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتؤدي لحدوث التعلم الاجتماعي ثم التطبيع الاجتماعي، وتيسر لهم الاندماج في المجتمع.
- توفير خدمة الإرشاد النفسي عبر المتخصصين بالمدارس الثانوية، للتشخيص المبكر للمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين ضعاف السمع، والعمل على علاجها.

المراجع :

إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية**. عمان: دار وائل للنشر.

احمد سعيد عبد العزيز (٢٠١٢). قلق الكلام والتنظيم الذاتي لدى عينه من طلاب الجامعة . **رسالة ماجستير تخصص صحة نفسيه**، كلية تربية جامعة بنها.

أمجد أحمد أبو المجد (٢٠٠٤). أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات في إدمان الإنترنت. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

إيهاب الببلاوي؛ وأشرف محمد عبد الحميد (٢٠٠٤). **التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي : استراتيجية عمل الأخصائي النفسي بمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة** (ط٢). الرياض: دار الزهراء.

حنان حنا عزيز (٢٠١٥). التواصل الاجتماعي لربة الأسرة وعلاقته بالممارسات الإدارية الخاصة بإدارة الذات لأبنائها في مرحلة المراهقة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، (٤٠)، أكتوبر، ٧٨-١١٠.

رشيد حسين أحمد؛ ولمياء كمال عبدالله (٢٠١٨). كشف الذات وعلاقته بمستوى التفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة صلاح الدين، **مجلة جامعة صلاح الدين**، العراق، ٢٢(٢)، ١٠٣-١١٥.

رمضان عبد اللطيف محمد (٢٠١٢). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالاكتئاب وفاعلية برنامج للتدريب على الإفصاح عن الذات في خفض الاكتئاب لدى الأزواج. **المجلة التربوية**، يوليو، (٣٢)، ٣١٩-٣٥٩.

سري رشدي بركات(٢٠٠٧). **الارشاد النفسي لذوى الاحتياجات الخاصة**. الرياض: دار الزهراء

سعاد محمد علي؛ وباسم محمد علي (٢٠٠٦). مستوى كشف الذات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر- كلية التربية، (٩)، ١٧-٤٩.

سلطان بن موسى العويضة (٢٠٠٩). علاقة الاتصال المفضل الشائع بكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية. **مجلة العلوم التربوية كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية**، (٣٦)، ديسمبر، ٤١٢-٤٣٢.

سليمان إبراهيم تركي الشاوي (٢٠١٧). الإفشاء عن الذات وعلاقته بكل من الاكتئاب وتقدير الذات طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية - عمادة البحث العلمي، (٤٦)، ٣٠٩-٣٦٧.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

سميحة منصور عبدالله المغربي (٢٠١٢). مظاهر الاغتراب النفسي لدى المراهقين من الصم و ضعاف السمع: دراسة ميدانية بمدينة بنغازي والمدن المحيطة بها بليبيا، **مجلة البحث العلمي** في الآداب، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤(١٣)، ١٠٣١-١٠٤٤.

شذى جميل القراعة (٢٠١٤). علاقة الإدمان علي الأنترنت في القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وكشف الذات لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

صافي عمال صالح ذياب (٢٠٠٥). كشف الذات وعلاقته بالجاذبية الشخصية لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير** في علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب في الجامعة المستنصرية.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: ذوو الحاجات الخاصة الخصائص والسمات** (ج٣). القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

عبد الله جاد محمود (٢٠٠٦). السلوك التوكيدي كمتغير وسيط النوعية، الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان. **المؤتمر العلمي لكلية التربية النوعية**، جامعة المنصورة، ١٢- ١٣ /٤ .

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٠). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

عدنان محمود عباس المهداوى (٢٠١٥). كشف الذات لدي طلبة الجامعة جامعة ديالى. **مجلة الفتح**، كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى. (٦٤)، ديسمبر، ١٤٠-١٦٦.

عرين عثمان الطعاني (٢٠١٤). تقييم مستوى الافصاح الذاتي في الاردن: دراسة حالة لمرضى السرطان في مركز الحسين للسرطان، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك.

علاء على حجازي (٢٠١٣). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظه غزه، **رسالة ماجستير**، كلية التربية علم النفس قسم إرشاد نفسي الجامعة الإسلامية - غزه.

عماد محمد مخيمر(٢٠٠٣). الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة، **دراسات نفسية**، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ١٣(١)، يناير، ٥٩-١٠٥.

فاطمة الشريف الكتابي (٢٠٠١). القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الاطفال: العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي، **رسالة دكتوراه في دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

فايزة مكرومي السيد (٢٠١٢). **اختبار الذكاء غير اللفظي للصم**. مراجعة/ فاروق عبد الفتاح على موسى. ط ٣. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كرنج انا، وجونسون شيرى، ودافيسون جيرالد، ونيل جون (٢٠١٦). **علم النفس المرضى: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس** (ط١٢) (ترجمة أمثال هادى الحويلة، وفاطمة سلامة عباد، وملك جاسم الرشيد، ونادية عبدالله الحمدان. القاهرة: مكتبة الانجلو.

لميس حسام الدين السيد رأفت (٢٠١١). العلاقة بين الرضا عن الحياة والقلق الاجتماعي وصورة الجسم وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدي عينة من ضعاف السمع. **رسالة الماجستير،** كلية الآداب تخصص علم النفس جامعة الزقازيق.

محمد أحمد سعفان ودعاء محمد خطاب (٢٠١٦). **مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد أشرف أحمد مصطفي (٢٠٠٧). بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بهوية الأنا لدي طلاب الجامعة، **المؤتمر الإقليمي لعلم النفس رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،** ٢٢٣-٢٦٠.

محمد شحاتة ربيع (٢٠١١). **علم النفس الاجتماعي**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد عبد الأمير كروز؛ وعلياء حسين نشاد؛ ولاره تحسين محمد (٢٠١٦). كشف الذات وعلاقته بالجاذبية الشخصية لدى طلبة كلية الآداب، بحث للحصول على درجة البكالوريوس في علم النفس، كلية الآداب، جامعة القادسية.

محمد عبدالعزيز محمد(٢٠١١). **الإعاقة السمعية: التدخل المبكر والتأهيل**. الزقازيق: دار الأمل

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٧). **سيكولوجية النمو من الميلاد إلي المراهقة،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفي نوري القمش ؛ وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : مقدمة في التربية الخاصة**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

مني صالح أبو نمر (٢٠٠١). أنماط التعلق وعلاقتها بكشف الذات لدى الطلبة المراهقين في الجليل الاعلى. **رسالة ماجستير،** جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

ميرفت ممدوح كامل منصور (٢٠١٧). الهوية الشخصية وعلاقتها ببعض المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية بالمنيا. **رسالة ماجستير،** جامعة المنيا. كلية التربية، قسم الصحة النفسية.

ناهد محمد عبدالله (٢٠١٥). الصلابة النفسي كمتغير وسيط بين إدراك الضغوط والقلق الاجتماعي لدي المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية. **رسالة الماجستير،** كلية الآداب علم نفس جامعة الزقازيق.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

نجاح صالح محمد أكريم (٢٠١٧). المرونة لتكيفيه والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة بين إدراك اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وإعراض القلق الاجتماعي لدى أطفال المجتمع الليبي. **رسالة ماجستير**، كلية الآداب تخصص علم النفس جامعة الزقازيق.

نعمات شعبان علوان ؛ ونظمي عودة أبو مصطفى (٢٠٠٥). القلق الديني والاجتماعي: "دراسة ميدانية على عينة من المعوقين جسدياً وحركياً في المجتمع الفلسطيني"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا - كلية التربية، ١٩(١)، يوليو، ١٦٩-٢٢٧.

نهى فؤاد محمود (٢٠١٤). القلق الاجتماعي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية. **رسالة الماجستير**، كلية التربية علم النفس التربوي جامعة الزقازيق

وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٤).علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. **مجلة دراسات النفسية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، ١(١٤)، ٣١-٦٨.

Aaron, C. & Cheri, A. (2015). I'm still socially anxious online: Offline relationship impairment characterizing social anxiety manifests and is accurately perceived in online social networking profiles, *Computers in Human Behavior*, 49, 12–19.

Arslan, N., & Kiper, A. (2018). Self-Disclosure and Internet Addiction, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 56-63.

Bell, D., Carl, A. , & Swart, E. (2016). Students with hearing impairment at a South African university: Self-Identity and disclosure. *African journal of disability*. 5 (1), 1-9.

Chen, C. (2009). Occurrence of rumination: Effects of feedback valence, Self disclosure, and Social anxiety. In Partial Fulfillment of the Requirements for the *Degree Master of Arts*, Department of Psychology and the Faculty of the Graduate College, University of Nebraska at Omaha.

Colognori, D. , Esseling, P. , Stewart, C. , Reiss, P. , Lu, F. Case, B. , et al. (2012). Self-Disclosure and Mental Health Service Use in Socially Anxious Adolescents. *School Ment Health*, December, 4(4), 219–230.

Detweiler, M. (2005). Para-verbal avoidance during public speaking: The relationship between self-disclosure and social anxiety, *Ph.D. ProQuest Dissertations Publishing,* Place of publication**:** Ann Arbor.

Endler, N., Flett, G., Macrodimitris, S., Corace, K., & Kocovski, N. (2002). Separation, Self-Disclosure, and Social Evaluation Anxiety as Facets of Trait Social Anxiety, *European Journal of Personality*, 16(4), 239-269.

Green, T., Wilhelmsen, T , Wilmots, E., Dodd, B., & Quinn, S. (2016). Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication. *Computers in Human Behavior*, (58), 206-213.

Hurt, H. & Gonzalez, T. (2009). Communication apprehension and distorted self-disclosure: The hidden disabilities of hearing-impaired students. *Communication Education*, April, 37(2), 106-117.

Jessica, W., Jacob, L, & Konstantina, S. (2015). Revealing Hearing Loss: A Survey of How People Verbally Disclose Their Hearing Loss, *west et al. /ear & hearing, Wolters Kluwer Health*, Inc., U.S.A., 37(2), 194–205.

Joshua, L., Israeli, H., & Shalom, J. (2012). Patterns and effects of self-disclosure in computer mediated vs face to face interactions, *the Journal Cyberpsychology*, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva Israel, 1-25.

Kang, S., Rizzo, A., & Gratch,J. (2012). Understanding the Nonverbal Behavior of Socially nxious People during Intimate Self-disclosure. Y. Nakano et al. (Eds.). 212–217, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Kent, B. (2003). Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13 and 15 in Mainstream Settings, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 8(3), 315-324.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

Komadina, T. , Juretic, J. , & zivcic-Becirevic, I. (2013). The role of social anxiety, self-disclosure and experiencing positive emotions in explaining the students' friendship quality. *PsihologijskeTeme , Croatia ,University of Rijeka*, 22(1). 51-68.

Lash, B. (2014). I Can't Hear You But I'm Not Sure I'm Going to Tell You: Perceptions of Stigma and Disclosure for Individuals who are Deaf or Hard of Hearing. *Doctor of Philosophy*, the College of Communication and Information, at the University of Kentucky.

Levine, J. (2014). The Effect of Anxiety on Self-Disclosure of Alcohol Use, *Proceedings of The National Conference*, University of Kentucky, Lexington, KY, April 3-5, 1173-1181.

Masaviru, M. (2016). Self-Disclosure: Theories and Model Review. Journal of Culture, Society and Development, *An International Peer-reviewed Journal*, 18, 43-47.

National Collaborating Centre for Mental Health (2013). Social anxiety disorder: recognition, assessment And treatment, The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists.

Orr, E. (2013). Blending in at the Cost of Losing Oneself: The Cyclical Relationship between Social Anxiety, Self-Disclosure, and Self-Uncertainty. *PhD*, Philosophy in Psychology, University of Waterloo, Canada.

Ravichander, A. & Black, A. (2018). An Empirical Study of Self-Disclosure in Spoken Dialogue Systems, *Proceedings of the SIGDIAL Conference,* 12-14 July, Melbourne, Australia, 253-263.

Rebecca, H. & Matthew, J. (2018). Gender role attitudes, relationship efficacy, and self-disclosure in intimate relationships, *The Journal of Social Psychology*, 158(1), 37-50.

Rimé, B. (2016). Self-Disclosure. In: Howard S. Friedman (Editor in Chief), *Encyclopedia of Mental Health,* 2nd edition, (4), Waltham, MA: Academic Press, 66-74.

Sara, L. (2013). Attitudes toward profoundly hearing impaired and deaf individuals: Links with intergroup anxiety. *social dominance orientation, and contact.Western Journal of Communication*, Jul, 77(4), 489-506.

Sarah, P. (2017). The Association of High Social Anxiety and Perceived Responsiveness with Self-Disclosure. *Master Of Arts Department of Psychology*, University of Manitoba Winnipeg, Manitoba.

Schug, J., Yuki, M., & Maddux, W. (2010). Relational Mobility Explains Between- and Within-Culture Differences in Self-Disclosure to Close Friends. *Psychological Science*, October, 21(10). 1471-1478.

Southall, K., Beth Jennings, M. , & Gagné, J. (2011). Factors that influence disclosure of hearing loss in the workplace, *International Journal of Audiology*, Oct, 50(10), 699-707.

Sprecher, S. & Hendrick, S. (2004). Self–disclosure in intimate Relationships: associations with Individual and relationship Characteristics over time, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 857-877.

Tan, Q. , Zhong, Y. , Chen, F. , & Zhou, S. (2010). Research on the relationship between identity and social anxiety of deaf students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, , Aug., 18(4). 5.

Tian, Q. (2013): social anxiety, motivation, self-disclosure, and computer-mediated friendship: a path analysis of the social interaction in the blogosphere. *Communication research*, 40(2), 237–260.

Valeras, B., & Aimee M. (2007). To be or not to be disabled: Understanding identity processes and self-disclosure decisions of persons with a hidden disability. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4-A), 1657.

Doi: 10.33850/jasht.2020.68907

Wanga, J. (2011). The mediator role of self-disclosure and moderator roles of gender and social anxiety in the relationship between Chinese adolescents' online communication and their real-world social relationships. *Computers in Human Behavior*, 27, 161-2168.

West, J. (2012). The Everyday Management Of A Hard Of Hearing Identity, *for the Degree of Bachelor of Arts*, the Department of Sociology.

معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة

إعداد

أميره مساعد هاشم الزهراني

د.سلطان سعيد عبد الله الزهراني

جامعة جدة – قسم التربية الخاصة

Doi 10.33850/jasht.2020.68908

استلام البحث : ١٨ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) على تقديرات المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي وإعداد استبانة مكونة من أربعة أبعاد للمعوقات، وهي (المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب)، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة جدة، تم حصرهم وتطبيق الاستبانة عليهم وقد بلغ عددهم (٢٢٠) معلمًا ومعلمة، منهم (١٦٠) معلمًا، و(٦٠) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع الأبعاد، حيث احتلت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوقات الخاصة بالطالب، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – الخطة التربوية الفردية.

Abstract:

This study aimed at exploring the Obstacles to the implementation of the individual education plan for students with learning disabilities in the elementary schools as a perspective of their

teachers in the province of Jeddah, and exploring effect of variables (gender, academic qualification, number of years of experience) on teachers responses. The researcher used the descriptive approach. A questionnaire that developed by the researcher consisted of four dimensions representing Obstacles to the implementation of the individual education plan (Obstacles related to the teacher, Obstacles related to the school, Obstacles related to the family, Obstacles related to the student). The participants were (220) teachers of learning disabilities in the province of Jeddah, (160) of males and (60) of females. The results showed large extent obstacles on four dimensions as order, obstacles related to the family, obstacles related to the school, obstacles related to the teacher, then obstacles related to the student. Also, the results showed statistically significant differences between the mean scores of teachers responses about the obstacles due to the variable of gender for males, but also, it found no statistically significant differences between the mean scores of teachers responses about the obstacles due to the variable of academic qualification and the variable of number of years of experience.

Keywords: Learning Disabilities - Individual Education Plan.

المقدمة:

لقد حظي مجال التربية الخاصة باهتمام كبير من قبل الدول ومنذ زمن طويل؛ بسبب تأكيد حقوق فئات التربية الخاصة وعلى رأسها الحقوق التعليمية، وبسبب تزايد أعدادهم، لذا أصبحت نظم التعليم تولي أهمية كبيرة لتعليم فئات التربية الخاصة (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وقد تبين أن برامج التربية الخاصة تحدث تغييرًا مهمًّا في حياة هؤلاء الأفراد، مما دفع دول العالم المختلفة وشجَّعها على سنِّ التشريعات والقوانين التي تضمن حقوق ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم فعَّال ومناسب (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، ففي عام ١٩٧٥ صدر قانون تعليم الأطفال المعوقين (Education for All Handicapped Children Act of 1975) وفق القانون العام 94-142 لضمان حقوقهم في التعليم المجاني ضمن البيئة الأقل تقييدًا قدر الإمكان ومن خلال تعليم فردي، وجرت عدة تعديلات على هذا القانون حتى عام ٢٠٠٤ ليصبح مسماه قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) (Smith, 2005)، وقد نصت تلك القوانين على أن يتم تقديم التعليم وفق برامج

فردية تعد لكل طفل مؤهل لتلقي خدمات التربية الخاصة بناءً على احتياجاته (أبو نيان، ٢٠١٨).

وفي عام ١٩٧٨ تم إدراج صعوبات التعلم في القانون العام رقم 94-142 الصادر عام ١٩٧٥ الذي دعا إلى تعليم جميع الأطفال المعوقين (كيرك وكالفانت، ٢٠١٢/١٩٨٤)، وقد ظهر مسمى صعوبات التعلم في الستينيات الميلادية وتأسست حينها الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز مشكلة صعوبات التعلم وتحسين الخدمات المقدمة لهم (أبو نيان، ٢٠١٥)، واستنادًا إلى ما أكد عليه القانون في أن يتعلم ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييدًا مع الطلاب العاديين وألا يتم اللجوء إلى الفصول الخاصة أو التدريس المنفصل أو أشكال الاستبعاد الأخرى إلا عندما تكون طبيعة أو شدة إعاقة الطالب تحول دون تعليمه بشكل مرض في الفصول العادية (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وإلى ما أكدت عليه أسس وثوابت التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية لذوي الإعاقة، فإن ذوي صعوبات التعلم يتم تعليمهم في المدراس العادية عن طريق الفصل العادي، مع تقديم خدمات برنامج صعوبات التعلم الذي يتم تنفيذه في غرفة المصادر (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

وعليه، فإن عمل معلمي ذوي صعوبات التعلم يكون بغرفة المصادر في المدارس العادية ويعتمد على ما يعرف بالخطة التربوية الفردية، والتي تُعدَّ وثيقة رسمية ومكتوبة مخصصة لكل طالب تُوضّح فيها جميع الخدمات التي يحتاج إليها، بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحت إشراف فريق الخطة التربوية (الشدادي والسميري، ٢٠١٣)، وهنا يتضح بشكل جليٍّ أن الخطة التربوية الفردية تشكل حجر الأساس في بناء مناهج الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتدريسها، إذ تُعبر هذه الخطة عن المنهج الفردي لكل طالب (خصاونه، الخوالدة، عصفور والهرش، ٢٠١٦)، فبعد مرور الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بمراحل التشخيص المختلفة والتي يتحدد من خلالها جوانب القوة وجوانب الضعف لديه يتعيَّن على فريق الخطة وضع خطة تربوية فردية لمعالجة مشكلات وجوانب الضعف عند الطالب، وتبين فيها الأهداف المراد تحقيقها والإستراتيجيات المتبعة والمواعيد الزمنية (البطاينة، السبايلة، الرشدان والخطاطبة، ٢٠١٢)، ويتم التنسيق بين أعضاء هذا الفريق، وتطبق الخطة من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية (وزارة التعليم، ٢٠١٥أ).

ومما لا شكَّ فيه أن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم تسعى إلى تقديم الخدمة الأمثل لجميع الطلاب بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وتعتمد تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والتقنيات والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥)، إلا أنه قد يعترضها بعض المعوقات أثناء التطبيق

والتي تؤثر سلبًا على تحقيق أهداف الخطة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول التعرف على أهم تلك المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ الخطة التربوية الفردية مكونًا أساسيًّا في قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وتعبر عن وثيقة قانونية تتضمَّن كل شي عن تعليم الطالب بدءًا من الأهداف المراد تحقيقها وصولًا إلى طرق التقييم، لذا فإنها تعد المكون الرئيس لتخطيط برامج صعوبات التعلم، وخارطة طريق لتعليم الطالب، كما تُعدُّ أداة اتصال بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعلمين فيما يتعلق بنمو وتحصيل الطالب التعليمي (جيب وديشز، ٢٠٠٧/٢٠١٢)، وعلى الرغم من سير الخطط التربوية الفردية نحو تقديم الخدمة المكيفة حسب احتياجات الطالب إلا أنه من المنطقي أن نجد بعض المعوقات التي تؤخر مسيرتها ممَّا يستوجب حلها أو على الأقل الحد منها (الشعيل، ٢٠٠٩)، فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود معوقات أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية، ففي دراسة الرشيدي والنجار (٢٠١٥) تعد أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي الإعاقة عدم وجود فريق متعدد التخصصات وعدم وضوح أدوار الفريق، وهذا ما أشارت إليه دراسة القاضي (٢٠١٨) فقد كان من أبرز التحديات التي تحول دون تطبيق الخطة التربوية الفردية النقصُ في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في الخطة التربوية الفردية.

من ناحية أخرى أوضحت نتائج دراسة Thompson (2010) أن أكبر التحديات التي تواجه المتخصصين في التربية الخاصة هي معوقات التعاون بين المعلمين والوالدين أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية، كما توصلت دراسة AlKahtani (2015) إلى نفس النتيجة حيث خلصت الدراسة إلى وجود عدد من التحديات التي تقف أمام تطبيق الخطة التربوية الفردية، وهي التحديات المتعلقة بالأسرة وعدم مشاركتها ضمن فريق الخطة التربوية الفردية، وقد تتمثل تلك المعوقات في المعلمين ففي دراسة AlZoubi (2016) أشارت النتائج إلى وجود معوقات تتعلق بمعلم صعوبات التعلم وتتمثل في ضعف الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، وضعف برامج التدريب المهني أثناء الخدمة، وضعف تطبيق وتقييم المعلم للخطة التربوية الفردية، أو قد تتعلق بالطالب نفسه كما في دراسة العايد، الشربيني، كمال وعقل (٢٠١١) التي بيَّنت أن المعوقات الحادة تتمثل في تكرار غياب الطلاب ذوي الإعاقة والأمراض المزمنة التي يعانون منها، وتتمثل أيضًا - كما أشارت إليه الخليوي (٢٠١٨) في دراستها - في ضعف دافعية التعلم لدى طالبات صعوبات التعلم.

إن وجود المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية يجعل من الكشف عنها حاجة ملحة؛ حيث إن التعرف عليها وتحديدها يقود إلى العمل على حلها ومعالجتها، أو الحد منها، وبالتالي ضمان سير الخطة التربوية الفردية نحو تحقيق أهدافها ونجاحها، واستنادًا إلى ما سبق، جاءت هذه الدراسة للتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي

صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف الجنس؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف المؤهل العلمي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

٢- التعرف على الفروق الدلالية في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي قد تعود لاختلاف الجنس (معلمين، معلمات)، واختلاف المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)، واختلاف عدد سنوات الخبرة (من سنة إلى ٥ سنوات، من ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- زيادة الاهتمام بمجال صعوبات التعلم والتعرف على أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية.

٢- تتناول الدراسة موضوع المعوقات التي تواجه المعلم والذي يعد المصدر الرئيس والمباشر لنقل المعرفة إلى طلابه.

٣- تتعلق الدراسة بالمكون الرئيس لبرنامج صعوبات التعلم الذي يقدم في المدارس العادية، وهي الخطة التربوية الفردية المقدمة للطالب الذي لديه صعوبات تعلم، والتي تشكل أهمية كبيرة في تقديم ونجاح الخدمة لذوي صعوبات التعلم.

٤- قلة الدراسات التي تتناول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

١) قد يسهم التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم في إمكانية معالجتها والحد منها، مما يسهم في تطوير وتقديم خدمة أفضل لذوي صعوبات التعلم.
٢) إمكانية الاستفادة من أداة الدراسة في إجراء دراسات أخرى مشابهة.
٣) إمكانية استفادة الباحثين من التوصيات البحثية لإجراء دراسات أخرى في مجال صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات

تعرف الباحثة المعوقات إجرائيا على أنها العوامل التي يؤثر وجودها سلبيا على عمل معلمي صعوبات التعلم في تدريس طلابهم أو يقلل من كفاءته، والمرتبطة بالمعلم نفسه، أو المدرسة، أو الأسرة أو الطالب.

الخطة التربوية الفردية

"وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب بناءً على نتائج التشخيص والتقويم، والمعد من قبل الفريق متعدد التخصصات بالمدرسة" (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥، ص. ٦٨).

وتعرف الباحثة الخطة التربوية الفردية إجرائيًّا بأنها وثيقة رسمية فردية تعد لكل طالب لديه صعوبات تعلم، تشتمل على جميع ما يحتاجه من خدمات تربوية وخدمات مساندة؛ بهدف مساعدته على تحقيق الأهداف المكتوبة والتي بنيت على جوانب الاحتياج لديه.

صعوبات التعلم

"اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب، ص. ١٠).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنها إحدى فئات التربية الخاصة التي تتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة بعد الإحالة والتشخيص في المدارس العادية.

حدود الدراسة

١- الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم، والمدرسة، والأسرة، والطالب.

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات تعلم بمحافظة جدة.

٣- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الإطار النظري للدراسة:

صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم:

ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم من أبرزها تعريف كيرك Kirk الذي يشير إلى أن صعوبات التعلم تأخُّر أو اضطراب النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، تنشأ بسبب اضطراب العمليات النفسية الأساسية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير) (كما ورد في هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس ومارتينز، ٢٠٠٥/٢٠٠٧)، ولا تنشأ صعوبات التعلم في الواقع عن الإعاقة الفكرية، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو العوامل التعليمية أو العوامل التدريسية، وعرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتجلَّى في صعوبات اكتساب واستخدام الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير والقدرة الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، وتعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تتزامن مع حالات الاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقات الأخرى لكنها ليست السبب في صعوبات التعلم (as cited in Frank, 2014)، كما تعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، وتبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، وهذه الاضطرابات لا تعود إلى أسباب متعلقة بالعوق الفكري أو العوق السمعي أو العوق البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات الأخرى، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب).

البيئة التربوية والتعليمية لذوي صعوبات التعلم:

تُعدُّ المدارس العادية هي البيئة المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتم تعليمهم في الفصل العادي بالإضافة إلى خدمات برنامج صعوبات التعلم الذي يقدم في غرفة المصادر بغرض تلبية الاحتياجات الفردية للطالب، وهي غرفة يَحضر إليها الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمدة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي، وتُقدم فيها الخدمات التعليمية المتخصصة بشكل فردي أو جماعي بما يتناسب مع خصائص الطلاب، واحتياجاتهم، وقدراتهم، وتتيح لهم أن يتعلموا المعلومات والمهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي

والتواصل مع الآخرين في الفصل العادي (العبد اللطيف، ٢٠١٥؛ الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

الخطة التربوية الفردية:

صدر في عام ١٩٧٥ قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children Act ونص هذا القانون على أحقية كل الأطفال في التعليم العام المجاني والملائم، ويعد هذا النص هو الأساس القانوني للتربية الخاصة، ويعرف هذا القانون اليوم باسم قانون ٢٠٠٤ لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، ولعل من أهم خصائص التربية الخاصة تركيزها على تكييف التعليم وفق حاجات الطالب، وهذا التكييف يتم وفقًا لما يعرف بالخطة التربوية الفردية التي نصت عليها التشريعات التربوية الخاصة والتي تتضمن تحديد مستوى الأداء الحالي في المجالات الأساسية وتعيين الأهداف المراد تحقيقها والسبل المساعدة في تحقيقها، فقد أصبحت الخطة التربوية الفردية هي المنهاج الملائم لذوي الإعاقة (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، وعليه فإن الخطة التربوية الفردية تأخذ الطابع الرسمي في تقديم الخدمة للطالب، وتمنح تقديم جميع الخدمات التي يحتاجها الطالب وتمكن الطالب وأسرته من المشاركة فيها بشكل رسمي (BC Ministry of Education Manual, 2016).

تعريف الخطة التربوية الفردية:

تُعرَّف الخطة التربوية الفردية على أنها سجلٌّ مكتوب يصف ما يتعلمه الطالب بناءً على تقييم شامل لنقاط القوة عنده، ونقاط الضعف أي المهارات التي يحتاج إلى تعلمها، وتعد أداة مشتركة بين الأشخاص المسؤولين عن الخطة؛ لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف (Ministry of Education, 2004)، كما تُعرَّف على أنها خطة تدريسية يبنيها فريق الخطة التربوية الفردية من خلال التقرير الناتج عن الاختبار التشخيصي للطالب، يعتمد فيها التدرج من الأسهل إلى الأصعب، أو من البسيط إلى المعقَّد، وتُصمم تلك الخطة تصميمًا خاصًّا لطالب معيَّن؛ لغرض تحقيق حاجاته التربوية بحيث تشتمل على الأهداف وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (أبو الديار، البحيري ومحفوظي، ٢٠١٢)، وعلى الصعيد المحلي فقد تم تعريف الخطة التربوية الفردية في المملكة بأنها وثيقة أساسية ومُلزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – فريق العمل المدرسي – الأسرة)، وتشتمل على جميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب، وتحدد تلك الحاجات بناءً على نتائج التشخيص والقياس، وتعد من قبل فريق الخطة التربوية الفردية في المدرسة (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب).

أهمية الخطة التربوية الفردية:

تعد الخطة التربوية الفردية منهجًا ووثيقة تنص على جميع التفاصيل التي تناسب احتياجات الطالب اللازمة لتقديم تعليم مناسب له (وزارة التعليم، ٢٠١٧)، وهي تعمل بمثابة أداة للتواصل بين العاملين عليها، كما أنها تحدد كتابيًّا كافة المواد والوسائل اللازمة لمساعدة

الطالب، وتهدف إلى التأكد من أن الطالب يتلقى الخدمات التي يحتاجها، وبواسطتها يمكن المتابعة والمساءلة حول وضع الطالب (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣)، وتُعدُّ الخطة التربوية الفردية المكون الرئيس لتخطيط التربية الخاصة، حيث تتضمن أهداف التحسين والطرق التي يمكن أن تساعد الطالب على تحقيق تلك الأهداف، كما تعد أداة اتصال بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بتقدم الطالب، فعندما يعرف أولياء الأمور والمعلمون الأهداف الموضوعة لتحسن الطالب تكون لديهم نقاطًا مرجعية مشتركة للمناقشة واتخاذ القرارات (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وقد عملت الخطة التربوية الفردية على بلورة عدة أمور ذات أهمية يمكن إيجازها فيما يلي:

١- تعد الخطة التربوية الفردية وثيقة مكتوبة تستند إلى القانون (IDEA)، فهي بذلك تعد وثيقة قانونية رسمية.
٢- أنها حجر الزاوية في تقديم التعليم للطالب الملتحق بخدمات التربية الخاصة، وتقدم لكل طالب على حدة.
٣- تنشأ بتنسيق فريق متخصص (فريق الخطة التربوية الفردية) لمساعدة الطالب.
٤- تعمل على توحيد وتنسيق الجهود لخدمة الطالب.
٥- تحدد مسؤوليات كل عضو من أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية.
٦- تقيس تقدم الطفل نحو تحقيق الأهداف.
٧- تضمن مشاركة الأسرة ضمن فريق الخطة التربوية الفردية. (U.S. Department of Education, 2019).

الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية:

ترتكز الخطة التربوية الفردية على جملة من الاعتبارات الأساسية وهي:

١- تسخير جميع الإمكانات (المادية، البشرية، المكانية والتقنيات اللازمة)؛ لإنجاح الخطة التربوية الفردية.
٢- إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على نتائج التشخيص والتقييم لكل طالب على حدة.
٣- أن تعتمد عمليات الخطة على الوصف الدقيق والمكتوب للبرنامج التعليمي.
٤- إعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على احتياجات الطالب المحددة في مستوى أدائه الحالي.
٥- أن تقوم الخطة على مشاركة فريق العمل متعدد التخصصات (فريق الخطة التربوية الفردية).
٦- يجب مشاركة الأسرة في جميع مراحل الخطة التربوية الفردية.
٧- اقتران الخطة بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة.
٨- أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقييم المستمر والتقييم النهائي. (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية:

أشارت الدراسات السابقة إلى عدة معوقات تعترض الخطة التربوية الفردية أثناء تطبيقها ويمكن توضيحها فيما يلي:

المعوقات الخاصة بالمعلم:

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن هناك العديد من المعوقات المرتبطة بالمعلم القائم على تطبيق الخطة التربوية الفردية، منها ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم، وذلك قبل الالتحاق بالخدمة أي أثناء الدراسة الجامعية، حيث تشير نتائج دراسة الحرز (٢٠٠٨) إلى أن إعداد المعلمين في مجال الخطة التربوية الفردية كان ضعيفًا أثناء مرحلة الدراسة الجامعية، وقد أشارت دراسة كل من AlZoubi (2016) ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) ودراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى نفس النتيجة، وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة Debbag (٢٠١٧) التي أجريت على معلمي التربية الخاصة المستقبليين حول كفاءتهم في تطبيق البرنامج التربوي الفردي إلى أن أفراد الدراسة يعتقدون أنهم غير مؤهلين بدرجة كافية لتطبيق الخطة التربوية الفردية، وأن لديهم مخاوف بسبب المشكلات التي قد تحدث أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية.

ورغم أهمية التدريب أثناء الخدمة إلا أن نتائج الدراسات السابقة حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تشير إلى نقص الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، فقد أشارت دراسة كل من النجار والرشيدي (٢٠١٥)، وخير الله والقحطاني (٢٠١٧)، و AlKahtani (2015)إلى قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية.

كما أن إحدى المعوقات المتعلقة بتنفيذ الخطة التربوية من وجهة نظر المعلمين هي تنفيذها اعتمادًا على معلم التربية الخاصة فقط، فعلى الرغم من تأكيد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على أنه يجب أن تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل فريق متعدد التخصصات، ويتم تنفيذها من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٠١)، إلا أن دراسة الحرز (٢٠٠٨) توضح النتائج أن المعلمة تتحمل العبء الأكبر في إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وتشير دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) إلى أن الخطة التربوية الفردية تقتصر على جهود المعلم وحده، وكذلك في دراسة Santiago-Lugo (2018) التي وضحت أن من أبرز التحديات في تطبيق الخطة التربوية الفردية هي تحمل المعلم لكامل المسؤولية في تطبيق الخطة التربوية الفردية.

وقد أشارت عدة دراسات إلى كثرة وتعدد المهام المطلوبة من معلم التربية الخاصة، ففي دراسة القاضي (٢٠١٨) أشارت المعلمات إلى كثرة الأعمال الملقاة على عاتقهن، وفي دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أوضحت النتائج تعدد مسؤوليات معلمة صعوبات التعلم وكثرة الأعمال الكتابية التي يقمن بها، أما دراسة AlKahtani (2015) فقد بينت وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية بسبب كثرة أعباء

العمل، وأخيرًا بينت دراسة Lazuras (2006) أن الإجهاد الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة كان أعلى منه لدى معلمي التعليم العام؛ بسبب مواجهتهم لأعباء كبيرة ناشئة عن عملهم.

ويُعدُّ إلمام المعلم بإستراتيجيات التدريس الفعَّالة من الأمور المهمة والتي يجب توافرها لدى المعلمين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية، وعليه فإن ضعف إلمام المعلم بها يعد من معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية، ونجد أن بعض المعلمين يفتقر إلى معرفة وتطبيق الإستراتيجيات الفعَّالة مما يعيق تطبيقه للخطة التربوية الفردية، فقد أشارت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى ضعف المعلم في استخدام الأساليب الحديثة، وكذلك أوضحت دراسة الحرز (٢٠٠٨) إلى أن هناك قلة في الدورات الخاصة بأساليب التدريس الفردي، ويعد ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم وقلة الدورات التدريبية من الأسباب المحتملة لهذا الأمر.

ويمثل التقويم أحد المتطلبات اللازمة للخطة التربوية الفردية، حيث يتم تقويمها نهاية كل فصل دراسي، كما تتم مراجعتها بشكلٍ سنوي أو بشكل نصف سنوي والتعديل عليها عند الحاجة (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب)، والغرض من التقويم هو تحديد فاعلية الخطة التربوية الفردية في تحقيق احتياجات الطالب المنصوص عليها في الأهداف مرة واحدة على الأقل في كل عام دراسي (وزارة التعليم، ٢٠١٥أ) إلا أن المعلمين قد يجدون صعوبة في تقويم ومتابعة الخطة التربوية الفردية كما تشير إليه دراسة AlZoubi (2016) حول ضعف المعلم في تطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية.

المعوقات الخاصة بالمدرسة:

تمثل المدرسة أحد المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، فقد بينت بعض الدراسات أن بعض المدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة لا تفعل فريق الخطة التربوية الفردية (الخشرمي، ٢٠٠٣؛ النجار والرشيدي، ٢٠١٥)، كما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن فريق الخطة التربوية الفردية ضعيف الفاعلية أو غير مكتمل (القاضي، ٢٠١٨؛ Santiago-Lugo, 2018)، وفيما يخص أدوار فريق الخطة التربوية الفردية، فقد أشارت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) إلى أن فريق الخطة التربوية الفردية لا يعرفون أدوارهم التي نصت عليها الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة، بالإضافة إلى أن أدوار العاملين في الفريق غامضة وغير واضحة (Takala, Pirttimaa and Tormanen, 2009)، كما أن هناك حاجة لوضع آلية واضحة لاجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية (خير الله والقحطاني، ٢٠١٧؛ القاضي، ٢٠١٨).

وتعد الخدمات المساندة من الأمور المهمة التي تدعم تعلم الطالب، إلا أن بعض المدارس لا توفر هذه الخدمات وهذا مما يعيق تطبيق الخطة التربوية الفردية، فقد أوضحت دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أن أحد المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم هي

عدم توفر الخدمات المساندة للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، وأوضحت دراسة الخليوي (٢٠١٧) أن عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن تشملها الخطة تمثل أحد المعوقات التي تواجه المعلمات في أداء عملهن، كما أوضحت دراسة الحرز (٢٠٠٨) أن قلة في توافر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة التي تحتاجها الطالبة من الصعوبات التي تحول دون تحقيق الخطة التربوية لأهدافها.

ولتعاون قائدي المدراس الأثر الكبير، فقد أوضحت دراسة وفائي وفحجان (٢٠١٣) أن الإدارة تجهل الأهداف الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم، وأشارت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى أن الإدارة لا تهيئ الجو المناسب لتطبيق الخطة التربوية الفردية، كما أوضحت دراسة السيف (٢٠١٠) أن الإدارة المدرسية تمثل أحد المعوقات التي تواجه معلم صعوبات التعلم وأن معلومات الإدارة حول عمل معلم صعوبات التعلم محدودة، وأشار الشعيل (٢٠٠٩) أيضًا إلى ضعف تعاون الإدارة مع معلمي صعوبات التعلم، فيما بينت دراسة كل من خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والقاضي (٢٠١٨) ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية.

ويعد ضعف التعاون من قبل معلمي التعليم العام هو أحد المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية (Santiago-Lugo, 2018)، وتشير نتائج دراسة المرشدي (٢٠٠٨) إلى أن معلمي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بتعاون معلم التعليم العام، فيما أوضحت نتائج دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أن معلمات التعليم العام لا يلتزمن بجدول خروج التلميذة إلى غرفة المصادر، وقد بينت دراسة الخليوي (٢٠١٧) ضعف تعاون معلمات التعليم العام في تقويم مدى تحقق الهدف بعيد المدى، هذا وقد أشارت نتائج دراسة Lee-Tarver (2006) إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب لمعلمي التعليم العام حول الخطة التربوية الفردية.

كما أن من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين هي عدم توفر أجهزة إلكترونية مساعدة في التعليم، أو قلتها بحيث لا تلبي احتياجات الطلاب (الشعيل، ٢٠٠٩)، وتحتاج الخطة التربوية الفردية إلى الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيقها، ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن هناك قصورًا ونقصًا في توفر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المطلوبة لتطبيق الخطة التربوية الفردية (AlKahtani, 2015; Halsey, 2005).

المعوقات الخاصة بالأسرة:

يعد دور الأسرة كبيرٌ جدًّا في تقدم ابنها في الخطة التربوية الفردية وذلك من خلال التعاون مع المدرسة والمشاركة فيما يتم تقديمه للطالب، كما أن مشاركة الأسرة في الخطة التربوية الفردية جزء أساسي ولها دور بالغ الأهمية في تعميم المهارات التي يتعلمها الطالب (صادق، ٢٠١٤)، وعليه فإن عدم تفعيل الأسرة لدورها يعد أحد المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، وتتمثل المعوقات الخاصة بالأسرة في:

١- قلة وعي الأسرة بدورها (خير الله والقحطاني، ٢٠١٧)، وقصور مشاركتها في الخطة التربوية الفردية (Santiago-Lugo، 2018).

٢- قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية (Ilik & Er, 2019).

٣- ضعف ثقة الأسرة في القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية (Thompson، 2010).

٤- قصور متابعة الأسرة لما يتعلمه ابنها في الخطة التربوية الفردية (الخليوي، ٢٠١٧؛ الشعيل، ٢٠٠٩).

٥- قصور مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة، الافتقار لضوابط تلزم الأسرة بالمشاركة في الخطة التربوية الفردية، والافتقار لبرامج توعوية للأسرة لتوضيح كيفية تطبيق الخطة التربوية الفردية (القاضي، ٢٠١٨).

المعوقات الخاصة بالطالب:

من أبرز معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية المتعلقة بالطالب ضعف دافعية التعلم لديه (الخليوي، ٢٠١٨)، وغياب الطالب المتكرر عن الجلسات التعليمية (حنفي والريس، ٢٠٠٨؛ العايد والإمام، ٢٠٠٣)، كما أن التقلبات المزاجية التي يظهرها الطالب أمر مربك ويؤثر على سير العملية التعليمية (مصطفى، ٢٠١٦)، إضافة إلى ضعف التركيز والانتباه كما أشار إلى ذلك العايد والإمام (٢٠٠٣)، وأخيرًا فإن الأمراض المزمنة التي يعاني منها الطالب قد تؤثر على تقدمه نحو الأهداف المنشودة (العايد وآخرون، ٢٠١١).

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة حيث تهدف الدراسة إلى وصف معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم كما ستكون عليه بالواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (٢٥٦) معلمًا ومعلمة، بواقع (١٨٨) معلمًا و(٦٨) معلمة، حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بجدة لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية حيث استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل؛ نظرًا لصغر حجم المجتمع، وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وقد استجاب للأداة (٢٥٣) فردًا من المجتمع، وبلغ عدد أفراد العينة في شكلها النهائي (١٦٠) معلمًا و(٦٠) معلمة بمجموع (٢٢٠) معلمًا ومعلمة.

وصف عينة الدراسة:

١- الجنس

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
معلمين	١٦٠	% ٧٢.٧٣
معلمات	٦٠	% ٢٧.٢٧
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

من خلال الجدول السابق الذي يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس، يتضح أن النسبة الأكبر هي نسبة المعلمين والتي تمثل (٧٢.٧٣%) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة المعلمات تمثل (٢٧.٢٧%) من إجمالي عينة الدراسة.

٢- المؤهل العلمي:

تنوعت استجابات العينة حسب متغير المؤهل العلمي إلى فئة البكالوريوس وفئة الدراسات العليا.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٩٢	% ٨٧.٢٧
دراسات عليا	٢٨	% ١٢.٧٣
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

يبين الجدول السابق أن فئة البكالوريوس هي الغالبية العظمى وتمثل نسبة (٨٧.٢٧%)، بينما تمثل فئة الدراسات العليا ما نسبته (١٢.٧٣%) وهي الفئة الأقل.

٣- عدد سنوات الخبرة

تفاوتت عدد سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة حسب التقسيم المعتمد لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
١-٥ سنوات	٥٢	% ٢٣.٦٤
٦-١٠ سنوات	٨٤	% ٣٨.١٨
١١ سنة فأكثر	٨٤	% ٣٨.١٨
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

من خلال الجدول السابق يتضح أن المعلمين من ذوي الخبرة (١-٥ سنوات) يمثلون نسبة (٢٣.٦٤ %) من إجمالي عينة الدراسة، بينما يمثل المعلمون من ذوي الخبرة (٦-١٠

سنوات) نسبة (٣٨.١٨ %)، ويمثل المعلمون من ذوي الخبرة (١١ سنة) فأكثر نفس النسبة (٣٨.١٨ %) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات بهدف التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى بعض المصادر ذات العلاقة مثل الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٥أ) والدليل الإجرائي للتربية الخاصة (٢٠١٥ب) الصادرة عن وزارة التعليم. والاستفادة من الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية مثل دراسة الحرز (٢٠٠٨)، العايد وآخرين (٢٠١١)، AlKahtani (2015)، الخليوي (٢٠١٧)، خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، القاضي (٢٠١٨)، كما تمت الاستعانة بآراء بعض الزملاء في الميدان من المتخصصين في صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجههم في تطبيق الخطة التربوية الفردية.

خصائص أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري وأن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ارتباط الفقرات بموضوع الدراسة، ووضوحها وسلامة صياغتها، والملاحظات المقترحة منهم، ووفق ما أبداه المحكمون من ملاحظات وتوجيهات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، واستبعاد الفقرات غير المناسبة، وإعادة صياغة ودمج بعض الفقرات، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للاستبانة تتكون من جزئين، الجزء الأول يشمل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، والجزء الثاني يشمل فقرات الاستبانة والتي أصبحت (٢٧) فقرة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة.

وبعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٣) فردًا من عينة الدراسة للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وثباتها؛ حتى يمكن استخدامها مع العينة النهائية، وفيما يلي توضيح ذلك.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، للتعرف على مدى التجانس الداخلي للاستبانة، من خلال حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها، وكذلك حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالبعد الذي تنتمي له، من خلال معاملات ارتباط (بيرسون) (person Correlation)، وجاءت نتائج ذلك وفق ما يلي:

الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها:

تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي له، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٤): قيم معامل ارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها

رقم البعد	البعد	معامل الارتباط	الدلالة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٧٠٥.**	عالي
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٨٨٢.**	عالي
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٧٢٣.**	عالي
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٧١٠.**	عالي

(**) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل بعد من أبعاد الاستبانة (المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب) بالدرجة الكلية للاستبانة وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة، مما يدلُّ على أن الاستبانة تعد صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة، وهذا يشير إلى إمكانية الوثوق بنتائج الدراسة.

الاتساق بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له:

تم حساب الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له، ومدى دلالة هذا الارتباط إحصائيًّا، ويوضح الجدول الآتي ذلك.

جدول (٥): قيم معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له

المعوقات الخاصة بالمعلم	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالمدرسة	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالأسرة	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالطالب	معامل الارتباط
١	٦٦٦.**	٨	٧٦٨.**	١٥	٧٩٤.**	٢٢	٧٧٤.**
٢	٤٨٣.**	٩	٦٨٩.**	١٦	٧٢٤.**	٢٣	٨٣١.**
٣	٧٩٣.**	١٠	٦٤٤.**	١٧	٨٠٧.**	٢٤	٧١٣.**
٤	١٦٣.	١١	٥٣٦.**	١٨	٧٤١.**	٢٥	٦٩٤.**
٥	١٩٦.	١٢	٧٢٣.**	١٩	٥٥٧.**	٢٦	٥٣٦.**
٦	٦٨٧.**	١٣	٦١٠.**	٢٠	٥٠٣.**	٢٧	٦٠٨.**
٧	٦٥٣.**	١٤	٧٤٢.**	٢١	٦٨٤.**	٢٨	٦٥٠.**

(**) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١).

يتضح من خلال الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وارتفاع مؤشرات

الصدق، وبالتالي إمكانية الوثوق بالأداة في تطبيق الدراسة، فيما ما عدا الفقرتين الرابعة والخامسة، وقد تم الإبقاء عليهما لأهميتهما، كما أنهما لا يؤثران على الدرجة الكلية للبعد والتي تمت الإشارة إليها في الجدول (٤)، حيث إنها تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة.

٣- الثبات:

وللتحقق من ثبات درجة الاستبانة، تم استخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات أبعاد الاستبانة، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (٦): معامل الثبات لأداة البحث (الاستبانة)

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات	الدلالة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٧	.٦٢٧	مقبول
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٧	.٨٠٠	جيد
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٧	.٧٩٣	مقبول
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٧	.٨٠٣	جيد
الاستبانة ككل		**٢٨**	**.٨٨٢**	**جيد**

ويتضح من الجدول (٦) أن فقرات وأبعاد الاستبانة ذات ثبات مرتفع وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٨٨٢)، وهو نسبة ثبات جيدة، فبحسب Cronbach and Shavelson (2004) أن معامل الثبات إذا كان ≥٠.٩ فإن نسبة الثبات ممتازة، وإذا كان ≥٠.٨ فإن نسبة الثبات جيدة، وإذا كان ≥٠.٧ فإن نسبة الثبات مقبولة، ويتبين من الجدول (٣-٦) ارتفاع قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة، وبالرغم من أن بعض الأبعاد حصلت على نسبة ثبات مقبولة، إلا أن مجموع الثبات العام للأداة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات حيث بلغت (٠.٨٨٢)، وهي نسبة تعد مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (٠.٧٠)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- ما معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة؟

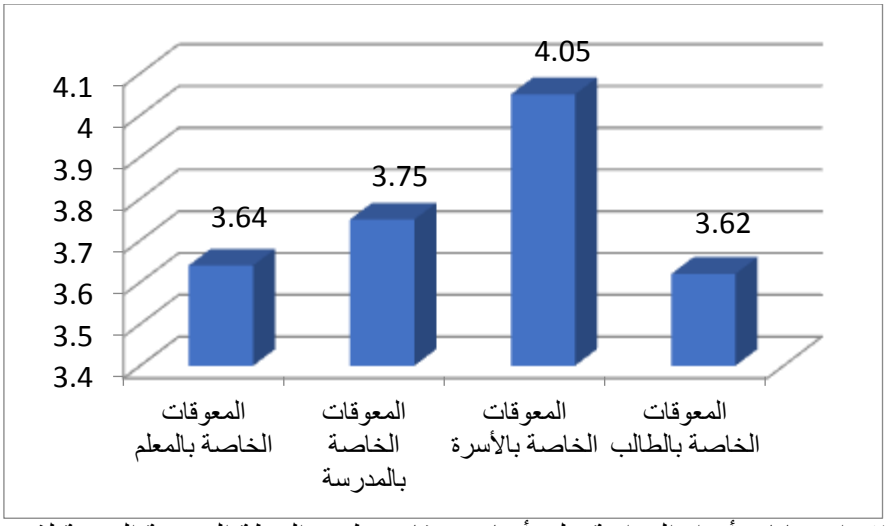
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المعلمين على أبعاد المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٣.٦٤	٠,٧٠	٣	أوافق
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٣.٧٥	٠,٧٢	٢	أوافق
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٤.٠٥	٠,٦٠	١	أوافق
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٣.٦٢	٠,٦٢	٤	أوافق
معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم		**٣.٧٦**	**٠,٥١**	**-**	**أوافق**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن درجة معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥١). كما يتضح أن بعد المعوقات الخاصة بالأسرة جاء في مقدمة الأبعاد وذلك بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، يليه بعد المعوقات الخاصة بالمدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٥)، ثم بعد المعوقات الخاصة بالمعلم بمتوسط حسابي (٣.٦٤)، وأخيرًا بعد المعوقات الخاصة بالطالب بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، وجميع هذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والذي يشير إلى الخيار (أوافق) على أداة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمراني والحويطي (٢٠١٨) التي بينت أن المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة على جميع أبعاد الدراسة والتي كان من ضمنها المعوقات المتعلقة بالوسائل المساعدة والبيئة الصفية والتجهيزات المدرسية، والطلاب وأولياء أمورهم، ماعدا المعوقات المتعلقة بالمعلم فقد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، وتعزو الباحثة ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات إلى أن من الطبيعي وجود المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، وأن الخطة التربوية الفردية عمل يشترك في تطبيقه عدة أطراف، فالأدوار متعددة وترتبط ببعضها وعند اختلال دور أحد الأطراف يُحدِثُ تأثيرًا سلبيًّا على جهود الأطراف الأخرى، ويوضح شكل (١) استجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.



شكل (١): استجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالمعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١	ضعف الإعداد الأكاديمي	ك	٤٧	٥٨	٣١	٥٨	٢٦	٣.١٩	١.٣٥	٦	محايد

	للمعلم في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية أثناء مرحلة الدراسة الجامعية.	%	٢١٠٤	٢٦٠٤	١٤٠١	٢٦٠٤	١١٠٨			
٢	قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء المعلم في تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	٦١	٨٤	٢٩	٣٥	١١	٣.٦٨	١.١٨	٣	أوافق
		%	٢٧٠٧	٣٨٠٢	١٣٠٢	١٥٠٩	٥٠٠				
٣	ضعف الإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	ك	٤٢	٨٧	٣٣	٤٥	١٣	٣.٤٥	١.١٨	٤	أوافق
		%	١٩٠١	٣٩٠٥	١٥٠٠	٢٠٠٥	٥٠٩				
٤	يتولى المعلم تطبيق الجزء الأكبر في الخطة التربوية الفردية.	ك	١٢٣	٦٨	١١	١٦	٢	٤.٣٤	٠.٣٩	٢	أوافق بشدة
		%	٥٥٠٩	٣٠٠٩	٥٠٠	٧٠٣	٠٠٩				
٥	كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم.	ك	١٣٩	٦٠	١٢	٩	٠	٤.٥٠	٠.٧٨	١	أوافق بشدة
		%	٦٣٠٢	٢٧٠٣	٥٠٥	٤٠١	٠				
٦	ضعف الإلمام بالإستراتيجيات الفعَّالة في	ك	٣٢	٦٧	٥٩	٤٨	١٤	٣.٢٥	١.١٤	٥	محايد
		%	١٤٠٥	٣٠٠٥	٢٦٠٨	٢١٠٨	٦٠٤				

	التدريس.									
٧	يجد المعلم صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية.	ك	٢٥	٦٥	٤١	٧٢	١٧	٣.٠٤	١.١٧	٧	محايد
		%	١١.٤	٢٩.٥	١٨.٦	٣٢.٧	٧.٧				
المتوسط العام								٣.٦٤	٠.٧٠	أوافق	

يتضح من خلال استعراض الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون إجمالًا على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أيضًا أن الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) ويشير هذا المتوسط إلى خيار (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Takala, Pirttimaa and Tormanen (2009) التي أوضحت نتائجها أن من المشكلات الرئيسة التي يواجهها معلمو التربية الخاصة تتمثل في كثرة الأعمال المطلوبة منهم، وتفسر الباحثة ارتفاع تقدير المعلمين لهذه الفقرة بسبب الأعباء التي يتلقاها المعلمون، فتعدد المهام واقتصار تطبيق الخطة التربوية الفردية على جهود المعلمين تجعلهم يواجهون مستوى أعلى من الضغوط، كما يلاحظ من الجدول أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "يجد المعلم صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية" من حيث موافقة أفراد الدراسة، وكان ذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٤)، والذي يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة AlZoubi (2016)، التي أوضحت أن هناك ضعفًا في إعداد المعلمين في مجال الخطة التربوية الفردية أثناء مرحلة الدراسة الجامعية.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالمدرسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٨	فريق الخطة التربوية الفردية غير مكتمل.	ك	٦٠	٧٧	٣٠	٤٦	٧	٣.٦٢	١.١٨	٥	أوافق
		%	٢٧.٣	٣٥.٠	١٣.٦	٢٠.٩	٣.٢				
٩	قلة معرفة فريق الخطة التربوية الفردية بأدوارهم كما نصت عليها الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة.	ك	٧٨	٩٠	٢٣	٢٥	٤	٣.٩٧	١.٠٣	٣	أوافق
		%	٣٥.٥	٤٠.٩	١٠.٥	١١.٤	١.٨				
١٠	الحاجة لآلية واضحة لاجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية.	ك	٦٣	١٠٩	٢٤	٢٢	٢	٣.٩٥	٠.٩٣	٤	أوافق
		%	٢٨.٦	٤٩.٥	١٠.٩	١٠.٠	٠.٩				
١١	قصور الخدمات المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية (مثل: تعديل السلوك، علاج النطق ...)	ك	١٤٣	٥٥	١٢	٨	٢	٤.٥٠	٠.٨٣	١	أوافق بشدة
		%	٦٥.٠	٢٥.٠	٥.٥	٣.٦	٠.٩				
١٢	ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية.	ك	٢٤	٣٧	٦٣	٦٧	٢٩	٢.٨٢	١.١٩	٧	محايد
		%	١٠.٩	١٦.٨	٢٨.٦	٣٠.٥	١٣.٢				
١٣	ضعف التعاون بين معلم التعليم ومعلم صعوبات التعلم.	ك	٤٣	٧٠	٤٦	٤٢	١٩	٣.٣٥	١.٢٣	٦	محايد
		%	١٩.٥	٣١.٨	٢٠.٩	١٩.١	٨.٦				
١٤	قلة توفر الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٠	٦٤	٢٣	٢٦	٧	٤.٠٢	١.١٥	٢	أوافق
		%	٤٥.٥	٢٩.١	١٠.٥	١١.٨	٣.٢				
المتوسط العام								٣.٧٥	٠.٧٢		أوافق

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٥ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من

٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أيضًا أن الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "قصور الخدمات المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) بمستوى (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) ودراسة الخليوي (٢٠١٧) في أن عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية تمثل أحد المعوقات التي تواجه المعلمات في أداء عملهن، فبالرغم من أهمية الخدمات المساندة للطالب إلا أننا نجد أنها غير متوفرة في جميع المدارس، وهذا ما جعل تقدير أفراد الدراسة لهذه الفقرة عاليًا جدًّا، كما حصلت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية" على أقل تقدير وبمتوسط حسابي (٢.٨٢) والذي يوافق الخيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) ودراسة القاضي (٢٠١٨) في أن هناك ضعفًا من قبل قائدي المدارس في متابعة الخطة التربوية الفردية.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالأسرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٥	قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٨	٩٢	١٤	٥	١	٤.٣٧	.٧٤٠	٢	أوافق بشدة
		%	٤٩.١	٤١.٨	٦.٤	٢.٣	٠.٥				
١٦	قصور مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة.	ك	٨٩	١٠١	٢١	٨	١	٤.٢٢	٠.٧٩	٥	أوافق بشدة
		%	٤٠.٥	٤٥.٩	٩.٥	٣.٦	٠.٥				
١٧	ضعف معرفة الأسرة بدورها كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	ك	١١٠	٩٠	١٣	٧	٠	٤.٣٨	٠.٧٤	١	أوافق بشدة
		%	٥٠.٠	٤٠.٩	٥.٩	٣.٢	٠				
١٨	قلة البرامج التوعوية للأسرة داخل المدرسة لتوضيح كيفية	ك	٧١	٧٢	٣٨	٣٦	٣	٣.٧٨	١.١١	٦	أوافق

	تطبيق الخطة التربوية الفردية.	%	٣٢.٣	٣٢.٧	١٧.٣	١٦.٤	١.٤			
١٩	الافتقار لضوابط تلزم الأسرة بالمشاركة في تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٣	٨٢	٢٤	١٠	١	٤.٢٥	٠.٨٦	٣	أوافق بشدة
		%	٤٦.٨	٣٧.٣	١٠.٩	٤.٥	٠.٥				
٢٠	ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	٢٩	٥٢	٦٨	٥٩	١٢	٣.١٢	١.١١	٧	محايد
		%	١٣.١	٢٣.٦	٣٠.٩	٢٦.٨	٥.٥				
٢١	قصور دور الأسرة في متابعة ما يتعلمه ابنهم في الخطة التربوية الفردية.	ك	٩١	٩٧	٢٥	٥	٢	٤.٢٣	٠.٨١	٤	أوافق بشدة
		%	٤١.٤	٤٤.١	١١.٤	٢.٣	٠.٩				
المتوسط العام								**٤.٠٥**	**٠.٦٠**	**أوافق**	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أن الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "ضعف معرفة الأسرة بدورها كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٣٨)، والذي يشير إلى خيار (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Santiago-Lugo (2018) التي بينت في نتائجها قصور مشاركة الأسرة في الخطة التربوية الفردية، وتتفق أيضًا مع دراسة Ilik & Er (2019) التي أشارت إلى قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية، كما حصلت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية" على أقل تقدير وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٢)، والذي يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Thompson (2010) حول أن المعلمين يواجهون صعوبة في كسب ثقة الأسر بسبب المجتمع المنغلق، إلا أن الباحثة تعزو وجود ضعف ثقة الأسر في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية إلى ما يشعر به المعلمون من قصور في اهتمام الأسر الأمر الذي قد يشعرهم بعدم الثقة.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالطالب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٢٢	ضعف دافعية التعلم لدى الطالب.	ك	٥١	٩٨	٣٦	٣٢	٣	٣.٧٤	.٠١١	٥	أوافق
		%	٢٣.٢	٤٤.٥	١٦.٤	١٤.٥	١.٤				
٢٣	وجود ضعف في التركيز والانتباه لدى الطالب.	ك	٥٧	١١٦	٣٧	٨	٢	٣.٩٩	٠.٨١	٢	أوافق
		%	٢٥.٩	٥٢.٧	١٦.٨	٣.٦	٠.٩				
٢٤	تكرار غياب الطالب عن الحصص.	ك	٧٢	١٠٠	٣١	١٦	١	٤.٠٣	٠.٩٠	١	أوافق
		%	٣٢.٧	٤٥.٥	١٤.١	٧.٣	٠.٥				
٢٥	التقلبات المزاجية للطالب من حصة إلى أخرى.	ك	٥٠	١٠٨	٣٣	٢٦	٣	٣.٨٠	٠.٩٧	٤	أوافق
		%	٢٢.٧	٤٩.١	١٥.٠	١١.٨	١.٤				
٢٦	معاناة الطالب من أمراض مزمنة تعوق تقدمه نحو الأهداف.	ك	١٨	٥٠	٦١	٧٤	١٧	٢.٩٠	١.٠٩	٧	محايد
		%	٨.٢	٢٢.٧	٢٧.٧	٣٣.٦	٧.٧				
٢٧	ضعف تقبل الطالب للخطة التربوية الفردية.	ك	١٨	٥٧	٥٦	٧٣	١٦	٢.٩٥	١.١٠	٦	محايد
		%	٨.٢	٢٥.٩	٢٥.٥	٣٣.٢	٧.٣				
٢٨	فقدان المهارات التي تعليمها للطالب.	ك	٦٠	١٠٤	٣٧	١٦	٣	٣.٩٢	٠.٩٢	٣	أوافق
		%	٢٧.٣	٤٧.٣	١٦.٨	٧.٣	١.٤				
المتوسط العام								٣.٦٢	٠.٦٢		أوافق

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون إجمالًا على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب بمتوسط حسابي (٣.٦٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح من

خلال النتائج أن الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على "تكرار غياب الطالب عن الحصص" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٠٣) والذي يشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن غياب الطالب المتكرر يعد أحد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، كما حصلت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على "معاناة الطالب من أمراض مزمنة تعوق تقدمه نحو الأهداف" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٩٠) وهو يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي أشارت إلى أن أحد المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة هي الأمراض المزمنة التي يعاني منها الطالب.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	معلمين	١٦٠	٣,٦٩	٠,٦٣	١,٧٧	٨٦,٠٣	٠,٠٧٩	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٤٨	٠,٨٣				
المعوقات الخاصة بالمدرسة	معلمين	١٦٠	٣,٧٧	٠,٧١	١,١١	٢١٨	٠,٢٦	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٥	٠,٧٢				
المعوقات الخاصة بالأسرة	معلمين	١٦٠	٤,١٤	٠,٥٤	٣,٦٦	٨٩,٠٧	**٠,٠٠	دالة
	معلمات	٦٠	٣,٧٩	٠,٦٧				
المعوقات الخاصة بالطالب	معلمين	١٦٠	٣,٦١	٠,٦٠	٠,١٠	٢١٨	٠,٩١	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٠	٠,٦٦				
الدرجة الكلية	معلمين	١٦٠	٣,٨١	٠,٤٨	٢,٢٦	٢١٨	*٠,٠٢٤	دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٣	٠,٥٧				

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول المعوقات الخاصة بالمعلم، والمعوقات الخاصة بالمدرسة، والمعوقات الخاصة بالطالب تُعزى لمتغير الجنس، وتفسر الباحثة ذلك بتشابه ظروف المعلمين والمعلمات من حيث الإعداد الأكاديمي، والبيئة المدرسية التي يعملون بها، والنظام المتبع في تلك المدراس، وأيضًا خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول المعوقات الخاصة بالأسرة، والدرجة الكلية للأبعاد، وهذه الفروق لصالح المعلمين، وتعزو الباحثة ذلك إلى تفاوت أعداد المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة مما أسهم في ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات، حيث بلغ عدد المعلمين (١٦٠) معلمًا، والمعلمات (٦٠) معلمة، كما أن ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات الخاصة بالأسرة يمكن إرجاعه إلى امتلاك معظم أولياء الأمور من الآباء للوظائف، فهم ينشغلون عن متابعة أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم والتواصل مع المدرسة، بعكس الأمهات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عينة الدراسة للمعوقات لصالح المعلمات، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة AlZoubi (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	بكالوريوس	١٩٢	٣,٦٢	٠,٦٩	٠,٧٦	٢١٨	٠,٤٤	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٧٢	٠,٧٦				
المعوقات الخاصة بالمدرسة	بكالوريوس	١٩٢	٣,٧١	٠,٧٢	١,٤٩	٢١٨	٠,١٣	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٩٣	٠,٦٧				
المعوقات	بكالوريوس	١٩٢	٤,٠٤	٠,٦٠	٠,٠٥	٢١٨	٠,٩٥	غير

الخاصة بالأسرة	دراسات عليا	٢٨	٤,٠٥	٠,٥٧				دالة
المعوقات الخاصة بالطالب	بكالوريوس	١٩٢	٣,٦١	٠,٦٢	٠,٠٩	٢١٨	٠,٩٢	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٦٠	٠,٥٩				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٩٢	٣,٧٥	٠,٥٢	٠,٧٦	٢١٨	٠,٤٤	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٨٣	٠,٤٩				

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) أو أقل بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر الباحثة ذلك بأن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في تقديرات المعلمين، فهم يواجهون نفس المعوقات وإن اختلفت مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) ودراسة الشمراني والحويطي (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد الدراسة في تقديرهم للمشكلات التي تواجههم، وتختلف مع دراسة القاضي (٢٠١٨) التي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق الخطة التربوية الفردية تعود لاختلاف المؤهل العلمي.

٤- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) لأكثر من عينتين (one way ANOVA)، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، وقد جاءت النتائج كما يبينها جدول (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار (ف) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)

البعد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	بين المجموعات	١.٨٣٦	٢	٠,٩١	١,٨٩	٠,١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥,٤٢١	٢١٧	٠,٤٨			
	المجموع	١٠٧.٢٥٧	٢١٩				
المعوقات الخاصة	بين المجموعات	٠,٠٧٨	٢	٠,٠٣	٠,٠٧	٠,٩٢	غير دالة

بالمدرسة	داخل المجموعات	١١٣,٤٥٦	٢١٧	٠,٥٢			
	المجموع	١١٣,٥٣٤	٢١٩				
المعوقات الخاصة بالأسرة	بين المجموعات	١.١٩٣	٢	٠,٥٩	١,٦٤	٠,١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨.٦٨٧	٢١٧	٠,٣٦			
	المجموع	٧٩.٨٨٠	٢١٩				
المعوقات الخاصة بالطالب	بين المجموعات	٢,٠٠٥	٢	١,٠٠	٢,٦٤	٠,٠٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢,٣٣٧	٢١٧	٠,٣٧			
	المجموع	٨٤,٣٤٢	٢١٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٧٧٢	٢	٠,٣٨	١,٤٤	٠,٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨,٠١٧	٢١٧	٠,٢٦			
	المجموع	٥٨,٧٩٠	٢١٩				

يتضح من خلال النتائج أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اختلاف عدد سنوات الخبرة لا يؤثر في تقدير المعلمين للمعوقات فهي معوقات يواجهها ويشعر بها معلمو صعوبات التعلم في تطبيق الخطة التربوية الفردية سواء كانت عدد سنوات خبرتهم قليلة أو كثيرة في المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والعايد وآخرين (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للمعوقات تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة، كما تختلف النتيجة مع دراسة الخليوي (٢٠١٧)، ودراسة القاضي (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق في تقدير المعلمات للمعوقات وفق عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات:

وفقا لما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

١- رفع وعي الأسر بصعوبات التعلم وبأهمية الخطة التربوية الفردية وبأدوارهم فيها، من خلال برامج موجهة نحو الأسرة؛ للتقليل من المعوقات المتعلقة بقلة وعيهم تجاه الخطة التربوية الفردية وقلة مشاركتهم فيها.

٢- العمل على توفير جميع الإمكانات في المدارس بشكل أوسع، لتقديم الخدمة ذات الجودة العالية للطالب ذو صعوبات التعلم.

٣- تقديم البرامج التدريبية المستمرة لمعلمي صعوبات التعلم، ومساعدتهم في تأمين حاجاتهم؛ لرفع كفاءتهم المهنية والشخصية

٤- التقليل من المهام المطلوبة من معلم صعوبات التعلم، وقد يكون ذلك بتفعيل فكرة المعلم المساعد لخفض الضغوط التي يتعرض لها المعلم.

٥- العمل على تشجيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الانضباط المدرسي واستذكار الدروس وتعزيزهم على ذلك، لتقليل حالات الغياب المتكرر وفقدان المهارات التي تعلموها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد والمحفوظي، عبد الستار. (٢٠١٢). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية (ط٤)*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٨). *البرامج التربوية الفردية*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد والجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ٢٠٩-٢٦١.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٥). *دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم*. الرياض، المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/TeacherldguideLpdf

جيب، س. وديشز، ت. (٢٠١٢). *دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي: دليل إرشادي*. (حسن محمد قاسم، مترجم). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

الحرز، مريم عمران. (٢٠٠٨). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حنفي، علي عبد النبي والريس، طارق صالح. (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٢ ، ١٨١-٢٤٣.

الخشرمي، سحر بنت أحمد. (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين*، ٣ (٤)، ١٠٢-١٣٢.

خصاونه، محمد أحمد، الخوالدة، محمد عبد ربه، عصفور، قيس نعيم والهرش، جهاد محمد. (٢٠١٦). *دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١١). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٤). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخليوي، أروى. (٢٠١٧). *معوقات أداء معلمات صعوبات التعلم لمهاراتهن التدريسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، كليات الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

خير الله، سحر عبد الفتاح والقحطاني، محمد علي. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٩٠، ٥٠-٩٥.

الرشيدي، خالد محمد والنجار، حسين عبد المجيد. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. *مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر*، ١١، ٢٦٠-٢٨٤.

السيف، ماجد. (٢٠١٠). *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشدادي، محمد طليحان والسميري، ياسر عايد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*. الرياض: دار الناشر الدولي.

الشعيل، محمد بن ناصر. (٢٠٠٩) المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة المعرفة: وزارة التعليم*، (١٧٣)، ١١٤-١١٧. مسترجع من http://almarefh.net/show_content.php?CUV=360&Model=K&SubModel=K

الشمراني، مزهود سعيد والحويطي، عواد. (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر*، ٦ (٣٤)، ٣٠٣-٣٣٦.

صادق، إسماعيل محمد. (٢٠١٤). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم*. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

العايد، واصف محمد والإمام، محمد أحمد. (٢٠٠٣). *مشكلات معلمي غرف المصادر الأساسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العايد، واصف، وكمال، سعيد، والشربيني، السيد كامل وعقل، سمير محمد. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ١٤٦ (١)، ٥٠١-٥٤٦.

العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز. (٢٠١٥). *المرشد في صعوبات التعلم*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القاضي، نفلاء علي. (٢٠١٨). *التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، كليات الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كيرك، س. وكالفانت، ج. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). عمان: دار المسيرة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٤).

المرشدي، طارق بن منير بن سعد والثبيتي، ضيف الله بن عواض بن حمود. (٢٠٠٨). *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مصطفى، فتحي محمد محمود. (٢٠١٦). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم، ٩* (٢)، ٢٧٩-٣٢٦.

هلالاهان، د. كوفمان، ج. لويد، ج. ويس، م. ومارتينز، إ. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي. (عادل عبد الله محمد، مترجم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

وزارة التعليم. (٢٠١٥أ). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠١٥ب). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). *دليل البرنامج التربوي الفردي: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف، (٢٠٠١). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/se_rules.pdf

وفائي، محمد وفحجان، سامي خليل. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢١ (٣)، ١-٣٩.

المراجع الأجنبية

AL-Kahtani, M. A. (2015). *The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions* (Doctoral dissertation, the University of Lincoln, England, UK). Retrieved from https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/mohammed_phd_document_0.pdf

Al-Zoubi, S. M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles Facing Learning Disabilities Resource Room. *Online Submission*, *6*(1), 37-55.

British Columbia Special Education. (2016). *Special education services: A Manual of Policies. Procedures and Guidelines.* Victoria: BC Ministry of Education. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf

Cronbach, L. & Shavelson, R. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*(3), 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386

Debbag, M. (2017). Opinions of Prospective Classroom Teachers about Their Competence for Individualized Education Program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, *5*(2), 181-185.

Frank, Y. (2014). *Specific learning disabilities*. United States of America: Oxford University Press.

Halsey, E. L. (2005). *Hear our voices: Teacher perceptions of the special education landscape* (Doctoral dissertation, The University of South Carolina, Columbia, South Carolina). Retrieved from https://search.proquest.com/openview/9630d6dddee932ce332d6a49d4d0edde/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

İlik, Ş. Ş., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and

Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 76-83.

Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, *33*(4), 204-209.

Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(4), 263-272.

Ministry of Education. (2004). *The Individual Education Plan (IEP) IEP: A RESOURCE GUIDE.* Ontario: Canada. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf

Santiago-Lugo, S. M. (2018). *A Review the literature on problems and challenges encountered by educators during the IEP Process* (Master's thesis, State University of New York, Brockport, New York). Retrieved from https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=pes_synthesis

Smith, T. E. (2005). IDEA 2004: Another round in the reauthorization process. *Remedial and Special Education*, *26*(6), 314-319.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, *36*(3), 162-173.

Thompson, A. (2010). *Barriers to Individualized Education Planning in the Appalachian Region of Ohio* (Master's thesis, Ohio University, Athens, Ohio). Retrieved from https://author.oit.ohio.edu/education/academic-programs/teacher-preparation/department-of-teacher-education/masters-

programs/loader.cfm?csModule=security/getfile&PageID=2185292

U.S. Department of Education, *A Guide to the Individualized Education Program.* Retrieved 7 August 2019 from https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html#introduction

فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة حائل

إعداد

ام كلثوم احمد محمد

أستاذ مساعد التربية الخاصة - جامعة حائل

Doi: 10.33850/jasht.2020.68909

استلام البحث : ٢٢ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم على خفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية للتعلم بمدينة حائل، والتعرف على طبيعة الدافعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو عملية التعلم وإكسابهن المهارات والمعارف التعليمية التي تساعدهن على زيادة الدافعية للتعلم وذلك من خلال هذا البرنامج الارشادي الذي قامت به الباحثة، شملت العينة طالبات المرحلة المتوسطة ممن لديهن صعوبات تعلم وسلوك اندفاعي وعددهن (١٦)طالبة، كما استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم من إعداد (سرحان،٢٠١٥)، ومقياس السلوك الاندفاعي من إعداد(truch،١٩٨٠) الذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب والبرنامج الإرشادي، تم تحليل النتائج بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، كما خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: وضع بطاقة متابعة لعمل البرنامج الإرشادي لكل طالبة، اختيار أفضل المعلمين ليقوم بتنفيذ البرنامج وإقناعهم بأهمية هذا العمل، كما تم وضع بعض المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الاندفاعي ، الدافعية ، صعوبات التعلم.

Abstract

Aim of this study was to train students with learning difficulties to reduce burst behavior and increase motivation for learning in Hail,

And to identify the of motivation for students with learning difficulties towards the learning process, And to provide them with the educational skills and knowledge that will help them to increase their motivation for learning through this guidance program conducted by the researcher, The sample included middle school students who have learning difficulties and impulsive behavior and their number (16 students), The researcher also used the measure of motivation to learn from Sarhan (2015) and the impulse measure of behavior (Truch, 1980), which was presented to a group of experienced, The semi-experimental method, which is suitable for the extension program, was used. The results were analyzed by the statistical packages for social sciences (spss), The researcher found a number of results, the most important of which are: There are statistically significant differences in the reduction of the impulse behavior among the experimental group members who were exposed to the guidance program and the control group members who were not exposed to the program, There are differences in the average scores of the members of the experimental group before and after the application of the guidance program. The study also found several recommendations, the most important of which are: a follow-up card for the work of the mentoring program for each student, selection of the best teachers to implement the program and convince them of the importance of this work, Some research proposals have been developed.

Key word: Impulsive , Motivation , Learning difficulties.

المقدمة :

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا في ميدان علم النفس عامة ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، حيث ظهرت أول محاولة لتعريفه عام ١٩٦٣م على يد (كيرك Kirk) الذي يعتبر من أشهر المتخصصين في مجال صعوبات التعلم الذي قدم تعريفا لهذا المفهوم لممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك وينص التعريف على الأتي: يشير مفهوم صعوبات التعلم إلي تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات: (الكلام، اللغة، القراءة التهجئة، الكتابة العمليات الحسابية) نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب

عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو إعاقة عقلية أو حرمان ثقافي بيئي.

وفي عام ١٩٨٣م وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعاقين تعريفا استندت فيه بشكل أساسي على التعريف الذي اقترحه كيرك، وفي نفس العام ١٩٨٣م صدر القانون (٩٨-٩٩) مؤكداً دور الحكومة الفيدرالية في التربية الخاصة، فقد دعم هذا القانون أطفال ما قبل الدراسة وأيضا طلاب المدارس الثانوية وبرامج ما بعد المدرسة الثانوية للمعوقين، وفي عام ١٩٨٦م صدر قانون(١٤٢/٩٤) حث على إعداد تطوير خطة تخصص قدرات إرشادية لكل فرد يعاني من صعوبات تعلم، وفي هذا العام (١٩٨٦م)أيضا بدأت فكرة تشجيع وتطبيق التربية النظامية علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمعني أن يتعلم الطفل ذو الصعوبة التعليمية داخل الفصول العادية مع أقرانه مع احتفاظه بحقوقه في الخدمات التي تعدها التربية الخاصة، وان موضوع الصعوبة في التعلم يمثل منطقة توتر في المجال النفسي للمتعلم ومنطقة ضعف، منطقة شديدة الحساسية انفعاليا، بحيث تصبح منطقة تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج، وتتولد منها مناطق ودوائر أخرى، قد تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها (الفرحان، ١٩٩٩).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية يمكن معالجة مشكلاتهم من خلال البرنامج الذي عدته الباحثة لخفض سلوك الاندفاعية وزيادة الاندفاعية لهم.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة ومعايشتها للطالبات ذوات صعوبات التعلم بفترة التدريب الميداني للطالبات، تولد لدى الباحثة احساس بمشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن تحديدها في أن هناك تدني في دافعية الطالبات الاكاديمية، والمعروف ان الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمستوى جيد من نسب الذكاء الا ان التحصيل الدراسي لهم منخفض جدا نتيجة لبعض الأسباب ومن ضمنها تدني الدافعية نحو التعلم مما حدا بالباحثة القيام بهذا البرنامج والذي يتوقع ان يزيد من دافعيتهن نحو التعلم ومن ثم ارتفاع التحصيل الدراسي لهن، وبناءً على ذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الاتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج؟
٣. هل توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

١. التعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٢. التعرف على الفروق في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٣. التعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أهمية البحث

١.الأهمية النظرية

تظهر أهمية البحث الحالي في كونه بحث إمكانية خفض سلوك الاندفاع وزيادة الدافعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم حيث إنّ الموضوع لم يكن له الحظ الأوفر من الدراسة والبحث العلمي، في حدود علم الباحثة، كما تتضح أهمية البرنامج الحالي في انه يتعامل مع فئة تعليمية جديدة وهى فئة ذوي صعوبات التعلم الملتحقات بالمدرسة المتوسطة (دمج جزئي) كتجربة رائدة للمملكة العربية السعودية في عملية الدمج وما ترتب على هذه التجربة من ايجابيات ومعوقات وبالتالي فإن هذه الفئة بحاجة إلى مزيد من البحوث للنهوض بها وتفعيلها في كافه الدول العربية لما يحقق لها حياة اجتماعية ونفسية أفضل، كما تسهم الدراسة الحالية في تحسين التواصل الاجتماعي لدى ذوات صعوبات التعلم من خلال إكسابهن دافعية للتعلم وخفض سلوك الاندفاع لديهن.

وتأسيساً على ما سبق تتضح مدى أهمية مجال تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج مقترح لخفض مستوى السلوك الاندفاعي باستخدام الفنيات المختلفة وذلك على الرغم من كثرة البحوث والدراسات الأجنبية التي تهتم بأساليب تدريبهم، باستخدام افضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات الممكنة، غير أنه يتبين من مراجعة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال أن هذا الجانب لم يحظ باهتمام الباحثين العرب بالقدر الكافي، إلا من خلال عدد قليل من الدراسات التي قام بها كل الشخص (١٩٩١) والفرماوي (١٩٨٧) زيتوت (٢٠٠٤)، معالي(٢٠١٤).

إعداد برنامج إرشادي لزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في خفض سلوك الاندفاع لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

توفير بيانات هامة للمعلمين والمختصين للعمل مع ذوي صعوبات التعلم.

١.الأهمية التطبيقية

هذا البحث قد يسهم في الآتي:

١. تذكير المعلمين بأساليب إرشادية متميزة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
٢. بإمكان المرشدين والمعلمين في المدارس العامة استخدام هذا البرنامج وكذلك المتخصصون النفسيون لقدرة هذا البرنامج في خفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٣. كما يمكن للمهتمين من المرشدين ومشرفي الإرشاد الاستفادة من مقياس الدافعية للتعلم للتعرف على مستوي الدافعية للطلاب وكيفية معالجتها.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٣- توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

مصطلحات البحث

برنامج إرشادي: ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة من الفعاليات والإجراءات والأساليب الإرشادية المستمدة من نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل، وتهدف إلى إيجاد حالة شعورية داخلية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم تساعدهن على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهن عن طريق الاستبصار بمشكلتهن، والشعور بالمسؤولية تجاهها، والاهتمام بإيجاد الحلول المناسبة لها وينفذ هذا البرنامج من خلال (٩) جلسات إرشادية، تطبق بواقع جلستين أسبوعياً، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة (١٦-٢٠) دقيقة.

السلوك الاندفاعي:

يعرف الشخص (١٩٩٠) الطفل المندفع Child Impulsive بأنه الطفل الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة، مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف، وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني Child Reflective الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة ، وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للمهام المسندة إليه.

وتعرفه الأحمد ٢٠٠٢ بانه: الفروق الموجودة في السرعة أو (التسرع/ التهور) في تقديم الاستجابة للمثيرات المختلفة، فبعض الأفراد يندفعون في استجاباتهم ولا توجد لديهم بدائل مختلفة وغالباً ما تكون استجاباتهم غير صحيحة في حين يميل بعضهم الاخر الى التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابات المناسبة (الأحمد، ٢٠٠٢) .

كما يقدم السمادوني (١٩٩٧)مجموعة من الانطباعات أو التصورات المتمثلة في السلوك الاندفاعي وهي:

أن الاندفاعية بعد يتضمن مجموعة من المكونات الفرعية من المخاطرة وعدم القدرة على الضبط.

أن غالبية الدراسات تتعامل مع الاندفاعية على أنها سمة ثابتة نسبياً أكثر من كونها حدث عابر أو موقف في حياة الفرد يزول بزوال المثير، وأن الطفل المندفع يتصف بأنه طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل أن يتخذ قراره، وذلك بخلاف الطفل العادي الذي يؤجل استجابته لفترة يفكر خلالها ويتأمل في البدائل المتاحة أمامه، ويتروى حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة، بينما يعرف الشرقاوي (١٩٨٩) الاندفاعية بأنها أسلوب معرفي يميل فيه الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة ، فغالباً ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

التعريف الاجرائي للسلوك الاندفاعي: السلوك الاندفاعي هو الدرجة المتحصل عليها في مقياس السلوك الاندفاعي.

الدافعية:

تعرف الدافعية بانها طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الفرد على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالمً بأسره، وتعرف إجرائيا في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية المستخدم في هذا البحث (Sternberg & Williams:٢٠٠٢).

التعريف الاجرائي للدافعية: الدافعية تهني الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم: هن الطالبات اللائي يعانين اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفهية أم كتابية وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن لاستماع أو التفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ويبين التعريف ان الصعوبات التعليمية لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساسا الى الاعاقة العقلية او السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي الاقتصادي أو الثقافي(الخطيب ،٢٠١٥).

صعوبات التعلم: تعرفها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما، وتنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن أن تمتد على امتداد حياة الفرد وقد تؤثر على تقديره

لذاته، وعلى مستوى تعلمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية (السرطاوي،٢٠٠٧).

حدود البحث:

حدود البحث المكانية: المدرسة المتوسطة ١٦ بمدينة حائل.

الحدود الزمانية: العام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩م.

الاطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

اولا: الدافعية:

تثير مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جداً كبيراً بين علماء النفس، ويواجهون في هذا الصدد ما يواجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية، الخ وقد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان وللسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها، غير أن أياً من هذه النظريات، رغم ادعاء أصحابها، غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية(Ball, 1977) .

وإن حقيقة كهذه لا تعني بطبيعة الحال عدم جدوى أو فائدة نظريات الدفاعية المتوافرة حالياً وبخاصة في المجال التربوي، بل على العكس، فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح عنه، نظراً للدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية (Klaus Meier. ١٩٧٥) ولما كانت نظريات الدافعية عديدة ومسهبة في شرح السلوك الإنساني وتفسيره، فسنقتصر فيما يلي على تناول أهم الجوانب والمفاهيم التي تنطوي عليها أربع نظريات شهيرة هي، النظرية الارتباطية والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية ونظرية التحليل النفسي، حيث تؤكد النظريتان الأوليان (الارتباطية والمعرفية) على دور الدافعية في التعلم، بينما تؤكد النظريتان الأخريان (الإنسانية والتحليلية) على دور الدافعية في الشخصية(مراد،١٩٨٩).

نظريات الدافعية

النظرية الارتباطية :Association theory

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير، الاستجابة S – R theories. وقد كان ثورندايك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها. وطبقاً لهذا القانون، يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين. أي أن

المتعلم يسلك أو يستجيب طبقاً لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم(التويجري،١٤٢٢هـ).

ويأخذ (هل (Hull، ١٩٥٢ بقانون الأثر، ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل ثورندايك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة Need Reduction للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز Drive للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك. وقد حدد هل علاقة السلوك بالحاجة والحافز(غنيم،٢٠٠٢).

تعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً، يلعب دوراً مؤثراً في تحديد لحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً ي تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم، أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها(ابواسعد،٢٠٠٦).

لا يرى سكنر، صاحب نموذج التعلم الإجرائي، ضرورة لافتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ذلك المفهوم الذي ينطوي في ذاته على معنى الدافعية ، (Klausmeier، ١٩٧٥) ويستخدم عوضاً عن ذلك مفهوم الحرمان Deprivation، ويرى أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. ويقتصر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والإيجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه(ثورندايك،١٩٨٩).

النظرية المعرفيةCognitive theory

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية Extrinisic Motivation تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه (Hunt، ١٩٦٥) ، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في

الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي ((Vander Zanden ١٩٨٠..

فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك (Day and Berlyne، ١٩٧١ ١٩٧٥) وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw ١٩٦٥) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل(العتوم،٢٠٠٤).

صاغ اتكنسون (Atkinso، ١٩٦٥) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيراً على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

١ ـ الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح(مراد،١٩٨٩).

٢ ـ احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية(ابواسعد،٢٠٠٦).

٣ ـ قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها(عبدالهادي،٢٠١٤).

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات(حمدان،٢٠٠٧).

يتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية إلى انجاز النجاح، ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساساً، فمن الممكن القول بإمكانية تعدل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي(الشرقاوي،١٩٨٩).

يتبين من استعراض أهم المفاهيم التي تستخدمها النظريات المعرفية لدى بيان وجهات نظرها في الدافعية، أن هذه النظريات تفضل تفسير الدافعية بدلالة متوسطات مركزية، كالدوافع الذاتية والاستطلاع والقصد والدافع لإنجاز النجاح... الخ، حيث تنطوي هذه المفاهيم جميعها على التأكيد على حرية الفرد ومبادأته وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه. غير أن هذا لا يعني بأية حال من الأحوال عدم اعتراف المعرفيين بقوة الحاجات الفيزيولوجية وقدرتها على استثارة السلوك وتوجيهه، وبأهمية الحوادث التعزيزية المضبوطة بمثيرات خارجية، لكنهم يرون أن هذه العوامل أو المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها، وبخاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة(زيدان،١٩٨٣).

ثالثاً : النظرية الإنسانية

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم وترجع مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو، والذي يفترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن سبع حاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته على النحو التالي(محمد،٢٠١٧) :

١. الحاجات الفسيولوجية: مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والأكسجين والراحة ..الخ ،وإشباع هذه الحاجات يعطي الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى(عدس،٢٠٠٠).

٢. حاجات الأمن: وتشير إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة، وتجنب القلق والاضطراب والخوف ويبدو ذلك واضحاً في السلوك النشط للأفراد في حالات الطوارئ مثل الحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية .

٤. حاجات الحب والانتماء: وتشير إلى رغبة الفرد في إقامة علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بصفة عامة ومع المقربين من الفرد بصفة خاصة، ويبدو هذا الشعور في معاناة

الفرد عند غياب أصدقائه وأحبائه أو المقربين لديه، ويعتبر ماسلو ذلك ظاهرة صحية لدى الأفراد الأسوياء، وأن الحياة الاجتماعية للفرد تكون مدفوعة بحاجات الحب والانتماء والتواد والتعاطف(نشواتي،١٩٩٦) .

٥. حاجات احترام الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة وعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية . فالطالب الذي يشعر بقوته وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف والعجز .

٦. حاجات تحقيق الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي، وتبدو في النشاطات المهنية واللامهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته حيث يقصر ماسلو هذه الحاجات على الأفراد الراشدين فقط لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم(العتوم،٢٠٠٤) .

٧. حاجات المعرفة والفهم: وتشير إلى رغبة الفرد المستمر في الفهم والمعرفة، وتظهر في النشاط الاستطلاعي والاستكشاف له، ورغبته كذلك في البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر من المعلومات، وهذه الحاجات لها دور حيوي في سلوك الطلاب الأكاديمي حيث إنها تعتمد على دوافع ذاتية داخلية(ابوحطب،١٩٩٤) .

٨. الحاجات الجمالية: وتدل على الرغبة في القيم الجمالية وميل بعض الأفراد إلى تفضيل الترتيب والنظام والاتساق في النشاطات المختلفة وكذلك محاولة تجنب الفوضى وعدم التناسق ويرى ماسلو أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة يميل إلى البحث عن الجمال ويفضله كقيمة بصرف النظر عن أية منفعة مادية .

يلاحظ أن نظرية ماسلو اشتقت نتائجها عن طريق الملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية، ولذلك يصعب التحقق من مدى صدقها، على الرغم من ذلك تبدو أهمية هذه النظرية في مجال التنشئة والتربية، فمن المهم أن يدرك الآباء والمعلمين والمربين ضرورة إشباع بعض الدوافع الدنيا للتمكن من إشباع الدوافع ذات المستوى الأعلى أثناء تنشئة الأطفال وتربيتهم(عطا، ١٩٩٦).

ثانيا: السلوك الاندفاعي:

يورد أبو المعاطي (٢٠٠٩) إلى أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة عالية ولكن بدقة أقل، ويكون نشطا في مشاركته داخل الفصل ويسارع في العمل في أي نشاط أو مهمة جديدة ويتعلم من خلال المحاولة والخطأ، أن الطالب المندفع يوجد نقص في سلوكه، كما يظهرا في التنظيم الذاتي ونزعته للقيام بأفعال سريعة دون مبرر وصعوبة في السيطرة على تلك الأفعال والميل نحو الرضا والإشباع الفوري بدلا من تحقيق أهداف بعيدة المدى وبذلك تؤكد

محمود (٢٠٠٦) على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى هذا الطالب عن طريق تقليل الأخطاء بصفة مستمرة بغض النظر عن الزمن الذي يجب أن يستغرقه في عملية التعلم.
أعراض الاندفاعية ويتم التعرف عليها من الأعراض التالية:
يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها.
لا يستطيع الانتظار في دوره(القمش،٢٠٠٦) .
دائما ما يقاطع حديث الآخرين، ويتدخل في أنشطتهم وأعمالهم (السيد و بدر، ١٩٩٩) يمكن إجمال الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ثلاث أعراض أساسية هي: النشاط الزائد، وتشتت الانتباه والاندفاعية تظهر في الأسرة والمدرسة(العناني،٢٠٠٢).
ثالثا: صعوبات التعلم:
أشار كليمنتClement ، إلى أن الأطفال الذين تم تشخيص حالاتهم عل أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي او اقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم والسلوك تتراوح ما بين الخفيفة الى الحادة، وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات وراثية أو أذى للمخ قبل الولادة، أو أعراض وإصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في الادراك واللغة وتعمل على كبت الحوافز والتحكم في الجوانب الحركية (ملحم،٢٠٠٢).
إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة نفسيا، ويؤدي ذلك إلى ضعف السلوك التوافقي خلال تعاملاتهم الاجتماعية، ومن أنماط السلوك التوافقي: مقاطعة المتحدث، القلق أو التوتر غير المبرر، عدم الانتباه أو اللا مبالاة وضعف السيطرة على الذات(الزيات،٢٠١٥)، وتسعى الدراسة الحالة الى التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في خفض السلوك الاندفاعي قبل وبعض تطبيق البرنامج الارشادي، كما تناولت بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الموضوعات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعد دراسة ابراهيم معالي ٢٠١٤م من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة ١٢ شعبة للصف التاسع اختيروا بطريقة عشوائية من بين مجموعة من الصفوف الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) من طالبا إلى تم تقسيمهم الى مجموعتين، تم اختيار المدارس بطريقة قصدية في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة وتم توزيعهم عشوائيا تجريبية وضابطة، ثم طبق برنامج التوجيه على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA لمعرفة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تحسنت الدافعية وانخفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة أبو زيتون(٢٠٠٤) إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهارتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، تألفت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معاً، في الصفين الثالث والرابع الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (٣٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الدراسية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك الاختبارات التحصيلية، وأظهرت نتائج التباين المشترك (ANCOVA) (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

أما دراسة كارلسون و هوبر(٢٠٠٤، Hopper & Carlson (فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده(الأكاديمي والاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (١٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين(٩ -١١) سنة، حيث طبق عليهم قياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية ومفهوم الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تُحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولاً الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدما الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، و كانت مدة الجلسة الواحدة (٤٥ (دقيقة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

أما دراسة الريموني (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي، لطلاب ذوي صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وتألفت من (٤٣) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة وتألفت من (٣٦) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الانجاز الدراسي، وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي تألف من (٤٠) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة(٣٠) دقيقة، وطبق لمدة شهرين بواقع خمس جلسات في الأسبوع، واستخدم في البرنامج أساليب التغذية الراجعة والتعزيز والواجبات البيتية، وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك ((ANCOVA وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة

التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

كما قام ماكيني وآخرون (Makinny ,et al) ١٩٨٠ (بدراسة سعت إلى التحقق من فاعلية التدريب المعرفي وتنمية فنية حل المشكلات لدى الأطفال المندفعين من ذوي صعوبات التعلم، على عينة قوامها (٢٩)طفلاً من الجنسين، إلى جانب (٣٠ (طفلاً متروياً متوسط أعمارهم ثمان سنوات، من خلال القيام ببعض المهام التدريبية للمجموعة الاندفاعية وتدريبهم يوماً على فنيات تتضمن نماذج حل المشكلات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال أصبحوا أكثر تروياً عما قبل التجربة، وأنه يمكن تعميم ما تدربوا عليه بالنسبة للمشكلات المتشابهة، وان الأطفال الصغار قادرين على اكتساب واستخدام العينة الخاصة بحل المشكلات بدرجة أكبر عما كانوا عليه قبل التدريب ، وأن الأطفال المندفعين يمكنهم بعد التدريب تعلم المهارات المعرفية بصورة إيجابية.

منهج وإجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طالبات المدرسة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم اللاتي تم تشخيصهن من قبل وكان قوام العينة (١٨) طالبة، وتراوحت أعمارهن بين (١٣-١٦) سنة، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم من اعداد (سهير،٢٠١٥)، تم اختيار العينة النهائية وهي(١٦) طالبة وذلك باستبعاد طالبتين وهن لم يرغبن بالمشاركة بالبرنامج الارشادي حيث ان البرنامج اختياريا، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك وفقا لما تناولته الدراسة الحالية واختيار العينة، كما قسمت العينة الى مجموعتين (٨) طالبة للمجموعة التجريبية (٨) طالبة للمجموعة الضابطة.

إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرين هما العمر الزمني، ودافعية التعلم واستخدمت المقاييس ذات الصلة بتلك المتغيرات وتم تحليل نتائجها وإجراء التكافؤ بين المجموعتين.

القياس القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم على أعضاء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج الارشادي الذي يقوم على زيادة الدافعية للتعلم وخفض سلوك الاندفاع على أعضاء المجموعة التجريبية على مدى شهر تقريباً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م.

القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للتعرف على مدى تأثير البرنامج التدريبي.

٧ - القياس التتبعى:

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على (أعضاء المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم، وحتى نتأكد أنه لم تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعى ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

تحليل البيانات وتلخيصها:

تم تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً SPSS/PC وهى:

١- اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء المكافئة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار صحة بعض الفروض.

٢- اختبار ويلكوكسون وقيمةZ واختبار مان ويتني لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

ادوات الدراسة:

اولا: مقياس الدافعية للتعلم من اعداد سهير سرحان٢٠١٥م.

تم تطبيق الاختبار(مقياس الدافعية للتعلم من اعداد سهير٢٠١٥) على افراد عينة الدراسة – وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وابداء آرائهم حوله- ممن تم تشخيصهن بصعوبات التعلم من قبل وممن تنطبق عليهن سمة الاندفاع وكان عددهن(١٦) طالبة، حيث تم تقسيم الطالبات لمجموعتين مجموعة تجريبية (٨) طالبة، مجموعة ضابطة(٨) طالبة، اما مقياس الدافعية للتعلم اعتمدت الباحثة على المقياس المستخدم في دراسة (بخش،٢٠١٥).

ولمعرفة الصدق والثبات لمقياس الدافعية للتعلم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطالبات بلغ حجمها(٣٠)طالبة، حيث كان الثبات (٠,٩٢) والصدق (٠,٩٤) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١) يوضح ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
١.	.584	21	.952
٢.	.795	22	.836

٣.	.836	23	.952-
٤.	.744	24	.636
٥.	.886	25	.815
٦.	.903	26	.952
٧.	.920	27	.965
٨.	.184	28	.918
٩.	.916	29	.883
١٠.	.323	30	.652
١١.	.122	31	.202
١٢.	.720	32	.129-
١٣.	.789	33	.197-
١٤.	.199	34	.199
١٥.	623.	35	562.
١٦.	563.	36	346.
١٧.	964.	37	645.
١٨.	231.	38	962.
١٩.	569.	39	548.
٢٠.	872.	40	247.

من الجدول اعلاه والذي يوضح معامل ارتباط درجات فقرات مقياس الدافعية للتعلم بالدرجة الكلية للمقياس تلاحظ ان الفقرات(٨,١١,١٤,٣٨,٣٩,٤٠) ضعيفة الارتباط، وان الفقرات (١٧، ٢٥، ٣٣.٣٢، ٤٨) سالبة الارتباط لذلك تم حذفها ليصبح المقياس (٢٩) فقرة بدلا عن (٤٠) فقرة، حيث كان ثبات المقياس (٠,٩٢) اما الصدق فكان (٠,٩٤).

ثانيا: البرنامج الارشادي:

التعزيز: سوف يتم استخدام التعزيز الفوري الموجب اللفظي والمادي في هذا البرنامج الارشادي، حيث أكدت نتائج الكثير من البحوث والدراسات على فاعلية هذا الأسلوب في تعديل سلوك الافراد، خاصة صغار السن من ذوي صعوبات التعلم والمعوقين عقليا ، نظراً لأنهم لا يستطيعون الحكم على سلوكهم، ويحتاجون دائماً إلى التعزيز الذي يبصرهم بنتائج سلوكهم في المواقف المختلفة بطريقة فورية اثناء القيام بالسلوك او بعد القيام به مباشر، ويرى كورزيني Corsini(١٩٨٧)أن التعزيز بأنواعه (المادي واللفظي) يجب أن يكون من المكونات الأساسية في برامج تعديل السلوك المعدة للأطفال المتخلفين عقلياً.

البرنامج الإرشادي لخفض سلوك الاندفاع وزيادة الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، يقصد بالبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية هو مجموعة من الخطوات المنظمة والمتتابعة تهدف إلى تدريب طالبات صعوبات التعلم من أعضاء المجموعة التجريبية على زيادة

الدافعية للتعلم وانخفاض السلوك الاندفاعي لديهن.

قامت الباحثة لأغراض البحث الحالي ببناء برنامج إرشادي لطالبات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل، حيث هدف البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، هي تدريب الطالبات على مجموعة من المهارات وتطبيقها في الجانب التعليمي من اجل زيادة الدافعية وخفض الاندفاع، وبناء على ذلك تم وضع البرنامج ونفذ في ٢١ جلسة، مدة كل جلسة ١٣-٢٠ دقيقة، بواقع جلستين بالاسبوع وقامت الباحثة بإجراء صدق منطقي للبرنامج من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين في الجامعات السعودية لمعرفة آرائهم في مدى ملائمة البرنامج للأهداف، وقد تكون البرنامج من الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى: الجلسة الأولى كانت عبارة عن لقاء تعريفي بالطالبات على البرنامج والهدف منه وشرح عملية تطبيق البرنامج والزمن المستغرق للجلسات وكذلك تم الاتفاق على ان البرنامج يعد اختياري ليس إلزامي فالطالبات اللاتي ليس لديهن الرغبة في القيام بالبرنامج لهن الحق في الانسحاب منه، وكان ذلك عقب شرح البرنامج وأهدافه فلم توجد طالبة ترغب في الانسحاب وكان عددهن (٨) طالبة من الصف الأول المتوسط، كما تم توزيع مقياس الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي على الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجلسة الثانية: بدأت الجلسة بسؤال الطالبات عما يرغبن بتعلمه في المدرسة وعن الكيفية، تم تجميع الإجابات حيث كانت اغلبها إتمام الأعمال والواجبات المدرسية في موعدها وكذلك إكمال المرحلة الثانوية دون الرغبة في مواصلة التعليم وهذا ما يؤكد عدم وجود دافعية للتعلم، تم إعطاء فكرة عامة عن أهمية التعليم وضرب بعض الأمثلة عن مكانة التعليم والفرق بين الإنسان المتعلم وغيره، كما تم عرض صور لبعض الانجازات من الطالبات المعاقات (إعاقة عقلية وبصرية) وعند مقارنة هذه الحالات بعض الطالبات أبدين شيء من التحمس للتعلم لأنهن يملكن حواس وعقل سليم، بدأت الباحثة بأعضاء الطالبات واجب تركيب الجملة (جملة مكونة من ثلاث كلمات) بكتابتها أثناء الجلسة على كراسة معدة لذلك استجبن كلهن لذلك.

الجلسة الثالثة: بعد الترحيب واسترجاع بعض ما ذكر في الجلسة السابقة تم وضع محفز مادي (مبلغ ٢٠ ريال) وأخر معنوي (في قائمة الشرف بالفصل) لكل طالبة بنهاية الجلسة والتي ادقن مهارة القراءة لبعض الكلمات المتفق عليها مسبقا وكتابتها، اتضح للباحثة من خلال الجلسة ان بعض الطالبات لديهن الرغبة في التعلم الا انهن ليس لديهن مهارة الكتابة والقراءة الجيدة مما اضطر الباحثة ان تقوم بعمل متابعة مع الأستاذات بالمدرسة لتعليمهن مهارة القراءة والكتابة وقد تم ذلك الا انه استغرق ما يقارب (١٠ ايام) لإكسابهن هذه المهارة في بعض الكلمات التي تصعب عليهن خاصة ما يخص الهمزة، انتهت الجلسة مع ٦ طالبات تفوقن في القراءة والكتابة على النص المتفق عليه.

الجلسة الرابعة: افتتحت الجلسة بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة وهي تركيب الجمل وكتابتها بالشكل الصحيح ومن ثم أعطت الباحثة مجموعة الدراسة أسئلة عما يرغبن بتعلمه في هذه الجلسة وبعدها، ومنها استخلصت الباحثة مجموعة من النقاط وهي اغلبها تدور حول صعوبة الكتابة والقراءة وتشجيع الآخرين ونظرتهم تجاه الطالبات وتوقعاتهم منهم مما تسبب ذلك في السلوك الاندفاعي وهو محاولة الطالبة الإجابة على الأسئلة أثناء الحصة الدراسية دون تفهم للسؤال المطروح (تهور) حتى لا يصبحن مكان سخرية من الآخرين الشيء الذي جعل منهن عدم الثقة بأنفسهن وذلك للأخطاء المتكررة للإجابة على الأسئلة او الوقوف دون اجابة (اندفاع)، وهذا ما كان تلاحظه اغلب المعلمات اللاتي يدرسن الطالبات، بنهاية الجلسة اتممن الطالبات الواجبات التي طلبت منهن بناءً على رغبتهن وهي تركيب الجمل المكونة من (٥/٤) كلمات بشكل صحيح.

الجلسة الخامسة: بدأت الجلسة بسؤال الطالبات عما دار في الجلسة السابقة والتأكيد على إدراك ما قمن به فيها جيدا وهي الكتابة والقراءة ومن ثم تم وضع جدول تعزيز مفاده الحصول على (٥) نقاط للإجابة على الأسئلة بشكل صحيح والأسئلة عبارة عن قصة مكونة من (٢٠٠) كلمة وشرح مفادها باختصار وتركيز دون اندفاع او تهور، بدأت بالقراءة سرا ومن ثم طلب من الطالبات القراءة جهرا واحدة تلو الأخرى ثم سالت الباحثة الطالبات عن مفاد القصة وقد قمن بالإجابة بشكل صحيح مما زاد من رغبتهن في المشاركة والحصول على اعلى النقاط (نجوم) التي بدورها تكسب الطالبة حافزا (لعبة الكترونية تفيد في ترتيب الأرقام) مما اثار حماس الطالبات، اختتمت الجلسة وتم الاتفاق على الجلسة القادمة وفي هذه المرة الطالبات سألن بتحمس عن موعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة: ناقشت الباحثة المعلومات التي حصل عليها من كافة المصادر، حيث أفادت أنّ الحالات تعاني من ضعف في دافعية الإنجاز، وتدني التحصيل في جميع المواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية بالإضافة الى قدرات متوسطة في سرعة التفكير والقدرة على حل المشكلات.

الجلسة السابعة: إجراء الاختبارات الضرورية (دافعية الإنجاز، والحصول على نتائجه) ناقشت الباحثة المدرسين بجلسة مشتركة حول توقعاتهم من حالات الطالبات، وأكدت على أهمية تعديل التوقعات السلبية لقدرات الطالبات، وأهمية المشاركة في تعزيز الطالبات ، وإظهار الاهتمام بهن.

الجلسة الثامنة: تمت مراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة وبدأ ظهور الحماس على الطالبات بشكل ملحوظ حيث بعضهن جلب معه بعض الكتب الصغيرة التي قمن بقراءتها بعد الجلسة السابقة ويرغبن في قراءتها وشرح مفادها، بدأت الجلسة بإعطاء الطالبات فرصة للتعبير عن أنفسهن وطموحاتهن أمام زميلاتهن (المجموعة التجريبية فقط) واحدة تلو الأخرى وبعد التأكد من ان للطالبات شيء من الدافعية للتعلم طلبت الباحثة منهن التحدث عن ذلك أمام زميلاتهن الآخرين – حضور طالبات من الفصل الثالث المتوسط- ثم بعد ذلك

بحضور جميع من هم بالمدرسة أثناء الطابور الصباحي، ومن ثم طلبت الباحثة من المجموعة ان يركزن جيدا داخل الفصل وأثناء الحصة الدراسية وواعدن بذلك.
الجلسة التاسعة: استمرار تقديم التعزيز للطالبات على التقدم، وإظهار الاهتمام بهن و التعرف على أسلوب الطالبات في المدرسة ومدى تقدمهن في التحصيل الدراسي من خلال تراه المعلمات.
تقديم المعززات الرمزية والمادية لاستجابة الطالبات وذلك لدعم استمرارهن في التقدم والانجاز.
الجلسة العاشرة: بدأت الجلسة بالمشاركة بالمناقشة وأداء الواجبات والمواظبة على الحضور للمدرسة.
فكانت نتائج الجلسة ان هنالك تقدما واضحا في دافعية الإنجاز لدى الطالبات .بالإضافة لاندماج الطالبات مع زميلاتهن في الإذاعة المدرسية وبعض البرامج والأنشطة الثقافية.
الجلسة الحادية عشر: تم التأكيد على ما اتفق علي في الجلسة السابقة من عدم الغياب والمشاركة في الأنشطة وهذا يؤدى جنبا الى جنب مع برنامج التعزيز الرمزي والمعنوي من قبل المعلمات واشعار الطالبات بأهميتهن في المدرسة، تحسن مستواهن من خلال المشاركة وأداء الواجبات والمواظبة على الحضور للمدرسة. – الاتفاق على الجلسة القادمة، وتلخيص ما دار بالجلسة.
الجلسة الثانية عشر: طلب الباحثة من المعلمات ان يوكلن للطالبات بعض الأنشطة حتى يحسسنهن بالمسؤولية وعدم الغياب، فكان الاتفاق على البرنامج الصباحي بالإذاعة ومساعدة المعلمات في التأكد من الطالبات والانصات والنظافة وغيرها مما جعل الطالبات يتحمسن للعمل.
الجلسة الثالثة عشر: التأكيد على ما دار في الجلسة السابقة والتأكد من القيام بالأعمال الموكلة لهن وقد قمن بالأعمال كما يجب ان يكون، تم في هذه الجلسة عمل التعزيز المعنوي والمادي لاستمرارية السلوك.
الجلسة الرابعة عشر: متابعة حالات الطالبات مع والمعلمين والمرشدة التربوية. و تدريب الطالبات على التعبير عن مشاعرهن والحديث مع زميلاتهن دون انفعال ، مع استمرار التعزيز المعنوي، أدى ذلك ظهور بعض السلوكيات الجيدة مثل: احترام الاخرين والتحدث بلطف.
الجلسة الخامسة عشر: متابعة تحسن دافعية الإنجاز وتقليل الاندفاع لدى الطالبات، واستمرار التعزيز مع الطالبات، والتدريب على التعبير عن الذات بشكل ايجابي إجراء اختبارات التقييم النهائية، تقديم التعزيز والدعم المناسبين، وقد تمّ إعطائهن شهادات تقدير على تقدمهن فيما قمن به.

الجلسة السادسة عشر: بدأت الجلسة بالتأكيد على ما تم في الجلسة السابقة وطلبت الباحثة من الطالبات ان يتحدثن عن انفسهن كل على حدة وذلك للتأكد من سلوك الاندفاع لديهن هل تدنى ام لا، ومن خلال التحدث اتضح ان السلوك الاندفاعي تدنى بشكل واضح جدا حيث بدأت الطالبات بالحديث بشكل مرتب، تم التعزيز المعنوي والاتفاق على الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة عشر بدأت الجلسة بالتأكيد على الجلسة السابقة ومن ثم طلبت الباحثة من الطالبات أسئلة عن محتوى بعض الدروس التي تم تدريسها لهن وذلك بعد اخذ هذه الدروس من معلمات المواد بالمدرسة الملاحظ ان الطالبات أجبن على الأسئلة بشكل صحيح ودون تهور مما يفيد ان هنالك دافعية للتعلم ونقص الاندفاع لديهن، بنهاية الجلسة تم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة والتحفيز على المحافظة على القراءة والكتابة والتركيز أثناء الحصة.

الجلسة الثامنة عشر: بدأت الجلسة بتحفيز الطالبات معنويا ومن ثم طلبت الباحثة منهن ان يقدمن أنفسهن ويتحدثن عن المدرسة او المعلمات او الوالدين او أي موضوع أخر تود الطالبة التحدث عنه عقب تقديم نفسها بتركيز ووضوح الكلمات.

الجلسة التاسعة عشر: وبعد التأكد من نتائج الجلسة السابقة وقيام الطالبات بها بشكل جيد لكل الطالبات وهو ما كانت تنشده الباحثة في هذه الجلسة وذلك لإزالة المخاوف وزيادة الثقة بالنفس والتحدث أمام الآخرين اختتمت الجلسة بتحفيز الطالبات معنويا من قبل معلمات المدرسة مما دفع بعض الطالبات لم يكن ضمن المجموعة التجريبية ان ينضممن لهن.

الجلسة العشرون: بعد الثناء على الطالبات وحثهن على المحافظة على مستواهن تم توزيع مقياس الدافعية للتعلم الذي وزع من قبل للتأكد من فاعلية البرنامج الارشادي.

الجلسة الحادي والعشرون: وهي الجلسة الختامية للبرنامج الارشادي فقد كانت عبارة عن تحفيز معنوي ومادي للتأكيد على استمراريتهن على هذا المنوال، وتم خلالها توزيع شهادات تقديرية من قبل المدرسة للطالبات بالبرنامج.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

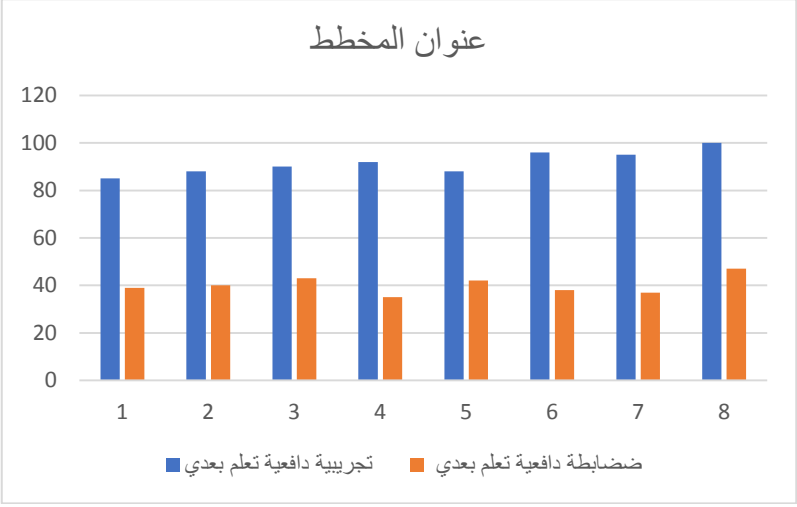
نتيجة الفرض الاول: ينص الفرض الاول على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطالبات للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم.(

جدول (٢) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
التجريبية	8	12.50	100.00	0.00	36.000	3.363-	0.01
الضابطة	8	4.50	36.00				

يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية علي مقياس الدافعية للتعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أن تلك الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١، وبالنظر إلي متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلي من متوسطات المجموعة الضابطة علي مقياس الدافعية للتعلم، وهذا يدل علي أن هذه الفروق الدالة لصالح المجموعة التجريبية، حيث تحسن الدافعية للتعلم لدي أفرادها بشكل واضح، وهذا يحقق صحة الفرض الأول، يمكن تفسير النتائج بأن إجراءات البرنامج التدريبي الذي يقوم علي التدريب والتعزيزات الذاتية والثقة بالنفس وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة كان لها أثر إيجابي في تحسين الدافعية للتعلم لدي طالبات المدرسة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية، أما بالنسبة إلي طالبات المجموعة الضابطة فلم يظهر تحسن في مستوي الدافعية للتعلم لديهن، وذلك لأنهن لم يتعرضن لتلك الأنشطة والمعارف الجيدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة دراسة معالي(٢٠١٤)، ودراسة ابوزيتون (٢٠٠٤)، ودراسة ماكيني واخرون(١٩٨٠)، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (١) التمثيل البياني لدرجات الدافعية للتعلم أعضاء المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي .



نتيجة الفرض الثاني:) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية).

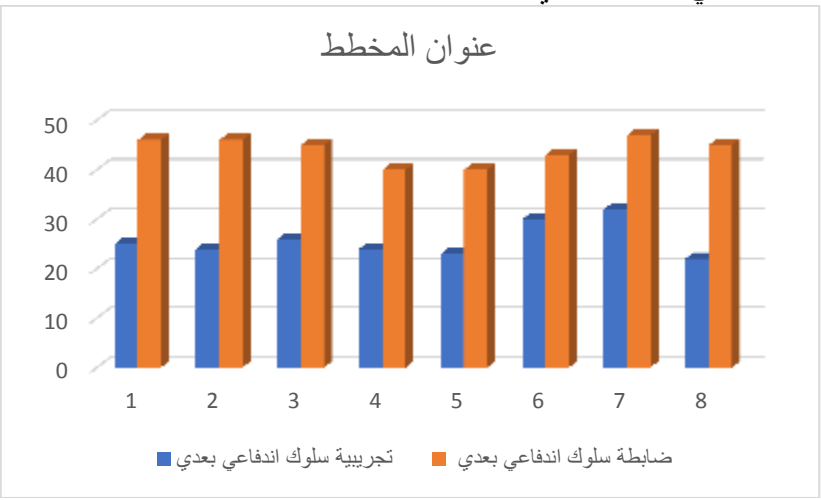
جدول (٣) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الاندفاعي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
التجريبية	8	12.50	100.00	00	36.000	3.371-	0.01
الضابطة	8	4.50	36.00				

يتضح من الجدول اعلاه ان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية وذلك بمقارنة متوسط المجموعة التجريبية الذي كان(١٢.٥٠) بمتوسط المجموعة الضابطة والذي كان (٤.٥٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

في ضوء ما سبق عرضه بالجدول اعلاه يمكن استخلاص العديد من النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والتي تشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في هذا البحث في خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى أفراد العينة من الفتيات ذوات صعوبات التعلم، وهي نتائج تتفق مع الاتجاه العام والسائد في هذا المجال، والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بعلاج المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم مما يساعد ذلك في عملية التعلم واحداث تغيير ايجابي في ذلك من خلال استخدام البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية التي تعد لهذا الغرض، حيث أكدت نتائج البحوث والدراسات أن تطبيق مثل هذه البرامج يسمح لهؤلاء الأطفال بالتركيز في تعلم المهارات بأنواعها المختلفة، مما يساعد على النهوض بمستواهم التحصيلي (آمان وآخرون Amen & others١٩٨٧K، (وقد كشفت نتائج البحث الحالي عن أن تعرض الفتيات ذوات صعوبات التعلم من عينة البحث للبرنامج التدريبي المستخدم بفنياته المختلفة (التعزيز، والنمذجة) قد أدى إلى اكساب هؤلاء الفتيات سلوك التروي وخفض الاندفاعية لديهن، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي للاندفاعية والاختبار البعدي لهن لصالح الاختبار البعدي في المجموعات التجريبية (التعزيز، النمذجة) مما يعني أن تعرض هؤلاء الفتيات للبرنامج كان له أثراً فعالاً وموجباً في خفض حدة السلوك الاندفاعي لديهن، ومما يؤكد على صحة هذه النتائج ما كشفت عنه النتائج الأخرى لهذا البحث من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية من جهة ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة من جهة أخرى لصالح أفراد العينة التجريبية، وهذا يؤكد أن أفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن للبرنامج قد أخفقن في تحقيق أي تحسن دال في خفض مستوى الاندفاعية لديهن، وبالتالي استمر أفراد هذه المجموعة الضابطة على نفس معدل الأداء من حيث أسلوب الاندفاع المرتفع، ويوضح الشكل التالي تفسير ذلك:

شكل رقم (٢) التمثيل البياني لدرجات السلوك لاندفاعي أعضاء المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي .



نتيجة الفرض الثالث:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على الدرجة الكلية لمقياسي الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي)

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده فى مقياس الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الدافعية للتعلم	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	0.707-	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	3.33	10.00		
	الرتب المحايدة	3				
السلوك الاندفاعي	الرتب السالبة	4	3.75	15.00	0.480	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	3.00	6.00		
	الرتب المحايدة	2				

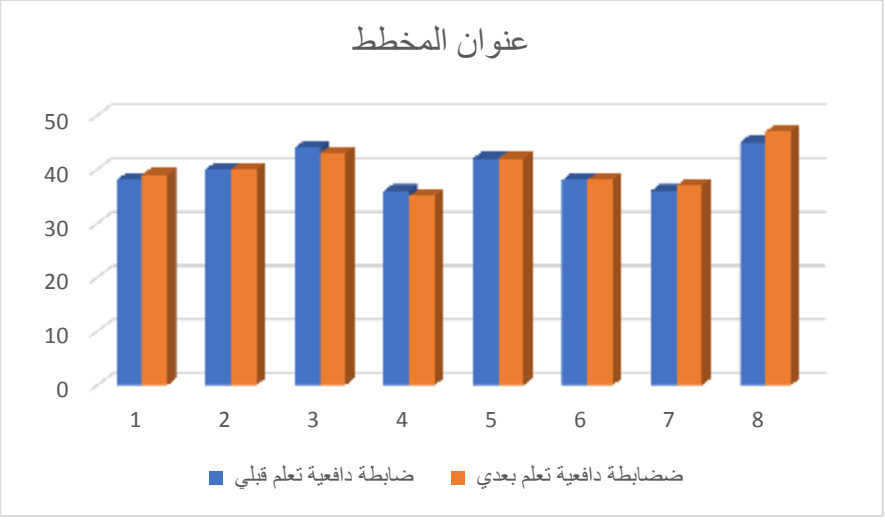
يتضح من الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة علي مقياسي الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي في القياسيين القبلي والبعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعة في القياسين القبلي والبعدي قليلة، وعن طريق حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسن لعينتين مرتبطتين

تبين أن قيمة (Z) كانت (٠.٧٠٧-) لمقياس الدافعية للتعلم، و(٠.٤٨٠) لمقياس السلوك الاندفاعي مما يدل أنها غير دالة إحصائياً.

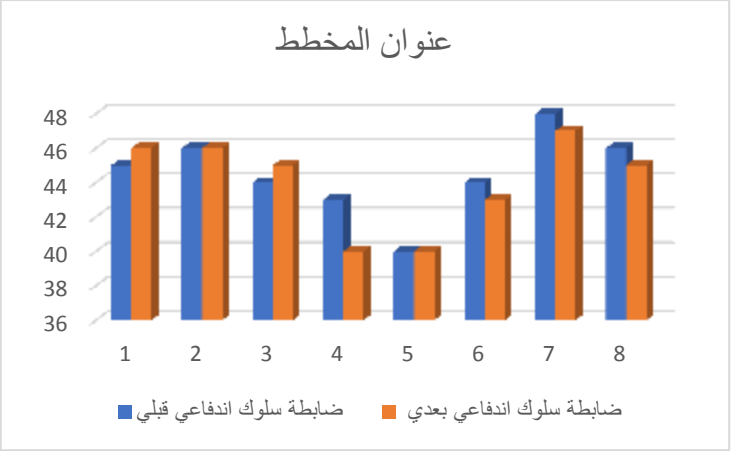
وهذا يشير إلي أن مستوي السلوك الاندفاعي ظل كما هو وأن التغيير لم يكن ملحوظا، و ذلك لعدم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث، وهو ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ان الأشخاص ذوي صعوبات التعلم أكثر تعرضاً للسلوك الاندفاعي مع خفض الدافعية للتعلم، كما في دراسة الريموني(٢٠٠٨) ودراسة ماكيني واخرون(١٩٨٠).

والاشكال التالية توضح ذلك:

شكل (٤)التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة علي مقياس الدافعية للتعلم القياسيين القبلي و البعدي .



شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الاندفاعي القياسيين القبلي و البعدي .



الخاتمة

من خلال إجراء الدراسة الحالية لأفراد عينة البحث وهن الطالبات ذوات صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج اهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
- توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

التوصيات

بناءا على نتائج الدراسة والمعايشة المباشرة مع أفراد عينة الدراسة ترى الباحثة ان توصي بالاتي:

- اجراء دراسة مماثلة وربطها بالمستوى التعليمي للوالدين.
- القيام بدراسة عن اهم المشكلات النفسية التي تواجه الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- الاستفادة من البرنامج لهذه الدراسة في التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- توعية الوالدين وتعريفهم بصعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الحالات من اجل تعديل بعض السلوكيات لديها.

المراجع:

١. ابو أسعد، أحمد والغرير، أحمد(٢٠٠٦)التعامل مع الضغوط النفسية. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
٢. .أبو زيتون، جمال (٢٠٠٤) أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيـة، عمان.
٣. ابو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٤)، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
٤. أبو المعاطي، وليد. (٢٠٠٩) مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي.مجلة كلية التربية - عين شمس،ص ص ٣٣ - ٢٨٥.
٥. الاحمد، امل (٢٠٠٢). الاساليب المعرفية وعلاقتها لبعض المتغيرات الشخصية، مجلة المعلم / طالب، يصدرها معهد التربية تابع للانروا / اليونسكو، عمان، الاردن.
٦. التويجري، محمد وأخرون (١٤٢٢)،علم النفس التربوي ، ط٤ ، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٧. بخش، طه اميرة فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بجامعة ام القرى مكة المكرمة ، دت.
٨. ثورندايك، روبرث وايزابيث، هيجن (١٩٨٩). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله، زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان، الاردن.
٩. حمدان، محمد زيد (٢٠٠٧)، نظريات التعلم. دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.
١٠. الخطيب، جمال(٢٠١٥). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١١. الزيات، فتحي(٢٠١٥) قضاًيا معاصرة فً صعوبات التعلم.(ط٧،) ،دارالنشر للجامعات، القاهرة.
١٢. زيدان، محمد وأخرون (١٩٨٣)، التعلم نفسياً وتربوياً، ط ٢. مكتبة دار الفرائد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٣. السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل)٢٠٠٦)إلعاقات الجسمية والصحية. عمان: دار الفكر لمنشر والتوزيع.
١٤. السمادوني، السيد إبراهيم، سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس (١٩٩٧). التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، أمانة مجلة الجامعة.

١٥.الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩١)، دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتهم بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، المؤتمر السنوي الرابع، المجلد الثالث.
١٦.الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٠) اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الأطفال، دليل الاختبار، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
١٧.الشرقاوي، انور (١٩٨٩)، الأساليب المعرفية في علم النفس، القاهرة، مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١١، ص ص ٢٥-٦٢.
١٨.عبد الهادي، سعيد وأبو جدي، أحمد. (٢٠١٤) الاندفاعية لدى عينة من طالبات الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات.مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢٣٨-٢٠٧ (١) ١٥.البحرين.
١٩.عدس، محمد عبد الرحيم(٢٠٠٠)، المدرسة وتعلم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
٢٠.العتوم، عباس (٢٠٠٤) علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
٢١.عطا، محمود (١٩٩٦). الإرشاد النفسي والتربوي . مكتبة دار الخريجي، الرياض المملكة العربية السعودية.
٢٢.العناني، حنان (٢٠٠٢) ، علم النفس التربوي ،دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، الاردن.
٢٣.غنيم، مصطفى (٢٠٠٢) استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع.مجلة العلوم التربوية . مجلد١، ص ص١٥٩-١٩٦ قطر.
٢٤.الفرحان، اسحق(١٩٩٩) ، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٥.الفرماوي، حمدي (١٩٨٧) أسلوب الاندفاع - التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء. مجلة دراسات تربوية. مجلد٩، ص ص١٨٣ – ١٥٣، القاهرة، مصر.
٢٦.القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن(٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٧.محمد، ام كلثوم احمد(٢٠١٧). صعوبات التعلم النمائية. دارالرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٨.محمود، أمل (٢٠٠٦) الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الاسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) مجلة دراسات عربية في علم النفس، -ص ص٤ -٧٥٧ ٧٧٨-.

٢٩.مراد، صلاح (١٩٨٩)، مقدمة في التربية وعلم النفس، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٣٠.معالي، ابراهيم باجس.(٢٠١٤) . فاعلية برنامج علاجي في خفض القلق النفسي وتنمية مفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين . رسالة ماجستير غير منشورة.
٣١.مرسي، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧) علاقة التحكم الداخلي ـ الخارجي بكل من التروي ـ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، الزقازيق، مجلة العلوم والتربية، المجلد الثاني.
٣٢.ملحم، سامي محمد(٢٠٠٢) صعوبات التعلم. (ط٣)، عمان، الأردن، دار المسير .
٣٣.نشواتي، عبدالمجيد(١٩٨٥ (علم النفس التربوي، دار الفرقان، القاهرة، مصر.
المراجع الاجنبية:
34. Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2002). An introductory packet on learning problems and disabilities. Los Angeles, CA: Author.
35. Mckiny, J et al (1980): "Cognitive Training And The Development Of Problem-Solving Strategies", Exceptional Education Quarterly. Vol. 1, p.p. 41-51.
36. Truch, s, (1980).teacher burnout nomato,c,a: academic therapy publications.
37. Sternberg R. &William،W. 2002. Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

إعداد

د. حمود بن عبد الرحمن السحمة

دكتوراة الفلسفة في علم النفس – وزارة التعليم

Doi: 10.33850/jasht.2020.68910

استلام البحث : ٢ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ٤ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وأنماط التعلق الوجداني والكشف عن إمكانية التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال أنماط التعلق الوجداني. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) أبًا وأمًا من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض. وطبق الباحث عليهم الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (2003) Neff وترجمة عبد الرحمن وآخرين (٢٠١٥)، مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين من إعداد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩). وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي (١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات (الحنو على الذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية) وبين التعلق الآمن، وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات وبين التعلق القلق، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والتعلق التجنبي، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحنو على الذات والإنسانية المشتركة وبين التعلق التجني. وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم على الذات، العزلة، التقمص المفرط) وبين التعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السلبية للشفقة بالذات وبين التعلق القلق والتجنبي. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق القلق والتعلق التجنبي. (٢) يسهم نمط التعلق (الآمن، والتجنبي) في التنبؤ بالحنو على الذات، ويسهم نمط التعلق (القلق، والتجنبي) في التنبؤ بالحكم على الذات والعزلة والتقمص المفرط، كما يسهم نمط التعلق (الآمن، والقلق) في التنبؤ بالإنسانية المشتركة واليقظة العقلية، وكذلك تسهم أنماط التعلق (الآمن، والقلق، والتجنبي) في التنبؤ

بالدرجة الكلية للشفقة بالذات. وتمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات-التعلق الوجداني- اضطراب طيف التوحد-الآباء والأمهات.

Abstract:

The study aimed to: (1) explore the relationship between self-compassion and Emotional Attachment Styles, (2) investigate the possibility of prediction of self-compassion from Emotional Attachment Styles. The sample of the study consisted of (360) parents of children with autism spectrum disorder, (170 fathers and 190 mothers; Mage = 38. 62, SD = 7.75) years, In the city of Riyadh, The study used self-compassion scale (Neff, 2003; translated by Abd rahman, et al., 2015), Yarmouk Scale for Adult Attachment Styles (Abu Ghazal & Garadat, 2009). The results indicated that: positive statistically significant correlation was found between sample's study scores in the positive dimensions of self-compassion (self- kindness, common humanity and mindfulness) and Secure attachment, negative statistically significant correlation was found between sample's study scores in the positive dimensions of self-compassion (self- kindness, common humanity and mindfulness) and Anxious attachment, negative statistically significant correlation was found between mindfulness and avoidant attachment, no statistically significant correlation was found between self-kindness, and common humanity and avoidant attachment, negative statistically significant correlation was found between sample's study scores in In the negative dimensions of self-compassion (Self-Judgment, Isolation and Over-Identification) and Secure attachment, positive statistically significant correlation was found between sample's study scores in the negative dimensions of self-compassion (Self-Judgment, Isolation and Over-Identification) and Anxious attachment and avoidant attachment, positive statistically significant correlation was found between self-compassion and Secure attachment, negative statistically significant correlation was found between self-compassion and Anxious attachment and avoidant attachment.The Attachment Styles (Secure, avoidant) contributes to predicting self- kindness, The Attachment Styles (Anxious, avoidant) contributes to predicting Self-Judgment, Isolation and Over-Identification, The Attachment Styles (Secure, avoidant) contributes to predicting common humanity and mindfulness, The Attachment Styles

(Secure, Anxious and avoidant) contributes to predicting self-compassion. The results were discussed according to the Literature and previous studies.
Key words: self-compassion, Emotional Attachment, autism spectrum disorder, Fathers and Mothers.

الإطار النظري للدراسة:

يُعدُ اضطرابُ طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبةً بالنسبة للطفل نفسه ولوالديه ولأفراد أسرته الذين يعيشون معه، ويعود ذلك إلى أن هذا الاضطراب يتميز بالغموض، وبغرابة أنماط السلوك المصاحب له، وتداخل بعض مظاهره السلوكية مع أعراض إعاقات واضطرابات أخرى، فضلاً عن أن الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاج إلى إشرافٍ ومتابعةٍ مستمرةٍ من الوالدين وفريق متعدد التخصصات؛ وذلك لصعوبة فهمه والتعامل معه؛ لأنه أكثر انغلاقًا على ذاته (عرب، ٢٠١٠).

وتتنابُ أسرُ ذوي الاحتياجات الخاصة-وبخاصة أسر أطفال التوحد-صدمة شديدة عند معرفتهم بوجود الإعاقة لدى أطفالهم، يلي ذلك مشاعر الرفض والإنكار وعدم التقبل لحالة ابنهم، ثم الخوف والقلق، ومحاولة التعايش مع الواقع وتقبله، وكل تلك المشاعر السلبية، تجعل الأسر تقع تحت تأثير المشكلات والضغوط النفسية والجسدية، والتي تستمر معهم كلما تقدم طفلهم في المراحل العمرية، وما ينتج عن ذلك من صعوبة في السيطرة على سلوكياته والخوف على مستقبله (فرح، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه من الأهمية أن تتوافر في آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض المتغيرات الإيجابية كالشفقة بالذات -self compassion والتي تُعدُّ من أحدث المفاهيم النفسية الإيجابية المرتبطة بالذات، ويرجع الفضل إلى نيف Neff في تقديمها لهذا المفهوم على بساط البحث النفسي في الدراسات الأجنبية، حيث كشفت عن طبيعتها، وأبعادها، وارتباطاتها، وتأثيراتها في الشخصية، كما قدمت أول مقياس لقياسها وتقديرها في الشخصية، وقد انطلقت في دراساتها من فرضية: إلى أي مدى يتعامل الناس برفق مع ذواتهم، وأن التهوين على أنفسنا، وتقبل عيوبنا ربما يكون الخطوة الأولى في طريق صحة أفضل (الضبع، ٢٠١٣). وقد بدأ هذا المفهوم ينتشر في علم النفس الغربي في السنوات العشر الأخيرة نتيجة التقارب بين علم النفس والأفكار المستمدة من الفلسفات والتقاليد الشرقية، وقد كان توجه الباحثين في الدراسات النفسية الغربية نحو هذا المفهوم بمثابة منظور جديد للسعادة النفسية، وفي الوقت نفسه فتح آفاقًا جديدة للبحث، وعلاج الاضطرابات النفسية (Neff, 2003a).

وعرفت نيف Neff (2003a) الشفقة بالذات بأنها بلوغ الفرد معاناته الخاصة به والانفتاح عليها، دون أن يتجنبها أو ينفصل عنها، وتوليد الرغبة في تخفيف معاناته وشفاء ذاته بالرأفة، وتفهم آلامه ونقائصه الشخصية وفشله بشكل لا تقييمي، بحيث يتم النظر إلى خبرة الفرد على أنها جزء من الخبرة الإنسانية الأكبر(p. 87). وعرفتها نيف وكيركباتريك

ورودي Neff, Kirkpatrick, & Rude (2007) بأنها عطف الفرد على نفسه، وتفهمه لها في وقت الألم وخبرات الفشل، بحيث لا يقسو عليها أو ينتقدها، ويدرك الخبرات التي يمر بها على أنها جزء من الخبرات الإنسانية المشتركة، وليست قاصرة عليه. أمّا نيف ولامب Neff & Lamb (2009)فقد عرّفا الشفقة بالذات بأنها انفتاح انفعالي وعقلي على النفس لمعالجة الجوانب السلبية في الذات والخبرات المؤلمة التي تمر بها الذات؛ للتمكن من التحرر من القيود الانفعالية الناجمة عنها والوصول إلى حالة من السعادة النفسية (p. 2).

وعرّفها الضبع (٢٠١٨) بأنّها شكل من أشكال المساندة الذاتية للفرد تجاه معوقاته، وأزماته، وضغوطه، أو أنها الدعم الموجه من الذات للذات أثناء الأزمات، والذي يتمثل في الحنو على الذات، والرفق بها، والبعد عن النقد الذاتي، والتعامل مع الأزمات بموضوعية، ورؤيتها في إطار خبرات إنسانية مشتركة، والوعي بالأفكار والمشاعر والانفعالات، ومراقبتها بانفتاح وتفهم ودون إصدار أحكام تلقائية سلبية (ص ٥٨٨).

أما خشبة (٢٠١٨) فتُعرّف الشفقة بالذات بأنها اتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو التي يشعر فيها الفرد بالإخفاق، وينطوي على اللطف وعدم نقدها، وفهم خبراتها كجزء من الخبرات الإنسانية التي يعاني منها أغلب البشر، مع معالجة المؤلمة منها بوعي وعقل متفتح (ص ٥٠٧).

وأشارت نيف Neff (2003b) إلى أن مفهوم الشفقة بالذات متعدد الأبعاد، ويتكون من ثلاثة عناصر تتمثل في التعامل مع الذات بلطف بدون إصدار حكم قاسٍ، وإدراك الأخطاء وخبرات الفشل والمشقة على أنها جزء من الخبرات الإنسانية المشتركة، والحفاظ على درجة متوازنة من الوعي بالأفكار والمشاعر المؤلمة بدلاً من تجنبها أو إنكارها أو قمعها. وسيتم تناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل:

أ-الحنو على الذات مقابل الحكم على الذات Self-Kindness versus Self-Judgment:

يعني أن يتفهم الفرد نفسه، ويتعامل مع ذاته برأفة ورفق، وبشكل مبني على الحنو مع الذات، دون إطلاق الأحكام عليها، ويتضمن هذا البعد الفهم والدفء العاطفي نحو الذات بدلاً من نقد الذات، وجلدها وخصوصًا عندما يواجه الفرد معاناة ما، أو عندما يفشل في تحقيق أمر ما (Neff, 2003c؛ المنشاوي، ٢٠١٦). كما أن الناس لا يتعاطفون مع ذواتهم كما يتعاطفون مع الآخرين، حيث لا يعطون أنفسهم العطف ذاته الذي يعطونه للآخرين في مواقف متشابهة، سواء في المواقف الشخصية أو مواقف الحياة الخارجية (كفقدان عمل ما، أو التعرض لحادث سيارة، أو خسارة دخل مثلاً) ، ففي هذا الحالة تُمثلُ الشفقة بالذات حالة من فهم الفرد لنفسه في مواقف عدم الكفاءة، ومن خلاله يدعم الشخص ذاته ويشجعها، بدلاً من القسوة عليها، والتقليل من شأنها، وهذا يعني أنه بدل من أن يعاقب الشخص نفسه باستمرار لعدم نجاحه في تحقيق أمر ما، فإنه يعترف لنفسه بلطف وعقلانية بالفشل وعدم الكفاءة، محاولاً أن يسعى ليكون أفضل ويحقق غايته في الوقت اللاحق، ويساق ذلك على

مواقف الحياة الخارجية الصعبة والقاسية، حيث يحاول الشخص تهدئة نفسه ومواساتها بكل مشاعره الدافئة والصادقة، ويسعى للخروج من المعاناة والضيق وتحسين حالة المعاناة التي يمر بها(Neff & Dahm, 2015).

ب-**الإنسانية المشتركة مقابل العزلة Common Humanity versus Isolation:**

تشير إلى رؤية الفرد لخبراته الخاصة كجزء من الخبرة الإنسانية الكلية بدلاً من رؤيتها في سياق منفصل ومنعزل وإدراكها على أنّها تجربة فردية (المنشاوي، ٢٠١٦). كما تشتمل على تمييز وإدراك الخبرات المؤلمة التي نتعرض لها على أنها جزء من كم هائل من الخبرات الإنسانية التي من الممكن أن يتعرض لها كل شخص؛ مما يؤدي إلى تقليل شدة الألم التي تسببه لنا، فعندما يتعرض أي انسان إلى الفشل أو خبرات فقدان أناس أعزاء أو حتى رفضهم له أو إهمالهم لمشاعره أو مواجهة أي أحداث سلبية أخرى فإنه غالبًا ما يشعر بأن مثل هذه الأحداث والخبرات هي خاصة به ولن تصيب أحدًا سواه، في حين أن واقع الحال يشير إلى أنّ كل شخص يتعرض في حياته لمثل هذه المشكلات والمعاناة، ومثل هذا الإدراك الحقيقي للخبرة أو المشكلة يعمل على تخفيض المشاعر المصاحبة لها، ولا سيما مشاعر العزلة؛ مما يسمح لنا بالتعامل مع المشكلة بشكل توافقي وتكيفي (Neff, 2003a).

ج-**اليقظة العقلية مقابل التقمص المفرط Mindfulness versus Over-Identification:**

تتطلب اليقظة العقلية من الشخص التركيز في اللحظة الحاضرة، دون تقييم المواقف وفقًا للخبرات الماضية، ومراقبة أفكاره، ومشاعره السلبية، والانفتاح عليها، ومعايشتها، بدلاً من كبتها، ودون إصدار أحكام سلبية مسبقة على الذات أو التوحد معها، ومن ثم فإن الشفقة بالذات أيضًا تتطلب اتخاذ أسلوب متوازن في التعامل مع الانفعالات السلبية للشخص؛ لأن المشاعر المؤلمة قد تكون مكبوتة أو مبالغًا فيها وخاصة عندما تكون نابعة من نقد ذاتي داخلي وقاس، أو عند مواجهة تحديات الحياة الضاغطة وعدم اختيار الحلول المناسبة (Neff, 2003b ; Neff & Dahm, 2015).

فاليقظة العقلية تمنع توحد الفرد مع الآمه وكرهه لذاته لأن التوحد مع مثل هذه الآلام يجعل الفرد مصابًا بما يسمى بالتذكر القهري والاجترار المؤلم وتثبيت صورة ذهنية عن ذاته تبعده عن الهدوء والاتزان النفسي؛ وعليه كان من الضروري أن يدرك الشخص بوضوح معاناته والآمه وما يقترن بها من مشاعر وأفكار، والأشد ضرورة أن يرحم ذاته وأن يُعلِي من همته لتجاوزها وذلك باتخاذ موفق إيجابي منها قائم على تعددية الرؤية والانفتاح العقلي (Neff, 2011).

وتتفاعل المكونات الثلاثة للشفقة بالذات مع بعضها لتشكل هذا المفهوم، ويؤثر كل منها على الآخر، وكل مكون منها يمكن اشتقاقه من الآخر، فاليقظة العقلية تقلل من إصدار الأحكام الذاتية، وتزيد بصيرة الفرد لإدراك الإنسانية المشتركة للخبرات التي يمر بها، كما

أن الحنو على الذات يقلل تأثير الخبرات الانفعالية السلبية، ويجعل الفرد يتقبلها بسهولة أكبر كجزء من الإنسانية المشتركة، وهذا ما يساعده على التعامل معها بموضوعية ودون انفعال مبالغ أو لوم للذات، ويساعدهم أيضا على الحد من التقمص المفرط مع الذات في مواقف المعاناة، ولذلك فالشفقة بالذات تُفهم بشكل أفضل كمركب واحد مكون من تفاعل هذه المكونات (Neff & Dahm, 2015).

ويشير بوتر ويار وفرانسيس وشوستر Potter, Yar, Francis, & Schuster (2014) إلى أن الدراسات الحديثة التي أجريت على الشفقة بالذات دمجت الأبعاد التي قدمتها نيف Neff في بعدين رئيسين، وهما:

أ-الدفء الذاتي Self-Warmth ويتضمن الأبعاد الإيجابية للشفقة مع الذات والمتمثلة في: الحنو على الذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية.

ب-البرود الذاتي Self-Coldness ويتضمن الأبعاد السلبية للشفقة بالذات والمتمثلة في: الحكم على الذات، والعزلة، والتقمص المفرط.

ومما سبق يتضح أن مكونات الشفقة بالذات يمكن النظر إليها على أنّها مركبٌ واحد تعمل أبعاده بشكل تكاملي، فالأفراد الذين يتقبلون الإخفاق والقصور عند مواجهة مواقف المعاناة والألم، يعترفون بأنهم معرضون للتقصير، ويدركون أن هذا الإخفاق يمر به جميع البشر، مما يجعلهم يفكرون بموضوعية في التعامل مع مواقفهم المحبطة، بدون انفعالات مبالغ فيها، أو لوم ونقد للذات، الأمر الذي يجعلهم يبتعدون عن إصدار التقييم السلبي لذواتهم، واستبداله بمشاعر العطف والرحمة.

ومن جانب آخر ظهر مصطلح التعلق Attachment في مجال علم النفس من خلال مشاهدات بولبي التي قادته إلى تعريف التعلق بأنه نزعة الفرد الإنساني إلى إقامة الروابط العاطفية الحميمة مع أشخاص معينين في محيطه الاجتماعي، وتعد هذه النزعة مكونًا أساسيًا من مكونات الطبيعة البشرية، تبدأ بالظهور منذ الولادة وتستمر على مدى الحياة (Bowlby, 1990). وينظر بولبي إلى التعلق على أنّهُ سلوك تكيفي يهدف لمواجهة المخاطر والضغوط، وبلوغ الشعور بالأمان الذي يلعب دورًا في التكيف النفسي للفرد طوال فترات حياته (Bowlby, 1973, P. 63).

وعرَف هازان وشيفر Hazan & Shaver (1987) التعلق الوجداني بأنه علاقة عاطفية قوية بين شخصين تتميز بالتبادل العاطفي، والرغبة في المحافظة على القرب بينهما(p.34). وكذلك عرَّف أينزورث وبولبي Anisworth & Bowlby (1991) التعلق بأنه روابط انفعالية قوية يشكلها الأطفال مع مقدمي الرعاية الاساسية وتصبح فيما بعد الأساس لعلاقات الحب المستقبلية(p. 336). بينما يعرف كيني Kenny (1994) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تنمو بين فرد وآخر تعزز الاستقلال والأمن النفسي لدى الفرد مما يساعد على النمو الاجتماعي والانفعالي السليم فيما بعد(p. 12). وفي تعريف آخر للتعلق يرى حواشين وحواشين (١٩٩٦) التعلق بأنه نمط سلوكي انفعالي

واجتماعي يتمثل في رغبة الفرد الشديدة في أن يكون قريبًا إلى حد الالتصاق بشخص آخر له مكانة معينة عنده (ص ٥٧).

ويُعد التعلق الوجداني أساسًا لدراسة العلاقة الحميمية في الرشد، وقد صنّفه هازان وشيفر في الرشد إلى ثلاثة أنماط، وهي: التعلق الآمن، وفي هذا النمط يسهل على الأفراد الدخول في علاقات حميمية مع الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، فهم لا يقلقون من هجر الآخرين لهم، والتعلق التجنبي، وفي هذا النمط يتميز الأفراد بعدم الشعور بالارتياح في العلاقات القريبة، ويصعب عليهم الثقة أو الاعتماد على الآخرين، وأخيرًا التعلق المتناقض وجدانيًا ويشعر أصحاب هذا النمط بأن الآخرين يرفضون الاقتراب منهم، بالرغم من توافر الرغبة لديهم لأن يكونوا قريبين من نظرائهم، كما أنهم متقلبون انفعاليًا أثناء تفاعلهم مع الآخرين (Hazan & Shaver, 1987).

وأشار العلوان (٢٠١١) إلى أن الأفراد ذوي التعلق الوجداني الآمن يسهُل عليهم الاقتراب من الآخرين، والثقة فيهم، والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح؛ لأن الآخرين يثقون بهم، ويتفاعلون مع الآخرين بمرونة، ويتقبلونهم ويتعاونون معهم، وبالإضافة إلى ذلك، فإن لدى هؤلاء نظرة إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وهذا يمُكنهم من تأسيس علاقات اجتماعية مع الآخرين بسهولة، ومن جانب آخر يتميز هؤلاء الأفراد بمستوى مرتفع من مهارات الكفاية الانفعالية، والتي تتضمن: الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين، وذلك بعكس الأفراد ذوي التعلق الوجداني غير الآمن.

ونظرًا لندرة الدراسات العربية وذلك -في حدود علم الباحث- التي تناولت المتغيرات السابقة، وخاصة لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن هذه الدراسة تأتي كمحاولة بحثية من جانب الباحث لدراسة أنماط التعلق الوجداني كمنبيء بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

يؤكد نيف وفاسو Neff & Faso (2015) على أن الشفقة بالذات تُعد مصدرًا فعالاً للمواجهة والصمود أمام أحداث الحياة الضاغطة وتحدياتها، وذلك من منطلق أنها تتضمن الحنو على الذات، ورؤية المعاناة كجزء من خبرات إنسانية مشتركة، وبالتالي فإن الأفراد المشفقين بأنفسهم يملكون مصادر انفعالية تتيح لهم مواجهة تحديات الحياة.

ومن جانب آخر، يعتقد الباحث أن هناك علاقة وثيقة الصلة بين الشفقة بالذات والتعلق الوجداني، فالأفراد ذوي التعلق الوجداني غير الآمن ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية، ولا يثقون في الآخرين، وبالتالي تتشكل لديهم مشاعر سلبية نحو الرفق بأنفسهم، وتتبلد مشاعرهم نحو الآخرين، ويشعرون بعدم الثقة والشك في نوايا الآخرين عندما يتعاطفون معهم، وأشارت نتائج دراسة نيف وماكجهي Neff & McGehee (2010)

على أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يظهرون مستويات مرتفعة من الشفقة بالذات، بينما يظهر ذوو التعلق القلق مستويات منخفضة من الشفقة بالذات، كما ذكر وي ولياو وكو وشيفر Wei, Liao, Ku, & Shaffer (2011) أن الأفراد ذوي التعلق القلق يجلدون أنفسهم، وينخفض لديهم مستوى الشفقة بالذات، حيث تتضاعف لديهم المشكلات الانفعالية، التي تؤدي إلى الاعتقاد بأن خبرات المعاناة تحدث لهم فقط، وليست خبرة إنسانية عامة.

في ضوء ما سبق، ونظرًا لندرة الدراسات العربية التي تطرقت لمتغيرات الدراسة الحالية-في حدود علم الباحث- يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التاليين:

١. هل توجد علاقة بين الشفقة بالذات وأنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض؟
٢. هل يمكن التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وأنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.
٢. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية مما يلي:

١. مسايرة التوجهات الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي في الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية مثل متغير الشفقة بالذات وتوفير خلفية نظرية عنه.
٢. الكشف عن قدرة أنماط التعلق الوجداني في التنبؤ بالشفقة بالذات عند آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. تناولها فئة آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي فئةٌ تستحق المزيد من الاهتمام بدراسة المتغيرات التي تجعلهم يحتفظون بصحتهم النفسية رغم تعرضهم لضغوط متعددة المصادر.
٤. ندرة البحوث والدراسات العربية، وبخاصة في البيئة السعودية-على حد علم الباحث- التي تناولت أنماط التعلق كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٥. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية لدعم التعلق الآمن، وتنمية الشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على حياتهم الزوجية والأسرية والاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

الشفقة بالذات Self-compassion:

عرفت نيف Neff (2003 b) الشفقة بالذات بأنّها الرفق واللطف الذي يوجهه الشخص نحو ذاته في ضوء الألم والفشل الذي يتعرض له بدلاً من نقد ذاته أو كرهها، وإدراك خبرة الفشل على أنها جزء من كم هائل من الخبرات الإنسانية التي قد يتعرض لها أي شخص بدلاً من النظر إليها على أنّها حالة فردية لتجنب الشعور بالوحدة النفسية (p. 223).

ويُعرّف الباحث الشفقة بالذات-إجرائيًا-بأنّها الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس الشفقة بالذات الذي أعدته نيف Neff (2003)، وترجمه للعربية عبد الرحمن والعاسمي والعمري والضبع (٢٠١٥)، والمستخدم في الدراسة الحالية.

أنماط التعلق الوجداني Emotional Attachment Styles:

عرَّف أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩) التعلق الوجداني بأنه عاطفة قوية متبادلة بين الطفل ومقدم الرعاية، تعكس رغبة كل منهما في المحافظة على القرب بينهما، وتعد الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الحميمة اللاحقة والتفاعلات الاجتماعية بشكل عام، ويتضمن التعلق ثلاثة أنماط، وهي:

١. نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style): ويُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين.
٢. نمط التعلق القلق (Anxious-Ambivalent Attachment Style): ويظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين.
٣. نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment Style): ويظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين (ص ٤٥).

ويعرف الباحث أنماط التعلق الوجداني-إجرائيًا-بأنها الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس اليرموك "لأنماط تعلق الراشدين" الذي أعدّه أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩) والمستخدم في الدراسة الحالية.

اضطراب طيف التوحد Autism spectrum disorder:

عرّفت الجمعية الامريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (2013) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يحدث في مراحل الطفولة المبكرة للطفل، ويظهر على شكل قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ونشاطات واهتمامات مقيدة ومتكررة (p.50).

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

-الحدود البشرية: آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.
-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
-الحدود المكانية: مراكز وبرامج اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.
-الحدود الموضوعية: أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الدراسات السابقة:

في عرض الدراسات السابقة ركز الباحث بقدر الإمكان على الدراسات التي تطرقت للشفقة بالذات وأنماط التعلق والوجداني عند آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وعند الراشدين بشكل عام، وقد تم تصنيف الدراسات على ثلاثة محاور كالتالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الشفقة بالذات.

أجرى لي Lee (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين مستوى الضغوط أو الإجهاد وبين مستوى الشفقة بالذات لدى آباء الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، وآباء الأطفال المصابون بداء السُكري، وآباء الأطفال المصابين باضطرابات عصبية ولكن لم يتم تشخيصها على أنَّها أمراض مزمنة. وقد تكونت العينة من (١٧٢) من آباء الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات طيف التوحد، و (١١٣) من آباء الأطفال الذين يُعانون من داء السُكري و (١٢٤) من آباء الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات أو نوبات عصبية ولكن لم يتم تشخيص حالة هؤلاء الأطفال على أنها حالة مرضية مزمنة، أي أن العدد الإجمالي للعينة (٤٠٩) مشاركاً من الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم تطبيق الأدوات التالية لجمع المعلومات: استبيان لمعرفة المعلومات الديمغرافية مثل السن والحالة الزوجية والوظيفة ومستوى التعليم والدخل، ومقياس مستوى الوعي الذاتي، وهذا المقياس يأخذ الشعور بالذنب كدليل على مستوى الوعي وهو من إعداد تانغي وديرينغ واغنر (Tagney, Dearing, & Wagner, 2000)، ومقياس مستوى الإجهاد لدى الآباء من إعداد ميرشنت وآخرين (Meirsschaut, et al., 2009)، ومقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff,2003). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الإجهاد لدى آباء الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات طيف التوحد أعلى من مثيلاتها لدى آباء الأطفال الذين يُعانون من داء السُكري أو الذين لم يتم تشخيص حالاتهم على أنها أمراض مزمنة، وعدم وجود فروق في الشفقة بالذات بين آباء الأطفال المُصابين باضطرابات طيف التوحد والمجموعات الأخرى، وأن الشعور بالذنب يعمل كوسيط في العلاقة التي تربط بين الإجهاد والشفقة بالذات.

وهدفت دراسة أيدين Aydın (2015) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الألكشيميا (صعوبة التعبير عن المشاعر) والشفقة بالذات وسمات الشخصية الفكاهية لدى والدي الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقليًا، والتعرف على الفروق في الشفقة بالذات

بين والدي الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أبًا وأمًا ممن لديهم أطفال توحديون ومعاقون عقليًا في اسطنبول. واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، ومقياس أساليب الفكاهة من إعداد مارتين وآخرين (Martin, et al., 2003)، ومقياس تورنتو لصعوبة التعبير عن المشاعر من إعداد باجبي (Bagby, et al., 1993). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الآباء والأمهات في بعد التقمص المفرط فقط كأحد أبعاد الشفقة بالذات، وهذه الفروق لصالح الآباء، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية للشفقة بالذات وصعوبة التعبير عن المشاعر بين والدي الأطفال التوحديين ووالدي الأطفال المعاقين عقليًا، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والفكاهة، وعلاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات وصعوبة التعبير عن المشاعر.

وأجرى نيف وفاسو Neff & Faso (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات وبعض المتغيرات المرتبطة بالهناء النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) فردًا من آباء وأمهات الأطفال التوحديين بواقع (٤٠) أمًّ، و(١١) أبًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٥-٥٤) سنة، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية للأمهات (٣٩.٩٠) سنة، وانحراف معياري قدره (٦.١١)، بينما بلغ متوسط الأعمار الزمنية للآباء (٤٢,٢٧) سنة، وانحراف معياري قدره (٧.٤٧). وتراوحت الأعمار الزمنية لأبنائهم التوحديين ما بين (٤-١٢) سنة. واعتمدت الدراسة على مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، وبعض المقاييس لقياس بعض مؤشرات الهناء النفسي، ومنها: مقياس الرضا عن الحياة من إعداد دينير وآخرين (Diener, et al. 1985)، ومقياس الأمل من إعداد سنايدر وآخرين (Snyder, et al., 1991)، ومقياس الأعراض الاكتئابية من إعداد رادولف (Radloff, 1977)، ومقياس إعادة ترتيب الهدف من إعداد وورش وآخرين (Wrosch, et al. 2003)، والقائمة المختصرة للضغوط الوالدية من إعداد أبدين (Abidin, 1995). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المستويات المرتفعة من الشفقة بالذات ارتبطت مع بعض مؤشرات الهناء النفسي لدى آباء وأمهات الأطفال التوحديين؛ حيث ارتبطت إيجابيًا مع الرضا عن الحياة، والأمل، وإعادة ترتيب الهدف، بينما ارتبطت سلبيًا مع الأعراض الاكتئابية، والضغوط الوالدية، وأن الشفقة بالذات تُعدّ منبئًا قويًا وبشكل سلبي بالضغوط الوالدية، والصعوبات المرتبطة بالطفل التوحدي.

أما دراسة ونج وماك ولياو Wong, Mak, & Liao (2016) فقد تناولت الشفقة بالذات كعامل وقائي بين الشعور بالوصمة والمساندة الاجتماعية لدى عينة من أباء وأمهات الأطفال التوحديين. وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) من والدي الأطفال التوحديين في مدينة هونج كونج بالصين، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٤٢,٥٦) سنة، وبانحراف معياري (٦,٦٨). وبلغ عدد الأبناء (١٥٤) ذكرًا، و(١٨) أنثى، منهم (٩٤) طفلاً لديهم إعاقة

التوحد، و(٧١) طفلاً لديهم إعاقة مزدوجة (توحد مع إعاقة عقلية). واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، ومقياس المساندة من الأسرة من إعداد ويندل وميللر-تيوتزاوير (Windle & Miller-Tutzauer, 1992)، ومقياس المساندة من الأصدقاء والآخرين ذوي الأهمية من إعداد زيميت وآخرين (Zimet, et al., 1988)، ومقياس الشعور بالوصمة من إعداد ماك وشيونج (Mak & Cheung, 2008)، ومقياس الضيق النفسي لقياس أبعاد القلق والاكتئاب من إعداد فيت ووار (Veit & Ware, 1983). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالوصمة وكل من القلق والاكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والشعور بالوصمة، كما أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين الشعور بالوصمة والقلق والاكتئاب، وأن منخفضي الشفقة بالذات من الآباء والأمهات من أفراد عينة الدراسة لديهم مستويات مرتفعة من الشعور بالوصمة مقارنة بمرتفعي الشفقة بالذات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والمساندة التي يتلقاها أفراد عينة الدراسة سواء من الأصدقاء، أو من المحيطين بهم.

وفي الدراسات العربية هدفت دراسة مختار ومحمد (٢٠١٧) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرفاهية النفسية والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك هدفت على التعرف على أثر تفاعل كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لخفض الاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى تحليل المسارات للعلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦١) أمًا من أمهات ذوي الاعاقة العقلية في جمهورية مصر العربية. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003) وترجمة عبد الرحمن وآخرين (٢٠١٥)، ومقياس الرفاهية النفسية من إعداد الباحثين، وقائمة بيك للاكتئاب. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والاكتئاب، ووجود تأثير لتفاعل كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية على الشعور بالاكتئاب لدى عينة الدراسة، كذلك أشارت النتائج إلى أن نموذج تحليل المسار للعلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية والاكتئاب قد حقق مواصفات حسن المطابقة.

وقام إدواردز Edwards (2017) بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التعلق الأبوي وبين الشفقة بالذات وتكيف سلوك الطفل. وقد اشترك في هذه الدراسة (١٦٥) من أمهات الأطفال الذين يدرسون في رياض الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياس التعلق بالأبوين من إعداد فرالي وآخرين (Fraley, et al., 2000)، ومقياس الشفقة بالذات (النسخة المختصرة) من إعداد نيف وآخرين (Neff, et al., 2011)، وكذلك مقياس الضغوط والإجهاد لدى الأبوين من إعداد بيري وجونسون (Berry & Jones, 1999)، ومقياس تَكَيف الطفل من إعداد أتشنباش وريسكولا

(Achenbach & Rescorla, 2001). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود مستويات عُليا من التعلق بالأبوين المرتبط بالقلق والتجنب يُصاحبه انخفاض مستويات التَكَّيُف لدى الطفل وكذلك انخفاض مستويات الشفقة بالذات لدى الأبوين، وفي حال وجود مستويات عُليا من التعلق بالأبوين المرتبط بالقلق فإن ذلك يكون مُصاحبًا لزيادة الضغط والإجهاد الأبوي، وأما عند وجود مستويات عُليا من الشفقة بالذات لدى الأبوين فإن ذلك يكون مُصاحبًا لانخفاض مستوى الضغط والإجهاد لديهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الأبوين وتحقيق مستوى أعلى من تَكَّيُف الطفل، وعند ارتفاع مستوى الإجهاد مع وجود مستوى أقل من الشفقة بالذات لدى الأبوين يكون مُصاحبًا (أو له علاقة وسيطة) لوجود مستوى عالٍ من التعلق بالأبوين المرتبط بالقلق والتجنب مع مستوى أقل من التَكَيف لدى الطفل.

المحور الثاني: دراسات تناولت أنماط التعلق الوجداني.

هدفت دراسة سيد (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية وكل من التعلق الوجداني واليقظة العقلية، وكذلك دراسة العلاقة بين التعلق الوجداني واليقظة العقلية، بالإضافة إلى الكشف عما إذا كانت اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق الوجداني أم لا، وذلك لدى عينة غير إكلينيكية من الجنسين تكونت من ٢٠٠ مبحوث (١٠٠ ذكر، ١٠٠ أنثى) من جمهورية مصر العربية، تراوح المدى العمري لهم ما بين (٢٠-٣٥) سنة بمتوسط للعمر قدره ٢٧ سنة، وبانحراف معياري قدره ١.٩ سنة، واعتمدت الدراسة على تطبيق ثلاثة مقاييس، الأول: مقياس "موراي" لتقدير مظاهر الشخصية الحدية، والثاني: مقياس فيلادلفيا لليقظة العقلية، والثالث: مقياس خبرات العلاقات الوثيقة المعدل لقياس التعلق الوجداني غير الآمن. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق الوجداني غير الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية واليقظة العقلية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التعلق الوجداني غير الآمن، واليقظة العقلية، وجاءت اليقظة العقلية متغيرًا وسيطًا للعلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق الوجداني غير الآمن.

بينما كان الهدف من دراسة يحيى وسوغوس Yahya & Sochos (2013) التحقق من تأثير نمط التعلق بين الزوجين على التعامل مع الطفل الذي يُعاني من اضطرابات فرط النشاط وضعف الانتباه (ADHD)، وتأثير هذا التعلق بين الزوجين على تكوين علاقات بناءة بين أفراد الأسرة. وقد اشترك في عينة الدراسة مجموعتين المجموعة الأولى لأزواج بعدد (١٠١) لديهم أطفال يُعانون من اضطرابات فرط الحركة وقلة الانتباه (ADHD)، والمجموعة الأخرى مكونة من عدد (١٥٣) من الأزواج الماليزيين الذين لديهم أطفال لا يُعانون من هذا الاضطراب. وقد طُبقت عليهم أدوات جمع البيانات التالية: مقياس

كونرز لقياس مستوى اضطراب فرط النشاط الحركي وضعف الانتباه لدى الأطفال الذين يُعانون من اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه (ADHD) كما يراه والدَيَّ الطفل، ومقياس نمط التواصل لقياس التواصل البناء في العلاقة بين كل أفراد الأسرة، ومقياس أنماط التعلق بين الوالدين. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن وجود طفل يُعاني من اضطرابات فرط النشاط وضعف الانتباه (ADHD) يؤثر على العلاقة الوثيقة (الشخصية) بين الزوجين ويؤثر سلبًا كذلك على التواصل بين أفراد الأسرة، وفي حال كان نوع التعلق بين الوالدين من النوع التجنبي الذي يدفعهما لتجنب التعامل مع الآخرين فإن ذلك يؤدي إلى تخفيف تأثير وجود طفل يُعاني من اضطرابات فرط النشاط وضعف الانتباه (ADHD) وذلك مقارنة بالوالدين الذين لديهم أطفال طبيعيون.

وللتعرف على أثر نمط التعلق على المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد بالجزائر، استخدمت دراسة هنان (٢٠١٤) منهج دراسة الحالة. وتكونت عينة الدراسة من (٦) أمهات تم اختيارهن بالأسلوب القصدي، وقد تميزت ثلاث منهن بنمط تعلق آمن، وثلاث بنمط تعلق غير آمن. ولجمع البيانات تم استخدام الأدوات التالية: المقابلة العيادية، ومقياس باركر لإدراك السلوكيات الوالدية، ومقياس يونغ للمخططات المبكرة غير المتكيفة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: ارتفاع درجات المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أمهات اطفال التوحد ذوى نمط التعلق غير الآمن، وفي المقابل انخفاض درجات المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أمهات أطفال التوحد ذوى نمط التعلق الآمن، كما توصلت الدراسة إلى أن نمط التعلق الآمن يمكن أن يساعد على تشكيل مخططات متكيفة في مرحلة الرشد، فقد بينت النتائج أن المخططات تمثل بالفعل خصائص المحيط العائلي للحالات وبالرغم من توفر إشباع للحاجات الأساسية من إحساس بالأمان وتشجيع على الاستقلالية، إلا إنه يمكن أن نجد أسباب وعوامل أخرى تساهم في جعل المخططات سلبية وغير متكيفة كالصدمات.

وأما دراسة عبدالغني (٢٠١٦) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط التعلق وكل من الرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (٦٢٠) من الزوجات في منتصف العمر بمدينتي مكة المكرمة وجدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط تعلق الراشدين لبيرنن وآخرين (Bernann, et al., 1998)، ومقياس الرضا عن الحياة للدسوقي (١٩٩٩)، ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية للعنزي (١٩٩٩). ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سلبية بين التعلق القلق والتجنبي والرضا عن الحياة، ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من أنماط تعلق مختلفة في الدرجة الكلية للرضا عن الحياة، حيث وجدت فروق بين أفراد نمط التعلق الآمن من جانب وأفراد نمطي التعلق الخائف والرافض من جانب آخر لصالح أفراد نمط التعلق الآمن، ووجود علاقة موجبة بين نمط التعلق القلق والدرجة الكلية للمواجهة السلبية، ووجود علاقة سلبية بين نمط التعلق

التجنبي والدرجة الكلية للمواجهة الموجبة، وكذلك وجود فروق في الأساليب الموجبة بين أفراد النمط التعلق الآمن وأفراد نمطي التعلق الخائف والرافض لصالح أفراد التعلق الآمن، وأخيرًا وجود فروق في الأساليب السلبية بين أفراد نمط التعلق الآمن وكل من أفراد نمط التعلق الخائف والمشغول لصالحهما.

وفي دراسة ديفيس وموريس ودريك Davis, Morris & Drake (2016) كان الهدف التعرف على العلاقة بين تعلق الراشدين والرفاه واليقظة العقلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) من البالغين الاستراليين الذين تتراوح أعمارهم بين (١٨-٧٨). ولجميع البيانات تم استخدام الادوات التالية: استطلاع عبر الإنترنت يشمل استبيان التجارب في العلاقات الوثيقة-الاستبيان المنقح، ومقياس فريدبرغ للتأمل الواعي، ومقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية بين الرفاه- الذي تم تقييمه بواسطة مقاييس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي-ونمط تعلق الفرد، حيث أظهر الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن مستويات أقل من الاكتئاب والقلق والضغط النفسي مقارنة مع الأفراد ذوو نمط التعلق غير الآمن، كما تشير النتائج إلى أن اليقظة العقلية تعد متغيرًا وسيطًا مهمًا في العلاقة بين أنماط التعلق والرفاه بشكل عام، فقد أظهر الأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من اليقظة العقلية انخفاضًا في مستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي.

كما هدفت دراسة ماركس وهوروكس وشوت Marks, Horrocks& Schutte (2016) إلى التعرف على الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في العلاقة بين تعلق البالغين غير الآمن وسوء الحالة الصحية الشخصية والمتمثلة في (الصحة الجسدية، والقلق/الأرق، والاختلال الوظيفي الاجتماعي، وأعراض الاكتئاب). وقد اشترك في الدراسة (٣٤٣) من البالغين الأستراليين، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٧٧) سنة، بمتوسط عمري (٣٣.٩٣)، وانحراف معياري مقداره (١٢.٢٩). وقد تكونت أدوات الدراسة من: استبيان على الإنترنت باستخدام كوالتريكس (Qualtrics, Provo, UT)، ومقياس تقدير الانفعالات طوره شوت وآخرون (Schutte, et al., 1988)، ومقياس الخبرات في العلاقات الوثيقة طوره برينان وآخرون (Bennan, et al., 1988)، واستبيان الصحة العامة طوره غولدبرغ وهيلير (Goldberg and Hillier, 1979). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التعلق القَلِق غير الآمن والتعلق التجنبي غير الآمن والذكاء الانفعالي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق القلق والتجنبي والنتائج الصحية الشخصية السيئة لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج توسط الذكاء الانفعالي جزئياً في العلاقة بين التعلق القَلِق والنتائج الصحية، ومع ذلك، فإن الذكاء الانفعالي توسط بشكل كلي العلاقة بين التعلق التجنبي والنتائج الصحية.

وتناولت دراسة غريب (٢٠١٧) أنماط تعلق المقبلين على الزواج من الجنسين وأثرها في تحديد نوعية أساليب تقديم الذات والاستراتيجيات الخاصة بحل الصراع لديهم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤٠) فردًا (١٠٩ ذكر-١٣١ أنثى) من المنتسبين للنقابات المهنية، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٢-٢٧) عامًا، كما تم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس استراتيجيات تقديم الذات إعداد العاسمي (٢٠٠٨)، ومقياس استراتيجيات حل الصراع إعداد: الباحثة، ومقياس أنماط تعلق الرشدين إعداد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة جزئية بين أبعاد كل من أساليب تقديم الذات واستراتيجيات حل الصراع وأنماط التعلق، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي كلٍ من أبعاد مقياسي استراتيجيات تقديم الذات وأنماط تعلق الراشدين، كما لم تسفر عن وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي أبعاد مقياس استراتيجيات حل الصراع فيما عدا بعد التنافس حيث كشفت النتائج عن وجود فروق بينهما، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى أن أنماط التعلق لها قدرة تنبؤية بأبعاد مقياسي استراتيجيات تقديم الذات واستراتيجيات حل الصراع فيما عدا بعد التسوية.

وهدفت دراسة حسيني وزادة Hosseini & zadeh (2018) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق والرفاه الروحي، وكذلك كشف الدور الوسيط للرفاه الروحي في العلاقة بين أنماط التعلق والرفاهية النفسية لدى عينة من الراشدين في أصفهان. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وبلغ عدد العينة ١٣٠ فردًا من الراشدين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات أجاب أفراد العينة على أدوات الدراسة التالية والمتمثلة في ثلاثة مقاييس: مقياس أنماط التعلق لهازان وشيفر (Hazen & Shaver, 1987)، ومقياس الرفاه الروحي لبالوتزاين واليسون (Paloutzian & Ellison, 1982)، ومقياس الرفاهية النفسية لريف (Reef, 1980). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن والرفاه الروحي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين نمط التعلق الآمن والتجنبي والرفاهية النفسية، وكذلك وجود علاقة موجبة طردية بين الرفاه الروحي والرفاه النفسي، وفي جانب الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة أشارت النتائج إلى قدرة نمط التعلق الآمن في إمكانية التنبؤ بالرفاه الروحي الإيجابي، مع وضوح الدور الوسيط للرفاه الروحي في العلاقة بين أنماط التعلق والرفاهية النفسية.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية.

أجرى وي وليو وكو وشافير Wei, Liao, Ku, & Shaffer (2011) دراستين منفصلتين تمثل الهدف منهما في التعرف على النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين الشفقة بالذات ونمط التعلق (القلق-التجنبي) والتعاطف الوجداني والهناء الذاتي. وتكونت عينة الدراسة الأولى من طلاب جامعة ولاية أيوا بأمريكا، وبلغ عددها (١٩٥) طالبًا وطالبة (٨٦ من الذكور، ١٠٨ من الإناث)، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٠٧)، وانحراف معياري

قدره (٢,٧٧)، بينما كانت عينة الدراسة الثانية من الراشدين، وبلغت (١٣٦) راشدًا (٧٨ من الذكور، ٥٨ من الإناث) بمتوسط عمري قدره (٤٣.٤٤)، وانحراف معياري قدره (١٠.٢٢). واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff 2003)، ومقياس الخبرات في العلاقات الحميمية لقياس نمطي التعلق: القلق، والتجنبي من إعداد بريتان وكلارك وشافير Brennan, Clark, & Shaver (1998)، ومقياس التعاطف الوجداني مع الآخرين من إعداد ميهربيان Mehrabian (2000)، ولقياس الهناء الذاتي تم الاعتماد على قائمة أكسفورد للسعادة من إعداد هيلز وأرجيل Hills & Argyle (2002)، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد دينير وإيمونز ولارسن وجريفين Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985). وأسفرت نتائج الدراسة الأولى لدى طلاب الجامعة عن أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين التعلق القلق والهناء الذاتي، كما أن التعاطف الوجداني يتوسط العلاقة بين التعلق التجنبي والهناء الذاتي، كما وُجِدَتْ علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات وكل من: الهناء الذاتي، والتعاطف الوجداني نحو الآخرين، بينما وُجِدَتْ علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والتعلق القلق والتجنبي، وتأكدت هذه النتائج في نتائج الدراسة الثانية لدى عينة الراشدين.

وهدفت دراسة كوريلوفا Kurilova (2013) إلى فحص العلاقة بين الصمود النفسي وكل من: اليقظة العقلية، والشفقة بالذات، وأنماط التعلق. وأجريت الدراسة في كندا على عينة بلغ قوامها (١١٤) راشدًا، وبلغ عدد الطلاب الجامعيين من العينة الكلية (١٧) طالبًا، وتراوحت أعمار هم الزمنية ما بين (١٨-٥٧) سنة. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الصمود النفسي من إعداد وانجليد ويونج (Wagnild & Young, 1993)، ومقياس اليقظة العقلية من إعداد بيير وآخرين (Baer, et al., 2006)، ومقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، ومقياس أنماط التعلق من إعداد فيني وآخرين (Feeney, et al., 1994). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي واليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والشفقة بالذات، والإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الصمود النفسي وكل من الحكم على الذات والعزلة والإفراط في التقمص، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والتعلق القلق والتجنبي، كما أن أبعاد الشفقة بالذات ودرجتها الكلية تفسر (٥٨%) من التباين في الصمود النفسي.

بينما كان الهدف من دراسة موريرا وكارونا وسيلفا ونيونس وكانافارو Moreira, Carona, Silva, Nunes, & Canavarro (2016) التعرف على الشفقة بالذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الوالدية اليقظة عقليًا وأنماط التعلق. واشتملت عينة الدراسة (٢٩٠) أمًّا من أمهات الأطفال والمراهقين في سن المدرسة بالبرتغال، بلغ متوسط أعمارهن الزمنية (٤١.٦٦) سنة بانحراف معياري (٥.٤٢)، وأن (٦٨.٣٠%) منهن أكلمن الشهادة الثانوية،

و(٣١.٧٠%) أكملن الشهادة الجامعية. واعتمدت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، والنسخة البرتغالية من مقياس الوالدية اليقظة عقليًا من إعداد موريرا وكنافارو (Moreira & Canavarro, 2015)، والنسخة البرتغالية لاستبيان الخبرات في العلاقات وذلك لقياس أنماط التعلق من إعداد موريرا وآخرين (Moreira, et al., 2015). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين نمطي التعلق: القلق، والتجنبي، وكل من: الشفقة بالذات والوالدية اليقظة عقليًا، كما وُجِدَتْ علاقة ارتباطية موجبة بين الوالدية اليقظة عقليًا والشفقة بالذات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الشفقة بالذات يتوسط العلاقة بين أنماط التعلق (القلق-التجنبي)، والوالدية اليقظة عقليًا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الباحث للدراسات السابقة المتوفرة لديه والمتعلقة بالشفقة بالذات وأنماط التعلق الوجداني، يجد الباحث تباينا في نتائجها فقد أشارت نتائج دراسات الشفقة بالذات إلى ارتباطها إيجابيًا بالفكاهة، الهناء النفسي، والمساندة، والتوافق الزواجي، وتَكَّيُف الطفل، والرفاهية النفسية، والصمود النفسي، والوالدية اليقظة عقليًا، وارتباطها سلبيًا بصعوبة التعبير عن المشاعر، والأعراض الاكتئابية، الضغوط الوالدية، والشعور بالوصمة، والتوتر والاجهاد، والتعلق القلق والتجنبي، وفي دراسات متغير التعلق الوجداني أشارت أبرز النتائج إلى قدرة أنماط التعلق على التنبؤ باستراتيجيات حل الصراع، وكذلك ارتباط التعلق الآمن إيجابًيا بتشكيل المخططات المتكيفة، والرفاه الروحي، والرفاهية النفسية، وارتباطه سلبيًا بالاكتئاب والقلق والضغط النفسي، كما أظهرت النتائج ارتباط نمط التعلق القلق والتجنبي سلبيًا باليقظة العقلية، وجودة العلاقة الزواجية، والمخططات المبكرة المتكيفة، والرضا عن الحياة، والذكاء الانفعالي، والشفقة بالذات، والوالدية اليقظة عقليًا. ومن حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية في المنهج مع جميع الدراسات التي تم عرضها والتي استخدمت المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن)، وكذلك اتفق من جانت الأدوات مع دراسة مختار ومحمد (٢٠١٧) والتي اعتمدت على مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003) وترجمة عبدالرحمن وآخرين (٢٠١٥)، وهو نفس المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. وفي دراسات التعلق الوجداني تم استخدام مقياس أنماط تعلق الراشدين من إعداد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩) في دراسة غريب (٢٠١٧)، وهو نفس المقياس المستخدم في هذه الدراسة. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها قد تكون الدراسة الوحيدة في البيئة العربية-على حد علم الباحث-التي تطرقت لأنماط التعلق الوجداني والشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

فروض الدراسة.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض على مقياس الشفقة بالذات ودرجاتهم على مقياس أنماط التعلق الوجداني.
٢. لا يمكن التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض.

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة، ومن أجل تحقيق أهدافها تم استخدم المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن الذي يتفق مع فروض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الملتحقين بمراكز التوحد في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٤٠٥٨) فردًا؛ حيث بلغ عدد الآباء (٢٠٢٣) أبًا، وعدد الأمهات (٢٠٣٥) أمّاً، وذلك حسب إحصائية المراكز التابعة لإدارة التعليم والتنمية الاجتماعية في مدينة الرياض لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة:

العينة الأولية:

وهي عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وتكونت هذه العينة من (٩٥) فردًا، من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٥-٥٧) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (٣٨,٢٧) سنة بانحراف معياري (٧,٢٤)، وقد هدفت هذه العينة إلى التحقق من صلاحية الأدوات وخصائصها السيكومترية.

العينة النهائية:

تكونت العينة النهائية من (٣٦٠) أبًا وأمًا من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، بواقع (١٩٠ من الأمهات، و١٧٠ من الآباء)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٤-٦١) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (٣٨.٦٢) سنة بانحراف معياري (٧.٧٥)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك حرصًا على التمثيل الكمي والكيفي لمجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١-مقياس الشفقة بالذات من إعداد Neff (2003) وترجمة عبد الرحمن وآخرين (٢٠١٥).

أ-وصف المقياس في البيئة الأجنبية:

أعدَّت نيف Neff (2003) هذا المقياس بهدف قياس الشفقة بالذات، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون المقياس من (٢٦) عبارة موزعة على ستة أبعاد، وهي: الحنو على الذات-الحكم على الذات-الإنسانية المشتركة-العزلة-اليقظة العقلية-التقمص المفرط، وتتم الإجابة عن عبارات المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق مطلقًا)، حيث تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة بالذات أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي بها، وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية فقط تكون كل العبارات موجبة الاتجاه وتصحح طبقًا لما ورد في هذه الصفحة، لكن في حالة التعامل مع الدرجة الكلية يعاد حساب درجات الأبعاد أرقام (٢-٤-٦)، حيث تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على درجة واحدة، والإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على خمس درجات.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تمَّ تطبيقه على عينة بلغ عددها (٣٩١) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الجنوب الغربي بأمريكا Southwestern University. وقد اشتملت العينة على (١٦٦) ذكرًا، و(٢٢٥) أنثى، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠.٩١) سنة، وبانحراف معياري (٢.٢٧). وأسفرت النتائج عن تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق العاملي، وتراوحت الارتباطات البينية لأبعاد المقياس الستة بين (-٠.٨١، ٠.٨٧). كما تم الاعتماد على بعض المقاييس كمحكات خارجية للتحقق من صدق المقياس، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات وكل من: الاكتئاب (-٠.٥١)، والقلق (-٠.٦٥)، والرضا عن الحياة (٠.٤٥)، التناقض الذاتي (-٠.٥٧). وللتحقق من ثبات المقياس، تم إعادة تطبيق الاختبار خلال مدة ثلاثة أسابيع، وكانت معاملات الارتباط للدرجة الكلية والفرعية هي على النحو التالي (٠.٨٨-٠.٨٨-٠.٨٠-٠.٨٥-٠.٨٥-٠.٨٨) وبلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية (٠.٩٣). وتشير تلك النتائج إلى أن المقياس في نسخته الأصلية يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات.

ب-الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية:

أجرى عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٥) دراسة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينات عربية، وتم تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة في البيئتين: السعودية والمصرية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية النوعية بجامعة طنطا بجمهورية مصر العربية (١٥٠ ذكور، ١٥٠ إناث) تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٤) سنة بمتوسط عمري قدره (٢٠.٦٨) سنة وانحراف معياري قدره (٢.٠٩). كما تم تطبيقه على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من كلية خدمة المجتمع بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية (١٥٠ ذكور، ١٥٠ إناث) في الفئة العمرية بين (١٨-٢٢) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٥٤) وانحراف معياري قدره (١.٢١).

وقد تم حساب معامل الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية له. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين بنود كل بعد والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٤٦-٠.٧٧ للعينة المصرية، وبين ٠.٥١-٠.٧٥ للعينة السعودية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ومن ثم لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس. كما أن معظم الارتباطات البينية بين أبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، كما كان اتجاه معاملات الارتباط في الاتجاهات المتوقعة، حيث ارتبطت الأبعاد السلبية ببعضها ارتباطًا إيجابيًا، كما ارتبطت الأبعاد الإيجابية ببعضها ارتباطًا إيجابيًا أيضًا، في حين ارتبطت الأبعاد السلبية بالأبعاد الإيجابية ارتباطًا سلبيًا في معظم الحالات. كما تحقق الباحثون من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي، وأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد المقياس على عاملين بنسبة تباين إجمالية قدرها (٤٧.٥٠%) للعينة المصرية، حيث يستوعب العامل الأول (٢٤.٥٦%) من التباين، ويتشبع بالأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات (الحنو على الذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية)، بينما يستوعب العامل الثاني (٢٢.٩٤%) من التباين، ويتشبع بالأبعاد السلبية في الشفقة بالذات (الحكم على الذات، العزلة، والتقمص المفرط). أما العينة السعودية، فقد تشبعت العوامل فيها بنسبة تباين مقداره (٥٩.٥٥%)، حيث يستوعب العامل الأول (٣٠.٠٨ %) من التباين الكلى، ويتشبع بالأبعاد السلبية من الشفقة بالذات (الحكم على الذات، والعزلة، والتقمص المفرط)، أما العامل الثاني، فيستوعب(٢٩.٤٧%) من التباين الكلى، ويتشبع بالأبعاد الايجابية من الشفقة بالذات (الحنو على الذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية).

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وأسفرت النتائج عن تمتع أبعاد المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت قيم الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بطريقتى سبيرمان براون وجتمان بين (٠.٦٥-٠.٧٨) للعينة المصرية، وبين (٠.٥٩-٠.٧٥) للعينة السعودية، وهي قيم مرتفعة ومناسبة.

وفي الدراسة الحالية، تمَّ التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الأولية والتي بلغ عددها (٩٥) فردًا من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، وذلك على النحو التالي:

أ-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:

(١) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك .

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن=٩٥)

الحنو على الذات		الحكم على الذات		الإنسانية المشتركة		العزلة		اليقظة العقلية		التقمص المفرط	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
٥	**٠.٦٧	١	**٠.٥٩	٣	**٠.٧١	٤	**٠.٧١	٩	**٠.٦٠	٢	**٠.٧٥
١٢	**٠.٦٥	٨	*٠.٦٩	٧	**٠.٧٣	١٣	**٠.٧٢	١٤	**٠.٧٢	٦	**٠.٧٠
١٩	**٠.٧٤	١١	**٠.٦٨	١٠	**٠.٧٩	١٨	**٠.٧٠	١٧	**٠.٨٠	٢٠	**٠.٧٢
٢٣	**٠.٦١	١٦	**٠.٦٧	١٥	**٠.٨١	٢٥	**٠.٧٨	٢٢	**٠.٧٤	٢٤	**٠.٧٦
٢٦	**٠.٥٩	٢١	**٠.٦١								

** دالة عند مستوى (١,,٠)

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول (الحنو على الذات) تراوحت ما بين (٠.٥٩، ٠,٧٤)، وللبعد الثاني (الحكم على الذات) تراوحت ما بين (٠.٥٩، ٠.٦٩)، وللبعد الثالث (الإنسانية المشتركة) تراوحت ما بين (٠.٧١، ٠.٨١)، وللبعد الرابع (العزلة) تراوحت ما بين (٠.٧٠، ٠,٧٨)، وللبعد الخامس (اليقظة العقلية) تراوحت ما بين (٠.٦٠، ٠.٨٠)، وللبعد السادس (التقمص المفرط) تراوحت ما بين (٠.٧٠، ٠.٧٦)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,,).

(٢) حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباطات البينية للأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات

الأبعاد	الحنو على الذات	الحكم على الذات	الإنسانية المشتركة	العزلة	اليقظة العقلية	التقمص المفرط
الحنو على الذات	.....	.....	.....	.....	.....	.....
الحكم على الذات	-٠.٥٩**	.....	.....	.....	.....	.....
الإنسانية المشتركة	٠.٧٤**	-٠.٧٥**	.....	.....	.....	.....
العزلة	-٠.٥٦**	٠.٧٢**	-٠.٧٨**	.....	.....	.....
اليقظة العقلية	٠.٦٨**	-٠.٧٠**	٠.٧١**	-٠.٦٩**	.....	.....
التقمص المفرط	-٠.٦١**	٠.٧٢**	-٠.٧٣**	٠.٧٠**	-٠.٦٦**	.....

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢) أن هناك ارتباطات بينية بين أبعاد المقياس؛ حيث ارتبطت الأبعاد الإيجابية ببعضها ارتباطًا إيجابيًا، وسلبيًا مع الأبعاد السلبية، بينما ارتبطت الأبعاد السلبية إيجابيًا ببعضها، وسلبيًا مع الأبعاد الإيجابية، وتؤكد هذه النتائج على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس.

ب-الصدق العاملي للمقياس:

تمَّ التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة $كا^2$ (٤٦.٤٨) غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو عامل واحد، حيث قام الباحث بالتعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، واعتبار عبارات الأبعاد أرقام (٢،٤،٦) سالبة، وإعادة تقدير الدرجات بـ (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب. ويوضح جدول (٣) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة بالذات.

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لستة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس الشفقة بالذات

المتغيرات المشاهدة	معامل المسار	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية	معامل الثبات R^2
الحنو على الذات	٠.٨١	٠.٣١	**٧.٩٦	٠.٦٢
الإنسانية المشتركة	٠.٦٤	٠.٣٢	**٦.٨٥	٠.٤١
اليقظة العقلية	٠.٧١	٠.٢٩	**٧.٨٣	٠.٥١
الحكم على الذات	٠.٨٧	٠.٣١	**١٠.٤٦	٠.٧٦
العزلة	٠.٧٤	٠.٢٨	**٨.٢٦	٠.٥٥
التقمص المفرط	٠.٨٤	٠.٣٥	**١٠.٠٠	٠.٧١

** دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث قيمة "ت" الجدولية = ٢.٥٩

يوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الستة في مقياس الشفقة بالذات، كما يتضح أيضًا أن المتغيرات المشاهدة (الحنو على الذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، الحكم على الذات، العزلة، التقمص المفرط) تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها أو تشبعها (٠.٨١ – ٠.٦٤-٠.٧١-٠.٨٧ – ٠.٧٤ – ٠.٨٤) على الترتيب. ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (٨١% -٦٤% -٧١% -٨٧% - ٧٤% -٨٤%) من التباين الكلي في المتغير الكامن.

كما تشير النتائج الواردة في جدول (٣) إلى أن قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [-١.٩٦، ١.٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، كما أن النموذج حقق شروط حسن المطابقة، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية؛ مما جعل الباحث يطمئن لمناسبة مقياس الشفقة بالذات لعينة الدراسة الحالية.

(ج) ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(١) طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعية، وللدرجة الكلية على مقياس الشفقة بالذات، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٩٥)

م	الأبعاد	معامـل ألفا كرونباخ
١	الحنو على الذات	٠.٧١
٢	الحكم على الذات	٠.٦٩
٣	الإنسانية المشتركة	٠.٧٢
٤	العزلة	٠.٥٩
٥	اليقظة العقلية	٠.٦٧
٦	التقمص المفرط	٠.٧٥
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٠

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية جاءت قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(٢) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة "بيرسون"، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة "سبيرمان-براون"، ومعادلة "جتمان". ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس الشفقة بالذات بطريقة التجزئة النصفية (ن=٩٥)

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	الحنو على الذات	٠.٦٤	٠.٦٧
٢	الحكم على الذات	٠.٦٤	٠.٦٥
٣	الإنسانية المشتركة	٠.٥٧	٠.٥٧
٤	العزلة	٠.٥٧	٠.٥٩
٥	اليقظة العقلية	٠.٦١	٠.٦١
٦	التقمص المفرط	٠.٦٢	٠.٦٣
	المقياس ككل	٠.٦٧	٠.٦٨

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد مقياس الشفقة بالذات بطريقة سبيرمان-براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

ومما سبق، يمكن القول إن مقياس الشفقة بالذات يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، مما يعطي الثقة لاستخدامه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

٢-مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين من إعداد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩).

يتكوّن هذا المقياس من (٢٠) فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث يمثل الرقم (١) لا أوافق أبدًا، ويمثل الرقم (٥) أوافق تمامًا. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أنماط، وهي:

أ-نمط التعلق الآمن Secure Attachment Style، ويتكون من (٦) فقرات.

ب-نمط التعلق القلق Anxious Attachment Style، ويتكون من (٧) فقرات.

ج-نمط التعلق التجنبي Avoidant Attachment Style، ويتكون من (٧) فقرات.

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين؛ حيث تم عرضه على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وقد أعيدت صياغة ثلاث فقرات بناء على رأي المحكمين، ولم يكن لديهم أي ملاحظات حول انتماء كل فقرة لنمط التعلق الذي تمثله، إضافةً الى ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي وفقًا لطريقة المكونات الأساسية، وأجري التدوير بطريقة التدوير المتعامد، وقد اختيرت الفقرات في ضوء محكين أساسيين، وهما: أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (٠,٤)، وأن يكون تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (٠,٤)، وقد انطبق هذان المحكان على (٢٠) فقرة من فقرات التعلق والبالغ عددها (٢٥)، أما ثبات المقياس فقد تم التحقق منه من خلال تطبيق المقياس على (٦٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة البحث، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لفقرات كل نمط من أنماط التعلق التي تضمنها المقياس، وقد كان عدد الفقرات (٢٥) فقرة، إذ تكون النمط القلق من (٩) فقرات، والتجنبي أيضًا من (٩) فقرات، في حين تكون النمط الآمن من (٧) فقرات، وبلغت قيم معامل الثبات لكن نمط من هذه الأنماط على النحو التالي: النمط القلق (٠.٧٤) ، والتجنبي (٠.٦٠) والآمن (٠.٥٦)، بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من هذه الأنماط بعد تطبيق المقياس على العينة الكلية، وإجراء تحليل عاملي له، ومن ثم حذف (٥) فقرات منه بناء على نتائج هذا التحليل، وقد بلغت قيم معامل الثبات على النحو التالي: القلق (٠.٧٦) والتجنبي (٠.٦٤)، والآمن (٠.٥٧) (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة أولية بلغت (٩٥) فردًا من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:

(١) تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول(٦) نتائج ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن=٩٥)

التعلق الآمن		التعلق القلق		التعلق التجنبي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٤	٠.٤٤**	١	٠.٦٤**	٢	٠.٥١**
٧	٠.٣٩**	٣	٠.٤٥**	٥	٠.٦٨**
١٠	٠.٦٨**	٦	٠.٦٣**	٨	٠.٥٩**
١١	٠.٦١**	٩	٠.٥٨**	١٢	٠.٥٦**
١٤	٠.٥١**	١٣	٠.٥٢**	١٥	٠.٥٧**
١٩	٠.٦٧**	١٦	٠.٦٣**	١٨	٠.٦٥**
-	-	١٧	٠.٧٧*	٢٠	٠.٥٧**

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول (التعلق الآمن) تراوحت ما بين (٠.٣٩، ٠.٦٨)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثاني(التعلق القلق) ما بين (٠.٤٥، ٠.٧٧)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثالث (التعلق التجنبي) ما بين (٠.٥١، ٠.٦٨)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وتعني تلك النتائج ارتفاع معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها.

(٢) تم حساب معاملات الارتباطات البينية للأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق. ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباطات البينية للأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق (ن=٩٥)

الأبعـاد	التعلق الآمن	التعلق القلق	التعلق التجنبي
التعلق الآمن	—	—	—
التعلق القلق	-٠.٧٨**	—	—
التعلق التجنبي	-٠.٧٢**	٠.٧٤**	—

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تراوحت ما بين (-٠,٧٢) و (٠,٧٤)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني ارتفاع الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس أنماط التعلق.

ب-الصدق العاملي:

تحقق الباحث من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة $كا^2$ تساوي (٦١.٢٩)، وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو ثلاثة عوامل فرعية. ويوضح جدول (٩) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس أنماط التعلق

المتغيرات المشاهدة	معامل المسار	الخطأ المعياري لتقدير المسار	قيمة "ت"	معامل التحديد R^2
التعلق الآمن	٠.٨٨	٠.٣٣	**٩.٢١	٠.٧٨
التعلق القلق	٠.٧٩	٠.٣٤	**٧.٩٨	٠.٦٣
التعلق التجنبي	٠.٨٥	٠.٣٥	**٨.٧٥	٠.٧٢

** دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث قيمة "ت" الجدولية = ٢.٥٩

يوضح جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الثلاثة في مقياس أنماط التعلق، كما يتضح أن المتغيرات المشاهدة (التعلق الآمن، والتعلق القلق، والتعلق التجنبي) تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها أو مسارها (٠.٨٨، ٠.٧٩، ٠.٨٥) على الترتيب، ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (٨٨%، ٧٩%، ٨٥%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (أنماط التعلق).

كما تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى أن قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [-١.٩٦، ١.٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، كما أن النموذج حقق شروط حسن المطابقة، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية؛ مما جعل الباحث يطمئن لمناسبة مقياس أنماط التعلق لعينة الدراسة الحالية.

ج-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(١) طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس. ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) معاملات ثبات أبعاد مقياس أنماط التعلق بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٩٥)

م	الأبعاد	معامـل ألفا كرونباخ
١	التعلق الآمن	٠.٦٧
٢	التعلق القلق	٠.٦٩
٣	التعلق التجنبي	٠.٦٦

تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس أنماط التعلق جاءت قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

(٢)-طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة "بيرسون"، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة "سبيرمان-براون"، ومعادلة "جتمان". ويوضح جدول(١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠) معاملات ثبات أبعاد مقياس أنماط التعلق بطريقة التجزئة النصفية (ن=٩٥)

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	التعلق الآمن	٠.٦٦	٠.٦٦
٢	التعلق القلق	٠.٧٣	٠.٧٤
٣	التعلق التجنبي	٠.٦١	٠.٦٢

تشير النتائج الواردة في جدول (١٠) أن معاملات الثبات الخاصة بكل بأبعاد مقياس أنماط التعلق بطريقة سبيرمان-براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة، مما يدل على ثبات المقياس. وبشكل عام، تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس أنماط التعلق يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية.

.نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض على مقياس الشفقة بالذات ودرجاتهم على مقياس أنماط التعلق الوجداني".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض في الشفقة بالذات. ودرجاتهم في أنماط التعلق الوجداني. ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية). ودرجاتهم على مقياس أنماط التعلق الوجداني (ن=٣٦٠)

الأبعاد		أنماط التعلق الوجداني		
		التعلق الآمن	التعلق القلق	التعلق التجنبي
الشفقة بالذات	الحنو على الذات	٠.١٢٤ *	-٠.١٠٥*	٠.٠٩٠
	الحكم على الذات	-٠.١٤٦ **	٠.٣٠٣ **	٠.٢٤٥ **
	الإنسانية المشتركة	٠.١٩١ **	-٠.٢٠٦ **	-٠.٠٣٣
	العزلة	-٠.١٢٦ *	٠.٤٠١ **	٠.٢٤٥ **
	اليقظة العقلية	٠.٢٩٨ **	-٠.٢٣٧ **	-٠.١٢١ *
	التقمص المفرط	-٠.١١١ *	٠.٢٦٠ **	٠.٢٦٥ **
الدرجة الكلية للشفقة بالذات		٠.٣٠٠ **	-٠.٤٧٧**	-٠.٢٥٧**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١١) ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الحنو على الذات والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الحنو على الذات والتعلق القلق. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع التعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الحكم على الذات والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الحكم على الذات والتعلق القلق والتعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الإنسانية المشتركة والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الإنسانية المشتركة والتعلق القلق. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع التعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين العزلة والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين العزلة والتعلق القلق والتعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين اليقظة العقلية والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين اليقظة العقلية والتعلق القلق. وعند مستوى (٠.٠٥) مع التعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التقمص المفرط والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التقمص المفرط والتعلق القلق والتعلق التجنبي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق الآمن. ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق القلق والتعلق التجنبي.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينصُّ الفرض الثاني على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار (باستخدام الطريقة Enter) وذلك بهدف معرفة أي من أنماط التعلق الوجداني (متغيرات مستقلة) يمكن أن تسهم في التنبؤ بأبعاد الشفقة بالذات (متغيرات تابعة). ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢) معاملات الانحدار لأنماط التعلق الوجداني المنبئة بأبعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية.

المتغيرات المستقلة المنبئة	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعددR	نسبة المساهمةR^2	قيمة بيتا Beta	قيمة ت ودلالتها
التعلق الآمن	الحنو على الذات	١٢.٦٨٥	٠.١٩٥	٠.٠٣٨	٠.١٢	٢.٥١ *
التعلق التجنبي					٠.٠٩-	٢.٣٤ *
التعلق القلق	الحكم على الذات	٦.٤١٨	٠.٣٣٩	٠.١٤٤	٠.٢٩	٥.٥٣ **
التعلق التجنبي					٠.٢٣	٤.١٣ **
التعلق الآمن	الإنسانية المشتركة	١٣.٤٠١	٠.٢٦٣	٠.٠٦٩	٠.١٥	٣.١٩ **
التعلق القلق					٠.١٢-	٣.٥٤ **
التعلق القلق	العزلة	٣.٧٥٩	٠.٤٥٤	٠.٢٠٦	٠.٣٠	٧.٩٠ **
التعلق التجنبي					٠.١٧	٤.٢٢ **
التعلق الآمن	اليقظة العقلية	١٢.٣٠٧	٠.٣٦١	٠.١٣٠	٠.٢٢	٥.١٣ **
التعلق القلق					٠.١٣-	٣.٩١ **
التعلق القلق	التقمص المفرط	٦.٤٦٨	٠.٣٥٧	٠.١٢٧	٠.١٥	٤.٦٦ **
التعلق التجنبي					٠.١٧	٤.٧٠ **
التعلق الآمن	الدرجة الكلية للشفقة بالذات	٩٩.٦٠٤	٠.٥٦٠	٠.٣١٣	٠.٦٠٧	٤.٥٤ **
التعلق القلق					٠.٩٧١-	٩.٧١- **
التعلق التجنبي					٠.٤٣٧-	٣.٩٨- **

** دالة عند مستوي ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٢) ما يلي:

١-أن نمطي التعلق (الآمن، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالحنو على الذات، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق الآمن، والتعلق التجنبي، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.١٢) للتعلق الآمن. و(-٠.٠٩) للتعلق التجنبي، وكانت نسبة المساهمة (R2= ٠٣٨ .,)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (الآمن والتجنبي) يفسران (٠٣٨%) من التباين في الحنو على الذات، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الحنو على الذات = ١٢.٦٨٥ X التعلق الآمن + ٠.١٢ X التعلق التجنبي -٠.٠٩

٢-أن نمطي التعلق (القلق، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالحكم على الذات، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق القلق والتعلق التجنبي، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.٢٩) للتعلق القلق و(٠.٢٣) للتعلق التجنبي، وكانت نسبة المساهمة (R2= ١٤٤ .,)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (القلق، والتجنبي) يفسران (١٤.٤%) من التباين في الحكم على الذات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الحكم على الذات = ٦.٤١٨ X التعلق القلق + ٠.٢٩ X التعلق التجنبي + ٠.٢٣

٣-أن نمطي التعلق (الآمن، والقلق) يسهمان في التنبؤ الإنسانية المشتركة، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق الآمن والتعلق القلق، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.١٥) للتعلق الآمن و(-٠,١٢) للتعلق القلق، وكانت نسبة المساهمة (R2= ٠٦٩ .,)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (الآمن. والقلق) يفسران (٠٦٩%) من التباين في الإنسانية المشتركة. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الإنسانية المشتركة = ١٣.٤٠١ X التعلق الآمن + ٠.١٥ X التعلق القلق -٠.١٢

٤-أن نمطي التعلق (القلق، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالعزلة، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق القلق والتعلق التجنبي، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.٣٠) للتعلق القلق و(٠.١٧) للتعلق التجنبي، وكانت نسبة المساهمة (R2= ٢٠٦ .,)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (القلق. والتجنبي) يفسران (٢٠.٦%) من التباين في العزلة. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العزلة = ٣.٧٥٩ X التعلق القلق + ٠.٣٠ X التعلق التجنبي + ٠.١٧

٥-أن نمطي التعلق (الآمن، والقلق) يسهمان في التنبؤ باليقظة العقلية، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق الآمن والتعلق القلق، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.٢٢) للتعلق الآمن و(-٠.١٣) للتعلق القلق، وكانت نسبة المساهمة (R2= ١٣٠ .,)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (الآمن والقلق) يفسران (١٣%) من التباين في اليقظة العقلية، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

اليقظة العقلية = ١٢.٣٠٧ X التعلق الآمن + ٠.٢٢ X التعلق القلق -٠.١٣

٦-أن نمطي التعلق (القلق، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالتقمص المفرط، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات التعلق القلق والتعلق التجنبي، وبلغت قيمة بيتا بين (٠.١٥) للتعلق القلق و(٠.١٧) للتعلق التجنبي، وكانت نسبة المساهمة (R2= ١٢٧ .)، ويعني ذلك أن نمطي التعلق (القلق. والتجنبي) يفسران (١٢.٧%) من التباين في التقمص المفرط. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التقمص المفرط = ٦.٤٦٨ X التعلق القلق + ٠.١٥ X التعلق التجنبي + ٠.١٧

٧-أن أنماط التعلق (الآمن والقلق والتجنبي) تسهم في التنبؤ الشفقة بالذات (الدرجة الكلية)، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات أنماط التعلق (الآمن والقلق والتجنبي) وانحصرت قيمة بيتا بين (-٠.٩٧١) للتعلق القلق و(-٠.٤٣٧) للتعلق التجنبي و(٠.٦٠٧) للتعلق الآمن، وكانت نسبة المساهمة (R2= ٣١٣ .) ويعني ذلك أن أنماط التعلق: الآمن والقلق والتجنبي يفسرون (٣١.٣%) من التباين في الشفقة بالذات، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الشفقة بالذات = ٩٩.٦٠٤ X التعلق الآمن + ٠.٦٠٧ X التعلق القلق -٠.٩٧١ X التعلق التجنبي -٠.٤٣٧

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول الواردة في جدول (١١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الحنو على الذات والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الحنو على الذات والتعلق القلق، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع التعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الحكم على الذات، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الحكم على الذات، والتعلق القلق، والتعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الإنسانية المشتركة، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الإنسانية المشتركة، والتعلق القلق، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع التعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين العزلة، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين العزلة، والتعلق القلق، والتعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين اليقظة العقلية، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين اليقظة العقلية والتعلق القلق، وعند مستوى (٠,٠٥) مع التعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقمص المفرط، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين

التقمص المفرط والتعلق القلق، والتعلق التجنبي. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق القلق، والتعلق التجنبي.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة وي وآخرين,.Wei, et al (2011)، ودراسة كوريلوفا Kurilova (2013)، ودراسة موريرا وآخرين ,.Moreira, et al (2016)، ودراسة إدواردز Edwards (2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والتعلق القلق والتجنبي، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة نيف وماكجهي Neff & McGehee (2010) التي أشارت نتائجها الى أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يظهرون مستويات مرتفعة من الشفقة بالذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية جيلبرت Gilbert (2005) حيث ربطت نمو الشفقة من خلال النموذج التطوري والذي يفترض أن نظام التهدئة يتم تطويره من خلال تعلم الفرد للأمن من والديه بحيث تحدث التهدئة بشكل متكرر، وكنتيجة لذلك؛ يقوم الفرد باستدخال الشفقة وتحويلها نحو ذاته مما يفرز نمو سلوك تهدئة الذات، الشفقة، التسامح الصحي مع الضغوط، والدافعية نحو رعاية الذات والآخرين، وفي المقابل الذي لم يختبر الشفقة، أو مر بنوع من السلبية الزائدة من والديه أثناء نمو نظام التهدئة في الطفولة والمراهقة فإنه قد يعاني غالبًا من نقد الذات، والخجل، والشعور بالذنب. وفي ذات السياق يؤكد نيف وداهم Neff & Dahm (2015) على أن الشفقة بالذات ترتبط بنظام الرعاية والتفاعلات الطفولية المبكرة؛ فالأفراد الذين يظهرون مستويات أقل من الشفقة مع ذواتهم ربما يكون قد تعرضوا لانتقادات حادة من قبل الأم، كما أنهم ينحدرون من أسر بها صراعات كثيرة، وتعرضوا لأنماط التعلق غير الآمنة، وعلى العكس تمامًا مع الأفراد الذين لديهم مستوي أعلى من الشفقة بالذات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في إطار العلاقة بين الشفقة بالذات والعلاقات الاجتماعية؛ حيث يشير طلب والعواملة Teleb & Alawamleh (2013) إلى أن الشفقة بالذات تلعب دورًا مهمًا في حياة الفرد، وذلك لأنها تساعد الفرد على التعامل مع الصراعات الحياتية، كما تساعده في وقف إلقاء اللوم على نفسه للأشياء التي لا يملك السيطرة عليها، كما أنها توفر الدعم الاجتماعي والثقة بين الأشخاص.

ومما سبق تبدو النتيجة منطقية ومتوقعة؛ فالأفراد ذوو الشفقة بالذات المرتفعة هم الذين يتلطفون ويرأفون بأنفسهم ويعترفون بخبراتهم الإنسانية المشتركة، وينظرون بتوازن لخبراتهم السلبية، فمن المرجح أن يكون لديهم إحساس بأهمية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، مقارنة بالأفراد ذوي الشفقة بالذات المنخفضة والذين يتميزون بنقدهم القاسي لذاتهم

وإحساسهم بالانفصال والتقمص المفرط مع أفكارهم ومشاعرهم السلبية، مما يجعلهم يعيشون تجربة الشعور التجنبي والقلق في علاقاتهم مع الآخرين.

وأمّا بالنسبة لعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحنو على الذات والإنسانية المشتركة وبين التعلق التجنبي، فقد يكون ذلك عائدًا إلى أنّ تعامل آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع ذواتهم برفق ورأفة بدلاً من نقدها والقسوة عليها، ورؤية تجاربهم ومعاناتهم مع أطفالهم ليست معاناة شخصية، بل كجزء من العديد من التجارب التي يتشارك فيها كثير من أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، قد يجعلهم يعتمدون بشكل رئيس على هذه المصادر الذاتية في تخطي الصعوبات الحياتية بدلاً من اعتمادهم على تعزيز العلاقات القريبة والاعتماد على الآخرين.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أشارت نتائج الفرض الثاني الواردة في جدول (١٢) إلى أن نمطي التعلق (الآمن، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالحنو على الذات، ونمطي التعلق (القلق، والتجنبي) يسهمان في التنبؤ بالحكم على الذات والعزلة والتقمص المفرط، ونمطي التعلق (الآمن، والقلق) يسهمان في التنبؤ بالإنسانية المشتركة واليقظة العقلية، وكذلك تسهم أنماط التعلق (الآمن، والقلق، والتجنبي) في التنبؤ بالشفقة بالذات (الدرجة الكلية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نيف وماكجهي Neff & McGehee (2010) التي أوضحت نتائجها أن أنماط التعلق الوجداني تُعد من المتغيرات المنبئة بالشفقة بالذات. وهذه النتيجة تؤكد نتائج الفرض الثالث، والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات، والتعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات والتعلق القلق، والتعلق التجنبي. ويمكن تفسير القدرة التنبؤية لنمط التعلق الآمن والقلق بالحنو بالذات، وكذلك قدرة نمطي التعلق (القلق، والتجنبي) في التنبؤ بالحكم على الذات والعزلة والتقمص المفرط، في ضوء نموذج بارثولوميو وهوروفتز Bartholomew & Horowitz (1991) والذي ينطوي على بُعدين رئيسين ثنائي القطب يمثل واحد منهما النظرة إلى الذات، ويمثل الثاني النظرة إلى الآخر، ويتراوح كل منهما ما بين النظرة الإيجابية والنظرة السلبية، وطبقًا لهذا النموذج للتعلق، فذوو التعلق الآمن لديهم مزيج من نموذج إيجابي تجاه الذات ونموذج إيجابي تجاه الآخرين، فهم لديهم تصور مقبول وإيجابي عن ذواتهم وثقة وتقرب وارتياح مع الآخرين، أما ذوو التعلق التجنبي فهم كذلك مزيج من نموذج إيجابي عن الذات ولكن سلبي عن الآخرين لذلك يتصفون بارتفاع الثقة والموثوقية بأنفسهم، ولكن تصورهم عن الآخرين أقل من ذلك، أما المنشغلون القلقون فلديهم تصور سلبي عن ذواتهم فهم في حالة قلق؛ إذ يعتقدون أنهم لا يستحقون الحب وأنهم غير مرغوبٍ فيهم مما يجعلهم قلقين بشأن عدم رغبة الآخرين فيهم.

وحتى تتضح الرؤية فإنه يمكن القول بأن آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي التعلق الآمن ينظرون إلى ذواتهم بإيجابية ويشعرون بالسعادة في

علاقاتهم الاجتماعية ويتمتعون بالمسؤولية والاستقلالية؛ مما قد يجعلهم قادرين على التعامل مع أنفسهم بشيء بالرعاية والتقبل عوضاً عن الأحكام الذاتية القاسية. وفي المقابل يسعى ذوي التعلق القلق جاهدين إلى تقبل أنفسهم من خلال تقبل الآخرين لهم، فيظهرون شيئًا من التردد والاعتمادية؛ مما يجعلهم يقسون على ذواتهم عند إحباطهم من تعامل الآخرين معهم وعدم حصولهم على العطف والحب منهم. وإضافة إلى ما سبق وبرغم تباين ذوي التعلق القلق والتجنبي بين النظرة السلبية والإيجابية لذواتهم وللآخرين إلا أنهم يجتمعون في النمط التعلقي غير الآمن؛ فكان من الطبيعي أن تتنبأ هذه الأنماط بالأبعاد السلبية للشفقة بالذات (لحكم على الذات والعزلة والتقمص المفرط)، فعندما يلجأ الآباء والأمهات ذوي النمط التعلقي التجنبي إلى الابتعاد عن الآخرين وعدم الوثوق بهم والانفصال عنهم فقد ينظرون إلى كل موقف يمر بهم وكأنّه موقف شخصي لا يمر به سواهم، وليس بالإمكان أن يمر به الآخرين ومن ثمّ يبتعدون عن معايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن.

وبالنسبة لنتيجة قدرة نمطي التعلق (الآمن، والقلق) في التنبؤ بالإنسانية المشتركة واليقظة العقلية فتتفق هذه النتيجة وبشكل غير مباشر مع دراسة سيد (٢٠١٣) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التعلق الوجداني غير الآمن، واليقظة العقلية، وكذلك تتفق مع دراسة ديفيس وآخرين.Davis, et al (2016) التي أشارت إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من اليقظة العقلية يُظهرون انخفاضًا في مستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي، لذلك فإن التدريب على اليقظة العقلية قد يمكّن الأفراد من أن يكونوا أقل تأثرًا بالآثار السلبية المرتبطة عادة بالتعلق غير الآمن.

أما فيما يتعلق بقدرة أنماط التعلق (الآمن، والقلق، والتجنبي) بشكل عام في التنبؤ بالشفقة بالذات (الدرجة الكلية) فيمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه بولبي Bowlby في أن التعلق يضع أساسًا لعلاقات الفرد المستقبلية، ويحدد اتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، بل ونحو الحياة بشكل عام، فالتعلق الآمن أساس الصحة النفسية وحجر الزاوية في النمو السوي والشخصية السوية، كما أن أنماط التعلق لدى الراشدين بشكل عام تُعد امتداداً لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم؛ فالأطفال يعيشون في ظل ظروف مختلفة، ويتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية متنوعة تؤثر في تشكيل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين وفي تحديد علاقاتهم الشخصية (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت به الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. تقديم برامج إرشادية لتنمية الشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصًا لدى الأمهات؛ وذلك لمساعدتهم لأن يكونوا أكثر لطفًا في التعامل مع ذواتهم وأكثر انفتاحًا على خبرات الآخرين وتجاربهم.

٢. تقديم البرامج التوعوية بأهمية التعلق الآمن من خلال الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي تتسم بالثقة المتبادلة؛ مما يسهم في تعزيز الشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. تفعيل دور المراكز والوحدات الارشادية التابعة لإدارات التعليم ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية من أجل تقديم الخدمات الارشادية لآباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، سيقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية على النحو التالي:

١. دراسة الشفقة بالذات كمدخل لخفض الوصمة المدركة لدى آباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. دراسة أنماط التعلق وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. دراسة الشفقة بالذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التعلق والرفاه النفسي لدى آباء وأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أولاً: المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية (٢٠٠٧). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية (٢٠١١). *النمو الانفعالي والاجتماعي: من الرضاعة إلى المراهقة*. أربد: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم (٢٠٠٩). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (١)، ٤٥-٥٧.

حواشين، مفيد وحواشين، زيدان (١٩٩٦). *النمو الانفعالي عند الأطفال*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خشبة، فاطمة (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية*، ١(١٧٩)، ٤٩٤-٥٩٨.

سيد، شيرين (٢٠١٣). اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق العاطفي. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، ٩(٨)، ١-٦٢.

الضبع، فتحي (٢٠١٣). التعاطف مع الذات كمنبئ بأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد*، ١١(٢)، ٣٧-٨١.

الضبع، فتحي (٢٠١٨). التعاطف مع الذات كمدخل لخفض الشعور بالخزي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية، كلية التربية*، ٣٤(٣)، ٥٦٩-٦٣٩.

عبد الرحمن، محمد ؛ والعاسمي، رياض ؛ والعمري، علي ؛ والضبع، فتحي (٢٠١٥). *مقياس الشفقة بالذات: دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الغني، رباب (٢٠١٦). أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة في منتصف العمر بمدينتي مكة المكرمة وجدة. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ١٧(٥٤)، ١٣-٦٨.

عرب، خالد (٢٠١٠). *مدخل إلى اضطراب التوحد*. الرياض: دار الزهراء.

العلوان، أحمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٧(٢)، ١٢٥-١٤٤.

غريب، إيناس (٢٠١٧). أساليب تقديم الذات واستراتيجيات حل الصراع في ضوء أنماط التعلق الوجداني لدى المقبلين على الزواج. *مجلة كلية التربية*، ٦٥(١)، ٣٢٧-٣٩٧.

فرح، على (٢٠١٥، مارس). الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية دراسة وصفية على الأمهات المترددات على العيادة النفسية بمستشفى السلاح الطبي بأم درمان. *ورقة مقدمة لمؤتمر الإعاقة الذهنية*، أم درمان، السودان.

مختار، وحيد؛ وأحمد، محمد (٢٠١٧). دراسة استكشافية لتفاعل الشفقة بالذات والرفاهية النفسية في خفض الاكتئاب لدى أمهات ذوي الاعاقة العقلية. *مجلة كلية التربية*، ٣٢(٤)، ٢-٤١.

المنشاوي، عادل (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب والمعلم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٥٦(٥)، ١٥٣-٢٢٥.

هنان، زميتي (٢٠١٤). *أثر نمط التعلق على المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة لدى أمهات أطفال التوحد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجمهورية الجزائرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991), An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, (46), 331-341.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed).Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Aydın, A. (2015). A comparison of the alexithymia, self-compassion and humor characteristics of the parents with mentally disabled and autistic children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 720-729**.**

Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment Styles Among a Young Adults: A test of Four- Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol 2, Separation: Anxiety and Anger, New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1990). *A Secure Base: Parent-child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.

Davis, T., Morris, M., & Drake, M. (2016). The moderation effect of mindfulness on the relationship between adult attachment and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 96, 115-121.

Edwards, C. (2017). *Parental attachment and child adjustment: The role of parenting stress and self-compassion*. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Ball state university, Muncie, Indiana, USA.

Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). New York, NY, US: Routledge.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.

Hosseini, F., & Zadeh, M. (2018). The mediating role of spiritual well-being in the relationship between attachment styles and psychological well-being of Isfahan's counselors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(2), 294-298.

Kenny, M. (1994). Guality and Correhates of Parental Attachment among Late Adolescents. *Journal of Counseling Development*, 4, (72), 399-404.

Kurilova, J. (2013). Exploration of Resilience in Relation to Mindfulness. Self-Compassion and Attachment Styles. *Unpublished Master Dissertation*. University of Calgary.

Lee, C. (2013) "Stress and Self-Compassion in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders", *Unpublished Doctoral Dissertation*. Baylor University, USA.

Marks, A., Horrocks, K., & Schutte, N. (2016). Emotional intelligence mediates the relationship between insecure attachment and subjective health outcomes. Personality and Individual Differences, 98, 188-192.

Moreira, H., Carona, C., Silva, N., Nunes, J., & Canavarro, M. (2016). Exploring the link between maternal attachments related anxiety, avoidance, and mindful parenting: the mediating role of self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89, 369-384.

Moreira, H., Gouveia, M., Carona, C., Silva, N., & Canavarro, M. (2015). Maternal attachment and children's quality of life: the mediating role of self-compassion and parenting stress. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2332-2344.

Neff, K. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.

Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.

Neff, K. (2003c). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. *Human Development*, 46(5), 312-318.

Neff, K. (2011). *Self-Compassion Stop Beating Yourself Up And Leave Insecurity Behind*. William Morrow. An Imprint Of Harper Collins Publishers.

Neff, K., & Dahm, K. (2015). *Self-compassion: what it is. What it does. and how it relates to mindfulness. In M. Robinson. B.*

Meier. & B. Ostafin (Eds.). Mindfulness and self-regulation. New York: Springer.

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

Neff, K., & Lamb, L. (2009). Self-Compassion. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Pp. 864-867). Blackwell Publishing.

Neff, K., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.

Neff, K., Kirkpatrick, K., & Rude, S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.

Potter, R., Yar, K., Francis, A., & Schuster, S. (2014). Self-Compassion Mediates the Relationship between Parental Criticism and Social Anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, (1), 33-43.

Teleb, A. A., & Al Awamleh, A. A. (2013). The relationship between self-compassion and emotional intelligence for university students. *Current Research in Psychology*, 4 (2),20-27.

Wei, M., Liao, K., Ku, T., & Shaffer, P. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79, 191-221.

Wong, C., Mak, W., & Liao, K. (2016). Self-Compassion: A Potential Buffer Against Affiliate Stigma Experienced by Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Mindfulness*, 6(7), 1385-1395.

Yahya, F., Sochos, A. (2013).Adult attachment and constructive communication in parents of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97, 167 – 173.

السلوك القيادي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف

إعداد

بدريه معيض حميد العتيبي

د. عادل بن مشعل عزيز الغامدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

Doi: 10.33850/jasht.2020.68911

استلام البحث : ١٢ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٣ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات ، وتنبثق عدة أهداف فرعية هي : الحدود الموضوعية: الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي و المهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف. طبقت هذه الدراسة في بعض المدارس الثانوية التي بها طالبات موهوبات بمحافظة الطائف. وطبقت هذه الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي١٤٣٥/١٤٣٦ه. الحدود البشرية : الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الدرجة الكلية للقيادة لدى الطلاب وبلغت قمية (ر= ٠.٨٧) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١، وبلغت ايضا معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس القيادة تراوحت بين (٠.٥١٧- ٠.٧٤٨) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما تراوحت معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس القيادة والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية(٠.١٦٧-٠.٧٣٤) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

Abstract:

Leadership Behavior and its relationship with the social skills of talented students in Taif Researcher: Al-Otaibi .Badria Maid Hamid Supervisor: Al-Ghamdi. Adel Mishal Aziz (Assistant Professor at Curriculum and Instruction department), Albaha University, Faculty of Education. ." The results of the study indicated that there was a positive correlation between the total score of the scale of social skills

and the measure of the total score for the leadership of the students. Also, there were significant differences at the level of significance 0.01 values in all dimensions of leadership scale total score of the scale, indicating the existence of differences between the three classes in leadership except dimensions of achievement and innovation. There are significant differences at the level of significance 0.01 values in all dimensions of social skills scale total score of scale refers to the existence of differences between the three classes in social skills various dimensions, as well as the results indicated that the gradient between social skills and scale driving factor of 0.88, which strong slope coefficient refers to the predictability of the degree of social skills degree of leadership among female students. The study recommended building specialized curricula qualify talented and train them on leadership skills and social behavior.

Key words: leadership behavior, social skills

مقدمة

يمثل الطلبة الموهوبين ثروة وطنية في غاية الأهمية، ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية، بل أن المجتمع مطالب باستثمار مواهب أبنائه حتى تسهم في تنميته وضمان أمنه واستقراره ومستقبله.

ويعتبر الأفراد الموهوبون في أي مجتمع أغلى ما يمتلكه من ثروات ، ولذا فإن هذه المجتمعات تعنى باستثمار العقول بحثاً عن القدرات الإبداعية بغية اكتشافها ورعايتها وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه. إن قوة وعظمة أي مجتمع أصبحت تقاس بما لديه من عقول موهوبة ومبدعة تكتشف المعرفة وتنميها وتحولها إلى أساليب تقنية تسيطر على حركة الحياة في المجتمع " إن المعرفة أصبحت الإدارة الحاكمة في توليد كل من الثروة والقوة والتنمية. ولذا المجتمعات الحية باتت تعنى بثروة عقول أبنائها لأنها أصبحت تحدد مكانة المجتمعات وتميزها على الساحة الدولية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،٢٠٠٨).

إن فئة الموهوبين بما تتميز به من مواهب فهي تندرج من ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة لتمايز أفرادها بسمات خاصة تفوق مستوى نظرائهم بمراحل متعددة. ومن حق هذه الفئة الحصول على رعاية تربوية تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم. وتمثل عملية الكشف عن الموهوبين المدخل لنجاح أي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم. ويترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة عندما يصنف طالب على أنه موهوب وآخر على أنه غير موهوب، وبالتالي فإن نجاح أي برنامج خاص لتعليم الطلبة الموهوبين يتوقف على دقة

ومصداقية عملية الكشف عنهم والإجراءات التي اتبعت في اختيارهم. ونظرا لهذه الأهمية لا يكاد يخلو كتاب أو مرجع متخصص في مجال علم نفس الموهبة أو تعليم الموهوبين من موضوع الكشف عن هؤلاء الطلبة والتعرف إليهم(جروان، ٢٠٠٤).

وتعتمد خصائص السلوك القيادي للطالب الموهوب على سماته الشخصية، وعلى خصائص وطبيعة الموقف الذي يمارس فيه نشاطه القيادي ويمكن تفسير السلوك القيادي في ثلاثة جوانب رئيسة، وكان

التفسير الأول من وجهة النظر الكلاسيكية، أو وجهة نظر الخصائص والسمات، ويهتم هذا الاتجاه النظري التقليدي بالبحث عن الخصائص والسمات الشخصية التي تتوافر في القائد بدرجة أكثر مما تتوافر

فيه عند الأفراد العاديين. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن القادة عبارة عن أفراد موهوبين لديهم سمات أو خصال معينة تجعل منهم قياديين فعالين (Bisland,Amy 2004 : ٨٠)

التفسير الثاني للسلوك القيادي من وجهة نظر العلماء السلوكيين، ويهتم أصحاب هذا الاتجاه بدراسة السلوك الذي يمارسه الفرد القائد في قيادته للجماعات بدلاً من اعتبارات مجموعة من الخصائص أو السمات.

التفسير الثالث هو التفسير على أساس قدرة القائد على تطوير احتمالات أو بدائل حل للموقف المعين. كذلك يشير السلوك القيادي إلى عملية التفاعل بين القائد والجماعة بحيث يكون لكل مشترك في هذا التفاعل دور مميز، فالقائد يمارس التوجيه والتخطيط والتنسيق والمراقبة والمتابعة والتقويم، كمثيرات يطرحها التابعون من أفراد الجماعة، وذلك لقناعة أفراد الجماعة في المؤسسة بأن من حق من يشغل دور القائد فيها أن يمارس مثل هذا التأثير (باناجيه،٢٠٠٧)

لذلك ترى الباحثة أن قدرة الطالب الموهوب على القيادة تأخذ من عدة مصادر، فهناك سلطة مصدرها قوة التغيير نتيجة مركزه في الصف وهي تعتمد على قدرة السلطة التي يمتلكها في إعطاء التوجيهات لزملائه، والعقوبات التي يستخدمها ليجبرهم على التقيد لأوامره وتوجيهاته.

ومن البرامج التي تنمي مهارات الموهوبين برنامج حل المشكلات الإبداعي ليترفنجرز terrfinger وبرامج ديبونو(debon) لتعليم التفكير والتي تساعد على تحسين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي مع الآخرين جنباً إلى جنب مع تلبية الحاجات التعليمية ليكون الموهوب عضواً فعالاً في المجتمع راضياً عن نفسه متعايشاً مع هذا العالم الذي حوله، ومهما اختلف الأطفال الموهوبين عن غيرهم فإنهم يشاطرون الآخرين كثيراً من الصفات العادية(جروان،١٩٩٩)

مشكلة الدراسة:

تعد الموهبة هبة من الله تعالى يمن بها على من يشاء من عباده، ولا تنحصر في مجال بعينه، بل تتعدى ذلك لتشمل كافة المجالات والتخصصات العلمية والأدبية والرياضية والفنية، وغيرها. ولأهمية فئة الموهوبين في تطوير المجتمعات التي يعيشون فيها ، بينت كارنيس وسوزان(karnes,susan,2007) أن تحديات المستقبل تواجه مختلف الطلاب على مختلف مستوياتهم العقلية ولاسيما الطلبة الموهوبين.

ويرى (المهايرة ٢٠٠٧) أن الطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من التوافق في أبعاده الاجتماعية يتمتع أيضا بدرجة عالية من الانتماء ، وخاصة عند الطلاب الموهوبين .

والطالب الموهوب والذي يتمتع بموهبة ما في مجال ما ، لن يستطيع أن يثري مجتمعه بموهبته إن لم يكن اجتماعيا يخالط أقرانه فيفيدهم من تجاربه ومواهبه .

لهذا كانت هذه الدراسة والغرض منها هو الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف

أسئلة الدراسة:

تتلخص أسئلة الدراسة التي تجيب عنها في الأسئلة التالية:

١ _ هل توجد علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظةالطائف؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف في درجة القيادة وأبعادها، تعزى لمتغير التباين في الصف الدراسي؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين الطالبات الموهوبات في محافظة الطائف في درجة المهارات الاجتماعية وأبعادها، تعزى للتباين في الصف الدراسي؟

٤- هل يمكن التنبؤ من درجة المهارات الاجتماعية وأبعادها بدرجة القيادة لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف؟

٥-ما درجة السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف ؟

٦-ما درجة المهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات ، وتنبثق عدة أهداف فرعية هي :

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف.

٢- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي بين الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف تعزى لمتغير الصف .

٣- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف تعزى لمتغير الصف .
٤- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ وتعزى للتباين في الصف الدراسي المهارات الاجتماعية وأبعادها بدرجة السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف.
٥- التعرف على درجة السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين هما:

الأهمية النظرية :

لقد تزايد الاهتمام في العصر الحاضر بدارسة السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات، بما يمثله ذلك من ركيزة أساسية في تنمية قدراتهن ورعاية تلك الموهبة، وتسليط الضوء على مدى أهمية الاحتياج لتنمية السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية لديهن ،الأمر الذي من شأنه أن يساهم في اختيار الأسلوب الأنسب منها لرعاية الموهبة .ومن شأن مثل هذه الدراسة الحالية أن تضيف إطاراً جديداً يثري المكتبة العربية في هذا المجال. كما قد تساهم نتائج هذه الدراسة في الوقوف على أهم أنماط السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات .كما ستساهم في توضيح أهم أبعاد المهارات الاجتماعية التي قد تتسم بها الطالبات الموهوبات.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

١. تصميم برامج لتطوير المهارات القيادية عند الطلبة الموهوبين ودمجها في المناهج الدراسية .
٢. تصميم برامج لتطوير المهارات الاجتماعية عند الطلبة الموهوبين ودمجها في المناهج الدراسية .
٣. تصميم برامج إرشادية للمرشدين التربويين لمساعدة الطلبة الموهوبين في حل مشكلاتهم الاجتماعية مع رفاقهم والمحيطين بهم .

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي و المهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات بمحافظة الطائف.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في بعض المدارس الثانوية التي بها طالبات موهوبات بمحافظة الطائف.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي١٤٣٥/١٤٣٦ه.

الحدود البشرية : الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف .

مصطلحات الدراسة :

- **السلوك القيادي**:

هو " القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية، والقدرة على التخطيط والتنبؤ ووضع الحلول والاستراتيجيات للمشكلات التي قد تواجه الطلاب"(chan,2007)

ويعرف اجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك القيادي والذي أعدته الباحثة خصيصا لهذا الغرض ويتضمن سبعة أبعاد، وهي :المبادأة، الابتكار، الإنجاز، السلوك الاجتماعي، التكامل، السيطرة، بالإضافة إلى المثابرة.

المهارات الاجتماعية:

تعرف مرسي (٢٠٠٦) المهارات الاجتماعية على أنها" مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته والتي يوظفها لحماية نفسة من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشلة في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل.

وتعرف المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة اجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المهارات الاجتماعية والذي أعدته الباحثة خصيصا لهذا الغرض ويتضمن خمسة أبعاد وهي : العلاقة مع الأقران ، المحادثة ، توكيد الذات ، التعبير الإنفعالي ، حل المشكلات .

-الموهوب:

عرف آل شارع الموهوب بأنه (الطفل الذي يتوافر لديه قدرة غير عادية، وأداء متميز عن أقرانه في مجال أو أكثر من مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة توفيرها في منهج الدراسة العادي (آل شارع، ٢٠٠٢).

وتعرف الباحثة الطالبة الموهوبة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها تلك الطالبة التى تم تشخيصها من قبل وزارة التعليم والمصنفة فى بعض المدارس والمراكز بأنها من الموهوبات.

الإطار النظري:

الموهبة:

الموهبة من نعم الله سبحانه وتعالى التي يمن بها على بعض عباده ، وهي مازالت تحت الاكتشاف بالنسبة للبشر ، يدركون بعض أسرارها ويجهلون الكثير منها .

كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هو ما قام به جالتون عام ١٨٦٩م من خلال التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنها: القدرة التي يتفوق بها الفرد

والتي تمكنه من الوصول الى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة. الا أن هذا المصطلح اختفى سريعا وحل محله مصطلح التفوق العقلي والمتفوقون عقليا وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخداما وتداولا في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية(الطنطاوي،٢٠٠٠).

١-مفهوم الموهبة والموهوب:

تعد فئة الموهوبين من أهم فئات المجتمعات المتقدمة، والتي بدورها تعدهم ثروة عظيمة تسعى دوما للبحث عنهم واكتشاف موهبتهم وتطويرها ودعمها وتوفير كل ما يحتاجون اليه، والاستفادة مما يمتلكونه من امكانيات وما يتميزون به عن غيرهم وحصر قدراتهم الخارقة للعادة وابتكاراتهم في جميع المجالات فكل هذا يتطلب رعايتهم حتى يتغلبوا على جميع مشاكلهم النفسيةوالاجتماعية(جروان،٢٠٠٨).

تعرف الجمعية الدولية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted children,2012)الشخص الموهوب بأنه ذلك الشخص الذي لديه القدرة لإظهار مستوى مهاري استثنائي من الأداء في مجال أو أكثر من مجالات التعبير. وبعض هذه القدرات يتخذ شكلا أو إطارا عاما يستطيع التأثير في جانب عريض من حياة الفرد. وبعض من هؤلاء الاشخاص نجد لديهم الموهبة في تخصصات دقيقة تتجلى في ظروف خاصة، مثل البراعة في الرياضيات والعلوم والموسيقى ويعتبر مصطلح الموهبة مرجعا عاما لهذا الطيف المتنوع من القدرات دون تحديد أحدها و دون وضع مقياس أو معيار قياس تعتمد عليه أي من هذه المواهب.

والموهبة نتاج توافر وتفاعل ثلاث خصائص مهمة، أولاها: قدرة جيدة في مجال من المجالات المحددة، وثانيتها: مستوى عال من الإبداع والتفوق، وثالثتها: إصرار على العمل والانجاز (الجلامده وعلي ٢٠١١م :١٠٢).

ذكر عبدالله (٢٠١٠) أن الموهبة Giftedness تمثل تميزا ملحوظا من جانب أحد الأشخاص في جانب معين أو أكثر ، وعادة ما تكون مصحوبة بقدر مناسب من الابتكارية يتمكن ذلك الشخص بموجبه من تقديم أفكار جديدة، وحلول جديدة لمشكلات قائمة، كما أنها بجانب ذلك تتطلب نسبة ذكاء مرتفعة أو متوسطة على الأقل، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح ذلك الفرد في وضع أفضل، إلا أن البعض على الرغم من ذلك يستخدم مصطلحات أخرى الى جانب الموهبة رغم تعدد مجالاتها لتصبح الموهبة بذلك مجرد فئة تناظر تلك الفئات التي تعكسها المصطلحات المستخدمة مع أن هذا غير صحيح . وعادة ما تبدأ الموهبة على هيئة استعداد فطري لدى الفرد يكون من شأنه أن يميز أداءه عن غيره من أقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية، ثم لا يلبث مثل هذا الاستعداد الفطري تحت تأثير عدد من العوامل السيكولوجية المختلفة أن يتحول الى قدرة ثابتة لدى الفرد تصبح بمثابة سمة تميزه عن غيرة عن غيره من الأفراد، فيتحول الأمر بذلك من مجرد استعداد فطري إلى قدرة

أدائية حقيقة. وكما يلاحظ فان أغلب الباحثين استخدموا مفهوم الموهبة والتفوق بمعنى واحد تقريبا، غير أن فرانسوا جانييه(Gagne)قدم عام ١٩٩٣م نموذجا ينطوي على ثلاثة عناصر أوضح فيه الفروق بين الموهبة والتفوق ولخصها في الآتي:

- أن الموهبة: قدرة من مستوى فوق المتوسط ، أما التفوق فهو أداء من مستوى فوق المتوسط.
- وأن المكون الرئيس للموهبة وراثي، أما المكون الرئيس للتفوق بيئي.
- وأن الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، أما التفوق فهو نتاج لهذا النشاط.
- وأن الموهبة تقاس باختبارات مقننة، أما التفوق فيشاهد على أرض الواقع.
- وأن التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا وليس العكس.(جروان، ٢٠٠٨: ٦٢).

٢. خصائص وسمات الموهوبين:

تبرز أهمية تحديد الخصائص التي تميز الموهوبين في وجود علاقة بينها والحاجات المترتبة عليها، وبين البرامج والأنشطة الملائمة للطالب الموهوب (السبيعي،٢٠٠٩: ٢١) وسوف نذكر هذه الخصائص في العديد من الجوانب، وهي كالتالي:

- الخصائص العقلية والمعرفية:

يتفق معظم الباحثين مثل (السبيعي ٢٠٠٩) و (قطناني ومريزق ٢٠٠٩) على وجود الخصائص والسمات المشتركة بين الأشخاص المبدعين، إذ يشتركون في سمات وقدرات وأساليب معالجة المعلومات ومن الممكن تلخيص صفاتهم وخصائصهم المعرفية بالاتي:

- الذكاء المرتفع.
- الأصالة.
- الطلاقة اللفظية.
- الطلاقة الفكرية .
- قوة البيان.

-الخصائص اللغوية:

الموهوبون والمبدعون مصدر مهم للعطاء أيا ما كانت مستويات تعليمهم فهم اسهام متميز تحتاج إليه جميع المجتمعات الإنسانية وتثمنه، ونظرة المجتمع للموهوبين لا تأخذ بالحسبان قدرات الشخص فحسب، بل ينظر إليهم بعين الاهتمام لحاجات المجتمع لما يملكون من سمات متميزة في بعض مجالات النمو المختلفة، وهذا يجعلهم بحاجة لرعاية تربوية خاصة من قبل المؤسسات الاجتماعية المختلفة(الأسرة، المدرسة، مؤسسات المجتمع المدني، مراكز تعليم الكبار وغيرها). (ممدوح الكناني،٢٠٠٩، ٥٤).

- الخصائص الشخصية والدافعية للمبدعين:

وهذه الخصائص قد تتواجد في مبدع دون آخر ومنها ما يأتي(عبد العظيم ٢٠١٠: ٧٨):

* الرغبة للتصدي للمواقف العدائية.
* القاء محاضرات ذكية مع القابلية لجذب الانتباه.
* المثابرة والنشاط.
* الميل للبحث والتحقق.
* حب الاستطلاع.
* الانفتاح على المعلومات والخبرات الجديدة.
* ضبط الذات.
* الالتزام بالعمل وتحقيق الانجاز.

- الخصائص التطورية (الإنمائية) للمبدعين:

* معظمهم الأوائل بين أسرهم من حيث ترتيب التولد.
*عاشوا في أوضاع خصبة ومشجعة ومتنوعة.
*يطورون جوانب العمل ويحافظوا عليها.
*يتعلمون من الخبرات اللاصفية.
*لديهم هوايات كثيرة ومنوعة.
*لهم علاقات متينة مع رفاقهم.
*يبذلون جهودا عظمى في ميدان اختصاصهم.
*يتأثرون بالمعلم القدوة.

خامسا-الخصائص الجسمية:

أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن مستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة من التلاميذ يفوق المستوى العادي، حيث يتميزون عن أقرانهم متوسطي الذكاء بأنهم أطول وأكثر وزنا، وأكثر حيوية، ويتمتعون بصحة جيدة، وطاقتهم للعمل عالية ونموهم العام سريع، ورياضيون ويحافظون على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن وخاليون نسبيا من الاضطرابات العصبية. (الجرواني وخميس،٢٠٠٩: ١٤)

سادسا-الخصائص التعليمية:

يتمتع الموهوب بمجموعة من الخصائص التعليمية منها أنه يتمتع بالتفوق وحب المناقشة، ولديه حصيلة كبيرة من المعلومات عن موضوعات متعددة، لديه القدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء، يتمتع بسعة الخيال ودقة الملاحظة، لديه القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، كثير القراءة لموضوعات تفوق عمره الزمني، وبأداء عالي في التحصيل الأكاديمي، وبدافعية وحماس للتعلم وحب للاكتشاف. (قطناني ومريرزق،٢٠٠٩: ٦١)

سابعا- الخصائص الإبداعية:

يتصف الموهوب بمجموعة من الخصائص الإبداعية منها أنه لديه القدرة على إعطاء تفاصيل مناسبة للموضوعات، ويتمتع بسعة الخيال وسرعة البديهة ، ذواق للجمال وملم بالإحساس الفني، كما يظهر الموهوب إبداعا أو تفكيرا منتجا، مقارنة بأقرانه غير الموهوبين ، وقدرة على حل المشكلات بطرق غير مـألوفة فيها حداثة أو ابتكار وإنتاج حلول متعددة في المواقف التعليمية التي يواجهونها. (الجرواني وخميس،٢٠٠٩: ١٤)

ثامنا: الخصائص القيادية:

يتمتع الموهوب بمجموعة من الخصائص القيادية منها أنه لديه القدرة على تحمل المسؤولية، ذو ثقة كبيرة بنفسة وجريء للتحدث أمام الجمهور، يتمتع بالمرونة في التفكير، والعمل في بيئات مختلفة، اجتماعي ولا يفضل العزلة، لديه القدرة على القيادة والسيطرة، يشارك في بعض أو معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية. (الهويدي،٢٠٠٧: ٤٨)

تاسعا: الخصائص الدافعية:

يتسم الموهوب بمجموعة من الخصائص منها: يعمل على إنجاز كل ما يوكل اليه من أعمال في الوقت المناسب وبدقة، يحب العمل بمفرده وبين الصواب والحسن والسيئ ، يميل الى أداء الأعمال الصعبة ولا يحب الأعمال الروتينية، يهتم بأمور الكبار التي تفوق سنه. (الجرواني وخميس،٢٠٠٩: ١٧)

عاشرا: الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

أثبتت الدراسات الحديثة أن الموهوبين أكثر مشاركة في الحياة الاجتماعية، و أكثر انفتاحا على العالم الخارجي، أكثر تجسيدا للمشكلات الاجتماعية، ويتميزون بالاستقرار الانفعالي والاجتماعي، والحساسية لمشاعر الاخرين. كما أن معظمهم يتصفون بأنهم أكثر صدقا وأمانة وعدلا، وأكثر مراعاة للقيم التي يحض عليها المجتمع. ولما كان التعرف على الخصائص السابق ذكرها وسيلة لعملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين، يجدر بنا أن نتعرض لهذه العملية. (أبو عوف،٢٠٠٨: ٩٨).

٣. **أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين:** يذكر محمد عبدالهادي حسين، أن عملية اكتشاف الموهوبين تمر بمرحلتين: أولهما الانتقاء أو التصفية المبدئية وفيها يتم انتقاء التلاميذ الذين يحتمل أن يكونوا موهوبين، ويمكن الحصول على المعلومات التي تفيد في هذه المرحلة عن طريق

أ- آراء المعلمين، الأخصائيين النفسيين و أولياء الأمور والزملاء والطالب نفسه.
ب- تقارير المدرسين عن نشاط الطالب بما في ذلك الأنشطة العقلية والبدنية والاجتماعية.
ت- استبيانات توضح ميول الطالب.
ث- الخلفية الأسرية للطالب.
ج- عمل الطالب و إنجازاته .

ح- نتائج الاختبارات الجمعية التي تجرى لإجراء عملية الانتقاء المبدئي (اختبارات تحصيل – اختبارات ذكاء جماعية) والمرحلة الثانية تتمثل في الاختيار والتسكين في البرنامج المناسب وتقوم بهذه العملية لجنة من المختصين تتكون من ناظر المدرسة، المعلم، المرشد التربوي، الأخصائي النفسي، منسق البرنامج، وتقوم هذه اللجنة بعمل دراسة حالة لكل طالب ممن نجحوا في الاختبارات الانتقائية، حتى يمكن اتخاذ القرار الخاص بتحديد مجال موهبته ومستواها ووضعه في البرنامج الذي يتناسب مع قدراته(محمد عبدالهادي حسين،٢٠٠٦: ١٩٩).

المبحث الثاني: السلوك القيادي

التجمعات البشرية لا تنصلح ولا تنتظم من غير قيادة حكيمة تسعى في مصالح تابعيها جلبا للخير ودفعا للشر، من غير استئثار أو ظلم أو إهمال، وكلما كان لدى المجتمع قادة مبدعين كان التغير للأحسن في هذا المجتمع ، ولكي يكون لدينا مثل هؤلاء القادة يجب أن نهتم بتنشئة النشء على القيادة، وأفضل من يمكن أن يتدرب على القيادة هم الموهوبون الذين يمثلون ثروة وطنية وعاملا مهما للتقدم، ولا يمكن تعويض هذه الفئة إذا لم يتم رعايتها بالطرق السليمة الواعية (معاجيني،٢٠١٠)، لأنهم أكثر ابداعا وانتاجية في المجتمع من خلال ما يقدمونه من أفكار تطويرية وابتكارات علمية، ولهذا فإن تنمية القيادة لديهم يضمن الاستفادة منهم في خدمة المجتمع مستقبلا.تعتبر القيادة ظاهرة معقدة فمعظم سمات الفرد الشخصية، وأنماط تميزه في علاقاته المتبادلة مع غيره، ومدى استخدامه للعمليات التنظيمية، وبراعته في معالجة الأمور السياسية للتعامل مع الجماعات التابعة، كل ذلك يدخل بدرجات متفاوتة في كل أدوار القيادة.

- مفهوم السلوك القيادي:

إن القيادة هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم. يعتمد القادة الموهوبون على شخصياتهم وقدراتهم على الإلهام والتحفيز وعلى الهالة المحيطة بهم. وهم عادة قادة خياليون يميلون لتحقيق الإنجازات، ويمكنهم تحمل المخاطر المحسوبة، ولديهم قدرات عالية في فنون الاتصال، أما القادة غير الموهوبين فيعتمدون بصورة أساسية على معارفهم(السلطة تذهب الى من يعرف)، وعلى ثقتهم الكاملة بأنفسهم وهدوئهم، واتجاههم التحليلي في التعامل مع المشكلات(Mart,semrud,2004).

المبحث الثالث : المهارات الاجتماعية

اختلف العلماء حول تعريفهم لمفهوم المهارات الاجتماعية، ويرجع هذا الاختلاف فيما بينهم إلى اختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود، كما أنه لا توجد وسيلة موضوعية للتعرف على أي سلوكيات اجتماعية ذات أهمية دون غيرها(أحمد عبدالمعطي، دعاء مصطفى، ٢٠٠٨: ٤٣).

يعرفها أحمد حسن(٢٠١٢)المهارات الاجتماعية بأنها :"مجموعة من السلوكيات(اللفظية وغير اللفظية) المكتسبة والتي تمكن الفرد من التفاعل في المواقف المختلفة بطريقة ملائمة وفعالة والتي تؤدي إلى نتائج اجتماعية ايجابية".(٧٣).

النظريات المفسرة لاكتساب المهارات الاجتماعية: تعددت الاتجاهات والتوجهات النظرية المفسرة لاكتساب المهارات الاجتماعية وذلك منذ خمسينيات القرن الماضي، معتمدين فيها على نظريات "بافلوف وسكنر " ثم نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" وفيما يلي عرض لهذه النظريات بشئ من الايجاز.

١-نظرية النضج:

تشير نظرية النضج الى أن العوامل البيولوجية هي المسؤولة عن نضج الطفل في كافة جوانب النمو، وكذلك في وصوله لمستوى معين في اكتساب مهارات معينة في وقت معين مع التأكيد على ضرورة توفير بيئة مناسبة تسهم في تنمية الطفل وتدريبة على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية عند وصولة إلى مرحلة النضج المناسبة(رزان نديم،٢٠٠٤: ٥٣).

٢-النظرية السلوكية:

يقرر أصحاب الاتجاه السلوكي أهمية تعلم الفرد للمهارات بما فيها المهارات الاجتماعية من خلال تجزئتها وعن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الفرد ليدعمه، كما يرى السلوكيين أنه يمكن تعليم الفرد جميع أنواع السلوك والمهارات عندما تعزز الاستجابات بالمكافأة ولكن هذه الاستجابات تخمد عند ايقاف عملية التعزيز(مبارك الذروة،٢٠٠٧:٥٦).

وقد استندت النظرية السلوكية إلى فكرة (جون لوكJohn Locke)التي شبة فيها عقل الطفل بالصفحة البيضاء التي يمكن أن تنقش عليها الأفكار والقيم والاتجاهات والخبرات المختلفة ، والطفل لدى السلوكيين ذو طبيعة فطرية اجتماعية غير مشكلة ولكنها قابلة للتشكيل بشكل مطلق، حيث تعد عملية التنشئة الاجتماعية عملية التشكيل في إطار التعزيز أو العقاب الوالدي.

٣-نظريةالتعلم الاجتماعي:

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن تعديل السلوك لا يقوم على مجرد فكرة ارتباط المنبهات بالاستجابة، وانما هو نتيجة لنشاط العمليات المعرفية كالإدراك والتوقع والتمثل والرمز حين ينعكس هذا النشاط في صورة الاستجابة المعدلة، وطبقا لهذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي تعتقد أن قدرا كبيرا من التعلم يتم بالعبرة أي من خلال مجرد رؤية آخر يفعل ويثاب أو يعاقب. يرى باندورا Bandura أن الملاحظة هي المصدر الرئيس لتعلم الفرد للمهارات الاجتماعية، ويحدث ذلك التعلم من خلال أربع عمليات أساسية وهي (الانتباه-الاحتفاظ-الاستخراج-الدافعية)(مبارك الذروة،٢٠٠٧: ٥٦).

٤-النظرية المعرفية السلوكية:

تقوم هذه النظرية عند كل من بيك وأليس على مبدأ مهم يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ورغم الاختلافات بين أسلوبي كل منهما، حيث يركز بيك على الافكار الأتوماتيكية التلقائية، في حين يركز أليس على الأفكار اللاعقلانية، فقد شاركا معا في وضع أسس العلاج المعرفي السلوكي الذي تأثر أيضا بنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وقد كان ذلك واضحا في استخدام فنيات مثل النمذجة ولعب الدور، ومن هنا يكون الارتباط وثيقا بين امكانية اكتساب المهارات الاجتماعية للفرد وبين التطبيقات العلمية للنظرية المعرفية السلوكية(عادل عبدالله،٢٠٠٠: ٢٢ -٢٣).

أهمية المهارات الاجتماعية:

يعتبر الانسان اجتماعيا بطبعه، وهو محتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة داخل المجتمع تعاملا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التي ينتمي اليها، أي أنه في حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالإنتماء إليها، ويتفق مع أعضائها في قيمهم واتجاهاتهم (سميرة كردي، ٢٠١٠: ٢٢٢، ٢٢٣) ومن هنا تعزى أهمية المهارات الاجتماعية إلى أنها تساعد الأطفال على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعدهم على التعامل مع المواقف الحياتية والتوافق مع المحيطين والأقران، على أساس التفكير العلمي السليم، إضافة إلى ذلك تعد أهمية المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الطفل(نهى المحامي ،٢٠٠٣: ١٦٣).

أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية:

في ضوء متطلبات التطور الحضاري البشري المستمر وازدياد المعرفة تدعو الحاجة الملحة إلى السعي للتغلب على القصور في المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

فالمهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة. فهي التي تمكن الفرد في حال ارتفاعها من التعايش بطريقة جيدة مع الآخرين بينما في المقابل ضعفها من أكثر العوائق التي تقف في سبيل توافق الفرد مع من حوله.

كما تتكون المهارات الاجتماعية من عدة مكونات يتم عرضها على النحو الآتي:

١.المكونات المعرفية:

وتظهر المكونات المعرفية من خلال أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية المتعددة، بحيث يكون أقدر على فهم السياقات الاجتماعية فيحسن التصرف بما يناسب الموقف وقد يعني أنه إنسان لبق في تصرفاته بناء على معرفة راقية.

٢.المكونات السلوكية:

وتشير المكونات السلوكية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يتفاعل مع الآخرين وتتكون من سلوك لفظي يتبدى في منطق الفرد عندما يتفاعل مع

الآخرين بالطلب والشكر والثناء والسلوك التوكيدي وقد يكون غير لفظي ولا يقل أهمية عن الأولى وتشمل لغة الجسد والإيماءات، والتواصل البصري، تعابير الوجه، الابتسامة، وهي ذات أهمية أكبر من الأولى ويمكن ملاحظتها في رصد السلوك وفهم المشكلة (المزين،٢٠٠٦: ١٨٣).

أما المكونات الأدائية فتشمل الجانب الخاص بالقدرة على التعبير سواء كان التعبير لفظيا أو حركيا أو سلوكيا، وكلا المكونين له أهميته في تكوين المهارات الاجتماعية على النحو المناسب(أحمد عبدالمعطي، ودعاء مصطفى، ٢٠٠٨)

تصنيف المهارات الاجتماعية:

صنف الجوارنه(٢٠٠٧)المهارات الاجتماعية إلى مهارات اجتماعية أساسية، ومهارات التعبير عن المشاعر، ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارات صنع القرار، ومهارة إدارة النزاع. والمهارات الاجتماعية وفق منظور(طريف شوقي، فرج واخرون،٢٠٠٤) تتضمن ما يلي:

١-مهارات توكيد الذات.

٢-مهارات وجدانية.

٣-المهارات الاتصالية(٥١).

ويرى منسي وبخيت(١٤٣١ه)أن المهارات الاجتماعية اللازمة للأفراد للحياة بفعالية هي: تحمل المسؤولية نحو الذات ونحو الآخرين، واحترام وتقدير الذات، والتعاون والمشاركة والتفكير الجماعي، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة، واتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة، والتفاوض والحوار الفعال، وإدارة المنزل والأعمال المنزلية والأسرية، وتقبل الاختلافات القائمة بين الأفراد، والتواصل الفعال مع الآخرين، وقبول الآخر(١٧).

الحاجة إلى العديد من الأساليب الحديثة لاكتساب المهارات الاجتماعية مثل ألعاب المحاكاة والتعلم التعاوني وغيرها(هالة الشاروني،٢٠٠٨: ١٤٦).

في ضوء ما تقدم من عرض عن المهارات الاجتماعية من تعريفه والنظريات المفسرة لاكتساب المهارات الاجتماعية وأهمية اكتساب هذه المهارات ومكوناتها وتصنيفها ترى الباحثة ضرورة معرفة المعلمين بهذه الخصائص لما لها دور كبير في تحقيق التكيف الاجتماعي لطلبة ومساعدتهم لزيادة التحصيل العلمي حيث أكدت دراسة الدغيثر(١٤٢٩ه) على وجود علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين، وأن ضعف المهارات الاجتماعية يؤثر غالبا بالسلب على التحصيل الأكاديمي(٣٢٤).

الدراسات السابقة :

في هذا الجزء من الدراسة تناولت الباحثة الدراسات السابقة، وقد قسمتها على جزأين :

١-الدراسات التي تناولت السلوك القيادي.

٢-الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية.

بحيث تم ذكر الهدف من الدراسة وعينتها وأهم نتائجها، وبعد ذلك تناولت تعقيبا على الدراسات السابقة.

أولا: الدراسات التي تناولت السلوك القيادي

بحثت دراسة النمري (2009)" الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، وكذلك التعرف على بعض العوامل الديموغرافية في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية في ضوء متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الحالة العمرية، الخبرة في مجال التدريس، الخبرة في مجال الإدارة، الدورات التدريبية)، وقد تفرع من السؤال الرئيس مجموعة من التساؤلات تم التحقق منها والإجابة عليها في نهاية الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ والبالغ عددهم ٨٧ مديراً. وقد اعتمد الباحث على مقياس الذكاء العاطفي ومقياس السلوك القيادي كأداة من أدوات الدراسة، وقد توصل الباحث لعدة نتائج كان من أبرزها:

١- توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف تعزي لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة والدورات التدريبية، ولدى ذوي المؤهل الأعلى والخبرة والتدريب الأكثر.

٢- توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف وفقا لمتغير العمر، ومتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ومتغير الدورات التدريبية لدى ذوي العمر الأعلى والخبرة والتدريب الأكثر.

هدفت دراسة (chan, 2007) إلى بحث "مكونات القيادة لدى الموهوبين واختبارات متعددة بين الطلاب الموهوبين الصينيين في هونج كونج". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية لدى الطالب الموهوب كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة وعدة اختبارات متعددة تم تطبيقها على (٥١٠) طلاب موهوبين من الطلاب الصينيين في هونج كونج، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن الطالب الموهوب لديه مرونة في القيادة وقدرة على توجيه الهدف والوصول إلى الكفاءة الذاتية أكثر.

٢- أن الشخصية القيادية عند الطالب الموهوب تنعكس على القدرة الذاتية والقدرة على الإدارة بالإضافة إلى قيادة جيدة في استعمال اللغة .

ثانيا: الدراسات التي تتعلق بموضوع المهارات الاجتماعية

أجرى النفيعي(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة. واستخدم الباحث "مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين فاعلية الذات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيري تصنيف الطالب(متفوق، عادي) وتخصص الطالب (علمي، أدبي) لصالح الطلاب المتفوقين في التخصص الأدبي.

دراسة المهايرة(٢٠٠٧) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج ارشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية في إقليم الجنوب في الأردن. وعينة الدراسة من(٤٠) طالبا وهم الطلاب الذين سجلوا أقل درجات في مستوى مفهوم الذات الاجتماعية على المقياس المطور لأغراض الدراسة في مجتمع الدراسة. قام الباحث بتطوير برنامج الارشاد الجمعي لتنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج في تطوير مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. عادات مختلفة فالطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من التوافق في أبعاده المختلفة يتمتع أيضا بدرجة عالية من الانتماء. عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين في درجة التوافق وأبعاده المختلفة.

أجرى كورسو(corso,2007) دراسة بعنوان" ممارسات لتحسين التكيف العاطفي والاجتماعي عند الطفل الموهوب والحيلولة دون حدوث سلوكيات تعيق تطوير هذا السلوك"، تكونت عينة الدراسة من(50) طالبا موهوبا أجريت الدراسة في كندا. هدفت الدراسة إلى الكشف عن سلوكيات صعبة قد تواجه الطفل الموهوب والتي يمكن أن تعيق ارتباط الطفل بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وتحول دون تعليمة مهارات جديدة، وللحيلولة دون حدوث سلوكيات تعيق تطوير هذه السلوكيات تم تصميم إطار للتطوير العاطفي والاجتماعي وخاص بمعالجة الصعوبات التي تواجه الطفل الموهوب، تمثل هذا الإطار بهرم تعليمي تضمن ممارسات فعالة صممت لتطوير السلوك العاطفي والاجتماعي عند الطلبة الموهوبين وتوفير الدعم الملائم لهذه السلوكيات. أظهرت النتائج ضرورة توفير بيئات مساعدة ومساهمة في تطوير الطفل الموهوب، وايجاد استراتيجيات تعليمية لجعل الطفل الموهوب أكثر تكيفا مع البيئة المحيطة به، وايجاد تدخلات مركزة تتمثل بتقديم نصائح فعلية وعملية تقلل من المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب.

التعقيب على الدراسات السابقة :

يمكن تلخيص أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

١_ تكوين خلفية جيدة حول السلوك القيادي وأهميته وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات.

٢_ بناء أداة الدراسة.

٣_ الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تضمنتها الدراسات السابقة.

٤_ الرجوع إلى مراجع ذات قيمة من خلال قوائم المراجع الموجودة في الدراسات السابقة.

٥_ المساعدة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيرا علميا وموضوعيا.

منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة الاجتماعية ويصفها حسب الواقع والبيانات الفعلية التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة.

- **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف، البالغ عددهن(٢٠٠)طالبة موهوبة، وفقا لإحصائية إدارة الموهوبات التابعة لإدارة التعليم في محافظة الطائف للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ه.

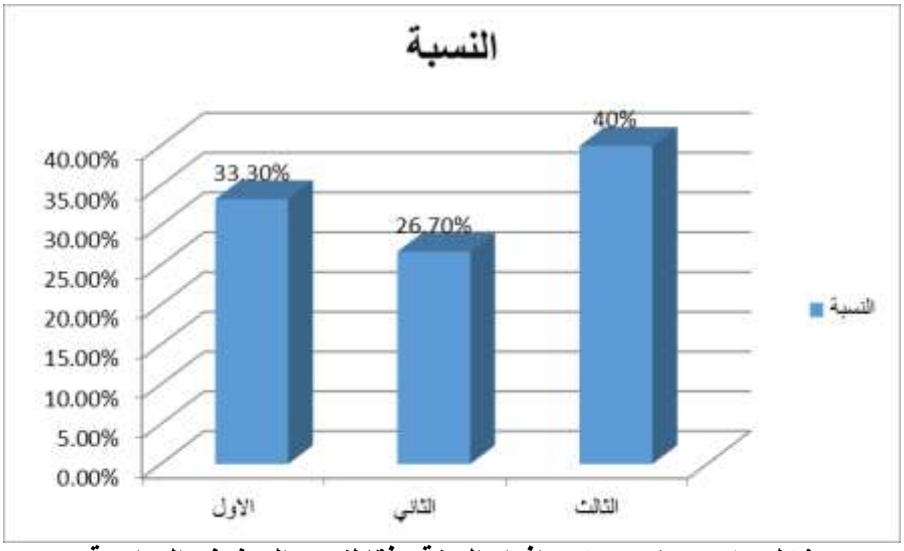
- **عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من(١٥٠) طالبة موهوبة من الصف الأول الثانوي (٥٠)طالبة موهوبة يشكلن ما نسبته(٣٣.٣%) ومن الصف الثاني الثانوي(٤٠) طالبة موهوبة يشكلن ما نسبته(٢٦.٧%) ومن الصف الثالث الثانوي (٦٠) طالبة موهوبة يشكلن ما نسبته (٤٠%) من المجتمع الكلي للطالبات الموهوبات تم اختيارهن بطريقة قصدية من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الطائف.

-توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي :

جدول (١) توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي

الصف	التكرار	النسبة
الأول	50	%33.3
الثاني	40	%26.7
الثالث	60	%40
المجموع	60	-



شكل(١) يوضح توزيع افراد العينة وفقا لنسب الصفوف الدراسية

بلغت نسبة الطلاب في الصف الثالث نحو ٤٠% من عينة الدراسة ، يليه الطلاب بالصف الاول بلغت نسبتهم نحو ٣٣.٣% واخيرا نسبة الطلاب بالصف الثاني بلغت نحو ٢٦.٧% من العينة .

أداة الدراسة: بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع السلوك القيادي والمهارات الاجتماعية، قامت الباحثة بإعداد مقياسين أحدهما للسلوك القيادي(المهارات القيادية)،والآخر للمهارات الاجتماعية على النحو التالي :

١_مقياس السلوك القيادي من إعداد الباحثة: (ملحق١)

ويتضمن من (٤١) فقرة موزعة على سبعة أبعاد فرعية هي:

أولا: بعد المبادأة ويتكون من(٦)فقرات.

ثانيا: بعد الابتكار ويتكون من (٦)فقرات.

ثالثا: بعد الانجاز ويتكون من (٦)فقرات.

رابعا: بعد السلوك الاجتماعي ويتكون من (٦)فقرات.

خامسا: بعد التكامل ويتكون من(٥)فقرات.

سادسا: بعد السيطرة ويتكون من(٦)فقرات.

سابعا: بعد المثابرة ويتكون من (٦)فقرات.

٢_مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة:(ملحق٢)

ويتضمن من(٣٣)فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي:

أولا: بعد العلاقة مع الأقران ويتكون من(٥) فقرات.

ثانيا: بعد المحادثة ويتكون من(٧) فقرات.
ثالثا: بعد توكيد الذات ويتكون من(٧) فقرات.
رابعا: بعد التعبير الانفعالي ويتكون من(٨) فقرات.
خامسا: بعد حل المشكلات ويتكون من(٦) فقرات.

صدق أداة الدراسة

- **الصدق الظاهري :** وقد أكد المحكمين على الصدق الظاهري لأداة الدراسة .
- **الصدق البنائي: (صدق الاتساق الداخلي) :**أ- قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون لفقرات كلّ بعد من محاور أدوات الدّراسة، من خلال إيجاد مدى ارتباط عبارات كلّ بعد بالدّرجة الكُلية في عينتي الدراسة ، وذلك من خلال العينة الاستطلاعية التي تم التطبيق عليها ، والجداول رقم (٢) الى رقم (٧) توضح ذلك

- المقياس الاول : المهارات الاجتماعية:

- البعد الاول: العلاقة مع الاقران:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
١	**٠.٣٦
٢	**٠.٤٠
٣	**٠.٦١
٤	**٠.٦٨
٥	**٠.٥٥
٦	**٠.٥٤

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(٢)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٦٨) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٤) ، وبين(٠.٣٦) في حدها الأدنى أمام البند رقم (١). كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الثاني: المحادثة:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٧	**٠.٤٩
٨	**٠.٦٦
٩	**٠.٦٤
١٠	**٠.٦١

١١	**٠.٥٣
١٢	**٠.٦٢

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من جدول(٣) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود قد تراوحت بين(٠.٦٦) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٨) ، وبين (٠.٤٩) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٧) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الثالث: توكيد الذات

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
١٣	**٠.٥٢
١٤	**٠.٥١
١٥	**٠.٤٩
١٦	**٠.٦١
١٧	**٠.٥٠
١٨	**٠.٦٣
١٩	**٠.٣٧

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(٤)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٦٣) في حدها الأعلى أمام البند رقم (١٨) ، وبين(٠.٣٧) في حدها الأدنى أمام البند رقم (١٩) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الرابع: التعبير الانفعالي

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٢٠	**٠.٥٧
٢١	**٠.٦٠
٢٢	**٠.٤٧
٢٣	**٠.٥٤
٢٤	**٠.٤٩
٢٥	**٠.٥٥
٢٦	**٠.٤٤
٢٧	**٠.٣٩

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتّضح من **جدول(٥)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٦٠) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٢١) ، وبين(٠.٣٩) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٢٧) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الخامس: حل المشكلات

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٢٨	**٠.٤٧
٢٩	**٠.٦٠
٣٠	**٠.٥٧
٣١	**٠.٦٣
٣٢	**٠.٥٤
٣٣	**٠.٥٩

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتّضح من **جدول(٦)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٦٣) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٣١) ، وبين(٠.٤٧) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٢٨) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

*ومن خلال الجداول السابقة من جدول (٢) إلى جدول(٦) التي بينت معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، اتضح أن معاملات الارتباط فيها دالة إحصائيا ومقبولة لأغراض الدراسة، وتدل على الاتساق الداخلي بين جميع فقرات المقياس والبعد الذي ينتمي إلية.

***كذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الابعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس في عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي**

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
البعد الاول: العلاقة مع الاقران	**٠.٧٢
البعد الثاني: المحادثة	**٠.٦٧
البعد الثالث: توكيد الذات	**٠.٧٩
البعد الرابع : التعبير الانفعالي	**٠.٧٩
البعد الخامس : حل المشكلات	**٠.٦٨

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(٧)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا المقياس موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٧٩) في حدها الأعلى أمام البعد الرابع ، وبين(٠.٦٧) في حدها الأدنى أمام البعد الثاني . وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).وهي مقبولة لأغراض الدراسة وتدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس ودرجته الكلية، وبشكل عام تم التحقق من صدق بناء المقياس.

المقياس الثاني : المهارات القيادية

- البعد الاول: المبادأة

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
١	**٠.٤٩
٢	**٠.٥٥
٣	**٠.٦١
٤	**٠.٥١
٥	**٠.٤٨
٦	**٠.٤٥

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(٨)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٦١) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٣) ، وبين(٠.٤٥) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٦)كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الثاني: الابتكار

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٧	**٠.٥٠
٨	**٠.٥٠
٩	**٠.٥٠
١٠	**٠.٥٤
١١	**٠.٥٤
١٢	**٠.٤٢

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(٩)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود قد تراوحت بين(٠.٥٤) في حدها الأعلى أمام البند رقم (١٠، ١١) ، وبين٠.٤٢() في

حدها الأدنى أمام البند رقم (١٢) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الثالث: الانجاز

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
١٣	**٠.٥١
١٤	**٠.٤٦
١٥	**٠.٤٦
١٦	**٠.٥٦
١٧	**٠.٤١
١٨	**٠.٢٦

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(١٠)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٥٦) في حدها الأعلى أمام البند رقم (١٦) ، وبين(٠.٢٦) في حدها الأدنى أمام البند رقم (١٨) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الرابع: السلوك الاجتماعي

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
١٩	**٠.٤٩
٢٠	**٠.٤٠
٢١	**٠.٣٤
٢٢	**٠.٤٦
٢٣	**٠.٤١
٢٤	**٠.٥٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(١١)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد قد تراوحت بين(٠.٥٠) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٢٤) ، وبين(٠.٣٤) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٢١) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد الخامس: التكامل

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٢٥	٠.٦٠**
٢٦	٠.٥٥**
٢٧	٠.٥٤**
٢٨	٠.٦٥**
٢٩	٠.٧٠**

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من جدول(١٢) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٧٠) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٢٩) ، وبين(٠.٥٤) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٢٧) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- البعد السادس: السيطرة

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٣٠	٠.٤١**
٣١	٠.٥٧**
٣٢	٠.٦١**
٣٣	٠.٦١**
٣٤	٠.٦٧**
٣٥	٠.٦١**

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من جدول(١٣) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٦٧) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٣٤) ، وبين(٠.٤١)في حدها الأدنى أمام البند رقم (٣٠) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

البعد السابع: المثابرة

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط
٣٦	٠.٥٩**
٣٧	٠.٥٣**
٣٨	٠.٤٨**
٣٩	٠.٥٠**

٤٠	**٠.٥٠
٤١	**٠.٤٦

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(١٤)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا البعد موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٥٩) في حدها الأعلى أمام البند رقم (٣٦) ، وبين(٠.٤٦) في حدها الأدنى أمام البند رقم (٤١) كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). ومن خلال الجداول السابقة من جدول(٨) الى جدول(١٤) التي بينت معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، اتضح أن معاملات الارتباط فيها دالة احصائيا ومقبولة لأغراض الدراسة، وتدل على الاتساق الداخلي بين جميع فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه.

كذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس في عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
البعد الاول: المباداة	**٠.٤٦
البعد الثاني: الابتكار	**٠.٣١
-البعد الثالث: الإنجاز	**٠.٣٤
البعد الرابع : السلوك الاجتماعي	**٠.٦٢
البعد الخامس : التكامل	**٠.٧٢
البعد السادس : السيطرة	**٠.٧٢
البعد السابع: المثابرة	**٠.٧٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتّضح من **جدول(١٥)** أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلّية لجميع بنود هذا المقياس موجبة، وقد تراوحت بين(٠.٧٢) في حدها الأعلى أمام البعد الخامس والسادس ، وبين(٠.٣١) في حدها الأدنى أمام البعد الثاني. وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وهي مقبولة لأغراض الدراسة وتدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس ودرجته الكلية، وبشكل عام تم التحقق من صدق بناء المقياس.

-ثبات أداة الدراسة :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الدراسة استطلاعية عدد (٥٠) لتحديد درجة ثبات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول(١٦) معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لابعاد كل مقياس والدرجة الكلية له

مقياس المهارات الاجتماعية			مقياس القيادة		
البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الاول: العلاقة مع الاقران	٥	٠.٥٩	البعد الاول: المبادأة	٦	٠.٥٥
البعد الثاني: المحادثة	٧	٠.٦٣	البعد الثاني: الابتكار	٦	٠.٥٠
البعد الثالث: توكيد الذات	٧	٠.٥٥	البعد الثالث: الانجاز	٦	٠.٤٨
البعد الرابع : التعبير الانفعالي	٨	٠.٥٩	البعد الرابع : السلوك الاجتماعي	٦	٠.٤٥
البعد الخامس : حل المشكلات	٦	٠.٥٨	البعد الخامس : التكامل	٥	٠.٥٨
الدرجة الكلية	٣٣	٠.٨٣	البعد السادس: السيطرة	٦	٠.٦١
			البعد السابع: المثابرة	٦	٠.٤٤
			الدرجة الكلية	٤١	٠.٦٩

ويتضح من الجدول السابق اتسام أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بدرجة مقبولة من الثبات وبلغ أعلى معامل اتساق داخلي للبعد الثاني (٠.٦٣) وأدنى بعد الثالث (٠.٥٥). كما تمتع المقياس بوجه عام بدرجة مرتفعة من الثبات حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ له (٠.٨٣) مما يشير إلى تمتعه بدرجة ثبات مرتفعة.

كذلك يتضح من الجدول السابق اتسام أبعاد مقياس القيادة بدرجة مقبولة من الثبات وبلغ أعلى معامل اتساق داخلي للبعد السادس (٠.٦١) وأدنى بعد السابع (٠.٤٤). كما تمتع المقياس بوجه عام بدرجة مقبولة من الثبات حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ له (٠.٦٩) مما يشير الى تمتعه بدرجة ثبات مقبولة.

ملخص النتائج

وكانت النتائج كالتالي :

١. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الدرجة الكلية للقيادة لدى الطلاب وبلغت قمية (ر= ٠.٨٧) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١، وبلغت ايضا معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس القيادة تراوحت بين (٠.٥١٧- ٠.٧٤٨) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما تراوحت معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس القيادة والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية(٠.١٦٧-٠.٧٣٤) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

٢. فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية أشارت النتائج أن هناك فروق لصالح الطلاب في الصف الثالث والصف الثاني مقارنة بالطلاب في الصف الاول ، كذلك كانت هناك فروق بين طلاب الصف الثاني والصف الثالث لصالح طلاب الصف الثاني .

٣. فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس درجة القيادة وأبعادها اتضح أن هناك فروق لصالح طلاب الصف الثالث مقارنة بالصف الاول والثاني ، بينما لم تكن هناك فروق بين طلاب الصف الاول والثاني.

٤. أشارت النتائج أن أهم الأبعاد التي يمكن أن نتنبأ منها بدرجة القيادة كانت لبعد المحادثة حيث بلغت قيمة (B = ٠.٤٩٦ وقيمة ت= -٢.٥٧٦ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١) .

التوصيات :

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

١_ الاهتمام ببناء مناهج دراسية متخصصة تؤهل الموهوبات وتدربهن على السلوك القيادي

٢_ الاهتمام ببناء مناهج دراسية تؤهل الموهوبات وتدربهن على المهارات الاجتماعية .

٣_ الاهتمام ببناء مختبرات ومسارح تساعد في تطبيق المناهج الدراسية الخاصة بالقيادة والمهارات الاجتماعية ، فالتدريب الميداني يصقل الخبرة ويطورها .

٤_ مزيد من الدراسات في هذا المجال لبناء ثقافة معرفية ومجتمعية بعملية القيادة والمهارات الاجتماعية والاهتمام الموهوبين .

المراجع العربية:

ابراهيم، عبدالرحمن(٢٠١٠)علم النفس الانساني والموهبة العقلية، عمان : دار المسيرة.

أبوزيد، زيد، (٢٠٠٩)،"نظريات القيادة". http:zaidabu zaid.geeran.com

أبوعوف، طلعت محمد(٢٠٠٨).المدرسة والاطفال الموهوبون، الاسكندرية، العلم والايمان للنشر والتوزيع.

عبد العظيم ، أحمد حسن (٢٠١٢):فاعلية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية لتحسين مفهوم الذات لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، دكتوراه،كلية التربية، جامعة بنها.

عبد المعطي ، أحمد حسين ، و مصطفى ،دعاء محمد (٢٠٠٨):المهارات الحياتية. القاهرة: دار السحاب.

آل شارع، عبد الله النافع (٢٠٠٢). اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين، سلسلة إضاءات تربوية. (٤).الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

حسونة، أمل محمد، أبو ناشئ ،منى سعيد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

باناجية_سوزان طه(٢٠٠٧).كيف نكسب قادة المستقبل؟، الملتقى الاداري الخامس للجمعية السعودية للإدارة. ٢٦_٢٨ فبراير.
الجبهان، دينا سلمان(٢٠٠٩). علاقة الذكاء العاطفي بمستوى أداء القياديين في المؤسسات الخاصة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الأكاديمية العربية في الدنمارك.
جروان ، فتحي عبدالرحمن(١٩٩٩).الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن.
جروان، فتحي عبدالرحمن(٢٠٠٨).الموهبة والتفوق والابداع، عمان: دار الفكر.
جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر.
الجرواني،هالة،وخميس،شريف(٢٠٠٩).الطفل الموهوب، الموسوعة العلمية التعليمية، الاسكندرية، ماهي للنشر والتوزيع.
الجلامدة، فوزية عبدالله ونجوى حسن علي(٢٠١١م)."الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية _دراسة ميدانية". مجلة العلوم التربوية. العدد(١)، مصر.
مرسي ،جليلة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد١٦، العدد٥١، ص ص، ٢١٣_٢٦٣.
الخطيب ، جمال و آخرون(٢٠١٢)،مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، الأردن، دار الفكر.
الجمعان، صالح عيسى،(٢٠٠٩)،أثر الأنماط القيادية على الانتماء التنظيمي للموظفين دراسة ميدانية على شركات القطاع الخاص بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التجارة،جامعة عين شمس.
جمل،محمد،الهويدي،زيد،(٢٠٠٣) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الابداعي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
جورانة، محمد، (٢٠٠٧)مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية في الأردن للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد٤، العدد٤٨، ص ٧٧_١٠٣.
جولمان، دانيال.(٢٠٠٤).الذكاء الانفعالي، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: عالم المعرفة.
الحرب، أنيس(٢٠١٢):قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العدد٣١، ص(٤٠).
خليل المعايطة، الموهبة والتفوق، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٧م.

الدغثير، موضى(١٤٢٩ه). المهارات الاجتماعية من منظور اسلامي وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
راتب، أسامة كامل(٢٠٠٧):"علم النفس الرياضي_ المفاهيم والتطبيقات"، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة.
عامر ، ربيع عبدالرؤوف و عامر ، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٦): رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة: القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
عز الدين ، رزان نديم (٢٠٠٤).التوافق الاسري وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
ربيع، هادي مشعان(٢٠٠٨)علم النفس الاداري، الطبعة الاولى:(عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
الرقاد، هناء خالد(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية. الاردن.
السبيعي، معيوف(٢٠٠٩).الكشف عن الموهوبين، الاردن، دار اليازوري.
سليمان، عبدالرحمن، عبدالحميد، أشرف، و البلاوي، إيهاب،(٢٠١٠).التقييم والتشخيص في التربية الخاصة، دار الزهراء، الطبعة الثانية، السعودية، الرياض.
سمارة، فوزي(٢٠٠٧م)الادارة التربوية، عمان: الطريق للنشر والتوزيع.
أبو غزالة ، سميرة جعفر (٢٠٠٦). فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية لتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسيا، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، الطبعة٤، ص ٥١_٨٣.
كردي ،سميرة عبدالله(٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية ارتباطية. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع١، يناير، ص ٢٠٤_٢٨٩.
شند ، سميرة محمد(٢٠٠٥). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية. مجلة كلية التربية_ جامعة عين شمس.
السياف، نقي حمزة(٢٠٠٦):السلوك القيادي وعلاقته بالرضا عن العمل لدى مدرسي التربية الرياضية في جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.
أبو هاشم، السيد(٢٠٠٢).سيكولوجية المهارات، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الشاروني، هالة(٢٠٠٨م)، فاعلية برنامج التعلم النشط في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
الشرقاوي، عبير عبدالرحمن(١٤٢٥ه). برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.
رضوان ، شعبان(٢٠٠٦). بعض سمات الشخصية ذات النمط الفصامي وعلاقتها بمهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي. مجلة دراسات نفسية.
الشنار، محمود حسن(١٩٩٤). السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المنيا في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.
فرج ، طريف شوقي، و السيد، عبدالحليم ، ومحمود ، عبدالمنعم شحاتة (٢٠٠٤):علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: ابتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
طعمة، أمل أحمد(٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.
الطنطاوي، رمضان عبدالحميد محمد(٢٠٠٠).الموهوبين أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم، في مؤتمر التربية الإبداعية. المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الإردن.
الطنطاوي، رمضان عبدالحميد محمد(٢٠٠٨). الموهوبين أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم. كلية التربية. جامعة المنصورة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
محمد ، عادل عبدالله (٢٠٠٠)العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
محمد ، عادل عبدالله ، و سليمان، محمد سليمان(٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤتمر لصعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مجلد١، ص ٤٠٥_٤٤٣.
عباس، علي(٢٠١٢)"تأثير أنماط القيادة الإدارية على عملية صنع قرارات التغيير، دراسة تطبيقية في شركة الكهرباء الوطنية الاردنية، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.
عبدالعظيم، عبدالحميد زروق (٢٠١٠)المواهب العقلية، مجلة كلية التربية، جامعة وهران، الجزائر.
عبدالفتاح، آمال جمعة، (٢٠٠٥م)أثر استخدام التعلم التعاوني في التدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

عبداللطيف، فيصل عباس(٢٠١٠)الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها، دار الفكر، بيروت.
عبدالله، عادل(٢٠١٠). الموهبة: اشكالية المفهوم وتعدد المصطلحات، المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"، كلية التربية جامعة الزقايق الفترة٢١_٢٢ أبريل ٢٠١٠.
حسيب ، عبدالمنعم عبدالله (٢٠٠١): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات الطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد(٥٩)، ص ص ١٢٤_١٣٩.
عبدالواحد، سليمان(١٤٣١ه). المهارات الحياتية: ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية. القاهرة: ابتراك.
عبيد، ماجدة السيد، (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار صفاء.
عبيدات، محمد(٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
عزيز،شيرين نوري، (٢٠٠٨)،"اثر السمات القيادية في الرؤية التنظيمية" رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الادارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية.
العطار، اقبال(٢٠٠٧)المهارات الاجتماعية، الخجل، علاقاتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفةفي المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد٤، العدد٥١، ص ٥٧-١١١
العظامات، خلف دهر.(٢٠٠٤). السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الاردن وعلاقته بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
علام، عباس راغب(١٤٣٠ه). المهارات الاجتماعية في حياتنا المعاصرة. مدنية نصر: دار فرحة.
فاتن محمد أمين(٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من ١٣_١٧ عاما. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
فريزة، أحلام أحمد(٢٠١٠م).مفاهيم الموهبة والموهوب والابداع والمبدع. مؤتمر: اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، مصر.
القريطي، عبدالمطلب أمين(٢٠٠٦)،دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

قطناني، مريرزق، محمد حسين ،هشام يعقوب(٢٠٠٩). تربية الموهوبين وتنميتهم، عمان، دار المسيرة.
القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين، مطبعة الوزارة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٢ه.
الكناني، ممدوح عبدالمنعم (٢٠٠٩) الموهبة والتفوق والابداع، المنصورة، كلية التربية.
اللالا، زياد، واللالا، صائب(٢٠١٣)،المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين في السعودية من وجهة نظر معلميهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد(١٥٣)، القاهرة، مصر.
مبارك عبدالله الذروة(٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الأطفال الاحترارريين لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. رسالة دكتوراه(غير منشورة) ،معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
حسين ، محمد عبدالهادي(٢٠٠٦). نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة، ط١، القاهرة: دار الأفق للنشر والتوزيع.
مرسي، محمد منير.(٢٠٠٥). الادارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
المزين، سليمان حسين، (٢٠٠٦م)، مدى توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة وأصول الدين بالجامعة الاسلامية بغزة وسبل الارتقاء بها. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة.
معاجيني،أسامة حسن.(٢٠١٠م)، أبرز التحديات التي تواجه معلم، معلمة الموهوبين. ندوة رعاية الموهبة تبدأ مبكرا. جامعة الملك فيصل، الاحساء في الفترة: ٣١مايو الى ٢يونيو.
منسى، محمود ،و بخيت، خديجة(١٤٣١ه). مهارات الحياة تعليمها وتعلمها. الرياض: دار الزهراء.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨). الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام، طرابلس، تونس.
المنيزل، عبدالله، و الترك، سهى(٢٠٠٨م)أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. ١٤٣٠ه.
المهايرة، سليمان عبدالرحمن(٢٠٠٧). أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية في إقليم الجنوب، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. عمان. الأردن.
مؤتمن، منى(٢٠٠٠)، التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص٧.
النفيعي، فؤاد. (٢٠٠٩). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

النمري، أحمد معتوق(٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

المحامي ، نهى يوسف (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين. مجلة مركز معوقات الطفولة، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر،ع١١، يناير، ص ١٥٥_٢٧٧.

الهويدي،زيد الهويدي(٢٠٠٧).الموهوبون والمتفوقون، العين: دار الكتاب الجامعي.

Bain,& Ball (2004) self-social relations and excellent students with their peers gournal gifted child Toda vo1 77.p.10 Bisland, Amy.(2004) Developing leadership skills in youny Gifted student. Gournal Articles Reports-Descriptve. Vol. 80. P24-27.

Chan David w. (2007) Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong Chinese University of Hong kong, Hong kong. European gournal of High Abilitynstudes volume 18, pages 155-172.

Corso RobertM,(2007): practices for Enhancing childrens sociat Emotional Development and preventing challenging Behavior. Gournal Articles Reports-Descriptive. Vol .71. pp.42.75.

DOWd, From:http:proqust.Umi. com Jom & Tierney, Geff.(2005). Teaching sociaI skills to youth.(2 ndEd) USA:Boys Town press.

Heath E. Harding,&Gina S. Matkin.(2012) Educators' Experiences Teaching Leadership, Academie Exchange quarterly, volume 16, Issue.

Kanes, Frances, AD (1999).Developing Leadership in Gifted Youth. Information Analyses; gournal Articles; Reports- Descriptive. Vo1 21.p,7.

karnes, A. and Bean susanne(2007) personality characteristics of student Leaders. gournal Gifted child Today vo1 60 p.5.

Lessard, J.(2006)Developing leadership competence in grade one students, M.A Royal Roods university, from :http: request. Umi. Com

Mart,Rebecca,&Semrud,clikman.(2004).Emotional Adgustment and school functioning of Young Adolescents with Multiple versus single Learning Disabilities. gournal of Learning, Disabilities. vo1.37.pp.411-420.

McGruder, E. (2009). Is your boos crazy. A study of Ieadership styl, phD, capella university. From: http: proquest. Umi. Com

sampter, K .(2006). The effects of counseIor-in-training program of YMCA summer camps on seIf perception Ieadership skiIIs. A,caIifornia state university. From:http:proquest.Umi.com

NeIson, p.(2009).EmotionaI inte IIigence and academic achievement in greade at risk students. Ed. D.walden vniversity.

Rassool,Goolam.Hussein,Rawaf,salman.(2007).Learning styl eference of underaduate nursing students. Nursing standard, 4/18/2007 Vo1. 21.Issue.32.pp.35-41.

Sims, goann(2002). Leadership development for k-12 students in gifted education, dissertation sub mitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor in education seattle University U.S.A.

The National Association of Gifted children(2012). Definititions of giftedness: some modern definitions and conceptions of giftedness. London: NAGC.

فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة

إعداد

منى معيوض عطيه الخديدي

Doi: 10.33850/jasht.2020.68912

استلام البحث : ١٢ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٣ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

تعتبر تنمية الكفاءة الاجتماعية من الأبعاد الأساسية لبناء الشخصية المتكاملة لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ومن ثم هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة بالطائف بالمملكة العربية السعودية ، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من الملتحقات ببرنامج التربية الفكرية (بالابتدائية السادسة والعشرون) بالطائف، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٩- ١٢) عاماً، ومستوى ذكائهن من (٥٥- ٦٩)، وتمَّ تقسيمهن إلى مجموعتيْن متجانستيْن : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، قوامُ كلٍّ منها (١٠) تلميذات، حيث تمَّ تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي ، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) إعداد وتقنين/ مصري حنوره (٢٠٠١)، مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إعداد/ الباحثة، البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي/ إعداد الباحثة ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رُتَب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رُتَب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رُتَب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسيْن البعدي والتتبُّعي.

الكلمات المفتاحية : التكامل الحسي، الكفاءة الاجتماعية، الإعاقة الفكرية البسيطة.

Abstract:

The development of social competence is one of the basic dimensions of building an integrated personality among People with intellectual disabilities, The study aims at investigating the effectiveness of a training program in development social competence for students with mild intellectual disability in taif, for increasing their mainstreaming in the society. The sample of the study consisted of 20 female students with mild intellectual disability, age 9 – 12 years, IQ 55-69 from 26th primary school in Taif, Saudi Arabia.The sample was divided into two groups, Experimental Group (10 female), Control Group (10 female).The study included the following Instruments : S., Stanford-Binet Intelligence scale, Fourth Edition. prepared by Hanora ,M. (2001), The social competence scale for children with mild intellectual disability prepared by the researcher & The training program based on sensory integration prepared by the researcher.The results of the study demonstrated that there were significant differences between the averages of the degrees of the experimental group students and the control group students in post measurement of the social competence scale in favor of experimental group. There were significant differences between the averages of the degrees of the experimental group students in pre and post measurement of the social competence scale in favor of post measurement There were no significant differences between the averages of the degrees of the experimental group students in post and Follow-up measurement of the social competence scale.

Key words: Sensory Integration, Social Competence, Mild Intellectual Disability .

مقدمة الدراسة :

حظيت الإعاقة الفكرية بقدر كبير من الاهتمام والرعاية حيث انها من الظواهر التي ادراكها الانسان منذ اقدم العصور، وتمثل فئة متباينة في تأثير الإعاقة على النواحي المختلفة للنمو والتعليم .

و كذلك فالإعاقة الفكرية تؤثر تأثيراً سلبياً على الفرد وأسرته، وكذلك تنعكس على مجتمعه، ويظهر أثرها المباشر في تدنِّي أداء الفرد الوظيفي العقلي، ممَّا يؤدِّي إلى وجود مشكلات عديدة في كافة الجوانب ، ومنها معانتهم من عجز كبير في المهارات الاجتماعية وقدرات التنظيم الانفعالية ، ممَّا يتطلَّب وجود تدخُّلات مختلفة لتحسين مهارات المعاقين فكرياً وتنمية كفاءتهم الاجتماعية. (**Olena, Russ, Meeker, & Kirk, 2017**).

وتعبِّر الكفاءة الاجتماعية عن انخراط الأفراد في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي تسمح لهم بالنجاح في إنشاء العلاقات الاجتماعية، والحفاظ على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين ،وتعتبر استراتيجيات تعزيز مهارات الكفاءة الاجتماعية ذات أولوية في الوقاية من المشكلات السلوكية، والتنمية الذاتية، وممارسة العمل الاجتماعي (**Dawn et al., 2014**).

وترى صابر (٢٠١٦: ٩٤) أن ذوي الإعاقة الفكرية اقل كفاءة في التعامل مع المواقف الاجتماعية، حيث لا يهتمون بتكوين علاقات شخصية مع الاخرين، أو مشاركتهم بالأنشطة ، كذلك قلة الاهتمام بالنظافة الشخصية ، وعدم الاكتراث والتحكم بالانفعالات .

وتعدُّ الكفاءة الاجتماعية من المهارات الأساسية في حياة الناس عموماً وذوي الإعاقة الفكرية خصوصاً، رغم اختلاف حاجة كل منهم في كمية ونوعية تلك المهارات، وتبدو أهميتها في كونها الوسيلة الرئيسة التي تنمِّي استقلالية الفرد في التعامل مع مجتمعه، واعتماده على ذاته في حل المشكلات اليومية.

ويرى **Dzubak (2011)** أنَّ الكفاءة الاجتماعية تمثِّل تصرُّفات تتناسب مع سلوك وانطباعات الآخرين، فالكفاءة الاجتماعية لا تقتصر على المجال الاجتماعي فحسب، وإنما تشمل أيضاً المجالات العاطفية والمعرفية وحتى الجسدية، وهي مهارات بديهية، ولكنها يمكن أن تُدرَّس، ومن ثمَّ تُطبَّق بشكل مناسب.

ولايزال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة يفتقرون إلى أداء مهارات الكفاءة الاجتماعية بشكل مثالي في الفصول الدراسية مع أقرانهم أو في المجتمع، وحتى ضِمن أسرتهم، ونتيجة للخلل الواضح في الكفاءة الاجتماعية، فلا يملكون نفس الخبرات والفرص في الحياة مثل الآخرين .

ومع ذلك يرى **Fidler** (٢٠٠٥) أن لديهم القابلية لتحسن الكفاءة الاجتماعية، من خلال الممارسة والتدريب والدعم المستمر، وتجنهم للمهام الصعبة في التفاعلات الاجتماعية وكذلك استغلال جوانب الاهتمام والميول ، واستخدام وسائل حسية منوعة في تدريبهم.

وتعتبر استراتيجيات التكامل الحسي من الاستراتيجيات الهامة التي تُستخدَم مع ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يمكن أن تساعد في الحدِّ من العدوانية، والقلق الشديد، والسلوكيات المحرضة، وتُسهِم في زيادة التركيز والمشاركة لدى المعاقين فكرياً الذين يفتقرون إلى المدخلات الحسية لإحداث تغيُّر في سلوكياتهم وتنمية مهاراتهم وكفاءتهم الاجتماعية (**Clifford, 2013**).

فالتدريب القائم على التكامل الحسي يقوم على تنظيم حواس المعاق فكرياً؛ لتصله المعلومة، ثم يقوم بمعالجتها لتشكِّل صورة متكاملة تصدر عنها استجابات صحيحة.

وتمثِّل التربية الحسية إعادة التعلُّم في مجالات عديدة؛ منها الصورة الجسمية والفراغ والجانبية والزمن والنغمة العضلية والتآزر البصري الحركي، مما يساعد الفرد في التحكُّم في نفسه من الناحية العاطفية والجسدية على حدٍّ السواء، وبالتالي تتطوَّر الثقة بالنفس لديه والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (مصطفى، **2016**)

ونتيجة لحاجة المعاقين فكرياً إلى التعليم والتأهيل وتنمية كفاءاتهم الاجتماعية بأحدث الوسائل التي تقوم على استخدام جميع الحواس كي يصبحوا أكثر قدرة في إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين وأكثر اندماجاً داخل المجتمع؛ وعليه فالدراسة الحالية تسعى إلى اعداد برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي وقياس فعاليته في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .

مشكلة الدراسة :

تعدُّ قضية الاهتمام بتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً من القضايا التربوية المهمة التي تشغل بال العاملين في مجال التربية الفكرية، حيث يعاني المعاق فكرياً من قصور في الكفاءة الاجتماعية، مما يؤثر سلبياً على علاقاته الاجتماعية بالآخرين، وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين، فيذهب **Garrote (2017)** إلى أنَّ المعاقين فكرياً يعانون من نقص في الكفاءة الاجتماعية، مما يؤثر عليهم تأثيراً سلبياً، ويجعلهم يواجهون صعوبات في المشاركات الاجتماعية، كما تؤكد **Gül (2017)** أنَّ المعاقين فكرياً يعانون من تدنِّي المهارات الاجتماعية ووجود نقص في الكفاءة الاجتماعية لديهم، وترى **Nazli (2014)** أنَّ المعاقين فكرياً في أمسِّ الحاجة إلى تنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم؛ كي يتمكنوا من التعايش مع الآخرين بشكل متوافق.

كما لاحظت الباحثة من خلال تواصلها المستمر بذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم أنهم يعيشون في حالة من الضغوطات والاحباطات التي تحول دون تكيُّفهم، ويتمثل ذلك في تكرار شكاوي أولياء الأمور والمعلمات من كثرة السلوكيات غير المرغوبة، التي يقابلها قصور بالمهارات الاجتماعية المرغوبة، مما يحدُّ من تفاعلهم، ويزيد من عزلتهم، كما لُوحظ من خلال الزيارات لبرامج ومعاهد التربية الفكرية التركيز الكبير على المهارات الأكاديمية في فصول التربية الفكرية الملحقة، مع قلة الاهتمام بتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم، مما زاد من تفاقُم مشكلاتهم الذاتية وتواصلهم مع الاخرين بالإضافة إلى مشكلاتهم الحسية .

ولمَّا كانت الرعاية التربوية، والتعليمية، والتدريب على الكفاءة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في إعداد المعاق فكرياً للحياة؛ فهذا يستوجب توفُّر برامج خاصة مناسبة لقدراتهم، ومزودة بالوسائل التعليمية الخاصة، والأنشطة الحسية المتنوعة التي من شأنها العمل على إعادة تكيُّفهم مع أنفسهم ومع المجتمع بشكل صحيح.

ويرى الراجحي (**2015**) أنَّ تنمية الكفاءة الاجتماعية يتم من خلال غرس وتنمية السلوكيات الاجتماعية اللازمة لبناء العلاقات والاندماج من خلال الأنشطة البيئية المختلفة، مما يُشبِع حاجتهم النفسية والاجتماعية.

ويعتبر التدريب على التكامل الحسي من ضمن الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المعاقين فكرياً وكذلك لدى ذوي الإعاقات الأخرى (**Schoena et al. ,2018**).

فإنَّ إدراك المعاق فكرياً للموقف الاجتماعي يتطلب تكامل جميع حواسه من أجل إنتاج استجابة مناسبة لمتطلبات الموقف الاجتماعي، وأيِّ خلل في المعالجة الحسية للمعلومات المستقبلة من حواس الفرد المختلفة وتكاملها معاً يؤثر سلبياً على إدراك الفرد للموقف الاجتماعي بصورة سليمة، مما يعوق تواصله الاجتماعي مع الآخرين.

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً من الفئة البسيطة، مما قد يُسهم في بناء جسر يصل من خلاله المعاق فكرياً إلى نوع من التوزان النفسي بين العالم الخارجي وقدراته المحدودة، بحيث تنمو حواسه لتعمل بشكل متكامل، مما يحسِّن من قدرته على التواصل الاجتماعي السليم مع أفراد المجتمع.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ؟

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فعالية البرنامج القائم على التكامل الحسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ؟
- ما مدى استمرارية فعالية البرنامج القائم على التكامل الحسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ؟

هدف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرُّف على فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والتأكُّد من مدى استمرارية تأثير البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :

أولاً / الأهمية النظرية للدراسة:

١- تكمُن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتصدَّى له؛ وهو التحقق من فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً، حيث إنَّ معظم الدراسات العربية – في حدود اطلاع الباحثة- التي عملت على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً استخدمت العديد من الاستراتيجيات الأخرى غير التكامل الحسي.

٢- أنَّ تنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية قد يسهم في زيادة دمجهم داخل المجتمع، ومساعدتهم في التخلص من عزلتهم.

٣- تقديم اطار نظري يتسم بالجدة فيما يتعلق بالتكامل الحسي / الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً.

٤- تسليط الضوء على أهمية استخدام التكامل الحسي في مجال تنمية مهارات ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً / الأهمية التطبيقية للدراسة:

١- تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً.

٢- إعداد مقياس يتسم بالخصائص السيكومترية على البيئة السعودية يقيس الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً .

٣- وتكمُن أهميتها أيضاً فيما قد تسفِر عنه من نتائج في مجال الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً، وفي مجال استخدام التكامل الحسي كأسلوب تدخُّل لدى هذه الفئة.

٤- قد يسهم البرنامج الحالي في استفادة القائمين على رعاية المعاقين فكرياً من البرنامج التدريبي من خلال التوسُّع في تطبيقه في العديد من المراكز والمؤسسات المهتمة برعاية المعاقين فكرياً.

مصطلحات الدراسة :

- التكامل الحسي :

عرَّفته **Ayres (1972)** بأنه العملية العصبية التي تنظم الإحساس والمعلومات من الجسد ومن البيئة، وتجعل من الممكن استخدام الجسم بشكل فعَّال مع البيئة. **(Ayres & Robbins, 2005)**

و فتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: القدرة على تنظيم المعلومات الواردة من كافة المداخل الحسية بشكل تكاملي يعطيها معنى .

- البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي :

ويعرَّف اجرائياً : بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المحددة مسبقاً التي تعتمد على إشراك جميع حواس التلميذة ذات الإعاقة الفكرية البسيطة في معالجة المعلومات،

وتنظيمها بشكل متكامل حتى تصدر الاستجابات المناسبة للموقف .

- الكفاءة الاجتماعية :

وتعرَّف إجرائياً : بأنها الدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية .

- الإعاقة الفكرية : **Intellectual Disability**

وتعرَّف إجرائياً: التلميذات المقيدات ببرنامج التربية الفكرية الملحق بالابتدائية السادسة والعشرون بالطائف، نسبة ذكائهن تتراوح ما بين (**55-69**) حسب مقياس ستانفورد بينيه – تعريب وتقنين حنوره (٢٠٠١) وأعمارهن الزمنية ما بين (**9-12**) عام، ولديهن تدنٍّي في مستوى الكفاءة الاجتماعية .

حدود الدراسة:

أ. **الحدود الزمنية للدراسة:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ

ب. **الحدود المكانية للدراسة:** طبقت الدراسة في برنامج التربية الفكرية الملحق بالابتدائية السادسة والعشرون بالطائف.

ج. **الحدود البشرية للدراسة:** أُجرِيت الدراسة على عينة مكونة من (**20**) تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من الملتحقات ببرنامج التربية الفكرية بالابتدائية السادسة والعشرون .

الاطار النظري والدراسات السابقة

١- الكفاءة الاجتماعية : **Social Competence**

مفهوم الكفاءة الاجتماعية يعتبر من المفاهيم ذات النطاق الواسع، فقد تناول العديد من الباحثين تعاريف الكفاءة الاجتماعية باختلاف النظرة لها ومنها:

- تعريف (**Nunez, (34 : 2011** بأنها قدرة الفرد على تحقيق الاهداف الشخصية والاجتماعية في بيئة الفرد، من خلال استخدام المهارات الاجتماعية الكافية، والقدرة على التنظيم الاجتماعي العاطفي، واحترام الذات الإيجابي من أجل تكوين علاقات ناجحة .
- تعريف عبد الحليم (**2016** :**21**) بأنها قدرة المعاق فكريًا القابل للتعليم على التعامل بنجاح مع المثيرات البيئية المختلفة في إنجاز شؤونه الذاتية والقدرة على مواجهة متطلبات الحياة ونجاحه بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- تعريف عيسى (**2018** : **219**) بأنها قدرة الفرد على التواصل والتفاعل مع الاخرين وضبط الذات، وإتقان مهارات لفظية وغير لفظية في مواقف التفاعل الاجتماعي تتيح للفرد قيام علاقات اجتماعية، والمساندة والتأييد، وتوكيد الذات.

وبناءً على التعريفات السابقة يمكن النظر للكفاءة الاجتماعية في كونها : قدرة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على التعامل بفعالية مع متغيرات الحياة الاجتماعية

اليومية من خلال تكوين علاقات تفاعلية جيدة مع من حولهم على والمحافظة عليها، وتحمل المسؤولية في إنجاز شؤونهم وما يُطلب منهم، من خلال مبادرتهم ضمن المواقف الاجتماعية المختلفة وتعاونهم مع الآخرين خلالها .

وللكفاءة الاجتماعية أهمية في البرامج التدريبية لذوي الإعاقة الفكرية ؛ نظراً لوجود العديد من المشكلات اجتماعية، تعود لنقص المهارات الاجتماعية لديهم ، كما أنها تمكِّن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزيد من قدرته على التعامل مع الآخرين، وبناء علاقة وثيقة بهم (أبو حماد، ٢٠١٨).

٢- التكامل الحسي : **Sensory Integration**

يعدُّ التكامل الحسي عملية عصبية تحدث لجميع الاشخاص، فجميعنا نستقبل المعلومات من خلال الحواس والعالم المحيط بنا، ويتم معالجة المعلومات وتنظيمها بشكل يسمح لنا بالارتياح والأمان، بحيث تصدر الاستجابة بشكل مناسب لمواقف ومتطلبات البيئة، حيث إنَّ الدماغ مبرمج لتنظيم هذه المعلومات بشكل متكامل ليجعلها ذات معنى وبالتالي الاستجابة بشكل تلقائي (**Aquilla, Yack, & Sutton, 2015**).

قامت **(Ayres)** بتطوير نموذج لنظرية التكامل الحسي، واعتمدت على مبادئ علم الأعصاب، علم النفس، علم الأحياء وعلم التربية، وأشارت إلى أنَّ الأطفال ذوي الإضطرابات النمائية لديهم مشكلات في معالجة المعلومات بطريقة تكاملية، مما يؤثر على تعلُّمهم وسلوكهم، وقد ناقشت تأثير القصور في عملية التكامل الحسي على السلوك والتطور النمائي **(Ayres & Robbins, 2005)** .

وتناولت **(Ayres)** في نظريتها بالبحث الحواس بأنواعها الخارجية المعروفة (السمع، البصر، والشم، والتذوق) بالإضافة الى الحواس الداخلية :

- جهاز الإحساس باللمس **Tactile system** : اللمس العميق أو الإحساس بقوة الضغط على الجسم، وهو الجهاز الحسي الأول الذي يبدأ عمله في الرحم .
- جهاز الإدراك الفراغي **Proprioceptive system** :إدراك لوضع الجسم بشكل لاشعوري، ومواقع الأجزاء المختلفة وعلاقتها ببعضها البعض، وكذا علاقتها بالأشخاص وبالأشياء الأخرى؛ أي هو الإحساس بوضع الأجسام بالفراغ .
- جهاز التوزان **Vestibular system** : الإحساس بالحركة والجاذبية وتغيُّر الوضع، بالإضافة إلى الاتجاه أو السرعة، والذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجهاز السمعي والجهاز البصري.

فمن خلال هذه الأنظمة الحسية نستطيع الحصول على المعلومات والمثيرات من حولنا، ثم يقوم الدماغ بمعالجتها بشكل تكاملي، لنحصل على صورة متكاملة، ومن ثم إعطاء معنى للشيء الذي نتعلمه أو نتعامل معه لإصدار استجابة صحيحة. (**Bogdashina,2003**)

٣- الإعاقة الفكرية : **Intellectual Disability**

الإعاقة الفكرية هي إعاقة نمائية عامة، لا تؤثر فقط على الجانب العقلي، ولكن يمتد تأثيرها على كافة جوانب النمو المختلفة الاجتماعي والانفعالي واللغوي والحسي والحركي، ويختلف تأثيرها باختلاف درجتها.

فالشخص يُوصف كمعاق فكرياً عند توافر ثلاث معايير : الأداء العقلي الوظيفي المنخفض، ويتمثل بمعامل الذكاء **IQ** ويكون اقل من(٧٠-٧٥) ، وجود صعوبات واضحة اجتماعياً مع قصور في مهارات السلوك التكيفي ، حدوثها خلال المراحل النمائية – ما دون سن ١٨ عام .

ويظهر ذوي الإعاقة الفكرية أنماطاً سلوكية واجتماعية غير مناسبة ، كذلك يصعب عليهم بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويعانون قصورًا في الكفاءة الاجتماعية، وعجز في التكيف مع البيئية التي يعيشون بها، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، وعدم تحمل المسؤولية، والعدوان والانسحاب والتردد وعدم القدرة على ضبط الذات وسرعة الاستهواء. (شقير،٢٠١٧)

وأوضحت إسماعيل (٢٠١٩ :١٩٣) وجود خلل بالتكامل الحسي ينتج بسبب محدودية الخبرات الحسية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وضعف الادراك البصري لوجوه الآخرين والايماءات، وضعف الإدراك السمعي لما يسمعونه من الآخرين، و ضعف القدرة على تقدير المساحة الشخصية للآخرين والحفاظ عليها، واللمس بشكل غير مناسب، إضافةً الى ضعف القدرة على التخطيط والتنظيم .

ويرتبط التواصل الاجتماعي بالتكامل الحسي، حيث تؤثر صعوبات المعالجة الحسية بشكل مباشر على التواصل الاجتماعي؛ لأن التواصل الاجتماعي يتطلب معالجة المؤثرات الحسية الواردة من الآخرين كلغة الجسد، والمدخلات السمعية والبصرية، وكذلك المثيرات والمدخلات البيئية الأخرى (**Delaney, 2008**).

ومن خلال التدريب بالتكامل الحسي يتم الاهتمام بتنمية السلوك الاجتماعي والقدرات اللازمة للتفاعلات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية والاستقلالية من خلال أنشطة لمساعدة الجهاز العصبي في تنظيم ودمج المعلومات القادمة من البيئة ،ممَّا يؤدي اصدار إلى استجابة مناسبة **(Beth, Kristie, Moya, Megan, & Lorrie, 2011) .**

و تتضح أهمية التكامل الحسي؛ حيث إنه يساعد الفرد على التكيف بشكل طبيعي مع ما يحيط به، عن طريق فهم المثيرات القادمة من مختلف المداخل الحسية ومن ثم الاستجابة المناسبة للموقف.

وتساعد استراتيجيات التدخل المبنية على التكامل الحسي الفرد في زيادة الشعور بالراحة، وخفض القلق، وتقليل السلوكيات النمطية وتسهيل التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والبالغين، وتعزيز التواصل، وتحسين الأداء الاجتماعي (**Aquilla, et al., 2015**)

وترى علي (**2008**) أن التكامل الحسي يعطي معنى للخبرات، ويمثل الأساس

الجوهري للسلوك الاجتماعي والتعليم الأكاديمي، ويساعد على التقدم نحو توظيف أعلى للقدرات العقلية .

ومما سبق يتضح أن التكامل الحسي ذو أهمية بالغة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية حيث يسهم التكامل الحسي في تحسين الانتباه ، والوظائف المعرفية للطفل والحد من السلوكيات غير المناسبة ، وخفض مستوى التوتر والانفعال ، وزيادة الشعور بالارتياح ، وتحسين طرق التفاعل مع الآخرين ، وتحسين أداء المهارات بشكل أكثر استقلالية.

وهدفت دراسة **Schoen, Miller and Flanagan (2018)** إلى الكشف عن تأثير برنامج مكثف قصير المدى قائم على مبادئ العلاج بالتكامل الحسي المتضمن تعاون الوالدين في تحسين الكفاءة خلال أنشطة الحياة اليومية، ، وتكونت عينة الدراسة من **179**طفلاً من الملتحقين ببرنامج خاص في عيادة غرينود من المشخصين بتأخر وظيفي عقلي يؤثر على مشاركتهم، مع اضطرابات حسية، وكذلك خلل في كفاءة السلوك التكيفي، وتضمنت الإجراءات التدريب على السلوك التكيفي والأداء الانفعالي والأداء الحركي، والسلوكيات الحسية ذات العلاقة، وذلك لمدة خمسين دقيقة من ثلاث الى خمس مرات بالأسبوع وأسفرت النتائج عن وجود تحسن في جميع مهارات السلوك التكيفي، وانخفاض المشكلات السلوكية الخارجية بعد التدخل بالتكامل الحسي، ممَّا يدل على فعاليته.

وعملت **دراسة الشمري (2018)** على تحسين كفاءة التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عشرة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم من **(13-11)** عاماً من المسجلين بمركز الرياض التخصصي للتأهيل، من خلال تطبيق برنامج للأنشطة الفنية، يهدف الى تنمية التواصل والتفاعل الاجتماعي كأحد أبعاد السلوك التكيفي، تم استخدام مقياس فايلاند للسلوك التكيفي وفق المعايير السعودية لقياس التواصل والمهارات الاجتماعية، واستمارة أندرسون لقياس مهارات التربية الفنية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التربية الفنية في تنمية كفاءة التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

بينما هدفت **دراسة عابد وإبراهيم والنجار (2018)** إلى تحسين كفاءة ذوي الإعاقة الفكرية في بعض المهارات الاجتماعية (التعاون، التصرف في المواقف الاجتماعية، وتوكيد الذات) الملتحقين بمدراس الدمج من خلال تعريضهم لبرنامج تدريبي، وتكونت عينة الدراسة من **20** طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وتضمنت الأدوات كلاً من: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من إعداد (رافين وتقنين حسن، **2016**) ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والبرنامج التدريبي اللذين أعدهما الباحث، وأسفرت النتائج عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي .

أمَّا **دراسة معوض (2018)** فاستخدمت القصص الاجتماعية في تنمية المبادرة

التفاعلية والاستجابة التفاعلية والتعاون الاجتماعي، لدى خمسة من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين (**12-9**) عاماً، وشملت الأدوات مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي اللذين أعدتهما الباحثة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على القصص الاجتماعية في تنمية المبادرة والاستجابة والتعاون الاجتماعي.

وبينما تناولت دراسة **Kim (2017)** في دراستها أثر التكامل الحسي على السلوكيات الاجتماعية والتغذية لدى الأطفال المعاقين فكرياً، وهدفت من خلالها إلى الكشف عن فعالية العلاج بالتكامل الحسي في تحسين السلوكيات الاجتماعية وتغذية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين يفتقرون إلى قدرات المعالجة الحسية، وقد أجريت في الفترة (سبتمبر إلى ديسمبر، **2016**)، ومجموعها **13** جلسة، تضمنت الجلسات تسع دورات لبرنامج التكامل الحسي لمدة **50** دقيقة لكل دورة، ومن ثم أجري تقييم لمتابعة النضج الاجتماعي والتغذية للعينة ومتابعتها من خلال الملاحظة، وأسفرت النتائج على أن برنامج التكامل الحسي يحسن من السلوكيات الاجتماعية للأطفال ويكسبهم مهارات تناول الطعام، و التغلب على الصعوبات التي يواجها المعاقين فكرياً الذين يفتقرون إلى الخبرة الحسية في مواجهة مواقف الحياة اليومية.

وكشفت دراسة **Ismael(2017)** عن آثار المعالجة الحسية على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية المرتبطة بها، وشملت هذه الدراسة **54** طفلاً تتراوح أعمارهم بين (**3** الى **14**) عام، للتحقق من إمكانية التنبؤ بالمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية المرتبطة بها من خلال أنماط المعالجة الحسية، وركزت على الأنماط الحسية المشتركة، بدلاً من الأنماط الحسية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج من خلال الانحدار الخطي المتعدد أن المعالجة الحسية تنبأت بالمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية، وكذلك تأثرت نتائج المهارات الاجتماعية بشكل سلبي كبير بنمط التجنب الحسي، كما كشفت أيضاً عن وجود علاقات قوية بين أنماط المعالجة الحسية والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية المرتبطة بها، وأوصت بأن تؤخذ تفضيلات المعالجة الحسية في عين الاعتبار لجميع الأطفال لتعزيز المهارات الاجتماعية والحد من المشكلات السلوكية .

تناولت **بدوي** (2016) برنامجًا مقترحًا في العلوم قائمًا على نظرية التكامل الحسي لتنمية المهارات الاجتماعية والعقلية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وتكونت العينة من **20** تلميذًا معاقًا فكرياً، وتضمنت أدوات البحث مقياس المهارات العقلية المصور ومقياس المهارات الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ممَّا يدل على فعالية البرنامج القائم على التكامل الحسي باستخدام بعض استراتيجيات التدريس الفعالة في تطوير وتحسين المهارات الاجتماعية والعقلية للمعاقين عقلياً.

وفحصت دراسة **Wan Yunus, Liu, Bissett, and Penkala (2015)**

فعالية أنماط مختلفة قائمة على التكامل الحسي وأثرها على المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين (من سنتين الى تسعة عشر عاماً) ، من خلال فحص **14** دراسة مجموع المشاركين بها **298**، من ذوي الحاجات الخاصة تنوع تشخيصهم ما بين التوحد والاعاقة الفكرية، اضطرابات التكيف واضطرابات النمو الشاملة، وشملت السلوكيات المفحوصة من خلال الدراسات: النشاط الزائد، والاندفاعية، والنمطية، والانسحاب، والحساسية المفرطة للمس، تشتت الانتباه، وتضمنت كذلك السلوكيات اللااجتماعية : عدم التواصل البصري، عدم مشاركة الآخرين، العدوان على الآخرين، الصراخ، عدم الاستجابة للتعليمات، الصمت عند يطلب منه التحدث (لا يقدمون ردودًا شفوية) تؤثر على كفاءتهم الاجتماعية خلال الأنشطة المدرسية، الحياة اليومية وكذا مشاركتهم الاجتماعية، ممَّا يستوجب تقديم تدخلات حسية مناسبة لعلاجها)، واتضح من ذلك أن التحفيز اللمسي كان الأكثر فعالية في زيادة الانتباه وتحسين المشاركة داخل الصف، وكذلك تحسين القدرة على تكوين الصداقات والتفاعل الاجتماعي، مقارنة بالأنشطة القائمة على الادراك الفراغي، أمَّا الأنشطة القائمة على نظام التوزان يظهر أثرها في تحسين الانتباه والمزاج للفرد، وأن هناك الحاجة إلى مزيد من الأبحاث حول التكامل الحسي ودوره في الحد من المشكلات السلوكية.

واستخدم **Kim, Bo, and Yoo (2012)** في دراستهم برنامجًا تدريبيًا قائمًا على التكامل الحسي على عشرة أطفال من ذوي الاعاقات الفكرية والنمائية تتراوح أعمارهم ما بين (**5-9**) مشخصين من قبل الاخصائي النفسي، ولا يعانون من أمراض أو إعاقات أخرى، ولدى أسرهم الاستعداد للالتزام بتنفيذ البرنامج المنزلي، وشملت الأدوات استخدام البروفيل الحسي القصير (**SSP**) الذي أعده **(McIntosh, Miller, Shyu, & Dunn, 1999)**ومقياس تقيم المعلم (**CTRS**) من إعداد (**Conners, 1969**) واختبار **DeGangi-Berk** الذي أعدها **(DeGangi & Berk, 1983)** والبرنامج التدريبي الذي يتضمن التدريب على كل من أنشطة التهيئة (التحية، المناداة بالاسم، التمثيل مع صوت الإيقاع، الإشارة الى أجزاء الجسم، ممارسة تمارين حرة)، والأنشطة السمعية (الطبل والايقاع والتصفيق والبيانو..) والأنشطة اللمسية (فرشاة ويلبرغر وانشطة الاستحمام) وأنشطة الإدراك الفراغي وكذلك التوزان وأنشطة التذوق والشم وانشطة التقييم آخر الجلسة وتركز الأنشطة على تحفيز الجهاز الدهليزي والنظام اللمسي، والإدراك الفراغي، وطبق البرنامج جماعياً لمدة **45** دقيقة في اليوم طوال الأسبوع باستثناء السبت والأحد، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن في أداء الأطفال، ممَّا يفتح آفاقًا جديدة لاستخدام التكامل الحسي في العلاج والتدريب.

ومما سبق عرضه من اطار نظري ودراسات سابقة ، يتضح تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية من السمات البارزة لذوي الإعاقة الفكرية ، كما يتضح تنوع الطرق والأساليب في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة الفكرية حيث استخدمت دراسة (عابد وآخرون،**2018**) و(الشمري،**2018**) برامج تدريبة لتحسين الكفاءة الاجتماعية ، كذلك

دراسة (معوض،**2018**) التي استخدمت القصص الاجتماعية . ونظراً لفعالية التكامل الحسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية كدراسة (**Kim et al., 2012**) و(**Schoen et al., 2018**) و ((**Wan et al., 2015**) ، كذلك وجود علاقة بين أنماط المعالجة الحسية والنواحي الاجتماعية (**Ismael,2017**)

وعلى الرغم أن التكامل الحسي من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها نلاحظ قله البحوث العربية التي استخدمتها مع ذوي الإعاقة الفرية –على حد علم الباحثة– (بدوي، **2016**)، استخدمتها الباحثة في الدراسة الحالية .

فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة :

أ.منهج الدراسة : استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي (كمتغير مستقل)، في تحسين الكفاءة الاجتماعية (كمتغير تابع)، لدى عينة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال تصميم المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية) لقياس ذلك الأثر.

ب.عينة الدراسة : تكونت العينة الخاصة بالدراسة التجريبية من **20** تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من الملتحقات ببرنامج التربية الفكرية بالابتدائية السادسة والعشرون بالطائف، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد راعت الباحثة الشروط التالية عند اختيار العينة.

١- أن يكون مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهن متدنٍ.
٢- عدم وجود مشكلات صحية تؤثر على كفاءتهم الاجتماعية.
٣- عدم تعرضهم لأي برامج تدخل سابقة.

أ) **تكافؤ العينة:** قامت الباحثة بالتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء، وأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية (التواصل

والتفاعل مع الآخرين، تحمل المسؤولية، المبادرة الاجتماعية، التعاون والمشاركة) ومجموع هذه الأبعاد. وذلك باستخدام اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يلي أوجه التكافؤ

أولاً : من حيث العمر الزمني : تتراوح الاعمار الزمنية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من (**9 -12**) عاماً بمتوسط حسابي بلغ (١٠.٧) وانحراف معياري (١,١٧).

جدول ر (١) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمةU	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٨.١٠	٨١.٠٠	١.٨١٩	٢٦.٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١٢.٩	١٢٩.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يشير إلى ضبط متغير العمر الزمني للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً : من حيث نسبة الذكاء:

تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) الذي اعده حنورة **(2001)** لضبط متغير الذكاء ، حيث يتراوح مستوى الذكاء للتلميذات أفراد المجموعتين ما بين **(69:55)** وهذا المستوى يمثل الإعاقة الفكرية البسيطة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمةU	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	٩.٥٠	٩٥.٠٠	٠.٧٦٥	٤٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١١.٥٠	١١٥.٠٠			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء، وهذا يشير إلى ضبط متغير نسبة الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً : من حيث مستوى الكفاءة الاجتماعية

تم ضبط متغيرات الكفاءة الاجتماعية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات الإعاقة الفكرية باستخدام مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية الذي أعدته الباحثة، بحيث يمكن إرجاع أي تغيرات في الفروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التطبيق الى

المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

جدول (٣) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التواصل والتفاعل مع الآخرين

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	قيمةU	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	١١.٢٠	١١٢.٠٠	٠.٥٣٩	٤٣	غير دالة
الضابطة	١٠	٩.٨٠	٩٨.٠٠			

ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التواصل والتفاعل، وهذا يشير إلي تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التواصل والتفاعل مع الاخرين

جدول (٤) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد تحمل المسؤولية

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	قيمةU	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	١١.٩٠	١١٩.٠٠	٠.٢٨٦	٣٦.٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	٩.١٠	٩١.٠٠			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد تحمل المسؤولية، وهذا يشير إلي تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد تحمل المسؤولية .

جدول ر (٥) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد المبادرة الاجتماعية

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	١١.٩٠	١١٩.٠٠	٠.٤٠٢	٣٩.٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	٩.١٠	٩١.٠٠			

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد المبادرة الاجتماعية، وهذا يشير إلي تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد المبادرة الاجتماعية.

جدول (٦) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التعاون والمشاركة

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠	٠.٩٠٨	٤٨.٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التعاون والمشاركة، وهذا يشير إلي تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التعاون والمشاركة.

جدول (٧) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	قيمة U	مستوي الدلالة
التجريبية	١٠	١٢.٠٥	١٢٠.٥٠	٠.٢٣٩	٣٤.٥٠	غير دالة
الضابطة	١٠	٨.٩٥	٨٩.٥٠			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، وهذا يشير إلي تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية.

ج.أدوات الدراسة

١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين حنورة (٢٠٠١)

٢- مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، إعداد الباحثة

ظهرت الحاجة لدى الباحثة لإعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً حيث ركزت على الكفاءة الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي يمكن تعليمها لهم.

وصف المقياس : يقيس هذا المقياس الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ويتكون المقياس في صورته النهائية من **56** عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: التواصل والتفاعل مع الآخرين، تحمل المسؤولية، المبادرة الاجتماعية، التعاون والمشاركة ، وقد اشتمل كل بعد من هذه الابعاد على **(14)** عبارة تعكس مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذ/ الطفل، ويقوم المعلم بالإجابة على عبارات المقياس، ويشمل ذلك اربع استجابات (دائماً/ أحياناً / نادراً / مطلقاً).

بناء المقياس :

أ- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بالنواحي الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ولدى الأطفال العاديين .

ب- تم مقابلة العديد من معلمات/ أسر ذوي الإعاقة الفكرية لأخذ بعض العبارات التي تعبر عن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أطفالهم.

ج- الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى العاديين والمعاقين فكرياً .

الخصائص السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية المتمثلة بحساب الصدق والثبات لمقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية كما هو موضح بالطرق التالية :

أولاً - صدق المقياس Validity

١- صدق المحكمين (الصدق المنطقي)

لقد تم عرض المقياس على **(20** محكماً)، منهم ستة عشر محكماً من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة، وأربع معلمات من معلمات التربية الفكرية، لإبداء الرأي في عبارات وأبعاد المقياس من حيث مدى مناسبتها الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد أسفر رأي المحكمين عن الآتي:

- صلاحية المقياس لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- دمج وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس.

٢- صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على عينة قوامها **(60)** تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية، وكذلك مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة الذي اعده (هارون، **1996**) .

ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياسين، فكان معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة علي المقياسين = ٠.٧٦٨ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يشير إلي صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية .

٣- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين :

أ. بحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة العبارة) ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية (بعد التواصل والتفاعل مع الآخرين)

مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	١	٠.٥٩٧	٠.٠١	٨	٨	٠.٦٤٠	٠.٠١
٢	٢	٠.٥٤٢	٠.٠١	٩	٩	٠.٦١٣	٠.٠١
٣	٣	٠.٦٢٨	٠.٠١	١٠	١٠	٠.٥٣٧	٠.٠١
٤	٤	٠.٦٠٦	٠.٠١	١١	١١	٠.٤٠٨	٠.٠١
٥	٥	٠.٥٤٢	٠.٠١	١٢	١٢	٠.٦٠٧	٠.٠١
٦	٦	٠.٥٧٧	٠.٠١	١٣	١٣	٠.٦٠٩	٠.٠١

٧	٧	٠.٥٧٣	٠.٠١	١٤	١٤	٠.٥٥١	٠.٠١

جدول (٩)معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية (بعد تحمل المسؤولية)

مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	١٥	٠.٤١١	٠.٠١	٨	٢٢	٠.٦٠١	٠.٠١
٢	١٦	٠.٥٠١	٠.٠١	٩	٢٣	٠.٦٢١	٠.٠١
٣	١٧	٠.٤٧٧	٠.٠١	١٠	٢٤	٠.٥١١	٠.٠١
٤	١٨	٠.٤٨٢	٠.٠١	١١	٢٥	٠.٥٠٨	٠.٠١
٥	١٩	٠.٥٤٠	٠.٠١	١٢	٢٦	٠.٤٠٧	٠.٠١
٦	٢٠	٠.٥١٢	٠.٠١	١٣	٢٧	٠.٥٠٩	٠.٠١
٧	٢١	٠.٥١٤	٠.٠١	١٤	٢٨	٠.٤٥١	٠.٠١

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية (بعد المبادرة الاجتماعية)

مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٢٩	٠.٤٨٨	٠.٠١	٨	٣٦	٠.٥٢٢	٠.٠١
٢	٣٠	٠.٤٥٦	٠.٠١	٩	٣٧	٠.٥١٥	٠.٠١
٣	٣١	٠.٥٢٨	٠.٠١	١٠	٣٨	٠.٤٨٩	٠.٠١
٤	٣٢	٠.٥٠٦	٠.٠١	١١	٣٩	٠.٥٠٨	٠.٠١
٥	٣٣	٠.٥٥٢	٠.٠١	١٢	٤٠	٠.٤٩٩	٠.٠١
٦	٣٤	٠.٤٩٩	٠.٠١	١٣	٤١	٠.٥٠٩	٠.٠١
٧	٣٥	٠.٥١١	٠.٠١	١٤	٤٢	٠.٥١٠	٠.٠١

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية (بعد التعاون والمشاركة)

مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٤٣	٠.٤٤٦	٠.٠١	٨	٥٠	٠.٥٤٦	٠.٠١
٢	٤٤	٠.٤٤٢	٠.٠١	٩	٥١	٠.٥١٣	٠.٠١
٣	٤٥	٠.٥٢٨	٠.٠١	١٠	٥٢	٠.٥٨٧	٠.٠١
٤	٤٦	٠.٦٢٧	٠.٠١	١١	٥٣	٠.٤٧٧	٠.٠١
٥	٤٧	٠.٥١٠	٠.٠١	١٢	٥٤	٠.٥١٤	٠.٠١
٦	٤٨	٠.٦٠١	٠.٠١	١٣	٥٥	٠.٦٢٨	٠.٠١
٧	٤٩	٠.٥٤٤	٠.٠١	١٤	٥٦	٠.٥٨٧	٠.٠١

تشير نتائج جداول (٨) (٩) (١٠) (١١) إلى أن معاملات ارتباط جميع العبارات

دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد على صلاحية المقياس للاستخدام الحالي .

ب. تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبين الأبعاد وبعضها، ويوضح جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التواصل والتفاعل مع الآخرين	تحمل المسؤولية	المبادرة الاجتماعية	التعاون والمشاركة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التواصل والتفاعل مع الآخرين	-	٠.٦٥٩	٠.٥٨٨	٠.٧٤٢	٠.٨٥٣
تحمل المسؤولية		-	٠.٦١٢	٠.٦٩٩	٠.٧٨٤
المبادرة الاجتماعية			-	٠.٧٨٩	٠.٨٣٣
التعاون والمشاركة				-	٠.٧٦٦

جميع هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم.

٤- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس، وذلك بحساب الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة علي المقياس، ويوضح جدول رقم (١٣) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس:

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" يوضح الفروق ودلالتها بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية

المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مرتفعي الكفاءة الاجتماعية	٣٠	١٧٩.٢٤	١٠.٨٣	٤٢	١٠.٧٤٧	٠,٠١
منخفضي الكفاءة الاجتماعية	٣٠	١٣٨.٤٠	١٣.٩٢			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية، مما يوضح قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية

ب- ثبات المقياس Reliability:

١- ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وكذلك لأبعاده الأربعة كما يوضحها جدول (١٤)

جدول (١٤) معامل ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده

م	البعد	معامل ألفا
١	التواصل والتفاعل مع الآخرين	٠.٨٤٥
٢	تحمل المسؤولية	٠.٨٨٤
٣	المبادرة الاجتماعية	٠.٨٥٥
٤	التعاون والمشاركة	٠.٨١٥
٥	المقياس ككل	٠.٩١٤

تشير نتائج جدول (١٤) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٨١٥ - ٠.٩١٤) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يشير إلى ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية .

١- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد كانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = ٠.٨٨٢ وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يشير إلى ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية.

٣- البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لتنمية الكفاءة الاجتماعية، إعداد الباحثة

الأساس النظري للبرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على نظرية التكامل الحسي التي وضعتها المعالجة الوظيفية جين ايريس عام **(1972)**، والتي اهتمت بتفسير المشكلات الخاصة بالتعلم والسلوك والتي لا ترجع إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي، وتناولت بالبحث الأنظمة الحسية (السمع، البصر، والشم، واللمس، والتذوق) بالإضافة الى جهاز التوزان والإدراك الفراغي، التي من خلالها نستطيع الحصول على المعلومات والمثيرات من حولنا، ثم يقوم الدماغ بمعالجتها بشكل تكاملي لنحصل على صورة متكاملة، ومن ثم إعطاء معنى للشيء الذي نتعلمه أو نتعامل معه لإصدار استجابة صحيحة .

فلسفة البرنامج: يعتبر تنمية الكفاءة الاجتماعية من الأهداف الأساسية لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، لأنهم أكثر الأطفال عرضة للفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية حيث إنهم تميزون بقصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الاجتماعية، ومن خلال استخدام أساليب التعلم المختلفة، وخاصة تلك القائمة على ربط المعلومات بالخبرات الحسية في البيئة التي تحيط بذوي الإعاقة الفكرية، نستطيع من خلالها تنمية سلوكيات مثمرة تساعده على التواصل مع الآخرين بفعالية وتحمل مسؤوليته الشخصية والمبادرة الاجتماعية لديهم خلال

مواقف الحياة المختلفة، وتعاونهم ومشاركتهم ضمن الأنشطة المتنوعة مع الاسرة والأصدقاء وكل من يحيط بهم، من خلال استخدام أنشطة متنوعة قائمة على التكامل الحسي .

الهدف العام للبرنامج : يهدف البرنامج الى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة ، من خلال التركيز خلال جلسات البرنامج على مخاطبة الأنظمة الحسية للتلميذة ، من أجل تنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لديها .

خطوات اعداد البرنامج :

- الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت التكامل الحسي لدى ذوي الحاجات الخاصة على سبيل المثال لا الحصر دراسة (العنزي ، **2013**) و (بدوي،٢٠١٦) والعديد من الأدلة التدريبة كـ(**Delaney, 2009**) و (**Ayres & Robbins, 2005**).
- القيام بزيارة لغرفة التكامل الحسي ضمن برنامج الأمير محمد بن سلمان للتوحد بالطائف .
- حضور العديد من الدورات في مجال الإعاقة الفكرية، والتواصل مع العديد من المهتمين بمجال التكامل الحسي .
- حصر ابعاد الكفاءة الاجتماعية (التواصل والتفاعل مع الاخرين، تحمل المسؤولية ، المبادرة الاجتماعية، التعاون والمشاركة) وتوزيعها على الجلسات التدريبة.
- التعرف على مرافق الابتدائية السادسة والعشرون، والاطلاع على الملفات.
- التواصل مع اسر التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وأخذ الموافقة وملىء استمارة الكفاءة الاجتماعية .
- اختيار المكان والأدوات المناسبة لكل جلسة تدريبي
- تم تحكيم البرنامج التدريبي عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (٤)، وهم من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة لإبداء الملاحظات والاقتراحات حول البرنامج . وفي ضوئها تم عمل التعديلات المطلوبة .

الفنيات المستخدمة : تنوعت بحسب الجلسة التدريبية كالتعزيز، التغذية الراجعة الفورية، التعاقد السلوكي، الحوار المناقشة ، الحث اللفظي والبدني، النمذجة لعب الأدوار، التعليم التعاوني، القصص الحسية ، الواجب المنزلي.

جلسات البرنامج التدريبي يتكون البرنامج التدريبي من شقين للجلسات :

***الجلسات الفردية :** تتضمن ٢٠ جلسة فردية موزعة على خمسة أسابيع بواقع ٤ جلسات فردية خلال الاسبوع، تتراوح مدة الجلسة ما بين (١٥ الى ٢٥) دقيقة، تخصص منها الخمس الدقائق الأولى للاسترخاء ومراجعة ما سبق وإجراء التعاقد السلوكي.

***الجلسات الجماعية :** تتضمن ٢٥ جلسة موزعة على خمسة أسابيع بواقع خمس جلسات

أسبوعياً، تتراوح مدة الجلسة ما بين(٤٠ الى ٥٠) دقيقة حيث تخصص الخمس الدقائق الأولى لاستثارة دافعية عينة الدراسة وعمل تمارين الاسترخاء، والخمس الدقائق الأخيرة لمراجعة المهام المنزلية وجمع الأدوات.

الأساليب الإحصائية : تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بواسطة البرنامج الاحصائي**SPSS** :

- اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon** ، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجربية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي كذلك التتبعي .
- اختبار مان- ويتني **Mann Whitney**، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي .
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري
- معامل الارتباط سبيرمان- براون .

إجراءات الدراسة

١. القيام بالدراسة الاستطلاعية ، وحساب الخصائص السيكومترية للمقياس .
٢. إعداد البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي.
٣. اختيار أفراد العينة والمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٤. اجراء القياس القبلي لمقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية على المجموعتين الضابطة والتجريبية .
٥. تطبيق البرنامج التدريبي على افراد المجموعة التجريبية فقط
٦. بعد انتهاء جلسات البرنامج، اجراء القياس البعدي على المجوعتين الضابطة والتجريبية
٧. إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهر من نهاية التطبيق .
٨. تصحيح الاستجابة وجدولة الدرجات لاستخلاص النتائج ومناقشتها .
٩. تفسير نتائج الدراسة في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة
١٠. عرض توصيات وبحوث مقترحة في نتائج الدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"

جدول (١٥) نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الاجتماعية

البعد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
التواصل والتفاعل مع الآخرين	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٢٢	٠.٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
تحمل المسؤولية	التجريبية	١٠	١٣.٧٥	١٣٧.٥٠	٢.٤٧٨	١٧.٥٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٢٥	٧٢.٥			
المبادرة الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٤.٢٥	١٤٢.٥	٢.٨٤٧	١٢.٥٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٦.٧٥	٦٧.٥٠			
التعاون والمشاركة	التجريبية	١٠	١٤.٢٥	١٤٢.٠٠	٢.٨١٩	١٣.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٦.٧٥	٦٧.٥٠			
المجموع	التجريبية	١٠	١٤.٦٥	١٤٥.٥٠	٣.١٤٧	٨.٥٠٠	٠.٠١
	الضابطة	**10**	٦.٣٥	٦٣.٥٠			

وباستعراض نتائج الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في ابعاد : التواصل والتفاعل مع الآخرين وتحمل المسؤولية والمبادرة الاجتماعية والتعاون والمشاركة ومجموع ابعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث

وينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعتين التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

جدول (١٦) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي (ن = ١٠)

البعد	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z لويلكوكسون	مستوي الدلالة
		الموجبة	السالبة	الموجبة	السالبة		
التفاعل والتواصل مع الآخرين	١٠	٠.٠	٥.٥٠	٠.٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠١
تحمل المسؤولية	١٠	٠.٠	٥.٥٠	٠.٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٦	٠.٠١
المبادرة الاجتماعية	١٠	٠.٠	٥.٥٠	٠.٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٩	٠.٠١

التعاون والمشاركة	١٠	٠.٠	٥.٥٠	٠.٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١
المجموع	١٠	٠.٠	٥.٥٠	٠.٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠١

باستعراض نتائج الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في ابعاد التواصل والتفاعل مع الاخرين ، تحمل المسؤولية ، المبادرة الاجتماعية ، التعاون والمشاركة ومجموع ابعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي ، وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث

وينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتبعي".

جدول (١٧)نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي (ن = ١٠)

البعد	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z ويلكوكسون	مستوى الدلالة
		الموجبة	السالبة	الموجبة	السالبة		
التواصل والتفاعل مع الآخرين	١٠	٢.٠٠	٠.٠	٦.٠٠	٠.٠٠	١.٦٣٣	غير دالة
تحمل المسؤولية	١٠	٢.٠٠	٠.٠	٦.٠٠	٠.٠	١.٦٣٣	غير دالة
المبادرة الاجتماعية	١٠	٢.٠٠	٠.٠	٦.٠٠	٠.٠٠	١.٦٣٣	غير دالة
التعاون والمشاركة	١٠	٢.٠٠	٠.٠	٦.٠٠	٠.٠٠	١.٦٣٣	غير دالة
المجموع	١٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٠٠	٠.٠٠	١.٦٣٣	غير دالة

باستعراض نتائج الجدول السابق لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي في ابعاد التواصل والتفاعل مع الاخرين ، تحمل المسؤولية ، المبادرة الاجتماعية ، التعاون والمشاركة ومجموع ابعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية وبذلك يتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة .

وفي ضوء النتائج السابقة تمت الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة ، حيث اثبت النتائج وجود فعالية للبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة .

مناقشة النتائج وتفسيرها : يتخلص مما سبق أن البرنامج القائم على التكامل الحسي عمل على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومما دل على وجود الفروق

ذات دلالة احصائية بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وتفسر فعاليته أيضاً بالفروق الدالة التي وجدت بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

وكذلك استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية طوال فترة المتابعة حيث لم توجد فروق دالة بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي؛ أي أن البرنامج قد احتفظ بأثره في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومما سبق نستدل على فعالية واستمرار أثر البرنامج القائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة .

توصيات الدراسة : في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة تخرج الباحثة بالتوصيات الآتية

١- العمل على استحداث برامج تدخل مبكر تعنى بتنمية الجوانب النمائية والمهارات الاجتماعية والحياتية لذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، بحيث يتم ذلك في مرحلة مبكرة من العمر مما يجعلهم أكثر تواصلاً واندماجاً داخل المجتمع.

٢- زيادة الاهتمام بنواحي النمو الأخرى وخاصة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية داخل مدارس الدمج

٣- توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة لرعاية التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ضمن فريق متعدد التخصصات.

٤- توفير فرص الاستثارة الحسية لتنمية الجوانب الشخصية لذوات الإعاقة الفكرية بشكل تكاملي من خلال بيئة تعليمة واقعية غنية بالمثيرات الحسية .

٥- دمج التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ضمن حصص التربية الاسرية، التربية الفنية، أنشطة التربية البدنية، بما يتناسب مع قدراتهن حتى يتحقق العرض من الدمج من خلال الاستفادة من أقرانهن في تحسين الكفاءة الاجتماعية.

٦- إتاحة الفرص لتلميذات الإعاقة الفكرية للمشاركة بالأنشطة خارج المدرسة بعد توفير التدريب الخاص.

٧- عقد دورات تدريبية وإرشادية للعاملين في مجال التربية الفكرية وكذلك الأسر ذوي الإعاقة حول استخدام استراتيجيات التكامل الحسي

البحوث المقترحة :

- فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة
- فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارات ما قبل الكتابة

لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

- فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض مشكلات النطق لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

المراجع المستخدمة :

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي جمعي قائم على النظرية الاجتماعية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وتعديل وجهة الضبط لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين، 7* (21)، 16-29.

إسماعيل، مريم (٢٠١٩). *الادراك الحسي للأطفال ذوي اضطراب التوحد جوانب من الاختلافات والاحتياجات*، الكويت : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدوي، رشا محمود (٢٠١٦). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية التكامل الحسي لتنمية المهارات الاجتماعية والعقلية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية*، (69)، 281- 322 .

حنوره، مصري (٢٠٠١). *مقياس بينيه العرب للذكاء. الطبعة الرابعة (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير)*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الراجحي، تامر الشرباصي (٢٠١٥). فعالية برنامج التدخل المهني بطريقة خدمة الجماعة وتنمية الكفاءة الاجتماعية للمعاقين بصرياً، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر*، 3 *(38)* ،621 - 673 .

شقير، زينب محمود (٢٠١٧). *التقييم والتشخيص والقياس في التربية الخاصة*. الرياض : دار النشر الدولي.

الشمري، فهد محمد (٢٠١٨). فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .*المجلة السعودية للتربية الخاصة*: جامعة الملك سعود، ٧، 43 – 74 .

صابر، مرفت رجب (٢٠١١). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الدمام : مكتبة المتنبي.

عابد، حسام عطيه ؛ إبراهيم، فوليت فؤاد ؛ النجار، سميرة أبو الحسن (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس الدمج .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية – مصر١٦،73-110.

عبدالحليم، نجلاء فتحي أحمد (٢٠١٦). *الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية بين العزل والدمج*، العين: دار الكتاب الجامعي .

علي، أمل عزت (٢٠٠٨).أساليب استخدام التكامل الحسي في تنمية اللغة لدى الصم المكفوفين . *المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراق المستقبل)* مصر، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية، 1076 – 1122.

العنزي، إيمان خلف (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع بالروضة، *مجلة البحث العلمي في التربية* – مصر،851 - 883 .

عيسى، يسري أحمد (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . *مجلة العلوم التربوية* - السعودية، 205 – 274.

مصطفى، اسامه فاروق (٢٠١٦). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتحسين الانتباه والادراك لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة الارشاد *النفسي – مصر، (46)*، 257 -*199*.

هارون، صالح عبدالله (١٩٩٦). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة . *رسالة التربية وعلم النفس، السعودية* ، 51-21 .

Aquilla, P., Yack, E., & Sutton, S. (2015). *Building Bridges through Sensory Integration. Arlington*: sensory world.

Ayres, J., & Robbins, J. (2005). *Sensory Integration and the Child Understanding Hidden Sensory Challenges*: Western Psychological Services

Beth, A. P., Kristie, K., Moya K., Megan, S.& Lorrie ,H.(2011). Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 65 (1), 76-85.

Bogdashina, O. (2003).Sensory perceptual issues in autism and asperger syndrome: Different sensory experiences, different perceptual world. London: Jessica Kingsley Publishers.

Clifford, L. (2013). *Sensory Integration and Negative Behaviors* (Master's Thesis), John Fisher College, USA.

Dawn, A., Anthony,J., Amorose, L.M., Lower, A. R., Allison G.,& Donna, R. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale : Research on Social Work Practice, 26 (4), 419 – 428.

Delaney, T. (2008). Sensory processing disorder the answer book, United States of America : Sourcebooks.

Delaney, T. (2009). 101 Games and Activities for Children With Autism, Asperger's and Sensory Processing Disorders McGraw-Hill Education.

Dzubak ,C. M. (2011). Social Competence and Students with Mild Disabilities: Can the necessary skills be taught and applied : Association for the tutoring Profession: Synergy (4)1-6 .

Fidler, D.(2005). The Emerging Down Syndrome Behavioral Phenotype in Early childhood Implications for Practice. *Infants & Young Children*, 18(2), 86-103

Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15.

Gul, S. O. (2017). The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability : *Educational Sciences. Theory & Practice,* 17 (1), 83-107.

Horowitz, L. J., & Röst, C. (2007). *Helping Hyperactive Kids ? A Sensory Integration Approach*: Techniques and Tips for Parents and Professionals, USA : Hunter House.

Ismael, N. T. (2017). Effects of sensory processing patterns on social skills and problem behaviors (Order No. 10608422). Retrived from Pro Quest Dissertations & Theses Global: Health & Medicine; ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences.

Kim, H. H., Bo, G. H., & Yoo, B. K. (2012). The Effects of a Sensory Integration Programme with Applied Interactive Metronome Training for Children with Developmental Disabilities: A Pilot Study. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 22(1), 25-30.

Kim, K. (2017). The Effects of Sensory Integration Therapy on Social Behaviors and Feeding of Children with Intellectual Disorder. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Societyr*, 18(10), 634-641. Nazli (2014). Effect of cultural plays on developing social skills among individuals with mild intellectual disability . *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5 (2), p261-263.

Nuñez, Annette Irene, (2011) "*Development and Validation of the Children's Social Competence Scale"*. Electronic Theses and Dissertations. 895.

Olena, Z., Sandra ,W. R., Heather, M., & Jodi, K. (2017). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities : *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 262–278.

Schoen, S. A., Miller, L. J., & Flanagan, J. (2018). A Retrospective Pre-Post Treatment Study of Occupational Therapy Intervention for Children with Sensory Processing Challenges. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(1).

Wan Yunus, F., Liu, K., Bissett, M., & Penkala, S. (2015). Sensory-Based Intervention for Children with Behavioral Problems: A Systematic Review. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45(11), 3565-3579

فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد

أحمد عبدالله حسن عبدالرحمن موسى

Doi: 10.33850/jasht.2020.68913

استلام البحث : ١٢ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٣ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي عام أو منتشر ، يتسم بالعديد من السمات السلبية ومن بينها قصور في مهارات التواصل ، وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وتألفت عينة الدراسة من (١٠) أطفال مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، كل مجموعة تتضمن (٥) أطفال من ذوي اضطراب التوحد ، والذي تراوح أعمارهم من ٩ – ١٢ سنة ، ويقع مستوى ذكائهم بين ٥٥ – ٦٥ درجة ، وقد تم اختيارهم من بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد المترددين على جمعية نور الحياه بالزقازيق ، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي . وقد تم استخدام مقياس جيليام لتشخيص اضطراب التوحد ، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة ، ومقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي ، و مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، والبرنامج التدريبي المستخدم . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم والقائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وانتهت الدراسة إلى أهمية استخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتعديل سلوكهم .

Abstract:

Autism which is a pervasive developmental disorder, is considered aform of mental disability. The present study aims to develop the communication skills in children with autism by designing a training program based on alternative communication . The study sample consists of ten children with autism, their ages ranged from 9-12 years. The sample has been divided into two groups,

the first experimental group was 5 boys, while the other is control group was 5 boys. The study has applied the experimental method. The study tools were Gilliam Autism Rating Scales , stanford binet intelligence scale, the fifth version (by Safwat Farag, 2011), communication skills scale for children and the used training program in the current study (by the researcher). The results were revealed of the effectiveness of a training program based on the alternative communication using the computer on enhancing communication skills in children with autism disorder.

مقدمة

إن الاهتمام بمرحلة الطفولة أصبح ضرورة حتمية يفرضها الواقع ، ففي هذه المرحلة يحدث النمو الجسمي ، والعقلي ، والاجتماعي ، واللغوي للطفل ، كما يدرك الطفل خلالها الأشياء التي من حوله . ومن ثم فإنه إذا تبدت ضرورة للاهتمام بالأطفال الأسوياء ، فإن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يكونوا في أمس الحاجة إلى الرعاية والتأهيل الشامل في جميع الجوانب ، وذلك لأننا لا نستطيع أن نعزل هذه الفئة أو نتجاهل وجودها ؛ فهم جزء من المجتمع ، ومن ثم يعد واجبا على الدولة بجميع مؤسساتها وهيئاتها المختصة برعاية وتأهيل هذه الفئة وذلك من خلال تقديم برامج التدريب والتربية التي تؤدي إلى تحسين قدراتهم والارتقاء بها .

ويعد اضطراب التوحد Autism Disorder في مقدمة الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن الأطفال ذوي اضطراب التوحد هم الأقل قدرة على تحقيق التواصل والرعاية الذاتية والانتباه والإدراك ، وعلى ذلك فإن رعاية هؤلاء الأطفال لا تقف عند حد إلحاقهم بالمدارس الخاصة فحسب ، بل يمتد إلى مساعدتهم على تحقيق الأداء التكيفي في المواقف الحياتية المتعددة من خلال تحسين أدائهم الوظيفي المستقل الذي يعتمدون فيه على أنفسهم (عادل عبدالله ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٧) .

ويعد ليو كانر Leo Kanner أول من أشار إلى اضطراب التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة وكان ذلك عام ١٩٤٣ من خلال مجموعة من الفحوصات أجراها علي عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكريةً ، ومنذ عام ١٩٤٣ استخدمت تسميات كثيرة ومختلفة في سبيل تعريف هذا الاضطراب ، فعلى سبيل المثال لا الحصر (فصام الطفولة المبكر ، اجترارية الطفولة المبكرة ، ذهان الطفولة ، النمو غير السوي الشاذ) (عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١ ، ص ٧) .

ويرى هشام الخولي (٢٠٠٨ ، ص ٩) أن هذا الاضطراب النمائي من أكثر الاضطرابات تأثيراً على شخصية الطفل بأسرها ، حيث أنه يؤثر سلبا على جميع جوانب

نمو الطفل العقلية (المعرفية) ، والجسمية (البدنية)، والانفعالية (الوجدانية) ، والاجتماعية ، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على قدرة الطفل في تعلم اللغة .

ويبدأ اضطراب التوحد قبل الثالثة من العمر في الغالبية العظمى من الحالات وقليلا ما يبدأ بعد ذلك في سن الخامسة أو السادسة من العمر ، وغالباً ما يصعب تحديد السن الذي يبدأ عنده الاضطراب ما لم يكن هؤلاء الذين يهتمون بالطفل قادرين على إعطاء معلومات دقيقة عن نمو الطفل اللغوي وتفاعله الاجتماعي (محمد أحمد خطاب ، ٢٠٠٥ ، ص ١٩) .

ويرى تسي وجين (Tsai & Jen (2005 , pp. 79 – 82 أن اضطراب التوحد في جوهره يعد اضطرابا في التواصل ، فقد أكدا على أن التوحد هو اضطرابا في النمو العصبي يحدث في الطفولة ويتسم بقصور في التفاعل الاجتماعي ومهارات اللغة والإدراك .

ويعد تواصل الأطفال ذوي اضطراب التوحد مع المحيطين بهم مشكلة متعددة الجوانب تظهر في عدم قدرة الطفل ذي اضطراب التوحد في صنع الطلبات وإبداء التعليقات وطرح التساؤلات ، فضلا عن عدم قدرته على التعبير عن المشاعر و الانفعالات (محمد كمال أبوالفتوح ، ٢٠١٠ ، ص ٦٢) . وقد يلجأ بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى سلوكيات مضطربة عند التواصل مع الآخرين مثل الإلقاء ببعض الأشياء بعيدا أو قذف ما يكون بأيديهم ، وما إلى ذلك من سلوكيات عدوانية ، وهو ما يعد تعبيرا عن رغبتهم في جذب انتباه المحيطين بهم إلى أحداث أو أفكار معينة لا يستطيعون التعبير الصحيح عنها ، وقد يعد أيضا تعبيرا عن إحباطات معينة يمرون بها إلى أن يصل بهم الحال نتيجة لذلك لإيذاء أنفسهم (Deb Keen , et al., 2001,pp.325) .

ولذلك تمثل اضطرابات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أكبر مشكلة تقلق أولياء الأمور ، كما تمثل أيضا أكثر الأسباب التي تؤدي إلى اللجوء للعيادات النفسية والبحث عن حل لهذه المشكلة ، فأولياء الأمور يحتاجون إلى الشعور بأن ابنهم جزء منتم إلى من يحيط به و ألا يشعروا أنه غريب وسط الآخرين . فوجود هذا الطفل لا يتحقق إلا من خلال تقبل الآخرين له و تفاعلهم معه وتواصل الطفل بمن يحيط به.

ومن أسباب القصور الأساسية التي تعيق عملية التواصل لدى الطفل ذي اضطراب التوحد أن لغته تنمو ببطء ، أو أنها قد لا تنمو على الإطلاق ، و في أغلب الأحيان نجده يستخدم الإشارات بدلا من الكلمات أو يقوم بتكرار غير ذي معنى لكلمات أو عبارات ينطق بها شخص آخر (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٤ ، ص١٨٧) ، وأكد على ذلك بعض الأبحاث الحديثة والتي أشارت إلى أن ٣٠ % من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يستخدمون الكلام على الإطلاق و لن تنمو اللغه لديهم أصلا (Rita Jordan & Jlenys Jones , 2001 , pp.30) .

ولأن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يبادرون بالتواصل بسهولة سواء باستخدام الكلام أو اللغة المعززة وغالبا ما يكون لديهم صعوبة في الكلام واكتساب اللغة أصلا ، و نتيجة

لهذا القصور في تطور التواصل لديهم ، فإنه من الضروري أن يتم إمدادهم بنظام للتواصل البديل يكون واضحا وسهل الإستخدام(Potter & Whittaker , 2001 , pp.37) .

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية حيث يتعرف الطفل ذو اضطراب التوحد على أسلوب جديد للتواصل البديل يتم من خلاله تحقيق رغباته والحصول على حاجاته والتعبير عن مشاعره دون اللجوء إلى السلوكيات المضطربة أو المشكلات السلوكية والتي تتمثل في (البكاء والصراخ ونوبات الغضب وإيذاء الذات وإيذاء الآخرين) .

ولما كان الكمبيوتر وما يحتويه من برامج مختلفة تحتوي على الحركة والصوت والألوان وعوامل الجذب والمشاركة ، فقد أصبح الكمبيوتر بذلك أداة يمكن الاعتماد عليها في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (محمد عبدالقادر محمد ، ٢٠١٣ ، ص ١٠١) ، خاصة وقد أثبتت الدراسات فعالية استخدام الكمبيوتر وبرامجه المختلفة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد . ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة Kolvert (2000). والتي هدفت إلى معرفة تأثير الكمبيوتر على اكتساب المفردات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد بالمقارنة بالبرنامج السلوكي ، وكانت النتيجة ظهور التحسن لدى أطفال المجموعتين إلا أن التحسن لدى الأطفال الذين تلقوا التدريب بالكمبيوتر كان أكبر .

ويشير وليد خليفة (٢٠٠٦ ، ص ١٦٤) إلى أهمية استخدام الكمبيوتر وبرامجه المختلفة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فكما أنه من المتوقع أن استخدام الكمبيوتر يحسن من أداء العاديين فإنه أيضا عندما يتم استخدامه مع ذوي الاحتياجات الخاصة سيكون أكثر فعالية لأنهم في أمس الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس ، فيزيد من انتباهم وينمي تفكيرهم ويدفعهم إلى التعليم ويشوقهم إلى كل ما هو جديد ، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دورا فعالا كأداة ترفيهية في تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي .

وقد أوضحت دراسة كل من مريم أحمد عويصات (٢٠١٠) ، ودراسة محمود محمد إمام (٢٠١٤) أن البرامج التدريبية القائمة على التواصل البديل قد أسهمت في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ومن ثم أمكن دمجهم بين أفراد المجتمع ، وذلك بغرض التخفيف من أعراض التوحد لدى هؤلاء الأطفال .

مشكلة الدراسة

يمثل قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين مؤشرا جيدا للقبول الاجتماعي ، حيث أن العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم صعوبة في التواصل الجيد مع الآخرين ، فهم أكثر فئة تعاني من الرفض الاجتماعي ، وهذا يؤدي إلى مشكلات سلوكية خطيرة ، لأن الصعوبة في استخدام سلوكيات اجتماعية فعالة يؤدي بالطفل إلى وسائل غير مناسبة اجتماعيا لتحقيق الانتباه أو تجنب المواقف الصعبة(إبراهيم عبدالله الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣٧) . كما أكدت بعض الأبحاث الحديثة أن ٣٠ % من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يستخدمون الكلام على الإطلاق و لن تنمو اللغه لديهم أصلا (Rita Jordan & Jlenys (Jones , 2001 , pp.30 .

وعلى ذلك فإن تواصل الأطفال ذوي اضطراب التوحد - الذين لن تنمو اللغة لديهم أصلا - مع المحيطين بهم يعد مشكلة كبيرة متعددة الجوانب ، ويتوقع الباحث أنه يمكن التغلب عليها إلى حد ما عن طريق أن يتعرف الطفل ذو اضطراب التوحد على أسلوب جديد للتواصل البديل يتم من خلاله تحقيق رغباته والحصول على حاجاته والتعبير عن مشاعره دون اللجوء إلى السلوكيات المضطربة أو المشكلات السلوكية والتي تتمثل في (البكاء والصراخ ونوبات الغضب وإيذاء الذات وإيذاء الآخرين) ، وذلك وفقا لما أشار إليه بوتر و ويتاكر Potter & Whittaker (2001 , pp.37) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد غالبا ما يكون لديهم صعوبة في الكلام واكتساب اللغة أصلا ، ونتيجة لهذا القصور في تطور التواصل لديهم ، فإنه من الضروري أن يتم إمدادهم بنظام للتواصل البديل يكون واضحا وسهل الاستخدام . وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنميه مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهارات التواصل بعد تطبيق البرنامج التدريبي ؟

٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات التواصل ؟

٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) لمستوى مهارات التواصل ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن طريق إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر ، واختبار فعالية هذا البرنامج في تحقيق أهدافه ، والتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء منه وخلال فترة المتابعة .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى له ، حيث تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تحسين وتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ويمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

١ – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة اجتماعيا وذلك من خلال تيسير عملية التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد - الذين لن تنمو اللغة لديهم أصلا - وهو ما قد يساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع .
٢ – تقدم الدراسة إطارا نظريا شاملا عن الأطفال ذوي اضطراب التوحد وعن مشكلاتهم ونواحي القصور وخاصة عملية التواصل والذي قد يفيد المختصين والعاملين مع هذه الفئة ببعض الأساليب والفنيات النفسية والسلوكية المناسبة حتى يمكن استخدامها في تنمية العديد من المهارات السلوكية .
٣ – تحاول الدراسة ربط التكنولوجيا الحديثة وتسخيرها من أجل ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة .
٤ – ندرة الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات التواصل عن طريق برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر وبرامجه المختلفة في البيئة العربية ، وذلك في حدود علم الباحث.
٥ – يمكن الاستفادة من الدراسة ومما تسفر عنه من نتائج في مجال التأهيل النفسي لهؤلاء الأطفال وتأهيلهم عامة ، وذلك وفقا لما ذكره عادل عبدالله (٢٠٠٢ ، ص٢٧٣) بأنه يعد حث الأطفال ذوي اضطراب التوحد على التواصل المناسب بالآخرين هو المدخل الأساسي والرئيسي لتأهيلهم النفسي وتأهيلهم عامة .

مصطلحات الدراسة

١ - اضطراب التوحد :

التعريف الإجرائي لاضطراب التوحد : سوف تتبنى الدراسة الحالية تعريف عادل عبدالله (٢٠١٤ أ ، ص ٧) لاضطراب التوحد Autism Disorder حيث عرفه بأنه اضطراب نمائي وعصبي معقد يلحق بالطفل قبل الثالثة من عمره ، ويلازمه مدى حياته . ويمكن النظر إليه من جوانب ستة على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلباً على العديد من جوانب نمو الطفل ، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته . كما يتم النظر إليه أيضاً على أنه إعاقة عقلية ، وإعاقة اجتماعية ، وعلى أنه إعاقة عقلية اجتماعية متزامنة أي تحدث في ذات الوقت ، وكذلك على أنه نمط من أنماط اضطرابات طيف التوحد يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية ، والتواصل ، واللعب الرمزي فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة ، كما أنه يتلازم مرضياً مع اضطراب قصور الانتباه .

٢ – مهارات التواصل :

يعرفها عبدالعزيز السيد الشخص وعبدالغفار الدماطي (١٩٩٢، ص ٩٨) بأنها تلك الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار و الآراء والمعتقدات بين الأفراد من خلال الكلام الشفهي .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها طريقة أو نظام يسمح للأطفال ذوي اضطراب التوحد لتحقيق رغباتهم والحصول على حاجاتهم المناسبة دون اللجوء إلى السلوكيات المضطربة أو المشكلات السلوكية والتي تتمثل في (البكاء والصراخ ونوبات الغضب وإيذاء الذات وإيذاء الآخرين) .

٣ – التواصل البديل :

يعد التواصل البديل هو مجموعة الطرق و الأدوات التي تستخدم مع الأفراد الذين يشتركون في عدم القدرة على التواصل مع الآخرين بالطرق العادية المعروفة (Hourcade , J., Pilotte , T., West , E . & Parette , P , 2004 , pp . 56) .

وأما إجرائيا فقد عرف الباحث التواصل البديل بأنه : الطرق المستخدمه للتدريب على مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين لا يمكنهم التواصل عن طريق الكلام و ذلك باستخدام الكمبيوتر .

٤ – البرنامج التدريبي :

يعرف الباحث البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بأنه عملية منظمة ومخططة تعتمد على استخدام الكمبيوتر تهدف إلى إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات التواصل ، وتدريبهم عليها بهدف تحقيق قدر معقول من التواصل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم وذلك عن طريق تنمية قدرات واستعدادات هؤلاء الأطفال إلى أقصى حد ممكن .

دراسات سابقة

يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلي محورين :

المحور الأول : دراسات تناولت فعالية برامج التواصل البديل في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

دراسة بلقيس إسماعيل داغستاني (٢٠١١) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية جداول الأنشطة المصورة في إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعض المهارات الحياتية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال ذوي اضطراب التوحد كمجموعة تجريبية ، و (٤) أطفال ذوي اضطراب التوحد كمجموعة ضابطة ، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤ – ٦) سنوات ، وقد تم استخدام مقياس جيليام لتشخيص التوحد (إعداد محمد السيد عبدالرحمن ، ومنى خليفة ، ٢٠٠٤) ، ومقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة) ، والبرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحثة) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في إكساب أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد بعض المهارات الحياتية ، كما أشارت إلى تحسن في المهارات الاجتماعية وخفض السلوكيات النمطية لدى أطفال المجموعة التجريبية .

دراسة محمود محمد إمام (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى (٦) أطفال من ذوي اضطراب التوحد وذلك من خلال استخدام أحد طرق نظام التواصل البديل المتمثل في نظام التواصل بالصور (PECS) ، حيث يقع مستوى ذكائهم بين (٤٥ – ٦٠) درجة ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس اضطراب التوحد (إعداد عبدالرقيب البحيري ومحمود إمام ، تحت الطبع) ، واستبيان التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد محمود ساجد ، ٢٠١٤) ، ومقياس استانفورد - بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين صفوت فرج ، ٢٠١١) ، والبرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي المتمثلة في مهارة الانتباه المشترك ومهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وأوصت الدراسة إلى أهمية استخدام نظم التواصل البديل في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطرابات التواصل .

دراسة إبراهيم عبدالفتاح الغنيمي (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية استخدام نظام التواصل البديل (تبادل الصور) في تنمية بعض المفاهيم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ذوي اضطراب التوحد ، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١١) سنة ، وتراواحت نسبة ذكائهم بين (٧٠ – ٧٤) درجة ، وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات وهي : مقياس المفاهيم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد الباحث) ، ومقياس تقدير التوحد الطفولي (تعريب وتقنين الشمري والسرطاوي ، ٢٠٠٣) ، ومقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين صفوت فرج ، ٢٠١١) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية بعض المفاهيم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك من خلال إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على تبادل الصور ، وأشارت الدراسة إلى إمكانية تحقيق مستوى أفضل في مختلف المهارات وذلك عند استخدام نظم التواصل البديل .

المحور الثاني :

دراسات تناولت فعالية استخدام الكمبيوتر و برامجه المتنوعة في تنمية مهارات مختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

دراسة ريازا وساره (2014). Riaza, R .,& Sarah, D هدفت هذه الدراسة إلى تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وذلك من خلال لعبة كمبيوترية تسمى (ابحث عني) ، وقد تم تطبيق البرنامج على (٦) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (٥ أطفال بنين وطفلة واحدة) ، وذلك في مدرسة خاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ – ١٢) سنة ، حيث يقع مستوى ذكاؤهم في حدود الإعاقة العقلية البسيطة ، وقد تم تطبيق اختبارات التقييم المبدئي قبل تطبيق البرنامج ثم اختبارات إعادة التقييم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ، وقد لوحظ

عند بداية تشغيل اللعبة عدم الاهتمام من جميع أطفال المجموعة التجريبية ، إلا أنه بعد سماع الموسيقى وظهور الشخصيات الكرتونية على الشاشة ذات الخلفية البسيطة غير المعقدة انجذب الأطفال ، وأشارت النتائج إلى نمو المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال الذين خضعوا للدراسة ، وأشارت أيضا إلى إمكانية تحقيق مستوى أفضل في مختلف المهارات وذلك عند استخدام الكمبيوتر .

دراسة أحمد عبدالله حسن (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على ألعاب الكمبيوتر ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ذوي اضطراب التوحد ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) ، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) سنة ، ويقع مستوى ذكائهم في حدود الإعاقة العقلية البسيطة ، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي . وقد تم استخدام مقياس الطفل التوحدي (إعداد عادل عبدالله ، ٢٠٠١) ، ومقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين صفوت فرج ، ٢٠١١) ، وأيضا مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال (إعداد عادل عبدالله ، ٢٠٠٣) ، والبرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم والقائم على ألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي (مهارات الاستعداد للتعلم ، مهارات اتباع الأدب الاجتماعي العام ، مهارات المشاركة الاجتماعية) لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وأوصت الدراسة بأهمية ربط التكنولوجيا الحديثة وتسخيرها من أجل ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة .

دراسة محمود السيد محمود أحمد (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على استخدام الكمبيوتر ، حيث تألفت عينة الدراسة من (١٠) أطفال مقسمين إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) ، كل مجموعة تتضمن (٥) أطفال من ذوي اضطراب التوحد ، وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٨ – ١١) سنة ، ويقع مستوى ذكائهم بين (٥٥ – ٦٥) درجة على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين صفوت فرج ، ٢٠١١) ، وقد تم اختيارهم من بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد بجمعية نور الحياة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الزقازيق . وقد تم استخدام مقياس الطفل التوحدي (إعداد عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠١) ، ومقياس العناية بالذات (إعداد الباحث) ، والبرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم والقائم على الكمبيوتر من أجل تنمية مهارات العناية بالذات (مهارة استخدام المنديل في مسح العينين ، مهارة استخدام المنديل في مسح الأنف ، مهارة

غسل اليدين بالماء والصابون ، مهارة غسل الوجه بالماء والصابون ، مهارة تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون) لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

ثالثا : تعقيب عام على الدراسات السابقة

(١) من حيث الهدف :

هدفت دراسات المحور الأول إلى الكشف عن فعالية برامج التواصل البديل في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، حيث تناولت هذه الدراسات تنمية بعض الجوانب الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال مثل دراسة إياد نايف نمر (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تنمية المفردات اللغوية ، ودراسة سماح قاسم سالم (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تحسين وظائف التواصل ، ودراسة كار و فيلسي (Carr , D & Felce , J . (2007 - b والتي هدفت إلى زيادة إنتاج الكلام ، ووفقا لما أشار إليه عادل عبدالله (٢٠٠٢) وهو أن حث الأطفال ذوي اضطراب التوحد على التواصل المناسب يعد المدخل الأساسي والرئيسي لتأهيلهم النفسي وتأهيلهم عامة (ص٢٧٣) ، فقد اتجه الباحث لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

ولما كان الكمبيوتر وما يحتويه من برامج تحتوي على الحركة والصوت والألوان وعوامل الجذب والمشاركة ، فقد أصبح الكمبيوتر بذلك أداة يمكن الاعتماد عليها في تنمية مهارات مختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، خاصة وقد أثبتت دراسات المحور الثاني فعالية استخدام الكمبيوتر وبرامجه المتنوعة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد . ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة نرمين قطب (٢٠١٢) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج كمبيوتري في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وتحسين الأداء العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ودراسة محمد عبدالقادر (٢٠١٣) والتي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على الكمبيوتر وذلك لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

وعلى هذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر .

(٢) من حيث العينة :

أ – عمر العينة :

تراوحت أعمار العينات في دراسات المحور الأول بين (٣ – ١٢) سنة ، إلا أن أكثر العينات في دراسات المحور الأول قد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ١٢) سنة ، وذلك كما يتضح من دراسة إياد نايف نمر (٢٠٠٥) ، ودراسة رضا عبدالستار رجب (٢٠٠٧) ، ودراسة أشرف محمد شريت (٢٠٠٧) ، ودراسة مالاندراكي وأوكالدو (Malandraki, A., & Okalidou, A. (2007 ، ودراسة إبراهيم عبدالفتاح الغنيمي (٢٠١٥) .

وتراوحت أعمار العينات في دراسات المحور الثاني بين (٣ – ١٣) سنة ، إلا أن معظم العينات في دراسات المحور الثاني قد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨ – ١٣) سنة ، وذلك كما يتضح من دراسة عبير عبدالحميد فتحي (٢٠١٢) ، ودراسة محمد عبدالقادر (٢٠١٣) ، ودراسة آيات غزالة (٢٠١٤) ، ودراسة محمد أحمد الشريف ووليد السيد أحمد (٢٠١٤) ، و دراسة ريازا وساره Riaza, R .,& Sarah, D.(2014) ودراسة أحمد عبدالله حسن (٢٠١٥) ، ودراسة محمود السيد محمود (٢٠١٥) . وعلى هذا فقد تم اختيار أفراد العينة في الدراسة الحالية بحيث يتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) سنة.

ب - حجم العينة :

تباينت أحجام العينات في دراسات المحور الأول ، فقد تراوحت بين ١ : ٢٠ فرد ، إلا أن الكثير من تلك الدراسات قد اتفقت في حجم العينة والذي تراوح بين ٦ : ١٠ أفراد ، وذلك كما يتضح من دراسة رضا عبدالستار رجب (٢٠٠٧) ، ودراسة أشرف محمد شريت (٢٠٠٧) ، ودراسة كار و فيلسي Carr , D & Felce , J . (2007 - b) ، ودراسة محمود محمد إمام (٢٠١٤) ، ودراسة إبراهيم عبدالفتاح الغنيمي (٢٠١٥).

كما تباينت أحجام العينات في دراسات المحور الثاني ، فقد تراوحت بين ٦ : ١٢ فرد ، إلا أن الكثير من تلك الدراسات قد اتفقت في حجم العينة والذي تراوح بين ٨ إلى ١٠ أفراد ، وذلك كما يتضح من دراسة ربا يحي الفرا (٢٠١٢) ، ودراسة محمد عبدالقادر (٢٠١٣) ، ودراسة آيات غزالة (٢٠١٤) ، ودراسة محمد أحمد الشريف ووليد السيد أحمد (٢٠١٤) ، ودراسة أحمد عبدالله حسن (٢٠١٥) ، ودراسة محمود السيد محمود أحمد (٢٠١٥) . وعلى هذا فقد بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (١٠) أطفال ذوي اضطراب التوحد .

(٣) من حيث الأدوات :

استخدمت الدراسات السابقة العديد من الأدوات مثل :

- برامج التواصل البديل مثل برنامج ماكتون ، وبرنامج بيكس ، وجداول النشاط المصورة ، والكمبيوتر وبرامجه المتنوعة مثل ألعاب الكمبيوتر .
- اختبارات لقياس الذكاء مثل مقياس استانفورد بينيه للذكاء ، ومقياس جودارد ، ومقياس وكسلر .
- اختبارات لقياس اللغة مثل مقياس اللغة (إعداد نهله الرفاعي) ، ومقياس اللغة لأطفال ما قبل المدرسة (Boucher & Lewis , 1997) ، ومقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (إعداد مريم أحمد عويصات) .
- مقاييس لمعرفة قدرة الطفل ذي اضطراب التوحد على التواصل مثل مقياس التواصل اللفظي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد نايف نمر) ، وبطاقة ملاحظة التواصل الوظيفي لدى الطفل التوحدي (إعداد سماح قاسم سالم) ، ومقياس تقدير التواصل الوظيفي (

إعداد رضا عبدالستار رجب) ، واستبيان التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد محمود ساجد) .

- مقاييس لتشخيص التوحد مثل مقياس تقدير توحد الطفولة (إعداد محمد حسيب) ، ومقياس الطفل التوحدي (إعداد عادل عبدالله) ، ومقياس جيليام لتشخيص التوحد ، ودليل هانز لتشخيص أعراض التوحد .
- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المطور للأسرة المصرية .
- مقاييس لمعرفة السلوك التكيفي للطفل مثل مقياس السلوك التكيفي لفاينلاند ، ومقياس المهارات الحياتية (إعداد بلقيس إسماعيل) ، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية ورعاية الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .

٥ – البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث) .

(٤) من حيث النتائج :

- اتخذت البرامج المستخدمة المنحى التجريبي للمتغيرات ، وبالتالي فقد كشفت لنا هذه الدراسات عن فعالية البرامج التي تستخدم في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود أثرا فعالا لبرامج التواصل البديل في تنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ومن ثم يمكن دمجهم في المجتمع .
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية تقديم البرامج التدريبية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية استخدام الكمبيوتر في مواجهة أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية المداخل العلاجية والتدريبية كوسائل ناجحة ومفيدة عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى جودة وفعالية التكنولوجيا الحديثة وإمكانية تسخيرها مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ، والأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة .

وأخيرا ، يشير الباحث إلى استفادته من الدراسات السابقة من حيث الإسهام في صياغة أسئلة هذه الدراسة ، وتحديد أهدافها ، واختيار المنهج الملائم لها ، والاطلاع على أدوات القياس المستخدمة فيها لمعرفة الأداء الحالي للطفل ذي اضطراب التوحد ومدى تقدم الطفل نحو تحقيق الأهداف ، كما أن المعلومات والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات سوف يكون لها دورا مهما في إثراء البحث التجريبي الخاص بهذه الدراسة .

رابعا : فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التواصل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التواصل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى مهارات التواصل (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس مهارات التواصل .

منهج وإجراءات الدراسة

أولا : منهج الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات القياس القبلي والبعدي ، وذلك وفقا لمتغيرات التصميم التجريبي وهي :

١ – المتغير المستقل : ويتمثل في البرنامج التدريبي القائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر .

٢ – المتغير التابع : ويتمثل في التواصل بمهاراته المختلفة والمحددة في الدراسة الحالية في أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض (المأكولات والمشروبات والأشخاص والاحتياجات والألعاب والملابس) .

٣ – المتغيرات الوسيطة : والتى يمكن أن يكون لها تأثير دال على فعالية البرنامج وعلى الجوانب التي يساعد على تنميتها وهي مستوى اضطراب التوحد ، والجنس ، والسن ، والذكاء .

ثانيا : عينة الدراسة :

مواصفات عينة الدراسة :

- تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٠) أطفال ذوي اضطراب التوحد ، ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٥) والأخرى ضابطة (٥) ، حيث روعى التكافؤ بين المجموعتين في السن والذكاء ودرجة اضطراب التوحد ومستوى المهارات التواصلية .
- بالنسبة للمدى العمري لعينة الدراسة تراوح ما بين ٩ – ١٢ سنة.
- أختيرت العينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد المترددين على مركز سوا للتخاطب ومركز رؤية للتخاطب والإرشاد الأسري والتربوي بمحافظة الشرقية .
- أختير جميع أفراد العينة من الذكور وذلك لانتشار اضطراب التوحد في الذكور أكثر من الإناث .

شروط اختيار العينة :

- تم اختيار العينة في مدى عمري من ٩ – ١٢ سنة وذلك لأن قصور التواصل يتجلى ويظهر في هذا السن بوضوح خصوصا مع اتساع تعامل الطفل مع الآخرين .
- أن يكون مستوى الذكاء يتراوح ما بين ٥٥ – ٦٩ درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة تقنين صفوت فرج (٢٠١١) ، وذلك حتى يسهل التعامل معهم ، ويكون هناك فرص أكثر للنجاح معهم في البرنامج ، حيث أنه كلما انخفضت نسبة الذكاء كلما كان هناك صعوبة في تحسن الحالة .
- أن يكون أفراد العينة من المشخصين بأنهم من ذوي اضطراب التوحد من قبل أخصائي أو طبيب الأمراض النفسية والعصبية ، ومطابقة الأعراض مع دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-V الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2013) ، بحيث يكون مستوى اضطراب التوحد لدى هؤلاء الأطفال متوسطا وليس شديدا ، وذلك حتى يمكن التعامل معهم ويكون هناك فرصة لتحسن حالاتهم ، وقد تم استخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale (CARS) للتأكد من ذلك .

ثالثا : أدوات الدراسة :

تم تقسيم أدوات الدراسة كالتالي :

أ – أدوات ضبط العينة

١ – مقياس جيليام لتشخيص اضطراب التوحد Gilliam Autism Rating Scales تعريب وتقنين محمد السيد عبدالرحمن و منى خليفة علي حسن (٢٠٠٤) .

٢ – مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة تقنين صفوت فرج (٢٠١١) .

٣ – مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد محمد أحمد إبراهيم سعفان و دعاء محمد حسن خطاب (٢٠١٦).

ب – أدوات القياس الرئيسية

٤– مقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي إعداد عبدالعزيز عبدالعزيز أمين (٢٠١٣).

٥– البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث) .

– مقياس جيليام لتشخيص اضطراب التوحد Gilliam Autism Rating Scales تقنين محمد السيد عبدالرحمن و منى خليفة علي حسن (٢٠٠٤) .

قام جيليام Gilliam عام (١٩٩٥) إلى بناء مقياس لتشخيص اضطراب التوحد ، و قد قام محمد السيد عبدالرحمن ومنى خليفة (٢٠٠٤) بتقنين المقياس على البيئة المصرية .

يستخدم المقياس لتقييم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ – ٢٢ عاما ، والذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة ، و تمت صياغة عبارات المقياس وفقا لتعريف اضطراب التوحد الذي أشارت إليه الرابطة الأمريكية للتوحد عام (١٩٩٤) ، وكذلك وفقا لمعايير تشخيص التوحد التي جاءت في الطبعة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric

Association عام (١٩٩٤) حيث تكونت عباراته من (٥٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تمثل معا أبعاد هذا المقياس و هي أبعاد التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوكيات النمطية واضطرابات النمو و ذلك بواقع (١٤) عبارة في كل بعد ، و تتدرج الاستجابة على عبارات هذا المقياس إلى أربع مستويات هي : لا يلاحظ و تأخذ صفرا ، ويلاحظ نادرا وتأخذ درجة واحدة ، ويلاحظ أحيانا و تأخذ درجتان ، ويلاحظ دائما وتأخذ ثلاث درجات .

وقد تم حساب صدق المحتوى من خلال تحكيمه من قبل (٥) من أساتذة الصحة النفسية وقد تم الاستبقاء على العبارات التي تزيد عن نسب اتفاق عليها عن (٨٠ %) ، و قد تم حساب الاتساق الداخلي و تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٨ – ٠.٨٦) و جميعها دالة عند (٠.٠١) ، و تم حساب الصدق التمييزي وقد كشفت النتائج عن قدرة المقياس على التمييز بين العينات المختلفة . و تم حساب الثبات حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ ما بين (٠.٨٦ – ٠.٩٦) ، و بحساب التجزئة النصفية كانت كلها أكبر من (٠.٨٣) . و هكذا يتضح من التحليلات الإحصائية أن هذا المقياس يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات .

و قد استخدمه الباحث في الدراسة الحالية للتأكد من أنه لا توجد فروق على هذا المتغير بين كل من العينة التجريبية والضابطة ، لما له من تأثير على شعورهم بالضغوط النفسية .

٢ – مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)

تقنين / صفوت فرج (٢٠١١)

يعد اختبار ستانفورد – بينيه هو الأكثر استخداما وشيوعا بين الأطفال ذوي الإعاقات بصفة خاصة. حيث يحتوي الاختبار على خمسة مجالات تتمثل في الاستدلال التحليلي ، والمعلومات ، والاستدلال الكمي ، والمعالجة البصرية – المكانية ، والذاكرة العاملة والتي تضم عشرة مقاييس فرعية ، وقد تم تقنينها من جانب صفوت فرج (٢٠١١) للاستخدام مع الأطفال ذوي الإعاقات ومن بينهم الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتعطي معامل ذكاء لكل مجال إلى جانب معامل ذكاء لفظي ، ومعامل ذكاء غير لفظي ، ومعامل ذكاء كلي . ويوجد بها اختباران مدخليان هما اختبار المفردات (لفظي) ، واختبار المصفوفات / الأشياء (غير لفظي) وهذا الاختبار الأخير هو ما يمكن استخدامه مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد . ويتم تضمين هذين الاختبارين الفرعيين في بطارية نسبة الذكاء المختصرة حيث يمثلانها ويمكن استخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقات . ويتم استخدام بعض اختبارات القسم أو الكتاب غير اللفظي بقدر الإمكان كالاستدلال التحليلي غير اللفظي مثل المصفوفات ، أو اختبار المعلومات ، أو الاستدلال الكمي ، أو الاستدلال البصري – المكاني ، أو الذاكرة العاملة . ويمكن تقديم وصف وتفسير إكلينيكي للحالة أثناء إجراء الاختبار عن طريق الملاحظة الإكلينيكية لما يبديه الطفل من سلوكيات آنذاك، ويصبح من شأن ذلك أن يعطي وصفا وبروفيلا دقيقا للحالة .

وصف المقياس :

- حساب الدرجات : تسجل الدرجات الخام في الصفحة الأولى من كراسة الإجابة ، ثم تحول الدرجات الخام إلى درجات موزونة متوسطها (١٠) وانحراف معياري (٣) ثم تحول إلى درجات معيارية متوسطها (١٠٠) وانحراف معياري (١٥).

الخصائص السيكومترية للاختبار :

الثبات :

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة ، كان من بينها ثبات الاتساق الداخلي لنسب الذكاء ومؤشر العوامل الخمسة والتجزئة النصفية :

– تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين (٠.٩٥ ٠.٩٨) لدرجات نسب الذكاء ، وبين (٠.٩٢ - ٠.٩٥) لمؤشر العوامل الخمسة كما تراوحت بالنسبة للاختبارات الفرعية حيفة العشرة عبر المراحل العمرية بين (٠.٨٤ – ٠.٨٩) مقدما بذلك أساسا قويا لتفسيرات الصحيفة النفسية .

– كانت جميع معاملات التجزئة النصفية للاختبارات الفرعية وللاختبار كاملا وللاختبارات اللفظية وغير اللفظية والاختبارات المختصرة مرتفعة بصورة ظاهرة .

الصدق :

توافرت دلائل على صدق المضمون وصدق المحك الخارجي وصدق التكوين ، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٥) إلى (٠.٩٠) ، وتضمن ذلك دراسات شاملة للصدق التلازمي والتنؤي والصدق العاملي ، كما توافرت أيضا دلائل صدق منطقي وعدم تحيز في التنبؤ بالتحصيل (Roid & Barram , 2004) ، وتضمنت دراسات الصدق الارتباطات ببطاريات أخرى كما وفرت الارتباطات ذات الدلائل التنبؤية بين ستانفورد بينيه الصورة الخامسة وكل من بطارية وودكوك – جونسون الثالثة للتحصيل والصورة الثانية من اختبار وكسلر الفردي للتحصيل أساسا قويا لمقارنة درجات الأداء العقلي والتحصيل لدى الأفراد .

٣ – مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد محمد أحمد إبراهيم سعفان و دعاء محمد حسن خطاب (٢٠١٦). يعد الهدف من استخدام هذا المقياس هو أنه يعكس التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة المصرية ، كما يعكس سلوكيات التمدن في مجالات الحياة الثلاثة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، كما يعكس مدى الانفتاح على الثقافات الوافدة من تقنيات ومناهج وأفكار واتجاهات ، يمكن من خلالها وصف توجيهات وسلوكيات الأسرة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا .

ويتكون المقياس من مقاييس فرعية ثلاثة : الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، كل مقياس له عدة عبارات ، وكل عبارة لها عدة بدائل (استجابات) تمثل وجود الظاهرة بمقدار معين ، ويختلف عدد البدائل من عبارة لأخرى وذلك تبعا للظاهرة التي يقيسها .

أ – مقياس المستوى الاقتصادي ، ويتكون من ١٤ عبارة :
- الوسط المعيشي للأسرة (توزع الدرجات من ٣ إلى ١)
- نوع السكن الحالي للأسرة (توزع الدرجات من ٤ إلى ١)
- ممتلكات الأسرة المادية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الرصيد في البنوك (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الدخل الشهري للأب والأم (توزع الدرجات من ٦ إلى ١)
- أثاث المنزل للضيافة والاستقبال (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)
- الأجهزة الكهربائية الضرورية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر) للغسالة والثلاجة والبوتاجاز والفريز ، و (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر) للتليفزيون
- الكماليات : الخاصة بالمطبخ (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر) والخاصة بوسائل التهوية في المنزل (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)
- وسائل المواصلات الخاصة بالأسرة (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الخدم (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)
- مكان المصايف والمشاتي (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- امتلاك أجهزة الحاسب الآلي (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)
- وصلة نت أو راوتر (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

ب – مقياس المستوى الاجتماعي ، ويتكون من ٤ عبارات :
- الحالة التعليمية للأب والأم (توزع الدرجات من ٥ إلى صفر)
- مهنة الأب و الأم (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)
- مستوى المدارس / الجامعات لتعليم الأبناء (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)
- التفوق التعليمي للأبناء (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)

ج – مقياس المستوى الثقافي ، ويتكون من ٧ عبارات :
- مصادر التثقيف (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- المكتبة المنزلية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الرحلات الثقافية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الأنشطة التطوعية (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)
- الرحلات الترفيهية (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)
- عضوية الأندية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- الشراء عبر الانترنت (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

صدق المقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت كالآتي :

- بالنسبة للمستوى الاقتصادي تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٧ – ٠.٦٣) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- بالنسبة للمستوى الاجتماعي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٧ – ٠.٨٢) كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- بالنسبة للمستوى الثقافي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٢ – ٠.٦٠) كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) باستثناء العبارة رقم ٥ كانت دالة عند (٠.٠٥) .

يتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي وصلاحية المقياس للتطبيق مما يجعلنا نثق في نتائج المقياس .

ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة الفاكرنباخ وطريقة التجزئة النصفية وجاءت النتائج كالآتي :

- المستوى الاقتصادي : بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٦١) ، وطريقة التجزئة النصفية (سير مان ٠.٦٣ وجتمان ٠.٦٣) .
- المستوى الاجتماعي : بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٢) ، وطريقة التجزئة النصفية (سير مان ٠.٨٠ وجتمان ٠.٧٩) .
- المستوى الثقافي : بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٧٨) ، وطريقة التجزئة النصفية (سير مان ٠.٧٦ وجتمان ٠.٧٥) .

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية مما يعطينا دلالة إحصائية ومؤشر واضح لثبات المقياس .

٤– مقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي

إعداد عبدالعزيز عبدالعزيز أمين (٢٠١٣)

قام الباحث بإعداد هذه الأداة بغرض استخدامها في تحديد مستوى مهارات التواصل " اللفظي وغير اللفظي ، الاجتماعي " لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

- وصف المقياس :

تكون المقياس في شكله النهائي من (٣٦) عبارة تقيس مهارات التواصل "اللفظي وغير اللفظي ، الاجتماعي " لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

- خطوات إعداد المقياس :

١ ـ الإطلاع على الكتابات النظرية والتراث السيكولوجي الخاص بمهارات التواصل لدى الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة .

٢ ـ قام الباحث بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالمقياس المراد تصميمه؛ حيث اطلع الباحث على :

- قائمة ملاحظة مسحية للأطفال ذوي اضطراب التوحد " الجزء الخاص بالتواصل اللفظي وغير اللفظي " إعداد : كومين وآخرين (٢٠٠١) ترجمة سميره ياقوت السيد (٢٠١٠) .
- مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي إعداد : نيفين حسين عبدالله (٢٠١١) .
- مقياس المهارات الاجتماعية إعداد : سحر ربيع أحمد (٢٠٠٩) .

وقد أفادت هذه المقاييس الباحث في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم المقياس ؛ ومن خلال ذلك تم التوصل إلى عدد من العبارات للأبعاد الرئيسية الخاصة بمهارات التواصل لدى هذه الفئة من الأطفال .

٣ - بعد ذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية مبدئية بإجراء عدد من المقابلات الشخصية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومعلميهم ووالديهم للتعرف على مظاهر التواصل " اللفظي وغير اللفظي، الاجتماعي " وكتابة ما يقولونه أولا بأول في استبانه مفتوحة .

٤ - ثم قام الباحث بالخطوات التالية :

- تحديد الهدف العام من المقياس في التعرف على مهارات التواصل " اللفظي وغير اللفظي ، الاجتماعي " لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- كتابة عدد من العبارات التي تتناسب مع التعريف الإجرائي .
- الاستعانة ببعض العبارات من المقاييس التي تم ذكرها من قبل والتي أتيح للباحث الإطلاع عليها .

٥ - وبناء على الخطوات السابقة قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية ، وقد تضمن المقياس (٣٦) عبارة ؛ يث تم عرضه على السادة المحكمين وهم (١٠) محكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين العاملين في ميادين علم النفس والصحة النفسية ، لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث:

- سلامة صياغة العبارات .
- مدى مناسبة العبارات للأطفال عينة الدراسة .
- إضافة العبارات التي يرون أنها تكمل الهدف .

وقد أسفر رأي السادة المحكمين عن سلامة جميع عبارات المقياس وارتباطها بالمفاهيم موضع المقياس .

٦ - وبعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس طبق الباحث بنود المقياس على عينة استطلاعية أولى للتعرف على مدى صلاحية العبارات ووضوحها ومدى فهم المعلمين والمعلمات لها ، حيث تم ذلك على عينة قوامها (٥) أطفال من مؤسسة آلاء لذوي الاحتياجات الخاصة – بمحافظة القليوبية وقد أظهرت الدراسة ما يلي :

- فهم المعلمين والمعلمات للتعليمات ولما تضمنته عبارات المقياس .

- سهولة صياغة العبارات .
- ضرورة التطبيق الفردي للمقياس .

٧ - القيام بإجراء الصدق والثبات ، حيث قام الباحث بما يلي :

- صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين ، والاتساق الداخلي .

- صدق المحكمين :

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في ميادين علم النفس والصحة النفسية وتربية الطفل ، عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات .

- الاتساق الداخلي :

قام الباحث بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه .

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
التواصل اللفظي	٠.٦٢٤
التواصل غير اللفظي	٠.٥٤٩
التواصل الاجتماعي	٠.٦٠٣

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٣٠ ، (٠.٠٥) = ٠.٢٥٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	ألفا كرونباخ (ن = ٦٠)	إعادة التطبيق (ن = ٣٠)
التواصل اللفظي	٠.٨١١	٠.٨١٩
التواصل غير اللفظي	٠.٧٩٣	٠.٨٠٦
التواصل الاجتماعي	٠.٨٠٥	٠.٨٢١
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٢٩	٠.٨٣٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة ، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

٨– قام الباحث بوضع مفتاح لتصحيح المقياس ، وفيه يطلب من القائم بالفحص الإجابة عن بنود كل بعد بما يلي : دائما = ٣ (درجات) ، أحيانا = ٢ (درجات) ، نادرا = ١ (درجة) ، وعلى هذا فالدرجة العظمى = ١٠٨ (درجة) ، والدرجة الصغرى = ٣٦ (درجة) .

٥ - البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد / الباحث

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر.

الأهداف الإجرائية :

تم تقسيم الهدف العام للبرنامج إلى ستة أهداف إجرائية حيث يتم تدريب الأطفال على الأهداف الستة ، بحيث ينعكس التدريب بشكل إيجابي على الطفل لتحقيق الهدف العام للبرنامج ، وهذه الأهداف هي :

أ – أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض المأكولات وهي : فاكهة (تفاح ، موز ، فراولة ، جوافة ، خوخ) ، خضراوات (طماطم ، فلفل ، خيار ، جزر) ، أطعمة جافة (زبادي ، عيش ، جبنة ، مربى) ، حلويات (بسكوت ، شيبسي ، بنبوني ، شيكولاتة ، كيك) .

ب – أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض المشروبات (مياه ، بيبسي ، عصير ، لبن ، شاي) .

ج – أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الأشخاص (والده ، والدته ، أخوه ، أخته) .

د – أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الاحتياجات (فرشة أسنان ، منديل ، مشط) .

هـ - أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الألعاب (مكعبات ، الصلصال ، العربية ، الكرة) .

و – أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الملابس (تيشيرت ، بنطلون ، قميص ، جاكيت ، جورب) .

أهمية البرنامج التدريبي :

من خلال الدراسة النظرية والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة تظهر أهمية الحاجة إلى تنمية التواصل البديل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ومع التطور الحديث والتكنولوجيا وظهور الكمبيوتر وبرامجه المتنوعة التي تعتمد على التشويق والجاذبية وكونها بيئة محببة للأطفال لما تحتويه من مثيرات سمعية وبصرية . جاءت الفكرة إلى الاعتماد على هذا النوع من التكنولوجيا لاستخدامها كنظام للتواصل البديل للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين لا يمكنهم التواصل عن طريق الكلام .

كما أنه يمكن الاستفادة من الدراسة ومما تسفر عنه من نتائج في مجال التأهيل النفسي لهؤلاء الأطفال وتأهيلهم عامة ، وذلك وفقا لما ذكره عادل عبدالله (٢٠٠٢) بأن حث الأطفال ذوي اضطراب التوحد على التواصل الجيد والمناسب مع الآخرين يعد المدخل الأساسي والرئيسي لتأهيلهم النفسي وتأهيلهم عامة (ص٢٧٣) .

خطوات إعداد البرنامج :

١ – محتوى البرنامج

من أجل تحقيق الهدف العام للبرنامج قام الباحث بعمل برنامج تدريبي مكون من (٥٧) جلسة تدريبية . وإلى جانب ذلك فقد تم تقسيم البرنامج إلى ثلاث مراحل ، وكانت كل مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها ، فضمت أولى هذه المراحل (٨ جلسات تدريبية) ، والتي تم تخصيصها للتعارف والألفة وتهيئة الأطفال للبرنامج ، وتدريب الأطفال على الانتباه بشكل عام ؛ والذي يكون له الأثر الإيجابي عند بدء عملية التدريب على المهارات المستهدفة ، وأيضا تعريف الأطفال بالكمبيوتر والألفة به وكيفية التعامل معه ، بينما استهدفت المرحلة الثانية التدريب الفعلي على البرنامج وهو تنمية مهارات التواصل ، وتهدف هذه المرحلة إلى تعليم الأطفال (عينة الدراسة) كيفية التعبير عن طلبهم لبعض (المأكولات ، المشروبات ، الأشخاص ، الاحتياجات ، الألعاب ، الملابس) ، وتألفت هذه المرحلة من (٣٩ جلسة تدريبية) ، وضمت المرحلة الثالثة والأخيرة (١٠ جلسات تدريبية) ، والتي هدفت إلى إعادة التدريب على مهارات التواصل التي تم التدريب عليها سلفا حتى يمكن أن تسهم كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٢) في عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج واستمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة (ص٢٩٢). هذا وقد كان الباحث عند تدريبه للأطفال على مهارات التواصل المستهدفة لا ينتقل من مهارة إلى أخرى إلا بعد أن يتأكد تماما من أن الأطفال قد أتقنوا هذه المهارة جيدا وذلك بالقدر الذي يسهم في تنمية مهارات التواصل بشكل فعال ومناسب .

٢ – الأساليب والفنيات المستخدمة :

استخدم الباحث عدد من الأساليب والفنيات في البرنامج التدريبي مثل :

- التكرار .
- النمذجة .
- التعزيز (المادي والمعنوي) .
- التشكيل .
- التسلسل .
- الحث .
- الواجبات المنزلية .

٣– الأدوات والوسائل المستخدمة :

- جهاز كمبيوتر صغير بحيث يمكن حمله بسهولة والتنقل به في أماكن مختلفة ومحمل على الجهاز برنامج التواصل البديل .
- بعض المعززات المفضلة من (المأكولات والمشروبات والألعاب) وذلك بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية والتي تم استخدامها كأهداف إجرائية للدراسة بحيث يتم تعليم هؤلاء الأطفال أن يعبروا عن طلبهم لتلك المعززات بالإضافة إلى تعليمهم لبعض المتطلبات الأخرى من (الأشخاص ، الاحتياجات ، الملابس) .

٤ – زمن البرنامج :

يتكون البرنامج من (٥٧) جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعيا ، تنقسم كالآتي :

- عدد (٨) جلسات للتعارف والألفة والتهيئة للبرنامج .
- عدد (٣٩) جلسة للتدريب على مهارات التواصل المستهدفة .
- عدد (١٠) جلسات يتم فيها إعادة التطبيق والتدريب .
- تتراوح مدة كل جلسة ما بين ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة .

٥ – الفئة المستهدفة :

يقوم الباحث بتطبيق البرنامج على عدد (٥) أطفال ذوي اضطراب التوحد الذين لا يمكنهم التواصل عن طريق الكلام ، والذي يتراوح أعمارهم بين (٩ إلى ١٢) سنة ، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥ : ٦٩) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) .

٦ – مكان إجراء الجلسة :

يتحدد الموقع الذي تشمله الدراسة الحالية وهو جمعية نور الحياه لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة الشرقية .

رابعا : إجراءات الدراسة

- اختيار عينة الدراسة .
- تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .
- إجراءات التكافؤ بين أفراد العينة من خلال تطبيق أدوات الدراسة الحالية .
- التطبيق القبلي لمقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي على أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) .
- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط .
- التطبيق البعدي لمقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي على أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) .
- التطبيق التتبعي لمقياس المهارات التواصلية للطفل الذاتوي على أطفال المجموعة التجريبية فقط بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج .
- القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات ورصد النتائج .

- تفسير النتائج ومناقشتها .
- صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج .

خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

قام الباحث بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـــ SPSS / PC وهي :

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney ومعامل ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين ، أثناء إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفي اختبار صحة بعض الفروض أيضا.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين ، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض .

(مخطط عام للبرنامج)

الأهداف	المرحلة	الجلسات	المحتوى	الفنيات المستخدمة
التعارف	الأولى	١	التعارف والألفة مع الطفل في وجود الأم بشكل كامل داخل الجلسة	التعزيز المادي والمعنوي لتحقيق الألفة مع الطفل .
الألفة		٢	التعارف والألفة مع الطفل واللعب بالألوان بمساعدة الباحث مع تقليل وجود الأم في الجلسة.	
التهيئة		٣	تعاون وتعارف ولعب بالمكعبات بمساعدة الباحث مع وجود الأم في أول الجلسة فقط.	
		٤ ـ ٦	تدريب الطفل على الانتباه بشكل عام.	النمذجة والتكرار الحث التشكيل التسلسل التعزيز (المادي والمعنوي) الواجبات المنزلية .
		٧ ــ ٨	تدريب الطفل على مهارة الألفة بالكمبيوتر وكيفية التعامل معه .	
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض المأكولات		٩ ــ ١٣	تدريب الطفل على أن يطلب فاكهة (تفاح ، موز ، فراولة ، جوافة ، خوخ) .	

	الثانية	١٤ – ١٧	تدريب الطفل علي أن يطلب خضراوات (طماطم ، فلفل ، خيار ، جزر) .	النمذجة- التكرار الحث التشكيل التسلسل التعزيز (المادي والمعنوي) الواجبات المنزلية.
		١٨ – ٢١	تدريب الطفل على أن يطلب أطعمة جافة (زبادي ، عيش ، جبنة ، مربى) .	
		٢٢ – ٢٦	تدريب الطفل على أن يطلب حلويات (بسكوت ، شيبسي ، بنبوني ، شيكولاتة ، كيك) .	
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض المشروبات	الثانية	٢٧ – ٣١	تدريب الطفل علي أن يطلب بعض المشروبات (مياه ، بيبسي ، عصير ، لبن ، شاي)	
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الأشخاص	الثانية	٣٢ – ٣٥	تدريب الطفل على أن يطلب بعض الأشخاص (والده ، والدته ، أخوه ، أخته) .	
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض احتياجاته	الثانية	٣٦ – ٣٨	تدريب الطفل علي أن يطلب بعض احتياجاته (منديل ، مشط ، فرشة أسنان) .	
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الألعاب	الثانية	٣٩ – ٤٢	تدريب الطفل على أن يطلب بعض الألعاب (مكعبات ، الصلصال ، العربية ، الكرة) .	النمذجة- التكرار الحث التشكيل التسلسل التعزيز (المادي والمعنوي) الواجبات المنزلية.
أن يعبر الطفل عن طلبه لبعض الملابس	الثانية	٤٣ – ٤٧	تدريب الطفل علي أن يطلب بعض الملابس (تيشيرت ، بنطلون ، قميص ، جاكيت ، جورب)	

إعادة التطبيق والتدريب لإثراء البرنامج وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه .	الثالثة	٤٨ – ٥٧	إعادة تدريب الأطفال على بعض المهارات المستهدفة التي لم يتم إتقانها جيداً ، وذلك بما يسهم في بقاء أثر البرنامج وفعاليته بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.	

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول :

- اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التواصل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولكي يتحقق الباحث من صحة هذا الفرض استخدم الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهي اختبار مان ويتني (U) Mann-Whitney ، وقيمة (Z) لعينتين مستقلتين ، وذلك لحساب دلالة الفروق بين مستوى مهارات التواصل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للوقوف على دلالة ما قد يطرأ من تغير كما تعكسه درجاتهم على المقياس . ويلخص الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٢)

قيم (Z,W,U) ودلالتها للفروق بين مستوى مهارات التواصل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (ن=٥)

الأبعاد	مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التواصل اللفظي	ضابطة تجريبية المجموع	٥ ٥ ١٠	٣.٦٠ ٧.٤٠	١٨.٠٠ ٣٧.٠٠	٣.٠٠	١٨.٠٠	٢.١١٧	٠.٠٥
التواصل غير اللفظي	ضابطة تجريبية المجموع	٥ ٥ ١٠	٣.٤٠ ٧.٦٠	١٧.٠٠ ٣٨.٠٠	٢.٠٠	١٧.٠٠	٢.٢٢	٠.٠٥
التواصل الاجتماعي	ضابطة تجريبية المجموع	٥ ٥ ١٠	٣.٠٠ ٨.٠٠	١٥.٠٠ ٤٠.٠٠	صفر	١٥.٠٠	٢.٦٩٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	ضابطة تجريبية المجموع	٥ ٥ ١٠	٣.٠٠ ٨.٠٠	١٥.٠٠ ٤٠.٠٠	صفر	١٥.٠٠	٢.٦١١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة فى مستوى مهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي . وبالرجوع إلى متوسطي درجات

المجموعتين يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية مما يعني أن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على أفرادها وتدريبهم عليه قد أدى إلى تحسن مستوى مهارات التواصل لأعضاء هذه المجموعة ، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول .

- مناقشة نتائج الفرض الأول :

أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعضاء المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أعضاء المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التواصل ، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن البرنامج التدريبي القائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر كان له أثر واضح في تحسين وتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعضاء المجموعة التجريبية . حيث تعد البرامج الكمبيوترية من استراتيجيات التعليم العلاجي الحديثة التي يتم استخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في سبيل الحد من أعراض الاضطراب ومستوى شدتها ، وإكساب الطفل سلوكيات مرغوبة اجتماعيا ومهارات جديدة فضلا عن مساعدته في التخلص من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا أو على الأقل الحد منها ، ومما يزيد من فعالية هذا الأسلوب في التعلم أنه يعتمد على أحد جوانب القوة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وهو التعلم البصري ، كما أن هذا الأسلوب يسمح للطفل ذي اضطراب التوحد بالسير في تعلمه وفق مستوى قدراته وإمكاناته ، وبالسرعة التي تناسبه فضلا عن إمكانية إعادة الأنشطة الكمبيوترية المقدمة أو مراجعتها مرارا وتكرارا(عادل عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٢٩٣) .

بالإضافة إلى ذلك فإن العوامل التي تساعد على جذب الانتباه عند تعلم المهارات الجديدة من خلال الأنشطة التعليمية في برامج الكمبيوتر هي أن المثيرات التي تعرض فيه سواء كانت (صور ، أو كلمات ، أو أشكال ، أو أعداد) ذات ألوان جذابة ولافتة للانتباه وذات أحجام مناسبة للعرض على شاشة الكمبيوتر . كما أن عرض الصورة – المستهدف تعلمها – و وضوحها على خلفية تتسم بالجاذبية والبساطة يساعد على جذب الانتباه وسهولة التعرف على المحتوى المقدم للطفل ذي اضطراب التوحد (أحمد أحمد عواد ومحمد كمال عبدالرحمن ، ٢٠٠٤ ، ٧٥٧) .

ويرجع الباحث عدم التحسن في مهارات التواصل لدى الأطفال أفراد المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضهم لإجراءات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة ، والذي تعرضت له أفراد المجموعة التجريبية ، والذي أظهر تحسن واضح وملموس في مهارات التواصل ، إلى جانب أن أفراد المجموعة الضابطة لم تخضع لأي برامج تدريبية أخرى أثناء فترة تدريب أطفال المجموعة التجريبية على البرنامج الكمبيوتري .

كما يرجع الباحث التحسن في مستوى مهارات التواصل لأطفال المجموعة التجريبية إلى الفنيات والإجراءات التي تعرضوا لها خلال جلسات البرنامج ومراحله المختلفة مثل التعزيز الإيجابى والتسلسل والنمذجة ، والعمل على إثارة دافعية الطفل للاشتراك في النشاط الكمبيوتري ، والحرص على التدريب المتكرر لتثبيت المهارات لدى هؤلاء الأطفال ، والتركيز على تحقيق التواصل البصري مع الطفل وإثارة اهتمامه قبل البدء في تشغيل النشاط الكمبيوتري . أما أطفال المجموعة الضابطة فلم يخضعوا للإجراءات التي يحتوى عليها البرنامج ، وبالتالي لم يكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي .

وتتفق بذلك تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على فعالية الكمبيوتر وبرامجه المتنوعة في تنمية مهارات مختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مثل دراسة دراسة عبير عبدالحميد فتحي (٢٠١٢) ، ودراسة ريازا وساره (2014). Riaza, R .,& Sarah, D ، ودراسة محمود السيد محمود أحمد (٢٠١٥) .

وعلى ذلك فإن البرنامج التدريبي الذي استخدم في الدراسة الحالية قد أثبت فعاليته وفقا لنتائج هذا الفرض ، حيث أن التغير في نتائج القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والتي تعرضت للبرنامج التدريبي ، كذلك عدم التغير في نتائج القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج التدريبي يثبت فعالية البرنامج التدريبي المستخدم ، وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

الفرض الثاني :

- اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التواصل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي " .

ولكي يتحقق الباحث من صحة هذا الفرض استخدم الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو معامل ويلكوكسون (Wilcoxon (W ، وقيمة (Z) للمقارنة بين عينتين مرتبطتين ، وذلك لحساب دلالة الفروق بين مستوى مهارات التواصل للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي للوقوف على دلالة ما قد يطرأ من تغير كما تعكسه درجاتهم على المقياس . ويلخص الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٣)
قيم (Z,W,U) ودلالتها للفروق بين مستوى مهارات التواصل
للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي (ن=٥)

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل اللفظي	قبلي / بعدي	- + = المجموع	صفر ٥ صفر ٥	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٢.٠٤	٠.٠٥
التواصل غير اللفظي	قبلي / بعدي	- + = المجموع	صفر ٥ صفر ٥	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٢.٠٤	٠.٠٥
التواصل الاجتماعي	قبلي / بعدي	- + = المجموع	صفر ٥ صفر ٥	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٢.٠٣	٠.٠٥
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي	- + = المجموع	صفر ٥ صفر ٥	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٢.٠٣	٠.٠٥

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التواصل للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي . وبالرجوع إلى متوسطي الدرجات في القياسين يتضح أن هذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأكبر وهو القياس البعدي مما يعني تحسن مستوى مهارات التواصل لأعضاء هذه المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم ، وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني .

- مناقشة نتائج الفرض الثاني :

تؤكد النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس القبلي ، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي ، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الثاني ، وتأتي هذه النتائج متفقة مع نتائج الفرض الأول ومؤكدة له .

وقد أثبتت معظم الدراسات أن الأشخاص المصابين بالتوحد يتجاوبون جيدا مع البرامج التعليمية المتخصصة والمصممة لخدمة احتياجاتهم الشخصية ، ومن الأفضل مواجهة التحديات الكبيرة لبعض الأطفال المصابين بالتوحد ببرامج تعليمية منظمة وبرامج سلوكية وتدريبية تنفذ بمعدل مدرس لكل تلميذ (عمر بن الخطاب خليل ، ٢٠٠١ ، ٣٦) .

ويرجع التحسن الذي ظهر على أفراد المجموعة التجريبية أو التدريبية من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياس البعدي لمقياس مهارات التواصل إلى خضوع هؤلاء الأطفال للبرنامج التدريبي وما يتضمنه من مراحل مختلفة ، حيث كانت كل مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها ، بالإضافة إلى أن البرنامج التدريبي قد اعتمد على مجموعة كبيرة من الإجراءات والفنيات التي تتناسب مع قدرات وخصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

فالطفل ذي اضطراب التوحد أثناء قيامه بممارسة النشاط الكمبيوتري المعروض عليه وليكن الجلسة التدريبية التي تهدف إلى أن يعبر الطفل عن طلبه لأكل الشيكولاتة ، فإنه بمجرد أن يرى الطفل الشيكولاتة في يدي الباحث فإنه يندفع الطفل لالتقاطها للحصول عليها بالقوة وهو سلوك غير مرغوب فيه وغير مناسب اجتماعيا ، وعندئذ يقوم الباحث بحث الطفل بالضغط على الأيقونه التي تحتوي عل صورة الشيكولاتة ، وهي طريقة التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر ، حيث يعبر الطفل عن طلبه والحصول على رغباته من خلال وسائل مناسبة اجتماعيا دون اللجوء إلى سلوكيات مضطربة أو شاذة . أي أنه لكي يحصل الطفل على حاجاته ورغباته لابد من الضغط على الأيقونة المناسبة ، وهذا يتطلب بالضرورة اتباع خطوات محددة في البرنامج الكمبيوتري ، وهذا مؤشر إلى أن حصول الأطفال ذوي اضطراب التوحد على حاجاتهم كان نتيجة اتباع خطوات صحيحة للوصول إلى الصورة المستهدفة والضغط عليها ، وهذا يدل على أنه يمكن الاعتماد على الكمبيوتر كأداة تعليمية في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

وما يدعم صحة هذا الفرض نتائج بعض الدراسات مثل دراسة محمد عبدالقادر (٢٠١٣) حيث أشارت النتائج عن وجود علاقة بين ممارسة الأنشطة والبرامج الكمبيوترية ببعض الجوانب المعرفية مثل (الانتباه) وهو ما يعد خطوة هامة تسبق التواصل .

وعلى ذلك فإن ممارسة الطفل ذي اضطراب التوحد للأنشطة الكمبيوترية الموجودة في البرنامج التدريبي لهذه الدراسة والتي تنمي قدرته على التعبير عن طلبه لبعض (المأكولات ، المشروبات ، الملابس ، الاحتياجات ، الألعاب ، الأشخاص) بدوره ووفقا لنتائج الدراسات التي تم عرضها فإن هذا يؤدي إلى تنمية مهارات التواصل بشكل عام .

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض إلى أن التحسن في مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يرجع إلى استخدام البرنامج الكمبيوتري ، حيث يعتمد الكمبيوتر على استغلال أحد جوانب القوة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وهو التعلم البصري ، ومما يزيد من فعالية هذا الأسلوب في التعلم أنه يعتمد على أكثر من حاسة واحدة في ذات الوقت مما يجعل منه أسلوبا متعدد الحواس ، وكلما كانت تشترك أكثر من حاسة واحدة في تلك المعلومات التي يكتسبها الفرد كان من الأسهل عليه أن يستوعبها ، وأن يستدعيها ، وأن يتذكرها ، إذ أن الفرد إنما يتذكر حوالي٢٠% تقريبا مما يسمعه ، و يتذكر حوالي٤٠ % تقريبا مما يراه ويسمعه ، بينما يمكنه أن يتذكر٧٥ % تقريبا مما يراه ويسمعه ويؤديه وهو

الأمر الذي يزيد من فعالية استخدام البرامج والأنشطة الكمبيوترية (عادل عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٢٩٤) .

الفرض الثالث :

- اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى مهارات التواصل (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس مهارات التواصل " .

ولكي يتحقق الباحث من صحة هذا الفرض استخدم الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو معامل ويلكوكسون (Wilcoxon (W ، وقيمة Z للمقارنة بين عينتين مرتبطتين ، وذلك لحساب دلالة الفروق بين مستوى التفاعلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للوقوف على دلالة ما قد يطرأ من تغير كما تعكسه درجاتهم على المقياس . ويلخص الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٤)

قيم (Z,W,U) ودلالتها للفروق بين مستوى مهارات التواصل للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (ن=٥)

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل اللفظي	بعدي / تتبعي	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	٥				
		المجموع	٥				
التواصل غير اللفظي	بعدي / تتبعي	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	٥				
		المجموع	٥				
التواصل الاجتماعي	بعدي / تتبعي	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	٥				
		المجموع	٥				
الدرجة الكلية	بعدي / تتبعي	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	٥				
		المجموع	٥				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل في القياسين البعدي

والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) ، وتشير متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي إلى أن الفروق بينهما غير دالة ، وهذا يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم والذي تعرضت له المجموعة التجريبية ، وعدم حدوث انتكاسة ، وأن التحسن في مهارات التواصل لدى أفراد المجموعة التجريبية ظل كما هو مرتفع ، وهذه النتائج تحقق صحة نتائج الفرض الثالث .

- مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أوضحت النتائج عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات التواصل للأطفال . ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مجموعة الأنشطة الكمبيوترية والتي تم تقديمها من خلال البرنامج التدريبي ، الأمر الذي ساهم في استمرار أثر التدريب إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة ، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج التدريبي .

فبقاء أثر البرنامج التدريبي بعد فترة من انتهائه (شهر بعد انتهاء التطبيق) لدى أفراد المجموعة التجريبية يؤكد على فعالية وأهمية ودور الكمبيوتر وبرامجه المختلفة لا سيما البرامج التعليمية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك من أجل تحسين وتنمية مهارات التواصل ، وهذا بدوره يؤكد الأثر الممتد للبرامج الكمبيوترية وما تتسم به هذه البرامج من خصائص وسمات لجذب الانتباه وكذلك المتعة والتشويق التي يحصل عليها الطفل ذي اضطراب التوحد أثناء أدائه لها ، وهذا كله داخل شكل من أشكال السهولة واليسر البعيد عن الصعوبة والغموض ، وهذا ما تم مراعاته عند تصميم هذا البرنامج .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة ألكسيس و دامنيك (Alexis, M ., & Daminic, W . (2003 ، كذلك دراسة عبير عبدالحميد فتحي (٢٠١٢)

وأيضا دراسة محمد أحمد الشريف ، ووليد السيد أحمد (٢٠١٤) ، فكل هذه الدراسات أكدت على استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على استخدام الكمبيوتر وبرامجه المتنوعة في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ووفقا لما ذكره عادل عبدالله (٢٠٠٣) أنه من أهم الأساليب الوقائية والعلاجية والتي يجب اتباعها في سبيل رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم اجتماعيا ونفسيا تلك البرامج الهادفة والمنظمة التي تعمل على إشباع حاجات الطفل والاستجابة لمتطلباته بشرط أن تلائم قدراته وإمكانياته ، ويتم تدريب أسرته على استخدامها لهذا الغرض إلى جانب تدريبها على أساليب التعامل معه بشكل طبيعي (ص٢١) .

وعلى ذلك فإن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تؤكد على الدور الذي يمكن أن يلعبه الكمبيوتر كأداه للتواصل البديل في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي

اضطراب التوحد ، وذلك لما يتميز به من برامج تحتوي على الحركة والصوت والألوان وعوامل الجذب والمشاركة ، كذلك تؤكد النتائج على استمرارية أثر البرنامج بعد انتهائه وهذا ما يضمن عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ، كذلك ضمان بقاء أثره وبقاء النتائج التي توصل إليها الأطفال ذوي اضطراب التوحد أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي .

نتائج الدراسة :

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد لصالح المجموعة التجريبية .

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد لصالح القياس البعدي .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) لمستوى مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد .

توصيات الدراسة :

من منطلق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بالآتي :

- الإفادة من برامج التواصل البديل بشكل عام في تطوير مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة .
- ضرورة استخدام الكمبيوتر وبرامجه المختلفة في تنمية وتحسين الجوانب الاجتماعية والمعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- الاهتمام بضرورة ابتكار المزيد من البرامج الكمبيوترية الجديدة والتي تتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، والتي تعمل على مواجهة أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- ضرورة ابتكار العديد من أجهزة الكمبيوتر والتي تتناسب مع قدرات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، والتي تتكون من بعض الوسائل والملحقات التي تسهل استخدام الأطفال ذوي اضطراب التوحد للكمبيوتر مثل شاشات اللمس touch screen ، وبعض أنظمة الصوت والصورة .
- ضرورة إلمام الأخصائيين العاملين في مجال التربية الخاصة وخاصة أخصائيين اضطراب التوحد بالمعرفة اللازمة عن استخدام الكمبيوتر وكيفية استخدامه مع هؤلاء الأطفال بشكل فعال ومفيد .

- العمل على توسيع استخدام التكنولوجيا الحديثة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد وابتكار المزيد من الوسائط المتعددة multi media ، حتى تكون بديلا للطرق التقليدية في تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- ضرورة استغلال الجوانب الإيجابية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء استخدامهم للكمبيوتر مثل إقبالهم عليه والانجذاب له .

مقترحات الدراسة :

من خلال الدراسة الحالية والتي تم إجراؤها وتطبيقها يقوم الباحث باقتراح بعض البحوث التي تعكس أوجه القصور بالإضافة إلى بعض المشكلات التي تم مواجهتها أثناء إجراء الدراسة وهي :

أولا : أوجه القصور في الرسالة

- العينة غير ممثلة للمجتمع الأصل .
- الدراسة لم تقارن بين الجنسين .

ولذلك يقترح الباحث ما يلي :

١. إجراء دراسة مماثلة من جانب فريق بحثي متكامل على عينة ممثلة للمجتمع الأصل حتى يمكن تعميم النتائج .
٢. إجراء دراسة مماثلة تقارن بين الجنسين .

ثانيا : المشكلات التي واجهت الباحث أثناء الدراسة .

١ – قصور الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
٢ – الروتينية والنمطية في أداء المهام المطلوبة منهم .
٣ - عدم تجاوب أولياء الأمور بشكل كافي مع الباحث .

ولذلك يقترح الباحث البحوث التالية :

- الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد : دراسة تحليلية .
- فعالية برنامج قائم على استخدام الكمبيوتر للحد من الروتينية والنمطية كأوجه قصور لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- الفرق بين الآباء المتعاونين في مقابل الآباء غير المتعاونين للأطفال ذوي اضطراب التوحد مع القائمين على تدريب هؤلاء الأطفال في النتائج التي تحققها البرامج المقدمة لهم : دراسة مقارنة .
- فعالية برنامج إرشادي لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد للحد من خطورة عدم الوعي بخصائص اضطراب التوحد لدى أبنائهم ذوي اضطراب التوحد .

المراجع

إبراهيم عبدالفتاح الغنيمي (٢٠١٥). استخدام نظام التواصل بتبادل الصورة في تنمية بعض المفاهيم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . *مجلة كلية التربية بالزقازيق* ، ٨٨ ، ٢٠١ – ٢٧٠.

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٤). التوحد: الخصائص والعلاج. عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

أحمد أحمد عواد ، ومحمد كمال عبدالرحمن (٢٠٠٤). فعالية استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارات تصنيف المعلومات لدى التلاميذ الصم . بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي – الشباب من أجل مستقبل أفضل – الإرشاد النفسي وتحديات. جامعة عين شمس : مركز الإرشاد النفس ، ٢٥-١٠/٢٧ .

أحمد عبدالله حسن (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي باستخدام ألعاب الكمبيوتر في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية .

أشرف محمد شريت (٢٠٠٧) . فعالية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصورة في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين من المعاقين عقليا . مجلة الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة عين شمس ، ٢١ .

آيات فوزي غزالة (٢٠١٤). استخدام الألعاب التعليمية بمدارس الدمج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية ورعاية الذات للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم . رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

إياد نايف نمر (٢٠٠٥) . فاعلية استخدام برنامج ماكتون في تطوير المفردات اللغوية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية .

بلقيس إسماعيل داغستاني (٢٠١١) . فعالية برنامج قائم على استخدام جداول الأنشطة المصورة لإكساب الأطفال الذاتويين بعض المهارات الحياتية . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، ٢٢ .

بوشيل ، وإيدمان ، وسكولا ، وبيرز (٢٠٠٤) . الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : الكتاب المرجعي لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . ترجمة كريمان بدير . الجزء الأول . القاهرة : عالم الكتب . زينب محمود شقير (٢٠٠٦ ب) . التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

ربا يحي الفرا (٢٠١٢) . فعالية برنامج تدريبي محوسب لتحسين الانتباه البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية .

رضا عبدالستار رجب عبده كشك (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي بنظام تبادل الصور في تنمية مهارات التواصل الأطفال التوحديين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
سماح قاسم سالم (٢٠٠٦). فاعلية استخدام نظام التواصل بالصورة في تنمية التواصل الوظيفي لدى الطفل التوحدي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان .
عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢). الأطفال التوحديون : دراسات تشخيصية وبرامجية . القاهرة : دار الرشاد .
عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣). مقياس الطفل التوحدي (ط٢) . القاهرة : دار الرشاد .
عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). الإعاقات الحسية . القاهرة : دار الرشاد .
عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية . القاهرة : دار الرشاد .
عادل عبدالله محمد (٢٠١٤ أ). استراتجيات التعليم والتأهيل وبرامج التدخل .القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
عادل عبدالله محمد (٢٠١٤ ب). استراتجيات التعليم والتأهيل وبرامج التدخل .القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). إعاقة التوحد . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
عبير عبدالحميد فتحي (٢٠١٢). فاعلية استخدام الألعاب التربوية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين بمدارس الدمج التعليمي . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي التاسع – التعليم من بعد والتعليم المستمر : أصالة الفكر وحداثة التطبيق – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية . معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ، ٢ ، ٥ / ٧ .
عبير فاروق محمود محمدين (٢٠٠٥) . فاعلية التدخل المبكر في عمليات التواصل لدى الطفل الإجترازي . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة .
عطية عطية محمد (٢٠١١) . فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الكمبيوتر على وظائف التواصل لدى الأطفال التوحديين . مجلة كلية الآداب جامعة الزقازيق ، ٥٩ .
محمد أحمد الشريف ، ووليد السيد أحمد (٢٠١٤). فعالية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة بالطائف . بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني حول كيفية تقديم خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لذوي الاحتياجات الخاصة . كلية التربية جامعة الطائف ، ٢ ، ٤ / ٨ .
محمد أحمد خطاب (٢٠٠٥). سيكولوجية الطفل التوحدي : تعريفها - تصنيفها - تشخيصها - أسبابها - التدخل العلاجي . عمان : مكتبة دار الثقافة.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية . في محمد بيومي خليل (محرر) . سيكولوجية العلاقات الأسرية (ص ص ٣١٥ – ٣٢٥) . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

محمد عبدالقادر محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي باستخدام ألعاب الكمبيوتر في تنمية الانتباه البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب جامعة الزقازيق.

محمد كمال أبوالفتوح (٢٠١٠). الأطفال الأوتيستك : ماذا تعرف عن اضطراب الأوتيزم ؟ . القاهرة : دار زهران للنشر و التوزيع .

محمود السيد محمود أحمد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي باستخدام ألعاب الكمبيوتر لتنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية .

محمود محمد إمام (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام التواصل الزيادي البديل في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية جامعة أسوان ،٢٨ ، ٤٣٣ – ٤٨٩ .

مريم أحمد عويصات (٢٠١٠). أثر برامج للتواصل البديل والمساند بالطريقتين الإيمائية وتبادل الصور في تنمية مهارات التواصل للمعاقين إعاقة عقلية شديدة في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية .

نادية إبراهيم عبدالقادر (٢٠٠٠). الطفل التوحدي في الأسرة . القاهرة : المكتب العلمي للنشر والتوزيع

نيرمين بنت عبدالرحمن بكر قطب (٢٠١٢). برنامج إرشاد إلكتروني في تطوير تصميم الخطة التربوية الفردية من قبل أمهات أطفال التوحد في مرحلة التدخل المبكر وأثر ذلك على أداء الطفل . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية تربية جامعة أم القرى .

هشام عبدالرحمن الخولي (٢٠٠٨). الأوتيزم والإيجابية الصامته : استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم . بنها : دار المصطفي للطباعة .

وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦). الكمبيوتر والتخلف العقلي: في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. دون دار نشر : المنصورة .

Alexis, M.,& Daminic, W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33(6), 653 – 672.

Carr , D . , & Felce , J . (2007 - b) . Brief report : Increase in production of spoken words in some Children with Autism after PECS Teaching to phase III . *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 37 (4), pp.780 – 787 .

Carr , D . , & Felce , J . (2007 - b) . Brief report : Increase in production of spoken words in some Children with Autism after PECS Teaching to phase III . *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 37 (4), pp.780 – 787 .

Deb Keen, et al . (2001) . Replacing pre linguistic behaviors with functional communication . *Journal of autism and developmental* , 31 (4), pp.385 – 397 .

Hourcade , J . , Pilotte , T . , West , E . & Parette , P . (2004) . A history of augmentative and alternative communication for individuals with severe and profound disabilities . *Focus in Autism and Other Developmental Disabilities ,19* , 235 – 244 .

Huang, C. (2004). Scaffolding Sight: Vocabulary acquisition for children with autism using Computer - assisted instruction. EDD, University of Washington: United States–Washington, 185.

Jessica, P. (2010). Effectiveness of computer program in increasing social skills in children with autism Spectrum Disorder, (*Ph.D*): Indiana University.

Malandraki , G., & Okalidou , A. (2007) . The application of PECS in a deaf chitld with Autism : A case study . *Focus on Autism and other development all disabilities* , 22 (1) , 23 – 32 .

Michael, D. (1989). Children with autism: A parent's guide. USA: Wood Bine House.

Orit, E.,& Juman, T. (2004). Effects of a computer-Based Intervention program on the Communicative Functions of Child with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 34(2), 11-95.

Riaza, R .,& Sarah, D. (2014). Computer Game Approach for Children with Autism Spectrum Disorder: A pilot study. Faculty

of Computer and Mathematical Science, University Technology Mara: MALAYSIA.

Rita , J. , & Jlenys , J . (2001) . Meeting the needs of children with Autistic spectrum Disorders . David Fulton publishers , London .

Tsai , R . , & Jen , S . (2005). Is Autism caused by early hyperactivity of brain derived neurotropic factor ? Medical Hypotheses , 65 (1) , pp .79 – 82 .

تطوير تربية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية (١)

إعداد

بدر سالم مطلق مرزوق أ.د/ عادل عبد الله محمد

أ.د/ محمد الصغير منصور

Doi: 10.33850/jasht.2020.68914

استلام البحث : ١٢ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٣ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الاستفادة من خبرتي كلٍ من الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تطوير تربية ورعاية الموهوبين في دولة الكويت، وفي ضوء ذلك تتضح بعض الأهداف الفرعية ومنها: التعرف على فلسفة وأهداف تربية الموهوبين وكيفية اكتشافهم ورعايتهم، التعرف على واقع تربية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، التعرف على واقع تربية الموهوبين في الصين، التعرف علي واقع نظام رعاية الموهوبين في دولة الكويت، واقتصرت الدراسة على طلاب المرحلة المتوسطة، بمدارس التعليم العام، بدولة الكويت، واعتمدت الدراسة على المقابلات الشخصية، وأسفرت نتائج الدراسة عن الخروج بتصور مقترح من خلال خبرتي كلٍ من الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تطوير تربية ورعاية الموهوبين في دولة الكويت، وتفعيل ذلك بدولة الكويت

Abstract:

The present study aims at benefiting from the experience of both China and the United States in developing the education and care of the gifted in the State of Kuwait. In light of this, some sub-objectives are clear, including: Identifying the philosophy and

(١) بحث مشتق من رسالة ماجستير في التربية من قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية تخصص تربية مقارنة، بعنوان: تطوير تربية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية، إشراف: أ.د/عادل عبد الله محمد: أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل –جامعة الزقازيق، أ.د/ محمد الصغير منصور: أستاذ متفرغ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية-جامعة الزقازيق.

objectives of the education of the gifted and how to discover and care for them; To identify the reality of gifted education in China, identify the reality of gifted care system in the State of Kuwait, the study was limited to middle school students, general education schools, State of Kuwait, the study relied on personal interviews, and the results of the study resulted in Exit proposal conceived through my experience of both China and the United States of America in the development of education and care for the gifted in the State of Kuwait, and activate it in Kuwait.

مقدمة البحث:

تتفق التربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية والسياسية التي تسود مجتمعات اليوم على حقيقة هامة، وهي حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده علي النمو إلي أقصي حد تؤهله له إمكانياته وقدراته، ومن هنا اتسعت الجهود والخطط التربوية لتشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بجانب أقرانهم من الأسوياء، وذلك بتقديم الخدمات التربوية في إطار التربية الخاصة التي تساعدهم علي استثمار ما لديهم من إمكانيات وقدرات لتحقيق النمو السليم المؤدي إلي تحقيق الذات.

وتمثل قضية الإعاقة مشكلة خطرة لأي مجتمع، تعوق تقدمه ونموه، ولهذا فقد خصصت الأمم المتحدة السنة الميلادية ١٩٨١م عاماً دولياً للمعاقين، وناشدت جميع الهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية والدول الأعضاء والجمعيات والأفراد في العالم القيام بجهود متواصلة في رعاية المعاقين، والنهوض بتربيتهم، وتحسين ظروف معيشتهم .[٢]

وظلت عملية الكشف عن الموهوبين من اكثر القضايا إثارة للجدل في دراسات الموهوبين و علم النفس الموجه للموهوبين، و لقد خضعت لتجاذبات متباينة تبعا لجملة من العوامل و الظروف بعضها يعود إلى نمط و طبيعة النظام التعليمي السائد والفلسفة التي توجهه، وأخرى إلى طبيعة النظرة إلى الموهبة أصلا و التي تختلف من مجتمع لأخر، وبالتالي فإن أساليب الكشف عن الموهوبين في العالم لا يمكن فهمه إلا من خلال الرجوع إلى الخلفية التاريخية و الثقافية والسياسية لكل مجتمع، فيبدو من الصعب الحكم مثلا على البلدان الإسكندينافية التي لا تعطي أهمية لعملية الكشف عن الموهوبين إلا من خلال طبيعة وفلسفة النظام التعليمي في تلك الدول والتي ترفض تمييز الموهوبين من منطلق رفضهم التفرقة بين التلاميذ، وكذلك الحال بالنسبة لليابان التي تتبنى فلسفة تقوم على أساس أن الكل مطالب بالامتياز.

(١) [٢]ناجي أبو خليل: العام الدولي للمعاقين بيانات واتجاهات وتطلعات، مجلة التربية الجديدة، السنة الثامنة، ع٢٢، ١٩٨١، ص ص ١- ٣.

ولقد أشارت المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم إلى أن الموهوبون والمبدعون في أية أمة أغلى ما تمتلكه من ثروات ولهذا تعني الأمم الحية بالاستثمار في مفاهيم العقول بحثاً عن الموهوبين والمبدعين والمبتكرين بغية اكتشافها ورعايتها وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى مدى تستطيع الوصول إليه. إن قوة الأمم وعظمتها لا تقاس بعدد السكان والمساحة الشاسعة ووفرة الموارد والثروات الطبيعية فقط، وإنما تقاس بما لديها من عقول مبدعة تكتشف المعرفة وتنميها وتحولها إلى وسائل وأساليب تطويرية متميزة. لقد أصبحت المعرفة الأداة الحاكمة في توليد كل من القوة والثروة، وأن هذه المعرفة هي وليدة وثمار عقول أبناء الأمة وخاصة الموهوبون والمبدعون منهم .[٣]

ولقد ذكر عبد الغني عبود أن هناك دول أخرى شديدة الالتزام بقضية الموهبة والإبداع مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي تتبنى فلسفة واضحة ترى أن مستوى الرفاهية والرخاء الاقتصادي، أنما يتم على أساس النشاط الاقتصادي الفردي، والمبادرات الفردية، والذكاء الفردي، وعلى المنافسة بين الأفراد .[٤]

أن تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في رعاية الموهوبين والمتفوقين عقلياً تعتبر رائدة التجارب العالمية من حيث القوانين الفيدرالية التي تدعمها، التاريخ الطويل المليء بالتجارب والمحاولات، الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تغذي المجال بأسس الرعاية والأساليب المستخدمة في التطبيق، وعدد المؤسسات والمنظمات والجمعيات التي ترعى هذه الفئة من الأبناء، الاهتمام المتزايد على مستوى مؤسسات التعليم العالي، تنوع أساليب الرعاية، فهي تتمتع بصيت طيب في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين نتيجة التطور الحاصل في المجال منذ بداية عقد السبعينات من القرن الماضي .[٥]

هناك تعدد ملحوظ في أنواع البرامج الخاصة بتربية ورعاية الموهوبين، وهناك آلاف البحوث والدراسات التي قدمت مظاهر رعاية هذه الفئة على طبق من ذهب، وبالأخص في مجالات الكشف وإعداد البرامج الإثرائية والمناهج الخاصة الفارقة وطرائق التدريس. ويتبع في الولايات المتحدة الأمريكية في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات أكثر من نظام في تربية الموهوبين والمتفوقين، منها التجميع والإثراء والإسراع التعليمي المتمثل في القبول المبكر في رياض الأطفال وصفوف المرحلة الابتدائية، ونظام تخطي

---

[٣](١) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٩). الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام. عبر الرابط: http://www.alecso.org، 28/10/2019

(٢) [٤]عبد الغني عبود (١٩٩٠). الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة. دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١٣.

(٣) [٥]إبراهيم علي علوي (٢٠٠٥). رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة ميدانية، المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين -معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ص ص ٥١ ـ ٥٤

الصفوف الدراسة وضغط المنهاج، أو ضغط صفوف في المرحلة الدراسية الواحدة، وتنفيذ برامج إضافية في كل فصل دراسي، بحيث تمكن الطلاب الموهوبين أو المتفوقين عقلياً من اجتياز المرحلة الثانوية مثلاً في سنوات أقل مما هو معتاد.

هذا ما أكدته دراسة إبراهيم الزهيري (٢٠٠٦) في أن تلك الدول تولى أهمية كبرى للتعدد والتنوع في النظام التعليمي والإيمان الشديد بالفروق الفردية، والعمل على اكتشاف وتنمية قدرات واستعدادات الطلاب المتميزين وصقل مواهبهم بالابتكار والأبداع، وتقديم أفضل البرامج التربوية التي تلبي مطالبهم واحتياجاتهم .[٦]

إن التجربة الصينية في مجال رعاية الموهوبين أنها تتم عادة من خلال قصور الثقافة التي توفرها الدولة ومنظماتها الشعبية والمهنية لفئات الشعب المختلفة من أطفال وشباب وعمال وفلاحين ومعلمين، حيث يوجد في هذه القصور الثقافية والمسائية الخدمات التربوية والرعاية المناسبة لأصحاب المواهب والميول والاستعدادات والقدرات الخاصة، وذلك عن طريق تقديم أنشطة منهجية رائدة للطلاب الموهوبين بهدف تنمية مواهبهم. والاهتمام بالموهوبين في جمهورية الصين الشعبية ينصب على القيادات في المجالات العلمية والأدبية والفنية والميكانيكية والتربية البدنية وغيرها .[٧]

وتستخدم عادة في قصور الثقافة طريقة تجميع الموهوبين ممن يظهر عليهم التميز في ميل أو استعداد في صفوف خاصة لإثراء معارفهم وتنمية مواهبهم وقدراتهم الخاصة، أما النظام التعليمي الرسمي فيوفر لكل المواطنين تعليما شعبياً عاما دون تمييز بين الفئات المختلفة، وبالتالي فالاهتمام بالموهوبين يكون من خلال قدرة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية الخاصة للطلاب.

وترى الحكومة الصينية أن التربية وسيلة لتحقيق التطور العلمي والتقني الذي تحتاج إليه الصين الشعبية، والذي يفترض أن تصل إليه في فترة زمنية قصيرة. وهذا ما حدا بالسياسة التربوية الصينية أن تركز على نوعية التعليم في المراحل المختلفة.

وشهدت برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في معظم الدول العربية تطورا ملحوظا واهتماما متزايد خلال العقدين الماضيين، حيث أنشئ العديد من المراكز والجمعيات والمؤسسات العالمية التي أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة. كما نجد دولا أخرى تأخذ بصفة رسمية قضية الموهبة والإبداع من دون إجراء برامج خاصة بها، في مقابل دولا أخرى يقتصر اهتماما على بعض المبادرات المحلية، والبحوث الجامعية، مواقف

---

(٤) [٦]إبراهيم عباس الزهيري(٢٠٠٦). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ص ١٥.

(١) [٧]عبدالله ديان (٢٠١٥). تجربة الصين في رعاية الموهوبين. مؤسسة مواهب، https://mawaheb.org/index.php/abouttalent

جماعتيه وشخصية، كما هو الحال في بعض البلاد العربية والأفريقية وتمثل الحالة الليبية نموذجا لها.

وأنه في إطار حرص مؤسسات الكويت للتقدم العلمي المتواصل خلال مسيرتها في دعم التطوير العلمي والتكنولوجي والفكري ودعم مشروعات البحث العلمي بمختلف مجالاته، أولت المؤسسة اهتماماً كبيراً لفئة الموهوبين والمخترعين الكويتيين، وذلك بإنشاء المكتب الكويتي لرعاية المخترعين في عام ١٩٩٩ في مقر النادي العلمي، وذلك إيماناً منها بأن الدول المتقدمة تقاس بمدى ما تسهم فيه أو تقتنيه من اختراعات وبما تمتلكه من عقول تسهم في تطوير وتنويع القاعدة الإنتاجية. [٨]

وقد أنشئ المكتب الكويتي لرعاية المخترعين بدعم كامل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي بمهام محددة تتركز على تشجيع المخترعين على التطوير والابتكار وحماية ملكيتهم الفكرية عن طريق تسجيل براءات الاختراع للمشاريع التي تقدم للمكتب واتخاذ الإجراءات اللازمة لتسجيل تلك المشاريع في مكاتب المحاماة المتخصصة في الدول المراد التسجيل فيها. ولم يكن لهذا المشروع أن يرى كل هذا النجاح من دون أن تلحظه «عين رعاية»، ومتابعة دقيقة من حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الذي لم يألو جهدا في احتضان هؤلاء المخترعين من أبناء الكويت وشملهم برعايته الكريمة المعنوية والمادية إيماناً من سموه حفظه الله بدورهم المهام في رفعة وطنهم وما حققوه من إنجازات شهد بها كل مهتم بمجال الاختراعات. وبمبادرة سامية من صاحب السمو أمير البلاد أيضا تم إنشاء مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في عام ٢٠١٠ على أن يصبح المركز مؤسسة متميزة عالمياً تعنى باكتشاف ورعاية المتميزين والموهوبين والمبدعين من أبناء الكويت.

وفي هذا الاطار أشار كارتر وسوانسون (Carter & Swanson (١٩٩٠، ١٤ بتحليل ومراجعة ٥٠٠ بحث من البحوث المرتبطة بتعليم الموهوبين والتي ظهرت في المراجع التربوية منذ تقرير مارلاند (Mar land) عام ١٩٧٢، فوجد أن القضايا المرتبطة بالكشف عن الموهوبين، والتعريفات ومفاهيم الموهبة و الاختبارات استحوذت على نسبة (٤٩.٥٪) من هذه البحوث، بينما لم يحظ تقييم البرامج سوى بنسبة (٤.٢٪) وكذلك استراتيجيات التعليم وأساليبه (٤.٢٪)، و (٨٪) للتكيف الاجتماعي والانفعالي، وأشار إلى أن الباحثين في هذه الدراسات قد اهملوا مجالات لها نفس الأهمية في برامج الموهوبين كالتقييم و استراتيجيات التعليم الإرشاد بشكل خاص. [٩]

---

(٢) [٨]جاسم الحمر (٢٠١٨). مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع. استثمار أمثل، جريد النبأ الإلكترونية، https://www.alanba.com.kw

[9](1) Robert T.Carter & Jane L.Swanson (1990). The validity of the Strong Interest Inventory with Black Americans: A review of the literature. https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90027-Y, p. 14.

وتعددت الدراسات التي تناولت قضية الموهوبين، فمنها ما اهتم بالبحث في اكتشاف ورعاية الموهوبين في مجال بعينه، ومنها ما ركز على قضايا الموهوبين بصفة عامة. فبعض الدراسات اهتمت بالموهوبين في المجال الرياضي والبدني، ومنها ما يلي:

دراسة زهراء علي (١٩٩٦) التي سعت لتقويم مراكز الموهوبين الرياضية عن طريق تقويم طرق الاكتشاف المبكر للمواهب الرياضية المتبعة، وتقويم الرعاية المتكاملة للموهوب (الصحية – النفسية – الاجتماعية – الغذائية – التدريبية -الفنية – الدراسية)، وتقويم الإمكانات الخاصة بالأنشطة قيد الدراسة وتشمل إمكانات مادية (منشآت –أدوات وأجهزة – ملابس – ميزانية وحوافز) وكذلك الإمكانات البشرية (مدربين – إداريين – مشرفين علميين) .[١٠]

كما حاولت يسرية محمود (١٩٩٦) في دراستها اختبار المحددات والتمرينات الخاصة لانتقاء الموهوبين في رفع الأثقال، حيث وضع أنسب وأفضل الصفات: البدنية والجسمية والفسيولوجية والنفسية كدلالات ومؤشرات لانتقاء الموهوبين في رفع الأثقال .[١١]

وقد سعت دراسة أسامة إبراهيم (١٩٩٧) للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الموهبة اللغوية والأساليب المعرفية (الاعتماد، الاستقلال، الاندفاع، التروي، مركز الضبط) والتعرف على الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا وتأثير متغيري الجنس والتخصص (علمي – أدبي) في الأساليب المعرفية .[١٢]

وقام وائل علي (٢٠٠٠) ببناء برنامج إثرائي في الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال، واختبار رسم الرجل لجودناف – هارس، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال .[١٣]

---

[١٠](٢) زهراء عبدالمنعم محمد علي (١٩٩٦). دراسة تقويمية لمراكز الموهوبين رياضياً بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة، ص ٩.

(٣) [١١]يسرية على محمود (١٩٩٩). تعليم الطلاب الموهوبين في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة التربية والتعليم، المجلد (٦)، العدد (١٤) يناير، ص ص ٤٥ - ٦٤.

(١) [١٢]أسامة محمد عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٧). دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ص٧

(٢) [١٣]وائل عبد الله محمد علي (٢٠٠٠). برنامج إثرائي مقترح لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ص ٥.

ولقد أشارت كلهان وريسCallahan & Reis) (٢٠٠٤، ١٧ إلى أن عنصر التقويم لم يلقى الاهتمام اللازم من قبل خبراء العاملين في برامج تعليم الموهوبين على مدار العقود الثلاثة الأخيرة، مع انه ضرورة من اجل زيادة فاعلية هذا البرنامج، حيث أن عملية التقييم تهدف إلى تطوير البرامج عن طريق إدخال التعديلات اللزمة على عناصرها المختلفة. ويعتمد التقييم على توافر تنوعين من المعلومات من ضمنها معلومات حول التقدم الأكاديمي للطلبة والنمو الانفعالي لهم، ومعلومات حول المعلمين العاملين والمناهج ونظام الكشف والقبول والملخصات المرصودة، وغيرها من العمليات .[١٤]

وتوصل كلٍ من عبدالرحمن سليمان، صفاء غازي (٢٠٠٦، ١٤) في دراسة لتقييم مسيرة البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي إلى نتيجة مماثلة، حيث وجد أن الدراسة في مجال مسح وتقييم برامج الموهوبين حصلت على نسبة (٦.٤٪) من جملة البحوث التي أجريت في العالم العربي، ونسبة البحوث حول برامج رعاية الموهوبين بلغت (١٤.٥٪)، أما في مجال الكشف عن الموهوبين فقد بلغت (١٣.٤٪) .[١٥]

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في تأخر خطة ومسيرة تطوير تربية الموهوبين نسبياً في دولة الكويت، هذه الخطة التي لم يشأ لها الغزو العراقي الذي وقع على دولة الكويت في فجر الخميس ١٩٩٠/٨/٢ أن تنفذ وفق جدولها الزمني لان اللاإنسانية التي مارسها جنود صدام قد طالت حتى هذا الصرح الإنساني الذي كان يخدم ذوي الاحتياجات الخاصة ليس فقط من الكويتيين، بل من مختلف الجنسيات العربية والغير العربية.

فلقد تعرضت إدارة مدارس التربية الخاصة للنهب المنظم لكافة أجهزتها الحديثة التي خصصت لتنفيذ الخطة الخمسية المقترحة التي تغطي كافة العناصر التربوية وكذلك لمختبراتها المتخصصة وأجهزة العلاج الطبي وعلاج النطق والسماعات وأجهزة مكبرات الصوت والعيادات التابعة للإدارة كما تم تحويل الفصول الدراسية والمختبرات وصالات اللعب والطعام والمسرح إلى مقار تعذيب وقتل وممارسة كافة أنواع الإجرام. كما تم تدمير وتخريب وإحراق أثاث المكاتب والفصول والمكتبات والكتب، هذا ما أشار إليه طارق عامر .[١٦]

---

[١٤](3) Challahn.C.M (2004).Program evaluation in gifted education. In S.M. Reis (Series Ed). Essentials reading in gifted education. Thousand Oaks. CA: Crowin, p. 17.

[١٥](٤) عبد الرحمن السيد سليمان، صفاء غازي احمد (٢٠٠٦). المتفوقون عقليا خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ١٤.

[١٦](١) طارق عبدالرؤوف محمد عامر(٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين- رعايتهم-خصائصهم-اكتشافهم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص ٢٧٤.

فبالرغم من عودة مسيرة التنمية بعد الغزو إلا أن الفجوة في رعاية الموهوبين زادت بين الكويت والدول المتقدمة والتي لم تتعرض لمثل هذا الغزو الغاشم، لذا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير تربية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الأتية:

١) ما الإطار الفكري لرعاية وتربية الموهوبين في الفكر التربوي المعاصر؟
٢) ما واقع رعاية وتربية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية؟
٣) ما واقع رعاية وتربية الموهوبين في دولة الصين؟
٤) ما واقع رعاية وتربية الموهوبين في دولة الكويت.
٥) ما أوجه الاستفادة من خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تطوير تربية الموهوبين في الكويت؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الاستفادة من خبرتي كلٍ من الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تطوير تربية ورعاية الموهوبين في دولة الكويت، وفي ضوء ذلك تتضح بعض الأهداف الفرعية ومنها:

١) التعرف على فلسفة وأهداف تربية الموهوبين وكيفية اكتشافهم ورعايتهم.
٢) التعرف على واقع تربية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية.
٣) التعرف على واقع تربية الموهوبين في الصين.
٤) التعرف علي واقع نظام رعاية الموهوبين في دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة أنها قد توفر إطار نظري يمثل الدمج بين خبرتي دولتين متقدمتين في نظم التعليم والنظم الاقتصادية، والذي يسهم في تطوير ورعاية الموهوبين في دولة الكويت.

١) قد تكون هذه الدراسة لبنة لمزيد من الدراسات والتي تعمل على تطوير ورعاية الموهوبين في دولة الكويت.
٢) قد تكشف هذه الدراسة في التعرف على بعض المعوقات التي تحول دون تطوير ورعاية الموهوبين في دولة الكويت.
٣) قد تسهم هذه الدراسة بالعديد من المحاور القائمة على خبرتي كلٍ من الصين والولايات المتحدة الأمريكية، والتي توفر العديد من الحلول لدعم وتطوير ورعاية الموهوبين في العديد من المجالات.
٤) قد تفتح هذه الدراسة الباب أمام العديد من الباحثين في مجال تطوير ورعاية الموهوبين.

٥) قد تفيد هذه الدراسة العديد من دول الخليج التي قد تحذو وفق تجارب تلك الدول المتقدمة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: تطوير ورعاية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية.
- الحدود المكانية: سوف تطبق هذه الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلاب المرحلة المتوسطة، بمدارس التعليم العام، بدولة الكويت.
- الحدود الزمانية: سوف تطبق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م.

منهج الدراسة وأدائها:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لكونه يتفق وطبيعة الدراسة التي تهدف إلي التعرف علي واقع وأساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، وكذلك يتيح إمكانية الاستفادة من الأدبيات والدراسات التربوية والخبرات في مجال الدراسة بالإضافة إلى استخدام احدى فنيات المنهج الوصفي وهو الجانب المقارن حتى يمكن التعرف على أساليب رعاية واكتشاف الطلاب الموهوبين في دولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الموهبة:

من حيث اللغة:

جاء في لسان العرب: " في أسماء الله تعالى الوهاب، الهبة: العطية الخالية من الأعواض والأغراض، فإذا كثرت سمي صاحبها وهبا، وهو مِن أبنيةِ المبالغة.

الوهاب: من صفات الله، المنعم على العباد، والله تعالى الوهاب الواهب.

والموهبة: الهبة بكسر الهاء، وجمعها مواهب.

اصطلاحا:

تعرف الموهبة بأنها "حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما، ونقصد به استعدادا طبيعيا أو طاقة فطرية كامنة

غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين، والتي يمكن أن تؤهل الفرد مستقبلا لتحقيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا".

ومن ناحية أخري فان تعريفات المواهب الخاصة تركز على وجود مجالات معينة أو لنقل مواد دراسية معينة تعد بمثابة مجالات يتميز الفرد فيها قياسا بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية كأن يكون على سبيل المثال متميزا في الرياضيات أو الرسم أو العلوم أو ما إلى ذلك مع ثبات مستواه في باقي المجالات عند المستوى المتوسط على الأقل .[١٧]

وعرفها المعجم الوسيط من الناحية اللغوية تتفق المفاهيم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعني "قدرة استثنائية أو استعدادا فطريا غير عادي لدى الفرد. اخذ من الفعل وهب. أي أعطى شيئا مجانا. فالموهبة هي العطية للشيء بلا مقابل" .[١٨]

وقد اتفق عبد المطلب القريطي على أن الطلاب الموهوبين "هم الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا على انهم يتمتعون بقدرات بارزة تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعا من الأداء أو مستوى بارز من الإنجاز في واحد أو أكثر من مجالات القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص التفكير الإبداعي أو الإنتاجي، القدرة القيادية، القدرة الفنية البصرية والأدائية، القدرة النفس حركية " .[١٩]

وأشار عادل عبدالله إلي الموهبة علي أنها " شكل من أشكال التفوق وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد وأكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفع من الأداء فيه" .[٢٠]

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها "استعداد طبيعي، وطاقة فطريه كامنه في شخصية الطفل يصعب التعرف عليها إلا عن طريق اكتشافها باستخدام كل من مثيرات خارجية تحولها من حالة الكمون والسكون إلى حالة الحركة وتنميها وتوجهها إلى ما هو في صالح الفرد والمجتمع، ودوافع داخلية للفرد الموهوب تحركه وتوجهه نحو هذه المثيرات والاستجابة لها. بمعنى أن اكتشاف الموهبة وتنميته أو تحولها إلى سلوك أو عملية أو منتج إبداعي كتميز في أحد المجالات الحيوية هو محصلي التفاعل بيتن الوراثة والبيئة".

الدراسات السابقة:

ويعرض البحث لبعض الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

أولا: الدراسات العربية

---

(١) [١٧]عبد الرحمن السيد سليمان، صفاء غازي احمد (٢٠٠٦). مرجع سابق، ص ١٠.

(٢) [١٨]المعجم الوسيط (١٩٧٣) مجمع اللغة العربية، الجزء الثاني الطبعة الثانية، مطابع دار المعارف، القاهرة، ص ٦٥٧.

(٣) [١٩]عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، ص ٤٧.

(٤) [٢٠]عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٢٩.

هدفت دراسة مروة العدل (٢٠١١، ٢٤٧) " .[٢١] إلى تحديد ماهيته التربية الخاصة للأطفال الموهوبين ورصد وتحليل واقع تربية الأطفال الموهوبين بدولة الكويت والتعرف على دور المدرسة الفعالة في تربية الأطفال الموهوبين، وتحديد اهم المتطلبات اللازمة لتربية الأطفال الموهوبين في ضوء معايير المدرسة الفعالة، وتقديم خطية استراتيجية مقترحة لتربية الأطفال الموهوبين في ضوء معايير المدرسة الفعالة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى ضعف الرؤية المستقبلية للتخطيط لتربية الأطفال الموهوبين وافتقارها الربط الواقعي بين الإمكانات والأهداف، ومحدودية الخدمات التربوية المقدمة للأطفال الموهوبين بدولة الكويت إذا ما قورنت بما يقدم لنظرائهم بالدول المتقدمة كذلك فان واقع تربية الطفال الموهوبين في كل من الأسرة والمؤسسة ينطوي على مجموعة من المعوقات مثل تجاهل الموهبة التي تحول دون تحقيق الاكتشاف والرعاية المطلوبة لهؤلاء الأطفال. وانتهت الدراسة بعدة مقترحات من أهمها ضرورة إنشاء مدارس التربية الخاصة للأطفال الموهوبين في أنحاء البلاد وأن يكون التخطيط لتربية الأطفال الموهوبين أحد المضامين الرئيسية للخطط الوطنية لتطوير التعليم وضرورة إعادة صياغة فلسفة تعليم الطفال الموهوبين وأهدافها في جميع المراحل التعليمية ووضع القوانين والتشريعات التي تحني حقوق الطفال الموهوبين.

وهدفت دراسة فهد الضفيري (٢٠١٥) " إلى التعرف على الأساليب التي يتبعها الطلبة الموهوبين في التعامل مع الضغوط الاجتماعية، ومدى اختلاف هذه الأساليب باختلاف جنس ومرحلة الطالب الدراسية، ولتحقيق تلك الأهداف تم استخدام مقياس أساليب التعامل مع الضغوط الاجتماعية وتطبيقه على عينة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت بلغ عددها (٨٤) طالبا وطلبة ، بواقع (٣٥) طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة ، و(٤٩) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وبعد تطبيق أداة الدراسة تم التوصل إلى أهم النتائج التالية جاء اسلوب مساعدة الآخرين أكثر الأساليب التي يتبعها الطلبة الموهوبين في التعامل مع الضغوط الاجتماعية، في حين جاء أسلوب المسايرة أقل الأساليب التي يتعامل معها الطلبة الموهوبين، توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة الطلبة الموهوبين في أسلوب المسايرة باختلاف المرحلة الدراسة لصالح طلبة المرحلة الثانوية

(١) [٢١] مروه عبدالله السيد العدل(٢٠١١). التخطيط لتربية الأطفال الموهوبين في ضوء معايير المدرسة الفعالة. رسالة دكتوراه تخصص أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمياط، ص ٢٤٧.

الموهوبين، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة الطلبة الموهوبين في جميع أساليب التعامل مع الضغوط الاجتماعية باختلاف جنس الطلبة الموهوبين.[٢٢]

وهدفت دراسة منيرة القطان (٢٠١٦) إلى التعرف إلى المشكلات الأكاديمية والنفسية، التي تواجه الطلبة الموهوبين في مدارس دولة الكويت. وذلك في سبيل الوقوف عليها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الموجودين في مدارس دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٥) من الطلبة الموهوبين كما قامت الباحثة بإعداد مقياس الكشف عن مشكلات الطلبة الموهوبين، والمكون في صورته النهائية من (٣٤) فقرة، موزعة على محورين رئيسيين، هي المشكلات النفسية والمكون من (١٧) فقرة، والمشكلات الأكاديمية والمكونة من (١٧) فقرة. وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالمشكلات النفسية: إلى أن المشكلات المتعلقة بالشعور بالاغتراب والنقص، وتذبذب الروح المعنوية بين الارتفاع والانخفاض من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين في محور المشكلات النفسية، وفيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية، فقد أظهرت النتائج إلى أن المشكلات المتعلقة بالشعور بالملل والضجر، وعدم وجود مصادر تعليمية خاصة بالموهوبين، وضعف الوسائل التعليمية الخاصة بالموهوبين، والافتقار إلى الندوات وورشات العمل، وعدم توفر الرحلات علمية، وزيادة الطموح وهبوط الإنتاجية، من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين في محور المشكلات الأكاديمية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالصحة النفسية للطلبة الموهوبين، عبر تفعيل دور الإرشاد في المدرسة، وعقد ورش عمل ودورات توعية لأعضاء هيئة التدريس، والأسر، والطلبة الموهوبين، تتناول خصائص الموهوبين (النفسية، الأكاديمية) ليتم التعامل معهم بشكل علمي وبشكل صحيح، والاهتمام بالمناهج المقدمة لهم".[٢٣]

وهدفت دراسة عثمان التويني (٢٠١٦) إلى تحديد ومعرفة الفروق في مستويات نوعية الحياة وأبعادها لدى فئات الطلبة الموهوبين، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد نوعية الحياة وبين مستويات أداء الطلبة الموهوبين على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام اختبارات تورانس

---

(٢) [٢٢]فهد ساير الضفيري (٢٠١٥). أساليب التعامل مع الضغوط الإجتماعية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في دولة الكويت . مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية – جامعة عين شمس، ٤١، ٣٥٥ – ٣٥٧.

(١) [٢٣]منيرة صالح القطان (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت . مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٧، (١٠٧)، ١٨٦ – ١٨٨.

للتفكير الإبداعي واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وسجلات التحصيل الأكاديمي كأدوات للكشف عن فئات الموهوبين واستخدام الصيغة العربية المختصرة لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى تميز فئات الطلبة الموهوبين رفيع بنوعية الحياة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أبعاد نوعية الحياة بين فئات الطلبة الموهوبين في البعد الاجتماعي والبعد البيئي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى كل فئة من فئات الطلبة الموهوبين، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى أداء الطلبة الموهوبين ومرتفعي الإبداع، ومرتفعي الذكاء، ومرتفعي التحصيل الأكاديمي على محك الإبداع مع مستوى البعد النفسي لنوعية الحياة، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى أدائهم على محك الذكاء مع مستوى البعد الجسمي والبعد الاجتماعي لنوعية الحياة، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى أدائهم على محك التحصيل الأكاديمي ومستوى البعد البيئي لنوعية الحياة" .[٢٤]

ثانياً: الدراسات الأجنبية

لقد كشفت دراسة أنجيلا تشسمان (Chessman, Angela(٢٠١٠، ٩ عن فضل استراتيجيات التدريس لتعليم الطلاب والموهوبين، العلاقة بين اتجاهات المعلم في تعزيز تحصيل الطلاب و مخرجاته التعليمية كما استهدفت التعرف على الممارسات التدريسية الفعالة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتوصلت إلى أن للمعلمين الأكثر تأثيرا في تعليم الموهوبين هم من كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلاب الموهوبين، وفهم لطبيعة هؤلاء واحتياجات الطلاب هؤلاء الطلاب" .[٢٥]

كما استهدفت دراسة سعد العامر (Alamer , Saad (٢٠١٠، ٨ التحقق من تصورات المعلمين و أولياء الأمور فيما يتعلق بخصائص الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية العامة بالمملكة العربية السعودية و تصور المشاركين عن الموهبة من خلال المعتقدات الاجتماعية و السياسية التي تعتبر ضر ورية لكون الفرد الموهوب واستخدمت الدراسة استطلاعات الراي لمعلمي الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين و أولياء أمورهم والمقابلات الشخصية ،وفق قائمة سمات الموهبة . وانتهت الدراسة بتحديد أربعة عوامل هي السمات المعرفية للطلاب الموهوبين، السمات الاجتماعية والقيادية للطلاب الموهوبين،

---

[٢٤](١) عثمان يعقوب التويني (٢٠١٦). تقييم نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت . مجلة الطفولة العربية بدولة الكويت، ١٧ (٦٧)، ٢٧ – ٥٣.

[٢٥](2) Chessman, Angela Mary (2010). Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW. P. 9

السمات الشخصية للطلاب الموهوبين، السمات المستمدة من الشريعة الإسلامية والمحتوى الثقافي" .[٢٦]

في حين أوضحت دراسة يوك تشنج لي (٢٠١٠، ١٧) Chuang, Ch., Shiu, Sh العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي و تصورات الطلاب في الصف الخامس الابتدائي، في ضوء برنامج رعاية الموهوبين في سنغافورة لمعلمي العلوم، و مدى تأثيره على التحصيل المعرفي، ومدي تأثير بيئة الفصل الدراسي في اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمونت عين الدراسة من ٢٧٩ طالبا من ١٥ فصل دراسي لرعاية الموهوبين في سنغافورة. وتم تطبيق استطلاع راي على عينة كمن المعلمين وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين القيادة واتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم، وتحصيلهم المعرفي. ولم توجد اختلافات في الفروق بين الجنسين، وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات في مجال رعاية الطلاب الموهوبين وأشارت إلي دور بيئة الفصل الدراسي في زيادة دافعية الطلاب خاصة الموهوبين".[٢٧]

أوجه الاستفادة من خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تطوير تربية الموهوبين

استفاد الباحث من خبرات كلٍ من الصين والولايات المتحدة الأمريكية في رعاية الموهوبين فتلك الدول تركز أولاً قبل وضع أساليب وطرق لرعاية الموهوبين وتطوير تعليمهم علي دراسة سمات وخصائص تلك الفئة بالموهوبة والنادر داخل بستان الطلاب والمجتمع حيث يوجد بعض التصرفات التي يمكن الانتباه إليها وتحليلها من أجل اكتشاف المواهب لدى الطفل، ومنها: إذا كان الطفل يحب فرز الأشياء وترتيبها؛ مثل: تجميع الجوارب معاً، أو الألعاب أو غيرها من الأشياء، فهذا يعني أنه مفكر تحليلي ومنظم ويهتم بالتفاصيل، ويعطي ذلك مؤشراً لإمكانية وجود الكفاءة المستقبلية في الرياضيات والعلوم لديه، ويمكن دفعه للاهتمام بالمشاريع والألعاب ودراسة الديكور.[٢٨]

---

[26](1) Saad Alamer(2010). Views of giftedness: The perceptions of teachers and parents regarding the traits of gifted children in Saudi Arabia, Monash University, p. 8.

[27](1) Chuang, Ch., Shiu, Sh., and Cheng, Sh. (2010). The relation of college students' process of study and creativity. the mediating effect of creative self- efficacy. World Academy of Science, Engineering and Technology> p 17.

[28](2) How to spot your preschooler's hidden talents", www.babycenter.com, Retrieved 25-4-2018. Edited.

إذا كان الطفل يتحدث دون توقف ويمتلك كفاءة لفظية؛ فقد يدل ذلك على أنّ الطفل موهوب، وأنه يمكن أن يحصل على النجاح في المدرسة والعديد من جوانب الحياة، ويمكن تشجيع هذا النوع من الأطفال على زيارة المكتبة من حين لآخر والحصول على الكتب التي تناسب عمره بحيث تحتوي على مزيد من الكلمات والصور، ويمكن دفعه لاختيار مهن مستقبلية مثل القانون والصحافة.

إذا كان الطفل يعبث بكل شيء حتى المفاتيح والأزرار ثم يعيد الأشياء لوضعها الطبيعي، فهذا يدل على حب الطفل لأن يفك الأغراض ويرجعها كما كانت، وهنا يمكن تشجيع الطفل على أن يهتم في المستقبل بفروع علم الهندسة أو الاختراعات المختلفة، كما يمكن تنمية مهاراته من خلال استخدام القطع والألعاب لبنائها وتفكيكها وإعادة بنائها.

إذا كان الطفل صاحب أحلام يقظة كثيرة وخيال واسع ويحب إبداء التظاهر والرسم الحر، فإنه يمكن تشجيعه على الفنون الإبداعية، ويمكن دفعه لاختيار مهنة تتعلق بالتمثيل أو صناعة الأفلام أو تصميم الأزياء في المستقبل.

إذا كان الطفل يحب حل الألغاز فإنه يمكن تشجيعه على اللعب بالألعاب التي تحتوي على الأحجيات وملء الفراغات، ويمكن دفعه لامتهان أعمال مستقلبية مختلفة؛ مثل مخبر سري، وعالم آثار أو أبحاث.

لكل شخص موهوب قدراته الخاصة به وميوله لأشياء تختلف عن غيره، ومن أبرز الصفات التي من الممكن أن يمتلكها الأشخاص الموهوبون والتي يوجزها الباحث فيما يلي:[٢٩]

- القدرة على التعبير الرمزي المختصر.
- سلاسة الفكر، وسرعة البديهة.
- القدرة على التعبير بمفردات لا يعرفها أقرانهم.
- التفوق في الكتابة والمهارة في القراءة.
- قوة الذاكرة.
- انجذابهم للأمور الغامضة والمعقدة والتي لا يفهمها الكثيرون.
- الخيال الواسع، والقدرة على الإبداع والخروج عن المألوف.
- الحماسة، وحب الخبرات الجديدة.
- الاهتمام الكبير بالصور، والخرائط، والبيانات، ومجسمات الأرض والكواكب.
- الجرأة وحب الاستطلاع.
- لقدرة على إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم.

[٢٩] (١) عادل عبدالله محمد محمد(٢٠٠٦). الاتجاهات الحديثة في تعليم الموهوبين، المؤتمر السنوي الرابع عشر -اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي، جامعة حلوان -كلية التربية، ص ٨.

- التكيف مع المحيط بهم بشكل سريع.
- التمتع بقدر عالٍ من روح الدعابة والفكاهة.
- الاستمتاع بحل الألغاز، والأحجيات الصعبة.
- الانتباه للتفاصيل الدقيقة.

إن تنمية الموهبة يُعدّ الذكاء، والخبرة، والقدرة، والموهبة مصطلحات كانت تُستخدم تقليدياً في التعليم وفي علم النفس، وهي عبارة عن علامات متفّق عليها اجتماعياً تقلّل الطابع الديناميكي المتطور والسياقات للعلاقات الفردية -البيئية، ويمكن تسمية هذه البنيات المفترضة بأنّها علاقات وظيفيّة موزّعة على جميع الأفراد والتي تظهر على الفرد من خلال مهارة معينة .[٣٠]

وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية تعليم وتوجيه الموهوبين تقوم من خلال برامج تكميلية خاصة للطلبة المتميّزين بمستوى ذكاء عالٍ، لذا كمدرس خاص لهم يجب أن يساعد على توفير خطط تعليم خاصة بهم لتلبية احتياجاتهم .[٣١]

ترتكز عملية دعم مفهوم القدرة والمواهب على عدة مفاهيم، وهي: علم النفس البيئي، والإدراك، ونظرية النشاط، والمشاركة الطرفية المشروعة، وعلى الرغم من أنّ البعض يستخدم مصطلح المواهب لوصف الأفراد الذين يمتلكون قدرة استثنائية، ومصطلح القدرة على أنها سمة داخلية، إلا أنه يجب التعامل على أنهما عبارات متكافئة يمكن أن تُستخدم لوصف المعاملات الوظيفية التي يمتلكها الفرد .[٣٢]

لذا يري الباحث أن تلك النقاط والسمات والخصائص التي يتميز بها الطلاب الموهوبين لابد من دراستها وملاحظتها بدقة وعناية في دولة الكويت، لذا يجب أن تخصص الدولة مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية ومجال التربية الخاصة لدراسة سمات الطالب الموهوب داخل المجتمع الكويتي بما يتناسب وعادات وتقاليد هذا الشعب العريق، وبما لا يتنافى مع قيم الإسلام وهدي السنة النبوية الشريفة.

اكتشاف مواهب الطفل المبكرة

---

[٣٠](2) Sasha A. Barab , Jonathan A. Plucker (2010), "Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of ،Situated Approaches to Knowing and Learning" www.tandfonline.com, Retrieved 15-10-2017. Edited

[٣١](3) Learn.org, "Teaching of the Gifted and Talented" www.learn.org, Retrieved 15-10-2017. Edited.

[٣٢](1) Sasha A. Barab , Jonathan A. Plucker (2010), "Smart People or Smart Contexts? Cognition.pr 5.

تقعُ مهمة اكتشاف مواهب الطفل المبكرة على بيئته المُباشرة التي تمثّل والديه وأسرته بالدرجة الأولى، ذلك لأنَّ النسبة العظمى لمَواهب الأطفال تبرز في السنوات الأولى من عمره، ما يجعل المسؤولية الأسريَّة في اكتشاف مواهبه وتنميتها واستثمارها استثماراً سليماً أمراً عَظيماً ومهمَّاً، الأمر الذي يتطلّبُ استحضارَ الإرادة والوعي وتعزيز المراقبة والتبصُّر النَّافذ لاستمطارِ ما يتمتَّع به الطفل أو ما يتَّسِم فيه من سماتِ الموهبة والابتكار والتميّز في أيٍّ من المجالاتِ التي يتفرَّد بها الطفلُ أو يُحتملُ أن يكون موهوباً فيها، ويُساعِد الآباء في مهمَّة اكتشافِ مواهبِ الطفل عنايَتهم في مجالاتِه وخصائصه الدَّاعمةِ لمواهبه ومهاراتِه،وقد استفاد الباحث من خبرة الصين والولايات المتحدة الأمريكية في تحديد أهم النقاط التي تساعد في الكشف عن الطفل الموهوب مبكراً بما يتناسب وطبيعة المجتمع والطلاب بدولة الكويت ومن ذلك :[٣٣]

- محاولة التعرُّف إلى ميول الطِّفل ورغباته: مُراقبة سلوكيات الطِّفل واهتماماته والأمور التي تجذب انتباهه وتركيزه، والتي تَستدعي تواصله وتفاعله وتبرز نقاط قوّته، ثمَّ التَّركيز على ما يُظهره الطِّفلُ في جوانب شخصيَّته من مجاميع الميولِ والاهتماماتِ عِوضاً عن رغباتِ الأهلِ وخُططِهم لِمستقبله، وما سيكونُ عليهِ توجُّهه الأكاديميّ والمهني.
- اللقب الإيجابي: يتمثَّل ذلك بوصفِ الطِّفل بما يحبُّه من صفاتٍ، وتخصيصه بلقبٍ مميَّزٍ يَدعم تطوُّره وبناءه التَّكويني بما يتماشى مع ميوله ويعزِّزُ مواهبه وقدراته ويُنمّي عنده دوافع التميُّز والابتِكار.

(١) التقييم القائم على الأعمال الرُّوتينيَّة: يَتمثَّلُ هذا الأسلوب في الكشفِ عن مَواهبِ الأطفال وإمكاناتهم بطريقةِ المُتابعة المُعتمدة على مراقبة الأنشطة اليوميَّة والممارساتِ السُّلوكيَّة المُعتادة في بيئة الطفل؛ حيث يُمكن من خلال هذه الطريقة مَعرفة خَصائص الطفل ومُتطلّباته وفُرَص التعلُّم المبنيَّةِ على نشاطاتِه وتَفاعلاتِه مع بيئته المقترحات العشرة في تنمية مواهب الأطفال(٢٠١٩)" :[٣٤]

- اكتشاف المواهب من خلال اللعب: تُستخدم طريقة اللعب في اكتشاف مواهب الأطفالِ من خلال تقييم قدراتهم في مجالاتٍ مختلفةٍ مثل: التواصل، وحلّ المشكلات، والقيادة، والطَّلاقة الفكريَّة، والابتكار، والتمثيل، وقياس المهارات العقليَّة العليا، ويعكس اللعب مهارات الطفل ونموّه المعرفي، ويمثل التقييم المبني على اللعب طريقةً مُميّزةً في تقييم قدراتِ الطِّفل في تمثيلِ التفكير عالي المستوى؛ إذ تبرُز شخصيَّة الطِّفلِ بانعِكاساتٍ

---

[٣٣](٢) المقترحات العشرة في تنمية مواهب الأطفال(٢٠١٩)"، صيد الفوائد، مقالة عبر جوجل بلوجر، نشر بتاريخ ١١-٣-٢٠١٧.

(١) [٣٤] علي حنفي (٢٠١٩)، "أساليب اكتشاف ورعاية ذوي الاستثناءات المزدوجة"، researchgate، نشر بتاريخ ١١-٣-٢٠١٧.

تركيبيَّةٍ وبنائيَّةٍ تبرزُ في مواجهة المشكلاتِ ووضع الفرضياتِ وصياغة الأسئلة والتوصُّل إلى حلولٍ، ويَصيغ الأطفالُ سيناريوهاتٍ خاصَّة بألعابهم وشخصيَّات تلك الألعاب، ممّا يبرزُ أفهامهم ومهاراتهم التي تكشف بطبيعة الحال ما يمتلكون من خصائصَ ومواهبَ يتفرَّدون فيها .[٣٥]

- مُجالسة الأطفال أطول فترةٍ مُمكنة: حيث إنّ مشاركة الأطفالِ أفكارهم وحواراتهم وقضاء أوقاتٍ طويلةٍ معهم يساعد على تكوين حسٍّ تواصليّ ينتج عن كثرة المُحادثات التي يجريها الطِّفل في الفترة التي يقضيها مع والديهِ وأسرته، ما يُسهم في تطوير المهارات اللغويَّة للطِّفلِ ويُنمّي قنواته التَّواصليَّة .[٣٦]
- حثّ الأطفالِ على القراءةِ والتعلُّم: تُساعد القراءة في مرحلةِ الطفولة على تنمية إدراك الطِّفلِ وتوسيع مداركه واستثارة فضوله على التعلُّم، ما يترتَّبُ عليهِ إنضاجُ مواهبهِ، وتفجير مَكامنِ قدراتِه، والكشف عن خصائصِهِ ومميّزاته .[٣٧]
- اختبارات العقل والموهبة: يُمكن اعتبار اختبارات الذّكاءِ والتفوُّق والموهبة كأحد أهمِّ طرق الكشفِ عن الأطفال الموهوبين؛ حيث تَخضع هذه الاختبارات عادةً لمعايير علميَّةٍ تَجعل من نتائجها مُحدِّدات موثوقة يُمكن من خلالها التأكّد من دقَّة النتائج ومصداقيتها، ومن الاختبارات المُستخدمة في الكشف عن المواهب: اختبارات الذَّكاء الجمعيَّة. اختبارات الذَّكاء الفرديَّة. الاختبارات التحصيليَّة. تقييم المعلم ومُلاحظته داخل الغرفة الصفيَّة.

المقترحات والتوصيات التي يمكن تقديمها في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية:

هناك العديد من الطرق والأساليب التي قدمتها خبرة الصين والولايات المتحدة الأمريكية والتي يمكن تقديمها للطلاب الموهوبين بدولة الكويت، والتي يوضحها الباحث فيما يلي:[٣٨]

- تشجيع وإعطاء الفرص للموهبين للتعبير عن قدراتهم وموهبتهم.
- تحفيز الأهل لأبنائهم الموهوبين، وتوفير الإمكانيات لهم قدر المستطاع.

---

(٢) [٣٥] أكاديمية DW (٢٠١٩). هذا ما يميز آباء الأطفال الأذكياء، ٠٨.٠٣.٢٠١٧، نشر بتاريخ: ١١-٣-٢٠١٧.

(٣) [٣٦] توما خوري (٢٠٠٢)، الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم (الطبعة الأولى)، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، صفحة ٢٢-٢٤.

[37](4) Luke Davis, "HOW TO RETAIN TOP TALENT" ، www.nextgeneration.ie, Retrieved 30-6-2018

[38](1) WikiHow, "How to Find a Talent" ،www.wikihow.com, Retrieved 15-10-2017. Edited

- توفير بيئة هادئة تناسب شخصية الموهوب، لتساعده على الإبداع والابتكار.
- إرشادهم لطرق متعددة لتزيدهم بالمعرفة والخبرات.
- تنشيط عقولهم من خلال توفير الحوافز اللفظية والطبيعية.
- تنمية روح الخيال، والتفكير عند الموهوبين من خلال توجيه أسئلة تنير تفكيرهم.
- توفير الأدوات اللازمة التي يحتاجونها لتنفيذ موهبتهم بالشكل الصحيح.
- التعاون مع المؤسسات الحكومية، والخاصة التي تدعم الموهوبين وتهتم بهم.
- فتح أبواب الحوار والنقاش معهم من فترة لأخرى.
- العمل على إشهار مواهبهم من خلال استخدام وسائل الإعلام، ولوحات الحائط، والمواقع الإلكترونية، والتلفاز.
- إقامة المعارض المختلفة الخاصَّة بالطلاب الموهوبين؛ لعرض ابتكاراتهم واختراعاتِهم.
- إعداد برامج اثرائيَّة إضافيَّة تشبع احتياجاتهم، وتتناسب مع قُدراتهم، وتُسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم.
- إعداد اختبارات مركزة في مجال الموهبة المحدد؛ من أجل الوقوف على أبرز التطوُّرات المعرفية والفنية لديهم.
- تنمية موهبتهم عن طريق تطوير نظرتهم الفنية، والعقلية للطبيعة، والبيئة المحيطة من حولهم.

كما يمكن تعزيز وتشجيع الموهبة بما يخدم المجتمع والطلاب الموهوبين بدولة الكويت، من خلال البناء عليها باستخدام الطرق الآتية :[٣٩]

- تحويل الموهبة لمهارة: امتلاك الموهبة لا يعني شيئاً إذا لم يتمّ تنميتها.
- البحث عن أشخاص موهوبين آخرين: التعلم من الموهوبين يعدّ شيئاً جيداً، لذا إذا أراد شخص تنمية موهبته في مجال معين، عليه إحاطة نفسه بأشخاص موهوبين بنفس المجال، وتقليد سلوكهم وممارساتهم اليومية، وتعلّم مواقفهم تجاه مواهبهم.
- استيعاب التعقيدات المصاحبة للموهبة: إنّ عملية تحويل الموهبة إلى مهارة والمهارة إلى قدرة عملية ليست سهلة، لأنّه كلما زاد التعلم عن موضوع ما، كلما زادت تعقيداته وتفاصيله، لذا إنّ عملية أن يصبح الفرد ماهراً في موهبته تتطلب الالتزام بتعلّم كلّ شيء حول الموهبة من أجل تحويل الموهبة إلى حقيقة.
- الممارسة: ممارسة العمل على الموهبة تساعد في الحصول على مهارة في استخدام هذه الموهبة وتطبيقها، بعكس الشخص الذي يمتلك الموهبة ولا يمارسها.

طرق تشجيع الموهوبين

(٢) [٣٩]محمود القاضي(٢٠١٩). برامج رعاية الطلاب الموهوبين، عبر الرابط: **https://sites.google.com/site/mahmoud2231975/mainpage/talentsprogram**

طبقاً لما ورد في خبرة الصين وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تشجيع الموهوبين، يمكن تشجيع الطلاب الموهوبين بدولة الكويت من خلال :[٤٠]

- المساعدة على تحديد الأهداف: يجب أن ترتبط الأهداف بأهواء ورغبات الموهوب، لكي تكون ذات مغزى، وينبغي أن تكون قصيرة وقابلة للقياس، بحيث يمكن أن يتكون لديهم الدافع لتحقيقها.
- توضيح أهمية القيام بعمل ما: العديد من الموهوبين بحاجة لمعرفة أهمية الشيء قبل القيام بعمله، لأهميته على المستوى الاجتماعيّ والثقافيّ.
- تقديم التطبيق العملي: أفضل طريقة لإظهار أهمية شيء هي عن طريق التطبيق العمليّ، وغالباً ما يُستخدم هذا النمط في فئة العلوم، حيث يتمّ تعليم مفهوم ما، ثمّ تطبيقه من خلال التجربة، لذا يفضّل استخدام هذه الطريقة لتحفيز وتشجيع الموهوبين وخاصة الأطفال.

البرامج التربوية للطلاب الموهوبين

في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية في دعم الموهوبين وتقديم البرامج التربوية لهم، لخص الباحث أهم البرامج التي يمكن أن تخدم الطالب الكويتي لدعم موهبته، بما يتناسب مع بيئته والفروق الفردية بين الطلاب والثقافة والمرحلة العمرية، ويوجزها الباحث فيما يلي:[٤١]

١) برامج الإثراء (الإغناء **Enrichment Programs**)

ويعنى تزويد الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى للطالب العادي بهدف إثراء حصيلة الطالب الموهوب بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها بتوجيه المعلم وإدارة المركز، ويرى الباحثون أن برامج الإثراء قد تكون على صفتين:

١- الإثراء الأفقي أو المستعرض (**Horizontal Enrichment Breadth**)

ويعني إضافة وحدات دراسية وخبرات جديدة لوحدات المناهج الأصلي في عدد من المقررات أو المواد الدراسية، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة، أي توسيع دائرة معرفة الطالب بمواد أخرى لها علاقة بموضوعات المنهاج.

٢- الإثراء العمودي أو الرأسي (**Vertical Enrichment Depth**)

ويعني تعميق محتوى وحدات دراسية معينة في مقرر أو مادة دراسية، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات، أي زيادة

٤٠(1) How to spot your preschooler's hidden talents", www.babycenter.com, Retrieved 25-4-2018. Edited.

٤١(٢) علي حنفي (٢٠١٩)، "أساليب اكتشاف ورعاية ذوي الاستثناءات المزدوجة"، researchgate، نشر بتاريخ ١١-٣-٢٠١٧.

المعرفة بالمادة المتصلة جوهرياً بالمنهاج. وقد بينت البحوث أن للإثراء تأثير واضح على تنمية قدرات الطلبة وبالأخص:

- القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة والمتباعدة.
- القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويماً نقدياً
- القدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة في التفكير
- القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم وبرأي سديد.
- القدرة على فهم مواقف جديدة في نوعها، وفهم زمن يختلف عن زمنهم، ومسايرة أناس يختلفون عن المحبطين بهم، أي أنهم يكونون قادرين على عدم التقيد بالظروف المحيطة بهم، وأن ينظروا إلى الأشياء من أفق أعلى.

وليكون الإثراء فعالاً لابد من مراعاة النقاط التالية عند تخطيطه وتنفيذه:

١) ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية.
٢) أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة Learning Styles.
٣) محتوى المناهج الدراسية العادية والموجهة لعامة الطلبة.
٤) طريقة تجميع الطلبة الموهوبين والمستهدفين بالإثراء والوقت المخصص للتجميع.
٥) تأهيل المعلم الذي سيقوم بالعمل ونوع التدريب الحاصل عليه.
٦) الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر الدعم المتاحة من قبل المجتمع.
٧) ماهية البرنامج الإثرائي نفسه وتتابع مكوناته وترابطها، وطريقة الإثراء لها أشكال عدة منها:

- التوسع: حيث يسمح برنامج التوسع باكتشاف أبعاد المنهج العادي بطريقة أعمق وأكثر دقة، ويمكن أن يتوسع التلاميذ في تعلمهم عن طريق حصص إضافية أو خبرات إضافية أو أضافة أبحاث وتكليفات تتعلق بالمنهج العادي.
- التعرض لتجارب جديدة: وفى هذه الاستراتيجية يتم وضع التلاميذ في مواقف يتعرضون خلالها لخبرات ومواقف جديدة، كما يتم تزويدهم بمواد ومعلومات عن اهتمامات خاصة عادة ما تكون خارج نطاق المنهج العادي.
- المنافسة: وفى هذه الطريقة يتم اشتراك الموهوبين في سلسلة من المسابقات التي يتم تصميمها لتحفيز وتحديد مهارات وقدرات الطلاب الموهوبين وهذه المسابقات تتم على مستوى المدرسة أو المنطقة وتشمل مسابقات في التفكير وحل المشكلات المستقبلية وكتابة المقالات وغيرها.

٢) بدائل الإثراء: وهذه البدائل سوف يتم استخدامها مع الطلاب في المدرسة، أجمعت أدبيات التخصص على أن للإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها بحسب ما تسمح به الإمكانات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في نفس الوقت. من أبرز هذه البدائل

- النوادي العلمية والأدبية والفنية المدرسية.

- برامج تبادل الطلبة.
- مشروعات خدمة البيئة المحلية والمجتمع.
- الدراسة الفردية ومشروعات وحلقات البحث.
- المشاغل التدريبية والندوات.
- برامج التلمذة والتدريب المهني الميداني.
- برامج التربية القيادية والمناظرات.
- نشاطات التمثيل والمسرح.
- قاعات مصادر التعلم والمشاغل المجهزة لتسهيل وممارسة الهوايات.
- المسابقات العلمية والثقافية.
- المعارض الفنية والعلمية.
- دراسة اللغات الأجنبية.
- دراسة مقررات لتنمية التفكير والإبداع.
- برامج التعليم عن طريق الحاسب.
- المخيمات الصيفية.

٣) الدراسات الحرة والمشاريع البحثية **Independent Study & Research Projects:**

يُستخدم هذا الخيار بشكل موسع ودائم في المرحلة الجامعية، وفي نظم المرحلة الثانوية التي تتبع نظام المقررات أو الساعات المعتمدة. وهو خيار جيد ومرن وشائع في معظم خيارات الإثراء الأخرى، حيث يسمح للطالب بتقصي مشكلة ما أو قضية ذات اهتمام شخصي وذات صلة بالموضوعات الدراسية للوصول إلى نتائج متعمقة تشبع حاجاته وتلبي ميوله. وهذا البديل له أشكال عدة، منها:

- مشاريع البحوث المكتبية.
- مشاريع البحوث العلمية.

٤) غرف مصادر التعلم **Learning Centers**:

تُعد برامج غرف مصادر التعلم خياراً جيداً وسهل التطبيق لتزويد الطلبة الموهوبين بخبرات متعمقة في

موضوعات ذات اهتمام شخصي لا يمكن توفيرها داخل الصف العادي نظراً لضيق الوقت أو انشغال المعلمين بتعليم العاديين من الطلبة. وهنا يقوم الطالب الموهوب بتقصي قضية ما أو تعلم مهارات معينة بمساعدة معلم غرفة مصادر التعلم. وقد تكون مصادر التعلم متوفرة داخل الصف العادي يتجه إليها الموهوب حال تلقيه معلومة معينة من المعلم ليبحث عنها ويتقصاها. وقد تتبنى جهات تجارية فكرة تزويد بعض المدارس بغرف مصادر تعلم تحوي موسوعات وتركيبات وأجهزة حاسب وما إلى ذلك من المصادر المفيدة.

٥) الرحلات والزيارات الحقلية **Field Trips**:

قد يكون من المفيد جداً أن يرى الطلبة بأم أعينهم تجارب حقيقية تدار أمامهم أو أن يكونوا في أماكن طبيعية لمتابعة تطور نمو شيء (نبات أو حيوان)، لذا تكون الزيارات الحقلية الرحلات خيار جيد لمثل هذا النوع من التعلم، حيث أن الكائنات الحية تعيش في الطبيعة من حول الطلبة، واستكشاف هذا العالم الخفي يحفز الطلبة لتعلم خفاياه، والطبيعة مصدر ثري جداً بالمعلومات. فقد يلجأ المعلم لزيارة حقل استخراج النفط ومعمل تكرير ليقف الطلبة بأنفسهم على صناعة النفط، أو أن يخصص المعلم قطعة أرض لزراعة أنواع معينة من النباتات يقوم الطلبة بأنفسهم بمتابعة مراحل النمو. إن في مثل هذه الرحلات والزيارات متعة كبيرة وكسر للروتين الدراسي، بالإضافة إلى متعة التعلم الذاتي.

٦) برامج عطل نهاية الأسبوع **Thursday Or Weekends Programs:**

هذا الخيار فعال جداً في حالة عدم مقدرة الروتين المدرسي على استيعاب خيار إثرائي آخر أو لانشغال المعلمين أثناء اليوم الدراسي بمتابعة الطلبة العاديين والأمور الدراسية الأخرى، حيث يخطط المعلم لاستغلال عطل نهاية الأسبوع في لإثراء طلبته الموهوبين بخبرات إضافية في مهارات التفكير أو حل المشكلات أو التفكير الإبداعي، أو ممارسة نشاطات علمية (تجارب معملية أو حقلية) أو فنية أو رياضية تنمي مواهبهم وتشبع حاجاتهم غير الملباه في الصف العادي. وقد تجرى خلال هذه العطل المسابقات الثقافية أو العلمية أو الفنية التي يظهر الطلبة من خلالها قدراتهم وإنتاجهم العلمي والابتكاري. وهي فرصة لتجميع القدرات المتماثلة واحتكاك الموهوبين مع بعضهم البعض ومعاينة كل واحد منهم لقدرات أقرانه.

٧) البرامج الإثرائية الصيفية **Summer Programs**:

يعتبر هذا الخيار مناسب جداً للطلبة المفعمين بالطاقة والحيوية والذين يأملون أن يجدوا خبرات إضافية لا توفرها لهم المدرسة خلال العام الدراسي، أو أن يوسعوا آفاقهم. قد تكون هذه البرامج تفرغية ينتقل إليها الطلبة ليقضوا فترة أربعة إلى ستة أسابيع للدراسة ومتابعة موضوعات معينة، كبرامج اللغة الإنجليزية في الدول الناطقة بها أو البرامج التفرغية التي تقدمها بعض المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية لرعاية الموهوبين في العطلة الصيفية، أو أن تكون برامج غير تفرغية يقضي الطالب بها عدة ساعات يوميا لممارسة نشاطات معينة.

المخيمات الصيفية **Summer Camps**:

يسمح هذا الخيار للطلبة بممارسة نشاطات فنية أو لغوية أو علمية في الطبيعة الفسيحة وتحت إشراف مباشر من مؤسسات متخصصة لاكتساب مهارات لا تتوفر عادة في المدارس العادية. فالعيش في المحميات يعطي الطلبة فرصة لمتبعة الحياة البرية والتعرف على المخلوقات والنباتات التي يصعب مراقبتها داخل الصف العادي.

برنامج التلمذة **Mentorship**:

يُعد هذا الخيار فرصة طيبة للطلبة المرحلة الثانوية الذين تكون ميولهم واضحة نحو مهنة معينة أو حقل معرفي معين حيث يتم تبنيهم من قبل خبير مختص في المجال المرغوب للتعمق فيه ليتعلم على يده وينهل من خبراته. بالطبع لهذا الخيار نظام ومواصفات محددة للتأكد من نوعية الخبرة ومدى الاستفادة. وهذا الخيار معمول به قديماً وخاصة لدى علماء المسلمين الذي كان لهم أتباع يلحقونهم ويعيشون معهم كل لحظة من حياتهم ليتعلم منهم المعارف والفنون المختلفة.

برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية **Future Problem Solving**:

يعيش الطلبة في مجتمعات مليئة بالتحدي والقضايا التي تبحث عن حلول، والموهوبين من الطلبة هم أقدر وأجدر بأن ينظروا في هذه التحديات والقضايا ليجدوا حلولاً سريعة وجذرية تخلص مجتمعاتهم من تلك المشكلات. وأسلوب حل المشكلات يجعل الطلبة أكثر وعياً ببيئتهم وما يحيط بهم من أمور تعيق تقدمهم وتطورهم، كما أنها تساعدهم على العمل في هيئة فريق واحد، مطورين لديهم مهارات البحث العلمي.

المسابقات والأولمبياد **Olympics**:

يشغل هذا الخيار حيزاً كبيراً في نشاطات الإثراء للطلبة حيث يعمل به دائماً لزرع التنافس والتحدي بين الطلبة، فتنظم المدارس أو المناطق التعليمية أو الوزارة أحياناً مسابقات ثقافية وعلمية وفنية للكشف عن قدرات الطلبة وتفسح المجال أمامهم لاستعراض ملكاتهم وإنتاجهم. وقد تقام مسابقات وطنية وأخرى عالمية بتنظيم من مؤسسات أو منظمات لإظهار قدرات الطلبة لحيز الوجود.

البرامج المسائية

تقديم برامج الإثراء الإضافية في المواد الدراسية والمواد المساندة (حاسب آلي، إنترنت، تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب من خلال دورات تدريبية تهدف إلى تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

- الوصول بالطالب الموهوب إلى درجة الإنتاج الإبداعي.
- تكوين حلقة اتصال بين الطلاب الموهوبين والمؤسسات التعليمية التي يمكن لها تطوير مواهبهم.

البرامج المقترحة ومجالاتها:

هي المقررات الإثرائية التي قام بإعدادها المستشارون التربويون، وغالباً ما تكون هذه البرامج مثيرة وملائمة لخيالات الطلاب وتمنياتهم، وتكون هذه البرامج في شتى المجالات (علوم، فيزياء، كيمياء، حاسب آلي) وبرامج متقدمة في تعليم مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات.

برامج نهاية الأسبوع

وهي برامج علمية مهارية تركز على إكساب الطالب بعض مهارات التفكير والمهارات العقلية والعلمية

والتفكيرية والإبداعية بهدف التغلب على بعض المواقف والمصاعب الحياتية وتنفذ يوم الخميس. وتهدف إلى استثمار أوقات الطلاب خلال إجازة نهاية الأسبوع من خلال برامج مفيدة، تدريب الطلاب على بعض المهارات كالمبادرة والقيادة والعمل بروح الفريق الواحد، اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم وتعريفهم بها؛ تنمية مهارات الطلاب العقلية العليا الإبداعية والنقدية عن طريق استراتيجيات وبرامج تنمية التفكير.

المراجـــــــع

١) إبراهيم عباس الزهيري(٢٠٠٦). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ص ١٥.

٢) إبراهيم علي علوي (٢٠٠٥). رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة ميدانية، المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين -معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ص ص ٥١ - ١٠٢.

٣) أسامة محمد عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٧). دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ص٧.

٤) أكاديمية DW (٢٠١٩). هذا ما يميز آباء الأطفال الأذكياء، ٠٨.٠٣.٢٠١٧، نشر بتاريخ: ١١-٣-٢٠١٧.

٥) توما خوري (٢٠٠٢)، الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم (الطبعة الأولى)، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، صفحة ٢٢-٢٤.

٦) جاسم الحمر (٢٠١٨). مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع. استثمار أمثل، جريد النبأ الإلكترونية، https://www.alanba.com.kw

٧) زهراء عبدالمنعم محمد علي (١٩٩٦). دراسة تقويمية لمراكز الموهوبين رياضياً بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة، ص ٩.

٨) طارق عبدالرؤوف محمد عامر(٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين-رعايتهم-خصائصهم-اكتشافهم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص ٢٧٤.
٩) عادل عبدالله محمد محمد(٢٠٠٦). الاتجاهات الحديثة في تعليم الموهوبين، المؤتمر السنوي الرابع عشر -اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي، جامعة حلوان -كلية التربية، ص ٨٤
١٠) عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة.، ص ٢٩
١١) عبد الرحمن السيد سليمان، صفاء غازي احمد (٢٠٠٦). المتفوقون عقليا خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ١٤.
١٢) عبد الغني عبود (١٩٩٠). الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة. دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١٣.
١٣) عبدالله ديان (٢٠١٥). تجربة الصين في رعاية الموهوبين. مؤسسة مواهب، https://mawaheb.org/index.php/abouttalent
١٤) عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، ص ٤٧.
١٥) عثمان يعقوب التويني (٢٠١٦). تقييم نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت . مجلة الطفولة العربية بدولة الكويت، ١٧ (٦٧)، ٢٧ – ٥٣.
١٦) عصام توفيق قمر(٢٠١٣). توصيات المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين: شباب مبدع إنجازات واعدة ١٠ -١١ نوفمبر ٢٠١٢م، ص ٣٣.
١٧) علي حنفي (٢٠١٩)، "أساليب اكتشاف ورعاية ذوي الاستثناءات المزدوجة"، researchgate، نشر بتاريخ ١١-٣-٢٠١٧.
١٨) فهد ساير الضفيري (٢٠١٥). أساليب التعامل مع الضغوط الإجتماعية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في دولة الكويت . مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية – جامعة عين شمس، ٤١، ٣٥٥ – ٣٧٤.
١٩) محمود القاضي(٢٠١٩). برامج رعاية الطلاب الموهوبين، عبر الرابط: **https://sites.google.com/site/mahmoud2231975/mainpage/talentsprogram**
٢٠) مروه عبدالله السيد العدل(٢٠١١). التخطيط لتربية الأطفال الموهوبين في ضوء معايير المدرسة الفعالة. رسالة دكتوراه تخصص أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمياط، ص ٢٤٧.
٢١) المعجم الوسيط (١٩٧٣) مجمع اللغة العربية، الجزء الثاني الطبعة الثانية، مطابع دار المعارف، القاهرة، ص ٦٥٧.

٢٢) المقترحات العشرة في تنمية مواهب الأطفال(٢٠١٩)"، صيد الفوائد، مقالة عبر جوجل بلوجر، نشر بتاريخ ١١-٣-٢٠١٧.
٢٣) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٩). الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام. عبر الرابط: http://www.alecso.org، 21/8/2019.
٢٤) منيرة صالح القطان (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت . مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٧ (١٠٧)، ١٨٦ – ٢٠٨.
٢٥) ناجي أبو خليل: العام الدولي للمعاقين بيانات واتجاهات وتطلعات، مجلة التربية الجديدة، السنة الثامنة، ع٢٢، ١٩٨١، ص ص ١- ٩.
٢٦) نعمات عبدالمنعم احمد صالح (٢٠٠٣). دراسة مقارنة لأساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر وبعض الدول المتقدمة، رسالة دكتوراه، أصول التربية المقارنة، جامعة أسيوط، ص٣.
٢٧) وائل عبد الله محمد علي (٢٠٠٠). برنامج إثرائي مقترح لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ص ٥.
٢٨) يسرية على محمود (١٩٩٩). تعليم الطلاب الموهوبين في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة التربية والتعليم، المجلد (٦)، العدد (١٤) يناير، ص ص ٤٥ - ٦٤.
29) Challahn.C.M (2004).Program evaluation in gifted education. In S.M. Reis (Series Ed). Essentials reading in gifted education. Thousand Oaks. CA: Crowin, p. 17.
30) Chessman, Angela Mary (2010). Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW. P. 9.
31) Chuang, Ch., Shiu, Sh., and Cheng, Sh. (2010). The relation of college students' process of study and creativity. the mediating effect of creative self- efficacy. World Academy of Science, Engineering and Technology> p 17.
32) "How to spot your preschooler's hidden talents", www.babycenter.com, Retrieved 25-4-2018. Edited.
33) Learn.org, "Teaching of the Gifted and Talented" ،www.learn.org, Retrieved 15-10-2017. Edited.

34) Luke Davis, "HOW TO RETAIN TOP TALENT" ، www.nextgeneration.ie, Retrieved 30-6-2018.
35) Robert T.Carter & Jane L.Swanson (1990). The validity of the Strong Interest Inventory with Black Americans: A review of the literature. https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90027-Y, p. 14.
36) Saad Alamer(2010). Views of giftedness: The perceptions of teachers and parents regarding the traits of gifted children in Saudi Arabia, Monash University, p. 8.
37) Sasha A. Barab , Jonathan A. Plucker (2010), "Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning" ، www.tandfonline.com, Retrieved 15-10-2017. Edited
38) "talent", www.merriam-webster.com, Retrieved 30-6-2018. Edited.
39) "How to spot your preschooler's hidden talents", www.babycenter.com, Retrieved 25-4-2018. Edited.
40) WikiHow, "How to Find a Talent" ،www.wikihow.com, Retrieved 15-10-2017. Edited.
41) WikiHow, "How to Motivate Gifted Children" ، www.wikihow.mom, Retrieved 15-10-2017. Edited.

تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه

إعداد

أ.د.إبراهيم المعيقل **عذاري ناشي العتيبي**
أستاذ التربية الخاصة جامعة الملك سعود **محاضرة في جامعة الامير سطام**

Doi: 10.33850/jasht.2020.68915
استلام البحث : ٢٨ / ١١ /٢٠١٩ **قبول النشر: ٢٨ / ١٢ / ٢٠١٩**

المستخلص :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ طُبقت استبانة من إعداد الباحثة على (٢٥٢) من المعلمين وأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير كان بدرجة متوسطة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، والتي تراوح مستواها ما بين (٤.٢١) و(٤.٤٠) من وجهة نظر المعلمين، وبين (٤.٠٤) و(٢.٦٧) من وجهة نظر أولياء الأمور. ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك تقرير المصير وفق متغيري النوع للمعلم وولي الأمر، والمكان التربوي للمعلم. ودلّت النتائج على أن عدم وجود منهج خاص بسلوك تقرير المصير يعد من أكثر معوقات اكتساب سلوك تقرير المصير تأثيراً، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في اعتبار عدم وجود منهج خاص بسلوك تقرير المصير من أكثر المعيقات ولصالح المعلمين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال تبعاً لمتغير المكان التربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
الكلمات المفتاحية : (التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ، تقرير المصير)

Abstract:
The current study aimed to identify the level of self-determination behavior of students with intellectual disabilities and the obstacles to its acquisition from the viewpoint of teachers and parents of students with intellectual disabilities, and to achieve the goals of the study; a questionnaire was prepared by the researcher prepared on (252) teachers and parents with intellectual disabilities. The results of the study found that the level of students with intellectual disabilities with

self-determination behavior was at a moderate degree in intellectual education institutes and programs in the city of Riyadh, the level of which ranged between (4.21) and (2.40) from the teachers point of view, and between (4.04) and (2.67) From the point of view of parents. The study did not reveal statistically significant differences in the behavior of self-determination according to the type variables of the teacher and the parent, and the educational location of the teacher. The results indicated that the absence of a curriculum related to the behavior of self-determination is one of the most important obstacles to the acquisition of the behavior of self-determination. There are statistically significant differences in this field according to the variable of the educational place for students with intellectual disabilities.

مقدمة:

لقد ازداد الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة؛ وذلك تماشياً مع التشريعات الدولية والإقليمية، والتي أكدت على أهمية النظر إلى هذه الفئة ضمن معيار الإنسان العادي من حيث الحقوق والواجبات، بالإضافة إلى ضرورة إتاحة الفرص كافة لهم للاستفادة من البرامج والخدمات التربوية والتعليمية، أسوةً بأقرانهم العاديين (الخشرمي،٢٠٠٣).

ويعاني الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية من صعوبات عدة، حيث ذكر كيرك وأنسيوغالاغر وكولمان(Gallagher, Collemanand Anastaiow, ،2012) Kirk,أن نتائج الدراسات مؤخراً توصلت إلى أن هناك عدداً من الطلاب يجدون صعوبة في التكيف مع المجتمع خلال مرحلة الرشد؛ وذلك لافتقارهم لمهارات الحياة والإدارة الذاتية المستقلة، بالإضافة إلى اعتمادهم على أُسرهم في اتخاذ قراراتهم اليومية (محمود، ٢٠١٣). ولتخطي هذه الصعوبات؛ شدد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) على مشاركة التلاميذ في الخطة الانتقالية، بالإضافة إلى زيادة مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي؛ وذلك لما ينجم عن مشاركتهم من إكساب التلاميذ لمهارات وسلوكيات عدة، ولعل من أبرزها سلوك تقرير المصير(Eddy، 2010).

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على أهمية تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات سلوك تقرير المصير؛ كدراسات شوقرن، ويمر، بالمير، ريفنبارك ولتيل(Shogren،Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, Little،2015)؛إلا أن كونراد ويلكير وفولير وتيست ووود(Konrad, Walker, Fowler, Test and ،2008 Wood) أشاروا إلى أن غالبية المعلمين أصبحوا في السنوات الأخيرة يقومون بتعليم تلك

المهارات بطريقة غير رسمية فقط؛ حيث إن قيام غالبية المعلمين باتخاذ جميع القرارات حول المهام التي يجب أن يقوم بها التلاميذ ذوو الإعاقة لن يطور لديهم القدرة على تنمية سلوك تقرير المصير، بل سيشكل لديهم صعوبة في استقلالية السلوك بالمستقبل.

وانطلاقاً من أهمية اكتساب سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإن الباحثة تسعى في الدراسة الحالية إلى التعرف على سلوك تقرير المصير ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت الحاجة إلى تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات سلوك تقرير المصير في المدارس ضرورة حتمية، وذلك يُعزى إلى ارتفاع نسب التلاميذ البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية غير القادرين على اختيار أسلوب معيشتهم، وعجزهم عن إدارة حياتهم بشكل مستقل عن الأسرة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية (Wehmeyer,2002) .

وفي الوقت الذي تؤكد فيه الأبحاث أهمية تضافر الجهود بين المعلمين والوالدين، والدور الذي يلعبه كلاهما في تعزيز مهارات سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية(Grigal ,Neubert, Moon and Graham,2003) ،يشير دِني ودافيسو (Denney &Daviso, 2012) إلى أن هناك نقصاً في الفهم والتدريب لدى كلٍّ من المعلمين والوالدين أدى إلى قصور في تعليم سلوك تقرير المصير في المدرسة والمنزل؛ حيث إن الوالدين يريان أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في مهارات هذا السلوك لدى أبنائهما؛ وذلك بسبب عدم إشراكهم في أنشطة تُعنى بهذا السلوك، وما يرتبط به من مهارات في المدرسة، بالإضافة إلى أن الوالدين نادراً ما ينهمكان مع أبنائهما في هذه الأنشطة داخل المنزل.

واستناداً لما سبق استعراضه من الأدبيات ذات الصلة بموضوع سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية؛ يتضح أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي بحثت حول الموضوع، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في البحث عن سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياءالأمور.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور.

٢- التعرف على المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

٣-التعرف على الفروق في مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: وجهة نظر المعلمين ووجهة نظر أولياء الأمور، المكان التربوي (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).
٤-التعرف على الفروق في طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: وجهة نظر المعلمين ووجهة نظر أولياء الأمور، المكان التربوي (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:
١-لهذه الدراسة أهمية تتمثل في إلقاء الضوء على المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم سلوك تقرير المصير؛ وذلك لندرة الدراسات (على حد علم الباحثة) التي تتناول موضوع سلوك تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
٢-قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين وصناع القرار المهتمين بدراسة الموضوع من جوانب أخرى لم تُدرس من قبل، من حيث توفير مناهج واستراتيجيات خاصة بسلوك تقرير المصير.
٣- قد تحفز المعلمين، وأولياء الأمور على إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية سلوك تقرير المصير، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريس سلوك تقرير المصير التي ستُوضح في الدراسة الحالية.
٤-توفير المعلومات اللازمة للمعلمين وأولياء الأمور حول سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على نحو يسهم في إكساب التلاميذ لمهارات سلوك تقرير المصير؛ وذلك لتحقيق استقلالية التلاميذ في المستقبل.

حدود الدراسة:

أ-الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض.
ب-الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1436/ 1437هـ.
ج-الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على أولياء الأمور، والعاملين من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية.

مصطلحات الدراسة :

أولاً: التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية (Students with Intellectual Disability):

أ-بحسب تعريف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية لعام (٢٠١٠)؛ فإن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هم أفراد يوجد لديهم انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي، والسلوك التكيفي الذي يغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية

والوظيفية، ويظهر ذلك قبل سن ١٨ عاماً (American Association On Intellectual And Developmental Disabilities , 2010).

ب- إجرائياً: هم الأفراد الذين تم قبولهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والجمعيات الخيرية بالإضافة إلى المدارس الأهلية، ممن تنطبق عليهم معايير التشخيص وشروط القبول.

ثانياَ: تقرير المصير (Self-determination):

أ-يُعرف ميشيل (Michael،2002)تقرير المصير بأنه:" مزيج من المهارات، والمعرفة، والمعتقدات التي تمكّن أي شخص من اختيار الهدف، والتنظيم الذاتي، والقيام بسلوك مستقل" (p.4) .

ب-إجرائياً: قيام التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية بالاختيارات، واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الشخصية، والتي تحقق لهم جودة حياة مناسبة من دون أي تدخل، أو تأثير خارجي، سواءٌ من المعلمين أو الأهل.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

تنوعت وتعددت تعاريف سلوك تقرير المصير؛ حيث ركّز بعض الباحثين على تعريف هذا السلوك من جانب شخصي، والبعض الأخر عرَّفه من جانب سياسي ووطني، حيث عرَّف مكتب التربية الخاصة وخدمات إعادة التأهيل الأمريكي (The office of special Education and Rehabilitative Services,1988) سلوك تقرير المصير إجرائياً كنتيجة تعليمية، وذكر أن تقرير المصير هو: "القيام بالاختيار ليتحكم الفرد في حياته بأكبر قدر ممكن بناءً على معرفة الشخص وتقييمه لذاته، والسعي وراء حاجاته واهتماماته وقيمه"(Cho,2009,p.18).

كما عرّف ماركس تقرير المصير "بأن يكون الفرد عاملاً مؤثراً في حياته وقادراً على جعل الأشياء تحدث"(Marks,2008,p.56)،ويشير ديسي وريان (Deci&Ryan,1985,p.6) إلى أن تقرير المصير هو "القدرة على الاختيار على أن تكون هذه الخيارات هي المحددة لسلوك الفرد". أما الخطيب والحديدي (٢٠٠٣،٢٣٩) فقد عرفا تقرير المصير "بقدرة الفرد على دراسة البدائل واختيار المناسب منها فيما يتعلق بالسكن والعمل ووقت الفراغ".

في السياق ذاته لقيَ تعزيز سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة اهتماماً مكثفاً في السياسة العامة والمجالات المهنية؛ وذلك لأهمية الدور الذي يلعبه هذا السلوك في تحسين نتائج التلاميذ، ويتضمن ذلك الأداء التعليمي وحالة التوظيف والمشاركة في أنشطة الحياة المختلفة، حيث أسهمت الأبحاث في تعزيز سلوك تقرير المصير كجزء من أفضل الممارسات التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة في عمر الانتقال، ويتطلب هذا الانتقال

قيام التلاميذ بأدوار أكثر نشاطاً في تخطيط حياتهم وفهم احتياجاتهم، بالإضافة إلى معرفة نواحي الضعف والقوة لديهم (Cho,2009).

ومع تزايد الجهود المبذولة لتمكين الأفراد من ذوي الإعاقة من العيش، والالتحاق بالمدرسة، والعمل، وقضاء الوقت الترويحي في الأوضاع المجتمعية؛ فإن الحاجة تزداد للتأكيد على تطوير القدرة على تقرير المصير لدى هذه الفئة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة، يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١-ذكر رونالد وأخرون (Ronald,et al, 2005) إلى أن سلوك تقرير المصير يسهم في تعزيز قدرة التلميذ على تحديد أهدافه، واتخاذ قراراته الشخصية، وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف المختلفة (من قاسم ،٢٠٠٩).

٢-يساعد سلوك تقرير المصير التلاميذ من ذوي الإعاقة على تنمية البناء التحفيزي الداخلي الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح في المدرسة كأفراد بالغين؛ حيث إن هذا السلوك يزيد من اتجاهات التلميذ الإيجابية نحو المدرسة، ومن ثمَّ يقلل من السلوكيات العدوانية والخطيرة لديهم (Eisenman,2007).

٣- يسهم سلوك تقرير المصير في البعد الوظيفي أيضاً؛ حيث وُجِد أن الأفراد الذي لديهم مستويات عالية من هذا السلوك تكون لديهم نتائج أكثر إيجابية بعد المرحلة الثانوية، ويتضمن ذلك التوظيف في وظائف تسمح لهم بكسب أجور عالية، بالإضافة إلى الاحتفاظ بحسابات ادخار مقارنة بزملائهم الذين لديهم سلوك تقرير المصير أقل (Wehmeyer&Schwartz,1997).

٤-امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة لمهارات سلوك تقرير المصير يمكّنهم من العيش بشكل مستقل عن أسرهم وإدارة شؤون حياتهم بأنفسهم (Wehmeyer,2002).

٥-يرتبط سلوك تقرير المصير بنوعية الحياة؛ حيث وُجِد أن الأفراد الذين لديهم تقرير مصير أعلى يعيشون نوعية حياة أفضل من أقرانهم الأقل تقريراً للمصير(Wehmeyer&SchwartZ,1997).

ويشير الباحثون(Krehbiel, 2012&Wehmeyer,1998) إلى أن هناك العديد من المهارات لإكساب الأفراد سلوك تقرير المصير، منها:

١- الاختيار :

عرّف ويمر (Wehmeyer,1998) الاختيار بأنه عملية الاختيار بين البدائل المبنية على التفضيل الفردي، حيث أشار دول، ساندسم، ويمر وبالمر (Doll, Sandsm, Wehemyer and Palmer,1996) إلى أن نمو القدرة على الاختيار يعد عملية مستمرة تتضمن مراحل متعددة في أوقات مختلفة على مدى الحياة، تبدأ هذه المهارة بظهور القدرة على إظهار التفضيل في مرحلة الطفولة وتمتد إلى مراحل مختلفة من العمر؛ حيث إن نضج

القدرة على الاختيار يعتمد على الفرص والخبرات المقدمة إلى الطفل لكي يختار ويعرف عواقب هذه الاختيارات؛ لذا لابد من تنمية هذه المهارة منذ مرحلة مبكرة من العمر.

٢- حل المشكلات :

عرَّف خيرالله (١٩٨١) المشكلة بأنها "حالة من التوتر تنشأ عند وجود صعوبات تعترض الوصول إلى الهدف المطلوب وعجز في الحصول على النتائج المتوقعة من الأنشطة" (منصور،٢٠٠٩).

وقد ذكر زيتون (١٩٩٥) أن تنمية مهارة حل المشكلات يتطلب تدريب التلاميذ على أسلوب حل نلك المشكلات، وذلك عن طريق تعريف التلميذ بالمشكلة التي ترتبط بما يتعلمونه في المواد الدراسية المختلفة، أو المشكلات التي تتصل بالحياة المدرسية والمنزلية وتعميمها في البيئات المتعددة.

٣-اتخاذ القرار :

يعرف شهاب (١٩٩٨) اتخاذ القرار "بالعملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة، أو مواجهة موقف يتطلب ذلك، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك ضمن معطيات البيئة التنظيمية "(الببلاوي، ٢٠١٢).

ويرى كريبل(Krehbiel,2012) أن مهارة اتخاذ القرار التي يكتسبها الفرد تتأثر بعوامل شخصية من أهداف وأولويات وضعها الفرد، بالإضافة إلى عوامل ترجع إلى البيئة من قيم وعادات المجتمع المحيط بالفرد.

٤-التنظيم الذاتي:

عرَّف حمدي (١٩٩٢) مهارة التنظيم الذاتي بأنه: قدرة الفرد على التحكم بسلوكه، من خلال إحداث تغيرات بالمثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء داخلية أو خارجية (القمش، العضايلة،التركي،٢٠٠٨).

ويتضمن التنظيم الذاتي عدداً من مهارات إدارة الذات المعقدة، والتي تحتوي على: مراقبة الذات، التعلم الذاتي، تقييم الذات، تعزيز الذات، بالإضافة إلى سلوكيات وضع وتحقيق الأهداف وملاحظة الذات؛ حيث إن نمو هذه المهارة يعتمد على التشجيع الموجود في البيئة المحيطة وخاصة في السنوات الأولى من العمر(Zhang, et al, 2015).

٥-المشاركة:

عرَّف ويليام وكيسي (William,Casey,2008) المشاركة: بأنها الوقت الذي يقضيه الأفراد في التفاعل مع بيئتهم بطريقة مناسبة والمتعلقة بالمرحلة العمرية؛ حيث إن الأثر الإيجابي لسلوكيات المشاركة على الأفراد يضمن تحسين التفكير والبرهان والتفاعل مع الأقران.

وقد أشار رونالد وآخرون(Ronald, et al,2005) إلى أهمية إكساب مهارة المشاركة للتلاميذ؛ حيث إن أدائهم الناجح في المدرسة يعتمد على شعورهم بالانتماء، وذلك عن طريق مشاركتهم في الأنشطة المختلفة داخل المدرسة (من قاسم،٢٠٠٩)، ويؤكد إيسنمان(Eisenman,2007) أن مشاركة التلاميذ في تلك الأنشطة يطور لديهم علاقات مع التربويين المهتمين بهم؛ مما يكسبهم سلوك تقرير المصير.

٦-الدفاع عن الحقوق :

يرى توما، بانوزو، فريتون وبارثولوميو (Thoma, Pannozzo, Fritton and Bartholomew,2008) أهمية تنمية مهارة الدفاع عن الحقوق عند التلاميذ، وذلك عن طريق إعطائهم الفرصة لكي يبدوا أراءهم في أنشطة الصف المختلفة (الواجبات اليومية، قواعد الصف)، وهذا مايعزز لديهم مهارات التواصل الضرورية عند المشاركة في الدفاع عن حقوقهم.

كما أشار رونالد وآخرون (Ronald,et al,2005) نقلاً عن باشت (Pacht,1996) إلى أن انخراط التلاميذ في المنظمات المهنية ييسر ويشجع لديهم التحدث عن أنفسهم؛ وبالتالي ينمي لديهم حركة الدفاع عن الذات، وهذا مايحتاجه التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية (من قاسم،٢٠٠٩).

وقد أشار تشو (Cho,2009) إلى أن خلق بيئة مدرسية غنية بالاتجاهات والمعرفة يجعل من السهل على التلاميذ اكتساب سلوك تقرير المصير؛ فقد أظهرت التدخلات العلاجية التجريبية أنها فعالة في زيادة المهارات المؤدية إلى هذا السلوك، والذي له دور كبير في تحسن أبعاد عدة، منها أداء التلاميذ الأكاديمي والمشاركة داخل غرفة الصف. ويرى إيسنمان (Eisenman,2007) أنه يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ من ذوي الإعاقة على تطبيق استراتيجيات سلوك تقرير المصير من خلال أهداف شخصية ذات معنى تشجع لديهم الكفاءة وبالتالي تقوية هذا السلوك؛ حيث تتراوح هذه الأهداف ما بين مهارات فردية مثل (تعلم الاختيار من بين خيارات قليلة) إلى مهارات أكثر تعقيداً، مثل (استخدام استراتيجيات التواصل المقبولة)، حيث إنه ومن خلال تدخلات تقرير المصير يستطيع التلاميذ أن يتعلموا كيفية الربط بين أنشطة التعليم وبين أهدافهم الشخصية.

وتعد الخطة التربوية الفردية (IEP) إحدى الطرق التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير، وذلك من خلال تعزيز المشاركة الفعالة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في التخطيط التربوي وصنع القرار؛ حيث يمكنهم المشاركة في كل مرحلة من مراحل الخطة التربوية الفردية، ويضمن ذلك: التخطيط، كتابة مسودة أولية، الاجتماع، مراجعة هذه المسودة، بالإضافة إلى تطبيق هذه الخطة (Uphold, Wallker, and Test,2007)؛ إذ تُكسب مشاركة التلاميذ في هذه الخطة تعلم وممارسة مهارات عدة مثل تحديد الأهداف، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، ومهارات الاستماع، وتأكيد الذات، والدعوة الذاتية، وصنع القرار (Wehmeyer,2002). وقد ذكر إيسنمان

(Eisenman,2007) أنه يمكن للمدرسة أن تعزز سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة من خلال: توفير بيئة تشجع على الاستقلالية وتوجّه الشباب خاصة في فترات الانتقال الحساسة، مساعدة التلاميذ على تطبيق مهارات سلوك تقرير المصير من خلال أهداف شخصية محددة ذاتياً طويلة وقصيرة المدى ، بالإضافة إلى تعليم المهارات المرتبطة بسلوك تقرير المصير من خلال المنهج العام والمنهج الخاص أيضاً، والمتمثل في الخطة التربوية الفردية.

كما وصف ويمر (Wehmyer,2002) عدداً من الخطوات العملية، والتي تعد استراتيجية فعالة لإكساب التلاميذ سلوك تقرير المصير في مراحل عمرية مختلفة، وهي كالتالي:

١-وضع الأهداف:

تركز هذه الخطوة على تشجيع المعلمين للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على وضع أهداف شخصية وتعليمية، هذه الأهداف ربما تتضمن قرارات تؤثر على الأنشطة اليومية ونتائج ما بعد المدرسة وغيرها، حيث يجب على المعلمين أن يساعدوا التلاميذ على وضع أهداف وربطها بالقرارات اليومية والاختيارات التي يقومون بها، بالإضافة إلى تشجيعهم على تقسيم الأهداف بعيدة الأجل إلى أهداف قصيرة الأجل حتى يمكن إدارتها.

٢-مراقبة الذات:

وتعني تعليم التلاميذ كيفية توجيه تعلّمهم، وذلك عن طريق جعلهم يقيّمون أعمالهم على معيار الاستراتيجيات مثل: تعليم الذات، مراقبة الذات، حيث تساعدهم على تعلم المحتوى الأكاديمي. هذه البرامج أيضاً يمكن أن تُطبق في التعليم المهني والفني وفي برامج خبرة العمل المجتمعي.

٣-وضع توقعات مرتفعة:

وذلك عن طريق تركيز المعلمين على نواحي القوة لدى التلاميذ والقدرات الفريدة، مع التأكيد على القدرات والجودة بشكل متكرر؛ حيث إنه من المهم أن يدرك التلاميذ ما الذي يستطيعون فعله وليس ما الذي لا يستطيعون فعله. ويمكن للمعلمين أن يعززوا القدرات الفريدة لدى التلاميذ عن طريق إشراكهم في أنشطة على مستوى المدرسة، مثل المسرحيات والأنشطة اللاصفية.

٤-حل المشكلات:

ينبغي أن يُعطى التلاميذ فرصة في الانهماك في أنشطة حل المشكلات، سواء فردية أو جماعية داخل غرفة الصف، بحيث يخلق جواً يُثمّن التنوع ويشجع الأنماط التعليمية المختلفة، بحيث يصبح كل تلميذ لديه مجموعة مهارات خاصة، ويكون دور المعلم تشجيع الأنشطة التي تكمّل نواحي القوة لدى التلميذ.

٥-خلق شراكة مع الوالدين والمجتمع:

لابد من خلق شراكات مع أولياء الأمور والمجتمع لضمان المشاركة الفعالة، التركيز على مهارات تقرير المصير ليست رخصة لاستبعاد الوالدين والأسرة من عملية صنع القرار والتخطيط التربوي؛ حيث إن هناك الكثير من الجهود مما يمكن القيام به في المدرسة لتشجيع سلوك تقرير المصير لدى التلميذ، وهذه الجهود لن تكون كافية ما لم تحدث الأنشطة الموازية في المنزل، كما أنه من المهم أن تعمل المدرسة على ضمان المشاركة الفعالة لأولياء الأمور والمجتمع والتلاميذ، في التخطيط التربوي وصنع القرار.

في السياق ذاته ذكر إيسنمان (Eisenman,2007) عدداً من الخطوات التي تدعم استقلالية التلاميذ في غرفة الصف، وهي كالتالي:

١-مساعدة التلاميذ على تحديد ما يعرفونه بالفعل وما يريدون أن يتعلمونه عن موضوع معين.

٢-توفير فرص آمنة لهم؛ لكي يناقشوا اهتماماتهم وأهدافهم الشخصية.

٣-السماح للتلاميذ باختيار موضوع الدراسة الذي يتناسب مع أهدافهم الشخصية.

٤-شرح كيف تساعد المعرفة والمهارات والخبرات في تحقيق الأهداف الشخصية.

٥-السماح للتلاميذ بالاختيار بين الأنشطة.

٥-تعليم التلاميذ كيف يحددوا أهدافهم لأداء مهام معينة.

٦-السماح للتلاميذ باختيار هدف الأداء الشخصي للمهمة.

٧-توضيح المصادر والأنشطة والأفراد الذين يستطيعون مساعدة التلاميذ للوصول إلى أهدافهم.

٨-جعل التلاميذ يسجلون نتائج أدائهم ويراقبون تقدمهم نحو الأهداف.

٩-الاعتراف بجهود التلاميذ في الوصول إلى أهدافهم.

١٠-الاحتفال بنجاحهم.

كما يؤكد توما وزملائه (Thoma,et al,2008) أن إعطاء التلاميذ فرصة للمشاركة بشكل فعال في اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمهم، والتعبير عن ما يفضلونه، والاختيار، والتنظيم الذاتي، ومشاركتهم في البرنامج التعليمي الخاص بهم، يعد من الطرق التي يستطيع المعلمين دعم سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ واستقلاليتهم.

ويرى إليزابيث وزملاؤه (Elizabeth,et al,2015) أنه وقبل أن يصبح الأطفال عوامل سببية في حياتهم؛ فإنهم يحتاجون إلى تنمية ثلاث مهارات تأسيسية لسلوك تقرير المصير، وهي: تنظيم الذات، والتعبير عن الاختيارات والقيام بها، والمشاركة مع الآخرين؛ حيث يستطيع المعلم والوالدان تنمية هذه المهارات، من خلال أربع خطوات هي:

١-تقييم الأعمال الروتينية في كلٍّ من المدرسة والمنزل:

في هذه الخطوة يحدد المعلم أو الوالدين ما هي الأعمال الروتينية التي ينبغي استهدافها للعمل على تطوير مشاركة التلميذ في مهارات التنظيم الذاتي؛ حيث تهدف هذه الخطوة إلى

جعل المعلم والوالدين يبدؤون في التفكير باستهداف فرص للتلميذ للمشاركة مع الأقران وتنظيم سلوكه في روتين معين.

٢-اختيار الاستراتيجيات المستهدفة للتلميذ:

بناءً على السلوكيات المستهدفة لدى التلميذ والمحددة في الخطوة الأولى يقوم المعلم والوالدان باختيار أهداف محددة قصيرة الأجل، بالإضافة لتحديد استراتيجيات تعليمية معينة لتحقيق تلك الأهداف. مثال " عندما يريد الوالدان تحسين مهارة المشاركة لدى التلميذ؛ فإن الهدف قصير المدى هو أن ينفذ التلميذ مهام بسيطة بشكل مستقل عندما يُطلب منه ذلك، والاستراتيجية المختارة هي تلقين الكبار واستخدام ساعة التوقيت لتشير إلى قيام التلميذ بفعل مستقل مع تلقين أقل. في السياق ذاته وعند استهداف مهارات التنظيم الذاتي للتلميذ، واختيار الهدف وهو تعلم كيف يُهَدِئ نفسه عندما يكون غاضباً، وتتضمن الاستراتيجية أن يشير التلميذ للمعلم بطلب مساعدته عند الحاجة.

٣-تطبيق الاستراتيجية ورؤية كيفية العمل.

٤-مناقشة كيف نجحت الاستراتيجية وما هي الخطوة القادمة.

كما يشير ويمر (Wehmyer,1998) إلى أن المهارات الأربعة الأساسية لسلوك تقرير المصير(الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، إدراك الذات) لا يمكن إكسابها بواسطة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية دون تدريس جيد التصميم ومخطط، يتم من خلاله تقديم فرص كافية للتلاميذ لكي يبنوا قدرتهم عن طريق امتلاك مزيد من التحكم في تعلمهم؛ لذا تم تطوير نموذج بواسطة ويمر وبالمر (Wehmeyer&Palmer,1998) لمساعدة المعلمين الذين يدرِّسون التلاميذ؛ لتمكينهم من عمل شيء لتحسين نوعية الحياة لديهم.

يتم تطبيق هذا النموذج عبر ثلاث مراحل من عملية التعليم هي (وضع هدف، والقيام بفعل، وتعديل الهدف أو الخطة)، وكل مرحلة تتضمن سلسلة من الأسئلة للتلاميذ يتم طرحها لكي يجيبوا عنها مع مناقشة ودعم من المعلم. أسئلة التلميذ يتم كتابتها بحيث تُوجَّه الطالب إلى تسلسل لحل المشكلات في كل مرحلة تعلم. وتؤدي إجابات الأسئلة في مرحلةٍ ماإلى تسلسل لحل مشكلة معينة في المرحلة التالية، ويتم بناء الأسئلة على دراسات حل المشكلات والتنظيم الذاتي التي تبين أن هناك تسلسلاً للأفكار والأفعال يجب اتباعه للحصول على نتائج تُرضي حاجات التلميذ واهتماماته.

تم تصميم النموذج لكي يتعامل مع تسلسل الأسئلة الخاصة بالتلاميذ، وهي اثنى عشر سؤالاً، ويساعد التلاميذ على تعلّم مجموعة كبيرة من المهارات والاتجاهات التي تؤدي إلى تحسين تقرير المصير. مثلاً؛ عند الإجابة عن السؤال الأول (ما الذي أريد أن أتعلمه؟) ينبغي للتلميذ استخدام الوعي الذاتي لتحديد نواحي القوة التي لديهم واهتماماتهم وقيمهم وحاجاتهم. وينبغي لهم أيضاً تطبيق المعرفة الذاتية واتخاذ القرار ومهارات الاختيار لوضع أولويات للبدائل. وبذلك؛ فإن هذا النموذج يساعد المعلمين على تعليم التلاميذ مهارات شاملة

واتجاهات ضرورية تمكّنهم من أن يصبحوا عوامل مسببة ويجعلوا الأشياء تحدث في حياتهم (Wehmeyer,et al,1998).

وتأسيساً إلى ما تم التطرق له؛ فإن الاحتياجات التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقات الفكرية أكثر منها لدى التلاميذ العاديين؛ مما يفرض على القائمين على العملية التربوية تتضافر جهودهم وإزالة جميع المعيقات التي تحول دون تقديم الخدمات الملائمة للتلاميذ.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي خلال جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، والذي يهتم بدراسة الظاهرة في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها إما تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً يصف مقدارها وحجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وعبد الحق وعدس، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، بالإضافة إلى معلمي المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٧٧٥) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى أولياء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والبالغ عددهم(٤,٣٥٦)تلميذاً (إدارة التعليم بمدينة الرياض،١٤٣٥-١٤٣٦)

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (٢٥٢) فرداً من أولياء الأمور والعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والمدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة لرياض للفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٦/١٤٣٧ه) للمراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبانة تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية-كأداة لجمع البيانات من العينة، وهي استبانة موحدة لعينة الدراسة من معلمين وأولياء الأمور مع اختلاف الصياغة، وتكونت الأداة من محورين هما:

المحور الأول: ويتكون من (٢٤) عبارة، تشمل التعرف على مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير.

المحور الثاني: ويتكون من (١٧) عبارة، تشمل التعرف على المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير.

صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

لحساب الصدق الظاهري؛ قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاستبانة على ثلاثة عشر محكماً متخصصاً في التربية الخاصة وعلم النفس، وقاموا بالتعليق عليها وتعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، كما وضع بعض المحكمين ملاحظات، تم عرضها

ومناقشتها مع باقي المحكمين، ومن ثمَّ تم أخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة كبيرة بعين الاعتبار من قِبل الباحثة، ليتم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistently Validity:

لحساب صدق البناء الداخلي للاستبانة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، و(١٥)من أولياء أمورهم، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ،حيث كانت قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة؛ إذ وصلت إلى أكبر من(٠.٨٠)، وتعّد مثل هذه القيم مؤشرات جيدة على تمتع أبعاد الاستبانة بدرجة مرتفعة ومقبولة من الثبات .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على عبارات هذا البعد ، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١) على النحو التالي :

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
يختار التلميذ الأنشطة الصفية المحببة إليه (مثل: القصص، الألعاب).	٣.٩٧	٠.٨٢	٢	مرتفعة
يطلب التلميذ المساعدة في أداء الواجبات حينما لا يستطيع أداءها.	٣.٧٦	٠.٨٩	٥	مرتفعة
يتخذ التلميذ القرار المتعلق بمكان تأدية النشاط.	٣.٢٨	٠.٩٦	١٤	متوسطة
يتخذ التلميذ قراراً بحل أي مشكلة يمكن أن تحدث له.	٢.٨٠	٠.٩٤	٢٣	متوسطة
يقوم التلميذ بالمسؤوليات الموكلة إليه.	٣.٤٠	٠.٨٦	١١	متوسطة
يرفض التلميذ القيام بعمل شيء لا يريده.	٣.٥٦	٠.٩١	٨	مرتفعة
يعتني التلميذ بملابسه ونظافته الشخصية بدون توجيه من الآخرين.	٣.٠١	٠.٩٩	١٨	متوسطة
يمارس التلميذ هواياته المختلفة داخل المدرسة.	٣.٥٣	٠.٩٦	٩	مرتفعة
يختار التلميذ أصدقاءه في المواقف المختلفة.	٣.٦٠	٠.٩٤	٧	مرتفعة
يؤدي التلميذ واجباته بنفسه.	٢.٩١	٠.٩٦	١٩	متوسطة

يشارك التلميذ في النشاط المدرسي المحبب له.	٣.٨١	٠.٩٤	٤	مرتفعة
يحافظ التلميذ على أغراضه وممتلكاته الشخصية.	٣.٣٦	٠.٩٥	١٢	متوسطة
يخطط التلميذ لأنشطة عطلة نهاية الأسبوع التي يحبها.	٢.٩٠	١.١٨	٢٠	متوسطة
يختار التلميذ ما يشاء في مقصف المدرسة.	٤.٢١	٠.٧٩	١	مرتفعة
يتعامل التلميذ مع البائع باستقلالية.	٣.٦١	١.٠٧	٦	مرتفعه
يعبر التلميذ عن المهنة التي يرغب بها مستقبلاً.	٣.٢٦	١.١٨	١٥	متوسطة
يضع التلميذ خططاً يوميه لقضاء وقته.	٢.٩٠	١.١٤	٢٠	متوسطة
يتخذ التلميذ قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع أقرانه مثل "الاعتذار عند الخطأ".	٣.١٧	١.٠٦	١٦	متوسطة
يحاول التلميذ مرة أخرى حينما يفشل في موقفٍ ما.	٣.٣٤	١.٠٦	١٣	متوسطة
يقرر التلميذ نوع الوجبة المحببة إليه لكي يتم إعدادها.	٣.٩٤	٠.٩٠	٣	*مرتفعة*
يفاوض التلميذ في المواقف المختلفة، مثل مفاوضة البائع.	٣.١٠	١.١٩	١٧	*متوسطة*
يعدّ التلميذ بعض الأكل المحبب إليه بنفسه.	٢.٨٨	١.١٥	٢٢	*متوسطة*
يقضي التلميذ وقت فراغه مع صديق يختاره بنفسه.	٣.٥٢	٠.٩٩	١٠	*مرتفعة*
يشارك التلميذ معلم الصف في وضع أهداف البرنامج التربوي.	٢.٤٠	١.٢٥	٢٤	*منخفضة*
المؤشر العام	٣.٣٤	٠.٦٣		

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول من وجهة نظر أولياء الأمور

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
يختار التلميذ الأنشطة الصفية المحببة إليه (مثل: القصص، الألعاب).	٣.٩٩	٠.٨٩	٢	مرتفعة
يطلب التلميذ المساعدة في أداء الواجبات حينما لا يستطيع أداءها.	٣.٩٥	٠.٩٥	٣	مرتفعة
يتخذ التلميذ القرار المتعلق بمكان تأدية النشاط.	٣.٥٥	١.٠٠	٩	مرتفعة
يتخذ التلميذ قراراً بحل أي مشكلة يمكن أن تحدث له.	٢.٩٥	٠.٩٩	٢٢	متوسطة
يقوم التلميذ بالمسؤوليات الموكلة إليه.	٣.٥٣	١.٠٠	١٠	مرتفعة
يرفض التلميذ القيام بعمل شيء لا يريده.	٣.٨٢	١.٠٣	٦	مرتفعة
يعتني التلميذ بملابسه ونظافته الشخصية بدون توجيه من الآخرين.	٣.٣٨	١.١١	١٤	متوسطة
يمارس التلميذ هواياته المختلفة داخل المدرسة.	٣.٥٩	٠.٨٩	٨	مرتفعة
يختار التلميذ أصدقاءه في المواقف المختلفة.	٣.٣٤	١.٠٦	١٥	متوسطة
يؤدي التلميذ واجباته بنفسه.	٣.١٠	١.١٥	١٩	متوسطة

يشارك التلميذ في النشاط المدرسي المحبب له.	٣.٨٢	٠.٨٩	٦	مرتفعة
يحافظ التلميذ على أغراضه وممتلكاته الشخصية.	٣.٨٧	١.١٠	٥	مرتفعة
يخطط التلميذ لأنشطة عطلة نهاية الأسبوع التي يحبها.	٣.١٨	١.١٦	١٧	متوسطة
يختار التلميذ ما يشاء في مقصف المدرسة.	٣.٩٥	٠.٩٧	٣	مرتفعة
يتعامل التلميذ مع البائع باستقلالية.	٣.١٣	١.١٠	١٨	متوسطة
يعبر التلميذ عن المهنة التي يرغب بها مستقبلاً.	٣.٥٠	١.٢٣	١١	مرتفعة
يضع التلميذ خططاً يوميه لقضاء وقته.	٢.٧٧	١.١١	٢٣	متوسطة
يتخذ التلميذ قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع أقرانه مثل "الاعتذار عند الخطأ".	٣.٤٣	١.٢٠	١٣	متوسطة
يحاول التلميذ مرة أخرى حينما يفشل في موقفٍ ما.	٣.٥٠	١.١٠	١١	مرتفعة
يقرر التلميذ نوع الوجبة المحببة إليه لكي يتم إعدادها.	٤.٠٤	١.٠٤	١	مرتفعة
يفاوض التلميذ في المواقف المختلفة، مثل مفاوضة البائع.	٢.٦٧	١.١٨	٢٤	متوسطة
يعدّ التلميذ بعض الأكل المحبب إليه بنفسه.	٣.٠١	١.٣٣	٢٠	متوسطة
يقضي التلميذ وقت فراغه مع صديق يختاره بنفسه.	٣.٣٠	١.١١	١٦	متوسطة
يشارك التلميذ معلم الصف في وضع أهداف البرنامج التربوي.	٢.٩٧	١.٢١	٢١	متوسطة
المؤشر العام	٣.٤٣	٠.٥٩		

ويُلاحظ من نتائج الجداول الى أن المعلمين أبدوا موافقة متوسطة على امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير، وهذه نتيجة مقاربة لوجهة نظر أولياء الأمور.

كما يتضح أن عبارة "يختار التلميذ ما يشاء من مقصف المدرسة" جاءت في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، بينما احتلت هذه العبارة المرتبة الرابعة من وجهة نظر أولياء الأمور. وترى الباحثة هذه النتيجة منطقية؛ كون المعلم أكثر قدرة على الحكم على هذا السلوك؛ وذلك لأن المدارس تخصص وقتاً لتناول وجبة الفطور ومنح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة لاختيار الأطعمة المحببة لهم باستقلالية. وهذا يتفق مع ماتوصلت له نتائج دراسة أجران وسنو وسوانير (Agran,Snow,Swaner,1999) بأن ٨٤% يعلمون التلاميذ مهارة الإختيار، والتعبير عما يفضلونه عن طريق إعطائهم فرصاً للاختيار داخل الفناء المدرسي.

وفيما يتعلق بالعبارات التي تذيلت القائمة؛ فقد أتت عبارة "يشارك ابني معلم الصف في وضع أهداف البرنامج التربوي الفردي" في المرتبة الرابعة والعشرين والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، بينما احتلت هذه العبارة المرتبة الحادية والعشرين من وجهة نظر أولياء الأمور، ولعل ما جاء في دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) يجعل من تفسير هذه النتيجة في

الدراسة الحالية تفسيراً منطقياً؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك عدداً من المشكلات الجوهرية المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي في مدارس ومراكز مدينة الرياض، ولعل من أبرزها أن معلم التربية الخاصة هو محور إعداد البرنامج التربوي الفردي وهو المسؤول الوحيد عن هذه الخطة في ظل غياب تام للطفل والأسرة والفريق متعدد التخصصات في إعداد البرنامج التربوي الفردي. وهذا يتفق مع ما ورد في الأبحاث الأجنبية (Uphold,Wallker,Test,2007) من أن ٨% فقط من المعلمين والإداريين والمختصين في الخدمات المساندة راضين عن مستوى مشاركة التلاميذ في اجتماعات برامج التعليم الفردية، مع أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستطيعون أن يلعبوا دوراً نشطاً في كل مرحلة من مراحل عملية وضع خطة التعليم الفردية؛ إلا أن الفجوة تستمر بين ما تقول الأبحاث وبين التطبيق اليومي عن تعليم تقرير المصير.

٢-السؤال الثاني : ما المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي للتعرف على آراء عينة الدراسة نحو هذا البعد. وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣) على النحو التالي:

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
لديَّ الإلمام الكافي بمهارات سلوك تقرير المصير.	٣.٢٦	١.٠٢	١٢	متوسطة
لديَّ المعرفة باستراتيجيات وطرق تدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣.٢٣	١.٠٢	١٣	متوسطة
تدني مستوى قدرات التلاميذ يحد من تعلمهم لمهارات سلوك تقرير المصير والاستفادة منها.	٣.٦١	١.٠٩	٥	مرتفعة
من الصعب تدريس المهارات الأكاديمية ومهارات سلوك تقرير المصير معاً.	٣.١٦	١.٠٦	١٤	متوسطة
قلة الوقت الكافي لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣.٤٠	١.١٣	٩	متوسطة
ضرورة التركيز على المهارات الأكاديمية أولاً، وإغفال مهارات تقرير المصير.	٢.٦٨	١.٢٥	١٦	متوسطة
أرى عدم أهمية امتلاك التلاميذ لمهارات سلوك تقرير المصير.	٢.٣١	١.٠٥	١٧	منخفضة
لا يتوفر الدعم المادي الكافي من إدارة المدرسة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير.	٣.٣٦	١.٢٠	١٠	متوسطة
عدم تعاون الأخصائيين الآخر ينفي المدرسة مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق في تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣.١١	١.١٩	١٥	متوسطة
المواقف اليومية غير كافية لتدريب التلميذ على اتخاذ القرار.	٣.٤٩	١.٠٩	٨	متوسطة

لا يتوفر الدعم الإداري الكافي من إدارة المدرسة لتعليم التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣.٣٥	١.٠٩	١١	متوسطة
يفرض الوالدان قيوداً كثيرة (حماية زائدة) على ابنهم تمنعه من اتخاذ القرار بنفسه.	٣.٨١	١.١٢	٣	مرتفعة
محدودية الأوقات المخصصة لمشاركة التلميذ في الهوايات والأنشطة.	٣.٦٠	١.٠٧	٦	مرتفعة
خوف الوالدين على ابنهم يفرض إبعاده عن المواقف اليومية التي تكسبه مهارات تقرير المصير.	٣.٦٧	١.٠٢	٤	مرتفعة
الخوف من المسؤولية تمنع المعلمين من إعطاء ابني حرية تقرير المصير.	٣.٥٨	١.١٤	٧	مرتفعة
عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير.	٤.١٤	١.٠٢	١	مرتفعة
عدم متابعة الوالدين للمهارات التي تعلمها التلميذ في المدرسة وتعميمها في المنزل.	٣.٨٨	١.٠٥	٢	مرتفعة
المؤشر العام	٣.٣٩	٠.٥٥		

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمتوسط الحساب لعبارات المحور الثاني من وجهة نظر أولياء الأمور

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
لديَّ الإلمام الكافي بمهارات سلوك تقرير المصير.	٣.٣١	٠.٩٥	٧	متوسطة
لديَّ المعرفة باستراتيجيات وطرق تدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣.١٠	١.٠٢	١٢	متوسطة
تدني مستوى قدرات التلاميذ يحد من تعلمهم لمهارات سلوك تقرير المصير والاستفادة منها.	٣.٢٩	١.١٠	٨	متوسطة
من الصعب تدريس المهارات الأكاديمية ومهارات سلوك تقرير المصير معاً.	٣.٠٧	١.١٠	١٣	متوسطة
قلة الوقت الكافي لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣.٤٠	١.٠٣	٦	متوسطة
ضرورة التركيز على المهارات الأكاديمية أولاً، وإغفال مهارات تقرير المصير.	٢.٨٦	١.٢٠	١٦	متوسطة
أرى عدم أهمية امتلاك التلاميذ لمهارات سلوك تقرير المصير.	٢.٥٥	١.١٣	١٧	متوسطة
لا يتوفر الدعم المادي الكافي من إدارة المدرسة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير.	٣.٢٣	١.٠٦	١٠	متوسطة
عدم تعاون الأخصائيين الآخر ينفي المدرسة مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق في تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣.٠٥	١.١٨	١٤	متوسطة

المواقف اليومية غير كافية لتدريب التلميذ على اتخاذ القرار.	٣.٥٢	١.٠٦	٢	مرتفعة
لا يتوفر الدعم الإداري الكافي من إدارة المدرسة لتعليم التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣.١٤	١.١١	١١	متوسطة
يفرض الوالدان قيوداً كثيرة (حماية زائدة) على ابنهم تمنعه من اتخاذ القرار بنفسه.	٣.٢٥	١.١٧	٩	متوسطة
محدودية الأوقات المخصصة لمشاركة التلميذ في الهوايات والأنشطة.	٣.٤٧	٠.٩٩	٤	مرتفعة
خوف الوالدين على ابنهم يفرض إبعاده عن المواقف اليومية التي تكسبه مهارات تقرير المصير.	٣.٥٠	١.١٦	٣	مرتفعة
الخوف من المسؤولية تمنع المعلمين من إعطاء ابني حرية تقرير المصير.	٣.٤٢	١.١٦	٥	متوسطة
عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير.	٣.٦٨	١.١٧	١	مرتفعة
عدم متابعة الوالدين للمهارات التي تعلمها التلميذ في المدرسة وتعميمها في المنزل.	٣.٠٣	١.١٣	١٥	متوسطة
المؤشر العام	٣.٢٣	٠.٥٨		

يتضح من نتائج السؤال الثاني أن أكثر المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير تكمن في عبارة "عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير "من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وقد تكون النتيجة متوقعة ومنطقية في ظل تركيز المناهج في معاهد وبرنامج التربية الفكرية على المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية بشكل أكبر، وعدم وجود منهج أو دليل يختص بتعزيز مهارات سلوك تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم تعزيز مهارات تقرير المصير في جميع المناهج الدراسية؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة توما وبيكر وتامورا وناثانسون(Thoma,Nathanson,Baker,Tamura,2002)، التي توصلت إلى أن غالبية المعلمين الذين استطلعوا آراءهم كانوا يعلّمون تقرير المصير بشكل غير رسمي فقط؛ بسبب عدم وجود مناهج دراسية معتمدة من قِبل الإدارة المدرسية.

وفي المقابل في آخر قائمة عبارات المحور الثاني جاءت العبارة "أرى عدم أهمية امتلاك ابني لمهارات سلوك تقرير المصير" في المرتبة الأخيرة؛ حيث كان هناك اتفاق في وجهة النظر من المعلمين وأولياء الأمور. وتفسر الباحثة حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة؛ لاعتقاد المعلمين وأولياء الأمور بأن هناك معوقات أكثر منها أهمية من الأَولَى معالجتها والحدّ منها، كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى كون هؤلاء المعلمين وأولياء الأمور لديهم وعي كبير حول أهمية سلوك تقرير المصير والفوائد المترتبة على امتلاكهم لهذا السلوك؛ حيث تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات عدة، منها دراسة كارتير وآخرون (Carter ،et al،2013)، ودراسة تشو ويمير وكينجستون (Cho, Wehmeyer,

Kingston, 2013) والتي تؤكد على أن نسبة كبيرة المعلمين وأولياء الأمر يرون أهمية إكساب هذا السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٣-السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور)، والمكان التربوي (حكومية أو أهلية أو جمعية خيرية)؟

أ-المتغير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور :للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test،ويبيِّن الجدول رقم (٥) نتائج التحليل:

البعد	المكان التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المحور الأول: مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير	معلم	١٠٦	٣.٣٤	٠.٦٣	٢٥٠	١.١٥	٠.٢٥
	ولي أمر	١٤٦	٣.٤٢	٠.٥٩			

ب-متغير المكان التربوي :

تحليل التباين الأحادي						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المحور الأول: مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير	بين المجموعات	٠.٢٠٩	٢	٠.١٠٤	٠.٢٦	٠.٧٧
	داخل المجموعات	٤١	١٠٣	٠.٣٩٩		

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغير الدراسة (وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور)؛ مما يعني أن أولياء الأمور والمعلمين يرون امتلاك سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بنفس المستوى.

ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق إلى اتفاق المعلمين وأولياء الأمور على أن مهارات سلوك تقرير المصير مهمة جداً وضرورية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنهم

بحاجة إلى امتلاكها، وقد يكون لضعف إعداد المعلم دوراً مؤثراً في استخدامهم الطرق التقليدية في التعليم، وهذا ما جعل مستوى امتلاك التلاميذ لهذا السلوك ضعيف إلى متوسط؛ حيث إنه وكما هو معروف فإن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على أن يكونوا أفراداً لديهم سلوك تقرير مصير، بالإضافة إلى عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم في تعزيز وتعميم ما تعلّمه التلميذ في المنزل كما يراه المعلمون، حيث ذكر توما وآخرون (Thoma,2008) أنه وعلى الرغم من أن المعلمين يعرفون الكثير عن أهمية تقرير المصير؛ إلا أنهم يفشلون في تطبيق هذه الممارسات في الفصل.

٤-السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: العينة (من المعلمين والوالدين)، والمكان التربوي (حكومية أو أهلية أو جمعية خيرية)؟

قامت الباحثة بإجراء اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين مع متغير العينية (المعلمين وأولياء الأمور)، بينما قامت باستخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف المكان التربوي، كما هو موضح فيما يلي:

١- من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور :

البعد	المكان التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المحور الثاني: المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير.	معلم	١٠٦	٣.٤٠	٠.٥٥	٢٥٠	٢.٢٣	٠.٠٢٧
	أحد الوالدين	١٤٦	٣.٢٣	٠.٥٨			

٢- متغير المكان التربوي :

تحليل التباين الأحادي						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البعد الثاني: المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير.	بين المجموعات	٠.٨٠	٢	٠.٤٠	١.٣١	٠.٢٨
	داخل المجموعات	٣١	١٠٣	٠.٣٠		

أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ولصالح المعلمين؛ أي أن المعلمين يرون أن هناك معيقات تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لهذا السلوك بدرجة أكبر من أولياء الأمور، وقد تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للمعلمين من قِبل وزارة التعليم، خاصةً في ظل عدم وجود مناهج مدعمة لهذه السلوك وغياب دور التلميذ في البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود خطط انتقالية تعزز هذه السلوك، ومن ثمَّ وجود معيقات يرونها تعيق تعزيز سلوك تقرير المصير في فصولهم الدراسية، أي أن مجرد معرفة المعلم ما ينبغي فعله ليس كافياً للقيام بتغييرات في الممارسات داخل الفصول الدراسية، وهذا ما هو ظاهر في ترتيب العبارات؛ حيث إن غالبية المعيقات التي يراها المعلمون تتمحور حول أسباب متعلقة بأولياء الأمور من جهة، وأسباب أخرى متعلقة بالمناهج، بما يعنى أن هناك ضغطاً يقع على عاتقهم من قِبل الأهالي والإدارة المدرسية من جهة أخرى، ومن ثمَّ عدم القدرة على أداء دورهم في تعزيز سلوك تقرير المصير لدى تلاميذهم. وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة مون وآخرين (Moon, et al،2003)، والتي ذكرت أن المعلمين أوردوا المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ هذا السلوك بنسبة أكبر من أولياء الأمور. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول البعد الثاني: "المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير تُعزى لاختلاف متغير المكان التربوي (حكومية، أهلية، جمعية خيرية)"، مما يعني أن المعوقات التي تحول دون إكساب التلاميذ لهذا السلوك متقاربة في مستواها، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون مدارس ومعاهد التربية الخاصة من مدارس أهلية وحكومية تشرف عليها وزارة التعليم، ومن ثمَّ وجود ظروف بيئية متماثلة؛ من مناهج، وأساليب تعليمية، ووجود دورات تدريبية للمعلمين من عدمه.

توصيات الدراسة:

١- يجب على إدارة المعاهد وبرامج التربية الفكرية رفع مستوى سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توفير بيئة مدرسية مشجعة على الاستقلالية والتوجيه من قِبل الكبار خاصة في فترات الانتقال الحساسة.

٢- تهيئة برامج تدريبية لرفع مستوى المعارف والمهارات المتعلقة بسلوك تقرير المصير وسبل تعزيزه لدى معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

٣- يجب أن تشمل برامج ما قبل الخدمة في كلية التربية على دورات تدريبية متمركزة حول التعريف بسلوك تقرير المصير وأهميته واستراتيجيات تدريسه.

٤- ينبغي تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية المهارات المرتبطة بسلوك تقرير المصير من خلال المنهج العام ووضع مناهج خاصة متعلقة به.

٥-ينبغي تأسيس شراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع لتعزيز سلوك تقرير المصير من خلال تخطيط التعليم واتخاذ القرار.
٦-يجب على الباحثين مواكبة الأبحاث في الدول المتقدمة، وذلك بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بسلوك تقرير المصير، ومن ثمَّ تفعيل نتائجها على أرض الواقع.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

إدارة التربية والتعليم (١٤٣٥-١٤٣٦).إحصائية معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم، الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢).القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

البلاوي، إيهاب (٢٠١٢).الإدارة والإشراف والتنظيم في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

تايلور، رونالد ريتشارد، ستيفن برايدي، مايكل (٢٠٠٩).الإعاقة العقلية الماضي-الحاضر-المستقبل (مصطفى قاسم مترجم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجوزين، بوب يزلديك، جيم (٢٠١٣).تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (إبراهيم المعيقل مترجم). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الحبوب، خالد الرويلي، أمينه (٢٠١١).منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.

الخطيب،جمال (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٣).تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجاً. ورقة عمل مقدمة في الأسبوع الثقافي السعودي ،الأردن :عمان .

الخطيب،جمال الحديدي، منى (٢٠٠٣).قضايا معاصرة في التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الرشيد، ناصر (٢٠١٣).مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية .الرياض :دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الريدي، هويدة علي ، ولاء (٢٠١١).التخلف العقلي .الرياض :دار زهراء للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان (٢٠١١). الإعاقة الذهنية وبطء التعلم. عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.

عايش، زيتون(١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٧). الإعاقة العقلية. عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار صفاء لنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن (٢٠٠٧).البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العتيبي، بندر (٢٠٠٣).الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٣، ١٠٣-١٣٢.
القريوتي، يوسف السرطاوي، عبدالعزيز الصمادي، جميل(٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم لنشر والتوزيع.
القمش، مصطفى العضايلة، عدنان التركي، جهاد (٢٠٠٨).فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد (٢٢).
كيرك، صامويل وجالفير، جيمس وكولمان، ماري وانستاو، نايك (٢٠١٣).تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (ترجمة: أماني محمود)، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
منصور، السيد كامل(٢٠٠٨). التخلف العقلي التصنيف-الأسباب-التشخيص-الخصائص. الإسكندرية: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
منصور، السيد كامل(٢٠٠٩). تربية وتعليم المتخلفين عقلياً دليل المعلمين والوالدين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ثانياً المراجع الأجنبية:

American Association On Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved October 24 ،2014 http://www.aaidd.org

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J.(1999).Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34,293-301.

American Association On Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved March 24،2015 http://www.aaidd.org.

Arellano, A, & Peralta, F.(2013). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. British Journal of Special Education, 40 (4), 175-181.

Black,Jennifer.(2009).Teacher and student perceptions of self determination. Retrieved February 10، 2016 http: //www.digitalsc- holarship.unlv.edu //thesesdissertations.

Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & Machalicek, W.(2013). Self- determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. Research

and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38 (3),129-138.

Carter, E., Lane, K., Pierson, M., & Stang, K. (2008) Promoting self-determination for transition-age youth: views of high school general and special educators. Exceptional Children, 75(1), 55-70.

Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & Machalicek, W.(2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118 (1),16-31.

Cho, H.(2009). Self-determination and elementary education: Elementary school teachers' knowledge of and use of interventions to promote the self-determination of students. University of Kansas, 175, 337-404.

Cho, H., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2013). Factors that predict elementary educators' perceptions and practice in teaching self-determination. Psychology in the Schools, 50 (8), 770-780.

Chou,Y., Palmer,S.,Wehmeyer,M.,Skorupski,W. (2016). Comparison of self-determination of students withdisabilities:multivariate and discrimina-nt function analyses. Journal of Intellectual Disability Research, doi: 10.1111/jir.12297.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Denney, S., & Daviso, A. (2012). Self-determination: A critical component of education. American Secondary Education,40 (2),43-51.

Doll, B., Sandsm, D., Wehmeryer, M., & Palmer, S. (1996).Promoting the development and acquisition of self-determination behavior. In D.J. Sands & M. L. wehmeyer (Eds),Self-determination across the life span:independence and choice for people with disabilities(pp.65-90.Baltimore:Paul H.Brooks.

Eddy, S. (2010.). A survey study of college students with disabilities and their involvement in the IEP/transition planning process. The University of North Carolina at Charlotte.

Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. Remedial and Special Education, 28 (1) 2-8.

Elizabeth, E., Susan, M. ,Susan, P., Jean,S., Mary,B., Shana, H., Veara, R., Yuzhu, Z. & Nancy, P. (2015). Fostering the foundations of self-Determination in Early Childhood:A Process for Enhancing Child Outcomes Across Home and School. Journal of Early Childhood Education. 6 Jun 2015.

Field, S, & Hoffman, A.(2002). Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum. Remedial and Special Education, 23 (2) ,90-98.

Fielder,C. &Donneker, J. (2007). Self-advocacy instruction Bridging the research to practice gap.Fuces on exceptional children,39(8),1-20.

Grigal, M., Neubert, D., Moon, M., & Graham, S.(2003). Self-Determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. Exceptional Children,70(1), 97-112.

Hardre,P ,Reeve,J.(2003).A motivational model of rural students intentions to persist in versus drop out of high school. Journal of Educational Psychologym,92,347-356.

Jennifer,B.(2009).Teacher and student perceptions of self-determination.
http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1133.

Kleinert, J. O'., Harrison, E. M., Fisher, T. L., Kleinert, H. L.(2010). I can" and "i did"— self-advocacy for young students with developmental disabilities. Teaching Exceptional Children, 43 (2), 16-26.

Konrad, M., Walker, A., Fowler, C., Test, D., & Wood, W. (2008). A model for aligning self-determination and general curriculum standards. Teaching Exceptional Children,40(3),53-64.

Krehbiel, M. (2012).Option A or option B the steps of decision making process, the Board of Regents of the University of Nebraska-lincoln Extension educational programmes abide with the non-discrimination policies of the university of Nebraska.

Kunsch, C. A.(2011). Effects of student self-monitoring of behaviors selected from IEP goals. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Lehigh University.

Lane, K., Carter, E., & Sisco, L.(2012). Paraprofessional involvement in self- determination instruction for students with high-incidence disabilities. Exceptional Children,78(2), 237-251.

Marks, S. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why i want educators to know what it means. Phi Delta Kappan,90 (1),55-58.

Martin,J., Hubr,M. &Maxson, L. (1993).Transion policy:Infusing self-Determination and self –advocacy into tranition programs. Career Development for Exceptional individuals 16,53-61.

Michael, W.(2002). Self-determination and the education of students with disabilities. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.sep

Muller, F., & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory.South African Journal of Psychology, 34, 169-190.

Ohtake, Y, & Wehmeyer, M.(2004). Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1 (3-4) ,169-178.

Seo, H.(2014). Promoting the self-determination of elementary and secondary students with disabilities: Perspectives of general and special educators in Korea. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,49(2),277-289.

Shogren, K., & Broussard, R.(2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of Individuals with Intellectual Disability.ntellectual and Developmental Disabilities,49(2), 86-102.

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Rifenbark, G., Little, T. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. Journal of Special Education,48(4),256-267.

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., Little, T., & Garner, Nancy, L., (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. Exceptional Children,73 (4),488-509.

Stang, K., Carter, E., Lane, K., & Pierson, M. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. Journal of Special Education,43 (2),94-106.

Thoma, C., Pannozzo, G., Fritton, S., & Bartholomew, C. (2008). Qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 31(2),94-105.

Thoma,C.,Nathanson,R.,Baker,S.,&Tamura,R.(2002).Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? Remedial and Special Education,23,242-247.

Uphold, N., Walker, A., Test, D. (2007).Resources for involving students in their IEP Process. Teaching Exceptional Children Plus, 3 (4) Article 1 Mar.

Ward,M.J.(2006).Self-Determination and special: lessons learned and challenges to address Tash connection 32 (issue 5/6)

Wehemeyer, M., & Gamer, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self- determination and autonomous functioning. Journal of Applied Reseach in intellectual disabilities,16,255-265

Wehemeyer,M., &Schwartz,M.(1997).Self-determination and positive adult outcomes: Afullow up study of youth with mental retardation or learning disabilities. Exceptional children,63,245-256.

Wehmeyer, M. L.(1998).Self-Determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23 (1) 5-16.

Wehmeyer, M., Agran, M., &Hughes,C.(2000). A national survey of teachers promotion of self-determination and student-directed learning. The Journal of special Education. 34,2

Wehmeyer,M. (1992).Self-determination and the education of students with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation, 27,302-314.

Wehmeyer,M. (2002). Self-Determination and the Education of Students with Disabilities. Retrieved March 24, 2015:http://eric. hoagiesgifted.org.

William, R., & Casey, A. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom.Baltimore:Paul H. Brookes.

Zhang, D., Wehmeyer, M., & Chen, J. (2005). Parent and teacher engagment in fostering the self-determination of student with disabilities. Remedial and special Education.26(1),55

Zhang, D.(2005). Parent practices in facilitating self-determination skills: The influences of culture, socioeconomic status, and children's special education status. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), 30(3),154-162.

Zhang, D., Katsiyannis, A, Singleton, S., Williams-Diehm, K., Childes, K. (2006). Self- determination: How students learn to live. Principal Leadership,6(9), 28-34.

Zhang, D., Landmark, L., Grenwelge, C., & Montoya, L. (2010). Culturally diverse parents' perspectives on self-determination. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(2),175-186.

Zheng, Y., Maude, S., Brotherson, M., Summers, J., Palmer, S., & Erwin, E. (2015). Foundations for self-determination perceived and promoted by families of young children with disabilities in

China.Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,50 (1) 109-122.

فعالية برنامج تدريبى أسرى من خلال الدمج الأسرى فى تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى التوحدى

إعداد

أ.د. زينب محمود شقير — أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية – جامعة طنطا

د. عيد جلال أبو حمزة — أستاذ مساعد بقسم العلوم الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم جامعتي قطر وطنطا

Doi: 10.33850/jasht.2020.68916

استلام البحث : ٢٥ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢ / ١ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري والدمج الأسرى فى تحسين درجة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى حالة طفلتين توحديتين، ومدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين متغيرى الدراسة لدى الحالة بعد فترة المتابعة (شهر بعد انتهاء تطبيق البرنامج) . واعتمدت أدوات الدراسة على المقابلات الكلينيكية الطليقة واستمارة بيانات حالة وقياس جيليام لتشخيص التوحدية إعداد عبد الرحمن و خليفة (٢٠٠٤) . وتشير النتائج إلى وجود كفاءة عالية للبرنامج التدريبى الإرشادى وفعالية عالية ، حيث ارتفعت درجة اللغة الاستقبالية من ٣٥ درجة إلى ٧٥درجة ، كما ارتفعت درجة اللغة التعبيرية المنطوقة من ٤١درجة إلى ٧٨درجة ، أيضاً ارتفعت الدرجة الكلية على مقياس اللغة من ٦٥درجة إلى ٩٩درجة. أما بالنسبة لأبعاد مقياس التوحد فقد ظهر تحسن واضح وصريح فى الأبعاد الثلاثة للمقياس حيث انخفض متوسط درجة السلوكيات النمطية من ٦٧ إلى ٢٠ درجة كما انخفض متوسط معدل صعوبة التواصل من ٤٥ إلى ٢١ درجة ، كما حدث تحسن واضح فى التفاعل الاجتماعى حتى انخفض متوسط الدرجة من ٨٥ إلى ٢٣ ، مما يؤكد نجاح البرنامج التدريبى وكفاءته سواء فى عدد جلساته أو فى محتواه أو فى تنوع الفنيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج أو فى الدمج مع أخويه الأصحاء ووالديه أو جميعها معاً.

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of a counseling program based on family counseling and family integration in improving the degree of receptive language and expressive language

in the case of two autistic children, and the extent of the effectiveness of the counseling program in improving study variables in the case after the follow-up period (one month after the end of the program implementation). The study tools were based on free clinical interviews, especially with the increasing numbers of them, as this group is one of the largest groups of children with special needs prevalent. The tools of the study are free clinical interviews, a case data form and a gilliam measurement for autism diagnosis prepared by Abd al-Rahman and Khalifa (2004). The results indicate that there is a high efficiency of the indicative training program and high effectiveness, as the degree of the receptive language increased from 35 degrees to 75 degrees, and the degree of expressive language spoken increased from 41 degrees to 78 degrees, also the total score on the language scale increased from 65 degrees to 99 degrees. As for the dimensions of the autism scale, a clear and explicit improvement appeared in the three dimensions of the scale, where the average degree of stereotypical behaviors decreased from 67 to 20 degrees, the average difficulty rate of communication decreased from 45 to 21 degrees, and there was a clear improvement in social interaction until the average degree decreased from 85 To 23, This confirms the success and efficiency of the training program, whether in the number of sessions or in its content or in the diversity of techniques and methods used in the program or in merging with his healthy brothers and his parents or all of them together.

المقدمة والخلفية النظرية:

شهد العالم المعاصر فى الآونة الأخيرة سلسلة من الاضطرابات كان أهمها تلك الاضطرابات فى مجال الحياة الإنسانية ، والتى كان على رأسها الاضطرابات النمائية بشتى أنواعها.

والاضطراب التوحدى هو أكثر الاضطرابات التطورية (النمائية) حدة ، وقد أجريت العديد من الدراسات فى مجال التشخيص الطبى والعلاجى لحالات التوحد ، إلا أنه مازال الغموض يدور حول السبب الرئيسى وراء هذا الاضطراب ، فبعض الدراسات أرجعته لأسباب نفسية واجتماعية ، والبعض الآخر أرجعته لاضطرابات فى الجهاز العصبى ،

وتتابعت الدراسات التى أرجعته لعوامل وراثية ، ولظروف الحمل والولادة ، فى حين أن هناك دراسات أخرى أرجعته للضغوط والحرمان فى الطفولة.

ومازال هناك صعوبة فى التشخيص لذلك الاضطراب النمائى إلى أن وضع الدليل التشخيصى والإحصائى للاضطرابات العقلية الذى صدر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى (DSM.IV, 1994). وحدد مجموعة من الملامح التشخيصية للتوحد والتى يمكن الاستعانة بها فى التشخيص. ثم توالت الجهود لوضع مجموعة من المقاييس بهدف تحديد الملامح التشخيصية لهذا الاضطراب النمائى اعتمدت على التقييم السلوكى والتواصل واللغة والمهارات الاجتماعية لدى المصابين بالتوحد ، ولقد شجعت سياسات التعليم فى الكثير من بلدان العالم المتقدم إنشاء وحدات خاصة أو فصول لأطفال التوحد فى مدارسهم المحلية العادية (وحدث هذا التوجه فى العام الدراسى الحالى فى المدارس السعودية ، حيث تم إنشاء حضانة للتوحديين فى مدينة الطائف تتبع وزارة التربية والتعليم بعد كان هؤلاء الأطفال التوحديين يتم إيداعهم فى مركز التأهيل الشامل الذى يتبع وزارة الشئون الاجتماعية) انطلاقاً من أنه من الضرورى أن يتم تقييم جميع الأفراد بشكلٍ متساوٍ ، وأن تتاح لهم فرص متساوية وينظر إليهم كأفراد متميزين ، مع الأخذ فى الاعتبار أن نسبةً ليست قليلة منهم عادة ما تكون قدراتهم الأكاديمية أقل من أقرانهم العاديين ، إلا أنه من الممكن أن تتاح لهم فرص أكثر من الوقت حتى يتسنى لهم مواكبة النمو بما يتفق مع قدراتهم ومن هنا يتحقق الدمج الاجتماعى المشروط لهذه الفئة (الخولى ، ٢٠٠٧ ، ٤١٠).

وقد يلجأ الوالدين إلى أساليب تربوية خاطئة للحد من السلوكيات غير المرغوب فيها لدى أبنائهم التوحديين ، كإتباع الأساليب الوالدية التى تتسم بالرفض الصريح أو المقنع واللامبالاة ، والإهمال ، والتحكم ، والنبذ ، والحرمان العاطفى ، والحماية الزائدة ، والتدليل ، والعقاب البدنى أو النفسى (Harvey, 2000, 49) والأكثر من ذلك أن الوالدين قد لا يدركون أسلوب الرعاية الخاطئ ، مما يزيد من تعقيد الأمور حول رعاية تلك الفئة.

من ثم كان هناك ضرورة لتعديل اتجاهات الوالدين نحو رعاية أبنائهم التوحديين وتنمية رضاهم عن وجود طفل توحدى مع أبنائهم العاديين ، وتنمية وعيهم بأهمية إدراك واحترام الإعاقة ، وتعديل اتجاهات العديد من أمهات التوحد بضرورة التركيز فى الرعاية على تنمية (بل وعلاج) جوانب السلوك الأخرى : الاجتماعية ، والتواصلية ، واللغوية ... إلخ لا مجرد التركيز على تنمية الجانب الأكاديمى لدى طفلهم التوحدى(شقير ،٢٠٠٦).

وأكد Secan et al (1989) على ضرورة تنوع وتطويرالاستراتيجيات العلاجية وذلك للتغلب على عيوب تعميم الاستراتيجيات لدى أطفال التوحد ، فالتنوع والتطوير يؤدى إلى نتائج أفضل بالإضافة إلى التدريب الإضافى مع الطفل التوحدى ، والذى يمكن توزيعه بأشكاله المختلفة أثناء اليوم ، على أن تكون نماذج التدريب مختارة بعناية ويجب

اختيارها فى مواقف طبيعية ترتبط بحياة الطفل مثل لعب الفك والتركيب Haward, (2002 فى الخولى ، ٢٠٠٧ ، ٤١٢)

وبالرجوع إلى **أسباب الاضطراب التوحدى** نجد أن من بينها أسباب بيئية ، من هنا كان من الضرورى استخدام طريقة العلاج البيئى الذى يتضمن تقرير برامج للطفل تعتمد على الجانب الاجتماعى عن طريق التشجيع والتدريب على إقامة علاقات شخصية ، أما التدخل التربوى فيعتمد على تعديل السلوك الحركى وكذلك اللفظى.

مما سبق يتضح أنه لايوجد أسلوب محدود مقنن لتدريب أو تعليم أو علاج الطفل التوحدى لتعدد أسبابه ، وتنوع أعراضه ، واختلاف شدته من طفل لآخر مما يتسبب فى صعوبة تصميم برامج إرشادية وعلاجية وتدريبية محددة فى البيئات العامة والخاصة لتحسين حالة الطفل التوحدى.

بناء على ما سبق تتضح الحاجة إلى الإرشاد الأسرى من خلال الدمج الأسرى لهؤلاء الأطفال التوحديين ، فمشكلة الطفل داخل الأسرة ما هى إلا عينة لاضطراب أسرى شامل ، ولذلك فقد تتشابك مشكلات أفراد الأسرة لدرجة يصعب حلها فردياً ، بل لابد من العمل جماعياً مع الأسرة كوحدة وفهمها بشكل متكامل (العزة ، ٢٠٠٠ ، ٦٤) ، علاوة على ما يتحقق داخل الإرشاد الأسرى لفكرة الدمج الأسرى (المجتمعى) بين الطفل التوحدى ووالديه وأخوته والتى تمثل نموذجاً مصغراً للمجتمع الأكبر ، ونجد أنه كلما اندمجت الأسرة فى برامج علاج الطفل وتفهمه جيداً ، كلما كانت فعاليات البرنامج الأسرى أكثر نجاحاً وأبعد أثراً فى حياة الطفل المعاق ، ومن ثم فإن تعليم الوالدين وإرشادهما ومساندتهما ضرورة هامة لتصبح الأسرة البيئية الأولى الأكثر فعالية فى مواجهة مشكلات الطفل وإعاقته (صادق ، ١٩٩٧: ٢٠).

وتتساءل الباحثتان ماذا عن مهارات اللغة اللفظية ومهارات اللغة غير اللفظية - سواء التعبيرية منها أو الاستقبالية - لدى الطفل التوحدى وماذا عن اهتمامات البحوث والتدخلات السيكولوجية لمواجهة هذا السلوك لدى الطفل التوحدى ؟ والذى تهدف الدراسة الحالية إلى الوصول إليه .

أهداف الدراسة:

١- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري والدمج الأسرى فى تحسين درجة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى حالة طفلتين توحديتين، ومدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين متغيرى الدراسة لدى الحالة بعد فترة المتابعة (شهر بعد انتهاء تطبيق البرنامج) .

٢- إعداد برنامج إرشادى تدريبى قائم على الإرشاد الأسرى للوالدين والدمج الأسرى للأم والأخوات السويات أثناء تنفيذ البرنامج بهدف:

- تحسين درجة اللغة الاستقبالية لدى الطفلتين التوحديتين.

- تحسين درجة اللغة التعبيرية المنطوقة لديهما.
- تنمية بعض مهارات التواصل لديهما.
- تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعى لديهما.
- التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادى التدريبى الأسرى بعد توقفه على متغيرى الدراسة.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تعالجه ، لذا تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في مجالين هما :

أ. تناولها لدراسة مجال الإعاقة النمائية والإرشاد الأسري ، لذا تعد الدراسة إضافة جديدة في مجال تحسين اللغتين الاستقبالية والتعبيرية ، وبالتالي تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التوحدى.

ب. يتناول هذا البحث فئة الأطفال ذوي التوحد وهي من الفئات الخاصة التي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة عالمياً وإقليمياً ومحلياً ، وخاصة مع تزايد أعداد ها ، حيث تعد هذه الفئة من أكبر فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة انتشاراً.

أما الأهمية التطبيقية فتكمن فيما يأتي :

أ. إعداد برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري والدمج الأسرى في تحسين اللغتين الاستقبالية والتعبيرية المنطوقة والكشف عن فعاليته ، مما قد يساهم في تطبيقه على تلاميذ الفئات الأخرى في مدارس ومعاهد وبرامج التربية الخاصة ، بالإضافة إلى الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي في تحقيق التفاعل والتواصل الاجتماعي ما بين الطفل المعاق وبيئته الاجتماعية .

ب. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية المناسبة للتعامل مع أطفال التوحد للتخفيف من حدة هذه الصعوبات ، والمشكلات التي يعانون منها ، أو محاولة علاجها.

ج.مساعدة معلمى ومعلمات التربية الخاصة على تطوير استراتيجيات التدخل العلاجي المناسب لتعديل بعض المظاهر السلوكية غير التكيفية لدى أطفال التوحد .

مشكلة الدراسة:

مما لاشك فيه أن التوحد من أشد مشكلات الطفولة خطورة سواء على حياة الطفل ذاته أو فى تأثيرها السلبى على أسرة الطفل المصاب بالتوحد ، ويزداد الأمر خطورة عندما يصاحب الإصابة بالتوحد انخفاض مستوى ممارسة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ، الأمر الذى يخشى من ترك الطفل التوحدى دون محادثته ولولللحظات قليلة ، ثم تتضاعف الخطورة عندما يتم إغفال ذلك الأمر ولم يتم التدخل الإرشادى والتدريبى لأسرة الطفل التوحدى بعد أن ثبتت فاعلية هذه البرامج مع المعاقين.

من هنا جاءت مشكلة الدراسة لتجيب على التساؤل التالى:

١- ما قدر التحسن لدى حالة الطفلتين التوحديتين بعد تطبيق البرنامج الإرشادى التدريبى الأسرى وطوال فترة المتابعة لمدة شهر اعتماداً على تقدير الأسرة على مقيــاس: اللغتين الاستقبالية والتعبيرية المنطوقة؟.

مصطلحات الدراسة :

طفل التوحد : هوطفل يعانى من صعوبة أو قصور فى المهارات الاجتماعية المعرفية، والتى تتمثل فى مهارات الانتباه ، والتفاعل الاجتماعى، والتواصل، والسلوكيات النمطية الاجترارية. وهو اضطراب نمائى عام يؤثر سلبا على العديد من جوانب شخصية الطفل ، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية ونمطية ، مع صعوبة فى التعبير والاستماع بما يؤثر فى صعوبة تواصله وتفاعله الاجتماعى.

اللغة : نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ومعتقداتنا واحتياجاتنا،أو هــي ذلك النظام الرمزي الذي تمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قربى في المكان والزمان تسهيلا لعملية التواصل والتفاعــل بين بعضهم البعض(الواقفى ،٢٠٠٩، ٣٣٠).

اللغة الاستقبالية Receptive Language هي القدرة الذهنية التي تتكون منها المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والقواعد التي تنظمها جميعا وهذه القدرة تكتسب ولا يولد بها. **(المعتوق، ١٩٩٦ : ٣٣)**

اللغة المنطوقة:-The spoken languageهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابة اللغة ولغة الإشارة. **(الروسان، ٢٠٠٠ : ١٢).**

الدمج الأسرى: هو أن يقضى الطفل المعاق أطول وقت ممكن مع أفراد أسرته ، وأن يشعر بالتقبل من جميع أفراد الأسرة، ، وأن يقدموا له بصفة محسوسة كل ما يحتاجه، وأن يتمتع كأى شخص آخر بالحرية والاشتراك والتحرك ، وأن يفعل ما يريد ، وأن تتعرف الأسرة على نقاط القوة والضعف لدى طفلها المعاق ومحاولة إظهار مظاهر القوة لديه أمام الآخرين ، وتحاول بشكل مستمر تكوين علاقات قوية بين طفلها المعاق وبين أخوته ، وألا تحرم طفلها المعاق من المشاركة الفعالة فى الأعمال المنزلية وفى حضور المناسبات الأسرية (شقير ،٢٠١١).

الإرشاد الأسرى: هو عملية مساعدة أفراد الأسرة فرادى أو جماعة فى فهم الحياة الأسريةومسئولياتها، لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسرى،وحل المشكلات الأسرية ، بهدف تحقيق السعادة واستقرار واستمرار الأسرة (زهران ،٢٠٠٥، ط٤ **:٤٥٠).**

الإطار النظرى :

المحور الأول - التوحد:

تشخيص التوحد:

إن إغفال تشخيص حالات التوحد وعلاجها مبكراً يجعل حياه الطفل والأسرة نوعا من الجحيم غير المحتمل ، فالطفل يتصرف تصرفات غير مفهومة وغير مفيدة له أو لغيره ، و لا يمكن أن يعيش حياه طبيعية أو أن يدرس بمدرسة عادية ، رغم أن ٢٥ % من الأطفال التو حديين يكون معامل ذكائهم طبيعيا(الراوي و البلثة ،١٩٩٩،٢٩.

وقد وضع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الذي صدر عــن الرابطة الأمريكيـــة للطب النفسي (D.S.M - IV-1994) تصنيفين ، أطلق علي التصنيف الأول اسم : إعاقة التوحد الطفلية ذات الأعراض الكاملة وأطلق علـــي التصنيف الثاني **اسم :** إعاقة التوحد الطفلية ذات الأعراض المتبقية ، ويمكن الإشارة إلى المحكات التشخيصية للاجترارية الطفلية ذات الأعراض الكاملة علي النحو التالي:-

١. بدء الاضطراب قبل سن ٣٠ شهراً.
٢. العجز عن الاستجابة للآخرين.
٣. اضطراب شديد في النمو اللغوي.
٤. أنماط كلامية شاذة وغريبة (مثل تقليد الكلام المباشر، أو قلب الضمائر).
٥. استجابات بيئية غير سوية (مثل مقاومة التغيير، أو التعلق والاهتمام بموضوعات شاذة).
٦. غياب الأوهام والهلاوس وفقدان الترابط ،والكلام المفكك(غير المترابط) كما يحدث عند الإصابة بالفصام.

زملة الاضطرابات الأساسية كمحكات تشخيصية للتوحد:

أشار الدليل الرابع لتصنيف الأمراض العقلية لرابطة الطب النفسى الأمريكى (D.S.M - IV-1994).إلى أن أهم المشكلات أو الأعراض أو الاضطرابات الأساسية والتشخيصية للطفل التوحدى تتمثل فى:

١.الاضطرابات الكلامية (اضطرابات اللغة بأنواعها : التعبيرية والاستقبالية).
٢. الاضطرابات الاجتماعية.
٣. الاضطرابات الانفعالية.
٤. - المظاهر السلوكية النمطية.

على أنه ينبغى عدم إغفال محك خامس هام ويعتبر المحك التشخيصى الأول فى الترتيب وهو بداية ظهور الاضطراب عند الطفل قبل سن ثلاث سنوات من عمر الطفل (أى قبل أن يصل الطفل إلى ٣٠ شهراً من عمره).

أولاً: الاضطرابات والمشكلات فى الكلام واللغة:

توصلت Patricia Hawlin (1997) (ترجمة وتعريب كامل ، ١٩٩٨) إلى أن أكثر المشكلات اللغوية المرتبطة باستخدام وفهم اللغة عند التوحدى ، تبدو فيما يلى:

١- مشكلات التعبير اللغوى وتبدو فى شكلين:

التعارض بين استخدام وفهم اللغة : حيث يمتلك التوحدى لغة ظاهرية منطوقة تبدو أنها تتطور بشكل جيد ، إلا أنه لديه غالباً مشكلات إنشائية تعبيرية عميقة خاصة فى المضمون الاجتماعـــى والتعبير عنه ، وتظهر تلك المشكلات بوضوح أثناء اختبارات اللغة.

الحرفية: يميل التوحدى إلى تفسير ما يقال له حرفياً ، مما يوقعه فى مشكلات اجتماعية عند تفاعله مع الآخرين.

٢- مشكلات فى اللغة المنطوقة: تبدو فى الآتى:

أ- الاضطرابات فى دلالات الألفاظ والكلمات حيث تكون معانى مفردات الكلمات قاصرة وغير محددة ، وتسبب انخفاض واضح فى قدراته التعبيرية.

ب- طريقة استخدام الكلمات حيث يستخدمها بشكل مضطرب أو غير مناسب للتحدث (كالصوت المرتفع ، والكوميدى).

وهناك بعض التوحديين لديهم حصيلة لغوية جيدة من المفردات اللغوية ، لكنهم مع تزايد الاضطراب لديهم يعجزون عن استخدام المناسب فى الوقت المناسب مما يزيد مـن تعقد الموقف الاجتماعى وزيادة صعوبة التفاعل الاجتماعى.

جـ- ترديد الكلام (الحديث): سواء فى الحال أو فيما بعد ، وتكرر كثيراً منها مع الأفراد الأكبر سناً والأقل فى الاضطرابات الإدراكية.

د- استخدام تكرار أو ترديد الكلام : حيث يكرر الكلام أو الأسئلة التى توجه إليه.

هـ- التبلد الذهنى: حيث انخفاض المحصول اللغوى المناسب اجتماعياً ، وسوء تقديرهم لتأثير حديثه على الآخرين.

٣- التعامل مع المفاهيم اللغوية:

١- التحدث عن المستقبل: حيث يصعب عليه استخدام أو فهم المفاهيم المرتبطة بالزمن المستقبل ، فالإجابة على الأسئلة باستخدام بعض الكلمات (مثل قريباً ، من الممكن ، سأفكر) يمكن أن تؤدى إلى استثارة الغضب لدى التوحدى.

٢- التعبير عن المشاعر والأحاديث : حيث يعجز التوحدى عن التعامل مع المفاهيم المعنوية متعددة الآثار على سلوكه ، فلا يستطيع التحدث عن المشاعر والأحاديث.

٣- حب الدعابة.

٤- النقص فى القدرة على تبادلية الحديث : أى الفشل فى الربط أو التنسيق بين الحديث الصادر عنهم وسماع آراء الأفراد الآخرين ، وقد لا يتوقفون عن الحديث (موسى ،٢٠٠٧).

ثانياً: الاضطرابات الاجتماعية:

تعتبر الإعاقة الاجتماعية للتوحدى من أكثر الأعراض وضوحاً فى زملة الأعراض ، وأوضـــح كانر أنهم عندما يتركون بمفردهم فإنهم يرتبطون بأنشطة انعزالية ، ولقد اعتبر العزلة الاجتماعية بوصفها واحدة من أهم الملامح المميزة لهذا الاضطراب ، ويؤكد على أهمية تسميته بالاضطراب التوحدى (بن خطاب ، ١٩٩١).

ثالثاً: الاضطرابات الانفعالية:

هناك مجموعة من ردود الفعل الانفعالية لدى التوحدى ، مثل نقص المخاوف من الأخطار الحقيقية ، وقد يشعر بالذعر من الأشياء غير الضارة أو مواقف معينة ، ليس لديه قدرة على فهم مشاعر الأشخاص من حوله ، فقد يضحك لوقوع شخص أمامه ، وقد يتعرض لنوبات مـــن البكاء والصراع دون سبب واضح ، أى أن هنـــاك تقلب مزاجى مرتفع لدى التوحدى ، الهلوسة أثناء النوم.

رابعاً: الاضطرابات السلوكية الشاذة : معظم سلوكياته وسواسية قهرية مثل:

- لا يستطيع التوحدى تقليد الآخرين أو محاكاتهم أو لا يستطيع اكتساب مهارات من خلال المحاكاة.
- فرط النشاط الحركى.
- عدم استعمال كلتا اليدين.
- كثرة استخدام الحواس كوسيلة لاستكشاف العالم.
- المشى على أصابع القدم ، اللعب باليدين فى العين أو الأنف أو الأذن ، والاندفاع بقوة ، ثم الوقوف فجأة ، ثم تمايل الرأس على جانب واحد ، وغيرها من حركات الجسم الشاذة ، وغالباً ما تزيد أثناء القلق والتوتر.
- يتميز لعبه بنقص فى الارتباط الاجتماعى أو تكوين علاقات اجتماعية.
- النمطية الزائدة فى تناول الأشياء وبشكل وسواسى قهرى من حيث أنه يصر على ذلك ويحزن لتغييرها.
- الاستخدام غير الوظيفى للأشياء.
- صعوبة القدرة على اللعب التخيلى أو الإيهامى.
- مقاومته للتغير بشدة فى مواقف معينة أو مفاهيم معينة ، وقد يسبب له حدوث التغيير مشاعر الإحباط والحزن الشديد.
- تكرار الإصابة بالأمراض البدنية مثل عدوى الجهاز التنفسى ، الحمى ، الإمساك.
- يميل إلى جمع الأشياء بشكل أنانى ، ورغبة شديدة فى تملكها بدون هدف.

- الافتقار إلى الرشاقة.
- الحركات الاهتزازية المتكررة مثل التصفيق أو النقر بالأصابع ، مما يزيد من مشكلاته الاجتماعية.

التواصل اللفظي لدى الطفل التوحدي :

يذكر كامل (٢٠٠٣ : ٣٤ – ٤٤) أن الأطفال التوحديين يعانون من قصور واضح في فهم كثير من المفاهيم أو معاني الكلمات التي يتلقونها من الآخرين ، كما يظهر لديهم قصور في تعميم تلك المفاهيم ، وبالتالي انخفاض في قدراتهم التعبيرية ، فهم يعانون من صعوبة في إيجاد الشكل الصحيح من الكلمات من أجل التعبير عن أفكارهم الخاصة ، لدرجة تصل إلي أنه يمكن وصف حديثهم بأنه في غير الموضع المحدد.

ويرى الشمري (٢٠٠٠: ١١٩-١٤٨) أن اللغة تغيبت كليا لدي الأطفال التوحديين ، وتنمو ولكن دون نضج ، وبتركيب لغوى ركيك مع ترديد الكلام ، مثل إعادة آخر كلمة من الجملة التي سمعها والاستعمال الخاطئ للضمائر ، فإذا تمكن الطفل التوحدي من الكلام فإنه قد لا يدرك الفارق بين " أنا " و " أنت " وهي وهو على سبيل المثال ، حيث يستعمل الطفل ضمير" أنت" عندما يود أن يقول "أنا" فمثلا لا يقول " أنا أريد أن أشرب " بل يستعمل اسمه فيقول "على يريد أن يشرب " ، وعدم القدرة على تسمية الأشياء ، وعدم القدرة على استعمال المصطلحات المجردة ، ويكون للطفل نطق خاص به يعرف معناه فقط من يخبرون ماضي الطفل.

وتشير صديق (٢٠٠٧ :١٥) بأن الطفل التوحدي يعيش في عزلة عاطفية تظهر في عدم تجاوبه مع والديه عندما يحاولان حمله أو ضمه أو تقبيله أو مداعبته ، إذ لا يجدان منه اهتماما بحضورهما أو غيابهما عنه ، وفي كثير من الأحيان يبدو الطفل وكأنه لا يعرفهما ، ولعل من أهم ما يميز الطفل التوحدي اندماجه الطويل في سلوك نمطي متكرر ، فقد يستمر لفترات طويلة بأداء حركات معينة متكررة ونمطية مثل هز رجليه أو رأسه أو جسمه ، أو الدوران حول نفسه ، وقد يتملكه الغضب عند إحداث أي تغيير في سلوكه الروتيني اليومي ، وقد يدفعه ذلك إلى البكاء وإلى السلوك العدواني ، كما يعاني الطفل التوحدي من قصور في أداء العديد من الأنماط السلوكية التي يستطيع أن يقوم بها الأطفال العاديون ممن هم في مستوى عمره الزمني ومستواه الاجتماعي والاقتصادي.

وأوضحت شقير (٢٠٠٤ : ٦٠ – ٦١) - عن طريق استعراضها للعديد من الدراسات التى اهتمت بالتوحد - أن أهم ما يتصف به التوحدى :

١- **الانسحاب الاجتماعى :** حيث يميل الطفل التوحدى للانسحاب والعزلة الاجتماعية.

٢- **ضعف الانتباه والذاكرة :** حيث يعانى الطفل التوحدى من الاضطرابات الحادة فى الذاكرة.

٣- **التعبير اللفظى وغير اللفظى :** يمكن أن تكون اللغة غير موجودة لدى الطفل التوحدى ، وإن وجدت فإنها تكون غير عادية.

٤- **القدرة على التقليد والمحاكاة :** يعجز الطفل التوحدى عن التقليد والمحاكاة.

٥- **الاستجابة الذهانية :** لدى الطفل التوحدى بعض مظاهر الاضطراب الذهانى.

ومن هذه الاستجابات الذهانية الانعزالية الشديدة والانسحاب بعيدا عن الواقع المحيط به ، والمقاومة الشديدة للتغير فى البيئة الاجتماعية ، والتمسك الشديد بالروتين ، والتعلق بالأشياء وليس بالأشخاص.

٦- **العمليات الإدراكية :** حيث يعانى الطفل التوحدى من اضطراب إدراكى ، ويعطى استجابات شاذة لمنبهات بعينها ، وخاصة فى مهام الإدراك البصرى والحركى.

٧- **المظاهر السلوكية :** يبدى الطفل التوحدى مظاهر سلوكية نمطية تشمل حركات الذراع واليدين ، تختلف عن المظاهر السلوكية التى يظهرها المعاق عقليا.

٨- **الخصائص اللغوية :**(أصوات الكلام)، وتراكيب الكلام *Syntax* (القواعد التى تحكم نسق وتركيب الكلام). ومن السلوكيات الملاحظة لدى أطفال التوحد فى الجانب العملى البراجماتى ،أو اللغة الاجتماعية نماذج وإشارات وإيماءات نظرة العين، فهؤلاء الأطفال لديهم صعوبة فى استخدام الإشارات والإيماءات وتواصل العين أثناء الانتباه المترابط ، أى عندما يكون انتباههم مرتبا بين الأحداث البيئية وشخص آخر، والأطفال التوحد يون يميلون إلى أن يقصروا الوظائف التواصلية فى الطلب ، ومن النادر أن يوصل وينقل هؤلاء الأطفال الأفعال التواصلية مثل الاعتراف والإقرار بالآخرين، والتعليق على شىء معين، والتعبير عن الإتيكيت والذوق الاجتماعى، ومشاركة الأفكار والمشاعر ***(Cannon, 2006 : 12).***

ويحدد ***Prizant, et al (2003 :103)*** مجموعة من المشكلات التى يواجهها أطفال التوحد فى الجانب اللغوى الرمزى على النحو التالى :

أ. **جوانب العجز فى استخدام الإشارات والإيماءات التقليدية** ، مثل إظهار الأشياء للآخرين كى يرونها ، والتلويح، والتصويب والتوجيه ، والأساليب التواصلية غير اللفظية ، مثل هز الرأس والإيماء بها مما يتسبب فى الاتكال على المساعدة الأولى ، والإشارات قبل الرمزية المعتمدة على الحركة ، مثل تناول يد من يقوم بالرعاية ، قيادة آخر تجاه شىء مرغوب ، وإعادة المصادقة على الأفعال المرغوبة، بالإضافة إلى استخدام الأساليب التواصلية غير المرغوبة اجتماعيا ، مثل الصراخ والصياح والعدوان وثورات الغضب.

ب. **النمو اللفظى الصوتى غير التقليدى،** والذى يتم تحديده عن طريق ندرة التواصل اللفظى ، والأصوات غير التقليدية.
ت. **السلوك اللفظى غير التقليدى،** مثل استخدام الأشكال المتأخرة من الببغائية والمواظبة على كلام محدد ، والسؤال والاستفهام المستمر.
ث. **جوانب النقص فى الاستخدام الوظيفى للموضوع واللعب الرمزى** : والذى يتم تحديده عـــن طريق الصعوبات فى استخدام الموضوعات بصورة مناسبة ، مما ينتج عنه جوانب العجز فى التخطيط الحركى ، وفى تقليد السلوكيات غير اللفظية للآخرين ، والنقائص فى القدرة الرمزية لتمثيل الأحداث الاجتماعية ولعب الدور، والتوسع فى وإتقان خطط اللعب.

ويرى *Maione & Mirenda (2006)* أن اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية ترتبطان ارتباطـــا إيجابيـا بالأداء على مهام الانتباه المترابط ، والتقليد لدى أطفال التوحد.

هذا ويميل أطفال التوحد إلى الجمود وعدم المرونة فى استخدامهم للغة ، فالتجريد والاصطلاحات والاستنتاج والاستدلال هـــى مفاهيم صعبة سواء على المستوى التعبيرى ، أو على مستوى الحفظ ، فعلى سبيل المثال إذا أعطى طفل الأوتيزم صورة طفل صغير يستلقى فى سريره ويبكى وسئل : لماذا يبكى الطفل الصغير؟، فإنه من المحتمل أن يعطى الطفل إجابة جامدة ثابتة فيقول : لأن الطفل يستلقى فى سريره ، أكثر من قوله : لأن الطفل جوعان أو لأنه يريد أمه **(Cannon, 2006 : 13).**

ويضيف Cannon (2006:12) بعض خصائص اللغة لدى أطفال التوحد فى جانب قواعد أصوات الكلام ، والقواعد التى تحكم نسق وتركيب الكلام ، حيث يتميزون بأسلوب متفرد فى النظم والتنغيم ، وخصائص النبرة أثناء الكلام ، فبعض هؤلاء الأطفال يوصف بأنه على وتيرة واحدة ، والبعض الآخر يوصف بأنه جهير بصورة غير عادية ، فعلى سبيل المثال يكرر طفل الأوتيزم جملة : هل تريد الكيك ؟ بنفس تنغيم السؤال ، لكن لهدف طلب الكيك لنفسه ، كما أن قلب الضمير " أنت " بالنسبة للضمير " أنا " خطأ تركيبى شائع لدى هؤلاء الأطفال. .

الدور الإرشادى للأسرة فى تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى التوحديين :

أ. يجب تقوية النظر الجيد ، والاستماع الجيد في الأوقات المناسبة أثناء اليوم الدراسي.
ب. يجبد استخدام اسم الطفل قبل طلب أمر ما ، أو إبداء أي رأي.
ت. قد لا يدرك الطفل مفهوم كيفية إرضاء المعلم ، ومن ثم يحتاج إلى تفسيرات واضحة بشأن المتوقع من سلوكه.
ث. استخدام اللعبة المفضلة للطفل إذا تعثر في التوافق داخل المدرسة.

ج. يمكن تحضيرهم للتغيرات التي يمكن أن تظهر مقدماً في حالة عدم قدرتهم على إدراك "ماذا سيحدث بعد".
ح. يجب إعلام الطفل مقدماً ببعض الأحداث التي يمكن أن تظهر مثل أحداث اليوم الدراسي.
خ. يمكن الإفادة من حب التوحديين في استخدام الكمبيوتر وحب القراءة والرسم.
د. حاول أن تكون لغة الحوار واضحة وبسيطة ، فيتم تجنب التعبيرات المجازية.
ذ. حاول التركيز على أهمية نشاط تبادل الأدوار ، وتأكد من استيعاب الطفل لمفهوم الأدوار بالفعل (آرونز؛ جيتنس ، ٢٠٠٥ ، ١٤١-١٤٤).
ر. تعرف على المحاولات غير اللفظية في مواقف التفاعل الاجتماعي على أنها محاولات اتصال ذات معنى (Brown & Kalbli , 1997).
ز. وصلت نتائج الدراسات إلى أن دور الأسرة ومشاركتها في العلاج المعرفي السلوكي له دور كبير في الحد من القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين مما يدعم دراستنا الحالية (Barreti,Dadds et al ,1996,Spence,1998) : نقلا عن فاروق ،٢٠١٣)

المحو الثانى – اللغة:

حول مفهوم اللغة :

استخدم فيجوتسكى الكلمة استخداماً أعم وأشمل من استخدام **سوسيور** لها فبينما فرق **سوسيور** بين الكلمة واللغة عندما اعتبر اللغة أنها جزء معين للكلام ، نجده هنا قد أوضح بأن اللغة صوت ومعنى ، وهو نفس تعريف **فيجوتسكى** مما يعلن عن ترابط اللغة والكلمة معاً وعلى صعوبة الفصل بينهما حيث أنهما مرادفان لبعضهما البعض (Rapaport, 1951)

ويقصر بعض الباحثين لفظ اللغة على تلك الرموز المنطوقة ، وبذلك يخرجون منها وسائل التعبير الأخرى من حركات معبرة وكتابة وغيرها ، واللغة عند هؤلاء ما هى إلا صياغة المعلومات والمشاعر فى أصوات مقطعية (شقير ، ٢٠١٣).

وترى "هورلوك" Hurlock أن اللغة تعتبر شاملة لكل صور التعبير قاطعة ، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة أى التعبير بأصوات مقطعية ، وظاهر من هذا أنها تؤيد تأييداً جزئياً استعمال لفظ الكلام فقط (شقير ، ٢٠١٢).

وفى جانب علم معانى الكلمات ، فإن اللغة مكون أساسى لجميع المجتمعات الإنسانية ، فاللغة أداة تنظم بها الإنجازات الثقافية والاجتماعية والعقلية لدى الكبار، وتمر بعد ذلك إلى الأطفال ، فاللغة تستلزم أربعة أنظمة بينها ارتباطات متداخلة للتواصل اللغوى ، هى الجانب **العملى (اللغة الاجتماعية)** *Pragmatics*، **والمعانى** *Semantics* (مفاهيم ومعانى الكلمات)، **والأصوات الملفوظة** *Phonology* (يظهرون سلوكيات مرتبطة بالكلمة العادية) ، **وبعض السلوكيات اللغوية الشائعة الببغائية** أو تكرار الكلمات والجمل بصورة سريعة ومباشرة ، أو بصورة متأخرة، والببغائية تنتج عن أسلوب المعالجة الجشطلتية ،

وهو أسلـوب معالجـــة تحفظ وتستظهر فيه الكتل والمقادير غير المحللة من المعلومات السمعية أو البصـرية ، فطفل الأوتيزم يتعلـم وحدات اللغة برمتها ككل أكثر من تفكيكها إلى وحدات أصغر من المعنى المفرد **(Cannon, 2006 : 12)** .

والبعض يعتبر اللغة نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ومعتقداتنا واحتياجاتنا،أو هـــي ذلك النظام الرمزي الذي تمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قربى في المكان والزمان تسهيلا لعملية التواصل والتفاعـــل بين بعضهم البعض(الواقفى ،٢٠٠٩،٣٣٠)..

١- وظائف اللغة :

إن الهدف الرئيسي للغة هو الاتصال من الآخرين ، فهـــي أساس هام للعمـــل والاندماج فـــي حياة المدرســـة والمجتمع على السواء ومصدر غنى لتحقيق إنسانية الإنسان ، فنحن نستخدم اللغـــــة للحفاظ علـــى اتصالنا مع الآخرين ، والحصول على معلومات ومعارف منهم ، ونقل ما فـــي ذاكرتنا إلى الآخرين وإقناعهـــم بآرائنا وتوجهاتنا ، وتقتضى عملية التواصل اللغوية حتى تأتى ذات معنى- إذا استثنينا اللغة الداخلية أو حديث الإنسان مع نفسه - قدرة من الشخص على فهم ما تم التواصل فيه وهو ما يعرف بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية ، وقدرة أخرى من الشخص على نقل الرسالة التي تعرف بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية ، وقدرة أخرى من الشخص على نقل الرسالة التي ينوى نقلها وهو ما يعرف باللغة الإنتاجية أو التعبيرية (الواقفي،٢٠٠٩،٣٣٠).

وقد أوضح (الناقة وحافظ ،٢٠٠٢،٩٨-١٠٠) وأن ظائف اللغة تتمثل فى الآتى :

- أداة التلاميذ للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ، وهي الوظيفة النفعية للغة ، أو وظيفة " أنا أريد".
- وسيلة التعبير عن مشاعرهم ، وأحاسيسهم من حب ، أو بغض ، أو حزن ، أو إعجاب ، أو احتقار.
- أداة التلاميذ في التحصيل الدراسي ، فبها يدرس التلاميذ المواد المقدمة لهم في مراحل التعليم المختلفة .
- وسيلة التسلية ، والاستمتاع ، والتنفيس عن النفس ، وذلك من خلال قراءة الطرائف والقصص ، والمسرحيات الشائقة .
- أداة التفكير.
- أساس تقدير التلاميذ لذواتهم ، فإذا كان أداؤهم اللغوي مناسباً ، فإن ذلك يرفع من تقديرهم لذواتهم ، ويشعرهم بالسوية . أما إذا كان مستوى أدائهم اللغوي ضعيفاً ، فإن هذا يشعرهم بالخجل والخوف ، ويدفعهم إلى الانسحاب والانعزال .
- وسيلة للاتصال الاجتماعي .
- وسيلة للانتماء، والتوحد مع المجتمع.

- وسيلة نقل ثقافة المجتمع ، وتراثه.

- مهارات اللغة الاستقبالية:-

لقد أوضحت كرم الدين (١٩٨٩) أن اللغة الاستقبالية هي العدد الكلي للكلمات التي يفهمها الطفل عند سماعها منطوقة (كرم الدين، ١٩٨٩: ٢٦).

وفي التعريف السابق عرفت كرم الدين اللغة الاستقبالية من حيث العدد الكمي للكلمات المفهومة ، وعلى هذا الأساس يوضح المعتوق (١٩٩٦:٣٣) أن اللغة الاستقبالية هي القدرة الذهنية التي تتكون من المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والقواعد التي تنظمها جميعا وهذه القدرة تكتسب ولا يولد بها الفرد.

ويوضح الروسان (٢٠٠٠ ، ١٢) أن اللغة هي التي تتمثل في سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها. كما يذكر الجيوش (٢٠٠٢ ، ١٥٩) بأن اللغة الاستقبالية هي التي تتمثل في استخدام جميع الوسائل حتى يمكن تنفيذ اللغة دون نطقها . و توضح بدير ؛ صادق (٢٠٠٣ ، ٣٠) أن اللغة هي ما قد يتم فهمه من الكلمات المستخدمة .

وبالإضافة إلى ما سبق فإن شقير (٢٠٠٥ ، ٢٠٠) أخذت تعريف اللغة الاستقبالية من خلال جميع أنواع الاتصال غير اللفظية ويطلق عليه أحيانا "اللغة الصامتة" مثل لغة الإشارة – لغة الحروف

مهارات اللغة المنطوقة:-

توضح كرم الدين (١٩٨٩، ٢٦) أن اللغة المنطوقة هي العدد الكلي للكلمات التي ينطقها الطفل ويستخدمها فعليا في حديثه في مختلف المواقف.

وبينما نجد أن كرم الدين عرفت اللغة من خلال العدد الكمي للكلمات المنطوقة ، نجد أن الروسان (١٢،٢٠٠٠) يوضح اللغة المنطوقة من خلال قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابة اللغة ولغة الإشارة .

ووصفتها بدير؛ صادق (٢٠٠٣ ،٣٠) أنها الكلمات التي توصل رسالة ما ، بينما تشير شقير (٢٠٠٥ ، ١٩) إلى أن اللغة المنطوقة هي وسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقي ويكون هذا اللفظ منطوقا فيدرك المستقبل بحاسة السمع .

الدراسات السابقة:

فيما يلى موجزا لنماذج من برامج الإرشاد الأسرى والعلاج والتدريب فى مجال تحسين مهارات التواصل وتنمية اللغة بأنواعها:

دراسات أجريت فى مجال إرشاد وتدريب وعلاج بعض المهارات الاستقبالية والتعبيرية اللفظية والتواصل الاجتماعى والتفاعل لدى التوحديين ، ودور الإرشاد الأسرى والدمج الأسرى فيها:

- دراسة Kalmanson (1987) استهدفت معرفة تأثيردور الأسرة على سلوك أطفالهم التوحديين ، وتكونت عينة الدراسة من طفلة توحدية ، واستخدمت الدراسة برنامج

إرشادى نفسي للطفلة والوالدين ، حيث ركز البرنامج على مساعدة الوالدين علـى تغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة وفهـم طبيعـة اضطراب التوحد ومشكلات طفلتهـم التوحدية ، وأسفرت النتائـج تفوق البرنامج فـى حدوث تحسن ملحوظ فى سلوك الطفلة واكتسابها لبعض مهارات التفاعل الاجتماعى.

- وهدفت دراسة Frank,R ,et.al (1991) إلى تقييم برنامج تدريبي أسرى لأسر الأطفال التوحديين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا توحديا بالإضافة إلى أمهاتهم ، واستمرت الدراسة لمدة عام تم من خلالها تدريب الأمهـات على كيفية التعامل مع الضغوط ومع الطفل ، وأسفرت النتائج عـن انخفاض مستوى الضغط النفسى للأمهات وتقدم الأطفال في اتجاه التحسن المرغوب.

- دراسة Marjoeie,C (1991) بهدف زيادة اللغة الكلامية (التعبيرية) للأطفـال التوحديين مـن خلال مشاركة الوالدين في تنفيذ البرنامج وتدريبهم ليصبحا قادرين على التعامل مع أبنائهم التوحديين فى الحياة اليومية ، وشملت عينة الدراسة (٣) ثلاثة أطفال توحديين ، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في زيادة اللغة الكلامية (التعبيرية) لدى أفراد العينة.

-دراسة Hall (1994) التى أجريت على عينة مـن أسر الأطفـال التوحديين لمعرفة دور الدعـــم الاجتماعـــى والاتجاهات الوالدية فى تحسن حالة الابن التوحدى ، وتوصلت الدراسة إلـى ضرورة تكثيف التدخل الوالدى فى برامج تدريب الطفل التوحدى.

- هدفت دراسة Gregory ,B. (1996) تعليم وتدريب الآباء كيفية التدخل السلوكي المبكر لأطفالهم التوحديين ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال توحديين ، وقـد استغرق تطبيق البرنامج (٣) شهور ، واعتمد البرنامج على فنيات : التعليمات البسيطة ، التقليد اللفظـي ، التقليد غير اللفظي ، والتعبيرات اللفظية . وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج المقدم للتدخل السلوكي المبكر عن طريـق الأهل بعد تدريبهم حيث تحسنت مهارات التعبير اللفظى لدى أطفالهم.

- قام ملامعمور (١٩٩٧) بإعداد برنامج تدريبى سلوكى (برنامج العلاج بالحياة اليومية) تضمن مجموعة من المهارات أهمها: مهارة إرتداء خلع الملابس ، مهارة زيادة مدة الانتباه ، ممارسة الأنشطة الرياضية ، وذلك بهدف تخفيف حدة أعراض التوحد المتمثلة فى القلق ، العدوان ، النشاط الحركى المفرط ، ضعف الانتباه ، ضعف العلاقات الاجتماعية بالآخرين ، ومساعدة أطفال هذه الفئة على التوافق مع البيئة المحيطة بهم. وأسفرت النتائج على التحسن الواضح الملموس ٠

- دراسة بدر (١٩٩٧) لعينة من أطفال التوحد عددهم (٤) من مدرسة أكاديمية الحرمين التابعة للسفارة السعودية فى أندونيسيا ، واستخدم الباحث مع العينة برنامج العلاج بالحياة اليومية لصاحبه كاتاهارا Kitahara ، وأسفرت النتائج عن تحسن واضح وملموس فى الأبعاد الأربعة لمقياس التوحد ظهر ذلك فى القياس البعدى.

- بينما هدفت دراسة Ozonoff ,et al (1998) إلى تقييم فاعلية برنامج أسرى للتدخل المبكر يعتمد على برنامج تيتش TEACCH عن طريق تعليم الوالدين كيفية التعامل مع الأطفال التوحديين (قبل المدرسة Pre-school) بالمنزل ، وتكونت عينة الدراسة من (١١) طفلا توحديا كمجموعة تجريبية و(١١) طفلا توحديا كمجموعة ضابطة ، وأشارت النتائج إلى نجاح برنامج التدخل المبكر الأسرى ، حيث تحسنت المجموعة التجريبية بنسبة ٤:٣ مرات أكثر من المجموعة الضابطة.

- دراسة عليوة (١٩٩٩) استهدفت التحقق من فعالية برنامجين أحدهما لتنمية المهارات الاجتماعية ، والثانى يعتمد على إرشاد وتوجيه أسرة أطفال التوحد ، وذلك لتخفيف أعراض التوحد ، ومن هذه الأعراض القصور فى الانتباه والتفاعل الاجتماعى ، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ طفلا وطفلة من أطفال التوحد (١١ ذكراً، ٥ إناث) بمتوسط عمرى ١٠.٨سنة ، ومتوسط ذكاء٥٨.٨١ . وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج الدراسة (المهارات الاجتماعية - الإرشاد الأسرى) فى تخفيف حدة أعراض التوحد.

- دراسة Hwang & Hughes (2000) استهدفت التحقق من فعاليّة التدخلات الاجتماعيّة التفاعلية علي المهارات الاجتماعيّة التواصلية المبكرة للأطفال التوحديين ، ومن هذه التدخلات التقليد الطارئ ، التعزيز الطبيعي ، تأخير الوقت ، والترتيب البيئي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية استراتيجيات التدريب التفاعلي الاجتماعى في تنمية المهارات الاجتماعية التواصلية لدي الأطفال التوحديين ، وتمثلت المهارات الاجتماعية في نظرة العين ، طلب الفعل ، أو الموضوع ، أو المعلومات ، التحيات ، الانتباه المترابط ، التعبير عن العاطفة ، اللعب التقليدي ، تسمية الصور، الاستجابة اللفظيّة ، والمسرات الاجتماعيّة.
- استهدف دراسة عبدالله (٢٠٠١) التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحديين للحد من سلوكهم الانسحابى لدى عينة مكونة من (٨) ثمانية أطفال توحديين ، (٤) أطفال منهم عينة ضابطة ، (٤) أطفال منهم عينة تجريبية تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أمهات أطفالهم ، وأوضحت النتائج فعالية الإرشاد الأسرى في الحد من السلوك الانسحابى لهؤلاء الأطفال وبالتالي زيادة مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية.
- دراسة Kanareff (2002) استهدفت التحقق من فعالية استخدام العلاج الجماعي بالفن في زيادة المهارات الاجتماعية والتواصلية لدي عينة من أطفال التوحد ، والأطفال ذوي زملة أعراض داون ، وتكونت عينة الدراسة من طفلين توحديين ، وطفلين ذوي زملة أعراض داون ، وأوضحت نتائج الدراسة فعالية العلاج الجماعي بالفن فى تحسين المهارات الاجتماعيّة للأطفال التوحديين ، وذوي زملة أعراض داون ، وذلك من خلال الإمداد بأنشطة الفن التي تفيد كمحفزة لتحسين التفاعل الاجتماعي ، ومن خلال تعلم العمل الجماعى .

- دراسة عبد الله (٢٠٠٣) للتأكد من فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة فى الحد من أعراض النشاط الحركى المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والتوحديين إلى جانب إرشاد أمهاتهم لمواصلة تدريبهم على استخدام هذه الجداول فى المنزل بعد تدريبهم من قِبَل الباحث فى وجود أمهاتهم ، مقابل تدريب عينة أخرى من هؤلاء الأطفال على استخدام تلك الجداول دون إرشاد أمهاتهم ، وأسفرت النتائج عن فاعلية جداول النشاط المصورة فى الحد من أعراض النشاط الحركى المفرط مع تزايد كفاءة البرنامج الذى اعتمد على إرشاد الأمهات وتدريبهم على البرنامج.

- دراسة Swaine (2004) استهدفت الكشف عن فعالية استخدام القصص الاجتماعية المركبة مع لعب الدور فى تحسين المهارات اللفظية العملية لاثنين من أطفال التوحد مرتفعى الأداء فى مرحلة المدرسة ، والكشف عن استطاعة هؤلاء الأطفال الاحتفاظ بالتأثيرات العلاجية التى تم تحقيقها ، وتكونت عينة الدراسة من اثنين من أطفال التوحد الذكور فى سن المدرسة ، وأحد عشر طفلا من أقرانهم من نفس السن والجنس من العاديين ، وأضحت نتائج الدراسة فعالية استخدام القصص الاجتماعية مركبة مع لعب الدور فى تنمية مهارات المبادأة ، ومهارات الطلب ، ومهارات التعليق.
- دراسة Namy & Nolan (2004) تم من خلالها ملاحظة ١٢ طفل توحديين أثناء اللعب الحر مع أبائهم ، واشتمل اللعب بطاقات تحتوى على بعض الكلمات (ألفاظ) وإشارات من أجل تنمية اللغة والتواصل المبكر لديهم ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أهمية تفاعل الوالدين مع الابن التوحدى ، والذى أدى إلى زيادة حصيلة المفردات اللغوية لدى أطفال التوحد عينة الدراسة من خلال الكلمات والإشارات.

- دراسة Haychaft (2005) استهدفت فحص تأثيرات حقيبة تدريبيّة وتعليمية علي أداء التعليمات المكتسبة ، والاستجابة المرغوبة لدي كل من الأطفال التوحديين وأقرانهم العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات ، كل مجموعة تتكون من معلم ، وقرين ، وطفل توحدى ، تتراوح أعمار الأطفال ذوي الأوتيزم وأقرانهم بين ٣ – ٦ سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية الحقيبة التدريبية والتعليمية المستخدمة ، والتي توجد في ثلاث مكونات أساسية هي : التعريف ، ولعب الدور، والنمذجة ، والتغذية الراجعة ، بالإضافة إلي المحفزات، والتعليمات ، في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين ، وهذه المهارات هي الحصول علي الانتباه ، والاستجابة ، والتحيات.
- دراسة موسى (٢٠٠٥) للتأكد من فعالية برنامج إرشادى تدريبى لأمهات الأطفال التوحديين (٤ أطفال) فى مقابل (٤ أطفال) تم تدريبهم بدون تدريب الأمهات ، ومجموعة ضابطة (٤ أطفال) لم يتم تدريبهم على جداول النشاط المصورة لتنمية بعض مهارات السلوك الاستقلالى لهؤلاء الأطفال التوحديين ، وأسفرت النتائج عن كفاءة جداول

النشاط المصورة ، إلا أن عينة الأطفال التى تلقت تدريباً بجانب تدريب أمهاتهم على البرنامج حققت تحسناً أكثر فى مهارات السلوك الاستقلالى مقارنة بالمجموعة التى تلقت التدريب دون تدريب الأمهات ، وكذلك تحسن المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- دراسة شقير (٢٠٠٦) التعليم العلاجى والرعاية المتكاملة للتوحد والتى أشارت فيها الباحثة إلى مجموعة من البرامج التربوية الهامة التى تركز على الجوانب اللغوية المتعلقة بالنطق والكلام عند الطفل التوحدى والتى تدعو إلى تحسين التواصل اللغوى لديهم ، وأشارت أيضاً إلى مجموعة من برامج التدخل المبكر لتحسين مستوى التواصل ومشكلات اللغة لدى المصابين بالتوحد ، ومجموعة أخرى من البرامج التى تساهم فى خفض المشكلات السلوكية السلبية لديهم ، والتى ثبت من الحصر للعديد من نتائج الدراسات نجاحها فى التحسن.

- دراسة Dentato (2006) استهدفت الكشف عن فعالية استخدام القصص الاجتماعية عند دمجها مع منهج وصفى ومقرر للمساعدة فى تعميم السلوكيات الاجتماعية الملائمة لطفل توحدى يبلغ من العمر ١٢ عاماً ، وأوضحت نتائج الدراسة أنه بالرغم من أن السلوك الأساسى المستهدف لم يتم خفضه بصورة كاملة ، وتمثل هذا السلوك فى السلوكيات التكرارية السلبية ، إلا أن الطفل استخدم الاستراتيجيات التى تعلمها فى القصص الاجتماعية المتعاقبة فى مواجهة التفاعل اللفظى العدوانى ، والمبادأة بالكلام ، والكلام الاستجابى عندما يصبح محبطا.

- دراسة شقير(٢٠٠٨) بهدف التعرف على دور الارشاد التدريبى الأسرى ، والدمج الأسرى فى خفض حدة سلوك إيذاء الذات لدى التوحدى ، تركته أسرته لمدة عامين مع جدته وسافرت إلى الخليج ، وأجريت الدراسة على طفل توحدى ، واشترك فى البرنامج الإرشادى : الجدة والأم وشقيق وشقيقة الطفل التوحدى ، وأسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ فى سلوكيات الطفل التوحدى فيما يتعلق بسلوك إيذائه لذاته ، واستمر تأثير البرنامج لما بعد التطبيق بشهر ، ومما ساعد على ذلك إقتناع الأم ببقاء الأسرة بجوار الطفل وعدم هجره وتركه وحيدا مع جدته.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة :

فيما سبق استعرضت الباحثتان دراسات وبحوث استطاعتا الحصول عليها ، متعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها. وفى هذه الدراسات والبحوث:

١. انصب الاهتمام على تناول تنمية اللغة والتواصل والمهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد ، وكذلك بعض البرامج التى حاولت تنمية هذه المهارات لديهم .

٢. غالبية الدراسات ركزت على مشاركة الأم أو الوالدين فى جلسات التدريب والعلاج.
٣. ندرة الدراسات التى ركزت على أهمية الدمج الأسرى كنموذج أولى للدمج الاجتماعى وأهميته فى حياة الطفل التوحدى.
٤. كما ركزت بعض الدراسات على أهمية الإرشاد الأسرى فى تحسن العديد من جوانب السلوك لدى الطفل التوحدى ، الأمر الذى يستوجب المزيد من الدراسات خاصة ما يتعلق بتنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ، وهذا من أهداف الدراسة الحالية.

فرضى الدراسة:

انطلاقا من الإطار النظرى، والدراسات السابقة ، يمكن للباحثتين صياغة فرضى الدراسة الحالية على النحو التالى :

١- يحدث تحسن أعلى جوهرياً لدى حالة الطفلتين التوحديتين بعد تطبيق البرنامج الإرشادى التدريبى الأسرى على مقياس : اللغتين الاستقبالية والتعبيرية ، اعتماداً على تقديرالأم قبل وبعد تطبيق البرنامج (القياسين القبلى والبعدى).
٢- يستمر التحسن فى متغير الدراسة بعد توقف البرنامج بشهر لدى حالة الطفلتين التوحديتين اعتماداً على تقديرات الوالدين فى القياس التتبعى.

أدوات الدراسة:

حيث أنه تم التطبيق للبرنامج الإرشادى التدريبى الأسرى على حالتين طفلتين توحدتين فقد استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

١-**المقابلات الكلينيكية الطليقة** : مع والدة الحالتين وأخواتهما الثلاثة تقوم على الحوار والمناقشة بهدف الوصول إلى بيانات شاملة عن الحالة من أجل الوصول إلى التشخيص الدقيق لهما ، وتم أثناء المقابلة الاستعانة ببنود بُعْد الاضطرابات النمائية (١٤ بنداً) من مقياس جليام لتشخيص التوحدية.

٢-**استمارة بيانات حالة**: خاصة بطفلتى التوحد من إعداد الباحثتين ، وتشمل هذه الاستمارة البنود التالية : اسم الطفل ، وجنسه ، وعمره الزمنى ، وعدد أفراد الأسرة ، وترتيبهما الميلادى ، ومعيشتهما مع والديهما ، وطبيعة عمل الوالدين والأخوة ، ومعرفة ما إذا كانتا تناولتا عقاقير أم لا ، وتاريخ المرض لديهما ، وحالة الأم الصحية أثناء فترة الحمل لهذين الطفلتين التوحديتين ، ومعاناتهما من صعوبة استخدام اللغتين الاستقبالية والتعبيرية فى التواصل الشخصى والاجتماعى ... إلخ.

٣-**قياس جيليام لتشخيص التوحدية** : إعداد عبد الرحمن و خليفة (٢٠٠٤) ، ويستخدم المقياس لتمييز التوحديين عن غيرهم من المجموعات التشخيصية الأخرى ، كما يؤكد على أن سمات وخصائص الأشخاص فى المجموعات التشخيصية تنعكس بشكل واضح فى درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمقياس وهى:

أ.السلوكيات النمطية. ب.التواصل. جـ- التفاعل الاجتماعى. د- الاضطرابات النمائية.

ويشتمل كل بعد ١٤ بنداً وتتراوح الدرجة لكل بعد (صفر-٥ ٦) درجة ماعدا البند الرابع (الاضطرابات النمائية) (وقد استخدمت الباحثة البعد الرابع فى المقابلات الاكلينيكية من أجل تشخيص حالتى التوحد ، لأنها تساعد فى تحديد التاريخ المرضى للحالتين) وقد قام معدا المقياس بتقنينه على البيئة المصرية ، حيث تم تطبيق المقياس بواسطة الأم والمعلمين لفئات الأطفال: التوحديين ، والمتخلفين عقلياً ، والمتأخرين دراسيا.

وتم حساب صدق المقياس بعدة طرق : صدق المحتوى – الاتساق الداخلى – صدق المحك – الصدق التمييزى ، كما تم حساب الثبات بطرق : إعادة التطبيق – ألفاكرونباخ – التجزئة النصفية.

٤-اختبار اللغة العربية : إعداد/ نهلة الرفاعى

وصف المقياس: اختبار اللغة العربية من الاختبارات التى تقيس اللغة الاستقبالية، واللغة المنطوقة، ومضمون اللغة ، والبراجماتيقا والإطار اللحنى.

ويتكون الاختبار من (٤٩) سؤال تم توزيع الأسئلة بما يتلاءم مع كل جانب من جوانب(أوأبعاد) اللغة وهى: اللغة الاستقبالية ، واللغة المنطوقة ، ومضمون اللغة ، و البراجماتيقا، وهى :

١- بعد اللغة الاستقبالية: وتم تصنيف هذا البعد إلى ١٩ مستوى بمجموع ٩٢ درجة.
٢- بعد اللغة المنطوقة: وتم تصنيف هذا البعد إلى ٢١ مستوى بمجموع ١٤٥درجة.
٣- بعد مضمون اللغة: وتم تصنيف هذا البعد إلى ٥ مستويات بمجموع ١٤٥درجة.
٤- بعد البراجماتيقا: وتم تصنيف هذا البعد إلى مستوى واحد.

وقد قامت مؤلفة المقياس بإجراء صدق لاختبار اللغة العربية باستخدام الطرق الآتية : الصدق الظاهرى ، والصدق التطورى ، والصدق العاملى ، وصدق الثبات الداخلى ، وصدق المجموعات المتناقضة ، ودلت كل النتائج على أن الاختبار صادق فى قياس ما صمم من أجله ، وقد كان الصدق العاملى من أقوى طرق الصدق التى تم إثباتها . أما عن ثبات الاختبار فقد تم قياسه بتطبيق طريقة إعادة الاختبار وكانت نتائج الاختبار ذو ثبات عالى عند مستوى ٠.٠٠٠١

كما تم حساب صدق وثبات المقياس فى بعض الدراسات التى استخدمته على عينات متنوعة

ملحوظة هامة : أثناء تطبيق المقياس كانت الباحثتان تنطق الكلمات باللهجة السعودية حتى يتم فهمها من الحالة (واكتفت الباحثتان باستخدام درجات المقاييس الفرعية الثلاثة التى تقيس متغيرات الدراسة الحالية وهى: اللغة الاستقبالية بدرجة قصوى (٩٢) درجة ، واللغة المنطوقة (١٠٦) درجة ، و مضمون اللغة (١٤٥) درجة.

٥- البرنامج التدريبى لتنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة إعداد/ الباحثتان.

يسعى البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى طفلتين توحديتين .

وتعد برامج الإرشاد الأسرى من أفضل الطرق لتدريب الوالدين والأخوة على تعديل السلوك المشكل لدى أحد أطفال الأسرة التوحديين ، وبما أن الحالتين موضوع الدراسة الحالية قد حرمت من الأب لذا كان الدمج الأسرى المتمثل فى كل من الأم – الأخوات – الحالة من أهم محددات ومعالم البرنامج الإرشادى التدريبى الحالى.

هذا وهناك العديد من البرامج الإرشادية التى تعتمد على تدريب والدة وأخوات الطفل المعاق والتى أشارت إليها الدراسات سالفة الذكر ، والتى اهتمت بالأطفال سواء المعاقين أو الأصحاء والتى ركزت بشكل أكبر على إعداد برنامج منزلى للأم والطفل ، وأخرى على تدريب الأمهات على استخدام أدوات اللعب مع أطفالهن لاستثارة نموهم المعرفى واللغوى وبناء علاقات إيجابية بين الأم والطفل ، وبرنامج العلاج بالحياة اليومية الذى أعدته كاتاهرا Kitahara (١٩٩٤) حيث وضعت منهجاً تربوياً ِ واللغة المنطوقة لدى طفل توحدى حيث يرتكز البرنامج على استراتيجية خاصة بتنمية اللغة المفقودة المرتبطة بالتوحد اعتمادًا على بعض فنيات العلاج السلوكى المرتبطة بالنمو اللغوى مما قد يكون له فاعلية فى تنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة لدى الطفل .

طبيعة البرنامج:

أ- أنه مبنى على أساس منزلى فى بيئة الطفلتين المنزلية ويتحقق فيه الدمج المجتمعى الأسرى بهدف بناء علاقة طيبة بين الطفلتين وأسرتهما التى سبق إساءة معاملتهم لهما وابتعادهما عنهما وعدم التحدث معهما معظم الوقت.

ب- اشتراك الأم والأخوات فى البرنامج التدريبى.

جـ- تعديل بعض الاتجاهات الوالدية واتجاهات الأخوات نحو طفلتهما التوحديتين.

د- تصحيح بعض السلوكيات اللاتوافقية لدى الطفلتين وعلى رأسهما عدم التحدث والنطق غير الصحيح.

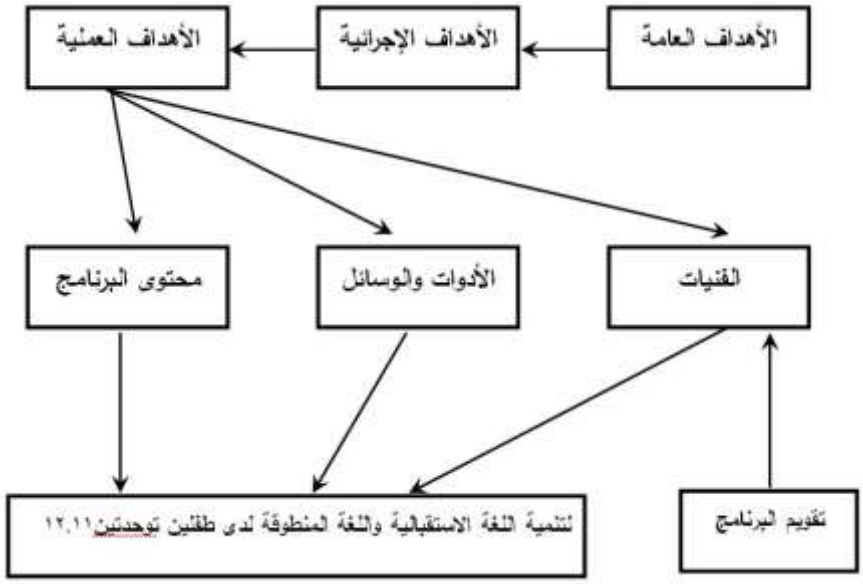
استراتيجيات البرنامج:

شبكة من التفاعلات الاجتماعية بين أفراد مجتمع البرنامج الإرشادى التدريبى (الأم × الأخوات × الطفلتين التوحديتين × الباحثتين بالتناوب).

التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط الأهداف العامة والإجرائية ، والإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج والتى تتضمن الإعداد المبدئى للبرنامج فى صورته الأولية ، والفنيات والأدوات المستخدمة فى جلسات البرنامج ، وتحديد المدى الزمنى للبرنامج ، وعدد الجلسات التدريبية ومدة كل منها ، وإجراءات تقويم البرنامج.

والشكل (١) يوضح ذلك:



أولا: أهداف البرنامج:

الهدف العام:

هو تنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة لدى طفلتين توحدتين موضوع الدراسة مما يؤدى إلى التخفيف من حدة المشكلات اللغوية والاجتماعية والتربوية والنفسية الناتجة عن الإصابة بالتوحد، وذلك من خلال تحقيق بعض الأهداف الفرعية وهى :

- زيادة الحصيلة اللغوية المفهومة التى تساعد الحالة على فهم واستيعاب ما نسمعه.
- زيادة الحصيلة اللغوية المنطوقة التى تساعد الحالة على تبادل الحديث والحوار مع الآخرين.
- التخفيف من حدة المشكلات اللغوية التى تواجهها حالتى التوحد.

ثانيًا: الفنيات المستخدمة فى البرنامج

تستخدم الباحثتان فى البرنامج المعد(البرنامج التدريبى لتنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة) فنيات:

- الملاحظة: وتتمثل هذه الفنية ملاحظة الطفلتين أثناء النطق ، والتأكد من نطقهما للكلمة من مخارجها الصحيح.
- التقليد: اما فنية التقليد فتتمثل فى قيام الطفلتين بملاحظة الباحثة وتقليدها.

- التدعيم: واعتمدت الباحثتان فى التعزيز على أنواع ثلاثة كما يلى:

١- معززات مادية: ملموسة تكون قيمتها بإرضاء حاجة حيوية ، ويصلح هذا النوع بشكل أفضل مع الأطفال(الحلوى- الطعام- اللعب.....إلخ)

٢- معززات اجتماعية وتنقسم إلى:

أ- تقييم الانتباه من خلال سلوك يوجه للطفلتين مثل الابتسامة.

ب- الإيماءات والنظرة إلى الطفلتين : الحب والود الذى يظهر من خلال تقبيلهما

- المناقشة والحوار ، بين الباحثة وبين أفراد أسرة الطفلتين بما فيها الحالتين.

ثالثًا: الوسائل المستخدمة فى البرنامج:

استخدمت الباحثتان الوسائل الآتية:

١- صور ملونة لمناظر طبيعية، ومواقف حياتية، وشخصيات وأدوات وأجهزة

٢- أدوات متنوعة منزلية ومكتبية.

٣- جهاز لاب توب

٤- أدوات وبازل خشبى

٥- لوحات ورقية

٦- CD للعرض

رابعًا: زمن البرنامج

استغرق زمن البرنامج ككل (١٥) أسبوعًا (فصل دراسى كامل) بمعدل (٦٠) جلسة خلال هذه الفترة الزمنية ، كل جلسة تستغرق (٢٥-٣٠) دقيقة بمعدل أربع جلسات فى الأسبوع. ولقد تم انتقاء محتوى الجلسات بناء على الأهداف التى تم تحديدها للبرنامج وكذلك الإجراءات العملية بما تتضمن من الفنيات والأدوات والوسائل المادية المستخدمة.

ملحوظة هامة : تبادل الباحثان الجلسات بالتناوب.

خامسا : مراحل ومحتوى جلسات البرنامج:

جدول (٢) مراحل ومحتويات البرنامج التدريبى

رقم الجلسة	الهدف الإجرائى	الأهداف الفرعية	المحتوى	الفنيات	الأدوات والوسائل والمشاركون
١-١٥	التعرف على الصور وتسميتها	- التعارف بين الباحثة والطفلتين - تعرف الطفتين على الصور التى تلائم الكلمة - قدرة الطفلة على نطق الكلمات	- أن تتعرف الطفلتين(كل على حدة) على الصورة عن طريق الباحثة بوضع الصورة أمامها مع الإشارة باليد على الصورة عند نطق المفهوم. - وضع الصورة فى وسط مجموعة من الصور وتدريب الطفلتين على إخراجها. - تدريب الطفلتين على النطق الصحيح.	الملاحظة التقليد التدعيم المناقشة والحوار	- مجموعة من الصور - مجسمات - البازل - CD أعضاء النسق الأسرى (الأم ، الأخوات)
١٦-٢٤	فهم جمل قصيرة	- فهم المعنى من خلال الملاحظة	- قيام الباحثة بالتعليق على كل صورة وتكرارها للطفلتين	نفس الفنيات السابقة	نفس الوسائل السابقة ونفس أعضاء النسق الأسرى (الأم ، الأخوات)
٢٥-٤٠	فهم المفرد والجمع	- فهم الطفتين الفرق بين الشىء المفرد وعندما يتكرر أكثر من مرة	- قيام الباحثة بالتعليق على كل صورة والتأكد من فهم الطفلتين لمحتوى الصورة	نفس الفنيات السابقة	نفس الوسائل السابقة ونفس أعضاء النسق الأسرى (الأم ، الأخوات)
٤١-٥٢	فهم المعكوسات	- تنمية قدرة الطفلتينعلى معرفة الشىء وعكسه	- قيام الباحثة بالتعليق على كل الصور مع التمثيل للحجم والطول ، وتدريب الطفلتين على التمثيل الصحيح بنفسهما.	نفس الفنيات السابقة	نفس الوسائل السابقة ونفس أعضاء النسق الأسرى (الأم ، الأخوات)
٥٣-٥٩	التعبير عن الأرقام	- تنمية قدرة الطفلتين على العد من ١-١٠	- قيام الباحثة بالتعليق على الصور والأشياء المادية ، مع التأكد من أن الطفلتين تفهم ما تقوله الباحثة وترده.	نفس الفنيات السابقة	نفس الوسائل السابقة ونفس أعضاء النسق الأسرى (الأم ، الأخوات)
٦٠	الجلسة الختامية	مراجعة ذاكرة الطفلتين لما تم التدريب عليه	قيام الباحثة بعرض بعض ما تم فى بعض الجلسات السابقة للتأكد من اهتمام	المناقشة والحوار والعصف	إعضاء النسق الأسرى

			الطفلتين وكذلك أفراد الأسرة ما يجب متابعته والاستمرار فى تنفيذه والتأكيد على الاستمرار فى تدريب ودمج الطفلتين مع أسرتهما.	الذهنى	

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: درجات المقياس الفعلية تتراوح بين الآتى (طبقا" لمفتاح التصحيح):

- نتائج الدرجة على بعد الاضطرابات النمائية ٣٦-٤٨ (١٤ بند).
- الدرجة على بعد الاضطرابات السلوكيات النمطية ٤٧-٥٢ (١٤ بند).
- الدرجة على بعد الاضطرابات التواصل ٣٥-٥٠ (١٤ بند).
- الدرجة على بعد الاضطرابات التفاعل الاجتماعى ٤٤-٥١ (١٤ بند).

ترتيب الطفلتين فى الأسرة : الثانية والثالثة. السن: ٩ ،١٠ سنوات

عدد الأخوة: ثلاث إناث وولد الأب: عسكرى متقاعد

الأم: إخصائية اجتماعية بنفس المكان الذى يتواجد به الطفلتين.

الحالة الاجتماعية : الأب منفصل عن الأم منذ ٤ أعوام ولا تعرف الأم عنه شيئا لأنه نقل عمله فى منطقة أخرى لا تعرفها .

فى البداية قابلت إحدى الباحثتين أم الحالتين أثناء الإشراف على طالبات التوحد فى فترة التدريب الميدانى ، وتم التواصل مع الأم (المعلمة) حتى تم إعداد البرنامج وتطبيقه على الحالة.

الحالتين أنثى تسبقهما شقيقة بالصف الثالث المتوسط و شقيقـ بالصف الثانى الابتدائى (ترتيبه الرابع) ، شقيقتهما الكبرى وشقيقيها سويان ولا يشكو أحد منهما من أى إعاقة ، لاحظت الأم أن طفلتيها الثانية والثالثة تختلفن فى نموهما كثيراً عن شقيقهما وشقيقتهما، تعلمتا الجلوس بصعوبة فى سن سنة ومشيتا فى نهاية السنة الثالثة (متأخرات فى النمو) ، لم تحبوان ، كلاهما كانت تعانى من تأخر فى النمو فى كل شئ حتى سن ٤ سنوات ، لاتهتمان أن يحملهما والديهما أم لا ، لا تنصتان لأى أحد يتكلم بجوارهما حتى سن ٣ سنوات من عمرهما ، ولم تتحدثا حتى هذا السن سوى بكلمات وحروف قليلة جدا ، وكانتا تشاورا بيديهما عندما تريدا شيئا" ، ولا تبكيان عندما يضربهما أحد (إلا إذا كان الضرب شديد) ، كانت أمهما تحملهما وتحضنهما ولا تتبادل الطفلتين نفس المشاعر حتى سن الخامسة من عمرهما ، عندما تنادى عليهما أو تطلب منهما فعل أى سلوك (تقفان ، تجلسان ، تأكلان) لا تلتفتا إليها ولا تسمعا لما تقوله الأم ، فى البداية تشككت الأسرة أنهما لا تسمعان ، وعند الكشف عليهما تأكدت أنهما تسمعان وأن جهازهما الكلامى سليم ، ولكنهما كانتا تتمتمان بكلمات حتى الرابعة من عمرهما وبدأت الأسرة فى تدريبهما على التخاطب بواسطة

أخصائية تخاطب وتحسنتا بعض الشئ فى نطق بعض الجمل القصيرة جداً ، وبدأتا تركزان اهتمامهما قليلاً عما كانتا قبل التدريب ، واستمرت الأسرة تقاسى منهما وتشعر بمرارة لصعوبة تجاوبهما بشكل جيد سواء مع الوالدين أو مع أخواتهما أو الأخصائية ، وزاد الأمر أنهما كانت عدوانيتان جداً تكسرا كل شئ يقع تحت يديهما ، وبدأت الأسرة تستخدم العقاب معهما فتتوجهان بسلوكهما العدوانى تجاه أنفسهما .(ذكرت الأم أنها لم تنتبه لهذه السلوكيات الشاذة لدى الطفلة الثانية إلا بعد أن ظهرت لدى الثالثة واختلافهما كثيرا عن شقيقتهما الأولى، وبحكم عملها فى المجال بدأت تهتم بهما وتدرك أنهما ليستا طبيعيتان).

بعد أن أجرت الأم لهما العديد من الفحوصات الطبية ، ورسم مخ ، وكشف أنف وأذن وحنجرة ، وقاع عين وعرفت بعد تكرار الفحوصات إصابة الطفلتين بالتوحد. عند دخولهما المدرسة تم عمل اختبار ذكاء وكان لأحدهما ٦٨ وللثانية ٦٣. واستمرتا فى المدرسة لمدة عامين واشتد سلوكهما التخريبى وتدنى مستواهما الدراسى ، إلى أن أبلغت المدرسة أسرتهما بعدم تكملة دراستهما بالمدرسة ، وضرورة تحويلهما لمركز رعاية متخصص ، والتحقت الطفلتان بأحد مراكز التأهيل منذ عامين ولكن التحسن كان بطئ للغاية مما جعل الأم تستجيب للبرنامج العلاجى الحالى والخضوع لكل متطالباته بما فى ذلك ضرورة حضورها هى وشقيقية وشقيق الحالتين جلسات البرنامج ، وساعدها فى ذلك طبيعة عملها كإخصائية اجتماعية بنفس المكان ، وقد يرجع اقتناع الأم بذلك بعد أن أوضحت لها الباحثة مفهوم ومعنى الدمج الأسرى وأهمية ودور الإرشاد الأسرى فى تحسن حالة طفلتيها٠

(تم إجراء الجلسات بنفس مكان عمل الأم بأحد مراكز رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ، وطبق مفهوم الدمج الأسرى بحضور وتعاون كل فريق أسرة الحالتين : الأم والأخت الكبرى والأخ الأصغر، كما حضرت الجدة بعض الجلسات لأنها تعيش مع أسرة الطفلة الكثير من الوقت).

ثانياً: نتائج القياس القبلى والبعدى والتتبعى لمقياسى اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية المنطوقة وأبعاد قياس التوحد (تم حساب متوسط درجة الحالتين على المقياس)

جدول (٢) التقدير الكمى للغة الاستقبالية واللغة التعبيرية وأبعاد التوحد لدى الطفلتين التوحديتين

م	درجات التحسن / المقاييس	قدر التحسن لدى الحالة (**متوسط درجة الحالتين**)		
		قبل التدريب	بعد التدريب	المتابعة
١	اللغة الاستقبالة	٣٥	٧٥	٧٤
٢	اللغة التعبيرية المنطوقة	٤١	٧٨	٨٠
٣	الدرجة الكلية للغة	٦٥	٩٩	١٠٠
٤	اضطرابات نمائية	٤٦	٢٠	١٩

م	درجات التحسن / المقاييس	قدر التحسن لدى الحالة (**متوسط درجة الحالتين**)		
		قبل التدريب	بعد التدريب	المتابعة
٥	السلوكيات النمطية.	٤٩	١٩	١٨
٦	التواصل.	٤٥	٢١	٢٢
٧	التفاعل الاجتماعي.	٤٨	٢٣	٢٢

- تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود كفاءة عالية للبرنامج التدريبى الإرشادى وفعالية عالية ، حيث ارتفعت درجة اللغة الاستقبالية من ٣٥ درجة إلى ٧٥درجة ، كما ارتفعت درجة اللغة التعبيرية المنطوقة من ٤١درجة إلى ٧٨درجة ، أيضاً ارتفعت الدرجة الكلية على مقياس اللغة من ٦٥درجة إلى ٩٩درجة.
- ما بالنسبة لأبعاد مقياس التوحد فقد ظهر تحسن واضح وصريح فى الأبعاد الثلاثة للمقياس حيث انخفض متوسط درجة السلوكيات النمطية من ٦٧ إلى ٢٠ درجة كما انخفض متوسط معدل صعوبة التواصل من ٤٥ إلى ٢١ درجة ، كما حدث تحسن واضح فى التفاعل الاجتماعى حتى انخفض متوسط الدرجة من ٨٥ إلى ٢٣ ، مما يؤكد نجاح البرنامج التدريبى وكفاءته سواء فى عدد جلساته أو فى محتواه أو فى تنوع الفنيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج أو فى الدمج مع أخويه الأصحاء ووالديه أو جميعها معاً.
- استمرت كفاءة البرنامج لما بعد تطبيقه بشهرين حيث استمرار درجات القياس البعدى فى القياس التتبعى (أو أقل أو أكثر بدرجة واحدة) لجميع أبعاد اللغة و لجميع المواقف السلوكية وجميع أبعاد مقياس التوحد ، مما يؤكد ويفصح عن كفاءة البرنامج الإرشادى التدريبى.
- وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التى استخدمت برامج إرشادية أو برامج تدريبية أو برامج علاجية مثل دراسات (Bush Giregory 1996, Hall, 1994 ، وإسماعيل بدر ١٩٩٧ ، Ozonoff ,et al,1998 وعادل عبد الله ٢٠٠١ ، ٢٠٠٢ ، ومحمد موسى ٢٠٠٥ ، وزينب شقير ٢٠٠٦ ،**Dentato 2006، Haychaft 2005، Swaine 2004** وغيرها) التى حققت قدراً عالياً من النجاح فى تحسين بعض السلوكيات التوافقية والاستقلالية وغيرها ، الأمر الذى يحفز على المزيد من هذه التدخلات فى حياة تلك الفئة (التوحد) وغيرها من فئات المعاقين الأخرى.كما أوضحت أهمية الإرشاد الأسرى فى تحسن سلوكيات الإبن التوحدى.

وإذا كان الحديث عن نجاح البرنامج التدريبى فى الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية ، إلا أن ثمة عوامل أخرى لاينبغى إغفالها فى هذا السياق أهمها:

١- تحفز الباحثتان واهتمامهما الشديد بالطفلتين التوحديتين.
٢- تنوع أساليب وفنيات العلاج ومهارت التدريب المستخدمة.
٣- حماس الأم واهتمامها بالطفلتين التوحديتين واستجاباتهما لكل ما يطلب منها فى جلسات التدريب والفترة ما بين الجلسات التدريبية.
٤- استخدام الدمج الأسرى فى التدريب ، وتعاون شقيقى الطفلتين التوحديتين بجدية وحماس وتعاطفهما مع الحالة.
٥- كفاية عدد الجلسات (٦٠ جلسة) التدريبية.

توصيات:-

انطلاقا مما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، يمكن للباحثين أن تقدما عدد من التوصيات والتطبيقات التربوية التي يمكن أن تفيد خطط أو برامج تستهدف مساعدة الأطفال التوحديين في تنمية اللغة واستخدامها في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي مع الأقران والمحيطين.

ومن أهم التوصيات،،،

- أن تهتم الأمهات بالطفل التوحدى وألا تشعره بعجزه وأن تعتبر هذه الإعاقة شيئا خارجاً عن إرادتها ولا تمتلك تغييرها وتعمل على تدريب الطفل باستمرار لاكتساب اللغة التي تساعد على التعبير عن مشاعره فيستطيع مواجهة أمور حياته.
- توسيع مجال الإرشاد الأسري، وتوعية الشباب المقبل على الزواج بضرورة الكشف الطبي على الطرفين تجنبا لولادة أطفال توحديين.
- تهيئة الفرص والخبرات والأنشطة الترفيهية والترويحية والممارسات التربوية الملائمة للاستثارة اللغوية للأطفال التوحديين بغرض زيادة حصيلتهم اللغوية ومساعدتهم على الخروج من حياة العزلة والانطواء.
- تقديم عدد من البرامج الإرشادية والتربوية للآباء والأمهات بغية توجيههم إلى أفضل أساليب وطرق تنمية لغة الأطفال التوحديين وأن تشتمل هذه البرامج على الآتي:-

أ- أساليب المعاملة السوية للطفل التوحدى.
ب- احتياجات الطفل التوحدى.
جـ- المؤسسات التي تتولى رعاية الطفل التوحدى في المجتمع وتقدم له خدمات تأهيلية.

- إنشاء دور حضانة خاصة بالطفل التوحدى .
- إقامة دورات تدريبية وندوات مستمرة لكل العاملين في حقل التوحديين

لتدريبهم على أساليب المعاملة السوية لهذه الفئة ، وكذلك كيفية إرشاد أسرهم، وإلمامهم بكل ما هو جديد في هذا المجال من بحوث ودراسات.

المراجـــــع:

- بدر، إسماعيل إبراهيم (١٩٩٧). ***مدى فاعلية العلاج بالحياة اليومية فى تحسن حالات الأطفال ذوى التوحد*** ، المؤتمر الرابع لمركز الإرشاد النفسى ، عين شمس ، ٦٧١- الراوي ؛ فضيلة ؛ البلثة ، أيمن (١٩٩٩) . التوحد ، **مجلة الحياة** ، قطر ، العدد (١٣).
- بدير، كريمان؛ صادق، إميلى (٢٠٠٣) . **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، القاهرة ، عالم الكتب.
- بن الخطاب ، عمر (١٩٩١). التشخيص الفارق بين التخلف العقلى واضطرابات الانتباه والتوحدية ، **مجلة دراسات نفسية** ، ط٣ ، ٥١٦-٥٣٥.
- الجيوشى، محمد (٢٠٠٢) . **مقدمة فى الاضطرابات اللغوية** ، الرياض، دار الزهراء.
- الخطيب ، جمال (١٩٩٣). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين** ، دليل الآباء والمعلمين ، عمان ، دار خوين.
- الخولى، هشام عد الرحمن (٢٠٠٧). **الأوتيزم الخطر الصامت يهدد أطفالنا** ، المؤتمر العلمى الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول) ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٥-١٦ يوليو ، المجلد الثانى ، ٤٠١-٤١٤.
- الروسان ، فاروق (١٩٨٩). سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، جمعية عمال المطابع التعاونية. الأردن.
- الروسان ، فاروق (٢٠٠٠). **مقدمة فى الاضطرابات اللغوية**، الرياض ، دار الزهراء.
- شقير ، زينب (٢٠٠٤). **خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ـــــــــــ (٢٠٠٤أ). **نداء من الابن المعاق** ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ـــــــــــ (٢٠٠٥). **الاتجاهات المعاصرة فى التشخيص التكاملى والتعلم العلاجى والرعاية لذوى الاحتياجات الخاصة** ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ـــــــــــ (٢٠٠٥أ). **علموا أبناءكم المعاقين عقلياً وتربوياً (التخلف العقلى ، صعوبات التعلم ، التوحد)** ، المجلد السادس ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ـــــــــــ (٢٠٠٦). **التعليم العلاجى والرعاية المتكاملة للتوحد** ، مؤتمر كلية الآداب – جامعة طنطا ١٨.-٢٠ أبريل.
- ـــــــــــ(٢٠٠٨). دور الارشاد التدريبى الأسرى ، والدمج الأسرى فى خفض حدة سلوك الذات إيذاء الذات لدى التوحدى .المؤتمر السنوى الخامس لقسم علم النفس ، كلية الأداب - جامعة طنطا ، مايو .
- ـــــــــــ (٢٠١١).تربية غير العاديين فى المدارس العادية (الدمج الشامل) ، الرياض ، دار الزهراء.
- ـــــــــــ(٢٠١٢). اضطرابات اللغة والكلام والنطق ، الرياض ، دار الزهراء.

- الشماع ، صالح (١٩٧٣): **ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة** ،القاهرة ، دار المعارف.
- زهران ، حامد (٢٠٠٥). **التوجيه والإرشاد النفسى** ،ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- الشمري ، طارق مسلم (٢٠٠٠) . الأطفال التوحديون : أساليب التدخل ومقومات نجاح البرامج . **ندوة الإعاقات النمائية : قضاياها النظرية ومشكلاتها العملية .** البحرين : جامعة الخليج العربي ، ١١٩-١٤٨.
- صادق، فارق (١٩٩٧). الحاجة إلى حقيبة إرشادية لأسر الطفل المعوق سمعياً ، توجيه للدول العربية ، **اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (النشرة الدولية)** (٥٢) ، ١٣-٢٧.
- صديق، لينا عمر (٢٠٠٧) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي . الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية : **مجلة الطفولة العربية** ، ج (٩) ، ع (٣٣) ، ٨ – ٣٩.
- عبد الرحمن ،محمد السيد ؛ خليفة ، منى (٢٠٠٤). مقياس جيليام لتشخيص التوحد ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- عبد الله ، عادل (٢٠٠١). **جداول النشاط المصور للأطفال التوحديين** ، القاهرة ، دار الرشاد.
- عبد الله ، عادل (٢٠٠٣). **بعض أنماط الأداء السلوكى الاجتماعى للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً** ، القاهرة ، دار الرشاد .
- العزة ، سعيد حسنى (٢٠٠٠). **الإرشاد الأسرى نظرياته وأساليبه العلاجية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
- عليوة ،سهام على (١٩٩٩) . **فعالية كل من برنامج إرشادى للأسرة، وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من أعراض الأوتيزم**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- فاروق، أسامة (٢٠١٣). أثر الإرشاد الأسرى المعرفي السلوكي في خفض القلق الاجتماعي و تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوى اضطراب طيف التوحد ، **مجلة التربية الخاصة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق (تحت النشر).
- كامل ، محمد (١٩٩٨). **مقدمة فى التربية الخاصة** ، القاهرة ، النهضة المصرية.
- كامل ، محمد (٢٠٠٣) . **الأوتيزم (التوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.
- كرم الدين، ليلى (١٩٨٩). **الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة**، الكويت، دار القلم.

- ملامعمور ،عبد المنان (١٩٩٧). **فاعلية برنامج سلوكى تدريبى فى تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال التوحديين** ، مؤتمر الإرشاد الرابع ، جـ١ ، جامعة عين شمس
- *المعتوق، أحمد (١٩٩٦). **الحصيلة اللغوية: اهميتها، مصادرها**، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢١٢ ، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.*
- موسى ، محمد (٢٠٠٥). **فعالية برنامج إرشادى تدريبى لأمهات الأطفال التوحديين لتنمية بعض مهارات السلوك الاستقلالى لهؤلاء الأطفال باستخدام جدول النشاط المصور** ، ماجستير ، كلية التربية – جامعة طنطا.
- موسى، محمد (٢٠٠٧). **اضطراب التوحد** ،تقديم شقير ، القاهرة، الأنجلو المصرية .
- الناقة ،محمود ؛ حافظ ، وحيد (٢٠٠٢) . **تعليم اللغة العربية فى التعليم العام (مداخله وفنياته)** ، ج١ ، القاهرة ، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- الوقفى ، راضى (٢٠٠٣).**صعوبات التعلم ، النظرية والتطبيق** ، عمان ، منشورات كلية الأميرة ثروت
- American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and statical manual of mental disorders,** *DSM-IV, Washington.*
- Bush, Gregory (1996) . **Teaching parents and paraprofessionals how to provide behavior intensive early intervention for children with Autism and pervasive developmental disorder**. University of California, Los Angelus, degree : PHD
- Cannon, N.L (2006) . **The effects of floortime on communication interaction behaviors between typically developing preschoolers and preschoolers with autism**. MD, Miami University, Faculty of Miami University, Oxford, OH.
- Charman, T; Baron – Cohen, S; Swettenham, G; Drew, A & Cox, A (2003) . Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorders. International, J. **of Language & Communication Disorders,** V 38 (3), 365 – 285.
- Dentato, K (2006) . **Effect of sequential social stories series on social register in individual with autism**. MD, Hofstra University
- Hall, L. (1994). **Parental internal attributes as factors in family adoption to a child with a disability**, N.Y.

- Harvey, E. (2000). Parenting Similarity and Children with ADHD Child & Family Behavior Theory**, Diss. Abs. Int**., V. (22). N. (3), 39-54.
- Hwang, B, & Hughes, C (2000) . The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. **J. of Autism and Developmental Disorders**, V 30, PP 331 – 43.
- Kanareff, R (2002) . **Utilizing group art therapy to enhance the social skills of children with autism and down syndrome**. MD, Ursuline College Graduate Studies.
- Maione, L & Mirenda, P (2006) . Effects of Video Modeling and Video Feedback on Peer-Directed Social Language Skills of a Child With Autism**. J. of Positive Behavior Interventions ,** V. 8 , (2), 106–118
- Haycraft, C (2005) . **Evaluation of a training package for teaching social skills in an inclusionary preschool environment.** MD, University of North Texas
- Kalmanson, B. (1987) . Family relationship and the social evelopment of the constitutionally vulnerable infant**, A case of Auti Psychology- Development**, v.(49),. 1110-1115
- Namy. L. L. & Nolan, S.A. (2003). Characterizing changes in parent labeling and their realation to early communicative development**, J.of Article**, 31 (4), p. 821-35. Department of psychology, Ewmory University, Atlanta, USA.
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998) . Effectiveness of home program intervention for young children with Autism, J**. of Autism, and Developmental Disorder**, v.(28),. 25-32.
- Prizant, B.M, ; Wetherby, A.M; Rubin,E & C.Laurant, A (2003) **. The scerts model : atransactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder.** Infants.

- Rapaport; D. (1951) . **Organization and pathology of Thought, (Translation and commentary),** N.Y. Columbia University Press
- Swaine, J. (2004) . **Teaching language skills to children with autism through the use of social stories**. MD, Dalhousie University.