دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السابع والثلاثون (جزء أول) .. مايو ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.**

مديـــر التحريـــــر :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/مآرب محمد المولى..كلية التربيـــة جامعة الموصل العراق**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .**

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٧) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها .. إعداد : د / عبد العزيز عبد الرحمن التويجري	١١ - ٣١
٢)	" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض " .. إعداد : د / خالد عرب	٣٣ - ٤٩
٣)	" فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا بمدينة الطائف " .. إعداد : د/ سعيد كمال عبد الحميد .	٥١ - ١١٦
٤)	أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف.. إعداد : د/ محمد محمود خليل سعودي د/ داليا خيري عبد الوهاب	١١٧ - ١٧٠
٥)	الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية .. إعداد : د/ محمد عبد العزيز الطالب	١٧١ - ٢١٠
٦)	بناء نظام للتعليم الالكتروني بإستخدام الفصل الإفتراضي .. إعداد: أ / محمد راضي الكبيسي، أ / ايمن ابو غازي	٢١٣ - ٢٣١
٧)	*"A suggested training program in Professional Learning Communities and its effect on the Knowledge of English Language Teachers at the EnglishLanguage Institute of King Abdul-Aziz University" Dr. Dalal Abdullah Alqiawi*	1-22

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو السابع عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها "** .. إعداد : د / عبد العزيز عبد الرحمن التويجري .

وثانيها بعنوان : **" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض "** .. إعداد : د / خالد عرب .

وثالثها بعنوان : **" فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا بمدينة الطائف "** .. إعداد : د/ سعيد كمال عبد الحميد .

ورابعها بعنوان : **" أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف**.. إعداد : د/ محمد محمود خليل سعودي د/ داليا خيري عبد الوهاب .

وخامسها بعنوان : **" الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية"** .. إعداد : د/ محمد عبد العزيز الطالب .

وسادسها بعنوان : " بناء نظام للتعليم الالكتروني بإستخدام الفصل الإفتراضي .. إعداد : أ. محمد راضي الكبيسي أ. ايمن ابو غازي.

وسابعها في تعليم اللغة الإنجليزية بعنوان : ***"A suggested training program in Professional Learning Communities and its effect on the Knowledge of English Language Teachers at the EnglishLanguage Institute of King Abdul-Aziz University"*** *Dr. Dalal Abdullah Alqiawi*

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها "

إعداد :

د. عبد العزيز عبد الرحمن التويجري

أستاذ الإدارة والتخطيط بجامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها

د / عبد العزيز عبد الرحمن التويجري
أستاذ الإدارة والتخطيط بجامعة المجمعة

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض وسبل علاجها، باعتبارها إحدى المشكلات التربوية المؤرقة للتربويين وأولياء الأمور، نظرا لما يترتب عليها من التأخر الدراسي والانحراف الفكري أو السلوكي.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة علمية تم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، على مجتمع الدراسة المتمثل في مديري المدارس الثانوية الأهلية للبنين بشمال مدينة الرياض ووكلائهم والمرشدين الطلابيين والمشرفين الإداريين والمراقبين، وكان عدد تلك المدارس عشرين مدرسة، وذلك بعد تحكيمها واختبار صدقها وثباتها.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج مرتبة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة منها أن من أهم أسباب المشكلة المتعلقة بالطالب: سهر الطالب طويلا ونومه متأخرا، وعدم الخروج المبكر من المنزل صباحا، وعدم استيقاظ الطالب مبكرا بوقت كافٍ.كما أن من أهم

أسبابها المتعلقة بالأسرة: عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، وتدليل بعض أولياء الأمور لأبنائهم والاستجابة لأعذارهم المختلفة، وتكليف الطالب بإيصال إخوانه إلى مدارسهم.كما أن من أهم أسبابها المتعلقة بالمدرسة: عدم تطبيق اللائحة بحزم في حالات التأخر للطلاب وعدم وجود أنظمة وعقوبات رادعة، وعدم وضع حوافز للطلاب الملتزمين بالحضور المبكر.

كما توصلت الدراسة إلى عدد من سبل العلاج مرتبة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة منها: أن من أهم سبل علاج المشكلة المتعلقة بالطالب: توضيح ميزة تنظيم الوقت للإنسان عامة في جميع حياته بالبرامج الصباحية والدوريات المدرسية، والتنبيه على الأسرة بإيقاظ الطالب مبكرا وإخراجه بوقت كافٍ، وتشجيع الطلاب بعمل جو من المنافسة والفقرات المحببة لطلاب في الطابور الصباحي. كما أن من سبل علاجها المتعلقة بالأسرة: تعريف ولي الأمر بمشكلة التأخر الصباحي أولا بأول وأبعادها، وتوثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ومخاطبة أولياء الأمور والاجتماع بهم وبيان الأثر السلبي لتدليلهم لأبنائهم. كما أن من سبل علاجها المتعلقة بالمدرسة: تطبيق اللوائح والنظام على الجميع دون محاباة، والاتصال المباشر بولي الأمر عند تكرار ظاهرة التأخر الصباحي، والاهتمام بدور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلة التأخر الصباحي. كما أوصت الدراسة بإجراء عدد من البحوث العلمية في مجال مشكلة التأخر الصباحي.

- **خطة الدراسة** :

- **مشكلة الدراسة** :

تعد مشكلة التأخر الصباحي من أبرز المشكلات التي تؤرق ذوي العلاقة بالمنظومة التعليمية، وخصوصا في المرحلة الثانوية،حيث مرحلة البلوغ، والرغبة في إثبات الذات ولو بطريقة غير صحيحة، وقد تسبب له مخاطر جمة لايدرك مداها إلا بعد فوات الأوان.

كما تعد إحدى مشكلات الإدارة التربوية المهمة، نظراً لوجودها في مرحلة من أخطر المراحل التعليمية يطلق عليها المراهقة المتوسطة (زهران، ٢٠٠٥م ص٢٨٢)(١). حيث تكون مرحلة التغيرات (الجسمية، والجنسية، والنفسية والعقلية، والاجتماعية والانفعالية) وانتقال الفرد من الطفولة إلى الرشد، فإن لم تجد المراهقة التوجيه والإرشاد والعون والمساعدة اضطرب نموها وكثرت مشكلاتها وساء توافقها (عقل، ١٤٢١هـ، ص٣٦)(٢).

وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على الأسباب المؤدية للتأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض،وأهم مقترحات العلاج لهذه المشكلة.

- **ثانياً : أهمية الدراسة :**

تنطلق أهمية دراسة مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض من المبررات الآتية :

- كون المرحلة الثانوية بداية انطلاق الطلاب في مرحلة عمرية جديدة حساسة.
- التأثير السلبي للتأخر الصباحي على تحصيل الطالب العلمي عند تأخره عن الحصص الدراسية.
- التأثير السلبي للتأخر الصباحي على تحصيل مستوى الطالب السلوكي لما قد يقع فيه الطالب من سلوكيات سلبية عند تأخره عن الحصص الدراسية
- فقد الطالب المتأخر جزءاً مهماً من النشاط الجسدي والذهني الذي يحصل بالمشاركة في الاصطفاف الصباحي.
- وجود مشاركات إرشادية من خلال الإنترنت لبعض العاملين بحقل الإرشاد الطلابي لا تندرج تحت الدراسات الإجرائية بل مجرد اجتهادات.
- عدم وجود إحصاءات دقيقة بخصوص مشكلة التأخر الصباحي لدى المدارس والإدارة العامة للتعليم ووزارة التربية والتعليم.
- تقديم سبل معالجة مفيدة وعملية يتوقع أن تستفيد منها الطلاب وأولياء أمورهم والجهات التعليمية.

بالإضافة إلى النقاط السابقة؛ فلقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات السابقة في هذه المشكلة تحديدا، عدا مقالات وورش عمل تعرضت لها باعتبارها واحدة من المشكلات السلوكية، في حين قدمت بعض الجهات برنامجاً توعوياً للطلاب عن هذه المشكلة.وللتعرف على حجم المشكلة؛ فقد قابل وتواصل الباحث مع عدد من المسؤولين عن التوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم منهم مدير عام التوجيه والإرشاد الطلابي بالوزارة ومدير التوجيه والإرشاد الطلابي بتعليم

١: زهران،حامد عبدالسلام. (علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة) – عالم الكتب– ٢٠٠٥م – موقع المكتبة الشاملة – الانترنت الرابط http://shamela.ws/index.php/book/11542/

٢عقل، محمود عطا حسين، الارشاد النفسي والتربوي (مداخل نظرية – الواقع – الممارسة)، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٧هـ.

الرياض، ومكتب التربية والتعليم بشمال، والذين بدورهم أكدوا على عدم وجود دراسات لديهم عن مشكلة التأخر الصباحي، وعدم وجود إحصاءات محددة لهذه المشكلة؛ وخصوصاً بالمدارس الأهلية؛ مما يزيد من أهمية الدراسة والحاجة إليها كما تواصل الباحث مع عدد من المدارس الأهلية بشمال الرياض تبين من خلالها وجود هذه المشكلة بشكل لافت للنظر، وهذه بعض الأمثلة من الإحصاءات المتوفرة لدى تلك المدارس لحصر التأخر الصباحي خلال أسبوعين من وسط الفصل الدراسي الأول العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ:

المدرسة (أ) كانت ظاهرة التأخر الصباحي على هذا النحو:

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر ،يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٤١	١٢	١٧	٣٠	٣٢	١٤٢	%١٩
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	١٥	١٨	٢٥	٣١	٤٠		% ١٨

المدرسه (ب) كانت ظاهرة التاخر الصباحي علي هذا النحو:

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر، يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٧٥	٢١	٢٥	٣٠	٢٧	٢٨٦	% ١٢
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	٥	٥٢	٤٠	٧٧	٣٤		% ١٥

وفي المدرسة (ج) كانت على النحو التالي:

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر، يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٦٦	٤٨	٤٦	٢٢	٣٨	١٨٠	٪ ٢٤
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	٣٢	٣٩	٢٩	٢٦	١٥		٪ ١٦

وفي المدرسه (د)كانت علي النحو التالي :

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر، يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٢٠	١٣	١٢	١٥	١٧	٣٣٠	٥ %
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	٢٢	١٢	١١	١٤	١٨		٥ %

وفي المدرسة (هـ) كانت على النحو التالي:

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر، يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٥٠	٥٨	٥٤	٤٣	٤١	٣٩٨	١٢ %
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	٤٢	٤٥	٥٠	٣٥	٤٣		١١ %

وفي المدرسة (و) كانت على النحو التالي:

الأسبوع	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	إجمالي عدد طلاب المدرسة	معدل نسبة المتأخرين
المتأخرون في الأسبوع العاشر، يبدأ: (١٤٣٤/١/٤)	٤١	٣٧	٤٠	٣٥	٣٧	٣٦٠	١١ %
المتأخرون في الأسبوع الحادي عشر، يبدأ (١٤٣٤/١/١١)	٤٥	٤١	٣٩	٤٠	٥٥		١٢ %

- **ثالثاً : أهداف الدراسة وتساؤلاتها:**

هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض، ومقترحات علاجها من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بغرض الحد أو التقليل منها، لما لها من تأثير على الطالب والمدرسة والأسرة والمجتمع. وسوف يعمل الباحث على تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة الفرعية التالية:

- ما أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض المتعلقة بالطالب؟
- ما أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض المتعلقة بالأسرة؟

- ما مقترحات علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض المتعلقة بالطالب؟
- ما مقترحات علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض المتعلقة بالأسرة؟
- ما مقترحات علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض المتعلقة بالمدرسة؟

- **رابعاً : مجتمع الدراسة وحدودها :**

لكي يتم العمل على هذه الدراسة والوصول - بمشيئة الله- إلى نتائج وتوصيات فاعلة: تم تحديد مجتمع هذه الدراسة وحدودها على النحو التالي

- **مجتمع الدراسة :**

هيئة إدارة المدارس الأهلية الثانوية بشمال الرياض والبالغ عددها (٢٠) مدرسة حسب إحصاءات موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض ويشمل ذلك مدير المدرسة والوكيل والمرشد الطلابي والمراقبين أو المساعدين الإداريين، وبذلك يتكون مجتمع الدراسة من مئة مستجيب من الفئات المذكورة أعلاه. وقد نسق الباحث مع مكتب التربية والتعليم بشمال الرياض التابع للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض لإرسال أداة الدراسة لجميع تلك المدارس، على أن يتم جمعها إما بإرجاعها لمكتب التربية والتعليم أو بمرور الباحث على المدارس واستلامها مباشرة أو إعادتها عن طريق الفاكس أو البريد الالكتروني الموضحين في أداة الدراسة.

- **حدود الدراسة :**

- **الحدود الموضوعية :**

اقتصرت الدراسة على تحديد أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين بشمال الرياض، ووسائل معالجتها.

- **الحدود المكانية :**

اقتصرت الدراسه على طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية للبنين التابعة لمكتب التربية والتعليم بشمال الرياض.

- **الحدود الزمنية :**

يتم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ.

- **خامساً : منهج الدراسة :**

يطبق الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره أفضل المناهج الإحصائية لوصف الواقع كما هو. وقد عرفه (العساف، ١٤٢٧هـ) بأنه كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، يعد منهجا وصفيا(٣)، واعتبره (عبيدات، ٢٠٠٤م) خطوة من خطوات إعداد آي بحث وفي أي منهج، حيث تم من خلاله تحليل ما حصل عليه الباحث من معلومات تحليلا كميا أو تحليلا كيفيا(٤).

٣: العساف، صالح بن حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. الرياض. ط٤. ١٤٢٧هـ

٤: ذوقان، عبيدات وآخرون. البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن. ط٨. ٢٠٠٤م

- **أدبيات الدراسة** :
- **اولاً: الإطار النظري للدراسة**:
- **تعريف المصطلحات المستخدمة في الدراسة**:
- **التأخر الصباحي**:

هو تأخر طالب أو مجموعة من الطلاب لمدة من الزمن في بداية اليوم الدراسي عن حضور برنامج الاصطفاف الصباحي وأحيانا تحرمه من الحصة الأولى أو جزء منها بشكل متكرر ومستمر، وتظهر هذه المشكلة بشكل كبير بين طلاب المرحلة الثانوية.(التوجيه والإرشاد.٢٠١١م)[٥]

وعرفه (باقرش وآنسي،١٤١٧هـ) بأنه"فوات زمن معين سواء كان قليلاً أو كثيرا عن الدراسة اليومية"(٦).

- **الإدارة المدرسية**:

هي عنصر رئيس ومهم من عناصر العملية التربوية والتعليمية على مستوى المدرسة، حيث أنها تتخلل جميع أوجه النشاط التعليمي داخل المدرسة وخارجها وهيكل نشاط يتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا (أبوالكشك. ٢٠٠٦م)[٧].

والإدارة المدرسية نظام متكامل، يهدف إلى ضبط العملية التعليمية وتنظيمها – ممثلة بجميع عناصرها الرئيسة- تؤدي أهدافها بيسر وسهولة، وتهدف إلى اكتشاف القدرات الإدارية للعاملين في التعليم، وحل المشكلات الدراسية واعتماد أسلوب العمل الجماعي في جميع مجالات العمل الإداري المدرسي (الجبرين،٢٠١٢م)[٨].

ومفهوم الإدارة المدرسية الحديث: ينظر للإدارة المدرسية على أنها وسيلة يتم من خلالها توفير كافة الظروف والإمكانات والتسهيلات التي تساعد على توجيه تنمية المتعلم جسديا- وعقليا- ووجدانيا- وروحيا- باعتباره محور عمليتي التعليم والتعلم، ووسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة(مصطفى وآخرون،١٩٨٩م)[٩].

- **التعليم الثانوي**:

حددت هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي + الإعدادي) ويليها التعليم العالي، وتتميز هذه المرحلة من التعليم عادة بالانتقال من الإلزامي، أي التعليم الأساسي القسري ولا اختياري، إلى التعليم العالي الاختياري الذي يسمى "بعد المرحلة الثانوية"، أو "التعليم العالي" (مثال، جامعة أو مدرسة

٥: وزارة التربية والتعليم. التوجيه والإرشاد.ملتقى إدارة التربية والتعليم بمحافظة الزلفي .الانترنت.الرابط/http://www.zulfiedu.gov.sa/vb/showthread.php?t=26409

٦: باقرش، صالح سالم،آنسي، عبدالله علي- مشكلات وقضايا تربوية معاصرة .المملكة العربية السعودية – حائل – دار الأندلس للنشر والتوزيع -ط٣ – ١٤١٧هـ

٧: أبوالكشك، محمد نايف.الإدارة المدرسية المعاصرة. جرير للنشر والتوزيع. الرياض. ٢٠٠٦م

٨: الجبرين، خالد بن عبدالرحمن. الإدارة المدرسية في ضوء الفكر التربوي المعاصر. . ٢٠١٢م.

٩: مصطفى، حسن وآخرون. اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية. مكتبة الأنجلو المصرية. ١٩٨٩م

مهنية) للبالغين. واعتمادا على نظام التمدرس فإن المؤسسات المخصصة لهذه الفترة الدراسية أو جزء منها يمكن إن تسمى بالمدارس الثانوية،(موقع الموسوعة الحرة، الانترنت). والغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة لتحضير كل تلميذ إلى التعليم العالي أو التعليم المهني، أو التدريب المباشر للمهنة[١٠].

وتمثل المرحلة الثانوية قمة سلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية ويلتحق بها الطلبة والطالبات الذين أتموا الدراسة المتوسطة بنجاح، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث سنوات ويدرس الطلاب بهذه المرحلة موادا أكثر تخصصا، تتيح لهم قدرا أوفى من التثقيف العام، وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات (الغامدي، ١٤٢٥هـ، ص١٧٣).

وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة إلى ما تحققه من أهدافها الخاصة،(سياسة التعليم في المملكة) [١١].

- **الإرشاد الطلابي**:

هو عملية مخططة منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني وإلى تحقيق أهدافه في إطار تعاليم الدين الإسلامي[١٢].

- **المشكلة**:

"هي موقف غامض لا نجد له تفسيراً محدداً" أو "انحراف ما من الحالة الطبيعية إلى مؤثرات سلبية تضر الحالة النفسية كما تضر البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويسعى الفرد إلى معرفة أسباب المشكلة لكي يحاول إصلاحها"(المعايطة والجغيمان،١٤٣٠هـ)[١٣].

- **المشكلات الطلابية**:

هي المشكلات المرتبطة بوجود الطالب في المدرسة أو ضمن برامجها، وتنقسم المشكلات الطلابية في العملية التعليمية إلى خمسة أنواع (دليل المدرسة الإرشادي،١٤٢٠هـ)[١٤] على النحو التالي:

١٠: الانترنت، موقع الموسوعة الحرة – على الرابط:
http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%8A

١١: سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. ١٤٢٠هـ.

١٢ : منتدى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم. الانترنت. الرابط/ http://www.qassimedu.gov.sa/edu/showthread.php?t=2413

١٣: المعايطة، عبدالعزيز. الجغيمان، محمد عبدالله. مشكلات تربوية معاصرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن . ١٤٣٠هـ

١٤: وزارة التربية والتعليم. دليل المدرسة الإرشادي، قسم التوجيه والإرشاد بمنطقة الرياض..، ١٤٢٢هـ.

- **المشكلة السلوكية** :

هي الأنماط السلوكية الغير مرغوب فيها والمرتبطة بشخصية الطالب وتنشئته الاجتماعية، والتي لا ترتبط بالمدرسة، لكنها ممارسات غير محمودة وتؤثر على شخصيته في المستقبل.

- **المشكلات التربوية** :

إخلال بأنظمة المدرسة والعلاقات مع المعلمين والإدارة بما يؤدي إلى التأثير على سير البرامج الدراسية والتحصيل العلمي للطالب

- **المشكلات النفسية** :

هي إخلال بجوانب التكيف ترتبط بمشاعر الطالب، وتؤثر على اتزانه الانفعالي وتعيق إمكاناته وقدراته.

- **المشكلات الصحية** :

هي اختلال وظائف الأعضاء الجسمية أو الحسية أو الفسيولوجية. المشكلات الاجتماعية: انعكاس القضايا الأسرية للطالب على مستوى تحصيله الدراسي وتكيفه الاجتماعي.

وتندرج مشكلة التأخر الصباحي تحت المشكلات التربوية. وأضاف (المعايطة والجغيمان ،١٤٣٠هـ) أن المشكلة الصفية ناتجة عن السلوك السيئ الذي يصدره الطلبة بفعل عوامل قد تكون محددة مرهونة بالجو الصفي، أو غير محددة لدى الطلبة[١٥].

- **أسباب مشكلة التأخر الصباحي**:

تعرضت الدراسات التي قام بها قسم التوجيه والإرشاد[١٦] وعدة تجارب ومقالات لأسباب مشكلة التأخر الصباحي؛ فقد جاء في دليل المدرسة الإرشادي[١٧] عن مشكلة التأخر الصباحي أن من أهم أسبابها: عدم الاستيقاظ المبكر، وبعد المدرسة عن المنزل، وانشغال ولي الأمر بتوصيل الأبناء إلى مدارسهم وتكليف الطالب أحياناً من قبل الأسرة بإيصال إخوته إلى مدارسهم، وعدم رغبة الطالب في الاصطفاف الصباحي، وعدم رغبة الطالب في حضور الحصة الأولى خاصة إذا كان هناك مشكلات تواجهه تتعلق بالمادة أو المعلم أو ببعض الواجبات المنزلية المكلف بها، واستغلال وقت الاصطفاف في حل بعض الواجبات المنزلية وعدم توفر وسائل المواصلات للطالب، والظروف الصحية للطالب والسهروأصدقاء السوء وازدحام الطرقات بالسيارات صباحا، وعدم اهتمام المدرسة بقضية التأخر الصباحي وإهمالها، والعشوائية في القبول والتسجيل.

١٥: المعايطة، عبد العزيز. الجغيمان، محمد عبدالله. مشكلات تربوية معاصرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن. ١٤٣٠هـ.

١٦: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، التوجيه والإرشاد، ١٤٢٠هـ.

١٧: دليل المدرسة الإرشادي – قسم التوجيه والإرشاد – الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض– وزارة المعارف – المملكة العربية السعودية – ط١– ١٤٢٢هـ

أما (العثيمين. ١٤١١هـ)[١٨] فلقد قسم أسباب التأخر الصباحي إلى ثلاث أقسام: قسم متعلق بالطالب نفسه، وقسم متعلق بالأسرة، وقسم متعلق بالمدرسة وجاء القسم المتعلق بالطالب محتوياً على: الاقتداء برفقاء السوء، والحالة النفسية للطالب من المواد التي يبدأ بها يومه الدراسي. أما القسم المتعلق بالأسرة فيحتوي على: التقصير في حل الواجبات المنزلية، والسهر في أمور بعيدة عن الدراسة، وإهمال ولي الأمر في متابعة ابنه في المنزل، وتكليف الابن بأعمال أخرى. وأما القسم المتعلق بالمدرسة فيحتوي على: جعل المواد الصعبة في الحصة

الأولى، وكراهية بعض الطلاب لبعض المدرسين، وإهمال بعض الإدارات المدرسية لدورها التربوي في الحد من هذه الظاهرة، وتأثير الأسلوب المستخدم من قبل المرشد الطلابي في بعض الأحيان يشجع الطلاب على الاستمرار في التأخر الصباحي.

وأضاف (الجهني،١٤٣٠هـ)[١٩] أن للتأخر الصباحي أسباباً مرضية وخاصة في فترة تغير الفصول المناخية ووجود أمراض مزمنة كالسكري، وكثرة الواجبات المنزلية، وتدليل بعض أولياء أمور الطلاب لأبنائهم والاستجابة لأعذارهم المختلفة، وتراخي بعض مديري المدارس في سرعة معالجة المشكلة وقصور دور الإرشاد التربوي في المساهمة في حل هذه المشكلة.

وأضافت (السريعي،١٤٣٣هـ)[٢٠] في أسباب مشكلة التأخر الصباحي بالإضافة للأسباب السابقة تأخر الطالبة مع مجموعة من قريناتها لتبادل الأحاديث.

وأضاف (غنيم،١٤٣٢هـ)[٢١] لأسباب مشكلة التأخر الصباحي، عدم وجود البيئة المنزلية المناسبة لمذاكرة دروسه وحل واجباته بحيث يكلف من ذويه بالقيام بأعمال في البيت وخارجه، وضعف المعلم وعدم قدرته على إيصال المادة لأذهان التلاميذ وقلة تحضير الوسائل التعليمية التوضيحية، وعدم مراعاة المعلم قدرات التلاميذ وفروقهم الفردية، وعدم قدرة المعلم على تبسيط المادة للتلميذ وربطها بالبيئة، وتعنيف المعلم للتلاميذ وإيجاد جو قسري إرهابي وعقاب التلاميذ باستمرار.

- **وسائل علاج مشكلة التأخر الصباحي**:

قدم دليل المدرسة الإرشادي الصادر عن وزارة التربية والتعليم عدداً من هذه الوسائل: حصر الطلاب المتأخرين يومياً من قبل وكيل المدرسة أو مراقبا لطلبة

---

١٨ : العثيمين، عبد العزيز سليمان. بعض المشكلات التربوية. ١٤١١هـ.

١٩ :الجهني،غازي محمد. منتدى منهل الثقافة التربوية – الانترنت – الرابط:http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2175

٢٠ :السريعي،وفاء. برنامج هادف لعلاج مشكلة التأخر الصباحي لدى الطالبات – ١٤٣٣هـ الانترنت – موقع مدارس الرواد بأبها – الرابط /
http://www.rowad-bha.com/newabha/index.php?t=content&tid=423&cid=426

٢١ : غنيم، خالد إسماعيل. التربية المعاصرة قضايا وحلول. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الأردن. ١٤٣٢هـ

وإحالة الطلاب متكرري التأخر فقط إلى المرشد الطلابي لدراسة أسباب تأخرهم ودخول جميع الطلاب الذين لم يتكرر تأخرهم إلى فصولهم والتعرف على أهم أسباب التأخر الصباحي وعرضها على لجنة التوجيه والإرشاد لوضع الحلول المناسبة لها ومعالجتها والقضاء عليها أو التقليل منها، ومساءلة أولياء الأمور عن تأخر أبنائهم ومحاولة معالجة التأخر، واستخدام الإرشاد والمدرسي والتعاون بين الأسرة والمدرسة، ووضع حوافز للطلاب المنتظمين في الحضور الصباحي وإجراء مسابقات سحب من صندوق خاص بالنشاط يسحب منه الطالب رقما ويكرم الفائزين في اصطفاف الصباح في أي يوم تراه إدارة المدرسة مناسباوالتخفيف في التمارين الرياضية على الطلاب المنتظمين، وصرفهم لفصولهم في وقت مبكر، والاتصالات المباشرة بمنزل الطالب المتأخر، والسؤال عن سبب التأخر، والتعديل والتبديل والتطوير في برامج الإذاعة والأنشطة الرياضية ووضع برامج مشوقة صباحية بما يحبب الطابور الصباحي إلى الطلاب، وضرورة حضور المعلمين في التدريبات الصباحية من بدايتها.

وقد زاد التوجيه والإرشاد في الوزارة في الطبعة الثانية للدليل[٢٢] مجموعة من أسباب المشكلة، وأيضا مجموعة أخرى من الأساليب التربوية لمعالجتها وهي ضرورة حضور المعلمين في التدريبات الصباحية من بدايتها، وتطبيق قواعد تنظيم السلوك والمواظبة،وتوعية الأسر بأهمية احترام الوقت والانتظام في الحضور للمدرسة.

وقدم (العثيمين،١٤١١هـ) وسائل لعلاج الأسباب المتعلقة بالطالب، منها أنه يجب على ولي الأمر ملاحظة ابنه والاطلاع عن كثب في سيرته خاصة خارج المدرسة واختيار الرفقاء وإرشاده إلى الأصدقاء بطريقة غير مباشرة، وتهيئة الجو المناسب للطالب كي يمارس أعماله المنزلية والدراسية، وعدم تكليف الابن بأعماله تحتاج إلى السهر الطويل. إضافة إلى أنه يجب على المدرسة الاهتمام بالواجبات المنزلية واطلاع ولي الأمر عليها، وجعل الحصة المشوقة ذات الطبع المحبب لنفوس الطلاب هي الحصة الأولى، وملاحظة الطلاب المتأخرين صباحا من قبل الإدارة المدرسية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعدم تكراره، والاتصال بأولياء أمور الطلاب أول بأول لإيجاد حل للمشكلة.

أضاف (الجهني،١٤٣٠هـ) إلى وسائل العلاج توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة واهتمام مدير المدرسة المستمر بحل هذه المشكلة ومعرفته أسبابها وجعل برنامج الاصطفاف الصباحي أكثر تشويقا من خلال المسابقات والمشاهدالمسرحية وتقديم الجوائز للمحافظين على الحضور المبكر والذين لم يسبق لهم التأخر عن الاصطفاف الصباحي، ومشاركة الإرشاد التربوي في المدرسة بشكل كبير وفعال لحل هذه المشكلة، ومخاطبة ولي أمر الطالب بغياب ابنه وتأخره أولا فأول حتى

٢٢: دليل المدرسة (في التعامل مع المشكلات الطلابية)- قسم التوجيه والإرشاد – الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) – وزارة التربية والتعليم – المملكة العربية السعودية – ط٢– ١٤٢٧هـ.

يتم السيطرة على الوضع قبل أن يتفاقم، وأن تكون العلاقة بين المعلم وطلابه منطلقة من الحرص الشديد من قبل المعلم على أبنائه الطلاب.

وقدمت (السريعي،١٤٣٣هـ) وسائل لعلاج مشكلة التأخر الصباحي للطالبات وهي تبصير الأبناء وأسرهم بأهمية الاستيقاظ المبكر والحرص على تأدية صلاة الفجر في وقتها، ودراسة أحوال الطالبات اللاتي تبعد منازلهن عن المدرسة ومحاولة إيجاد حل لها، والاتصال بولي الأمر من خلال الجوال أو التواصل الإلكتروني، وتبصير الطالبة بأهمية الاصطفاف الصباحي وما فيه من فائدة وكيف ينعكس ذلك على أدائها طيلة اليوم الدراسي، وإسناد الحصة الأولى إلى المعلمات اللاتي يجدن قبولا واسعا بين طالباتهن، ودمج بعض الفقرات المحببة للطالبات مع الاصطفاف الصباحي مثل الفقرات الإذاعية المتنوعة والمسابقات المختلفة وغيرها، وأشارت إلى تجربة اعتمدت فيها المرشدة على برنامج الجوائز أثناء الاصطفاف الصباحي، حيث يتم سحب يومي من خلال صندوق بأسماء الطالبات تقوم به إحدى الطالبات وتعلن المرشدة اسمها فإن كانت حاضرة تخرج وتتسلم جائزتها من المديرة، وإذا كانت متأخرة تحجب عنها الجائزة ويعاد السحب مرة ثانية، وهكذا أدى البرنامج القضاء على هذه الظاهرة وتقليل التأخر بشكل ملفت للنظر.

وأضاف (المالكي،١٤٣٠هـ) [٢٣] إلى أساليب علاج مشكلة التأخر الصباحي (الترغيب – والترهيب – والجوائز – والمسابقات) فيرى أنه يتم حصر هؤلاء الطلاب المتأخرين صباحا وتضاف حصة ولو لربع ساعة بعد نهاية حصص اليوم الدراسي، الهدف منها التوجيه والإرشاد والنصح، وتركز على أن الوقت ثمين جدا يجب عدم إهداره.

- **الدراسات السابقة**:

اجتهد الباحث في البحث عن دراسات سابقة في مشكلة التأخر الصباحي لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية بخاصة وطلاب مراحل التعليم المختلفة بعامة. ولكنه وعلى حد علمه لم يحصل على دراسة سابقة قامت على هذا الموضوع، عدا دراسة واحدة ذكرت هذه المشكلة كواحدة من عدة مشكلات سلوكية، ودراسة أخرى قدمت برنامجا إرشاديا توعويا كحل لمشكلة التأخر الدراسي لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة.

- **وفيما يلي عرض للدراستين** :

- **الشمري، مشعان ضيف الله مقبل السلماني. المشكلات السلوكية الطلابية التي تواجه إدارات مدارس التعليم العام وأساليب معالجتها –جامعة الملك سعود – كلية التربية –الإدارة التربوية – ١٤٢٣هـ.**

هدفت الدراسة إلى تناول عدة مشكلات سلوكية طلابية منها الغياب والتأخر الصباحي وغيرهما من المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في التعليم العام،واعتبرت مشكلة التأخر الصباحي تتعلق بالخروج على قواعد النظام والعمل المدرسي، وتعتبر من المشكلات التربوية الرئيسية، وحددت أهم أسباب هذه المشكلة في عدم تعاون أولياء الأمور مع أبنائهم أو مساعدتهم في الذهاب

٢٣:المالكي،محمد أحمد.–الانترنت / الرابط:
http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2995

للمدرسة، وكره التلاميذ للمدرسة لارتباطها في أذهانهم ببعض الخبرات غير السارة.

وقدمت الدراسة بعض التوصيات التي تسهم في معالجة المشكلات السلوكية الطلابية داخل المدارس وأهمها: تفعيل لجنة رعاية السلوك بالمدارس بالعناية في اختيار أعضائها، وعقد لقاءات دورية لهم، وإقامة دورات تدريبية لمساعدتهم على حل المشكلات السلوكية الطلابية بالمدارس، ومطالبة أعضاء لجنة رعاية السلوك بالمدرسة بكتابة تقرير شهري أو نصفي عن المشكلات السلوكية المتكررة أو الخطيرة في مدارسهم، والتركيز على الأساليب الإرشادية وأساليب التعزيز في معالجة المشكلات السلوكية والتقليل من أساليب العقاب إلا في أضيق الحدود، والعمل على كشف بعض السلوكيات التي يمكن أن تمارس في الخفاء وتحاط بالسرية من قبل من يمارسونها لمعرفة مدى انتشارها، وعقد لقاءات لمديري المدارس ووكلائها والمرشدين الطلابيين لتوعيتهم بأهمية دورهم في مجال متابعة وعلاج المشكلات السلوكية، وتزويدهم بالأساليب العلمية لتحقيق ذلك، توعية أولياء الأمور بأهمية دورهم في متابعة أبنائهم، وعقد لقاءات دورية معهم كمجالس الآباء والمعلمين لمناقشة سلوكيات أبنائهم، والتركيز على إقامة الأنشطة المدرسية الطلابية المنظمة كالنشاط الرياضي وغيره من الأنشطة المفيدة، ووضع سجلات لتتبع المشكلات السلوكية في المدرسة لمعرفة مدى انتشارها وخطورتها ومحاولة التعرف على مسبباتها، ونشر الوعي بين الطلاب بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة، ومحاولة تكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة ومصادر التعلم بشكل عام.

اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية على وجود مشكلة التأخر الصباحي وبعض أسبابها وسبل علاجها، بينما انفردت الدراسة الحالية بدراسة أسباب هذه المشكلة بصورة أوسع وربط الأسباب بمصادر المشكلة والتي تتمثل في الطالب والأسرة والمدرسة، وذلك من خلال استقصائها من المسؤولين في إدارات المدارس نفسها.

- **القحطاني، محمد قمشع عابد آل عابد، إسهام برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج التأخر الدراسي في مدارس التعليم العام (المتوسط والثانوي) من وجهة نظر المعلمين والمرشدين الطلابيين في (العاصمة المقدسة، الطائف، جدة)، جامعة أم القرى ، ١٤٢٤هـ.**

هدفت الدراسة إلى معرفة إسهام الإرشاد الديني والأخلاقي والتربوي والاجتماعي والوقائي والنفسي والمهني والتعليمي في علاج التأخر الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمرشدين الطلابيين، ومعرفة الفروق بين المعلمين والمرشدين الطلابيين حول إسهام برامج التوجيه والإرشاد في علاج التأخر الدراسي ومعرفة الفروق حسب المدن والمحافظات. وأوصت الدراسة بالتركيز على توجيه الطلاب المتأخرين دراسياً وإرشادهم في الجانب الديني والأخلاقي، وضرورة توجيه الطلاب المتأخرين دراسيا إلى الاستفادة القصوى من خدمات التوجيه والإرشاد التربوي، والتأكيد على المعلمين والمرشدين بأهمية برنامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي، وتكثيف خدمات وبرامج التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب مع مراعاة مبدأ الفروق الفرديةٍ بين الطلاب، وتفعيل دور المرشد والمعلم في مساعدة الطلاب المتأخرين دراسيا.

وتناولت كل من الدراستين مشكلة من مشكلات الطلاب التربوية الهامة والتي لها تأثير كبير على الطالب والمدرسة والمجتمع وقدمت كل واحدة منهما سبل علاج المشكلة بما يراه مجتمع كل دراسة، إلا أن مشكلة التأخر الصباحي قد تكون واحدة من أسباب مشكلة التأخر الدراسي، وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

لاحظ الباحث من خلال البحث عن الدراسات السابقة ومراجعة الدراستين اللتين عثر عليهما ما يأتي:

- ندرة الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة التأخر الصباحي بعامة والمرحلة الثانوية بخاصة.
- عدم توجيه عناية خاصة بمشكلة التأخر الصباحي كبحث مستقل مما يؤدي إلى التركيز في الأسباب والعلاج.
- ارتباط مشكلة التأخر الصباحي بمشكلات التأخر الدراسي والانحراف السلوكي بدرجة كبيرة، وهو ما يزيد أهمية إيلائه عناية خاصة.

- **الفصل الثالث** : **منهجية الدراسة**
- **أولاً**: **منهج الدراسة**:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، معتمداً على تجميع أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض وأساليب علاجها، ووضعها في استبانة، وتحكيمها واختبار صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على مجتمع الدراسة، وجمع الردود وتحليلها إحصائيا، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات الدراسة وتوصياتها.

- **ثانياً**: **أدوات الدراسة**:

مرت أداة الدراسة بعدة مراحل كما يأتي:

- **المرحلة الأولى**: **تحديد أسباب مشكلة التأخر الصباحي**:

قام الباحث بمراجعة ما توفر من دراسات سابقة ومراجع وأدلة عمل سواءً في الإدارة المدرسية أو الإرشاد الطلابي في مجال التعامل مع المشكلات الطلابية وبخاصة مشكلة التأخر الصباحي، ومن خلالها تم جمع أسباب هذه المشكلة وسبل علاجها ووضعها في استبانة استطلاع الآراء،مرفق رقم (١).

- **المرحلة الثانية**: **بناء الاستبانة**:

قام الباحث بعرض ما توفر من أسباب مشكلة التأخر الصباحي وأساليب علاجها على عدد من أصحاب الخبرة في مدارس المرحلة الثانوية الأهلية بشمال مدينة الرياض، وكذا عرضها على عدد من الأكاديميين والمتخصصين في الإرشاد الطلابي، واستطلاع آرائهم حيال مناسبتها وشمولها للأسباب والعلاج مرفق رقم (٢).

- **المرحلة الثالثة** : **تحكيم الاستبانة وتطبيق الصدق الظاهري**:

صمم الباحث الاستبانة، ثم قام بتحكيمها من قبل مجموعة مختارة من الأكاديميين وأصحاب الخبرة في مجال الإدارة المدرسية والإرشاد الطلابيوذلك

لتحديد درجة وضوح ومناسبة كل عبارة من الأسباب ووسائل العلاج، مرفق رقم (٣).

- **المرحلة الرابعة : التحقق من صحة الاستبانة:**

تم عمل اختبار الثبات للاستبانة وكانت النتيجة كما يلي:

Cornbrash's Alpha	*N of items*
0.928	*66*

مصطلح ثبات الأداة إلى انسجام وتطابق المقياس، ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة ألفا ٩٢,٨٪ مما يعني أن الاستبانة تصلح للاستخدام. كما اختبر الباحث ثبات الأداة مستخدماً معامل ألفا كرونباخ (ALPHA) الذي أظهرت درجاته نسبة ثبات عالية بلغت:

- ٨٩,٧ ٪ فيما يتعلق بالأسباب عامة.
- ٩٢,٢ ٪ فيما يتعلق بوسائل العلاج عامة.

- **كما اختبر صدق اتساق كل عبارة داخل كل محور بهدف تحديد درجة ارتباط كل عبارة بمحورها فتبين ما يأتي:**

- الأسباب المتعلقة بالطالب:- عدد العبارات (١٤) عبارة، منها (٧) عبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)،بينما كانت العبارات ذات الأرقام (٣، ٨، ١١) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت العبارات ذات الأرقام (١، ٢، ٤، ١٣) غير دالة.
- الأسباب المتعلقة بالأسرة:- عدد العبارات (٨) عبارة، منها (٥) عبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت العبارات ذات الأرقام (١٥، ٢١، ٢٢) غير دالة.
- الأسباب المتعلقة بالمدرسة:- عدد العبارات (١٠) وكانت كلها دالة عند مستوى (٠,٠١).
- وسائل العلاج المتعلقة بالطالب:- عدد العبارات (١٥)، منها (١٢) عبارة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت العبارتان ذات الأرقام (٣٤، ٣٦) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت العبارة رقم(٣٥) غير دالة.
- وسائل العلاج المتعلقة بالأسرة:- عدد العبارات (٥) وكانت كلها دالة عند مستوى (٠,٠١).
- وسائل العلاج المتعلقة بالمدرسة:- عدد العبارات (١٤)، منها (١٢) عبارة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما كانت العبارات ذات الأرقام (٥٩، ٦٢) دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- **المرحلة الخامسة: تطبيق الاستبانة:**

أرسل الباحث الاستبانة بصورتها النهائية إلى مكتب التربية والتعليم بشمال الرياض وهو المشرف على المدارس الأهلية الثانوية بشمال الرياض. وتم توزيعها من خلال المكتب على جميع مدارس المرحلة الثانوية الأهلية وعددها (٢٠) مدرسةٍ ولكل مدرسة (٥) استبانات، كما قام الباحث بمتابعة الاستبانة بالمدارس هاتفياً فمن المدارس من سلمها للباحث يدويا ومنهم من إرسالها إلى مكتب التربية والتعليم بالشمال وجزء ثالث أرسل الاستبانة عبر الفاكس أو البريد الالكتروني.مرفق رقم (٥).

- **نتائج الدراسة وتوصياتها** :
- **أولاً: نتائج الدراسة** :

من خلال الاستبانة التي وزعها الباحث توصل إلى :

- **إجابة السؤال الأول : أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالطالب مرتبة وفق أعلى معدل من نتائج تحليل الاستبانة:**
  - سهر الطالب طويلاً ونومه متأخراً.
  - عدم الخروج المبكر من المنزل صباحا.
  - عدم استيقاظ الطالب مبكرا بوقت كافٍ.
  - افتقار الطالب القدرة على التنظيم السليم للوقت.
  - تأخر الطالب مع مجموعة من رفقاء السوء لتبادل الحديث والعبث بالشوارع.
  - عدم جدية الطالب في الدراسة.
  - عدم رغبة الطالب في أداء التمارين الصباحية.
  - سيطرة الطالب على السائق الأجنبي.
  - كراهية الطالب لمادة معينة.
  - توفر مبالغ مالية كبيرة مع الطالب مما يشجعه على الذهاب للأسواق وغيرها.
  - عدم قيام الطالب بعمل بعض الواجبات المنزلية.
  - كراهية الطالب لمدرس معين.
  - استغلال وقت الاصطفاف لحل بعض الواجبات المدرسية.
  - أسباب مرضية.
- **إجابة السؤال الثاني: أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالأسرة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة:**
  - عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.
  - تدليل بعض أولياء الأمور لأبنائهم والاستجابة لأعذارهم المختلفة.
  - تكليف الطالب بإيصال إخوانه إلى مدارسهم.
  - انشغال ولي الأمر بتوصيل الأبناء الآخرين إلى مدارسهم.
  - قصور العلاقة بين ولي الأمر والمدرسة.
  - التفكك الأسري.
  - بعد المدرسة عن المنزل.
  - تكليف الآباء لأبنائهم ببعض الأعمال التي تؤخرهم.
- **إجابة السؤال الثالث: أسباب مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالمدرسة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة:**
  - عدم تطبيق اللائحة بحزم في حالات التأخر للطلاب.
  - عدم وجود أنظمة وعقوبات رادعة.
  - عدم وضع حوافز للطلاب الملتزمين بالحضور المبكر.

- عدم وجود أنشطة جاذبة للطلاب في فترة ما قبل المدرسة.
- تمسك صاحب المدرسة بالطالب المخالف للحفاظ على المكسب المادي.
- تراخي بعض مديري المدارس في سرعة معالجة المشكلة.
- قصور دور الإرشاد الطلابي في المساهمة في حل المشكلة.
- التركيز على المواد الصعبة في بداية اليوم الدراسي.
- خضوع بعض مديري المدارس لرغبات صاحب المدرسة.
- العلاقة السيئة بين الطالب وبعض منسوبي المدرسة.

- **إجابة السؤال الرابع: سبل علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالطالب مرتبة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة:**

- توضيح ميزة تنظيم الوقت للإنسان عامة في جميع حياته بالبرامج الصباحية والدوريات المدرسية.
- التنبيه على الأسرة بإيقاظ الطالب مبكراً وإخراجه بوقت كافٍ.
- تشجيع الطلاب بعمل جو من المنافسة والفقرات المحببة لطلاب في الطابور الصباحي.
- الاهتمام بالطالب ومراعاة ظروفه الصحية.
- اجتماع مسؤولي المدرسة بمتكرري التأخر الصباحي لبيان أثره عليهم دراسياً ونظامياً.
- أن يحبب الطالب في المدرسة والدراسة.
- الاتصال بالأسرة لمحاولة توفير بديل لنقل الطالب لإخوانه.
- عمل محاضرات ونشرات توعية للطلاب عن النوم المبكر وإيجابياته.
- تفعيل الإشراف اليومي خارج أسوار المدرسة.
- عمل برامج التوعية واللقاءات لشرح فوائد التمارين الصباحية.
- الاتصال بالأسرة وتوضيح الأثر السلبي لتوفر مبالغ كبيرة مع الطالب.
- محاولة إزالة كراهية الطالب للمدرسين غير المحببين بعمل رحلات معهم.
- تجويد وتحسين وسيلة النقل المدرسي وبأسعار مخفضة.
- محاولة إيجاد حل لبعد المنزل عن المدرسة.
- زيادة زمن الحصة الأولى للتعويض عن التأخير.

- **إجابة السؤال الخامس: سبل علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالأسرة مرتبة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة:**

- تعريف ولي الأمر بمشكلة التأخر الصباحي أولاً بأول وأبعادها.
- توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- مخاطبة أولياء الأمور والاجتماع بهم وبيان الأثر السلبي لتدليلهم لأبنائهم.
- محاولة إيجاد حل لتكليف الطالب ببعض الأعمال التي تأخره عن الحضور للمدرسة.
- تنسيق مواعيد بداية الدراسة بين المراحل حتى لا تتوافق مع بعضها.

- **إجابة السؤال السادس: سبل علاج مشكلة التأخر الصباحي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية بشمال الرياض المتعلقة بالمدرسة وفق أعلى معدل في تحليل الاستبانة:**

- تطبيق اللوائح والنظام على الجميع دون محاباة.
- الاتصال المباشر بولي الأمر عند تكرار ظاهرة التأخر الصباحي.
- الاهتمام بدور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلة التأخر الصباحي.
- دراسة المشكلات الطلابية والحقيقية والتعرف على أسبابها.
- دعم برامج وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وتفعيلها.
- تكريم الطالب عند مشاركته في برنامج الإذاعة.
- إثارة الدافعية لدى الطلاب نحو التعليم بشتى الوسائل.
- تعريف الطلاب بنتائج تأخرهم الصباحي على المستوى الدراسي.
- البدء بالمواد السهلة والمحببة للطالب صباحا.
- محاولة توطيد العلاقة بين الطالب ومسؤولي ومنسوبي المدرسة.
- تأهيل المعلم تربوياً وتدريبه على أهم وسائل تعزيز الطالب وتعديله سلوكه.
- إشراك الطالب في برنامج الإذاعة الصباحية.
- عمل نشرات توعية عامة من خلال وسائل الإعلام المختلفة (المرئية، المسموعة، المقروءة) عن ظاهرة التأخر الصباحي.
- معاقبة الطالب إذا لم يشارك في برنامج الإذاعة.

- **ثانياً: توصيات الدراسة** :

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بنوعين من التوصيات للحد من مشكلة التأخر الصباحي وفق ما يلي:

- **في مجال الأطراف ذات العلاقة بمشكلة الدراسة: (الطالب، الأسرة، المدرسة) :**

- توضيح ميزة تنظيم الوقت للإنسان عامة في جميع حياته بالبرامج الصباحية والدوريات المدرسية.
- التنبيه على الأسرة بإيقاظ الطالب مبكراً وإخراجه بوقت كافٍ.
- تشجيع الطلاب بعمل جو من المنافسة والفقرات المحببة لطلاب في الطابور الصباحي.
- الاهتمام بالطالب ومراعاة ظروفه الصحية.
- اجتماع مسؤولي المدرسة بمتكرري التأخر الصباحي لبيان أثره عليهم دراسياً ونظامياً.
- تعريف ولي الأمر بمشكلة التأخر الصباحي أولاً بأول وأبعادها.
- توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- مخاطبة أولياء الأمور والاجتماع بهم وبيان الأثر السلبي لتدليلهم لأبنائهم.
- محاولة إيجاد حل لتكليف الطالب ببعض الأعمال التي تأخره عن الحضور للمدرسة.
- تنسيق مواعيد بداية الدراسة بين المراحل حتى لا تتوافق مع بعضها.
- تطبيق اللوائح والنظام على الجميع دون محاباة.
- الاتصال المباشر بولي الأمر عند تكرار ظاهرة التأخر الصباحي.
- الاهتمام بدور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلة التأخر الصباحي.

- دراسة المشكلات الطلابية والحقيقية والتعرف على أسبابها.
- دعم برامج وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وتفعيلها.

- **في مجال البحث العلمي** :

يوصي الباحث بعمل المزيد من الدراسات العلمية فيما يأتي :

- مدى مناسبة التوقيت المدرسي لظروف الطالب والأسرة والمدرسة، مع العمل على طرح مقترحات وتجارب قد تكون أكثر ملائمة.
- الأنظمة المدرسية والأساليب التربوية المقترحة لمعالجة مشكلة التأخر الصباحي.
- أثر الجدول المدرسي واختيار نوعية المعلم للحصص الأولى في علاج مشكلة التأخر الصباحي.
- تصميم برامج التوعية للطلاب وأولياء أمورهم لمعالجة مشكلة التأخر الصباحي.
- دراسة إمكانية تعميم النقل المدرسي بمستوى يتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية لمعالجة مشكلة التأخر الصباحي.
- سن أنظمة صارمة في حق إدارات المدارس التي تزداد لديها مشكلة التأخر الصباحي.

- **المراجع** :

- أبوالكشك، محمد نايف، الإدارة المدرسية المعاصرة، جرير للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٦م.
- الانترنت، موقع الموسوعة الحرة، الرابط: http://ar.wikipedia.org/wiki.
- التوجيه والإرشاد، ملتقى إدارة التربية والتعليم بمحافظة الزلفي، الانترنت، الرابط: http://www.zulfiedu.gov.sa/vb/showthread.php?t=26409
- الجهني، غازي محمد، منتدى منهل الثقافة التربوية، الانترنت، الرابط: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2175
- السريعي، وفاء، برنامج هادف لعلاج مشكلة التأخر الصباحي لدى الطالبات، ١٤٣٣هـ، الانترنت، موقع مدارس الرواد بأبها، الرابط: http://www.rowad -abha.com/newabha/index.php?t=content&tid
- الشمري، مشعان ضيف الله مقبل السلماني، المشكلات السلوكية الطلابية التي تواجه إدارات مدارس التعليم العام وأساليب معالجتها، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الإدارة التربوية، ١٤٢٣هـ.
- العثيمين، عبدالعزيز سليمان، بعض المشكلات التربوية، ١٤١١هـ.
- العساف، صالح بن حمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط٤، ١٤٢٧هـ.
- المالكي، محمد أحمد، الانترنت، الرابط: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2995
- المعايطة، عبدالعزيز،والجغيمان، محمد عبدالله، مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ١٤٣٠هـ.
- باقرش، صالح سالم، وآنسي، عبدالله علي،مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، المملكة العربية السعودية، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط٣، ١٤١٧هـ.

- زهران،حامد عبدالسلام، علم نفس النمو– الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م، موقع المكتبة الشاملة، الانترنت، الرابط/ http://shamela.ws/index.php/book/11542.
- عبيدات، ذوقان وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط٨، ٢٠٠٤م.
- عقل، محمود عطا حسين، الإرشاد النفسي والتربوي (مداخل نظرية – الواقع – الممارسة)، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٧هـ.
- غنيم،خالد إسماعيل،التربية المعاصرة قضايا وحلول، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ١٤٣٢هـ
- قسم التوجيه والإرشاد بمنطقة الرياض،دليل المدرسة الإرشادي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٢هـ.
- قسم التوجيه والإرشاد، دليل المدرسة الإرشادي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٢هـ.
- قسم التوجيه والإرشاد،دليل المدرسة في التعامل مع المشكلات الطلابية، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ط٢، ١٤٢٧هـ..
- مصطفى، حسن وآخرون، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م.
- وزارة التربية والتعليم،الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، التوجيه والإرشاد، ١٤٢٠هـ.
- وزارة التربية والتعليم، سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٢٠هـ.

البحث الثاني:

" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض "

إعداد :

د / خالد عبد الرحمن حسن عرب

قسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة المجمعة

" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض "

د / خالد عبد الرحمن حسن عرب
قسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة المجمعة

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين اختيرتا عشوائيا وقسمتا بالتساوي (تجريبية وضابطة) تألفت كل منها من (٦) أطفال ذكور و (٦) أطفال إناث يعانون التوحد، وتراوحت أعمارهم بين (٦ – ١٠) سنوات، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير قائمة المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين كما استخدم الباحث برنامج تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين المقترح. ومن اجل تحليل بيانات الدراسة تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة بالإضافة إلى تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وذلك لاستخلاص النتائج، حيث تلخصت نتائج الدراسة فيما يلي: أولا: هناك فروقا ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية. ثانيا:عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي.

THE EFFECTIVENESS A TRAINING PROGRAM IN SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT AMONG OF AUTISTICCHILDREN IN THE RIYADH CITY

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of a training program in developing social skills of a sample of an autistic children in the Riyadh city , The study sample consisted of two groups (experimental and control), each consists of (12) autistic children(6 males and 6 females) , Aged (6 - 10) years, in order to achieve the aim of this study the researcher developed a social interactions list .Analysis of covariance (ANCOVA) was used to test for differences in post test scores between the two groups (control and experimental) and the Pretest scores were used as covariate in the comparison between two groups .The finding of this study could be summarized as follows:There was a statistically significant difference at the level ($0.05 \geq \alpha$) in social skills between the experimental group and control group on the post test to the benefit of the experimental group.There were no statistically significant difference at the level ($|0.05 \geq \alpha$) in social skills between the experimental group and control group on Variables of gender .

• **مقدمة** :

تشير مراجعة الأدب النظري حول مفهوم التوحد إلى وجود عدد كبير من التعريفات التي ظهرت بعد تقديم كانر (Kanner, 1943) لأول تعريف واضح ينص على أن التوحد يؤثر في التواصل مع الآخرين ، وفي اللغة ، ويتصف التوحدي بالروتين ومقاومة التغيير.

أما الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society OF American,1999) فقد عرفته بأنه احد الاضطرابات النمائية التطورية التي تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل وينتج عنه اضطرابات عصبية تؤثر على وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب كالتفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي ونشاطات اللعب ، وهو اضطراب نمائي مركب .

أما جمعية التوحد الوطنية في بريطانيا (National Autistic Society (NAS) ,2006)فقد عرفته على انه اضطراب نمائي طويل المدى ، يؤثر في قدرة الفرد على التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم وبناء صداقات مع الأقران.

يتضح مما سبق أن هناك عدة تعريفات للتوحد ناجمة عن تعدد الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذا الاضطراب إلا أن اغلب التعريفات اتفقت على انه احد الاضطرابات النمائية الشاملة ويصاحبه إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي ، وإعاقة في عملية التواصل، لذا نستطيع أن نستنتج أن الأطفال التوحديون يمتازون بضعف التفاعل الاجتماعي، وهو احد الخصائص المهمة والرئيسة التي تتفق جميع التعريفات عليها، بالإضافة لاتفاقها على العجز في التواصل، وقلة الانتباه ، والسلوك النمطي والاهتمامات المقيدة . وأكدت العديد من الدراسات على أهمية البرامج التربوية المقدمة للطفل التوحدي والتي تساعد على تحسن حالته في المستقبل ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

الأطفال التوحديون يتصفون بضعف التفاعل الاجتماعي، وهو احد الخصائص المهمة و الرئيسة التي تتفق جميع التعريفات عليها، بالإضافة لاتفاق هذه التعريفات على العجز في التواصل، وقلة الانتباه، والسلوك النمطي والاهتمامات المقيدة. وأكدت العديد من الدراسات أهمية البرامج التدريبية التربوية المقدمة للطفل التوحدي والتي تساعد على تحسين حالته في المستقبل وتنمي قدرته على التفاعل مع المحيطين به كالآباء والأصدقاء وغيرهم.

فالتدخل المبكر من خلال تنفيذ برنامج تدريبي يفيد في تحقيق نتائج ايجابية للطفل التوحدي في المستقبل ويساعده في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه مثل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويؤدي إلى وجود توافق بين الطفل والأسرة والبيئة التي يعيش بها .

وبناء على ما تقدم ، فان مشكلة الدراسة انبثقت من خلال الظروف التي يمر بها الأطفال الذين يعانون من التوحد وأولياء أمورهم والأشخاص العاملين معهم.

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض؟

- **فرضيات الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي.

- **أهمية الدراسة** :

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في مدينة الرياض .
- مصدرا كبيرا ودائما للضغط النفسي، حيث تتطلب رعايته جهدا إضافيا من الوالدين والإخوة وحتى المعلمين يصعب عليهم تحمله.
- لذا فالبرامج التدريبية تسهم في إنقاص المعاناة النفسية للطفل والمحيطين به وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة، وإكساب التوحدي بعض مهارات في تكوين علاقات اجتماعية بناءة ، وتغيير السلوكات السلبية إلى ايجابية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التوحد** :

التوحد على انه مجموعة من الأعراض تظهر على الطفل خلال السنوات الثلاثة من عمره . وتتمثل الاضطرابات في التفاعل الاجتماعي، واللعب والنشاط التخيلي وعدم القدرة على التواصل مع الأخريين وضعف الانتباه.

- **التفاعل الاجتماعي** :

المهارة التي تصدر عن الطفل ويعبر من خلالها عن ذاته للآخرين ويتجه إليهم ويتواصل معهم، ويشاركهم في الأنشطة الاجتماعية، ويكون صداقات معهم ويستعمل الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم مع مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التفاعل.

- **المهارات الاجتماعية** :

القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا، وتعتبر ذات قائدة للفرد والآخرين، ويعرفها الباحث إجرائيا " بأنها استعمال الطفل (التوحدي) للمهارة المدرب عليها في السلوك الاجتماعي بشكل يساعد على تفاعله مع المحيطين به ".

- **البرنامج التدريبي المقترح**:

"خطة تعليمية منظمة توضع بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في المتدرب في النواحي الفنية والمهنية والشخصية والثقافية"، ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه تخطيط وتصميم مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية القائمة على المعلومات التربوية؛ ليطبقها منفذ.

- **حدود الدراسة** :

شملت حدود الدراسة الحالية جميع أطفال التوحد في مدينة الرياض وغير الملتحقين في برامج مختصة بشكل منتظم والمشخصين بالتوحد من مركز

تشخص الإعاقات الحكومية. وتتحدد الدراسة الحالية في موضوع البحث، وهو فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، تتراوح أعمارهم مابين (٦ - ١٠) سنوات ، وتألفت عينة الدراسة من (٦) أطفال ذكور و (٦) أطفال إناث كمجموعة تجريبية و (٦) أطفال ذكور و (٦) أطفال إناث كمجموعة ضابطة، كما وتتحدد الدراسة في مدى تنفيذ الآباء للواجبات المحددة في العلاج.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

إن القصور الاجتماعي من أكثر المشاكل شيوعا لدى الأطفال التوحديين وتتجلى مظاهر القصور الاجتماعي في مختلف مراحل العمر وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل، ويواجه التوحديون عددا من المشكلات في التفاعل الاجتماعي تحد من قدرتهم على التعلم الفعال.

فضعف التفاعل الاجتماعي يعتبر العرض الرئيسة لدي حالات التوحد، ويظهر ذلك من خلال عدم قدرة هؤلاء الأفراد على بناء صداقات مع الآخرين وانعدام مهارات التفاعل المباشر وجها لوجه، والفشل في مشاركة الآخرين في المواقف والأوضاع الانفعالية الاجتماعية، وافتقارهم للقدرة على الأخذ والعطاء في التفاعل الاجتماعي.

وتظهر أعراض التوحد باختلاف شديد من شخص إلى أخر وقد تعود هذه الاختلافات إلى تفاوت القدرات الإدراكية لدي الأشخاص التوحيديين ، ويعد التوحد اضطراب يصيب مجموعة أفراد ذوي صفات غير متجانسة في القدرات و الخصائص تختلف من حالة إلى أخرى تبعا للعمر والقدرات الإدراكية والتطور اللغوي والخبرات وسرعة التدخل المبكر.

- **أولا** : **ضعف نوعي في التفاعل الاجتماعي**:

إن القصور الاجتماعي أهم مشكلة تظهر على حالات التوحد ومن أكثر المشاكل شيوعا ، وتتجلى مظاهر القصور الاجتماعي في مختلف مراحل العمر وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل ويواجه التوحديون عددا من المشكلات في التفاعل الاجتماعي تحد من قدرتهم على التعليم الفعال .

وضعف التفاعل الاجتماعي يعتبر العرض الرئيس لدي حالات التوحد ويظهر من خلال عدم قدرة هؤلاء الأفراد على بناء صداقات مع الآخرين، وضعف مهارات التفاعل المباشر وجها لوجه، والفشل في مشاركة الآخرين في المواقف والأوضاع الانفعالية الاجتماعية، وافتقارهم للقدرة على الأخذ والعطاء في التفاعل الاجتماعي، وتتمثل هذه المشكلات التي يعاني منها أطفال التوحد في مجال التفاعل الاجتماعي فيما يلي :

- **ثانيا** : **الضعف النوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي**:

فنحو (50٪) من الأطفال التوحديين من غير الناطقين أما النسبة المتبقية فيتأخر نطقهم للكلمة الأولى حتى سن الثانية و بالنسبة لاستخدام العبارات فيتأخر ذلك لم بعد الثالثة من عمرهم أو يتصف هؤلاء بالترديد والتكرار العشوائي الخارج عن السياق أو تكرار الكلمات ويتصف حديثهم بالرتابة.

• **ثالثا : الخصائص السلوكية النمطية والاهتمامات والأنشطة المحددة :**

يظهر لدى الأشخاص التوحديين صعوبة شديدة في التخيل واللعب ألابتكاري وتظهر لديهم سلوكيات روتينية عند معظم التوحديين وذلك كلما زاد التوحد زاد ظهور السلوك الروتيني بشكل اكبر وواضح وكذلك يقومون بعدد محدد من السلوكيات وبشكل متكرر دون وجود أي هدف واضح وذلك لوجود مسبب للإثارة أو لجذب انتباه الآخرين وكذلك التعلق والارتباط في أشياء محدودة بشكل غير طبيعي ولفترة طويلة نسبيا .

• **رابعا : المشكلات الحسية والمعرفية :**

من فرد لآخر وذلك لتفاوت نسبة الذكاء حيث أن هناك دراسات تشير إلى أن نسبة (50% - 75%) من التوحيديين لديهم تخلف عقلي يتراوح ما بين بسيط ومتوسط وشديد ومن ناحية أخرى فهناك دراسات تشير إلى أن هناك (10%) من الأفراد التوحديين يمتلكون مهارات متميزة في واحد من المجالات التالية الرسم أو الموسيقى أو العمليات الحسابية.(هالة، ٢٠٠١) ، (القصيرين ٢٠٠٨).

• **الدراسات السابقة :**

قام بول (Ball, 1996) بدراسة هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين من اجل القيام في تفاعل اجتماعي مع أقرانهم الذين يعانون من السلوك النمطي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال توحديين و (٨) أطفال نمطيين ، وتراوحت أعمار أفراد المجموعتين بين (٨ - ٤) سنوات وقد تم تنظيم البرنامج بما يتناسب مع الأهداف التي وضع من اجلها البرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج إلى تحسن أفراد العينة في العديد من المهارات الاجتماعية مما انعكس بشكل جيد على تفاعلهم الاجتماعي .

وقام محمد (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين ، وتكونت العينة من عشرة أطفال توحديين تراوحت أعمارهم مابين (١٢ - ٨) سنة ، تم تقسيمهم إلى عينتين متساويتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية لمدة عشرة أسابيع ، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي للدراسة .

وأجرت الغامدي (٢٠٠٣) دراسة على (10) أطفال توحديين بمدينة الرياض تراوحت أعمارهم ما بين (4 – 9) سنوات، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العجز في الانتباه الاجتماعي، والتحديق بالعين، واستخدام الإيماءات وكذلك الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التفاعل الاجتماعي ، وذلك باستخدام العلاج السلوكي، واستغرق تنفيذ البرنامج (13) أسبوعا، وكان عدد الجلسات (24) جلسة ، قدمت بصورة فردية لكل طفل مدة الجلسة (20) دقيقة وبعد ذلك تطبيق الجلسة بصورة جماعية، وتوصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات أطفال التوحد أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي، وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

وأجرى اوريت و جومون (Orit, Jumon ,2004) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدخل يعتمد على الكمبيوتر لوظائف التواصل لأطفال التوحد صمم البرنامج بالاعتماد على أنشطة الحياة اليومية للعب والنظام واللغة وكانت المتغيرات التي اختبرت هي المصاداة الفورية والمتأخرة واللغة المتعلقة بالموضوع وغير المتعلقة والتواصل، تألفت العينة من (٥) أطفال توحد وقد استخدام أسلوب وضبط البيئة والمثيرات ، وبعد تدريب الأطفال على برنامج الكمبيوتر، وأظهرت النتائج تحسنا في استخدام اللغة، خصوصا اللغة المتعلقة بالموضوع وأصبح بإمكان الأطفال قول بعض الجمل، كما أظهرت النتائج انخفاضا في المستوى المصاداة.

وفي الدراسة التي قام بها الشيخ ذيب (٢٠٠٤) والتي صمم من خلالها برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية والاستقلالية الذاتية لأطفال التوحديين. وتكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال توحديين ذكور. وقام الباحث بتطبيق مجموعتين من الأدوات والمقاييس، هدفت المجموعة الأولى إلى التشخيص.

وهدفت المجموعة الثانية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي، واستخدم الباحث تصميم بحث الحالة الواحدة المعتمد على الاختبار القبلي و البعدي وكذلك التحليل النوعي، وأظهرت النتائج تطور المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية بنسب جيدة عند جميع أطفال الدراسة وكذلك انخفضت بعض السلوكات غير التكيفية لديهم، وتم تحقيق معظم أهداف البرنامج التدريبي.

وفي دراسة قامت بها بن صديق (٢٠٠٥) هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قامت بتقديمه بهدف تنمية مهارات التواصل غير لفظي ، وأثره على سلوك الاجتماعي للأطفال التوحديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (38) طفلا توحديا تتراوح أعمارهم مابين (4 - 6) سنوات ، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظية للمجموعة التجريبية وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين أفراد المجموعتين على القياس البعدي ، وقياس المتابعة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين أفراد المجموعتين على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الاجتماعي غير المناسب لدى المجموعة التجريبية .

وفي دراسة أبو صبيح (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية ، حيث بلغ أفراد الدراسة (ن=12) طفلا وطفلة في مركز إدراك للتربية الخاصة ، واستخدام التعيين العشوائي لتحديد المجموعة التدريبية التي خضعت لبرنامج القصص الاجتماعية وضمت (6) أطفال . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التدريبية التي خضعت لبرنامج القصص الاجتماعية وإبعادها الفرعية (إلقاء التحية، العلاقات الاجتماعية، التعاون)، وأيضا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك استشارة الذات ، وسلوك إيذاء الذات ، والعدوانية بفرعيها اللفظي وغير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية .

- **الطريقة والإجراءات** :
- **أفراد الدراسة** :

تم اختيار (٢٤) طفلاً وطفلة توحدياً عشوائياً من مراكز التوحد والتربية الخاصة في مدينة الرياض تراوحت أعمارهم من (٦- ١٠) سنوات، وهم من الأطفال التوحديين الذين تم تحديدهم كأطفال توحديين بناءً على تقارير الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وقام الباحث بتوزيع هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين عشوائيا؛ الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، وتتكون كل مجموعة من (١٢) طفلا وطفلة، منهم (٦) أطفال، و(٦) طفلة، ويبين الجدول (١) توزع أفراد الدراسة.

الجدول (١) : توزع أفراد الدراسة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	٦	٦	١٢
الضابطة	٦	٦	١٢
المجموع	١٢	١٢	٢٤

- **أداة الدراسة** :
- **أولاً** : **مقياس المهارات الاجتماعية** : (**ملحق رقم ١**)

قام الباحث بإعداد قائمة المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين تكونت من ٢٦ فقرة ،وتستخدم هذه القائمة من قبل المشرفين على الطفل التوحدي، بحيث يقوم بوضع تقدير لكل عبارة من عبارات القائمة من خلال اختيار احد الاختيارات التالية(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

- **صدق المقياس** :

تم استخراج صدق المحتوى لهذه القائمة من خلال عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية.

- **ثبات المقياس** :

استخدم إختبار (كرونباخ – ألفا) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وفقا لإجابات أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٢٤) طالبا وطالبة، حيث بلغت قيمة كرونباخ – ألفا للمقياس (٠,٨١)، وهي قيمة مقبولة في البحوث والدراسات الإنسانية.

- **ثانياً** : **البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للتوحدين** :

بعد مراجعة الأطر النظرية التي اهتمت بكيفية إعداد وتصميم البرامج لأطفال التوحّد ولذوي الحاجات الخاصة. ومراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحّد، هذا بالإضافة إلى مراجعة الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات العلاج السلوكي في تدريب وتعليم أطفال التوحّد، كدراسة (غزال، ٢٠٠٧)، وكذلك الإطلاع على بعض البرامج المقدمة لتنمية مهارات التواصل اللغوي لأطفال التوحّد كبرنامج TEACCH) قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للبرنامج المقترح بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (٦-١٠) سنوات، وهذه المهارات هي: مهارة الانتباه المشترك، والتقليد، والتواصل البصري

والاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها، وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالتربية الخاصة في عدة جامعات ، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق من حيث ملاءمة نوع الأنشطة وطريقة تنفيذها، والأدوات المستخدمة فيها، ومدة تطبيق كل نشاط.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:

- **الهدف العام من البرنامج** :

يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (٦-١٠) سنوات، وأثر ذلك على تنمية بعض المظاهر السلوكية المناسبة وتعديل بعض السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة لديهم.

- **الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج** :

- استراتيجيات تعديل السلوك وهي: إستراتيجية التشكيل، والتلقين، والتقليد وكذلك إستراتيجية تحليل المهارة..
- استخدام بعض الوسائل البصرية المساعدة مثل: الصور، البطاقات ، أشرطة الفيديو، بالإضافة إلى استخدام الحاسب الآلي.

وسيتم استخدام إستراتيجية واحدة على الأقل، وذلك بما يتناسب مع هدف الجلسة والنشاط الرئيسي المطبق فيها.

- **محتوى البرنامج** :
- **أنشطة التهيئة** :

وهي الأنشطة التي تبدأ بها الجلسات التدريبية، والتي يتم تطبيقها في العشر الدقائق الأولى من الجلسة، فمن خلالها يهيأ الطفل للمهارة المراد تعلمها في الجلسة، عن طريق استخدام المثيرات البيئة الطبيعية والمتوفرة داخل حجرة الصف، أو عن طريق ممارسة بعض الأنشطة المدرسية المناسبة.

- **الأنشطة الرئيسية** :

وهي الأنشطة التي استندت عليها الباحثة في التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي، حيث تم اقتراح (٤) أنشطة عملية لتحقيق كل هدف من أهداف البرنامج والتي تتمثل في الأنشطة المعرفية، والفنية، والحركية والموسيقية.يستغرق تطبيق الأنشطة الرئيسية في الجلسة عشرون دقيقة.

- **جلسات البرنامج** :

يطبق البرنامج في (٢٠) جلسة، تم تقسيمها على نوعين من الجلسات جلسات فردية تقدم لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية أربعة أيام في الأسبوع وجلسات جماعية تقدم لثلاثة أفراد معا مرة واحدة في الأسبوع، وتتراوح مدة الجلسة بين (٢٥- ٣٥) دقيقة. وتتضمن الجلسة ما يلي:

- **هدف الجلسة** :

ويقصد به المهارة المراد تعلمها من مهارات التواصل غير اللفظي، وقد حددت الجلسات السبعة الأولى لتحقيق هدف واحد يتمثل في تنمية مهارات الانتباه المشترك والتواصل البصري، والتقليد. في حين حددت السبع جلسات الثانية في تنمية مهارات الانتباه والاستماع والفهم، واستخدام الإشارة إلى ما هو مرغوب

فيه، أما الجلسات الثمانية الأخيرة فقد استهدفت تنمية مهارات التقليد والتواصل البصري، وفهم واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه.

- **مدة الجلسة** :

ويقصد بها المدة التي يستغرقها الطفل في تحقيق الهدف أثناء تطبيق أنشطة تهيئة والأنشطة الرئيسية سواء كانت الجلسة فردية أو جماعية.

- **الأنشطة المستخدمة** :

وصف لأنشطة التهيئة المطبقة في الجلسة، وتحديد ووصف نوع النشاط الرئيسي المستخدم في تحقيق الهدف مع العلم أن كل هدف يمكن تحقيقه ضمن الأنشطة الرئيسية الأربعة (الفينة، أو المعرفية، أو الحركية، أو الموسيقية) ليتم اختيارها وفقا لرغبات وميول الطفل.

- **المواد المستخدمة** :

ويقصد بها حصر المواد التي سيتم استخدامها أثناء تطبيق النشاط.

- **الاستراتيجيات المستخدمة** :

ويقصد بها نوع استراتيجيات التواصل وتعديل السلوك التي ستستخدم في تحقيق الهدف .

- **آلية تطبيق الجلسة** :

وهو يتضمن الخطوات التي سيتم إتباعها في تدريب الطفل على المهارة من خلال النشاط المستخدم في الجلسة.

- **تقييم الهدف** :

ويقصد بذلك تحديد المعايير التي سيتم من خلالها تقييم مدى تحقق هدف الجلسة.

- **كيفية ومدة تطبيق البرنامج** :

استغرق تطبيق البرنامج مدة زمنية قدرت بـ (٣) شهور، تضمنت خمس فترات هي:

- **فترة الملاحظة** :

ومدتها أسبوعين، تم فيها التعرف على الطفل وجمع بيانات عن سلوكه، وعن مهارات التواصل غير اللفظي لديه.

- **فترة التقييم القبلي**:

ومدتها أسبوع، تم من خلالها تطبيق قائمة تقدير السلوك الاجتماعي وقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي.

- **فترة تطبيق البرنامج**:

ومدتها (٧) أسابيع تم توزيعها تبعا للمهارات المراد تعلمها، حيث بلغت عدد الجلسات (٢٠) جلسة منهم (١٥) جلسة فردية و(٥) جلسات جماعية وذلك بواقع أربع جلسات فردية وجلسة جماعية أسبوعيا لكل طفل مدتها ٣٠ دقيقة.

- **فترة التقييم البعدي**:

◄◄ إعداد قائمة المهارات الاجتماعية وتحكيمها والتحقق من صدقها وثباتها.

- إعداد برنامج تنمية مهارات الاجتماعية للتوحدين المقترح وتحكيمه.
- اختيار المراكز والمدارس التي سيتم تطبيق البرنامج فيها،
- اختيار عينة الدراسة، وتوزيعها في مجموعتين متكافئتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.
- المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك قبل البدء بتطبيق البرنامج، على أن تتم ملاحظة كل طفل في أوضاع مختلفة: كالركن وضع جدول للملاحظة الفردي ، واللعب المنظم ، أو اللعب الحر، أو طابور الصباح، وتسجيل الملاحظات في استمارات الملاحظة الخاصة بذلك، كما تم تصويرهم بالفيديو.
- تطبيق قائمة المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.
- إعادة تطبيق قائمة المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية للتحقق من فعالية البرنامج المقترح في هذه الدراسة.
- تصحيح القوائم، وإدخال بياناتها وتحليلها إحصائيا للتحقق من صحة فروض الدراسة.
- استخلاص النتائج ومناقشتها وصياغة توصيات في ضوء نتائج الدارسة الحالية.

- **تصميم الدّراسة** :

استخدم في هذه الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وهو التصميم الذي يستخدم عينتين ضابطة وتجريبية، واختبارين قبلي وبعدي، والذي يتم توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين بطريقة عشوائية، حيث تم إخضاع المجموعتين للاختبار القبلي، وتم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضّابطة لذلك. ومن ثم خضعت المجموعتان للاختبار البعدي. ويمكن التّعبير عن التصميم المستخدم بالرسم الآتي:

المجموعة التّجريبيّة : R O X O

المجموعة الضّابطة : R O O

حيث إن : O: تعني القياس المهارات الاجتماعية، X: تعني البرنامج التدريبي (المعالجة)

- **متغيرات الدّراسة** :
- **المتغير المستقل** :

البرنامج التدريبي.

- **المتغير الوسيط** :

النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى).

- **المتغير التابع**:

المهارات الاجتماعية.

- **المعالجة الإحصائية**

تم استخدام الرزم الإحصائيّة (SPSS) لإجراء التحليل الإحصائي المناسب لاختبار فرضيات الدّراسة، وذلك على النحوالتالي :

- اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (One Way ANCOVA)، لاختبار الفرضية الأولى.
- اختبار تحليل التباين المشترك الثنائي (2-Way ANCOVA) لاختبار الفرضية الثانية.

- **نتائج الدراسة** :

- **أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة باختبار الفرضية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي "**

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال على مقياس المهارات الاجتماعية، لمعرفة إن كانت هناك فروقٌ ظاهرية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويبين الجدول (٢) ذلك.

الجدول (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي:

المجموعة	تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	قبلي	48.25	5.55
	بعدي	104.25	5.35
تجريبية	قبلي	47.83	4.59
	بعدي	62.42	7.20

يلاحظ من الجدول (٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط استجابات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغ فرق المتوسطات في المجموعة التجريبية (٥٦) في حين بلغ فرق المتوسطات في المجموعة الضابطة (١٤,٥٩)، وبناءً على ذلك فإن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة (٤١,٤١). ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (One Way ANCOVA)، ويشير الجدول (٣) إلى نتائج الاختبار.

جدول (٣) : نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي لاستجابات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	278.366	1	278.366	7.970	*٠.010
البرنامج التدريبي	10373.551	1	10373.551	297.027	*٠.000
الخطأ	733.416	21	34.925		
المجموع	١١٣٨٥.٣٣٣	٢٣			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (٣) أن قيمة (ف) للبرنامج التدريبي بلغت (٢٩٧,٠٢٧) بقيمة احتمالية (٠,٠٠٠)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة، وتقبل الفرضية البديلة.

- **ثانيا: نتائج الدراسة المتعلقة باختبار الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي "**

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال على مقياس المهارات الاجتماعية وفقا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي، لمعرفة إن كان هناك فروقٌ ظاهرية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور، إناث)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويبين الجدول (٤) ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وفقا للنوع الاجتماعي

المجموعة	تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	قبلي	ذكر	45.50	5.72
		أنثى	51	4.10
	بعدي	ذكر	101.33	5.50
		أنثى	107.17	3.49
ضابطة	قبلي	ذكر	46.17	3.37
		أنثى	49.50	5.32
	بعدي	ذكر	56.33	3.88
		أنثى	68.50	3.21

يلاحظ من الجدول (١١) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور، إناث)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك الثنائي (2-Way)، ويشير الجدول (٥) إلى نتائج الاختبار.

جدول (٥) : نتاج تحليل التباين المشترك الثنائي لاستجابات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	13.012	1	13.012	٠.758	٠.395
البرنامج التدريبي	10450.473	1	10450.473	609.100	٠.000*
النوع الاجتماعي	341.072	1	341.072	19.879	٠.000*
التفاعل (البرنامج التدريبي*النوع الاجتماعي)	66.357	1	66.357	3.868	٠.064*
الخطأ	325.988	19	17.157		
المجموع	11196.902	23			

◆ ***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)***

يلاحظ من الجدول (٥) أن قيمة (ف) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي بلغت (٣,٨٦٨) بقيمة احتمالية (٠,٠٦٤)، وهي أكبر من القيمة المحددة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **مناقشة النتائج**:

لقد أثبتت هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية.وهذا يؤيد فاعلية البرنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة لدى الأطفال التوحديين، وظهر أثره في تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

وهذا ما أثبتته دراسات: بول (Ball, 1996) ، محمد (٢٠٠٢)، الغامدي (٢٠٠٣) ،اوريت و جومون (Orit, Jumon ,2004)، الشيخ ذيب (٢٠٠٤).

وقد يرجع التحسن الذي طرأ على المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال التوحديين إلى استفادتهم من البرنامج القائم على الأنشطة المختلفة، والتي تضمنت مجموعة من الأنشطة والفنيات والمعززات وأساليب التوجيه المختلفة مع الاهتمام بدور التغذية الراجعة الفورية.

حيث أتاح البرنامج المقدم فرصًا كبيرة من التفاعل الاجتماعي بين الطفل والباحث، الطفل والمعلم أو المعلمة ، الطفل والأقران وأثر هذا التفاعل في تنمية وتحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

وقد ركز البرنامج على الأنشطة الجذابة والمرغوبة من جانب هؤلاء الأطفال، مما يلقى القبول من جانبهم ويزيد من دافعيتهم في تنفيذ والاشتراك في هذه الأنشطة في ظل وجود معززات فورية وتشجيع مستمر وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب مع التكرار الدائم للمهارات المقدمة للتأكد من إكساب الطفل هذه المهارات.

كما أسهم التعزيز الذي يقدم للأطفال عقب أدائهم للنشاط أثرًا كبيرًا في تنمية وعي الطفل بذاته وبالآخر، وكان لتعاون المعلمين والآباء مع هؤلاء الأطفال في البرنامج المقدم عظيم الأثر، وذلك لأهمية دور الآباء أو القائمين على رعاية الطفل في الاشتراك في برامج الأطفال التوحديين فجعل هذا التأثير أفضل على الطفل لأن الأسرة يمكن أن تطبق بعض جلسات البرنامج في المنزل وذلك لضمان استمرارية تحسن المهارات الاجتماعية عند هؤلاء الأطفال وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات .

ولهذا التزم الباحث باللقاءات الدورية مع المعلمين والآباء المشاركين، وذلك من أجل دراسة التغيرات السلبية والإيجابية في حالة كل طفل على حدة، وذلك لسرعة التدخل إذ وجدت نقاط ضعف عند الطفل أو في البرنامج المقدم.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي، فقد يعود السبب إلى أن العينة التي تم اختيارها من الأطفال التوحديين تتسم بخصائص عمرية ومعيقات نمائية متشابهة ومتقاربة إلى حد ما وبالتالي فان كلا الجنسين سيتعرضان لنفس المؤثرات والمعززات والأنشطة ؛ وبما انه لم يتم الإشارة إلى قدرات عقلية أو متغيرات أخرى فالافتراض المنطقي أن النتائج ستكون متشابها عند قياس اثر البرنامج التدريبي على كلا الجنسيين وهذا فعلا ما أثبتته هذه الدراسة.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه من الأهمية التوصية بما يلي:

- الاهتمام بتدريب المعلمين والآباء على استخدام الأنشطة المختلفة في تنمية مهارات الأطفال التوحديين في جميع المجالات الاجتماعية.
- توعية الآباء بأهمية وجود أقرباء أو أشقاء أسوياء (مدربين) يتفاعلون مع أطفالهم التوحديين، وذلك لما له من أهمية كبرى في تحسن مستوى أداء الأطفال التوحديين.
- الاهتمام بالأنشطة والألعاب في تنمية الكثير من مهارات الطفل التوحدي وخاصة المهارات الاجتماعية والتواصلية لما له تأثير على جميع جوانب النمو عند هؤلاء الأطفال.
- التوصية بإجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف معرفة أثر البرامج السلوكية والتدريبية والإرشادية في تطوير السلوك الاجتماعي المقبول وخفض معدل السلوك الاجتماعي غير المقبول من خلال تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك واختبار أكثرها فعالية في ذلك.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- أبو صبيح، نادية(٢٠٠٧). بناء برنامج قائم على قصص الاجتماعية و قياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العلياء الأردن .
- بن صديق ، لينا(٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غامدي، عزه(٢٠٠٣). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد، أطروحة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية، الرياض، السعودية .

- القصيرين، الهام(٢٠٠٨). فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن، أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- محمد ، عادل (2002) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل على بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين .في :عادل محمد ، الأطفال التوحديون ، دراسات تشخيصية وبرامجية .(ط1).(ص:-46- 71).القاهرة: دار الرشاد .
- محمد، هالة(2001). تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحد، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس ،القاهرة، مصر.

- **المراجع الأجنبية** :

- resent autism briefing at: U.S.Capital.11(27) available: http:// autisam- society.org\sit\news. Iseryessionidroos = luchk2up .html
- Ball ,J .(1996). Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically development pears . Practicum report , Nova Southeastern University.
- Kenner, L .(1943). Autistic disturbances of Affective contact nervous child .2,2,217,250 retrieved from the world wide web in October, 2000 available at: http://www.ama.org.br \ kanneren-complete.xt.ht
- National society of autistics children (2006). national society autistics children definition of the syndrome of autism journal of autism and developmental disorder,8,162-167,1978
- Orit, H. & Joman, T.(2004).Teaching children with autism by computer program. Journal of Autism &Developmental Disorder. 34 (2),95 .

البحث الثالث :

" فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقلياً بمدينة الطائف "

إعداد :

د/سعيد كمال عبد الحميد

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الطائف

" فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا بمدينة الطائف "

د/ سعيد كمال عبد الحميد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا ،وقد بلغت عينة الدراسة(١٤)طالبا من المعاقين عقليا،وتم إعداد مقياس للتواصل الاجتماعي،ومقياس للسلوك الفوضوي،وبرنامج تدريبي ،وبرنامج بنمذجة الذات بالفيديو، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفاعليته في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا.

- **المقدمة ومشكلة البحث** :

وهب الله للإنسان القدرة على التواصل مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها،من أجل التفاعل مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه،حيث يألف الآخرين ويألفونه ويجنب المخاطر المحدقة به،ومن ثم يندمج في المجتمع مسهما في بناء صرح التقدم. وتتنوع قدرة الإنسان على التواصل بتنوع قدراته وإمكانياته(خطاب،٢٠١٢،١٠٨). فقد يتواصل الإنسان عن طريق التواصل اللفظي بالألفاظ كتابة أو كلاما منطوقا ومسموعا أو عن طريق التواصل غير اللفظي بالإشارات والحركات وتعبيرات الوجه ولغة العيون(Wright,2006).

وتعد القدرة علي التواصل الاجتماعي مع الآخرين أمراً ضرورياً لنمو الطفل ومطلبا أساسيا للتعليم الأكاديمي، وعلي الرغم من ذلك يعاني بعض الأطفال من إعاقات تؤثر علي التواصل بينهم وبين الآخرين.ومن هؤلاء الأطفال المعاقين عقليا فلديهم انخفاض واضح في استخدام اللغة والكلام ،فهم يتأخرون في اكتساب النمو اللغوي بصورة واضحة ،كما يتعلمون المهارات اللغوية ومهارات التواصل ببطء شديد، ومستواهم في هذه المهارات أقل من أقرانهم العاديين. (Matson et al.,1998; Mccoy&Buckhalt,1990Gardener &Cole,1990).

فالمعاقين عقليا يظهرون مشكلات عديدة في التكيف مع الآخرين، كما يتسمون بالقصور الاجتماعي والتواصل ،كما أن درجة وشدة صعوبات اللغة التواصلية لدى المعوقين عقليا ترتبط بدرجة كبيرة بدرجة الإعاقة العقلية

والذي بدوره يقلل من القدرة على التعبير عن احتياجاتهم بصورة سوية (kallam,1986;Wiig&semel,1980).

ويعانى المعاق عقليا من فقدان القدرة على الكلام أو استخدام الإيماءات ،وضعف وقصور الاستجابة أثناء التواصل مع الآخرين ، ومن تأخر ملحوظ في مهارات اللغة،و بطء في تفسير الإشارات الاجتماعية مثل الموافقة وعدم الموافقة ، مما يعوق عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وما يترتب على ذلك من صعوبة في الفهم والتفاعل الاجتماعي (Testa, 2005,8; Eckert, 1999, 22-24)

كما أن الأطفال المعاقين عقليا لديهم تدنى واضح في فهم الكلام الموجه إليهم من الكبار، وهذا يرجع إلى تدنى نسبة الذكاء.(Toni,2012).

ويميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال الأصغر سناً. (Eckert 1999,22-24).

فيعانى الأطفال المعاقين عقليا من عدم القدرة على التواصل فهي سمة أساسية لدى هؤلاء الأطفال ،فهناك أكثر من ٩٠٠,٠٠٠ ألف شخص في الولايات المتحدة غير قادرين على التواصل الاجتماعي مع الآخرين نتيجة الإعاقة،كما إن نسبة الإصابة باضطرابات التواصل تتراوح ما بين (٣- ١٥٪)من عدد الأطفال في المرحلة الابتدائية. (Beukelman & Mirenda, Downeyetal. ,2002 ; Wright,2006 ,2005).

وتترك الإعاقة العقلية أيضاً آثاراً سالبة علي النمو اللغوي، وعمليات التواصل وخاصة في عمليتي اللغة والكلام مما يؤدي إلى خلل واضح في الوظيفة التواصلية بصورها المختلفة لديهم(Charlop&Mitenberger,2012 ,HartWhalon,2012).

وتوجد علاقة وثيقة بين النمو المعرفي والإدراكي والنمو اللغوي ، فالأفراد الذين يظهرون تأخرا في الأداء العقلي الوظيفي يظهرون تأخرا في نفس الوقت في النمو اللغوي وما يصاحب ذلك من قصور في مهارات التواصل الاجتماعي و مهارات اللغة التعبيرية ومهارات اللغة الاستقبالية مما يعوق عملية التواصل مع الآخرين (عبد الفتاح،٢٠٠٥،٤٤).

كما أن من أهم أهداف رعاية وتربية المعاقين عقليا تتمثل في زيادة حصيلتهم اللغوية وتحسين قدرتهم على النطق والكلام مما يجعلهم قادرين على التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين (مرسي ، ١٩٩٦، ٤١٨).

فاللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ، فالمعاقين عقليا يعانون من بطء واضح اكتساب اللغة مقارنة بالعاديين ، ولذلك فهم في حاجة ماسة لتدريبات عالية على لتحسين اللغة والتواصل الاجتماعي.
(Scarborough, 2005; Cooper et al., 2002; Share & Stanovich, 1995, Catts,1993)

ولعل ذلك يتوفر في نمذجة الذات بالفيديو،حيث يذكر كلا من Cihak (etal.,2012; Ogle,2012) أنها من أفضل الاستراتيجيات لتعلم السلوكيات

والمهارات المختلفة مثل:التواصل والتكيف الاجتماعي وتعديل السلوك من خلال عرض النماذج الإيجابية المستهدفة.

وتعتبر نمذجة الذات بالفيديو(Video Self-Modeling) إحدى فنيات تعديل السلوك الفعالة،فمن خلالها يشاهد الأفراد أنفسهم وهم يتكلمون دون اضطرابات في تواصلهم،وذلك بعد حذف المقاطع التي بها إضطراب من تسجيل فيديو الكلام.فضلا عن نمذجة الذات بالفيديو(VSM) تتميز بأن السلوك المستهدف يكتسب بسرعة ،ويبقى ويستمر لفترات طويلة (Saleemetal.,2012).

حيث يؤدى تكرار مشاهدة الطفل لنفسه وهو يؤدى السلوك الايجابي المستهدف على نحو صحيح لزيادة الكفاءة الذاتية ،وتشكيل السلوك المستهدف(Bellini et al.,2007; Lantz,2005).

وعند مقارنة نمذجة الذات بأنواع النمذجة الأخرى،ولا سيما نمذجة الأقران،في تحسين السلوكيات الاجتماعية الايجابية أظهرت النتائج أن نمذجة الذات بالفيديو كانت أفضل من نمذجة الأقران في خفض السلوكيات الغير سوية (Ogle,2012; Wilder&Marcus,2009).

وأشار(Whitlow,2003) إلى فاعلية نمذجة الذات بالفيديو كوسيلة فعالة في علاج العجز في اللغة والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال،حيث تعتبر المهارات اللغوية هي الأساس في النجاح في المدرسة.

إضافة إلى أن التدخل باستخدام نمذجة الذات بالفيديو في علاج اضطرابات اللغة والتواصل من شأنه أن يكون له الأثر الايجابي في تحسين مستوى التكيف الإجتماعى وزيادة التحصيل الاكاديمى للمعاقين. (Creametal.,2009; Romski et al.,1999;Spiegelet al.,1993).

وأشارت دراسة كلا من Watkins,1990; ;Oconnell,1980); Zashin,1981 Hartley et Bufkin&Altman,1995 ; Romski,1994 ; Bolivar,199 Ballard,2007 ; ; Buggey,2005; Wright,2006 Hitchcock,2001; al.,1998 Charlop&Mitenberger,2012; Cihak et Mechling&Hunnicutt,2011 al.,2012) على فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى علاج اضطرابات التواصل واللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا.

كما يعانى المعاق عقليا من مشكلات في السلوك والذي يظهر من خلال تصرفاته عند لقائه بالآخرين وتعامله معهم، فيرى الآخرون تصرفاته شاذة أو غير سوية وغير طبيعية لأنها بعيدة تماما عن التصرف المألوف لديهم والمناسب (Gaab,2004;Kuhn et al.,2004).

هذا فضلاً عن عدم فهم المعاق عقليا في معرفة القواعد والضوابط العامة الاجتماعية ،وعدم الالتزام بها (Saleem et al.,2012).

فضلا عن القصور الواضح من عدم القدرة على ضبط انفعالاته ، وعدم تناسب سلوكه وحركته لمستوى سنه ، وسرعة التأثر وعدم تحمل القلق ، كما أن مقاومته للإحباط ضعيفة ، وذلك لتكرار خبرات الفشل التي يمر بها في الحياة وفى المدرسة (شقير ،١٩٩٩، ١٢٥ – ١٢٦).

كما أن هناك نسبة كبيرة من المعاقين عقلياً يظهرون سلوكاً عدوانياويثورون ويغضبون لأتفه الأسباب (مرسي ، ١٩٩٩، ٢٨٧).

ويظهر المعاق عقليا مشكلات عديدة في التكيف الاجتماعي مع الآخرين كما يتسمون بالقصورفى السلوك السوي والتواصل ، وأن هذا السلوك ناتج عن التعلم الخاطئ الذي يتعرضون له من الآخرين.

Wright,2006 Beukelman&Mirenda,2005; Gaab,2004; Kuhn,2004)
وفى هذا الصدد يذكر(Bilias-Lolis,2006) أن المعاقين عقليا يعانون من قصور واضح في التواصل الاجتماعي، مما يترتب علية الكثير من المشكلات والسلوكيات السالبة التي تحول بين هؤلاء الأطفال وبين إمكانية تعايشهم بشكل مقبول مع الآخرين، مما يجعلهم يلجأون إلي أساليب السلوك الغير سوى نتيجة ما يلاقونه من فشل في الحياة .

كما أن اضطرابات التواصل تؤدى إلى ظهور المشكلات السلوكية لدى المعاقين عقليا(Rojahn&Esbensen,2002;Bodfish et al.,2000).

فهناك علاقة بين الإعاقة العقلية والعجز في التواصل اللفظي،وان هذا العجز في التواصل يؤدى إلى مشكلات في السلوك السوي(Mccoy& Buckhalt ,1990; Matson et al.,1998).

فالمعاقين عقليا يعانون من اضطراب واضح في السلوك ، ولذلك فهم في حاجة ماسة لتدريبات لتحسين السلوكيات السوية الايجابية (Carr&Durand,1985).

كما أن هناك علاقة بين زيادة التواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين عقليا وبين تحسين السلوك الفوضوي (Durand,1999;Wright,2006).

كما أن العجز في التواصل الاجتماعي يؤدى إلى ظهور المشكلات السلوكية في الصف الدراسي والتي تؤدى بدورها إلى انخفاض التحصيل الاكاديمى الدراسي. (Kasari, Locke; Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011).

ومن هذه المشكلات السلوك الفوضوي ، ويتمثل في غرفة الصف بالكلام غير الملائم، الضحك، التصفيق، والضرب بالقدم، والغناء، والصفير، نوبات الغضب،العدوانية،فرط النشاط، الألفاظ السيئة وسلوكيات أخرى (Qi & Kaiser, 2004).

ويؤثر العجز في التواصل الاجتماعي سلبيا على التفاعل الاجتماعي وعلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وزيادة مشاعر الشعور بالعزلة وتدنى مفهوم الذات. (Lasgaard, Nielsen, Eriksen, & Goosens, 2010)

ومن ثم فإن اضطراب السلوك الفوضوى لدي هؤلاء المعاقين عقلياً يزيد من العقبات التي تصادفهم في سبيل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وكذلك يكونون اقل قدرة علي التصرف في المواقف الاجتماعية وفي التفاعل مع الآخرين (Lonnecker,1994; Allen, 2000;Emerson,2003;Lolis,2006).

ومن هذه السلوكيات الفوضوية الصفية مثل:إصدار أصوات مزعجة في الصف،والنشاط الزائد والسلوك الفوضوي،وقضم الأظافر،والصراخ،والتحرك المستمر بين الصفوف،والتحدث للآخرين دون استئذان من المعلم،وإتلاف ممتلكات الغير وغيرها (Hartley et al.,1990).

ومن البرامج التي تساعد في علاج هذه السلوكيات الغير سوية لدى المعاقين عقليا نمذجة الذات بالفيديو،فقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين السلوكيات السوية لدى الأطفال (Saleemetal.,2012; Embregts,2003 ; Embregts,2000 Friel&Friel,2000 (Cotter,2010; Lantz,2005; Lowey et al.,2005;

فالإعاقة العقلية تجعل هناك جداراً من العزلة الاجتماعية بين المعاق والآخرين ، فالمعاق لا يملك المهارات الاجتماعية التي تؤهله للتوافق النفسي والاجتماعي ، ومن هنا فهو في حاجة ماسة إلى إدماجه مع المجتمع ولن يتحقق ذلك إلا بتدريبه على مقومات التواصل الاجتماعي. ومما سبق يتضح لنا الدور الفعال لنمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي،ومع ذلك لم يجد الباحث في حدود علمه- دراسات تناولت نمذجة الذات بالفيديو في علاج اضطرابات التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي،فضلا عن ندرة الأدب النظري العربي حولها،وهى ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

- **تحديد المشكلة** :

تأسيسا على ما سبق عرضه يتضح أن التواصل الاجتماعي يمثل أهمية خاصة في حياة الفرد ، وهو الوسيلة الهامة للتواصل مع الآخرين وبناء العلاقات الايجابية، ويؤثر على التكوين النفسي والتحصيل الدراسي والتكيف والسلوك الصفي للطفل في المدرسة،وإذا نظرنا إلى المعاقين عقليا وخصائصهم نجد أنهم يتعلمون المهارات اللغوية ومهارات التواصل ببطء شديد، ومستواهم أقل من أقرانهم العاديين، لذا فهم يحتاجون إلى برامج تدريبية عملية في مجال تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي بينهم وبين الآخرين فالعلاقة وثيقة بين الإعاقة العقلية واضطرابات التواصل بصفة عامة.ومن هذه البرامج الفعالة هي نمذجة الذات بالفيديو،وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- هل يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين مستوى التواصل الاجتماعي و السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا الملتحقين ببرنامج التربية الفكرية بإدارة الطائف التعليمية.

- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- تناولها لاضطرابات التواصل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا والعمل على الحد منها، حيث أن التواصل الاجتماعي وسيلة تفاهم بين الإفراد بعضهم البعض، حيث يتبادلون المعلومات والمشاعر والأفكار، كما أنها تعبر عن رغبات الفرد وحاجاته .
- لفت انتباه المتخصصين وأولياء الأمور إلى نمذجة الذات بالفيديو كإستراتيجية فعالة وسريعة في تحسين مستوى التواصل الاجتماعي وتعديل السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا.
- تقديم مقياسين ،مقياس عن السلوك الصفي،ومقياس التواصل الاجتماعي للمعاقين عقليا يفيدان في تشخيص اضطرابات التواصل و السلوك الفوضوي .
- ندرة الدراسات التي تناولت نمذجة الذات في علاج اضطرابات التواصل الاجتماعي على المستوى العربي- في حدود علم الباحث- فضلا عن عدم استخدامها مع تعديل السلوك مع المعاقين عقليا.

- **مصطلحات الدراسة** :

المعاقون عقلياً Mentally Retarded :

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بأنه: جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر قبل سن(١٨) عاما ،وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفى في مهارات التواصل اللغوي، العناية بالذات، والحياة اليومية الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة الأكاديمية، أوقات الفراغ والعمل(Toni,2012.4; Woolf et al.,2010). وتتحدد الإعاقة العقلية في الدراسة الحالية :ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) درجة ذكاء ،وذلك على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة .

- **التواصل الاجتماعي** :Social Communication

التواصل الاجتماعي: يشير إلى مجموعة من السلوكيات اللفظية والغير لفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي المتبادل (Wetherbye al 2007960). ويعرف التواصل الاجتماعي بأنه: القدرة على الحوار المتبادل مع الآخرين و التعبير عن الأفعال من خلال تبادل الأفراد الإرسال والاستقبال للآراء والأفكار

والمشاعر والرغبات باستخدام رموز ، سواء كانت رموز منطوقة أو غير منطوقة كالكتابة ولغة الجسد وتعبيرات الوجه والإشارات ،مما يؤدى إلى زيادة التفاعل الاجتماعي (Frank,2005,13). وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التواصل الاجتماعي (إعداد الباحث).

- **السلوك الفوضوي** :Disruptive behavior

يعرف السلوك الفوضوي بأنه:كالصراخ أو الضحك أو الأكل في غرفة الصف أو إيذاء الغير أو التكلم بدون إذن وما إلى ذلك (عربيات٢٠٠٧ ١٩٣-١٩٥).كما يعرف السلوك الفوضوي بأنه:السلوك الذي يعيق العملية التعليمية مثال :الإزعاج اللفظي إصدار أصوات غير ملائمة - التصفير - الغناء الخروج من المقعد أو تحريك المقعد بطريقة مزعجة - إلقاء الأشياء على الأرض(Bilias-Lolis,2006). وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس السلوك الفوضوي(إعداد الباحث)

البرنامج التدريبي : Training program

يعرف بأنه:مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقدم للمعاقين عقلياً في ضوء فنيات التعلم الاجتماعي مثل لعب الدور، والنمذجة، والتعزيز والمناقشة والحوار، تستغرق عدة جلسات تتضمن إجراء تدريبات تساعد الأطفال على إكساب الأطفال المعاقين عقليا مهارات التواصل الاجتماعي وبعض مهارات السلوك الإيجابي.

نمذجة الذات بالفيديو Video self-modeling (VSM)

تُعرف بأنها :تدخل سلوكي يتضمن تكرار مشاهدة الفرد لنفسه وهو يؤدي السلوكيات المرغوبة على نحو صحيح ،وذلك من خلال عرض فيديو مسجل له بعد حذف الأخطاء والسلوكيات غير المرغوبة التي صدرت من الفرد خلالهوكذلك المعززات المقدمة له ليؤدي السلوك المرغوب Buggey, (etal.,1999). وتعرف إجرائيا بأنها : تكرار مشاهدة الفرد لنفسه في تسجيل فيديو وهو يتواصل اجتماعيا،ويؤدى السلوكيات الإيجابية بعد حذف كافة مظاهر اضطرابات التواصل الاجتماعي، واضطرابات السلوك الفوضوي التي تصدر منه أثناء التعبير اللفظي وغير اللفظي وأثناء تأدية السلوك .

- **الإطار النظري** :
- **أولاً** : **نمذجة الذات** Video self-modeling (VSM)

ظهر مصطلح نمذجة الذات لأول مرة في السبعينات من هذا القرن على يد كلا من (Creer & Miklich,1970) ،عندما قاموا بدراسة على صبى صغير لتحسين المهارات الاجتماعية له من خلال لعب الدور ولكن لم يحدث تحسن كبير،ولكن عندما استخدموا نمذجة الذات بالفيديو من خلال مشاهدة الطفل لنفسه وهو يؤدي المهارات الاجتماعية دون أخطاء أظهرت النتائج تحسن أفضل وأسرع وأبقى .

وتعرف نمذجة الذات بأنها: طريقة التدخل السلوكي من خلال مشاهدة الفرد نفسه من خلال الفيديو وهو يؤدي سلوك تكيفي أو سلوك إيجابي ، دون السلوك المضطرب المستهدف علاجه ، وذلك من خلال شريط فيديو تم تعديله بحذف الأخطاء منه، حيث أصبح يحتوي علي(٢- ٤) دقائق لأداء الفرد

للسلوك الإيجابي المطلوب دون أخطاء ، ويشاهده الطفل السلوك الايجابي ومع التكرار وباستخدام التعزيز يتعلم الطفل بان هذا هو السلوك الأيجابي ويتخلص من السلوكيات المضطربة . (Rachel,2009,28; Hitchcocketal ., 2003; Dowrick ,1999, 23)

وتستخدم نمذجة الذات بالفيديو كطريقة علاجية أو تدريبية تتضمن استخدام شريط فيديو يرى فيه الفرد نفسه وهو يؤدي سلوكيات إيجابية خالية من الأخطاء كوسيلة لتعديل سلوكه المضطرب إلى سلوك إيجابي (Rachel,2009,28).

وتوصف نمذجة الذات في الأدبيات بأنها ملاحظة الذات-Self Observation،أي ملاحظة الفرد لنفسه ،أو المراقبة الذاتية للفرد نفسه،أي مراقبة النفس(Dowrick & Dove , 1980,289).

وتعتبر نمذجة الذات طريقة فاعلة لتعليم السلوكيات والمهارات وهى تجمع بين إستراتيجيات التعلم الفعال والتكنولوجيا المساندة في تعليم الأفراد المهارات المختلفة. (Corbett,2003,1;Bellinietal.,2007,18;Kutty,2012).

ومن خلال التغذية الراجعة راجع(١٥٠) طالبا،لكي يبين فؤائد نمذجة الذات بالفيديو،وجدت النتائج أن كثرة المشاهدة الذاتية للسلوكيات الايجابية تزيد من إمكانية أن يؤدى هذا الشخص السلوكيات بسرعة وباستمرارية((Rachel,2009,28).

وفى دراسة قام بها(Kehle, et al.,2002) وجد أن كثرة المشاهدة المتكررة للشخص من خلال ملاحظة أنفسهم وهم يؤدون السلوك الإيجابي علي شريط فيديو مسجل حذفت منه الأخطاء،يزيد من إمكانية التصرفات السلوكية الإيجابية في المستقبل ويزيد الثقة فى النفس والفاعلية الذاتية لدى الفرد.

كما أن ملاحظة السلوك المستهدف من خلال التخطيط الواعي ومن خلال فقرات السلوك الإيجابي علي شريط فيديو مسجل حذفت منه الأخطاء يمكن أن يؤثر ايجابيا على أراء الشخص نفسه ، وتأتي النتيجة الايجابية لذلك لأن الفرد يرى نفسه قادرا علي إنجاز السلوك أو المهارة المطلوبة دون عناء.(Hitchcock et al., 2003).

وتُعرف نمذجة الذات بأنها :تغير في السلوك ينتج من خلال المشاهدات والملاحظات المتكررة لنفسه وهو يؤدي السلوك الايجابي المطلوب من خلال شريط فيديو مسجل له بعد إزالة الأخطاء (Dowrick & Dove, 1980, 51).

ومن خلال نمذجة الذات بالفيديو يتمكن الطالب من أداء المهارة بدون مساعدة من المعلم سواء كانت المساعدة لفظيا أو جسديا بهدف الوصول إلى الاستقلالية التامة فى أداء السلوكيات الإيجابية بالشكل المطلوب والمحافظة عليها وتعميمها(Kutty,2012) كما أن أثر نمذجة الذات بالفيديو قد ارتبط بفاعليةبتحسين البيئة الصفية المدرسية وخفض السلوكيات الفوضوية.

- **الأساس النظري لنمذجة الذات**:

نمذجة الذات من خلال الفيديو هي أسلوب يستخدم لزيادة السلوكيات الإيجابية وخفض السلوكيات الغير مرغوب فيها(Bandura& Locke ,2003

وهى أكثر كفاءة وفاعلية في تشكيل السلوك،وهى من أفضل الاستراتيجيات الفعالة في أكتساب السلوك الأيجابى .(Lantz,2005).

وتعتمد نمذجة الذات بالفيديو على التقليد والمحاكاة للمهارات ذاتيا وهى تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura ومن خلال نمذجة الذات بالفيديو التي تعتبر إحدى فنيات تعديل السلوك الفعالة التي تُحدث تغييرا في سلوك الفرد والتي بدورها تزيد من فاعلية الذات وزيادة الثقة بالنفس من خلال المشاهدات المتكررة للفرد لنفسه وهو يؤدي السلوك الايجابي المطلوب من خلال شريط فيديو مسجل له بعد إزالة الأخطاء التي بدت في أدائه للسلوك (Rachel,2009,29).

كما أن هناك عوامل أساسية لحدوث تعلم الفرد من خلال النموذج،وهي: الحصول على انتباه قبل تقديم عرض الفيديو له ،والتأكيد على مدى دافعية التلميذ نحو النموذج المعروض ،تقليل الفترات الزمنية للجلسات التدريبية،واستخدام المعززات الفعالة،وأن يكون النموذج قابل للتقليد،وأن يعتمد على خصائص شخصية وأن يكون ذو جاذبية(Bandura, Ross, & Ross, 1961.

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura إلى نمذجة الذات أفضل من ملاحظة الموديل،حيث أن نمذجة الذات هامة من حيث تشكيل السلوك المرغوب،وتعديل السلوكيات الغير مرغوبة .(Bray & Kehle, 1996)

كما حققت نمذجة الذات تقدما ملحوظا في علاج التلعثم (Buggey,etal.,1999; Sherer ،والصمت الاختياري (Bray & Kehle, 1996) et al., 2001)،والاعاقات الجسدية (Dowrick Raeburn,1995)،والاضطرابات السلوكية(Possell et al,1999)).

كما اشار(Dowrick& Raeburn ,1995) إلى ارتباط فاعلية نمذجة الذات بالكفاءة الذاتية والاجتماعية للفرد والتي تعني اعتقاد الفرد في قدراته الشخصية والاجتماعية وذلك لأن نمذجة الذات تزيد الفرد بالثقة بالنفس،ومن ثم ارتفاع مستوي الكفاءة الذاتية والاجتماعية والذي يؤثر بدوره على دافعية الانجاز وتحقيق المهارات المختلفة

كما أشار(Possell et aI., 1999) إلى فاعلية نمذجة الذات في خفض اضطرابات التواصل لدى الأطفال وبخاصة التلعثم والذي بدوره يؤدى إلى زيادة الفاعلية الذاتية للأطفال وأشار(Clare et al.,2000; Posselletal1999) إلى فاعلية نمذجة الذات في خفض اضطرابات السلوك الفوضوي في الغرف الصفية

كما أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية نمذجة الذات في تحسين السلوكيات المضطربة والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال،وحققت نتائج سريعة وفورية وكانت أقل تكلفة ووقت وجهد من الإستراتيجيات الأخرى

Dowrick& Raeburn Kehle et al. 1990 ; Pigott &Gonzales ,1987) (Clare et aI., 2000; Bray & Kehle, ,1995 ;Lasater & Brady, 1995 .(2001

كما أن نمذجة الذات تعد من أفضل أساليب التدخل بالفيديو لزيادة الثقة بالنفس،وتحسين السلوكيات المرغوبة،حيث يرى الشخص نفسه على شريط فيديو يؤدى السلوك الإيجابي . McCoy&Hermansen,2007;Hitchcocketal. ,2003

كما استخدمت نمذجة الذات بالفيديو في الفصول الدراسة لتحسين المهارات الأكاديمية وخفض اضطرابات السلوك الفوضوي داخل الصف الدراسي ،مما يزيد من فاعلية الذات والثقة بالنفس لدى الأطفال. (Rachel, 2009; Hartley, et al., 1998; Meharg & Woltersdorf, 1990)

كما يشير(Bandura, 1997) .إلى أن فاعلية نمذجة الذات لا تحسن المهارات والسلوكيات الإيجابية فقط بل تزيد من الفاعلية الذاتية والثقة بالنفس أيضا.وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية نمذجة الذات في زيادة المهارات الاجتماعية مثل التواصل الاجتماعي (Buggey, 2005; Wert & Neisworth , 2003) ،وخفض اضطرابات السلوك الفوضوي فى غرفة الفصل الدراسى,(Clare et al., 2000; Lonnecker et al., 1994)

- **فنيات نمذجة الذات** :

يستخدم في نمذجة الذات فنيتان مختلفتان،هما التغذية المتقدمة Feed forward،والمراجعة الإيجابية للذات Positive self-review

- **التغذية المتقدمة** :

بدأ استخدام نمذجة الذات بالفيديو كمداخل علاجية في علم النفس الرياضي والمدربين الرياضيين، حيث كانوا يصورن اللاعبين وهم يتنافسون في الرياضة وبعد ذلك يراجعون الشريط ويناقشون الأحداث سواء الإيجابية أو السلبية من الأداء وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة،ولكن الباحثون وجدوا أن مناقشة ومراجعة النواحي الايجابية فقط لها الأثر الايجابي الأفضل في تحسين المهارات وهذا ما يسمى بالتغذية المتقدمة. (Kutty,2012; Hitchcock et al., 2003).

وتختلف التغذية المتقدمة feedfoward" عن التغذية الراجعةfeedback ، حيث تقدم التغذية الراجعة للفرد برؤية نفسه كما هو في الوقت الراهن ،وملاحظة أدائه دون تعديل، سواء الحالي أو السابق ،والذي قد يتضمن كلا من السلوك الملائم وغير الملائم فيه في أن واحد بما فيه من أخطاء دون حذف على شريط الفيديو(Bandura, 1997).

أما التغذية المتقدمة يري الفرد سلوكه بدون أخطاء ، فهو لا يرى إلا السلوك الملائم فقط،مما يساعد الفرد على اداء المهارة بشكل جيد فى المستقبل وعدم الخوف من تنفيذ المهارات الملائمة.(Bandura, 1977).

- **المراجعة الإيجابية للذات** :

وهى التي تسمح للفرد بأن يري الجانب الايجابي لنفسه ،وأنه قادر على القيام بالسلوك المطلوب (Goh,2010,27; Woltersdorf, 1992; Dowrick, 1991). والمراجعة الإيجابية للذات تظهر أفضل مثال لأداء الطفل في السابق،علي سبيل المثال الذي اخفق في قراءة وحدة من الكتاب يراجع شريط الفيديو بعد حذف الإخفاقات يجد نفسه يؤدي القراءة بنجاح وبدون أخطاء(2009,27,

- **ثانيا:الإعاقة العقلية**:

ينظر إلى المعاقين عقليا بأن لديهم نقص واضح في مستوى ذكاؤهم ونقص قدراتهم علِى التكيف والتوافق مع الحياة الاجتماعية ، فالإعاقةٍ العقلية لها تأثيرا بالغا على أداء التفاعل الاجتماعي وفي تعطيل وتأخير كلاً من عمليات اكتساب وتعلم اللغة والكلام في مراحلها الطبيعية ،وكل هذا بدوره يؤثر على تكيف الطفل الاجتماعي والنفسي .(Gaab,2004;Kuhn,2004). فالمعاقين عقليا في حاجة ماسة إلى برامج تدريبية ،تهدف إلى تأهيلهم للحياة بشكل مقبول اجتماعيا ، ومن هنا ياتى التدريب على نمذجة الذات لتحسين التواصل الاجتماعي وخفض السلوك الفوضوي داخل غرفة الفصل يكون بالنسبة لهم بمثابة المدخل الجيد للتوافق مع الآخرين ، ومن ثم للحياة الاجتماعية.

- **تعريف الإعاقة العقلية** :

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AmericanAssociation of Mental Retardation (1994) : الإعاقة العقلية بأنها: تمثل عددا من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن ١٨ عاما وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفى في مهارات التواصل اللغوي، العناية بالذات، والحياة اليومية، الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة الأكاديمية، أوقات الفراغ والعمل (الروسان، ٢٠٠١، ٢٥) .

- **تصنيفات الإعاقة العقلية** :

تصنف الإعاقة العقلية سيكولوجيا على حسب نسبة الذكاء على النحو التالي:

- الإعاقة العقلية البسيطة :وتمثل هذه الفئة ٨٥٪ تقريبا من المعاقين عقليا وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من ٥٥/٥٠ - ٧٠
- الإعاقة العقلية المعتدلة: وتمثل هذه الفئة ١٠٪ من الأشخاص المعاقين عقليا ونسبة ذكاء هذه الفئة تبدأ من ٤٠/٣٥ - ٥٥/٥٠
- الإعاقة العقلية الشديدة : وتمثل هذه الفئة ٣- ٤٪ تقريباً من المعاقين عقليا وتتراوح نسبة ذكائهم من٢٠/٢٥ - ٣٥- ٤٠
- الإعاقة العقلية الحادة (العميقة): ونسبة ذكاء هذه الفئة أقل من٢٠ - ٢٥ وتمثل من ١- ٢ ٪ تقريبا من المعاقين عقليا.
- (Toni,2012;Guralnick et al., 2011;Woolf et al.,2010).

كما تصنف تربويا على النحو التالى:

- فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم :وتبلغ نسبة هذه الفئة ١,٥- ٢,٥٪ ويمثلون ٨٠٪ من المعاقين عقليا وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠- ٧٠)
- فئة المعاقين عقليا القابلين للتدريب :وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين ٢٥- ٥٠ وتبلغ نسبة وجودهم فى المجتمع من ٢- ٣ في الألف وتبلغ نسبتهم ١٢٪
- فئة المعاقين عقلياً الاعتماديين :وهذه الفئة غير قابله للتعلم أو التدريب ومستوى ذكائهم أدني من (٢٠) درجة ، وهذه الفئة أقل النسب انتشارا بين المعاقين عقليا حيث تبلغ نسبتهم (١٪). Bergeron&Floyd,200 .(;Hodapp&Fidler, 1999;Hodapp etal.,1998

- **خصائص المعاقين عقليا :تتمثل خصائص المعاقين عقليا على النحو التالى:**

- الخصائص العقلية المعرفية تتمثل في بطء النمو العقلي،و قصور الذاكرة ،و قصور الانتباه والإدراك ،و ضعف القدرة على الانتباه و التذكر،و التخلف الأكاديمي العام.
- الخصائص الانفعاليةالاجتماعية تتمثل في عدم الإتزان الانفعالي ، الانسحاب والعدوان ،سوء التوافق مع الآخرين .
- الخصائص الجسمية والحركية: تتمثل في أن المعاقين عقليا أكثر عرضة للإصابة بقصور في الإبصار والسمع ،ووظائف اللمس والإحساس وهم أقل إحساسا بالألم من العاديين. (صادق ، ١٩٩٤ ،٢٦٠ – ٢٦٤)
- كما أن بدايات مظاهر النمو الحركي تكون متأخرة عند هؤلاء الأطفال ؛ حيث يتأخر الطفل المعوق عقليا في الجلوس ، والحبو ، والوقوف ، والمشي ، والكلام كما تتأخر القدرة على القفز والتوازن الحركي يكون أقل من العادي ويحتاج الطفل إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركي وتنمية القدرات الحركية بصفة عامة. (عبدالباقى ،١٩٩٩، ٧٣).

- **الخصائص اللغوية** :

- تؤثر الإعاقة العقلية تأثيرا كبيرا على النمو اللغوي للطفل ، فنجده يتأخر في الاستجابة للأصوات ، والتفاعل معها ، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية ويبدى إمارات عدم فهم الكلام ، وكذلك عدم القدرة على المحاكاة ، فضلا عن ضحالة الحصيلة اللغوية ، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائي والإبتكارى للكلام ، ويأتي كلاما مفككا غير مفهوما وملئ بالأخطاء. (الشخص ،١٩٩٧ ،١٧٩).وتعد اضطرابات التواصل من السمات البارزة والمميزة لخصائص المعاقين عقليا وتتمثل على النحو التالي:
- لا يستجيب المعاقون عقليا للمثيرات أو التعليمات اللفظية بسهولة . حيث لا ينتبهون جيدا للمثيرات الجديدة . ويكون رد فعلهم للمثيرات أحيانا لا يتناسب مع المنبه أو لا يمكن تمييزه
- يظهرون انتباه مشتت للمثيرات الجديدة بينما يستغرق الطفل العادي فى المهمة ولا يعطى أهمية للمثيرات غير موضوع التنبيه المقصود .
- ضعف القدرة اللغوية لديهم مما يقلل من القدرة على التعبير عن احتياجاتهم أو تقدير الآخرين أو التفاعل معهم بصورة سوية بكل صور التعامل الرمزية والصوتية .

- الاندفاعية وعدم التروي .
- الحركة الزائدة غير الموجهة أو الهادفة (باظه ، ٢٠٠٣، ١٧٩)

• **ثالثا :التواصل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا** Social Communication : Formentally handicapped

التواصل حاجة من الحاجات الأساسية التي لا غنى عنها، والشخص ذو السلوك السوي هو القادر على تحقيق هذا التواصل على نحو مقبول ومرضي(عربيات،٢٠٠٧).

• **يعرف التواصل** :

بأنه طريقة أو أسلوب لتبادل المعلومات بين الأفراد وهو عملية يتبادل من خلالها الأفراد الإرسال والاستقبال للآراء والأفكار والمشاعر والرغبات باستخدام رموز متفق على دلالتها فيما بينهم ، سواء كانت رموز منطوقة أو غير منطوقة كالكتابة ولغة الجسد وتعبيرات الوجه والإشارات Krauss&Fussell,1996 (657).

كما يعرف التواصل بأنه: هو التعبير اللفظي وغير اللفظي بين شخصين أو أكثر بشكل يؤدى في النهاية إلى وصول الأفكار والمشاعر والاتجاهات إلى كل منهم للأخر. (Edmonson, DeJung, & Leland, 1965; Warren & Yoder, 1997).

كما يعانى المعاقين عقليا من تدنى واضح ونقص القدرة على التواصل الاجتماعي ، فاللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين(Kallam,1984 ; Minskoff, 1980) .

كما يعانى المعاقين عقليا من العجز اللغوي وفى إنتاج اللغة(عدم وضوح التعبير اللغوي- وبلاغته- والاستخدام اللغوي) فالمعاقين عقليا يعانون من العجز الواضح في التواصل الاجتماعي وعدم فهم مشاعر الآخرين،وعدم فهم المواقف الاجتماعية للآخرين،ويتصرفون بشكل غير لائق في المواقف الاجتماعية(.Knapp & Salend, 1983)

فالإعاقة العقلية تؤثر على التواصل لدى الطفل فنجده يتأخر فى الاستجابة للأصوات ، والتفاعل معها كما يتأخر فى إصدار الأصواتوالمقاطع الصوتية ويبدى علامات عدم فهم الكلام ، وكذلك عدم القدرة على المحاكاةفضلا عن ضحالة الحصيلةٍ اللغويةٍ ، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائي والابتكارى للكلام ويصدر منه كلاما مفككا غير مفهوم وملئ بالأخطاء بسبب إعاقته العقلية (الشخص ،١٩٩٧، ١٧٩).

كما يعانى المعاقين عقليا من تأخر واضح في النمو اللغوي وفى النطق واكتساب قواعد اللغة، مما يجعل لغتهم يغلب عليها الطابع الطفولى، ويظهر لديهم ضحالة المفردات اللغوية وبساطتها، ويعانى كثيرا منهم من اضطرابات النطق، والتأتأة واضطرابات التلفظ كالحذف والإبدال واضطرابات الصوت التي تشمل طبقة الصوت وشدته وعدم ملائمة نغمته (القريطى، ٢٠٠١، ٢٢٠)

وأن أكثر المشكلات التى تصادف الطفل المتخلف عقلياً تتمثل في الجانب اللغوي ويظهر في صعوبة الكلام والأخطاء فى عملية نطق الحروف وتشكيل الأصوات والسرعة الزائدة فى النطق أو التوقف عن النطق أثناء الكلام، فغالبية الأطفال المتخلفين عقليا يتعذر عليهم الكلام باللغة المألوفة التي تعودنا سماعها بل إننا نجدهم يستعملون لغة خاصة ليست لمفرداتها أى دلالة لغوية من ألفاظ مدغمة متداخلة بعضها مع البعض لدرجة لا تسمح للسامع بمتابعتها أو بمعرفة دلالتها (الزيود، ١٩٩٥، ١٥ ؛ الروسان ،٢٠٠١، ٧٨).

- **أنواع التواصل** :

ينقسم التواصل الى قسمين هما:

- **التواصل اللفظي** verbal communication

ويسميه البعض بالتعبير اللفظي ويدخل ضمنه كل أنواع التواصل الذي يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل المعلومات والأفكار والمشاعر من شخص لأخر، هذا اللفظ منطوقا ينطق بها الفرد مخاطبا غيره من الأفراد.

- **التواصل غير الفظي**: Non-verbal communication .

ويسميه البعض أيضا بالتعبير غير الفظي ويشمل (تعبيرات الوجه - الإيماءات – حركات الجسم - العين - اللمس - نبرة الصوت - - المسافة المكانية بين المتواصلين- وغيرها)كما تؤثر الجذور الاجتماعية والثقافية من العوامل التي تؤثر على التعبير غير اللفظي. Heslin & (Knapp & Patterson, 1982:1983)

كما أن الإعاقة العقلية لها تأثيراً بالغ على قدرة الفرد على اكتساب اللغة وعلى التواصل ويتحلي هذا الأثر فى قلة عدد المفردات والكلمات اللغوية وارتباط معظم الأفكار بالأمور الحسية ، وعدم القدرة على التجريد أو التصور الفكري(الزراد،١٩٩٠ ،٣٦).

وعدم القدرة على إستخدام التعبيرات غير لفظية مثل : لغة الجسم ، والإيماءات ، وحركة الجسم ، والتواصل بالعين (Edmonson, DeJung (Leland, 1965; Warren & Yoder, 1997).

- **رابعا** : **السلوك الفوضوى للمعاقين عقليا** :For mentally handicapped Disruptive behavior

يعتبر السلوك الفوضوي أحد المفاهيم الحديثة في ميدان الصحة النفسية والإرشاد النفسي،وهو مفهوم يتداخل في كثير من أشكاله مع السلوك العدواني وسلوك العنف،وقد يطلق عليه السلوك المعرقل أو السلوك التدميرى (الصليمى،٢٠١٠) .

والسلوك الفوضوي مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابا في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص أخر لوظائفه بشكل أو بأخر(الخطيب،٢٠٠٣،١٤٠).

كما يعرف السلوك الفوضوي بأنه:مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطا من الفوضى في المواقف الاجتماعية،ويتميز الفوضوي بالتمرد،وهو يصطدم

بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين،ويوصف بأنه مزعج للآخرين فهو اقتحام أو تطفل(Buggey,2005

ويعتبر السلوك الفوضوي عامل معوق للعملية التعليمية حيث يشير(Walker et al,2000)إلى استفتاء أجرى لاستطلاع أراء المعلمين قرر(١٧٪) منهم أنهم يفقدون حوالي(٤) ساعات كحد أدنى من وقت التدريس من كل أسبوع دراسي بسبب السلوكيات المخلة من التلاميذ،وقرر(١٩٪)منهم أنهم يفقدون من(٢- ٣)ساعات أسبوعيا في المدارس،كما ذكر(٢٤٪)من المعلمين إلى معدل (٤) ساعات أسبوعيا،وقرر(٢١٪) من المدرسين بأنهم يفقدون(٤) ساعات أو أكثر من كل أسبوع،مما يؤثر على الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي في بيئة تسودها مثل هذه السلوكيات الفوضوية.

ويتضمن السلوك الفوضوي المشكلات التي تمثل حالة من الفوضوي والإزعاج والتشويش،والتي تؤثر سلبا على المحيط الإجتماعى(الآباء،الزملاء،والمعلمين)،وأنها تسبب للفرد التشتت،والحركة الزائدة،والعدوان،والتخريب،وإزعاج لآخرين،والتشويش والشغب،وخرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتربوية(القصاص،٢٠٠٣،١٥).

كما توجد علاقة بين الإعاقة العقليةٍ واضطرابات السلوك الفوضوي، فنقص ذكاء الطفل المعاق عقليا يكون سببا في قصور نظرته إلى إدراك الأمور المستقلة وتوقع نتائجها ولذا فإن تصرفاته تكون مضطربة وغير متوائمة أو متوافقة مع المجتمع ، لأنها تحدث بدون حكمة أو فهم كامل منه ، فنجده يشذ على المجتمع وينتهك حق غيره وقد يصل هذا الانتهاك إلى الخروج عن القوانين مما يعوقه عن التكيف مع أفراد المجتمع.(فرج ، ٢٠٠٢، ٢٤).

ومن ثم فإن اضطراب السلوك الفوضوي لدي هؤلاء المعاقين عقلياً يزيد من العقبات التي تصادفهم في سبيل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرينوكذلك يكونون اقل قدرة علي التصرف في المواقف الاجتماعية وفي التفاعل مع الآخرين.(Lolis, 2006 ; Emerson, 2003 Allen ,200 Lonnecker ,1994).

ومن هذه السلوكيات الفوضوية الصفية مثل:إصدار أصوات مزعجة في الصف،والنشاط الزائد والسلوك الفوضوي،وقضم الأظافر،والصراخ،والتحرك المستمر بين الصفوف،والتحدث للآخرين دون استئذان من المعلم،وإتلاف ممتلكات الغير وغيرها (Hartley et al.,1990).

فتظهر لدى المعاقين عقليا العديد من الأنماط السلوكية غير التكيفية أو الشاذة والتي تشمل إيذاء الذات والعدوان والفوضى والتبول اللاإرادي والنشاط الزائد والعصيان والانسحاب الاجتماعي ، كما أن لديهم اضطرابات واضحة فى اللغة والكلام مما يعوق عملية التواصل لديهم(الشخص ،١٩٩٧، ١٧٧).

كما أن هناك نسبة كبيرة من المعاقين عقلياً يتسمون بعدم الاستقرار الانفعالي ويظهرون سلوكاً عدوانيا. ويثورون ويغضبون لأتفه الأسباب ويكونون

متقلبي المزاج بين الهدوء وسلاسة القيادة وبين الشراسة وإيذاء النفس وإيذاء الغير (مرسي، ١٩٩٩، ٢٨٧).

- **مستويات السلوك الفوضوي**:

تتحدد مستويات السلوك الفوضوي كما جاء فى الدليل التشخيصي والإحصائي، ١٩٩٤)على النحو التالي:

- **المستوى الخفيف**:

وهنا لا توجد الإ مشكلات سلوكية قليلة،وهى التي لا تسبب للآخرين سوى قليل من الأذى مثل(الكذب،الهروب من المدرسة،الغياب خارج البيت بعد حلول الظلام بدون أذن).

- **المستوى المتوسط** :

حيث يكون عدد المشكلات السلوكية وتأثيرها على الآخرين وسطا بين الخفيف والشديد وذلك من مثل(السرقة دون مواجهة الضحية تخريب الممتلكات).

- **المستوى الشديد** :

وهنا توجد مشكلات سلوكية كثيرة تزيد عما هو مطلوب لتشخيص الإضطراب،وأن المشكلات السلوكية تسبب أذى بليغ للآخرين وذلك مثل(القوة الجسمانية،استخدام السلاح،السرقة بمواجهة الضحية الاقتحام) (الصليمى،٢٠١٠).

- **الإدراسات السابقة** :

أولا: دراسات تناولت نمذجة الذات كإستراتيجية لتحسين مستوى التواصل الإجتماعى ومنها:

- دراسة(Zashin,1981) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام التدريب وبرنامج نمذجة الذات في تحسين مستوى اللغة التعبيرية والسلوكيات الايجابية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٠) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٦- ١٢) سنة بمدارس للتربية الخاصة ،وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجربتين أحداهما تتلقى التدريب فقط والثانية تتلقى التدريب ونمذجة الذات معا،طبق البرنامجين لمدة(١٢) جلسة لمدة خمسة أسابيع،سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتكلمون ويمارسون السلوكيات خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن المجموعتين في خفض السلوكيات الفوضوية وتحسن مستوى النطق والتعبير اللفظي وكانت المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج التدريبي بجانب نمذجة الذات كانت أفضل من المجموعة التجريبية الأولى التي استفادت من التدريب فقط.
- دراسة(Walker&Clement,1992) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تحسين السلوكيات الإيجابية والتواصل الإجتماعى لدى الأطفال،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦)طلاب من ذوى الاحتياجات الخاصة ،سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتواصلون خلال

جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات في علاج اضطراب السلوك الفوضوي في الفصل الدراسي وتحسين التواصل الإجتماعى لدى هؤلاء الطلاب .

- دراسة (Watkins,1995)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الفيديو فى تحسين مستوى اللغة التعبيرية وطلاقة الكلام لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٥)طفلا من المعاقين عقليا تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٢١)، وسجلت لهم شرائط فيديو وهم يتواصلون لفظيا خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب، وتم تطبيق البرنامج لمدة أربع أسابيع،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الفيديو في تحسين مستوى النطق وطلاقة الكلام.
- دراسة(Buggey,1993)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣) أطفال، ومن خلال شريط فيديو يتم تسجيل كلام الطفل والسلوكيات السوية، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين السلوكيات الايجابية وتحسين المهارات اللغوية .
- دراسة(Bolivar,1993)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام نمذجة الذات بالفيديو في تعليم المهارات الاجتماعية وتحسن التواصل اللغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، طبقت الدراسة على(٢) من المعاقين عقليا ،سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتواصلون لفظيا خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ولمدة ثلاثة أسابيع من خلال التدريب على نمذجة الذات بالفيديو، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى المعاقين عقليا.
- دراسة(Hitchcock,2001)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين الطلاقة اللفظية والفهم ومهارات القراءة لدى عينة من المعاقين، طبقت الدراسة على(٤) طلاب من ذوى الإعاقة ،سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتواصلون لفظيا خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب،و لمدة (٨) أسابيع من التدريب ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى الطلاقة اللفظية والقراءة والفهم اللغوي.
- دراسة(Whitlow&Buggey,2003)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في علاج تأخر اللغة لدى عينة من الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥٤) من الفتيات لمدة شهر، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتكلمون خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في مستوى النطق واللغة لدى الأطفال .
- دراسة(Whitlow,2003)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في علاج تأخر اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ،طبقت الدراسة على مجموعة من الأطفال ، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى اللغة لدى الأطفال.

- دراسة(Wright,2006)هدفت الدراسة للكشف عن المقارنة بين الاستراتيجيات المتعددة وفاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين التواصل اللغوي لدى الأطفال المعاقين ذوى الإعاقات الشديدة، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال ذوى الإعاقات تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٢١)عاما، وتم تطبيق العديد من الاستراتيجيات ونمذجة الذات بالفيديو ،أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ باستخدام نمذجة الذات بالفيديو من حيث السرعة والاستمرارية في تحسين مهارات اللغة والتواصل لدى المعاقين أفضل من الاستراتيجيات الأخرى.
- دراسة(Ballard,2007)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات في تحسين مستوى المفردات والطلاقة والفهم القرائي لدى الطلاب الصف الأول والثاني الابتدائي ثم تطبيق الدراسة على عينة قوامها(٦٠) تلميذا ،وتم تطبيق نموذج نمذجة الذات لدى الأطفال ، أسفرت نتائج الدراسة على تحسين ملحوظ فى المفردات والفهم والطلاقة والقراءة لدى هؤلاء الأطفال .
- دراسة(Creametal,2009)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى علاج اضطرابات النطق والتلعثم لدى الأطفال، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتواصلون لفظيا خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب، طبق البرنامج لمدة شهر ، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في تحسين مستوى النطق وخفض التلعثم لدى الأطفال.
- دراسة(Mechling&Hunnicutt,2011) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تعلم ونطق صوت حروف الجر لدى الاطفال المعاقين عقليا، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣) أطفال من المعاقين عقليا ،ومن خلال برنامج عرض الصور ونمذجة الذات بالفيديو، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين تعلم ونطق صوت حروف الجر لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- دراسة(Charlop&Mitenberger,2012)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تعليم نطق صوت حروف الجر من خلال التعزيز الايجابي لدى الطلاب ذوى الإعاقة العقلية، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال المتخلفين عقليا ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في نطق صوت حروف الجر.
- دراسة(HarWhalon,2012)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تنمية وتعليم مجموعة من المهارات وزيادة التواصل اللفظي والاجتماعي لدى طفل معاق عقليا ولديه أعراض توحد،وتم تطبيق نمذجة الفيديو فقط،ثم تم تطبيق نمذجة الذات بالفيديو،وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تنمية المهارات وتحسين الواصل اللفظي والاجتماعي لدى الطفل،وكانت نمذجة الذات من خلال الفيديو أفضل من الفيديو فقط.

ثانيا: دراسات تناولت نمذجة الذات في خفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا.

- دراسة(Murray,1982)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات فى خفض اضطرابات السلوك الصفي لدى أطفال الصف الخامس،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٩)أطفال، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الصفية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ،وتم تطبيق البرنامج لمدة (٤) أسابيع،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية النمذجة في خفض اضطراب السلوك الصفي لدى الأطفال.
- دراسة(Woltersdorf, 1992) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى خفض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال في الفصول الدراسية،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٤)أطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة تراوحت أعمارهم ما بين(٩- ١٠) سنوات، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الصفية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ،وتم تطبيق برنامج النمذجة الذاتية لمدة (٤) شهور بواقع جلستين أسبوعيا،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات في علاج اضطراب السلوك الفوضوي في الفصل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب والسلوكيات التي تم علاجها هي(التململ- التشتت- التحسن اللفظي- كثرة الحركة)
- دراسة(Lonnecke etal,1994) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات فى تحسين السلوكيات التعاونية في غرفة الصف الدراسي،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٢)طفل من ذوى الاحتياجات الخاصة، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الصفية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات في تحسين السلوك التعاوني في الفصل الدراسي وتحسين التواصل الإجتماعى لدى هؤلاء الطلاب
- دراسة(Lonnecker,1994)هدفت الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات فى خفض حدة اضطرابات السلوك الصفي،طبقت الدراسة على عينة من الأطفال المعاقين بالمدارس الابتدائية، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الصفية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب ،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات فى خفض اضطراب السلوك الصفي لدى الأطفال.
- دراسة(Hartley et al,1998)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات في علاج اضطرابات السلوك الفوضوي، تم تطبيق البرنامج على عينة قوامها (٣) أطفال من خلال التحفيز سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الصفية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب وقد أسفرت نتائج الدراسة عن خفض اضطرابات السلوك الفوضوي وتحسين مستوى النطق لدى هؤلاء الأطفال.

- دراسة(Embregts,2000)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات باستخدام الفيديو في تحسين السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦)من المراهقين المعاقين عقليا، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في السلوكيات الاجتماعية
- دراسة(Embregts,2002)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥)أطفال من المعاقين عقليا،وتم تطبيق نمذجة الفيديو لمدة شهر وبعد تطبيق النمذجة بالفيديو،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في سلوكيات الأطفال.
- دراسة(Embregts,2003) هدفت الدراسة للكشف عن النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو فى تحسين السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا وأظهرت نتائج الدراسة عن تحسن في الأداء وفى السلوكيات لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- دراسة(Possell, 2004) الدراسة للكشف عن النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو فى تحسين السلوك الفوضوي،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥)أطفال بالمرحلة الابتدائية،وتم تحديد عدد أربعة من السلوكيات الأكثر شيوعا لدى هؤلاء الطلاب ومن خلال استخدام نمذجة الذات،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في السلوك الصفي لدى هؤلاء الأطفال.
- دراسة(Machado,2004)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات في خفض اضطرابات السلوك الصفي لطالب عمره(١٢) عاما،طبقت الدراسة لمدة (٨)أسابيع ،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات في خفض اضطراب السلوك الصفي.
- دراسة (Bidwell; Rehfeldt,2004) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات باستخدام الفيديو في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣) من المعاقين عقليا ،وتم التدريب من خلال نمذجة الذات بالفيديو على تعليم مهارة (طريقة تقديم القهوة- والجلوس بجانب الآخرين)،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تعليم المهارات لدى الأطفال.
- دراسة(Buggey,2005)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو في تحسين اضطرابات السلوك الفوضوي لدى الأطفال داخل غرفة الصف، تم تطبيق الدراسة على (٢) من الأطفال من خلال نمذجة الذات بالفيديو من خلال تسجيل فقرات سلوك ايجابي وبعد حذف مقاطع السلوك الغير سوى، أسفرت النتائج عن تحسين مستوى السلوك الفوضوي لدى الأطفال.

- دراسة(Bilias-Lolis,2006) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات باستخدام الفيديو في خفض السلوكيات التخريبية لدى الأطفال المعاقين عقليا بالفصول الدراسية،تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها(٣)أطفال من المعاقين عقليا ذوى السلوك التخريبي، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات الايجابية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب وتم تطبيق البرنامج لمدة عشرة أيام متتالية،وتم عرض الفيديو لمدة(٢- ٥) مرات في الجلسة الواحدة،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نمذجة الذات في خفض اضطرابات السلوك الصفي.
- دراسة(Van et al,2010)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تحسين وتعليم بعض السلوكيات لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠)أطفال من المعاقين عقليا، سجلت لهم شرائط فيديو وهم يمارسون السلوكيات خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء اضطراب، وتم تطبيق نمذجة الفيديو لمدة شهر وبعد تطبيق النمذجة بالفيديو،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ فى سلوكيات الأطفال.
- دراسة(Walseretal.,2012) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تحسين وتعليم بعض السلوكيات لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣)أطفال من المعاقين عقليا،وتم تطبيق نمذجة الفيديو لمدة شهر وبعد تطبيق النمذجة بالفيديو،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ فى سلوكيات الأطفال.
- دراسة(Cannellaetal,2012)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نمذجة الذات باستخدام الايباد في تعليم بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣)أطفال من المعاقين عقليا سجلت لهم شرائط فيديو وهم يتعلمون بعض مهارات الحياة اليومية خلال جلسات الإرشاد،وتم حذف المقاطع التي بهاء أخطاء ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن تعلم المهارات بشكل جيد لدى الأطفال.

- **تعقيب عام علي الدراسات السابقة** :

- أشارت نتائج الدراسات إلي فعالية نمذجة الذات فى تحسين التواصل الإجتماعى لدى المعاقين عقليا ،ومنها دراسة كل من : Zashin,1981Watkins,1990Bolivar,1993;Romski,1994Bufkin&Altman,1995Hartleyetl.,1998;Hitchcock,2001;Buggey,2005;Wright,2006Ballard,2007Mechling&Hunnicutt,2011Charlop&Mitenberger(,2012; Cihak et al.,2012
- أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية نمذجة الذات فى خفض السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقليا ، مثل دراسة كل من :(Embregts,2000; Friel & Friel, 2000 Embregts ,2003 Saleemetal.,2012 Cotter,2010; Lantz ,2005 ; Loweyet al,2005)

- طبقت نمذجة الذات في العديد من الدراسات على الأطفال في عمر المدرسة عمر عينة الدراسة الحالية ، مما يؤكد مناسبة هذا الأسلوب لهذه الفئة العمرية ، مثل دراسة كل من: Ballard,2007;Machado ,2004; (Lonnecker, 1994;Woltersdorf,1992;Murruy,1982)
- كما استخدمت مع أطفال ما قبل المدرسة،مثل دراسة(Possell,2004)،فضلاً عن أنها طبقت علي المراهقين والراشدين ،مثل دراسة(Wright,2006;Embregts,2000).كما تباين عدد العينات التجريبية التي طبق عليها نمذجة الذات ،وتراوحت غالبيتها بين (٢- ١٠) فردا (Possell Bilias -Lolis, 2006; Hartleyetal. ,1998 Buggey ,2005; Bidwell, 2004; Rehfeldt ,2004; (Cannella etal. ,2012 Walseretal., 2012; Mechling & Hunnicutt ,2011; Van et al, 2010) ،في حين انخفض عددها إلى(١) ،كما في دراسة (Hart;Whalon, 2012)، بينما ارتفعت إلى (٦٠)فردا،كما في دراسة(Ballard,2007).
- جمعت بعض الدراسات بين البرنامج التدريبي مع نمذجة الذات بحيث يبدأ برنامج نمذجة الذات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لتحسين مستوى التواصل الإجتماعى وخفض السلوك الفوضوى ،ومنها دراسة كل من (Wright,2006; Zashin,1981) ،في اكتفت بعض الدراسات بنمذجة الذات فقط، ومنها دراسة كل من : ; 1993, Bolivar ,199 Watkins Hartleyetal., 1998 Bufkin & Altman ,1995 Romski,1994 Buggey, 2005 Embregts,2000 Friel & Friel ,2000 Hitchcock ,2001 Ballard, 200 Mechling & Hunnicutt, 2011 Embregts ,2003 (Charlop & Mitenberger ,2012Cihaketal,2012
- غابت الدراسات . في حدود علم الباحث . على المستوى العربي التي تناولت نمذجة الذات مع اضطرابات التواصل ،ومع السلوك الفوضوي.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين التدريب والنمذجة في نفس الوقت .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض،وإعداد البرنامج التدريبي، وبرنامج نمذجة الذات وما يتطلبه البحث من أدوات.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **الطريقة والإجراءات** :

وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

- **أولاً : منهج الدراسة** :

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا فقد استخدمت المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية ، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.

- **ثانياً : عينة الدراسة ومجانستها** :

- **تحديد عينة الدراسة** :

قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال القيام بالخطوات الآتية :

- قام الباحث بحصر أسماء الأطفال المقيدين بمدرسة الملك فيصل الابتدائية وتم حصر الطلاب ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٤) عام فبلغ عددهم (٢٣) طفلا .
- قام الباحث بالاستعانة بالمعلم بتطبيق قائمة السلوك الفوضوي للأطفال المعاقين عقليا إعداد (الباحث) على عينة قوامها (٢٣) طفلا. وأسفر التطبيق عن استبعاد (٣) طفلا حصلوا على درجات منخفضة ومتوسطة في مقياس السلوك الفوضوي ،فأصبحت العينة المتبقية (٢٠) طفلا لديهم سلوك فوضوي عالي.
- قام الباحث بالاستعانة بالمعلم بتطبيق قائمة تقدير مستوى التواصل الاجتماعي" إعداد الباحث على عينة قوامها (٢٠) طفلا لديهم سلوك فوضوي عالي، وأسفر التطبيق عن استبعاد (٦) أطفال حصلوا على درجات منخفضة في القائمة فأصبحت العينة (١٤) طفلا من المعاقين عقليا لديهم سلوك فوضوي عالي وتواصل اجتماعي منخفض.
- قام الباحث بتوزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (١٤) طفلا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (٧) أطفال ، وقد راعي الباحث أن يكون التوزيع فردا لفرد من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في المقاييس المختلفة.

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية :

- مقياس التواصل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا.(إعداد / الباحث)
- مقياس السلوك الفوضوي للأطفال المعاقين عقليا(إعداد/الباحث).
- مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة). (تقنين حنوره، ٢٠٠١)
- البرنامج التدريبي لدى الأطفال المعاقين عقليا (إعداد /الباحث).
- برنامج نمذجة الذات بالفيديو (إعداد /الباحث).

وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

- **مقياس التواصل الإجتماعى للأطفال المعاقين عقليا**. (**إعداد / الباحث**).

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لقائمة تقدير المعلم للتواصل الإجتماعى لدى الأطفال المعاقين عقليا مع الآخرين في المواقف المختلفة اتبع الباحث الخطوات التالية :

- مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت التواصل الإجتماعى لدى المعاقين عقليا .
- الإطلاع على بعض مقاييس التواصل الإجتماعى :مثل مقياس كلا من: (Brayetal .,2003 ; Frant ,2005; Siebert & Hogan ,1982 ; خطاب ٢٠١٢).
- في ضوء ذلك قام الباحث بصياغة الصورة الأولية للقائمة والتي تكونت من (٣٦) عبارة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هما (التواصل اللفظي - غير اللفظي - التفاعل الإجتماعى) وذلك لعمل صدق وثبات القائمة.
- قام الباحث بعرض القائمة على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وبعض المتخصصين العاملين في مجال الإعاقة العقلية وذلك للحكم على صلاحية القائمة للتطبيق على العينة ،أسفر التحكيم على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٩٪) على (٣١) عبارة للقائمة ككل والاتفاق على حذف (٥) عبارات وإعادة صياغة (٥) عبارات من القائمة وبالتالي أصبحت القائمة مكونة من (٣١) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين.

- **وصف المقياس وهدفه :**

يهدف هذا المقياس إلى قياس تقدير المعلم للتواصل الإجتماعى لدى الأطفال المعاقين عقليا ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٩- ١٤) عام ونسبة ذكاء يتراوح ما بين (٥٠- ٧٠) درجة ذكاء.ويتكون هذا المقياس من (٣١) عبارة مقسمة إلى (٣) أبعاد، روعي في صياغتها أن تكون ألفاظها سهلة وواضحة وهذه الأبعاد : التواصل اللفظي (١١)عبارة. التواصل غير اللفظي(٦)عبارات.التفاعل الإجتماعى(١٤)عبارة.

- **التواصل اللفظي :**

وينحصر في الألفاظ التي ينطق بها الفرد مخاطباً غيره من الأشخاص وتعتبر اللغة هي الوسيلة الأساسية في تواصل الأفراد مع بعضهم البعض، حيث يتعلم الفرد من خلالها المعرفة والخبرات والمشاعر والأفكار، سواء كانت اللغة هنا مسموعة أو مقروءة.

- **التواصل غير اللفظي** :

يتضمن كل ما يصدر عن الفرد دون استخدام اللغة مثل نظرات العيون واتصالها، وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس، ونبرة الصوت واللمس، والابتسامة، والملابس.

- **التفاعل الإجتماعى** :

يتضمن عمليات متبادلة بين طرفين في وسط اجتماعي عبر وسيط هو اللغة أو ما يقوم مقامها كالإشارات والإيماءات أو الحركات وتعابير الوجه يتم خلالها تبادل الاتصال بما يسمح بإقامة علاقات اجتماعية وصداقات جيدة مع الآخرين.

- **الخصائص السيكومترية للقائمة** :

- **ثبات القائمة** :

يتمتع هذا المقياس بمعدلات ثبات ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٠) ،وذلك من خلال معلميهم بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول،وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ(٠,٩١٠)،وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

- **صدق القائمة** :

تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين والصدق الظاهري،كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الإتساق الداخلي بين (٠,٧١ - ٠,٨٣) وجميعها دالة عند(٠,٠١)، كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس التواصل للمعاقين عقليا إعداد /عبد الفتاح (٢٠٠٥) كمحك خارجي لقائمة تقدير المعلم للتواصل المستخدم في الدراسة الحالية(إعداد الباحث)،وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال معلميهموقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) ،وهو دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- **الصورة النهائية للقائمة** :

تتكون القائمة من (٣١) عبارة،وضع معد المقياس لكل عبارة من عباراته ثلاث اختيارات تتمثل فى (يحدث كثيرا=٣،"يحدث قليلا=٢، لا يحدث=١). وبناءا عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمي لدرجة الفرد على المقياس هما : ٣١ ٩٣ درجة على الترتيب.ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع التواصل الإجتماعى وانخفاضها على تدنى التواصل الإجتماعى.

- **مقياس السلوك الفوضوي للأطفال المعاقين عقليا (إعداد الباحث)**

لإعداد القائمة قام الباحث بإجراء الخطوات الآتية : قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لقائمة تقدير المعلم للسلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين اتبع الباحث الخطوات التالية :

- مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا .

- الإطلاع على بعض مقاييس السلوك الفوضوي :مثل مقياس كلا من Aman et al.,2002;Snyder et al. 2002; Brown, 1996; Brown,) et al.,1991أ بو زيد ،٢٠٠٧ ؛ الصليمى،٢٠١٠).
- في ضوء ذلك قام الباحث بصياغة الصورة الأولية للقائمة والتي تكونت من (٤٩) عبارة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هما(مخالفة الأنظمة والتعليمات –الإثارة والإزعاج- العدوان والتخريب) وذلك لعمل صدق وثبات القائمة.
- قام الباحث بعرض القائمة على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وبعض المتخصصين العاملين في مجال الإعاقة العقلية وذلك للحكم على صلاحية القائمة للتطبيق على العينة ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة، إلى غير ذلك ، وقد أسفر التحكيم على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٨٪) على (٤٩) عبارة للقائمة ككل والاتفاق على حذف (١٠) عبارات وإعادة صياغة (٧) عبارات من القائمة وبالتالي أصبحت القائمة مكونة من (٣٩) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين

- **وصف المقياس وهدفه** :

يهدف هذا المقياس إلى قياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٩- ١٤) عام ونسبة ذكاء يتراوح ما بين (٥٠- ٧٠) درجة ذكاء.ويتكون هذا المقياس من (٣٩) عبارة مقسمة إلى (٣) أبعاد، روعي فى صياغتها أن تكون ألفاظها سهلة وواضحة وهذه الأبعاد هي:

- **مخالفة الأنظمة والتعليمات** :

مثل: عدم التقيد بالزى المدرسي،عدم إحضار الدفاتر والكتب المدرسية،عدم المشاركة في الطابور الصباحي،الدخول والخروج من الصف دون استئذان،عدم التقيد بالواجبات المنزلية ،عدم المحافظة على الكتب المدرسية ،الكتابة والحفر على الجدران والأدراج المدرسية و الأبواب ، الغش في الامتحانات والاختيارات وغيرها.

- **الإثارة والإزعاج** :

مثل: الصراخ عند اللعب مع الأقران، الضحك بطريقة غير مناسبة مقاطعة المعلم أثناء الشرح،إصدار أصوات غير مفهومة أثناء الحصة، إصدار صفير وغناء داخل الغرفة الصفية، رفع الصوت لفرض الإرادة على الآخرين، التململ أثناء الجلوس على المقعد .

- **العدوان والتخريب** :

مثل: الشجار الفظي والتهديد والوعيد مع الغير،التلفظ بالألفاظ النابية ،إلحاق الضرر المتعمد بممتلكات الزملاء وبممتلكات المدرسة ، إلحاق الأذى الجسدي بالآخرين، سرقة ممتلكات الآخرين.

- **الخصائص السيكومترية للقائمة** :

ثبات القائمة:يتمتع هذا المقياس بمعدلات ثبات ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٠)

،وذلك من خلال معلميهم بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول،وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ(٠,٨٧)،وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

- **صدق القائمة** :

أما عن الصدق فتم حسابه بصدق المحكمين والصدق الظاهري،كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين (٠,٧٧- ٠,٨٥) وجميعها دالة عند(٠,٠١)، كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس السلوك الفوضوي للأطفال المعاقين عقليا. إعداد/ أبو زيد (٢٠٠٧) كمحك خارجي لقائمة تقدير المعلم للسلوك الفوضوي المستخدم في الدراسة الحالية(إعداد الباحث)،وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال معلميهم، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩) ،وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- **الصورة النهائية للقائمة** :

تتكون القائمة من (٣٩) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد: مخالفة الأنظمة والتعليمات (١٣)عبارة، الإثارة والإزعاج(١٣)عبارة،العدوان والتخريب(١٣)عبارة.،وضع معد المقياس لكل عبارة من عباراته ثلاث اختيارات تتمثل في (يحدث كثيرا=٣،"يحدث قليلا=٢، لا يحدث=١). وبناءا عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (٣٩ ، ١١٧) درجة على الترتيب.ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع السلوك الفوضوي وانخفاضها على عدم وجود السلوك الفوضوي.

- **مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١)**:

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما مع فئة المعاقين عقليا ، وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذي أعده لويس تيرمان وآخرون،وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودرريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعياري ، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٧٢ . ٠,٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات ، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨ . ٢٣) فقد تراوح ما بين (٠,٧٣ . ٠,٩٢) ، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار ، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠) ، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران . ٤ اختبارات . ٦ اختبارات) ، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧ . ٠,٩٩).كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية ، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م) ، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط)

باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التي تراوحت ما بين (٠,٥٦ . ٠,٨١) كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣ . ٠,٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) في الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

- **البرنامج التدريبي** :
- **الإطار النظري للبرنامج** :

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن المعاقين عقليا أقل قدرة على التكيف مع المجتمع ومع المحيطين بهم، وأنهم يشعرون بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، كما أنهم يتسمون بالسلبية في المواقف الاجتماعية، ويعانون من صعوبة إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم من العاديين. (Testa,2005,8).

كما يواجه المعاقون عقليا صعوبات كثيرة ترتبط بضعف قدرتهم على التعبير عن أنفسهم وفى فهم الآخرين، وفقدان القدرة على الكلام أو استخدام الإيماءات أو ضعف وقصور الاستجابة أثناء التواصل مع الآخرين ، ومن تأخر ملحوظ في مهارات اللغة مما يعوق عملية التواصل مع الآخرين وما يترتب على ذلك من صعوبة في الفهم والتفاعل الاجتماعي(Eckert, 1999,22-24).

كما يعانى المعاق عقليا من مشكلات السلوك الفوضوي ، ويتمثل في غرفة الصف بالكلام غير الملائم، الضحك، التصفيق، والضرب بالقدم، والغناء والصفير، نوبات الغضب،العدوانية،فرط النشاط، الألفاظ السيئة وسلوكيات أخرى.(Qi & Kaiser, 2004) .كما أنهم عاجزين عن التواصل مع الآخرين وفهمهم والتفاعل معهم بشكل جيد، بسبب فقدانهم اللغة (Saleem et al.,2012).

فقد أصبح التواصل بين الناس معياراً من معايير السوية ، فغياب التواصل الإجتماعى للمعاقين عقليا ؛ يجعل الحياة الاجتماعية والثقافية وعملية التطبيع الاجتماعي إليهم مستحيلة.فالتواصل الإجتماعى سلوك يلزم التدخل لتعديله وكسر الحاجز بين المعاق عقليا وبين المجتمع الذي يعيش فيه؛ حتى يمكنه التواصل مع هذا المجتمع، وكذلك التواصل مع المحيطين به بطريقة سوية.

كما أن تدريب الأطفال المعاقين عقليا على مهارات التواصل الإجتماعى الإيجابي يعد أمرا حيويا للتعلم يتيح للطفل القدرة على تلبية احتياجاته الشخصية والاجتماعية ، وتنمية مهارات الفهم والتفاعل الإجتماعى وخفض مشكلات سوء التوافق بينهم وبين الآخرين.

- **مصادر البرنامج** :

اعتمدت الباحث في بناء محتوى البرنامج، على مصادر عديدة هي :

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولتٍ برامج لتدريب الأطفال المعاقين عقليا على السلوكيات المرغوبة اجتماعيا، وكذلك الدراسات التي تناولت برامج لتدريبهم على التواصل الاجتماعي .

◄◄ الإطار النظري للدراسة، والذي يلقى الضوء على كل من التواصل الإجتماعى والسلوك الفوضوي.

- **أهمية البرنامج** :

تكمن الأهمية الحقيقية لهذا البرنامج في اهتمامه بعينة من الأطفال المعاقين عقليا والذين يعانون من سوء التواصل الإجتماعى والسلوك الفوضوي مع أقرانهم ومعلميهم ومع من يحيطون بهم

- **الأسس النظرية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الحالي** :

تستند الأسس النظرية لهذا البرنامج على النظرية السلوكية ، فالاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك : كيف يتعلم وكيف يتغير ومن المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية السلوكية أن معظم سلوك الإنسان متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك غير السوي، أي أنه يتعلم السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق، ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله٠ ويمكن الاستفادة من النظرية السلوكية عن طريق تعزيز السلوك السوي المتوافق، ومساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من السلوك الغير مرغوب من خلال عرض الباحث لنماذج ايجابية فيها تواصل اجتماعي يتم تدريب الأطفال عليها بدلا من المواقف السلبية التي يحدث فيها سلوكيات غير سوية تجاه الآخرين.

- **أهداف البرنامج** :

تحسين التواصل الإجتماعى وخفض مستوى السلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا داخل الغرفة الصفية

- **مدة البرنامج** :

يشتمل البرنامج التدريبي الذي يقوم الباحث بإعداده في الدراسة الحالية على (٣٣) جلسة يتم تدريب الأطفال المعاقين عقليا من خلالها على التواصل الاجتماعي وخفض السلوكيات الفوضوية داخل الغرفة الصفية ، ومدة كل منها يتراوح ما بين (٣٥ - ٦٠) دقيقة وذلك على مدى (١١) أسبوعا بواقع ثلاثة جلسات أسبوعيا.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج** :

جهاز كمبيوتر- وجهاز تسجيل- وصور فوتوغرافية ملونة- مكعبات فك وتركيب- صلصال- براجون ملون- خافض للسان- اسطوانة التمييز السمعي- اسطوانة مخارج الحرون- تنمية الكلمات لشركة اللوتس للبرمجيات- قص ولزق- ألوان فلومستر- بالونات للنفخ- معززات مادية وغيرها)

- **الأساليب والفنيات المستخدمة فى البرنامج** :

حيث إن الهدف من البرنامج هو : تحسين التواصل الاجتماعي وخفض حدة السلوك الفوضوي داخل الغرفة الصفية وتعديله إلى سلوك مرغوب فيه٠

وقد أستخدم الباحث الفنيات السلوكية التالية : (النمذجة - لعب الدور وقلب الدور - التعزيز - الواجب المنزلي – القصص – المحاضرة - المناقشة والحوار).

- **محتوى الجلسات التدريبية** :
- **الجلسة الأولي** :
- **عنوان الجلسة** :

التعارف وتقديم للبرنامج

- **هدف الجلسة** :

التعارف بين الباحث والأطفال عينة البحث وتعارفهم فيما بينهم وتنمية روح الألفة والتعاون فيما بينهم ، كتمهيد للمشاركة في البرنامج.

الفنيات والأساليب المستخدمة : التعزيز – المناقشة- النشاط الرياضي.

- **محتوى الجلسة** :

اجتمع الباحث والأطفال في حجرة الوسائط المتعددة ورحب بهم.طلب الباحث من كل طفل تعريف اسمه لباقي المجموعة ، حيث ينظر كل طفل إليهم ويتكلم بصوت مسموع بحيث يسمعه الأطفال الآخرين. ثم قام الباحث باختيار لعبة تتفق مع ميول الطلاب وهى لعبة كرة القدم .وقسم معلم التربية الرياضية الأطفال إلى مجموعتين. وأشترك معهم في اللعبة وبعد الانتهاء قام الباحثان بتقديم المعززات الايجابية على الأطفال لالتزامهم بالحضور وطلبوا من كل طفل من أعضاء المجموعة أن يسلموا على بعضهم البعض قبل الانصراف وتم تزويدهم بمواعيد الجلسات بموعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية والثالثة** :
- **عنوان الجلسة** :

التواصل اللفظي.

- **هدف الجلسة** :

إكساب الطفل القدرة على التواصل اللفظي مع الآخرين .

- **الفنيات المستخدمة**:

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلى.

- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتوضيح الهدف من الجلسة ،ثم قام بتدريب الأطفال على النطق الصحيح ، وتمرينات لحركات الشفتين لنطق الحروف الشفاهية ،وتمرينات لتقوية عضلات النطق ،وتمرينات خاصة بالتنفس ، وتدريب الطفل من حيث الإدراك أن يحدد الصوت بشكله الصحيح قبل نطقه، وبالتالي يبدأ بتدريب الأذن على عزل الصوت حتى يتمكن الطفل من إدراكه ، حيث يقوم الباحث بتكرار الصوت أمام الطفل لكي يدركه،ثم يقوم الطفل بتقليده وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يقومون بالتدريب على نفس التدريبات مع أخوانهم ووالديهم ، ثم قام الباحثان

بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الرابعة والخامسة** :
- **عنوان الجلسة** :
تابع التواصل اللفظي مع الآخرين من خلال حوارات بسيطة.
- **هدف الجلسة** :
تنمية التواصل اللفظي مع الآخرين من خلال إقامة حوارات بسيطة معهم
- **الفنيات المستخدمة**:
القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة**:

قام الباحث بتدريب الأطفال على مخارج الحروف من خلال التدريب على الاتجاه الذي يعتمد على مكان نطق صوت الحرف ،من خلال تعريف الطفل كيفية إنتاج الصوت ،و مكان إنتاج الصوت ، والأعضاء المشاركة في إنتاجه يستطيع الطفل الاستفادة من أدوات مثل المرآة ليرى نفسه ووضع أعضاء النطق أثناء نطق الحرف مثل اللسان والشفتان والأسنان ، وكذلك استخدام حاسة اللمس باليد مثلا على مكان نطق صوت الحرف،وقام الباحث بتدريب الأطفال على الصور الفوتوغرافية الملونة والتي تستخدم للتعبير عن احتياجات (شرب – أكل أنشطة – مشاعر – أحداث قصة) مثل في الصباح أغسل وجهي أكل – ألبس – أركب السيارة – أذهب إلى المدرسة. ثم يطلب الباحث من كل طفل أن يقدم نفسه للآخرين ويتحاور معهم بلغة مفهومة،وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يقوموا بالتدريب على ما قاموا به فى الجلسة مع أخوانهم ووالديهم ،ثم قام الباحث بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السادسة والسابعة** :
- **عنوان الجلسة** :
التواصل غير اللفظي مع الآخرين.
- **هدف الجلسة** :
تنمية التواصل غير اللفظي مع الآخرين وفهم الإيماءات المختلفة..
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص –المجسمات- النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي،ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بعرض صور تعبر عن حالات انفعالية

مختلفة على الأطفال. وسأل الأطفال عن ما تدل عليه التعبيرات الوجهية لكل صورة ، وقام الباحث بشرح التعبيرات الانفعالية المختلفة للأطفال ، وبعد التأكد من فهم الأطفال للتعبيرات الأنفعالية ،طلب الباحث من كل طفل تقليد ما يراه ،وعرف الباحث الأطفال لبعض الإيماءات المختلفة مثل الايماءة بالرأس إلى أسفل للموافقة ، ورفع اليد للاستئذان داخل الغرفة الصفية وكيفية الابتسامة عند طلب الشئ من الآخرين ، والنظر إلى وجه الآخرين أثناء التحدث،والمشاعر السلبية التي تظهر عند اعتداء أحدهم على الأخر،وتم استخدام الرموز المجسمة ، فمثلا الملعقة تدل على رغبة الطفل في الأكل وكذلك الكوب يدل على حاجة الطفل للشرب والكرة ترمز إلى رغبة الطفل إلى اللعب وهكذا. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة الثامنة والتاسعة** :
- **عنوان الجلسة** :

التواصل الإجتماعى من خلال عملية البيع والشراء.

- **هدف الجلسة** :

تنمية التواصل الإجتماعى من خلال عملية البيع والشراء.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

في هذه الجلسة طلب الباحث من الأطفال التعرف على العملات المختلفة وكيفية شراء الأشياء من المقصف التعاوني ، وعرض الباحث على الأطفال العملات المختلفة فئة (نصف ريال سعودي – ريال سعودي- وغيرها) عن طريق جهاز الكمبيوتر وعندما يتعرف الطفل على العملة يحصل على معزز إيجابي، ثم قال لهم هيا بنا نخرج إلى المقصف وكل طفل معه (١ ريال) ليشترى ما يريد ، وانتقل الباحث والأطفال إلى المقصف المدرسي وطلب الباحث من البائع كوب شاي(١ريال) وقال له لو سمحت أعطني كوب شاي،وشكره الباحث ، وبعد أن أنهى الباحث شرب الشاي ذهب إلى سلة المهملات ورمي بها الورقة ، وقام الأطفال بتقليد الباحث ، فقام كل طفل بشراء ما يحب ،وبعد الانتهاء قام كل طفل برمي المخلفات في سلة المهملات، وشكرهم الباحث على الالتزام بما تعلموه ، وقام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة العاشرة والحادية عشر** :
- **عنوان الجلسة** :

الانتباه لصوت المتكلم والاستجابة لصوته .

- **هدف الجلسة** :

تحسين الانتباه وتكرار جمل بسيطة.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

بعد مراجعة الباحث مع الأطفال ما دار في الجلسة السابقة، قام الباحث بتدريب الأطفال على لعبة الصندوق الذي يصدر صوت ،والبحث عن مصدر الصوت،ثم تعريف الأطفال بلعبه السلوك الجيد حيث يتم التنافس بين الطلاب عن طريق تقسيمهم الى مجموعتين وتوضع تعليمات تساعد على الانتباه ويطلب من المجموعتين الالتزام بها وعند قيام أي طالب بسلوك عدم الانتباه يوضع اشاره ما أمام اسم المجموعة التي ينتمي إليها الطالب، ويتم في النهاية تعزيز المجموعة التي تحصل على نقاط أكثر،وتدريب الأطفال على زيادة الانتباه من خلال التدريب على مهارة الاتصال من خلال التحدث مع الآخرين والتعبير عن نفسه،والتدريب على التمييز بين الشكل والخلفية ،حيث يعطى الطفل تمرينات تساعده على التمييز بين الشكل والخلفية فمثلا يطلب من الطفل أن ينظر إلى لوحه مرسومه على الحائط ويطلب منه أن يصف ما يراه،والاستماع إلى مثيرات سمعيه وانتقاء المناسب منها ،وتنميه الملاحظة والتمييز بين الأشكال المتشابهة،وتنميه الضبط عند الطفل لمهارة الانتباه حيث يطلب من الطفل ان يتخيل نفسه داخل الفصل ويصف بالتفصيل الأشياء الموجودة فيه ثم يطلب منه أن يتخيل نفسه خارج من المدرسة في المنزل ويطلب منه وصف ما شاهده ونعطى له الوقت المناسب ،ثم قام الباحث بشكرهم على الحضور والالتزام وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية عشر** :

- **عنوان الجلسة** :

تقديم المساعدة للآخرين.

- **هدف الجلسة** :

تنمية قدرة الأطفال على تقديم المساعدة للآخرين.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

وفيها تم عرض قصة الهدف منها أن يتعرف الأطفال على كيفية تقديم المساعدة للآخرين ،عرض الباحث صور لطفل يطيح على الأرض وقام طفل بمساعدته،وشرح لهم الباحث كيفية مساعدة الآخرين وطلب من كل طفل مساعده أمهاتهم وآبائهم في المنزل،وتم تقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثالثة عشر** :

- **عنوان الجلسة** :

التميز السمعي

- **هدف الجلسة** :
تنمية التميز السمعي للطفل بين الأصوات المختلفة.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة –اسطوانة التمييز السمعي- لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
وفيها يتم عرض اسطوانة التمييز السمعي لشركة لوتس للأطفال ، وتم تدريب الأطفال من خلالها على التميز السمعي وأن يميز الطفل بين أصوات الحيوانات،وأصوات الآلات،وأصوات وسائل المواصلات،أصوات الضحك . البكاء . الألم . العطس وغيرها .ثم تقليد الأطفال للأصوات المختلفة التي سمعوها ، ثم قام الباحث بشكرهم على الحضور والالتزام وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر** :
- **عنوان الجلسة** :
النطق الصحيح وفهم الكلمات
- **هدف الجلسة**
تحسين قدرة الأطفال على النطق الصحيح وفهم الكلمات.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص– التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
قام الباحث بتدريب الأطفال على نطق الصوت منفصلاً ، حيث يتم التركيز على إتقان نطق الصوت من خلال استخدام الألعاب لتشجع الطفل على النطق السليم كأن يلعب معه لعبة تحتمل الخسارة والفوز ، فإذا فاز الطفل مثلا فعليه نطق الصوت المستهدف خمس مرات وهكذا (ك ، ك ، ك ، ك)،والتدريب على نطق الصوت في مقاطع لا معني لها (أ و،ي)،و التدريب على نطق الصوت في كلمات ،والتدريب على نطق الصوت في كلمات من خلال جمل مختلفة،والتدريب على التفرقة بين الكلمات المختلفة ،والمتشابهة(صورة- نورة) وان يسميها بأسمائها، ثم قام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السادسة عشر** :
- **عنوان الجلسة** :
تحية الآخرين.
- **هدف الجلسة** :
تحسين قدرة الأطفال على تحية الآخرين.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص– التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
شرح الباحث للأطفال الهدف من الجلسة ،ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كلمات مثل: "السلام عليكم،وطريقة الاستئذان ،ثم طلب الباحث من

طالب أن يخرج من الغرفة الصفية ثم يعود،فعاد الطفل ودق على الباب وقال له الباحث"تفضل" وعندما دخل قال "السلام عليكم" ودرب الباحث الطلاب على كيفية تحية الآخرين، ثم طلب الباحث من طالب أخر الخروج وتنفيذ ما تعلمه،فقام الطالب بدق الباب ودخل وقال السلام عليكم ورد الأطفال الآخرين السلام ،ثم طلب الباحث من الطلاب وقال لهم عندما ترجعون من المدرسة إلى المنزل نقول لبابا وماما السلام عليكم ، وقام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة عشر** :
- **عنوان الجلسة** :
إجراء محادثة من خلال التليفون.
- **هدف الجلسة** :
إكساب الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي من خلال قيامهم بالحديث مع بعضهم من خلال إجراء محادثة تليفونية.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
:قام الباحث بشرح الهدف من الجلسة ،ثم قدم الباحث للأطفال الأدوات اللازمة لإكسابهم هذه المهارة وهو جهاز تليفون وقام بترتيب جلوس الأطفال حول المنضدة حيث وضع عليها التليفون ،وقام الباحث برن جرس التليفون وعند توقف الجرس يقوم أحد الأطفال بالرد علي التليفون ومتابعة الحوار ،وقام الباحث باستخدام كلمات الثناء والتشجيع للطلاب حتى يزيد الحوار والمحادثة بين الطلاب،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثامنة عشر** :
- **عنوان الجلسة** :
- **التعاون والمشاركة الاجتماعية مع الآخرين**.
- **هدف الجلسة** :
تحسين قدرة الأطفال على التعاون والمشاركة الاجتماعية مع الآخرين .
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
التقي الباحث والأطفال وتم مراجعة الجلسة السابقة،قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية التعاون والمشاركة الاجتماعية مع الآخرين، من خلال المسابقات الفنية وعمل لوحات في الغرفة الصفية، وقام كل طفل بالعمل المكلف به ومساعدة بعضهم البعض ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة التاسعة عشر**:
- **عنوان الجلسة** :
- **تقديم الاعتذار للآخرين بألفاظ واضحة**.
- **هدف الجلسة** :

تحسين قدرة الأطفال على تقديم الاعتذار للآخرين بألفاظ واضحة.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص المصورة- التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة**:

قام الباحث بتعريف الطلاب بالهدف من الجلسة ،وتم تدريبهم على كلمات "أنا أسف" ومتى يمكن تقديمها في حالة إيذاء الآخرين، وبعد تأكد الباحث من فهم الأطفال لكيفية أبداء الأسف للآخرين بلغة مفهومة، قام الباحث ،بعرض صور لطفل يصطدم بزميله ويطيح على الأرض ويقوم زميلة بمساعدته على الوقوف وتقدم الاعتذار له،قام الباحث بعرض قصص كثيرة وبعد تدريب الأطفال على كيفية تقديم الأعذار للآخرين،تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة العشرون** :
- **عنوان الجلسة** :

تقديم الشكر والأسف للآخرين

- **هدف الجلسة** :

تدريب الأطفال على تقديم الشكر للآخرين ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة– التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

يعرض الباحث مجموعة من الصور التي تتضمن كيفية تقديم الشكر للآخرين ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين ،ففي الصورة الأولى طفل يقول أتعلمت من بابا وماما عندما يعطيني أحد هدية ، أقول له " شكرا "،و لما أخطا في أحد من زملائي أقول لهم انأ آسف ، ونجد في الصورة التالية طفل يشكر والده لأنه أعطاه لعبة جميلة،وفى صورة أخرى نجد طفل يضرب زميل له ،وفى صورة أخرى نجد أن الطفل الذي ضرب زميله ،يشعر بعدم السعادة لان زميله لا يسلم عليه ولا يشاركه في الأنشطة،وبد التدريب والتأكد من فهم الأطفال لمحتوى الجلسة ،وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والعشرون** :
- **عنوان الجلسة** :

مشكلة أداء الواجب المدرسي

- **هدف الجلسة** :

تحسين قدرة الأطفال على حل مشكلة أداء الواجب المدرسي.

- **الفنيات المستخدمة** :
القصص المصورة- التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
قام الباحث بتعريف الطلاب بالهدف من الجلسة من خلال مساعدة الطلاب على وضع جدول زمني للواجبات ،ومحاسب الطفل المقصر على أداء الواجب،وتدريب الطلاب على البدء في أداء الواجب مع نهاية الحصة ،وتعزيز الطلبة الذين يؤدون كل واجباتهم بالسماح لهم بممارسة أحد الأنشطة في نهاية الأسبوع وإلحاقهم بجماعات النشاط المختلفة ووضع أسمه فى لوحة تعلق في الغرفة الصفية تسمى بلوحة المتميزون،ومن خلال تدريب الطلاب على كيفية عمل مفكرة الخاصة بتدوين الواجبات المطلوبة ، وتدريبه على كيفية أداء الواجبات المنزلية في المنزل،وقام الباحثان بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية والعشرون والثالثة والعشرون** :

- **عنوان الجلسة** :
الصياح والشغب داخل الغرفة الصفية.
- **هدف الجلسة** :
تحسين قدرة الطفل على خفض الصياح والشغب.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :
قام الباحث بتدريب الأطفال على الهدوء داخل الغرفة الصفية من خلال تدريبهم على الاسترخاء وعدم رفع الصوت داخل الحجرة،ثم قام الباحث بوضع الطلاب كثير الصياح بالقرب منه ،مع تجاهل الطلبة كثيري الصياح والتجاوب مع من يرفعون أيديهم والتجاوب مع الطالب حينما يرفع يده، وتدريب الطالب المندفع على كيفية التحكم في انفعالاته،وتدريبه على مراقبة تصرفاته ،ومن خلال عرض القصص التي توضح الصياح والشغب في الغرفة الصفية،ومن خلال تدريب الأطفال على الهدوء ،طلب منهم الباحث التدريب على الاسترخاء ، وعمل تمرينات خاصة بالتنفس الهدف منها الهدوء وعدم التوتر ،وتدريب الأطفال على آداب المعاملة ومظاهر النظام الايجابية والسلبية ،وفصل الطالب وقرينه عن بعضهما بنقل أحدهما إلى مكان آخر في غرفة الصف ،والتحدث مع الطالب بأسلوب إنساني وجاد حول سلبية الإجابة بدون إذن،وعدم توجيه أية أسئلة صفية للطالب الذي يتحدث بصوت عال أو يجيب على أسئلة الباحث دون السماح منه بذلك،وتنبيه الطالب الذي يتحدث مع الزميل في أثناء الشرح والطلب منه بالالتزام بالهدوء ،ومتابعة ذلك إلى أن يتوقف،ويقوم الباحث من حين لآخر بمنح المعززات الايجابية الطالب الذي يمارس هذا السلوك بطرق مختلفة،والتعرف على أسباب معارضة الطالب لقرينه وتعليقاته السلبية كلما أبدى الأخير مشاركة أو إجابة ،ثم قام المدرب بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة .

- **الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون** :
- **عنوان الجلسة** : **السلوك الانعزالي**
- **هدف الجلسة** :

تحسين قدرة الطفل على خفض السلوك الانعزالي.

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتعريف الطلاب بأسباب السلوك الانعزالي،ثم قام الباحث بمكافئة الأطفال الذين يقومون بأي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي حتى يشعر الطلاب المنعزلين بأن من يدرس مع أقرانه في مكتبة المدرسة سيأخذ مكافآت ومعززات كثيرة،ثم قام الباحث بتدريب الأطفال المنعزلين على مهارات اجتماعية محددة كمهارات الاتصال وخاصة كيفية الإصغاء،واستخدام الأساليب والطرق الممتعة التي تتطلب سلوكيات حركية ،لفظية لتوفير مستوى معقول من الإثارة داخل غرفة الفصل،من خلال الألعاب الكمبيوترية الجماعية،ومن خلال تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي التام فعندما يسترخي الطفل يتخيل نفسه يقوم بخطوات سلوكية اجتماعية صغيرة لم يكن قادرا عليها ،ثم تدريب الطفل الانعزالي على لعب الأدوار أو عكس هذا الدور مثل تدريبه على القيام بدور الضيف ، كما يمكن بعكس الدور بحيث يقوم بدور الزائر،ومن خلال استخدام اللعب الموجه لمعالجة الانعزالية وذلك بتوظيف بعض الألعاب التمثيلية لتوفير فرص التواصل والتفاعل الاجتماعي للطفل الخجول وتقديم التعزيز له لقاء اندماجه في مثل هذه النشاطات. وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة السادسة والعشرون**:
- **عنوان الجلسة** :

خفض السلوك العدواني.

- **هدف الجلسة** :

تحسين قدرة الطفل على كيفية خفض السلوك العدواني..

- **الفنيات المستخدمة** :

القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتعريف الطلاب ماهية السلوك العدواني،ثم قام الباحث تشجيع الطفل على تفريغ غضبه وسلوكه العدواني عن طريق قيامه بنشاطات جسدية مثل : الركض في ساحة المدرسة ، التدريبات الرياضية (في غرفة النشاط) أو القيام بالرسم،والتدريب على الاسترخاء ،ثم قام الباحث بحرمان الطفل المعتدي من المكسب الذي حصل عليه نتيجة عدوانيته حتى لا يرتبط العدوان في ذهنه بنتائج إيجابية،وإحلال السلوك الإيجابي مكان السلوك

السلبي العدواني ،وإشغال الطفل العدواني بأعمال تمس اهتمامه ،وتم عرض نماذج كثيرة من السلوكيات العدوانية كإيذاء الآخرين وغيرها،وتم عرض الكثير من السلوكيات السوية،وتم تدريب الأطفال على السلوكيات السوية دون العدوانية وعلى كيفية التحكم في انفعالاتهم،وطلب الباحث في نهاية الجلسة التدريب على الاسترخاء وكيفية التخلص من الطاقة العدوانية ، ثم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال اللذين يؤدون سلوكيات سوية ويبعدون عن السلوكيات العدوانية واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة السابعة والعشرون** :
- **عنوان الجلسة** :
  التركيز و المثابرة.
- **هدف الجلسة** :
  تحسين قدرة الطفل على التركيز و المثابرة.
- **الفنيات المستخدمة** :
  النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتدريب الأطفال على إطالة فترة الانتباه ،من خلال التدريب على لعبة البراجون (صغير- وسط- كبير)وأن يقوم الطلاب بوضع الصغير مع الصغير والكبير مع الكبير والوسط مع الوسط وهكذا،فإن هذه اللعبة تنمى الإنتباه والتركيز،وكذلك ألعاب الفك والتركيب،ومن خلال استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة وتدريب الطلاب عليها زادت كمية الانتباه،ومن خلال تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف ،ومن خلال نقل التلميذ من مكانه إلى مكان آخر يبعده عن مشاهدة ما يدور خارج الغرفة الصفية،ومن خلال تقديم الباحث مهمات تعليمية و تفتيتها لمهمات فرعية تتلاءم مع طبيعة الطلاب ذوى الإعاقة العقلية،ومن خلال التعزيز الفوري لسلوك التركيز بالمعززات المناسبة للطالب ،وبعد تدريب الطلاب على الألعاب المختلفة التي تنمى التركيز والانتباه،طلب منهم الباحث التدريب المنزلي مع الآباء والأمهات والأخوان على مثل هذه المهارات.

- **الجلسة الثامنة والعشرون**:
- **عنوان الجلسة** :
  المشاركة الصفية.
- **هدف الجلسة** :
  تنمية قدرة الأطفال على المشاركة الصفية.
- **الفنيات المستخدمة** :

القصص المصاحبة بالورق- النمذجة – لعب الدور – التعزيز- الواجب المنزلي.

- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتدريب الطلاب على تعلم السلوك والمشاركة الصفية من خلال عرض قصص ورقيه توضح مشاركة الطلاب مع بعضهم البعض

في الأعمال المختلفة داخل غرفة الصف،ومن خلال توزيع طلاب الصف والذي يقوم على جمع بين طالب خجول وآخر نشيط في مقعد واحد يحدث بينهم تفاعل إجتماعى،ومن خلال استخدام التعزيز السلبي لمن يسخر أو يعلق على زميله ، ومن خلال تعليم التلاميذ المشاركة الصحيحة ويكون ذلك باختيار الطلاب ممن لا يشاركون وإدماجهم مع الآخرين وتكوين مجموعة تقوم بالمناقشة بشكل تدريجي بطرح أسئلة والإجابة عنها ،ثم الانسحاب التدريجي للباحث تاركا للطلاب الاعتماد على أنفسهم. وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة التاسعة والعشرون** :
- **عنوان الجلسة** :
إتباع التعليمات والأوامر.
- **هدف الجلسة** :
تحسين قدرة الأطفال على إتباع التعليمات والأوامر
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة– التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بتدريب الطلاب علي أهمية تطبيق التعليمات ومحاسبة من لا يطبقها ومكافئة من يطبقها ، وقام الباحث بتعريف الطلاب بالأثر السلبي لعدم إتباع التعليمات على سير العملية التعليمية والتربوية،استعمل الباحث العقاب المتدرج ، والمعزز الأيجابى المتدرج ، وتغيير المنبه السلبي بإدخال آخر إيجابي والعقاب،وتعليم الأطفال المعاقين عقليا كيفية التدرج في التعليمات من البسيط إلى المركب وتبسيط المركب منها لغويا ،وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة .

- **الجلسة الثلاثون** :
- **عنوان الجلسة** :
المتلكات العامة وكيفية الحفاظ عليها.
- **هدف الجلسة** :

تحسين قدرة الأطفال على معرفة المتلكات العامة وكيفية الحفاظ عليها.
- **الفنيات المستخدمة** :
القصص - النمذجة– التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال ، ثم وضح لهم هدف الجلسة معرفة المتلكات العامة وكيفية الحفاظ عليها ، وهذه الأشياء مثل(صنابير المياه - الحديقة الفناء- المقاعد- الطاولة- السبورة غيرها).وقام الباحث بتدريب الطلاب من خلال عرض صور لطفل في الغرفة الصفية أثناء

الفسحة يقوم بالشخبطة على الحوائط والطاولات وتحرك المقاعد داخل غرفة الصف،وتقطيع اللوحات المعلقة على جدران الغرفة الصفية ،ويقوم الباحث بتعريف الأطفال بمثل هذه السلوكيات الغير سوية ،وتعليم الأطفال السلوكيات الإيجابية من خلال عرض الباحث على الأطفال صور لأطفال يقومون بترتيب الكراسي ومسح السبورة وتزيين الغرفة الصفية،وتنظيف الحديقة وعدم قطع الزهور من الحديقة، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والثلاثون** :
- **عنوان الجلسة** :
  ممتلكات الآخرين وكيفية الحفاظ عليها
- **هدف الجلسة** :
  تنمية المحافظة على ممتلكات الآخرين وعدم العبث بها..
- **الفنيات والأساليب المستخدمة** :
  النمذجة – التعزيز – نشاط رياضي جماعي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال ، ثم وضح لهم هدف الجلسة معرفة ممتلكات الآخرين وكيفية الحفاظ عليها ، وهذه الأشياء مثل: شنطة، وكتب و أقلام ومخصصات الآخرين ،وقام الباحث بعرض صور توضح طلاب يقومون بالاستيلاء على مخصصات الآخرين،ثم يقوم الباحث بتوضيح بأن مثل هذه السلوكيات غير سوية ومن الأفضل عدم اخذ أشياء الآخرين لأنها تخصهم هم فقط،ويوضح الباحث سوء تصرف الطفل اتجاه ممتلكات زملاؤه،ويعود الطلاب من خلال التدريبات المختلفة على عدم المساس بمخصصات الآخرين والمحافظة عليها. وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية والثلاثون** :
- **عنوان الجلسة** :
  السلوك ألاتكالي (الاعتماد على الآخرين)
- **هدف الجلسة** :
  تنمية السلوك الإستقلالى.
- **الفنيات والأساليب المستخدمة** :
  النمذجة – التعزيز – نشاط رياضي جماعي- الواجب المنزلي.
- **محتوى الجلسة** :

قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال ، ثم وضح لهم الهدف من الجلسة الحالية وهى التعرف على ماهية السلوك الاتكالى،ثم قام الباحث بتعريف الطلاب سبب تعلقهم بالآخرين واعتمادهم عليهم ،وما هو السلوك المتوقع من الطالب، وتشجع الطالب على الثقة في آرائه وأحكامه ،وقام الباحث

بتجاهل الطالب عندما يتصرف بشكل اتكالي ،ويمتدح الطالب حين يعتمد على نفسه ،ومساعدة الطالب الاتكالي على التأقلم مع المواقف الجديدة ،وتنظيم علاقة الطالب بأقرانه لينسجم معهم ،وبعد تدريب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم وفهم السلوك الأستقلالى ،طلب الباحث من الطلاب التدريب على السلوكيات الاستقلالية في المنزل من خلال أعداد المائدة،والدخول والخروج من الحمام،وتنظيم الحجرات الشخصية وغيرها وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثالثة والثلاثون** :

متابعة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم عليه فى الجلسات .

- **برنامج نمذجة الذات بالفيديو** (**إعداد /الباحث**) .

تم إعداد هذا البرنامج في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت برامج نمذجة الذات بالفيديو لعلاج اضطرابات التواصل الإجتماعى والسلوك الفوضوي داخل الغرفة الصفية .

- **وصف البرنامج** :

يتكون البرنامج من تسجيل فيديو لكل طفل من أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقليا ذوى السلوك الفوضوي والتواصل الضعيف ،مدته تتراوح بين(٢- ٤) دقائق،يظهر فيها الطفل وهو يتحدث لفظيا بطريقة صحيحة بعد حذف الأجزاء الخاصة باضطرابات في النطق (حذف – تشويه - إضافة – إبدال - لدغات)،ثم يقوم الطفل بمشاهده الفيديو في بداية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي ،ويحث الباحث الطفل على التعبير اللفظي الصحيح كلما شاهد نفسه وهو ينطق الكلام بطريقة سليمةٍ خالية من الأخطاء ،كما يشاهد الطفل نفسه في المنزل ومع أسرته يوميا بدون أخطاء ،كذلك التدريبات على السلوكيات الإيجابية.

- **إعداد البرنامج** :

- تم تسجيل كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية وهو يقوم ببعض السلوكيات،و يتكلم ويجيب على بعض الأسئلة، وذلك بعد القياس القبلي وقبل بداية البرنامج ،وذالك باستخدام كاميرا فيديو رقمية،كما تم الاستعانة بكاميرا الجوال في بعض الأحيان لتسجيل الأطفال في اللحظات التي يتواصلون فيها بطريقة صحيحة ويقومون ببعض السلوكيات المرغوبة.
- تم تقدم بعض المساعدات والتوجيهات للأطفال المعاقين عقليا التي تزيد من تواصلهم الإجتماعى ،مثل خذ نفس(شهيق وزفير)، أعد ثانية وغيرها وذلك للحصول على كلمات واضحة ومفهومة خالية من اضطرابات التواصل في حديثهم.
- تم تقدم بعض المساعدات والتوجيهات للأطفال المعاقين عقليا التي تحد من السلوكيات الفوضوية داخل الغرفة الصفية واستبدالها بسلوكيات إيجابية.
- تم إدخال ما تم تسجيله من عينات كلامية للأطفال إلى جهاز الكمبيوتر

- تم إدخال ما تم تسجيله من سلوكيات الأطفال إلى جهاز الكمبيوتر
- باستخدام برنامج صانع الأفلام Windows Movie Make ، تم حذف الكلمات التي بها اضطرابات تواصليه من كلام الأطفال المسجل وكذلك ما قدم لهم من عبارات تشجيع ومساعدة.
- باستخدام برنامج صانع الأفلام Windows Movie Make ، تم حذف السلوكيات التي بها اضطرابات فوضوية من سلوكيات الأطفال المسجل وكذلك ما قدم لهم من عبارات تشجيع ومساعدة
- تم نسخ عدد(٢) من التسجيلات الخاصة بكلام وسلوك كل طفل على أقراص مضغوطة ،وأعطيت نسخة للأسرة ليشاهدها الطفل معهم في المنزل من خلال الواجب المنزلي،والأخرى تم استخدامها في جلسات التدريب.
- وفي نهاية البرنامج التدريبي تم زيادةٍ التواصل الإجتماعى للأطفال،واختفت السلوكيات الفوضوية تماما عند بعضهم، وتم تسجيل عينات من محادثات وسلوكيات الأطفال ليشاهدوها بعد انتهاء البرنامج خلال فترة المتابعة.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج** :

جهاز كمبيوتر،و كاميرا فيديو،و جهاز تسجيل ،وصور فوتوغرافية ملونة تستخدم للتعبير عن احتياجات (شرب – أكل – رغبات – أنشطة – مشاعر أحداث قصة) مثل في الصباح أغسل وجهي – أدعك أسناني – أكل – ألبس أركب السيارة – أذهب إلى المدرسة. وهذه الصورة الملونة تستخدم في تعليم مهارة معينة مثل (التعاون –المشاركة الصفية- المحافظة على احترام ممتلكات الآخرين والممتلكات العامة- المحادثة والتعبير اللفظي- فهم الأوامر والتعليمات).

- **المدة الزمنية للبرنامج** :

يتكون البرنامج التدريبي للمجموعة من(٢١) جلسة موزعة على(٣) أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا،ومدة الجلسة (١٥) دقيقة في حالة إذا كانت الجلسة فردية.

رابعا : الخطوات الإجرائية للدراسة:

- إعداد البرنامج التدريبي باستخدام نمذجة الذات بالفيديو.
- تحديد عينة الدراسة ومجانستها .
- إجراء القياس القبلي لمقياسي السلوك الفوضوي، والتواصل الإجتماعى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
- إجراء القياس البعدى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
- قام الباحث بتصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها .
- قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **خامسا : الأساليب الإحصائية :**

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية ،وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ Spss.V.13 .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها**

يتناول الباحث عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

- **أولاً : نتائج الدراسة :**

- **نتائج الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Whiteny –Mann (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على تواصلهم الاجتماعي من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التواصل الاجتماعي في القياس البعدى

المتغير	المجموعة التجريبية ن =٧		المجموعة الضابطة ن =٧		U	قيمة Z	لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التواصل الاجتماعي	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٤.٠٠	٢٨.٠٠	صفر	٣.١٣٠	دالة عند٠.٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي في القياس البعدى. وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني ارتفاع درجة التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الأول من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الإجتماعى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة

التجريبية في التواصل الإجتماعى في القياسين القبلي والبعدى ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٢) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢.٣٦	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	٧				

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في التواصل الإجتماعى وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى مما يعني ارتفاع درجة التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٣) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	١.٤١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	المتساوية	٥				
	المجموع	٧				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي للتواصل الإجتماعى ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Whiteny –Mann كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات

المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٤): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير السلوك الفوضوي في القياس البعدى

المتغير	المجموعة التجريبية ن =٧		المجموعة الضابطة ن =٧		U	قيمة Z	لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التواصل الاجتماعي	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٤.٠٠	٢٨.٠٠	صفر	٣.١٣٤	دالة عند ٠.٠١

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في السلوك الفوضوي وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية ومما يشير إلى تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض الخامس**:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي فى القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٥):يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى تقدير مستوى السلوك الفوضوي" في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
السلوك الفوضوى	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢.٣٦	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات السلوك الفوضوي لهما وذلك للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الخامس من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض السادس**:

ينص الفرض السادس على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على قائمة السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون

Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٦) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى التواصل وأبعاده في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
السلوك الفوضوي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	المتساوية	٥				
	المجموع	٧				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي للسلوك الفوضوي، مما يدل على تحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

- **مجمل نتائج فروض الدراسة** :

بعد التأكد من تحقيق نتائج فروض الدراسة من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة يمكن إيجاز نتائج فروض الدراسة فيما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها** :

قد أكدت نتائج الدراسة الحالية على أن التدريب باستخدام نمذجة الذات له أثر واضح في تحسين التواصل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا في المواقف المختلفة. حيث يتضح من جدول (١)،(٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل

الاجتماعي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الإجتماعى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الذي تم استخدامه مع الأطفال المعاقين عقليا فى الدراسة الحالية وهو التدريب وباستخدام نمذجة الذات بالفيديو معا اشتمل على أنشطة وفنيات متعددة ومناسبة لهذه الفئة من المعاقين ولها دور فعال في الحد من ضعف تواصلهم الإجتماعى.

كما أن تدريب الأطفال المعاقين عقليا على جلسات لخفض اضطرابات التواصل لديهم حيث قام الباحث في كل جلسة من الجلسات التدريبية بتدريب كل طفل على نطق الصوت صحيحا بالحركات المختلفة(الفتحة – الكسرة –الضمة) ثم نطقه في كلمة ،والتدريب على الأوضاع المختلفة للكلمة في(الأول – الوسط – النهاية)، ثم تم وضع هذه الكلمة فى جملة بسيطة بهدف استعمالها في التواصل الإجتماعى مع الآخرين فى المواقف المختلفة وهذا التدريب من شأنه أن يقلل الإحباط الذي يشعر به الطفل المعاق عقليا من سوء تواصله مع الآخرين في المواقف المختلفة مما يؤدى به إلى إصدار بعض السلوكيات الفوضوية التي يعبر بها عن نفسه .

فمعظم المعاقين عقلياً يعانون من عيوب كثيرة فى النطق والكلام كالحذف والتهتهة وعيوب فى إخراج الأصوات، ويتأخرون فى الكلام وتنقصهم القدرة على التعبير اللفظ (الحميضى،٢٥،٢٠٠٤).

كما أن الطفل المعاق عقليا يتعلم وباستطاعته التعلم ولكنه يحتاج إلى أساليب خاصة فى تعلمه وفى تعديل سلوكه وأن المهارات اللغوية هى أصعب المهارات التى يواجهها وأن لديه صعوبة فى نقل ما تعلمه من بيئة لأخرى ومن شخص لأخر ومن هنا لابد من إعداد برامج تعليمية خاصة لمساعدة الأطفال المعاقين عقليا على التعميم وعلى نقل تعليمهم إلى مواقف التفاعل الاجتماعي الأخرى(مليكه ، ١٩٨٨، ٢٣- ٤٣) .

ومن هذه البرامج تعتبر نمذجة الذات بالفيديو كعلاج فعال وسريع لاضطرابات التواصل و تصحيح عيوب النطق وإخراج الأصوات وزيادة الحصيلة اللغوية و التعبير اللفظي السليم وهذا كله يساعد على اندماج الطفل المعاق عقليا في الأنشطة الاجتماعية التعليمية المتاحة له والاستفادة من التدريب على هذه الأنشطة كما يساهم في تفاعل الطفل وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية وزيادة التواصل الإجتماعى مع الآخرين(Ogle,2012).

كما تعتبر نمذجة الذات بالفيديو أنها من أفضل الاستراتيجيات لتعلم السلوكيات والمهارات المختلفة مثل:التواصل والتكيف الاجتماعي وتعديل السلوك من خلال عرض النماذج الإيجابية المستهدفة(Cihak et al.,2012).

وتعتبر نمذجة الذات بالفيديو(Video Self-Modeling) إحدى فنيات تعديل السلوك الفعالة،فمن خلالها يشاهد الأفراد أنفسهم وهم يتكلمون دون اضطرابات في التواصل،وذلك بعد حذف المقاطع التي بها إضطراب من تسجيل فيديو الكلام.فضلا عن نمذجة الذات بالفيديو(VSM) تتميز بأن السلوك

المستهدف يكتسب بسرعة ،ويبقى ويستمر لفترات طويلة (Saleem et al., 2012).

حيث يؤدى تكرار مشاهدة الطفل لنفسه وهو يؤدى السلوك الايجابي المستهدف على نحو صحيح لزيادة الكفاءة الذاتية ،وتشكيل السلوك المستهدف(Bellini et al.,2007; Lantz,2005).

وأشار(Whitlow,2003) إلى فاعلية نمذجة الذات بالفيديو كوسيلة فعالة في علاج العجز في اللغة والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال،حيث تعتبر المهارات اللغوية هي الأساس في النجاح في المدرسة.

كما أشار(Cream et al.,2009;Romski et al.,1999;Spiegeletal.,1993) إلى فاعلية التدخل باستخدام نمذجة الذات بالفيديو في علاج اضطرابات اللغة والتواصل من شأنه أن يكون له الأثر الايجابي في تحسين مستوى التكيف الإجتماعى وزيادة التحصيل الاكاديمى.

كما أن تدريب الأطفال المعاقين عقليا في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية مما زاد التواصل الإجتماعى لدى هؤلاء الأطفال.حيث قام الباحث بتدريب الأطفال على نطق الصوت منفصلا ثم تقطيع الصوت إلى مقاطع بسيطة وتسجيله على شريط فيديو(Video Self-Modeling)،ثم يقوم الباحث بحذف نطق الصوت الخاطئ،ويترك مقاطع الصوت الصحيحة ،ثم يعاود الأطفال تكرار المقاطع الصحيحة المسجلة على شريط فيديو وفى هذا الاتجاه أيضا قام الباحث بتدريب الأطفال من خلال عدة مستويات تمثلث في التدريب على نطق الصوت منفصلا،وفى مقاطع لا معنى لها،و في كلمات فى البداية والوسط والنهاية، و في كلمات متدرجة وجملة من كلمتين أو ثلاثة أو أربعة وغيرها. مما زاد من الحصيلة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال وزاد التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

كما كان لتدريب الباحث للأطفال المعاقين عقليا على التدريب السمعي حيث ينطق الصوت عددا من المرات بصوت عالي وبطريقة واضحة حتى يستطيع الطفل أن يستوعبه سمعيا، والتدريب على الاستماع الذاتي، وفيها يتم تدريب الفرد على نقط الصوت الصحيح معزولا وأن يستمع لنفسه ويميز بين الصوت الصحيح والصوت الخاطئ،عن طريق التسجيل على شريط فيديو لصوت الطفل الصحيح بعد حذف الصوت الخاطئ ومن خلال التكراريتم تصحيح النطق لدى الأطفال.كما أن التدريب على التميز السمعي ،وذلك من خلال التميز بين الصوت الصحيح والصوت الخاطئ ثم إنتاج الصوت المستهدف وتعديل النطق فيه في كلمات وعبارات وجمل في وسط الكلام التلقائى. فمثلا فالطفل الذي يبدل صوت السين بالشين يمسك الباحث يد الطفل ويمررها أمام فمه ليحس الطفل بها وينطق صوت الشين ليحس الطفل بالهواء الساخن الذى يخرج من الفم، وينطق السين ليحس الطفل بالهواء البارد الذى يخرج من الفم ثم يطلب من الطفل التمييز بين نطق الصوتين معا .وبذلك تتفق عمومية نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من :

Romski,1994 Bolivar,1993; ; Watkins,1990; Zashin,1981 ;Oconnell,1980) ; Buggey, Hitchcock,2001 Hartley et al,1998; Bufkin&Altman,1995 Mechling & Hunnicutt, 2011 Ballard ,2007 2005 Wright, 2006 (Charlop&Mitenberger,2012; Cihak et al.,2012 **على فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى علاج اضطرابات التواصل واللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا.**

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على أن التدريب باستخدام نمذجة الذات له أثر واضح في خفض حدة السلوكيات الفوضوية لدى المعاقين عقليا في المواقف المختلفة. حيث يتضح من جدول (٤)،(٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.

فالأطفال المعاقين عقلياً طبقاً لنظرية التعليم الاجتماعي (Bandura,1970) يتعلمون بالتقليد والمحاكاة مثل العاديين، حيث وجد أنهم يقلدون الآخرين في كثير من الحركات ويكسبون منهم بعض المهارات السلوكية الإيجابية، فالأطفال المعاقين عقليا يكتسبون السلوكيات الفوضوية من ملاحظة الآخرين سواء كانت تلك الملاحظة شخصية أو من خلال الآخرين.

كما تتضح أهمية استخدام التعزيز في اكتساب السلوكيات الإيجابية أن تقديم التعزيز (الإيجابي أو السلبي) عقب كل سلوك يصدر من الطفل له أثره الواضح فى تحسن السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوكيات السلبية التي تصدر من الطفل المعاق عقليا. فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن التعزيز له دور هام وفعال في تعديل السلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا فاستخدام التعزيز الإيجابي كان له تأثير في تثبت وتكرار هذا السلوك لدى الطفل المعاق عقليا.

كما كان لتدريب الباحث للأطفال المعاقين عقليا على التواصل الأجتماعى مع الآخرين من خلال إقامة حوارات معهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية ومن خلال مشاركتهم في بعض الألعاب الجماعية قلل من صور السلوك الفوضوي الذي يصدر منهم نتيجة الفشل في التواصل الإجتماعى. وتدريب الأطفال على التواصل مع الآخرين من خلال إلقاء التحية عليهم يقلل من سلوك العدوان اللفظي تجاه الآخرين ، ويفسر الباحث ذلك بأن الطفل المعاق عقليا يتعلم العدوان اللفظى من خلال النماذج التي تحيط به سواء من أقرانه أو الآخرين.

كما أن تعريف الأطفال على ممتلكات الآخرين ومخصصاتهم له أثرهم فى المحافظة عليها وعدم إتلافها أو الاستيلاء عليها، حيث قام الباحث بعرض النموذج الذى يجب أن يتسم به الطفل في مواقف متعددة داخل الغرفة الصفية والمدرسة من خلال جهاز الفيديو(Video Modeling) ،.حيث قام الباحث بتدريب الأطفال على السلوكيات وتسجيلها على شريط فيديو،ثم يقوم الباحث بحذف السلوكيات الفوضوية،ويترك مقاطع السلوكيات الإيجابية

،ثم يعاود الأطفال تكرار السلوكيات الصحيحة المسجلة على شريط فيديو(Video Self-Modeling) ومن خلال التعزيز والتكرار يثبت السلوك الأيجابى عند الطفل.

كما أن التزام الباحث بالواجب المنزلي في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل حتى يتم تنفيذ المهام التي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل مع أخوته فكلما كرر الطفل المعاق عقليا سلوك إيجابي في موقف معين دل ذلك على استمرارية السلوك الجديد لدى الطفل ،وهذا بفضل نمذجة الذات والبرنامج التدريبي. فالسلوك الفوضوي يصدر من المعاق عقليا نتيجة فشله فى التواصل مع الآخرين وهذا يتفق مع ما أكده (Kasari, Locke; Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011).وأن التدريب باستخدام نمذجة الذات بالفيديو يستمر دلالته بعد فترة المتابعة بخلاف الإستراتيجيات الأخرى فإنه يتلاشي مع مرور الوقت (Ogle,2012; Wilder & Marcus ,2009).

وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى خفض السلوكيات الفوضوية لدى الأطفال المعاقين عقليا.ومن هذه الدراسات دراسة كلا من: Embregts,2003 Embregts,2000; Friel& Friel,,2000 (Saleem et al.,2012Cotter,2010; Lantz,2005Lowey et al.,2005;

كما يتضح من جدول (٣)،(٦)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي.وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتبعي.وهذا ناتج عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام نمذجة الذات وما لنمذجة الذات من فاعلية واستمرارية في تثبيت السلوك حتى بعد التدريب عليه وهذا يتفق ما أكدته دراسة كلا من(Pigott &Gonzales ,1987 ; Kehle et al., 1990 ; (Clare et aI., Dowrick & Raeburn ,1995 ;Lasater & Brady, 1995; (2000; Bray & Kehle, 2001.

كما ترجع فاعلية نمذجة الذات بالفيديو طبقاً لنظرية التعليم الاجتماعي (Bandura,1986) من أن التعلم بالنمذجة يزداد فاعليته كلما أقترب النموذج في خصائصه من الفرد الذى يلاحظه،فالطفل هو النموذج نفسه،حيث يشاهد الطفل نفسه وهو يؤدى السلوك المستهدف أداء صحيحا،والمتمثل فى التواصل الإجتماعى دون وجود إعاقات في التواصل مع الآخرين،والذي يؤثر بدوره في خفض السلوكيات الفوضوية داخل غرفة الصف.

ويؤكد ذلك ما ذهب إليه (McCoy & Hermansen,2007) من أن فاعلية نمذجة الذات قد زادت بدرجة كبيرة بسبب التشابه بين النموذج والملاحظ له،إذا صار الفرد هو نموذج نفسه.

كما ساهم فى فاعلية البرنامج التدريبي ما تقدمه نمذجة الذات من المراجعة الإيجابية لذاته(Positive Self-review)،حيث يرى الفرد الجانب الايجابي لذاته والمتمثل فى السلوك الايجابي والتواصل الاجتماعي السوي مع الآخرين.

كما ساهم في فاعلية البرنامج التدريبي ما تقدمه نمذجة الذات من خلال المشاهدات المتكررة للفرد لنفسه وهو يؤدي السلوك الايجابي المطلوب من خلال شريط فيديو مسجل له بعد إزالة الأخطاء التي بدت في أدائه للسلوك مما يزيد من فاعلية الذات وزيادة الثقة بالنفس. (Rachel,2009,29).

ومما ساهم فى فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام نمذجة الذات بالفيديو تمكين الطالب من أداء المهارة بدون مساعدة من الباحث سواء كانت المساعدة لفظيا أو جسديا مما أدى إلى الوصول إلى الاستقلالية التامة في أداء السلوكيات الإيجابية بالشكل المطلوب والمحافظة عليها وتعميمها(Kutty,2012).

وهذا يتفق مع ما أكد عليه (Kehle, Owen, & Cressy, 1990) على أن نمذجة الذات بالفيديو قد أدت إلى تحسين التواصل الاجتماعي وخفض السلوكيات الفوضوية داخل البيئة الصفية.

كما أن هناك علاقة بين زيادة التواصل الإجتماعى لدى الأطفال المعاقين عقليا وبين تحسين مستوى السلوك الأيجابى(Wright,2006;Durand,1999).

كما أكد كلا من,(Lowey-Apple, A, Billingsley,F.,& Schwartz) على فاعلية نمذجة الذات بالفيديو فى تحسين التواصل الأجتماعى وتحسين السلوكيات الأيجابية.

- **ثالثاً : توصيات وبحوث مقترحة :**

- **توصيات الدراسة :**

- إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على التواصل الاجتماعي و خفض السلوك الفوضوي من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- تقديم أنشطة وبرامج جماعية مما يزيد من التواصل الإجتماعى ،ويقلل من السلوكيات الفوضوية التي تصدر منهم في الغرفة الصفية.
- تقديم المعززات المادية والمعنوية عن كل سلوك إيجابي يصدر من الطفل
- دمج الأطفال المعاقين عقليا في حصص الأنشطة الفنية والرياضية مع العاديين لبعض الوقت حتى يستفيدوا منهم فى تنمية التواصل الإجتماعى وتعلم بعض السلوكيات الإيجابية التى تصدر من الأطفال العاديين .
- التقارب بين المدرسة والأسرة حتى يتم تكرار وتنفيذ السلوكيات التي تم التدريب عليها في المدرسة فى المواقف المختلفة .
- الاهتمام بدور أخصائي التخاطب بالمدرسة في تحسين تواصل الطفل مع الآخرين والذي بدوره يؤدى إلى خفض السلوكيات الفوضوية.
- الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية في خفض السلوكيات الفوضوية لدى الأطفال المعاقين عقليا من خلال تحسين التواصل الإجتماعى في المواقف المختلفة.

- **بحوث ودراسات مقترحة** :

- فعالية التدريب باستخدام نمذجة الذات في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.
- فعالية التدريب باستخدام نمذجة الذات في خفض السلوك ألانسحابي لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- فعالية التدريب باستخدام نمذجة الذات في تعليم المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا.

- **المراجع** :

- أبو زيد، أحمد جاد(٢٠٠٧).*السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في المرحلة العمرية من(٩- ١٢)سنة ومدى فاعلية التدخل العلاجى فى خفضه*،رسالة دكتوراه،جامعة حلوان،كلية التربية.
- باظة ، أمال عبد السميع (٢٠٠٣). *اضطرابات التواصل وعلاجها*،القاهرة:الأنجلو المصرية.
- خطاب،رأفت عوض(٢٠١٢).*فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين*،مجلة الإرشاد النفسي،مركز الإرشاد النفسي،العدد٢٠،ص ص ١٠٨- ١٨٦.
- الخطيب، جمال محمد(٢٠٠٣).*تعديل السلوك الإنساني*،عمان:دار حنين للنشر والتوزيع.
- الروسان ،فاروق (٢٠٠١) . *سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة فى التربية الخاصة"*، عمان: دار الفكر.
- الزراد ،فيصل (١٩٩٠) . *اللغة واضطرابات النطق والكلام* ،الرياض: دار المريخ .
- الزيود ،نادر فهمي (١٩٩٥) . *تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً*،عمان: دار الفكر.
- الشخص ،عبد العزيز السيد (١٩٩٧) . *اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها – تشخيصها- أنواعها – علاجها)* الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- شقير ،زينب محمود (١٩٩٩) . *سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين* ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.
- ،صادق ،فاروق (١٩٩٤) .*سيكولوجية التخلف العقلي* ،الرياض:مطبوعات جامعة الملك سعود
- الصليمى،حسن إدريس(٢٠١٠).*فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالى في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية*،رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة إم القرى.
- عبد الفتاح ،خالد رمضان(٢٠٠٥).*فعالية التدريب على التواصل فى تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا*،رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق ،كلية التربية ،فرع بنها.
- عبدالباقى ،علا (1999). *الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا* ، القاهرة : عالم الكتب.
- عربيات، بشير (٢٠٠٧). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فرج ،مريم عبده (٢٠٠٢). *مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى المتخلفات عقليا (فئة القابلات للتعلم)* رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

- القريطى ،عبد المطلب أمين (٢٠٠١) *سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، القاهرة:دار الفكر العربي.
- القصاص،وليد موسى(٢٠٠٣) .*فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الاساسى في مدرسة حواره الشاملة للبنين*،رسالة ماجستير،الجامعة الهاشمية،الزرقاء:الأردن.
- مرسي ،كمال إبراهيم (١٩٩٦). *مرجع في علم التخلف العقلي*، الكويت: دار القلم.
- مرسي ،كمال إبراهيم (١٩٩٩). *مرجع في علم التخلف العقلي*، ط٢، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- Allen, D. (2000). Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 25(1),41-57.
- Aman, MG; De Smedt, G; Derivan A;& Lyons, B. (2002)Findling RL, and the Risperidone Disruptive Behavior Study Group: Double-blind, placebo-controlled study of risperidone for the treatment of disruptive behaviors in children with subaverage intelligence. Am J Psychiatry 159.1337–1346.
- Ballard, T. Y. (2007).The Effect of Audio Self-modeling on the Reading Fluency, Comprehension, Vocabulary and Reading Level of First and Second Grade Students Who are At-Risk in Reading Degree of Doctor of Philosophy, Touro University International,p.187.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman & Company:
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goals effects revisited. Journal of Applied Psychology, 88, 87-99
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology63 575-582.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. Remedial & Special Education, 28(3), 153-162. Retrieved from EBSCOhost.
- Bellini, S.,& Akullian, J.(2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders.Exceptional Children 73. 3 (Spring): 264-287.
- Bergeron, R., & Floyd, R. (2006). Broad cognitive abilities of children with mental retardation: An analysis of group and individual profiles.

American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 111, 417-432.

- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore, MD. Brookes.
- Bidwell, M. A.,& Rehfeldt, R. A.(2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation.Behavioral Interventions ,19(4) , 263-274.
- Bilias-L. E. (2006). Exploring the utility of self-modeling in managing challenging classroom behaviors of students with intellectual deficits. Ph.D. University of Connecticut, United States – Connecticut.p84
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. Journal oj Autism & Developmental Disorders, .30,237–243.
- Bolivar, C. L.(1993).The use of video self-modeling to teach social-communication skills to adults with mental retardation, M.S.University of Alaska Anchorage, United States – Alaska. p63
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. (1996). Self-modeling as an intervention for stuttering. School Psychology Review, 25, 358-369.
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2001). Long-term follow-up of self-modeling as an intervention for stuttering. School Psychology Review, 30, 135-141.
- Bray, Melissa A; Kehle, Thomas J; Lawless, Kimberly A;& Theodore, Lea A.(2003). The relationship of self-efficacy and depression to stuttering. .American Journal of Speech - Language Pathology, 12. 4 (Nov 2003): 425-31.
- Brown, K. (1991). An examination of teacher and peer perceptions of subtypes of antisocial behavior in the prediction of peer status. Unpublished doctoral dissertation, university of Pennsylvania Philadelphia.
- Brown, K., Atkins, M.S., Osborne, M.L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. Journal of Abnormal Child Psychology, 24, 4, 473-480.
- Bufkin, .J.,& Altman, R.(1995). A Developmental Study of Nonverbal Pragmatic Communication in Students with and without Mild Mental Retardation. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities ,30 (3) , 199-207.
- Buggey, T. (1999). Using videotaped self-modeling to change behavior. Teaching Exceptional Children. March/April, 27-30.

- -Buggey, T. J.(1993). The effect of self-modeling on language skills of preschool children, Ph.D. The Pennsylvania State University,. United States – Pennsylvania,p134
- Buggey, T.(1995) The Use of Self-Modeling To Train Expressive Language Skills with Preschool Children with Language DelaysMemphis Univ., TN. Dept. of Instruction and Curriculum Leadership..23
- Buggey, T.(2005) . Video Self-Modeling Applications With Students With Autism Spectrum Disorder in a Small Private School Setting.Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 20. 1 (Spring): 52-63
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P.,& Cervetti, M.(1999). Training Responding Behaviors in Students with Autism. Using Videotaped Self-Modeling. Journal of Positive Behavior Interventions 1. 4 (Oct): 205-214. Review36. 1 : 80-90.
- Cannella-Malone, Helen I., Wheaton, Joe E., Wu, Pei-Fang Tullis Christopher A.,& Park, Ju .Hee.(2012). Comparing the Effects of Video Prompting with and without Error Correction on Skill Acquisition for Students with Intellectual Disability . Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47 (3) .332-344
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing problem behaviors through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. Journal of Speech and Hearing Research, 36, 948-958.
- Charlop, M. H.; Miltenberger, C. A.;& Miranda, B.(2012) Teaching children with intellectual challenges to learn prepositions: Using a treatment package of computer-based photographs, time delay prompting, video self-modeling, and positive reinforcement, Evidence Based Communication Assessment and Intervention 6. 3 ,p. 113-119.
- Cihak, D.F., Smith, C. C., Cornett, A.,& Coleman, M.B.(2012). he Use of Video Modeling With the Picture Exchange Communication System to Increase Independent Communicative Initiations in Preschoolers With Autism and Developmental Delays.Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27(1) ,3-11.
- Clare, S. K., Jenson, W. R., Kehle, T. J., & , M. A. (2000). Self-modeling as a treatment for increasing on-task behavior. Psychology in the Schools, 37, 517-522
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. Applied Psycholinguistics, 23, 399-416.

- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. Behavior Analyst Today, 4(3), 88-96. Retrieved from EBSCOhost.
- Cotter, C.(2010).Evaluating the effects of camera perspective in video modeling for children with autism: Point of view versus scene modeling. falseWestern Michigan University, p
- Cream, A.; O'Brian, S.; Onslow, M.; Packman, A.;& Menzies R.(2009)Self-Modelling as a Relapse Intervention Following Speech-Restructuring Treatment for Stuttering.International Journal of Language & Communication Disorders 44. 5 p, 587-599.
- Creer, T. L., & Miklich, D. R. (1970). The application of a self-modeling procedure to modify inappropriate behavior: A preliminary report. Behavior Research and Therapy, 8, 91-92.
- Downey, D., Mraz, M., Knott, J., Knutson, C., Holte, L., & DykeD. V. (2002). Diagnosis and evaluation of children who are not talking. Journal of Infant and Young Children, 15, 38 -48.
- Dowrick, P. W. (1991). Practical guide to using to using video in the behavioral sciences. New York: Wiley Interscience.
- Dowrick, P. W., & Dove, C. (1980). The use of self modeling to improve the swimming performance of spina bifid a children. Journal of Applied Behavior Analysis, 13, 51-56.
- Dowrick, P. W., & Raeburn, J. M. (1995). Self-modeling: Rapid skill training for children with physical disabilities. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 7, 25-37.
- Dowrick, P.W. (1999). A review of self-modeling and related interventions. Applied & Preventative Psychology, 8, 23-39.
- Durand, V.M. (1999). Functional communication training using assistive devices: Recruiting natural communities of reinforcement. Journal of Applied Behavior Analysis, 32,247-268.
- Eckert,. S.P. (1999).The ability to identify facial expressions of emotions: Emotion-specific deficit or construct of mental retardation, . Degree Ph.D. The University of New Mexico, p.110
- Edmonson, B., DeJung, J., & Leland, H. (1965). Social perceptual (nonverbal communication) training of retarded adolescents. Mental Retardation, 3(5), 7-9.
- Embregts, P. (2000). Effectiveness of Video Feedback and Self-Management on Inappropriate Social Behavior of Youth with Mild Mental Retardation. .Research in Developmental Disabilities 21. 5 : 409-423.
- Embregts, P. (2003). Using Self-Management, Video Feedback, and Graphic Feedback To Improve Social Behavior of Youth with Mild

Mental Retardation. .Education and Training in Developmental Disabilities 38. 3 : 283-295.

- Embregts, P.J..(2002). Effects of Video Feedback on Social Behaviour of Young People with Mild Intellectual Disability and Staff Responses. International Journal of Disability, Development and Education, 49, (1).105-16 .
- Emerson, E. (2003). The prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 47(1),51-58
- Frank J. S.(2005).Using Video Modeled Social Stories to Increase the Social Communication Skills of Children with High Functioning Autism/Asperger's Syndrome, Ph.D. College of Education, University of South Florida.p,210
- Friel, S.N. & Carboni, L.W. (2000). Using video-based pedagogy in an elementary mathematics methods course. School Science and Mathematics, 100(3), 118-127.
- Gaab, .M.R. (2004)The association between adaptive social behavior and nonverbal social perception in individuals with mental retardation.Fielding Graduate Institute, ProQuest Dissertations and Theses; 2004; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)
- Gardener, W. I., & Cole, C. L. (1990). Aggression and related conduct difficulties. In J. L. Matson (Ed.), Handbook of behavior modification with the mentally retarded (2nd edition) (pp. 225-251). New York, N.Y.: Plenum Press.
- Goh,A. E.(2010) .Video Self-Modeling: A Job Skills Intervention with Individuals with Intellectual Disabilities in Employment Settings, Ph. Graduate and Research Committee, Lehigh University.p,204
- Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, L. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116, 48-64.
- Hart, J. E.,& Whalon, K. J.(2012). Using Video Self-Modeling via iPads to Increase Academic Responding of an Adolescent with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47 (4) .438-446.
- Hartley, E. T., , M. A. ; & Kehle, T. J. (1998). Self-modeling as an intervention to increase student classroom participation. Psychology in the Schools, 35, 363-372.
- Heslin, R, & Patterson, M. (1982). Nonverbal behavior and social psychology. New York: Plenum Press.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. Remedial and Special Education, 24, 36-45.

- Hitchcock, Caryl Helen(2001)ACE (Accelerated Community Empowerment) reading: The effects of community partner tutors and video self-modeling on reading fluency and comprehension skills in children with disabilities, Ph.D. United States Hawaii.University of Hawai,p185
- Hodapp, R, & Fidler, D. (1999). Parenting, etiology, and personality-motivational functioning in children with mental retardation. In E. Zigler & D. Bennett-Gates (Eds.), Personality development in individuals with mental retardation (pp. 226248). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hodapp, R., Burack, J., & Ziegler. (1998). Developmental approaches to mental retardation: A short introduction. In. J. A. Burack, R. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), Handbook of mental retardation and development (pp. 3-19). New York, NYCambridge University Press.
- Kallam, M. L.(1984) . The Effects of simulation game play upon oral language development, Ph.D. Oklahoma State University.p,92
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(5), 533-544
- Kehle, T. J., Margiano, S. G., Theodore, L. A., & Zhou, Z. (2002). Self-modeling as an effective intervention for students with serious emotional disturbance: Are we modifying children's memories? Psychology in the Schools, 39, 203-207.
- Kehle, T.J., Owen, S.V., & Casey, E.T. (1990). The use of self-modeling as an intervention in school psychology: The study of an elective mute. School Psychology Review, 19(1), 115-121
- Knapp, S., & Salend, S. (1983). Adapting the Adaptive Behavior Scale. Mental Retardation, 21(2),63-67
- Krauss, R, & Fussell, S. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), Social psychology: Handbook of basic principles (pp. 655-701). New York: Guilford.
- Kuhn, D E.(2004)The relationship between social behavior and mealtime behavior problems in individuals with severe and profound mental retardation, degree of Doctor of Philosophy. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. p67
- Kutty, S.,(2012). Video Modeling and the Expression of Social Communication and Behavior Skills in Preschool and Elementary School Children with Autism Spectrum Disorders ,degree of Doctor of Educational Psychology at Alliant International University, Los Angeles,p175

- Lantz, J. F.(2005) Using video self-modeling to increase the prosocial behavior of children with autism and their siblings Indiana University, p.122
- -Lasater, M. W., & Brady, M. P. (1995). Effects of video self-modeling and feedback on task fluency: A home-based intervention. Education and Treatment of Children, 18, 389-407.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders, 40(2), 218-226.
- Lolis, E, B. (2006) Exploring The Utility of Self-Modeling in Managing Challenging Classroom Behaviors of Students With Intellectual Deficits , Doctor University of Connecticut .p,96
- Lonnecker, C. (1994). Video Self-Modeling and Cooperative Classroom Behavior in Children with Learning and Behavior Problems: Training and Generalization Effects. Behavioral Disorders,20(1), 24-34.
- Lonnecker, C., Brady, M. P., McPherson, R., & Hawkins, J. (1994). Video self-modeling and cooperative classroom behavior in children with learning and behavior problems: Training and generalization effects. Behavioral Disorders,20, 24-34.
- Lovett, D. L., & Harris, M. B. (1987). Identification of important community living skills for adults with mental retardation. Rehabilitation Counseling Bulletin, 34-41.
- Lowey-Apple, A, Billingsley, F., & Schwartz, E. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment giving behaviors of children with high functioning autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 7(1), 33-46
- Machado, K..(2004). Self-modeling as a treatment for decreasing disruptive classroom behavior in a 12-year old male student, M.S.California State University, Fresno, United States – California.p,55.
- Mann, E .M; Ikeda, Y Y; Mueller, C W; Takahashi, A A; Tao, K T; et al.(1992) .Cross-cultural differences in rating hyperactive-disruptive behaviors in children. The American journal of psychiatry 149. 11 (November 1992): 1539-1542.
- Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). Comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 42(2), 335-341.
- Matson, J. L., Minshawi, N., &Gonzalez, M. (2006)The Relationship of Comorbid Problem Behaviors to Social Skills in Persons With

Profound Mental Retardation, Stephen B.Behavior Modification 30. 4 (Jul): 496-506.

- Matson, J.L., Smiroldo, B.B., & Bamburg, J.W. (1998). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with severe and profound mental retardation. Journal of Intellectual Disabilities Research, 23, 137-145.
- McCoy, J. F., & Buckhalt, J. A. (1990). Language acquisition. In J. L. Matson (Ed.), Handbook of behavior modification with the mentally retarded (2nd edition). New York, N.Y.: Plenum Press.
- McCoy, K. & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. Education and Treatment of Children, 30, 4.p.183-213.
- Mechling, L. C. ,& Hunnicutt, J. R. (2011). Computer-Based Video Self-Modeling to Teach Receptive Understanding of Prepositions by Students with Intellectual Disabilities, Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46(3) , 369-385.
- Meharg, S. S., & Woltersdorf, M. A. (1990). Therapeutic use of videotape self-modeling: A review. Advances in Behavior Research and Therapy, 12, 85-99.
- Minskoff, E. (1980). Teaching approach for developing nonverbal communication skills in students with social perception deficits. Journal of Learning Disabilities, 13(3), 118-124.
- Murray, A. E. .(1982). Impact of Self-Modeling or Peer Modeling on Classroom Behavior of Inattentive Elementary School Boys, Ph.D.Fordham University. United States - New Yorkp,152.
- OConnell, J. C.(1980). A comparative study of infants at-risk for mental retardation and the effects of day care intervention on the development of communication skills, Ph.D. The University of North Carolina at Chapel Hill, United States -- North Carolina.p.155
- Ogle, L. N.(2012). Preview A comparison of point of view video modeling and video self-modeling for preschool-aged children with autism spectrum disorder. Degree of Master of Science, The University of Tennessee at Chattanooga, p.58
- Pigott, E. H, & Gonzales, F. P. (1987). Efficacy of videotape self-modeling in treating an electively mute child. Journal of Clinical Psychology, 16, 106-110.
- Possell, L. E. (2004).A modified self-modeling intervention to reduce disruptive behavior of elementary school boys with social-emotional maladjustment, Ph.D. The University of Connecticut, United States – Connecticut.p77
- Possell, L.E., Kehle, T.J., McLoughlin, C.S., & Bray, M.A. (1999). Self-modeling as an intervention to reduce disruptive classroom behavior. Cognitive and Behavioral Practice, 6(2), 99-105.

- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors oflow-income children with language delays: An observational study. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47, 595 – 609
- Rachel,C.O.(2009).The Effects of a Self-Monitoring and Video Self-Modeling Intervention to Increase On-task Behavior for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Ph. faculty of the University Graduate School, Indiana University.p,121
- Rojahn, J., & Esbensen, A. J. (2002). Epidemiology of self-injurious behavior in mental retardation. In S. R. Schroeder, M. L. Oster-Granite & T. Thompson (Eds.), Self-Jurious behavior: Genebrain-behavior relationships (pp. 41-77). Washington DC: American Psychological Association
- Romski, M. A..(1994). Adult-Directed Communications of Youth with Mental Retardation Using the System for Augmenting Language. Journal of Speech and Hearing Research,37 (3), 617-628.
- Romski, M.A., Sevcik, R.A., & Adamson, L.B. (1999). Communication patterns of youth with mental retardation with and without their speech-output devices. American Journal on Mental Retardation, 104, 249-259.
- Saleem, M., Anderson, C., & Gentile, D. (2012)Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on Children's Helpful and Hurtful Behaviors. Aggressive Behavior. Jul/Aug,. 38 (4), 281-287
- Scarborough, H.S. (2005). Developing relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In. H.W.Catts and A.G.Kamhi (Eds.), The Connection between Language and Reading Disabilities, (pp 3-24). New York: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. Issues in Education: Contribution from Educational Psychology, 1, 1-57.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with Autism via video technology: Which is better, “self” or “other” as model? Behavior Modification, 25, 140-158.
- Siebert, J. M. & Hogan, A. E. (1982). Procedures manual for Early Social Communication Scales (ESCS). Mailman Center for Child Development, University of Miami, Florida, USA.
- Snyder, R., Turgay .A., Aman .MG., Binder, C., Fisman S.,&Carroll .A., (2002).The Risperidone Conduct Study Group Effects of risperidone on conduct and disruptive behavior disorders in children

with subaverage IQs. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry,41.1026–1036.

- Spiegel, B.B., Benjamin, B.J., & Spiegel, S.A. (1993). One method to increase spontaneous use of an assistive communication device: Case study. Augmentative and Alternative Communication, 9, 111-118. .
- Testa,. L. (2005).Referential communication with adults with mental retardation: Staff accommodation. Degree Ph.D .New School University, p122
- Toni, C. (2012).Peer groups: The effect on conversational interactions among adults with mental retardation , Ph.D. The University of Maine .p128
- van, V., Duker, P.,& Didden, R.(2010). Instruction and Video Feedback to Improve Staff's Trainer Behaviour and Response Prompting during One-to-One Training with Young Children with Severe Intellectual Disability. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 31 (6) .1481-1490
- Walker, C. J., & Clement, P. W. (1992). Treating inattentive, impulsive, hyperactive children with self-modeling and stress inoculation training. Child and Family Behavior Therapy, 14, 75-85.
- Walker, H. E., Ramsey .,& Frank. G. (2000). Heading of disruptive Behavior . journal of Emotional and Behavior Disorder ,4, 193- 256
- Walser, K., Ayres, K.,& Foote, E.(2012). Effects of a Video Model to Teach Students with Moderate Intellectual Disability to Use Key Features of an iPhone Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47 (3), 319-331.
- Warren, S., & Yoder, P. (1997). Communication, language, and mental retardation. In W. E. Maclean (Ed.), Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research (pp. 379-403). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, T. (1990). Effects of video based training on spoken and signed language acquisition by students with mental retardation. National Library of Medicine. Research in developmental disabilities 11(3), 273-288.
- Wert, B. Y.,& Neisworth, J. T.(2003). Preview Effects of Video Self-Modeling on Spontaneous Requesting in Children with Autism.Journal of Positive Behavior Interventions ,5(1), 30-34.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(5), 960-975.
- Whitlow, C. & Buggey, T.(2003).Video Self-Modeling: An Effective Intervention for a Preschooler with Language Delays. .Journal of Research in Special Educational Needs ,3(1) . 1-8.

- Whitlow, C. K.(2003) .Video self-modeling as an intervention for specific language impairment in preschoolers,Ed.D. .The University of Memphis, United States Tennessee.p179
- Wiig, E. H. & Semel, E. M. (1980).Language assessment and intervention for the learning disabled. Columbus: Charles E. Merrill.
- Wilder, D.; &Marcus, A. (2009). A Comparison of Peer Video Modeling and Self Video Modeling to Teach Textual Responses in children with Autism journal of Applied Behavior analysis ,42(2) .335-41.
- Woltersdorf, M. A. (1992). Videotape self-modeling in the treatment of attention-deficit hyperactivity disorder. Child & Family Behavior Therapy, 14, 53-73.
- Woolf, S., Woolf, C., & Oakland, T. (2010). Adaptive behavior among adults with intellectual disabilities and its relationship to community independence. Intellectual and Developmental Disabilities. 48, 209-215
- Wright, P. (2006). Effects of access to a speech-generating device, a video model and direct teacher training on communication attempts by students with significant disabilities , Ph.D. Graduate Division of the University of Hawai.p,71.
- Wright, P. (2006). Effects of access to a speech-generating device, a video model and direct teacher training on communication attempts by students with significant disabilities , Ph.D. Graduate Division of the University of Hawai.p,71.
- Wright, Sandra.(2010). Improving the social communication competence of augmentative and alternative communication users, graduate degree program in Speech-Language-Hearing, Sciences and Disorders and the Graduate Faculty University of Kansas,p,130 .
- Zashin, Mary Mcaboy (1981)A prosocial behavior training program: modeling, role playing, and training in verbal self-instruction as techniques for teaching prosocial behaviors to groups of behaviorally disturbed pre-adolescent children, Ph.D.The university of texas at austin, united states – texas.p303.

البحث الرابع :

" أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف "

إعداد :

د/ محمد محمود خليل سعودي
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

د/ داليا خيري عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف

د/ محمد محمود خليل سعودي
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

د/ داليا خيري عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

• **المستخلص :**

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، ومعرفة مدى أثر هذا البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية بعد مرور شهر من الانتهاء من التجريب في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، وقد قام الباحثان ببناء البرنامج ومقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس للعجز المتعلم ومقياس للدافعية الأكاديمية الداخلية ومقياس تقدير الذات الأكاديمي ، وقد طبق البحث على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة من طلاب مدينة الطائف وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي وقد تم تفسير النتائج في ضوء التطبيق والإطار النظري.

The impact of a training program to raise academic internal motivation in academic self-esteem and academic achievement among a sample of middle school students with learned helplessness in Taif

Abstract :

The current research aims to know the impact of a training program based on raising academic internal motivation on the academic self-esteem and academic achievement of middle school students with learned helplessness in Taif. It also aims to know the impact of this training program to raise academic internal motivation after month from the experimentation completion on academic self-esteem and academic achievement of middle school students with learned helplessness in Taif. The two researchers have built the program and the study measurements which include a measure of learned helplessness, a measure of academic internal motivation and a measure academic self-esteem. The research has been applied on a sample of middle school students in Taif. The results of the study show that there are

statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental and control groups on the performance of academic self-esteem measure in the post measurement for the experimental group. There are statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental and control groups on the performance of academic achievement in the post measurement for the experimental group. There are no statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental group on the degrees of academic self-esteem in the post and in the follow measurements. There are no statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental group on the degrees of academic achievement in the post and in the follow measurements. The results have been to interpret in the light of application and theoretical framework.

- **المقدمة** :

اهتم علماء النفس وكثير من الباحثين بالدافعية الأكاديمية الداخلية وتأكيدهم على المؤثرات التي من شأنها أن تزيد من الدافعية الداخلية ، وأنه أمكن تفسير كثير من أداء الفرد وإقباله على القيام بأداء أعمال وأنشطة معينة في ضوء الدافعية الداخلية ، كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية المتعلقة بتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية للطلاب . مما استثار اهتمام الباحث للقيام بالدراسة التي تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي يسهم في تنمية بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الداخلية ، وخاصة لدى هؤلاء الذين يعانون من العجز المتعلم ، هؤلاء الطلاب الذين يتصفون بالسلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاذ القرار ، ويظهرون عزوفا عن المحاولة وبذل الجهد عندما يتعرضون للعقبات أو يواجهون مواقف ضاغطة حيث يدرك الطالب ذوي العجز المتعلم تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر يقلع تماما عن القيام بأي محاولة لأنه تعلم بأن محاولاته غير مجدية ولن يكون لها اي فائدة ، مما يقلل من دوافعه ويثبط من عملية التعلم وبالتالي يشعره ذلك بالعجز واليأس والسلبية وربما ينعكس ذلك على تقديره لذاته وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية .

ويذكر كل من Wadhwa & Shalini, (2005 : 228) أن التأثير الإيجابي لاستثارة الدافعية لدى الطلاب ذوي العجز الدافعي والمتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس ، والسلبية والبطالة والتسويف .

ويرى الفرحاتي (٢٠٠٩: ١٩- ٢٠) أن العجز السلوكي يُعَدُّ نقصاً في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجةٍ لذلك نجد لدى الفرد نزعةٍ تفضيل عدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً أن يكون إيجابيا ، وغالبا ما يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلاتٍ ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفردٍ توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

ويرى (Qutaiba (2010: 1326 ان العجز المتعلم يؤثر على إمكانيات التعلم بل يمكن ان يعوق عملية التعلم ، حيث المتعلم الذي يعيش خبرات فشل مستمرة في المدرسة ربما يتوقف عن بذل الجهد للتعلم ويقتنع بان ليس باستطاعته فعل اى شئ يقضى إلى نجاحه .

وذكر Gottfried (1990:525) أن الدافعية الأكاديمية الداخلية ترتبط بشكل إيجابى بتحصيل التلاميذ والأداء المدرسى الفعال من المرحلة الابتدائية وحتى المدارس الثانوية العالية؛ لأن الدافعية الأكاديمية فى الصفوف الابتدائية تتنبأ بالدافعية الأكاديمية اللاحقة.

كما أوضح Gottfried et al., (1994:104) إلى أن الدافعية الأكاديمية الداخلية تجعل الفرد يؤدى السلوك لأجل هذا السلوك ودون هدف سوى المتعة لأداء السلوك نفسه ، وهى ذات تأثير كبير فى تعلم الطلاب وعامل أساسى فى نجاحهم فى العمل المدرسى خلال سنوات دراستهم المختلفة .

ويشير أبو حطب و صادق (١٩٩٤: ٣٣ .٣٧) إلى أن الأدلة التجريبية توضح أن زيادة الدافع إلى حد معين يؤدى إلى تسهيل الأداء، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات ؛ التى توصلت إلى أن ذوى الحاجة إلى الإنجاز العالى لا يتيسر لهم استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية ، إنهم يؤدونٍ أفضل ما يؤدون حين يحصلون على بعض الرضا نتيجة لإنجاز العمل إنجازا جيدا فى ضوء محك معين من محكات التفوق أو الامتياز .

وترى أبو عواد (٢٠٠٩ ، ٤٣٣) أن الدافعية الأكاديمية الداخلية يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التى يحبهاٍ ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه. لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة.

ويرى Carreira (2011: 90) أن هناك اختلافات بين الجنسين فى الدافعية الأكاديمية الداخلية ، حيث ان الأولاد أكثر كفاءة في الدافعية لتعلم الرياضيات، والعلوم و تفضيل التحدي ، وأن الفتيات أعلى كفاءة في الدافع

للتعلم بصفة عامة وتعلم لغات وحب الاستطلاع والعزو السببى ، ولذا فان الفروق بين الجنسين يمكن أن تكون مؤشرا قويا على الدافع.

ويضيف Lianga et al.,(2013 : 109) أن الدوافع الذاتية الداخلية جزء لا يتجزأ من أنشطة التعلم ، وهى تساعد فى تحريك الخيال الإبداعي لدى الطالب .

ويرى الباحثان أن تقدير واحترام الذات يتطور و ينمو ضمن حياة الأفراد اليومية إذ يمكن أن نبني صورة عن أنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التّجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دورًا كبيرًا خصوصًا في تشكيل احترام ذاتنا ، وربما يلعب كل من تحفيز الدافعية عند الطلاب ذوي العجز المتعلم وجعلهم يصلوا لمرحلة من الاستمتاع بعملية التعلم وتشجيعهم على المثابرة في الأداء المدرسي واستحسان ما يبذلونه من جهد مهما كان وتغيير النظرة السلبية لذاتهم وإحساسهم بمشاعر الآخرين الإيجابية نحوهم دورا ما في تقديرهم لأنفسهم وتحسين تحصيلهم .

- **مشكلة البحث** :

لوحظ في الآونة الأخيرة مشكلة واضحة في انخفاض الدافعية الداخلية للطلاب وخاصة هؤلاء الطلاب ذوي العجز المتعلم ، ووجود العديد من المشكلات التي تؤثر في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي ، كمشكلة تدني الدافعية لديهم ؛لأن غالبية الطلاب يهملون ولا يؤدون الواجبات الموكولة إليهم من قبل المعلم في نهاية كل درس ؛ الأمر الذي يحرمهم من التعرض إلى خبرات مهمة في التعامل وحل المواقف والأمثلة المتعلقة وبالتالي الحرمان من القدرة على تعميم التعلم.

وقد وجدت أيضا أفكار خاطئة لدى الطالب عن مدى أهمية التعلم في الوقت الحاضر ، والجو التعليمي غير المناسب ، والممارسات التعليمية الخاطئة التي تشعر الطالب بعدم الأمان ، والنبذ والحرمان والقسوة وبعض العوامل التي تؤدي بالطالب إلى انخفاض الدافعية لديه ، والمشكلات الصحية مثل الخلل في الجهاز العصبي أو غيره ، والذي يترتب عليه صعوبة في التعلم ، وبالتالي عزوف الطالب عن التعلم .

فقد أشار Tracy(2004:113) إن حالة العجز المتعلم Learned Helplessness تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في حياته ، لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته ، كما أن الفرد يتوقع عجزه في المواقف المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته ، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق ، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه : أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي الموقف مهما بذلت من جهد ، ويصبح سلبيا مستكينا مستسلما للمؤثرات الخارجية .

كما أكد Wadhwa & Shalini (2005:228) على وجود أنواع للعجز المتعلم مثل: العجز الدافعي Motivational Defficits ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس ، والسلبية والبطالة والتسويف والعجز المعرفي Cognitive Defficit الذي يتمثل في عدم القدرة على التعرف على توقف النتائج على الاستجابات ، بمعنى أن الفرد تعلم أن النتائج التي تعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله ، فالفرد يدرك أن النتائج حتمية وليس له القدرة على السيطرة عليها ، ونجده يعاني من عجز في الإدراك والتفكير وفشل المفهوم المنطقي ، ويتمثل هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط ، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالدونية والعجز الانفعالي Emotional Defficit والذي يتمثل في فقدان الفرد القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، مما يؤدي إلى حالة من الانفعال والسلبية مثل الخوف (انعدام الأمن) وانخفاض تقدير الذات والشعور باللامبالاة والذنب وتأنيب الضمير ، وبالنسبة للأطفال يمكن أن يؤدي هذا الاكتئاب إلى بعض المشكلات السلوكية والنفسية ، فهذه المشكلات كفيلة بتدمير رغبة الفرد في التعلم ، ومن ثَمَّ الشعور بالعجز وقلة الحيلة .

وهذا ما رآه Abramson et al., (1978) فقد قاموا بتعديل نموذج العجز المتعلم وإعادة صياغته في إطار العزو السببي ، فنظرية العزو السببي طبقت لتفسير وتقليل المساوئ المرتبطة بالعجز المتعلم (عجز دافعي Motivational deficit ، عجز معرفي Cognitive deficit ، عجز انفعالي أو وجداني Emotional deficit).

وأضاف الفرحاتي (٢٠٠٩ : ١٩- ٢٠) نوعاً رابعاً وهو العجز السلوكي Behavior Deficits ويُعَدُّ العجز المتعلم سلوكيا نقصا في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجةٍ لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبيا بدلا أن يكون إيجابيا ، وغالبا يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلاتٍ ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية وعندما ينمو لدى الفردٍ توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

ويرى السرطاوي (١٩٩٥ :٤٩١) أن خبرات النجاح السارة و خبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ،وبالتالي

على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه ، ولقد كشفت نفس الدراسة عن وجود انخفاضٍ في مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

كما يرى (Bending, 1959) أن الدافعية الداخلية الأكاديمية يمكن أن تساعد في توجيه الطالب نحو الميل إلى الانشغال ببعض الأنشطة المدرسيةوالعمل للفوز على الآخرين، والميل لمواجهة متطلبات الذات ، وذلك بدافع المنافسة والكفاءة الذاتية ، ويرى الباحثان الحاليان أنه ربما يعطي ذلك نتائج إيجابية نحو مفهومه لذاته. (فى شبيب ١٩٩٩ : ٢١٠).

ويشير(Sailera et al., (2010: 329أن الأفراد ذوى العجز المتعلم يعانون من صعوبات شديدة فى الدافعية ، حيث تستنزف مشاعر الفشل واليأس رغباتهم فى عمل اى فعل يقربهم من اهدافهم الشخصية ، وتجعلهم غير راغبين فى تعلم كيفية تحقيق اهدافهم .

- **تساؤلات البحث** :

في ضوء ما اتضح للباحثين من أن استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية ربما يزيد من تقدير الطالب ذوي العجز المتعلم لذاته ، وتحفزه نحو تحصيل أفضل ، تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية .

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي؟

- **أهداف البحث** :

تكمن أهداف البحث الحالي في التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، ومعرفة مدى أثر هذا البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية بعد مرور شهر من الانتهاء من التجريب في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف .

- **أهمية البحث** :

يحاول البحث الحالي من خلال العمل على استثارة الدافعية الداخلية لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم ، ويمكن تحديد الاستفادة من البحث في النقاط الآتية :

- تظهر أهمية المشروع فيما يصبو إليه من أهداف ، وذلك من خلال الوقوف على تشخيص الطلاب ذوي العجز المتعلم مما يساعد في تقديم أنسب البرامج التدريبية لمساعدتهم والوصول بقدراتهم إلي أقصي مدي ممكن .

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية . في حدود علم الباحثان . التي تناولت فاعلية برنامج لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية وخاصة لذوي العجز المتعلم .
- زيادة الاهتمام العالمي بالطلاب ذوي العجز المتعلم وخاصة بعد أن اتضح ارتفاع نسبتهم في مدارس التعليم المتوسط .
- توجيه نظر مخططي برامج التربية وواضعي المناهج والمعلمين للاهتمام بهذه الفئة من الطلاب داخل المدرسة .
- تقديم دليل للمعلم والمربى يوضح كيفية استثارة الدافعية الداخلية لدي الطلاب والأبناء ذوي العجز المتعلم والذي ينعكس بدوره علي جميع المجالات الحياتية والتعليمية لديهم.
- مساعدة الطلاب على أن يكون محركهم داخليا لا خارجيا وتعليمهم كيف يحولون عملية التعلم إلى متعة وتصبح حاجة تشبع رغباتهم الداخلية أكثر من كونها عملية مفروضة عليهم .

- **الإطار النظري للبحث** :

- **أولا** : **الدافعية الأكاديمية الداخلية** :

يعرف (Maslow, 1954) الدافعية الأكاديمية الداخلية على أنها "التعلم من أجل الشعور بالإنجاز والمتعة من خلال الخبرة ؛ أى التعلم من أجل التعلم ذاته" ، "المتعة المشتقة من عملية التعلم ذاتها وحب الاستطلاع ، وتعلم المهام الصعبة ذات التحدى والمثابرة والانشغال بالمهمة بدرجة عالية" (in: Gottfried &at al ,1990:104) .

ويرى (Dweck & Elliott, 1983) بأنها "إدراكات الأطفال لكفاءتهم الأكاديمية ؛ فالأطفال ذووا الكفاءة العالية فى التعلم المدرسى ويمارسون المهارة بتمكن يكونون ذوى دافعية ذاتية أعلى من غيرهم ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكون إدراك الكفاءة" (in: Gottfried, 1985:633) .

ويشير الأشول (١٩٨٧: ٥٠٦) إلى أنها "خاصية لدى الفرد تؤدى إلى الأداء المتقن فى أداء مهمة أو واجب معين ، وذلك من خلال حافز داخل الفرد ذاته؛ بمعنى أن ميول التلميذ للتعلم أو فى أداء مهمة معينة تدفعه لأداء هذا العمل بصورة متقنة".

وينظر إليه (Lepper (1988:289 على أنها "أداء النشاط من أجل النشاط ذاته ، ومن أجل المتعة التى يوفرها التعلم الذى يتعرض له أو الشعور بالإنجاز الذى يستدعيه". ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على الاستمتاع بالتعلم والدافع للإنجاز.

ويعرفها طه، وقنديل (١٩٩٣: ٣٢٨) بأنها "رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله المدرسى ، بحيث يؤدى به إلى بذل المزيد من الجهد ، وقضاء الكثير من الوقت المثمر فى عملية التحصيل ، ليحصل على أعلى ما يستطيع من درجات علمية بتقديرات ونسب ممتازة" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكون الدافع للإنجاز المدرسى .

ويرى شبيب (١٩٩٤ :١٤٦ – ١٤٧) على أنها "استمتاع الطلاب بالتعلم والاهتمام بالحداثة ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة فى أداء المهام الصعبة ، تتسم بالتحدى وإدراك الكفاءة والتفوق فى كل ما يقومون به من أعمال" ، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على المكونات التالية : الاستمتاع بالتعلم، وحب الاستطلاع والمثابرة، وإدراك الكفاءة .

ويعرفها Urdan, (1995:213) بأنها "السعادة المستمدة من عملية التعلم نفسها وحب الاستطلاع ، وتعلم المهام الصعبة المتحديِّة ، والمثابرة فى الاستغراق فى المهمة بدرجة كبيرة" ، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات الاستمتاع بالتعلم ، وحب الاستطلاع والمثابرة

ويقترح الزيات (١٩٩٦: ٤٥٣ – ٤٥٤) بأنها "الإطلاع والقراءة من أجل متعةٍ شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم ، ويكون الفرد أكثر استمرارا وثباتا وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا ، وتشمل دافع حب الاستطلاع والكفاءة، والإنجاز" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على دافع حب الاستطلاع، وإدراك الكفاءة، والإنجاز، والدافع للمعرفى، والمثابرة كمكونات للدافعية الأكاديمية الداخلية .

ويعرفها شبيب (١٩٩٩: ٢٥٣) بأنها "استجابة الفرد لكل ما هو جديد، وقدرته على أداء ما يكلف به من أعمال بكفاءة تامة ، مع تمسكه بأداء الأعمال الصعبة وتغلبه على ما يعترضه من عقبات، وميله إلى تحديد مستويات عالية لنفسه من العمل المدرسى تجعله إيجابيا نحو الأعمال المكلف بها" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل حب الاستطلاع ، والمثابرة ومستوى الطموح ، والانتباه والتركيز .

وتنظر عبد الفتاح (٢٠٠١: ١٨٤) إلى التوجه الدافعى الداخلى على أنه "مدى وعى المتعلم بذاته المعرفية ، وامتلاك مهارات التنظيم الذاتى المعرفى ، وتوجيه الذات نحو مهام التعلم ، التى تتسم بالتحدى المعتدل للقدرة باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة مع الشعور بالمسئولية الأكاديمية تجاه نتائج المتعلم" ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والدافع المعرفى والانتباه والتركيز .

ويعرفها درويش (٢٠٠٢: ٢٢٤) بأنها "أداء الطالب للنشاط فى حد ذاته والشعور بالمتعة أثناء أداء العمل والتى تظهر فى المثابرة ، والرغبة الدائمة فى الوصول إلى الأفضل ، والتفاعل بإيجابية مع الموضوعات الجديدة والغريبة نحو معرفة الأكثر عنها ، والشعور بالقدرة على أداء ما يكلف به من أعمال ، وتفضيل تعلم المهام الصعبة، والاتجاه الإيجابى نحو التعلم" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يتضمن مكونات مثل : حب الاستطلاع ، الاستمتاع بالتعلم ، المثابرة ، الاتجاه الموجب نحو التعلم ، الطموح ، إدراك الكفاءة الذاتية .

ويعرفها شبيب (٢٠٠٣: ١٧٩) على أنها "رغبة داخلية توجه سلوك الطالب نحو المثابرة فى تنفيذ المهام ، والاستمتاع والشعور بالكفاءة نحوها ، وإحساسه بحرية الاختيار فى ما يؤديه من أعمال" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والاستمتاع بالتعلم، وإدراك الكفاءة، والاستقلال الذاتى .

ويشير(Meristo& Eisenschmidt (2012: 1497 أن المعلمين يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى طلابهم وذلك بجعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسئولون عن تعلمهم وكذلك إتاحة الفرصة لهم لمراقبة مدى تقدمهم في التعلم وتعزيزهم خلال تلك المراقبة .

ويرى (Ozgur et al.,(2013:1109 الدافعية الداخلية أنها رغبة داخلية ترتبط بين المشاعر الداخلية للمتعلمين وكيفية إشراكهم في المهمة ، تجعلهم على استعداد للمشاركة في هذا النشاط .

وفي إطار ما سبق من تعريفات وما يتوافق مع ما تم إعداده من مقياس يتناسب وعينة البحث يعرف الباحثان الدافعية الأكاديمية الداخلية إجرائيا بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث الحالي والذي تضمن كلا من الأبعاد التالية : المثابرة والاستمتاع بالتعلم المدرسي والتركيز في أداء العمل المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي .

- **مكونات الدافعية الداخلية** :

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث يمكن تصنيف مكونات الدافعية الداخلية إلى محورين :

- **مكونات الدافعية الداخلية عامة** :

توصل ديسى ١٩٧٥ إلى أن المكونات المحددة لسلوك الدافع الذاتى هى: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات . (فى شبيب ،١٩٩٩: ٢١٧)

كما يشير (Philip & Lord (1980:211 إلى أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل فى : المثابرة من أجل إجادة المهمة ، وإدراك الكفاءة.

وتوصل (Yarrow (1983:171 إلى أن المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الذاتية تتمثل فى: إدراك الكفاءة ، والمثابرة ، والدافع للإنجاز .

يتضح مما سبق أن الدافعية الداخلية عامة لها مكونات تتمثل فى : إدراك الكفاءة ، والدافع للإنجاز ، وتقدير الذات.

- **مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية خاصة** :

بالإضافة إلى المكونات السابق ذكرها والمشتقة من تعريفات الدافعية الداخلية عامة والدافعية الأكاديمية الداخلية خاصة ، أشار بعض الباحثين إلى المكونات بمزيد من التفصيل:

ويذكر Gottfried (1985:631) أن المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الذاتية تتمثل فى الاستمتاع بالتعلم ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة ، والانتباه والتركيز إدراك الكفاءة .

وأشار (Patrick,&Michael(1995:1-22 إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية هى: حب الاستطلاع ، والمثابرة ، والاستقلال الذاتى .

ويوضح (Amabile (1995:1107أن الطلاب المدفوعين ذاتيا ، يكونون أكثر اهتماما واستمتاعا بعملية التعلم ، واستغراقا فى أداء المهمة، وأكثر نشاطا.

وتوصل شبيب (١٩٩٩: ٢٠٧ – ٢٧٤) إلى أن أهم المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الداخلية لدى طلاب الجامعة من الجنسين تتمثل فى : مستوى الطموح ، والاتجاه الموجب للتعلم ، والمثابرة ، وحب الاستطلاع ، والكفاءة الذاتية والدافع للإنجاز ، والحاجة للتعزيز الاجتماعى ، والاستمتاع بالتعلم ، والانتباه والتركيز ، والخوف من الفشل ، والدافع المعرفى .

وتوصل درويش (٢٠٠٢: ٢٣٣ – ٢٤١) إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية هى : حب الاستطلاع ، والاستمتاع بالتعلم ، والمثابرة ، والاتجاه الموجب نحو التعلم ، ومستوى الطموح ، وإدراك الكفاءة الذاتية .

ظهرت العديد من النظريات التى تتناول الدافعية الأكاديمية الذاتية فى ضوء التقسيمات التالية :

- نظريات ركزت على الناحية المعرفية وتتمثل فى : "التنافر المعرفى والعزو السببى ، ونظرية التقييم المعرفى، ونظرية النظم الدافعية" .
- نظريات ركزت على دور البيئة وتتمثل فى "نظرية الكفاءة، والحاجة للتنوع البيئى".
- ولاحظ الباحثان أن استثارة الدافعية الداخلية يمكن من خلال ما تضح من مكوناتها أن تؤثر بالإيجاب في تقدير الذات الأكاديمي عند الطلاب وكذلك في التحصيل الدراسي لديهم .

- **وبعد استعراض ما سبق أمكن للباحثين استخلاص ما يلى** :

- أن الدافعية الأكاديمية الداخلية نوع من الدافعية الداخلية العامة .
- أن أكثر مكونات الدافعية الداخلية عامة والأكاديمية الداخلية بصفة خاصة تكرارا هى : المثابرة، والاستمتاع بالتعلم ، والدافع للإنجاز.
- يأتى فى المرتبة الثانية المكونات الآتية : حب الاستطلاع ، ومفهوم الذات الأكاديمى، والانتباه والتركيز، ومستوى الطموح ، والدافع المعرفى.
- ثم يأتى فى المرتبة الأخيرة مكونات : الكفاءة الذاتية ، والاستقلال الذاتى والثقة بالنفس ، والأداء الأكاديمى ، والرضا الاجتماعى، والاندماج الذاتىوتقدير الذات، والتحكم الذاتى، والاهتمام الذاتى، والخوف من الفشل والاتجاه الموجب للتعلم، وإدراك الكفاءة.

وسوف يأخذ الباحثان بالمكونات الأكثر تكراراً والتي رأى الباحثان علاقتهما المباشرة بمتغيرات البحث وهى : المثابرة والاستمتاع بالتعلم المدرسي والتركيز في أداء العمل المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي ، وهو ما تم مراعاته في البرنامج المقدم للطلاب والمقياس المستخدم .

- **ثانيا - تقدير الذات الأكاديمي** :

هو نظرة الفرد إلى نفسه ويتضمن من الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة إلى تفسيره لسلوكه وتقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة، وعندما يكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام

وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه.

ويتزايد الاهتمام بالذات لأنها تساعد الفرد المتعلم على أن يعد نفسه لأداء العمل بإتقان ، ويرضى عن قدراته ويحس بالابتهاج لنجاحه والحزن لفشله وتتأثر ذات الفرد وتقديره لها بخبرات من حوله كالوالدين والأسرة والمعلم والزملاء فى المدرسة . ويرتبط تقديره لذاته بمستوى أدائه العلمى . كما أن تقدير الذات ليس منفصلا عن الأداء المدرسى فى القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية وإنما يكون متكاملا معها .والذين يتوقعون الأداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسى أفضل من قرنائهم غير المتأكدين من قدراتهم الذين يتوقعون الفشل فى أدائهم .(في شقير ١٩٩٣ ٨ : ٣).

ويعتبر تقدير الذات الأكاديمى مفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلاب الأكاديمى فى عملية التحصيل الدراسى داخل المحيط المدرسى . وهو جزء من تقدير الذات العام لدى الفرد ، يرتبط بالجانب الدراسى وبالحياة الأكاديمية للفرد ، وتقدير الذات الأكاديمى له أهميته فى التقدم الدراسى لأنه لا ينمو إلا فى المواقف التعليمية المختلفة . ولهذا يعتبر جانبا مهما وموجبا من جوانب الذات الموجبة .

وترى العزبى (١٩٨٥ :٢٤٩) أن الفرد يحاول أن يقارن بين استعداداته وقدراته وبين استعداد وقدرات الآخرين ومن هم فى سنه ويقومون بنفس دوره ، وكذلك من سبقوه كالآباء والمدرسين .

كما كشفت الدراسات (في الدريني وآخرين : ١٩٨٣) أن الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمى والاجتماعى ولديهم رغبة عالية فى التعبير عن آرائهم ، ولكنهم حساسون نحو النقد ومتفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بالأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض .

ويرى Zakeria&Karimpourb (2011:758) أن تقدير الذات يقصد به تقويم الفرد العام لذاته وينقسم إلى التقدير الإيجابي للذات وهو مدى قبول الفرد لذاته وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة وجدير باحترام الآخرين أما التقدير السلبي للذات فهو عدم قبوله لنفسه وتقليله من شأن نفسه وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين.

ويرى عبد الأمير (٢٠١١ : ٢٩٥) أنه عندما يكون لدى الأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم مرتفعا ، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضا ، أى أن تقدير الذات هو التقييم العام لحالة الفرد كما يدركها بنفسه بنفسه .

ويعد تقدير الذات الأكاديمي نوعا من أنواع تقدير الذات العام وهو كما يذكر شقير (١٩٩٣: ٧)هو التقييم والحكم على الذات فى ارتباطها بالأداء المدرسى فى القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية وكيفية مشاركة الطالب فى الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها ، ومعرفة مدى توافق الطالب مع زملائه ومدرسيه وإدارة المدرسة ووالديه وذلك لمعرفة مركزه من بينهم ، بقصد تسهيل تعليمه وتكيفه مع من يتعاملون معه .

وتشير نمر (٢٠١١ ، ٢٠١) إن تقدير الذات الأكاديمي يمثل القيمة التى يضيعها الطالب لنفسه طبقا لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.

وتوصل Falci (2011:586) إلى وجود اختلافات بين الجنسين في تقدير الذات الأكاديمي وتكون هذه الفروق قليلة فى الصفوف من التاسع الى الثانى عشر ، وان احترام الذات يزداد بمعدل أسرع بين الفتيات اكثر من الفتيان خلال المرحلة الثانوية.

ويرى Robinson & Cameron(2012: 227) ان تقدير الفرد لذاته يتغير تبعا للمواقف المختلفة ، حيث يكون تقدير الفرد لنفسه مرتفع في علاقاته الشخصية بالآخرين وتقديره لنفسه منخفض في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيرا، ومتوسطا خلال أداء عمله.

ويرى Araujoa & Lagos (2013 :120) أن هناك علاقات إيجابية بين تقدير الذات والمتغيرات التي ذات الصلة بالإنتاج الاكاديمي ، حيث أن الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع يستمرون عادة فى المهام الصعبة ، وأن تقدير الذات هو أفضل مؤشر للتحصيل العلمي المباشر لدى الذكور مقارنة بالإناث .

وفي ضوء ما سبق لاحظ الباحثان العلاقة الواضحة بين كل من الدافعية الداخلية الأكاديمية وتقدير الذات الأكاديمي ومن هنا أراد الباحثان الوقوف على مدي هذه العلاقة من خلال البرنامج المقدم في الدراسة ، وهل يوجد تأثير لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال البرنامج في تقدير الذات الأكاديمية للطلاب وخاصة مع هؤلاء الطلاب ذوي العجز المتعلم .

- **ثالثا : العجز المتعلم** Learned helplessness:

توصل (Seligman,1975) الذي أجرى تجاربه على الحيوانات إلى أن العجز المتعلم هو عدم التحكم في النتائج - أن هذه الأعراض توجد عند الإنسان ثم استمر العلماء في إجراء التجارب ليتوصلوا إلى أن أعراض العجز المتعلم تكون عند الإنسان أيضا. في (in: Vingerhoets,2002 : 200)

ويذكر Abramson , et. al (1978) أن العجز المتعلم " عدم القدرة على التأثير أو التحكم في النتائج المتعلمة من الظروف المحيطة ، والتي تؤدي إلى كف السلوكيات الجديدة المؤثرة في النتائج ". (in: lunney, 2009 : 239)

ويرى زهران ، (١٩٨٧ :٢١٦) بأنه "انعدام الحيلة ، أو الشعور بالعجز" .

كما يعرفه عثمان (١٩٩٤ :٣٧٨) بأنه " حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل ، ولا يرى من يواجهها سبيلا إلى حلها أو لا يتوقع مخرجا منها" .

ويرى كل من (Martinek & Griffith, 1994) أن العجز المتعلم " حالة تأتي للشخص عندما يدرك بأن الأحداث التي يمر بها من نجاح أو فشل تحدث بشكل إجباري لايستطيع التدخل فيه ،أي مهما بذل من جهد فالنتيجة حتما تبوء بالفشل ، وبالتالي يصبح عاجزا عندما يعزو الأحداث إلى شيء بعيد عن جهده . (في Graham (2008 : 190)

كما يشير (Switzky (2001 :194) إلى أن (Seligman , 1975) عرف العجز المتعلم بأنه : عدم وجود علاقة بين الاستجابة المتحكم فيها والنتيجة (استقلالية السلوك عن النتيجة) .

ويعرفه (Atkinson (2004 : 46) بأنه الميل إلى ترك المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة في التحكم في تلك المواقف .

ويرى (Brophy (2004 : 126 أن البيئة التعليمية تعد تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم ، فالطلاب ذوو العجز المتعلم يحاولون الابتعاد عن الفشل في المهام الدراسية والعقاب من قبل المدرسين ، ولذلك تجدهم يسعون دائما لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة ، ولكن تكرار تعرضهم للفشل يجعلهم يتصفون بالاكتئاب واليأس ، وليست لديهم المقدرة أو الكفاءة لتجنب الفشل فهم يعزون فشلهم إلى القدرة وصعوبة المهمة ، ونجد تبعا لذلك بأن شعورهم بالعجز يزداد ويفقدون الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل.

كما (Barnett (2005 : 288) بأنه الاستسلام للألم أو الموقف المقلق عندما لا تنجح المحاولات السابقة في الهروب من مواقف مشابهة .

ويشير (Kern (2006 : 90 إلى أن العجز المتعلم هو السلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاذ القرار .

ويرى الفرحاتي (٢٠٠٩ :٣٠) أنه من الخطأ عند تفسير العجز المتعلم الاعتماد على وجهة نظر مقتصرة على تعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها ، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم ، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج وتفسيراتهم العقلانية للأحداث وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات وتاريخ الإنجاز لديهم ، وتجاهلهم للآثار السلبية للفشل ، ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه ، أي الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي .

ويرى (Dashiyeva (2010: 736 العجز المتعلم يحدث عندما يواجه الشخص سلسلة معينة من الفشل ، على الرغم من بذل قصارى جهده لتحسين الوضع ، ومع مرور الوقت يبدأ في تكوين اعتقاد انه مهما فعل سيفشل ويصبح غير راغب فى اتخاذ أى إجراءات لتحسين الوضع لاعتقاده انه لن يتغير في الأمر شئ .

- **أنواع العجز المتعلم** :

أشار Tracy(2004:113) إن حالة العجز المتعلم Learned Helplessness تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في حياته ،لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته ، كما أن الفرد يتوقع عجزه في المواقف المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته ، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق ، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه : أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي الموقف مهما بذلت من جهد ، ويصبح سلبيا مستكينا مستسلما للمؤثرات الخارجية .

كما أشار Wadhwa & Shalini (2005 : 228) إلى أن أنواع العجز المتعلم كالآتي :

- **العجز الدافعي** Motivational Defficits :

ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس والسلبية والبطالة والتسويف .

- **العجز المعرفي** Cognitive Defficit :

ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على توقف النتائج على الاستجابات ،بمعنى أن الفرد تعلم أن النتائج التي تعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله فالفرد يدرك أن النتائج حتمية وليس له القدرة على السيطرة عليها ، ونجده يعاني من عجز في الإدراك والتفكير وفشل المفهوم المنطقي ، ويتمثل هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط ، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالدونية.

- **العجز الانفعالي** Emotional Defficit :

ويتمثل في فقدان الفرد القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، مما يؤدي إلى حالة من الانفعال والسلبية مثل الخوف (انعدام الأمن) وانخفاض تقدير الذات والشعور باللامبالاة والذنب وتأنيب الضمير ، وبالنسبة للأطفال يمكن أن يؤدي هذا الاكتئاب إلى بعض المشكلات السلوكية والنفسية ، فهذه المشكلات كفيلة بتدمير رغبة الفرد في التعلم ، ومن ثَمَّ الشعور بالعجز وقلة الحيلة وهذا ما رآه أبرامسون وآخرون (Abramson , et. al, 1978) فقد قاموا بتعديل نموذج العجز المتعلم وإعادة صياغته في إطار العزو السببي ، فنظرية العزو السببي طبقت لتفسير وتقليل المساوئ المرتبطة بالعجز المتعلم (عجز دافعي Motivational deficit ، عجز معرفي Cognitive deficit ، عجز انفعالي أو وجداني Emotional deficit .

- **العجز السلوكي** Behavior Deficits :

أضاف الفرحاتي (٢٠٠٩: ١٩- ٢٠) نوعاً رابعاً وهو ويُعَدُّ العجز المتعلم سلوكياً نقصا في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبيا بدلا أن يكون إيجابيا ، وغالبا يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل وعدم جدوى محاولاته .

وتُعدُّ خبرات النجاح السارة و خبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه ، ولقد كشفت نفس الدراسة عن وجود انخفاض في مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم . (السرطاوي ، ١٩٩٥ : ٤٩١)

- **مكونات العجز المتعلم** :

أشار Peterson , et . al.(1993) إلى أن نموذج العجز المتعلم يتكون من

- **الاقتران** Contengency :

وهو العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة .

- **السلوك** Behavior:

أي النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها لإدراك الاقتران أو عدم الاقتران بين السبب والنتيجة .

- **المعرفة** Cognition :

أي الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الأفراد هذا الاقتران ، وتتكون من ثلاث خطوات :

- **الإدراك** Perception:

أي إدراك الفرد بالاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .

- **تفسير الإدراك** Cognition Exeplanation :

فالفشل قد يفسره الفرد على أنه نتيجة للحظ أو القدرة .

- **تفسير الفرد للتوقع عن العلاقة في المستقبل** Exoectency Explanation :

فإذا اعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فإنه يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف .في كل من كريتر : Kreuter, 2006) (33 ، سنيدر ولوبس . (Snyder & Lopez, 2002 : 246)

و إدراك الفرد للعجز لا يعتمد فقط على عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ولكن أيضا على صيغة الفرد Schema في التحكم ومعارفه عن المهمة ، وتفكيره العقلاني ، أو انفعالاته ، أو توجهه العقلي في مواقف الفشل ، أو توقعاته المتفائلة للنجاح .

- **نتائج العجز المتعلم** :

من خلال دراسات العلماء وتجاربهم على الحيوانات استنتجوا أن خبرة الصدمة التي يتعذر ضبطها أو التحكم فيها من قبل الحيوان تتلخص في ستة عوامل ترتبط بالعجز المتعلم ، وتعد هذه الأمور مصادر إحباط وإعاقة وهي كالآتي كما أوردها (Radden , 2002 : 314)

- **السلبية** :

حيث يصبح الحيوان أو الإنسان سلبيا في مواجهة الصدمة ، بمعنى التباطؤ في بدء الاستجابة لتجنب حدة الصدمة ، ومن الممكن ألا تصدر منه استجابة على الإطلاق .

- **التأخر** :

أي أن الحيوان أو الإنسان يتأخر في تعلم استجابات التحكم في الصدمة بمعنى أنه إذا قام الحيوان باستجابة لتحقيق الارتياح فإنه يكون في هذه الحالة مضطربا ، ومتمسكا باستجابة لا طائل من ورائها .

- عدم الاهتمام بالزمن : وذلك عندا يمر به موقف لا يستطيع التحكم فيه .
- الإصابة بفقدان الشهية للطعام .
- يبدأ وزن الحيوان والإنسان في التناقص .
- استنزاف النور بنفرين Norepinephrine من الدماغ .

ويرى Badhwar (2009: 257) العجز المتعلم يرتبط باضطرابات نفسية مختلفة مثل الاكتئاب والقلق والرهاب ، الخجل والشعور بالوحدة ، والتى يمكن ان تتفاقم بسبب العجز المتعلم لدى الفرد ، وأن هذه الاعراض تؤدي إلى منعه عن المحاولة نفسها للمشاركة .

ويضيف APryce .et.al.,(2011:242) أن العجز المتعلم يؤدي إلى الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والعدوان والغضب والهروب و السرقة والتغيب عن المدرسة وأعمال التمرد الأخرى.

- **أبعاد العجز المتعلم** :

يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة أبعاد وهي :

- **توقع الفشل** :

فخبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياة الفرد تؤدي به إلى أنه يفتقد القدرة على النجاح ، وأن الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة من غيره ، مما يؤثر سلبياً على بذل الجهد ، خاصة عندما يواجه مهمة صعبة .

- **انخفاض القدرة على التحكم** :

حيث يتشكل لدى الفرد منبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج سلوك مضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية ، واضطراب العلاقة بالزملاء ، والاعتقاد في مركز التحكم الخارجي ، ونقص تقدير الذات .

- **انخفاض الدفاعيه** :

بحيث يعتقد الفرد في ثبات قدرته ، ومن ثَمَّ يتكون لديه توقعاً بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح ، وينتابه تحريفات معرفية أن مستقبله مبهم وأن قدرته لا تساعده على التغلب على العقبات . (الفرحاتي ، ٢٠٠٩ :٩٠)

تبين للباحثان من العرض النظري السابق العلاقة بين كل من الدافعية الأكاديمية الداخلية وكل من تقدير الذات والتحصيل وربما مدى ما يمكن أن يسهم في تنميتهما إذا ما تم استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى الطلاب وهو ما يتضح من العرض النظري لأبعاد كل منهم ، وبالتالي فإن الباحثان هدف من خلال البحث الحالي وبصفة خاصة للكشف عن مدى إسهام هذه الاستثارة للدافعية الأكاديمية الداخلية وخاصة عند الطلاب ذوي العجز المتعلم في المرحلة المتوسطة في تقدير الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم .

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

يتناول الباحثان في حدود ما اطلعا عليه بإيجاز الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

أجرى (Rawson, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج أكاديمي مكثف فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ المعرضين

للخطر . تكونت عينة الدراسة من (٤٢) تلميذاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٠- ١٢) سنة، وصنف التلاميذ بواسطة المدرسين ، إلى غير قادرين على التعلم أو معرضين للخطر At- risk، بناء على مشاكل صفية سلوكية مميزة أو انخفاض فى الدافعية الأكاديمية أو نقص في التقدم الأكاديمي. استخدمت الدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ ، وتم تطبيقه قبلي . بعدى، واستخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي اختبار(t -Test) للفروق بين المجموعات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي . البعدى لصالح الاختبار البعدى ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي أدى إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية .

وهدف (Hootstein,1994) بحث إلى تحديد الاستراتيجيات التى يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية لإثارة دافعية طلاب المرحلة الثانوية للتعلم . تكونت عينة الدراسة من (١٨) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بمستوى الصف الثامن فى سبع مدارس ، وقد طلب من (٦٠) طالبا وطالبة الإجابة عن استبيانات مختصرة عن استخدام استراتيجيات الدافعية فى الفصل. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أهم استراتيجيات لإثارة الدافعية هي: لعب الأدوار عن طريق أسلوب المحاكاة تنظيم مشروعات مع الطلاب ، ربط التاريخ بالأحداث الجارية أو بواقع الطلاب ، قراءة روايات تاريخية كواجب منزلى .

وأجرى (Wilson, 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على كيف يمكن لطلاب الصفوفٍ الدراسية زيادة الدافعية الذاتية للتعلم . تكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذا بالصف الخامس الابتدائي . لتحقيق ذلك فإن الباحث قد استخدم الملاحظة مع المعايشة لكي يأخذ خبرة كافية داخل الفصل الدراسي . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة : أن الفصل الدراسي الذي يدعم ويساند رغبة التلاميذ لتحقيق الكفاءة والتحكم فى تعلمهم وعلاقاتهم يمكن أن يحسن الدافعية الأكاديمية الذاتية . أسهمت هذه الدراسة فى تطور نماذج للدافعية الموقفية في غرفة الفصل الدراسي ، الذي اقترح أن هناك مكونات يمكن أن تزيد الدافعية الأكاديمية الذاتية للتعلم وهى: الكفاءة ، الاندماج الذاتي الاستمتاع بالتعلم ، حب الاستطلاع، الانتماء ، اللعب ، التعبيرات الفخرية .

كما فحص (Fisher, 1995) طرق مساعدة الطلاب للتغلب على تمسكهم بالدرجات ، وإعادة اكتشاف المتعة الذاتية بعملية التعلم . تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبا جامعيا تعرضوا لقياس اتجاهات قبلية . بعدية ، وقورنت استجاباتهم لكي ترى ما إذا كانت توجهاتهم تأثرت ببرنامج تغيير الاتجاهٍ المعالج أم لا . تلقى أفراد المجموعة الضابطة (٢٦) طالبا اختبارا قبليا . بعديا لم يتم إدماجهم فى استراتيجية التدخل التي صممت لتساعد الطلاب فى إعادة التفكير فى اتجاهاتهم القديمة الموجهة خارجيا بخصوص الدرجات والتعلم من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تغير دال نحو المتعة الذاتية بعملية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج تغيير الاتجاه ، وعدم وجود تغير دال فى سلوك المجموعة الضابطة ، وهذا يعنى أن البرنامج قد أثر على المتعة الذاتية للتعلم .

وأجرى (Miller, 1995) دراسة هدفت إلى وصف برنامج لتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الصف الثامن . واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : نسبة الحضور والتقديرات وسجل الحالة والمسوح الطلابية فى قياس التغيرات التى تطرأ على اتجاهات الطلاب كما طبق مقياس على الطلاب لقياس اتجاهات الطلاب نحو المدرسة والمدرسين والواجب المنزلي والتقديرات أوضحت البيانات أن من العوامل المؤثرة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية نقص الاهتمام الوالدى "المشاركة الوالدية "، وتأثير الأقران الذى يرتبط بالمدرسة المتوسطة . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن الدافعية الأكاديمية الذاتية هى الحل الوحيد الممكن على المدى الطويل لعملية التعلم ، كما زادت الاهتمام الوالدى ، وبينت أهمية التعلم التعاونى فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية ، استخدمت هذه الأحداث فى تنمية تقدير الطلاب وتحقيق النجاح والدافعية الأكاديمية الذاتية، وأظهر الطلاب تحسناً ملحوظاً فى كل المجالات المقاسة ماعدا نسبة الحضور .

وأجرى (Cordova & Lepper, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات السياق التعليمى والتشخيص والاختيار فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية . تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائى تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١١) عام ، وتم تقسيمهم إلى خمس مجموعات مجموعة ضابطة وأربع مجموعات تجريبية تمارس بعض الأنشطة التعليمية باستخدام الحاسب الآلى. ، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التغاير الأحادى ، تحليل التباين ٢×٢ . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن السياق التعليمى والتشخيص الذاتى والاختيار أدى إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ، وزيادة اشتراكهم فى عملية التعلم ، وفى حجم ما تم تعلمه فى فترة زمنية محددة ، كما ثبت أن تلك الاستراتيجيات لها أثرٌ بالغٌ على مستوى قدراتهم وطموحاتهم.

وقامت (McCurdy, 1996) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الفروق بين أثر استراتيجيات التعلم التعاوني والفصل التقليدي . فى زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية . تكونت عينة الدراسة من طالب واحد يتسم بسلوكيات ، مثل: الانشغال عن المهمة ونقص المشاركة ونقص الاهتمام بالعمل المدرسي ، رغم قدراته وتفوقه . تم جمع البيانات حول الطالب باستخدام المقابلات والملاحظات الميدانية ، وأنشطة الطالب . من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تطابق النتائج الأولية للدراسة مع بحوث أثر التعلم التعاوني فى الدافعية للتعلم، وأن استراتيجيات التعلم التعاونى أدت إلى زيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطالب ، الذي يتسم بسلوكيات الانشغال عن المهمة ونقص المشاركة والاهتمام.

وأجرى (Eisele, 1996) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع برنامج تدريبي فى تحسين الدافعية لدى الطالب من خلال نسبة الحضور، ونسبة عمل الواجب والنمو الأكاديمي للطالب . تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف السابع من مدرسة متوسطة، وتم تحديد مستوى الدافعية المنخفضة لدى الطالب بعدة

وسائل : معدلات الحضور ، الوقت الذي يقضيه الطلاب فى تنفيذ المهمة مشاركة الفصل وسجلات المدرسين لسلوك الطلاب فى الفصل الدراسي والإنجاز الأكاديمي . بتحليل الأسباب الممكنة وراء ذلك توصلت الدراسة إلى أن دافعية الطلاب المنخفضة ترتبط بتقدير الذات المنخفض والواجبات غير الجادة وغير السارة وبيئات الفصل التحكمية ، والإفراط فى استخدام المكافآت الخارجية . أسفرت مراجعة استراتيجيات الحل الممكنة عن اختيار ثلاث مجموعات كبرى للعلاج هى: التعلم التعاوني ، اختيار الطلاب للأنشطة والوجبات ، تصميم الفصول بحيث تعكس تفضيلات التعلم للطلاب ، وأسفرت بيانات التدخل البعدى عن زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية.

وفى دراسة قام بها (Schaackengerg, 1997) كان الهدف منها هو وصف وحدات تعليمية لإعداد المعلمين تتعلق بتقنيات خاصة لإثارة الدافعية الذاتية لكي يستخدمها المعلمين لاحقا في فصولهم الدراسية ، وقد صممت الوحدات بطريقة يستطيع بها الأطفال تعيين أربعة تقنيات لإثارة الدافعية واختيار الاستراتيجية التي تزيد من الدافعية الذاتية ، ووصف كيفية استخدام التقنيات الخاصة بالدافعية الذاتية في بيئة الفصل الدراسي، وقد اشتملت مواد البرنامج على دليل المعلم ودليل التلميذ وشفافيات واختبار قبلي وبعدى لكل تلميذ، وقد تم اختبار البرنامج ميدانيا على أربعة وعشرون تلميذ. أشارت النتائج أن البرنامج كان ناجحا وأدى إلى زيادة الدافعية الذاتية لدى التلاميذ وقد ظهر ذلك من خلال تحليل البيانات.

وفى دراسة قام بها (Miller, 1998) كان الهدف منها تدريب أطفال ما قبل المدرسة على اللعب باستخدام دمى متحركة (لعب الأطفال) لتشجيعهم على الكلام عن علاقاتهم بمعلميهم . وبيان أثر ذلك على الدافعية الذاتية للطفل في الفصل الدراسي ، تكونت عينة الدراسة من ٢١ معلم روضة أطفال ، ١٢٩ طفل من أطفال الروضة . أشارت النتائج إلى ذكر معظم الأطفال حبهم لمعلميهم وأنهم يشعرون أن معلميهم يحبونهم ، وإن كان هناك أطفال لديهم مشاعر أقل عن علاقاتهم بمعلميهم ، كما كشفت الاستجابات من خلال الأسئلة مفتوحة النهاية والمقابلات الشخصية أن الأطفال كانت لديهم القدرة على ربط سلوكيات معلم معين يعتقدوا أنها تكون مؤشر لمشاعر معلميهم الإيجابية والسلبية .

وقام (Klein &et al., 1998) بدراسة هدفت إلى وصف برنامج لزيادة دافعية الطلاب فى الفصل الدراسى . تكونت عينة الدراسة من طلاب شعبة الرياضيات فى مدرسة ثانوية يتصفون بانخفاض الدافعية للتعلم . استخدمت الدراسة مدخلا من ثلاث مراحل : استهدفت المرحلة الأولى : محاولة رفع مستوى الطلاب فى الدافعية الأكاديمية الذاتية لكى يزيد من شعورهم بالاستقلالية والمسئولية استهدفت المرحلة الثانية وزيادة مستوى اهتمام الطلاب فى الفصل الدراسي ، وقد زادت الجماعات التعاونية وأنشطة الذكاء المتعدد من الجو الدافعي . واستهدفت المرحلة الثالثة : عملية الشرح داخل الفصل ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن تقريرات المدرسين اليومية التأملية أظهرت رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم ، وأشارت بيانات التدخل البعدى إلى أن التعلم التعاوني وأنشطة الذكاء المتعددة، قد أدت إلى زيادة دافعية الطلاب لتعلم الرياضيات .

وقام شبيب (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على سلوك حل المشكلة ، ومعرفة أثره فى بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية وإكساب المشاركين سلوك حل المشكلة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) مشاركا من كلية المعلمين بالمملكة السعودية . استخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الدافعية الذاتية، البرنامج التدريبي . استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية تحليل التباين الأحادي ، تحليل التغاير ، واختبار (t-Test) لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، لصالح التجريبية فى مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وفى كل مكون على حدة (الاستمتاع بالتعلم المثابرة ، الانتباه والتركيز) ، أن هذا يعنى أن تدريب الطلاب على سلوك حل المشكلة قد أدى إلى زيادة اهتمام وتركيز الطلاب ، وأوجد لديهم دافعا ذاتيا مرتفعا نحو الاستمرار فى التدريب .

وفى دراسة قام بها (Anderman, 1999) كان الهدف منها تحسين الدافعية الذاتية من خلال الاعتماد على الخصائص البيئية للتعلم. أشارت النتائج إلى ضرورة أن يمارس المعلمون أنماط سلوكية محددة داخل قاعات الدراسة تكمن فى إدراك الأطفال خبراتهم وكيفية توظيفها والاستفادة منها ،والاعتماد على الأهداف الأكثر ارتباطا بالطفل والأكثر تكيفا . والالتزام بإتاحة الفرصة بأن يختاروا وفقا لإرادتهم وما ينبغي أن يفعلوه . وأنه إذا مارس المعلمون مثل هذه الأنماط السلوكية داخل قاعات الدراسة فإن هذا يسهم فى تحسين الدافعية الذاتية لديهم .

وفى دراسة قام بها (Apostoleris, 2000) كان الهدف منها التعرف على أثر التعليم المنزلي فى الدافعية الذاتية للتعلم ، حيث قامت تلك الدراسة بفحص العوامل المتعلقة بالدافعية الذاتية للتعلم وإدراك الحاجة النفسية في حالة المدارس المنزلية ، تكونت العينة من ٦٠ أسرة قاموا بتعليم طفل واحد على الأقل من عمر ٦- ١٦ عام وتم إسناد المهمة للعائلات بطريقة مباشرة في الاجتماعات الخاصة بالمدارس المنزلية وتم إجراء المقابلات مع الآباء في منازلهم وتم تقييم الدافعية الذاتية للتعلم على عدد من المقاييس الفرعية من مقياس توجه الدافعية الذاتية في مقابل الدافعية الخارجية داخل الفصل الدراسي وقد اشتملت تلك المقاييس الفرعية على تفضيل التحدي وحب الاستطلاع والاهتمام والإتقان المستقل والمعيار الداخلي للنجاح وتم قياس الدرجة التي بها إنجاز الحاجات النفسية للاستقلال الذاتي والمنافسة والتقارب من خلال استطلاعات الرأي الخاصة بالأطفال. أشارت النتائج إلى أن المساندة الأبوية الخاصة بالاستقلال الذاتي كانت ترتبط بالدافعية الذاتية للتعلم بالنسبة للأطفال كما ارتبط السن بشكل ملحوظ بطريقة إيجابية بالدافعية الذاتية الكلية للعينة وهذا يعني أن الأطفال الأكبر سنا يميلون تجاه المستويات الأعلى من الدافعية الذاتية أكثر منه فيما يتعلق بالأطفال الصغار .وارتبطت الظروف البيئية التي تميزت بظروف مستويات عالية من مساندة الاستقلال الذاتي بالمستويات المرتفعة من الإنجاز الخاص بحاجة الأطفال النفسية .

وفى دراسة قام بها كل من (Gutman & Sulzby, 2000) كان الهدف منها قياس الدافعية الذاتية لدى الأطفال في فترة بداية نشأة مهارات القراءة والكتابة وذلك في كل من البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي والتحكم ، تكونت العينة من ٢٠ طفلا من أصل أفريقي في عمر رياض الأطفال (١٠ ذكور – ١٠ إناث) من ذوى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، وتم اختيار الأطفال عشوائيا ، تم تقييم الدافعية الذاتية للأطفال باستخدام تطبيقات تعتمد على معيار Harter - (١٩٨١) للتوجهات الذاتية والخارجية في الفصل الدراسي ومعيار Harter - (١٩٨٢) لكفاية الإدراك. أشارت النتائج إلى أن البيئة التي تتم فيها مهمة كتابة الخطاب تؤثر في الدافعية الذاتية للأطفال ففي البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي أظهر الأطفال مزيدا من الاهتمام بمهمة كتابة الخطاب وذلك بالمقارنة بالبيئة التي تدعم التحكم الخارجي . ووجد أن الأطفال الذين خضعوا لتفاعل التحكم الخارجي متبوعا بتفاعل يتم تدعيمه ذاتيا صنعوا مزيدا من عبارات التمكن الغير مستقلة وذلك بالمقارنة بالأطفال الذين تعرضوا للتفاعل الذي يدعم الاستقلال الذاتي متبوعا بالتحكم الخارجي .ووجد استخدام الأطفال مزيدا من استحداثات القراءة والكتابة وذلك في البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي مقارنة بالبيئة التي تدعم التحكم الخارجي .

وفي دراسة أغبارية (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر انواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم. طبقت الدراسة على (٦٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات بالتساوي تم توزيعهم إلى ست مجموعات وفقا للجنس ونوع التغذية الراجعة (م ١)مجموعة تغذية راجعة متسقة ،(م٢) غير متسقة ،(م٣) إيجابية غير متسقة . وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين م١ و م٣ في الاختبار البعدي لصالح م١ بينما لم توجد فروق دالة بين م١ وم٣ في مستوى القلق وكذلك لم توجد فروق دالة بين م١ و م٢ على الاختبار البعدي واختبار القلق ووجدت فروق بين م٢ و م٣ على الاختبار البعدي لصالح م٢ ولم توجد فروق دالة بين م٢ و م٣ في مستوى القلق وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين على الاختبار البعدي ولكن وجدت فروق دالة بين الجنسين في مستوى القلق حيث كان الذكور أقل قلقا من الإناث ، أيضا توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال للتفاعل بين الجنس والظرف التجريبي على الاختبار البعدي وعدم وجود فروق دالة للتفاعل بين الجنس والظرف التجريبي في مستوى القلق .

وقامت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعى الداخلى على مستوى الكفاءة الأدائية ، خلال التدريب الميداني لدى عينة من طلاب كلية التربية ، والذين يعانون من صعوبة فى الأداء الأكاديمي . تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة شعبة عامة وتعليم ابتدائي . استخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين فؤاد أبو حطب) ومقياس التوجه الدافعي الداخلي / الخارجي ، بطاقة تقييم الكفاءة الأدائية والتقديرات الدالة على مستويات الكفاءة الأكاديمية ، برنامج تنمية التوجه الدافعي الداخلي .استخدمت الدراسة تحليل التباين واختبار(t-Test) لدلالة الفروق بين

المجموعات . من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن البرنامج بما يتضمنه من مثيرات . مكن الطلاب من تطوير ممارستهم العملية وذلك من خلال التدريب على أساليب تزويد كل طالب بتغذية مرتدة فورية للجهد والانتباه إلى الأسباب التى يمكن أن يعزو إليها الطلاب نجاحهم وفشلهم ، كما أن تدريبهم على كيفية استثارة انتباه تلاميذهم ، ودافعيتهم للتعلم وحماسهم أدى إلى اندماجهم فى العمل والاستمرار فى الانتباه والتركيز .

وفى دراسة قام بها (Ann, 2002) كان الهدف منها معرفة أثر العمر ومستوى المهارة وضبط النفس والدافعية على استمرار الانتباه في الأطفال الصغار الذين يكملوا الألغاز المعقدة ، تكونت العينة من ٣٥ طفل من أطفال ما قبل المدرسة ، حيث تم إعطائهم ألغاز محيرة ذات مستويات مختلفة من الصعوبة وذات كميات متفاوتة من الاختيار ، قيم الجزء الأول من الدراسة مستوى القدرة لكل طفل للإلغاز المعقدة ثم تم تقييم مرات الانتباه الباقي للتعامل مع ألغاز أسهل ، مستوى القدرة أصعب (صيغة عدم اختيار) ، وبعد ذلك تم تزويد الأطفال بكل المستويات الثلاث في نفس الوقت (صيغة اختيار) وسمح باختلاف اختيارهم لمستوى الصعوبة من أجل بحث تأثير الاختيار على الانتباه الباقي أثناء مرحلة الاختيار كما تم بحث ضبط النفس للأطفال الخاص باختياراتهم لتحديد أثر أنواع الاختيارات التي قاموا بها على الانتباه المستمر. أشارت النتائج إلى أن الانتباه يكون أطول بشكل كبير أثناء مرحلة الاختيار للدراسة مدعمة أهمية الاختيار في تعزيز الانتباه. وأن الأطفال ضبطوا اختياراتهم أثناء مرحلة الاختيار بطرق مختلفة مما أثر على الصعوبة الكلية للألغاز التي أكملوها .

وفى دراسة قام بها (Fast, 2002) كان الهدف منها اختبار مجموعات الاختيارات في الواجب المنزلي على التحصيل والدافعية الذاتية فيما يتعلق بتلاميذ الصف السابع في مادة العلوم. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المنزلية تبين أن لديهم زيادة في الدافعية الذاتية كما تم ذلك على مقياس التوجه الدافعى بالمقارنة بالأطفال الذين لم يتم إعطائهم اختيارات في الواجب المنزلي . وأن الأطفال الذين تم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المدرسية حققوا زيادة في التحصيل بالمقارنة بالأطفال الذين لم يتم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المدرسية وذلك على مقياس التحصيل . وأن الأطفال الذين قاموا بأداء واجبهم قد تحسنوا بطريقة ملحوظة في الاختبار النهائي والأطفال الذين كانوا أكثر دافعية قد أدوا بطريقة أفضل في الاختبار النهائي وكان أداء الواجب المنزلي هام جدا فيما يتعلق بالتحصيل كما ارتبطت الدافعية الذاتية بالتحصيل الدراسى.

وفى دراسة قام بها (Markes, 2002) كان الهدف منها تحسين الدافعية الذاتية من خلال استخدام المعلمين للأنشطة التربوية التي من شأنها دعم الاستقلال الذاتي ، أجريت الدارسة على عينة من ١٤٩ مديرا مدرسة شاركوا ف ي مشروع تحسين الدافعية الذاتية بولاية بنسلفانيا ، تم استطلاع آراء ١٧٩٥ معلما متخصصا في التربية. أشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين من جميع المستويات التعليمية الذين مارسوا الأنشطة التربوية باستقلالية تحسن لديهم الدافع الذاتي وانعكس ذلك بإيجابية على تلاميذهم.

وفى دراسة قام بها (West, 2002) كان الهدف منها التعرف على تأثير الحالة الاجتماعية على دافعية الطفل لتعلم القراءة والكتابة ،. أشارت النتائج إلى أن بعض المظاهر المتعلقة بالفصل الدراسي تدعم الدوافع الذاتية لتعلم القراءة والكتابة. وأن الحالة الاجتماعية المتدنية للطفل في نطاق الفصل كان لها تأثيرا قويا على دوافعهم وظهر أيضا أن تدخلات المعلم قد حافظت أحيانا على دافعيته الذاتية.

وأجرى شبيب (٢٠٠٣) دراسة استهدفت التحقق من أثر التدريب على استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى فى تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عبارة عن (٣٠) طالبا ، والأخرى ضابطة عبارة عن (٣٠) طالبا قام أفراد المجموعة التجريبية بتنفيذ استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى فى الأنشطة الخاصة بالمقرر واستخدمت الدراسة: مقياس الدافع الأكاديمي الذاتى ومقياس الاستقلال الذاتى والبرنامج التدريبى القائم على استخدام استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى . باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (t-Test) لدلالة الفروق بين المجموعات وتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية ، وفى كل مكون من مكوناتها (الاستمتاع بالمهمة ، الكفاءة المدركة ، الشعور بأهمية المهمة ، الاختبار المدرك) لصالح المجموعة التجريبية

وفي دراسة قام بها حسين (٢٠٠٥) تهدف إلى الوقوف على أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي حيث تم تطبيق برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية ومقياس للدافعية الأكاديمية الذاتية ، وأسفر التحليل الإحصائي المستخدم فى الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية .و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التركيز فى أداء العمل المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاستمتاع بالتعلم المدرسى لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى المثابرة أثناء أداء العمل المدرسى لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (Paulsen&Feldman,2005) إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم ذاتيا لدى طلاب الجامعة و إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات الدافعية والمعتقدات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ، ووجهة الضبط وبعض استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار .وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالبا من طلاب الجامعة. وتم استخدام

مجموعة من المقاييس لاختبار استراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية ، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط .وأشارت أهم النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا لاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا ، ووجود علاقة دالة وموجبة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الداخلي ، كانت العلاقة دالة وسالبة بين توجيه الهدف الداخلي وقلق الاختبار على حين كانت العلاقة غير دالة بين توجيه الهدف الخارجي والكفاءة الذاتية و استراتيجية التعلم المعرفية والدافعية.

وفي دراسة قام بها المحرزي (٢٠٠٦) تهدف إلى الوقوف على اثر استخدام برنامج تدريبي في بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل(١٧ ذكور- ١٣ إناث) ، تتراوح أعمارهم ما بين (٥,٥– ٦ سنوات) بمحافظة قنا. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي في بعض أبعاد الدافعية الذاتية. (إعداد الباحث) و مقياس الدافعية الذاتية (إعداد الباحث). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي فى الدرجة الكلية للدافعية الذاتية لصالح القياس البعدى لدى أفراد العينة الإناث. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي فى أبعاد الدافعية الذاتية (التركيز، الاستمتاع بالعمل، المثابرة) لصالح القياس البعدى لدى أفراد العينة الإناث.

وهدفت دراسة (Joesaar et al.(2011: 500)الى التعرف على تأثير الأقران في الدافعية الذاتية لدى الرياضيين ، وتكونت عينة الدارسة من ٤٢٤ رياضيا متوسط اعمارهم ١٣ سنة ، وتم مراقبة مستوى الرياضيين لمده ١٢ شهر ، واهم ما توصلت اليه نتائج الدراسة هو أن تحفيز الاقران يؤثر بشكل غير مباشر فى الدافعية الذاتية الداخلية لدى الافراد وينمى لدى الفرد القدرة على المثابرة

واستهدفت دراسة Freiberger et al.(2012: 518) إلى التعرف على أثر كل من الدافعية الداخلية الخارجية في تحصيل الرياضيات لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٩ طالب بالصف الثاني من(٢٧) فصلا ، وتم تزويد الطلاب بتقارير المعلمين عن كفاءتهم ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن تقارير المعلمين كان لها أثر غير مباشر في نمو الدافعية الذاتية الداخلية لدى الطلاب في الرياضيات ، وان تلميحات الآخرين كان لها دور في تنمية الدافعية الخارجية لديهم .

وهدفت دراسة Saadat et al.(2012 :10) إلى بحث تقدير الذات وعلاقته بالانجاز الاكاديمى لدى طلاب الجامعة الإيرانية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالب من طلاب الجامعة الإيرانية ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن هناك اختلاف بدرجة كبيرة بين الذكور والإناث في تقدير الذات ، حيث اظهر الطلاب تقدير ذات أكثر من الطالبات ، أظهر طلاب كليات العلوم وعلم النفس والعلوم التربوية والحاسوب تقدير ذات أكثر من الكليات الأخرى ، وان تقدير الذات الأكاديمي واحترام الذات كان له علاقة ايجابية مع التحصيل الدراسي للطلاب

واستهدفت دراسة Rosli et al.,(2012: 582) إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات والأداء الاكاديمى للطلاب الجامعيين في الفرقة الثانية بكلية العلوم الصحية وكلية الطب فى ماليزيا ، وتكونت العينة من ٢٢٠ طالب بكلية العلوم الصحية ، ١١٠ من طلاب كلية الطب ، واهم ما أشارت إليه النتائج هو أن ارتفاع تقدير الذات يرتبط بالأداء الأكاديمي طرديا ، ويرتبط تقدير الذات والتوتر ارتباطا عكسيا

- **التعليق العام وأوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة** :

- اهتمام العلماء والباحثين فى مجال علم النفس بمتغير الدافعية الذاتية وخاصة فى السنوات الأولى من المراحل العمرية .
- أجريت الدراسات السابقة على عينات من الجنسين ولم تظهر نتائج تلك الدراسات أن متغير الجنس (ذكور - إناث) له تأثير على الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن هناك عوامل خارجية مثل المعلمون والجوائز والمكافآت تؤثر سلبا في الدافعية الذاتية حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين هذه العوامل والدافعية الذاتية ومن هذه الدراسات
- تأكيد الباحثين على دراسة العوامل والمؤثرات التى من شأنها أن تزيد من الدافعية الذاتية وبالتالي تسهم في بناء برنامج الدراسة الحالية .
- اتفاق الباحثين على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين دعم المعلمين والآباء للاستقلال الذاتي والدافعية الذاتية حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يتعلمون في ظل سياق تعليمي داعم للاستقلال الذاتي يكونون أكبر دافعية داخلية مقارنة بالأطفال الذين يتعلمون في ظل سياق تعليمي داعم للتحكم.
- اتضح للباحثين ندرة الأبحاث والدراسات السابقة التى تركز على البرامج والاستراتيجيات التي تسهم في استثارة الدافعية الذاتية لطلاب المرحلة المتوسطة سواء كان ذلك فى البيئة السعودية أو العربية ككل .
- يختلف البحث الحالي عن البحوث السابقة في أنه يجرى على عينة ذات خصائص ثقافية واجتماعية تختلف عن عينات البحوث السابقة .
- وقد استفاد الباحثان من الدراسات والأبحاث السابقة في صياغة مشكلة البحث وفروضه واختيار العينة كما سيستفيد الباحثين الحاليين من ذلك أيضا في إعداد أدوات الدراسة وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها .

- **وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى** :

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية" .
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ".
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ".

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **منهج البحث والتصميم التجريبي** :

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لتحديد مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالطائف باعتبار أن البحث تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج لاستثارة الدافعية الداخلية لدى طلاب العينة التجريبية(التي تتعرض للبرنامج) والمقارنة بينها وبين المجموعة الضابطة(التي لم تتعرض لهذا البرنامج) وأثر ذلك على تقدير الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الدراسي .

- **ثانيا العينه** :

استمدت عينة الدراسة من أربعة فصول للصف الثاني لمدرسة شباب الفهد المتوسطة بمدينة الطائف.تم تحديد عشر طلاب منهم ذوي العجز المتعلم طبقا للمقياس المستخدم لتحديد ذلك كمجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج ، وعشر طلاب آخرين ذوي العجز المتعلم كمجموعة ضابطة .وقد روعي في اختيار عينة البحث أن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ١٣- ١٤ سنةوالاختيار العشوائي للفصلين وكونها من بيئة لها خصائص واحدة لتثبيت العديد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النتائج. وقد اقتصرت العينة على الذكور لسهولة إجراءات التطبيق.

- **ثالثا** : **أدوات الدراسة** :

- **مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثين)** :

اطلع الباحثان على المفاهيم الأساسية التي تناولت العجز المتعلم وكذلك المقاييس التي استخدمت في تشخيصه مثل (الفرحاتي،٢٠٠٢) فقد قام الفرحاتي ببناء هذا المقياس والذي يقيس أساليب عزو العجز المتعلم ، و يتكون المقياس من (٢١) عبارة ليس فيها عبارات دخيلة تقيس ثلاثة أبعاد هي الذاتية الثبات ، الشمولية ، كل بعد يقيسه (٧) عبارات حيث كانت مرتبة بالتتالي والاستجابات تكون (نعم) ، (لا) ، (أحيانا) والدرجات هي بالترتيب (٣) ، (١) (٢) وتقع درجات المقياس بين (٢١) و (٦٣) درجة

ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد صباح الرفاعي (٢٠٠٢) والذي يتكون من (٣٦) فقرة ، وصيغت كل فقرة بحيث تصف سلوكا يقوم به المفحوص ويتم التصحيح حسب التدرج الخماسي (تنطبق دائما ، تنطبق كثيرا ، تنطبق أحيانا ، تنطبق نادرا ، لا تنطبق) والدرجات موزعة من ٥- ١ حسب الترتيب السابق ، فكانت أعلى درجة للمقياس هي ١٨٠ درجة ، وأقل درجة هي ٣٦ . في (صديق ، ٢٠٠٩) .

وفي ضوء ما اطلع عليه الباحثان صنف خصائص ذوي العجز المتعلم في ثلاث أبعاد هي توقع الفشل، والعجز الدافعي، وانخفاض القدرة على التحكم وفي ضوء ذلك وضع لكل بعد مجموعة من العبارات وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) مفردة وبعد التحكيم أصبحت (٤٨) مفردة ، يكون على المفحوص أن يختار بديلا من ثلاثة بدائل هي (دائما، أحيانا، نادرا) تحسب الدرجة على المقياس بإعطاء الدرجات من ٣- ١ ، حيث يحصل الطالب الذي يشير تحت دائما على ٣ درجات ، ويحصل الطالب الذي يشير تحت أحيانا على درجتين ويحصل الطالب الذي يشير تحت نادرا على درجة واحدة .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **الصـــدق** :
- **صدق المحكمين** :

وفيه عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس لقياس العجز المتعلم ومناسبة الصياغة اللغوية ومدى انتماء المفردة للبعد وقد أسفر ذلك عن حذف مفردتين من مفردات المقياس لم تحصل على نسبة ٨٠٪ لذا تم حذفهما كما عدلت بعض الصياغات اللفظية ليتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) عبارة .

- **صدق المحك** :

وفيه حسب الباحث معامل الارتباط بين المقياس الجديد والمقياس الذي أعده الفرحاتي (٢٠٠٢) لقياس أساليب عزو العجز المتعلم فوجدت معاملات ارتباط دالة بين مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد المقياس الجديد تراوحت بين ٠,٧٦ - ٠,٨٢ للأبعاد وللدرجة الكلية مما يشير إلى صدق المقياس الجديد.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

حيث حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجداول التالية :-

جدول (١) : قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة ودرجة بعد توقع الفشل

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤	٢٢	٠.٥١
٢	٠.٤٥	٢٥	٠.٤٣
٤	٠.٤٨	٢٨	٠.٣٦
٧	٠.٣٩	٣١	٠.٣٨
٨	٠.٣٣	٣٤	٠.٤٥
١٠	٠.٥٦	٣٧	٠.٥١
١٣	٠.٥٨	٣٩	٠.٤٤
١٦	٠.٤٢	٤٠	٠.٤٦
١٩	٠.٤٠	٤٨	٠.٣٨

يتضح من الجدول السابق(١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد توقع الفشل دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٢) : قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠.٣٩	٢٩	٠.٣٦
١١	٠.٤٢	٣٢	٠.٣٥
١٤	٠.٥١	٣٥	٠.٤٢
١٥	٠.٤٦	٣٨	٠.٥١
١٧	٠.٥٨	٤١	٠.٤٧
٢٠	٠.٤٢	٤٢	٠.٦١
٢٣	٠.٥١	٤٣	٠.٤٢
٢٦	٠.٤٩		

يتضح من الجدول السابق (٢)أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٣): قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٣	٠.٥١	٣٠	٠.٤١
٦	٠.٤٢	٣٣	٠.٤٤
٩	٠.٣٧	٣٦	٠.٥٢
١٢	٠.٤٢	٤٤	٠.٦٢
١٨	٠.٥١	٤٥	٠.٤٣
٢١	٠.٤٢	٤٦	٠.٣٣
٢٤	٠.٣٩	٤٧	٠.٤٥
٢٧	٠.٤٢		

يتضح من الجدول السابق(٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٤) قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
توقع الفشل	٠.٨٣
العجز الدافعي	٠.٨١
انخفاض القدرة على التحكم	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق(٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

- **الثبات** :

حسب الباحث ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

جدول (٥): قيم معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم

البعـــد	معامل الثبات
توقع الفشل	٠.٧٣
العجز الدافعي	٠.٧٤
انخفاض القدرة على التحكم	٠.٧٧
الدرجة الكلية	٠.٨١

يتضح من الجدول السابق(٥) أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة مما يعد مؤشرا لثبات المقياس.

- **مقياس تقدير الذات الأكاديمي** : (**إعداد الباحثين**)
- **خطوات بناء المقياس** :

تم بناء عبارات المقياس على الخطوات الآتية :

- قام الباحثان بدراسة مسحية للتراث السيكولوجي والاطلاع على المقاييس التي صممت لقياس تقدير الذات عامة كمقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة فى البيئة القطرية . إعداد الدرينى وأخرين (١٩٨٣) ، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية إعداد العزبى (١٩٨٥) ، ومقياس تقدير الذات سليمان (١٩٩٢)
- تمت صياغة مفردات المقياس في إطار أن تكون المفردات مناسبة لمستوى التلاميذ ومرتبطة بكل ما له صلة بالموقف التعليمي .
- راعى الباحثان أيضا أن تكون تعليمات المقياس مبسطة ومفهومة ولا تحتاج إلى توضيح ، ويجاب عن كل عبارة طبقا للاحتمالات الموضوعة لذلك .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **أولاً** : **الصدق** (**صدق المحكمين**) :

قدم المقياس لمجموعة من أساتذة علم النفس التعليمي من أقسام علم النفس بكليات التربية ، وقد أبدوا آراءهم في العبارات . وتم تصحيح بعض العبارات طبقا لآرائهم فى ذلك .

- **ثانياً** : **الاتساق الداخلي للمقياس** :

حسب الباحثان الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قدرها ٥٠ طالبا عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس . والجدول التالي يوضح نتيجة التحليل .

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٥	١١	٠.٥٥	٢١	٠.٤٩	٣١	٠.٣٦	٤١	٠.٤٠
٢	٠.٤٠	١٢	٠.٥٦	٢٢	٠.٥٨	٣٢	٠.٤٨	٤٢	٠.٤٢
٣	٠.٤٥	١٣	٠.٣٩	٢٣	٠.٦٣	٣٣	٠.٤٧	٤٣	٠.٧٥
٤	٠.٦٠	١٤	٠.٤٢	٢٤	٠.٤١	٣٤	٠.٤٢	٤٤	٠.٥٨
٥	٠.٣٦	١٥	٠.٣٩	٢٥	٠.٤٧	٤٥	٠.٣٩	٤٥	٠.٤٧
٦	٠.٤٠	١٦	٠.٦٤	٢٦	٠.٤٨	٣٦	٠.٣٣	٤٦	٠.٤٨
٧	٠.٦٥	١٧	٠.٥٣	٢٧	٠.٥٦	٣٧	٠.٣٩	٤٧	٠.٤٠
٨	٠.٤٢	١٨	٠.٤٢	٢٨	٠.٦١	٣٨	٠.٤٤	٤٨	٠.٣٩
٩	٠.٣٣	١٩	٠.٤١	٢٩	٠.٤٥	٣٩	٠.٥٨	٤٩	٠.٤٢
١٠	٠.٥٤	٢٠	٠.٤٥	٣٠	٠.٣٩	٤٠	٠.٦٠	٥٠	٠.٥٠

يتضح من الجدول السابق(٦) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعتبر المقياس متسقا .

- **ثالثاً : ثبات المقياس** :

حسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كورنباك ألفا وكانت قيمة المعامل ٠,٧٧ وهذا المعامل موثوق به بدرجة مقبولة .

- **تصحيح المقياس ومفتاح التصحيح** :

أعد الباحث مفتاحا للتصحيح بناء على الآتي : إذا أجاب الطالب على العبارات الإيجابية في خانة (غالبا) فيعطى ٣ درجات وإذا أجاب بـ (أحيانا) فيعطى درجتان ، وإذا أجاب بـ (لا أبدا) فيعطى درجة واحدة عدا العبارات السالبة فى خانة (غالبا) فيعطى درجة واحدة ، وإذا أجاب بـ (أحيانا) فيعطى درجتان ، وإذا أجاب بـ (لا أبدا) فيعطى ثلاث درجات ، وأرقام هذه العبارات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٥).

- **مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية (إعداد الباحثين)** :

يهدف هذا المقياس لقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من طلاب الصف الثانى من المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف .

- **خطوات بناء المقياس** :

مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية ، وهى على النحو التالي:

- الإطلاع على تعريفات الدافعية الأكاديمية الذاتية ، والدراسات والأبحاث السابقة التى أوضحت مكوناتها.
- الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية أو بعض مكوناتها مثل: مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للأطفال Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory إعداد Gottfried A. E ١٩٨٥، ، ومقياس الدافعية الأكاديمية إعداد شبيب ١٩٩٩ ومقياس التوجه الدافعي الداخلي إعداد فوقية عبد الفتاح ٢٠٠١ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية إعداد حسين ٢٠٠٥ومقياس الدافعية الذاتية إعداد المحرزي٢٠٠٦.

- **بعد الاطلاع على التعريفات والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها ، تم اختيار المكونات التالية** :

- المثابرة أثناء أداء العمل المدرسي Persistence in Learning
- الاستمتاع بالتعلم المدرسي Enjoyment During Learning
- التركيز في أداء العمل المدرسي Concentration During Learning
- مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concept

- **وتم اختيار هذه المكونات للأسباب الآتية** :

- أن هذه المكونات هي الأكثر تكراراً فى الكتابات النظرية والمقاييس التى تناولت دراسة الدافعية الأكاديمية الذاتية .
- ارتباط هذه المكونات بالأداء الأكاديمي في العمل المدرسي .

◄◄ تناسب هذه المكونات مع العمر الزمني للمشاركين ومستواهم .

وتم إعداد المقياس متضمنا للأربعة مكونات التي تم تحديدها ويتضمن كل مكون مجموعة من العبارات تم جمعها في مقياس واحد حيث تضمن المقياس العبارات من ١- ١٩ لتقيس المثابرة والعبارات من ٢٠- ٣٩ لتقيس الاستمتاع بالتعلم المدرسي والعبارات من ٤٠- ٥٨ التركيز في أداء العمل المدرسي والعبارات من ٥٩- ٧٠ مفهوم الذات الأكاديمي ، وهى الصورة الأولية للمقياس قبل توزيع العبارات عشوائياً . وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (دائماً . أحياناً . نادرا) ؛ حيث يختار الطالب بديلا واحدا أمام العبارة التي تنطبق عليه بوضع علامة (✓)، وبالتالي فقد تضمن المقياس في صورته النهائية سبعين عبارة .

تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الصورة الأولية بعد توزيع عبارات المقاييس عشوائياً لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من الطلاب على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وكانت كالتالي .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **أولا** : **صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي للتحقق من مناسبة العبارات لقياس كل مكون من مكونات المقياس ، وكذلك من سلامة البناء اللغوي للعبارات وملاءمته لعينة البحث ، وقد راعى الباحثان توجيهات المحكمين المختلفة في الصياغة والتدقيق .

- **الاتساق الداخلي** :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ، والبعد الذي تنتمي إليه ، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٧٠) . والجدول التالي رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية بعد حذف العبارات غير الدالة .

يتضح من الجدول السابق (٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ وبناءً على ذلك فقد تم حذف هذه العبارات من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٧٠ عبارة ، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية ، والجدول التالى رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية

المثابرة عند أداء العمل المدرسي		الاستمتاع بالتعلم المدرسي		التركيز على العمل المدرسي		مفهوم الذات الأكاديمي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٧٦	٢٠	٠.٣٦٨	٤٠	٠.٤٠٨	٥٩	٠.٣٩٣
٢	٠.٣٥٦	٢١	٠.٣٦٣	٤١	٠.٦٤٢	٦٠	٠.٣٧٦
٣	٠.٤٧٢	٢٢	٠.٣٩٣	٤٢	٠.٤٢٠	٦١	٠.٣٩٣
٤	٠.٥٧٤	٢٣	٠.٤٦٥	٤٣	٠.٤٦٤	٦٢	٠.٣٧٦
٥	٠.٣٩٧	٢٤	٠.٤١٧	٤٤	٠.٥٦٤	٦٣	٠.٣٧٩
٦	٠.٦٢٥	٢٥	٠.٥٢٥	٤٥	٠.٦٧٥	٦٤	٠.٥٧١
٧	٠.٣٧٧	٢٦	٠.٤٨٦	٤٦	٠.٥٠٣	٦٥	٠.٣٩٣
٨	٠.٤٧٠	٢٧	٠.٥٣٤	٤٧	٠.٥٥٠	٦٦	٠.٦٧٥
٩	٠.٥٥٨	٢٨	٠.٦٤٤	٤٨	٠.٤٨٢	٦٧	٠.٥٧٤
١٠	٠.٥٧٣	٢٩	٠.٦٣٢	٤٩	٠.٦١٥	٦٨	٠.٣٧٧
١١	٠.٣٧٦	٣٠	٠.٦٠٣	٥٠	٠.٤٩٣	٦٩	٠.٥٧٩
١٢	٠.٤٤	٣١	٠.٥٦٢	٥١	٠.٣٧٧	٧٠	٠.٦٣٢
١٣	٠.٤٥	٣٢	٠.٥٢٥	٥٢	٠.٦٣٢		
١٤	٠.٥٦	٣٣	٠.٤١١	٥٣	٠.٦٧٥		
١٥	٠.٥٤٣	٣٤	٠.٣٦٩	٥٤	٠.٣٧٦		
١٦	٠.٤٢٣	٣٥	٠.٤٣٣	٥٥	٠.٣٧٧		
١٧	٠.٥٦١	٣٦	٠.٥٤٦	٥٦	٠.٥٧٤		
١٨	٠.٤٣٦	٣٧	٠.٤٤٢	٥٧	٠.٦٣٢		
١٩	٠.٤٢٥	٣٨	٠.٥٦٦	٥٨	٠.٦٧٥		
		٣٩	٠.٥٢٢				

جدول (٨) : معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الداخلية

البعـــد	معامل الارتباط
المثابرة عند أداء العمل المدرسي	٠.٦٢٣
الاستمتاع بالتعلم المدرسي	٠.٤٧٧
التركيز على العمل المدرسي	٠.٤٦٥
مفهوم الذات الأكاديمي	٠.٤٩١

يتضح من الجدول السابق(٨) أن قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الدافعيةٍ الداخلية الأكاديمية (موضوع الدراسة) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلي الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

- **ثانيا : الثبات :**

تم استخدام معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة التقنين البالغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا من نفس أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية ، والجدول التالي رقم (٩) يوضح معاملات ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية .

جدول (٩) : معاملات ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية

م	البعـــد	معامل الثبات
١	المثابرة عند أداء العمل المدرسي .	٠.٨٨
٢	الاستمتاع بالتعلم المدرسي .	٠.٨٦
٣	التركيز على العمل المدرسي .	٠.٨١
٤	مفهوم الذات الأكاديمي.	٠.٧١
٥	الدرجة الكلية	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق(٩) أن قيم معاملات الثبات لعبارات كل مكون من مكونات المقياس تراوحت ما بين (٠,٧١- ٠,٨٨) وأن معامل الثبات لعبارات الدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩)؛ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس .

- **إعداد البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية : إعداد الباحثين.**
- **أسس بناء البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية :**

توجد بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى :

- أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مكونات الدافعية الداخلية الأكاديمية المطلوب تدريب الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة وتتمثل تلك المكونات في المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي ، التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي وهى بعض المكونات التي سيتم التوصل إليها من خلال البحث الحالي.
- أن يرتبط محتوى البرنامج بطلاب المرحلة المتوسطة ، وما يناسبهم من مهارات ومفاهيم صحيحة تستثير لديهم الدافعية الداخلية الأكاديمية .
- أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة ، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية .
- أن تكون هناك إيجابية للطلاب المشاركين بحيث يشارك كل طالب بفاعلية في إجراءات البرنامج التدريبي لتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية .
- أن تقدم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفى على المشاركين جواً من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل : صياغة محتوى الجلسة في مقاطع من شاشات العرض باستخدام الكمبيوتر وتعرض على الطلاب عن طريق الحاسب الآلي .

- ضرورة أن تتسم بيئات المشاركين بالثقة بالنفس والابتعاد عن القلق والتوتر حيث إن المستويات المرتفعة من القلق والتوتر ترتبط بانخفاض الدافعية لديهم .
- أن تكون هناك إيجابية للمشاركين واستمتاعهم بالمشاركة في أداء المواقف التدريبية التطبيقية ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم دون خوف من الفشل أو من نقد الآخرين ، وذلك بقيامهم بالتحدث والإلقاء أمام زملائهموتعريضهم لمواقف تطبيقية تتطلب منهم التصرف بذكاء ومهارة كقيامهم بالمحاورة والنقاش في قضية ما ، وتدريبهم على مهارات الإقناع.
- أن تعدد مواقف التدريب على المهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصقلها كالتدريب على التحدث بثقة أمام الزملاء عن القيام بشرح محتوى الجلسة وإبداء الرأي في بعض المسائل المتعلقة بهذا المحتوى ، والحوار والمناقشة واقتراح الحلول للمشكلات التي تعرض أمامه.
- أن تتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة ، ويدفع عنهم الملل ، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله مثل : الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظيوالاستثارة الانفعالية.
- أن تنبع هذه الفنيات من مصادر الدافعية الداخلية الأكاديمية والتي تؤدى إلى تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطلاب لأنشطة البرنامج التدريبي لتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية ، واستخدام التقويم النهائي ، واستمارة تقويم أهداف الجلسات في نهاية البرنامج التدريبي .
- إعداد جلسة خاصة لكل بعد من أبعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية التي سيتم التوصل إليها مثل : المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي ، التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي لتعريف المشاركين لكل بعد وتدريبهم عليه في بداية البرنامج التدريبي .
- سيتضمن البرنامج جزءا خاصا بالمعرفة ، وبالتدريب ، وبالممارسة الفعلية ، وذلك من خلال تقديم معلومات عن المهارات اللازمة للتدريب ، ثم تدريب المشاركين على هذه المهارات أثناء الجلسات ، ثم الممارسة الفعلية للمشاركين لهذه المهارات.

- **جوانب بناء البرنامج** :

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي :

- **الجانب المعرفي** :

ويتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب المتلكئين أكاديميا مثل طبيعة الدافعية الذاتية وأبعادها ومصادرها ، والتي تسهم في تنميتها بالإقناع اللفظي والذي يتمثل في تقديم معلومات بطريقة مقنعة ، ومهارات التعارف والحوار والإلقاء ، وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنه أن يجعل المشاركين قادرين على الاستجابة بشكل أفضل ، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

- **الجانب الأدائي** :

ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب المتلكئ لتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها المتمثلة المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي التركيز على العمل المدرسى ، ومفهوم الذات الأكاديمي ؛ لأن المعلومة وحدها لا تكفى لتعديل السلوك بصفة عامة ، بل ينبغي تقديم النماذج التي يجب على المشاركين محاكاتها .

- **الجانب الوجداني** :

ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسياً بالنسبة للطالب المشارك ، بحيث يشعر فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد ، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء ، وأخذ أفكاره مأخذ الجد ، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش.

- **خطوات بناء البرنامج** :

سيمر برنامج الدافعية الأكاديمية الداخلية المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية :

- **الإعداد لتصميم البرنامج** :

الإطلاع على البحوث السابقة والكتابات النظرية المرتبطة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ، وكيفية التدريب عليها، والإطلاع على بعض البرامج التدريبية التي هدفت إلى استثارة الدافعية الأكاديمية ، من خلال مكوناتها الأربعة وهى : المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي.

- **عناصر بناء البرنامج** :

بناء على الإطلاع على البحوث السابقة والكتابات النظرية المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وكيفية التدريب عليها ، وما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومكونات وبرامج خاصة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ، وخصائص المشاركين سيعد الباحثان البرنامج التدريبي في البحث الحالي مارا بالمراحل الآتية :

- **أهداف البرنامج** :

والتي ستحدد بناء على تعريفات الدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها وسيتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي سيتم تحديدها مسبقا ، وسيتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

- **محتوى البرنامج** :

تضمن البرنامج مثيرات متنوعة يتم تقديمها للمشاركين تؤدى إلى إثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لديهم ، وتشجعهم على التركيز وملاحظة التفاصيل الدقيقة والاستمتاع والسعادة بالتعلم والاستمرار في الأنشطة والمهام المدرسية وإمدادهم بالخبرات اللازمة للنمو، وإشباع حاجتهم للتعلم ، وقد تم اختيار الأنشطة والمهام والمشكلات من مجموعة متنوعة من المصادر مثل الكتب المدرسية والمجالات الثقافية وباب صدق أو لا تصدق والرياضيات الذهنية من بعض الجرائد والكمبيوتر

- **زمن البرنامج وعدد جلساته** :

سيوزع البرنامج على سبع أسابيع يعقد خلالها أربع عشرة جلسة تدريبية بواقع (٤٥) دقيقة لكل جلسة ، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي وجلستي القياس البعدي ، والجدول التالي (١٠) يوضح محتوى البرنامج التدريبي للدافعية الأكاديمية الداخلية المقترح.

جدول (١٠) : محتوى البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية المقترح

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة
١	التعريف بالبرنامج التدريبي والدافعية الأكاديمية الذاتية	٨	أسئلة الحفظ والفهم وهمزتا الوصل والقطع
٢	بناء الإنسان	٩	الحروف والنموذج الرياضي
٣	صورة الطائرة	١٠	أنواع الفعل المعتل
٤	تعلم بعض مهارات الكتابة	١١	طريقة الجمع البشرية
٥	تعلم بعض قواعد الكتابة	١٢	التعبير عن الشيء بطرق متعددة
٦	أنواع الفعل الصحيح	١٣	حقوق الإنسان
٧	ظاهرة الرعد والبرق	١٤	صورة السيارة والعربة

- **خطوات الدراسه** :

لتنفيذ التجربة اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية :

- قام الباحث بزيارة مدرسة شباب الفهد المتوسطة بنين بمدينة الطائف التى تم الاختيار من أفرادها كلا من المجموعة التجريبية والضابطة وذلك للاتفاق على تنفيذ خطوات البرنامج واختيار الوقت المناسب .
- قبل البدء فى تنفيذ البرنامج التدريبي . تم تطبيق مقياس العجز المتعلم على الفصول الأربعة وذلك لتحديد عشرة طلاب من كل فصلين كعينة تجريبية وعشرة طلاب من الفصلين الآخرين كعينة ضابطة مما اتضح من درجاتهم على المقياس أنهم ذوي العجز المتعلم.
- تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية وكذلك مقياس تقدير الذات الأكاديمي(قياسا قبليا) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد تبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين فى الدافعية الأكاديمية الذاتية وتقدير الذات الأكاديمي.
- قام الباحث بإعداد كتيب تضمن محتوى البرنامج التدريبي ، وكان يتم تقديمه للمشاركين في المجموعة التجريبية قبل بداية الجلسة ، ويجمعه منهم بعد نهاية الجلسة ، وكان الهدف من ذلك أن يتابع كل مشارك جلسات البرنامج والمواد التدريبية المقدمة في كل جلسة ، وإتاحة الفرصة لهم لأداء المهام المطلوبة منهم بالإجابة أو التعليق أو إبداء الرأي في ممارستهم للتركيز فيما هو مقدم أو معروض عليهم ، واستمتاعهم به ، واستمرارهم فيه ، دون ملل .
- وأثناء تنفيذ التدريب في الجلسة يتم تشجيع المشاركين بتقديم التعزيز اللفظي المناسب، وذلك بهدف متابعة ممارستهم للتركيز على أداء المهام المقدمة أو المعروضة عليهم ، والاستمتاع بها والاستمرار فيها، وتوجيههم فى حالة الانشغال بأشياء أخرى خارج الجلسة.

- **بعد نهاية كل جلسة كان يتم ما يلي** :

- تطبيق بطاقة تقييم أهداف الجلسة ، ويطلب من كل مشارك الإجابة عن عباراتها .
- تطبيق استمارة التقييم الذاتي ، ويطلب من كل مشارك إعطاء نفسه درجة عن كل عبارة من عباراتها.
- تم تكليفهم بأداء واجب منزلى لمتابعة ممارستهم للتركيز على كل ما هو مقدم أو معروض عليهم واستمتاعهم به ، واستمرارهم فيه .

استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها سبع أسابيع ، تم خلالها تقديم أربع عشرة جلسة كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها خمس وأربعون دقيقة ، بالإضافة إلى أربع جلسات ، تم خلالهما تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية جلسة القياس القبلى ، وجلسة للقياس البعدي ومقياس العجز المتعلم قياس بعدي .

بعد انتهاء فترة التدريب ، تم القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة ؛ حيث تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية ومقياس تقدير الذات الأكاديمي ، والحصول على متوسط درجات الطلاب العشرة في التحصيل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التجربة من خلال اختبارات المدرسين الدورية ،وتم إعادة التطبيق للمقاييس بعد مرور شهر من انتهاء التدريب للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج ، وتم تصحيح استجابات المشاركين فى كل مجموعة، ثم نظمت درجاتهم فِى جداول خاصة حتى يسهل إدخال البيانات فى وحدة الحاسب الآلى تمهيدا لإجراء عمليات التحليل الإحصائى لها.

- **نتائج البحث** :

- **أولا - نتائج فاعلية المعالجة التجريبية** :

حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدي ، وذلك لمعرفة مدى فاعلية المعالجة التجريبية ، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدى لمعرفة مدى فاعلية المعالجة التجريبية.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٤

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على بعض مكونات استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة البحث التجريبية.

وتظهر هذه النتيجة فاعلية البرنامج مع الطلاب ذوي العجز المتعلم ومدي ما يمكن أن يسهم في أن يجعلهم أكثر مثابرة في العمل المدرسي واستمتاعا به وتركيزا في واجباتهم ورفعا لمفهومهم نحو ذاتهم مما ينعكس على تحصيلهم وتقديرهم لذاتهم .

- **ثانيا - نتائج فروض البحث الأساسية** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدى.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مقياس تقدير الذات الأكاديمي	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٠	٠.٠١

يتضح من الجدول(١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على بعض لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة البحث التجريبية.

وتؤكد نتيجة الفرض الحالي التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية على تقدير الذات الأكاديمي .

ويتفق ذلك مع أن البعض من الدراسات ما يعتمد تقدير الذات بعدا من أبعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية حيث توصل ديسى ١٩٧٥ (فى شبيب،١٩٩٩ ٢١٧) إلى أن المكونات المحددة لسلوك الدافع الذاتى هى: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات ،وما توصل اليه Markes (٢٠٠٢) من أن تحسين الدافعية الذاتية من خلال استخدام المعلمين للأنشطة التربوية التي من شأنها دعم الاستقلال الذاتي وبالتالي تقديره لذاته .

وربما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Paulsen & Feldman) , 2005 من تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ووجهة الضبط والكفاءة الذاتية ، .والتي أشارت أهم نتائجها إلى وجود تأثير دال إحصائيا لاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا ، ووجود علاقة دالة وموجبة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات التحصيل الدراسي في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدى.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
درجات التحصيل الدراسي	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على درجات التحصيل الدراسي لدى عينة البحث التجريبية.

وتعني نتيجة الفرض الثالث التأكيد على التأثير الإيجابي لبرنامج استثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه West (٢٠٠٢) من أن بعض المظاهر المتعلقة بالفصل الدراسي تدعم الدوافع الذاتية لتعلم القراءة والكتابة ،وما ذكرته عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١: ١٨٤) من أن التوجه الدافعى الداخلى والذي يعني مدى وعى المتعلم بذاته المعرفية ، وامتلاك مهارات التنظيم الذاتى المعرفى يؤثر بشكل إيجابي في توجيه الذات نحو مهام التعلم ، التى تتسم بالتحدى المعتدل للقدرة باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض

حسب الباحثان متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أطفال المجموعة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٥) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
مقياس تقدير الذات الأكاديمي	١٠	٥.٤٠	٢٧	٣	٩	١.٢٧٤	غير دالة

يتضح من الجدول(١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرارية فاعلية التدريب على مقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى عينة البحث التجريبية.

ويعد ذلك مؤشرا على استمرارية فاعلية البرنامج وتأثيره على المدى الطويل في تقدير الذات الأكاديمي للطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجوود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أطفال المجموعة، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٦) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
التحصيل الدراسي	١٠	٥	٢٥	٣.٦٧	١١	١.٠٥٥	غير دالة

يتضح من الجدول(١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرارية فاعلية التدريب على التحصيل الدراسي لدى عينة البحث التجريبية.

ويعد ذلك مؤشرا على استمرارية فاعلية البرنامج وتأثيره على المدى الطويل في التحصيل الدراسي للطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **توصيات البحث** :

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على تنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى طلابهم .
- التركيز على أهمية وجود تعليمات واضحة عند استخدام برامج تدريبية تتضمن وصفاً للأساليب والإجراءات الواجب اتباعها بما يساعد المتعلمين على التعامل معها .
- ينبغى على المعلمين أن يوضحوا للمتعلمين الأهداف من موضوع الدرس وأهميته لهم مع ربط مادة التعلم الجديدة بما هو متوفر من محتوى معرفى سابق لديهم بما يجعل مادة التعلم الجديد ذات معنى يساعد على تنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية .
- ينبغى على المعلمين أن يتحمسوا لمادتهم وأن يبرزوا قيمتها ، ويشركوا المتعلمين معهم فى إعداد الدرس أو شرحه أو توزيع الأوراق .
- تجنب أساليب التعلم التقليدية وتبنى استراتيجيات متنوعة تعزز العملية التعليمية ، وتكسب المهارات والخبرات اللازمة للتعلم .
- توعية أولياء الأمور والمعلمين بضرورة تشجيع الأبناء على التركيز والمثابرة وبذل الجهد ، وتعرضهم لمثيرات ذات صعوبة متوسطة تتحدى قدراتهم وتتميز بالحداثة والجدة والتعارض ، مع إتاحة الفرصة لهم لاختيار الأنشطة التى يحبون أن يمارسوها ؛ لأنها تحسن دافعيتهم للتعلم .
- ينبغى على المعلمين أن يهتموا بتقديم التعزيز اللفظى الإيجابى للمتعلمين فى صور مختلفة، سواء عن طريق مدحهم أو شكرهم أو الثناء عليهم؛ لأن هذا يثير دافعيتهم للتعلم.
- تضمين المناهج أو المقررات الدراسية بعض الألغاز أو المشكلات أوالصور التى تتميز بخصائص تنشط الدافعية الأكاديمية الداخلية للمتعلمين وتحثهم على التركيز والاستمتاع والمثابرة أثناء أداء العمل المدرسى .
- ضرورة الاهتمام بإتاحة الفرصة للمتعلمين لزيادة الدافعية الأكاديمية الداخلية ؛ لأن هذا يؤدى إلى ثقتهم بأنفسهم .

- **دراسات مقترحة** :

أثارت الدراسة الحالية العديد من التساؤلات التى مازالت فى حاجة إلى مزيد من البحث ، وفيما يلى بعض الدراسات المقترحة فى هذا المجال : يكتفى بـ٥ فقط

- أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم .
- التعرف على العوامل والمتغيرات المسهمة فى زيادة الدافعية الأكاديمية الداخلية فى المراحل الدراسية المختلفة لدى ذوي العجز المتعلم.
- أثر التفاعل بين بعض الذكاءات المتعددة ومستويات تجهيز المعلومات فى الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم .

- أثر برنامج تدريبى قائم على التصور العقلى فى بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم.
- أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

• المراجـــــــع :

• المراجع العربية :

- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ؛ صادق ، آمال أحمد (١٩٩٤) . علم النفس التربوي ، ط (٤) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو عواد، فريال (٢٠٠٩)، البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS): دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر فى مدارس وكالة الغوث (الأونروا) فى الأردن، مجلة جامعة دمشق- المجلد ٢٥- العدد (٣،٤)، ص ص ٤٣٣- ٤٧١
- أغبارية ، قتيبة على (٢٠٠٠) . أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .
- باحكيم ، شهرزاد أحمد (٢٠٠٣) . علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
- باهى ، مصطفى حسين ؛ شلبى ، أمنية إبراهيم (١٩٩٩) . الدافعية الذاتية "نظريات وتطبيقات. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
- بخاري ، نسيمة قاري (٢٠٠٥) . التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى.
- حسين ، ربيع شعبان (٢٠٠٥) . أثر برنامج تدريبى مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- درويش ، هاني محمد (٢٠٠٢) . الفروق فى بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (١١٤) ، الجزء (١) ، ص ص ٢١٩ – ٢٦١.
- الدرينى، حسين عبد العزيز ؛ سلامه ، محمد أحمد ؛ كامل ، عبد الوهاب محمد (١٩٨٣) . مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات) . القاهرة : دار الفكر العربى.
- ديماس ، محمد (٢٠٠٢) . كيف توقظ طاقات . لبنان : دار ابن حزم.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٧) . قاموس علم النفس . القاهرة : عالم الكتب .
- الزيات ، فتحى مصطفى (١٩٩٦) . سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى . القاهرة : دار النشر للجامعات .
- السرطاوي ، زيدان أحمد ، (١٩٩٥) . دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، مجلد ٨ ، العدد ٢ ، ص ص ٤٨٩ – ٥٢٨.

- سليمان ، عبد الرحمن سيد (١٩٩٢) . بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر . القاهرة : الهيئة العامة.
- شبيب ، أحمد محمد (١٩٩٩) . دراسة عاملية للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من الجنسين . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (٨٣) .
- شبيب ، محمود محمد (١٩٩٩) . أثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (٨١) ص ص ٢٤٣ – ٢٩٦ .
- شبيب ، محمود محمد (٢٠٠٣) . أثر استخدام استراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية فى الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية . جامعة الأزهر مجلة كلية التربية ، العدد (١١٨) ، ص ص ١٧١ – ٢٤٦ .
- شبيب، أحمد محمد (١٩٩٤) . الاتجاه النمائى للدافعية الأكاديمية الذاتية فى مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين . المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المجلد (٢) ، العدد (١) ص ص ١٤٠ – ٢٠١ .
- شقير، زينب محمود أبو العينين (١٩٩٣) . نمو تقدير الذات فى السلوك الاكاديمى والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين من المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل الدراسي . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد ٢٨ ص ص ١- ٤٠ .
- الشمايلة ، نسرين بهجت (٢٠٠٦) . أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا . رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية.
- الأشول ، عادل عز الدين (١٩٨٧) . موسوعة التربية الخاصة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- صديق ، محمد إبراهيم (٢٠٠٩) . الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
- طه ، فرج عبد القادر ؛ قنديل ، شاكر (١٩٩٣) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسى الكويت : دار سعاد الصباح .
- عبد الامير ، نصر حسين (٢٠١١) . تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة . مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد الثالث،المجلد الرابع ، ص ص ٢٩٥ - ٣٣٠ .
- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١) . أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعى الداخلى على تحسن الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم . القاهرة ، جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (١٠١) ، ص ص ١٧٧ – ٢٣٢ .
- عبد الله ، محمود محمد إبراهيم (١٩٩٧) . أثر كل من الدافع المعرفى والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية فى إطار النموذج الرباعى للعمليات المعرفية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة.

- عبد الواحد ، إبراهيم سيد أحمد (٢٠٠٣) . إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال وعلاقته بالدافعية الذاتية وبعض قدرات التفكير الابتكارى . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- العزبى ، مديحة محمد (١٩٨٥) . مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى تحصيل الدراسى والتقييم المدرك من الأخرين (فى) بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص ص ٢٤٩- ٢٦٦.
- العلوان، أحمد فلاح: العطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان فى الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى، ص ص ٦٨٣ - ٧١٧ .
- الفرحاتي ، السيد محمود (٢٠٠٢) . فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- الفرحاتي ، السيد محمود (٢٠٠٩) . العجز المتعلم ، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الأنجلو .
- فرير ، فاطمة حلمى (١٩٩٥) . الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى . جامعة الزقازيق : مجلة كلية التربية ، الجزء (١) ، العدد (٢٤) ، ص ص ١١٥ – ١٣٧ .
- الفقي ، إبراهيم (١٩٩٩) . المفاتيح العشرة للنجاح . المركز الكندي للبر مجة اللغوية العصبية.
- الفقي، إبراهيم،(٢٠٠٠). قوة التحكم في الذات . المركز الكندي للبر مجة اللغوية العصبية
- كليغهورن ، باتريشيا (١٩٩٩) . تعزيز الثقة بالنفس . لبنان : الدار العربية للعلوم.
- المحرزى ، محمد عبد النعيم (٢٠٠٦) . أثر استخدام برنامج تدريبى فى بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- نمر، سهام كاظم (٢٠١١). أحلام اليقظة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة لعلوم النفسية، العدد ١٩، ص ص ٢٠١- ٢٤٦ .

• ثانيا المراجع الأجنبية :

- Alesia, B. ; Terri, H. ; Laura, J. ; Brian, L. & Bridget, M. O. (1998) . Teaching Techniques which enhance Intrinsic motivation **:** ***A Group Investigation*****,** EDP 603**,** 1 – 9.
- Amabile, T. M. ; Conti, R., & Pollak, S. (1995) . The positive impact of creative activity : Effects of creative Task engagement and motivational focus on college students, ***Personality and Social Psychology Bulletin*****,** 21, 1107 – 1116.

- Amy, M.; Leah. P. M., (1999) . ***A study of Academic motivation of high school students,*** Wakeforest University Department of Education, PP. 1-4.
- Anderman, L. (1999) . Motivation students de secundarid (motivation and middle school students). ***clearinghouse on Elementary and early childhood Education Champaign, Eric Digest.*** DC. 42128, pp. 63.
- Anderman, L. H. & Midgley, C. (1998) . Motivation and middle school students, ***ERIC clearinghouse on Elementary and Early childhood education Champaign, IL .*** (BBB 34257) **,** U. S., Illinois, ERIC : ED421281, PP. 1-6.
- Anderson, R.; Manoogbm, S. T. & Reznick, J. S. (1976) . The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 34(5), 915-922.
- Ann, G.L. (2002):sustained self – regulation and motivation during amaze task for preschool children :A motivation cognitive analysis of the process of sustained interest ***Dissertation Abstract International***. 63 (63-3B),P. 1586.
- Anshel, M. H. ; Weinberg, R. S. & Jackson, A. (1992) . The effect of goal difficulty and Task complexity on intrinsic motivation and motor performance, ***Journal of Sport Behavior,*** 15(2) , 159-176.
- Apostoleris, N. H. (2000) . The development of children motivation in home school setting. ***paper presented at the Biennial meeting of the society for research in child development albuquque*****,** nm, April 15-18, p. 9 .
- Araujoa , P. & Lagos, S. (2013). Self-esteem, education, and wages revisited **.** ***Journal of Economic Psychology,*** 34, 120-132
- Arie, W. K. ; Avioh. R. ; Asher. A. ; Bath-Shevah. M ; Learsh. S. & Daliah. Z., (1975): Can money enhance intrinsic motivation? : A test of the content-consequence Hypothesis, ***Journal of Personality and Social Psychology*****,** 31(4), 744-750.
- Atkinson , W. (2004) . ***Eliminate stress from your life forever : a simple program for better living*** . AMACOM Div American Mgmt Assn . ISBN 0814472338, 9780814472330

- Badhwar , N.(2009) . The Milgram Experiments, Learned Helplessness, and Character Traits . ***The Journal of Ethics,*** 13 (2-3) , 257-289.
- Barnett, O. W. (2005) . ***Family violence across the lifespan an introduction.*** SAGE . ISBN 0761927565, 9780761927563
- Bomia, L. ; Beluzo, L. ; Demeester, D. ; Elander. K. Johnson, M. K. ; Sheldon. B. (1997) . ***The impact of teaching strategies on intrinsic motivation***, U. S ; Michigen, P.28.
- Brophy. J. E. (2004) . ***Motivating students to learn.*** Routledge. ISBN 0805847723, 9780805847727
- Burns, D. D. (1999) . ***Ten Days to Self-Esteem.*** New York Quill.
- Carlton, M.P.(1996):Intrinsic motivation in young children :Supporting the development of mastery motivation in the early childhood classroom . ***Paper presented at the annual meeting of the mid –south educational research Association Tuscaloosa ,AL*** ,Novermber 6-8,PP.18.
- Carreira, J. (2011) . Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students **. *System,*** 39(1) 90-102.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R (1996): Intrinsic motivation and the process of learning : Beneficial effects of contextualization, personalization and choice, ***Journal of Educational Psychology,*** 38(4) , 715-730.
- Dashiyeva, B. (2010). Role of family factors in formation of mental health of children with disabilities . ***European Psychiatry*** **,** 25(1) , 736.
- Dev., P. C. (1997) . Intrinsic Motivation and Academic Achievement What does their relationship Imply for the classroom teacher, ***Remedial and Special Education***, 18(1) 12-19.
- Eisele, T. (1996) . Improving the motivation of middle school students through the use of curricular and instructional adaptations, ***Master's Acttion Research Project, Seint Xavier University and IRI /Sky light field. Based Master's. Program. U.S., Illinois***, October, ERIC : ED 412010.

- Falci, C. (2011) .Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. ***Social Science Research*** 40(2) , 586–601.
- Fast , C.E .(2002) . The effect of homework choices on achievement and intrinsic motivation.***Dissertation Abstract International***.62(26-10A) , 183.
- Fisher, R. W. (1995) . Enhancing intrinsic motivation to learn through attitude change, ***Dissertation Abstract International***, Vol. 56, No. (4 : A), P. 1289.
- Flowers, C. P. ; Hancocock, D. R. & Joyner, R. E. (1999) . Enhancing students motivation to learn by matching conceptual level with Instructional type, ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association U.S, North Carolina,*** Montreal, Quebec, Canada April 19-23, ERIC. ED 430988.
- Ford, D. Y. ; Alber, S. R., & Heward, W. L., (1998) . Setting motivation traps for underachieving gifted students, ***Gifted Child Today Magazine,*** 21(2) , 28-33.
- Ford, M. E. (1995) . Motivation and competence development in special and remedial education, ***Intervention in School & Clinic,*** 41(2), 1-23.
- Freiberger,V. , Steinmayr,R. & Spinath , B.(2012) Competence beliefs and perceived ability evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement? ***Learning and Individual Differences,*** 22(4) , 518-522
- Gottfried A. E (1985) . Academic intrinsic motivation in Elementary and Junior school students, ***Journal of Educational Psychology,*** **77**(6), 631 – 645.
- Gottfried A. E (1990) . Academic intrinsic motivation in young elementary school children, ***Journal of Educational Psychology***, 82, 525 – 538.
- Gottfried A. E.; Flening J. S. & Gottfried, A. W. (1994) . Role of parental motivational practices in children's Academic intrinsic motivation and achievement, ***Journal of Educational Psychology,*** 86(1), 104 – 113.

- Graham , Human . (2008) . ***Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher.*** V3. Human Kinetics.ISBN 0736062106, 9780736062107
- Gutman ,L.M.;Sulzby ,E.(2000) .The role of autonomy support versus control in the emergent writing behaviors of African American Kindergarten children, ***Reading Research and instruction***,39(2), 170-840.
- Harackiewicz, J. M. (1979) . The effects of reward contingency and performance Feedback on intrinsic motivation, ***Journal of Personality and Social Psychology*** 37(8), 1352-1363.
- Hootstein, E. W. (1994) . Motivating students to lean ***Clearing House,*** 67(4) , 213-216.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000) . The nature development of student motivation, ***British Journal of Educational Psychology,*** 70**,** 243-254.
- Joesaar , H. , Heina,V.& Hagger , M. (2011) . Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study ***Psychology of Sport and Exercise,*** 12(5) , 500-508
- Kern, D. E. (2006) . ***Praxis II: Principles of Learning and Teaching . John Willey and Sons*** . ISBN 0471752126, 9780471752127
- Klein, C. ; Pflederer, B. & Truckenmiller, M.A. (1998) ***Increasing student motivation through cooperative learning, writing in mathematics and multiple intelligence's***, Master's Action Research Project, Saint Xavier University& IRI/Skylight, U.S, Illinois, May1, ERIC: ED436351.
- Kreuter , E. A. (2006) **.** ***Victim vulnerability: an existential-humanistic interpretation of a single case study.*** Nova Publishers. ISBN 1600212824, 9781600212826.
- Lefebvre, J.E.(2004) . Motivation to learn , ***Journal of Educational psychology***, 3 (39), 1-2
- Lepper, M. R., (1988) . Motivational considerations in the study of instruction, ***Cognition and Instruction,*** 5(4) , 289-295.

- Lianga , C. , Hsub, Y. & Changc, C. (2013) . Intrinsic motivation as a mediator on imaginative capability development. ***Thinking Skills and Creativity,*** 8 , 109-119
- Lunney . Margret , (2009) . ***Critical Thinking to Achieve Positive Health Outcomes:*** Nursing Case Studies and Analyses . V2 . John Wiley and Sons . ISBN 0813816017, 9780813816012
- Markes , A. (2002) . ***Defining intrinsic motivation of continuing professional education containing education,*** faculty development , incentives , self motivation.
- Martin, D. & Tony, C. (1997) . School improvement that works: Enhancing the Academic motivation, cognition and Achievement of senior secondary students, ***Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,*** University of Western Sydney, Macar Thur, December, PP. 1-16.
- Maslow, A. (1954) . ***Motivation in the classroom,*** University of California, IRVINE, Department of Education, PP. 1-9.
- McCurdy, A. (1996) . A study of the effects of cooperative learning strategies on the motivation of a high – Ability student, ***An Action Research Project Presented for Elementary Education Licensure the University of Tennessee***, PP. 1-19.
- Meristo ,M. & Eisenschmidt, E. (2012) . Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic motivation to Work?. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,***69(24) 1497–1504
- Middleton, J. A. & Spanias, P. A.,(1999) . Motivation for achievement in mathematics : Findings, generalizations and criticism, ***Journal for Research on Mathematics Education,*** 30(1) , 65-89.
- Middleton, J. A. (1995) . A study intrinsic motivation in mathematics classroom : A personal constructs approach, ***Journal for Research in Mathematics Education,*** 26, No. 3, PP. 254-279.
- Miller, C. A. (1995) : Improving motivation in eighth grade students, ***Master's Research Paper, Saint Xavier University,*** U.S., Illinois, December 20, ERIC : ED 394099.

- Miller, S. J. (1998) . Kindergarten teacher`s and children`s perception`s of the teacher-child relationship (Motivation). ***Dissertation Abstract International ,*** 59 (9A), 159.
- Ozgur , B. & Carol Griffithsb , C. (2013) . Second language motivation . ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 70 1109 – 1114
- Patrick, H. T. & Michael, A. R. (1995) . The influence of perceived social competence on school Beginner's Emergent Academic intrinsic motivation, ***Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** (San Francisco, CA, April 18-22, U.S. Michigan).
- Paulsen & Feldman, (2005) . The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Belief on the self Regulated Learning of College Students : Motivational Strategies, ***Research in higher Education***, 46(7) , 731-768.
- Philip, J. S. & Lord, R. G., (1980) . Determinants of intrinsic motivation : Locus of control and competence information as components of Deci's cognitive evaluation theory, ***Journal of Applied Psychology,*** 65(2) , 211-218.
- Prycea,C. , Azzinnaria,D.,Spinellia,S.,Seifritza,E. , Tegethoffb M. & Meinlschmidt, G. (2011). Helplessness: A systematic translational review of theory and evidence for its relevance to understanding and treating depression ***Pharmacology & Therapeutics ,*** 132(3) , 242–267.
- Qutaiba, A. (2010). The relationship between the level of school-involvement and "Learned helplessness" among special-education Arab-Palestinian teachers in Israel. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 5, 1326–1333
- Radden . Jennifer , (2002) . ***The nature of melancholy From Aristotle to Kristeva.*** Oxford University Press US. ISBN 0195151658, 9780195151657
- Raffini,J.P.(1996) . ***150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom***_. Boston. Allyn and Bacon.
- Rao, N.; Moely, B. E. & Sachs, J. (2000) . Motivational beliefs, study strategies and mathematics attainment in high and low

achieving chinese secondary school students, ***Contemporary Educational Psychology,*** 25, 287-316.

- Rawson, H. E. (1992) . Effects of intensive short-term remediation on academic intrinsic motivation of "at –risk" Children, ***Journal of Instructional Psychology,*** 19(4) , 274-285.
- Robinson, K. & Cameron, J. (2012) . Self-esteem is a shared relationship resource: Additive effects of dating partners' self-esteem levels predict relationship quality **.** ***Journal of Research in Personality*** , 46(2) , 227–230
- Rogers, C. S. & Ponish, K. K. (1987) . Control of Level of challenge :effects intrinsic motivation to play. ***Paper presented in child development,*** P.13.
- Rosli,Y. , Othman, H. , Ishak,I. , Lubis,S. , Saat , Z. & Omar B. (2012).Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus **.** ***Procedia Social and Behavioral Sciences ,*** 60 , 582 – 589.
- Saadat ,M. , Ghasemzadeh , A. , Soleimani, M.(2012) . Selfesteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement . ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 31 , 10 – 14.
- Sailera,U., Fischmeistera,F. & Bauera , H. (2010) . Effects of learned helplessness on performance and event-related potentials in a learning task **.** ***International Journal of Psychophysiology ,*** 77(3) , 329.
- Schnackenberg, H.L.(1997) . Practical motivation technques for preservice teachers and instructional design strategies .***Paper presented at the annual meeting of the Association for educational communications and technology*** (Albuquerque) P. 10.
- Sinnott, K. & Biddle, S. (1998) . Changes in attributions, perceptions of Success and intrinsic motivation after attribution retraining children's sport. ***International. Journal of Adolescence and Youth***, 7(2) , 137-144.
- Snyder, C. R. ; Lopez, S., J. (2002) . ***Handbook of positive psychology*** . Oxford University Press US. ISBN 0195135334 9780195135336.

- Switzky . Harvey N. ,(2001) . ***Personality and motivational differences in persons with mental retardation***. Routledge. ISBN 0805825703, 9780805825701
- Tracy , Brian . (2004) . ***Goals! : How to Get Everything You Want Faster Than You Ever Thought Possible***. Berrett- Koehler Publishers . ISBN 1576753077, 9781576753071
- Turner,L.A;Johnson ,B.(2003) . Amodel of mastery motivation for A Risk preschoolers .***Journal of Educational psychology***, 95(3), 495-505.
- Urdon, T. M. (1995) . Theory of motivation and achievement A case for social go, ***Review of Education Research,*** 65(3) 213-243.
- Vingerhoets, A. J. (2002) . ***Assessment in Behavioral Medicine***. Psychology Press . ISBN 1583912266 9781583912263
- Wadhwa , S. (2005) . ***Teaching And The Learning*** . Vol. 12 Sarup & Sons . ISBN 8176255998, 9788176255998
- West ,J.(2002) .Motivation and Access to help : The influence of status on child`s motivation for literacy learning. ***Reading and writing Quarterly. over coming learning Diffculties,*** 18 (3), 205.
- Wilson, J. T. (1994) . Situational motivation: Structuring classrooms to enhance intrinsic motivation to learn ***Dissertation Abstract International***, 55 (10-A) , 3090
- Yarrow, L. J. ; Mcquiston, S. ; Macturk, R, H. ; Mccarthy, M. E, ; Klein, R. P., & Vietze, P. M. (1983) . Assessment of mastery motivation during the first year of life Contenpovaneous and cross - age relationship, ***Developmental Psychology***, 19(2) , 159-171.
- Zakeria,H. & Karimpourb, M. (2011) . Parenting Styles and Self-esteem . Procedia ***- Social and Behavioral Sciences ,*** 29 758–761

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية "

إعداد :

د/ محمد عبد العزيز الطالب
استاذ علم النفس المساعد
جامعة ام درمان الاسلامية

" الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية "

د/ محمد عبد العزيز الطالب
استاذ علم النفس المساعد
جامعة ام درمان الاسلامية

• **مستخلص الدراسة**

هذه الدراسة دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدي طلاب بعض الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، وقد شمل مجتمعها كل الطلاب النظاميين بالجامعات السودانية، استخدم خلالها الباحث أداتين هما: استمارة البيانات الأولية، ومقياس الذكاء الوجداني المختصر إعداد الذكاء الوجداني المختصر من إعداد هشام عبد الله وعصام العقاد، وطبقهما على عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (٣٤٥) طالبة وطالبة توزعت بواقع (177) طالب، و(168) طالبة بنسب (٥١٪) ، و(٤٩٪) على التوالي ومن ثم أجري الباحث عدة معالجات إحصائية لبياناته بواسطة برنامج (SPSS) حيث توصل إلى النتائج التالية: طلاب الجامعات والكليات السودانية يتسِمون بمستوى مرتفع بدرجة دالة في الذكاء الوجداني، وأنه توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية والتحصيل الدراسي. وأنه لا توجد فروقا دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية بين الطلاب والطالبات، ما عدا في بعد (إدارة الانفعالات) الفرق فيه لصالح الطلاب، وفي بعد (التعاطف) والفرق فيه لصالح الطالبات. كما توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية تعزي لمتغيري التخصص الدراسي، الموطن الأصلي. ومن ثم قام الباحث بمناقشة هذه النتائج، وقدّم عدة توصيات بناءً عليها .

Emotional Intelligence among Sudanese universities students and its relationship with some demographic variables

Abstract

This study is descriptive study, and it aimed to identify the emotional intelligence among Sudanese universities students of and its relationship with some of the demographic variables. The population of study included all students uniformed Sudanese universities. The researcher used two tools: the primary information form, and acronym emotional intelligence Manual prepared by Hisham Abdullah and Essam El Akkad ,then he applied those tools on a stratified random sample, it size was (345) males an females, divided (177) males, (168) females, with percentage (51%), and (49%), respectively. And then the researcher conducted multiple statistical processors data by (SPSS) program, and he has reached the following results: The Sudanese universities students are characterized high level statistically significant in Emotional Intelligence . And There was statistically significant positive correlation between the emotional intelligence and academic achievement, And also it discovered that there is no significant statistical differences on the total degree of emotional intelligence and it dimensions, except on the (emotions Manage) favoured Males, and on (sympathy) favoured females. And they is no statistically

significant differences on the all dimensions of emotional intelligence and it total degree attributed to the variables (academic specialization and the original home). These results were discussed and study was concluded by recommendations based on the result.

- **المقدمه** :

لما كان علم النفس هو العلم المختص بدراسة السلوك بهدف فهمه وتفسيره والتنبوء به وضبطه، فقد انصبت الكثير من جهود علماء النفس على دراسة الذكاء العام في صورته التقليدية بوصفه أقوى المحددات للسلوك الانساني وأكثرها دلالة عليه، وظل ذلك الاهتمام متزايدا ومتعمقا لفترة طويلة من تاريخ البحث السيكولوجي على أساس هذه الرؤية. إلا أن هذا الأمر قد أعتراه في العام (١٩٨٣) كثير من الشكوك وذلك بظهور نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها جاردنر (Gardner)، حيث قدّم من خلالها نموذجا يشق طريقا أبعد من المفهوم الشائع لمعامل الذكاء (IQ) بوصفه عاملا وحيدا ثابتا(جولمان ١٩٩٨). وقد ذهب في المرحلة الأولى منه إلى تحديد سبعة أنواع من الذكاء هي اللفظي (اللغوي)، التحليلي (الرياضي)، الموسيقي (الإيقاعي) الجسمي (الحركي)، المكاني، الشخصي، البيني، بالإضافة إلى ثلاثة أنواع أخرى رأى في العام (١٩٩٩) أنه يمكن أضافتها هي الذكاء الاخلاقي، الروحي الدعابيالحدسي الإبداعي (الخولي، ٢٠١١). وعلى الرغم من هذا المسار إلا أن جاردنر والفريق العامل معه لم يتابعوا بتفصيل أكبر دور الشعور في هذه الأنواع المختلفة من الذكاء، حيث ركزوا على معارفنا عن الشعور فحسب (جولمان، ١٩٩٨) ويحسب لهذا الاتجاه في البحث أنه قد لفت أنظار الباحثين إلى مراجعة المسار التقليدي لدراسات الذكاء وتحديد بشكل وحيد السلوك الإنسانيخصوصا بعد أن أشار جاردنر ومن خلال نظريته هذه إلى أن مفاهيم معامل الذكاء التقليدية ليست مناسبة تماما كمؤشر لنجاح الفرد في سبل الحياة المتشعبة والمختلفة عن البيئة الأكاديمية. ومن هذا كان لبعض العلماء السايكولوجيين ومن بينهم ستيرنبرج وسالوفي رؤية أوسع للذكاء، حاولوا من خلالها أن يعيدوا اكتشاف مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقا مع مقتضيات النجاح في الحياة. وقد أعادت هذه المجموعة تقدير الأهمية الحاسمة للذكاء الشخصي أو ما يسمى بالذكاء الوجداني (جولمان، ١٩٩٨). وسيرا في هذا الاتجاه وضع جون ماير (Mayer John) وبيتر سالوفي(Pitter Salovey) نظرية الذكاء الوجداني(جولمان ١٩٩٥)، وذلك من خلال سلسلة الدراسات الأكاديمية التي قدماها في الأعوام ١٩٩٠م، ١٩٩٣م. ثم تبع ذلك بعامين أي في العام ١٩٩٥م صدور كتاب جولمان الذكاء الوجداني (غنيم، ٢٠١١). ليظهر بذلك مفهوم الذكاء الوجداني أو الانفعالي (Emotional Intelligence) والذي شغل أذهان الباحثين النفانسيين وما زال (خضر، ٢٠٠٢). وليتصدر قائمة الاهتمامات البحثية في عام ١٩٩٥م، وليجد كتاب جولمان تقديرا هائلا في الأوساط العلمية والتطبيقية (روبنس وأسكوت، ٢٠٠٠)، ثم نشطت بعد ذلك الدراسات التي تهتم بالذكاء الوجداني متناولة تعريفه وطرائق تنميته، ووجد الاعتراف به وبأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأن له علاقة بعمليات التفكير والدافعية بعد أن كانت النظرة إليه في الأربعينيات من القرن الماضي تصفه بأنه غير مفهوم وغير منتظم

ومشوش، ويصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يناقض التفكير المنطقي وهو السبب الذي جعله لم يحظ باهتمام الباحثين(زحيلي ٢٠١١). وربما تكون من أقرب وأقدم الدراسات التي تناولته دراسة فؤاد أبو حطب في العام ١٩٧٣م حيث أورده ضمن عرضه لنموذجه المعرفي الجديد لبنية العقل والذي حاول من خلاله تقديم تفسير للعلاقة بين المعرفة والوجدان، وقام باقتراح ثلاثة أنواع من الذكاء الإنساني هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي الذكاء الوجداني، إلا أنه قد عدّل هذا النموذج لاحقا في العام ١٩٨٣م ليشمل الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي، الذكاء الاجتماعي "العلاقات بين الأشخاص" الذكاء الشخصي "العلاقات داخل الشخص نفسه"(غنيم، ٢٠٠١). كذلك يعتبر جرينسبان (Green span, 1989) من أوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السايكلوجي حيث حاول تقديم نموذج موحّد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي (خولي، ٢٠١١).

وعلى كلٍ فقد انطلقت جهود جولمان على فكرة أن قياس معامل الذكاء لا يصلح مؤشرًا وحيدا في تحديد النجاح في سبل الحياة المتشعبة والمختلفة عن البيئة الأكاديمية وأن معامل الذكاء لا يشكل في أفضل الحالات إلا ٢٠٪ تقريبا من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما تُحدّد نسبة الـ ٨٠ ٪ الباقية بعوامل أخرى (جولمان، ١٩٩٨). لتتعمّق هذه الفكرة لدى العديد من الباحثين والسيكلوجيين وتؤدي إلى نشاط ملحوظ وحركة اهتمام واسعة بالذكاء الوجداني في حقبة ما بعد منتصف التسعينات، وذلك بعد أن ثبت من خلال بعض الدراسات العلمية محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبوء بشكل كافٍ بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة مثل المجال الاجتماعي والمهنيً (الزحيلي، ٢٠١١) واتسع الاهتمام به ليشمِل المؤسسات الصناعية والإدارية والتربوية والعسكرية والأكاديمية، انطلاقا من فلسفة مفادها أنّ القدرات الانفعالية والاجتماعية تشكل بعدا مهما في الأداء المعرفي، وعمليات التفكير والسلوك الذي ينعكس على إنتاجية الأفراد وقدراتهم على التكيف، إذ أظهرت نتائج الدراسات فعالية الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح الأكاديمي والنجاح في مجالات العمل، وعملية التفاعل الاجتماعي والقيادة والعلاقات العامة والحياة بشكل عام. كما يورد جيرنس (Cherniss, 2000) المذكور في (الرفوع، ٢٠١١ص٨٧).

إنّ البحث في مجال مفهوم الذكاء الوجداني قد جذب اهتمام العديد من الأوساط العالمية في العصر الحالي، وهو يعني القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وهو يمثل مع معامل الذكاء IQ شكل متكامل عن ذكائنا العام، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء كي يتصرفوا بطريقة جيدة، فإن الذكاء الوجداني هو الذي يميّز القادة البارزين (Bourey & Miller, 2001) المذكور في (إبراهيم، ٢٠١٠ص٤٧). وهو المؤشر الأكثر صدقا في تحديد النجاح خصوصا بعد أن أصبح من أحد الأمور المعروفة في علم النفس القصور النسبي في مقاييس درجات معامل الذكاء (IQ) أو مقاييس المهارات الدراسية (SAT) على الرغم من شعبيتها، حيث تعجز عن التنبوء دون خطأ بمن سيحالفه النجاح في الحياة(جولمان، ١٩٩٨).

وعلى كل فإن الذكاء الوجداني دعوة لمحو الأمية الوجدانية وهو دعوة للتصدي للتلوّث الثقافي الذي يلف البشر في دوائره فينجرف من لا يستطيع التصدي له والذي يشمل ذبول الدافعية وانتشار الأمية الجمالية، وارتفاع معدلات حوادث الطرق، وانتشار الانجراف بين الشباب وارتفاع معدلات الانتحار وغيرها من مؤشرات تدني التنمية البشرية (روبنس وأسكوت، ٢٠٠٠ص ٧).

وتتزايد أهميته لدى طلاب الجامعة لأنه يرتبط بكثير من أهداف التعليم الجامعي فقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة يقوجي (Ugoji, 2012) التي أكدت على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط لدى الطلاب، كما توصلت دراسة مالك وآخرون (٢٠١١) إلى وجود أثر له على التكيّف في الحياة الجامعية أكاديميا أو اجتماعيا. كما أن له علاقة بالصحة العامة (فخري، ٢٠١٠) وبالسعادة هو أفضل مؤشر لها (Bahrololoum, 2012؛ جودة، ٢٠٠٧)، وبالثقة بالنفس كما في دراسة (جودة، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى علاقته الايجابية بالسعادة والثقة بالنفس كذلك يرتبط بفاعلية الذات(المزروع، ٢٠٠٧)، ودراسة بيو وآخرون (Pau, at el., 2004) المذكورة في (جودة، ٢٠٠٧) التي أكدت أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر من غيرهم أساليب سوية في مواجهة الضغوط، وغيرها من دراسات، فنجاح الفرد وتفوّقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية وسيكولوجية إلا أن الانفعالات عامل رئيسي، وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعدٍ مفتاح النجاح العلمي والمهني (الزحيلي، ٢٠١١) فالذكاء الوجداني مدخلا فعالا لحياة تسودها قيم النجاح والكفاءة، فضلا عن كونه سبيلا واقيا من المشكلات السلوكية، كما أنه جوهر تنمية قدرة الفرد على التوافق مع المتغيرات البيئية وإقامة علاقات بيئية مستقرة (البهنساوي وآخرون، ٢٠١٢). وله علاقة عكسية مع الاكتئاب(العباني، ٢٠١٠ Carvalho & Mavrovel & Neto, 2010) وايجابية بمهارة إدارة الضغوط (قطب، ٢٠١١) وبالقدرة على حل المشكلات Mukti and Nutankumar, 2008؛ زمزمي ٢٠١١) وعكسية بالعداون والغضب (فراج، ٢٠٠٥). وطردية بالسلوك القيادي الفعال(Paige Haber, et al., 2012)، ويساعد على تحقيق جودة الحياة والنجاح فيها (Yelkikalan, et al., 2012) ويرتبط ايجابيا باحترام الذات (Iram abbas, 2011) وبأساليب المجابهة التكيفية (خليل والشناوي، ٢٠٠٥). السلوكيات الصحية بين الطلاب (Pettit, et al, 2009) .

- **مشكلة الدراسة**:

- **تتمثل مشكلة الدراسة في السعي للإجابة عن الأسئلة الآتية**:
  - ما هي السمة العامة للذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية؟
  - هل هناك علاقة بين الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية وتحصيلهم الدراسي؟ وما نوعها؟.
  - هل هناك فروقا دالة احصائيا في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغيرات (النوع، الموطن الأصلي، التخصص)؟ ولصالح من ؟.

- **أهمية الدراسة** :

يكتسب هذا البحث حسب رأي الباحث قدراً من الأهمية النظرية والتطبيقية ترجع إلى الجوانب التالية:

- **الاهمية النظرية** :

- يعتبر الذكاء الوجداني من المتغيرات ذات الأهمية البالغة الأثر في شخصية الفرد، وتكمن أهمية الذكاء الوجداني في تعدد مجالاته واختلافه عن الذكاء المعرفي من حيث إمكانية التنبؤ من خلاله بنجاح الفرد في كافة مجالات حياته (الخولي، ٢٠١١).
- أهمية الذكاء الوجداني في العملية التربوية فمدى تأثير الحالة الانفعالية على الحالية العقلية أمر معروف لدى المتعلمين فالتلاميذ ذوي درجات القلق العالية، الغضب، الاكتئاب، لا يتعلمون بكفاءة، فحين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة Working Memory وهي المعنية باستحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد (روبنس وأسكوت، ٢٠٠٠). فالطلبة الذي يعانون من التوتر والغضب، أو المكتئبون لا يمكنهم التعلم. والأشخاص الذين تتملكهم هذه الحالات، لا يستوعبون المعلومات بكفاءة، أو يتعاملون معها بصورة سليمة (جولمان، ١٩٩٥). وتؤكد ذلك دراسة يلاكيكالان (Yelkikalan, et al., 2012) بكشفها عن أن الذكاء الوجداني يفسر نسبة ١١٪ من التغيير في الإنجازات الأكاديمية.
- يعتبر الاهتمام بدراسات الذكاء الوجداني لدى الطلاب عموماً والطلاب الجامعيين على وجه الخصوص من الأمور التي تساعد على النجاح والتنبوء به في الأعمال الأكاديمية وفي التوافق مع البيئة الجامعية بوجهٍ عام (Abraham, 2006)، وتؤكد ذلك دراسة الرفوع (٢٠١١) التي تشير إلى أنه بأبعاده الخمسة يفسر ما نسبته ٤٧,٩٪ من التباين في درجات الطلبة في التكيّف مع الحياة الجامعية. فهو كما يورد (الخولي، ٢٠١١) عن بار– أون متنبئ جيد بالنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء، ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى (الخولي، ٢٠١١).
- قلة الدراسات التي تناولته مقارنة بأهميته ومقارنة بالقدرات العقلية الأخرى، فهو يعتبر مفهوماً حديثاً إذا ما قورن بمعامل الذكاء الذي تتم دراسته منذ ما يقرب من مائة عام على مئات الآلاف من الشخاص (جولمان، ١٩٩٨). فالمؤسسات التعليمية، والثقافة السائدة تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية، متجاهلة الذكاء الوجداني (جولمان، ١٩٩٨). وقد ركزت كثير من الدراسات على الجوانب المعرفية فقط في ذكاء الطلاب، ولم تتطرق إلى الجوانب غير المعرفية في ذكائهم (جابر، ٢٠٠٤).

- **الأهمية التطبيقية** :

تقع دراسة الذكاء الواجداني في موقع الأهمية بالنسبة للتطبيقات التربوية فكما يرى القاضي (٢٠١٢) إن مثل هذه البحوث تفيد قيادات الجامعات وواضعي المناهج والقائمين على العملية التعليمية فيها في وضع الخطط المناسبة للتعامل مع طلاب الجامعة، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية بما يؤدي إلى بناء شخصية الطالب في مختلف المجالات وذلك من خلال إدراجهم لمهارات وقدرات الذكاء الوجداني في المناهج والمقررات الدراسية

والأنشطة اللاصفية، مما يسهم في تطوير العملية التعليمية والاستفادة من هذه الشريحة في النهوض بالمجتمع. ولا يستطيع التربويون القيام بذلك إلا من خلال بناء قاعدة بيانات علمية تعطي مؤشرات واقعية عن الواقع النفسي للطلاب، والعوامل المؤثرة عليه .

- **فروض الدراسة** :

- يتسم طلاب الجامعات السودانية بارتفاع دال احصائياً في الذكاء الوجداني
- توجد علاقة طردية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني لدى طلاب علم النفس ببعض الجامعات السودانية ومستوى التحصيل الدراسي.
- توجد فروق دالة احصائيا في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير النوع.
- توجد فروق دالة احصائيا في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير الموطن الأصلي.
- توجد فروق دالة احصائيا في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير التخصص.

- **مفاهيم ومصطلحات الدراسة** :

- **الذكاء الوجداني** :

- **تعريف اصطلاحي** :

يتبني الباحث تعريف جولمان (١٩٩٦) والذي يتضمّن : "هو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات،والقدرة على إثارة الحماس في النفس. والمحافظة علي روح الأمل والتفاؤل متى صادف الإنسان فشلا في تحقيق هدفه والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم، وهو المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع الناس والتعامل مع مشاعر الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية معهم والقدرة على إقناع الآخرين وقيادتهم".

- **تعريف إجرائي** :

يعرّف الباحث الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه :"السمة المقاسة بمقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث والمقتبس من عدة مقاييس، ودرجة الفرد في الذكاء الوجداني هي درجته على هذا المقياس ".

- **حدود الدراسة** :

تحدّدت هذه الدراسة مجتمعّياً بالطلاب المسجلين بمرحلة البكالريوس وفق المسار النظامي بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم أهلية وحكومية. وقد تم أجراؤه في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **مفهوم الذكاء الوجداني** :

شأنه شأن معظم المفاهيم النفسية لاقى مفهوم الذكاء الوجداني الكثير من الاختلاف حوله وقد يكون بصور أكبر، وربما يرجع ذلك إلى حداثته التاريخية وتشعب الجوانب المكونة له، فمفهوم الذكاء الوجداني كما يشير الخولي (٢٠١١) يكتنف دراسته الغموض، لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والوجداني.

ولعل من أبرز التعريفات وأقدمها نجد تعريف ماير وسالوفي (mayer and salovey, 1997) والذي تضمن أن الذكاء الوجداني " هو ما يشير إلى القدرة على إدراك الانفعالات وتنمية وتكوين الانفعالات أو العواطف التي تساعد على التفكير وفهم الانفعالات والمعلومات الوجدانية، وتنظيم الانفعلات تأمليا والذي من شأنه أن يشجع أو يعزّز النمو الوجداني والعقلي (عجوة، ٢٠٠٢). ونجد أن ماير يقدم مرة أخرى تعريفا آخرا في وقت لاحق مما يدلل على القول بأن حداثة المصطلح مصدرا من مصادر الاختلاف حوله، حيث يرى ماير وآخرون (mayer, et al., 2000) أن الذكاء الانفعالي يشير إلى القدرة على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الإنفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها، فالذكاء الوجداني يكون مضمّنا في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها (عجوة، ٢٠٠٢). ويورد(غنيم، ٢٠٠١ ص٥٢) تعرفيين احدهما لقيرقو (George, 2000) والذي يعرفه بأنه "هو القدرة على إدراك الانفعالات والوصول إليها واستخدامها أثناء التفكير، ومعرفة المشاعر وإدراكها وتأمل الانفعالات وتنظيمها. وهو أيضا القدرة على وصف تأثير الانفعالات والاستدلال عليهاواستخدامها في تيسير الاستدلال الوجداني والعقلي. والآخر لستيرنرج (Sternberg,1999) الذي يعرفه بأنه هو القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز الذات، وإدارة عواطفنا وعلاقتنا بالآخرين ويتضمن مهارات: التعاطف والوعي السياسي والقيادة. أما بار –أون (Bar-on, 1997) فيرى أنه تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط (عجوة ٢٠٠٢). ويعرفه ديولكس وهيكس (Dulwecz & higgs, 1999) : هو ما يشير إلى معرفة المشاعر، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة مهم (الخضر، ٢٠٠٢ص٢٩). ويعرّفه (جولمان، ١٩٩٦) بأنه هو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس. والمحافظة علي روح الأمل والتفاؤل متى صادف الإنسان فشلا في تحقيق هدفه والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم، وهو المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع الناس والتعامل مع مشاعر الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية معهم والقدرة على إقناع الآخرين وقيادتهم.

أما في البيئة العربية فيعرّفه عثمان ورزق (٢٠٠١ص ٣٦) بأنه هو" القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. بينما يورد العلوان (٢٠١١) تعريفا آخرا يتضمن أنه قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل مع الآخرين المحيطين به. وكذلك يشير غنيم (٢٠٠١) إلى أنه أنه قدرة الفرد على الوعي

بمشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، وتحفيز الذات، وضبط وإدارة انفعالات الآخرين والتعاطف معهم وحل النزاعات فيما بينهم ". أما العباني (٢٠١٠ص ٤٣٨) فيعرفه بأنه "هو مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز معالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات. ويعرفه الروسان (٢٠٠٦) على أنه " قدرة الفرد على فهم انفعالاته وتوظيفها في مجالات الحياة، حيث يتضمن الذكاء الانفعالي خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، والتعامل مع الانفعالات، وتوجيه وضبط تلك الانفعالات، وفهم انفعالات الآخرين، وتوظيف تلك الانفعالات في الحياة الاجتماعية". ويقدم العيتي(٢٠٠٥) تعريفا مختصرا يتضمن:"هو قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين، لتحقيق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله(عجين، ٢٠٠٩).

ونلاحظ أن الاختلاف حول المفهوم في البيئة العربية يبدو أكثر وعورة حيث أن هناك ترجماتٍ عديدة لمصطلح Emotional Intelligence فهناك من يطلق عليه عربيا اسم الذكاء الوجداني ومنهم من يسميه الذكاء العاطفي ومنهم من يسميه الذكاء الانفعالي وهناك من يسميه ذكاء المشاعر، ويظهر هذا الاختلاف في ترجمة كتاب دانيال جولمان (Emotional Intelligence) حيث ترجمته ليلى الجبالي عام (٢٠٠٠) بالذكاء العاطفي، بينما ترجمه هشام الحناوي (٢٠٠٤) ذكاء المشاعر. بينما يعرفه قاموس أكسفورد العاطف Emotion بأنها: أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف، بمعنى استثارة في الحالة العقلية. ويستخدم جولمان Emotion بمعنى وجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك (روبنس وسكوت، ٢٠٠٠). ويميل الباحث لاختيار عثمان والخليفة (٢٠٠٨) اللذان يريا أن كلمة وجدان أكثر شمولا، وبحسب استطلاعاتهما الأولية فقد وجدا أن مصطلح العاطفة يمثل المشاعر الايجابية(الحب، والمشاعر الحميمية الشخصية)، ومصطلح انفعال يمثل المشاعر السلبية كالغضب، وأن كلمة وجدان اراتبطت بالجوانب الروحية الصوفية لكثرة استخدام وجدان في التراث الصوفي، ورغم ذلك فانهما يران أن كلمة وجدان أشمل.

- **العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الوجداني** :

دار جدل كثيف حول العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الوجداني، على الرغم من اعتبار أن نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جارندر كانت هي الأساس الفعلي لنشوء مفهوم الذكاء الوجداني. وفي ذلك نجد أن(جولمان ١٩٩٨) قد قطع بهذه العلاقة فهو يرى أن معامل الذكاء، والذكاء الوجداني ليسا مجالين تخصصين متعارضين على الرغم من أنهما أسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء. ومن النادر نسبيا أن نجد من يجمع بين معامل ذكاء مرتفع وذكاء عاطفي منخفض، أو معامل ذكاء منخفض وذكاء عاطفي مرتفع، ذلك أن المعيارين يمثلان قالبين نمطيين. ونلاحظ أن جولمان قد فصل بينهما في النوع إلا أنه أكد على تلازمهما النسبي هذا التلازم الذي يحدد بقوة النجاح في الحياة، وهذا ما يؤكده زحيلي (٢٠١١) حيث يرى أن الجمع بين الذكاء العام أو الأكاديمي والذكاء الوجداني يؤدي إلى توافق أعلى في الحياة

اليومية. وتصبح مهارات الذكاء العاطفي ميزة كبيرة أيضاً، إذا اجتمع معها الذكاء الاجتماعي(جولمان، ١٩٩٥). ويؤكد ذلك فراج (٢٠٠٥) حيث يرى أن مهارات الذكاء الوجدانى يجب أن تتكامل مع مهارات الذكاء المعرفى لخلق التفوق فى الأداء(فراج، ٢٠٠٥)، ومن الواضح أن الذكاء الوجداني يضم الذكاء الشخصي والاجتماعي، حيث أن الأول يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا، والأحداث التي تواجهنا، أما الثاني يجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر(الزحيلي، ٢٠١١). ويؤكد ماير وجيهير (Mayer, Geher,1996) أن الذكاء الوجداني متفرّع من الذكاء الاجتماعى، وهو وثيق الصلة بالذكاء الشخصي والمعالجات السريعة والإبداع الانفعالى وبالتالي فالشخص غير القادر على توصيل الأفكار إلى انفعالات ربما يكون غير عقلانى أو منطقي، الشخص الذى يسمع ما فى الانفعالات من أفكار ربما يكون بارعا في معالجه المشكلات الاجتماعية (فراج، ٢٠٠٥).

- **محددات الذكاء الوجداني** :

الذكاء الوجداني ظاهرة نفسية تتفاعل العديد من الظروف والعوامل في عملية تحديدها، ويذهب العلماء الذي أسسوا لهذا المفهوم مذهبا يشبهه بالذكاء العام من حيث اعتماده على تفاعل العوامل العضوية والبيئية في أمر تحديده.

- **الذكاء الوجداني العوامل العضوية** :

وعلى هذا وعلى الرغم من اختلافهم حول ما إذا كان قدرة معرفية أم سمة شخصية فقد أكد غالبيتهم على أن هناك جانب عضوي يتعلق ببنية الجهاز العصبي العضوية ويخص جولمان (١٩٩٨) الأميجدالا أو (النتوء اللوزي) في الدماغ بنصيب وافر في تحديد مستوى ذكاء الفرد الوجداني ويرى أنها هي الجزء المتخصص في الأمور العاطفية، فإذا انفصلت عن بقية أجزاء المخ، تكون النتيجة عجزا هائلا عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية. ويؤكد روبنس وأسكوت (٢٠٠٠) على دور الجوانب العضوية في تحديد مستوى الذكاء الانفعالي حيث يريا بأن الفص الجبهي يلعب دورا هاما في إحداث التناغم الوجداني، وعليه فأنه هناك أسبابا نيورولوجية تجعل شخصا ما يستشعر مشاعره خوفا كانت أو بهجة أكثر من غيره وبالتالي يكون أكثر وعيا بذاته. ويعتقد جولمان (١٩٩٥) إن قراءة الانفعال تشارك فيها أيضا الدائرة العصبية بين الأميجدالا والقشرة الدماغية، وهذه الدائرة تلعب الدور الرئيسي في تنظيم الاستجابات المناسبة. ويفسّر روبنس وسكوت (٢٠٠٠) ذلك بأن هناك جانب من القدرة الإنسانية لاستشعار المشاعر والانفعالات، من منطلق علم النيورولوجي إذا كان غياب دائرة عصبية يؤدي إلى خلل في قدرة ما، فإن القوة أو الضعف النسبي لهذه الدائرة العصبية سوف يؤدي إلى مستوى من الكفاءة لتتناسب مع قوة هذه الدائرة العصبية. وفي ضوء التناغم الوجداني يمكن أن نقول أن هناك أسبابا نيورولوجية تجعل شخصا ما يستشعر مشاعره خوفا كانت أو بهجة أكثر من غيره بالتالي يكون أكثر وعيا بذاته.

• **الذكاء الوجداني والبيئة** :

وعلى الرغم من أهمية دور هذا العامل النيورولوجي إلا أنه يصعب القول بأن كل مكونات الذكاء الوجداني وأوضاعه تعتمد عليه بوصفه عاملاً وحيداً ويأتي هنا دور العوامل البيئية ومن أهمها عوامل التعلم الاجتماعي، ويشير في هذا الصدد جولمان (١٩٩٥) إلى أن الذكاء الوجداني له علاقة بمجموعة الخصائص المزاجية والخصائص التي يمكن أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها وهي حالة التكيّف، والقدرة على الإقناع، وبذلك تختلف عن الشخصية الذاتيةلذلك بإمكان الأفراد القيام ببناء وتطوير السمات ذات الصلة به. ويرى هونيق (Honig, 2002) أن نمو الذكاء الوجداني يكون منذ الصغر من خلال أساليب التعامل الوالدية والتقبل، وعلى هذا فإن الذكاء الوجداني له قابلية للتنمية ويتأثر بالعوامل المحيطة مع وجود الأساس النيورولوجي، الذي يرى جولمان (١٩٩٥) أنه بدوره يتأثر بالعوامل البيئية وهو في هذا يتمثّل قانون الأثر لثورانديك الذي يرى فيه أن التعلم يترك أثراً على الجهاز العصبي، ونلحظ ذلك قوله بأنه مرات السيطرة الوجدانية التي تتكرر مراراً في أثناء الطفولة وسنى المراهقة تساعد على تشكيل مجموعة الدوائر العصبية، وهذا ما يجعل مرحلة حرجة تصاغ فيها الميول العاطفية الطبية مدى الحياة، وتغرس العادات المكتسبة في أثناء الطفولة في الأعصاب التشابكية الإساسية للبنية العصبية ويصعب تغييرها في أثناء الحياة فيما بعد.

إن ما تقدم من حديث حول هذا التفاعل جعل الباحثين النفسيين يختلفون في النظرة إلى الذكاء من حيث قابليته للتغير فقد رأي جولمان وآخرون (٢٠٠٢) أنه قابل للتنمية، أما ماير وآخرون فقد رأوا أنه ثابت عموما بينما يرى شرنس(٢٠٠٠) المذكور في (إبراهيم، ٢٠١٠) أنه مكتسب، ويؤكد لورانس شابيرو (٢٠٠٣) المذكور في ذات المصدر، أن أهم ما يميّز الذكاء الوجداني عن معدّل الذكاء المعرفي هو أنه أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، مما يعطي فرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنميته. فالوالدان يغرسان في الطفل مختلف العادات العاطفية، وهذا يقوم على تناغمهم ومعرفتهم باحتياجاته العاطفية وتدريبه على التعاطف الوجداني مع الآخرين، أو استغراقهم في ذواتهم الأنانية متجاهلين ما يزعج الطفل ويوتره، ويعاقبونه بالصراخ والضرب وفقاً لمزاجهم المتقلب (جولمان، ١٩٩٥). وعلى كل يمكن القول بأنه يمكن للفرد أن يتعلم كيفية تطوير ذكائه الانفعالي عن طريق التعلم والتعليم ويلعب الآباء والمربون دورا فعالا في تنمية وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم (جروان، ٢٠٠٦). وأن هناك تفاعلا بين المتغيرات البيئية والعضوية يحدد مستوى الذكاء الوجداني لدى الفرد وكما يؤكد على إحدى صور ذلك التفاعل ذلك التفاعل جولمان (١٩٩٥) حيث يرى المخ العاطفي يربط تلك الاستجابات الروتينية التي تعلمناها في سنوات عمرنا الأولى بعضها ببعض، في أثناء لحظات الشعور بالغضب والإهانة والجرح المتكررة فتصبح حاكمة تتسيد.

• **الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الديمغرافية** :

إن عوامل البيئة المادية والاجتماعية تعلب دوراً بارزاً في تحديد الذكاء الوجداني، وذلك من خلال تفاعل تلك العوامل ومنها عامل التنشئة الاجتماعية مع الجوانب العضوية، يعتبر متغيّر النوع من المتغيرات التي وجدت نصيبا كبيرا من الاهتمام من قبل الباحثين وقد تناولته غالبية الدراسات التي

تناولت الذكاء الوجداني، وقد تضاربت النتائج حول ذلك ما بين دراسات تؤكد التفوق الكامل لأحد النوعين، وما بين تلك التي تؤكد عدم وجود فروق مطلقا، وتلك التي تشير إلى وجود الفروق بينهما حسب البعد، ومن هذه الأخيرة يورد الخولي(٢٠١١) أن دراسة سكوت وآخرين (Schutte, et al. 1998) وجدت أن الإناث يتفوقن على الذكور في بعد التعاطف، وأن هذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصل لها كل من كنج (King,1999)، وتابيا (Tapia,1999)، وإيناس الجعفراوي (٢٠٠٢) والبيض(٢٠٠٣) كم أن هناك العديد من الدراسات الواردة في البحث الحالي أشارت إلى ذلك في مقابل أخرى أكدت الاتجاهات الأخرى، ويؤكد اتجاه وجود الفروق حسب جولمان (١٩٩٥) حيث يشير إلى أن التناقضات في تعليم العواطف تنشئ مهارات مختلفة تماما، إذ نجد أن البنات يصبحن خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين، أما الأولاد فيصبحون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد، أو انفعالات الشعور بالذنب، أو الخوف أو الأذى. وتؤكد ذلك دراسة بيل(Beall, 1990) حيث تشير إلى أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في التعبير عن انفعالاتهم وعواطفهم (فراج ، ٢٠٠٥).

أما فيما يتعلق بمتغير العمر فيؤكد الخولي (٢٠١١) أنه قد وُجد من خلال الدراسات أن الإنسان يستمر في تقدم وارتفاع ذكائه الوجداني حتى الأربعينات أو الخمسينات من العمر على الأقل، وكلما تقدّم في العمر كلما نضج ذكاؤه الوجداني.

- **نماذج مكونات الذكاء الوجداني** :

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام الباحثين والكتاب في السنوات الأخيرة وتوالت الدراسات والكتابات التي أظهرت مدى أهميته في مختلف مجالات الحياة (أيمن، ٢٠١١)، وقد برز هذا الاهتمام في تعدّد النماذج التي سعت إلى تحديد مكوناته والتي انتظمت خلال رؤيتين الأولى هي التي تنظر إليه باعتباره من القدرات العقلية، ومن أبرز روادها ماير وسالوفي Mayer & Salovey، والثانية تناوله بوصفه خليطا بين القدرات العقلية وسمات الشخصية ومن أبرز روادها جولمان (Goleman)، وبار- أون (Bar-on)، وفيما يلي استعراضا لأهم تلك النماذج :

- **نموذج ماير وسالوفي** (١٩٩٧) :

وفي نظرهما أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من القدرات المعرفيةتسمح للفرد باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات وتكون من أربع قدرات هي: (السمادوني، ٢٠٠٧)

- **إدراك الوجدان والتعبير عنه وتقييمه** :

وهي تعني القدرة على إدراك المشاعر، والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين.

- **التيسير الوجداني للتفكير** :

تختص هذه القدرة بتأثير الانفعال في الذكاء، وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير من المعرفة.

- **فهم الوجدان** :

تتطلب هذه القدرة فهم الفرد للعواطف المتماثلة والمتعارضة حيث فهم معانيها، كيفية مزجها معا، وكيفية نموها وتطورها.

- **إدراك الوجدان** :

توضح هذه القدرة التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري، ويشمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين .

- **نموذج بار- أون** (Bar-on):

ويتضمن العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية ومنها: إدارة الانفعلات،وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي بالإضافة إلى الحالة المزاجية وهي تضم مهارات فرعية مثل الوعي بالذات وتوكيد الذات، وتقدير الذات، والاستقلالية وغيرها (الجهني، ٢٠١١).

- **نموذج نظرية جولمان** (Goleman, 2000):

قدم جولمان نموذجه معتمدا على عمل ماير وسالوفي عام (١٩٩٠)، إلا أنه من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية، ويرى أنه يتكون من خمسة مكونات هي: (الخولي، ٢٠١١)

- **الوعي بالذات** :

ويعني به وعي الفرد بمشاعر وإدراك انفعالات الذات، ويتضمن إدراك الشعور وفق حقيقته، وتمييز المشاعر بلحظة بلحظة، وتحقيق الذات واستقلاليتها واحترامها.

- **معالجة الجوانب الوجدانية** :

ويقصد به التخلص من الانفعالات السلبية وتنظيم الذات، ويتضمن التعامل مع المشاعر بشكل صحيح والقدرة على تهدئة النفس، والقدرة على التخلص من الحزن والاكتئاب والقلق.

- **الدافعية** :

ويعني بها تنمية الانفعالات وضبط الدوافع، ويتضمن دعم المشاعر لخدمة هدف معين وتأجيل الاشباع الفوري، والتحكم في الاندفاع والقدرة على الدخول في حالة التدفق.

- **التفهم** :

والقصد به إستشعار انفعالات الآخرين وتمييزها، ويتضمن ادراك مشاعر الآخرين إدراكا يتسم بالتعاطف، والتوحد مع الآخر وإدراك انفعالاته، وإدراك ما يريده الآخرون وما يحتاجونه .

- **المهارات الاجتماعية** :

ويعني بها التعامل مع الآخرين بشكل فعال، وتتضمن المهارة والسلاسة في التعامل مع الآخرين، وتحمل المسئولية الاجتماعية، والتمتع بالكفاءة الاجتماعية وإقامة علاقات مثمرة.

أما نموذج ديولكس وهيكس(Dulewicz & higgs, 1999) فقد تضمن :

- **الوعي بالذات** :

معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.

- **تنظيم الذات** :
إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوّقه والقدرة على تأجيل الحاجات

- **حفز الذات** :
استخدام الفرد لقيمه وتفصيلاته العميقة، لأجل تحفيز ذاته وتوجيهه لتحقيق أهدافها.

- **التعاطف** :
الاحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزعات وانفعالات الآخرين.

- **المهارات الاجتماعية** :
قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الاقناع والتفاوض وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة وايجابية فاعلة(بسيوني، ٢٠١٢).

أما ليفنسون (Levison, 1999) فقد حدده بخمسة أبعاد هي: الإدراك الانفعالي، والتحكم في المشاعر، الثقة والضمير الحي، وفهم الآخرين، والحساسية لاحتياجات نمو الآخرين ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم (بسيوني، ٢٠١٢) ويتناول فووت (Foote, 2001) المذكور في (غنيم، ٢٠٠١ص٥٢) الذكاء الوجداني على أنه يتكون من نوعي الذكاء: داخل الشخص وبين الأشخاص حيث يتضمن الذكاء داخل الشخص Interapersonal intelligenece العلاقات بين أفكار ومشاعر وأفعال الشخص ووعيه بها، بينما الذكاء بين الأشخاص Interpersonal intelligenece يتضمن التواصل والتعاطف مع الآخرين وتحفيزهم وفهم العلاقات بينهم. أما نموذج شابيرو (٢٠٠٣) فيتضمن ستة أبعاد هي: العواطف الأخلاقية وتنقسم إلى العواطف الايجابية والعواطف السلبية، ثم بعد المهارات الفكرية، وحل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، الدوافع الذاتية ومهارات الانجاز (تحقيق الهدف) (الخضر، ٢٠٠٢ص ٢٩).

وفي الدراسات العربية قدّم عبد الهادي (٢٠٠٣) نموذجاً لمكونات الذكاء الوجداني حصرها في العواطف الأخلاقية أو المشاركة الوجدانية، مهارات التفكير، حل المشكلات، المهارات الاجتماعية، والنجاح الأكاديمي والعملي ويتمثل في مهارات الإنجاز، بالإضافة إلى العاطفة. كذلك قدمت سامية القطان (٢٠٠٦) المذكورة في (إبراهيم، ٢٠١٠ص ٥٥) نموذجا تنظم فيه مستويات الذكاء إلى ثلاثة بينها تفاعل متبادل ومستمر وهي: النضج الوجداني وترى أنه الأساس الذي تقوم عليه المكونات الأخرى وتقصد به كمية الطاقة الانفعالية المتاحة تحت تصرف الأنا، أو ما يعرف بالاقتصاديات النفسية وهي التي تؤهل الفرد لاستثمار طاقاته وذاته، والمكون الثاني هو التواصل الوجداني وهو حلقة الوصل بين المستويين ويقوم على الاحساس بالآخرين والتعاطف معهم وتقدير انجازاتهم وغير ذلك من تصرفات ذكية تجاه الآخر، والثالث هو التأثير الوجداني وهو قمة الهرم الوجداني يقوم على امتلاك الفرد قدرا مناسبا من النضج الوجداني وقدرة عالية على التواصل الوجداني وبذلك يستطيع أن يؤثر في الآخرين. أما محمد جودة (١٩٩٩) فيقسمه إلى سبعة أبعاد هي الوعي بالذات مدى قدرة التحكم الذاتي في الانفعالات، الوضوح، والواقعية، الدافعية، بناء

العلاقات، والتعامل مع الآخرين (العباني، ٢٠١٠ص٤٣٤). ورغم تعدّد النماذج المقدمة يظل الذكاء الوجداني ما هو إلا مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات وسمات الشخصية تتضمن إدارة وتنظيم الانفعالات والتعاطف مع الآخرين والتواصل الاجتماعي والمعرفة الانفعالية الفاعلة(أيمن، ٢٠١١).

- **خصائص الأذكياء وجدانياً** :

للذكاء الوجداني مظاهر عديدة مميزة، وهي مظاهر تكون بالقدر الذي يميّز الشخص الذكي وجدانيا في مقابل المتبلد وجدانيا، وقد توصل العلماء من خلال دراساتهم المختلفة إلى تحديد عدد من الخصائص التي تميّز تلك الطائفة من الناس. ولعل أبرز تلك الخواص أن الشخصية الذكية وجدانيا أكثر توافقا وصحة نفسية (الرفوع، ٢٠١١) وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات والتي تشير إلى أنه يسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشّط الإبداع وحل المشكلات والمزاج، ويسهم أيضا في تحسين الأداء العقلي (جولمان، ٢٠٠٠). وهو يعد بمثابة المنهج الخفي الذي يقف وراء التوافق والصحة النفسية والسعادة (الزحيلي، ٢٠١١). كما يعتبر حسبما يشير بار- أون عاملا مهما في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة، كما أن له دورا في التنبؤ بالصحة النفسية والنجاح الشخصي والمهني وفي التكيّف الاجتماعي وإدراك الذات والسعادة الشخصية، كما أنه متنبيء جيد بالنجاح في المستقبل (الخولي، ٢٠١١). وتؤكد دراسة ليندلي (Lindely, 2001) المذكورة في (الجهني، ٢٠١١: ٣٥٥) على علاقته بكل من كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية والتكيّف، وعلاقته السالبة مع العصابية.

ويظهر الذكاء الوجداني في كثير من خصائص الشخصية الايجابية فهم يتمتعون بالمهارات العاطفية المتطورة، هم الأفضل من حيث الرضا عن انفسهم والتميّز والكفاءة في حياتهم، وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الإمام (جولمان، ١٩٩٨). كما أنهم يتمتعون بقدر كبير من التكيف وإدارة الضغوط، والمرونة والانفتاح، والاحساس بالغير وبالمسؤولية الاجتماعية، والتفاؤل والوعي بالذات، والقدرة على حل المشكلات والتخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في الأعمال والتوازن العاطفي، والتركيز والتفكير والسيطرة على الانفعالات، توقع النتائج المترتبة على السلوك، تأكيد الذات ويتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق (العنزي، ٢٠١٠) الرجال ذوو الذكاء العاطفي المرتفع، متوازنون اجتماعيا، صرحاء ومرحون، لا يستغرقون في القلق. والأكثر التزاما بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسئولية، وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم العاطفية بالثراء، ويتمون بالرضا العام (جولمان ١٩٩٥). والنساء الذكيات عاطفيا يتصفن بالحسم، والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة. يثقن في مشاعرهن، وللحياة بالنسبة لهن معنى وهن أيضا كالرجال الأذكياء وجدانيا، اجتماعيات غير متحفظات، يتكيّفن مع الضغوط متوازنات اجتماعيا، تلقائيات، ومتفتحات على الخبرة الحسية (جولمان، ١٩٩٥) وعموما فإن الذكاء الوجداني يرتبط ايجابيا بالأمل والتفاؤل(بدوي ومحمود والديب، ٢٠١١) وبالسعادة والأمل (البهنساوي وآخرون، ٢٠١٢) كما يرتبط بالدافعية والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري(عبد الرزاق، ٢٠٠٨) بتقدير الذات(المصدر، ٢٠١١) وبالأمن النفسي (أحمد، ٢٠١١) وبالإنجاز الاكاديمي العالي(يلاكيكالان وآخرون ٢٠١٢؛ ناصر ومسرور، 2010).

- **الدراسات السابقة** :

تتميّز الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني بالحداثة نظراً لحداثة المفهوم، فقد أصبح هذا مفهوم محل اهتمام واسع لدى الباحثين النفسانين في الحقبة الأخيرة وربما يكون الدافع لذلك شعور أولئك الباحثين بأهميته في حل كثير من المشكلات التي تواجه عالم اليوم، وهذا ما يشير إليه روبنس وأسكوت (٢٠٠٠) حيث يريا أن الذكاء الوجداني دعوة لمحو الأمية الوجدانية وهو دعوة للتصدي للتلوث الثقافي الذي يلف البشر في دوائره والذي يشمل ذبول الدافعية وانتشار الأمية الجمالية، وارتفاع معدلات حوادث الطرق، وانتشار الانجراف بين الشباب وارتفاع معدلات الانتحار وغيرها من مؤشرات تدني التنمية البشرية. وعلى كل فإن البحث يورد نتائج بعضا من تلك الدراسات التي تناولته لدى قطاع الطلاب الجامعيين باعتباره مجتمع دراسته الحاليه وذلك على الصعيدين العربي والعالمي آخذا في اعتباره.

- **أولاً: الدراسات العربية** :

اتساقاً مع الاهتمام العالمي بدراسات الذكاء الوجداني نجد أنه قد وجد اهتماما مماثلا في البيئة العربية، خصوصا دراسته في مجتمع الطلاب الجامعيين والشباب بصورة عامة، وتمت معالجته في صور شتى ومن خلال متغيرات عديدة. ومن تلك الدراسات التي تناولته وسط الطلاب الجامعيين يذكر الباحث دراسة دراسة هلال(١٩٩٩) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في كل أبعاد الذكاء ومجموعه الكلي، بينما وجدت فروق بين طلاب العلمي والأدبي لصالح الأدبي في بعد التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات، بينما لا توجد في باقي الأبعاد والدرجة الكلية. كما يورد دراسة راضي (٢٠٠١) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية،والدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والدرجة الكلية) وذلك لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي.

وكذلك دراسة رزق (٢٠٠٣) والتي أسفرت عن وجود فروق في كل مكونات الذكاء الوجداني لصالح الإناث. دراسة نبهان وكمال (٢٠٠٣) كشفت أن مستوى الذكاء الوجداني عند الطالبات أفضل منه عند الطلاب بينما هو المستوى باختلاف العمر أو التفاعل بين جنسي الطلبة وأعمارهم، كما كشفت عن عدم وجود فروق فيه باختلاف الجنس، كما وجدت أن مستوى التعاطف لدى الطالبات أفضل منه عند الذكور في حين لم يكن الفرق واضح في المكونات الأخرى. وقد أوضحت دراسة موسى (٢٠٠٥) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني، ووجود فروق تعزي لمتغير المستوى الصفي لصالح السنة الثالثة في مقابل الأولى، وكشفت عن وجود علاقة طردية دالة بين الذكاء الوجداني من ناحية والتحصيل الدراسي والذكاء العام من ناحية أخرى. أما دراسة فراج (٢٠٠٥) فقد توصلت إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني

لصالح الذكور. وفي دراسة خليل والشناوي(٢٠٠٥) اتضح أنه ليس هناك فروقاً بين الطلاب والطالبات في كل مكونات الذكاء الوجداني. بينما أسفرت دراسة الأحمدي (٢٠٠٧) عن وجود موجبة بالتحصيل الدراسي، ما عدا في بعديه إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف، كما كشفت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) بينما لم تجد تأثيرا دالا لمتغير التخصص الدراسي عليه. أما دراسة بخاري(٢٠٠٧) فقد توصلت إلى عدة نتائج أهمها أنه لا توجد فروق لا توجد فروق في الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعا لمتغيرات (التخصص الحالة الاجتماعية مستوى تعليم الوالدين)، وأشارت إلى وجود فروق بين لصالح طالبات السنة الثالثة في مقابل طالبات الأولى في بعد تنظيم الانفعالات.

بينما توصلت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨) المقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسعوديين إلى عدم وجود تأثير للنوع على كل من: مكونات الذكاء الاجتماعى، ومكونات الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، ووجود تأثير في الذكاء الوجدانى لمتغير الجنسية لصالح الطلاب المصريين، عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائى بين النوع، والجنسية على مكونات الذكاء الاجتماعى، ومكونات الذكاء الوجدانى. أما دراسة مكطوف والعبيدي (2008) فقد توصلت إلى تمتع طلبة الجامعة بمستوى عال من الذكاء الانفعالي والمسايرة الاجتماعية، وإلى وجود علاقة دالة إحصائية بينً الذكاء الانفعالي والمسايرة الاجتماعية وفقا للمتغيرات الآتية: الجنس التخصص المستوى الصفي، وكانت العلاقة دالة لصالح الإناث والاختصاصات الإنسانية وللسنة الدراسية الأولى. أما دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٨) فقد توصلت إلى ووجود فروق دالة بين طالبات المستوى الدراسي السابع وطالبات المستوى الدراسي الثاني في الوعي بانفعالات الذات وفهم الانفعالات من أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح طالبات المستوى السابع. وكشفت عن وجود فروق تعزي للتحصيل الدراسي في إدارة وتنظيم انفعالات الذات لصالح المتفوقات، بينما لم تظهر فروق في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وباقي الأبعاد الأخرى.

وفي دراسة ضاهر (٢٠٠٩) اتضح وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في أبعاد تقييم الذات والدافعية والدرجة الكلية لصالح الإناث وأكدت عدم وجود فروق بينهما في أبعاد الوعي بالذات والتعاطف والمهارات الاجتماعية، كما وجدت فروقا دالة بين طلبة المستوى الصفى الاول والرابع في جميع أبعاد الذكاء الوجداني. كما أظهرت دراسة المساعيد (٢٠٠٩) وجود ارتباط طردي بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، وأشارت الى وجود فروق في الذكاء بين التخصصات الدراسية لصالح الأدبية منها، كما أوضحت وجود فروق بين المستويات الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. أما دراسة شلبي (٢٠١٠) فقد توصلت إلي عدة نتائج أهمها: وجود فروقا تعزي للتخصص في كل من الدرجة الكلية وبعدي إدارة الضغوط والقابلية للتكيف لصالح التخصص العلمي، وعدم وجودها في بعدي الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وأشارت إلى وجود أثر موجب للتخصص الأدبي علي مستوي مهارات الذكاء الشخصي بينما لم يوجد بالنسبة للثلاثة أبعاد الأخرى وهي إدارة الضغوط، القابلية

للتكيف، الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. أما فيما يتعلق بالتخصص العلمي فقد توصلت إلي عدم دلالة تأثير التخصص الأكاديمي علي مستوي الذكاء الوجداني كما أتضح في عدم وجود فروق تعزي لمتغير المستوى الصفي، كما توصلت إلي وجود أثر دال موجب للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوي الدراسي علي مستوي الذكاء الوجداني في بعد الذكاء الشخصي وعدم دلالة تأثير التفاعل علي الدرجة الكليةٍ والثلاثة أبعاد الأخري للذكاء الوجداني، كما توصل البحث إلي وجود فروقا بين كل من الذكور والإناث في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور علي الترتيب وعدم دلالتها في بعد الذكاء الاجتماعي.

كما توصلت دراسة الأسطل (٢٠١٠) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة مرتفع وإلى أن علاقته طردية مهارات مواجهة الضغوط، وعدم وجود فروق فيه تعزى لمتغير النوع. وتوصلت دراسة العباني (٢٠١٠) إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من الطلاب الجامعيين لصالح الذكور كما توصلت دراسة بدوي ومحمود والديب (٢٠١١) ان الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة مرتفع، كما كشفت عن وجود تفاعل دال بين متغير العمر الزمني والثقافة في الذكاء الوجداني. وفي دراسة سلامة (٢٠١١) أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة مرتفع، كما أظهرت وجود فروق فيه بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأبانت عدم وجودٍ فروق تعزي لمتغير المستوى الدراسي. أما دراسة الرفوع (٢٠١١) فقد توصلت أيضا إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بالذكاء الوجداني المرتفع، كما توصلت إلى وجود فروق فيه تعزي لمتغيرات النوع، المستوى الصفي، والتخصص لصالح الإناث، وطلبة السنة الرابعة، والعلميين على التوالي. كذلك توصلت دراسة العلوان (٢٠١١) إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزي للنوع والتخصص وكانت لصالح الإناث ولصالح طلبة التخصصات الإنسانية على التوالي. أما دراسة الزحيلي(٢٠١١) فقد كشفت عن وجود علاقة الذكاء الوجداني بين كل من العمر ونوع الشهادة، كما أبانت عدم وجود فروقا فيه تعزي للنوع في أبعاد الاتقان والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال، بينما الفروق لصالح في بعد التروي لصالح الإناث. بينما كشفت دراسة المصدر(٢٠١١) عن وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وكذلك أشارت دراسة أحمد (٢٠١١) إلى أن الطالبات يتمتعن بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. وتوصلت دراسة أيمن (٢٠١١) إلى وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير المستوى الصفي لصالح المستويات الأعلى وفروق تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث. أما دراسة الجهني(٢٠١١) فقد أسفرت عن عدم وجود تأثير في الذكاء الوجداني لمتغير مكان الإقامة أو الجامعة أو التفاعل بينهما، بينما وجدت دلالة لتفاعل مستوى تعليم الأب مع مستوى تعليم الأم على بعد إدارة الانفعالات، كما أوضحت ان الذكاء الوجداني يرتبط سلبياً مع قلق المستقبل. أما دراسة عبيد وناصر (2011) فقد أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت وجود فروق

دالة بين الطلاب والطالبات في كل من الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني ولصالح الإناث. وكذلك توصلت دراسة أحمد وعبد الله وحساني (2011) إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي. كما توصلت دراسة القاضي(٢٠١٢) إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج والذكاء الوجداني، وأن هناك فروقا في مكونات الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث حيث يتفوق الذكور في بعد المهارات البينشخصية والتي تتضمن مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما تتفوق الإناث ببعد إدارة الضغوط والمزاج العام، كما توصلت إلى أنه ليس هناك فروقا في مكونات الذكاء وفقا لمتغير التخصص علمي إنساني. كما توصلت دراسة البهنساوي، وآخرون(٢٠١٢) إلى وجود فروق في أبعاد الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنسية. وقد استطاعت دراسة بسيوني (٢٠١٢) أن تتوصل إلى أن طالبات الجامعة مرتفعات الذكاء الوجداني أعلى في التحصيل الدراسي. وقد توصلت دراسةالعبوشي (د. ت) إلى وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاد المقياس التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي.

- **ثانياً : الدراسات الاجنبية :**

أجريت العديد من الدراسات الاجنبية على الذكاء الوجداني لدى مجتمع الطلاب الجامعيين، ومن تلك الدراسات نجد: دراسة ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في الذكاء الانفعالي بشكل عام. وأن المراهقون الأكبر سنًا أعلى في الذكاء الانفعالي من الأصغر سنا(د. ت، العبوشي). وكذلك دراسة بار- أون وباركر (٢٠٠٠) والتي توصلت إلى أن الإناث أفضل من الذكور في أبعاد الوعي الذاتي ودافعية الذات، وتحمل المسئولية الاجتماعية، والتعاطف في حين تفوّق الذكور في بعدي التكيّف وحلّ المشكلات (الرفوع، ٢٠١١).

وتشير كذلك تؤكد دراسة أبي سوما (Abi soma, 2000) المذكورة في (الزحيلي ٢٠١١) وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي أما دراسة ليندلي (Lindely, 2001) المذكورة في (الجهني، ٢٠١١ ص٣٥٥) فقد توصلت إلى وجود فروق فيه بين الطلبة والطالبات لصالح الطلاب. وكذلك دراسة كارن وآخرون التي (Karen & et al, 2002) أظهرت أن هناك علاقة بسيطة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء الوجداني(د. ت، العبوشي). وكذلك دراسة فات وهاو (Fatt & hawe, 2003) المذكورة في (جودة، ٢٠٠٧) كشفت عن فروق فيه لصالح الذكور. وكذلك تورد العبوشي (د.ت) دراستي: بتريدز وآخرون (Petrides ;et al, 2004) التي أشارت إلى أن الذكاء المعرفي يفسر ٧٦٪ من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلاب.

ودراسة باركر (Parker, 2004) إلى أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الانفعالي. وكشفت دراسة موكتي ونتانكومار (Mukti

and Nutankumar, 2008) عن وجود علاقة طردية مع مهارات حل المشكلات وأساليب التكيّف الإيجابية. كشفت عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والاناث إلا في بعد ضبط الذات والفرق لصالح الذكور. دراسة بيتت وآخرون (Pettit, et al, 2009) كشفت عن وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني لصالح الطالبات. وفي دراسة ناصر ومسرور (Nasir & Masrur, 2010) اتضح وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي. وليس هناك ارتباط دال بين الذكاء الوجداني والعمر، وأنه ليس هناك فروقاً دالة في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث إلا في بعد إدارة الضغوط لصالح الطلاب كما اوضحت دراسة سانشيز وآخرون (Sancgez, elt, 2010) أن طلاب العلوم الاجتماعية والفنون أعلى في العاطفية من طلاب الدراسات التقنية (بدوي ومحمود والديب، ٢٠١١). كما أكدت (Yelkikalan, et al 2010) أنه ليس هناك فروق في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير التخصص، ما عدا في بعد واحد. وأن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجازات الأكاديمي.

وفي دراسة سنجيز روز وبيريز كونزالاز بيترايدز Petridez,2010) (Sanchez-Ruiz and Perez-Gonzalez and تأكد وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمغير الكلية، كما توصلت من خلال التفاعل بين متغيري الجنس والكلية إلى أن طالبات العلوم الاجتماعية أعلى في الذكاء الوجداني. أما دراسة طارق وحسين (Tariq & Hussain 2011) فقد أكدت نتائجها أن طلاب الجامعة يتمتعون بمتسوى عالى من الذكاء الوجداني، وأن الذكور أعلى من الإناث في كل عوامل الذكاء، وأنه ليس هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجازات الأكاديمية. وفي دراسة بانبولي وقوبيو(Panboli, and Gopu, 2011) والتي أجريت في الهند فقد تم التوصل إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب البكالريوس والدراسات العليا مرتفع ، وأنه هناك فروقا بين الذكور والإناث لصالح الذكور. وأظهرت دراسة إيرام عباس (Iram abbas, 2011) أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الانفعالي.

وفي دراسة جيرهان وآخرون (Grehan, et al., 2011) ثبت أن هناك ارتباط إيجابي بين الذكاء الوجداني ومستويات الخريجين الأكاديمية وأدائهم في التدريب بعد الإنتهاء من الدراسة وكذلك دراسة (Reiff, et al., 2001) توصلت إلى وجود فروق دالة بين الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعدي إدارة الإجهاد والقدرة على التكيف، كما وجدت فروق تعزي لمتغير النوع، وأظهرت وجود تفاعل دال بين متغير صعوبات التعلم والجنس في بعد مهارات التعامل مع الآخرين. أما دراسة مرزوقي (Marzuki,2012) فقد أكدت أن غالبية طلاب السنة النهائية في إحدى الجامعات الماليزية كانت درجته متوسطة من حيث مستوى الذكاء الوجداني. وفي دراسة دونالد وديانى وبوركاك (Donald & Diane & Burcak,) التي كانت مقارنة بين الطلاب الذين يدرسون إدارة الأعمال في الجامعات الأميركية والتركية، فقد ظهر أن الطلاب الأمريكيين في هذه العينة أعلى في الذكاء الوجداني من عينة الطلاب مقارنة التركية. وكان من التفسيرات المحتملة للنتائج اختلاف نظام القبول في جامعات البلدين.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

تشابه هذه الدراسة معظم الدراسات الواردة أعلاه، وقد تّميزت عليها بعض هذه الدراسات بتناولها لمتغيرات نفسية بالإضافة للمتغيرات الديمغرافية، ولم يفت ذلك على الباحث، ولكنه تناول الدراسة في هذا الإطار المحدود نظرا إلى أن دراسات الذكاء الوجداني في السودان خصوصا والمنطقة العربية على وجه العموم ما زالت في طورها الأولي الذي تمثل فيه دراسة المتغيرات الأساسية مدخلا لتأسيس ثقافة الذكاء الوجداني. وتفردت هذه الدراسة باختيارها لتناول متغير الموطن الأصلي الذي لم تتناوله أياً من الدراسات السابقة أعلاه ما عدا دراسة الجهني(٢٠١١). ويعتقد الباحث أن هذه مخرجات هذه الدراسة ستمثل إضافة إلى ما توصلت إليه هذه الدراسات.

- **منهج وإجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

وفقا لطبيعة البحث وتساؤلاته، اعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجاً لتحقيق أهدافه، حيث أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيراً كيفيًا أو كميًا كما هي في الواقع دون تدخّل.

- **توصيف عينة ومجتمع الدراسة** :

- **مجتمع الدراسة** :

يشمل مجتمع الدراسة كل الطلاب والطالبات المسجلين في كل الجامعات والكليات الجامعية السودانية أهلية أو حكومية في مرحلة البكالريوس حسب القيد النظامي وذلك في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

- **عينة الدراسة** :

قام الباحث باختيار عينته وفق لطريقة العينة العشوائية الطبقية حسب مقتضيات الدراسة وقد راعى فيها النسب التمثيلية للمتغيرات المختلفة، وقد بلغ حجم العينة الكلي (٣٤٥)، بواقع (١٧٧) ذكور و(١٦٨) إناث بنسبة ٥١٪ مقابل ٤٩٪، ولمزيد من التفصيل يستعرضه الباحث الجدول التالي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

البيان	النوع		التخصص		الموطن الأصلي		المستوى التحصيلي				
الفئة	ذكور	إناث	علمي	أدبي	ريف	حضر	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
العدد	177	168	170	175	214	131	20	76	188	48	13
النسبة %	%٥١	%٤٩	%٥١	%49	%62	%38	%٦	%٢٢	%54	%14	%4
المجموع	٢٤٥		٢٤٥		٢٤٥		٢٤٥				

- **اداوت الدراسة** :

قام الباحث باستخدام أداتين للحصول على بياناته، وفقاً لمقتضيات الدراسةوقد تمت صياغة وتطوير هذه الأدوات بحيث تكن على قدر من الصلاحية التي تضمن التوصل إلى نتائج موثوق بها، وهي:

أ/استمارة البيانات الأولية: وهي من تصميم الباحث، وقد تكوّنت من المعلومات الأساسية التي تشمل متغيرات الدراسة المصاغ منها فروض البحث، وهي: (نوع ذكر/أنثى، الموطن الأصلي: ريف/حضر، التخصص: علمي/ أدبي، مستوى التحصيل: ضعيف / مقبول / جيد / جيد جدا / ممتاز).

- **مقياس الذكاء الوجداني** :

وهو مقياس الذكاء الوجداني المختصر من إعداد هشام عبد الله وعصام العقاد (٢٠٠٨)، قام الباحث بإجراء بعصضالتعديلات عليه وقد تضمّن في صورته الأولية عدد (٤٢) عبارة موزّعة على عدد خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات (٧) بنودإدارة الانفعالات (١٠) بنود، الدافعية الذاتية (٦) بنود، التعاطف (١٠) بندالتعامل مع العلاقات (٩) بنود، مصممة على أساس الاستجابات الخماسية (تنطبق بدرجة كبير جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق أطلاقا) بحيث تحصل على الدرجات (٥، ٤،٣،٢، ١) على التوالي للعبارات الموجبة والتي يبلغ عددها(٤٢) عبارة، والعكس للعبارات السالبة والتي يبلغ عددها(٦) عبارات.

- **الصدق الظاهري** :

قام الباحث بعد إعداد المقياس في صورته الأولية مقسّم إلى أبعاده الأساسية بعرضه على عدد (١٣) محكم من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس من حملة درجة الدكتوراه، حيث قاموا بإجراء عدد من التعديلات اعتمد منها الباحث ما اتفق عليه أكثر من٥٠٪ من المحكمين. ومن ثم أعد صورة له بعد التحكيم، ملحق بها استمارة البيانات الشخصية بغرض إجراء الدراسة الإستطلاعية عليها.

- **الدراسة الاستطلاعية** :

لم يكتف الباحث بما توصل إليه من إفادات فقام بصياغة وتعديل للمقاييس وفقا للتوجيهات والآراء السابقة، ومن ثم وزعها علي عينة استطلاعية بلغت٤٠ فرد، بنسبة ١٧٪ تقريبا من العينة الكلية، وقد توصل إلى النتائج التالية:

- **صدق البناء(الاتساق الداخلي)** :

فيما يتعلق بالمقياس ككل ولأبعاده الخمسة وجد الباحث أن معاملات الارتباط لبعض بنود المقياس ككل قد جاءت ضعيفة أو سلبية، الأمر الذي حدا به أن يحذفها، وقد استخرج معاملات الارتباط لما تبقي من البنود والبالغ عددها (٣٧) ووجد أنها تمتعت بمعاملات ارتباط عالية ومقبولة حيث انحصرت بين (,52 - ,21) الأمر الذي جعله يقوم باعتمادها.

- **الصدق الذاتي** :

استخرج الباحث الصدق الذاتي للمقياس ككل والذي هو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا حيث بلغ ,93، أما بالنسبة للأبعاد انحصرت قيمها بين(.٨٠ - .٩٠) مما يدلل على الصدق الذاتي للمقياس وأبعاده.

- **الصدق التكويني** :

وفيه قام الباحث باستخلاص مصفوفة ارتباطات الدرجة الكلية وأبعاد المقياس كوحدات عضوية تشكل المقياس، وجاءت كافة قيم الارتباطات الواردة بالمصفوفة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة001, وكلها تراوحت

بين(77, و32,). مما يؤكد علي مدى ارتباط عناصر المقياس كوحدات مكونة له.

- **الصدق التمييزي** :

وللتأكد من قدرة المقياس التمييزية قام الباحث بعقد مقارنة طرفية بين الأرباعي الأعلى للمقياس(أعلى ٢٧٪) والأرباعي الأدنى (أدنى ٢٧٪) لدرجته الكلية وأبعاده الخمسة وقد جاءت قيم "ت" المحسوبة لكل الفروق دالة عند درجة 001, حيث جاء مستوى الدلالة لها جميعا =000, وكلها لصالح المستوى الأعلى، مما أكد قدرة عالية علي التمييز بين طرفيه.

- **ثبات المقياس وأبعاده** :

استخرج الباحث معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده حيث انحصرت ما بين 82. و ٦٤. وهي درجات ثبات مقبولة، ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضا باستخراج ثبات المقياس وأبعاده بطريقتي سبيرمان . براون، وجتمان حيث أكدتا على ثبات المقياس إذ انحصرت القيم ما بين (٥٦, و 68,) وعلى هذا فأن الباحث ترى صلاحية هذا المقياس للاستخدام في هذه الدراسة.

جدول (٢): صدق وثبات المقياس ككل وأبعاده

المقياس أو البعد		البنود المحذوفة	ثبات ألفا كورنباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان - براون	جتمان
مقياس الذكاء الوجداني	المقياس ككل	٧، ١٥، ٤١	.82	.90	.61	.61
	الوعي بالذات	بدون حذف	.64	.80	٦٤.	٦٤.
	إدارة الانفعالات	بدون حذف	.65	.80	.59	.58
	الدافعية الذاتية	٢٣	.67	.81	.59	.56
	التعاطف	٢٦	.71	.84	٦٨.	٦٨.
	التعامل مع العلاقات	بدون حذف	.64	.80	.61	.61

- **تطبيق الدراسة الميدانية** :

قام الباحث في تطبيقه للعمل الميداني بالاستعانة ببعض طلاب الدراسات العليا مكونا منهم فريقا تحت إشرافه، وبعد اطلاعه لهم على طبيعة البحث والتعليمات الخاصة بأدواته شرع في إجراءات تطبيق الأدوات على أفراد عينته والذين تم اختيارها وفق طرقة العينة العشوائية المنتظمة بعد شرح التعليمات والتأكيد عليها، وبعد الفراغ من التطبيق قام بتصحيح وتفريغ البيانات المتحصّلة وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي ومن ثم تم استخراج النتائج.

- **المعالجات الإحصائية** :

قام الباحث بواسطة جهاز الحاسوب برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، بإجراء عدد من المعالجات الإحصائية لبياناته، تم اختيارها وفقا لمقتضيات الدراسة، وهي :

- المتوسطات: لمعرفة اتجاه الفروق.

- اختبار (T) للعينة الواحدة: للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية.
- اختبار (T) للعينتين: للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثنائية.
- معامل ارتباط سبيرمان: للكشف عن جوهرية العلاقة بين الذكاء الوجداني والمتغيرات الرتبية.

- **رابعاً : عرض ومناقشة النتائج :**
- **الفرض الأول : يتسم طلاب الجامعات السودانية بارتفاع دال احصائياً في الذكاء الوجداني .**

جدول (٣) السمة العامة للذكاء الوجداني

البيان / المتغير	حجم العينة	عدد البنود	الوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الاستدلال
الدرجة الكلي	٣٤٥	٣٧	١١١	138.62	15.89	344	32.28	.000	مرتفعة دالة
الوعي بالذات		٦	١٨	22.96	4.00		٢٣.٠٤	.000	مرتفعة دالة
إدارة الانفعالات		٩	٢٧	30.99	5.25		١٤.١٢	.000	مرتفعة دالة
الدافعية الذاتية		٥	١٥	19.67	3.61		٢٤.٠٣	.000	مرتفعة دالة
التعاطف		٩	٢٧	35.46	5.54		٢٨.٣١	.000	مرتفعة دالة
التعامل مع العلاقات		٨	٢٤	29.58	4.53		٢٢.٨٧	.000	مرتفعة دالة

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاد والمتوسطات المحكية، دالة حيث أن قيم (ت) لكل تلك الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠٠١.، حيث تبلغ القيم الاحتمالية لها جميعا ٠٠٠.، والملاحظ أن هذه الفروق كلها لصالح المتوسطات الحسابية مما يعني وجود السمة بمستوى مرتفع. إذن الفرض تحقق.

- **النتيجة :**

يتسم طلاب الجامعات السودانية بارتفاع دال احصائياً في الذكاء الوجداني

- **مناقشة النتيجة :**

تتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تناول هذا المتغير لدى طلبة الجامعة حيث أكدت على أنهم يتمتعون بمستوى مرتفع في الذكاء الوجداني وهي دراسات مكطوف والعبيدي (2008) والأسطل (٢٠١٠) وبدوي ومحمود والديب (٢٠١١) وسلامة (٢٠١١) والرفوع (٢٠١١) وطارق وحسين (Tariq & Hussain 2011)، وأحمد (٢٠١١) وبانبولي وقوبيو(Panboli, and Gopu, 2011)، والملاحظ أن كل الدراسات الواردة قد اتفقت مع مفاد النتيجة الحالية ما عدا دراسة مرزوقي(Marzuki, 2012) والتي أكدت على أن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة متوسط.

وعلى ذلك فإن الباحث يعزي ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة إلى الخصائص التي يتمتع بها طالب الجامعة، وذلك نظرا إلى أن الدخول إلى الجامعة يمرّ بعملية انتخاب طويلة تتمثل محكاتها في التحصيل الدراسي المرتفع الذي أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباطه الوثيق بمستوى الذكاء الوجداني المرتفع مثل دراسات: دراسات راضي (٢٠٠١) وأبي سوما (Abi soma, 2000) المذكور في (الزحيلي، ٢٠١١) وكارن وآخرون (Karen & et al, 2002 وبتريدز وآخرون (Petrides ;et al, 2004) وباركر (Parker, 2004) ويلاكيكالان (Yelkikalan, el al 2010) وناصر ومسرور (Nasir & Masrur, 2010) وسلامة (٢٠١١) وبسيوني (٢٠١٢)، وموسى (٢٠٠٥) والأحمدي (٢٠٠٧)، مما يعني توافر هذا المستوى العالي من الذكاء الوجداني لدى الطالب، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات والتي تشير إلى أنه يسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشّط الإبداع وحل المشكلات والمزاج، ويسهم أيضا في تحسين الأداء العقلي (جولمان، ٢٠٠٠) ولذا فهو يكاد يتخذ صفة الشرط لتحقيق الطالب التحصيل الدراسي الذي يستوفي معايير ذلك الانتخاب وبالتالي يتأهل لدخول الجامعة. وتنسجم هذه النتيجة مع النتيجة التي تليها والتي أثبتت وجود علاقة ايجابية دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل.

والباحث يعزي كذلك هذه النتيجة أيضاً إلى ناحية أخرى، حيث نجد أن النظام المدرسي وكما معروف يقوم بعمليات تنشئة اجتماعية مستمرة عبر حلقاته التربوية المتسلسة بكل ما تحويه من مناهج وطرائق تربوية وذلك في إطار بيئته المدرسية ذات الخصائص التربوية والاجتماعية المعينة، تشكل ضمنها الصياغة الوجدانية والسلوكية والمعرفية والمهاريةأهدافاً رئيسا تعليم إدارة وضبط الذات والتحكم في الانفعالات، وتعليم التعامل مع العلاقات كما أنها ومن خلال آليات عديدة تسهم في رفع مستوى الدافعية الذاتية وتعلم التعاطف، ويستند هذا القول إلى ما ذهب إليه جولمان (١٩٩٥) حيث أشار إلى أن الذكاء الوجداني له علاقة بمجموعة الخصائص المزاجية والخصائص التي يمكن أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها وهي: حالة التكيّف، والقدرة على الإقناع وبذلك تختلف عن الشخصية الذاتية؛ لذلك بإمكان الأفراد القيام ببناء وتطوير السمات ذات الصلة به. وهو القول الذي يتفق معه جروان (٢٠٠٦) والذي يرى بأن الفرد يمكنه أن يتعلم كيفية تطوير ذكائه الانفعالي عن طريق التعلم والتعليم وأن الآباء والمربون يلعبون دورا فعالا في تنمية وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم. ومن هذا فإن طالب الجامعة قد تعرّض لعمليات تنشئة وتربية ممنهجة استمرت لسنوات عديدة تبدأ منذ فترة الروضة حتى تبلغ قمتها في الفترة الجامعية، الأمر الذي انعكس على معظم جوانب شخصيته، وفي نظر الباحث أن الذكاء الوجداني من أهم تلك الجوانب التي طالتها عمليات التربية والتنشئة المدرسية لذا فمن المنطقي في نظره أيضا أن يتميّز طلاب الجامعة بمستوى عالي في الذكاء الوجداني.

- **الفرض الثاني** :

توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأبعاده لدى طلاب الجامعة والتحصيل الدراسي.

جدول (٤) ارتباط سبيرمان بين الذكاء الوجداني وأبعاده والتحصيل الدراسي

مؤشرات ارتباط سبيرمان	المتغير المستقل	حجم العينة	قيم ارتباط سبيرمان					
			الذكاء الوجداني وابعاده					
			الدرجة الكلية	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية الذاتية	التعاطف	التعامل مع العلاقات
قيمة الارتباط	التحصيل الدراسي	345	.250(**)	.216(**)	.254(**)	.222(**)	.130(*)	.189(**)
مستوى الدلالة			.000	.000	.000	.000	.016	.000
الاستدلال			طردية دالة	طردية دالة	طردية دالة	طردية دالة	طردية دالة	طردية دالة

نلاحظ أن قيم ارتباطات الدرجة الكلية وكافة الأبعاد مع مستوى التحصيل دالة عند مستويات دلالة ٠٥. وما دونها، إذن الفرض تحقق.

- **النتيجة** :

توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكافة أبعاده لدى طلاب الجامعات السودانية مع التحصيل الدراسي.

- **مناقشة النتيجة** :

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات راضي (٢٠٠١) وأبي سوما (Abi soma, 2000) المذكور في (الزحيلي، ٢٠١١) وكارن وآخرون (Karen & et al, 2002) وبتريدز وآخرون (Petrides ;et al, 2004) وباركر (Parker, 2004) ويلاكيكالان (Yelkikalan, el al 2010) وناصر ومسرور (Nasir & Masrur, 2010) وسلامة (٢٠١١) وأحمد وعبد الله وحساني (2011) وبسيوني (٢٠١٢)، ومع نتائج الدراسات التي أكدت وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل في مقابل منخفضيه ومنها دراسات: موسى (٢٠٠٥) والأحمدي (٢٠٠٧) والمساعيد (٢٠٠٩)، ودراسة جيرهان وآخرون (Grehan, et al., 2011) أثبتت الارتباط الإيجابي الذكاء الوجداني بمستويات الخريجين الأكاديمية وأدائهم في التدريب بعد الإنتهاء من الدراسة. وتتفق جزئيا مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ولكن على مستوى بعض الأبعاد، منها: دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٨) والتي كشفت عن وجود فروق تعزي للتحصيل الدراسي لصالح المتفوقات في بعد إدارة وتنظيم انفعالات الذات فقط، وكذلك دراسة العبوشي (د. ت) فقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات تحصيليا في مقابل الطالبات العاديات على الدرجة الكلية وأبعاد المقياس التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي. ولم يعثر الباحث على دراسة نفت وجود هذه العلاقة كليا إلا دراسة طارق وحسين (Tariq & Hussain 2011) والتي توصلت إلى أنه ليس هناك علاقة

بين الذكاء الوجداني والإنجازات الأكاديمية. ومع دراسة (Reiff, et al., 2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعدي إدارة الإجهاد والقدرة على التكيف،

وتعتبر النتيجة الحالية في نظر الباحث من أكثر النتائج التي تجد دعماً نظرياً، فقد أشارت غالبية الأدبيات إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي وبالإنجازات الأكاديمية، ولعل من أبرز هذه المرجعيات النظرية ما أكده جولمان (١٩٩٨) و(روبنس وأسكوت، ٢٠٠٠) حيث يريا أن الطلبة الذي يفتقدون لمهارات الذكاء الوجداني لا يستوعبون المعلومات بكفاءة، أو يتعاملون معها بصورة سليمة، وكذلك يشير الزحيلي (٢٠١١) إلى أن الانفعالات عامل رئيسي في نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي وأن الذكاء الوجداني يعد مفتاح النجاح العلمي والمهني، وتؤكد ذلك نتيجة دراسة يلاكيكالان (Yelkikalan, at el., 2012) بكشفها عن أن الذكاء الوجداني يفسر نسبة ١١٪ من التغيير في الإنجازات الأكاديمية. ومن جانب آخر تشير العديد من الدراسات إلى ارتباطه بشروط التميّز الأكاديمي الأمر الذي ينعكس إيجابيا على الأداء الأكاديمي مثل التكيّف مع البيئة الجامعية كما تشير بذلك عدة دراسات منها دراسات: أبراهام (Abraham, 2006)، والرفوع (٢٠١١) ومالك وآخرون (٢٠١١)، فهو مدخلا فعالا لحياة تسودها قيم النجاح والكفاءة فضلا عن كونه سبيلا واقيا من المشكلات السلوكية، كما أنه جوهر تنمية قدرة الفرد على التوافق مع المتغيرات البيئية وإقامة علاقات بيئية مستقرة (البهنساوي وآخرون، ٢٠١٢). وكذلك تشير دراسة يقوجي (Ugoji, 2012) وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط لدى الطلاب، وغير ذلك من دراسات، كما أنه ومن جانبٍ ثالث نجد أن الذكاء الوجداني يرتبط بعدة خصائص شخصية لها ايضا انعكاسا ايجابياً على الإنجاز الاكاديمي كما أكدت العديد من الدراسات فهو يرتبط ايجابيا بالثقة بالنفس.

كما تبين دراسة (جودة، ٢٠٠٧) وبفاعلية الذات كما تؤكد دراسة (المزروع، ٢٠٠٧)، وأساليب سوية في مواجهة الضغوط كما تثبت دراسة بيو وآخرون (Pau, at el., 2004) المذكورة في (جودة، ٢٠٠٧)، ودراسة قطب (٢٠١١)، ودراسة فراج (٢٠٠٥) وبالقدرة على حل المشكلات كما كشفت دراستي موكتي ونوتاكومار(Mukti & Nutankumar, 2008) وزمزمي(٢٠١١) وبالدافعية والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري كما أشارت دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٨)، وبأساليب المجابهة التكيفية كما أوضحت دراسة خليل والشناوي(٢٠٠٥) وعلي كل فإن التحصيل الدراسي عملية معقدة تتطلب خصائص عقلية ونفسية وظروف محيطة يتكيف معها الفرد ويتفاعل معها حسب خصائصه، والذكاء الوجداني وكما أشارت معظم الدراسات حسب جولمان (٢٠٠٠) من الخصائص التي تسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشّط الإبداع وحل المشكلات والمزاج، ويسهم أيضا في تحسين الأداء العقلي. لذا فمن المنطقي أن

يكون مرتبطاً بالتحصيل ايجابياً وبالتالي يتميز به طلاب الجامعة الذين تميزوا بالتحصيل العالي والعكس كذلك صحيح.

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير النوع.

جدول (٥) الفروق في الذكاء الوجداني حسب النوع

البعد	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدرجة الكلية	ذكور	177	138.00	14.81	٣٤٤	-.74	.45	الفروق غير دالة
	إناث	168	139.28	16.97				
الوعي بالذات	ذكور	177	23.32	4.07		1.74	.08	الفروق غير دالة
	إناث	168	22.57	3.89				
إدارة الانفعالات	ذكور	177	31.89	4.91		3.30	.00	الفروق دالة
	إناث	168	30.04	5.45				
الدافعية الذاتية	ذكور	177	19.55	3.36		-.59	.55	الفروق غير دالة
	إناث	168	19.79	3.86				
التعاطف	ذكور	177	34.76	5.14		-2.40	.01	الفروق دالة
	إناث	168	36.19	5.87				
التعامل مع العلاقات	ذكور	177	29.30	4.07		-1.18	.23	الفروق غير دالة
	إناث	168	29.88	4.97				

نلاحظ أن الفروق بين المجموعتين على مستوى الدرجة الكلية وأبعاد (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعامل مع العلاقات) غير دالة إحصائيا عند أدنى مستوى دلالة ٠٥.، بينما الفروق دالة في بعدي (إدارة الانفعالات، التعاطف) عند مستوى دلالة ٠٥.، حيث كانت ٠٠.، ٠١., على التوالي. وبالنظر إلى المتوسطات نلاحظ أن الفروق في بعد إدارة الانفعالات كانت لصالح الذكور، بينما كانت لصالح الإناث في بعد (التعاطف).

- **إذن النتيجة** :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير النوع في الدرجة الكلية وأبعاد (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعامل مع العلاقات) بينما توجد فروق دالة في بعد إدارة الانفعالات لصالح الذكور، وبعد التعاطف لصالح الإناث.

- **مناقشة النتيجة** :

تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: هلال(١٩٩٩) وموسى (٢٠٠٥) وخليل والشناوي(٢٠٠٥) وأبو هاشم (٢٠٠٨) اولأسطل (٢٠١٠) والتي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في كل أبعاد الذكاء ومجموعه الكلي. كما تختلف جزئيا دراسات: رزق (٢٠٠٣) ومكطوف والعبيدي (2008)، والرفوع (٢٠١١)، والعلوان (٢٠١١)، وأيمن (٢٠١١)، وعبيد وناصر (2011) ومايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) وسنجيز روز وبيريز كونزالاز بيترايدز (Sanchez-Ruiz and Petridez, 2010)

(Perez-Gonzalez and Iram abbas, 2011) وإيرام عباس والتي أشارت إلي وجود فروق لصالح الإناث في كل الابعاد والدرجة الكلية، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسات فراج (٢٠٠٥) والعباني (٢٠١٠) وسلامة (٢٠١١) والمصدر(٢٠١١) وليندلي (Lindely, 2001) المذكورة في (الجهني، ٢٠١١: ٣٥٥) وفات وهاو (Fatt & hawe, 2003) المذكورة في (جودة، ٢٠٠٧) وطارق وحسين (Tariq & Hussain 2011) وبانبولي وقوبيو (Panboli, and Gopu, 2011) والتي أشارت إلى أن الفروق في كل مكونات الذكاء الوجداني لصالح الذكور. وتتفق في وجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وعدم وجودها على مستوى أبعاد أخرى مع عدة دراسات منها: دراسة نبهان وكمال (٢٠٠٣) كشفت أن مستوى الذكاء الوجداني عند الطالبات أفضل منه عند الطلاب، كما وجدت أن مستوى التعاطف لدى الطالبات أفضل منه عند الذكور في حين لم يكن الفرق واضح في المكونات الأخرى. وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أيضا تتفق في جانب تفوق الذكور في ضبط الذات أو إدارة الانفعالات مع دراسة موكتي ونتانكومار(Mukti and Nutankumar, 2008) التي كشفت عن وجود فروق لصالح الذكور في بعد ضبط الذات فقط. وتتفق مع دراسة بار . أون وباركر (٢٠٠٠) المذكورة في (الرفوع، ٢٠١١) في تأكيدها على تفوق الطالبات في التعاطف بالإضافة إلى أبعاد الوعي الذاتي، ودافعية الذات، وتحمل المسئولية الاجتماعية، وتتفق معها إلى حدٍ ما في جانب تفوق الذكور في بعدي التكيف وحل المشكلات.

وكذلك تتفق مع دراسة راضي (٢٠٠١) والتي توصلت إلى وجود فروق التعاطف لصالح الإناث بالإضافة إلى أبعاد (إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية والدرجة الكلية). والملاحظ أنها تختلف مع الدراسة الحالية في تأكيدها على تفوق الإناث في إدارة الانفعالات، وتتفق النتيجة الحالية في جانب تفوّق الذكور مع ما توصلت إليه دراسة شلبي (٢٠١٠) التي أكدت تفوّقهم في إدارة الضغوط بالإضافة إلى أبعاد الذكاء الشخصي والقابلية للتكيف الدرجة الكلية، وتتفق كذلك مع نتيجة ودراسة ناصر ومسرور (Nasir & Masrur, 2010) فقط تفوق الطلاب في بعد إدارة الضغوط. ولا تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة ضاهر (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى تفوق الإناث في أبعاد تقييم الذات والدافعية والدرجة الكلية لصالح الإناث وعدم وجودها على مستوى أبعاد الوعي بالذات والتعاطف والمهارات الاجتماعية. وكذلك لا تتفق مع نتيجة دراسة الزحيلي (٢٠١١) عدم وجود فرق إلا في بعد التروي وهو لصالح الإناث. وأيضا تختلف دراسة القاضي(٢٠١٢) مع نتيجة جاءت معاكسة تماما للنتيجة الحالية في اتجاه الفرق حيث كشفت عن أن الذكور يتفوقون في بعد المهارات البينشخصية والتي تتضمن مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعيةبينما تتفوق الإناث في بعد إدارة الضغوط والمزاج العام. وتتفق كذلك مع تلك الدراسات التي أوردها الخولي (٢٠١١) وهي دراسة سكوت وآخرين (Schutte, et al. 1998)، ودراسة كنج (King, 1999)، وتابيا (Tapia,1999) وإيناس الجعفراوي (٢٠٠٢) والبيض(٢٠٠٣) حيث وجدت كلها أن الإناث يتفوّقن على الذكور في بعد التعاطف.

وتعتبر هذه النتيجة نتيجة منطقية في رأي الباحث وتتسق مع ظروف التنشئة الاجتماعية وطبيعة الجنسين وهو ما ذهب إليه جولمان (١٩٩٥) حيث يشير إلى أن التناقضات في تعليم العواطف تنشئ مهارات مختلفة تماما، إذ نجد أن البنات يصبحن خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين، أما الأولاد فيصبحون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد، أو انفعالات الشعور بالذنب، أو الخوف أو الأذى. ويشير كذلك العباني (٢٠١٠) إلى أن معظم الإناث وفي كثير من المواقف يملن إلى التعامل العاطفي في اتخاذ، ويظهر على كثير من استجاباتهن الطابع الوجداني بصورة واضحة ومعبرة في معظم سلوكيات التواصل مع الآخرين.

- **الفرض الرابع** :

توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير التخصص العلمي.

جدول (٦) الفروق في الذكاء الوجداني حسب التخصص

البعد	العينتين	حجم العينتين	متوسط حسابي	نحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدرجة الكلية	علمي	177	139.85	14.84	٢٤٣	1.40	.16	الفروق غير دالة
	أدبي	168	137.46	16.78				
الوعي بالذات	علمي	177	22.87	3.54		-.39	.69	الفروق غير دالة
	أدبي	168	23.04	4.39				
إدارة الانفعالات	علمي	177	30.80	5.00		-.64	.51	الفروق غير دالة
	أدبي	168	31.17	5.49				
الدافعية الذاتية	علمي	177	19.96	3.14		1.47	.14	الفروق غير دالة
	أدبي	168	19.39	3.99				
التعاطف	علمي	177	35.72	5.78		.86	.38	الفروق غير دالة
	أدبي	168	35.20	5.32				
التعامل مع العلاقات	علمي	177	29.69	4.54		.40	.68	الفروق غير دالة
	أدبي	168	29.49	4.54				

نلاحظ أن الفروق بين المجموعتين على مستوى الدرجة الكلية وكافة الأبعاد غير دالة إحصائيا عند أدنى مستوى دلالة ٠٥.، عليه فإن الفرض لم يتحقق.

- **إذن النتيجة** :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير التخصص العلمي.

- **مناقشة النتيجة**:

تتفق النتيجة الحالية مع نتائج عدة دراسات مثل دراسات: القاضي(٢٠١٢)، وبخاري(٢٠٠٧) والأحمدي (٢٠٠٧) والتي توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات، مثل دراسات: مكطوف والعبيدي (2008) المساعيد (٢٠٠٩) دراسة العلوان (٢٠١١)، التي توصلت إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص وكانت لصالح الأدبيين أو طلاب العلوم الإنسانية، ومع دراسة الرفوع (٢٠١١)

التي توصلت إلى ذات النتيجة ولكن الفروق لديها كانت لصالح العلميين. وتختلف أو تتفق جزئيا مع الدراسات التي كشفت عن وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولكنها كانت على مستوى بعض الأبعاد وهي دراسات: هلال(١٩٩٩) التي وجدت الفرق فقط في بعد التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات، بينما لا توجد في باقي الأبعاد والدرجة الكلية، أما دراسة شلبي (٢٠١٠) فقد توصلت إلي وجود الفروق في كل من الدرجة الكلية وبعدي إدارة الضغوط والقابلية للتكيف لصالح العلميين، وعدم وجودها في بعدي الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. كما أشارت إلى وجود أثر موجب للتخصص الأدبي علي مستوي مهارات الذكاء الشخصي، بينما لم يوجد بالنسبة للثلاثة أبعاد الأخرى وهي إدارة الضغوط، القابلية للتكيف، الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية. أما فيما يتعلق بالتخصص العلمي فقد توصلت إلي عدم دلالة تأثير التخصص الأكاديمي علي مستوي الذكاء الوجداني كما توصلت إلي وجود أثر دال موجب للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوي الدراسي علي مستوي الذكاء الوجداني في بعد الذكاء الشخصي وعدم دلالة تأثير التفاعل علي الدرجة الكلية والثلاثة أبعاد الأخري للذكاء الوجدانيوكذلك دراسة سانشيز وآخرون (Sancgez, elt, 2010) والتي أثبتت أن طلاب العلوم الاجتماعية والفنون أعلى في بعد العاطفية من طلاب الدراسات التقنية، ودراسة ييلكيكالان (Yelkikalan, el al, 2010) التي أشارت أن الفرق في بعد واحد فقط . وعلى كل فإن الباحث يعزي النتيجة الحالية إلى أن طبيعة المناهج الجامعية لا تختلف مُحتوياتها من حيث تضمينها مهارات الذكاء الوجداني وذلك في حدود علم الباحث، كما أن اختيار التخصص الجامعي لا يعتمد على الميول الحقيقية للطالب والتي ترتبط بخصائص شخصيته بحيث يكون للذكاء الوجداني ومكوناته والذي هو جزء من خصائص الشخصية دور في التوجه العلمي للطالب، فكثيرا ما يتحدد الخيار التخصصي وحسب مشاهدات الباحث على الفرص المتاحة ووجود نماذج في الأسرة أو البيئة المحيطة وعلى سمعة الجامعة أكثر من التخصص الدراسي نفسه. هذا فضلاً عن التشابه في ظروف البيئة العامة التي يعيشها كل طلاب الجامعة بمختلف تخصصاتهم سواء داخل الجامعة أم خارجها.

- **الفرض الخامس** :

توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعز نلاحظ أن الفروق بين المجموعتين على مستوى الدرجة الكلية وكافة الأبعاد غير دالة إحصائيا عند أدنى مستوى دلالة ٠٥.، عليه فإن الفرض لم يتحقق.

- **إذن النتيجة** :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات السودانية تعزي لمتغير الموطن الاصلي.

جدول (٧) الفروق في الذكاء الوجداني حسب الموطن الاصلي

البعد	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدرجة الكلية	ريف	214	138.50	14.80	٢٤٣	-.02	.98	الفروق غير دالة
	حضر	131	138.53	16.41				
الوعي بالذات	ريف	130	23.41	3.78		1.75	.08	الفروق غير دالة
	حضر	214	22.65	4.08				
إدارة الانفعالات	ريف	130	30.90	4.31		-.17	.86	الفروق غير دالة
	حضر	214	31.00	5.72				
الدافعية الذاتية	ريف	130	19.96	3.05		1.32	.18	الفروق غير دالة
	حضر	214	19.46	3.89				
التعاطف	ريف	130	35.01	5.43		-1.11	.26	الفروق غير دالة
	حضر	214	35.69	5.60				
التعامل مع العلاقات	ريف	130	29.10	4.56		-1.51	.13	الفروق غير دالة
	حضر	214	29.86	4.50				

- **مناقشة النتيجة** :

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجهني(٢٠١١) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى متغير مكان الإقامة. والملاحظ أن متغير مكان الإقامة أو النشأة لم يجد حظا وافرا في تناول دوره في تحديد مستوى الذكاء الوجداني. ويرى الباحث في تفسيره لهذه النتيجة أنه وعلى الرغم من الاختلافات بين البئتين الريفية والحضرية والتباين في أساليب التنشئة بينهما، والتي كان من الطبيعي أن تفرز اختلافات في مستويات ومكونات الذكاء الوجداني بين الطلاب المنحدرين من كليهما، بحكم أنه يتحدد بدرجة ما بالمتغيرات البيئية المحيطة، إلا أنه وبفعل التطور الهائل في البث الفضائي وأجهزة الاتصال ووسائل التثقيف وحالة الانفتاح الثقافي التي سادت العصر الراهن، كل ذلك قارب بين المجتمعات ووحّد إلى حد كبير مصادر التعلم والتثقيف، وشابه بين عوامل تكوين الشخصية، مما حد من تأثير مكان الإقامة في تحديد كثير من خصائص الشخصية والتي من بينها الذكاء الوجداني. لذا فإن الباحث يرى أن هذه النتيجة منطقية بحسب هذه الظروف والتغيرات.

- **ملخص النتائج** :

توصلت الدراسة من خلال منهجها المستخدم إلى أن طلاب الجامعات والكليات السودانية يتسمون بمستوى مرتفع بدرجة دالة في الذكاء الوجداني، وأنه توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية والتحصيل الدراسي. وأيضا كشفت عن عدم وجود فروقا دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية ما عدا في بعدي (إدارة الانفعالات) وكان الفرق لصالح الطلاب، وفي بعد (التعاطف) لصالح الطالبات. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية تعزي لمتغيري التخصص الدراسي، الموطن الأصلي.

- **التوصيات** :

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتعزيز مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة من خلال المناهج والأنشطة الجامعية.
- العمل على نشر ثقافة الذكاء الوجداني ومهاراته عبر الأجهزة الإعلامية المختلفة.
- اعتماد تنمية الذكاء الوجداني من المرشدين الأكاديمين والقائمين على معالجة مشكلات الطلاب بالجامعات مدخلا لمعالجة مشكلات الطلاب المتعسرين تحصيليا.
- عقد ورش تدريبية لتزويد المعلمين وأساتذة الجامعات بمهارات تنمية الذكاء الوجداني لدى طلابهم.
- الاهتمام والعمل من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة بأسس التربية السليمة التي توازن في أساليب المعاملة والتربية بين الذكور والإناث في ضوء المعرفة الواعية بالفروق النوعية الطبيعية.

- **مقترحات بدراسات مستقبلية** :

ومن خلال اطلاع الباحث في الحقول النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني ومن خلال ملاحظاته وبناءٍ على ما توصلت إليه هذه الدراسة، فإنه يقترح على الباحثين الاتجاه نحو البحث في الجوانب الآتية:

- الذكاء الوجداني في علاقته بمتغيرات ديمغرافية أخري مثل (الترتيب الولادي، المستوى الإقتصادي، تعليم الوالدين، العمر ....).
- الذكاء الوجداني في علاقته بمتغيرات نفسية أخري مثل (العوامل الكبرى للشخصية، السلوك الإجرامي، السلوك العدواني، ....)
- الذكاء الوجداني لدى بعض الشرائح الاجتماعية الأخرى مثل(الإعلاميين السياسيين، المدرسين، ضباط الجيش، رجال الدين، ذوي الاجتياجات الخاصة موهوبين ومعاقين،....)

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم، نجاح عبد الشهيد(٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية ببنها**، (٨٣)، ٤٧- ٩٠.
- أبو هاشم، السيد محمد(2008). مكونات الذكاء الاجتماعى والوجدانى والنموذج العلاقى بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين " دراسة مقارنة". **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، ١٨(٧٦)، ١٥٧- ٢٢٤.
- أحمد، هدى عبد الرحمن(٢٠١١). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥(٤)، ٤٧٩- ٥١١.
- الأحمدي، محمد بن عليثة (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة. **مجلة العلوم الاجتماعيةبجامعة الكويت**، ٣٥(٤) ٥٧ - ١٠٧.

- الأسطل، مصطفى رشاد(٢٠١٠). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، الضفة الغربية، دولة فلسطين.
- بخاري، نبيلة بنت محمد أمين(٢٠٠٧). **الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
- بدوي، امينة عبد الله ومحمود، ماجدة حسين والديب، مصطفى محمود(٢٠١١). الأمل والذكاء الوجداني لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات الديمجرافية. **دراسات عربية في علم النفس،١٠**(٢)، ٣٥٩- ٣٩٠.
- بسيوني، سوزان عبد العزيز(٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى. **بحوث التربية النوعية بمصر** (١٤)١٤١- ١٨٤.
- البهنساوي، وآخرون(٢٠١٢). الذكاء الانفعالي والسعادة والأمل لدى طالبات الجامعة في مصر وعمان واليمن وفلسطين والسعودية "دراسة مقارنة مقارنة". **دراسات عربية في علم النفس،**١١(١)١- ٤٣.
- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٤). **نحو تعلم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجهني، عبد الرحمن عيد(٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعتي الملك عبد العزيز والطائف، **بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة،** (٢٢)،٣٤٠- ٣٦٩.
- جودة، آمال(٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية،**٢١(٣)، ٦٩٧- ٧٣٨.
- جولمان، دانيال(٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي (ترجمة ليلى الجبالي).** الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- جولمان، دانيال(٢٠٠٤). **ذكاء المشاعر (ترجمة هشام الحناوي).** القاهرة : مهرجان القراءة للجميع مكتبة الأسرة.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **تربويات المخ البشري.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخضر، عثمان حمود(٢٠٠٢). الذكاء الوجادني هل هو مفهوم جديد. **دراسات نفسية،** ١٢(١)، ٥- ٤١.
- خليل، إلهام والشناوي، أمنية(٢٠٠٥). الإسهام النسبي لكونات قائمة بار- أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبوء بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. **دراسات نفسية،** ١٥(١)، ٩٩- ١٦١.
- الخولي، محمود سعيد(٢٠١١). **الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق.** القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .

- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان**، ٨(٤)، ٢٢٩ – ٣٢٢.
- راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (٤٥)، ٧٣- ١٠٣.
- رزق، محمد عبد السميع(٢٠٠٣). مدى فعالية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامعة ام القرى. **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٥(٢)، ٦٢- ١٣١.
- الرفوع، محمد أحمد(٢٠١١). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٢(٢)، ٨٣- ١١٥.
- روبنس، رام وسكوت، جان (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني، (ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي)**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٩٨).
- الروسان، فاروق (٢٠٠٦، يوليو). **الذكاء الانفعالي: قياسه وتشخيصه.** ورقة مقدمة للقاء العربي الأول لخبراء الكورت بمركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.
- الزحيلي، غسان (٢٠١١). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٧(٣، ٤)، ٢٣٣- ٢٧٨.
- زمزمي، عواطف أحمد(٢٠١١). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية بالفيوم**، (١١)، ٨٣- ١٦٦.
- سلامة، كمال عبد الحفيظ(٢٠١١). الذكاء الانفعالي لدى طلبة البكالوريوس والدبلوم المهني التخصصي في الاكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية في أريحا. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**،١(٣٥)٢١٥- ٢٤٤.
- السمادوني، إبراهيم(٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته.** عمان: دار الفكر.
- شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠١٠). أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوي الدراسي علي الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**،٢٠(٦٦)، 102-55.
- ضاهر، محمد(٢٠٠٩). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصرامة العقلية لدى طلبة الأزهر بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، دولة فلسطين.
- العباني، سلامة الشارف(، اكتوبر٢٠١٠). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس.** ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي الخامس عشر بمركز الإرشاد النفسي، عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- عبد الرزاق، وفاء محمود نصار(٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود "دراسة مقارنة بين المتفوقات وغير المتفوقات". **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، ١(١٣٥)،

- عثمان، حباب عبد الحي (٢٠٠٥). **الذكاء الوجداني العاطفي ـ الانفعال ـ الفعال.** عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عثمان، حباب عبد الحي والخليفة، عمر هارون(٢٠٠٨). قياس الذكاء الوجداني في السودان. **مجلة الشبكة العربية للعلوم النفسية**، (٢٠) ١٦١- ١٦٨.
- عجوة، عبد العال حامد(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية**، ٣(١)، ٢٥٠- ٣٤٤.
- عجين، علي إبراهيم (٢٠٠٩). الذكاء العاطفي الذاتي وتطبيقاته في السنة النبوية. **مجلة المنارة**، ١٥(٢)، ٤٧- ٧٧.
- 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.
- العنزي، يوسف سطام (٢٠١٠). **الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- غنيم، محمد أحمد إبراهيم(٢٠٠١). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة دراسة عاملية. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**ع أبريل، ٤٤- ٧٧.
- فراج، محمد أنور(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة. **دراسات عربية في علم النفس**، ٤(١)، ٩٣- ١٥١.
- القاضي، عدنان محمد عبده(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدي طلبة كلية التربية جامعة تعز، **المجلة العربية لتطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنلوجيا باليمن**،٣(٤)، ٢٦- ٨٠.
- قطب، أيمن غريب (٢٠١١، ديسمبر). **الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر.** ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي السادس عشر مركز الإرشاد النفسي، عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- المزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(٤) ٦٧- ٨٩.
- المساعيد، أصلان صبح (٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٢)، ١١١– ١٣٧.
- المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية**، ١٦(١)، ٥٨٧- ٦٣٢.
- مكطوف، صبيحة ياسر والعبيدي، سري غانم (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. **مجلة التربية والعلم بجامعة الموصل**، (15)، 337-362.

- موسى، فاتن فاروق(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسة والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، ١٥(٦٠)،١٠٤- ١٣٣.
- نبهان، موسى وكمالي، محمد(٢٠٠٣). تطوير مقياس الذكاء العاطفي وتقدير خصائصه السيكومترية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٩(١)، ٧٩- ١٠٩.
- هلال، محمد إبراهيم(١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، (أكتوبر)، ٥٢- ١٤٣.

- **المراجع الاجنبية** :

- Abraham, A. (2006). The need for the integration of emotional intelligence skills in business education. *The Business Renaissance Quarterly*, 1(3), 65-79.
- Ahammed, S; Abdullah, S.; Hassane, H.(2011)The Role of Emotional Intelligence in the Academic Success of United Arab Emirates University Students*,International Education,(41)1,7-25.*
- Bahrololoum, H. (2012).Emotional Intelligence And Happiness Of Female Students Participating In The Sport Olympiad Of Iranian Universities: A Correlational Stud.*Far East Journal of Psychology and Business*. 7(2),22-28.
- Carvalho, D., and Mavroveli, and S., Neto, F., (2010). Trait emotional intelligence and disposition for forgiveness*, Psychol Rep*, 107 (2), 526-2655.
- Donald S. T, Diane G., Burcak B. (2011).Comparison of emotional intelligence in American and Turkish university studentsmm, *Journal of International Business and Cultural Studies*,1 (5), 1-15.
- Fakhri, M.K (٢٠١٢).Correlation between General Health with Emotional Intelligence and Creativity in Medical College Students at Islamic Azad University, Sari Branch, Sari, Iran. *Qom University of Medical Sciences Journal*,6(٢) , 53-57.
- Grehan, Patrick M.; Flanagan, Rosemary; Malgady, Robert G.(2011). Successful Graduate Students: The Roles of Personality Traits and Emotional Intelligence, *Psychology in the Schools*, (48)4, 317-331.
- Honig, A., S., (2002). Developing Emotional Intelligence, *Scholastic Parent & Child*,10 (2), 23-36.

- Iram abbas (2011). A Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem: study in universities of Pakistan, *Arts and Design Studies*,(1) 2224-6061.
- Malek, T. Jdaitawi, Noor-Azniza, Ishak, Farid, T. Mustafa (٢٠١١) . Emotional Intelligence in Modifying Social and Academic Adjustment among First Year University Students in North Jordan, *International Journal of Psychological Studies*, 3(2) 135-141.
- Marzuki, N . A (٢٠١٢). Emotional Intelligence and the Perceived Fairness and Suitability of Selection Procedures*, International Proceedings of Economics Development & Research*, (40)978-981.
- Mukti .S, and Nutankumar, S. (2008)Perceived Emotional Intelligence and Ways of Coping among Students, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 83-91.
- Nasir, Maliha & Masrur, Rehana (2010).An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement .*Bulletin of Education and Research*, 32(1), ٥١-٣٧.
- Paige Haber, et al. (2012). college students' emotionally intelligent leadership: an examination of differences by student organization involvement and formal leadership roles *,nternational journal of leadership studies*, 7 (2), 246-256.
- Panboli, S. and Gopu. J (2011).*the level of emotional intelligence of university Students in chennai, india.* ,proceedings for international research conference and colloquium contemporary research issues and challenges in emerging economie,144-159.
- Pettit, L., Jacobs, C., Page, S., Porras, V., (2009) An Assessment of Perceived Emotional Intelligence and Health Behaviors among College Students, *American Journal of Health Education*, 2 (41), 54-63.
- Reiff, Henry B.; Hatzes, Nanette M.; Bramel, Michael H.; Gibbon, Thomas (2001).The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students, *Journal of Learning Disabilities*,1 (34) 16-78.
- Sanchez-Ruiz M. J., Perez-Gonzalez, J.C. and Petridez K.V. (٢٠١٠). Trait Emotional Intelligence Profiles of Students From Different University Faculties. *Australian Journal of Psychology,* ٦٢(١), ٥١–٥٧.

- Smith, W. and Hebatella, E. (2000). The Typologies of successful students in the Core subjects of language Arts Mathematics, and Social studies Using the theory of Emotional Intelligence in a High school Environment in Tennessee. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 15-17.
- Swart A. (1996). The Relationship Between Well-Being And Academic Performance, unpublished master's thesis, Un. of Pretoria, South Africa.
- Tariq, S., Majoka, M.I. and Hussain S. (2011). A Study to Investigate Emotional Intelligence of Male and Female Students at University Level in Pakistani Context, *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Busıness*, 2(10), 209-218.
- Ugoji. N (٢٠١٢). Perceived Emotional Intelligence and Stress Management among Undergraduate Students, *PsychologIA*, 20(2), 1117-1421.
- Yelkikalan, Nazan. et al (2012). Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *European Scientific Journal.* 8(8) 3-26.
- إنترنت :
- العبوشي، نوال عبد الرؤوف(د . ت). الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي، (١٥ /١/ ٢٠١٣) www.gulfkids. com/ar/ book14-2410.htm
- عبيد، عماد حسين وناصر، عقيل خليل (6/6/2011). الحاجة إلى الحب لدى المراهقين وعلاقتها بالذكاء الوجداني،
- www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=1681

****

البحث السادس :

" بناء نظام للتعليم الالكتروني بإستخدام الفصل الإفتراضي "

إعـــداد :

أ / محمد راضي الكبيسي
عضو هيئة تدريس بقسم الحاسوب
كلية العلوم جامعة عمر المختار البيضاء

أ / ايمـــن ابـــو غـــــازي
عضو هيئة تدريس بقسم الحاسوب
كلية التربية جامعة عمر المختار القبة

" بناء نظام للتعليم الالكتروني باستخدام الفصل الافتراضي "

أ / محمد راضي الكبيسي أ / ايمن ابو غازي

- **مستلخص الدراسه** :

خلال السنوات الماضية كان هناك تقدم كبير في تطبيقات الحاسب التعليمي والذي أخذ يتمثل بأشكال عدة، فمن الحاسب في التعليم إلى استخدام الإنترنت في التعليم وأخيرا ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة. حيث يتضمن هذا النوع من التعليم مجموعة من الخصائص والمزايا والتي من اهمها تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي للطالب ومساعدة المعلم في توفير بيئة تعليمية جذابه، لا تعتمد على المكان أو الزمان. ولقد طرأت مؤخرا تغييرات واسعة على مجال التعليم. وبدأ سوق العمل من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد الجديد. لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة. والحاسب الآلي أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية و العلمية ونظرا للتطور السريع الذي يشهده العالم في كل مجالات الحياة عن طريق التطور المستمر لهذه التقنية التي غدت أساس لكل المجالات العلمية والثقافية والتطبيقية ومن أسهل الطرق المستخدمة وأسرعها في تبادل المعلومات وأبسطها في عملية إيصال المعلومات وذلك من خلال التطورات المستمرة للحاسب الآلي والشبكات، هذا التطور الذي يشمل جميع قطاعات المجتمع والذي تناولنا منها " قطاع التعليم " الذي يعد من أهم قطاعات المجتمع الناجح. ومن هنا كانت بداية البحث في هذا المجال، وهو بناء نظام يحاكي التعليم الالكتروني باستخدام الفصول الافتراضية بدلا من النظام المتبع والمتمثل في ضرورة وجود الاستاذ والطالب في نفس المكان، حيث يمتلك النظام الجديد الكثير من الفوائد التي سيتم التطرق اليها لاحقا. حيث سنوضح مفهوم المحاضرة الالكترونية والفصول الافتراضية وبيئتها التعليمية عن طريق تصميم وتنفيذ برامج خاصة بنظام الاستاذ و نظام الطالب.

- **مقدمة** :

أن التقدم الذي حدث في مجالي الحاسب الآلي و الإتصالات مكّن كثير من المؤسسات الحكومية و الخاصة من تقديم برامج تعليمية و تدريبية عبر شبكات داخلية أو خارجية. و تعتبر وسائل تقنية المعلومات بما فيها الإنترنت وأوساط التخزين الهائلة مثل الأقراص المدمجة من أفضل الوسائل في الوقت الحالي لنقل المعرفة و اكتساب المهارات في شتى المجالات. و لتطبيق التعليم الإلكتروني يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبراتوتعتبر تقنية المعلومات وما يلحق بها من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية. وتكمن قوة شبكات الاتصال في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فإستخدام هذه التكنولوجيا تزيد من فرص التعليم وتمتد بها إلى مدى أبعد، وهذا ماعرف بالتعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات طرق التعليم المستقبلية (١).

وتعتبر الفصول الافتراضية VirtualClassrooms أحد التطبيقات المستخدمة في التعليم الالكتروني، وهي عبارة عن بيئة تعليمية افتراضية تزامنية تستخدم نظام الشبكات واجهزة الحاسوب لتوفير التعليم والمواد الدارسية للطالب بغض النظر عن مكان تواجد الطالب او الاستاذ(٢)(١٤). حيث يمكن

للطالب ان يوجّه الاسئلة للاستاذ اثناء شرح المحاضرة وكذلك ممكن ان يطلب الطالب من الاستاذ السماح له بالخروج من المحاضرة. والاستاذ في هذا النظام هو الذي يقوم بإدارة العلمية التعليمية، حيث يسمح للطالب بالسؤال او يسمح له بترك المحاضرة او ممكن ان يقوم الاستاذ كذلك بطرد الطالب نهائيا من المحاضرة في حالة خروج الطالب عن المألوف. كذلك يحتوي النظام على السبورة الالكترونية e-Board والتي يستطيع من خلالها الاستاذ توضيح بعض المفاهيم للطلاب، حيث تظهر السبورة الالكترونية لكل طالب يقوم بالدخول الى النظام. وقد تبّنت بعض المؤسسات التعليمية في وقتنا الحاضر هذا النوع من التعليم لما يتمتع به من فوائد كبيرة من حيث توفير المال وكذلك الوقت بالنسبة للمتعلم.

- **مشكلة البحث** :

بالنظر الى عملية التعليم بشكلها التقليدي تعاني كغيرها من العمليات التقليدية من مشاكل كثيرة يمكن ايجازها بـ:

- الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة نتيجة الزيادة والنمو المتلاحق للسكان مما يؤدي الى اتساع الفجوة بين الطاقة الاستيعابية للمدارس والجامعات واعداد الطلبة المتزايدة، ويعود ذلك لإعتماد عملية التعليم على عنصر المكان والزمان.
- نقص في عدد الاساتذة المؤهلين أكاديميا وتربويا.
- اعتماد عملية التعليم على عنصر المكان والتجهيزات، الامر الذي يتطلب تكاليف استثمارية باهظة في اعمال الانشاءات والمباني.
- ونتيجية لكل المشاكل اعلاه نحتاج الى تحوّل فعلي للعملية التعليمية من شكلها التقليدي عن طريق بناء الفصول الافتراضية وتبيان ميزاتها وتكاملها مع انظمة ادارة التعليم الالكتروني.

- **اهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى عدد من النواحي هي:

- توضيح مفهوم الفصل الافتراضي والمحاضرة الالكترونية وبيئتها التعليمية
- عرض بعض تجارب السابقة في مجال التعليم الالكتروني.
- تصميم وتنفيذ برنامجي الاستاذ والطالب كتطبيق لفكرة التعليم الالكتروني.

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث إلى تحديد طبيعة البيئة التعليمية الحالية التقليديةوتقدير مدى الحاجة إلى إيجاد بيئة تعليمية جديدة مبنية ومتكاملة مع التقنيات التي توائم روح العصر و العولمة وتتلاءم مع متطلبات القرن الجديدٍ حيث توجد عدة مشاكل تعاني منها البيئة التعليمية التقليدية ذكرناها سابقا ولكن مع التطور التكنولوجي نرى محاولات عديدة من الكثير من المنظمات التعليمية إلى إعادة التفكير في طرق وأساليب تأدية أعمالها لتواكب التطور العلمي والتقني(١١). ويعتبر القاسم المشترك الأعظم في جميع منهجيات تطوير نظم العمل وإعادة الهندسة وتحسين العمليات، هو الاستخدام لتقنية المعلوماتٍ IT في رفع كفاءة العملية، ومن هذا المنطق تأتي تقنية المعلومات لتلعب دورا بارزا في مجال التعليم ومواجهة المشكلات التى تعوق تحقيق أهدافة، وتسهم

في مواجهة التغيرات الاجتماعية والعلمية السريعة وتساعد العلمية التربوية على مواكبتها والتفاعل معها ، فظهر التعليم الإلكتروني ليساهم في حل العديد من المشكلات التربوية والتي من أهمها :

- تطوير نظم تعليمية حديثة وأشكال جديدة من التعليم يمكن ان تتكيف مع المشكلة.
- تغيير دور المعلم من المصدر الرئيسي للمعرفة إلى منظم وموجة للعملية التعليمية.
- التغلب على عنصر المكان للحصول علي المعلومات فيمكن الحصول على المعلومة من أي مكان.
- ابتكار أدوار جديدة لتقنيات التعليم الحديثة، لا تعتمد على الكتاب المدرسي فقط في نقل المادة العلمية، بل هناك من المصادر الكثير لتقديم المعارف إلى الطلاب في أماكن وجودهم مثل المكتبات لإلكترونية.

- **منهجية البحث** :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و المنهج التطبيقي الالكتروني لملائمته لمشكلة البحث الحالي، حيث تم دراسة الواقع او الظاهرة كما هي بوصفها وصفا دقيقا وعبّرعنها كيفيا بوصف خصائصها وميزاتها. واستخدمنا لذلك بعض مخططات لغة النمذجة الموحدة (UML) لوصف عملية تصميم البرامج، وكذلك تم استخدام الحاسوب ونظام الشبكات في تمثيل حالات حضور المحاضرات وكيفية تفاعل الاستاذ مع الطلاب في المحاضرة الالكترونية داخل الفصل الافتراضي.

- **المحاضرة الالكترونية** :

المحاضرة الالكترونية هي اسلوب وطريقة تستخدم فى مجال التعليم والتدريب فى كافة المستويات الدراسية بالاستفادة من نظم الاتصالات الرقمية ومن اهمها الشبكات والانظمة الالكترونية التفاعلية للفصول الدراسية الافتراضية كوسيلة اساسية للتعليم والتواصل بين الاستاذ والطالب(٥) والمحاضرة الالكترونية تفتح المجال للدارسين بالاستفادة من كم هائل من المعلومات والمصادر التى لايمكن توفيرها فى التعليم التقليدى، المحاضرة الالكترونية هي ليست برنامج نشترية او برنامج نطبقة، بل هو اسلوب جديد ومتكامل فى عملية التدريس او التدريب تعتمد على الطريقة الدراسية التفاعلية والتى تركز على محاكات عقلية الدارسين باسلوب علمى متطور ومسير للجميع(٦). وتهدف المحاضرة الالكترونية الى مساعدة جميع الراغبين فى التعلم فى الانخراط بالدراسة فى اى مكان، فالشخص المريض والشخص الكبير او ربة البيت او المرتبطين فى اعمال و وظائف ولا تسمح ظروفهم في التفرغ للدراسة وترك أعمالهم. سيستطيع هؤلاء الاشخاص التواصل مع الجامعات والمعاهد والمدارس في أكمال دراستهم أو تدريبهم من خلال استخدام هذا الأسلوب في التعليم. وباختصار ان المحاضرة الالكترونية هي مزيج بين علوم تكنولوجيا المعلومات وبين علوم التطوير التربوي والتعليم(٧).

ولغرض استخدام المحاضرة الالكترونية نحتاج إلى :

- تطوير المدرسين والاساتذة والموجهين التربويين بطرق استخدام وتطبيق تكنولوجيا التعليم الالكتروني.
- تطوير المناهج والمقررات في جميع المراحل الدراسية للتناسب والعمل في هذه الأنظمة.

- تطوير وإدخال الكمبيوتر والانترنت في المدارس واستخدام الانترنت بشكل أساسي في المحاضرات.
- تطوير عقلية الطلبة من خلال تطبيق هذا الأسلوب وذلك من زيادة التركيز في المناهج على النوع وليس على الكم، وعلى محاكاة عقلية الطالب وليس الحفظ المجرد للمواد الدراسية.

- **مميزات المحاضرة الالكترونية** :

تعتبر المحاضرة الإلكترونية من الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتدريب حيث تمتلك العديد من المميزات منها:

- المعلم يصبح مديرا للعملية التعليمية بدلا من ملقناً للمادة التعليمية.
- إعطاء الدارس الفرصة في اختيار ما يريد أن يدرسه في الوقت الذي يريده
- حل المشكلات التربوية مثل:
- تزايد أعداد الطلاب و عدم استيعابهم في الفصل.
- الفروق الفردية و نقص المعلمين المؤهلين.
- الاستفادة من المعلمين المتميزين لأكبر عدد ممكن من الدارسين.
- الإثارة و زيادة الاعتماد على النفس: الدارس سيتحمس للدراسة و المراجعة بنفسه.
- التقييم الذاتي: حيث تتاح للدارس حل التمارين و معرفة مستواه في الحال
- تخفيض تكاليف التعليم و التدريب.

- **التعليم الالكتروني في الفصول الافتراضية** :

يعتبر استخدام الفصول الافتراضية virtual classrooms التفاعلية في التعليم من الوسائل الرئيسية في تقديم المحاضرات.

ولقد طورت عدة مؤسسات عالمية متخصصة في تكنولوجيا التعليم فصول دراسية ذكية تتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من الاستاذ والطالب، وبشكل عام يتألف الفصل الافتراضي من المكونات التالية:

- خاصية التخاطب المباشر (بالصوت فقط أو بالصوت والصورة)
- التخاطب الكتابي Text Chat
- السبورة الالكترونية e-Board (Electronic Board)
- المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة) Application Sharing
- إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المدرس وطلبته File Transfer
- متابعة الاستاذ وتواصله لكل طالب على حدة Private Message أو لمجموعة الطلبة في آن واحد.
- خاصية استخدام برامج العرض الالكتروني PowerPoint slides
- خاصية استخدام برامج عرض الافلام التعليمية Video Clips
- خاصية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها Poll Users
- خاصية إرسال توصيلة إلى متصفح لطالب واحد أو أكثر Synchronize Web
- خاصية السماح لدخول أي طالب أو إخراجه من الفصل Ban Users
- خاصية السماح أو عدمه للكلام Clear Talk
- خاصية السماح للطباعة Printing
- خاصية تسجيل المحاضرة (الصوتية والكتابية) Lecture Recording

- **المحادثة الإلكترونية** (CHAT)

هذا النظام يستخدم أجهزة خادمه خاصة به ليتيح للمستخدمين التحدث إلى بعضهم البعض ، و هذه البرامج تسمح بالتحدث مباشرةً عبر الشبكة ، ونظام المحادثة يقدم خاصية الوقت الحقيقي (real time) بحيث يرسل أحد المتخاطبين رسالة بينما يقوم باقي المستخدمين بقراتها ويمكنهم الرد عليها مباشره .

وتوفر المحادثة عبر الشبكة بعض المزايا منها :

- توزيع وتبادل البرامج والملفات بين الأشخاص .
- تبادل المعرفة بكل يسر .
- توفير الوقت في تبادل الآراء في مواضيع شتى .

عندما نريد عمل برنامج المحادثة الإلكترونية CHAT يجب أن يكون لدينا برنامجين الأول هو برنامج يقوم بعملية الاتصال والبرنامج الثاني هو الذي يقوم بعملية الاستماع كل من البرنامجين يولدان عميلين، العميل الأول يستمع والعميل الثاني يتصل او العكس حيث يتم من بعدها إرسال واستقبال البيانات بالنسبة الي عملية الاستماع نكون فيها ما يسمى بـ Thread(المسار) الذي هو عبارة عن عملية إنشاء خط برمجي أخر مستقل عن الخط البر مجي الأول .

- **الدراسات السابقة** :

هنالك العديد من التجارب العالمية والعربية يمكن الاستفادة منها للارتقاء بالتعليم الالكتروني، ومن هذه التجارب:

- **تجربة الولايات المتحدة الامريكية** :

منحت الولايات المتحدة الامركية الكثير من الاهتمام بمجال التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، وقامت بالانفاق على الابحاث والتجارب الخاصة بهذا المجال، ومن اهم هذه التجارب:

- **تجربة كاليفورنيا للتعليم عن بعد** :

وهو أحد برامج التعليم الافتراضي المتاحة في الولايات المتحدة الامريكية ويختص هذا البرنامج بالتعليم الاساسي. حيث يعرض برنامجا عن التعليم الإبداعي للطلاب عن طريق اختيار مقرراتهم التعليمية عن طريق شبكة الأنترنت، وكذلك يسعى هذا البرنامج للاعتراف بالاهتمامات المختلفة للطلاب و أنماط التعليم الفردي لكل طالب على حدة ويقدم خطط تعليمية خاصة لكل طالب تتناسب مع عمره واهتماماته والجدير بالذكر ان هذا البرنامج أصبح جزءا أساسيا من نظام المدارس العامة في ولاية كاليفورنيا (٩).

- **مدرسة ولاية فلوريدا** :

انشئت هذه المدرسة باقليم Orange Country في ولاية فلوريدا كمدرسة تجريبية على الويب Web في. لكي تقدم مقررات المدرسة عن طريق الانترنت ويعمل بهذه المدرسة ما يقارب من ١٥ خبيرا تربويا يقومون بخدمة الوظائف التربوية والهيكلية والادراية الخاصة بالمشروع(٨).

- **تجربة كندا** :

توجد مجموعة كبيرة من التجارب والمبادرات الرائدة على المستويات المحلية في كندا قطاع المدارس، التي منها ما يلي :

- **مشروع شبكة التعليم الإلكتروني الموزعة** :

تجمعت ٦ مدارس محلية في مدينة أونتاريو Ontario لتنفيذ هذا المشروع ويقدم المشروع خدمة كاملة لموقع تعليمي متاح على شبكة الويب Web. حيث يوفر المشروع برمجيات للمقررات الدراسية المعتمدة، كما يقدم نظاما يستخدم من قبل المدرسين المتواجدين في المقاطعة ويعتبر هذا المشروع مفيدا جدا للكبار والشباب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس التقليدية بالإضافة إلي ذلك يوفر المشروع أيضا برنامجا متكاملا لتدريب المدرسين تحقيقا للإستراتيجية التنفيذية للمشروع(١٠).

- **مركز مقاطعة ألبرتا للتعليم عن بعد** :

يعتبر هذا المركز أحد فروع وزارة التعليم بمقاطعة ألبرتا، لتقديم برامج التعلم عن بعد للطلاب في المقاطعة، ويقدم المركز فرصا للتعلم على الانترنت من خلال إقامة ومساندة مشروع مدرسة الوزارة على الانترنت، ويقوم الطلاب الملتحقون في هذه المدرسة بتسجيل أنفسهم لدراسة المقررات التي توفرها والحصول على المواد التعليمية واستخدام معمل العلوم الافتراضي بها ويعمل كل طالب مسجل في هذه المدرسة الإلكترونية على الانترنت بصفة مستقلة ويتفاعل دائما مع مجموعة المدرسين ، وتزود المدرسة للطالب المسجل بها جهاز كمبيوتر، يشتمل على مشغل أقراص مدمجةCD، ومودم، متصفح الإنترنت مؤتمرات الفيديو، وبرمجيات طباعة وكما يوفر للطلاب خاصية حجرة مناقشة افتراضية لكي يعلموا ويتعاونوا مع بعضهم البعض، كما يتناقش أولياء الأمور فيما بينهم وبين القائمين على التعليم عن بعد في القضايا التعليمية المختلفة للوصول للأفضل، وتقدم المدرسة فرص المشاركة الصوتية واستخدام السبورات البيضاء أو لوحات الأخبار والتطبيق العملي الذي يسهم في التفاعل الإيجابي في الفصول الافتراضية للطلاب والمدرسين(٢).

- **تجربة السعودية** :

أنشأت المملكة العربية السعودية العديد من المشاريع في هذا المجال وأهمها "مشروع عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه لطلبة للحاسب " ويهدف هذا المشروع الى تنمية مهارات الطلاب وإعدادهم جيدا يتناسب مع المتطلبات المستقبلية ورفع مستوي قدرات المعلمين في توظيف المعلومات في كافة الأنشطة التعليمية مع توفير البيئة المعلوماتية بمحتواها العلمي الملائم لاحتياجات الطلاب والمعلمين وإتاحة مصادر التعليم المباشر لتكون نواة لصناعة تقنية المعلومات المتقدمة بالمملكة، ونشر المعرفة بتقنية المعلومات بين أفراد المجتمع(٢).

وتوجد تجربة أخرى بين القطاع العام والقطاع الخاص لتطوير الجوانب التقنية في العمل بوجة عام وفي المجال التربوي التعليمي بوجة خاص قام مركز التقنيات بتعليم جدة بالمشاركة مع شركة "سما للتقنية" بإعداد نظام للتعليم الإلكتروني يختص بالمدرسة الإلكترونية ليشمل جميع العناصر المرتبطة بهذا النوع من التقنية التربوية في التعليم، وكان للخبرات التقنية والخبرات التربوية بين هذين القطاعين دور كبير في إنتاج نظام تربوي تعليمي تقني (وطني) وفق المعايير العالمية المعتمدة في هذا المجال ووفق الخصوصية التى تتطلبها الإدارة التربوية المحلية والمناهج السعودية وأحدث النظريات التربوية في التعلم والتعليم والقياس والتقويم أطلق عليه اسم نظام سماتك للتعليم الإلكتروني .

- **تجربة قطر** :

شهدت قطر خطوة نوعية ورائدة تمثلت بإطلاق أول برنامج لتطوير التعليم الإلكتروني في الدولة وذلك ضمن تعاون مشترك بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى للتعليم من جهة وبين هيئة تطوير الوسائط المتعددة في ماليزيا والذي بدا تطبيقه فعليا في مدرسة الإسراء الابتدائية المستقلة للبنات كنموذج مبدئي لتعميم التجربة في باقي المدارس المستقلة في دولة قطر بهدف تطوير التعليم الإلكتروني وتنفيذه كمدخل تعليمي الكتروني يدعم التدريس والتعليم في المدارس القطرية . حيث تم تطوير وتنفيذ ٩٠ مدرسة ذكية ريادية. ويقوم نظام إدارة المدرسة الذكية على بنية تحتية تكنولوجية، وتكامل النظم ومركز للمساعدة الوطنية وإدارة المشروع، والتدريب وخبرات إدارة التغيير في التطوير والتكييف ICT. وهذا النظام يشمل أكثر من ٩٠٠٠ معلم لاستيعاب وتبني استخدام البرنامج .

كذلك هناك مشروع الحقيبة الإلكترونية حيث هذا المشروع أحد المشاريع الرائدة في دولة قطر، ويوفر لكل طالب مجموعة من المزايا مثل الكمبيوتر المحمول الذي يمتاز بإمكانية نقله من مكان لاخر، إضافة لمزايا أخرى ، و يوفر المحتوى إلكتروني مواد العلوم والرياضيات واللغة الانجليزية والذي يمكن استخدامه بواسطة المعلمين كمادة جاهزة للاستخدام في معايير المناهج القطرية بحيث يتم تكييف المحتوي وتعديله ليتناسب مع احتياجات الطلاب. وفي الوقت الحالي يتم تطبيق مشروع الحقيبة الإلكترونية في مدرسة مستقلة واحدة وهي مدرسة الوكرة الإعدادية المستقلة للبنات(٤).

- **تصميم النظام** :

تتضمن عملية التصميم مرحلتين هما مرحلة تصميم واجهات النظام ومرحلة تصميم برامج النظام، وكما يلي:

- **تصميم واجهات النظام** :

يقصد بواجهات النظام الطريقة التي يتم من خلالها تفاعل المستخدم مع الحاسوب، وهذا يعني النماذج (Forms) التي يتم استخدمها عند ادخال البيانات الى الحاسوب، وكذلك الشاشات (Screens) التي يتم من خلالها التحاور بين المستخدم والحاسوب، وايضا تشمل واجهات الاستخدام المخرجات المطبوعة، وقد تم تصميم واجهات النظام باستخدام فيجول بيسك ٢٠١٠.

- **تصميم برامج النظام** :

يعتبر تصميم برامج النظام احد الانشطة الرئيسية للنظام الجديد، وتبدا عملية تصميم البرامج انطلاقا من النموذج المادي للنظام الجديد ، والبرامج المتعلقة بالنظام الحالي تم تقسيمها الى قسمين هما:

- **تصميم برنامج نظام الاستاذ** :

هناك بعض النقاط الهامة والمدخلات التي يجب على الاستاذ التعامل معها قبل البدء في اعطاء المحاضرة للطالب لتسهيل سير المحاضرة والتعامل مع النظام بشكل صحيح.

- **بداية المحاضرة** :

يقوم الاستاذ بإدخال رقم المحاضرة وعنوان المحاضرة حيث يجب التاكد من ان المحاضرة غير معطاة من قبل استاذ اخر في بنفس الرقم المدخل وبعد التاكد

من صحة المعلومات المدخلة يتم فتح المحاضرة بالرقم المدخل وتكون هذه المرحلة هي بداية المحاضرة.

- **إخراج طالب من المحاضرة** :

قد يتصرف طالب بتصرف غير لائق اثناء سير المحاضرة مما يجعل الاستاذ يتخذ قرار بطرد ذلك الطالب من المحاضرة وعدم السماح له بالدخول مرة اخرى اليها، يقوم الاستاذ بأرسال البرتوكول التالي الذي يتم من خلاله طرد الطالب من المحاضرة في الصيغة التالية "EXitstdnow", sen1 حيث تمثل الكلمة التي بين علامتي التنصيص الامر الخاص بطرد الطالب ويمثل المتغير الذي يلي الفاصلة اسم الطالب المراد طرده من المحاضرة، حيث يتم وضع الطالب المطرود من المحاضرة في قائمة وفي حالة دخوله مرة اخرى يتم البحث عنه في هذه القائمة وان وجد فيها لا يسمح له بالدخول الى المحاضرة.

- **السماح بخروج طالب من المحاضرة** :

يتم هناء السماح للطالب من قبل الاستاذ بالخروج من المحاضرة وامكانية العودة اليها مرة اخرى في حالة عاد الطالب الى المحاضرة مرة اخرى وذلك بوضع رقم الطالب المسموح له بالخروج من المحاضرة في قائمة وفي حالة عودة ذلك الطالب مرة اخرى يتم البحث عنه في هذه القائمة وان وجد فيها يتم السماح له بدخول الى المحاضرة .

يقوم الاستاذ بإرسال البرتكول التالى الذى يتم من خلالة السماح للطالب بالخروج من المحاضرة فى الصيغة التالية "EXITstd|", sen1 حيث تمثل الكلمة التى بين علامتى التنصيص الامر الخاص بالسماح للطالب بالخروج من المحاضرة ويمثل المتغير الذى يلى الفاصلة اسم الطالب المراد السماح لة بالخروج من المحاضرة .

- **ارسال الملفات الى الطلاب** :

فى بعض الاوقات قد يحتاج الاستاذ الى ارسال بعض الملفات التعليمية الى الطلاب أثناء المحاضرة لكى يتعلم منها الطلاب بعض المواضيع التى تساعد فى رفع مستوى الطالب.

والاستفادة من هذه الخدمة تسهل وصول المعلومات الى الطلاب فى وقت قصير وجهد قليل و الذي بدوره يؤدي الى رفع مستوى التعليم عبر الشبكة الى اعلى مستويات الرقي حيث يقوم الاستاذ بارسال الملفات الى جميع الطلاب بنفس الوقت.

- **تصميم برنامج نظام الطالب** :

هناك بعض النقاط الهامة والمدخلات التى يجب على الطالب التعامل معها قبل البدء فى الدخول الى المحاضرة لتسهيل سير المحاضرة والتعامل مع النظام بشكل صحيح.

- **دخول الطالب للمحاضرة** :

يقوم الطالب بإدخال رقمه ورقم المحاضرة ومسار نقل الملفات وبعد التأكد من صحة المعلومات المدخلة يتم فتح المحاضرة بالرقم المدخل وتكون هذه المرحلة

هى بداية دخول الطالب الى المحاضرة، يقوم الطالب بارسال البرتوكول التالى الى الاستاذ "CONNECT |" & NUM &" I "&PAHT" حيث يتكون هذا البرتوكول من أمر البرتوكول وهي الكلمة الاولى والتى تدل على ان الطالب يريد الاتصال مع الاستاذ وكذلك علامة الفصل بين جملة البرتوكول كما سبق ذكرها ثم ياتى رقم الطالب وعلامة الفصل واخر أمر هو مسار نقل الملفات الخاص بالطالب.

- **السماح بطلب سؤال خاص** :

يمكن للطالب أن يطلب من الاستاذ طلب السماح بسؤال خاص والذي لايمكن لبقية الطلاب رؤيته. ويتم ذلك بعد موافقة الاستاذ على هذا السؤال وإرسال رد بالموافقة على السؤال لذلك للطالب. اذا اراد طالب سؤال الاستاذ سؤال خاص يجب علية إرسال البرتوكول التالى"prvt" حيث تدل هذه الكلمة على ان الطالب يريد أن يسأل سؤال خاص مع الاستاذ .

- **السماح بسؤال عام** :

كذلك يمكن للطالب أن يطلب من الاستاذ طلب السماح بسؤال عام داخل موضوع المحاضرة ولكن لا يمكن للطالب إرسال اى سؤال عام قبل موافقة الاستاذ على ذلك السؤال وإرسال رد للطالب للسماح بالسؤال .كذلك اذا أراد طالب سؤال عام يجب علية ارسال البرتوكول التالى "SIGN"حيث تدل هذه الكلمة على ان الطالب يريد أن يسأل سؤال عام عن المحاضرة مع الاستاذ .

عندما يدخل الطالب الى المحاضرة يجب علية التقيد بقوانين سير المحاضرة حيث لا يستطيع الطالب الخروج من المحاضرة دون أن يطلب من الاستاذ السماح بالخروج من المحاضرة ولكن لايمكن للطالب الخروج قبل موفقة الاستاذ على طلب الخروج وإرسال رد بالسماح بالخروج من المحاضرة .

والشكلين التاليين يوضحان مخطط البروتوكولات و وظيفة كل بروتوكول في نظام الاستاذ ونظام الطالب.

و لوصف النظام، سيتم استخدام بعض مخططات UML (Unified Modeling Language) (١٣)

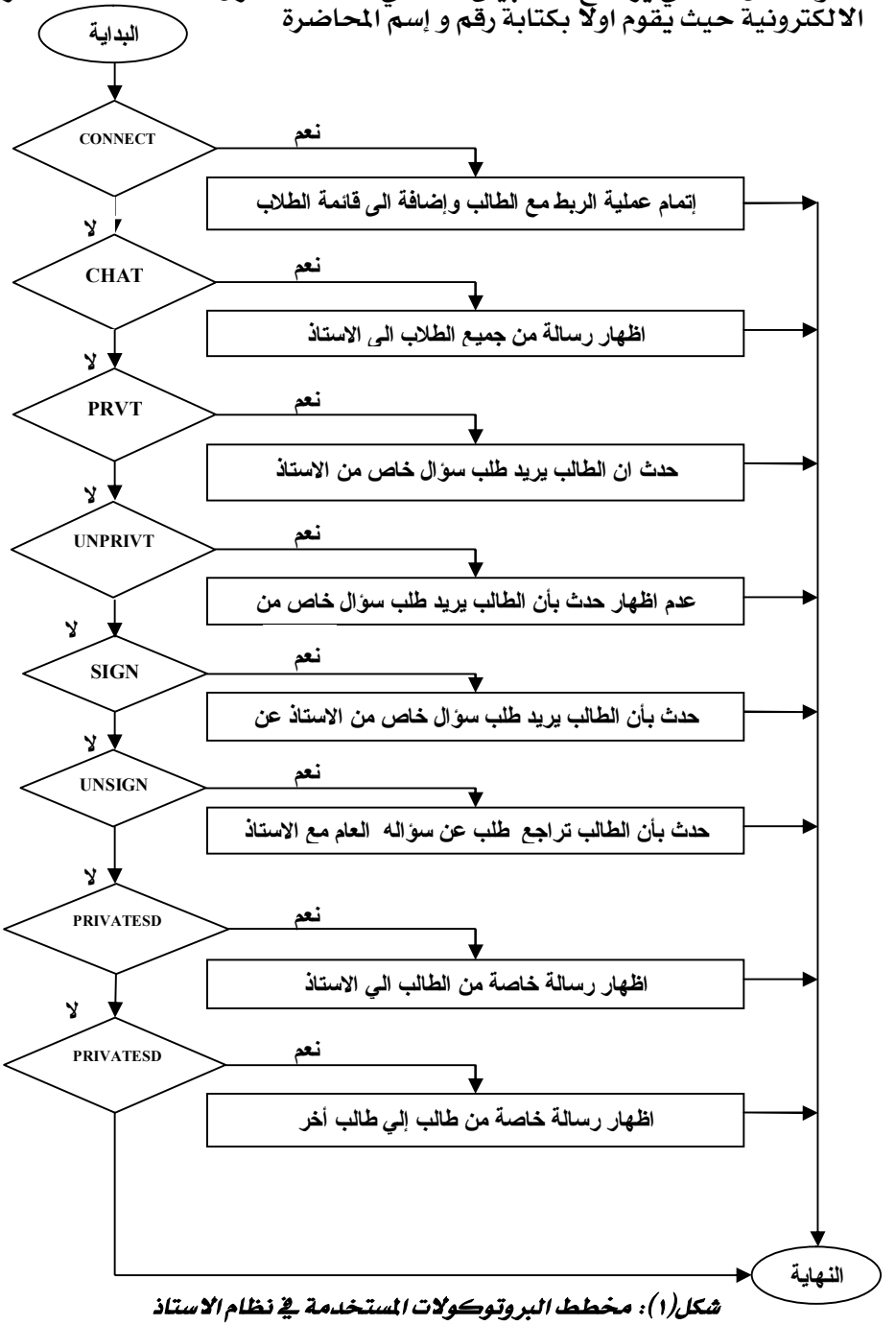
- **مخطط الحالة للاستاذ** State Diagram :

يوضح هذا المخطط حالة الاستاذ داخل المحاضرة الالكترونية ، وكما في الشكل التالي:

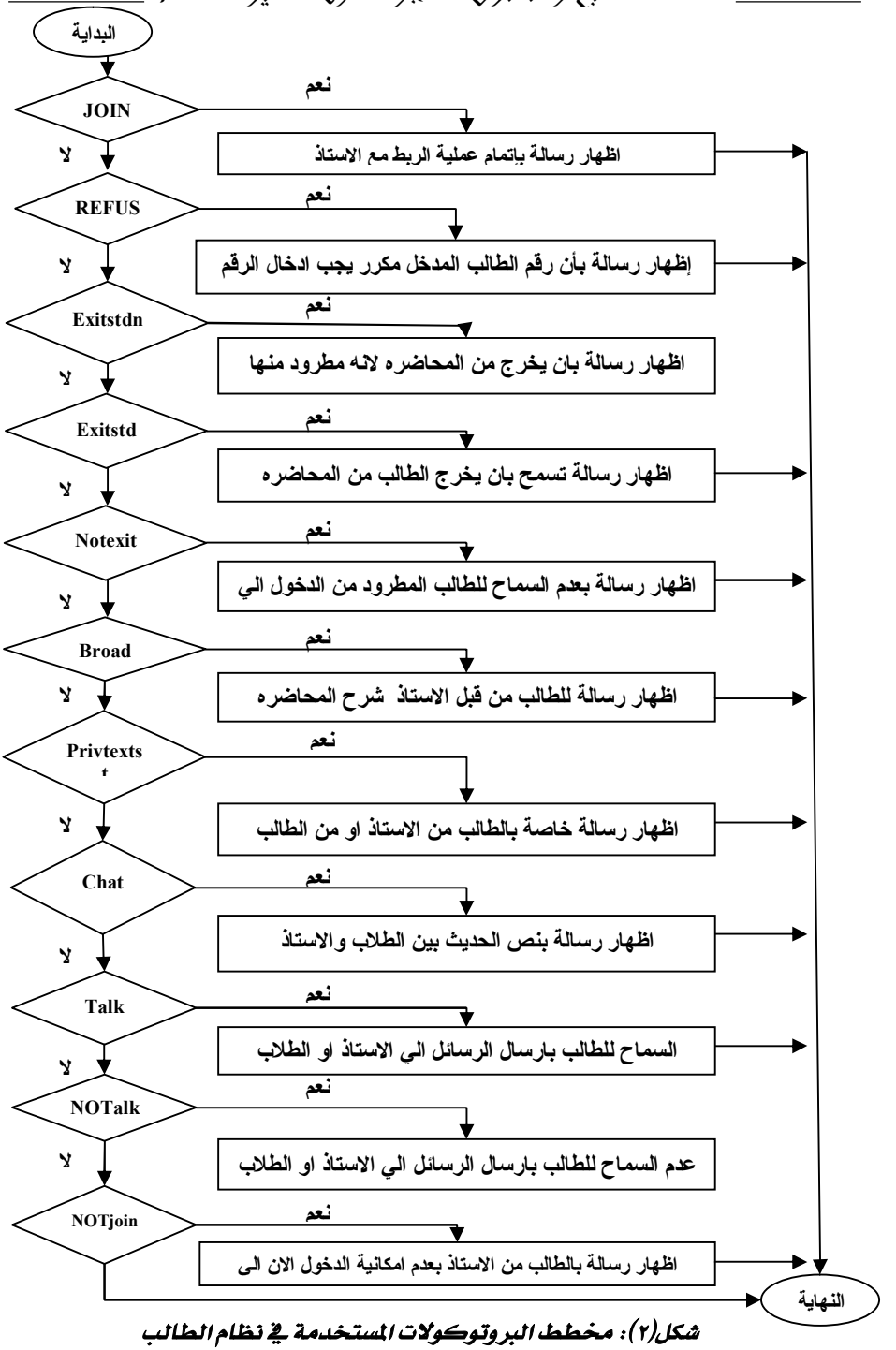
- **توضيح المخطط** :

- في البداية يدخل الاستاذ للمحاضرة الالكترونية وذلك بكتابة رقم المحاضرة واسمها.
- يقوم الاستاذ بالشرح للطلبة عن طريق الكتابة او الرسم على السبورة.
- قد يطلب الاستاذ من الطالب الخروج من المحاضرة لسبب معين.
- يمكن للاستاذ ان يمنع الطالب من دخول المحاضرة نهائيا.
- يمكن للاستاذ ان يسمح للطالب بالخروج في حالة ان الطالب يرغب بذلك.
- يمكن للاستاذ ان يرسل ملفات للطالب.

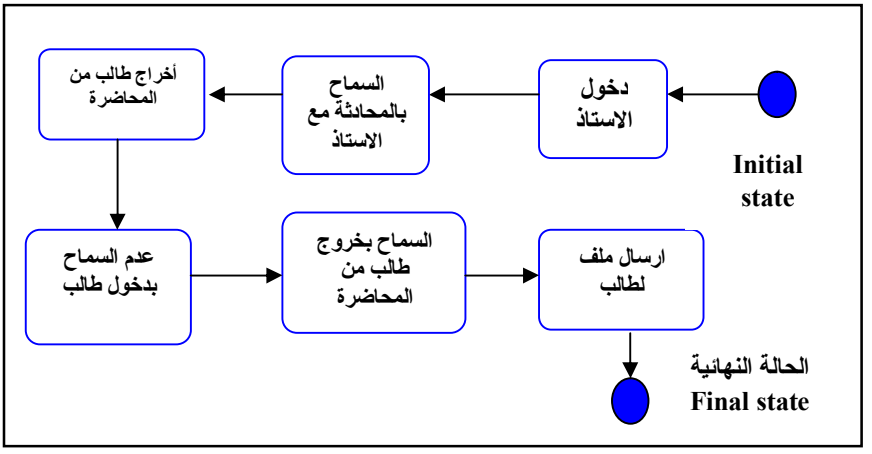
والشكل التالي يوضح التطبيق العملي لشاشة دخول الاستاذ للمحاضرة الالكترونية حيث يقوم اولا بكتابة رقم و إسم المحاضرة



شكل(١): مخطط البروتوكولات المستخدمة في نظام الاستاذ



شكل(٢): مخطط البروتوكولات المستخدمة في نظام الطالب



شكل(٣): مخطط الحالة للأستاذ

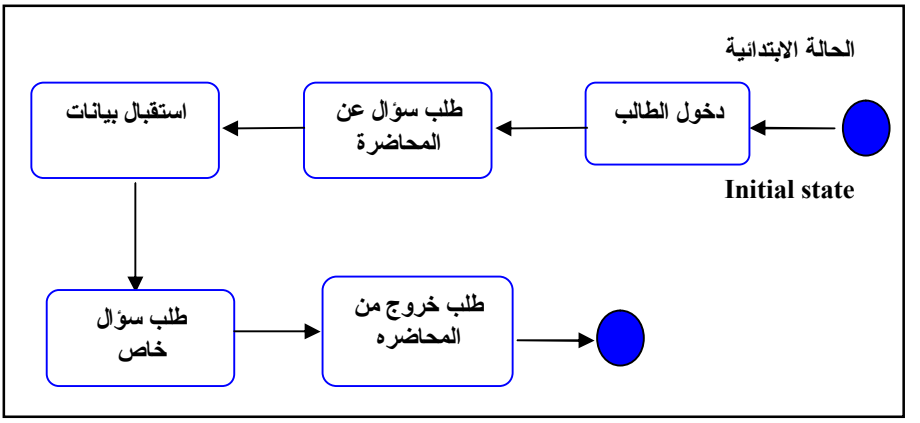
شكل(٤): شاشة دخول الأستاذ للمحاضرة

- **مخطط الحالة للطالب** State Diagram :

يوضح هذا المخطط حالة الطالب داخل المحاضرة الالكترونية ، كما في الشكل التالي:

- **توضيح المخطط** :

- تبدأ العملية بدخول الطالب للمحاضرة وذلك بكتابة رقم الطالب، رقم المحاضرة، ومسار نقل الملفات.
- يستطيع الطالب ان يسأل سؤال عام للاستاذ.
- يمكن للطالب استقبال بيانات من الاستاذ على شكل نصوص او ملفات.

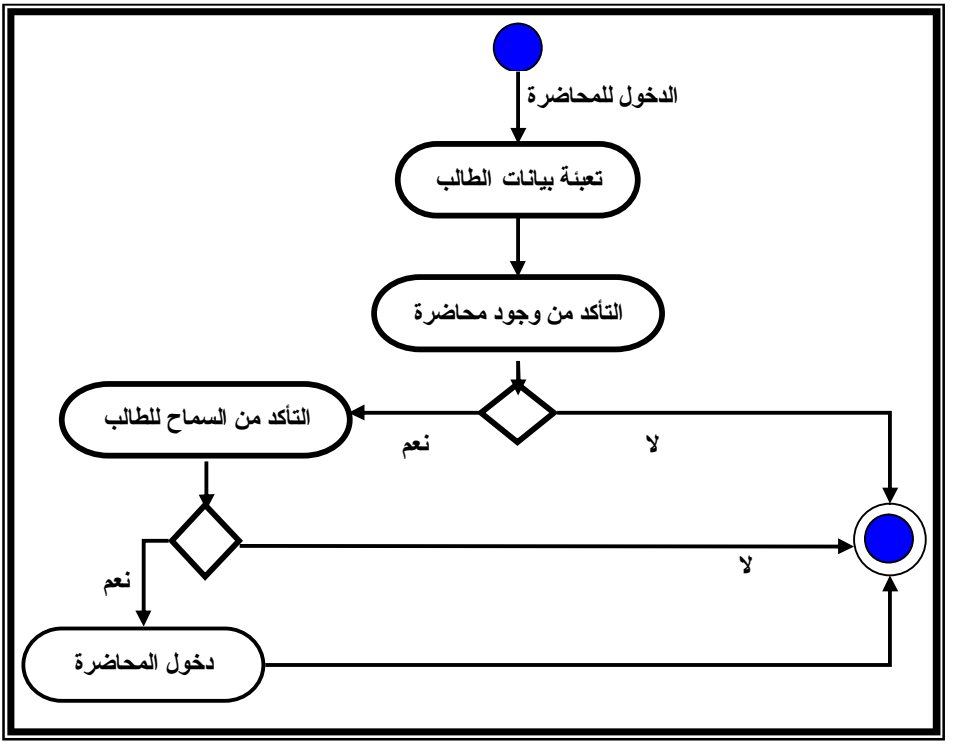


شكل(٥): مخطط الحالة للطالب

- يمكن للطالب ان يسأل سؤال خاص للاستاذ بحيث ان هذا السؤال لا يظهر لبقية الطلاب.
- يمكن للطالب ان يستأذن للخروج من المحاضرة ، حيث لايمكن للطالب الخروج اثناء الشرح.

والتطبيق العملي لواجهة برنامج الطالب موضح بالشكل التالي

شكل(٦): شاشة دخول الطالب للمحاضرة



شكل (٧): مخطط النشاط لدخول طالب للمحاضرة

- **حالة دخول الطالب للمحاضرة**:

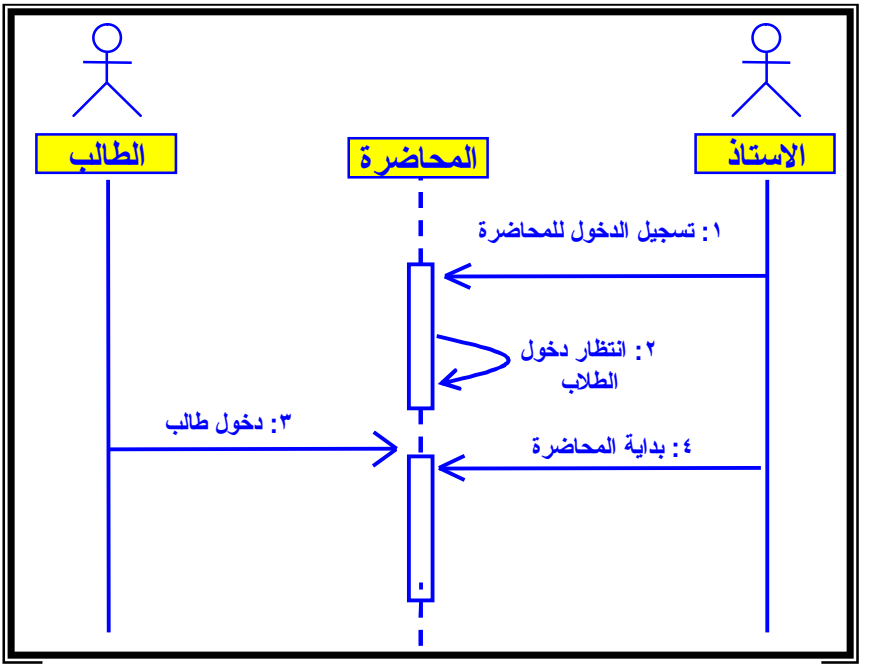
سنقوم بوصف عملية الدخول للطالب عن طريق مخطط النشاط Activity Diagram ، كما في الشكل التالي:

- **توضيح المخطط**:

يقوم الطالب اولا بادخال بياناته وهي رقمه الدراسي، رقم المحاضرة، ومسار نقل الملفات. وفي حالة وجود محاضرة بهذا الرقم سوف ننتقل الى المرحلة الاخرى وهي التأكد من أن الطالب مسموح له بالدخول للمحاضرة. وفي حالة ان الطالب غير مسموح له بدخول المحاضرة سوف يتم انهاء برنامج الطالب تلقائيا.

- **مخطط التتابع لنظام الاستاذ** Sequence Diagram:

يوضح هذا المخطط التفاعل بين الكائنات (Objects) مرتبة حسب التسلسل الزمني للاحداث. حيث يمكن وصف نظام الاستاذ باستخدام هذا المخطط كما في الشكل التالي:

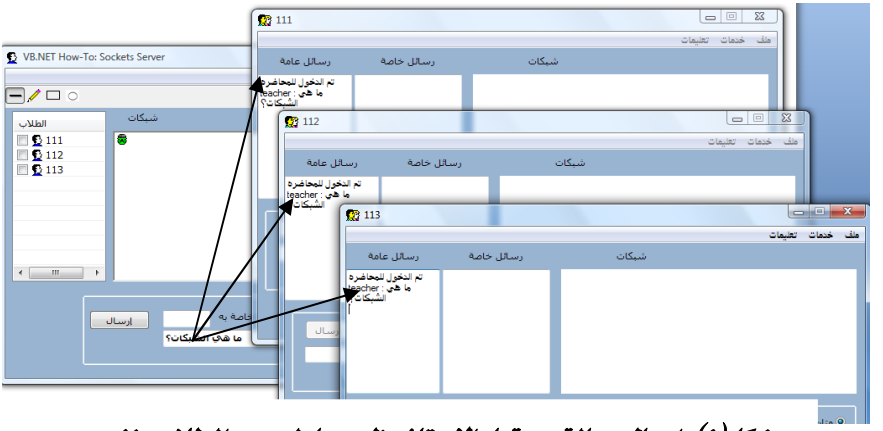


شكل (٨): مخطط التتابع لنظام دخول الأستاذ للمحاضرة

- **توضيح المخطط**:

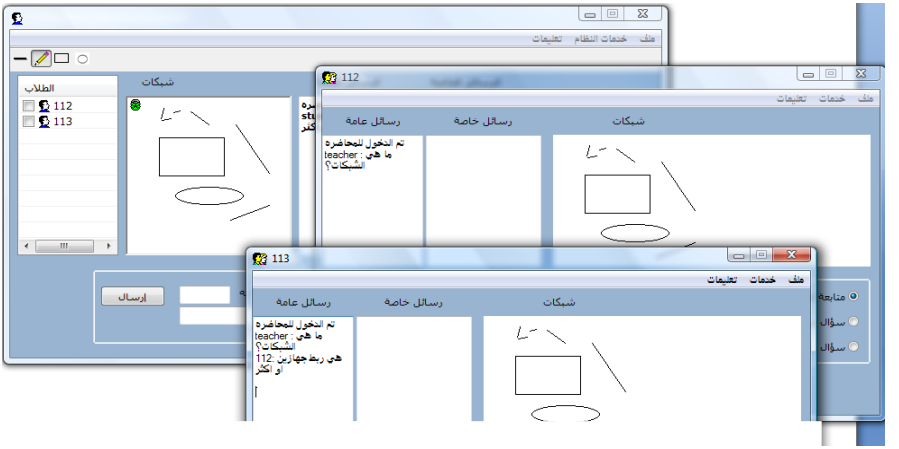
والشكل التالي يوضح دخول اكثر من طالب داخل الفصل الافتراضي، حيث يستلم جميع الطلاب الرسائل المرسلة من قبل استاذ المادة بنفس الوقت

- يقوم الاستاذ بتسجيل الدخول عن طريق ادخال رقم المحاضرة وعنوانها.
- ينتظر الاستاذ دخول الطلبة للبدء بالمحاضرة.
- عند دخول اول طالب يمكن للاستاذ انذاك ان يبدء الشرح.



شكل(٩): ارسال رسالة من قبل الاستاذ وظهورها لجميع الطلاب بنفس

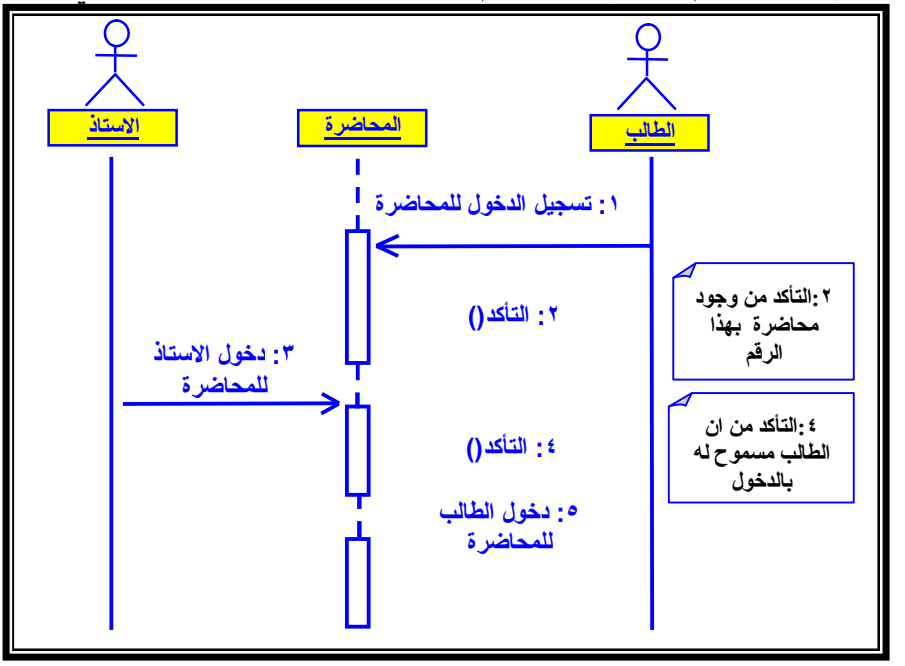
وعند استخدام الاستاذ للسبورة الالكترونية e-board لتوضيح موضوع معين، يتم عرض محتويات السبورة على كل الطلاب الموجودين داخل الفصل الافتراضي في تلك اللحظة وبنفس الوقت، كما موضح بالشكل التالي



شكل(١٠): استخدام السبورة الالكترونية وظهورها عند جميع الطلاب

- **مخطط التتابع لنظام الطالب** Sequence Diagram:

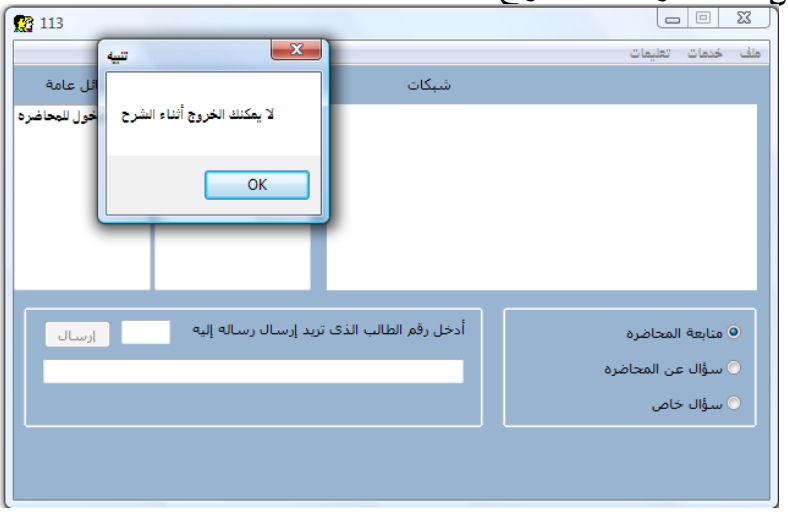
يمكن وصف نظام الطالب باستخدام هذا المخطط كما في الشكل التالي:



شكل(١١): مخطط التتابع لنظام دخول الطالب للمحاضرة

- **توضيح المخطط** :

- يجب اولا ان يسجل الطالب البيانات اللازمة للدخول للمحاضرة وهي رقمه الدراسي، رقم المحاضرة ، ومسار نقل او تبادل الملفات.
- في حالة عدم وجود محاضرة بالرقم الذي ادخله الطالب سوف تظهر رسالة تخبره بعدم وجود محاضرة في الوقت الحالي.
- يجب دخول الاستاذ للمحاضرة.
- في حالة ان الاستاذ موجود في المحاضرة يتم التأكد من ان الطالب مسموح له بالدخول.
- يمكن للطالب الان الدخول للمحاضرة.
- لا يمكن للطالب ان يخرج من المحاضرة الا بالاستئذان من استاذ المادة او انهاء المحاضرة من قبل الاستاذ.
- والشكل التالي يوضح ظهور رسالة تنبيه لأحد الطلاب عند محاولته الخرج من المحاضرة أثناء الشرح



شكل (١٢): رسالة تنبيه للطالب في حالة رغبته بالخروج من المحاضرة بدون إبلاغ الأستاذ

- **الخلاصة والتوصيات**:

يتزايد الاهتمام بالتعليم الالكتروني في العديد من الدول ليصبح جزء من أنظمة التعليم فيها لما يمتلكه من قوة كامنة يمكن أن تساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وقد نبع ذلك الاهتمام العالمي بهذا النوع من التعليم بسبب التطورات الهائلة التي تحدث في حقل تقنية المعلومات والاتصالات من جهة وبسبب الحاجة الملحة لتحديث مهارات الكوادر البشرية العاملة من جهة أخرى. إن تلك التقنية أصبحت أداة المجتمعات الفاعلة لتحقيق التنمية البشرية المستديمة في ظل اقتصاد عالمي يرتكز على المعرفة-(Knowledge based Economy). فمن خلال تلك التقنية أصبح من الممكن الوصول السريع لمصادر المعلومات عبر الربط الشبكي الذي تيسره والذي يتجاوز الحدود

الجغرافية والثقافية للمجتمعات المختلفة بل ويتجاوز تلك الحدود حتى ضمن نطاق المجتمع الواحد بشرائحه المتعددة.

ورغم تلك الأهمية لهذا النوع من التعليم والنتائج الأولية التي أثبتت نجاح ذلك إلا أن استخدام هذا النوع من التعليم لازال يواجه بعض العقبات والتحديات سواءً أكانت تقنية تتمثل بعدم اعتماد معيار موحد لصياغة المحتوى أم فنية وتتمثل في الخصوصية والقدرة على الأختراق أو تربوية وتتمثل في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم.

ونظامنا الحالي رغم انه يمتلك مجموعة من الميزات مثل خاصية التخاطب الكتابي، السبورة الالكترونية، تبادل الملفات ، السماح بدخول الطالب أو إخراجه من الفصل، السماح أو عدم السماح بالكلام.

يمكن اضافة بعض الخصائص الاخرى للنظام الحالي مثل : خاصية استخدام برامج عرض الافلام التعليمية Video Clips، و خاصية تسجيل المحاضرة Lecture Recording. و نظامنا الحالي تم اختباره كثيرا عن طريق جهازي كمبيوتر احدهما عميل client و الاخر خادم Server، لكن لم يتم استخادمه فعليا داخل فصل، لذلك الخطوة القادمة ستتضمن اختبار النظام الحالي داخل فصل دراسي حقيقي وهذا الاختبار سوف يظهر بعض النواقص او الاخطاء التي قد تحتاج الى تعديل.

أخيرا وبصورة عامة يمكن القول بأنه لضمان نجاح صناعة التعليم الإلكتروني يجب عمل ما يلي:

- زيادة الوعي الثقافي والاجتماعي لأفراد المجتمع للتفاعل مع الفصول الافتراضية وخاصة في مجتمعاتنا العربية.
- ضرورة نشر محتويات ذات مستوى عال من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية.
- التركيز على المعلم و إشراكه في صناعة هذا النوع من التعليم.
- تغيير المناهج التعليمية بما يتلائم وهذا النوع من التعليم. و توفير البنية التحتيه و التي تتمثل في إعداد الطاقات البشرية المدربة وكذلك توفير خطوط الإتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم من مكان لآخر.
- وضع برامج لتدريب الطلاب والمعلمين والإداريين للاستفادة القصوى من تقنية الفصول الافتراضية.

- **المراجع** :
- **العربية** :

- إبراهيم بن عبدالله المحيسن: التعليم الإلكتروني – ترف أم ضرورة؟، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل (جامعة الملك سعود)، ١٤٢٣هـ.
- عثمان بن ابراهيم السلوم: الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام ادارة التعليم الالكتروني بلاك بورد، دراسات المعلومات، العدد الحادي عشر، مايو ٢٠١١. http://www.informationstudies.net/images/pdf/115.pdf
- أحمد حامد منصور: تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، دار الوفاء للطباعة، القاهرة ١٩٨٩.

- المهندسون، التعليم عن بعد في جامعة الكويت....حقيقة ملموسة لمشروع تعليمي طموح، مجلة المهندسون، العدد (٧٨)، جمعية المهندسين الكويتية، الكويت،(أكتوبر، ٢٠٠٠).
- ثناء يوسف الضبع، منال عبدالخالق: ورقة عمل عن المدرسة العصرية بين أصالة الماضي واستشراف المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- سعاد الفريح، التعلم عن بعد ودوره المأمول في مؤسسات التعليم العالي والتدريب، ورقة بحثية مقدمة لندوة دور الجامعة في تنمية المهارات البشرية: رؤية مستقبلية، ١٨ - ٢٠ مارس، جامعة الملك سعود، الرياض(٢٠٠٢).
- عبدالله بن عبدالعزيز الموسى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التعليم الإلكتروني: مفهومة..خصائصه...فوائدة..عوائقه، ٢٠٠٦.
- مصطفى عبدالسميع وآخرون: الاتصال والوسائل التعليمية (قراءات أساسية للطالب والمعلم)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- زين الدين ، محمد ، :أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها ، مصر ، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة قناة السويس، ٢٠٠٦ .

- **الأجنبية** :

- Electronic Distributed Education Network (EDEN), **Industry Canada: Distance Learning in Canada** , a report of learning technology, 1999.
- Naber, L. & Kohle, M., **If e-Learning is the Answer, What was the Problem**?, Institute for Software Engineering and Interactive Systems, Vienna University of Technology, Vienna, Austria, 2002, available at : http://ausweb.scu.edu.au/aw02/papers/refereed/kohle/paper.html
- Mason, J.,**From E-learning to E-knowledge**, In Madanmohan Rao (ed.) Knowledge Management Tools and Techniques. London: Elsevier. Pp. 320-328. Retrieved July 13, 2005 .
- Unifid Modeling Langauge, available at: www.uml.org, last visited November 2010.
- Shweta Sharma, Shruti Gupta, **The Virtual Classroom: The Role of ICT in Open and Distance Learning**, IJCCET International Journal of Computer, Communication and Emerging Technology, Volume 1, Issue 1, April 2012, www.IJCCET.com

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" برنامج تدريبي مقترح في مجموعات التعلم المهني وأثره على البنية المعرفية لمعلمات اللغة بمعهد اللغة الانجليزية بجامعة الملك عبدالعزيز "

إعداد :

د/ دلال عبد اللـــه

استاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

Research:7

A suggested training program in Professional Learning Communities and its effect on the Knowledge of English Language Teachers at the EnglishLanguage Institute of King Abdul-Aziz University

Dr. Dalal Abdullah Alqiawi
Assistant Professor
English Language Curriculum and Instruction
***Faculty of Educatio*n.**

A suggested training program in Professional Learning Communities and its effect on the Knowledge of English Language Teachers at the EnglishLanguage Institute of King Abdul-Aziz University

Dr. Dalal Abdullah Alqiawi
Assistant Professor
English Language Curriculum and Instruction
Faculty of Education

- **مستخلص البحث باللغة العربية** :

برنامج تدريبي مقترح في مجموعات التعلم المهني وأثره على البنية المعرفية لمعلمات اللغة بمعهد اللغة الانجليزية بجامعة الملك عبدالعزيز

أصبح مصطلح مجموعات التعلم المهني مصطلحا شائعا لوصف المدارس الفاعلة في الوقت الحاضر. بل لقد بات في طليعة العمليات القابلة للتطبيق والتي يمكن وضعها في الاعتبار عند التخطيط لتطوير العملية التعليمية. وتقدم الدراسة الحالية هيكلا مقترحا لمفهوم مجموعات التعلم المهني وكيفية بناء نظام تعليمي يقوم على هذا المفهوم خطوة بخطوة. حيث تهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي يبين خصائص مجموعات التعلم المهني، ويوضح الفلسفة والمفاهيم المندرجة تحت هذه العملية. و لقياس أثر البرنامج التدريبي على البنية المعرفية لمعلمات اللغة فقد قامت الباحثة ببناء استبيان خاص يتكون من ثلاث محاور رئيسة هي (تركيب المدرسة، عمليات التدريس، ومخرجات التعلم). أما العينة المستهدفة في هذه الدراسة فهم معلمات اللغة بمعهد اللغة الانجليزية بجامعة الملك عبد العزيز. وقد استغرق تطبيق البرنامج خمسة عشر ساعة موزعة على ثلاثة أيام. ولاثبات صحة الفرضية المقترحة فقد تم استخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينة الواحدة والذي يقيس تحصيل معلمات اللغة في الاستبيان وفقا لدرجة محك يتم تحديدها بمقارنة متوسط أداء المعلمات الفعلي بمتوسط نظري . وقد أثبتت نتائج الدراسة أن أداء أفراد العينة كان ضمن مدى المتوسط المحك مما يدل على نجاح البرنامج في تزويد معلمات اللغة بمفهوم ووسائل تطبيق أو بناء مجموعات التعلم المهني داخل المؤسسة التعليمية.

Abstract:

The concept of Professional Learning Communities has become a common term of current effective schooling. It has moved toward the forefront as a viable process for consideration in addressing school improvement needs. The present study offers a conceptual framework of a PLC and the step by step procedures to construct it. It aims at constructing a training program that describes the characteristics of a PLC, and states the philosophy and different concepts underlying this process. In order to assess the effectiveness of the program on improving the knowledge of English language teachers at King Abdul-Aziz University a questionnaire prepared by the researcher is adopted. The targeted participants of the study are English language teachers, teaching at the English Language Institute of King Abdul-Aziz University. The program lasted for (15) hours divided on three days. In order to test the hypothesis of the study, the one sample T-Test was used. The results showed that most of the trainees' responses are around the test value which is (85) at a confidence interval of 95%.

Introduction

The world is experiencing an accelerated expansion of knowledge and speed changes in each and every aspect of life in the last few years. Therefore, change in the field of education is becoming a common sense. This suggests that teachers are supposed to develop, learn continuously, and exchange new teaching strategies they may come across. The ultimate goal of teachers should be continuous inquiry and improvement. In order for these changes to be effective and adopted successfully administrators, teachers and all staff members should accept new ideas and be willing to improve. The concept of Professional Learning Communities has become a common term of current effective schooling. In fact, for some, the infusion of teacher collaborative practices is considered to have had an immense and unprecedented impact in the field of education. Professional learning communities (PLCs) have moved toward the forefront as a viable process for consideration in addressing school improvement needs (Comier & Olivier, 2009).

Professional Learning Community is a new phenomenon that is becoming a common vocabulary of educators throughout the world (Bailey & Jakicic, 2012). It arises as a response to the increasing concern about student learning outcomes and that no student should be left behind. PLC is a restructuring process that can be tried with schools in order to develop communities of continuous inquiry and learning. Schmoker (2006: 106) stated, *"Professional learning communities have emerged as arguably the best, most agreed-upon means by which to continuously improve instruction and student performance"*.

In PLC teachers learn not only to learn from each other but to learn with each other. If one of the staff members is having a certain strategy or a new teaching practice and he/she is not sure how to apply it or not sure what the results will be, in PLC collaborative teams she will learn with colleagues, try to find resources and work to make that happen. Working in a team will be an inspiration, place of reassurance, and support. In PLC schools there will be no more isolation in teaching. *"PLCs can reinvigorate education in any building serving any grade level with any group of students as long as practitioners decide to take action."* (Graham & Ferriter, 2010: xxi). PLCs are *"Schools*

that value change and seek changes that will improve their schools". PLC is a school *"…having students, teachers, and administrators reciprocally engaged in learning."* (Hord, 1997:6). In conclusion, PLC is an ongoing process in which educators work collaboratively in recurring cycles of collective inquiry and action research to achieve better results for the students they serve. (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Brookhart, 2009) Huffman and Jacobson (2003) define professional learning communities as a school organization in which all stakeholders are involved in joint planning, action, and assessment for student growth and school improvement where difficult things can be talked about, where hard questions about teaching and learning get asked, and where adults can learn from each other. Another definition of PLCs providing a more detailed description comes from Bolster and Henley (2005): PLCs are groups of teachers (3-5) working together on a regular basis for learning, joint planning, and problem solving. PLCs can be organized by grade levels, departments, or interdisciplinary groups. The members of each group interact with each other and depend upon each other for the accomplishment of specific goals. The group stays together long enough to form habits and conventions. An effective learning community cultivates an attitude of inquiry and focuses attention on student thinking and understanding.

- PLCs are successful because they build capacity for leadership, learning and growth. They both need and provide support within the physical and human environments of the learning organization.
- PLCs emphasize the learning process of teaching and recognize and respect the professional knowledge embedded in their practice.
- PLCs are themselves an impetus for change that is focused on the improvement of teacher quality and student learning, growth and achievement.

Philosophy

Dufour and Marzano (2011) mentioned three big ideas that drive the PLC process; (1) the fundamental purpose of school is to ensure that all students learn at high levels, (2) if teachers are to

help all students learn, they need to work collaboratively in a collective effort to meet the needs of each student, (3) in order to know if students are learning and to respond appropriately to their needs, educators must create a result orientation data. The philosophy underlying PLC is a continuum of learning (Hord, 2004). Morrissey (2000: 23) estimated that *"Throughout our research on professional learning communities, four key themes emerged that will be echoed here: (1) A professional learning community is not a thing; rather, it is a way of operating. (2) Change requires learning, and learning motivates change. (3) When staff work and learn within professional learning communities, continuous improvement becomes an embedded value. (4) Professional learning communities exist when each of the five dimensions are in place and working interdependently together*"

The objective of a PLC school is to increase teachers' effectiveness, and administrators as professionals for the sake of students' learning. *Within a learning community, the learning of the teachers is as important as the learning of the children…. We assume, therefore, that a learning community consists of a group of people who take an active, reflective, collaborative, learning-oriented and growth-promoting approach toward both the mysteries and the problems of teaching and learning.* Mitchell and Sackney (2000: 2)

A PLC is made up of team members who regularly collaborate toward continued improvement in meeting learner needs through a shared curricular-focused vision (Reichstetter, 2006). *"As an organizational arrangement, the professional learning community is seen as a powerful staff development approach and a potent strategy for school change and improvement"* (SEDL,)

The most important factor in developing a PLC is strong relationship which forms the cornerstone of every transaction within a building and without such a positive relationship schools fail. (Graham & Ferriter, 2010:58). DuFour and Eaker (1998) list six characteristics of professional learning communities.

- The development of shared understandings and common values ,

- Collective inquiry,
- Collaborative teams that share a common purpose ,
- Commitment to action and experimentation,
- Commitment to continuous improvement ,
- Willingness to be assessed on the basis of results,

DuFour and Eaker's focus on changing teachers and this is not strange; in a practical sense changing teacher behavior is one of the few ways that school administrators and politicians can influence the educational system. (Tarnoczi, 2006). Recent research shows that the kinds of professional development that improve instructional capacity display four critical characteristics (Senge 1990; Knapp, 2003); they are:

• ongoing

• embedded within context-specific needs of a particular setting

• aligned with reform initiatives

• grounded in a collaborative, inquiry-based approach to learning

A focus on PLCs has resulted in a changing view of the role of teachers. Schools that function as PLCs encourage teachers to move away from the traditional view of teachers as isolated practitioners toward a collaborative, learning-centered model. (PLC 13) (Corcoran 1995; Darling-Hammond and McLaughlin 1995; Little 1988; Elmore 2002)

A change occurred also on school purpose that it shifted to make its goal making sure that all students learn rather than all students are taught and this led to four critical questions:

1. *What is it we want all students to learn?*
2. *How will we know when each student has learned?*
3. *How will we respond when students experience initial difficulty in their learning?*
4. *How will we enrich and extend the learning for students who are already proficient?* (Dufour, Dufour, Eaker & Karhanek, 2010: 8)

Buffum, Mattos, and Weber (2012) insisted on teachers describing in details what do they want from their students; they

should set very carefully and specifically what they want their students to learn otherwise they will not be able to proceed to answer the other questions.

PLC Five Attributes

Literature pointed five main attributes characterizing PLC schools. These are summarized as follows; Supportive and Shared Leadership, Shared Values and Vision, Collective Learning, Supportive Conditions, and Shared Personal Practices.

Supportive and shared leadership refers to teacher's role in the school decision making. It suggests that teachers are not any more followers to the principle authority; they are helping and advising about what is better for the school and students' learning. A good starting point for describing what these learning communities look like is to look at how the principal *"accepts a collegial relationship with teachers"* (D. Rainey, personal communication, March 13, 1997) to share leadership, power, and decision making.

Administrators are committed to share decision making with teachers and providing opportunities for them to serve as leaders (Hargreaves & Fink, 2006; McREL, 2003). Leadership is shared and distributed among formal and informal leaders (Phillips, 2003; Reichstetter, 2006). Kleine-Kracht (1993: 393) suggested that administrators, along with teachers, must be learners: *"questioning, investigating, and seeking solutions"* for school improvement. Administrators display a willingness to participate in collective dialogue without dominating, and they share the responsibilities of decision making with the staff. This type of relationship between principle and staff suggests that frustration will develop and conflict will emerge. The question, here, is how will the team deal with this conflict. Graham and Ferriter, 2010; Hord, 1997) suggest that staff members along with administrators should not avoid conflict, but address it constructively; work to understand the perspectives of others, administrators should tread cautiously around team dynamics. The concept of school leadership within the context of a PLC's vision and values requires a transferal from leader-centered to leadership capacity, which translates into changing the view of the principal as the sole instructional leader to leader facilitator (Praxis Group, Inc., 2006).

Shared Values and Visions Buffum, Mattos, and Weber (2009) emphasized the importance of assessing honestly the current reality of the school before starting to set its vision. Sparks (1999) recommends that within the PLC, teachers must collaborate to fulfill their individual professional vision, while supporting a value system that includes collective responsibility. The principle can create a data base for the school vision and mission by asking questions to identify and focus attention on the challenges and goals of the school. Vision describes how good a school can become and it should be clear and coherent (Kanold, 2011)

The principle should meet the staff regularly and ask them what they would do to make their school a better school, what are the challenges they are facing, what suggestions they can provide to improve the school outcomes. Bailey and Jakicic (2012) add that it is important to engage the entire staff because if they do not participate in information gathering and mission and vision statement, they will become passive recipients of someone else's conclusions. Waterhouse (2003) an advocate for professional learning communities, describes the act of committing to a shared mission statement as a mechanism for shaping individual teacher behavior. Townsend and Adams (2005) contend that the most advanced professional learning communities are ones where members are *"actively living out the spirit of the mission and vision"* (*Exploring* 49). Huffman and Hipp (2003) recommend that the PLC membership collectively view the vision as a living experience.

Collective Learning suggests that a PLC school should have collaborative core teams. The main practice of these teams is encouraging and supporting the work of staff members. Stiggins (2005: 28) argues that in PLC teams teachers usually tend to; *"(1) analyze, understand, and deconstruct standards, (2) transform them into high-quality classroom assessments, and (3) share and interpret results together, they benefit from the union of their wisdom about how to help students continue to grow as learners."*

In order to foster collaboration, it is very important for principles to create schedules that provide time for teachers to cooperate with their teammates. DuFour and Eaker (:152)

highlight this when they write that *"The link between collaborative processes to resolve key instructional questions and a commitment to results cannot be overstated".* According to Leonard and Leonard (:384), advocates of professional learning communities, collaborative work is an *"important key"* to developing learning communities. DuFour (2004) equates this collaboration directly with teacher learning when he writes, educators "must work together to achieve their collective purpose of learning for all". Leonard and Leonard (2001) offer insight as to how the idea of collaborative participation can be used to exert influence by noting that, thinking of the workplace as a community helps create a culture where employees are morally bound to collective goals. Couture (2005) establishes the important roles that open dialogue plays in professional learning communities when he writes, *"real promise for school improvement lies in open dialogue between colleagues ".*Schmoker (2006) add that this collective effort would eventually transform into a cultural characteristic of the school. According to Cowan (2003:79), the catalyst for school improvement occurs when *"collaboration to achieve shared goals becomes focused, intentional, and urgent".* Schechter (2008) identified that the more effective routines for collective learning is featured as follows; (a) the analysis of student achievement data, (b) the interpretation of the data to guide instructional planning, and (c) an analysis of the effectiveness of the instructional intervention. A quantitative study by Wheelan and Tilin (1999) found a high correlation between collective learning and collective efficacy.

Supportive Conditions refer to structures that support the vision of a school and learning community. These conditions are vital to the effectiveness and innovation of teaching at the classroom level. There are two types of supporting conditions; physical and human. In order for learning communities to function productively, the physical or structural conditions and the human qualities and capacities of the people involved must be optimal (Boyd, 1992; Louis & Kruse, 1995; Gilrane, Roberts, & Russell, 2008; Hord, 1997). According to the findings, teacher reflection and changed behavior were significantly influenced by; (a) the development of collegial dialogue in determining professional development needs, (b) physical structures available including

materials, location, and time for collaborative planning, (c) support of peer mentors and support personnel, and (d) availability of resource materials regarding the reading initiative being addressed. Hord (1997, 2004) ; Cowan (2003) and Huffman and Hipp (2003) described human capacity as the ability for PLC members to engage in collective learning, shared leadership, and shared professional practices in a collegial atmosphere. They added that the collegial relationship in the supportive conditions dimension requires the traits of decision-making, the personalization of the school improvement plan, and contributing to a positive student-teacher-principal relationship in the context of the professional learning community.

The structural conditions described by Hord (1997: 57) included a variety of conditions such as *"size of the school, proximity of staff to one another, communication systems, and the time and space for staff to meet and examine current practices"*. Several structural conditions are necessary to build a frame that allows PLCs to operate effectively. These include regular and substantial time to meet and talk, close physical proximity among members, and a regular space to hold group meetings (Louis, Kruse et al. 1995).

Shared personal practice is not an evaluative practice but a part of the *"peers helping peers"* process. Such review is conducted regularly by teachers, who visit each other's classrooms to observe, script notes, and discuss their observations with the visited peer. In this part the teams in a PLC engage in collective inquiry into both best practices in teaching and best practices in learning including their present practices and the levels of achievement of their students. Through sharing knowledge teams develop new skills and capabilities that in turn lead to new experiences and awareness. Wignall (1992) described a high school in which teacher share their practice and enjoy a high level of collaboration in their daily work life. Mutual respect and understanding are the fundamental requirements for this kind of workplace culture. Teachers find help, support, and trust as a result of the development of warm relationships with each other. *"Teachers tolerate (even encourage) debate, discussion and disagreement"*. Through such interaction, teachers continue to build a culture of mutual respect and trustworthiness for both

individual and school improvement, and they also exhibit increased commitment to their work. Shared personal practice is limited, even in highly functioning learning communities, and tends to be the last of the dimensions to develop. Copland (2003) echoed that sentiment by offering the premise that shared practices is a key component to changing what occurs in the individual classrooms, which serves as the driving force for holistic school improvement. The process of peer helping peer is more about de-privatizing practices and little about evaluation. Shared practice involves teachers acting as change agents through collegial support, peer coaching, and building trust (Comier & Olivier, 2009).

Mastering these five dimensions of a PLC along with an administrator believing on the theme of the process and a well organized team that is ready to cooperate along with a clear vision and a specified mission and smart goal are expected to help in adopting PLC in any educational workplace.

PLC Construction

The cornerstone of an effective PLC is the continuous focus on improving student learning and teachers' commitment to work collectively toward achieving this outcome. DuFour (2003) outlined the main actions of a successful PLC;

1. Commit and contribute to collaborative teams;
2. Clarify purpose and priorities of learning;
3. Gather continual data on student achievement;
4. Identify areas of concern and generate interventions;
5. Create common, formative assessments;
6. Assess the impact of the identified interventions; and
7. Support each other through this process.

Eaker et al., (2002: 34) state that PLCs are composed of four main priorities:

1. Focus on learning,
2. Focus on collaborative culture,
3. Focus on results, and
4. Provide timely, relevant information.

PLC work requires school staff to focus on learning rather than teaching. Teachers' collective commitments will help all students raise their levels of achievement (Roberts, 2010). This shift entails an expanded notion of "community," one that includes all adults who work directly or indirectly with students, including teachers, school and district administrators, central office staff, superintendents, business and community partners, parents, university faculty, and school board members (PLC12).

Marzano (2007) provides a research-based link between collaborative cultures and organizational climate, and school effectiveness and increased student achievement. He says *"studies that have found a statistically significant relationship between school climate and student achievement have focused on collegiality and professionalism."* He defines collegiality and professionalism as "the manner in which staff members in the school interact and the extent to which they approach their work as professionals." *Rather than becoming a reform initiative itself, a professional learning community becomes the supporting structure for schools to continuously transform themselves through their own internal capacity"* Morrissey (2000: 10)

The need to view PLCs as a collaborative process is emphasized by Couture's (2003) adaptation of Grossman, Wineburg and Woolworth's (2001) three pathways that map teacher experiences and recognize the tensions and challenges inherent in establishing and sustaining meaningful PLCs.

- The first pathway: develop a shared identity by taking responsibility for each other.
- The second pathway: improve teaching by learning from our differences as practitioners.
- The third pathway: define and name student success.

Many researchers and practitioners agree that school culture is the most important factor in the effectiveness and sustainability of PLCs.

> *"Achieving cultural change is more elusive. It's about developing an atmosphere of respect and trust for professional educators to make decisions about teaching*

> *and learning. It's about developing a learning community for teachers that encourages and supports collaborative dialogue and reflective practice. It's about breaking down the barriers that promote isolation and developing a true spirit of teamwork…Without both structural and cultural change, it is unlikely that a professional learning community will be established.*

Skytt (2003: 8)

Kruse, Louis and Byrk (1994) outline five structural conditions of a professional community: time to meet and talk, physical proximity, interdependent teaching roles, communication structures and teacher empowerment and school autonomy.

Numerous studies found that PLCs are an important factor in improving student achievement, particularly in those schools with low-achieving students.The Annenberg Institute (2003) found four key benefits result from PLCs which are:

- Building productive relationships that are required to collaborate, partner, reflect and act to carry out a school-improvement program
- Engaging educators at all levels in collective, consistent and context-specific learning
- Addressing inequities in teaching and learning opportunities by supporting teachers who work with students requiring the most assistance
- Promoting efforts to improve results in terms of school and system culture, teacher practice and student learning.

"Research demonstrates that the development of a strong professional community among educators is a key ingredient in improving schools" (Fullan 1999; Langer 2000; Little and McLaughlin 1993; Louis, Kruse and Marks 1996; Newmann and Associates 1996)

Professional learning communities (PLCs) are increasingly recognized as an important aspect of the relationships and culture within school environments. In Alberta and across North America there is consensus that PLCs can improve professional practice and efficacy as well as student

learning and growth and that processes centered on teacher inquiry and decision making impact the effectiveness of PLCs. There are also increasing calls for structures and supports that facilitate the development of school cultures that encourage effective and sustainable PLCs. These supports are typically focused on the provision of time and flexible logistical structures within a school's organizational structures, the ability to form collaborative working relationships and the allocation of resources to develop leadership capacity and provide professional development support. Researchers agree that, within the context of a facilitative school culture, PLCs have the potential to significantly impact teacher practice, views of learning and student achievement.

Statement of the Problem

The term "Professional Learning Community" is becoming a commonplace in the educational environment. It is becoming as one of the most promising strategies for meeting the challenge of helping all students learn at high levels (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2010). *"...the characteristics of a PLC are essential to the sustained improvement of any organization"* (Eaker, Dufour, and Dufour, 2002). However, there is a lot of ambiguity and confusion about the real meaning and successful construction steps of the process. The present study is a training program describing in detail the definition, Attributes, philosophy and structuring steps of a PLC.

Purpose of the Study

The present study aims at

- Constructing a training program on PLC that describes the characteristics of an established PLC, state the philosophy and different concepts underlying this process. It also intends to offer a conceptual framework featuring the core characteristics of a PLC and the step by step procedures to construct a PLC.
- Assessing the effectiveness of the training program on English language teachers at King Abdul-Aziz University via a questionnaire.

Significance of the Study

1. The study is considered to be the first at King Abdul-Aziz University dealing with PLC and defining its concept.

2. English language teachers of the English Language Institute at King Abdul-Aziz University are supposed to benefit from the program in teaching their students and learn from colleagues.
3. The study detailed description of the PLC concepts may help language teachers to understand and even adopt PLC in their workplace.
4. The application of PLC may help in driving teachers' attention toward student learning outcomes as its one of the main pillars of PLC.
5. Aligning the vision, mission, and goals with student learning outcomes is becoming the main target of today's education and the PLC process provides administrators and staff members of a school with the necessary skills to master such activities.

Questions of the Study

1. What is the philosophy of a PLC? ,
2. What are the main attributes of a PLC?
3. What are the construction steps of a PLC?
4. What is the extent of the English language teachers' knowledge about PLC after the training program?

Study Hypothesis:

English Language Teachers of the ELI at King Abdul-Aziz University will be able to determine the characteristics of PLC with a mean of (85) at (90%) of confidence.

Definition of Terms

Professional Learning Communities:

PLC is an ongoing process through which teachers and administrators work collaboratively to seek and share learning and to act on their learning, and their goals to enhance their effectiveness as professionals for students' benefit (Hord, 1997).

English Language Teachers Knowledge:

This term refers to teacher's familiarity with PLC which can include facts, information, descriptions, or skills acquired through experience or education. It can refer to the theoretical or

practical understanding of PLC. This knowledge will be assessed through a questionnaire.

English Language Teachers:

English language teachers are the teachers specialized in Teaching English as a Foreign Language TEFL at the English Language Institute of KAU. They are qualified teachers, who are either native or non-native speakers, Saudi or non-Saudi.

The English Language Institute:

The ELI is one of King Abdul-Aziz University Centers which provides general English language courses to over 12,000 male and female full-time KAU foundation Year students annually, and employs around 600 qualified faculty across the Men's and Women's Campuses.

Limitations of the Study

The present study will be eliminated to the following;

1. The first semester of the Academic Year 2013.
2. English Language Teachers at the English Language Institute of King Abdul-Aziz University.
3. Professional Learning Communities; definition, philosophy , concepts, and construction steps.

Sample of the Study

The sample of the study will include English language teachers, teaching at the English Language Institute of King Abdul-Aziz University (Assalama Campus) in the first semester of the academic year 2013.

Study Materials and Instruments

In order to achieve objectives of the study and answer the questions, the following materials and instruments are used;

1. A training program prepared by the researcher including three sessions and in each session there is a number of lessons.
    a. The first session is PLC Conceptualization and it includes; PLC Phenomenon, PLC Philosophy, and PLC Concepts.

b. The second session defines PLC five attributes and each is discussed in a separate lesson. These attributes are; Supportive and Shared Leadership, Shared Values and Visions, Collective Learning, Supportive Conditions, and Shared Personal Practices.

c. The third session is PLC Construction and it includes; PLC Schools versus Traditional Schools, PLC Staff Meetings, and Creating a PLC.

2. Each session

3. A questionnaire developed by the researcher and derived from studies and references describing and discussing PLC to assess the extent of English language teachers' knowledge of PLC after the training program.

Study Methods and Procedures

- **Method**

The study followed the experimental method in order to assess the extent of development in English Language teachers' knowledge about PLC definition, philosophy, and construction the training program.

- **Procedures**

In order to answer the research questions and hypothesis, the researcher collected data on PLC through comprehensive and analytical readings in the literature of PLC, which resulted in the following;

1. Deducing the definition of PLC and other terms related to the process.
2. Tracing the history of PLC as it is becoming a distinguished phenomenon in the USA education.
3. Extracting the philosophy of PLC and its main pillars.
4. Summarizing the main attributes of PLC and their definitions.
5. Comparing traditional schools with PLC schools.
6. Deriving the distinguishing characteristics of PLC meetings.

7. Outlining the steps followed to construct a PLC.
8. Using the above mentioned data to develop the training program.
9. Designing the questionnaire according to the three main cores related to PLC teaching practices which are; School Structure, Teaching Practices, and Learning Outcomes.
10. Giving the training program and the questionnaire to jury members who were asked to judge the external validity of the training program and the questionnaire. See Appendix (A)
11. Counting the internal validity of the questionnaire through the use of factor analysis in the SPSS program which shows that the questionnaire items are valid as the saturation value of each item was more than (00.3) which is an accepted and statistically significant value.
12. Assessing the reliability of the questionnaire by using the (Alpha- Cronbach in the SPSS program and the results suggested that the questionnaire is reliable and the value of Alph-Cronbach was (00.83) which is a highly significant value.
13. After establishing the validity and reliability of the study tools, they were applied on the sample.
14. The application of the whole program lasts for three days; each day one session of the program was discussed for five hours. See Appendix (B)
15. In the first day, the first session of the program was discussed and it lasts for five hours. Each lesson lasts for (80) minutes followed by a practice exercise for (20) minutes.
16. In the second day, the second session of the program was explained and it lasts for five hours. This session included five lessons; each lesson lasts for (50) minutes followed by a practice exercise for (10) minutes.
17. In the third day the third session of the training program was discussed and it also lasts for five hours. This session

included three lessons; each lesson lasts for (80) minutes followed by a practice exercise for (10) minutes.

18. By the end of the third day, the questionnaire was distributed among trainees, and they were asked to decide if the statement belongs to or does not belong to PLC by choosing one of the three letters in front of each statement (A=Agree, N= Not Sure, or D=Disagree) to assess the extent of the trainees' knowledge about PLC. The questionnaire consists of three main cores which are; school construction, teaching practices, and learning outcomes. Each of the three cores includes ten items describing in details that core. The application of the questionnaire lasts (30) minutes. See Appendix (C)
19. Data deduced from the questionnaire was analyzed and processed by the use of the SPSS program.
20. In order to test the hypothesis of the study, the one sample T-Test was used. The results showed that the trainees' responses are around the test value which is (85) at a confidence interval of 95%.
21. Results showed that the program succeeded to improve English Language teachers' Knowledge of PLC and that they become aware of the detailed characteristics of PLC.

- **Recommendations**

1. PLC is a valid practical process that should be adopted and encouraged among teachers of different levels.
2. Each educational organization should set clearly its vision and mission before starting its educational plan.
3. Values and goals should be stated clearly and derived carefully from the organization vision in order to help in achieving the mission.
4. Teaching should be an open shared profession and teachers should no more keep teaching practices as a secret.
5. Administrators should be no more the dominant authority in the organization; teachers are becoming co-leaders that can be joined in the decision-making process.

6. The main concern of the organization should be the attained curriculum not the intended curriculum.
7. Learning of each student that is making sure there is no student left behind should be the ultimate goal of education.
8. Continuous learning and inquiry should be the culture of teacher and other staff members in the organization.
9. Collaboration and interaction is the solution that can be followed to confront classroom isolation.
10. A specific time should be set in the weekly or monthly schedule for teachers meetings to discuss and share teaching practices.

References

…, "Professional Learning Communities :Professional Development Strategies That Improve Instruction"

Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cormier, Ron & Olivier, Dianne F. "Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers" Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana, March 5-6, 2009 University of Louisiana at Lafayette Iberia Parish Public School System

Couture, J. C. "Three Paths in a Journey." *ATA Magazine* 83.4 (2003). On-Line. Internet. January 18,2005. Available http://www.teachers.ab.ca/archive/magazine/teachers.ab.ca/index.cfm171.htm

Darling-Hammond, L.(1998).Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher, 27*(1), 5-15.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: National Education Service.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How Professional Learning Communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities that work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Dufour, Richard & Rebecca Dufour, (2012) "The School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work", Solution Tree Press, United States of America.

DuFour, Richard. "What is a 'Professional Learning Community'." *Educational Leadership* 61.8 (2004). 6 - 11

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.C.: Albert Schanker Institute.

Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance, Brown University.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand

Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals' Council.

Haar, J. M. (2003). Providing professional development and team approaches to guidance. *Rural Educator, 25*(1), 30-35.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (1987). *Change in schools:Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership, 16*, 550-565.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, England: RoutledgeFalmer

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: What are they and why are they important?* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).

Huffman, J. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *NASSP Bulletin, 87*, 21-34.

Hulley, W. (2004). *Planning for school and student success tool kit*. Burlington, ON: Canadian Effective Schools.

Joseph Tarnoczi, Electronic Journal of Sociology (2006),ISSN:1198 3655

Leonard, Pauline E., and Lawrence J. Leonard. "The Collaborative Prescription: Remedy or Reverie?" *The International Journal of Leadership in Education* 4 (2001) 383 - 399. 19 - 30.

Leonard, Pauline E., and Lawrence J. Leonard. "The Collaborative Prescription: Remedy or Reverie?" *The International Journal of Leadership in Education* 4 (2001) 383 - 399. 19 - 30.

Lezotte, L. W., & McKee, K. M. (2002). *Assembly required: A continuous school improvement system*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.

Little, J. W. (1989). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Board, 105*(6), 913-945.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership, 16*(5), 477-489

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1994). *Teachers' professional community in restructuring schools*. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research, University of Wisconsin-Madison. (ERIC Document Reproduction Service No. ED31871). Retrieved August 14, 2008, from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED381871&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED381871

Marzano, R. (2007). Designing a comprehensive approach to classroom assessment. In D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Melanie S. Morrissey Southwest Educational Development Laboratory 211 East Seventh Street Austin, Texas 78701, 512/476-6861, 2000

Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). (2003). *Sustaining school improvement: Professional learning community*. Retrieved May 10, 2008, from http://www.mcrel.org/pdf/leadershiporganizationdevelopment/5031TG_proflrncommfolio.pdf

Mindy L. Roberts, "Improving Student Achievement Through Professional Learning Communities" (2010). *Educational Administration :Theses, Dissertations, and Student Research.*Paper 42.

Olivier, D. F., & Hipp. K. (2006). Leadership capacity and collective efficiency: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership, 16*, 505-519

Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 18*(3), 240-258.

Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community: A literature review. *E&R Research Alert*, #06.05. Retrieved August 8, 2008, from http://www.wcpss.net/evaluation-research/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf

Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities:Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal, 89*(4), 421-439.

Sackney, L., & Mitchell, C. (2001). Building capacity for a learning community.*Canadian Journal of Educational Administration and Policy,19*.Retrieved July,9,2005,from http://www. umanit-oba .ca/publications/cjeap/aritcles/mitchellandsackney.html

Schmoker, M. (2006). Learning communities at the crossroads: Toward the best schools we've ever had. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 84-88.

Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2005). *What is a professional learning community? A summary*. Retrieved February 16, 2008, from http://www.decs.sa.gov.au/docs/documents /1/Professional LeaningComm-1.pdf

Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Building effective learning communities: Strategies for leadership, learning, & collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Supovitz, J. A. & Christman, J. B. (2005). Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan, 86*(9), 649-651.The Center

Townsend, David, and Pamela Adams. *Tracking the Journey to a Learning Community*. April 2004. On-Line. Internet. January 18, 2005. Available http://www.chinooksedge.ab.ca.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (January, 2006). Review on professional learning communities: What do we know? Paper presented at the NSRF Research Forum. Retrieved August 28, 2008, from http://www.nsrfharmony.org/research.vescio_ross_adams.pdf

Waterhouse, John R. "Professional Learning Communities: One School on its Way." *ATA Magazine* 83.4 (2003). On-Line. Internet. January 18, 2005. Available http://www.teachers.ab .ca/archive/magazine/teachers.ab.ca/index.cfm170.htm

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .