مجلة بحوث ودراسات الطفولة

نصف سنوية محكمة علمية

تصدرها

كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بنى سويف

المجلد الثاني- العدد الرابع (ج٢)

ديسمبر ٢٠٢٠

ISSN. Print: 2636 – 3658

ISSN. OnLine: 2682-2040

URL: https://rsch.journals.ekb.eg

cras@ecef.bsu.edu.eg

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم عبد الرازق أحمد	عميد الكلية	رئيس مجلس الإدارة
أ.م.د . طه محمد مبروك	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث	نائب رئيس مجلس الإدارة رئيس التحرير
د. زينب أحمد محمد	مدرس بقسم العلوم الأساسية	نائب رئيس التحرير
د. هناء فؤاد علي	أستاذ مساعد بقسم العلوم الأساسية	مدير التحرير
أ/ راندا يس محمد	مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية	سكرتير التحرير
أ / خديجة جميل أحمد	معيدة بقسم العلوم النفسية	سكرتير التحرير

أعضاء هيئة التحرير (من خارج جهة الإصدار) :

أ. د / جابر محمود طلبة الكارف	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنصورة	عضوًا
أ. د / خالد عبد الرازق السيد النجار	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة	عضوًا
أ. د / مصطفى أحمد حمزة محمد	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة دمنهور	عضوًا

مستشارو التحرير (وفقًا للترتيب الأبجدي)

م	الاسم	الدرجة – التخصص– الكلية
١	ابتهاج محمود طلبة بدوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
٢	أحمد بديع محمد ابراهيم	أستاذ الموسيقى العربية – كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
٣	أسماء عبدالعال محمد الجبري	أستاذ دراسات الطفولة– كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس
٤	أشرف محمد عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية
٥	أمل محمد القداح	أستاذ مناهج وطرق تدريس الطفولة– كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعةالمنصورة
٦	أمل محمد حسونة	أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد
٧	بطرس حافظ بطرس	أستاذ علم النفس – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٨	جمال شفيق أحمد	أستاذ علم النفس الاكلينيكي– كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس
٩	جيهان عبد الفتاح عزام	أستاذ ورئيس قسم العلوم الأساسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٠	حنان محمد صفوت	أستاذ تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
١١	رحاب محمود محمد صديق	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الاسكندرية
١٢	زينب دردير علام تمساح	أستاذ المناهج والتربية الحركية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور
١٣	السيد عبد القادر الشريف	أستاذ أصول التربية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٤	شحاتة سليمان محمد	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
١٥	شهيناز محمد محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة أسيوط
١٦	عيد عبد الواحد علي درويش	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
١٧	محمد ابراهيم عبد الحميد	أستاذ المناهج وطرق تعليم الطفل– عميد كلية التربية النوعية جامعة بنها
١٨	محمود حسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة–جامعة عين شمس
١٩	منى محمد على جاد	أستاذ تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٢٠	ناصر فؤاد على غبيش	أستاذ تربية الطفل (مناهج الطفل)– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنيا
٢١	نبيل السيد حسن سيد	أستاذ علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
٢٢	نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

تقرأ في هذا العدد (الجزء الثاني)

م	الموضوع	الباحث	الصفحات
١٣	فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA)	رحاب السيد الصاوي محمد	٩٣٥-١٠١٢
١٤	فاعلية التدخل المبكر باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مفهوم الذات وأثره في خفض سلوك الاستقواء لدى الأطفال بمرحلة الروضة	سهير إبراهيم عبد ميهوب	١٠١٣-١٠٨٦
١٥	الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا	وفاء رشاد راوي	١٠٨٧-١١٨٧
١٦	استخدام البروفيل النمائي للبورتيج في التشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية	إيمان أحمد خميس	١١٨٨-١٢٨٠
١٧	فاعلية برنامج بورتاج لخفض اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة	نهى عبد الحميد محمود حسين	١٢٨١-١٣٧٧
١٨	برنامج إرشادى للأمهات لتحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة	رانيا محمد علي قاسم	١٣٧٨-١٤٥٤
١٩	مستوى اكتساب الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيًا	إسراء حسن محمد حسانين	١٤٥٥-١٥٢٦
٢٠	التعليم الإلكتروني وعلاقته بالكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد	إيناس السيد سادات البصال	١٥٢٧-١٦٣٣
٢١	التمرد النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية	هناء إبراهيم عبد الحميد	١٦٣٤-١٦٩٤

٢٢	ضعف مستوى الوعي البيئي وعلاقته بالسلوك المشكل لدى أطفال الروضة	زينب محمد سلامة الصفتي	١٦٩٥-١٧٥٣
٢٣	فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفالهن	أندريا أنور أيوب سعيد	١٧٥٤-١٨٨٨

دراسات وبحوث

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA)

إعداد

رحاب السيد الصاوي مُحَمَّد

أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور

الإستشهاد المرجعي:

مُحَمَّد،رحاب السيد الصاوي.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم باستخدام تحليل السلوك التطبيقي(ABA).*مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج٢– ديسمبر، ٩٣٥–١٠١٢

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA). والتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج بعد انتهاء تطبيقه وخلال التقييم التتبعي. وتحقيقًا لهذا الهدف فقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً وطفلة من المعاقين عقليًا القابلين للتعليم التي تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨-١٠) سنوات، استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية : مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ،مقياس إيذاء الذات: إعداد الباحثة ،وبرنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لخفض إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم (إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن: ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك إيذاء الذات بعد تطبيق استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لصالح القياس البعدي. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس سلوك إيذاء الذات.

الكلمات المفتاحية: الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم – سلوك إيذاء الذات– استراتيجية التعزيز– السلوك التطبيقي (ABA)

Abstract:

The current research aims to reduce Self –injurious Behaviour in educable mentally disabled children using applied behavior analysis (ABA) and to identify the continuity of the program's effectiveness after its implementation and during the follow up evaluation period. To achieve that objective, the study sample consisted of (12) male and female educable mentally disabled children. Their ages varied from (8-10) years old. In the current study, the researcher used the following tools: the Stanford Binet IQ Scale, the Self –injurious Behaviour Scale (prepared by the researcher), a program based on reinforcing strategies using applied behavior analysis (ABA) to reduce Self –injurious Behaviour in educable mentally disabled children (prepared by the researcher). The results indicated that there are statistically significant differences between the means ranks of scores of experimental group in the pre and post measure on Self –injurious Behaviour scale after the implementation of reinforcing strategies using applied behavior analysis (ABA) in favor of post measure. There are no statistically significant differences between the mean scores of post and follow up measure on self – harm behavior scale.

Keywords: **Educable mentally disabled children - Self –injurious Behaviour – reinforcing strategy - Applied Behavior (ABA)**

المقدمة

تُشكل ظاهرة الإعاقة مشكلة خطيرة في أى مجتمع، وذلك لأنها تؤثر سلباً على تنميته، بالإضافة إلى أن إحدى مؤشرات ارتقاء الأمم تتمثل في مدى اهتمامها وعنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتهم ؛ومن هنا بدأ الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الرعاية الشاملة والمتكاملة لهم ليأخذوا حقهم في الحياة كغيرهم من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى مساعدتهم في الانخراط في المجتمع والتواصل مع أفراده والتفاعل معهم.

وتعد الإعاقة العقلية Intellectual Disability من أكبر المشكلات التي تواجهها الدول على اختلاف توجهاتها؛ نظراً لما تمثله من طاقة بشرية معطلة، تحتاج إلى مد يد من الرعاية والاهتمام ،وتتكبد الدولة الكثير من الجهد ،والمال في سبيل إعداد أفرادها المعاقين عقلياً للحياة؛ بما يتلاءم مع إمكاناتهم العقلية المحدودة، التي تجعلهم أقل قدرة على التوافق سواء مع الذات، أو مع الآخرين، وتؤثر بالتالي على كيفية تصرفهم في المواقف الاجتماعية المختلفة ،وفي تفاعلهم مع الآخرين.

كما أشارت أميرة بخش (٢٠١٣، ٢١٧) إلى أن الإعاقة العقلية أشد مشكلات الطفولة خطورة؛ نظراً لما تتركه من آثار نفسية عميقة على الأطفال المعاقين عقلياً و أسرهم ،و المحيطين بهم، كما أنها تعد مشكلة متعددة الجوانب، والأبعاد التي تتداخل فيما بينها تداخلاً معقداً ،ويصعب الفصل بينها ،و تتراوح بين أبعاد ،و جوانب طبية، صحية، اجتماعية، نفسية، تأهيلية، و مهنية؛ الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة نموذجاً مميزاً في التكوين، و فريداً في آثاره ،ونتائجه ،ولهذا؛ فان مشكلة الإعاقة العقلية بأبعادها المتنوعة هي مشكلة تمثل اختباراً صعباً للمجتمع في اتجاهاته الإنسانية، والعلمية، والأكاديمية، والتطبيقية، وفي مدى حرصه على توفير الحياة العادية السعيدة لجميع أفراده في حدود إمكاناتهم المختلفة.

كما إن الاهتمام بالأطفال المعاقين عقليًا أصبح أمراً حتمياً، ويمثل ضرورة ملحة فأي جهد يبذل في رعاية هؤلاء الأطفال إنما يمثل استثمار له عائده المجزي بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وبالنسبة للمجتمع ككل، لذلك كان من المهم أن نحترم حقوق الطفل ذو الإعاقة العقلية ونشبع احتياجاته ونهيئ له الظروف التي تساعد علي نموه نمواً متوازناً يساعد علي تحقيق مستوي مناسب من التوافق الشخصي والاجتماعي، لكي يصبح فرداً فاعلاً في المجتمع، فالطفل ذوي الإعاقة العقلية في أشد الحاجة إلي رعاية تناسب قدراته وإمكانياته المتبقية كي يستطيع أن يعيش حياة كريمة، ولكي نستطيع أن نقوم بمثل هذه المهمة يجب علينا أولاً أن نبدأ بتقبل الإعاقة العقلية ونفهم أبعادها وطبيعتها وتأثيرها علي الطفل ذو الإعاقة العقلية (إيمان كاشف وهشام ابراهيم، ٢٠١٤، ٦٩).

فالاتجاه الإيجابي نحو الإعاقة العقلية يعد مطلباً ضرورياً ومسبقاً لتقبل الطفل ذو الإعاقة العقلية وإشباع حاجاته النفسية والجسمية وإحاطته بالحب والرعاية والاهتمام، وذلك من خلال إتباع أساليب معاملة جيدة مبنية علي أسس تربوية سليمة ووعي بطبيعة الإعاقة العقلية وفهم جميع أبعادها، كذلك إعادة تأهيله للحياة من خلال تنمية مهارات مناسبة تساعده علي حسن التوافق مع الواقع بشكل أكبر، أيضاً وعلي الوجه الآخر تهيئة البيئة المحيطة به وتقديم الخدمات التربوية والنفسية والصحية، مما ينعكس أثره علي شخصية الطفل ذو الإعاقة العقلية فيجعله أكثر توافقاً وأكثر قدرة علي التعامل مع معطيات الواقع المحيط به، فهذا هو حقه علينا وحقه في الحياة (جمال الخطيب, ومنى الحديدي، ٢٠١٥، ٨٧).

ويشير رمضان القذافى (٢٠١٦، ٢٠٧) إلى أن ظاهرة الإعاقة العقلية لا تقتصر على المجتمعات النامية فحسب؛ بل هي موجودة في المجتمعات المتحضرة التي تهتم بتنمية ذكاء و مهارات مواطنيها لتحقيق أفضل فرص للتوافق الاجتماعي، و نلاحظ ارتفاع نسبة الإعاقة بدرجة كبيرة في هذه الدول.

ويذكر عبد العزيز الشخص (٢٠١٧، ٨٦) أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم لا تقتصر مشكلاتهم على نقص الكفاءة العقلية، ولكنهم يعانون أيضاً من عدة مشكلات سلوكية وانفعالية نتيجة لما يتعرضون له من ظروف اجتماعية ونفسية وتربوية غير ملائمة خلال مراحل حياتهم وتنشئتهم.

ويشير فاروق الروسان (٢٠١٧، ٤٩) إلى أن أخطر ما يعاني منه الطفل المعاق عقلياً في حياته هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بالعنف وإلحاق الضرر بالذات وبالآخرين والتصرفات المزعجة وعدم مقدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه لأنه يوجه كل نشاطه وطاقته نحو أساليب السلوك المدمر للطاقة مما يجعله أكثر عرضة لتجنب المواقف التي تكون لها تأثير في التفاعل الإيجابي من قبل الأقران والوالدين والإخوة مما يعجزه عن المشاركة والتأثير في مجتمعه ويصبح أكثر استهدافاً لصنوف الإحباط وكثيراً ما يظهر لديه عجز في المهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين.

وتجدر بنا الإشارة إلى أهمية التعزيز في الحد من السلوكيات غير المرغوبة لدى فئة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم، حيث إن مفهوم التعزيز يكمن في تقديم مثير محبب للطفل بعد قيامه بسلوك أو استجابة مرغوب فيها بغرض تشجيعه على تكرار هذا السلوك أو الاستجابة المرغوبة وهناك مقولة بأن التربية الخاصة قائمة على مبدأ واستراتيجيات التعزيز، ويمكن التأكيد بأن الواقع العملي يؤكد هذه المقولة. حيث إن أهمية التعزيز تكمن في أنه وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الطفل في الأنشطة التعليمية، ويزيد شعور الطفل بالإنجاز، كما أنه يؤدي إلى استثارة الدافعية للتعلم، ويُدخل على نفس الطفل المتعة والسرور ،ويرى علماء النفس أن أثر التعزيز لا يقف عند سلوك الطفل المعزز وحده وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضاً (سلوى صالح، ٢٠١٢، ٥٧).

وعليه يمكن القول بأن منهج تحليل السلوك التطبيقي وما يحتوي من استراتيجيات وإجراءات وتدابير قد أظهر نجاحاً في التغلب على التحديات المعقدة لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم وخاصة السلوك الإجرائي، ودور التعزيز الإيجابي والسلبي في الحد من السلوكيات السلبية وغير المرغوبة، وخاصة إذا ما عرفنا أن الوظائف الأساسية للسلوك هي الحصول على شيء أو التخلص من شيء وقد يكون حسي ذاتي (إبراهيم الزريقات، ٢٠١٣، ٣٥) كما أن تحليل السلوك التطبيقي يقوم على أساس متابعة ووصف السلوك ومن ثم التدريب المكثف على مهارات وسلوكيات محددة مع التكرار للوصول إلى درجة الإتقان بما يضمن اكتساب مهارة أو تعديل سلوك ما والاحتفاظ به (إيمان جمال ، ٢٠١٥، ٧).

يُعد تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavioral Analysis) أحد أهم المفاهيم التي تعتمد على النظرية السلوكية في التعلم، وقد كان يسمى سابقاً بعلم تعديل السلوك، حيث يتم تقسيم المهارات الصعبة والمعقدة إلى مهارات بسيطة يسهل على الأطفال تعلمها عن طريق إجراء تحليل بسيط لمهارات الطفل من أجل الوصول إلى تحديد المهارات اللازمة لتحسين أدائه وسلوكه، ويلي هذا التحليل التدخل المنظم لتدريب الطفل على الأداء باستقلالية. حيث يُعد العنصر البارز في تحليل السلوك التطبيقي هو التقييم الدقيق والمستمر لأداء الطفل من خلال تسجيل البيانات واستخدام الرسم البياني.

ووفقاً للقاعدة السلوكية التي تنص على أن السلوك تدعمه نتائجه الفورية، يتم استخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية كالتعزيز، والتشكيل، والتسلسل، والنمذجة، والحث (علا إبراهيم، ٢٠١٧، ٢٣٥).

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث من خلال الخبرة الميدانية وتخصص الباحثة مع الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم على المستوى الشخصي ،وكذلك على المستوى العملي حيث تبين ظهور

عدد من السلوكيات المضطربة لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم والتي قد تصل إلى إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين أو إتلاف الممتلكات، لذلك تكمن الحاجة إلى برامج علاجية تأخذ بيد هؤلاء الأطفال في سن مبكر إلى بيئة تعليمية متخصصة تعمل على استغلال الطاقات الكامنة لديهم وترفع من قدراتهم وتطورها، وترفع من كفاءة علاقتهم بالآخرين.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Corinna Grindle & Hanna Kovshoff, (2014) والتي هدفت إلى تقديم الخدمات الشاملة والبنائية والوقائية، والعلاجية، والاجتماعية والتربوية والطبية إلى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم حتى لا تتفاقم اضطراباتهم الانفعالية، وتؤدي إلى نتائج خطيرة وسلبية، لذا وعليه يمكن التأكيد بأن الطفل المعاق عقليًا في حاجة ماسة إلى تنظيم البيئة التعليمية واستخدام أساليب تعديل السلوك واستراتيجيات تعديل السلوك، ومن بينها أسلوب التعزيز الإيجابي والسلبي لتقوية السلوكيات المرغوبة وإطفاء السلوكيات غير المرغوبة.

كما شهد الفكر التربوى فى السنوات الأخيرة تحولات تربوية هامة من جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بالأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم, وخاصة السلوكيات المضطربة لديهم والتي من بينها إيذاء الذات, ومن خلال الملاحظات المتوافرة من الدراسات والبحوث والعمل الميدانى فى هذا المجال فإنه مازال هناك قصوراً فى تقديم البرامج التي تهتم بالحد من سلوك إيذاء الذات لدى هؤلاء الأطفال.

وفي حدود علم الباحثة توجد ندرة من البحوث والدراسات العربية التي تهدف لاختبار مدى فاعلية استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) للحد من مشكلة إيذاء الذات للدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

– ما فاعلية استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم ؟

– ما إمكانية استمرارية فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم بعد مرور فترة زمنية؟

أهداف البحث

يمكن تحديد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- إعداد برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) والكشف عن فاعليته في الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.
- التحقق من فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) والكشف عن فاعليته في الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث من خلال جانبين مهمين هما:

[أ] الأهمية النظرية:

- يثري البحث الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن علم تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis.
- إلقاء الضوء على استراتيجيات التعزيز المستندة على فنيات تحليل السلوك التطبيقي ABA.
- يُقدم البحث نموذج من المعلومات والحقائق عن الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.
- عرض لمشكلة إيذاء الذات وأثرها السلبي على الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

[ب] الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة نموذج عملي لبرنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي ABA للحد من سلوك إيذاء الذات للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم ، وذلك يمكن أن يُسهم في إمكانية تعميمه وتطبيقه على عينات أخرى.
- إعداد برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعزيز.
- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تحاول الاستفادة من استخدام تحليل السلوك التطبيقي في البيئة العربية بصفة عامة، كما قد تفيد المعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات التعزيز لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

مصطلحات البحث:

١- الإعاقة العقلية: Intellectual Disability

يعرفها عبد العزيز الشخص (٢٠١٧، ٨٣) على بإنها: " الاضطرابات الشائعة بين الأطفال، و تمثل حالة عامة تتسم بتدني الأداء العقلي للطفل ،بحيث يكون دون المتوسط ،و تبلغ نسبة ذكائه حوالي (٧٠) أو أقل على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال ،وعادة ما يكون مصحوباً بخلل في السلوك التكيفي ،وذلك خلال سنوات النمو، حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من أقرانه في نفس سنه ،و ذلك في إثنين على الأقل من عدد من المجالات تتحدد في التواصل، العناية بالنفس، الفاعلية في المنزل، المهارات الاجتماعية أو بين الشخصية، الاستفادة من مصادر المجتمع ،واستغلالها، التوجيه الذاتي، المهارات الأكاديمية، العمل، الصحة، الأمان، و قضاء وقت الفراغ، و يتحدد مستوى الإعاقة العقلية في ضوء درجة شدتها بين إعاقة بسيطة (و هي ما يتم التعامل معها في البحث الراهن)، و متوسطة، و شديدة، و شديدة جداً (عميقة).

وتُعرف الباحثة الأطفال المعاقين عقلياً إجرائياً: بأنهم: "الأطفال الذين يتراوح مستوى أدائهم العقلي الوظيفي بين(٥٥ – ٧٠) طبقاً لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، و الذين يطلق عليهم تربوياً، الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، ويعانون من سلوك إيذاء الذات وذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

٢- السلوك التطبيقي:

يُعرف Budzińska, & Lubomirska (2019, 33) السلوك التطبيقي بأنه: "علاج يعتمد على التعلم والسلوك ويفيد في معرفة آلية عمل السلوك ومدى تأثر السلوك بالبيئة وكيفية حدوث التعلم، ويستخدم في تعديل السلوك أو خفض حدة السلوكيات الضارة".

٣- التعزيز: Reinforcement

يُعرفه جمال الخطيب (٢٠١٦، ١٤٥) بأنه عملية تدعيم السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا تقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضا (حيث يؤدي التعزيز إلى تحسين مفهوم الذات) وهو أيضا يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بناءة.

وتُعرف الباحثة التعزيز إجرائياً: بأنه التعزيز هو عملية تدعيم السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، بهدف الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم عينة الدراسة.

٤- سلوك إيذاء الذات: Self –injurious Behaviour

يعرف Adam W., et al. (2015, 34) سلوك إيذاء الذات: بأنه اضطراب سلوكي تكراري غير مرغوب اجتماعياً، ينتج عنه إيذاء جسدي موجه للذات (كالكدمات، الاحمرار، الجروح، تلف الأنسجة)، ويأخذ العديد من الأشكال (ضرب الرأس، عض الأعضاء، نزع

الجلد، شد الشعر، الضغط على العينين بشدة)، كما أنه ينتشر بين الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم بنسبة مرتفعة، وغالباً ما يكون له آثار ضارة على الطفل وأسرته ومجتمعه في المدى القريب والبعيد.

وتُعرف الباحثة سلوك إيذاء الذات إجرائياً: بأنه سلوك مضطرب (غير سوي) يقوم به الطفل المعاق عقليًا القابل للتعليم ويترتب عليه إلحاق الضرر والأذى بذاته على نحو متكرر مستخدماً أعضاء الجسد أو الأدوات المتوفرة في البيئة من حوله، ويتم قياس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل المعاق في مقياس تقدير سلوك إيذاء الذات.

٥- البرنامج:

وتُعرف الباحثة البرنامج إجرائياً: بإنه" مجموعة من الأنشطة والتدريبات القائمة على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم".

محددات البحث:

- **محددات بشرية:** (١٢) طفلاً وطفلة من المعاقين عقليًا القابلين للتعليم التي تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨-١٠) سنوات.
- **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات وبرنامج البحث في مدرسة (أحمد شوقي للتربية الفكرية) إدارة وسط التعليمية ،التابعة لإشراف مديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية ،وزارة التربية والتعليم.
- **محددات زمانية:** تم تنفيذ البرنامج على مدار (٤٨) جلسة لمدة (٣) أشهر تقريباً بمعدل (٤) جلسات في الأسبوع.
- **أدوات البحث:**
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء

- مقياس إيذاء الذات: إعداد الباحثة.
- برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لخفض إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم (إعداد الباحثة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تقوم الباحثة بإلقاء الضوء أولاً: على الإعاقة العقلية، من حيث التعريف ،الخصائص ،التصنيفات ،ثانيًا: إيذاء الذات من حيث المفهوم، والتصنيف، الاتجاهات المفسرة ، ثالثًا: السلوك التطبيقي ، من حيث الاستراتيجيات ، والفنيات ، وكيفية التطبيق، رابعًا: التعزيز ، من حيث الأهمية والتصنيف وبيان ذلك فيما يلي:

أولاً. الإعاقة العقلية: Intellectual Disability

تعد الإعاقة بوجه عام من القضايا المهمة التي تواجه المجتمعات باعتبارها قضية ذات أبعاد مختلفة ،وقد تؤدي إلى عرقلة مسيرة التنمية ،والتطور في المجتمع ،ومن هذا المنطلق؛ فإن رعاية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ أصبح أمراً ملحاً تحتمه الضرورة الاجتماعية ،والإنسانية ،إذ يتوجب إيلاء الفئات الخاصة القدر المناسب من الرعاية ،والاهتمام؛ ليتسنى لهم الإندماج في المجتمع إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، كما تعد الإعاقة العقلية من الفئات الخاصة التي بدأ الاهتمام ،والعناية بها بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة ،وذلك لما يعانيه الأطفال في هذه الفئة من إعاقة نمائية عامة ،وتؤثر على مظاهر النمو المتعددة للطفل ،فتؤدي إلى انسحابه ،وانغلاقه على نفسه، فتعتبر من أكثر الإعاقات النمائية صعوبة بالنسبة للطفل.

ويذكر Anderson, G. & Kazantzis, N. (2013,105) أن موضوع الإعاقة العقلية؛ يأتي ضمن فئات مهنيه مختلفة ،ولهذا فقد حاول المهتمون في ميادين الطب

،والاجتماع ،والتربية وغيرهم؛ التعرف إلى ماهية هذه الإعاقة من حيث طبيعة مسبباتها ،و طرق الوقاية منها ،وأفضل الطرق، و السبل لرعاية الأشخاص المعاقين عقلياً ،ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ،بل تعداه إلى درجة وضع الضوابط ،والمعايير التي تحدد أهلية الفرد للاستفادة من خدمات التربية الخاصة المناسبة لهذه الفئة ،و تحديد الشروط الواجب توفرها في تلك الخدمات ،وقد أدى التطور في هذا الميدان إلى جعل الإعاقة العقلية قضية اجتماعية تهتم بها كافة مرافق الدولة من اجل تقديم الخدمات المناسبة من و سائل، تقنيات، و برامج.

وتشير خوله يحي (٢٠١٥، ١٤) إلى أن الآراء قد اختلفت في تعلم المعاقين عقلياً، وتعليمهم، فيرى البعض أن الطفل المعاق عقلياً كالطفل العادي؛ ينمو تدريجياً، و يتعلم المهارات، والمعلومات تدريجياً، ويكتسبها، إلا أن معدل النمو، والتعلم، والاكتساب لديه أقل منه عند الطفل العادي، ويرى فريق آخر أن الطفل المعاق عقلياً؛ يختلف عن الطفل العادي من النواحي الجسمية، العقلية، والاجتماعية، وبالتالي فان أساليب تعليمه، وبرامجه تختلف كماً، وكيفاً عن أساليب تعلم العاديين، و برامج تأهيلهم.

و لهذا؛ نالت الإعاقة العقلية اهتماماً ملحوظاً لدى الكثير من المجتمعات، و بخاصة أنها ترتبط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في تطوره، و بنائه، و يتجلى هذا الاهتمام بالتطور النوعي في البرامج التربوية و التأهيلية لهذه الفئة، و بتطوير البيئات التي تقدم فيها الخدمات، و البرامج لأفرادها بدلا من وضع جميع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات، أو مراكز للتربية الخاصة (زكريا الشربيني ، ٢٠١٧، ٩).

تعريفات الإعاقة العقلية:

إن التعريفات الطبية، والعضوية هي تلك التي تصف سلوك الإعاقة العقلية في علاقتها بإصابة جسمية، أو تضرر، أو عيب تشريحي في الجهاز العصبي المركزي؛ بحيث تؤثر هذه الإصابة، أو العيب على الأداء العقلي للفرد بشكل واضح.

تعتبر الإعاقة العقلية من الاضطرابات الشائعة بين الأطفال، وتمثل كما ورد في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي، و الإحصائي للأمراض، والاضطرابات النفسية، و العقلية DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) APA حالة عامة تتسم بتدني الأداء العقلي للطفل ،بحيث يكون دون المتوسط ،وتبلغ نسبة ذكائه حوالي (٧٠) أو أقل على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال، وعادة ما يكون مصحوباً بخلل في السلوك التكيفي ،وذلك خلال سنوات النمو، حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من أقرانه في نفس سنه ،وذلك في إثنين على الأقل من عدد من المجالات تتحدد في التواصل ،العناية بالنفس ،الفاعلية في المنزل ،المهارات الاجتماعية أو بين الشخصية ،الاستفادة من مصادر المجتمع ،واستغلالها ،التوجيه الذاتي ،المهارات الأكاديمية، العمل، الصحة ،الأمان، وقضاء وقت الفراغ، ويتحدد مستوى الإعاقة العقلية في ضوء درجة شدتها بين إعاقة بسيطة ،ومتوسطة ،وشديدة ،و شديدة جداً (عميقة).

و يُعرف محمد حلاوة (٢٠١٥، ٣٦) الإعاقة العقلية على أنها:" حالة من توقف النمو العقلي، أو عدم اكتماله ،وتظهر في صورة مختلفة ،والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء ،والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكومترية تحت مسميات مثل العمر العقلي ،ونسبة الذكاء ،وفي حالات أخرى ،فان العقل غير النامي؛ قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط معتاد على العواطف ،أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي".

وتعرف علا إبراهيم (٢٠١٧، ٢٩) الإعاقة العقلية بإنها القصور في القدرة على التعليم، و القدرة على التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى القدرة على التوافق الاجتماعي في بيئة المدرسة، و تقع نسبة ذكائه بين (٥٠-٧٠).

تصنيفات الإعاقة العقلية:

أ- **التصنيف الإكلينيكي:**

يستخدم هذا التصنيف محكات متعددة منها: مصدر الإصابة (العلة) ،درجة الإصابة ،توقيت الإصابة، وأخيراً المظهر الإكلينيكي المرضي المصاحب للإعاقة أحياناً.

تقسيم الإعاقة طبقاً لمصدر الإصابة إلى نوعين، و هما:

- **الإعاقة العقلية الأولية:** Primary Amentia و هي التي تنشأ بسبب العوامل الوراثية الجينية.

- **الإعاقة العقلية الثانوية:** Secondary Amenity وهي التي ترجع إلى عوامل بيئة خارجية، أو مكتسبة؛ نتيجة الإصابة ببعض الأمراض، أو الحرمان البيئي، والاجتماعي الشديد.

ب- التصنيف التربوي: تعتمد التصنيفات التربوية للإعاقة العقلية كذلك – مثل التصنيفات السيكولوجية – على معاملات الذكاء المستخرجة من تطبيق اختبارات الذكاء المقننة بطريقة فردية، وأن تعطي للفئات أسماء، وصفات مشتقة من الحقل التربوي (صالح هارون،٢٠١٦، ٧١).

- **خصائص المعاقين عقلياً القابلين للتعليم:**

ويذكر Endfeld, S. (2015,346) إنه يصعب أن يكون لكل من يصنف ضمن المعاقين عقلياً خصائص شخصية، و سمات واحدة، فهم أكثر من فئة، وليسوا مجموعة متجانسة؛ لذلك سنجد التباين في الخصائص السائدة بينهم وفقاً لتصنيفهم، أو للفئة التي يقعون فيها، وبخاصة الفئتين الأكبر في الإعاقة العقلية: البسيطة، أو القابلين للتعليم Educable، والمتوسطة، أو القابلين للتدريب Trainable، ومن ثم الفئتان اللتان تليانهما، لذا؛ ستشير الدراسة الراهنة إلى خصائص المعاقين إعاقة عقلية بسيطة، وهم عينة الدراسة الحالية، مع

الإشارة إلى ما يميز الفئات الأخرى عندما تستحق الإشارة، أو أن يكون الفرق واضحاً، وينبغي التنبيه إليه، وسيتم العرض لهذه الخصائص حسب جوانب الشخصية الأساسية، الجسمية، العقلية، الانفعالية، والاجتماعية.

أ- **الخصائص الجسمية (الحس – حركية):**

تشير البحوث و الدلائل؛ إلى أن هناك فروقاً واضحة بين الأطفال المعاقين عقلياً، و الأطفال العاديين، و تتمثل في أن الأطفال المعاقين عقلياً؛ أصغر جسماً (أقل في الطول، و الوزن)، و أبطأ في حركتهم من الأطفال العاديين أيضاً، و أن كانت هذه الفروق ليست كثيرة، فإنها قد لا تلاحظ من قبل الملاحظ العادي مباشرة، أو من النظرة الأولى؛ إلا إذا كانت هناك إصابة في الجهاز العصبي مصاحبة لحالة التخلف العقلي، فالفروق الجسيمة سوف تكون ظاهرة، و بادية للعيان (عادل عبدالله، ٢٠١٣، ٢٩). و يؤكد عبدالعليم محمد (٢٠١١، ٣٣) على أن أداء الأطفال العاديين، والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ تتقارب من مظاهر النمو الحركي، والجسمي للأطفال العاديين، وبخاصة الأطفال المتناظرين في العمر الزمني.

ونجد أن المعاقين بشكل عام، أقل في المقاييس الجسمية من العاديين؛ فهم غير متجانسين تماماً بسبب الفروق الفردية بينهم، و التي ترجع إلى مصدرين أساسيين هما: مصدر(نمط) الإعاقة، و نوعية التفاعل بين الطفل المعاق، و البيئة المحيطة به، و بخاصة الوالدين، الأخوة، الرفاق، الزملاء، و الجيران، و بالإضافة إلى ذلك؛ يتسم المعاقين عقلياً بتقاطيع وجهيه أكثر دقة (Castles, E., & Glass, C 2014, 971.

و تتأخر عند المعاق عقلياً مظاهر النمو الجسمي عن أخيه العادي، كتعلم المشي، و ظهور الأسنان، و تعلم عمليتي ضبط الإخراج، و التبول، و عند تعلم الكلام، أو نطق الكلمة الأولى، و كذلك هم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض، و أقل حدة في حواسهم؛ مما يسهم في بطء حركتهم الإرادية، و في ضعف التناسق الحس–حركي لديهم Chadsey-Rusch, J., (2015,418).

ب-الخصائص العقلية:

يتسم الطفل المعاق عقلياً في انخفاض درجة ذكائه، وقصور قدراته العقلية عن المتوسط، أو عن الطفل العادي، ويظهر ذلك في شخصيته، ويحدد كثيراً من اتجاهاته، ومهاراته، وأساليب سلوكه، و طريقة إشباعه لحاجاته، وتفاعله مع الآخرين (رمضان القذافي، ٢٠١٦، ١٣٥).

ج- الخصائص الانفعالية:

تترتب سمات المعاق عقلياً الانفعالية على المعطيات المعرفية بشكل أساسي، و هي كما يأتي:

(١) نقص الثبات الانفعالي: Emotional Instability

ويرى محمد إبراهيم (٢٠١٣، ١٩) إنه يظهر عادة الأطفال المعاقين عقلياً انفعالات غير ثابتة، ومضطربة متغيرة من وقت لأخر، فيميلون إلى التبلد الانفعالي، و اللامبالاة ، وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، كما يتسمون بالاندفاعية، وعدم التحكم في الانفعالات .

كما يؤدي عدم الثبات الانفعالي أحياناً إلى عدم وضوح الانفعالات، وتضاربها لدى هؤلاء الأطفال و هذا لا يعني أن الأطفال المعاقين عقلياً جميعهم يعانون من اضطرابات في النمو الانفعالي؛ فالمعاقون عقلياً يصنفون بحسب النمو الانفعالي إلى فئتين: فئة مستقرة انفعالياً إلى حد ما، أي متعاونة ومطيعة، ولا تؤذي غيرها، وفئة غير مستقره انفعالياً، أي كثيرة الحركة، لا تستقر في نشاط ، تثور وتغضب لأسباب بسيطة، وهي متقلبة المزاج، فأحياناً تكون هادئة، وأحيانًا أخرى شرسة تؤذي نفسها، وتؤذي غيرها، وهذه الفئة هي التي تحتاج لمزيد من الرعاية، والاهتمام (كمال مرسي، ٢٠١٤، ٢٤٦-٢٤٧).

(٢) اضطراب مفهوم الذات: Self – Concept Disorder

رغم اختلاف الباحثين حول مفهوم الذات لدى الطفل المعاق عقلياً؛ إلا أن إدراك الأطفال المعاقين عقلياً الدقيق للذات يكون سالباً ،فمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال سيئ،

لأنهم يتعرضون لخبرات الفشل، والإحباط في البيت والمدرسة أكثر من العاديين، كما يشعرون بالدونية وعدم الكفاءة، وعدم الرضا عن الذات، والشعور بالدونية ينمي الاستعداد للقلق، والعداوة، و الإتكالية، وجميعها استعدادات سلوكية للتوافق السيئ، كما أن مفهوم الذات عند هؤلاء الأطفال غير واقعي، وتقدير كل منهم لذاته غير ثابت (كمال مرسي، ٢٠١٤، ٢٨٩).

(٣) العدوان وإيذاء الذات

ينتشر السلوك العدواني وإيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة أكبر منه لدى العاديين، كما تزداد نسبة انتشار السلوك العدواني وإيذاء الذات لدى المعاقين عقلياً كلما زادت درجة الإعاقة العقلية، وكلما اتجهت الخدمات المقدمة للأفراد المعاقين عقلياً نحو البيئة الأكثر تعقيداً، بالإضافة إلى أن الأفراد المعاقين عقلياً، يحتفظون نسبياً بسلوكياتهم العدوانية لفترات زمنية طويلة ،وعادة ما ينتج العدوان من عدم التوافق الاجتماعي للطفل مع بيئته الاجتماعية، وبالتالي؛ يتبع هذا الطفل في تصرفاته سلوك العنف، أو العدوان مع الغير (يوسف قطامي، ٢٠١١، ٧٨-٧٩).

د- **الخصائص الاجتماعية:**

تعد ظاهرة الإعاقة العقلية في كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية؛ فالطفل المعاق عقلياً بقدرته العقلية المحدودة، يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي، و المواءمة الاجتماعية، و هو أقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، و في تفاعله مع الناس ،ومن أهم المظاهر الاجتماعية لدى الطفل المعاق عقلياً؛ القصور في الكفاية الاجتماعية، و العجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، و يصعب عليه إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين (علا عبد الباقي، ٢٠١٧، ٩٠).

و نجدهم يعانون من صعوبات في التواصل مع الآخرين، حيث يفتقدون إلى المهارات اللازمة لإتمام هذا التواصل بصورة جيدة، و بخاصة ما يتعلق بالجانب اللغوي، و قدرة هؤلاء الأطفال على نطق الكلمات، ومن ثم امتلاكهم للمبادرة بالحديث مع الآخرين، كما يظهرون

نقصاً في المهارات الاجتماعية ،ويتمثل هذا النقص في صعوبة تكوين علاقات ،وصداقات مع الآخرين، أو صعوبة الحفاظ عليها أن تمت ،بالإضافة إلى إنهم لا يعكسون فهماً ،وإدراكاً للقواعد ،والمعايير الاجتماعية ،ومن ثم يكون من الصعب عليهم إتباعها، و قد يمتد هذا القصور في المهارات الكيفية إلى قصور في مهارات الصحة، والأمان، ومهارات العمل، ومهارات العناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية (Jacobs, L. Turner, M & Stewart, S, 2014, 37).

ثانياً: سلوك إيذاء الذات Self –injurious Behaviour

إن سلوك الطفل ذوي الإعاقة العقلية ضيق المدى ويتصف بنوبات انفعالية حادة، وسلوكيات غير ملائمة، وبعضهم لديهم سلوكيات عدوانية للآخرين وإيذاء ذاتي لأنفسهم، وتكون هذه السلوكيات في معظم الأحيان مصدر إزعاج للآخرين، ومعظم سلوكيات الطفل المعاق عقليًا تبدو بسيطة من قبيل تدوير قلم بين أصابعه أو تكرار فك رباط حذائه وربطه، وهذا قد يجعل الملاحظ لسلوك الطفل يراه كأنه مجبر على أدائه أو كأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه في كل شيء، حيث إن التغيير في أي صورة من صوره يؤدي إلى استثارة مشاعر مؤلمة لديه (زيدان السرطاوى ، ٢٠١٤، ٤٤).

وتشير دراسة Maccarthy, J. (2017) التي هدفت إلى استكشاف مؤشرات وعوامل خطورة سلوك إيذاء الذات بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. استخدمت الدراسة أسلوب نمذجة المعادلة البنائية، حيث شارك في الدراسة عينة من الأطفال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكونت عينة الدراسة من (٦١٧) طفلاً ومتوسط العمر ما بين ٧-١١سنة ،من ذوي مستويات شدة الإعاقة العقلية المختلفة تم اختيارهم من بين الأعضاء المسجلين بقاعدة البيانات القومية الأمريكية لبحوث الإعاقة العقلية. تم تطبيق مجموعة من الأدوات على أفراد العينات وتضمنت: المقابلة التشخيصية وقائمة السلوك الشاذ ومقياس إيذاء الذات. توصلت

الدراسة إلى أن مؤشرات إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا جاءت كما يلي: التأثيرية ثم عيوب الوظيفية الفكرية ثم السلوك العدواني. أوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث التجريبية لخفض حدة تلك المؤشرات بين الأطفال المعاقين عقليًا كأساس لخفض حدة سلوك إيذاء الذات.

إن الطفل المعاق عقليًا يصل إلى مستوى من النمو الحركي يكاد يماثل الطفل العادي من نفس عمره مع وجود تأخر بسيط في معدل النمو، إلا أن هناك بعض جوانب النمو الحركي عند الطفل المعاق عقليًا تبدو غير عادية، فهؤلاء الأطفال لهم طريقة خاصة في الوقوف، فهم في معظم الأحيان يقفون ورؤوسهم منحنية كما لو أنهم يحدقون تحت أقدامهم، وعندما يتحركون فإن معظمهم لا يحرك ذراعيه إلى جانبيه، ويكررون حركات معينة مرات عديدة، فهم مثلاً يضربون الارض بأقدامهم إلى الأمام أو إلى الخلف بشكل متكرر، وفي بعض الأحيان قد يحركون أيديهم بشكل حركة الطائر، وهذه السلوكيات المتكررة تكون مرتبطة بأوقات يكونون فيها مبتهجين أو مستغرقين في بعض الخبرات الحسية مثل مشاهدة مصدر للضوء أو مشاهدة حركة أوراق الأشجار (إلهام عبد القادر ، ٢٠١٦، ٨٨).

وفي أوقات أخرى يبدو الأطفال المعاقين عقليًا في موقف استثارة ذاتية لأنفسهم، فهم أحياناً يحاولون وضع ايديهم حول أعينهم أو أمامها ويدورون حول أنفسهم لفترات طويلة دون أن يبدو عليهم شعور بالدوار، والفئات شديدة الإعاقة منهم قد يصل بهم الأمر إلى إيذاء أنفسهم، وبذلك تمثل الاستثارة الذاتية لديهم، مشكلة حركية شائعة لدى الأطفال المعاقين عقليًا الصغار، في حين أن Hyperkinesia's ويعد فرط الحركة أقل تكراراً، وعندما تظهر فإنها غالباً ما تتبدل إلى فرط النشاط (Hypo Kinesis) نقص الحركة، وترافقها العدوانية ونوبات الغضب، وغالبا ما تكون دون سبب ظاهر إضافة إلى ذلك يوجد قصر في مدى الانتباه وانعدام التركيز وضعف الرغبة في التفاعل أثناء تنفيذ المهمة Century & Curry, 2016, (233)

كما تتفق كافة الأدبيات النفسية والتربوية على أن مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو الإنساني التي تتطلب اهتمام كثير من التخصصات العلمية والإنسانية لتقديم أفضل رعاية لها، حيث يبدأ الطفل بإدراك محيطه الاجتماعي فيها ، وبالتالي فإن أي اضطراب يحدث له بهذه المرحلة من شأنه أن يؤثر على كافة الجوانب في المراحل النمائية (ميادة محمد، ٢٠١٧، ٦٢).

ويرى البعض أنه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يتصفون بالعزلة والانطواء، وقصور في السلوكيات الاجتماعية المقبولة، فضلاً على ذلك يصاحبه ظهور العديد من الاضطرابات السلوكية مثل (إيذاء الذات، السلوك العدواني والانسحابي)، التي تقف حائلاً أمام اكتساب الأطفال المعاقين عقليًا للسلوكيات التكيفية، وتسهم في إحداث خلل شديد في الأداء الوظيفي الاجتماعي لديهم، مما يجعلهم غير قادرين على التفاعل مع الآخرين الأمر الذي يشكل عقبة في دمجهم مع أقرانهم أو حتى اندماجهم في المجتمع (عادل عبد الله، ٢٠١٣، ١٥٨).

ويعد إيذاء الذات من أكثر الاضطرابات خطورة وإزعاجاً، لتعدد أشكاله، ويقدر أن ما يزيد عن نسبة (٥٠%)، من الأطفال المعاقين عقليًا يقومون به بدرجة مرتفعة لفترة طويلة من الزمن، حيث يظهر خلال مجموعة من الاستجابات التي تؤدي إلى جرح بعض الأعضاء والأنسجة (قلع العين بالإصبع، الضرب بالأيدي والأرجل، عض أعضاء الجسد Adelson) .& Johnson, 2016,14)

ودراسة Robinson, Vasa, Lee, & DiGuiseppi, (2018) التي هدفت إلى تقويم العوامل المحتملة المرتبطة بسلوكيات إيذاء الذات العابرة أو المستديمة كما وردت في المقابلة التشخيصية بين الأطفال المعاقين عقليا لتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج المقطعي حيث شارك في الدراسة عينة تكونت من ٦٩٢ طفل وطفلة من فئة الإعاقة العقلية (متوسط العمر ما بين ٤-٧) سنوات من ستة ولايات أمريكية من المشاركين في مشروع بحثي موسع لاستكشاف مؤشرات وجوانب النمو المبكر، تم تجميع البيانات حول عوامل سلوك إيذاء الذات باستخدام الاستبيانات والمقاييس الإكلينيكية المقننة والتقارير السلوكية للطفل. توصلت

الدراسة إلى تأكيد ما جاءت به الدراسات السابقة من انتشار سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا ،إرتبط سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا بمجموعة من العوامل الديموغرافية من بينها سن الأم عند ولادة الطفل ونوع الطفل (الإناث أكثر ممارسة لسلوك إيذاء الذات بالمقارنة مع الذكور). أيضاً، ارتبط سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا بعوامل وظيفية من بينها المهارات التوافقية والحالة الجسمية (النوم والمشكلات الحسية) وغيرها من المشكلات السلوكية.

ويعتبر سلوك إيذاء الذات Self –injurious Behaviour ، من أحد الاضطرابات المنتشرة بين الأطفال المعاقين عقليًا الذي يؤثر على العديد من السلوكيات التكيفية المقبولة اجتماعياً، لذا استقطب جهود الكثير من الباحثين من أجل تفسير أشكاله وأسبابه المتعددة الأبعاد. (Hollander, et al, 2011, 30)

وهذا ما أشارت إليه Durand, (2017) التي هدفت إلى فحص ثلاث تجارب أجريت حول المشكلات السلوكية (إيذاء الذات والعدوانية) بهدف جذب الانتباه لدى ١٢ طفل من ذوي الإعاقة العقلية ممن تتراوح أعمارهم بين ٧ و٩ سنوات, وتم اختيارهم من بين إجمالي ٦٦ طفل على أساس تكرار تلك المشكلات السلوكية. تشمل التجربة الأولى تحليل يوضح أن سلوكيات إيذاء الذات والعدوانية تزداد في المواقف التي يكون فيها انتباه الآباء للطفل ضعيف نسبياً. أما التجربة الثانية فتشمل مقارنة وقتية بين استراتيجيات التعزيز الإيجابي (عدم الانتباه للطفل لمدة ١٠ ثواني والتخلص من المواد المستخدمة في المهمة) كاستراتيجيات مفيدة في علاج سلوك إيذاء الذات والعدوانية بين الأطفال المعاقين عقليًا. تضمنت التجربة الثالثة مقارنة بين تأثيرات العلاج السلوكي والطبي لإيذاء الذات والعدوانية بين الأطفال المعاقين عقليًا. توصلت الدراسة في عمومها إلى ارتباط مشكلات إيذاء الذات والعدوانية بين الأطفال المعاقين عقليًا بشدة أعراض الإعاقة ومحاولة جذب انتباه المحيطين بالطفل. أيضاً، توصلت

الدراسة إلى فاعلية العلاج السلوكي بالمقارنة مع العلاج الطبي من خلال استراتيجيات التعزيز الإيجابي في خفض حدة السلوكيات العدوانية وإيذاء الذات.

ويرى Richards, C, (2017, 713) ، أن الأطفال المعاقين عقليًا يعانون العديد من السلوكيات السلبية يأتي في مقدمتها سلوك إيذاء الذات الذي يعتبر نوع من اضطراب التواصل حيث يقوم به الطفل المعاق عقليًا في محاولة منه لجذب انتباه الآخرين، ولافتقاره لمهارات التكيف والتفاعل الاجتماعي، لذلك فهو بحاجة إلى تعلم أساليب أكثر فاعلية تيسر التعبير عن حاجاته ورغباته وتحد من سلوكه الغير مرغوب وتحقق له جودة الحياة.

وفي هذا الصدد تشير فاطمة سعيد (٢٠١٦، ٥) إلى أن الضرر الناجم عن هذا النوع من السلوك يظهر بصورة فورية ويتضمن إيذاء الطفل جسدياً لنفسه على نحو متكرر ومزمن وبفترات متعددة ومواقف متنوعة في حياته ، كما إن سلوك إيذاء الذات يهدد حياة الطفل وسلامته ويحرمه الاستفادة من البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة له، لذلك يولي العديد من المعالجون اهتماماً كبيراً لتطوير الأساليب العلاجية الفعالة سعياً لخفض سلوك إيذاء الذات أو حتى الحد منه.

تعريفات سلوك إيذاء الذات:

يعرف Berkson, G., (2017, 545) سلوك إيذاء الذات بإنه: اضطراب سلوكي تكراري غير مرغوب اجتماعياً، ينتج عنه إيذاء جسدي موجه للذات (كالكدمات، الاحمرار، الجروح، تلف الأنسجة)، ويأخذ العديد من الأشكال (ضرب الرأس، عض الأعضاء، نزع الجلد، شد الشعر، الضغط على العينين بشدة)، كما أنه ينتشر بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بنسبة مرتفعة، وغالباً ما يكون له آثار ضارة على الطفل وأسرته ومجتمعه في المدى القريب والبعيد.

كما يُعرف Whitlock, (2018, 11) إيذاء الذات بأنه "التدمير الذاتي المتعمد لأنسجة وأجزاء الجسم بدون النية للإنتحار، ويمكن أن يتسبب في أذى وإصابات شديدة للجسم".

يذكر Dimian, Botteron, & Dager, (2018, 2) إيذاء الذات بأنه "إيذاء أو الإضرار الذاتي بالجسم من جانب الأشخاص، ويحدث عادةً بصورة سرية وفي أماكن غير ملحوظة من الجسم، ويعتبر أشهر صور إيذاء الذات الجروح القطعية والحروق ووخز الجلد وغيرها".

يُعرف Soke, Rosenberg, (2019, 14) سلوك إيذاء الذات بأنه "الفعل الذي يتضمن إلحاق أحد الأشخاص للأذى بجسمه مثل الجروح القطعية أو الحروق وربما يشمل أو لا يشمل محاولات الانتحار، ويتم عادةً كإستجابة لألم عاطفي أو غضب وإحباط أو إعاقات نمائية وحسية".

أنواع إيذاء الذات:

تذكر سهير شاش (٢٠١٤، ٢٥٨) بأن هناك ثلاثة أنماط لإيذاء الذات وهي:

- تشويه الذات الأساسي: Major Self-Mutilation مثل: بتر الاطراف، إزالة حدقة العين، ونادراً ما يحدث هذا النوع ويرتبط غالباً بحالات الذهان.
- إيذاء الذات النمطي: Stereotypic Self-Injurious behavior مثل: ارتطام الرأس بشكل وبصورة متكررة.
- تشويه الذات السطحي أو الظاهري: Superficial Self-Mutilation ويشمل: القطع أو الحرق، الخربشة، جذب الشعر، إزالة الجلد أو أي طريقة أخرى تستخدم لإحداث تلف في ذات الشخص.

أيضاً، صنف Forman, Hall, & Oliver, (2018, 5) إيذاء الذات إلى:

- إيذاء الذات الاجتماعي Social Self- Injury: يتضمن سلوكيات مثل ضرب الرأس وعض الذات وخدش الذات واقتلاع الأصابع والوخز وجذب الشعر.
- إيذاء الذات غير الاجتماعي Prosocial Self-Injury: يتضمن سلوكيات مثل التقيؤ المتعمد وأكل البراز والإفراط في تناول السوائل.

هذا ما أشارت إليه دراسة Brosnan, J., & Healy, O. (2016) والتي هدفت إلى التعرف على عوامل الخطر المتعلقة بسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا ومدى ارتباط هذا السلوك ببعض المتغيرات مثل (السلوك التكيفي، السن، اللغة، المستوى الاجتماعي)، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية التي تراوحت أعمارهم ما بين (٧-٩) سنة، استخدم في الدراسة قائمة تقدير سلوك إيذاء الذات، ومقياس السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليًا ،أسفرت نتائج الدراسة أن سلوك إيذاء الذات لدى هؤلاء الأطفال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بانخفاض مهارات السلوك التكيفي وخاصة المتعلقة بقصور مهارات الحياة اليومية، ولا يرتبط بالسن ونوع الجنس الطفل والمستوى الاجتماعي، أو إذا ما كان الطفل يعاني من نوبات صرع أو لا.

كما هدفت دراسة Soke, Rosenberg, & et.al, (2019) إلى استكشاف عوامل ما قبل وبعد ولادة الطفل المرتبطة بسلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث شارك في الدراسة عينة تكونت من ٢٣٤٣ طفل وطفلة (متوسط العمر ما بين ٤-٧ سنوات) من بين المسجلين في قاعدة بيانات الإعاقات من مختلف الولايات الأمريكية. تمثلت أدوات جمع البيانات في تحليل سجلات وتقارير ولادة الأطفال بالإضافة إلى السجلات الصحية والتربوية والمقابلات مع الآباء. توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة تصنيفات من العوامل الرئيسية ذات الصلة بنمو سلوكيات إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا وهي: عوامل ما قبل ميلاد الطفل (تمثلت في ضعف المستوى التعليمي للآباء وتدخين الأمهات أثناء الحمل) وعوامل أثناء ميلاد الطفل وعوامل ما بعد الميلاد (تمثلت في تفاوت المستويات النمائية والمشكلات الحسية والسلوكية وانخفاض مستويات الذكاء وشدة حالة الإعاقة العقلية).

كما أشارت دراسة Handen, Mazefsky, & Siegel, (2018) إلى استقصاء عوامل خطورة سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا في المواقف الإكلينيكية. استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت العينة من ٣٠٢ طفل وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية (متوسط العمر ٤-٥ سنوات) من المترددين على ٦ وحدات للعلاج النفسي الإكلينيكي. تمثلت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من اختبار أعراض وشدة سلوكيات إيذاء الذات ضمن بطارية سلوك الأطفال من ذوي ذوي الإعاقة العقلية بالإضافة إلى مقياس ليتر الدولي للسلوك التوافقي وقائمة سلوك الطفل ومقياس السلوك. أظهرت النتائج أن نسبة ٤٧% من الأطفال يُظهرون واحدة أو أكثر من سلوكيات إيذاء الذات وأن نسبة ٢٥% يُظهرون تلك السلوكيات بصورة يومية متكررة. أيضاً، أظهرت التحليلات الاستنباطية أن بعض الأطفال يمارسون سلوك إيذاء الذات في مواقف العلاج الإكلينيكي فقط.

الاتجاهات المفسرة لسلوك إيذاء الذات:

إن سلوك إيذاء الذات قد يكون عرضاً لعديد من العوامل البيولوجية والوراثية أو قصور في التواصل، أو ممكن أن يكون خليط من ذلك، وقد يحقق وظائف مختلفة، وتتحكم فيه العديد من الوظائف الحسية، كالتعزيز الذاتي أو الاضطرابات النفسية، وقد يحدث بسبب التعزيز الايجابي، وتتعدد الاتجاهات المفسرة لسلوك إيذاء الذات، ولعل أهمها ما يلي:

الاتجاه البيولوجي: Biological Approach: يفسر أصحاب هذا الاتجاه بأن سلوك إيذاء الذات يرجع لانخفاض مستوى السيروتينين Serotonin، وأن نمط سلوك إيذاء الذات يظهر استجابة للإثارة التي تعتمد على مستوى السيروتينين، فإذا كان مستواه طبيعياً ظهرت الإثارة في شكل صراخ، ورمي الاشياء، وإذا كان مستواه منخفضاً يزداد العدوان وتتصاعد ردود الفعل للإثارة لدرجة إيذاء الذات (عبد اللطيف أبو سعد ، ٢٠١٤، ١٥٤).

الاتجاه السلوكي Behavioral Approach:

ينقسم الإتجاه السلوكي إلى الفرضيات التالية:

- فرضية التعزيز الإيجابي:

يمكن تصنيف تفسير التعزيز الإيجابي إلى نوعين رئيسيين من المحفزات وهما: الانتباه وزيادة إمكانية الوصول إلى الأشياء المرغوبة. يشير الانتباه إلى النتائج الاجتماعية لإظهار سلوك إيذاء الذات والتي تتراوح بين التأنيب الخفيف والشديد (الاستهجان الاجتماعي) ،ومن التعاطف إلى المواساة البدنية. وعندما يترتب على إيذاء الذات زيادة الانتباه من جانب الآخرين، فإنه يتم تعزيزه ايجابياً من خلال إنتاج التفاعلات الاجتماعية التي نادراً ما تحدث في مواقف أخرى لبعض الأطفال ذوي الإعاقات العقلية نظراً لمحدودية سلوكياتهم التوافقية والخلفيات الاتصالية، يمكن أن تتقلص المشكلات السلوكية كنتيجة لمنع أو إزالة الاستجابات الاجتماعية أو باستبعاد الأطفال ذوي سلوكيات إيذاء الذات من الموقف الاجتماعي (الحصول على فترة هدنة). وقد لوحظ كذلك أن سلوكيات إيذاء الذات تتناقص عند التعرض لتفاعلات اجتماعية مألوفة نظراً لتضاؤل احتمالية المفاجآت في التفاعلات الاجتماعية. (Schaal, & Hackenberg, 2017, 123)

- فرضية التعزيز السلبي:

تشير فرضية التعزيز السلبي أن سلوكيات إيذاء الذات تُستخدم للهروب أو تفادي الاستجابات الناجمة عن تأخر أو إزالة أو تخفيف المثير المتجنب، فالمهام الصعبة (سواء في الفصل أو جوانب الحياة اليومية) تقدم الفرص لظهور المواقف المفاجئة والطارئة. (Brosnan, & Healy, 2016, 423)

- الاتجاه الاجتماعي Social Approach:

يفسر أصحاب هذا الاتجاه بأن سلوك إيذاء الذات ينتج عن قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي وضعف الترابط الأسري ،وكثيراً ما يؤذي الأطفال أنفسهم للحصول على

محبة الآخرين وتعاطفهم، وخاصة عندما لا يمكن للطفل الحصول على انتباه الآخرين والمحيطين به بطرق اخرى، فالآباء يبدون اهتمامهم ورعايتهم للأطفال عندما يؤذون أنفسهم، وقد يؤدي هذا إلى تعزيز إيذاء الذات، وخاصة عندما لا يبدي الآباء اهتماما بالأطفال في الأوقات الأخرى (راضي الوقفي، ٢٠١٠، ٣٥).

طرق علاج سلوك إيذاء الذات:

تنوعت الطرق والوسائل التي استخدمت للحد من سلوكيات إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم نذكر منها الطرق التالية:

١- العلاج بالأدوية والعقاقير: وهنا نذكر الأدوية المضادة للاكتئاب وكذلك الأدوية التي تزيد السيروتينين في المخ.

٢- العلاج السلوكي الجدلي: Dialectical Behavior Therapy والذي يقوم على ركيزتين أساسيتين وهما: التقبل والتغير. (Durand, V. M., 2017, 213)

ولفحص العلاجات المختلفة لإيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا ، أشارت العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة Morano, Ruiz Wertalik, Moeller, & Karal, (2017) والتي هدفت الدراسة إلى المقارنة بين كفاءة العلاجات السلوكية والطبية في خفض أو التخلص من سلوكيات إيذاء الذات بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن متعدد المستويات. شارك في الدراسة عينة تكونت من ٢٤٥ طفل وطفلة ممن يحملون تشخيصات الإعاقة الفكرية (متوسط العمر ما ٨-١١ سنوات) من ٤ ولايات أمريكية، تم اختيارهم عمدياً تبعاً لسلوكيات إيذاء الذات وفقاً لتقارير الآباء. تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبيتين: مجموعة تجريبية أولى (تكونت من ١٣٠ طفل وطفلة وحصلوا على العلاج باستخدام تحليل السلوك التطبيقي) وأخرى ضابطة (تكونت من ١١٥ طفل وطفلة حصلوا على علاجات طبية). تم تطبيق أدوات مقننة لتقويم سلوك إيذاء الذات بالإضافة إلى ملاحظات الباحثين. توصلت الدراسة إلى تفوق العلاجات السلوكية باستخدام

تحليل السلوك التطبيقي على العلاجات الطبية في خفض أو إزالة سلوك إيذاء الذات. تحديداً، توصلت الدراسة إلى أن الفنيات السلوكية المتمثلة في التعزيز والتلاشي والتجربة المنفصلة أظهرت كفاءة عالية في علاج إيذاء الذات، أخيراً، توصلت الدراسة إلى عدم تأثر تحليل السلوك التطبيقي بعوامل سمات العينة أو البيئة العلاجية المحيطة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة Brosnan, J., & Healy, O. (2018) ، والتي هدفت إلى التعامل مع سلوك إيذاء الذات لطفل من ذوي الإعاقة العقلية يبلغ من العمر سبع سنوات يقوم بسلوكيات متكررة مما يؤدي إلى إيذاء الذات وذلك باستخدام التعزيز واستراتيجيات التدخل السلوكي وذلك من خلال التعزيز التلقائي والسيطرة على المحفز، وقد اشتمل التدخل على بطاقتين من البطاقات الخضراء التحفيزية التميزية مع حرية الوصول إلى السلوك المتكرر في إيذاء الذات، وبطاقة حمراء التي كانت تشير إلى إعادة التوجيه الصوتي ومنع وإيذاء الذات، وقد أشارت النتائج إلى أن وإيذاء الذات قلت لديه، فبعد التدريب كان الطفل لا ينشغل بإيذاء الذات مع وجود البطاقة الحمراء.

٣- العلاج العقلاني الانفعالي: Rational- Emotion Therapy.

٤- العلاج بالاسترخاء: Relaxation Therapy

٥- الإطفاء: Extinction ويتم من خلال تجاهل السلوك وعدم تعزيزه أو الانتباه إليه.

٦- الوقت المستقطع: Time Out ويتضمن إبعاد الطفل وعزله لفترة زمنية محددة وذلك بعد قيامه بسلوك إيذاء الذات مباشرة، على ألا يكون هذا الإجراء بحد ذاته معززاً للطفل.

٧- التعزيز التفاضلي: Differential Reinforcement وفيه يتم تعزيز سلوك آخر بديل ينشغل به الطفل غير إيذاء الذات.

٨- الصدمات الكهربائية: وتستخدم في الحالات الشديدة.

٩- العلاج البيئي: Environmental Therapy وذلك من خلال التخطيط لأنشطة ممتعة وإشراك الطفل فيها، ويكون من الأفضل مشاركة الآخرين في هذه الانشطة، وتجنب انعزاله،

بل إشراكه في أنشطة ممتعة وغنية بالألعاب والأنشطة التي تشغله عن سلوك إيذاء الذات، مع إعادة تنظيم البيئة وتبسيط المهام الموكلة إليه (سيد البهاص، ٢٠١٧، ٣٤٧)

١٠- تقييد الذات Self-Restraint قد ينتج عن إيذاء الذات تعزيز سلبي والمتمثل في الألم الناتج عنه مما يجعل الفرد يحاول تجنبه، فقد لوحظ انشغال بعض الأطفال المعاقين عقليًا في تقييد أنفسهم أو يطلبون من الآخرين تطبيق أشياء تمنعهم من إيذاء أنفسهم تجنباً للألم. وتقييد الذات هو السلوك الذي يقوم به الطفل ليحول دون حركة أعضاء جسمه ويتضمن ذلك تغطية أعضاء الجسم بالملابس أو وضع عليها أشياء تمنع حركتها ويكون بذلك التعزيز السلبي، حيث يرتبط هذا السلوك (التقييد) بإزالة الألم الناتج عن سلوك إيذاء الذات.

١١- التصحيح الزائد Overcorrection ويعتبر شكلاً مبسطاً للعقاب، وفيه يتم إلزام الطفل بأداء سلوك آخر لتصحيح السلوك الخاطئ أو تصحيحه بشكل زائد، فمثلاً الطفل الذي يعض يده يعاقب بأن يقوم بغسل يده وأسنانه، والطفلة التي تضرب رأسها تعاقب بغسل شعرها وتمشيطه بعد كل مرة تفعل ذلك (جمال الخطيب، ٢٠١٦، ٤٧).

وترى الباحثة أن طرق علاج إيذاء الذات تأتي من منطلق الأمانة العلمية البحثية حيث إن هذه الطرق المذكورة آنفاً موجودة في المراجع والبحوث العلمية المتعلقة بسلوك إيذاء الذات، وهي تؤكد على عدم قناعتها الشخصية ببعض الطرق والأساليب، وعلى سبيل المثال طريقة تقييد الذات والصدمات الكهربائية أو استخدام العقاقير الطبية لتؤكد على نجاح استخدام المنهج السلوكي التطبيقي وتحليل السلوك التطبيقي (A B A) في تعديل سلوك إيذاء الذات، ولما له من دور ناجح وفعال في إكساب الأطفال المعاقين عقليًا السلوكيات الايجابية والمهارات التعلُمية والتربوية الحياتية المختلفة.

وقد بينت دراسة سيد البهاص (٢٠١٧) والتي هدفت الكشف عن فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا، والتي تكونت من (١٠) أطفال، تراوحت (أعمارهم من (٥ – ٧) سنوات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن

البرنامج أظهر فعالية في تنمية التعبيرات الانفعالية التي تضمنها، وكذلك تنمية بعض مهارات رعاية الذات، ومهارات التفاعل الاجتماعي والانفعالي والحركي.

ودراسة Budzińska, & Lubomirska, (2019) والتي هدفت إلى تقويم التغيرات الإيجابية في السلوك نتيجة لاستخدام تحليل السلوك التطبيقي كمنهجية علاجية في خفض حدة إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. استخدمت الدراسة منهج ABC النموذجي الذي ينقسم إلى قياسات خط الأساس وتطبيق المعالجة والقياس البعدي، حيث تمثلت العينة في طفلة واحدة من ذوي الإعاقة العقلية الشديدة وتبلغ من العمر خمس سنوات، وتمارس سلوك إيذاء الذات من خلال ضرب الأرض برأسها أو ضرب نفسها بأشياء موجعة. تمثلت الأدوات بالإضافة إلى منهجية تحليل السلوك التطبيقي من مقياس لسلوك إيذاء الذات للأطفال المعاقين عقليًا. توصلت الدراسة إلى أن الاختيار الجيد لتقنيات تحليل السلوك التطبيقي كان مثمراً في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الطفلة. كما اسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط تقنيات التعزيز والتلاشي وتحليل السلوك الوظيفي بخفض سلوكيات إيذاء الذات لدى المعاقين عقليًا.

ودراسة Rohrig, (2018) التي هدفت إلى التعرف على كفاءة تحليل السلوك التطبيقي كاستراتيجية لاستهداف وخفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة من الأطفال المعاقين عقليًا يتروح أعمارهم بين (٦-٨) سنوات ويمارسون سلوك عض الذات. تم معالجة الأطفال عبر فنيات تحليل السلوك التطبيقي. تمثلت أدوات جمع البيانات في مقياس إيذاء الذات بالإضافة لبروتوكولات العلاج. توصلت الدراسة إلى فاعلية تحليل السلوك التطبيقي في خفض سلوك إيذاء الذات، حيث انخفضت نسبة عض الذات لكل ساعة بعد المعالجة. أوصت الدراسة بضرورة التوسع في استخدام تحليل السلوك التطبيقي كاستراتيجية لخفض سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا.

وفي دراسة Granpeesheh, Tarbox, & Dixon, (2017) التي هدفت إلى وصف الكفاءة العلاجية لتحليل السلوك التطبيقي (ABA) في مجال خفض إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. وتمونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية ،وقامت بتطبيق برامج قائمة على تحليل السلوك التطبيقي في خفض إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. توصلت الدراسة إلى مساندة مئات الأدبيات البحثية لكفاءة تحليل السلوك التطبيقي مع الأطفال المعاقين عقليًا. أيضاً، برهنت الدراسة على كفاءة استخدام تحليل السلوك التطبيقي كاستراتيجية للحد من سلوكيات إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. من جهة أخرى، توصلت الدراسة إلى أن فنيات مثل التجربة المنفصلة والتدريب في البيئات الطبيعية والتعزيز والتلاشي والتعميم تمثل أهم فنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض سلوك إيذاء الذات.

ثالثاً: التعزيز

إن الأطفال تظهر عليهم علامات السرور والفرح جراء التعزير، وداخل كل منا طفل يحب الثناء، كذلك البالغون تظهر عليهم علامات السرور والغبطة، لذلك لا بد من القول بأن أثر التعزيز بالغ الأهمية في زيادة الدافعية لدى الافراد (أطفال وبالغيين) بل يتعدى ذلك إلى تعديل السلوك لديهم وخاصة إذا ما تمت إدارة التعزيز وفق الشروط والمبادئ العلمية والتربوية.

تعريف التعزيز:

- التعزيز هو العملية التي تؤدي إلى رفع احتمالية الاستجابة في السلوك".

والتعزيز (Reinforcement) في اللغة هو الدعم والتقوية، يقال عززه: أي شدده ودعمه وقواه " المعجم المحيط " وجاء في لسان العرب: عززّت القومَ وأعزَزْتَهم وعزَزْتهم قويتهم وشددتهم.

وفي علم النفس السلوكي، التعزيز (Reinforcement)، هو عملية تدعيم السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه. وبالرغم من أن التعزيز من أكثر أساليب تعديل السلوك الإنساني فاعلية فإن ذلك لا يعني استخدامه، حيث إنه يؤدي إلى حدوث توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزيز سلوك ما، يعني أن نزيد من احتمالية حدوثه مستقبلاً. ويسمى المثير (الشيء، أو الحالة، أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز (Reinforces)، (جمال الخطيب، ٢٠١٦، ١٤٥).

أهمية التعزيز:

تؤكد النظريات السلوكية أهمية التعزيز ودوره في التعليم وعلى قدرته في استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، حيث يستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز واستراتيجياته في وضع برامج تعزيزية مناسبة، تستثير دافعية المتعلمين التحصيلية وتعزز رغبتهم في اكتساب المهارات، بل يتعدى ذلك إلى إجراءات وخطط تعديل السلوك غير المرغوب إلى سلوك إيجابي ومرغوب، ذلك أن تعزيز المتعلمين هو أحد الأساليب التي تستخدم في ضبط المتعلم، أي نتائج السلوك السابق تؤثر في السلوك اللاحق وهو مبدأ معروف منذ القدم (رندة المومني، ٢٠١١، ١١٤).

وقد أوضح (ثورونديك)، صاحب قانون الأثر والذي مفاده أن السلوكيات التي تعقبها ظروف سارة من المحتمل ان يتكرر حدوثها مستقبلاً في المواقف المتشابهة، ولقد أدرك علماء النفس منذ البداية أهمية التعزيز في التعليم، إذ لا يقتصر تأثيره في زيادة التعلم، إنما هو وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الأطفال في الأنشطة التعليمية المناسبة، بل يساعد في حفظ النظام والضبط الصفي، وتعديل السلوك بشكل عام، وإلى جانب ذلك فإنه يزيد من فاعلية التعليم، وهو وسيلة مهمة في زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وتعتبر مهارات التعزيز في العملية

التعليمية من أكثر المهارات التربوية أهمية، ذلك بأنها تتيح للمعلم فرصاً كثيرة وتفتح أمامه آفاق واسعة في تنمية إمكانياته وتزيد من أدواته التعليمية الفعالة في إدارة العملية التعليمية بوصفه قائداً لها (إنشراح المشرفي، ٢٠١٣، ٧٣).

ينقسم التعزيز إلى قسمين: التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي

-**التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement)**: يتضمن التعزيز الإيجابي زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وذلك بتقديم معزز إيجابي للشخص عندما يقوم بذلك السلوك، ومن الأمثلة على المعززات الإيجابية المحتملة، معانقة الأم لطفلتها عندما تظهر سلوكا حسناً، وتربيت المعلمة على كتف الطفل الذي ينتظر دوره، والابتسام لشخص تصرف بطريقة مهذبة، وقول (أحسنت)، أو (صحيح)، لطفل أجاب بشكل مناسب على سؤال ما.

والتعزيز الإيجابي هو بمثابة الهيكل العظمي في علم تعديل السلوك، ولا يكاد يخلو برنامج منه، وحتى يحقق التعزيز الإيجابي أهدافه بفاعلية لا بد من مراعاة العوامل التالية:

-اختيار المعززات الإيجابية المناسبة للفرد ،وتقديم المعززات بعد حدوث السلوك المناسب فوراً ،وكذلك تنويع التعزيز تجنباً للإشباع ،واستخدام جدول التعزيز المناسب ،وتوفير المعززات بكميات تتلاءم والسلوك المستهدف. (جمال الخطيب، ٢٠١٦، ١٨٩)

والمعزز الإيجابي: هو أي مثير يقوي احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية والتي تعتبر شرطاً سابقاً عليه، ويمكن تعريف التعزيز الإيجابي بأنه تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معينة مما يزيد من احتمالية ظهور هذه الاستجابة في المستقبل ،كذلك يتم تصنف أي مثير كمعزز إيجابي يعتمد على تأثيره على السلوك فإن أية مادة لا تعتبر معززاً إيجابياً إلا بعد إيضاح العلاقة بينها وبين تأثيرها على السلوك، وما يعمل كمعزز لطفل معين يعتمد على التاريخ التعزيزي للفرد. لذلك ما يعتبر ذا قيمة تعزيزية لدى طفل قد لا يكون كذلك بالنسبة لطفل آخر، والذي يساعد على تحديد فاعلية المعززات التي تقدم والأسلوب الذي يحكم اختيار المعززات يعتمد على مستوى كل طفل ونشاطه (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ٥٦).

- **التعزيز السلبي (Negative Reinforcement):** هو إزالة مثير بغيض أو مؤلم (شيء أو حدث يكرهه الفرد) بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة والأمثلة على التعزيز السلبي في الحياة اليومية هي أيضاً كثيرة ،ويختلف التعزيز السلبي عن العقاب حيث إنه في العقاب يتم تقديم المثير السلبي بينما في التعزيز السلبي إزالة المثير السلبي، كما ينصح عادةً بتجنب استخدام المعززات السلبية المزعجة مثل النقد والسخرية وأن يستعمل بدلاً منها التعزيز الإيجابي الذي من شأنه أن يجعل الأشخاص مقبلين على السلوك بدلاً من النفور منه (جمال الخطيب، ٢٠١٦، ١٤٢).

العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز:

ويذكر جمال الخطيب (٢٠١٦، ١٦٤) إلى الوقت المناسب الذي نقدم المعزز للطفل وما نوع هذا المعزز؟ وما هي كمية التعزيز التي نعطيها له؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مراعاة عوامل مختلفة، فالعوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز هي:

- **فورية التعزيز (Immediacy of Reinforcement):**

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، كأن نعطي الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير، وأن نقول للطفل " بالمناسبة، لقد كان أداؤك في الصباح رائعاً " أقل فعالية من أن نقول له " رائع جداً " مباشرة بعد تأديته للسلوك (إبراهيم العثماني، ٢٠١٤، ٦٠).

إن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون ممكناً تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية (كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء للفرد أن التعزيز قادم (السيد عبد النبي، ٢٠١٤، ١٣١).

- **ثبات التعزيز (Consistency of Reinforcement):**

يجب استخدام التعزيز على نحو منظم وفقاً لقوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وإنما يجب ألا يتصف التعزيز بالعشوائية (خليل، ٢٠٠٩، ٤٢)

- **كمية التعزيز (Quantity of Reinforcement):**

كذلك يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد، وذلك يعتمد على نوع المعزز، وبشكل عام، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، ما دامت كمية التعزيز ضمن حدود معينة (جمال فؤاد، ٢٠١١، ٨٠)

- **درجة صعوبة السلوك (Complexity of Behavior):**

الذي يؤثر في فعالية التعزيز هو درجة تعقيد السلوك المستهدف، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً (محمد موسى، ٢٠٠٨، ٢٢).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Boesch, Taber-Doughty, Wendt, & Smalts, 2017) التي هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية فنيات التعزيز السلوكي في خفض سلوك إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا. تم استخدام منهج دراسة الحالة على أحد الأطفال من ذوي مستويات الإعاقة الشديدة ويعاني من سلوك إيذاء الذات. تم تطبيق مجموعة من الأنشطة السلوكية ضمن تحليل السلوك التطبيقي مع التركيز على فنيات تعزيز السلوك للطفل وقياس مدى التأثير على سلوك إيذاء الذات. تمثلت أدوات تقييم سلوك إيذاء الذات من اختبار إيذاء الذات بالإضافة إلى الملاحظات في بيئة الفصل. أظهرت النتائج فاعلية التعزيز ضمن تحليل السلوك التطبيقي في خفض كل من شدة وتكرار سلوك إيذاء الذات (ضرب الذات ووخز الذات وعض الذات).

ودراسة Sigafoos,(2018) التي هدفت إلى مقارنة تقنيات التعزيز الإيجابي ضمن تحليل السلوك التطبيقي مقابل محاولات التدريب المنفصلة من حيث تأثرها الإيجابي على خفض سلوك إيذاء الذات لدى طفل بالغ من العمر ٦ سنوات من ذوي الإعاقة العقلية. حيث جاءت الإجراءات لخفض سلوك إيذاء الذات كما يلي: تحت استخدام تقنيات تعزيز السلوك الإيجابي بين الأطفال المعاقين عقليًا ،خلال محاولات التدريب المنفصلة. وتم خلال الحالتين استخدام أنشطة ذات عدد أقل من المحفزات لتعليم الاستجابات المرادة والملائمة. تم تقييم التحسن في سلوك الأطفال عبر استخدام: مقياس إيذاء الذات والملاحظات السلوكية بالإضافة إلى المقابلة التشخيصية. تم التوصل من خلال التحليلات إلى استمرار زيادة حدة سلوكيات إيذاء الذات خلال محاولات التدريب المنفصلة. على النقيض، أظهرت حالة استخدام التعزيز الإيجابي انخفاض ملحوظ في تكرار وشدة سلوكيات إيذاء الذات بين الطفل المعاق عقليًا. أيضاً، ظهرت مستويات متقاربة من التحسن المكتسب في التوافق النفسي بين الحالتين (محاولات التدريب المنفصلة والتعزيز الإيجابي للسلوك). برهنت النتائج على أن إيذاء الذات يتسم بالحساسية لنوعية الصيغة العلاجية.

كما أشارت دراسة Pierce, & Schreibman, (2017) والتي هدفت إلى التعرف على كفاءة مشاركة الأقران العاديين أثناء جلسات تحليل السلوك التطبيقي في خفض حدة سلوكيات إيذاء الذات بين الأطفال المعاقين عقليًا ، حيث شارك طفلان من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متوسط العمر ٥ سنوات) و٨ من أقرانهم العاديين ممن يتوافقون معهم في المستوى العمري بأحد مواقف الدمج. استخدمت الدراسة برنامج لتحليل السلوك التطبيقي باستخدام العديد من الفنيات مثل التعزيز والاستجابة المحورية، بالإضافة إلى تقييم التحسن في سلوك الأطفال باستخدام الملاحظات ومقياس السلوك التوافقي. توصلت الدراسة إلى نجاح برامج التدخل لخفض سلوكيات إيذاء الذات للأطفال المعاقين عقليًا باستخدام تحليل السلوك التطبيقي بمساعدة الأقران, بالإضافة إلى ثبوت تأثيرات استخدام مدربي الأقران على تعميم

تأثيرات العلاج. أيضاً، تلاحظ زيادة مستويات السلوكيات التوافقية للأطفال المعاقين عقليًا بالإضافة إلى سلوكهم الاجتماعي والتفاعلات الإيجابية مع الأقران العاديين نتيجة للمشاركة في البرنامج.

وترى الباحثة مما سبق أن أهمية التعزيز في العملية التربوية بشكل عام واستخدامه بشكل واسع في جميع نواحي الحياة، وتزداد هذه الأهمية في مجال التربية الخاصة وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، بل يعتبر ركناً أساسيا في تعديل سلوك الاشخاص ذوي الإعاقة العقلية، ولا بد من التنويه بأن تقديم المعزز في العملية التعليمية وتعديل السلوك يحتاج إلى خبرة ودراية وممارسة فهو فن يجب إتقانه، ولأن فن تقديم المعزز وبناء وتشكيل السلوك الإيجابي يختلف من طفل إلى آخر، لذلك لا بد من التأكيد بأن هذا الأمر يحتاج إلى المهنية والدقة حتى لا يفقد المعزز معناه ودوره في عملية تعديل السلوك.

رابعًا: تحليل السلوك التطبيقي

Applied Behavior Analysis (ABA)

يعد هذا البرنامج من أهم الطرق العلاجية التي تعتمد على النظرية السلوكية، ويستخدم بطريقة مكثفة لعلاج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة والأطفال الأخرى بصفة عامة وهو مبني على مجموعة من الاستراتيجيات التي تقلل من الصعوبات السلوكية ويحسن الجوانب اللغوية والاجتماعية والعاطفية للأطفال، واستخدام الأساليب العلاجية والسلوكية كطرائق لتعديل سلوك الطفل ذوي الإعاقة العقلية سواء كان ذلك داخل المنزل أم داخل المؤسسات التأهيلية والتربوية المتخصصة لهؤلاء الأطفال، كما يمكن تقديم برامج تعديل السلوك للأطفال المعاقين عقليًا للأسباب التالية:

١- يمكن أن تقدم المنهج التطبيقي للبحوث التي ترتكز على الحاجات التربوية للأطفال المعاقين عقليًا.

٢- تعتمد على أساسيات التعلم والتي يمكن تعلمها بشكل سهل من قبل غير المهنيين.

٣- هناك كثير من نماذج السلوك التكيفي من الممكن تعليمها للأطفال المعاقين عقليًا وفي وقت قصير ومن هذه السلوكيات ،مهارات تعلم اللغة والكلام ،السلوك الاجتماعي الملائم ،مهارات متنوعة من الرعاية الذاتية ،اللعب بالألعاب الملائمة (سهير شاش، ٢٠١٤، ٨٧- ٨٨).

وهذا ما أشارت إليه دراسة Richman, D. M, (2017) والتي هدفت إلى استخدام برنامج تحليل السلوك التطبيقي مع مجموعة من الأطفال الصغار المعاقين عقليًا وذلك باعتبار برنامج تحليل السلوك التطبيقي أحد البرامج الأساسية التي تسهم في تنمية مهارات الطفل ذوي الإعاقة العقلية والتي تسعى إلى زيادة التواصل بين هؤلاء الأطفال وبين المجتمع المحيط بهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية غير معرضين لأي نوع من البرامج التربوية و(١٠) من الأطفال الذي سوف يطبق عليهم برنامج تحليل السلوك التطبيقي. وأسفرت النتائج عن تفوق الأطفال المعاقين عقليًا الذين طبق عليهم برنامج تحليل السلوك التطبيقي ABA عن الأطفال الذين لم يطبق عليهم في المهارات المعرفية والاجتماعية ومهارات رعاية الذات.

كما أشارت دراسة Zirkel& Perry, (2016) أنه من أفضل البرامج التي تقوم على العلاج السلوكي برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، وأنه من أفضل البرامج التي تعمل على زيادة الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية وتعليم مهارات جديدة والحفاظ على المهارات المكتسبة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Richard & Hastings, (2016)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير التدخل المبكر لبرنامج تحليل السلوك التطبيقي على التعديل السلوكي لأشقاء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٨ من أشقاء الأطفال المعاقين. وأسفرت النتائج على زيادة نسبة التكيف مع الواقع الخارجي كما أدى التدخل المبكر باستخدام برنامج تحليل السلوك التطبيقي إلى تحسين المهارات الاجتماعية لأشقاء الأطفال.

تعريف برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA):

تعددت المسميات لهذا البرنامج فقد يطلق عليه : برنامج تحليل السلوك التطبيقي، أو العلاج بالتحليل السلوكي، أو لوفاس، أو نظرية سكنر، أو التدريب بالمحاولات المنفصلة Discrete Trail training (DTT)، أو التدخل السلوكي المكثف (Intensive behavioral intervention (IBI أو المعالجة السلوكية المكثفة (Intensive behavioral treatment (IBT وأول من صمم هذا البرنامج هو Ivor Lovaas في عام 1978 وهو أستاذ الطب النفسي بجامعة لوس أنجلوس، وقد اعتمد على النظرية السلوكية والتي تفترض أن كل سلوك متعلم يجب أن يكون محدداً بما يسبقه.

يُعرف تحليل السلوك التطبيقي بأنه "علاج يعتمد على التعلم والسلوك ويفيد في معرفة آلية عمل السلوك ومدى تأثر السلوك بالبيئة وكيفية حدوث التعلم، ويستخدم في تعديل السلوك أو خفض حدة السلوكيات الضارة" (Budzińska, & Lubomirska, 2019, 33).

أيضاً، يُعرف تحليل السلوك التطبيقي بأنه "نوع من العلاج يركز على تحسين سلوكيات معينة مثل المهارات الاجتماعية والتواصل والقراءة والسلوك التوافقي" (Rohrig, 2018, 122).

الاستراتيجيات التي يقوم عليها برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA):

يستند برنامج تحليل السلوك التطبيقي على مجموعة من الاستراتيجيات الأساسية، وتتلخص هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

- دروس تعليمية مجزأة إلى عدة عناصر ويمكن تعليمها من خلال إعادة المحاولة مع الطفل عند وجود المثير مثل (اعمل هذا، المس ذلك، انظر لي... الخ) ويمكن مكافأة الاستجابة الصحيحة من خلال المعززات الإيجابية، أما الاستجابة غير الصحيحة فيمكن إهمالها وتشجيع الطفل على الاستجابة الصحيحة ثم مكافأته.

- الاهتمام بالسلوك الحالي نفسه المتواجد لدى الطفل أكثر من التشخيص، والاهتمام بحالات الاضطراب الشديدة.
- إبراز دور البيئة للطفل في العملية التعليمية وأن انفراد البيئة التعليمية لا يوصلنا للهدف التعليمي. .(Brosnan, J., & Healy, O, 2018,109)

أهمية التدخل السريع للحالات للعلاج المبكر حيث إنه يعطي نتائج أفضل وأسرع:

- تبدأ عملية التدريب في البداية في بيئة المدرسة ولكن الجزء الأكبر منه يتم في البيئة الطبيعية للطفل ثم ينتقل لباقي البيئات للتعميم.
- يجب مراقبة تحسن الطفل من خلال تسجيل البيانات من خلال استمارة البيانات .(Data sheet)
- تعميم المهارة المكتسبة وبذلك يصبح التعزيز ذاتياً، وفي حال ارتكاب الطفل السلوك السيئ يتم عقابه بأسلوب مثل قول (قف، أو عدم إعطائه شيئا يحبه).

وقد أطلق على هذا النموذج السلوكي نموذج ABC:

Antecedent (A) ما يحدث قبل السلوك مباشرة

Behavior (B) السلوك الفعلي.

Consequence (C) نواتج السلوك "التوابع". (Boesch, & et. Al, 2017, 80)

الفنيات التي يقوم عليها برنامج تحليل السلوك التطبيقي ABC:

[١] التدريس بالمحاولات المنفصلة Discrete Trail Training (DTT):

المحاولات المنفصلة هي منهجية تعليمية منظمة ومكثفة ويتضمنها برنامج تحليل السلوك التطبيقي ABA، وتقوم هذه الاستراتيجية على تجزئة المهارة أثناء تعلمها وتعزيز كل خطوة تم تجزئتها حتى يتقن الطفل المهارة.

فنيات تشكيل السلوك:

وتنقسم إلى الفنيات الآتية:

١- **التشكيل Shaping:** هو إجراء يتم فيه تعزيز الأداءات أو السلوكيات القريبة من الصحة.

مثال: إذا كان الهدف النهائي أن يجلس الطفل لمدة ١٥ دقيقة ،فنحن نعزز الجلوس لفترة أقل في البداية، بتعزيز الجلوس لمدة ٣ دقائق ثم، ٥ ثم ٧ ثم ١٠ وهكذا.

٢-**التسلسل Chaining:** تسلسل السلوك هو عبارة عن ربط سلسلة من أنماط السلوك البسيطة ببعضها لتكوين سلوك معقد، وتزداد فاعلية هذا الأسلوب عندما يكون الطفل قد اكتسب بالفعل بعض من أنماط السلوك البسيطة ويفتقر إلى ممارسة السلوك المعقد والأكثر أهمية. وينقسم التسلسل إلى نوعين هما:

- التسلسل الخلفي Backward Chaining ينظم فيه الطفل الخطوة الأخيرة أولا، ثم الخطوة قبل الأخيرة، وهكذا.... وهذه الطريقة تستخدم غالباً في تدريس اللغة، وخاصة في الأغاني حيث غالباً ما يتذكر الأطفال الكلمة الأخيرة في الأغنية.
- التسلسل الأمامي Forward Chaining يتعلم فيه الطفل خطوات المهارة أو السلوك من الأمام إلى الخلف، مثال: يفتح الطفل الكمبيوتر- يفتح ملف اللعبة- يبدأ في اللعب.(عبد العزيز الشخص، ٢٠١٧، ٥٧)

٣- **التعليم الخالي من احتمالات الخطأ Error less Learning:** إعداد موقف التعلم بحيث يؤكد على التعزيز ويخلو تماماً من الأخطاء في الاستجابة:

٤- **تقليل صعوبة الأمر Lowering a Demand:** الرغبة في أن ينفذ الطفل الأمر بنجاح تدفع إلى تقليل صعوبة الأمر المقدم للطفل في ضوء قدرته على النجاح في أدائه. هذه الطريقة تتبع إذا أصدر المعلم أمراً ووجده صعباً على الطفل، فيقوم بتقليل صعوبة الأمر حتى يضمن طاعة الطفل وعدم هروبه من تنفيذ الأمر (زيدان السرطاوي، ٢٠١٤، ٣٤).

٥- **التعميم Generalization**: هو الذي يسمح بأن يسمي الطفل القلم سواء أكان لونه أحمر أم أخضر، حبر أم رصاص، بنفس الطريقة يجب أن نعلم الطفل تعميم السلوكيات فلا يقتصر قول شكراً على ماما، وإنما لكل شخص يقدم له شيئاً لتعليم الطفل التعميم يجب أن نستخدم معلمين مختلفين ومواقف مختلفة وأماكن مختلفة.

٦- **التعلم العرضي Incidental Learning**: يشير التعلم العرضي إلى القدرة على تعلم الأشياء من البيئة وليس في جلسة فردية (عبد اللطيف أبواسعد، ٢٠١٤، ٥٥).

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك إيذاء الذات بعد تطبيق استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس سلوك إيذاء الذات.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث

تستخدم الباحثة المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) والذي يعتمد على مجموعة واحدة تجريبية يتم تطبيق البرنامج عليها، بعد تحقيق التجانس بين الأطفال داخل المجموعة في متغيرات العمر والذكاء ومستوى سلوك إيذاء الذات في القياس القبلي ثم يتم إدخال المتغير المستقل وحده – البرنامج التدريبي – على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس لدى المجموعتين قبل وبعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون فرق القياسين راجعاً إلى تأثير

المتغير المستقل. ومن ثم يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي Experimental ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات "القبلية والبعدية" لمتغيرات البحث وهي كالتالي:

أ- المتغير المستقل ويتمثل في: برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي.

ب- المتغير التابع ويتمثل في: سلوك إيذاء الذات.

ج- المتغيرات المتداخلة التي يتم ضبطها: العمر والذكاء ومستوى إيذاء الذات.

ثانيًا: إجراءات البحث

[١] عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى :

- **عينة البحث الاستطلاعية:**

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية يأتي وصفها فيما يلي:

- **مجموعة البحث الاستطلاعية:** بلغ قوام العينة الاستطلاعية (٤٥) طفلاً وهم العدد الإجمالي داخل المركز الذي يتناسب مع نفس المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية، وتراوحت أعمارهم بين (٨) و(١٠) حيث تراوح المدى العمري بالشهور بين (٩٦) شهراً إلى (١٢٠) شهراً بمتوسط قدره (٩٨) شهراً وانحراف معياري قدره (٩,٠٣) من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

- **عينة البحث النهائية (الأساسية):** تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم أعمارهم الزمنية (٨-١٠) سنوات بانحراف معياري قدره (٩,٧).

خطوات اختيار العينة:

تم اختيار عينة البحث تبعاً للخطوات التالية:

ولقد رُوعي عند اختيار عينة البحث أن تتحقق بها الجوانب الآتية :

أسس اختيار العينة :

اعتمدت الباحثة على عدة شروط في اختيار عينة الدراسة وذلك لزيادة ضبط متغيرات البحث الحالية قدر الإمكان وفقاً للشروط التالية:

- من حيث النوع : تكونت عينة الدراسة من الذكور والإناث.
- من حيث السن: راعت الباحثة أن تكون الفئة العمرية التي تقع ما بين (٨-١٠) سنوات من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- من حيث الذكاء: راعت الباحثة تطبيق اختبار ستانفورد – بينيه – الصورة الخامسة، وذلك بتطبيق الجزء العملي من الاختبار، وذلك لتجانس العينة.
- تم استبعاد الحالات التي لا تتوفر فيهم الشروط الخاصة بعينة الدراسة مثل نسبة الذكاء من (٥٠-٧٠) حسب مقياس ستانفورد بينيه.
- ألا يعاني من أي إعاقات أخرى باستثناء الإعاقة العقلية.
- ضرورة انتظام أفراد العينة في الحضور.
- التأكد من عدم تلقي أي من أفراد العينة لأي برامج تدريبية أو علاجية سابقة.
- تجانس أفراد عينة الدراسة من حيث العمر الزمني وشدة الإعاقة العقلية ، وسلوك إيذاء الذات قبل تطبيق البرنامج.

- موافقة ولي أمر الطفل موافقة كتابية على تطبيق برنامج البحث على الطفل.

وبعد تطبيق الباحثة الاشتراطات الخاصة باختيار العينة تكونت عينة الدراسة النهائية (الأساسية) : تكونت عينة الدراسة من (١٢) أطفال من المعاقين عقليًا القابلين للتعليم أعمارهم الزمنية من (٨-١٠) سنوات.

وبعد التأكد من توافر شروط العينة قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي باستخدام مقياس إيذاء الذات للتحقق من وجود الاضطراب السلوكي عند الأطفال، وقامت الباحثة بعد ذلك باختيار عينة البحث ، وكذلك وجود درجة مرتفعة على مقياس سلوك إيذاء الذات، ثم كانت الخطوة التالية وهي مرحلة تطبيق البرنامج والتي استمرت ثلاثة أشهر قامت خلالها الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج على الأطفال ما بين جلسات فردية أولاً ثم تم الانتقال تدريجياً للجلسات الجماعية داخل غرفة النشاط، وبعد الانتهاء من تطبيق برنامج الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق مقياس إيذاء الذات (القياس البعدي) وقد كان التحسن واضحاً في درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد إجراء التطبيق العملي من خلال البرنامج، وبعد انقضاء ٤٥ يوم من القياس البعدي قامت الباحثة بتطبيق مقياس إيذاء الذات مرة ثالثة (القياس التتبعي) للتحقق من استمرار فعالية التحسن وقد كانت النتيجة تقريباً أقرب لدرجات القياس البعدي.

التجانس داخل المجموعة التجريبية:

قامت الباحثة بتحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيري العمر والذكاء ومستوى شدة الإعاقة العقلية والدرجة على مقياس إيذاء الذات. ويوضح جدول (٢) نتائج مربع كا(Chi Square) للفروق بين أفراد المجموعة في العمر والذكاء كما يوضح جدول (٣) نتائج مربع كا الدرجة على أبعاد مقياس إيذاء الذات.

[١] التجانس في المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم في العمر الزمني والذكاء باستخدام اختبار كا٢ والنتائج موضحة في جدول (١).

جدول(١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال من حيث العمر الزمني والذكاء(ن=١٢)

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
العمر الزمني	٨.٣٨	٩,٠٦	٢,٦٦٧	غ.د	٧	١٨,٤٧٥	١٤,٠٦٧
الذكاء	٦٧,٩١	٢,٢٣	٧,٨٣٣	غ.د	٤	١٣,٢٧٧	٩,٤٨٨

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال من حيث العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال داخل المجموعة التجريبية.

[٢] تجانس العينة من حيث أبعاد مقياس سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم. باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في جدول (٢)

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
إيذاء الرأس	٢١,١٦	١,٣٣	٤,٦٦٧	غ.د	٤	١٣,٢٧٧	٩,٤٨٨
إيذاء الذات بإدخال مواد ضارة	٢٠,٠٨	٠,٩٩٦	٣,٣٣	غ.د	٣	١١,٣٤٥	٧,٨٠٧
إيذاء الجسد	٢١,١٦	١,٥٨	٤,٠٠	غ.د	٥	١٥,٠٨٦	١١,٠٧٠
إيذاء الذات باستخدام أدوات حادة	١٧,٤١	٠,٧٩	٦,٠٠	غ.د	٣	١١,٣٤٥	٧,٨٠٧
الدرجة الكلية	٧٩,٨٣	٠,٢,٦٩	٢,٠٠	غ.د	٦	١٦,٨١٢	١٢,٥٩٢

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال من حيث أبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال حيث كانت قيم كا٢ غير دالة احصائياً.

[١] مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة.

إعداد :محمد طه وعبد الموجود عبد السميع (٢٠١١)

الهدف من المقياس: يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتية اللفظي وغير اللفظي كما يقدم تقريرا مفصلا عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالي يمكن استخدام النتائج في مجالات متعددة كوضع البرامج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهني وغيرها من الأغراض.

وصف الاختبار: يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن (٢:٨٥) سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلي من (١٠) اختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج في الصعوبة عبر ستة مستويات.

التصحيح : يتم تصحيح المقياس إلكترونياً حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة إلى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصيح المقياس بشكل يدوي باستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

ثبات المقياس:

تورد الباحثة فيما يلى ثبات المقياس كما ورد في دليل مقياس عينة التقنين المصرية ٢٠١١، حيث تم حساب ثبات الاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة

التطبيق بين٠,٨٧٠ و٠,٩٨٨ كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين ٠,٩٥٤ و٠,٩٩٧، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين ٠,٨٧٠ و٠,٩٩١.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب صدق هذا المقياس باستخدام صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين أداء الأطفال في عينة الدراسة الحالية وأداؤهم على مقياس مصفوفات رافن، وبلغ معامل ارتباط بين المقياسين قدره ٠,٧٥ وهو مرتفع جداً كما استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات ٠,٧٤ وهي قيمة مرتفع تطمئن على تطبيق المقياس في الدراسة الحالية.

[٣] مقياس إيذاء الذات: إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس إيذاء الذات من خلال الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:

الخطوة الأولى: اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التي تناولت إيذاء الذات من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة في قياس إيذاء الذات والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد.

كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن إيذاء الذات كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت إيذاء الذات، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية. ومنها:

- مقياس إيذاء الذات من إعداد (فيوليت فؤاد وآخرون، ٢٠١٧)
- مقياس إيذاء الذات إعداد (دلال سليمان ٢٠١٣)
- مقياس إيذاء الذات إعداد (محمد النوبي ٢٠١٥)

- مقياس إيذاء الذات إعداد (إيمان عبد الوهاب ٢٠١٥)

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس إيذاء الذات (٣٠) عبارة موزعين على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (١٠) الأبعاد الرئيسة لمقياس سلوك إيذاء الذات.

الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات إيذاء الذات ١- إيذاء الرأس ٢- إيذاء الذات بإدخال مواد ضارة ٣- إيذاء الجسد ٤- إيذاء الذات باستخدام أدوات حادة.

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٣٠ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان البحث وهدفه، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس.

الخطوة الرابعة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال للتعرف على أهم الصعوبات أو العوائق التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس ووضع بعض التعديلات لحلها أو تفاديها وكذا لمعرفة مدى ملائمة الأنشطة لأفراد العينة وكذا لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم. وقد روعي أثناء التطبيق تدوين الملاحظات التي أبداها الأطفال والتي تبدو في عدم فهم معاني بعض الكلمات وقد تم تعديلها بالصورة المناسبة حتى يسهل عليهم فهمها والإجابة عليها بسهولة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس إيذاء الذات منها صدق المحكمين الذي تم عرضه في خطوات إعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب

الخصائص السيكومترية لمقياس إيذاء الذات ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

- **صدق المحك الخارجي:**

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس إيذاء الذات ومقياس إيذاء الذات من إعداد (إيمان عبد الوهاب، ٢٠١٥) وقد بلغت معاملات الارتباط ٠,٧٧٤، وهو ما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس إيذاء الذات باستخدام الطرق التالية:

(أ) معادلة ألفا كرونباخ: وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة في جدول (٤).

(ب) طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول (٤).

جدول(٤)

معاملات الثبات بطريقة ألفا وحساب معاملات ارتباط القياسين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية **(ن= ٣٠)**

الأبعاد	ألفا كرونباخ	معاملات الارتباط بين القياسين ألفا كرونباخ
إيذاء الرأس	٠,٧٥٥	٠,٧٦٥
إيذاء الذات بإدخال مواد ضارة	٠,٧٦٤	٠,٧٦١
إيذاء الجسد	٠,٧٣٨	٠,٧٥٣
إيذاء الذات باستخدام أدوات حادة	٠,٨٢٤	٠,٧٣٨
الدرجة الكلية	٠,٨٣١	٠,٨٢٩

[٣] البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لخفض إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم. (إعداد الباحثة)

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس والركائز العامة والفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي من شأنها إنجاح البرنامج، وفيما يلي مجموعة الأسس التي يقوم عليها البرنامج الحالي:

(١) الأسس الإنسانية والأخلاقية: حيث راعت حق الطفل المعاق عقليًا القايل للتعليم في العمل مع زملائه، وكذلك حقه في التقبل بدون قيد أو شرط وقابلية السلوك للتعديل والتغيير، كذلك مراعاة أخلاقيات العمل مع الزملاء وسرية البيانات والعلاقات المهنية التي تقوم على الألفة والتسامح.

(٢) الأسس الفلسفية والتنظيرية: استمد هذا البرنامج أصوله من المبادئ الفلسفية في تعليم الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم التي أظهرت الدراسات فعاليتها في تنمية مهارات هذه الفئة من الأطفال.

(٣) الأسس التربوية للبرنامج: أخذت الباحثة في اعتبارها الخصائص العامة للنمو في هذه المرحلة التعليمية والخصائص المميزة للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم ، وقد راعت الباحثة الفنيات التربوية داخل غرفة التدريب مثل المهام التي يتعامل معها الطفل، وأساليب التقويم والتعزيز وتوقعات المعلمات عن أدائه، كما راعت الباحثة أن يكون البرنامج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ومكملاتها ومدعماً للمفاهيم التربوية التي يحتوي عليها.

التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية وكذلك الإجراءات العلمية لتنفيذ البرنامج والتي تتضمن الإعداد المبدئي للبرنامج وما يشتمل عليه من خلفية الباحثة النظرية، والبرنامج في صورته الأولية، والفنيات والأنشطة المستخدمة في الجلسات

للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم ثم العرض على المحكمين والقيام بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج.

(٢) مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر منها:

- قراءات الإطار النظري للدراسة والذي تم عرضه تفصيليا في الفصل الثاني من هذه الدراسة.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها والتي تم عرضها تفصيليا في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

(٣) أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج: حددت سعدية بهادر (٢٠٠٢)، أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

أ- **لمن؟ To Who** سيتم تطبيق البرنامج على الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم التي تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات.

ب- **لماذا؟ Why** يهدف هذا البرنامج إلى:

- إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم كشريحة تمثل فئة عمرية ذات أهمية حيوية بالنسبة لأي مجتمع يحرص على الاستفادة القصوى مما لدى أبنائه من إمكانيات واستعدادات وقدرات مختلفة، ومن ثم استفادة المؤسسات التعليمية من خلال إسهام علمي ودراسة علمية في مجال الفكر التربوي للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

ج- ماذا؟ What يتضمن البرنامج مجموعة من الفنيات والأنشطة المختلفة والتي تناسب الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم ، هذه الفنيات تضم (التعزيز، التعلم بالنمذجة، لعب الدور)، وجميعها فنيات معدة لتحقيق الهدف من الدراسة.

د- كيف؟ How تتضمن الإجابة على هذا السؤال تحديد الاستراتيجيات التربوية التي يجب إتباعها في تنفيذ البرنامج والسعي نحو تحقيق أهدافه والتي من أهمها:

هـ- متى؟ When

تم تطبيق البرنامج في مدة (٣) أشهر بمعدل (١٢) أسبوعا، (٤٨) جلسة بواقع ٤ أيام في الأسبوع كل يوم عبارة عن جلسة، وهي الأيام التي يكون فيها الأطفال متواجدون فعلياً في المكان المحدد لمدة (٤٥) دقيقة، مع مراعاة المرونة في الوقت إذا احتاج النشاط أكثر أو أقل.

ثالثاً: خطوات البحث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها سوف تتبع الباحثة الإجراءات التالية:

١- إعداد الإطار النظري للدراسة فيما يتعلق بالمفاهيم والنظريات والبحوث والدراسات الأساسية المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية.

٢- وفي ضوء ذلك قامت الباحثة ببناء مقياس إيذاء الذات، وتم عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس.

٣- اختارت الباحثة عينة استطلاعية مماثلة للعينة الأصلية لكي يطبق المقياس عليها ومن خلال نتائج التطبيق يتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

٤- تم تطبيق الباحثة لمقياس مقياس إيذاء الذات الخاص بالدراسة على العينة السابقة تطبيقاً قبلياً وتصحيح المقياس حسب التعليمات الخاصة به ورصد الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة في جداول تم إعدادها لتسهيل عملية المعالجة الإحصائية.

٥- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج ثم قامت بالقياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على القياس البعدي.

٦- طبقت الباحثة البرنامج وفقاً للخطة الإجرائية التي أعدتها في التدريب على إجراء القياس البعدي على أفراد عينة الدراسة بعد الانتهاء من الإجراء التجريبي مباشرة، وتسجيل الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في جداول لتسهيل المعالجة الإحصائية ومعالجة البيانات إحصائياً وتفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وأهداف الدراسة.

تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة التي تحقق صحة فروض الدراسة الحالية وتتمثل في التالي:

- اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لاختبار صحة الفروض.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية – معاملات الارتباط – معامل ثبات ألفا كرونباخ.

نتائج البحث

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك إيذاء الذات بعد تطبيق استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس إيذاء الذات، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق مقياس إيذاء الذات والتي تم تدريب المجموعة

التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول(٥)قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إيذاء الرأس	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	–	٠,٠١
	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٦٥	
	التساوي	٠				
	المجموع	١٢				
إيذاء الذات ادخال المواد الضارة	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	–	٠,٠١
	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,١٣٣	
	التساوي	٠				
	المجموع	١٢				
إيذاء الجسد	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	–	٠,٠١
	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٧٧	
	التساوي	٠				
	المجموع	١٢				
إيذاء الذات بإدخال مواد حادة	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	–	٠,٠١
	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٨٨	
	التساوي	٠				
	المجموع	١٢				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	–	٠,٠١
	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٦٨	
	التساوي	٠				
	المجموع	١٢				

قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٠ **قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٠**

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط الرتب السالبة أكبر من متوسط الرتب الموجبة، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة إيذاء الذات لدى أفراد العينة التجريبية.

ولمعرفة مقدار الانخفاض في أبعاد إيذاء الذات، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

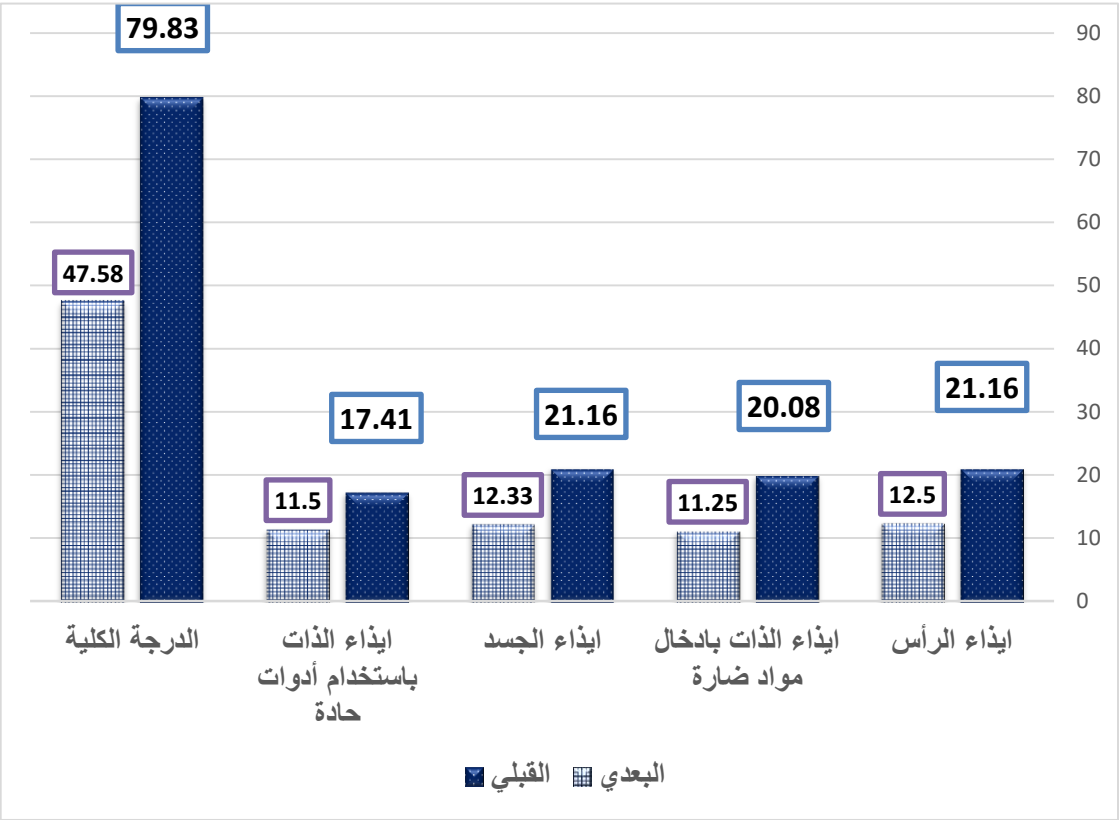
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	قبلي		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إيذاء الرأس	٢١,١٦	١,٣٣	١٢,٥٠	١,٢٤
إيذاء الذات بإدخال مواد ضارة	٢٠,٠٨	٠,٩٩٦	١١,٢٥	١,١٣
إيذاء الجسد	٢١,١٦	١,٥٨	١٢,٣٣	٠,٧٧
إيذاء الذات باستخدام أدوات	١٧,٤١	٠,٧٩	١١,٥٠	١,٢٤
الدرجة الكلية	٧٩,٨٣	٠,٢,٦٩	٤٧,٥٨	٢,٨٧

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية مما يشير إلى خفض حدة إيذاء الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية

ويمكن تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج بالنسبة للفرض الأول من خلال الدور الذي قام به البرنامج في خفض حدة إيذاء الذات حيث تبين أن هذه الفنيات لها فاعلية كبيرة

في خفض حدة إيذاء الذات. والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي



شكل (١)

الفروق في أبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

تفسير نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أبعاد سلوكيات إيذاء الذات (إيذاء الرأس، إيذاء الذات بإدخال المواد الضارة، إيذاء الجسد، إيذاء الذات بإدخال المواد الحادة، الدرجة الكلية) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ".

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول من منطلق فعالية وجدوى البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات التعزيز باستخدام تحليل السلوك التطبيقي مع بعض الفنيات السلوكية التي تم تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية؛ كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم، حيث ظهر هذا التحسن في انخفاض متوسطات درجاتهم في أبعاد مقياس إيذاء الذات حيث عزز من دور الباحثة استخدامها للاستراتيجيات التالية:

– **التعزيز بالحث والتشجيع** : التعزيز هو العملية التي بمقتضاها يتم زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، عن طريق تقديم تعزيز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه أي من الفرد، والتعزيز يساعد على زيادة التعليم، وزيادة مشاركة الأطفال في الأنشطة التعليمية المختلفة. كما يجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة راعت في تقديم المعزز عدة شروط منها: التوقيت، وعدم إعطاء المعزز بكثرة، تكرار التعزيز في بداية التدريب ثم الانتقال إلى التعزيز المتقطع وهذا من شأنه التشجيع على اكتساب المهارات السلوكية الايجابية.

وهو ما يتفق مع ما أكد عليه يوسف جمعة (٢٠١٢) في أن هناك بعض العوامل والشروط المؤثرة في فعالية فنية التعزيز وتتضمن الآتي :

- **توقيت التعزيز:** يجب أن يكون التعزيز فورياً وليس مؤجلاً، أي يجب تعزيز الطفل مباشرة.
- **كمية التعزيز:** يجب تقليل كمية التعزيز وعدم إعطاءه بكثرة في كل مرة، حتى يظل هذا المعزز مرغوباً للطفل ولا يصل الطفل لمرحلة إشباع من المعزز، كما يجب أن تتناسب كمية التعزيز مع السلوك والجهد الذي قام به الطفل.
- **تكرار التعزيز:** يجب أن يتم تكرار التعزيز في بداية أداء الطفل للنشاط، فكلما كثر تكرار التعزيز كلما زادت قوته.

- **تغيير نوع التعزيز:** يجب استخدام أسلوب التعزيز المتقطع عندما يكتسب الطفل السلوك الجديد.

و يتفق ذلك مع نتائج دراسة William, et al ,(2016), والتي هدفت لفحص أثر السلوك المعزز أوتوماتيكياً على استمرار السلوك العدواني ، وتضمنت عينة الدراسة (٨ أطفال) من الذكور والإناث، كما شملت أدوات الدراسة (مقياس وكسلر للذكاء، ومقياس السلوك التوافقي)، وتمثلت نتائج الدراسة في أن السلوك العدواني كان أكثر مقاومة للتعطيل والتمزق بعد فترات الاقتراب من المثير المفضل، والذي تم تقديمه على جداول زمنية مختلفة، وأكدت نتائج الدراسة على أن الاستمرار السلوكي يمكن أن يرتبط إيجابياً بمعدل التعزيز.

كذلك يتفق مع دراسة Maureen & Charles, (2010) ، والتي هدفت إلى دراسة أثر استخدام سياسة التدخل في تقليل السلوك العدواني، وتضمنت عينة الدراسة (١٠) أطفال من الذكور والإناث، كما شملت أدوات الدراسة (مقياس وكسلر للذكاء، ومقياس الاضطرابات السلوكية)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن السلوك العدواني كان يقل في الفترات التي كانت تشتمل فيها سياسة التدخل على التلميح البصري بالاعتماد على فنية التعزيز الأوتوماتيكي.

فنية النمذجة والتكرار: قامت الباحثة باستخدام فنيتي النمذجة والتكرار في التدريب لخفض سلوك إيذاء الذات، حيث قامت بأداء المهارة السلوكية أمام الطفل كنموذج ثم دعت الطفل ليشاركها في أداء المهارة السلوكية ثم اختبرت أداء الطفل، فإن أصاب دعمته وإن أخفق أعادت نفس الخطوات حتى يتقن الطفل المهارة السلوكية المطلوبة، مما سهل على الطفل تعلم المهارة المطلوبة دون خوف أو تردد.

وترى الباحثة أن الأسباب السابقة ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على خفض مستوى سلوك إيذاء الذات ومن ثم تحقق التعليم، مما كان له بالغ الأثر في تحقيق الفرض

الأول حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس سلوك إيذاء الذات". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس إيذاء الذات (إيذاء الرأس، إيذاء الذات بإدخال المواد الضارة، إيذاء الجسد، إيذاء الذات بإدخال المواد الحادة، الدرجة الكلية)، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق مقياس إيذاء الذات والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (٧)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إيذاء الرأس	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	١١				
	المجموع	١٢				
إيذاء الذات بإدخال المواد الضارة	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٤١٤	غ.د
	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التساوي	١٠				
	المجموع	١٢				

إيذاء الجسد	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠٠-	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	التساوي	٨				
	المجموع	١٢				
إيذاء الذات بإدخال مواد حادة	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤-	غ.د
	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التساوي	١٠				
	المجموع	١٢				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	التساوي	٦				
	المجموع	١٢				

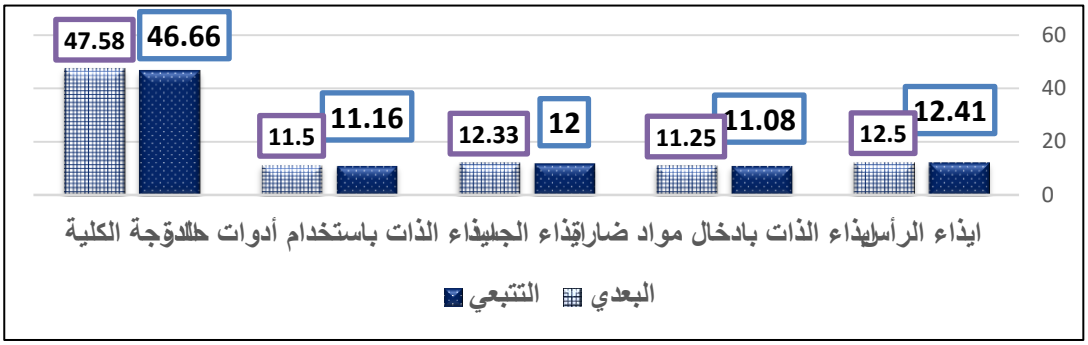
قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٠ **قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٠**

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي فيما عدا بعد إيذاء الجسد والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشراً على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة إيذاء الذات لدى أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

جدول(٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إيذاء الرأس	١٢,٥٠	١,٢٤	١٢,٤١	١,٢٤
إيذاء الذات بإدخال مواد ضارة	١١,٢٥	١,١٣	١١,٠٨	٠,٩٠٠
إيذاء الجسد	١٢,٣٣	٠,٧٧	١٢,٠٠	٠,٨٥
إيذاء الذات باستخدام أدوات	١١,٥٠	١,٢٤	١١,١٦	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٤٧,٥٨	٢,٨٧	٤٦,٦٦	٢,٤٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح استمرارية البرنامج وتأثيره في خفض حدة إيذاء الذات. والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (٢) الفروق في أبعاد مقياس مهارات إيذاء الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

تفسير نتائج الفرض الثاني :

وينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أبعاد إيذاء الذات (إيذاء الرأس، إيذاء الذات بإدخال المواد الضارة، إيذاء الجسد، إيذاء الذات بإدخال المواد الحادة، الدرجة الكلية) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي".

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثاني في ضوء نتائج اشتراك وانتظام الأطفال في جلسات البرنامج، حيث كانت الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء الأطفال، وقد استمرت آثارها حتى بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة وإجراء قياسها التتبعي والتي قدرت بـ(٤٥) يوماً.

وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة فاروق الروسان (٢٠١٤) في أن النمذجة أسلوب للتعليم عن طريق التقليد، أو التعلم بالملاحظة، والنمذجة أحد أساليب تعديل السلوك عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقاً. كذلك كان استخدام المعززات من قبل الباحثة في البرنامج، له أثر في ضبط سلوك الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم عامة وفي سلوك إيذاء الذات بشكل خاص، مما أدى للتركيز في تعلم واكتساب السلوكيات الايجابية وخفض السلبية منها وسط حالة من القبول والرضا للتعليم، ومن ثم تكراره مستقبلاً لما تعلمه بنجاح، وهو ما قد حدث بالفعل في القياس التتبعي.

وذلك يتفق مع أشارت إليه دراسة فيصل الزراد (٢٠١٥) في: "أن التعزيز الإيجابي وسيلة ناجحة للتحكم بسلوك الطفل وضبط عملية التوجيه والإرشاد لديه، فإذا قام الطفل بسلوك حسن وكوفئ بمعزز فإنه تتبعه حالة من الرضا وبالتالي يميل الطفل إلى تكرار السلوك، وتدريجياً يتعلم الطفل التمييز Discrimination بين السلوك الذي يؤدي إلى المكافأة (أو إلى تلبية حاجة الطفل) والسلوك الذي لا يؤدي إلى المكافأة".

أيضا يتفق مع نتائج دراسة Taylor &Weissman,(2013)، والتي هدفت لفحص إجراءات تقويم ومعالجة السلوك التكراري الصوتي المدعمة أوتوماتيكياً، وتضمنت عينة الدراسة(١٢) طفلاً من الذكور والإناث، كما شملت أدوات الدراسة (مقياس بينيه للذكاء)، حيث توصلت نتائج الدراسة: إلى أن الجدول الزمني الثابت للتعزيز لم يكن له تأثير في انخفاض السلوك المنشود، بينما نجد أن جدول المعززات غير الزمني كان له تأثير في انخفاض السلوك النمطي الصوتي أثناء جلسات المعالجة.

مما سبق يتضح صحة الفرض الثاني حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس إيذاء الذات.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- استخدام استراتيجيات التعزيز مع فئات أخرى من الأطفال ذوي الإعاقة، للتحقق من إمكانية تعميمه على فئات مختلفة وزيادة عدد البرامج المقدمة لهؤلاء الأطفال.
- دعوة القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية في مجال الإعاقة العقلية إلى الاستعانة بالبرنامج المقترح في الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم.
- تطبيق وتفعيل استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم كون هذه الاستراتيجيات ذات فعالية وأثر تعليمي على الأطفال بصفة عامة والأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم بصفة خاصة.
- تطوير مقرر الدراسة بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية لتعليم الطلاب استراتيجيات مختلفة عن استراتيجيات التعزيز وإتاحة الفرصة لهم للتطبيق أثناء التدريب الميداني.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم الزريقات (٢٠١٣).السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إبراهيم العثماني (٢٠١٤). استراتيجيات التربية الخاصة والخدمات المساندة الموجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في فصول الدمج. مجلة كلية التربية الخاصة ،جامعة الملك سعود.

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠١٧). تربية المعاقين ونظم تعليمهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

إلهام عبد القادر المصطلى (٢٠١٦). دمج الأطفال المعاقين ذهنياً فى التعليم النظامى، تجربة مركز الطفل الحديث. المؤتمر القومى الثامن لاتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعاقين "معاً على طريق الدمج الشامل" ٢١-٢٤ أكتوبر ٢٠١٦، القاهرة.

أميرة طه بخش (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبى مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر, ١٠,(١٩) ص ص٢١٧-٢٤١.

إنشراح المشرفي (٢٠١٣). الاكتشاف المبكر لإعاقات الطفولة. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، الاسكندرية.

إيمان جمال (٢٠١٥). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة: فلسطين.

إيمان كاشف وهشام ابراهيم (٢٠١٤). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إيهاب خليل (٢٠٠٩). التوحد والإعاقة العقلية. مؤسسة طيبة، القاهرة.

بطرس حافظ (٢٠١٠).تعديل وبناء سلوك الأطفال. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

جمال الخطيب (٢٠١٦). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. مكتبة الفلاح، الكويت.

جمال الخطيب, ومنى الحديدي (٢٠١٥). التدخل المبكر– التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

جمال فؤاد عبد الناصر (٢٠١١) طفل الإعاقة العقلية بين الواقع والمأمول برامج علاجية وسلوكية ، مصر العربية للنشر والتوزيع – القاهرة

خوله أحمد يحيي (٢٠١٥). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

راضي الوقفي (٢٠١٠). أساسيات التربية الخاصة. دار صفاء للنشروالطباعة، عمان:الأردن.

رمضان القذافى (٢٠١٦). رعاية المعاقين عقليًا. الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث.

رندة المومني (٢٠١١). بناء برنامج في التعزيز الرمزي وقياس أثره في تحسين مهارات التفاعل الرمزي والتواصل لدى الأطفال المعاقين عقليًا. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

زكريا الشربيني (٢٠٠٧). طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات (تعريف وتشخيص). القاهرة: دار الفكر العربي.

زيدان السرطاوى (٢٠١٤). خصائص ذوي الإعاقة العقلية (أكاديميا و سلوكيا) . مكتبة الصفحات ,الرياض: السعودية .

سعيد حسني العزة (٢٠١٢). التعزيز في التربية الخاصة لخفض الاضطرابات السلوكية. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع – الجامعة الأردنية.

سلوى صالح (٢٠١٢). فاعلية برنامج للتدريب على ادارة الذات في تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليًا والحد من مشكلاتهم السلوكية. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.

سهير شاش(٢٠١٤). الإعاقة العقلية (التشخيص، الأسباب، العلاج) زهراء الشرق – القاهرة

سيد أحمد البهاص (٢٠١٧) . مقياس سلوك إيذاء الأطفال. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

السيد عبد النبي السيد (٢٠١٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة الأنجلو القاهرة.

صالح هارون (٢٠١٦). دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعلم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٣). تعديل السلوك الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصور. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٧). السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقلياً. الرياض :الصفحات الذهبية، المملكة العربية السعودية.

عبد اللطيف أبو سعد (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالعليم محمد شرف (٢٠١١). طرق تعليم المهارات الأمانية والاجتماعية للمعاقين عقليًا. القاهرة: عالم الكتب.

علا إبراهيم عبد الباقى (٢٠١٧). التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، عمان: الأردن.

فاروق الروسان (٢٠١٧). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار الفكر العربي، عمان.

فاطمة سعيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج للتدريب على إدارة الذات فى تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليًا والحد من مشكلاتهم السلوكية. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

محمد إبراهيم عيد (٢٠١٣). سيكولوجية المعاقين عقليًا والاضطرابات السلوكية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد السيد حلاوة (٢٠١٥). الإعاقة العقلية في محيط الأسرة. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر و التوزيع.

محمد موسى (٢٠٠٨). الإعاقة العقلية وسلوك الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

ميادة محمد علي (٢٠١٧). فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعوقين عقليًا المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

يوسف جمعه (٢٠١٢).الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

يوسف قطامي (٢٠١١). الإعاقة العقلية–التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليًا. القاهرة: عالم الكتب.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Adam W., et al. (2015). "Verbal – regulation over time in preschool children at risk for attention and behavior problems" Child psychology psychiatry, vol., 41, no7, Cambridge university press.

Anderson, G. & Kazantzis, N. (2013). Social problem-solving skills training for children with mild intellectual disability: A multiple case study. Behavior Change, 25 (2), 97–108.

Anderson, Lewis, (2016): Children's Understanding of Disability, Rout ledge Press, London.

Berkson, G., Tupa, M., & Sherman, L. (2017). Early development of stereotyped and self-injurious behaviors: I. Incidence. American Journal on Mental Retardation, 106, 539–547.

Boesch, M. C.; Taber-Doughty, T.; Wendt, O., &Smalts, S. (2017). Using a ABA based Behavioral Reinforcement Approach to Decrease Self-Injurious Behavior in in Children with mental retardation: A Data-Based Case Study, Education and Treatment of Children, 38 (3).

Brosnan, J., & Healy, O. (2016). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities; Research in Developmental Disabilities, 32 (5).

Brosnan, J., & Healy, O. (2016). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities; Research in Developmental Disabilities, 32 (5).

Brosnan, J., & Healy, O. (2018). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities; Research in Developmental Disabilities, 32 (5).

Budzińska, A., &Lubomirska, A. (2019). The Use of Applied Behaviour Analysis Techniques In Reducing Self-Injurious Behaviours In A Three-Year-Old Autistic Girl, Neuropssychologiica; 7 (3).

Castles, E., & Glass, C. (2014). Training in social and interpersonal problem solving skills for mildly and moderately mentally retarded adults. American Journal of Mental Deficiency, 91(1), 35–42.

Century & Curry (2016). Feasibility study of full interaction model developed for a group student classified as mildly intellectually disabled. International journal of Disability development and Education, 40, 3, 217-235.

Chadsey-Rusch, J. (2015). Toward defining and measuring social skills in employment settings. American Journal on Mental Retardation, 96, 405-418.

Corinna Grindle & Hanna Kovshoff, (2014). Feasibility study of full interaction model developed for a group student classified as

mildly intellectually disabled. International journal of Disability development and Education, 40, 3, 217-235.

Dimian, A. F.; Botteron, K. N., &Dager, S. R. (2018). Potential Risk Factors for the Development of Self-Injurious Behavior among Infants at Risk for children with mental retardation, Journal of mental retardation and Developmental Disorders; 3 (9).

Durand, V. M. (2017). Attention-Getting Problem Behavior: Analysis of children with mental retardation, Self-Injury, Aggression Relationship, State University Of New York, Stony Brook.

Endfeld, S. (2015). Behavior problem in children with genetic disorders causing intellectual disability. Journal of Educational psychology, Vol, 25, n.2, P.P 341-346.

Forman, D., Hall, S., & Oliver, C. (2018). Descriptive analysis of self-injurious behavior and self-restraint. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 15, 1–7.

Granpeesheh, D.; Tarbox, J., & Dixon, D. R. (2017). Applied behavior analytic interventions for Self- Injury in Children with mental retardation: A description and review of treatment research, Annals Of Clinical Psychiatry;21(3).

Handen, B. (2018). Risk Factors for Self-injurious Behavior in an Inpatient Psychiatric Sample of Children with mental retardation: A Naturalistic Observation Study, Journal of Autism and Developmental Disorders (2018) 48: 3678–3688.

Jacobs, L. Turner, M., & Stewart, S. (2014). Social problem solving of children with and without mental retardation. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14(1), 37-50.

Lai M C, Lombardo MV, Chakrabarti B, Baron-Cohen S. (2013) Subgrouping the Autism ‘‘Spectrum’’: Reflections on DSM-5. PLOS Biol. 11(4): e1001544. doi:10.1371/journal.pbio.1001544.

Maccarthy, J. (2017). Behavior problem and adults with Dom syndrome: Childhood Risk Factors. Journal of intellectual disability research, Vol, 5, n.7, P.P 877-882.

Morano, S.; Ruiz, S.; Hwang, J.; Wertalik, J. L.; Moeller, J., &Karal, M. A. (2017). Meta-analysis of single-case treatment effects on self-injurious behavior for individuals with of Children with mental retardation & Developmental Language Impairments; 2 (26).

Pierce, K., & Schreibman, L. (2017). “Multiple Peer Use During Applied Behavior Analysis as A Basis for Reducing Self-Injury of Classmates with Children mental retardation: Results from Trained and Untrained Peers”, Journal of Applied Behavior Analysis; 30 (1).

Richard. Hastings (2015) .Behavioral adjustment of siblings of children with mental retardation engaged in applied behavior analysis early intervention programs: the moderating role of social

support journal of mental retardation and development disorders.33, no.2.

Richards, C (2017). Predictors of Self-Injurious Behavior and Self-Restraint of children with mental retardation: Towards a Hypothesis of Impaired Behavioral Control, (2017) 47: 701–713.

Richman, D. M (2017). Predictors of self-injurious behaviour exhibited by children with mental retardation, Journal of Intellectual Disability Research; 57 (8).

Robinson, C.; Vasa, R. A.; Lee, L., & DiGuiseppi, C. (2018). Self-injurious behaviors in children with mental retardation enrolled in the Study to Explore Early Development, Autism; 22(5).

Rohrig, B. (2018). Case Study Evaluating ABA Behavioral Interventions for the Self-Injurious Behavior of Children with mental retardation, MA Thesis, Western Michigan University: USA.

Schaal, D. W., & Hackenberg (2017) Toward a functional analysis of drug treatment for behavior problems of people with developmental disabilities, American Journal on Mental Retardation, 99, 123- 140.

Sigafoos, J. (2018). Effects of Positive Reinforcement Versus Discrete-Trial Training on Self-Injury, And Psychological Adjustment in A Child With mental retardation, Journal of Intellectual and Developmental-Disability; 31 (4).

Soke, Rosenberg, (2019). Factors Associated with Self-Injurious Behaviors In Children with mental retardation, 61 (2019): 1-9.

Taylor. T. Charman, et al. (2013)." Developmental associations between traits of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder: a genetically informative, longitudinal twin study". Psychological Medicine, Euro child adolescent psychiatry.24. 1129-1138.

Whitlock J (2018) Self-Injurious Behavior in children with mental retardation. PLoS Med 7(5): e1000240.

Zirkel: Perry (2016). Teaching Elementary " Applied Behavior Analysis " physical education. 6. p12 -15 M.S California State University. Fullerton.

The Effectiveness of a Program based on Reinforcing Strategies to Reduce Self –Injurious Behaviour in Educable Mentally Disabled Children using Applied Behavior Analysis (ABA)

Prepare:

Rehab El-Sayed El Sawy Mohamed

Assistant Professor of Child Psychology –
Early Childhood Education Faculty - Damanhour University

فاعلية التدخل المبكر باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مفهوم الذات وأثره في خفض سلوك الاستقواء لدى الأطفال بمرحلة الروضة

إعداد

سهير إبراهيم عبد ميهوب

أستاذ علم النفس المساعد –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الفيوم

الإستشهاد المرجعى:

ميهوب،سهير إبراهيم عبد.(٢٠٢٠). فاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وأثره فى خفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال بمرحلة الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢– ديسمبر، ١٠١٣-١٠٨٦

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى اختبار فاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وخفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال بمرحلة الروضة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث طُبق البحث على عينة مكونة من (٤٠) طفل/طفلة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية(٢٠)،وضابطة(٢٠) من الاطفال المستقويين بمرحلة الروضة، وعليه فقد قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث التي شملت مقياس الاستقواء،ومقياس مفهوم الذات بالاضافة إلى البرنامج الارشادى المعد لهذا الغرض وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي علي مقياس الاستقواء،ومقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي،والتتبعي علي مقياس الاستقواء،ومقياس مفهوم الذات لصالح البرنامج الارشادى.

الكلمات المفتاحية: التدخل المبكر- الارشاد المعرفى السلوكى- الاستقواء، مفهوم الذات- طفل الروضة

Abstract:

The aim of the current research is to test the effectiveness of early intervention using cognitive-behavioral counseling in improving self-concept and reducing bullying behavior in kindergarten children. The researcher used the semi-experimental approach where the research was applied to a sample of (40) children, which were divided into two experimental groups (20). And a control (20) of the settled children in kindergarten, and accordingly the researcher prepared the research tools that included the bullying measure, the self-concept scale in addition to the counseling program prepared for this purpose. The pre and post measures on the empowerment scale, and the self-concept scale for the benefit of the experimental group after the implementation of the program, and the results indicated that there were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the two post measurements, and the follow-up on the strength scale, and the self-concept scale for the benefit of the pilot program.

Keywords: **early intervention - cognitive behavioral counseling - bullying, self-concept - kindergarten child.**

المقدمة

تعُد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمربها الفرد ،لذا أصبح توجيه الانتباه إلي رعاية الأطفال والاهتمام بحالتهم النفسية ،والاجتماعية من العوامل جد الهامة لبناء شخصية الطفل وبصفة خاصة في هذه مرحلة ،كونها الأساس لبناء الشخصية المتكاملة فيما بعد،إذ لم يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة ومشكلاتها ترفاً تربوياً، إنما أصبح هناك حاجة ملحة وماسة لدراسة هذه المشكلات لمساعدة هؤلاء الاطفال على التكيف النفسي والاجتماعي السليم، وتشير الدراسات الحديثة فى القطاع التربوي.(الشلاش،٢٠١٩،٢٢٠) إلى تفاقم المشكلات المتعلقة بالاطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة ولا سيما مشكلة الاستقواء بين الاطفال.فقد لوحظ فى السنوات الأخيره ارتفاع معدلاته بين الاطفال، مما جعل الرابطة الأمريكية للطب النفسي تطلق عليه وباء العنف (The Epidemic of Violence Bukhari, M., & Authar, N. 2017, 112). حيث يُعد الاستقواء ظاهرة موجهة من طفل إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً وفي هذه الحالة يصبح تأثيره على الأطفال الضحايا والمستقويين ذا أثر بالغ ، حيث يواجه الضحايا أشكال مختلفة من المشكلات منها: الانعزال الاجتماعي ،الرفض ،عدم القبول ،المضايقة والشعوربعدم الأهمية ، مع إحتمالية أن يتحول بعض ضحايا الاستقواء من الاطفال إلى مستقويين فيما بعد، وأما المستقوين فيطورون أنماطاً مختلفة من السلوك الاجتماعي السلبى الاكثر خطورة ،وقد لوحظ أن الاطفال المستقويين لديهم تشوه فى مفهوم الذات ،وأن تصورهم وتقديرهم لذواتهم يشوبه النقص وعدم التقدير الكافى ، وتكمن خطورة عدم وضوح مفهوم الذات فى أنها تنمو مع الاطفال في سن مبكرة وقد تستمر معهم حتى المراحل اللاحقة حيث تؤثرعلى تفاعلاتهم المستقبلية ، وتجعلهم يعانون من مظاهر الاضطراب الانفعالي والسلوكي في المراحل اللاحقة، ممايدفع الطفل لأن يمارس الاستقواء على أقرانه ، أو قد يقع ضحية لاستقواء آخرين ، كما قد يتعلم الطفل

الضحية أن يمارس سلوك الاستقواء في مواقف لاحقة فيكون مستقويا حيناً وضحية في أحيان أخرى، حيث يلعب عدم وضوح مفهوم الذات دوراً اساسياً فى تقبل سلوك الاستقواء أو القيام به لان مفهوم الطفل عن ذاته يؤثرعلى رد فعله على سلوك الاستقواء،وقد أشار كلً من(هيلزبيرج وسباك).Hillsberg, C.& Spak, H. (2016) إلى أن الإحصاءات الصادرة بالولايات المتحدة الأمريكية تؤكد أن ما يقرب من (١٥٠٠٠٠٠٠)من الاطفال دون سن البلوغ يهربون من المؤسسات التعليمية خشيةً من سلوك الاستقواء الذى يتعرضون له من الاقران حيث يشكل هذا السلوك فى مرحلة الطفولة خطراعلى المستقوبين والضحايا، حيث يسود بينهم عدم الشعور بالاطمئنان ،وقصور العلاقات الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الشعوربالأمن النفسى وتدني مفهوم الذات،ونظرًا للاثار السلبية المترنبة على سلوك الاستقواء فإنه ينبغى التدخل من خلال البرامج النفسية والتربوية للحد من من هذا السلوك والاثار المترتبة عليه، ويعد التدخل المبكر باستخدام المنهج المعرفي السلوكي المشتق من النظرية المعرفية السلوكية لألبرت أليس من أكثر المناهج فاعلية في مساعدة هؤلاء الاطفال على تحسين مفهوم الذات لديهم والحد من سلوك الاستقواء وذلك من خلال التركيزعلى أنماط المعرفة والسلوك وتحليل عمليات التفكير الخاطئة وتعديلها بأنماط أخرى أكثر عقلانية. والجدير بالذكرأن هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت البرامج الارشادية القائمة على فنيات تعديل السلوك في الحد من سلوك الاستقواء والتي أثبتت فاعليتها، كدراسة كلً من ليتزي ، و كوري,Litzy (2016) cory, G,. (2015) E,.

مشكلة البحث

جاءت فكرة البحث الحالى من خلال مالمسته الباحثة أثناء متابعتها لطالبات الكلية بالتدريب الميدانى فى الروضات من شكوي المعلمات والامهات بتلك الروضات من انتشار سلوك الاستقواء بين الاطفال ،وكُم المعاناة التي يعاني منها هؤلاء الاطفال سواء المستقوين ومايتعرضون له من نبذ

ولوم من المحيطين ،أوالضحايا، وتظهر هذه المعاناة فى صورً عدة منها تدني مفهوم الذات ، النبذ،والقلق لدى الاطفال المستقوين.

كما تجدر الاشارة إلى أن نتائج العديد من البحوث والدراسات التى تمت فى هذا السياق كدراسة كلً من بايرز، كالتابيانو (Byers, D. , Caltabiano, N. (2011 اكدت على أهمية البرامج التدريبية والارشادية ولا سيما تلك التي تعتمد على الارشاد المعرفى السلوكى فى الحد من سلوك الاستقواء فى مرحلة الطفولة.حيث يعُد سلوك الاستقواء من المشكلات التى أصبحت فى تزايد مستمرلاسباب متعددة ،وغالباً مايقترن سلوك الاستقواء لدى الاطفال ببعض المشكلات الاخرى ،وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة التى قام بها(أبو زيتون،خلف،٢٠١٧) أن المستقويين لديهم قصورفى مفهوم الذات، وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق، وعلى النحو الذي ظهر في الدراسة التحليلية المستعرضة التي قام بها كلً من كريستن ، سميث (Kresten,S&smith,P,2018) . والتى أشارت إلى أن الاستقواء يقترن بتدني مفهوم الذات، والقصور الملحوظ فى التواصل ،وبعض الانشطة الاجتماعية الاخره. كما توصلت نتائج الدراسة التي قام بها كلً من.(Cohn, A., & Canter, A,2017) إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك الاستقواء، وكلً من عدم وضوح مفهوم الذات،واضطراب القلق، ونظراً لان الاستقواء يؤثر سلباً في المستقويين والضحايا وبيئة الروضة بشكل عام، فقد تم تطبيق العديد من البرامج النفسية والتربوية من أجل التصدي لهذه المشكلة ومعالجة الأسباب المؤدية إليها، فنجد منها برامج استندت إلى الارشاد المعرفى السلوكى، بهدف تعديل مفهوم الذات لدى الاطفال المستقويين مثل دراسة (Byers, D, 2011,321) هذا وقد أشار (Fink, E,2015) إلي نسبة من (١٠ : ١٥%) من الأطفال الذين يمارسون الاستقواء لديهم قصور فى مفهوم الذات وبعض الاضطرابات السلوكية الاخرى التى تتطلب التدخل المبكر، وإلا فمن المحتمل أن يصبح هؤلاء الأطفال عُرضة لتفاقم مثل هذه السلوكيات ، وقد يمثلون تهديداً للمحيطين

ما لم يتم التدخل لتحسين مفهوم الذات والحد من "سلوك الاستقواء لديهم" ومن هذا المنطلق سعى البحث الحالى إلى تناول هذه الظاهرة بالبحث والدراسةلاسباب عدة منها:

- تبين من خلال القراءات والأدبيات النظرية (النفسية والتربوية) وبناء على توصيات بعض الدراسات ومنها دراسة .(Konishi, H,2019) أهمية إعداد برامج نفسية وتربوية للاطفال لمساعدتهم على تحسين مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء لدبهم نظراً لأن سلوك الاستقواءيعتبر من أكثرالمشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال بصفة عامة ،والذكور منهم بصفة خاصة .
- نظراً لمٌ يُشكله سلوك الاستقواء من خطورة على البناء النفسى والاجتماعي للاطفال سواء المستقوين أو الضحايا ،حيث يرتبط سلوك الاستقواء ببعض المؤشرات السلبية منها عدم القدرة على ضبط الذات، وضعف القدرة على التعاطف لدى المستقويين، بالاضافة إلى تدني مفهوم الذات لدى هؤلاء الاطفال حيث أكدت نتائج بعض الدراسات.(Evans, C,et al,2014)على وجود علاقة بين تدنى مفهوم الذات والآثار النفسية المترتبة عليه من جهة، وبين سلوك الاستقواء من جهة أخرى، وأن هناك حاجة ماسة لاستخدام برامج تدريبية في الروضات لمواجهة هذه المشكلة، وفى ضوء ما سبق تم بلورة مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وخفض سلوك الاستقواء لدى عينة من الاطفال بمرحلة الروضة. و ينبثق عن هذا التساؤل، التساؤلات الفرعية التالية:

١: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس (القبلي –البعدي) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى؟

٢: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

٣: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة ؟

٤: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس (القبلي –البعدي) على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى؟

٥: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس البعدي على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الإرشادي ؟

٦: إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من الجنسين (ذكور/ إناث) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة ؟

أهداف البحث

فى ضوء مشكلة البحث ،وتساؤلاته،ومرجعيته النظرية فإنه يسعى إلى تحقيق الاهداف التالية:

١: اختبارفاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات,وأثره فىخفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال بمرحلة الروضة.

٢: تعرف مدى إستمرارية أثر التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وأثره فى خفض سلوك الاستقواء لدى عينة البحث ،بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث بشقيها النظري،والتطبيقي من خلال عدة مقومات على النحو التالى :

١: الاهمية النظرية.

أ: تتضح اهمية هذا البحث– بحسب علم الباحثة – في الندرة بالمكتبة العربية إلي هذا النوع من البحوث والدراسات ذات الوجهة الوقائية والارشادية، وبالتالي يمكن اعتبار البحث الحالي إضافة جديدة ،ويعُد من المحاولات العلمية الإجرائية التي لها السبق في هذا المجال،والتي سعت إلى اختبارفاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وأثره فى خفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال بمرحلة الروضة.

ب: تبرز أهمية البحث الحالي من خلال ما يوفره من إطار نظري يتعلق بالتدخل المبكر ودورة فى تحسين مفهوم الذات وأثره فى الحد من سلوك الاستقواء لدى المستقويين من خلال تفعيل البرامج التدريبية في التعامل مع سلوك الاستقواء لدى الاطفال.

ج: يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الشريحة العمرية التي يُطبق عليها ألا وهى الأطفال الذين لديهم تشوه فى مفهوم الذات ويعدوا من المستقويين في مرحلة الطفولة المبكرة وما يترتب على سلوك الاستقواء من أثارً نفسية على الأطفال سواء الضحايا أو المستقوين والتي تمثل تهديدا واضحا لبنائهم النفسي والاجتماعي .

٢: الاهمية التطبيقية.

أ: الاسهام في تصميم بعض الأدوات التطبيقية لأطفال الروضة والمتعلقة بمشكلة البحث ،(مقياس سلوك الاستقواء– مقياس مفهوم الذات– البرنامج الارشادى) لتحسين مفهوم الذات وأثره فى الحد من سلوك الاستقواء لدى الاطفال المستقويين مما يفيد البحث العلمي في هذا المجال .

ب:التزايد الملحوظ فى سلوك الاستقواء والسلوكات العدوانية الاخري في الروضات ، وما تتركه هذه السلوكيات من اثارً سلبية على الفرد والمجتمع، ولهذا يسعى البحث الحالى إلى اختبار فاعلية التدخل المبكر فى تحسين مفهوم الدات وأثره فى الحد من سلوك الاستقوا لدى الاطفال المستقوين.

ج: يعد موضوع البحث على درجة من الأهمية والذى تجسد في المجال الذي تناوله ، والذي تحدد بدوره في متغيراته الأساسية وهي التدخل المبكر لتحسين مفهوم الذات،والحد من سلوك الاستقواء لدي أطفال الروضة باستخدام أحد أشكال الارشاد النفسي وهو الارشاد المعرفي السلوكي ، وكذلك أتت أهمية البحث من كونه قام علي عينة من الفئة العمرية (٤-٦) سنوات والتي تعد من أكثر المراحل النمائية تأثيراً في تطور ونمو شخصية الفرد فيما بعد.

د: تعرف مدى إستمرارية أثر التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وخفض سلوك الاستقواء لدى عينة البحث من الاطفال بمرحلة الروضة ،بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

حدود البحث

تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي بما يلي:

أ: حدود بشرية : اقتصرهذا البحث على عينة قوامها (٤٠) مفردة من الاطفال الذين لديهم قصور فى مفهوم الذات ومن المستقوين بالروضات المعنية بالدراسة،والذين تتراوح أعمارهم ما بين(٤-٦) سنوات.

ب: حدود زمنية: تم إجراء البحث فى الفترة الزمنية من (١٠/١ /إلى ١٢/٣٠/ ٢٠٢٠ .

ج: حدود مكانية: تم تطبيق البرنامج فى إحدى الروضات التجريبية بمحافظة الفيوم ونزولاً على رغبة إدارة الروضة تم عدم ذكر إسمها فى متن البحث.

محددات البحث:

اشتملت أدوات البحث على مقياسين قامت الباحثة بإعداهما وهما (مقياس مفهوم الذات ،ومقياس سلوك الاستقواء لاطفال الروضة بالاضافة إلى الاستراتيجيات والفنيات التى تضمنها البرنامج الارشادى القائم على الارشاد المعرفى السلوكى لتحسين مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء لدى اطفال ماقبل المدرسة.

مصطلحات البحث الاجرائية

جاء بالبحث عدة مصطلحات تجدر الإشارة إلي تعريفاتها النظرية ، والإجرائية ، وذلك علي النحو التالي:

أولاً: برنامج التدخل المبكر:Early intervention program

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات إرشادية ، وذلك لتقديم مجموعة من الخبرات ، الأنشطة، والمهام المختلفة التي تدخل في إطار التدخل المبكر، ويتم تقديمها في سن مبكرة لمجموعة من الأطفال الذين لوحظ عليهم ممارسة سلوك الاستقواء على الاقران (عينة البحث)، وذلك من خلال عدد معين من الجلسات التي تهدف إلى تحسين مفهوم الذات،والحد من سلوك الاستقواء لدى هؤلاء الأطفال.

وتعرف الباحثة التدخل المبكر إجرائياً: بأنه برنامج إرشادي – يهدف إلى تفعيل عمليتي الوقاية والارشاد معاً لمساعدة الاطفال عينة البحث على تحسين مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء.

ثانياً: مفهوم الذات :Concept of self

يعرفه (الأشول،١٤١،٢٠١١) بأنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته ،وهو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتعميمات الخاصة بالذات،يبلوره الفرد ويعتبر ه تعريفاً نفسيًا لذاته، ويتأثر تأثيرًا كبيرًا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذي الأهمية في حياته.

فى حين يعرفه ماكوبى(Macoby,w,٢٠١٨) بأنه فكرة الفرد عن نفسه،وتقييمه لها سواء كان تقييماً إيجابيا أو سلبياً،أى أنه يعبر عن كيفية إدراك الطفل لنفسه ، وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة ، والتي تتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته .

وتعرف الباحثة مفهوم الذات إجرائيا :بأنه الدرجة التي يحصل عليها الاطفال على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذا البحث نتيجة تصورهم لذواتهم ،فالطفل الذي لديه مفهوم موجب عن ذاته يشعر بالرضا عن نفسه وأن لذاتهأهمية ، أما الطفل الذي لديه مفهوم سالب عن ذاته فإنه يشعر بعدم الرضا عن نفسه ، ويقلل من شانها ، ويشعر بأنه لا قيمة لها.

ثالثاً: الاستقواء Bullying :

تعددت تعريفات الاستقواء فقد عرفه لونج (Long,F,2017,412) على أنه اضطراب غير اجتماعي في سلوك الفرد ينتشر في علاقاته مع الاخرين وعادة مايظهر فى البيئة المدرسية اكثر منه في المنزل.

وعرفه لارزين (La razin,K,2018) بأنه سلوك يقوم به المستقوي تجاه شخص ما أضعف منه، واقل شعورً بالأمن ،واقل شعبية منه من خلال رفض الشخص وابعاده عن المحيطين.

فى حين عرفه جلبرت (Gilbert,L,2018) بأنه محاولة للسيطرة على الاخرين والشعور بالقوة عليهم وهو شكل من اشكال العدوان الذي يقوم به شخص مراراً وتكرارا .

من خلال التعريفات السابقة للاستقواء ترى الباحثة أنه سلوك مقصود لإلحاق الاذى بالاخر، ويصدر من طرف قوي مسيطر تجاه طرف ضعيف ، لايستطيع أن يرد الاعتداء عن نفسه ، ولايُبلغ عن حادثة الاستقواء لمن حوله ، وهذا هو سبب الاستقواء على الضحية .

وتعرف الباحثة سلوك الاستقواء بأنه: سلوك سلبي يصدر من طفل قوي ضد طفل أقل قوة من آن لأخر بقصد الإساءة، أو الإيذاء، أو المضايقة ، وتشمل أشكال الاستقواءمايلى :

أ:الاستقواء الجسدي. مثل الضرب والركل بالقدم، واللكم بقبضة اليد والخنق، والقرص، والعض، والاستقواء في العلاقة الشخصية: مثل الإقصاء، والإبعاد، والصد ، وترويج الإشاعات والأكاذيب.

ب:الاستقواء اللفظي. ويشمل التهديد، والإغاظة، والتسمية بأسماء مسيئه .

وتعرف الباحثة الاستقواء إجرائياً بأنه :الدرجة التي يحصل عليها الاطفال على مقياس سلوك الاستقواء المستخدم في هذا البحث.

رابعاً: طفل الروضة (Kindergarten Child)

"هوطفل في عمر زمني يتراوح فيما بين (٤-٦) سنوات بمتوسط عمري قدره (٦٢) شهراً ، وانحراف معياري قدره (١-٣) ويلتحق بإحدي مؤسسات رياض الأطفال للعاديين ،ولوحظ عليه أنه يمارس سلوك الاستقواء على الاقران ، وتتوفر فيه الشروط الإجرائية اللازمة والمحددة ليكون ضمن أفراد عينة البحث الحالى ".

خامساً:الارشاد المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Counseling) :

هو شكل من اشكال الارشاد النفسى الذى يحاول فيه المرشد تعديل السلوك المضطرب للمسترشد من خلال التأثير في العمليات المعرفية لديه، فهو يهدف إلي إقناع الطفل أن معتقداته اللامنطقية هي التي تؤدي به إلي هذا السلوك وبالتالي يسعي هذا النوع من الارشاد نحو تعديل

إدراكات الطفل المشوهة لتحقيق تغيرات معرفية وانفاعلية وسلوكية سوية لديه تساعده علي التكيف السليم .

وتعرف الباحثة برنامج الارشاد المعرفي السلوكي إجرائياً بأنه"برنامج مخطط ومنظم على أسس علميه بهدف تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الاطفال عينة البحث ، وذلك اعتماداً علي فنيات الارشاد المعرفي السلوكي ، وكان من أبرزتلك الفنيات مايلى :

١- الحديث الذاتي وإعادة البنية المعرفية (Self Dialigue Cognitive Restructing) : وهما فنيتين يتم استخدامهما فى الارشاد المعرفي السلوكي حيث يعتمد الحديث الذاتي علي الأحاديث الذاتية الداخلية ، والظاهرة ، يتبعها تعليمات ذاتية تدفع الطفل أو المشاركين إلي إحلال خواطر محل أخرى وعليه تحدث التغيرات الايجابية في البنية المعرفية مما يؤدي إلي تعلم الاستجابات المرغوبة" (Allodi, M , 2012,321) .

٢- النمذجة المعرفية (Cognitive Modeling) : وهي فنية يتم عن طريقها تدريب الطفل أو المشاركين علي تحويل المعلومات التي يحصل عليها من النماذج إلي تخيلات معرفية إدراكية ضمنية وإلي استجابات هي في الأساس تعليمات ذاتية ، وهنا يفكر النموذج بصوت عال عند أدائه للسلوك المنمذج ، ويشمل ذلك إظهار سلوك التمكن ، وكذلك سلوكيات التعامل مثل مواجهة الشكوك الذاتية والإحباطات والتعامل معها والانتهاء إلي عبارات التعزيز الذاتي عقب النجاح .(Levine,L,2014,520) .

٣- التدريب علي حل المشكلات (problem Solvong training) :هي فنية تسعى إلى تدريب المسترشدين علي الملاحظة الدقيقة للأشياء والمواقف وكيفية البحث عن المعلومات ، وطرح الأسئلة واقتراح الحلول حولها ، واختيار أفضلها .

٤- التحكم الذاتي (Self Control) : هو فنية معرفية سلوكية تسعى إلى تدريب المسترشد علي طرق مواجهة الضغوط وتشمل ثلاث مراحل ، وهي :

أ- مرحلة التعليم : ويتم فيها التدريب علي وضع المشكلة فى حجمها المناسب دون تهويل وكذلك التخلص من الأفكار والسلوكيات السلبية بناءً عن اقتناع ذاتي .

ب-مرحلة التكرار: يتم فيها التدريب علي إتباع الإجراءات المباشرة للحصول علي المعلومات المناسبة حول المشكلة تمهيداً للتخلص منها ، والتدريب علي الاسترخاء ، كما يتم التدريب علي طرق المواجهة المعرفية لمساعدة الطفل ليصبح واعياً بالعبارات السلبية القاهرة للذات واستخدامها كإشارات سلبية يجب مواجهتها .

ت-مرحلة التدريب على التطبيق : وهنا يتمكن الطفل من استخدام مهارات المواجهة وتشتمل على: نقل السلوك إلي مواقف مشابهة ،التدرب علي طرح المشكلة،المناقشة ،النمذجة ، تقديم تعليمات للذات وكذلك تعزيزها .

٥- التعزيز (Rienforcement) : وهو فنية تهدف إلى تدعيم السلوك الايجابي للطفل من خلال تدريبه علي تعزيز ومكافأة ذاته من خلال قدرته علي مواجهة الاضطراب .

٦- الأنشطة / الواجبات المنزلية (Assignment) : هي فنية يتم فيها تكليف الطفل بمهام وأنشطة تتعلق أهدافها بكل جلسة من الجلسات التى شارك فيها مما يساعده علي الفهم والوعي الأعمق بالمشكلة والاقتناع بالحلول المناسبة ، وذلك بتدريبه علي تحديد تلك الحلول واختيارأنسبها ، ومن ثم تطبيقها في حياته الشخصية ، وفي حالة تعذر فهم الأطفال للنشاط المنزلي تقدم الباحثة نموذجاً له .

متغيرات البحث

تضمن البحث الحالى المتغيرات المستقلة والمتمثلة فى:برنامج التدخل المبكر بواسطة الارشاد المعرفى السلوكي ، والمتغيرات التابعة والمتمثلة فى تحسين مفهوم الذات،والحد من سلوك الاستقواء حيث يتم قياسهما بالمقياسين اللذان تم إعدادهما لهذا الغرض.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

المحور الاول:

مفهوم الذات: Self – Concept

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم التى كانت وما زالت تحتل أهمية خاصة في نظريات الشخصية، لما لها من تأثيراً واضح على الصحة النفسية للأفراد.فهو من العوامل الموجهة للسلوك في ضوء التصورات التي يكونها الفرد عن نفسه، ومن هنا كان الإهتمام بدراسة مفهوم الذات لفترة من الزمن ليعود ويبرز من جديد في القرن الحادي والعشرين، وليُدرس بشكل أوضح وبموضعية أكبر من السابق حيث يعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية وعاملاً مهماً من العوامل التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك وعلى الصحة النفسية للأفراد، حيث يتكون مفهوم الذات نتيجة النضج والتعلم وذلك عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته التي يعيش فيها ، والخبرات التي يمر بها ويتأثر مفهوم الشخص عن نفسه بتلك الخبرة،فالخبرات التي تتلاءم مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى النمو النفسي السوي، والعكس صحيح فالخبرات التي لا تتوافق مع الحالة النفسية يعتبرها الفرد تهديدًا لذاته ويتخذ منها موقفًا سلبيا مما يخلق نوع من التوتر والقلق الذى يؤدى بدورة إلى نشوء سلوكيات دالة على سوء التوافق كالاستقواء.

تعريف مفهوم الذات :

الذات لغة :ذات الشيء حقيقته وخاصيته، وذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره . فهذه الكلمة لغوياً مرادفة لكلمة النفس والشيء، ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط. (ابن منظور, ٢٠٠٨ :١٣)

الذات اصطلاحًا : تعرفه المشيخي "بأنه المعنى المجرد لإدراكنا لانفسنا جسميا وعقليا وإجتماعياً في ضوء علاقتنا بالآخرين. (قحطان،٢١٢،٢٠١٠)

ويُعرف مفهوم الذات بأنه ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة الفكر والذي يكون بمثابة الخلفية المباشرة للسلوك الموجه للمشاعر وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في المواقف المختلفة فى حين يعرف (زهران،٢١٢،٢٠٠٩)مفهوم الذات بأنه: "عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة ، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح .بينما يري كوبر سميث Smith Cooper أن مفهوم الذات عبارة عن : مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح ودرجة الفشل ، ودرجة الجهد المبذول (Herbert,W,Craven,L2019) والمتأمل للتعريفات السابقة يلاحظ أنه تم طرح مفهوم الذات في الدراسات النفسية بمعنيين رئيسين هما:

١: الذات كاموضوع .Self-as-Object وتعني اتجاهات الفرد ومشاعره وتقييمه لنفسه، بمعنى يدل مفهوم الذات كاموضوع على أي فكرة يكونها الفرد عن نفسه .

٢: الذات كاعمليه:Self-as-Process،ويقصد بها أن الذات " تتضمن مجموعة من العمليات كالتفكير ، الانتباه ،التذكر والإدراك. (Cory, G,2015). وعلى هذا فإن مفهوم الذات

يُعرف على أنه" مجموعة من المدركات ،والتصورات التي يرى الفرد نفسه من خلالها بما فيها السمات أو الخصال الشخصية والانفعالية وغيرها من السمات.

تعقيب:

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن مفهوم الذات هو عبارة عن تقييم الشخص لذاته علي نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما وهذا يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية إذا كان مفهومه عن ذاته مرتفع، بينما يشير مفهوم الذات المنخفض إلى عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقارها ، أي أن مفهوم الفرد عن ذاته يعكس الفكرة التي يدركها الفرد حول رؤية وتقييم المحيطين له.

وتجدر الاشارة هنا أن الفرق بين مفهوم الذات والذات يكمن فى أن (الذات) تشمل آراء الشخص عن نفسه ، بينما مفهوم الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وما يتمسك به من عادات وأفكار وتوجهات تعبرعن ذاته، وبالتالي فهو يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض بحيث يشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته ، وبهذا يكون مفهوم الذات هو: خبرة ذاتية ينقلها الفرد للاخرين تظهر من خلال سلوكه وتفاعله مع المحيطين .

نمو مفهوم الذات:

يتطور مفهوم الذات ويتغير تبعا لتغير خبرات الفرد ومواقفه في الفترات الزمنية المختلفة، ولذلك قد يختلف مفهوم الفرد عن ذاته باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها، نظرً لاختلاف الخبرات والمواقف الحياتية سواء كانت خبرات سارة أو صادمة ،ويمكن تلخيص مراحل نمو وتطور مفهوم الذات على النحو التالى:

مرحلة بداية ظهور الذات.(من الميلاد – عامين) : حيث يكون الطفل بين الذات واللاذات والسعى إلى الخروج من العلاقة الأحادية بين (الام – والطفل) ويبدأ فى عملية التمايزالجسدى ، كما يبدأ في هذه المرحلة بالاستكشاف فهنا تنمو صورة الذات ويزداد تفاعله مع الأم والآخرين

مرحلة تأكيد الذات. (٢-٥) سنوات: حيث يطلق عليها البعض مرحلة تعزيز وتدعيم الذات ففيها يسعى الطفل نحو إثبات ذاته عن طريق التحدي ومعارضة الاخرين حيث يحاول الطفل أن يدعم وعيه بذاته من خلال الاعتراض) .

مرحلة تشعب الذات وتمتد بين.(٥- ١٢) حيث يتسع مفهوم الذات نظراً لذيادة خبرات الطفل الحسية ،العقلية ،الوجدانية والاجتماعية، مما يجعل الطفل أكثر ثقة في نفسه بما يساعده على الاندماج في الجماعات المحيطة به،ويتولى بعد ذلك تطور ونمو الذات عبر مراحل عدة لايتسع المجال لذكرها حتي تصل إلى مرحلة مابعد الستين والتي تتسم بالعديد من الخصائص التى تميزها عن غيرها من المراحل السابقة.Dockery, Kathleen A (2016)

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

يتاثر نمو وتطور مفهوم الذات بمجموعة من العوامل الذاتية والاجتماعية والتي قد تؤدي إلي مفهوم ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد تجدر الاشارة إليها باختصار فى السطور التالية:

١: **العوامل الذاتية** : يوجد العديد من العوامل التى تؤثر في نمو وتطور الذات منها ما يرجع للفرد نفسه مثل سماته الشخصيته واستعداداته وقدراته ونوعه، وعمره ،والفرص المتاحة أمامه فى البيئة ، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة، فكلما كان الطفل منذ الصغرمتمتعًا بالصحة النفسية كلما كان نموه نموًا طبيعيًا، أما إذا كان الطفل يعانى من مظاهر بعض الاضطرابات النفسية فإن هذا من شانه أن يؤثر فى نمو الذات بالشكل المطلوب. (احمد،٢٠٠٧، ٢١٢)

٢: **العوامل الاجتماعية:** تتعدد العوامل الاجتماعية المؤثرة فى نمو مفهم الذات والتى تتمثل فى:

- الرعاية الاسرية : تاتى الاسرة فى مقدمة هذه العوامل فهى المنوطة بعملية التنشئة الاجتماعية،من خلال استخدامها أساليب التنشئة السوية،حيث يحتاج الطفل في مرحل نموه المختلفة إلى جو أسرى هادئ ومستقر وأيضا للتقبل والرعاية المناسبة،فقد يؤدى شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته .
- عمر ونوع الطفل سواء كان ذكرً أم انثى : حيث ان عمر الطفل فضلاً عن نوعه سواء كان ذكرً او نثي يوثر فى مفهومه عن ذاته تأثيراً يتفق ونظرة المجتمع له،فبعض البيئات تولى الذكور اهتمام على حساب الاناث بما يجعلها تشب على الخنوع وقبول سيطرة الاخر عليها وفى هذا الصدد يرى(جون سوليفان)أن البيئة غير الامنة أي التى لا يتوفر فيها الامان والرعاية الكافية والتى تميز فى المعاملة بين الذكور والاناث لصالح الذكور من شانها أن تشعرهن بفقدان الحماية والحرمان و الاحباط ، فهذه البيئة تولد القلق لدى الاناث وتهدد ثقتهن بذواتهن (Herbert,W, Craven,G,2019,) بيئة الروضة والمدرسة. كما تلعب بيئة الروضة والمدرسة دوراً هاماً فى نمو مفهوم الذات وتطورها حيث يتعلم الطفل من خلالها المعايير والادوار الاجتماعية المناسبة، والتى يكون لها دور كبير في مفهوم الطفل لذاته ، واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها .
- أضف إلى ذلك جماعة الرفاق وما تشكله من أدورًا هامًة في تطورمفهوم الذات. وبالتالى نستطيع القول أن الطفل إذا وجد الاسرة المستقرة الواعية باهمية مرحلة الطفولة ومتطلباتها وبيئة تعليمية امنة بما تحويه من خبرات وكفاءات متميزة بالاضافة إلى الصحبة الامنة فإن الذات تتطور فى الاتجاه السليم، والعكس صحيح .
- الظروف المحيطة بالفرد. يتأثر مفهوم الذات بجملة من الظروف المحيطة بالطفل والتي من شأنها أن تساهم فى تكون مفهوم ذات إيجابي ،أو سلبى فإذا كانت البيئة محبطة فإن الطفل يشعر بالانحطاط والدونية ، وبالتالي يسوء مفهوم الفرد لذاته. ومع مرور الوقت يزداد تقييم الفرد لذاته ، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة باختلاف المواقف والخبرات الحياتية التي يمر

بها،وفى هذا الصدد يشير كوبر سميث أن هناك ثلاث مستويات لمفهوم الذات على النحو التالى:

- مفهوم الذات المرتفع: وهو يعبر عن أشخاصاً يرون أنفسهم يستحقون الاحترام والاهتمام من الاخرين لما لديهم من إمكانيات تميزهم عن غيرهم.
- مفهوم الذات المتوسط : وهو نمط وسط بين مفوم الذات المرتفع ،ومفهوم الذات السالب أو المنخفض.
- مفهوم الذات السلبي أو المنخفض : وهؤلاء الافراد يرون أنفسهم أنهم غير مهمين وغير محبوبين ولا يملكون القدرة على فعل الاشياء التى يرغبون فيها ، ويعتبرون الاخرين أفضل منهم

ثانياً :الأطر والآارء النظرية فى تفسير مفهوم الذات.

بادى ذى بدء تنوه الباحثة أنها قد تبنت النظرية المعرفية السلوكية كإطاراً نظرياً للبحث الحالى لأنها تقدم دليلاً على أن عدم وضوح مفهوم الذات لدى الاطفال ولجؤهم لسلوك الاستقواء على الاقران إنما يرجع إلى تشوه العمليات المعرفيه لديهم ،وأنه يمكن الحد من سلوك الاستقواء لديهم من خلال تطبيق الفنيات المتنوعة الخاصة بالارشاد المعرفى السلوكى لتحسين مفهوم الذات ،والمتتبع لتطور مفهوم الذات يلاحظ تعدد النظريات التى تناولت هذا المفهوم بدءً من نظرية الذات عند وليام جيمس (١٨٩٠) والتي تناول فيها الذات تحت ثلاثة مسميات رئيسية هى : مكونات الذات،مشاعر الذات،ثم نشاط البحث عن الذات،ثم توالى تطور هذا المفهوم فى ضوء العديد من النظريات على النحو التالى.

النظرية المعرفية:

تعتبرالنظرية المعرفية من النظريات الحديثة في مجال علم النفس حيث انها ركزت على الشعورأو الوعي بالذات، كما ركزت بشكل مباشرعلى العمليات المعرفية لانها هى التي تحدد سلوك الفرد ومعتقداته،وأ فكارهـ وتصوراته حول ذاته، فالذات من وجهة نظرهم عبارة

عن موضوع قائم بذاته، وتنطلق هذه النظرية من أن هناك علاقة ترابطية بين الذات والاشياء التى يسرها الفرد إذ يعتبركيلى (Kelly)أن الذات تشكل جزء من النظام المعرفى، لهذا اهتم ألبرت اليس بدراسة مفهوم الذات وركز على المرحلة الاولى في بنا الذات، مؤكدً على أن النمو السليم في هذه المرحلة يساهم فى تكوين مفهوم إيجابي لدى الفرد حول لذاته، وبالعكس أي خلل في هذه المرحلة يؤدى إلى تكوين مفهوم خاطئ مما يؤدي إلى حدوث الاضطراب المعرفى لدى الفرد .(Adawi, 2015)

نظرية التحليل النفسي:

تعُد نظرية التحليل النفسى من النظريات الرائدة فى تناول مفهوم الذات بداية من ادلر حتى فرويد وإبنته أنا فرويد اللذان أعطيا مكانة للأنا حيث أنها تقوم بدورحيوى وهام حيال الشخصية إضافة إلى ذلك أنها تساعد الغرائز على إشباع رغباتها ل وتحدد أيضا طرق الاشباع، أما يونج فيرى أن الذات بما أنها فىموضع وسط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على تحقيق التوازن فى الشخصية ،كما اعتبر يونج أن الذات بمثابة جهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها.

النظرية السلوكية :

ترى النظرية السلوكية أن السلوك هو جوهرهذه النظرية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ويرى أتباع هذه النظرية أن سلوك الفرد خاضع للظروف التي يعيش فيها الفرد ، فتصرفات الفرد وأفعاله سوءا كانت سوية أو غير سوية فهي متعلمة، وعلى ضوء ذلك فالشخصية من وجهة نظرهم ماهي إلا أنماط متسقة من أى أننا لكى نتعرف على شخصية الفرد لا بد من متابعة أفعاله وتصرفاته ،وفى هذا الصدد يؤكد سكنر على أن دراسة السلوك لابد أن تخضع للملاحظة والقياس.

النظرية النفسية الاجتماعية:

يعُد ميد Maid من رواد هذه النظرية إذا يفترض أن الذات تمثل نظاما من العمليات، وهى تنشأ فى الظروف الاجتماعية، وبالتالى هى مكتسبة كما ذهب ميد إلى أن الذات لاتنشأ مع الولادة ولكنها تنمومن خلال التجربة الاجتماعية وبهذا تكون وظيفة مفهوم الذات عند ميد وظيفة تنظيمية ،لهذا ميزميد بين نوعين من الذات: الذات المنفردة وتمثل دوافع الفرد ،الذات الاجتماعية، وهي تمثل المعايير المجتمعية، وهما بمثابة الدافع وراء أى سلوك نظرية مفهوم الذات عند روجرز.

تعتبر نظرية روجرز Rogers حول الذات من أهم النظريات المعاصرة حيث أن مفهوم الذات بمثابة أهم جزء فيها وحسب هذه النظرية أن مايميز بين كل فرد وأخرهو عامل الخبرة ويرى روجرز أن الطفل يكتسب مفهومه حول ذاته فى بداية حياته من خلال تفاعله مع المحيطين ولاسيما الام ،وتتميز الذات عند روجرز بعدة سمات :

- أنها تتشكل من تفاعل الفرد مع البيئة التى يعيش فيها.
- أنها قد تتعرض للتشوه نتيجة تداخل القيم.
- الخبرات التي لاتتفق مع الذات يتم التعامل معها على أنها تهديدات صريحة ،ووفقا لمضمون هذه النظرية فإن مفهوم الذات هو الذى يحدد السلوك بكل أشكاله.

تعقيب: فى نهاية هذا التناول لمفهوم الذات ومضامينه النظرية ،وبعد استعراض اهم النظريات التى تناولت هذا المفهوم ، تستطع الباحثة القول أن هناك عدة نقاط ذات أهمية في تحديد مفهوم الذات على النحو التالى:

- اختلف العلماء والمنظرون بشأن مفهوم الانا فمنهم من اعتبر أن الذات والانا شىء واحد (فرويد وأنصاره) ومنهم من فرق بينهما وفقاً لخصائص كل منهما ، ومنهم من يرى أن الأنا هي الجزء

المعبرعن الذات،وعليه يمكن القول أن الذات هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية ،كما يرى البعض أن الذات تتأثر بالبيئة المحيطة من خلال تفاعل الفرد معها ومن خلال علاقاته بالآخرين ، مما يجعل من مفهوم الذات مفهوما متغيراً من آن لاخر، وبذلك يتضح أن مفهوم الذات يتميز بثلاثة خصائص جوهرية هي: أنه مكتسب , منظم, و ديناميكي (أى متغير وليس ثابتاً تبعاً للظروف والخبرات الحياتيه) .

المحور الثانى: الاستقواء .Bullying

تحاول الباحثة فى السطور التالية تسليط الضوء على مفهوم سلوك الاستقواء بشكل عام، مع توضيح أبعاد هذا المفهوم، والتأكيد على مضامينه النظرية والتطبيقية وكيف أن سلوك الاستقواء يُعد من الاضطرابات السلوكية التى يتعرض لها الاطفال والتي من شأنها أن تؤثر بشكل سلبى فى بنائهم النفسي والاجتماعي على المدى البعيد.

الاستقواء لغةً: تعددت تعريفات الاستقواء فقواميس اللغة العربية تشير إلى أن الاستقواء أو التنمر كما ورد فى بعض الكتابات يشير إلى"الاستئساد" وكلمة استئساد مأخوذة من كلمة "أسد"

الاستقواء اصطلاحاً: عرفه ألويز: بأنه شكل من اشكال العنف المقصود به إلحاق الضررأوالاذى علىً واحد أو أكثر من الأفراد

ترجع بداية دراسة سلوك الاستقواء إلى أعمال دان لويز (Olweus , ١٩٦٠) والتي استمرت حتى عام ٢٠٠٠ ، وفي هذا الأثناء ظهرت أعمال بونفن برنز(Bronfen Brenners , ١٩٧٧) التي تناولت هذا السلوك من منظور بيئي ، في حين درس باندورا (Bandura , ١٩٧٧) هذا السلوك في علاقته بتطور ونمو فاعلية الذات ، ثم تطور هذا المفهوم على يد جولمان (Goleman , ١٩٩٥) عندما تناول موضوع التعاطف في علاقته باختزال هذا السلوك ، ثم كتابات جالبرينو (Grabarino , ١٩٩٥) عن أثر الوعي بالسمة الاجتماعية في زيادة المرونة وسهولة التكيف. وفي رأي الويز (Olweus , ١٩٩٣) أن سلوك الاستقواء بما يشمله من سلوك مضاد للمجتمع

وعدواني كان يعد مقبولاً إلى وقت قريب كونه سلوك يحدث أحياناً لجذب الانتباه ،لكن عندما يصدر هذا السلوك فى مرحلة مبكرة من العمر من قبل الأطفال فهذا بمثابة تحدياً كبيراً له دلالته من قبل القائمين على رعايتهم ، حيث ان ظهوره في الطفولة ينذر بمشاكل خطيرة فيما بعد تؤدي إلى صعوبات كبيرة في علاقته بالبيئة المحيطة ، كما وجد إن الأطفال الذين يظهرون مثل هذه السلوكيات أكثر حدة وعدواناً عندما يصبحون بالغين ، وقد تصبح مثل هذه السلوكيات ثابتة مع مرور الوقت إذا لم يتم التدخل المبكر للحد من تداعياتها .(Collins, L, 2012,312)وقد أشار ماسلو) إلى أن إشباع الحاجات بداية من الحاجات الفطرية مروراً بالحاجات النفسية والوجدانية يجعل الطفل يقدر الإنجازات الذاتية ويعتبرها تحقيقاً لذاته ، وعندما تفشل الأسرة والروضة في إشباع تلك الحاجات ، فإن ثمة حالة من القلق والتوتر يعاني منها هؤلاء الأطفال نتيجة إدراكهم أن هذا الجو الذي يعيشون فيه ليس آمناً .باتش & كنوف (Batsche,O & Knoff ,H 2014) وتذكر كارتين (Catherin ,W, 2013) أن الاستقواء يأخذ صوراً متعددة من العنف تتسبب في إيذاء متعمد من الناحية النفسية والجسدية ينتج عنها الشعور بالقلق والخزي والخوف والشعور بالعجز المزمن لدى الضحايا ويعتمد الاستقواء على القوة الجسدية والتحكم والسيطرة على الآخرين ،ودائماً ما يحدث في الخفاء ، وقد أصبح التصدي له امرا صعبة الا اذا كنا على وعي كامل بطرق التعامل معه.

وقد ذكر كنينجهام (Cunningham , ٢٠٠٧) أن سلوك الاستقواء ناتج عن نقص في التكيف النفسي والاجتماعي والتأثيرات السلبية للمجتمع متمثلة في غياب دور الأسرة وإدارة الفصل غير الفعالة ،وفى هذا الصدد تشير العديد من الدراسات مثل دراسة كل من (٢٠٠٤ , Camodeca) , 2018) (Shaw, A,et al, إلى أن الاستقواء شكل من أشكال السلوك العدواني وله درجات مختلفة، ومسميات مختلفة منها : الضحايا المثيرون (Provocative victims) : هم الضحايا المثيرون الاستفزازيون ، ويوصفون بأنهم غير مدافعين بالمرة عن أنفسهم ، ويتجاهلون الآخرين وهم يوصفون بالنشاط الزائد وسرعة التركيز ، كما أنهم مصدر إثارة وهدف

لغيرهم من الأطفال المستقوين ، ويصنفون بأنهم باحثين عن جذب الانتباه والإثارة ، كما لو كانوا باحثين عن الثأر.

أنواع الاستقواء : -

١:**الاستقواء المباشر** Direct Bullying : ويقصد به أي هجوم بدني أو لفظي صريح تجاه الضحايا ، بحيث يكون مشتملاً على التهديد والتعامل الجسدي وتعبيرات الوجه والكلمات الإيمائية التي تحمل معنى يسبب الضيق والألم للضحايا .

٢: **الاستقواء غير المباشر** Indirect Bullying : يشمل العزل الاجتماعي واختزال الثقة والجرأة من خلال العزل المتعمد للضحايا من المجموعة .

٣: **الاستقواء المستتر** Passive bullies : ويظهر من قبل الأطفال الذين لا يبدأون الاستقواء فعلياً ، ولكنهم مشاركون نشطون في استمراريته ، أو بمعنى آخر فهم توابع للمستقوي الأصلي وهدفهم مساعدته وحمايته.(Olweus,D,1999,514)

٤:**الضحايا السلبيون** Passive victims : وهؤلاء يتصفون بالخجل ، والانفاعلية ، وعدم القدرة على الإقناع والرد بطريقة فعالة لمواجهة الاستقواء ، وهم بصفة عامة ضعاف جسدياً وقلقين وفاقدين للأمان .,(McNamara,K & McNamara,L, 2011)

٥:**المستقوين الضحايا** Bully Victim : هم الأطفال المستقوين – الضحايا الذين ظهرت عليهم أعراضاً واضحة وذات دلالة على إصابتهم بالاضطراب النفسي ، كما كانت معاناة هؤلاء الأطفال ممثلة في الاكتئاب واليأس ، والإحساس بالفراغ ، والسلوك الأحمق ، وعدم الرضا عن الحياة والوحدة ، وقد صنفت هذه الفئة على إنها مستقوية ولكنها ضحايا لأسباب أخرى ، كما أن هؤلاء الضحايا قد طوروا سلوكهم حتى أصبحوا مستقوين لكي يهربوا من تكرار ممارسة الاستقواء عليهم . وقد تم تصنيف الأطفال المستقوين إلى خمس أنواع وهي كالآتي :

١ – المستقوين المسيطرون – Dominating Bullies .

٢ – المستقوين القلقون Anxious Bullies .

٣ – المستقوين الضحايا .

٤: الضحايا التقليديونBully Victims

٥: الضحايا الاستفزازيونProvocative Victims

(kumpulainen ,L & Rasanen ,K 2000, 59) .

ويجب التفرقة بين العدوان (Aggression) ،والعنف (Violent) ،والاستقواء (Bullying) ، حيث يشير الويز (Olweus ,D,١٩٩١) إلى إن سلوك الاستقواء هو سلوك عدائي له خصائص محددة تشمل التكرارية وعدم تناسق القوي بين الأطراف ، وإذا أردنا أن نصف سلوك بأنه استقواء Bullying فهناك العديد من المحكات لابد من وجودها :

١ – الضحايا لابد من أن يكونوا قد تعرضوا باستمرار ولفترة من الوقت لأحداث وأفعال سلبية وعدوائية بقصد ألحاق الأذى بهم .

٢ – عدم وجود تماثل القوى و العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض .

٣ – يحدث تعدي مقصود على العلاقات (Relational Bullying) بمعني استبعاد مقصود لأحد الأطفال ، أو عزلهم عن المجموعة ، كما يميز بيركنز (Perkins ,G, 2012) بين ثلاثة أنواع من الاستقواء :

أ – الاستقواء الجسدي (physical Bullying) : وهو الأكثر شيوعاً ويتضمن الضرب والركل والدفع والاستيلاء على ممتلكات الآخرين .

ب – الاستقواء الفظي (Verbal Bullying) : ويشمل الاستهزاء والسخرية والإغاظة ، إطلاق الأسماء المشينة والتهديدات ، والألقاب غير المستحبة .

ج – الاستقواء النفسي (Psychological Bullying) : ويشمل نشر الشائعات والابتزاز والتخويف ، كما أشار (Perkines) إلى أن الاستقواء أحد أشكال العنف .

وتشير نانسل (Nansel,S, et al ,٢٠٠١) إلى أن هناك الاستقواء مباشر (Direct Bullying) وهو مهاجمة صريحة للضحايا بعدوانية واضحة ، وهناك الاستقواء غير المباشر (Indirect) ويصعب تحديده لأنه يشمل عزل مقصود أو استبعاد للضحايا من مجموعة اللعب أو من مجموعة الرفاق ، وقد وجد في تاريخ الأبحاث التي أجراها كل من (Nansel , et al.2004) أن إعداد الضحايا تتناقص مع التقدم في العمر ومع النضج ،حيث أن الأطفال صغار السن كانوا ضحايا الأطفال الأكبر سناً , وقد تناقص عدد الضحايا مع ارتفاع مستوى النضج الجسدي والنمو وتطور مهارات التعامل مع مثل هذا الموقف . وقد أظهرت الإناث خبرات أكثر بسلوك الاستقواء غير المباشر (كالاستبعاد والعزل ونشر الأكاذيب والإدعاءات الباطلة بين الأصدقاء والمناورات السلبية) مقارنة بالبنين ، بينما أظهر البنين أشكالاً من الاستقواء المباشر كالمهاجمة الجسدية والاعتداءات اللفظية ، وكشفت الأبحاث على أن الإناث تعرضن للإساءة بمعدلات أكبرمقارنة بالبنين مما جعلهن أكثر إظهاراً للضعف والحزن ، وأن تكرارالاستقواء يعتبر دالاً على نقص المهارات الاجتماعية كما أنه يعد بمثابة نقص فى الاحتياجات الضرورية وهي الحب والخصوصية والقوة والحرية والمتعة والمرح ، وقد وجد أن الأطفال المستقوين يعانون من نقص فى مفهوم الذات ، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العدوان ، ويستخدمون أدواته وأنهم ذو شعبية بين أقرانهم الذين هم مثلهم ، كما يعكس الأطفال الضحايا مستوى منخفض من الشعبية ، والطفل المستقوي كثيراً ما يكون اندفاعي وبحاجة ماسة إلى السيطرة من قِبل الآخرين ولديه إحساس بالقلق وعدم الأمان ، ويذكر الويز (Olweus , ١٩٩٣) أن هناك ثلاث مصادر نفسية محتملة لسلوك الاستقواء وهي :

١ – يحتاج المستقوى دائماً إلى القوة والسيطرة وهذه من سمات شخصيته .

٢ – يطور المستقوين درجات معينة من العدائية تجاه الأسرة والبيئة بحسب أيهما يثير ويعزز فيه هذا السلوك

٣ – يدعم المستقوي سلوكياته بالعائد المادي بإكراه الضحية بان يمده بالنقود أو المأكولات أو أشياء أخرى كالدعم والقيمة والوضع الاجتماعي .

خصائص الطفل المستقوي : أشارت العديد من الدراسات أن هناك العديد من السمات المميزة للطفل المستقوي منها :

١ – عدواني تجاه من هم أصغر منه سناً.

٢ – له اتجاهات إيجابية نحو الاندفاعية والعنف .

٣– له معدل شعبية منخفض من قبل الآخرين ، ومعدل شعبية عال تجاه البعض منهم .

٤– لديه معدل منخفض من التعاطف مع الآخرين ، وهو بحاجة إلى السيطرة والهيمنة على الآخرين

٥– لدى الطفل المستقوي أثنين أو ثلاثة من التوابع الموثوق فيهم لتدعيمه وتعزيز سلوكه .

٦– لديه نقص في مفهوم الذات وغير واثق من نفسه ومن التعبير عنها بطريقة سليمة .

٧ – يعاني من مشاعر واتجاهات سلبية أكتسبها من البيئة الأولية التي عاش فيها وعادة ما تكون الأم التي ارتبطت عنده بنقص الدفء وعدم الاحتضان الوالدي . (Dedousis, A,et al,2019)

٩ – يميل الطفل المستقوي إلى كونه شخصية متميزة ونشيطة(412, ٢٠٠٨ ,Peter,w , et al) لان هؤلاء الأطفال فشلوا في تبني معاييرهم الأخلاقية ، كما أن تصرفاتهم لا تخضع للضبط الذاتي ، وهم يبحثون عن المتعة الشخصية دون الشعور بالذنب لما يصيب أقرانهم من أذى ويعتبرون أن ضحاياهم يستحقون ما يفعل بهم ، ويستخدمون أساليب مواجهة أقل تكييفاً ويمتلكون هوية سلبية تهتم

بإظهار القوة والكفاءة والشجاعة ، ويهتمون بسمعتهم بصورة كبيرة ، والانطباع الذي يؤخذ عنهم أنهم جريئون ولا يخافون ، وكأنهم يقومون بالاستقواء من أجل استعراض قوتهم ليؤثروا على ضحاياهم ومن يشاهدونهم . كما أن الاستقواء يعد أحد صور أو أشكال العدوان عند الأطفال ، كما أطلق عليهم لقب البلطجة ، وقد وصف هذا السلوك أنه يهدف إلى التلذذ بمشاهدة معاناة الضحية من بعض الآلام والمظاهر التي يتركها المعتدي على المعتدى عليه . (وتشير نتائج الدراسات إلى أن الاستقواء يبدأ من المنزل عندما يتعلم الطفل كيف يكون عدائياً تجاه الآخرين خاصة من هم اقل منه قوة عن طريق مشاهدة نماذج التفاعلات اليومية الأسرية ، فهو ضحية العلاقات الأسرية غير الحميمة ، والنبذ وسوء المعاملة والعقاب البدني ، والأنظمة الأسرية غير المستقرة ، والاتجاهات السلبية التي يتبناها الأب تجاه الأبناء والمعاملات الأسرية الحادة ، وعدوان الأقران ممن هم في مثل سنهم ، والتهديد الذي يشعر به الطفل من فقد الحب والحنان ، وتسامح أحد الوالدين مع مشاهد العنف الأولي ، أو تعزيز السلوكيات في المواقف الأولي للعدوان واعتبارها مضحكة أو من قبيل اللهو ، وقد يقوي المفهوم أن العدوان مسموح للذكور تجاه بعضهم البعض وخاصة في حالة توجيه العقاب للإناث . ويشير كل من كونولي وامور (Connolly,L & Omoore , ٢٠٠٣) إلى أن الأمهات المكتئبات يرعون أبناء مستقوين ، وخاصة في حالة الأبناء الذكور ، كما أنهن ينشطن سلوكيات الاستقواء لدى الأطفال نتيجة المزاج غير المستقر الذي يؤدي في أغلب الأحوال إلى عقاب غير منطقي ومؤلم (Connolly & Omoore , ٥ : ٢٠٠٣) . كما أن بيئات الأطفال المستقوين تتصف بالحرمان العاطفي ، والتسلط من قبل الاهل ، والعقاب على سلوكيات لم يقصدوها ، بالاضافة إلى ردود أفعال عدوانية من جانب الاهل، وكذلك الغياب المعنوي للاب ووجود أم منهكة يساعد في تعزيز سلوكيات الاستقواء لدى الأطفال الصغار . ويرى كل من وينر وميللر (Weiner & Miller , ٢٠٠٦) أنه لكي تساعد الطفل المتنمر لابد من وجود القدوة أو النموذج السلوكي الذي يعزز الأفعال التي يظهر فيها التعاطف مع الذين نتعامل معهم في المنزل أو الروضة أو المدرسية ، كما يجب إخبار المعلمة أو أي شخص يثق فيه الطفل عن تعرضهم لأي سلوك يشعرهم بعدم

الارتياح ، وأن يفهم الأطفال ضرورة كسر الصمت بحثاً عن التدخل المبكر لمنع التأثيرات السيئة على المدى البعيد، وإعطاء فرصة للأطفال الضحايا أن يرفعوا أصواتهم،وكيف ينمون مهارات توكيد الذات وتخطي الخوف حتى يحصلوا على المصداقية والقبول ممن حولهم (Weiner,K & , ٢٠٠٦ Miller,L) .

الأطر والآراء النظرية فى تفسير الاستقواء :

تعددت النظريات التي تناولت سلوك الاستقواء ،وسوف تستعرض الباحثة أبرز تلك النظريات لارتباطها بموضوع البحث من ناحية،ولانها تعد أكثر النظريات شمولاً لتركيزها على تأثير سلوك الاستقواء على البناء النفسي – الاجتماعى للاطفال من ناحية أخرى:

١- **النظرية السلوكية** : تنظر إلى الاستقواء على انه سلوك يتعلمه الاطفال ، فالعدوان سلوك يتعلمه الطفل لكي يحصل على شيء ما ، حيث يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخرى حيث تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس صحيح ، وهو منطلق نظرية الاشراط الإجرائي لسكنر، أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعياً .(Andreou, E, 2011)

٢- **نظرية التحليل النفسي** : يرى فرويد صاحب هذه النظرية ، أن سلوك العدوان ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت ، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين ، حيث أن الطفل يولد بدافع عدواني ، وتتعامل هذه النظرية مع سلوك العدوان بأنه استجابة غريزية .

٣- **النظرية الفسيولوجية** : يُعد ممثلو الاتجاه الفسيولوجي أن سلوك الاستقواء يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) ، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمو التستستيرون ، حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم ، زادت نسبة حدوث السلوك العدواني

٤- **نظرية التعلم الاجتماعي** : ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك الاستقواء عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ورفاقهم والنماذج التلفزيونية ، ومن ثم يقومون بتقليدها ، وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرصة لذلك ، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فانه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني ، وهذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج المكتسبة ، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير ، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني ، حتى وان لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط.

٥- **نظرية الإحباط والعدوان** : أكد (دولارد ودرب وميلر وسيزر) أن الإحباط ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك إيذاء الآخرين ، وان هذا الدافع ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر حيث تسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ لأن الإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم ما يجعل الفرد مهيا للقيام بالعدوان ، كما أن معظم مشاجرات أطفال ما قبل المدرسة تنشا بسبب صراع على الممتلكات والألعاب ، فالشعور بالضيق وإعاقة إشباع الرغبات البيولوجية يثير لدى الطفل الشعور بالإحباط وهذا يؤدي إلى سلوك عدواني مثل تحطيم الأشياء والألعاب. (Conners, N, 2017).

٦- **النظرية البيولوجية** : تفسير سلوك الاستقواء بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية ولاسيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل ، حيث أن استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ أدى إلى خفض التوتر والغضب والميل للعنف ، كما أن بعض العوامل الجسمية مثل التعب أو الجوع أو وجود الآلام جسمية لدى الأطفال تؤدي أيضاً إلى السلوك العدواني.

٧- **النظرية الإنسانية** : تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد ، وهدفها الرئيسي الوصول بالفرد إلى تحقيق ذائه ، ومن روادها (ماسلو ، وروجرز) وترجع أسباب الاستقواء إلى عدم إشباع الطفل للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى ، قد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمن ، الذى يؤدى إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الأقران والرفاق ، ما قد يؤدي إلى تدني في مفهوم الذات ، وهذا بدوره قد يؤدي سلوك الاستقواء (Orgiles, M, et al, 2012). هذا وقد تبنت الباحثة النظرية المعرفية السلوكية كإطاراً نظرياً للبحث الحالى لأنها تقدم دليلاً على أن عدم وضوح مفهوم الذات لدى الاطفال ولجؤهم لسلوك الاستقواء على الاقران إنما يرجع إلى تشوه العمليات المعرفيه لديهم ،ومن خلال ما سبق يتضح لنا ان هناك تعدد وتباين ملحوظ فى تعريفات لسلوك االاستقواء والأسباب التي أدت إلى هذا السلوك ،والنظريات التي تطرقت لتفسير سلوك الاستقواء بوجه عام؛ كما يتضح لنا أن مشكلة الاستقواء تنتشر بشكل ملحوظ بين الاطفال، وتتعدد وتتفاوت الاسباب المؤدية إليها لاعتبارات ذاتية وبيئية، ولكن يمكننا أن نصل إلى حلول للحد منها اهمها تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال المستقويين.

تعقيب على الإطار النظرى والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الاطار النظرى والدرسات السابقة يتضح ما يأتي:

١: بالنسبة لمتغير مفهوم الذات فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة مفهوم الذات

وعلاقته بمتغيرات كثيرة منها السلوك العدواني، والقلق الاجتماعي كدراسة لندسي Lindaay (2008) وبعض الدراسات تناولت فاعلية البرامج الارشادية في تنمية مفهوم الذات كدراسة كوتى Cotei (2014)

٢: وهناك دراسات تناولت فاعلية البرامج الارشادية في خفض سلوك الاستقواء ،كما تم تناول متغيرسلوك الاستقواء فى ضؤء علاقته ببعض المتغيرات منها الأمن النفسي،القلق،العزلة الاجتماعية كدراسة كلً من سليفر silver (٢٠١٨) وباريتو Barretteo (٢٠١٩).

٣: فى حين نجد دراسات اخرى تناولت دورالبرامج الارشادية القائمة على استراتيجيات المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض سلوك الاستقواء لدى المستقوبين كدراسة فينك،وأخرون Fink,et al(2015)

٤: تنوعت الدراسات السابقة من حيث اختيار العينة فقد تمت بعضها على الذكور فقط وبعضها تم على الذكور والاناث فى مراحل عمرية متفاوتة، والبعض أتفق مع البحث في اختيار عينة من الاطفال من الجنسين كدراسة كونيش(2014) Konish والبعض الآخر اتفقت مع البحث الحالي في استخدام المنهج شبه التجريبي كدراسة بابينو Babenio(2018)

يتضح أن معظم الدراسات التى تمت فى هذا الاطارتكاد تتفق على فاعلية البرامج الارشادية في تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال وأنه يساهم فى الحد من بعض السلوكيات السلبية وفى مقدمتها الاستقواء بكل أشكاله .

فروض البحث

استنادا الي ما جاء بالاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة – التي تيسر للباحثة الاطلاع عليها –فقد أمكن للباحثة صياغة فروض البحث على النحو التالى :.

١: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس (القبلي –البعدي) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

٢: توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الإرشادي .

٣: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد درجات المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

٤: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الجنسين في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة .

٥: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس (القبلي –البعدي) على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

٦: توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الإرشادي .

٧: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد درجات المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

٨: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الجنسين في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة .

الإجراءات المنهجية للبحث.

لتحقيق أهداف البحث الحالى اتبعت الباحثة عددا من الاجراءات المنهجية التي تتضح فيما يلي:

أولاً: التصميم المنهجي للبحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين:التجريبية،والضابطة، وذلك لإختبار فاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي فى تحسين مفهوم الذات وأثره فى خفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال بمرحلة الروضة حيث يتم تطبيق البرنامج (قبلياً – بعدياً – أثناء فترة المتابعة) علي عينة البحث ، ومن ثم كان إجراء المقارنات الإحصائية المناسبة علي تلك التطبيقات الثلاث وتفسير نتائجها ، وذلك في علاقتها بفروض البحث.

ثانياً: عينة البحث:

تكونّ المجتمع الاصلى للبحث من الاطفال الذين تنطبق عليهم مؤشرات إنخفاض مفهوم الذات ،ومعاييرالاستقواء، وهي ظهور سلوك الاستقواء بمعدل مرتين إلى ثلاث مرات في الاسبوع وبلغ عدد الاطفال المرشحين من قِبل المعلمات إلى (٢٠٠) مفردة فى أربعة مدارس حكومية ممن لوُحظ عليهم سلوك الاستقواء، ثمُ طبق عليهم مقياسى مفهوم الذات ،وسلوك الاستقواء ، وتم اختيار الاطفال الحاصلين على أعلى الدرجات وكان عددهم (٧٠) مفردة تم إختيار (٤٠)طفلاً،وطفلة ممن وافق أولياء أمورهم على المشاركة في البرنامج، حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل منهما (٢٠)طفلاً،وطفلة.

مواصفات العينة:

تم سحب عينة البحث من المجتمع الاصلى استناداً إلى بعض المحكات وهي:

- تسجيلها لدرجات مرتفعة على مقياس (سلوك الاستقواء)،ودرجة منخفضة على مقياس (مفهوم الذات) على أن تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات.
- موافقة الأسرة على مشاركة الطفل في إجراءاتِ البحث بما فيها البرنامج الارشادي.

- خلو أسر الاطفال من أوضاع التفكك والانفصال وغياب الاب.

– تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياسى البحث في القياس القبلي قبل تعرّض المجموعة التجريبية للبرنامج الارشادي.

ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب المجموعة والجنس.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب المجموعة والجنس

المجموعة	ذكر	انثى	المجموع
تجريبية	١٠	١٠	٢٠
ضابطة	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

ثالثاً: أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات التالية:

أ- مقياس الاستقواء :(إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: الوقوف على مستوى ودرجة ارتكاب طفل الروضة لسلوك الاستقواء حيث يُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الاستقواء المعد لهذا الغرض.

(ب): مصادر إعداد المقياس: تم إعداد مقياس الاستقواء بالاستناد للأدب النظري المتعلق بموضوع البحث، والاطلاع على الدراسات المتوفرة، مثل دراسة الهواري (٢٠١٦)ودراسة أبو الفتوح (٢٠١٧)ودراسة ريجبي وسلي (٢٠١٧) ،وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) فقرة، تم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على إثنى عشر(١٢) من المتخصصين في مجال القياس

والتقويم ،الطفولة،والإرشاد النفسي من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وذلك للحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس، وقد أجمعوا على صلاحية الفقرات، بعد حذف خمسة فقرات لعدم ارتباطها بالموضوع،وبالتالى اصبح المقياس يحتوي على (٣٥) فقرة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاستقواء :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق بناء مقياس الاستقواء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طفلاً، وطفلة من مجتمع البحث ومن خارج عينته، وهم من الاطفال المستقويين في عدد من الروضات الخاصة والذين تم ترشيح المعلمات لهم في روضاتهم على أنهم مستقويين، تبعا لمعيار قيامهم بسلوك الاستقواء. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (٢)يوضح ذلك.

جدول (٢)معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الاستقواء.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	0.36	0.05	13	0.50	0.01	25	0.63	0.01
٢	0.65	0.01	14	0.69	0.01	26	0.81	0.01
٣	0.67	0.01	15	0.72	0.01	27	0.76	0.01
٤	0.73	0.01	16	0.77	0.01	28	0.65	0.01
٥	0.64	0.01	17	0.62	0.01	29	0.75	0.01
٦	0.74	0.01	18	0.62	0.01	30	0.74	0.01
٧	0.66	0.01	19	0.80	0.01	31	0.68	0.01

٨	0.79	0.01	20	0.79	0.01	32	0.71	0.01
٩	0.67	0.01	21	0.69	0.01	33	0.36	0.05
١٠	0.64	0.01	22	0.35	0.05	34	0.77	0.01
١١	0.61	0.01	23	0.36	0.05	35	0.65	0.01
١٢	0.57	0.01	24	0.54	0.01	.		

يلاحظ من الجدول (٢)أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند (٠.٨١ – ٠.٣٥) إحصائيا

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب قيمة الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠)طفلاً وطفلة من المستقويين من خارج عينة البحث، فكانت قيمة معامل ألفا– كرونباخ تساوي (٩٠.٠ .)كما تم إيجاد قيمة معامل ثبات الإعادة على العينة نفسها، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (٨٩.٠)وهي قيم مقبولة لأغراض البحث.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥)فقرة تقيس سلوك الاستقواء، تتم الإجابة عنه وفق سلم إجابات خماسي (دائماً،غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطفل، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائماً = ٥ ،غالباً = ٤ ،أحياناً = ٣ ،نادراً = ٢ أبداً= ١ .وبالتالي، فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطفل على المقياس تتراوح بين (٣٥ –١٧٥)حيث تشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع سلوك الاستقواء. وقد تم اعتماد الدرجة الكلية عند المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات لدى أطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

(أ) : **الهدف من المقياس:** الوقوف على نظرة وفكرة الطفل عن نفسه، وهو عبارة عن مجموعة من السمات والمشاعر والمواقف التى تكشف عن مدى وعيه بمفهوم الذات لديه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مفهوم الذات.

(ب)**:مصادر إعداد المقياس:** – قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدارسات السابقة ،و المقاييس المترجمة في موضوع مفهوم الذات ، ومنها مقياس روزنبرج Rosenberg,1998 ، ومقياس "شروجر" ١٩٩٩ Shrouger واقتباس بعض العبارات من بعض المقاييس وتعديل صياغتها بما يتلائم مع موضوع البحث الحالي،بالاضافة إلى الإطار النظري الذي تناولت فيه الباحثة موضوع مفهوم الذات و بعض المقابلات الشخصية التي أجرتها مع المعلمات ،والأمهات حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع موضوع البحث الحالي.

(ج): **محتوى المقياس:** يتكون هذا المقياس في صورته الأولية من (٣٥) عبارة .

(د): تحكيم المقياس: تم عرض المقياس على إثني عشر (١٢)من السادة أعضاء هيئة التدريس،والخبراء في الطفولة ، وعلم النفس التربوي والقياس النفسي – كل على حدة – وطُلب منهم إبداء الرأى فى عبارات المقياس وقد اتفق المحكمين على حذف بعض العبارات نظراً لطول المقياس ونظرا لتكرار المعني حيث كان عدد العبارات (٣٥) عبارة فى الصورة المبدئية ،وأصبح فى الصو رة النهائية (٣٠) عبارة ،وقد قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة بناء على آراء السادة المحكمين ،وبالنسبة للصياغة فقد اتفق المحكمون على ضرورة تقديم العبارات بلغة عربية بسيطة (عامية) لتتناسب مع قاموس الطفل اللغوى.

وفيما يلي جدول (٣) يوضح النسب المئوية لتقديرات السادة المحكمين على مدى انتماء العبارات إلى مقياس مفهوم الذات.

رقم العبارة	النسبة المئوية	رقم العبارة	النسبة المئوية	رقم العبارة	النسبة المئوية
١	١٠٠	١٣	١٠٠	٢٥	١٠٠
٢	١٠٠	١٤	١٠٠	٢٦	١٠٠
٣	١٠٠	١٥	٨٠	٢٧	١٠٠
٤	١٠٠	١٦	١٠٠	٢٨	٨٠
٥	١٠٠	١٧	٩٠	٢٩	٩٠
٦	١٠٠	١٨	١٠٠	٣٠	١٠٠
٧	١٠٠	١٩	١٠٠		
٨	١٠٠	٢٠	٨٠		
٩	١٠٠	٢١	١٠٠		
١٠	١٠٠	٢٢	٩٠		
١١	١٠٠	٢٣	٨٥		
١٢	١٠٠	٢٤	٩٠		

(هـ)**: <u>زمن تطبيق</u> المقياس:**قامت الباحثة بتحديد زمن مدته (٢٠) دقيقة لكل طفل للاجابة على المقياس، وذلك كمتوسط للزمن الذى استغرقه الطفل فى التجربة الاستطلاعية وتم ذلك بواسطة ملاحظة الباحثة،والمعلمة، وتسجيلها للاجابة فى النموذج المعد لذلك.

(و)**:تعليمات المقياس:** تطلب الباحثة من الطفل الإجابة عن العبارة بعد تبسيطها له وتقوم بتسجيل الاجابة من خلال أسلوب ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي ويشمل البدائل الخمسة الآتية : تنطبق بدرجة كبيرة جدا ولها (٥) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة ولها (4) درجات، تنطبق بدرجة

متوسطة ولها (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة ولها (2) درجتان، لاتنطبق ولها (1) درجة واحدة.

(ز): **تصحيح المقياس** :تراوحت درجة المقياس بين(30–150) بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على ارتفاع مفهوم الذات لدى الطفل والعكس صحيح.

(س): **التجربة الاستطلاعية** لتقنين المقياس: قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية بهدف تجريب المقياس على عدد(٥٠) طفل من غير عينة البحث فى المرحلة العمرية(٤–٦) سنوات من غير عينة البحث، وكان من نتائج التجربة التأكد من مناسبة العبارات لقاموس لطفل اللغوى وكذلك تحديد المدى الزمنى المستغرق فى تطبيق المقياس والذى كان (٢٠) دقيقة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس مفهوم الذات على عينة قوامها (٥٠) مفردة من الاطفال فى المرحلة العمرية (٤–٦) سنوات من اطفال الروضة على النحو التالي:

الصدق التمييزى : والمقصود به القدرة على التمييز بين المفحوصين في السمة المراد قياسها ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين بإتباع الخطوات الآتية:

تم ترتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة وإيجاد الدرجة الكلية لكل مفردة تصاعديا حيث تم اختيار أعلى الدرجات وسميت بالدرجات العليا ،وأقل الدرجات وسميت بالدرجات الدنيا.

جدول (٤) يبين الصدق التمييزي لفقرات مقياس مفهوم الذات للاطفال.

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	رقم الفقرة	المجموعة العليا		مجموعة الدنيا	القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			المتوسط	الانحراف	الانحراف	
١	٢,١٢٩	٠,٧٨٦	١,٥٨٣	٠,٧١٢	٥,٣٥١	١٦	٢,٢٠٣	٠,٨٥١	١,٧٥٩	٠,٨١٨	٣,٩١١
٢	٢,٢٥٠	٠,٨٦٧	١,٦٢٩	٠,٨٢٧	٥,٣٤٩	١٧	٢,٦١٩	٠,٥٣٨	٢,٣٥٧	٠,٥٧٦	٢,١٥٠
٣	٢,١٦٦	٠,٨٣٧	١,٥٨٣	٠,٧٨٦	٥,٢٧٦	١٨	٢,٢٦١	٠,٥٨٦	١,٨٨١	٠,٥٥٠	٣,٠٧٠
٤	١,٩٥٢	٠,٩٠٩	١,٣٨١	٠,٦٦٠	٣,٢٩٤	١٩	٢,١٤٨	٠,٨٦٢	١,٦١١	٠,٧٤٦	٤,٨٩١
٥	٢,١٢٠	٠,٨١٧	١,٥٦٤	٠,٧٦٤	٥,١٦٠	٢٠	٢,٣٥٧	٠,٨٧٨	١,٩٠٤	٠,٩٥٧	٢,٢٥٦
٦	٢,٢٠٣	٠,٨٥١	١,٧٥٩	٠,٨١٨	٣,٩١١	٢١	٢,٠٤٦	٠,٨٦٨	١,٥٠٩	٠,٧٦٧	٤,٨١٥
٧	٢,٤٥٢	٠,٥٥٠	٢,٠٢٣	٠,٥١٧	٣,٦٧٨	٢٢	٢,٢٦١	٠,٧٣٤	١,٧٦١	٠,٦٩١	٣,٢١٢
٨	٢,٢٣٨	٠,٥٧٦	١,٨٥٧	٠,٤١٧	٣,٤٦٩	٢٣	٢,٥٧١	٠,٦٣٠	١,٩٢٨	٠,٧١٢	٤,٣٨١
٩	٢,٢٦١	٠,٥٨٦	١,٨٨١	٠,٥٥٠	٣,٠٧٠	٢٤	٢,١٦٦	٠,٧٦٢	١,٧١٤	٠,٥٩٦	٣,٠٢٩
١٠	٢,١٤٨	٠,٨٦٢	١,٦١١	٠,٧٤٦	٤,٨٩١	٢٥	٢,٢٣٨	٠,٧٥٩	١,٨٠٩	٠,٦٣٣	٢,٨٠٩
١١	٢,٣٥٧	٠,٨٧٨	١,٩٠٤	٠,٩٥٧	٢,٢٥٦	٢٦	٢,١٢٩	٠,٧٨٦	١,٥٨٣	٠,٧١٢	٥,٣٥١
١٢	٢,٠٤٦	٠,٨٦٨	١,٥٠٩	٠,٧٦٧	٤,٨١٥	٢٧	٢,٢٥٠	٠,٨٦٧	١,٦٢٩	٠,٨٢٧	٥,٣٤٩
١٣	٢,٢٦١	٠,٧٣٤	١,٧٦١	٠,٦٩١	٣,٢١٢	٢٨	٢,١٦٦	٠,٨٣٧	١,٥٨٣	٠,٧٨٦	٥,٢٧٦
١٤	٢,٣٦١	٠,٨٠٢	١,٨١٤	٠,٨٥٥	٤,٨٤٠	٢٩	١,٩٥٢	٠,٩٠٩	١,٣٨١	٠,٦٦٠	٣,٢٩٤
١٥	٢,٢٠٣	٠,٨٥١	١,٧٥٩	٠,٨١٨	٣,٩١١	٣٠	٢,١٢٠	٠,٨١٧	١,٥٦٤	٠,٧٦٤	٥,١٦٠

القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠٥.٠)ودرجة حرية (٢١٦)=٠٩٦.١.

ثبات المقياس.

من أجل التحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقتين هما :

طريقة إعادة تطبيق المقياس Test–Retest.

تم تطُبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) مفردة (من غير عينة البحث) مرتين متتاليتين بفارق زمني قدره اسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين الأول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط(0.96)

والجدول التالى يوضح معاملات الثبات:

جدول (٥) معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات بطريقة إعادة التطبيق.

مقياس مفهوم الذات لدى الاطفال		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	الدرجة الكلية للمقياس (تتراواح من ٣٠-١٥٠)	(0.96)	1** ٠,٠ ٠

جدول (٦) يبين معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات بطريقة ألفا – كرونباخ.

مقياس مفهوم الذات	معامل الثبات – ألفا
الدرجة الكلية للمقياس(تتراواح من ٣٠-١٥٠)	٠.٨١

يتضح من الجدول (٦) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

٣: برنامج التدخل المبكرباستخدام فنيات الارشاد المعرفى السلوكي لتحسين ممهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء لدي أطفال الروضة المستقويين :-

سعت الباحثة علي إعداد برنامج إرشادي يتفق وخصائص طفل الروضة حيث اكدت العديد من الدراسات علي اهمية هذا النوع من أنواع الارشاد النفسي وفاعليته في التعامل مع مشكلات الاطفال السلوكية.

ومن تلك الدراسات، دراسة لندسي Lindaay (2008) والتي استخدمت الارشاد المعرفي السلوكي لتعديل سلوك العنف لدي الاطفال ، وكوتى Cotei (2014) والتي استخدمت الارشاد المعرفي السلوكي لتحسين تقدير الذات لدى الاطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، وكذلك دراسات كل من سليفر silver (٢٠١٨) وباريتو Barretteo (٢٠١٩) والتي استخدمت جميعها فنيات الارشاد المعرفي السلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعانى منها الاطفال.

أولا : أهداف البرنامج : سعي البرنامج الي تحقيق هدفين رئيسيين هما :

- هدف وقائي : من خلال التدخل المبكر لمساعدة الاطفال عينة البحث علي اكتساب الفنيات التي تساعدهم في المستقبل علي مواجهة المشكلات المستقبلية.

- هدف علاجي : من خلال تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال بما ينعكس على سلوكهم فى الحد من الاستقواء من خلال تكوين تفاعلات سوية مع المحيطين بهم سواء فى الروضة أو المنزل.

ثانياً: المبادئ الأساسية التى قام عليها البرنامج :

راعت الباحثة في إعدادها للبرنامج مجموعة المبادئ التالية:

- كشف المعتقد الخاطىء والسلوك السلبي للطفل (مثال :شعور الطفل بعدم القيمة والعجز أمام الاخرين)

- مساعدة الطفل على التحقيق من مدي صحة المعتقد الخاطىء وما السبب ورائه .
- وضع الحلول المناسبة وطرق المواجهة لتلك المعتقدات والسلوكيات السلبية .
- مساعدة الطفل على تعديل معتقداته ومشاعره السلبية واستبدالها بأخري أكثر إيجابية بالتدريب على الفنيات المستخدمة فى البرنامج .
- حث الاطفال على المشاركة الفعالة داخل المجموعة الارشادية،فقد ثبت أنه في إطار الجلسات الجماعية تتعدل المعتقدات والسلوكيات وتصبح أكثر إيجابية .

رابعاً : محتوي البرنامج :

تم تخطيط البرنامج على أساس عدد من الجلسات الارشادية بما تتضمنه من فنيات وأساليب متنوعة للارشاد المعرفي السلوكي .

خامساً : الفنيات الارشادية المستخدمة فى البرنامج :

١- فنية إعادة البناء المعرفي : حيث أنها تركزعلى تحديد المعارف والاتجاهات غير السوية وتقييمها بالتعاون بين الطفل والباحثة عبر الخطوات التالية .

- تحديد المعارف والمعتقدات التى بحاجة إلى تعديل .
- تحديد ما يترتب عليها من ردودأ فعال والسلوكيات .
- تحديد التعميمات غير المقبولة .
- تحديد المعارف والسلوكيات البديلة .
- التدريب عليها بشكل كافي .

٢- فنية التحكم الذاتي : وتسعى الباحثة من وراء استخدام هذه الفنية إلي تعليم الطفل مواجهة المثيرات المسببة للسلوك المشكل والأفكار التى تقف وراءه من ثم محاولة إيقافها مواجهتها ثم يتبعها تعزيزاً ذاتياً من جانب الطفل حيث تقوم الباحثة بما يلي :

- تطلب الباحثة من الطفل أن يلاحظ أفكاره السلبية واستبدالها بأفكاراً إيجابية .

- استخدام الحديث الذاتى بأن يسأل الطفل نفسه بصوت عال :مثل (يمكن أن يحدث نفسه بالاسباب التى تقف وراء استقواءه على الاقران؟ ما مبرراته وماذا يفعل لو كان هو الضحية ؟ ..الخ)

- التدريب على تقديم التعزيز المناسب وفى الوقت المناسب للذات ومكافأتها فى حالة التصرف بشكل مناسب.

٣- فنية الواجبات المنزلية : وتستخدم لمساعدة الطفل على تعميم الاشياء التي أنجزها في جلسات البرنامج إلي المواقف الحياتية وقد تم مراعاة مايلي فى تطبيقها:

- ارتباط الواجب المنزلي بالهدف الخاص من وراء الجلسة الارشادية والهدف العام للبرنامج وهو تعديل الأفكاروالسلوكيات السلبية وإبدالها بأخرى أكثر إيجابية .

٤- فنية التعزيز: حيث تقوم الباحثة بتقديم التعزيز المناسب للطفل في كل مرة يصدر فيها سلوك مرغوب كذلك يتم تدريب الطفل على ممارسة التعزيزً الذاتي من خلال أسلوب التحكم الذاتي سالف الذكر .

٥- فنية حل المشكلات : من خلال مساعدة الأطفال على تعلم حل المشكلات وبالتالى يستطيعون تطبيقها في حياتهم الواقعية خارج إطار الجلسات الارشادية حيث تقوم الباحثة مع الأطفال ما يلي :

- تقديم نماذج لبعض المواقف السلوكية المتعلقة بمشكلة البحث الحالى .
- تشجع الباحثة الاطفال على أن يسأل كل واحد نفسه عدة أسئلة منها : (ما هي المشكلة لدي ؟ ما هي انسب الحلول المتاحة لدى وما إمكانية تطبيقها ؟ وما نتيجة تطبيق تلك الحلول ؟ .
- مساعدة الاطفال على إدراك الحلول المناسبة ومن ثم تقييمها و تطبيقها .

❖ فنية النمذجة المعرفية : تقوم هذه الفنية على أساس التعلم من خلال ملاحظة الاخرين ومحاكاتهم،وعليه فإن ممارسة سلوك الاستقواء وما يترتب عليه من أضرار يمكن الحد منه من خلال حث الطفل علي ملاحظة نماذج سلوكية إيجابية فى التعامل مع المواقف التي تثير لديه الاستقواء وهكذا تكون تلك الطريقة أكثر فاعليةمن خلال ملاحظته للنماذج المقدمة له والتحقق من مدي مصداقيتها ومن ثم تصبح مرئية ويتضح من خلالها ما إذا كان الطفل قد اكتسب السلوك المرغوب أم لا وحينما يظهر السلوك الإيجابي فإنه عندئذ يستمتع الطفل بالتعزيز الذاتي الذي يعقب النجاح وتحقيق السلوك المرغوب فيه.

سادساً : الجلسات الارشادية :

تم تخطيط البرنامج الارشادى بحيث تضمن مجموعة من الجلسات الارشادية بلغ عددها (١٤) جلسة يتم تنفيذها عبر (٣) مراحل لكل مرحلة منها أهدافها التي لا تنفصل عن الاهداف العامة للبرنامج على النحو التالى:

* مرحلة التمهيد والتعارف * مرحلة الارشاد وتحقيق الأهداف * مرحلة التقييم والختام

جدول (٧) (بيان بالجلسات الارشادية التى تضمنها البرنامج المعرفي السلوكي)

المراحل	رقم الجلسة	العنوان	الأهداف	الفنيات	المشاركين
التعارف والتهيئة	الاولى الثانية	تعارف وتمهيدوتهيئة المشاركين فى البرنامج	التعارف مع الأطفال . وتشجيعهم علي المشاركة في الجلسات واستيعاب ألاهداف وتوضيح محتوي البرنامج	التهيئة الحوار الفردي والجماعي	الأطفال عينة البحث الباحثة النماذج
التدخل وتحقيق الأهداف	الثالثة ،الرابعة والخامسة	التفكير والانفعال في المواقف اليومية	معرفة معني الفكر والانفعال والعلاقة بينهما وتوضيح ماهو (سلبي وإيجابي) وما يصاحب كلاهما من انفعالات وسلوكيات	التحكم الذاتي،التعزيز، نشاط منزلي إعادة البنية المعرفية الحديث الذاتي	الباحثة . الأطفال
	السادسة،السابعة	التدريب على بعض أشكال ومهارات التواصل البناء	التدريب على إقامة حوارت بسيطة وبناءة، التدريب على طرق التعبير عن المشاعر بالايماءات ومحاولة فهم تعبيرات المحيطين	التعزيز، تقديم واجب منزلي ، الحديث الذاتي ، النمذجة	الباحثة ، الأطفال
	الثامنة،التاسعة، العاشرة،الحادية عشر	التدريب على ممارسة السلوكيات الايجابية والتغلب على المشاعر السلبية المصاحبة.	التدريب على مشاركة الآخرين وإدراك الحدود الفاصلة بين الملكية الذاتية وممتلكات الاخرين ، الالتزام بالقيم المتعارف عليها مثل التعاون،وتقديم المساعدة واحترام القوانين ، عدم الاعتداء على الاخرين، التواصل الايجابى.	التحكم الذاتي ، إعادة البنية المعرفية النمذجة ، حل المشكلات ، التعزيز الذاتي ، الواجب المنزلي	الأطفال ، الباحثة
التقييم والختام	الثانية عشر والثالثة عشر	مراجعة ماتحقق فى الجلسات السابقة وتلخيصه حتي يسهل الاحتفاظ به.	استرجاع ما تم وتعديل مايلزم تعديله من أفكار وسلوكيات وانفعالات	التعزيز . تقييم الذات	الأطفال . المشاركين . الباحثة
	الرابعة عشر	الختام	ملخص لم تم أثناء الجلسات والانهاء	التعزيز . تقييم الذات	الأطفال . الباحثة

سابعاً: تحكيم البرنامج:

- **صدق المحكمين على البرنامج الارشادى:**

قامت الباحثة بعرض البرنامج على عدد(١٠) من السادة ألاساتذة فى الطفولة، علم النفس ،القياس والتقويم والتربية لإبداء الرأى فيما يروه مناسباً من تعديلات والحكم على مدي صلاحيته البرنامج للتطبيق،وتم التعديل واستبعاد بعض العناصر التى قل الاتفاق عليه فيما بينهم بنسبة (٨٠%) وبناءعلية تم إعتماد صلاحية البرنامج للتطبيق .

ثامناً : التجربة الاستطلاعية

تنوه الباحثة أن الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية مايلي :

- التأكد من ملائمة الأدوات المعدة لخصائص الأطفال عينة البحث .
- محاولة إجراء تهيئة مناسبة وهادفة مع الاداريين والمعلمات بالروضة محل التطبيق مما سهل للباحثة تطبيق المقاييس والبرنامج الارشادى لاحقاً .
- تحديد الأوقات المناسبة لتطبيق الأدوات مع الأطفال بالروضة من خلال التنسيق مع (الادارة،المعلمات،وأولياء الامور).

وكان من نتائج تلك التجربة الاستطلاعية أن توصلت الباحثة إلي عدة جوانب منها :

- مناسبة المقاييس ،والبرنامج الارشادى بفنياته المتنوعة المعد لهذا الغرض لطفل الروضة.
- تحديد الأوقات المناسبة للتطبيق على عينة البحث.

تاسعاً : الخطوات الإجرائية للبحث.

أتبعت الباحثة الخطوات التالية :

١- القيام ببعض الزيارات الميدانية لعدد من روضات الأطفال للتعرف على السلوكيات السلبية(الاستقواء).

٢- إعداد أدوات البحث. ٣- تحديد عينة البحث. ٤- التطبيق القبلي على عينة البحث.

٥- تطبيق برنامج البحث. ٦- إجراء التطبيق البعدي على عينة البحث.

٦- إجراء التطبيق البعدى بعد فترة زمنية قدرها (٣٠) يوماً. ٧-إجراء المقارنات الإحصائية المناسبة . ٨: عرض نتائج البحث ومناقشتها ٩- صياغة بعض المقترحات والتوصيات .

المعالجة الإحصائية: تمت معالجة البيانات إحصائيًا بواسطة حساب :

أ: معامل ارتباط بيرسون ب: الاختبار التائي .

نتائج البحث ومناقشتها :

الفرض الأول والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدي) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

تم التحقيق من صحة هذا الفرض وذلك باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ(٤٧,١) بانحراف معيارى قدره (٨,٤٢) أيضاً تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

الإرشادي والذى بلغ (٥٩,١٢) بانحراف معياري قدره (١١,٢١)ولمعرفة دلالة الفرق بين التطبيقين(القبلى والبعدي)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٦٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(١٩) مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال عينة البحث.

جدول (٨) يبين القيمة التائية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى

مقياس مفهوم الذات	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
قبلى	٢٠	٤٧,١	١٢.٠٢	٨,٤٢	٤,٦٠
بعدى		٥٩,١٢		١١,٢١	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٩) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٨) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(٨) والتي تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام التدخل المبكرفي تحسين مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج استنادً إلى الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي. وتُعزى الباحثة هذه النتائج إلى حدوث تغيير للافضل نحوذواتهم نتيجة حدوث تغير فى العمليات المعرفية لدي عينة البحث وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلى نتائج الدراسات التى قام بها كل جلاس،وسلبيل(Glass,2012&Salbi,2013) وتختلف مع نتائج الدراسة التى قامت بها (فريال, سليمان,٢٠١٣)بعنوان مفهوم الذات وعلاقته بالذكاء لدى أطفال مرحلة الرياض.

الفرض الثاني: والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى إلى البرنامج الارشادى.

تم التحقيق من صحة الفرض الثانى باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ(٤٧,١) و بانحراف معيارى قدره (٨,٤٢) بالمثل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ (٥٩,١٢) وانحراف معياري قدره (١١,٢١)ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين(التجريبية والضابطة)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٥٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٠٤)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(٣٧) مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال عينة البحث.

والجدول (٩) يبينالقيمة التائية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية،والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادى.

مقياس مفهوم الذات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
المجموعة الضابطة	٢٠	٤٧,١	٨,٤٢	٤,٦٠
المجموعة التجريبية	٢٠	٥٩,١٢	١١,٢١	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(٣٧) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٤) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(٩) والتي تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام التدخل المبكرفي رفع تحسين مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ،مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج استنادً إلى الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي. وتُعزى الباحثة هذه النتائج إلى حدوث تغيير للافضل فى العمليات المعرفية لدي افراد المجموعة التجريبية حيث أن بعض الاطفال ليس لديهم تصور عن الذات بشكل واضح ،وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلى نتائج الدراسة التى قام بها كوري(cory, G ,2015) وتختلف مع نتائج الدراسة التى قامت بها كل من شاو،وكارفن .(Shaw, A, Craven,N ,2017)

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

تم التحقيق من صحة الفرض الثالث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية (ذكور/إناث) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث بلغ المتوسط الحسابى لدى الذكور(٤٧,١١) بانحراف معيارى قدره (٥,٢١) بالمثل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاناث وبلغ المتوسط الحسابى بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (٥١,١) وانحراف معياري قدره (٧,٤٢)ولمعرفة دلالة الفرق بين(الذكور والاناث)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,١١) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٠٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(١٨) مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاناث مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى تحسين مفهوم الذات لدى الاناث عينة البحث.

والجدول (١٠) يبينالقيمة التائية للفروق بين متوسط درجات لذكور والاناث بعد تطبيق البرنامج الارشادى.

مقياس مفهوم الذات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
الذكور	١٠	٤٧,١١	٥,٢١	٣,١١
الاناث	١٠	٥١,١	٧,٤٢	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٨) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٢) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول (١٠) والتي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكورمقارنة بالاناث وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أسلوب التربية فى البيئة الشرقية عموماً، والتى تعلي من شأن الذكور حيث أن بعض الاناث لديهن تصورسلبي عن ذواتهن ينتقل إليهن بالخبرة المباشرة والذى يتضمن شعورهن بالعجز وعدم التقدير،وتتفق هذه النتائج مع (sibili,V Creen ,2015,سابلي وكاريين ماتوصلت إلى نتائج الدراسة التى قام بها كل من

الفرض الرابع والذى ينص على أنه :لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مفهوم الذات لدى اطفال الروضة .

تم التحقيق من صحة الفرض الرابع باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ(٥٩,١٢) كما تم حساب الانحراف المعيارى وبلغ (١١,٢١) أيضاً تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية فى القياس التتبعى بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج والذى بلغ (٥٩,١٠) ، وانحراف معياري قدره (١١,١١) مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق

البعدى والتتبعى مما يدل على استمرارفاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي حتى بعد الانتهاء من البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

والجدول (١١) ذلك.

مقياس مفهوم الذات	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
القياس البعدى	٢٠	٥٩,١٢	٠٢,	١١,٢١	٤,٦٠
القياس التتبعي		٥٩,١٠		١١,١١	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٩) ومستوى دلالة أكبر من(٠,٠٥) فهى غير دالة .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(١١) والتي تؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام التدخل المبكرفي تحسين مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ،وأثناء فترة المتابعة حيث استمر أثر البرنامج الارشادى باستخدام الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي. وتعذى الباحثة هذه النتائج إلى فاعلية الانشطة والتدريبات التي تم استخدامها فى البرنامج ،كما تشير الباحثة إلى تعاون المعلمات وأولياء أمور الاطفال والذى كان لها بالغ الاثر فى استمرار اثر البرنامج حتى بعد فترة المتابعة وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلى نتائج الدراسات التى قام بها كل من : إيفانز ، فريزر ، وكوتر Evans, C., Fraser, M., & Cotter, K, 2014)وتختلف مع نتائج الدراسة التى قامت بها:شيري،وجينس (Cherry, K., & Gans, S,2018).

الفرض الخامس والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس (القبلي –البعدي) على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

تم التحقيق من صحة هذا الفرض باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ(٣٣,٩٢) كما تم حساب الانحراف المعيارى والذى بلغ (٩,٤٨) أيضاً تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ (٢٢,١٩) ،بلغ الانحراف المعياري (٧,٨٤)ولمعرفة دلالة الفرق بين التطبيقين(القبلى والبعدي)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٥٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(١٩) مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى الحد من سلوك الاستقواء.

والجدول (١٢) يبينالقيمة التائية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى .

مقياس الاستقواء	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
قبلى	٢٠	٣٣,٩٢	١١.٠٧٣	٩,٤٨	٤,٥٨
بعدى		٢٢,١٩		٧,٨٤	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٩) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٨) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(١٢) والتي تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام الارشاد المعرفى السلوكى في الحد من سلوك الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج استنادً إلى الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي،حيث اتضح من الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية فى مستوى سلوك الاستقواء لدى الأطفال عينة البحث بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية الارشاد المعرفى السلوكى في الحد من سلوك الاستقواء لدى الأطفال عينة البحث ويتفق ذلك مع النتائج التى توصلت لها دراسة كلً من (٢٠١٥)

Dorothy والتي أشارت إلى أن برامج التدخل بواسطة الارشادى المعرفى السلوكى تساعد فى الحد من سلوك الاسقواء من ناحية أخري قد ترجع هذه النتيجة إلى الانشطة والتدريبات التي تضمنها البرنامج والتى ساهمت بشكل كبير فى الحد من طرق التواصل الخاطئة التى يستخدمها الاطفال واستبدالها بطرق إيجابية للتعبير عن الغضب كوسيلة للتعبير عن الذات(Marimus٢٠١٤) كما أن تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال ساعد فى الوصول لهذه النتيجة ، كما أن أنشطة البرنامج يسرت التفاعل الإيجابي بين الأطفال عينة البحث مع أقرانهم، ولاسيما اللعب الجماعي الذى يرتبط بنجاح العلاقات الاجتماعية والتدريب علي ضبط انفعالات الأطفال ، كما ساهمت استراتيجية لعب الدور فى الحد من سلوك الاستقواء لدى الأطفال عينة البحث ،مما ساهم فى حدوث تغيير للافضل نحوذواتهم نتيجة حدوث تغير فى العمليات المعرفية لدي عينة البحث مما أدى إلى تخليهم عن الاستقواء على الاقران.

الفرض السادس: والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى إلى البرنامج الارشادى.

قامت الباحثة بالتحقق من صحة هذا الفرض باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة والذى بلغ(٣٣,٩٦) فى حين بلغ الانحراف المعيارى (٩,٤٨) بالمثل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ (٢٢,١٩) وانحراف معياري قدره (٧,٨٤) ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين(التجريبية والضابطة)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٥٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٠٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(٣٧) مما يؤكد على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى الحد من سلوك الاستقواء لدى الاطفال عينة البحث.

والجدول (١٣) يبينالقيمة التائية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية،والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادى.

مقياس الاستقواء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
المجموعة الضابطة	٢٠	٣٣,٩٦	٩,٤٨	٤,٥٦
المجموعة التجريبية	٢٠	٢٢,١٩	٧,٨٤	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(٣٧) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٤) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(١٣) والتي تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام التدخل المبكرفي الحد من سلوك الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية ،مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج استناداً إلى الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي. وتُعزى الباحثة هذه النتائج إلى حدوث تغيير للافضل فى العمليات المعرفية لدي افراد المجموعة التجريبية حيث أن بعض الاطفال ليس لديهم تصور عن الذات بشكل واضح ،وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلىه نتائج الدراسات التى قام بها كل من جلاس،وسلبيل(Glass,2012&Salbi,2013) وتختلف مع نتائج الدراسة التى قامت بها (فريال, سليمان,٢٠١٣)بعنوان مفهوم الذات وعلاقته بالذكاء لدى أطفال مرحلة الرياض. وهكذا يمكن القول أن البرنامج كان فعالا في الحد من سلوك الاستقواء ،وتتفق نتائج هذ البحث مع نتائج دراسة كوتى Cotei (2014) والتي أشارت إلى فاعلية الارشاد المعرفى السلوكي في تحسين مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء،كما اختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دارسة اندريو(Andreou, (2011 والتي أكدت على وجود ارتباط

بين سلوك الاستقواء،وفاعلية الذات لدى المستقويين حيث يستخدمون تأكيد ذواتهم فى توجيه العدوان الى الضحايا الأصغر منهم. وهكذا يمكن اعتبار الارشاد المعرفى السلوكى على درجة كبيرة من الاهمية فى الحد من سلوك الاستقواء لدى الاطفال.

الفرض السابع والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) على مقياس الاستقواء لدى اطفال الروضة تُعزى للبرنامج الارشادى.

تم التحقيق من صحة هذا الفرض باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية (ذكور/إناث) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث بلغ المتوسط الحسابى لدى الذكور(١٢,١٩) وإنحراف المعيارى (٤,٧٨) بالمثل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاناث وبلغ المتوسط الحسابى بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (١١,١٠) وانحراف معياري قدره (٣,٥١)ولمعرفة دلالة الفرق بين(الذكور والاناث)تم حساب القيمة التائية باستخدام معادلة (T.Test) وقد أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,١١) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢,٠٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(١٨) مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاناث مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى الحد من سلوك الاستقواء لدى عينة البحث من الاناث أكثر من الذكور.

والجدول (١٤) يبينالقيمة التائية للفروق بين متوسط درجات لذكور والاناث بعد تطبيق البرنامج الارشادى.

مقياس الاستقواء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
الذكور	١٠	١٢,١٩	٤,٧٨	٣,١١
الاناث	١٠	١١,١٠	٣,٥١	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٦) ومستوى دلالة ≤(٠,٠٥) =(٢,٠٢) .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها (١٤)والتي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاناث مقارنة بالذكور فى سلوك الاستقواء، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى الطبيعة البدنية للذكور والتى تميل إلى الحركة والعنف .

الفرض الثامن والذى ينص على أنه :لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس سلوك الاستقواء لدى اطفال الروضة .

تم التحقيق من صحة الفرض الثامن باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الاستقواء بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذى بلغ(٢٢,١٩) كما تم حساب الانحراف المعيارى وبلغ (٧,٨٤) أيضاً تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية فى القياس التتبعى بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج والذى بلغ (٢٢,٢٢) ، وانحراف معياري قدره (٧,٩١) مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدى والتتبعى على مقياس سلوك الاستقواء مما يدل على استمرارفاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي حتى بعد الانتهاء من البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

والجدول (١٥) يبين ذلك.

مقياس الاستقواء	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة(ت)*
بعدى	٢٠	٢٢,١٩	٠,٣	٧,٨٤	٤,٥٨
تتبعى		٢٢,٢٢		٧,٩١	

*قيمة(ت) الجدولية عند درجة حرية(١٩) ومستوى دلالة أكبر من(٠,٠٥) فهى غير دالة .

وفى ضوء النتائج السابق عرضها بالجدول(١٥) والتي تؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام التدخل المبكرفي الحد من سلوك الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ،وأثناء فترة المتابعة حيث استمر أثر البرنامج الارشادى باستخدام الفنيات المتبعة فى الارشاد المعرفى السلوكي. وتعذى الباحثة هذه النتائج إلى فاعلية الانشطة والتدريبات التي تم استخدامها فى البرنامج ،كما تشير الباحثة إلى تعاون المعلمات وأولياء أمور الاطفال والذى كان لها بالغ الاثر فى استمرار اثر البرنامج حتى بعد فترة المتابعة وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلى نتائج الدراسات التى قام بها كل من : إيفانز ، فريزر ، وكوتر Evans, C., Fraser, M., & Cotter, K, 2014))وتختلف مع نتائج الدراسة التى قامت بها:شيري،وجينس (Cherry, K., & Gans, S,2018).

تفسير ومناقشة نتائج البحث

تناول البحث الحالى فاعلية التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي لتحسين مفهوم الذات وأثره فى الحد من سلوك الاستقواء لدى الاطفال بالمرحلة العمرية (٤-٦) سنوات وفى ضوء النتائج الاحصائية التى تم استخراجها بالجداول (١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،،٨،٩) والمتعلقة بفروض البحث،وقياساته (قبليا – بعديا – فيما بعد المتابعة) لكل من مقياس مفهوم الذات،وسلوك الاستقواء فقد حرصت الباحثة علي تفسيرومناقشة ماتوصل إليه البحث من نتائج فى ضوء التراث النظري المرتبط بموضوع البحث من أطر نظرية ودراسات سابقة وكذلك بناءاً على ما تيسر للباحثة ملاحظته أثناء تطبيق الجزء التجريبي وأيضاً فى ضوء إدراكها لخصائص أطفال مرحلة الروضة وعليه فقد أتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاطفال في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يبين فاعلية البرنامج المعرفي السلوكى في تنمية مفهوم الذات لدى عينة البحث، ومن نتائج الدراسات التي

اتفقت مع نتائج البحث الحالي في فاعلية البرامج الارشادية في تحسين مفهوم الذات دراسة كل من هيلسبيرج ،وسباك حيث دلت كلها على فاعلية الارشاد المعرفى السلوكى في تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال.(2016) .Hillsberg, C.& Spak, H

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاطفال في التطبيقين القبلي والبعدي فى الحد من سلوك الاستقواء لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية برنامج الارشاد المعرفي السلوكي في خفض سلوك الاستقواء لدى الاطفال عينة البحث. ومن نتائج الدراسات التي اتفقت مع نتائج البحث الحالى في فاعلية البرامج الارشادية في الحد من سلوك الاستقواء دراسة فينك واخرون التي أثبتت فاعلية البرنامج القائم على فنيات تعديل السلوك في الحد من الاستقواء(2015).Fink, .et al وكذلك دراسة هربرت،وكرافن (٢٠١٩) التي أكدت نتائجها على وجود تأثير ملحوظ للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على فنيات الدحض والمواجهة والدعم الاجتماعي في الحد من سلوك الاستقواء.(2019) , Herbert .W Craven .
- وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والاناث على مقياس مفهوم الذات وسلوك الاستقواء لصالح الاناث مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام الارشاد المعرفى السلوكي فى الحد من تحسين مفهوم الذات وأثره فى الحد من سلوك الاستقواء لدى عينة البحث من الاناث أكثر من الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاطفال عينة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات،ومقياس الاستقواء، مما يدل على استمرار تأثير البرنامج الارشادى المعرفي السلوكي في تحسين مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء لدى الاطفال عينة البحث ،وفى هذا الصدد تنوه الباحثة أن من عوامل نجاح البرنامج الارشادى أنه روعي فيه مجموعة من الاعتبارات الهامة أهمها مايلي:

- أن البرنامج طُبق على عينة تجريبية من الاطفال حيث أن طبيعة المرحلة العمرية ساهمت إلى حد كبير فى التأثير فى الاطفال وتعديل أفكارهم حيث ترى الباحثة أن ذالك يعُد من أهم العوامل التي ساهمت فى نجاح البرنامج، وكذلك اختيار مكا ن التطبيق ووقته بما يتناسب مع ظروف العينة التجريبية ساهم أيضاً فى الاستمرار في ممارسة أنشطة البرنامج،والاستفادة منها.
- ترى الباحثة أيضا أن من عوامل نجاح البرنامج الارشادى اعتماده على الإرشاد الجمعي الذى يحد من تمركز العميل حول ذاته، والذى أتاح الفرصة للطفل كى يتبادل الخبرات مع الاقران، وتصحيح مفهومه عن ذاته وعن المحيطين.
- ساهم مضمون ،ومحتوى، وترتيب جلسات البرنامج فى تحسين مفهوم الذات لدى الاطفال مما ساعد فى الحد من سلوك الاستقواء الذى كان يغلُب عليهم فى تعاملهم مع ضحايا الاستقواء.

وعلية فقد لاحظت الباحثة التحسن الملموس كما أظهرته نتائج القياس(بعدياً ثم تتبعياً) فى مفهوم الذات،والانخفاض الملحوظ في درجة استجاباتهم على مقياس ممارسة سلوك الاستقواء لدي الأطفال عينة البحث وذلك من خلال تطبيق برنامج البحث وتوظيف فنيات الارشاد المعرفي السلوكي حيث ساهمت فنيات البرنامج الارشادى ليس فقط فى تحسن مفهوم الذات والحد من سلوك الاستقواء وإنما عملت على تعديل وتغيير مفهوم الطفل عن ذاته من خلال تغيير مايعتقده من أفكار قد تشوه مفهومه عن ذاته أضف إلى ذلك مايترتب عليه من مشاعر وما يتبعه من سلوكيات تقدير الذات ،وعليه فإن الارشاد المعرفي السلوكي بفنياته المتعددة قد ساعد الاطفال على استبدال أفكارهم السلبية حول ذواتهم والاخرين بأفكار أكثر إيجابية حيث أكد (أليس) على ." أن الاضطراب الذى يصاب به الأفراد ليس بسبب الأحداث ولكن بسبب مايعتقدوه من أفكار غير عقلانية تساهم بشكلً أو بأخر فى تقييماتهم للمواقف والمحيطين بهم،وعلى ضوء هذه التقييمات تتباين مشاعرهم وردو أفعالهم إما بالمبالغة والتهويل أو السلبية والجمود وبالتالى يشعرون بالعجز أمام تلك الأحداث وهذا مايجعل

ردود أفعالهم تتسم بالسلبية والعدوانية أحياناً .وعليه فإن تطبيق الارشاد المعرفي السلوكي بفنياته المتنوعة ساعد الاطفال فى تحديد الاراء والأفكار السلبية المحرفة واستبدالها بأفكار ايجابية مثال "تصور الطفل أنه ليس بإمكانه عمل شيء بمفردة" من خلال الأنشطة المنزلية ، التعزيز ،النمذجة ،إعادة البنيه المعرفية مما ساعد الاطفال على ربط المعرفة بالوجدان وبالسلوك وهذا كله شكل البنية العقلية الانفعالية السلوكية لديهم .

أضف إلي ما سبق أن البرنامج الارشادى بفنياته المتنوعة وبجلساته الموجهة للطفل سعى ليس فقط إلى الاهتمام بالجوانب (المعرفية . الانفعالية . السلوكية) الخاصة بهم ولكن أعطي البرنامج أهمية خاصة لتحسين مفهوم الذات بما ينعكس على سلوكهم فالطفل حينما يُحرم من خبرات الاتصال الايجابى والبناء فهو يتبنى أنماط سلوكية غير سوية.

وتؤكد الباحثة أن ما دعم نجاح البرنامج الارشادى وساهم في تحقيق برنامج البحث لأهدافه أنه ركز على الطفل بمفرده فى بعض المواقف التى تستدعى ذلك كما ركز على الجماعة الارشادية بشكل رئيسى حيث يتفاعل الاطفال في إطارها ويكتسبون مفاهيم وسلوكيات إيجابية لم يكتسبوها من قبل مثل التدريب على إتباع النظام والقواعد المعمول بها والتحكم الذاتي وغرس الثقة بالنفس مما ساهم فى نجاح البرنامج أيضاً كونه تم فى إطار جماعى متضمناً المواقف الحياتية للاطفال عينة البحث فقد جاءت تلك المواقف معبرة عما يعانون منه من سلوكيات سلبية (سلوك الاستقواء) ،وعليه فقد ساعد الاطفال على إبراز مشاعرهم وسلوكياتهم السلبية حتى يتمكنوا من مواجهتها وإدراك مدي صوابها أو خطئها وبالتالي إمكانية تعديلها من خلال استراتيجيات المواجهة.

كما تأتي أهمية البرنامج الارشادى المستخدم فى البحث كونه برنامجاً للتدخل المبكر حيث يبدأ العمل به فى سن مبكرة من حياة الاطفال وكذلك تناول المشكلة فى وقت مبكر من حدوثها حتى لا تتفاقم فيما بعد .

كما ساهم المناخ الايجابى الذي ساد الجلسات الارشادية وما أتسم به من مشاعر التقبل وعدم النقد ومحاولة الاقناع من جانب الباحثة للأطفال في دفعهم إلي الاستجابة الإيجابية للتغيير والتعديل من سلوك الاستقواء لديهم .

كما جاءت النتائج المتعلقة بنوع الأطفال (ذكور / إناث) مؤكدة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال من الجنسين على مقياس مفهوم الذات من ناحية ،وسلوك الاستقواء من ناحية أخرى مما يعني أن متغير نوع الأطفال كان واضحاً وجلياً وقد أمكن للباحثة تفسير ذلك وفقاً لعدة عوامل مترابطة يؤثر كل منها في الأخر على النحو التالى:

أ- عوامل أرتبطت بالاطفال عينة البحث :

فالأطفال من كلا الجنسين رغم أنهم ينتمون لمرحلة عمرية واحدة لها من الخصائص النمائية ما يميزها عن غيرها من المراحل نجد أن الاناث كان لديهن الرغبة في إثبات وتأكيد ذواتهن ، ورغبتهن في المشاركة والتفاعل أضف إلي ذلك ما يميز أطفال هذه المرحلة ولاسيما الذكور منهم من النشاط الزائد الذي يمكن أن يظهر في بعض الأحيان في شكل سلوك عدوانى وبالتالي سعى البرنامج إلى توظيف تلك المزايا لصالح الاطفال،وتشير الباحثة إلى أن التنميط الجنسي بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة لم يتم توظيفه بشكل كافى فى البحوث السابقة فكلا الجنسين مارسوا الاستقواء وكانوا طرفاً فاعلاً فيه وعليه فكلاهما في حاجة إلي تدارك المشكله دونما أى اعتبار لما إذا كان ذكراً أو أنثي للحد من منها فى سن مبكرة.

ب- عوامل مرتبطة ببيئة الاطفال :

تعد بيئة المنزل والروضة من العوامل الاساسية التى ساهمت بشكل أو بأخر فى حدوث المشكلة التى يعانى منها الطفل ذكراً كان أم أنثي.

جـ - عوامل ارتبطت بنجاح البرنامج الارشادى المستخدم فى البحث :

كما كانت فاعلية البرنامج على درجة عاليه بحيث اتضح تأثير متغير نوع الأطفال(ذكور/اناث) لاسيما مع تنوع فنياته وأنشتطه التي ساعدت على تحسن مفهوم الذات لدى الاطفال، كما ساعدت على تبني بعض القيم السوية التى ساهمت فى الحد من سلوك الاستقواء .

توصيات البحث

من خلال الاطلاع على التراث النظري المرتبط بمتغيرات البحث وايضا من خلال النتائج التى تم التوصل إليها فقد أوصت الباحثة بمايلى :

- استمرار تطبيق برنامج البحث علي عينات مشابهة علي فترات متعاقبة .
- حث القائمين علي رعاية الاطفال علي تنمية مفهوم الذات الايجابي في نفوسهم .
- توفير خدمات الدعم النفسي بكل المؤسسات المنوطة بالعمل مع الاطفال.
- إعداد وتقديم البرامج الارشادية والعلاجية للمعلمات وللوالدين لتوجيههم الي الطرق التربوية الملائمة للتعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية الخاصة بمرحلة الطفولة .
- تطبيق برامج تعليمية داخل المدارس للحد من انتشار ظاهرة الاستقواء.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين والتربويين بشكل دائم لتدريبهم على التعامل مع الاستقواء لدى الاطفال .

دراسات وبحوث مقترحة

واستكمالا للجهد الذي بداته الباحثة وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج فيمكن اقتراح بعض البحوث التي ترى الباحثة أنه يمكن اعتبارها امتداد لهذا البحث ومنها :

- فاعلية برنامج إرشادي للمعلمات وللوالدين باستخدام الفنيات المعرفية السلوكية للتعامل مع الاطفال الذين يمارسون الاستقواء . .
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لاكساب الاطفال المهارات اللازمة وتوظيفها في خفض الاستقواء .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، سهير كامل،(٢٠٠٧). سيكولوجية نمو الطفل دراسات نظرية – تطبيقات عملية، الرياض.،دار الزهراء.

جمال الدين،ابن منظور،(٢٠٠٨)، لسان العرب، بيروت، دار الكتب العلمية.

زهران,حامدعبدالسلام،(٢٠٠٩)،منشورات، دمشق، التوجيه والإرشاد النفسي،جامعة دمشق.

فرج ،صفوت ،وأحمد ،سهير كامل،(٢٠٠٧ .)،مقياس تنسي لمفهوم الذات، اعداد وليم فيتس، ترجمة صفوت، احمد،سهير كامل، القاهرة، لانجلو المصرية.

قحطان ,احمد الظاهر(٢٠١٠) ،مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط٢ ،عمان، دار وائل.

كفافى،علاء الدين ،والنيال، مايسة احمد ،وسالم ،وسهير محمد، (٢٠٠٨)، النمو الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة،عمان، دار الفكر .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Adawi, T. R. (2015). Self-Concept and its relationship to religious orientation and psychological hardiness in a Sample of university students, PhD, Qatar University.

Allodi, M. W. (2012). Short Report: Self– Concept In Children Receiving Special Support At School. European Journal of Special Education ,1(15), 69-78

Andreou, E. (2011). Bullying/ Victim Problem and their Association with Coping Behavior in Conflictual Peer Interaction Among School-age Children, Educational Psychology, 31(5), 59-66.

Ansary, N, Elias, M, Greene, M & Green, S (2015). Guidance for schools selecting anti-bullying approaches: Translating evidence based strategies to contemporary implementation realities', Educational Researcher, 44 (1), 27-36.

Batsche & Knoff. (2014). Bullying: facts for schools and parents. National mental health and education center. Retrieved from The National Mental Health and Education Center website: http://naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html.

Bukhari, M., & Authar, N. (2017). Teachers' perceptions and their interventions toward bullying at Aceh Modern Islamic boarding schools. University of Tampere. 1-103

Byers, D., Caltabiano, N. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. Aust. J. Teach. Educ., 36, 105.

Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. Educational Psychology Review, 23, 479–499. doi:10.1007/s10648-011-9171-x.

Cohn, A., & Canter, A. (2017. July). Anti-bullying interventions in school – what works? Center for education statistics and

evaluation. Retrieved from https://antibullying.nsw.gov.au/media/documents/Anti

Collins, L. (2012). Column: Bullying is not just a “natural” part of growing up. Retrieved October 31, 2018, from http://www.thejournal.ie/readme/column-bullying-is-not-just-anatural-part-of-growing-up-428042-Apr2012/

Conners, n (2017). Adults matter, protecting children from the negative impacts of bullying. Psychology in the schools, 86 (11).

Dedousis-Wallace, A., & Shute, R.H. (2019). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 9, 2–17.

Dockery, Kathleen A (2016). The effects of sex, and school entrance age on the achievement and self-esteem of 5 to 7 years. Dissertation Abstract International, Vol.87,No.8,833

Evans, C., Fraser, M., & Cotter, K. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. Aggression and Violent Behavior, 19 (5), pp. 532-544.

Fink, E.; Deighton, J.; Humphrey, N.; Wolpert, M.(2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development

and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. Res. Dev. Disabil., 36, 611–619

Herbert.W. Craven, (2019). Self concepts of young children 5 to 8 years old of age :Measurement and multidimensional structure, journal of education psychology .p 317 .

Hillsberg, C.& Spak, H. (2016). Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries, Canadian journal of school psychology, 24 (1).

Konishi, h (2019). Investigating the comparability of a selfreport measure of childhood bullying across countries, Canadian journal of school psychology, 24 (1).

Levine, M. (2014). Education Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems, Educators Publishing Service, Cambridge.

Litzy, E, (2015). An analysis of bullying behaviors at E.B. Stanley middle school in Abingdon, virina, published doctoral dissertation, east tennesse state university, 32(1).

Michael, Goossens (2018). Teachers' Perceptions of Bullies and Bullying Behavior. OISE University of Toronto, 1-38

Olweus, D (1999). Bullying at school. Oxford, UK: Blackwell publishing company

Orgiles, M, Blair T. Johnson, Tania B. Huedo-Medina, José P. Espada (2012). Self-concept and social anxiety as predictor variable of academic performance of Spanish adolescents with divorced parents. Electronic journal of research in educational psychology,10(1), no.20, 58.

Rogers, Carl (1976). A Theory of Therapy personality and in the personal Relation ships as Developed in the Client centered Frame work. New York, mc Grow Hill.

Shaw, A, Craven, N (2017). The Development of counseling program priorities, progress and professionalism, The personal and Guidance Journal.vol.55,No6.

Sibili, V, Creen (2015). Effect of Group counseling on self concept and Academic Achievement of Black, college freshment at Texas southern University D.A.I, vol. 49, no 9.

The Effectiveness of Early Intervention using Cognitive-Behavioral Counseling In improving Self-Concept and its Effect on Reducing Bullying Behavior of Kindergarten Children

Prepare:

Sohair Ibraheem Abd Mihoub

Assistant Professor of Psychology at the College of Early Childhood Education - Fayoum University

الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا

إعداد

وفاء رشاد راوي

أستاذ علم نفس الطفل المساعد–كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا

الإستشهاد المرجعي:

راوي،وفاء رشاد.(٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا . *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج٢– ديسبر، ١٠٨٧– ١١٨٧

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن نسب إسهام الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية، وأبعاد التدفق النفسي في أبعاد الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا، وأشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على عدد (٦٠) معلمة ، وعدد (١٠٠) معلمة للعينة الأساسية من روضات محافظة المنيا، طبقت عليهن أدوات الدراسة والتي تمثلت في (مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية لعبد الرقيب البحيري وآخرون ، ٢٠١٤)، ومقياسي التدفق النفسي والإبداع المهني لمعلمة الروضة (إعداد الباحثة).

وقد أسفرت النتائج عن الآتي :

- توافر متغيرات الدراسة الثلاث بنسب متوسطة وفوق المتوسطة لدى معلمات رياض الاطفال.
- المتغيرات المستقلة التي أسهمت في كل متغير من المتغيرات التابعة كانت إسهاماتها إيجابية. وهو ما يؤكد العلاقة الايجابية بين متغيرات الدراسة الثلاث.
- أسهمت بعض أبعاد اليقظة (**الملاحظة – عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية – التصرف بوعي في القدرة) بنسب بسيطة** في أبعاد الإبداع المهني.
- أسهمت بعضاً من أبعاد التدفق النفسي (**الاستمتاع الذاتي، التركيز والاندماج، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات ، والتوازن بين المهارة والتحدي)** بنسب متوسطة في أبعاد الإبداع المهني.

وانتهت الدراسة ببعض التوصيات والبحوث المقترحة التى قد تفيد الباحثين فى المجال .

الكلمات المفتاحية: لليقظة الذهنية، التدفق النفسي، الإبداع المهني

Abstract:

The present study aimed at discovering the proportional contribution of the five facets of mindfulness as well as the facets of psychological flow to the facets of professional creativity in kindergarten female teachers in Minia governorate. The piloting sample consisted of 60 female teachers, whereas the main sample consisted of 100 female teachers from different kindergarten schools in Minia governorate. The tools of the study included (the five facets measure of mindfulness designed by Baer et al.(2006) and translated by Abdelraquib Elbehary et al. (2014) and the psychological flow and professional creativity measure for kindergarten female teachers, designed by the researcher).

The study results showed:

- **The average and above average proportional availability of the study three variables inkindergarten female teachers.**
- **The positive contribution for the independent variables in each of the dependent variables which consequently assures the positive correlation among the study three variables.**
- **The little contribution of some of the facets of mindfulness (observation, non-reactivity to inner experience and acting with awareness) to the facets of professional creativity.**
- **The average contribution of some facets of psychological flow (self-amusement, full immersion, losing feelings of time and self-awareness and balance between skill and challenge) to the facets of the professional creativity.**

The study was concluded by some recommendations and suggestions for further research.

Keywords: **Mindfulness, Psychological Flow, Professional creativity**

المقدمة

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، حيث توضع من خلالها اللبنات الأساسية التي تتحدد بناءاً عليها ملامح شخصية الطفل وميوله وإتجاهاته، وتنمى فيها قدراته ويكتسب من خلالها طرق التفكير المختلفة وتتوسع مداركه وتصقل مهاراته لينمو من خلالها نمواً سليماً.

وانطلاقاً من اهتمام المجتمعات بالأطفال وكيفية إعدادهم للحياة المعاصرة باعتبار أنهم من يتوقف عليهم مستقبل الأمم، فأي تنمية اقتصادية أو اجتماعية لابد وأن ترتكز على أساس متين من الثروة البشرية. لذا كان لابد من تعبئة الجهود الفكرية والروحية والمادية لرعايتهم والاهتمام بهم.

وتعد المعلمة هي أهم وأخطر عناصر العملية التعليمية التي يتعامل معها الطفل في بيئة الروضة، فهي العنصر الفعال فيها، فعلى عاتقها تقع مسؤولية توفير المناخ التعليمي والاجتماعي والنفسي المناسب للطفل لتنشيط قدراته وتحفيز مواهبه وتنميتها لأقصي حد ممكن. فمعلمة الروضة هي جوهر العملية التعليمية والتربوية وعمودها الفقري وتمثل شرطاً أساسياً في إنجاحها. (Amand, et al., 2006, p. 312)

وتختلف طبيعة عمل معلمة الروضة عن طبيعة عمل المعلم بالمراحل التعليمية الآخرى، فإذا كان المعلم هو مفتاح العملية التعليمية والتربوية، فمعلمة الروضة هي مفتاح النجاح لأي مرحلة تالية، وذلك لما لها من تأثير بالغ في شخصية الطفل والذي قد يكون أكبر من تأثير المقربين له حتى أبويه واخوته، وأقرانه من الأطفال، فتأثيرها يبقى أعمق وأشد من تأثير الآخرين، فهي التي تطبعُه على عاداتها وتبث فيه آداب السلوك، وتشعره بحريته وقدرته على العمل والتعبير عن نفسه دون خوف وتعمل على استكشاف قدراته ومواهبه والسماح لهذه

القدرات والمواهب بالنمو والظهور مما يترتب عليه نشوء الأطفال وهم يحملون في أنفسهم ما طُبِعوا عليه من آراء وأفكار ومعتقدات واتجاهات في طفولتهم يصعب التحول عنها فيما بعد. (حسام ابراهيم، ٢٠٠٨) . وقد أشارت (أمل مصطفى، ٢٠١٥) أن لمعلمة الروضة دور مؤثر وفعال في المجتمع، وذلك لما تقوم به من أعمال وأدوار تضعها في مرتبة الأم الحقيقية لأطفالها، فهي تعتبر مساعدة لعملية نمو أطفالها ونموذج لسلوكهم والمنوطة بعملية تنمية التفكير لديهم، وأن دورها المحوري يجب أن يتمثل في توفير بيئة نفسية وتربوية تساعد على الإبداع والابتكار، وحل المشكلات، والتفكير خارج الصندوق.

فالإبداع والابتكار الآن يُعد التزام مجتمعي في المقام الأول. فقد أصبحا أساسيين في تمكين الافراد من مواجهة تحديات المستقبل، وما يحمله من تخصصات علمية جديدة، ومواكبة للمتغيرات العالمية والتطور التكنولوجي الذي نشهده يومياً. فقد أصبح الإبداع في وقتنا الحالي ضرورة ملحة وأساسية ليصبح المجتمع بما فيه من أفراد ومؤسسات قادرين على مواكبة العصر الذي يتسم بطابع التقدم التقني والانفجار المعرفي وكثرة المخترعات وتعدد الثقافات، فالإبداع يعتبر أحد المقومات الأساسية اللازمة لنجاح واستمرار أي مؤسسة، فهو العملية الديناميكية التي تهدف إلى التطوير وإيجاد الأفكار الجديدة لمواجهة المشكلات وتقديم الخدمات مما يؤدي بدوره إلى تقدم المؤسسات وتطورها. ومن ثم تطور المجتمع. (أحلام علي ، ٢٠١٦، ٣٩١).

والإبداع المهني هو أحد فروع الإبداع فهو يعني " تبني العمل داخل المؤسسة بروح الإبداع والابتكار" ، وقد أصبح تمكين الأفراد من ذلك ضمن أساسيات أي منظمة أو مؤسسة إدارية كانت أم تعليمية، فهو يعد أحد التوجهات الحديثة في ضوء التحديات الدولية التي تواجه المجتمعات.

والإبداع المهني للمعلمة يساعدها على الخروج من النمط التقليدي في الأداء المهني وفي كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهها داخل الروضة، سواءً كانت مشكلات مرتبطة بالامكانيات المادية أو الإدارية أو بالأطفال داخل القاعة. فلم تعد القضية في القيام بالمسؤليات المهنية فقط للحكم على الأداء الهمني ، ولكن تتعدى حدود ذلك إلى مدى كفاءة وفاعلية تلك المسؤليات المهنية. (صفاء محمود، ٢٠١٣، ٥١٩١).

ويتمثل الإبداع المهني للمعلمة في قدرتها على استثارة وخلق الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها في المؤسسة لتحسين عمليات النظام المختلفة مشتملة على تقديم خدمة أو سلوك أو عمليات أو أفكار جديدة كتطوير إجراءات وأساليب العمل أو أهداف وسياسات المؤسسة أو هياكلها التنظيمية، أو تحديد الأساليب التكنولوجية اللازمة للعمل بالمؤسسة، أو تغيير اتجاهات الأفراد والجماعات وسلوكياتهم . فالمعلمة المبدعة تقوم بتطبيق استراتيجيات تعلم داخل المؤسسة تسمح بدمج الخبرات والمعلومات والصور الخيالية بشكل يعمل على تكامل المعرفة، كما أنها تكون مفعمة بالحماس والتفاؤل والمرونة وترحب بالأفكار الجديدة وروح المخاطرة وتتسامح مع الاختلاف في الرأي . (ضيف الله النفيعي، ٢٠٠٥ ، ١٥ ، ١٦). (حساني مصطفى، تيجاني الطاهر، ٢٠١٨).

ويرتبط الإبداع المهني للمعلمة بما يتوافر لديها من خصائص وصفات تمكنها من أداء عملها بشكل إبداعي، وكذلك توافر الميسرات في البيئة المحيطة بها في الروضة والتي تعينها على الإبداع . فالمعلمة المبدعة تتمتع بسمات إبداعية كالثقة بالنفس والطلاقة اللفظية والفكرية، والذكاء، والعمل الابتكاري، وبدورها تكسبها لأطفالها داخل القاعة، من خلال تحويلها إلى أساليب سلوكية تطبع المتعلمين بطابع التفكير الإبداعي، فهي تعد عنصراً أساسياً في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، فتأثيرها في الاطفال لايتوقف علي مهاراتها الفنية

واتقانها للمواد العلمية فقط، إنما علي أفكارها واتجاهاتها ومعتقداتها التي تنعكس علي الأطفال الذين يعتبرونها القدوة والمثل الأعلي، فهي يجب أن تكون يقظة تتمتع بقدر من الذكاء والقدرة علي التفكير والتصرف السليم، كما يجب أن تتسم ايضا بسعة الأفق والقدرة علي الابتكار، وبدقة الملاحظة حتي تتمكن من تقييم تقدم أطفالها اليومي واستغلال كل فرصة لمساعدتهم علي النمو بشكل شامل متكامل، كما أن من أهم أدوارها أيضاً تنمية مهارات التواصل، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة، وإثارة خيال الأطفال من خلال التعلم الفعال واختيار الأدوات المناسبة والفعالة في توصيل رسالتها بناء على طبيعة الموقف التعليمي والبيئة الصفية، هذا إلى جانب دورها في غرس القيم والأخلاق والثوابت لدى الاطفال. (Andiliou & Morphy,2010).

ولتحقيق مستوى أدائي متميز داخل الروضة يجب أن يكون لدى المعلمة القدرة على توليد مجموعة من الانفعالات والمشاعر الإيجابية وتوظيفها في مواقف التعلم، وهو في حد ذاته يعتبر مؤشراً للابتكارية والإبداعية (حسين غريب، ٢٠١٣)، (ريم العيسى، ٢٠١٧)، وبالتالي فان الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من الإبداعية يشترط أن تتوافر لدييم القدرة على الاتزان الانفعالى والتصرف بوعي في المواقف المختلفة.

وفي هذا الإطار يتحدد أداء معلمة الروضة بمجموعة من العوامل والمحددات منها؛ مدى الاتزان الانفعالي، وشغفها بأداء العمل، والتركيز العميق، والحماس، إلى جانب نظرتها لأهمية المهنة والدور الملقى على عاتقها وإيمانها بخطورته وأهميته في تكوين شخصيات الاجيال القادمة ، دون انتظار أي محفزات خارجية. وجميعها سمات تتجسد في مفهوم " التدفق النفسي " Psychological flow وهو أحد المفاهيم الحديثة اتي تنتمي لعلم النفس الايجابي، وهو مفهوم طرحه عالم النفس الأمريكي . Csikszentmihalyi وهو أحد مؤسسي علم النفس الإيجابي، حيث أوضح "ميهالي" أن التدفق النفسي يعبر عن الحالة

النفسية الداخلية التي يشعر الفرد من خلالها بالتوحد والتركيز التام مع ما يقوم به، بدون الالتفات للوقت أو الزمن المستغرق في أداء المهمة. (هبة محمود، ٢٠١٨، ٨).

وقد اكتسب التدفق النفسي أهمية خاصة على المستوى الاكاديمي من خلال الدراسات والبحوث كدراسات كلاً من (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009) ، (Bread, 2015) ،(عماد نصيف،٢٠١٥)، (منتظر كطفان، ٢٠١٨) ، (النشمي الرويلي ، ٢٠١٩)، (محمد الصوافي ، ٢٠٢٠)، (عبد الناصر القرالة، ٢٠٢٠).

حيث يعرف التدفق النفسي بأنه الحالة التي يستغرق فيها الفرد لكي يقوم بما يمكنه من أعمال موجهاً لها أقصى درجات الانتباه والوعي ، فهو خبرة راقية تُشعر الفرد بالسعادة والبهجة من خلال الانغماس في أداء المهمة لدرجة نسيان الذات، كما أن التدفق ينمي فاعلية الذات، وتحمل المسؤلية، كما ينمي التخيل العقلي، والتفكير الإبداعي، والدافعية للإنجاز، والقدرة على مواجهة التحديات في الأداء. (أمال باظة، ٢٠١١، ١٤٠).

ويعتقد ميهالي(Mihalyi) أن الفرد يصل إلى حالة التدفق النفسي عندما يؤدي مهامه خارج إطار القيود والتحديات وبصورة مثالية، إلى جانب قدرته في السيطرة على مهاراته التي تحرره من البلادة النفسية والسلوكية، ويتكون التدفق من كافة المواهب والقدرات التي يستعملها الفرد لمواجهة التحديات التي تواجه، والتي حددها " Mihalyi " في تسع نقاط وهي : وضوح الأهداف، والاندماج، والتركيز، وفقدان الإحساس والوعي بالذات، وغياب الإحساس بالوقت، والتغذية الراجعة، والتوازن بين القدرة والتحدي، والإحساس بالقدرة على ضبط النشاط، والإثابة الداخلية وحصر الوعي في النشاط. (عفراء العبيدي، ٢٠١٦، ٢٠١).

ويهدف التدفق النفسي إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ويمثل ظاهرة إيجابية باعتباره خبرة ذاتية تتحقق عندما ينسى الفرد نفسه أثناء إعمال التدبر والتفكر في حل بعض المشكلات، فيذوب الفرد في تنفيذ المهام والأعمال المرتبطة بهذه المشكلات، مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج، ويعاين من خلالها بهجة الحياة ويكتشف معناها، وتصبح حياته هادفة وجديرة بأن تعاش. (إيناس غريب، ٢٠١٥، ٢٩٥).

وحالة التدفق النفسي تمثل الخبرة الانسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الايجابية، فهو يعتبر الغاية القصوى، أو الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، ففي أثناء التدفق توظف الانفعالات بنشاط وإيجابية وتناسق مع العمل الذي يقوم الفرد، وعندما نكون في حالة ملل أو سأم أو اكتئاب فهذا معناه نضوب التدفق أو عدم وجود الفرصة لحدوثه. (محمد صديق،٢٠٠٩).

ومن المتغيرات التي يمكن اعتبارها منبئاً قوياً بمخرجات الصحة النفسية، بل وتعتبر حاجزاً ضد الضغوط النفسية، ولها تأثير قوي في الآداء المهني؛ متغير اليقظة الذهنية. حيث توصف بأنها درجة الوعي الحسي والمرونة العقلية التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من تحليل المواقف والأحداث من حولة. (أسماء نوري، ٢٠١٢، ٢١٧).

وتعرف اليقظة الذهنية بأنها " الاهتمام الواعي بالخبرة في اللحظة الحالية وتتخذ الخبرة اللحظية التي يستدعيها المرء أشكالاً متعددة تشمل الأحاسيس الجسمية وردود الفعل العاطفية والصور الذهنية والحديث العقلي والخبرات الادراكية. (Creswell, 2016, 18) .

واليقظة الذهنية وسيلة واعية وهادفه لضبط ما يحدث داخل الفرد وحوله، فهي تحسن الوعي وتجود الآداء ، وتقوي المهارات التي تسهم في التوازن العاطفي. (Schoeberlein, & Sheth, 2009, 1). كما أنها تعمل على زيادة مستويات تركيز الانتباه وتعزيز الوعي، وزيادة الإرادة وتقلل من الالتزامات الحرفية بالأفكار، وهي الحالة التي في ضوئها يتم تطوير

الفرد لحالته الذهنية التي تتميز بالمرونة عند إبداعه وابتكاره لفئات تصنيفية جديدة، إذ أن اليقظة الذهنية تساعد على توسيع رؤى الفرد ومداركه، مما يعني زيادة فرص الانفتاح على كل شيء جديد ومبدع، والفرد بهذه الحالة يكون على درجة أكثر من الانتباه والوعي تمكنه من التكيف مع المواقف والتصرف وفق أنماط سلوكية تساعد على تطوير العمل الذي يقوم به. وفي سياق متصل يشير (أسمهان يونس، ٢٠١٥، ٢) إلى أن ضعف اليقظة الذهنية يجعل الفرد يتسم بنظرة أحادية الاتجاه للأحداث والمواقف التي يمر بها وبالتالي يقودة الى الركود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة مما يؤثر سلباً في كل جوانب الحياة وخاصة الجانب المعرفي للفرد، وعلى العكس فإن مستوى عالي من اليقظة الذهنية تجعل الفرد يستفيد من الامكانات المتوفرة لديه ليحسن من قدراته العقلية في العمليات المعرفية العليا وتحسين عمل الذاكرة والانتباه.

وقد أظهرت نتائج دراسة (Manakis, 2017) أن اليقظة الذهنية استراتيجية عقلية صحية يمارسها المعلمون للاهتمام باحتياجات الطفل أكاديمياً وعاطفياً. ومن هنا ازداد الاهتمام باليقظة الذهنية ، حيث اظهرت العديد من الدراسات الآخرى مثل دراسات كلاً من (محمد حماد، ٢٠١٨)،(السيد التهامي، ٢٠١٨)، (طارق محمد، إيمان عبد المجيد، ٢٠١٨)، (هنية عبد الغالي، ٢٠١٩)، (سامي جبريل، ٢٠١٩). أن ارتفاع مستوى اليقظة الذهنية يؤدي إلى كفاءة العمليات العقلية والمعرفية وتحسن الحالة النفسية والاجتماعية للفرد، ومستوى الابتكارية الانفعالية لديه.

مشكلة الدراسة

تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام المتزايد بمرحلة رياض الاطفال، بجميع عناصرها؛ حيث يأتي في مقدمتها معلمة الروضة فهي بما تمتلكه من خبرات ومهارات تستطيع أن تحدث فارقاً كبيراً في تعلم الطفل وتنمية قدراته، ، فقد أشارت (ابتهاج طلبة ، ٢٠١٢) إلى أن معلمة رياض الأطفال هي ركيزة العملية التعليمية التربوية في مرحلة رياض الأطفال، ويتطلب تحقيق دورها أن تكون على وعي كامل بعظم الدور المنوط بها وسمو الرسالة التي تسعى لتحقيقها، ولهذا تم إدراج أهمية التعليم كأحد المحاور الرئيسة في خطة مصر (٢٠٣٠) للتنمية المستدامة، وهذا يتطلب الاهتمام بمعلمة الروضة، والتي تمتهن مهنة هي من أصعب المهن وأكثرها حساسية وأهمية، فمهنة التدريس من المهن الضاغطة، بالإضافة إلى أن الطبيعة النوعية للمرحلة السنية النمائية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال والتي تنعكس على سلوكياتهم ومتطلبات نموهم، وحاجاتهم إلى برامج وأنشطة تربوية متنوعة، والاتصال المباشر مع أولياء أمورهم؛ جميعها يمثل ضغوطاً إضافية لدى معلمة تلك المرحلة. (سلوى عبد الغني، ٢٠١٠).

وقد كان لمتغيرات الدراسية الحالية نصيب كبير من الاهتمام " كل على حده " بين الباحثين والتربويين وذلك لما لهذه المتغيرات أثر كبير في قدرة المعلمة على توفير بيئة تعليمية داعمة للأطفال، فقد أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسات كلاً من(هالة سناري ،٢٠١٧)، (هبه عيسى، ٢٠١٨)، (علي الشلوي ،٢٠١٨)، (طارق محمد، ايمان عبد المجيد، ٢٠١٨)، (فيصل الربيع ،٢٠١٩)، (هنية عبد الغالي، ٢٠١٩)، (خولة الأنصارى ،٢٠١٩)، (النشمي الرويلي ،٢٠١٩) أن اليقظة الذهنية كمتغير له درجة كبيرة من الأهمية وخصوصاً بالنسبة للمعلم حيث أنها مفيدة في خفض الضغوط التي يتعرض لها والتوتر والقلق، وتسهم في تحسين التفاعل بينه وبين طلابه، وتجعله قادراً على إدراك المواقف وحسن التصرف فيها،

كما انها تعمل على تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة بالفرد من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط، وزيادة الانتباه والوعي للمواقف، والانفتاح على الخبرات وتعزيز الشعور بمعنى الحياة، وزيادة المرونة العقلية، وبالتالي تعزيز مستويات الصحة النفسية والعقلية للفرد. وغيرها من الفوائد الآخرى. وأن انخفاض مستوى اليقظة الذهنية يؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز وعدم القدرة على حل المشكلات أو انتاج حلول بديلة وفقدان السيطرة على الغضب واتخاذ قرارات مفاجئة والشعور بعدم الارتياح، كما أنه قد يولد لدى الفرد نظرة أحادية قطعية للأحداث التي يمر بها وعدم رؤية الجديد والمغاير، مما يؤدي به إلى الجمود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة أو وجهات نظر الآخرين كم ا جاء في دراسات كلاً من (أحلام عبد الله، ٢٠١٣، ٣٤٣: ٣٤٤)، (نائل أخرس، ٢٠١٦، ٣٨٩)، (Akyurek, et al., 2018, 246) .

ثم جاء المتغير الثاني " التدفق النفسي " ليظهر تأثيره الكبير من خلال الدراسات على جودة الحياة الوظيفية والأداء المهني للمعلم كما في دراسة (جيهان سويد، مروة سعادة ، ٢٠١٨)، ودوره أيضاً في القدرة على اتخاذ القرار كما في دراسة (اسماء لطفي، حنان أبو العلا، ٢٠١٥)، وعلاقته بالتفاؤل والابداع الانفعالي كما في دراسة (عماد نصيف، ٢٠١٥).

وتوضح بعض الدراسات أهمية التدفق النفسي في الابداع كدراسات كلاً من Husameddin, et al., 2015)، (Hindle, et al., 2015)، (Husameddin, et al., 2015)، (Mihelic,& Aleksic, 2017)، Mihelic, K.,& Husameddin et al., 2015)، (Aleksic, 2017) (Yang, et al., 2019) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة معنوية بين مستوى الإبداع الفردي وحالة التدفق.

حيث ذكر (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٤) أن التدفق النفسي يجعل الفرد يشعر بالتوحد مع ما يقوم به وبالتركيز التام فيما يقوم به والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع إحساس عام

بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة، وهو ما يجعله يحقق الانجازات المحتلفة والابداع مع الوصول إلى قمة السعادة، وهو ما أكد عليه (Csikszentmihalyi, 2006). ولهذا سوف تحاول هذه الدراسة التعرف على امكانية التنبؤ من خلاله بالإبداع المهني للمعلمة

فالإبداع المهني لمعلمة الروضة هو متغير لم يحظي بكثير من الاهتمام فقد اتجهت انظار كثير من الباحثين مؤخراً إلى الإبداع المهني وتأثيراته الايجابية على المؤسسات التربوية وعلى المعلم بصفة خاصة ، على اعتبار أن الإبداع المهني يجعل المعلم قادر على الارتقاء بعمله وقيامه بالعديد من الأدوار المهنية، كما أنه يعتبر أحد المكونات الأساسية اللازمة لتطوير وزيادة معدل أداء الأفراد داخل المؤسسات ووسيلة لإيجاد حلول جديدة للمشكلات، وأيضاً يزيد من قدرته على تحمل الصعاب داخل المؤسسة والعمل على مواجهتها، ومن هذه الدراسات دراسة كلاً من (Jeffrey, & Craft, 2006)، (Tina, Mark,, 2007)، (Harris, 2009)، (Shaheen, 2010)، (مريم المطوع، ٢٠١١)، (يوسف بحر، ٢٠١١)، (سميرة ميسون، ٢٠١١)، (Morais, & Azevedo, 2011)، (Anna, et al., 2012)، (فاطمة سعيد، ٢٠١٢)، (أمل الجميل، ٢٠١٢)، (صفاء محمود، ٢٠١٣)، (Davies, 2013)، (يحي صاوي، ٢٠١٤)، (مراد سليمان، ٢٠١٤)، (سعاد عبد الغني، ٢٠١٥)، (فتحي البحراوي، ٢٠١٥)، (احلام علي، ٢٠١٦)، (ناصر عبيدة، ٢٠١٧)، (محمود منسي، ٢٠١٧)، (تركي المساعيد، ٢٠١٧)، (عبيد الشمري ،٢٠١٨)، (حساني مصطفى، تيجاني الطاهر،٢٠١٨)، (السعيد جمعة، ٢٠١٩). وجميعها ركزت على أهمية الإبداع المهني بصفة عامة فرعاية الإبداع في مجال التعليم من الأهمية بمكانة، حيث يساعد في التعامل مع المشكلات ذات الصعوبة، ومواجهة التغيرات المتسارعة، والتأقلم معها، ومواجهة المستقبل المجهول، وتحقيق الإنجازات الاقتصادية، ومسايرة التنافس الكبير بين الأمم، لهذا لا يمكن إهماله، أو تجاهله، أو قمعه من خلال التعليم، أو ترك تطويره للصدفة.

وبما أن معلمة الروضة هي التي يقع على عاتقها مسؤولية تربية وإعداد قادة المستقبل وصانعي الامم، فقد أصبحت الحاجة ماسة لوجود معلمات مبدعات في مهنتهن قادرات على ابتكار اساليب جديدة في التعليم ووسائل مبتكرة لنقل المعلومة للطفل باسلوب يجعله يقتنع بها ويطبقها في حياته اليومية، كما أنها هي من تنقل خبرة الإبداع لأطفالها وتكسبهم إياها وتنمي قدراتهم الإبداعية فهي الغاية التي من المفترض أن يسعى لها الجميع من أجل خلق جيل مبدع ومتميز قادر على مواجهة متطلبات عصر الثورة الرقمية والتغيرات المتسارعة. وهذا ما أكدته دراسات كلاً من (حنان الملاحة، ٢٠١١)،(أمل الجميل، ٢٠١٢)، (محمد حسن، ٢٠١٧)، (سهام السلاموني، ٢٠١٨). وبرغم هذا فهناك ندرة في الدراسات التي تناولت الإبداع المهني لدى معلمة الروضة إن لم تكن معدومة.

وبناءً عليه فمن خلال ملاحظات الباحثة أثناء اشرافها على التدريب الميداني لمعلمات الروضة أثناء تعاملهن مع الأطفال بالروضة والاختلاف الظاهر فيما بينهم في مستوى اليقظة الذهنية والتدفق النفسي وحتى درجة إبداعهن في مواقف التعلم المختلفة. وأيضاً من خلال مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة والتي تبين أنه لا توجد دراسة واحدة – في حدود علم الباحثة – تطرقت لمتغيرات الدراسة مجتمعة، ولكن لوحظ الاهتمام بكل منهم على حدة لفئات آخرى ليس من بينهم معلمة الروضة، مما يعني أهمية هذه المتغيرات وخصوصاً أنها جميعاً تنتمي لعلم النفس الايجابي وهو الاتجاه الحديث الذي يجذب أنظار الباحثين الفترة الأخيرة لما له من فوائد كبيرة في الاستفادة من قدرات واستعدادات الأفراد، وتطوير أدائهم.

فقد تبلورت فكرة البحث الحالي وتم صياغتها في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا؟

وللإجابة على هذا التساؤل لابد من الاجابة أولاً على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى توافر أبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا؟
- ما مدى توافر أبعاد التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا؟
- ما مدى توافر أبعاد الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا؟
- ما مدى أسهام أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى اسهام أبعاد اليقظة الذهنية، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ".

أهمية الدراسة

بناء على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تمثل أهمية يمكن تلخيصها في الآتي:

الأهمية النظرية:

- توفير إطار نظري عن متغيرات البحث (اليقظة الذهنية – التدفق النفسي – الإبداع المهني) وتوضيح جوانبهم المختلفة باعتبارهم مصطلحات حديثة الاستخدام. مما قد يفتح أفاقاً لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

- حداثة مفاهيم الدراسة فى مجال الدراسات النفسية والتي تعتبر من المفاهيم التى تنتمى إلى منظومة علم النفس الإيجابى ، بالإضافة إلى كونهم لم ينالوا من الباحثين

القدر الكافي من الاهتمام بالرغم من نتائجهم الإيجابية فى البيئة التعليمية والتى لا تساعد المعلم فقط على تحقيق توافقه النفسى والاجتماعي والمهني، وإنما أيضا الارتقاء بمستوى أدائه مع طلابه في القاعة ؛ بما يؤدي إلى الارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل.

- قد يمثل هذا البحث بما يحتويه من أدبيات ودراسات سابقة ومقاييس نفسية إسهاما نظريا يعزز ميدان الدراسات النفسية والتربوية ببحث جديد فى هذا المجال الذى لم يحظ فى حدود اطلاع الباحثة على بحث من هذا النوع يمكن أن يستفيد منه الباحثون فى إجراء العديد من البحوث التجريبية فى مجال اليقظة الذهنية والتدفق النفسي والإبداع المهني.
- أهمية التدفق النفسي والإبداع المهني لمعلمة رياض الاطفال نظراً للحاجة الماسة إليهما في ظل ما يواجه المؤسسات التعليمية من تحديات في ظل عصر الثورة الرقمية والانفجار التكنولوجي.

الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة آداتين جديدتين لتحديد مستوى التدفق النفسي والإبداع المهني لدى معلمة رياض الأطفال، ويمكن أن تساعدا المهتمين والمتخصصين والباحثين الجدد.
- يمكن أن تفيد المعلمين من خلال ما تسفر عنه من نتائج تساعدهم في تطوير أدائهم المهني.

- قد توفر متغيرات الدراسة الثلاث قدرة تنبؤية في تحديد هوية المعلمة التي ستكون أكثر نجاحاً في التعامل مع الأطفال والتي يمكن أن يعتمد عليها خلال الاختبارات الشخصية للمعلمات.

- توجه الدراسة أنظار المعنيين بأهمية اتخاذ الخطوات الضرورية لتنمية هذه المتغيرات لدى معلمة الروضة لأهميتها في تطوير آدائها ، وتأثير هذا الآداء على الاطفال بصورة إيجابية.

- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى النظر إلى معلمات الروضة باعتبارهن أصولاً قيمة للمؤسسة التعليمية والحفاظ عليهم قوة واعية يقظة مبدعة، مما يجعل أطفالها أكثر قدرة على التعامل والمنافسة في ظل التطورات العالمية والمستحدثات التكنولوجية .

حدود الدراسة

حدود بشرية: أجريت الدراسة على عينة من معلمات رياض الاطفال، تمثلت في:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٦٠) من معلمات رياض الاطفال.

ب-العينة الأساسية: وتكونت العينة الأساسية من (١٠٠) من معلمات رياض الاطفال.

حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

حدود مكانية: تم تطبيق ادوات الدراسة على المعلمات في بعض روضات محافظة المنيا منها (روضة مدرسة شلبي الابتدائية – التجريبية (٢) الابتدائية بمدينة المنيا – روضة مدرسة الجلاء ببني مزار – روضة الفاروق عمر – روضة مدرسة الفاروق للتعليم الاساسي) .

أدوات الدراسة

إعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

١-مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية. (عبد الرقيب البحيري وآخرون ، ٢٠١٤).

٢-مقياس التدفق النفسي لمعلمة الروضة. (إعداد الباحثة) .

٣-مقياس الإبداع المهني لمعلمة الروضة. (إعداد الباحثة) .

مصطلحات الدراسة

أولاً: اليقظة الذهنية :

-تعريف (Baer et al., 2006) بانها قدرة الفرد المستمرة على مراقبة الأفكار والمعارف والانفعالات، والتركيز على الخبرات الحاضرة والاستفادة منها، والتكامل في مواجهة الاحداث المختلفة .

- يعرفها (Creswell, 2016, 18) على أنها "الاهتمام الواعي للخبرة في اللحظة الحالية، وتتخذ الخبرة اللحظية التي يستدعيها المرء أشكالاً متعددة تشمل الاحاسيس الجسمية وردود الفعل العاطفية والصور الذهنية والحديث العقلي والخبرات الادراكية " .

- وتعرفها (أسماء نوري، ٢٠١٢، ٢١٧) على أنها "درجة الوعي الحسي والمرونة العقلية التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من تحليل الاحداث والمواقف فمن حوله" .

- وتتبنى الباحثة **تعريف (Baer et al., 2006) والمستخدم في مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية ترجمة (عبد الرقيب البحيري وآخرون، ٢٠١٤) . حيث تم استخدامه في الدراسة الحالية.**

ثانياً: التدفق النفسي:

- تعريف ميهالي: هو حالة ينشغل فيها الفرد في نشاط ما حيث لا يبدو أن هناك شئ آخر مهم في ذلك الوقت وتكون التجربة ممتعة جداً ويقوم الفرد بعمل ذلك مهما كلفه الأمر لتحقيق هذا الشئ". (Csikszentmihlyi, 1990, 08)
- تعريف (سيد البهاص، ٢٠١٠، ١٢١) بأنه " خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما تؤدي المهام بأقصى درجات الاداء ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء ويتحدد ونسيان احتياجات الذات والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل".
- وتعرفه الباحثة **إجرائياً** : بأنه الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الاطفال عند استجابتها على مقياس التدفق النفسي.

ثالثاً: الإبداع المهني:

- يعرفه (أحمد ابراهيم ،٢٠٠٣) على أنه :مفهوم يعد من المراحل المتقدمة للأداء والاحتراف المهني ، حيث أن كل منهما يعبر عن العمل والقدرة على فعل أو القيام بمسؤليات تتحدد طبقاً لمحددات الدور أو الوظيفة التي يشغلها المعلم على اختلاف أنواعها، أما الإبداع فهو أن يتخطى محددات الوظيفة أو المسؤلية المهنية " .
- ويعرفه (ناجي سكر، ٢٠١٢) بأنه " قيام المعلم بوضع استراتيجيات مبتكرة لإجراء تحسين وتجديد شامل في الاجراءات، والوسائل، وأساليب العمل ، وفي منهجية التعامل مع البيئة المدرسية ".
- وتعرفه الباحثة **إجرائياً** : بأنه الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الاطفال عند استجابتها على مقياس الإبداع المهني..

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة:

سوف تحاول الباحثة في هذه الجزئية القاء الضوء على متغيرات الدراسة الحالية بدأ من المتغير الأول وهو "اليقظة الهنية"، مروراً بالمتغير الثاني "التدفق النفسي" ، ووصولاً إلى المتغير الثالث " الإبداع المهني". مع التدعيم بالدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

أولاً: اليقظة الذهنية:

اليقظة الذهنية مصطلح يندرج تحت مظلة علم النفس الايجابي ، وهو من المفاهيم التي فرضت نفسها بقوة على ساحة علم النفس المعاصر، وجذبت انتباه الباحثين إليها في السنوات الأخيرة نظراً لنتائجها الايجابية والفعالة، وهو مفهوم يشير إلى " مجموعة الطرق التي يستخدمها الفرد في التفكير التي تؤكد على الإنتباه لبيئة الفرد وأحاسيسه ومشاعره وانفعالاته دون التقيد بإصدار اى حكم من الاحكام لتحقيق مجموعة من الإستجابات التكيفية للمواقف التي يتعرض لها الفرد بما يحقق له التوافق على المستويين الشخصى والمجتمعى على حد سواء .(Kettler, 2013) .

- تعريف (Cardaciotto et al., 2008) أن اليقظة تعني المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والتسامح معها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع، وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها.
- ويعرفها (حمدي الفرماوي، وليد حسين، ٢٠٠٩، ١٦٩) بانها توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد الى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الراهنة بهدف تنظيم انفعالاته وادارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير.

- ويعرفها كل من (Davies , & Hayes, 2011, 199)إلى أن مفهوم اليقظة الذهنية يتضمن الوعى بالخبرات الإنفعالية لحظياً دون إصدار مجموعة من الأحكام الفورية وانما يتعمد تأجيل هذه الأحكام من أجل التفكير ملياً بالموقف قبل إصدار الإستجابة.
- ويعرفها (Droutman, et al., 2017) بأنها التركيز في اللحظة الحاضرة والانتباه غلى المناطق المحيطة والافكار والمشاعر والعواطف مع قبول الذات وعدم الحكم على الخبرات أو التفاعل معها.

مكونات اليقظة الذهنية:

تعددت نماذج اليقظة الذهنية التي قدمها الباحثين وفقاً لوجهات نظرهم ومنها:

-نموذج (Bear et al., 2006) لمكونات اليقظة الذهنية والذي يتكون من خمسة أبعاد هي:

أ- **الملاحظة:** ويقصد بها" قدرة الفرد على الإنتباه بتركيز على الخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساس، المعارف، الإنفعالات، الأصوات، الروائح، الأشكال" .

ب-الوصف: ويقصد به" القدرة على التعبير بمكنونات النفس ودواخلها وما تتضمنه من مشاعر وانفعالات سواء كانت إيجابية أم سلبية ".

ج- **التصرف بوعى:** يقصد به" قدرة الفرد على إدراك الاحداث وعمل الترابطات وايجاد العلاقات ما بين الاحداث والاستفادة من أحداث الماضى واستغلالها في الحاضر ".

د - **عدم الحكم على الخبرات:** ويقصد به " عدم قدرة الفرد على إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية" .

هـ - **عدم التفاعل مع الخبرات:** ويقصد به" الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة. (عبد الرقيب البحيري وآخرون، ٢٠١٤)، (كمال حسن، ٢٠١٧، ١٢٩).

- نموذج (Kabat, 2009) لليقظة الذهنية ويشتمل على ثلاث مكونات هي: (القصد– الانتباه – الاتجاه) وهي مكونات ليست منفصلة عن بعضها وانما هي متشابكة في عملية واحدة تحدث في وقت واحد. (فتحي الضبع، أحمد محمود، ٢٠١٣، ١٣).

- نموذج (Hosker, 2010, 33) وهو عبارة عن مكونين رئيسين لليقظة الذهنية هما (التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الآنية – الاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الآنية).

- نموذج (عبد الرقيب البحيري وآخرون، ٢٠١٤، ١٢٣) والذي يتضمن خمس مكونات لليقظة الذهنية وهي (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية – عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية).

- نموذج (Teixeira, et al., 2016, 5) ويتضمن بعدين (الوعي بالملاحظات الداخلية والخارجية – القبول).

- نموذج (Droutman, et al., 2017, 5) ويشتمل على أربعة أبعاد هي (الانتباه – عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية – عدم الحكم على الخبرات الداخلية – قبول الذات).

ومن خلال العرض السابق يتضح اختلاف الباحثين في تحديد مكونات اليقظة الذهنية ، ولكن لوحظ أن هناك اتفاق على بعض المكونات التي كانت أكثر تكراراً في النماذج والاختلاف في البعض الآخر، ولذا تم الاعتماد على نموذج (Bear, et al., 2006) للعوامل الخمسة لليقظة الذهنية ، تعريب (عبد الرقيب البحيري وآخرون، ٢٠١٤) نظراً لكونه أهم النماذج التي تناولت مفهوم اليقظة الذهنية، كما أنه نموذج شامل لجميع الابعاد التي تكرر استخدامها في النماذج الآخرى المقدمة لليقظة الذهنية.

أهمية اليقظة الذهنية:

أشارت العديد من الكتابات والبحوث إلى أهمية وفوائد اليقظة الذهنية ومنها أنها :

- تمنح اليقظة الذهنية مزيداً من التركيز، فعند تركيز الانتباه يكتسب الفرد كثيراً من القوة والثقة والسيطرة في جميع جوانب الحياة، ومجالاتها فالتركيز الذي يأتي من اليقظة الذهنية يحسّن من مستويات الأداء في العمل.(Mace, 2008).

- تسهم في التزام الافراد بالسلوك القويم وتبني المبادئ الأخلاقية والإنسانية والعيش في حياة هادفة والانضباط الذاتي، كما أنها تعزز سلوك الفرد تجاه البيئة وتدعم قدراته المعرفية والابتكارية. (Siqueira & Pitass, 2016, 1188).

- تعزز من قدرة الفرد في الشعور بكل عواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، والتعرف على مشاعرة مما يساعده على تجاوز الامور السلبية في حياته. (Pickaard, et al., 2016, 182) .

- تعمل على تحسين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يتم تعلمها لملاحظة الأفكار والمشاعر.

- لليقظة الذهنية أهمية خاصة بالنسبة للأباء والامهات داخل الأسرة وللمعلمين في تحسين علاقاتهم بأطفالهم داخل المدرسة، إذا أن التدريب على اليقظة يساهم في التخفيف من حالات القلق والتوتر وزيادة مستويات الوعي الذهني وتحسين جودة العلاقات . (Whitaker, et al., 2017, 51).

- لليقظة الذهنية فوائد فسيولوجية تتمثل في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد، ومنها خفض الالم وتحسين الوظيفة المناعية وتحقيق جودة النوم، وفوائد نفسية تتمثل في خفض الضغوط وأعراض الاكتئاب النفسي والقلق والمخاوف المرضية والتفكير الاجتراري، فضلاً عن

تحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه، والتقليل من التوتر والشعور بالغضب. (Lee, et al., 2017)

- تسهم في تخفيض الضغوط وتحسين جودة الحياة، وتعديل الحالة المزاجية للفرد.
- تعزز الوعي لدى الفرد بملاحظة ما يدور حوله من أفكار ومعلومات جديدة في البيئة وتنبؤ ما فيها من امكانات.
- رفع القدرات الإبداعية للفرد لمواجهة الافكار الخاطئة والعمل على تعديلها.
- تنمية قدرة الفرد علي التحليل والاستنباط للمعرفة الجديدة والاستفادة منها.
- تشجيع الفرد علي مسايرة التقدم السريع في المعرفة ودفعه نحو الإبداع والابتكار.. (هنية عبد الغالي ، ٢٠١٩، ٥٥٧ : ٥٥٨).

فوائد اليقظة العقلية للمعلم:

أشارت العديد من الدراسات منها دراسة (Mace, 2008)، و Bernay, 2014, (60) ، (Alidina, & Adams , 2015) ، و (أميرة بدر ، ٢٠١٩)، إلى فوائد اليقظة الذهنية للمعلم وقامت الباحثة في تلخيصها في النقاط التالية:

- تمنح اليقظة الذهنية المعلم مزيد اً من التركيز، فيكتسب كثيراً من القوة والثقة والسيطرة ، ويحسن من مستويات الأداء في العمل.
- ممارسة المعلم لليقظة الذهنية تزيد من قدرته على التعامل مع الضغوط وتمكنه من إدارتها بكفاءة.
- تقدم اليقظة الذهنية استراتيجيات تعلم عقلانية لمساعدة المتعلم على التعلم الجيد.

– تساعد المعلم على فهم مشاعره وحالته الوجدانية بصورة جيدة.

– تساعد المعلم في كيفية إدارة السلوكيات السلبية الموجودة لدى البغض من طلابه.

– تساعد المعلم على خلق بيئة تعلم إيجابية.

– تساعد ه في التوصل إلى حلول أفضل للمشاكل التي تواجهه مع طلابه .

مقومات اليقظة الذهنية:

من أهم مقومات اليقظة الذهنية كما ذكرها (Brown, et al., 2007) ، (علي المعموري، ٢٠١٨، ١٣٤) هي:

– **حضور الوعي:** وهي المقوم الأول لليقظة الذهنية، حيث تعد أحد العاملين الداخلي والخارجي لدى الفرد ، كما تعد أيضاً وعيه بافكاره ومشاعرة والمثيرات المحيطة به لحظة إثارتها أو مرورها في اللحظة الآنية.

– **المرونة في الوعي والانتباه:** أي قدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية له بتغير الموقف وعدم الجمود على المألوف، وقدرته على تقديم أفكار جديدة ومختلفة للموقف .

– **الاستقرار أو الاستمرارية في الوعي والانتباه:** وهو مقوم لا يتوافر لدى معظم الناس، فهي قدرة كامن لدى الانسان تساعده في التخلص من المفاهيم الخاطئة والافكار والانفعالات السلبية.

ثانياً: التدفق النفسي:

التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الايجابية التي تلقى اهتماماً متزايداً وتشغل بال المجتمعات والباحثين على حد سواء، حيث أنها تبحث في الجوانب

الايجابية الانسانية وتفعيل دور السواء من أجل رقي الفرد وتقدم المجتمع حتى يصل إلى الوجود الانساني الأفضل.

وقد تناول العديد من الباحثين مصطلح التدفق النفسي بالتوضيح فتعددت تعريفاته وكان منها:

- تعريف أول من اكتشف المصطلح (Csikszentmihlyi ,1977): بأنه " إحساس عارم يشعر به الفرد عندما يكون مندمجاً كلياً مع الآداء، ويحدث التدفق عندما يتحول الفرد من الوضع المألوف إلى الانغماس فيه".

- وعرف (سيد البهاص، ٢٠١٠، ١٢١): على أنه " خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الآداء ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء ونسيان احتياجات الذات والاحساس بالسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل" .

- وقد عرفته (أمال أباظة، ٢٠١١، ٣) بأنه " الاستغراق أو الانشغال التام والوصول إلى مستوى عال من الآداء والشعور بالسعادة وانخفاض الوعي بالزمان والمكان، ونسيان احتياجات الذات أثناء الانشغال، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء.

- وعرفه (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ٤٢) بأنه " يعني حالة فناء الفرد في المهام والاعمال التي يقوم بها فناءاً تاماً ينسى به ذاته والزمن والاخرين، ليتجه باتجاه المثابرة ليصل في نهاية الامر الى ابداع انساني من نوع فريد ".

- وعرفه (بن الشيخ ربيعة ، ٢٠١٥) بأنه "حالة وجدانية آنية يمر بها الفرد عندما يمارس نشاطه المفضل، يشعر من خلاله بأن قدراته ومهاراته الشخصية بلغت أقصاها لمستوى يتمكن من خلاله مواجهة مختلف التحديات التي تطرحها المهمة التي يؤديها، وأثناءها يصبح

الفرد مندمجا كليا في الأداء بشكل ينسى من خلاله كل ما حوله و لا يركز إلا في النشاط الذي يقوم بين يديه، و هي خبرة تترك أثراً إيجابيا في شكل شعور بالسرور والمتعة لمجرد أنه يؤديهذا النشاط" .

- أما (ماجدة عبد السلام ، وآخرون ، ٢٠١٦، ١٠٠٠) فقد عرفوه على أنه " حالة نفسية إيجابية تنساب فيها المشاعر الوجدانية وتؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة يطمح إليه الفرد لتحسين أدائه بشكل إيجابي".

أهمية التدفق النفسي:

ذكرت (أمال باظة، ٢٠١١، ٣٧) أن التدفق النفسي له أثار إيجابية منها:

- تنمية الخيال العقلي.
- زيادة مستوى الطموح والدافع للإنجاز.
- تنمية القدرة على مواجهة التحديات.
- تنمية الانفعالية الذاتية وتحمل المسؤلية.
- تنمية الثقة بالنفس والاستقلالية.
- خفض الشعور بالخوف والملل والقلق واللامبالاة.

وأضاف (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٨) أن التدفق النفسي له العديد من الفوائد منها أنه :

- يسمح بتطوير وازدهار الفرد.
- يتيح الوصول للخبرة المثالية.
- يمنح فرصة للضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور.
- ينمي التفكير الإبداعي.

أبعاد التدفق لنفسي:

اتفقت كثير من الدراسات والكتابات النظرية على الأبعاد التسعة للتدفق النفسي التي حددها كلاً من (Csikszentmihalyi ,1997) و (Jackson & Marsh,1996) حيث كانت هي الأبعاد الأكثر استخداماً في دراسات كثيرة مثل دراسة (Straume, 2008:62)، (Rogatko,2009,133) ، (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣) ،(عفراء العبيدي، ٢٠١٦)، (صباح الرفاعي، ٢٠١٨).

والأبعاد هي :

١- التوازن بين التحدي والمهارة : Challenge –Skill balance وتعني أن حالة التدفق تتضمن موازنة بين التحديات للمهمة وبين قابلية الفرد على القيام بها.

٢- إندماج الوعي بالفعل: Action– Awareness merging أن التدفق يتضمن إنغماس كلي بالنشاط .

٣- فقدان الوعي بالذات: Loss of Self-Consciousness يعني أن التركيز ينصب جله على المهمة تحت اليد .

٤- أهداف واضحة : Clear goals أنها تعمل قواعد للفعل مما يجعل الشخص يؤدي دون التساؤل حول ما يتم عمله.

٥- تغذية راجعة غير مبهمة: Unambiguous feedback تتأتى من الشعور بالجرأة نتيجة الشعور المتولد من القيام بالعمل على المهمة.

٦- الإحساس بالسيطرة (أو الضبط): Sense of control تتجلى عبر الشعور بأنك تقوم بالأمر الصحيح .

٧- التركيز كلياً في المهمة تحت اليد: Total Concentration on task at hand

٨- الإحساس بمرور الزمن (بطء , أو سرعة): Transformation of Time

٩- الإستمتاع الذاتي: The Experience is Autotelic وهي غاية كون المرء في حالة تدفق، وتمثل إحساس يمتلك المرء بالقيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية في حد ذاته دون انتظار لإثابات أو مكافآت أو فائدة في المستقبل.

ويشير كسكزنتيميهالاي إلى أنه ليس بالضرورة أن توجد كل النقاط أعلاه ليتم الشعور بالتدفق النفسي، وفي ذات السياق يرى أن الفرد لا يستطيع إجبار نفسه على الدخول في التدفق، ولكن يمكن الدخول إليها أثناء أداء أي فعالية وذلك على الرغم من أنها أكثر في احتمال حدوثها عندما يكون الفرد يؤدي مهمة أو فعالية بإخلاص. (Csikszentmihalyi , 2014 , 6).

ومن ناحية آخرى حددت (أمال باظة، ٢٠١١) ثمانية أبعاد للتدفق هي:

١- إدارة الوقت بإيجابية.

٢- مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسؤلية.

٣- وضوح الهدف من ممارسة العمل.

٤- الاندماج الكامل في العمل.

٥- تركيز الانتباه ومواجهة التحديات.

٦- الشعور بالمتعة والدافعية.

٧- نسيان الذات والزمان والمكان أثناء العمل.

٨- الاداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرار وإجراء التعديلات.

الشروط اللازمة لحدوث التدفق النفسي:

ذكر (Lemay, 2007, 451)، (Reid, 2011, 51) أن الشروط اللازمة لحدوث التدفق النفسيهي:

- **الأهداف الواضحة:** أن يكون لدى الفرد أهدافاً واضحة ومحددة تجاه النشاط، وأن يكون على دراية تامة بما يجب فعله سعياً نحو تحقيق أهدافه.

- **تغذية مرتدة وفورية:** فلابد أن يتلقى الفرد تغذية مرتدة وبشكل فوري كمؤشر لمدى نجاحة أو اخفاقه في الوصول إلى الاهداف المحددة.

- **التناظر بين تحديات النشاط ومهارات الفرد:** بمعنى أن التدفق يحدث عندما يقابل المستوى المرتفع من متطلبات الموقف مستوى مرتفع من قدرات الفرد.

ثالثاً: الإبداع المهني:

- يعرفه (ضيف الله النفيعي، ٢٠٠٥، ١٥: ١٦) بأنه استثارة وخلق الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها في المؤسسة لتحسين عمليات النظام المختلفة مشتملة على تقديم خدمة أو سلعة أو سلوك أو عمليات أو أفكار جديدة كتطوير إجراءات وأساليب العمل أو أهداف وسياسات المؤسسة أو هياكلها التنظيمية، أو تحديد الأساليب التكنولوجية، أو تغيير اتجاهات الأفراد والجماعات وسلوكياتهم.

- يعرفه (ابراهيم عواد، ٢٠٠٩) على أنه " مجموعة السمات والقدرات والعوامل الاجتماعية المختلفة التي تظهر في سلوك وأداء المعلم بدرجة عالية ، وأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إن وجدت في بيئة مناسبة فإنها تجعل المعلم أكثر

إحساساً بالمشكلات والمرونة في التفكير، وإنتاجاً للأفكار التي تتميز بالغزارة، والأصالة، مقارنة بخبرته الشخصية أو خبرات زملاءه في العمل.

- عرفه (طارق السويدان، محمد العدلوني ، ٢٠١٠ ، ٢٣) بأنه عبارة عن" وحدة متكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية تقود إلى تحقق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من الفرد والجماعة يسهم في إيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج."

- يعرف (عبيد الشمري، ٢٠١٨، ٨٥٠) الإبداع المهني بأنه أسلوب تربوي يقوم به المعلم من خلال طرح حلول مميزة للمشكلات، وأداء العمل بأساليب وطرق جديدة في ظل استخدامه للعناصر التالية :الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف سواء للمعلم أو للمدرسة التي يعمل بها.

- ويعرفه (السعيد جمعه، ٢٠١٩، ١١٥) :مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات المبنية على أفكار جديدة تهدف إلى تقديم خدمات متطورة وبطرق غير تقليدية تساهم في تطوير العملية التعليمية.

مهارات الإبداع المهني:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسات كلاً من (مجدي ابراهيم ، ومحمد السايح، ٢٠١٠)، (عبد الله القحطاني، ٢٠١٤)، (شريفة الدريبي، ٢٠١٥)، (جمال خير الله، ٢٠١٥)، اتضح أن جميعها اتفقت على بعض المهارات التي تمثلت في:

- **الأصالة: Originality** :هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداع ي، تعنى :الجِدة والتفرد ، والقدرة على توليد الأفكار خارج المسار.

- **المرونة: Flexibility** : ويقصد بها :تنوع الاستجابات وتباينها من الناحية الكيفية، أي :إنها استجابات غير متوقعة .ويتسم الشخص المبدع ببعده عن الروتين،

والجمود، والبقاء في مكان واحدٍ لفترة طويلة، ويظهِر سرعةً ومرونةً في استخدام المفاهيم الجديدة التي قام بتطويرها، والخبرات التي تعرض لها.

- **الطلاقة:** وهي قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد من الأفكار الإبداعية لموقف معين أو مشكلة معينة خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً.

- **الحساسية للمشكلات:** Sensitivity to Problems : وتعني رؤية المشكلة رؤيةً واضحة، وتحديدها تحديداً دقيقاً، والتعرف على حجمها، وجوانبها، وآثارها، مع الواقعية في الطرح والمعالجة، ورؤية الحقائق كما هي، واكتشاف العلاقات فيما بينها.

- **القدرة على التحليل والربط:** و التحليل :هو القدرة على تفتيت الخبرة إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض .وتفسير ذلك، أما الربط: فهو القدرة على تكوين عناصر الخبرة مرة آخرى، وتشكيلها في بناء وترابط جديد أو هي القدرة على إدراك العلاقات بين الأثر والسبب وتفسيرها ثم استنتاج أو توليف علاقات جديدة .

مقومات الإبداع المهني:

قام rucker بوضع مبادئ للإبداع وهي عبارة عن أعمال أو دراسات يجب على المؤسسات التي تسعى إلى الإبداع للقيام بها، وأطلق على هذه المجموعة من الممارسات (The Do's)، كما حدد أيضاً مجموعة من الممارسات يجب على المؤسسة تجّنبها وأطلق عليها .(The Don't's) والأشياء التي يجب على المؤسسات القيام بها هي (طلال نصير، ونجم العزاوي، ٢٠١١ ، ٤: ٥)

١. إن الإبداع الهادف المنظم يبدأ بتحليل الفرص، فهو يبدأ بالتفكير بمصادر الفرص الإبداعية، وعلى الرغم من أهمية كل مصدر من هذه المصادر إلا أنها تختلف من

مجال لآخر ومن وقت لآخر إلا أنه يجب دراسة وتحليل جميع هذه المصادر بشكل منتظم.

٢. يجب عدم الاكتفاء بالتفكير في المشكلة، وإنما أيضا مقابلة الناس والاستفسار منهم والاستماع إليهم .فللإبداع جانبان :جانب مفاهيمي وآخر إدراكي حسي. فالمبدعون يجدون طريقة تحليلية لما يجب أن يكون عليه الإبداع للاستفادة من الفرصة، ثم يقومون بمقابلة العملاء أو المستخدمين للتعرف على توقعاتهم والقيم والحاجات الموجودة لديهم.

٣. لكي يكون الإبداع فعالاً يجب أن يكون بسيطاً ومركزاً نحو حاجة محددة.

٤. الإبداع الفعال عادة يبدأ صغيراً بحيث لا يتطلب الكثير من الأموال والأفراد وغيرها من المصادر. (عبيد الشمري، ٢٠١٨، ٨٥٧).

وقد ذكرت دراسة (عبد الرحمن توفيق، وليلى القرشي، ٢٠٠٦، ١٧٨: ١٩٠) مجموعة آخرى من مقومات الإبداع المهني لدى المعلم تمثلت في:

١- **مقومات تربوية:** وتتضمن المبادئ اللازمة لتنمية الإبداع كالتنمية المهنية المستدامة، وتنمية النشاط البحثي ليتمكن المعلم من اكتشاف وكسب المعلومات بمفرده.

٢- **مقومات نفسية:** وتتمثل في استجابات المعلم للمثيرات البيئية المحيطة وقدرته على ابتكار استجابات أصيلة للمواقف المختلفة، وتشجيعه على التفكير والتخيل ووضع حلول مبتكرة للمشكلات ، كما يجب أن يتوافر لدى المعلم قدرات إبداعية تتمثل في (الأصالة – الطلاقة – المرونة – الحساسية للمشكلات – الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه – التحليل – التقييم).

٣- **مقومات مؤسسية:** وهي البيئة الإبداعية التي تلعب دوراً بارزاً في إشباع الحاجات الإبداعية، من خلال عمل المؤسسة على إيجاد فرص للنمو والتحرك النشط من أجل التطور.

محفزات الإبداع المهني:

أشار (برافين جوبيتا، ٢٠٠٨، ٢١)، إلى بعض محفزات الإبداع المهني والتي من أهمها:

- التشجيع على الإبداع من خلال التدريب على الإبداع وفهم سماته وعناصره المتمثلة في المعرفة والأداء والتحليل، وتدعيم قدرات المعلمة وتوجيهها إلى خدمة أهداف المؤسسة .

- التقدير والإثابة: سواء مادياً أو معنوياً ، بهدف الاستمرار في النجاح ، وفهم أسباب الإخفاق وتجنبها أو تقليلها.

- وأضاف (علاء قنديل ، ٢٠١٠، ١٧١: ١٧٢)بعض المحفزات المحددات التي تسهم في تطوير الأداء الإبداع ي في المؤسسات التعليمية منها :

- تدعيم الجانب الإنساني في المؤسسة، والارتقاء بالإنسانية، واحترام آراء الأفراد وفكرهم.

- إعلاء شأن المشاركة، واعتبار كل فرد في المؤسسة مشارك فعال، وليس مجرد منفذ.

- إشاعة روح الإحساس بالمسؤولية بين المعلمين، وكأن كل معلم هو المسئول الأول عن نجاح أهداف المؤسسة أو فشلها.

- إعطاء الأفراد القدر الكافي من الحرية نحو الابتكار والإبداع ، وطرح الأفكار الجديدة.

- تبني العمل بروح الإبداع والابتكار، وتمكين الأفراد من ذلك .

كما أضافت دراستي (رافدة الحريري، ٢٠١٢، ٢٥٠: ٢٥٥)، (عبيد الشمري، ٢٠١٨، ٣٥) بعض المحفزات التي تتمثل في:

- تهيئة القيادات الإدارية للمناخ التنظيمي المناسب للإبداع.

- اعطاء العاملين الوقت والحرية الكافية في التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، والآخذ بها بعد دراستها وتحليلها.

- وضع أنظمة وحوافز ذات كفاءة عالية وفاعلية، لتحريك مشاعر وحاجات الأفراد نحو العم، وبما يحفز الإبداع .

معوقات الإبداع المهني:

اتفق (عبد الرحمن توفيق، ليلى القرشي، ٢٠٠٦، ٢٣٦)، (عبير البشابشة، ٢٠٠٨ ، ٦٣)، (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٩ ، ٤٠) ، (علاء قنديل، ٢٠١٠ ، ١٤٨). على تصنيف لمعوقات الإبداع الممهني، والتي تتمثل في:

- **معوقات تنظيمية:** وهي ما تفرضه المؤسسة على العاملين بها ومنها ما يكون رسمياً كاللوائح والتعليمات والتوجيهات، أو غير رسمياً مثل الإرشادات والنصائح والضغوط وكلما كانت هذه التوقعات كثيرة ومفصلة ضاقت دائرة الإبداع أمام العاملين.

- **معوقات إدراكية** :وهي المعوقات التي تتعلق بإدراك أو تصور الفرد عن بيئة العمل، وتحدث هذه المعوقات عندما يكن هناك خطأ أو خداع أو ضيق في الإدراك .

- **معوقات اجتماعية** : وتتمثل في التقاليد والأعراف وما يفرضه المجتمع أو جماعة معينة من توقعات وأفكار أو رؤية للأشياء، والتي يلتزم بها أفراد المجتمع حرصا على انسجامهم واندماجهم في جماعتهم .

- **معوقات نفسية وعاطفية** : كالخوف الذي يكون له دورا كبيرا في الحد من القدرات الإبداعية فهو يكبل الأفكار، ويقيد حب الاستطلاع ويقاوم نزعة الاستكشاف، وقد تظهر على أذهان بعض الأفراد أفكار جديدة، لكنهم سرعان ما يطردونها ولا يتابعون التفكير فيها، خوفًا من فشلهم في تحقيقها، أو لنقص ثقتهم في أنفسهم، أو اعتقادا بأنهم غير قادرين على أن يتحملوا مسؤولياتها

فروض الدراسة

- تتوافر أبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".
- تتوافر أبعاد التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".
- تتوافر أبعاد الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ".

ويتجزأ من هذا الفرض الفروض الفرعية الآتية:

- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير القدرات المميزة.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الأصالة.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الطلاقة الفكرية.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير المرونة الفكرية

- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الحساسية للمشكلات.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير القدرة على التحليل والربط

منهجية الدراسة وأدواتها

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهجية الدراسة.

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات. وبوصفه أنسب المناهج الملائمة لأهداف الدراسة، حيث أمكن للباحثة التعرف من خلاله على العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية وتنظيم الذات لدى عينة الدراسة.

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من معلمات رياض الاطفال بروضات محافظة المنيا حيث تكونت عينة الدراسة من:

أ- **عينة استطلاعية:** تمثلت في عدد (٦٠) معلمة رياض أطفال ، لتقنين الأدوات عليهم قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

ب- **عينة أساسية:** تمثلت عينة البحث الأساسية من (١٠٠) معلمة رياض أطفال لإثبات الفروض والتحقق منها.

- **أولاً: مقياس اليقظة الذهنية**

وصف المقياس:

أعد المقياس الحالي (Boar .et al , 2006) تعريب وتقنين: عبد الرقيب البحيري وآخرون، عام (٢٠١٤) مستهدفا تطوير مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، ولصياغة فقرات المقياس، قام الباحثون بجمع فقرات خمسة مقاييس من التراث الأجنبي تقيس اليقظة الذهنية، واعتمادا على هذه الخطوة، تكونت الصورة الأولية للمقياس من (١١٢) فقرة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٦١٣) طالبا من طلاب الجامعة، تم اختيارهم من دارسي علم النفس، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥)، وبلغت نسبة الإناث من أفراد العينة (٧٠ %)، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم ألفا كرونباك بين (٠.٧٥، ٠.٩١)، كما تراوحت الارتباطات البينية بين العوامل الخمسة بين (٠,١٥، ٠,٣٤).

مفتاح تصحيح مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية :

تتم الإجابة عن عبارات المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تماما – لا تنطبق تماما)، حيث تحصل الإجابة تنطبق تماما" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة لا تنطبق تماما على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة اليقظة الذهنية أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي. ويوضح جدول (١) ارقام عبارات أبعاد مقياس العوامل الخممة اليقظة الذهنية.

جدول (١)

أرقام عبارات أبعاد مقياس العوامل الخمسة اليقظة الذهنية

الابعاد	ارقام العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢، ٧، ١٢*، ١٦*، ٢٢*، ٢٧،٣٢،٣٧
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٤*، ٣٨*
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٣

*تدل على العبارات سالبة الاتجاه

إجراءات تقنين المقياس في البيئة العربية:

– إعداد الصورة المصرية من المقياس، وذلك بتعريب جميع فقرات المقياس (٣٩) فقرة، وتم عرض النسختين العربية والإنجليزية على ثلاثة متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعته، وأعدت صياغة بعض العبارات، ثم عرض المقياس على متخصص في اللغة العربية لتحديد مدى سلامة البناء اللغوي لعبارات المقياس، ثم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وذلك للحكم على مدى صلاحية المقياس التطبيق في البيئة العربية، ومدى ملائمة العبارات للهدف من المقياس.

– اشتملت عينة التقنين المقياس (١٢٠٠) طالب وطالبة، من طلاب جامعتي أسيوط وسوهاج بمصر، وجامعة الملك خالد بالسعودية، والجامعة الأردنية بالأردن. ثم تم حساب الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكان جميعها دال عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي مع المقياس ككل. ثم تم بعد ذلك التحليل العاملي التوكيدي للمقياس وأشارت النتائج إلى نموذج خماسي للمقياس، حيث تشبعت جميع عبارات المقياس تشبعا جوهريا على العامل المنتمية إليه من

العوامل الخمسة، وهذا يشير إلى أن مفهوم اليقظة الذهنية مفهوم متعدد الأبعاد، وهذا يتفق مع البناء العاملي النسخة الأصلية التي قدمها (Bear, et. al,2006).

– تم حساب معاملات الثبات للمقياس للأبعاد والمقياس ككل بطريقتي القا كرونباخ وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما أشار إلى ثبات عال للأبعاد، وللمقياس ككل.

الثبات في الدراسة الحالية:

- **ثبات مقياس اليقظة الذهنية**
- **ثبات ألفا لكرونباك**

تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك ثبات عبارات المقياس ككل بطريقة ألفا لكرونباك، والجدول التالي يوضح نتائجه

جدول (٢)

قيم ثبات ألفا لكرونباك لمقياس اليقظة الذهنية

الأبعاد	ثبات ألفا لكرونباخ
الملاحظة	0.901
الوصف	0.973
التصرف بوعى	0.942
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.970
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.960
الدرجة الكلية	0.946

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس ذات معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٩٠١ : ٠.٩٧٣)، وللمقياس الكلي (٠.٩٤٦)، وتعد هذه القيم عالية وتعبر عن ثبات جيد للمقياس.

- **ثانياً: مقياس التدفق النفسي:**

تم بناء مقياس التدفق النفسي وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد مفهوم التدفق النفسي وتعريفه تعريفًا دقيقًا من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة.
- استقراء التراث النفسي من دراسات ومقاييس تقيس التدفق النفسي مثل مقاييس :
  - مقياس التدفق النفسي إعداد مجدي حسن يوسف (٢٠١٤).
  - مقياس التدفق النفسي إعداد آمال عبد السميع باظة (٢٠١١).
  - مقياس التدفق النفسي إعداد عبد العزيز حيدر الموسوي وأنس أسود شطب (٢٠١٦).

- بعد الاطلاع على هذه المقاييس، قامت الباحثة ببناء مقياس يتكون من(٤٣) عبارة، يتم الاستجابة عليها بالاختيار من بين خمسة بدائل هي(أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقيّم درجات كل عبارة موجبة بالتقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتعكس في العبارات السالبة.

وتوزع العبارات على أبعاد المقياس كالتالي:

أولاً: الاستمتاع الذاتي. ويشمل العبارات من ١: ١٠

ثانياً: تغذية راجعة واضحة. ويشمل على العبارات من ١١: ١٩

ثالثاً: التركيز والاندماج في اداء المهمة. ويشمل العبارات من ٢٠: ٢٤

رابعاً: فقدان الوعي بالذات والشعور بالوقت. ويشمل العبارات من ٢٥: ٣٠

خامساً: التوازن بين التحدي والمهارة. ويشمل العبارات من ٣١: ٣٦

الاتساق الداخلي لمقياس التدفق النفسي كمؤشر للصدق :

تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المندرجة به العبارة بعد حذف درجة العبارة لحذف تأثيرها على البعد كمؤشر للصدق ، وكذلك تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (٣) التالي يوضح نتائجه.

جدول (٣)

قيم ارتبط درجات كل عبارة بالبعد الذي تنتمي له العبارة في مقياس التدفق النفسي بعد حذف درجة العبارة

الاستمتاع الذاتي		التغذية الراجعة		التركيز والاندماج		فقدان الوعي		التوازن وتحدي المهارة	
1	.877**	11	.874**	20	.841**	25	.880**	31	.915**
2	.908**	12	.860**	21	.841**	26	.735**	32	.923**
3	.804**	13	.847**	22	.878**	27	.864**	33	.870**
4	.891**	14	.855**	23	.876**	28	.916**	34	.919**
5	.814**	15	.881**	24	.858**	29	.857**	35	.900**
6	.855**	16	.907**			30	.882**	36	.913**
7	.822**	17	.802**						
8	.842**	18	.885**						
9	.797**	19	.913**						
10	.777**								

** **جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى** (0.01)

تشير نتائج العلاقات الارتباطية إلى أن جميع قيم الارتباطات محصورة بين (٠,٧٣٥، ٠,٩١٩) حيث كانت مرتفعة ودالة عند مستوى ثقة (٠.٠٠١) مما يعني ارتباط العبارة بالبعد التابع له تلك العبارة ، وحيث أن العبارات وضعت من أجل قياس مفهوم البعد فإن ما تقيسه الأجزاء يقيسه الكل مما يعني توافر صدقا للتجانس الداخلي.

كما يوضح الجدول (٤) التالي معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المقياس.

جدول (٤)

قيم ارتبط درجات كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي بعد حذف درجة العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	.641**	10	.587**	19	.663**	28	.550**
2	.651**	11	.582**	20	.501**	29	.468**
3	.582**	12	.522**	21	.504**	30	.592**
4	.673**	13	.601**	22	.602**	31	.579**
5	.611**	14	.553**	23	.729**	32	.564**
6	.559**	15	.623**	24	.676**	33	.469**
7	.556**	16	.591**	25	.499**	34	.574**
8	.580**	17	.560**	26	.570**	35	.561**
9	.570**	18	.631**	27	.530**	36	.536**

** **جميع قيم الارتباطات دالة عند مستوى (0.01)**

يشير الجدول السابق إلى أن قيم الارتباط الناتجة محصورة بين (٠.٤٦٨ ، ٠.٧٢٩) وجميع هذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني ارتباط الجزء بالكل ، وحيث أن الجزء وضع لقياس الأبعاد فإن المقياس ككل صادق فيما وضع من أجل قياسه . مما يعني توفر درجة طيبة من صدق المقياس.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي (ن = ٦٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الاستمتاع الذاتي	0.717
فقدان الوعي	0.567
التغذية الراجعة	0.677
التوازن وتحدي المهارة	0.603
التركيز والاندماج	0.704

* دال عند مستوي (٠.٠٥)　　** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٥٦٧ : ٠.٧١٧) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

١)صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقياس وصلاحيته مقياس التدفق النفسي بعرض المقياس على عدد (٦) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم نفس الطفولة لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولية من ناحية الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف)، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين لا يقل عن٨٠%، وقد

اقترح هؤلاء المحكمين إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس ترتبط بالصياغة اللغوية للفقرات وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية للتطبيق الاستطلاعي من (٤٣) عبارة.

ب- صدق التحليل العاملي:

بعد تطبيق مقياس التدفق النفسي على العينة الاستطلاعية (٦٠) معلمة من معلمات الروضات المختلفة بمحافظة المنيا، وتصحيحه وفقًا لتقدير الدرجات السابق ذكرها، وتم حساب صدق التحليل العاملي لمصفوفة ارتباط درجات الطلاب على عبارات كل بعد من أبعاد المقياس ، ولقد استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Component من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS) ، ولإعطاء معنى نفسي، وتفسيرًا علميًا مقبولاً للمكونات المستخرجة فقد تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام أسلوب Varimax ، ومن أجل استخراج عوامل تتسم بالاستقرار والنقاء اعتمد الباحث على المحكات التالية لتحديد هذه العوامل:

- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ .
- الإبقاء على العبارات ذات التشبع ≤ ٠.٤٠
- حذف العامل الذي لا يتشبع بثلاث عبارات على الأقل.
- حذف العبارات المتشبعة على أكثر من عامل.

والجدول (٦) الآتي يوضح نتائج التحليلات العاملية

جدول (٦)

تشبعات عبارات كل عامل واشتراكياتها والجذر الكامن ونسب التباين لمقياس التدفق النفسي

	الاستمتاع الذاتي		الاشتراكيات	التغذية الراجعة		الاشتراكيات	التركيز والاندماج		الاشتراكيات			الاشتراكيات	التوازن وتحدي المهارة		الاشتراكيات
	1	.858	.856	11	.578	.763	20	.890	.701	25	.870	.842	31	.956	.838
	2	.888	.914	12	.879	.774	21	.931	.715	26	.921	.778	32	.858	.849
	3	.908	.905	13	.838	.702	22	.855	.781	27	.869	.748	33	.959	.748
	4	.887	.897	14	.823	.743	23	.865	.757	28	.885	.828	34	.849	.850
	5	.905	.910	15	.862	.792	24	.859	.736	29	.857	.700	35	.935	.814
	6	.850	.825	16	.825	.795				30	.877	.797	36	.964	.836
	7	.900	.910	17	.874	.780									
	8	.879	.842	18	.785	.758									
	9	.903	.894	19	.836	.856									
	10	.874	.793												
الجذر الكامن	7.055			6.963			3.689			4.693			4.935		
نسبة التباين	70.547			77.367			73.782			78.213			82.254		

يتضح من الجدول السابق بإدخال درجات عبارات كل بّعد لإجراء التحليل العاملي تبين ظهور عامل واحد فقط لكل منهم . حيث تم إدخال عشر عبارات للبعد الأول نتج عنه ظهور عامل واحد تشبعت به جميع العبارات حيث كان أدنى تشبع للعبارة السادسة وأعلى تشبع كان للعبارة الخامسة ، ولقد فسر هذا العامل ٧٠.٥٤٧% من نسبة التباين الكلية، بجذر كامن مقداره (٧.٠٥٥) . أما عن البعد الثاني فقد كان أعلى تشبع له للعبارة (١٢) وأدنى تشبع كان للعبارة (١١) ، ولقد فسر هذا العامل ما نسبته (٧٧.٣٦٧) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن قدره (٦.٩٦٣) . أما عن البعد الثالث فقد ظهر عامل واحد أيضا كان أعلى تشبع فيه للعبارة (٢١) وأدنى تشبع كان للعبارة (٢٢) ، ولقد فسر هذا العامل ما قيمته (٧٣.٧٨٢)

من نسبة التباين الكلي بجذر كامن قدره (٣.٦٨٩) ، كما كان العامل الذي ظهر نتيجة تحليل عبارات البعد الرابع متشبعا بجميع عبارات ، وكان أعلى تشبع للعبارة (٢٦) ، وأدنى تشبع كان للعبارة (٢٩) مفسرا ما نسبته (٧٨.٢١٣) من نسبة التباين الكلية ، وبجذر كامن قدره (٤.٦٩٣) ، كما كان أعلى تشبع للعامل الذي ظهر بتحليل عبارات البعد الخامس متمثلا في العبارة (٣٦) بينما كان أقل تشبع للعبارة (٣٤) ومفسرا (٨٢.٢٥٤%) من نسبة التباين الكلية، بجذر كامن مقداره(٤.٩٣٥). ويتضح من العرض السابق أن تشبعات العوامل للعبارات المتضمنة بالبعد مرتفعة مما يعني أن العبارات تحقق كفاءة مرتفعة لصدق العامل، وبهذا يتضح نقاء العوامل الناتجة من التحليل العاملي، و ارتفاع معامل صدق كل بعد من أبعاده.

٢- ثبات مقياس التدفق النفسي:

أ- ثبات ألفا لكرونباك

تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس ، وكذلك ثبات عبارات المقياس ككل بطريقة ألفا لكرونباك، والجدول التالي يوضح نتائجه.

جدول (٧) قيم ثبات ألفا لكرونباك للأبعاد ولمقياس التدفق النفسي ككل

الأبعاد	ثبات الفا لكرونباخ
الاستمتاع الذاتي	0.953
فقدان الوعي	0.944
التغذية الراجعة	0.963
التوازن وتحدي المهارة	0.956
التركيز والاندماج	0.910
الدرجة الكلية	0.944

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٩١٠: ٠.٩٦٣)، وللمقياس ككل (٠.٩٤٤)، وتعد هذه القيم عالية وتعبر عن ثبات جيد للمقياس.

ب – ثبات التحليل العاملي :

تشير قيم الاشتراكيات للعبارات إلى ثبات أو استقرار العبارة ، ومن الجدول (٦) الخاص بالتشبعات الناتجة من التحليل العاملي يتبين أن العبارات على درجة مرتفعة من الاستقرار حيث أن قيم اشتراكياتها تراوحت بين (٠.٩١٤)، (٠.٧٠٠) وهي قيم مرتفعة تعبر عن استقرار درجات العبارات.

- **ثالثاً: مقياس الإبداع المهني**

من إعداد الباحثة وقد تم الاطلاع على بعض الدراسات والمقاييس التي تقيس الإبداع المهني مثل :

- مقياس الإبداع الاداري (عبد الرحمن محمد جبر ٢٠١٠).
- مقياس الإبداع المهني (صفاء عزيز محمود ، ٢٠١٣)
- مقياس الإبداع المهني (احلام عبد المؤمن علي، ٢٠١٦)
- مقياس الإبداع المهني (عبيد محمد الشمري، ٢٠١٨)

وبناءً عليه تم تحديد التعريف الاجرائي لمفهوم الإبداع المهني وصياغة عبارات المقياس وقد بلغ عددها (٤٤) عبارة، يتم الاستجابة عنها بالاختيار من بين خمسة بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقيّم درجات كل عبارة بالتقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وتوزع العبارات على الأبعاد كالتالي:

أولاً: القدرات المميزة لمعلمة الروضة المبدعة مهنياً. ويشتمل على العبارات من ١: ٨

ثانياً: الأصالة ويشتمل على العبارات من ٩: ١٧

ثالثاً: الطلاقة الفكرية. ويشتمل على العبارات من ١٨: ٢٣

رابعاً: المرونة الفكرية ويشتمل على العبارات من ٢٤: ٣١

خامساً: الحساسية للمشكلات ويشتمل على العبارات من ٣٢: ٣٩

سادساً: القدرة على التحليل والربط ويشتمل على العبارات من ٤٠: ٤٤

التجانس الداخلي لمقياس الإبداع المهني كمؤشر للصدق :

تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المندرجة به العبارة بعد حذف درجة العبارة لحذف تأثيرها على البعد كمؤشر للصدق ، وكذلك تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح نتائجه.

جدول (٨)

قيم ارتبط درجات كل عبارة بالبعد الذي تنتمي له في مقياس الإبداع المهني بعد حذف درجة العبارة

قدرات ميزة		أصالة		طلاقة فكري		مرونة فكرية		حساسية للمشكلات		القدرة على التحليل والربط	
1	.917**	9	.921**	18	.882**	24	.922**	32	.751**	40	.934**
2	.924**	10	.922**	19	.876**	25	.939**	33	.924**	41	.939**
3	.936**	11	.905**	20	.922**	26	.908**	34	.915**	42	.946**
4	.927**	12	.897**	21	.836**	27	.959**	35	.911**	43	.923**
5	.901**	13	.934**	22	.901**	28	.917**	36	.926**	44	.940**
6	.935**	14	.890**	23	.849**	29	.953**	37	.920**		
7	.930**	15	.903**			30	.922**	38	.938**		
8	.910**	16	.868**			31	.925**	39	.940**		
		17	.949**								

تشير نتائج العلاقات الارتباطية إلى أن جميع قيم الارتباطات كانت مرتفعة ودالة عند مستوى ثقة (٠.٠١) مما يعني ارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحيث أن العبارات وضعت من أجل قياس مفهوم البعد فإن ما تقيسه الأجزاء يقيسه الكل مما يعني توافر صدقا للتجانس الداخلي.

كما يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المقياس.

جدول (٩)

قيم ارتبط درجات كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الإبداع المهني بعد حذف درجة العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.682**	10	0.601**	19	0.735**	28	0.507**	37	0.680**
2	0.781**	11	0.435**	20	0.748**	29	0.549**	38	0.699**
3	0.762**	12	0.482**	21	0.754**	30	0.552**	39	0.727**
4	0.694**	13	0.495**	22	0.653**	31	0.505**	40	0.576**
5	0.696**	14	0.621**	23	0.674**	32	0.695**	41	0.645**
6	0.721**	15	0.497**	24	0.500**	33	0.750**	42	0.615**
7	0.772**	16	.355*	25	0.491**	34	0.720**	43	0.577**
8	0.657**	17	0.571**	26	0.501**	35	0.738**	44	0.710**
9	0.578**	18	0.686**	27	0.505**	36	0.736**		

** جميع قيم الارتباطات دالة عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط الناتجة محصورة بين (٠.٣٥٥ ، ٠.٧٨١) وجميع هذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني ارتباط الجزء بالكل ، وحيث أن الجزء وضع لقياس الأبعاد فإن المقياس ككل صادق فيما وضع من أجل قياسه . مما يعني توفر درجة طيبة من صدق المقياس.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإبداع المهنى (ن = ٦٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
القدرات المميزة	٠.٧٨٠**
الأصالة	٠.٥٦٦**
الطلاقة	٠.٨٠٨**
المرونة	٠.٥٥٢**
الحساسية للمشكلات	٠.٧٩٦**
القدرة على التحليل والربط	٠.٦٦٧**

* دال عند مستوي (٠.٠٥) **دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٥٥٢ : ٠.٨٠٨) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

١) الصدق:

أ . صدق المحكمين :

للتحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقياس وصلاحيته لمقياس **الإبداع المهني لمعلمة الروضة** تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين (ن=٥) من ذوي الاختصاص في مجال علم نفس الطفل لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولية من ناحية الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف)، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين لا يقل عن٨٠%، وقد اقترح هؤلاء المحكمين إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس

ارتبطت بالصياغة اللغوية للفقرات كما في الجدول التالي وبذلك تكّون المقياس في صورته النهائية للتطبيق الاستطلاعي من (٤٤) عبارة.

جدول (١١)

يوضح عبارات مقياس الإبداع المهني التي تم تعديلها من قِبل المحكمين

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	اتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	لدي القدرة على التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم.
٢	أستخدم أركان قاعة النشاط وأوظفها بطرق مبتكرة.	أوظف أركان قاعة النشاط بطرق مبتكرة.
٣	استخدم أفكار مختلفة للتوصل إلى ما هو غريب وغير مألوف.	أنوع في أفكاري للتوصل إلى ما هو غريب وغير مألوف.

ب- صدق التحليل العاملي:

بعد تطبيق مقياس الإبداع المهني على العينة الاستطلاعية (٦٠) معلمة من معلمات الروضات المختلفة بمحافظة المنيا، وتصحيحه وفقًا لتقدير الدرجات السابق ذكرها، وتم حساب صدق التحليل العاملي لمصفوفة ارتباط درجات الطلاب على عبارات كل بعد من أبعاد المقياس الستة باعتبار أن بناء المقياس تم في ضوء اختيار عبارات لكل بعد بصورة مستقلة ، وذلك في ضوء مطابقة العبارات لمفهوم البعد، ولقد استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Component **من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)** ، ولإعطاء

معنى نفسي، وتفسيرًا علميًا مقبولاً للمكونات المستخرجة فقد تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام أسلوب Varimax ، ومن أجل استخراج عوامل تتسم بالاستقرار والنقاء اعتمدت الباحثة على المحكات التالية لتحديد هذه العوامل:

- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥١ .
- الإبقاء على العبارات ذات التشبع ≥ ٠.٤٠
- حذف العامل الذي لا يتشبع بثلاث عبارات على الأقل.
- حذف العبارات المتشبعة على أكثر من عامل.

والجدول ( ) الآتي يوضح نتائج التحليلات العاملية

جدول (١٢)

تشبعات عبارات كل عامل واشتراكياتها والجذر الكامن ونسب التباين لمقياس الإبداع المهني

تشبعات القدرات المميزة		الاشتراكيات	تشبعات الأصالة		الاشتراكيات	تشبعات الطلاقة الفكرية		الاشتراكيات	تشبعات المرونة الفكرية		الاشتراكيات	تشبعات الحساسية للمشكلات		الاشتراكيات	تشبعات القدرة على التحليل والربط		الاشتراكيات
1	.965	.841	9	.922	.846	18	.813	.786	24	.651	.853	32	.800	.539	40	.755	.871
2	.723	.855	10	.852	.851	19	.799	.772	25	.853	.881	33	.874	.856	41	.842	.883
3	.808	.876	11	.954	.818	20	.786	.860	26	.871	.825	34	.867	.839	42	.905	.894
4	.808	.859	12	.880	.806	21	.865	.684	27	.879	.920	35	.887	.835	43	.785	.852
5	.828	.816	13	.834	.872	22	.855	.824	28	.883	.844	36	.770	.862	44	.780	.884
6	.847	.873	14	.899	.792	23	.798	.705	29	.817	.853	37	.885	.876			
7	.838	.868	15	.841	.817				30	.875	.847	38	.886	.790			
8	.739	.824	16	.846	.749				31	.784	.799	39	.856	.970			
			17	.876	.903												
الجذر الكامن		6.811			7.455			4.631			6.932			6.555			4.383
نسبة التباين		85.143			82.836			77.188			86.654			81.935			87.666

يتضح من الجدول السابق بإدخال درجات العبارات التي تم وضعها بكل بّعد لإجراء التحليل العاملي عليها تبين ظهور عامل واحد فقط لكل منهم . حيث تم إدخال ثماني عبارات للبعد الأول نتج عنه ظهور عامل واحد تشبعت به جميع العبارات حيث كان أدنى تشبع للعبارة الثانية وأعلى تشبع كان للعبارة الأولى، ولقد فسر هذا العامل ٨٥.١٤٣% من نسبة التباين الكلية، بجذر كامن مقداره (٦.٨١١) . أما عن البعد الثاني فقد كان أعلى تشبع له للعبارة (١١) وأدنى تشبع كان للعبارة (١٣) ، ولقد فسر هذا العامل ما نسبته (٨٢.٨٣٦) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن قدره (٧.٤٥٥) . أما عن البعد الثالث فقد ظهر عامل واحد أيضا كان أعلى تشبع فيه للعبارة (٢١) وأدنى تشبع كان للعبارة (٢٠) ، ولقد فسر هذا العامل ما قيمته (٧٧.١٨٨) من نسبة التباين الكلي بجذر كامن قدره (٤.٦٣١) ، كما كان العامل الذي ظهر نتيجة تحليل عبارات البعد الرابع متشبعا بجميع عبارات ، وكان أعلى تشبع للعبارة (٢٨) ، وأدنى تشبع كان للعبارة (٢٤) مفسرا ما نسبته (٨٦.٦٥٤) من نسبة التباين الكلية ، وبجذر كامن قدره (٦.٩٣٢) ، كما كان أعلى تشبع للعامل الذي ظهر بتحليل عبارات البعد متمثلا في العبارة (35) بينما كان أقل تشبع للعبارة (36) ومفسرا (٨١.٩٣٥%) من نسبة التباين الكلي، بجذر كامن مقداره(٦.٥٥٥) ، كما كان أعلى تشبع للبعد السادس كان للعبارة (٤٢)، وأدنى تشبع للعبارة (٤٠) ومفسرا نسبة (٨٧.٦٦٦) وبجذر كامن قدره (٤.٣٨٣).

مما سبق عرضه كانت تشبعات العوامل للعبارات المتضمنة بالبعد مرتفعة مما يعني أن تلك العبارات تحقق كفاءة مرتفعة لصدق العامل ، وبهذا يتضح نقاء العوامل الناتجة من التحليل العاملي ، ويؤكد ارتفاع معامل صدق كل بعد من أبعاده.

٢- ثبات مقياس الإبداع المهني:

ب- ثبات ألفا لكرونباك

تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك ثبات عبارات المقياس ككل بطريقة ألفا لكرونباك، والجدول التالي يوضح نتائجه

جدول (١٣)

قيم ثبات ألفا لكرونباك لمقياس الإبداع المهني وأبعاده ن(٦٠)

البعد	ثبات الفا لكرونباخ
القدرات المميزة	0.975
الأصالة	0.974
الطلاقة الفكرية	0.940
المرونة الفكرية	0.978
الحساسية للمشكلات	0.967
القدرة على التحليل والربط	0.965
الدرجة الكلية	0.964

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هى معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٩٤٠ : ٠.٩٧٨)، وللمقياس الكلي (٠.٩٦٤)، وتعد هذه القيم عالية وتعبر عن ثبات جيد للمقياس.

ب – ثبات التحليل العاملي :

تشير قيم الاشتراكيات للعبارات إلى ثبات أو استقرار العبارة ، ومن الجدول (١٢) الخاص بالتشبعات الناتجة من التحليل العاملي يتبين أن العبارات على درجة مرتفعة من الاستقرار حيث أن قيم اشتراكياتها تراوحت بين (٠.٩٧٠) ، (٠.٧٠٥) وهي قيم مرتفعة تعبر عن استقرار درجات العبارات.

توزيع أفراد العينة توزيعاً إعتدالياً

قامت الباحثة بالتأكد من مدى اعتدالية توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء القياس القبلي لمقاييس الدراسة(اليقظة الذهنية – التدفق النفسي – الإبداع المهني) والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١٤)

اعتدالية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في المتغيرات قيد الدراسة لدي العينة الأساسية (ن = ١٠٠)

المقياس	الابعاد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
الإبداع المهني	القدرات المميزة لمعلمة الروضة المبدعة مهنياً	33.15	32.50	3.24	0.33
	الأصالة	34.78	35.00	4.21	0.56
	الطلاقة الفكرية	22.95	22.00	3.02	0.54
	المرونة الفكرية	32.64	32.00	2.85	0.91
	الحساسية للمشكلات	30.95	32.00	2.54	0.02
	القدرة على التحليل والربط	19.75	20.00	2.17	0.24
	الدرجة الكلية للابداع المهني	174.22	171.50	14.70	0.97
التدفق النفسي	الاستمتاع الذاتي	38.79	39.00	4.61	-0.20
	تغذية راجعة واضحة	38.39	37.00	3.85	0.29
	التركيز والاندماج في اداء المهمة	20.03	20.00	2.36	0.76
	فقدان الوعي بالذات والشعور بالوقت	23.32	23.50	3.78	-0.03
	التوازن بين التحدي والمهارة	23.12	23.00	2.41	0.23
	الدرجة الكلية للتدفق النفسي	143.65	143.00	12.41	0.41
	الملاحظة	30.82	31.00	3.51	-0.74

اليقظة الذهنية	الوصف	28.48	28.50	4.57	-0.33
	التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	25.39	26.00	6.82	-0.02
	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	19.21	19.00	4.41	0.38
	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	23.43	24.00	3.60	-0.48
	الدرجة الكلية لليقظة الذهنية	127.31	126.00	11.77	0.07

يتضح من الجدول رقم (١٤) تقارب قيم كل من المتوسط والوسيط ، كما أن قيم معامل الالتواء تنحصر بين-١، +١ مما يشير إلى أنها تقع داخل المنحنى الاعتدالي وبذلك تكون العينة موزعة توزيعاً إعتدالياً.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على ... "تتوافر أبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة الدرجة الوسيطية أو المحايدة لكل بعد على حدة (الدرجة المحايدة مضروبة في عدد العبارات للبعد) ومقارنة تلك القيمة بقيمة المتوسط الحسابي فكلما كانت قيمة المتوسط الحسابي أعلى من قيمة الدرجة الوسيطية كلما يعني توافر البعد بصفاته لعينة البحث من معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٥)

الدرجة الوسيطية والمتوسطات الحسابية لليقظة الذهنية وأبعادها

البعد	عدد العبارات	وسيط العبارة	الدرجة المحايدة الكلية	المتوسط الحسابي	مدى التوافر
الدرجة الكلية	٣٩	٣	١١٧	١٢٧.٣١	متوسط
الملاحظة	٨	٣	٢٤	٣٠.٨٢	مرتفع
الوصف	٨	٣	٢٤	٢٨.٤٨	فوق المتوسط
التصرف بوعي في اللحظة	٨	٣	٢٤	٢٥.٣٩	متوسط
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٨	٣	٢٤	١٩.٢١	غير متوافر
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٧	٣	٢١	٢٣.٤٣	متوسط

يتضح من نتائج الجدول السابق الآتي:

- عدم توافر " عدم الحكم على الخبرات الداخلية " حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا أقل من قيمة الدرجة المحايدة أو الوسيطية مما يعني عدم مقدرتهن على إصدار أحكام تقييمية على أفكارهن ومشاعرهن الداخلية، وهذا يحتاج إلى برامج تدريبية للعمل على تغيير ذلك .
- توافر اليقظة الذهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمستوى متوسط حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهن أعلى بقدر ضئيل عن الدرجة الوسيطية مما يعني يتوفر لديهن المراقبة للخبرات ومقدرتهن على التركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية والمقدرة أيضا على مواجهة الأحداث كما هي دون إصدار أحكام وذلك في نطاق متوسط ، وهذا قد يكون بسبب توافر بعد الوصف والتصرف بوعي في اللحظة وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بدرجة متوسطة مما يعني مقدرتهم على التعبير عن الخبرات الداخلية بكلمات وذلك بدرجة متوسطة ، وكذلك وعي

المعلمات موضع الدراسة من الأنشطة التي يقمن بها في اللحظة ذاتها حتى وان اختلف عما يقمن به من سلوك تلقائي أو إن كن يركزن على شيء آخر أيضا بدرجة متوسطة ، وكذلك يتوافر لديهن الأفكار والمشاعر التي تنتابهم تعمل على تشتت تفكيرهن والانشغال بها وفقدان التركيز فيما يفكرون فيه بمجال عملهن بدرجة متوسطة.

- توافرت لدى معلمات رياض الأطفال موضع الدراسة الملاحظة بدرجة مرتفعة مما يعني مقدرتهن المرتفعة على الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهدات والأصوات والروائح ...الخ ، وهذا يعنى تواجد التدريبات اللازمة لاستغلال مثل هذه المزايا واستثمارها في مجال تربية الأطفال وتعليمهم.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كلاً من (أميرة بدر ، ٢٠١٩)، (النشمي الرويلي، ٢٠١٩) التي توصلت نتائجهما إلى أن المعلمين والمرشدين الطلابيين يمتلكون مستوى متوسطاً من اليقظة العقلية، (مرام عودة، ٢٠١٨) التي كانت عينتها من موظفي مديرية التربية والتعليم العالي حيث أشارت نتائجها النتائج أن مستوى اليقظة الذهنية لدى موظفي مديريات التربية والتعليم جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة (نادية بكر، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الازهر يتمتعون بمستوى فوق المعتدل من اليقظة الذهنية، ودراسة (هالة سناري، ٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى تمتع طلاب الجامعة لليقظة الذهنية بدرجة أعلى من المتوسط، وأيضاً دراسة Bernay, (Ross S. ,2014)، التي أكدت على امتلاك المعلمين المبتدئين لمستوى متوسط من اليقظة الذهنية، ودراسة (Whitaker,et al., 2017) التي أوجدت نتائجها وجود مستويات من اليقظة الذهني لدى معلمين رياض الاطفال تتراوح ما بين المتوسط وفوق المتوسط.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على ... "تتوافر أبعاد التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة الدرجة الوسيطية أو المحايدة لكل بعد على حدة (الدرجة المحايدة مضروبة في عدد العبارات للبعد) ومقارنة تلك القيمة بقيمة المتوسط الحسابي فكلما كانت قيمة المتوسط الحسابي أعلى من قيمة الدرجة الوسيطية كلما يعني توافر البعد بصفاته لعينة البحث من معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٦)

الدرجة الوسيطية والمتوسطات الحسابية للتدفق النفسي وأبعاده

البعد	عدد العبارات	وسيط العبارة	الدرجة المحايدة الكلية	المتوسط الحسابي	مدى التوافر
الدرجة الكلية	٣٦	٣	١٠٨	١٤٣.٦٥	فوق المتوسط
الاستمتاع الذاتي	١٠	٣	٣٠	٣٨.٧٩	فوق المتوسط
تغذية راجعة واضحة	٩	٣	٢٧	٣٨.٣٩	فوق المتوسط
التركيز والاندماج في اداء المهمة	٥	٣	١٥	٢٠.٠٣	فوق المتوسط
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٦	٣	١٨	٢٣.٣٢	فوق المتوسط
التوازن بين المهارة والتحدي	٦	٣	١٨	٢٣.١٢	فوق المتوسط

يتضح من نتائج الجدول السابق توافر التدفق النفسي بدرجة فوق المتوسطة وذلك من الشعور بالمتعة الداخلية أثناء الأداء المهني والعمل مع الاطفال داخل الروضة، والرغبة في الاستمرار في عملهن دون انتظار لإثابة أو محفز ، كما أنهن على معرفة مسبقة باتجاه أدائهن ورضاهن عن الانجاز المتحقق ، وشعورهن بالتوازن بين متطلبات التحدي ومهاراتهن

الشخصية ، مع تلاشي اهتمامهن بذاتهن أثناء تواجدهن بالروضة وأداء المهام المهنية ، مع شعورهن بالتوازن بين متطلبات التحدي التي تظهر أثناء تعاملهن مع الأطفال داخل القاعة ومهاراتهن الشخصية، وهذا يدعو الباحثة إلى تقديم مقترح ببرنامج لتدعيم تلك الأبعاد لاستثمارها في العملية التعليمية وتنمية الإبداع المهني لديهن.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات (النشمي الرويلي، ٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى أن المرشدين الطلابيين يمتلكون مستوى متوسطاً من التدفق النفسي، ودراسة (منتظر كطفان، ٢٠١٨)، ودراسة (أيمن سلامة، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجهما أن معلمات الروضة لديهن مستوى متوسط من التدفق النفسي ، ودراسة (عماد نصيف ، ٢٠١٥) التي توصلت نتائجها أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون مستوى مرتفع من التدفق النفسي.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على ..."تتوافر أبعاد الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة الدرجة الوسيطية أو المحايدة لكل بعد على حدة (الدرجة المحايدة مضروبة في عدد العبارات للبعد) ومقارنة تلك القيمة بقيمة المتوسط الحسابي فكلما كانت قيمة المتوسط الحسابي أعلى من قيمة الدرجة الوسيطية كلما يعني توافر البعد بصفاته لعينة البحث من معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٧)

الدرجة الوسيطية والمتوسطات الحسابية للإبداع المهني وأبعاده

البعد	عدد العبارات	وسيط العبارة	الدرجة المحايدة الكلية	المتوسط الحسابي	مدى التوافر
الدرجة الكلية	٤٤	٣	١٣٢	١٧٤.٢٢	فوق المتوسط
القدرات المميزة لمعلمة الروضة المبدعة مهنياً	٨	٣	٢٤	٣٣.١٥	فوق المتوسط
الأصالة	٩	٣	٢٧	٣٤.٧٨	فوق المتوسط
الطلاقة الفكرية	٦	٣	١٨	٢٢.٩٥	فوق المتوسط
المرونة الفكرية	٨	٣	٢٤	٣٢.٦٤	فوق المتوسط
الحساسية للمشكلات	٨	٣	٢٤	٣٠.٩٥	فوق المتوسط
القدرة على التحليل والربط	٥	٣	١٥	١٩.٧٥	فوق المتوسط

تشير النتائج بالجدول السابق إلى توفر أبعاد الإبداع المهني بدرجة فوق المتوسط لدى معلمات رياض الاطفال بمحافظة المنيا (العينة قيد البحث) وهو ما يدل على قدرة هؤلاء المعلمات على استثارة وخلق الأفكار الجديدة غير المألوفة وخارج المسار التقليدي وتطبيقها في الروضة لتحسين عمليات التعلم بطرق مختلفة ومشتملة على استخدام أساليب وعروض تقديمية غير مألوفة للأطفال تتسم بالتشويق مع اختيار أساليب تكنولوجية، وتقنيات حديثة ومناسبة كي تسهم في تغيير اتجاهات الأطفال وسلوكياتهم، كما يدل أيضاً على مرونة المعلمات في تغيير أفكارهن بما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يتعرضن لها داخل الروضة كما أنها تتميز ببعدها عن الروتين، والجمود، والبقاء في مكان واحدٍ لفترة طويلة، وتظهِر سرعةً ومرونةً في استخدام المفاهيم الجديدة ، كما أنها تتسم برؤية المشكلة رؤيةً واضحة، وتحديدها تحديداً دقيقاً، والتعرف على حجمها، وجوانبها، وآثارها، مع الواقعية في الطرح

والمعالجة، ورؤية الحقائق كما هي، وهي أيضاً تتميز بقدرتها على تحليل الخبرة إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض .وتفسير ذلك، ثم تكوين عناصر الخبرة مرة آخرى، وتشكيلها في بناء وترابط جديد . وكل هذه الابعاد تتوافر لدى معلمة الروضة بدرجة فوق المتوسطة، وهذا ما يدعو الباحثة إلى تقديم مقترح بإعداد برامج لتنمية الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال حتى نضمن جودة المخرج .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كلاً من (Craft, et al.2007)، (Maker, et al, 2008)، والتي هدفت إلى فحص أثر ابتكارية المعلم على الاداء الابتكاري لتلاميذه، (Chien, & Hui, 2010) التي هدفت إلى التعرف على الابداع التدريسي للمعلمة وتأثيره على تعليم الاطفال في مرحلة رياض الاطفال. ودراسة (سعاد عبد الغني، ٢٠١٥) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستويات مرتفعة ومتوسطة من السلوكيات الابداعية للمعلم داخل الفصل الدراسي، واتفقت أيضاً مع دراسات أخرى منها دراسة (مريم المطوع ، ٢٠١١) ، (ناصر عبيدة ،٢٠١٧)، (أحلام علي، ٢٠١٦)، (مرام عودة، ٢٠١٨) . والتي جميعها أكدت على توافر محاور الابداع المهني والتربوي بدرجه مرتفعة لدى المعلمين ومدراء المدارس.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه .... "تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا ". ويتجزأ من هذا الفرض الفروض الفرعية الآتية:

- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير القدرات المميزة.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الأصالة.

- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الطلاقة الفكرية.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير المرونة الفكرية
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير الحساسية للمشكلات.
- تسهم أبعاد اليقظة الذهنية ، وأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات مستقلة بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا في متغير القدرة على التحليل والربط

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار متعدد الخطوات " Step Wise regression " في نموذج يتضمن كل بعد من أبعاد الإبداع المهني الستة (القدرات المميزة ، الأصالة ، الطلاقة الفكرية ، المرونة الفكرية ، الحساسية للمشكلات ، القدرة على التحليل والربط) كمتغير تابع ، ومتغيرات الدراسة الأخرى (الملاحظة ، الوصف ، التصرف بوعي ، عدم الحكم على الخبرات الداخلية ، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، والاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية ، التغذية الراجعة الواضحة والفورية ، التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة ، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات ، التوازن بين التحدي والمهارة) كمتغيرات مستقلة. حيث تدخل المتغيرات واحدا تلو الآخر على أساس ارتباطها بالمتغير التابع والمتغيرات المستقلة الأخرى، ويختار في كل خطوة أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطا بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى ، والجداول الستة التالية توضح نتائجها مع كل متغير تابع.

١- بالنسبة للقدرات المميزة :

يوضح الجدول (١٨) النتائج الخاصة بالمتغيرات المستقلة مع القدرات المميزة لمعلمات رياض الأطفال كمتغير تابع.

جدول (١٨)

الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادي	الوزن الانحداري المعياري	قيمة الثابت
التركيز والاندماج	القدرات المميزة	٠.٥٣٠	٠.٢٨١	٣٨.٣٤	٠.٠١	٠.٢٨١	٣٨.٣٤	٠.٠١	٠.٧٢٩	٠.٥٣٠	١٨.٥٥
التركيز والاندماج		٠.٥٨٢	٠.٣٣٩	٢٤.٨٨	٠.٠١	٠.٣٣٩	٢٤.٨٨	٠.٠١	٠.٥٦٢	٠.٤٠٩	١٤.٥٤
الاستمتاع الذاتي									٠.١٩٠	٠.٢٦٩	

يتضح من الجدول السابق أن تحليل الانحدار متعدد الخطوات قد تم في خطوتين : ظهر في الخطوة الأولى متغير " التركيز والاندماج – من متغيرات التدفق النفسي" أعلى المتغيرات المستقلة إسهاماً في تباين المتغير التابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٣٠)، وأحدث تباينا مقداره (٠.٢٨١) وذلك بنسبة (٢٨.١%) تقريبا من تباين المتغير التابع، وبهذا يمكن القول بأن متغير التركيز والاندماج يمكن أن يسهم في القدرات المميزة بنسبة (٢٨.١%).

كما ظهر في الخطوة الثانية متغير (الاستمتاع الذاتي – أيضا من متغيرات التدفق النفسي) مع متغير التركيز والاندماج كأكثر المتغيرات إسهاما في الإبداع المهني، ولقد بلغ

الارتباط المتعدد بينهما (٠.٥٨٢) كما أحدث تباينا مقداره (٠.٣٣٩) بنسبة (٣٣.٩%) تقريبا، وحيث أن متغير التركيز والاندماج قد أسهم في الإبداع المهني بنسبة (٢٨.١%) فإن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم بنسبة (٥.٨%) في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال.

وبهذا يمكن التنبؤ بالإبداع المهني من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغير التركيز والاندماج ، الاستمتاع الذاتي، وتكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي

الإبداع المهني = ١٨.٥٥ + (٠.٧٢٩) التركيز والاندماج. (ناتج الخطوة الأولى)
الإبداع المهني = ١٤.٥٤ + (٠.٥٦٢) التركيز والاندماج + (٠.١٩٠) الاستمتاع الذاتي (ناتج الخطوة الثانية)

٢- بالنسبة للأصالة:

يوضح الجدول (١٩) النتائج الخاصة بالمتغيرات المستقلة مع الأصالة المهنية لمعلمات رياض الأطفال كمتغير تابع.

جدول (١٩) الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادي	الوزن الانحداري المعياري	قيمة الثابت
الاستمتاع الذاتي	الأصالة	٠.٤٣٠	٠.١٨٥	٢٢.٢١	٠.٠١	٠.١٨٥	٢٢.٢١	٠.٠١	٠.٣٩٣	٠.٤٣٠	١٩.٥٤
الاستمتاع الذاتي		٠.٤٩٧	٠.٢٤٧	١٥.٩٠	٠.٠١	٠.٢٤٧	١٥.٩٠	٠.٠١	٠.٢٨٤	٠.٣١١	١٢.٦٢
التوازن بين المهارة والتحدي									٠.٤٨٢	٠.٢٧٦	

تشير **النتائج بالجدول السابق والخاص بتحليل الانحدار متدرج الخطوات قد تم في خطوتين : ظهر في الخطوة الأولى متغير " الاستمتاع الذاتي – من متغيرات التدفق النفسي" أعلى المتغيرات المستقلة إسهاماً في تباين الأصالة كمتغير تابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٣٠)، محدثا تباينا مقداره (٠.١٨٥) وذلك بنسبة (١٨.٥%) تقريبا من تباين متغير الأصالة، وبهذا يمكن القول بأن متغير الاستمتاع الذاتي يمكن أن يسهم في الأصالة بنسبة (١٨.٥%).**

كما ظهر في الخطوة الثانية متغير (الاستمتاع الذاتي – أيضا من متغيرات التدفق النفسي) ومعه متغير التوازن بين المهارة والتحدي كأكثر المتغيرات إسهاما في الأصالة، ولقد بلغ الارتباط المتعدد بينهما (٠.٤٩٧) كما أحدث تباينا مقداره (٠.٢٤٧) بنسبة (٢٤.٧%) تقريبا، وحيث أن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم في الأصالة بنسبة (١٨.٥%) فإن متغير الحساسية للمشكلات يسهم بنسبة (٦.٢%) في الأصالة المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

وبهذا يمكن التنبؤ بالأصالة من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغيري الاستمتاع الذاتي، والحساسية للمشكلات وعليه تكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي :

الأصالة = ١٩.٥٤ + (٠.٣٩٣) الاستمتاع الذاتي. **(ناتج الخطوة الأولى)**
الأصالة = ١٢.٦٢ + (٠.٣١١) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٧٦) التوازن بين المهارة والتحدي **(ناتج الخطوة الثانية)**

٣- بالنسبة للطلاقة الفكرية:

يوضح الجدول (٢٠) النتائج الخاصة بإسهام المتغيرات المستقلة في الطلاقة الفكرية كمتغير تابع لمعلمات رياض الأطفال.

جدول (٢٠)

الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادي	الوزن الانحداري المعياري	قيمة الثابت
الاستمتاع الذاتي	الطلاقة الفكرية	٠.٤٨٣	٠.٢٣٣	٢٩.٨٣	٠.٠١	٠.٢٣٣	٢٩.٨٣	٠.٠١	٠.٣١٧	٠.٤٨٣	١٠.٦٥
الاستمتاع الذاتي		٠.٥٥٤	٠.٣٠٧	٢١.٥١	٠.٠١	٠.٣٠٧	٢١.٥١	٠.٠١	٠.٢٧٣	٠.٤١٥	٧.١٥
فقدان الوعي									٠.٢٢٤	٠.٢٨٠	
الاستمتاع الذاتي		٠.٥٨١	٠.٣٣٨	١٦.٣٣	٠.٠١	٠.٣٣٨	١٦.٣٣	٠.٠١	٠.٢٤٧	٠.٣٧٦	٤.٧٠
فقدان الوعي									٠.٢٢٧	٠.٢٨٤	
الوصف									٠.١١٩	٠.١٧٩	

من نتائج تحليل الانحدار متدرج الخطوات بالجدول السابق نجد أن التحليل قد تم في ثلاث خطوت : كان لمتغير " الاستمتاع الذاتي – أحد متغيرات التدفق النفسي" الإسهام الأعلى في تباين المتغير التابع الطلاقة الفكرية ، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٨٣) في الخطوة الأولى ، محدثا تباينا مقداره (٠.٢٣٣) وذلك بنسبة (٢٣.٣%) تقريبا من تباين متغير الطلاقة الفكرية ، وبهذا يمكن القول بأن متغير الاستمتاع الذاتي يمكن أن يسهم في الطلاقة الفكرية بنسبة (٢٣.٣%).

أما الخطوة الثانية فقد ظهر فيها مع متغير (الاستمتاع الذاتي ظهر متغير فقدان الوعي– أيضا من متغيرات التدفق النفسي) كأكثر المتغيرات إسهاما في الطلاقة الفكرية، حيث بلغ الارتباط

المتعدد بينهما (٠.٥٥٤) محدثين تباينا مقداره (٠.٣٠٧) بنسبة (٣٠.٧%) تقريبا، وحيث أن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم في الطلاقة الفكرية بنسبة (٢٣.٣%) فإن متغير فقدان الوعي أمكنه أن يسهم بنسبة (٧.٤%) في الطلاقة الفكرية.

إلا أنه في الخطوة الثالثة فقد ظهر مع متغيري التدفق النفسي أحد متغيرات اليقظة الذهنية وهو متغير الوصف . حيث أمكنه أن يسهم مع متغيري الاستمتاع الذاتي وفقدان الوعي في متغير الطلاقة الفكرية – المتغير التابع – بنسبة إسهام ٣٣.٨% ، وحيث أن متغيري التدفق النفسي – الاستمتاع الذاتي ، وفقدان الوعي قد أسهما في الخطوة الثانية بنسبة إسهام قدرها (٣٠.٧%) ، وعليه تكون نسبة إسهام متغير الوصف (٣.١%) في متغير الطلاقة الفكرية لمعلمات رياض الأطفال

وبهذا يمكن التنبؤ بالطلاقة الفكرية من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغيرات الاستمتاع الذاتي، وفقدان الوعي ، والوصف وتكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي :

الطلاقة الفكرية = ١٠.٦٥+ (٠.٣١٧) الاستمتاع الذاتي. **(ناتج الخطوة الأولى)**
الطلاقة الفكرية = ٧.١٥ + (٠.٢٧٣) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٢٤) فقدان الوعي **(ناتج الخطوة الثانية)**
الطلاقة الفكرية = ٤.٧٠+(٠.٢٤٧) الاستمتاع الذاتي +(٠.٢٢٧) فقدان الوعي +(٠.١١٩) الوصف **(ناتج الخطوة الثالثة)**

٤- بالنسبة للمرونة الفكرية:

يوضح الجدول (٢١) النتائج الخاصة بالمتغيرات المستقلة مع الطلاقة الفكرية لمعلمات رياض الأطفال كمتغير تابع.

جدول (٢١)

الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادي	الوزن الانحداري المعياري	قيمة الثابت
الاستمتاع الذاتي	المرونة الفكرية	٠.٥١٢	٠.٢٦٢	٣٤.٧٤	٠.٠١	٠.٢٦٢	٣٤.٧٤	٠.٠١	٠.٣١٦	٠.٥١٢	٢٠.٣٧
الاستمتاع الذاتي		٠.٥٨٠	٠.٣٣٦	٢٤.٥٣	٠.٠١	٠.٣٣٦	٢٤.٥٣	٠.٠١	٠.٢٧٤	٠.٤٤٤	١٧.٦٨
فقدان الوعي									٠.٢١١	٠.٢٨١	
الاستمتاع الذاتي		٠.٦٢٧	٠.٣٩٣	٢٠.٧٢	٠.٠١	٠.٣٩٣	٢٠.٧٢	٠.٠١	٠.٢٦٧	٠٤٣١	١١.٧٠
فقدان الوعي									٠.١٩٦	٠.٢٦١	
الملاحظة									٠.١٩٥	٠.٢٤١	

تشير نتائج تحليل الانحدار المتدرج بالجدول السابق إلى أن التحليل قد تم في ثلاث خطوت : كان لمتغير " الاستمتاع الذاتي – أحد متغيرات التدفق النفسي" إسهاما أعلى في تباين المتغير التابع المرونة الفكرية ، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥١٢) في الخطوة الأولى ، محدثا تباينا مقداره (٠.٢٦٢) وذلك بنسبة (٢٦.٢%) من تباين متغير المرونة الفكرية ، وبهذا يمكن القول بأن متغير الاستمتاع الذاتي يمكن أن يسهم في المرونة الفكرية بنسبة (٢٦%) تقريبا.

أما الخطوة الثانية فقد ظهر فيها مع متغير (الاستمتاع الذاتي ظهر متغير فقدان الوعي– أيضا من متغيرات التدفق النفسي) كأكثر المتغيرات إسهاما في المرونة الفكرية، حيث بلغ الارتباط

المتعدد بينهما (٠.٥٨٠) محدثين تباينا مقداره (٠.٣٣٦) بنسبة (٣٣.٦%) ، وحيث أن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم في المرونة الفكرية بنسبة (٢٦.٢%) فإن متغير فقدان الوعي أمكنه الإسهام بنسبة (٧.٤%) في المرونة الفكرية.

وعن الخطوة الثالثة فقد ظهر مع متغيري التدفق النفسي أحد متغيرات اليقظة الذهنية وهو متغير الملاحظة . حيث أمكنه أن يسهم مع متغيري الاستمتاع الذاتي وفقدان الوعي في متغير المرونة الفكرية – المتغير التابع – بنسبة إسهام ٣٩.٣% ، وحيث أن متغيري التدفق النفسي – الاستمتاع الذاتي ، وفقدان الوعي – قد أسهما في الخطوة الثانية بنسبة إسهام قدرها (٣٣.٦%) ، وعليه تكون نسبة إسهام متغير الملاحظة (٦.٣%) في متغير المرونة الفكرية لمعلمات رياض الأطفال

وبهذا يمكن التنبؤ بالمرونة الفكرية من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغيرات الاستمتاع الذاتي، وفقدان الوعي ، والملاحظة وتكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي :

المرونة الفكرية = ٢٠.٣٧ + (٠.٣١٦) الاستمتاع الذاتي. **(ناتج الخطوة الأولى)**
المرونة الفكرية = ١٧.٦٨ + (٠.٢٧٤) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢١١) فقدان الوعي **(ناتج الخطوة الثانية)**
المرونة الفكرية = ١١.٧٠ +(٠.٢٦٧) الاستمتاع الذاتي +(٠.١٩٦) فقدان الوعي +(٠.١٩٥) الملاحظة **(ناتج الخطوة الثالثة)**

٥- بالنسبة للحساسية للمشكلات:

يوضح الجدول (٢٢) النتائج الخاصة بالمتغيرات المستقلة مع الطلاقة الفكرية لمعلمات رياض الأطفال كمتغير تابع.

جدول (٢٢)

الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادي	الوزن الانحداري المعياري	قيمة الثابت
الاستمتاع الذاتي	الحساسية للمشكلات	٠.٤٥٧	٠.٢٠٩	٢٥.٨٤	٠.٠١	٠.٢٠٩	٢٥.٨٤	٠.٠١	٠.٢٥٢	٠.٤٥٧	٢١.١٦
الاستمتاع الذاتي		٠.٤٩٤	٠.٢٤٤	١٥.٦٥	٠.٠١	٠.٢٤٤	١٥.٦٥	٠.٠١	٠.٢٠٠	٠.٣٦٢	١٨.٦٥
التركيز والاندماج									٠.٢٢٧	٠.٢١١	

يتضح من الجدول السابق أن تحليل الانحدار متعدد الخطوات قد تم في خطوتين : ظهر في الخطوة الأولى متغير " الاستمتاع الذاتي – من متغيرات التدفق النفسي" أعلى المتغيرات المستقلة إسهاماً في تباين الحساسية للمشكلات كمتغير التابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٥٧)، وأحدث تباينا مقداره (٠.٢٠٩) وذلك بنسبة (٢٠.٩%) من تباين متغير الحساسية للمشكلات ، وبهذا يمكن القول بأن متغير الاستمتاع الذاتي يمكن أن يسهم في الحساسية للمشكلات بنسبة (٢٠.٩%).

كما ظهر في الخطوة الثانية متغير (التركيز والاندماج – أيضا من متغيرات التدفق النفسي) مع متغير الاستمتاع الذاتي كأكثر المتغيرات إسهاما في الحساسية للمشكلات ، ولقد بلغ الارتباط المتعدد بينهما (٠.٤٩٤) كما أحدث تباينا مقداره (٠.٢٤٤) بنسبة (٢٤.٤%) ، وحيث أن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم في الحساسية للمشكلات بنسبة (٢٠.٩%) فإن

متغير التركيز والاندماج أمكنه أن يسهم بنسبة (٣.٥%) في الحساسية للمشكلات لمعلمات رياض الأطفال.

وبهذا يمكن التنبؤ بالحساسية للمشكلات من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغير الاستمتاع الذاتي ومتغير التركيز والاندماج ، وتكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي :

الحساسية للمشكلات = ٢١.١٦ + (٠.٢٥٢) الاستمتاع الذاتي. **(ناتج الخطوة الأولى)**
الحساسية للمشكلات = ١٨.٦٥ + (٠.٢٠٠) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٢٧) التركيز والاندماج **(ناتج الخطوة الثانية)**

٦- بالنسبة للقدرة على التحليل والربط:

يوضح الجدول (٢٣) النتائج الخاصة بالمتغيرات المستقلة مع الطلاقة الفكرية لمعلمات رياض الأطفال كمتغير تابع.

جدول (٢٣)

الارتباط المتعدد والتباين المشترك وقيمة "ف" ودلالتها والوزن الانحداري العادي والمعياري والانحدار الثابت للعينة الكلية (ن =١٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد	التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للارتباط	دلالة الارتباط	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة "ف" للإسهام	دلالة الإسهام	الوزن الانحداري العادى	الوزن الانحداري المعيارى	قيمة الثابت
الاستمتاع الذاتي	القدرة على التحليل والربط	٠.٥٢١	٠.٢٧١	٣٦.٥١	٠.٠١	٠.٢٧١	٣٦.٥١	٠.٠١	٠.٢٤٥	٠.٥٢١	١٠٢٥
الاستمتاع الذاتي		٠.٥٧٥	٠.٣٣٠	٢٣.٩٤	٠.٠١	٠.٣٣٠	٢٣.٩٤	٠.٠١	٠.١٨٧	٠.٣٩٨	٧.٤٨
التركيز والاندماج									٠.٢٥٠	٠.٢٧٢	

الاستمتاع الذاتي		٠.٦٠٠	٠.٣٦١	١٨.٠٤	٠.٠١	٠.٣٦١	١٨.٠٤	٠.٠١	٠.١٨٢	٠.٣٨٧	٥.٢١
التركيز والاندماج									٠.٢٥١	٠.٢٧٤	
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية									٠.١٠٤	٠.١٧٤	
الاستمتاع الذاتي		٠.٦٢٩	٠.٣٩٥	١٥.٥٢	٠.٠١	٠.٣٩٥	١٥.٥٢	٠.٠١	٠.١٧٤	٠.٣٧٠	٢.١٣
التركيز والاندماج									٠.٢٥٨	٠.٢٨١	
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية									٠.١٦٩	٠.٢٨١	
التصرف بوعي									٠.٦٨	٠.٢١٥	

تشير النتائج بالجدول السابق أن تحليل الانحدار متعدد الخطوات قد تم في أربع خطوت : ظهر في الخطوة الأولى متغير " الاستمتاع الذاتي – من متغيرات التدفق النفسي" أعلى المتغيرات المستقلة إسهاماً في تباين القدرة على التحليل والربط كمتغير تابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٢١)، وأحدث تباينا مقداره (٠.٢٧١) وذلك بنسبة (٢٧.١%) من تباين متغير القدرة على التحليل والربط ، وبهذا يمكن القول بأن متغير الاستمتاع الذاتي يمكن أن يسهم في القدرة على التحليل والربط بنسبة (٢٧.١%).

كما ظهر في الخطوة الثانية متغير (التركيز والاندماج – أيضا من متغيرات التدفق النفسي) مع متغير الاستمتاع الذاتي كأكثر المتغيرات إسهاما في القدرة على التحليل والربط ، ولقد بلغ الارتباط المتعدد بينهما (٠.٥٧٥) كما أحدث تباينا مقداره (٠.٣٣٠) بنسبة (٣٣.٠%) ، وحيث أن متغير الاستمتاع الذاتي قد أسهم في القدرة على التحليل والربط بنسبة فإن متغير

التركيز والاندماج أمكنه أن يسهم بنسبة (٥.٩%) في القدرة على التحليل والربط لمعلمات رياض الأطفال.

أما الخطوة الثالثة فقد أظهر تباين عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية – أحد متغيرات اليقظة العقلية– مقدرة مع المتغيرين السابقين (الاستمتاع الذاتي، والتركيز والاندماج) في الإسهام في متغير القدرة على التحليل والربط بنسبة (٣٦.١%) إلا أن متغيري الخطوة الثانية كان لهما إسهاما قدره (٣٣.٠%) فبالتالي يمكن لمتغير عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية أن يسهم في القدرة على التحليل والربط بنسبة إسهام قدرها (٣.١%).

كما يتضح من الجدول السابق والخاص بنتائج الخطوة الرابعة والأخيرة مشاركة متغير التصرف بوعي – من متغيرات اليقظة الذهنية – مع الثلاثة متغيرات التي ظهرت في الخطوة الثالثة في الإسهام في متغير القدرة على التحليل والربط بنسبة (٣٩.٥%) ، وحيث أنه كانت نسبة إسهام المتغيرات الثلاثة في الخطوة الثالثة هي (٣٦.١%) ، وبالتالي تكون نسبة إسهام متغير التصرف بوعي في القدرة على التحليل والربط بنسبة (٣.٤%).

وبهذا **يمكن التنبؤ بالقدرة على التحليل والربط من خلال درجات معلمات رياض الأطفال في متغيرات الاستمتاع الذاتي والتركيز والاندماج ، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ، والتصرف بوعي وتكون المعادلات الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي :**

القدرة على التحليل والربط = ١٠.٢٥ + (٠.٢٤٥) الاستمتاع الذاتي. (ناتج الخطوة الأولى)
القدرة على التحليل والربط = ٧.٤٨ + (٠.١٨٧) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٥٠) التركيز والاندماج (ناتج الخطوة الثانية)
القدرة على التحليل والربط = ٥.٢١ + (٠.١٨٢) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٥١) التركيز والاندماج + (٠.١٠٤) عدم التفاع مع الخبرات الداخلية (ناتج الخطوة الثالثة)
القدرة على التحليل والربط = ٢.١٣ + (٠.١٧٤) الاستمتاع الذاتي + (٠.٢٥٨) التركيز والاندماج +(٠.٢٥١) التركيز والاندماج + (٠.١٦٩) عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية +(٠.٠٦٨) التصرف بوعي (ناتج الخطوة الرابعة)

خلاصة وتعقيب

مما سبق عرضه من نتائج وتفسيرها نخلص إلى:

أولاً: المتغيرات المستقلة التي أسهمت في كل متغير من المتغيرات التابعة كانت إسهاماتها إيجابية حيث لم تكن هناك أي متغير من المتغيرات المسهمة كانت نسب إسهاماتها سلبية. وهو ما يؤكد العلاقة الايجابية بين متغيرات الدراسة الثلاث.

ثانياً: لم يكن لأبعاد اليقظة الذهنية دور كبير أو إسهامات فعالة في الإبداع المهني لمعلمة رياض الأطفال وأبعاده، حيث أسهم بعض أبعاد اليقظة في الإبداع المهني كالتالي:

- **أسهم بُعد الملاحظة في بُعد المرونة الفكرية بنسبة إسهام (٧.٨ %)** وهو ما يدل على أن الأفراد اليقظون يتميزون بالمرونة في القدرة على استبدال الأفكار غير المناسبة بأخرى أكثر ملائمة فتجعل الفرد أكثر توافقا ووعيا ببيئته ويعلم ما يدور حوله لحظة بلحظة فهي تجعل لدى الأفرد انتباها أكثر ورغبة في أداء المهام وتحسن الذاكرة، وتجعلهم أكثر إبداعاً، فالتصرف بدون وعي ويقظة غالبا ما يجعل الفرد يفقد المعلومات الضرورية لمعالجة المواقف التي يواجهها مما يؤدي إلى غياب المرونة في المعالجة المعرفية وبذلك يكون غير منفتح على الخبرات الجديدة وهو ما أكدته دراسة كلاً من (Moor, & Malinowski, 2008)، (رانية الطوطو، ٢٠١٨) أن اليقظة العقلية لها ارتباط وثيق بتحسين وظائف الانتباه والمرونة الادراكية لدى الافراد. كما أكدت أيضاً (وردة السقا، ٢٠١٦) ان اليقظة الذهنية للفرد تكسبه المرونة في القدرة على التفكير والتأمل في ردود الأفعال المعتادة والقدرة على استبدال غير المناسب بأفكار أكثر ملائمة وأكثر توافقا للفرد وبيئته، ويتسمون أيضا بزيادة الفاعلية الذاتية.

- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية في القدرة على التحليل والربط بنسبة إسهام قدرها (٤.١%) ، والتصرف بوعي في القدرة** على التحليل والربط **(٣.٤%)** تقريبا أي أن الفرد المبدع يحتفظ بالتفكير في العمل أو المشكلة لمدة أطول مما يحتفظ به الفرد العادي في نفس الاتجاه. وهو ما يعكس قدرة الفرد على عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية أثناء اندماجه في العمل وتظهر قدرته على تحليل المواقف داخل القاعة والربط بينها من جديد. وهو ما أشارت إليه نتائج دراستي (فتحي جروان ، ٢٠٠٢)، (زيد الهويدي، ٢٠٠٤). وأيضاً اتفقت مع دراسة (هالة سناري ، ٢٠١٧) التي أكدت على العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأيضاً دراسة (النشمي الرويلي ، ٢٠١٩) التي أثبتت أن مستوى المرشدين الطلابيين في اليقظة الذهنية ومرونة الأنا كان مستوى متوسطا وأن هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة الذهنية والمرونة.
- وتعتبر هذه النسب هي نسب إسهام ضعيفة نسبيا في إظهار أبعاد الإبداع المهني، ولم يكن لأبعاد اليقظة الذهنية الأخرى أي دور أو إسهام في متغيرات الإبداع المهني. وهو ما يتطلب برامج لتنمية اليقظة الذهنية لدى معلمات الروضة.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كلاً من (اسماء نوري، ٢٠١٢)، (نادية بكر، ٢٠١٦)، (Victor,& June, 2018)، (مرام عودة، ٢٠١٨)، (احمد النور، ٢٠١٩)، والتي أظهرت أثر مباشر موجب لبعض أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع. ودراسة (احلام عبد الله ، ٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن الافراد اليقظين عقلياً يظهرون انتباها أكثر ورغبة اقوى في انجاز المهام ويصبحون أكثر ابداعا. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسات تناولت متغيرات آخرى قريبة مثل دراسة (علي الشلوي ٢٠١٨) التي أكدت على العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، ودراسة (فيصل الربيع ، ٢٠١٩) التي أكدت على العلاقة بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي، ودراسة (Brausch, 2011)، التي اكدت على دور اليقظة الذهنية في الضغط

الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والإنجاز لدى طلاب الجامعات. ودراسة (طارق محمد، ايمان عبد المجيد، ٢٠١٨) التي أثبتت العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى طلاب الجامعة. ودراسة (Byrne, & Thatchenkery, 2018) والتي أشارت نتائجها إلى أن تدريب الذهن له تأثير إيجابي على إبداعية الفرد. ومستوى اهتمامه ووعيه في الأنشطة اليومية التي من المحتمل أن تؤثر على النتائج الإبداعية في البيئات التنظيمية. وأخيرا دراسة (Hensley, 2020) والتي أكدت على أهمية صقل الابداع من أجل التنمية المهنية المستدامة من خلال تعزيز اليقظة الذهنية للفرد.

وتختلف نتيجة هذه الفرضية جزئياً مع نتائج دراسة (Sergio, et al. 2018) التي استكشفت العلاقة بين العوامل الخمسة لليقظة الذهنية (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على لخبرات – عدم التفاعل مع الخبرات) من خلال تحليل تأثير هذه الحالات الذهنية على الإبداع باستخدام عينة مكونة من ٧٧ طالبًا جامعيًا في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الابداعي ، وأظهرت نتائجها وجود ترابط معقد بين أبعاد اليقظة الذهنية داخل عملية التفكير الإبداعي. وأن أبعاد اليقظة الذهنية تنبأت بالسلوك الإبداعي على حد سواء وبشكل منفرد ، مع وجود تأثير مباشر لهذه الابعاد على العملية الابداعية .

ثالثاً: أسهمت بعضاً من أبعاد التدفق النفسي في أبعاد الإبداع المهني، فمن النتائج يتبين أن الإسهام الأقوى والشائع كانت لأبعاد **الاستمتاع الذاتي، التركيز والاندماج، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات ، والتوازن بين المهارة والتحدي** ، بينما لم يسهم بعد التغذية الراجعة في أي من أبعاد الإبداع المهني.

ومن خلال هذه النتيجة يظهر للباحثة أن الاستمتاع الذاتي والتركيز والاندماج هما ما يظهران الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال مما يعني أن الدور الأكبر في ظهور الإبداع المهني ينتج من الشعور بالمتعة الداخلية أثناء أداء العمل دون انتظار لأي محفز،

وكذلك الاستغراق التام في أداء المهمة الموكلة للمعلمة هو ما يجعل المهمة يمكن تأديتها بطلاقة وتلقائية ، وهذين عنصرين أساسيين في الإبداع المهني لمعلمات رياض الأطفال. وقد يرجع إلى أن معلمات رياض الاطفال يتطلب عملهن مع الاطفال الرغبة والحب لهذه المهنة أولاً، حيث أنها مهنة في غاية الحساسية فحبها لمهنتها وإيمانها برسالتها ومدى أهمية الدور المنوط بها هو ما يجعلها تشعر بـ (الاستمتاع الذاتي التركيز والاندماج، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات ، والتوازن بين المهارة والتحدي) وبالتالي تظهر إبداعاً في تعاملها مع الاطفال. وهو يتفق مع ما أشار إليه (Csikszentmihalyi, 2008) من أن الابداع مكون أصيل متضمن في خبرة التدفق إذ يشير إلى خبرة التدفق انسانية إيجابية تتضمن البهجة، والنشوة، والابداع، وعملية الاندماج التام في الحياة ومعانقتها والترحيب بها، بالاضافة إلى الانتظام والنسقية في عمليات التفكير والفعل والانفعال.

ومن جهة آخرى فقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (صباح الرفاعي، ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها إلى أن أبعاد التدفق النفسي (التركيز في الاداء، والاحساس بالتحكم والانضباط) كمتغيرات مستقلة كل على حدة في نموذج الانحدار الخطي المتعدد على المتغير التابع في التوافق الدراسي، دون باقي الابعاد. واتفقت مع دراسة (أيمن سلامة، ٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، ودراسات (عماد نصيف ، ٢٠١٥)، (جيهان سويد، مروة سعادة ، ٢٠١٨) التي أكدت على ارتباط التدفق النفسي بالإبداع وجودة الأداء المهني وفاعليته . وهذا ما أكدت عليه دراسات كلاً من (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٨) (Husameddin, et al., 2015)، (Mihelic, & Aleksic, 2017)، Yang, et al., (2019) وهو أن التدفق النفسي ينمي التفكير الإبداعي.

رابعاً: كانت أقصى نسب إسهام للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع حوالي (٤٠% تقريبا) مما يعني أن هناك من المتغيرات غير متغيرات الدراسة الحالية يمكنها أن تسهم بنسبة ٦٠

% في أبعاد الإبداع المهني، وهو ما توصي به الدراسة الحالية لدراسة مثل هذه المتغيرات لتعميم الفائدة .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:-

- ضرورة اهتمام القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين بتقديم دورات تدريبية لتنمية التدفق النفسي لمعلمات رياض الاطفال.
- الاهتمام بتشجيع بمعلمات رياض الاطفال من خلال تحسين نظرة المجتمع وتوعيته بأهمية دور معلمة الروضة.
- العمل على تغيير الاتجاهات السلبية لمعلمات رياض الاطفال نحو مهنتهن.
- اعداد حقائب تدريبية لتدريب معلمات رياض الاطفال على اليقظة الذهنية والابداع المهني.

بحوث مقترحة

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذه الدراسة فقد قدمت الباحثة المقترحات الاتية:-

- إعداد برامج لتنمية الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية لدى معلمات رياض الاطفال.
- إعداد برامج لتنمية أبعاد التدفق النفسي وأثره على الإبداع المهني لدى معلمات رياض الاطفال .
- إعداد برامج لتنمية الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال.
- الضغوط المهنية وتأثيرها على الإبداع المهني لدى معلمة الروضة.
- دراسة تأثير متغيرات اخرى غير متغيرات هذه الدراسة على الابداع المهني لمعلمة رياض الاطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابتهاج محمود طلبة (٢٠١٢): **المهارات الحركية لطفل الروضة.** ط ٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

إبراهيم أحمد عواد (٢٠٠٩): الثقافة المؤسسية والإبداع الإداري في المؤسسة التربوية الأردنية. **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، المحور الثاني والتوجهات والأساليب الحديثة في تطوير أداء المنظمات**، المملكة العربية السعودية، ٢٢ – ٤٥.

أحلام عبد المؤمن علي (٢٠١٦): مقومات الإبداع المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال رعاية الشباب. **مجلة الخدمة الاجتماعية** ،الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، ع٥٦، ج٤، ٣٨٩– ٤٢٨.

أحلام مهدى عبدالله (٢٠١٣): اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة . **مجلة الأستاذ**، مج٢، ع٢٠٥، ٣٤٣– ٣٦٦.

أحمد حسني ابراهيم (٢٠٠٣): الإبداع المهني لدى الاخصائئين الاجتماعيين. **مجلة الدراسات الاجتماعية والعلوم الانسانية**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ع ٢، ٣٣٣– ٣٤٥.

أحمد يعقوب النور (٢٠١٩): اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع٣، ٥٥٦–٥٨٧.

أسماء طه نوري (٢٠١٢): أثر أبعاد اليقظة الذهنية فى الإبداع التنظيمى : دراسة ميدانية فى عدد من كليات جامعة بغداد . **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، مج١٨، ع٦٨، ٢٠٦– ٢٣٦.

أسماء فتحي لطفي، حنان فوزي أبوالعلا (٢٠١٥): التدفق النفسي كمنبئ بمهارات اتخاذ القرار لدي عينة من مديري المدارس بمحافظة المنيا. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ع٦٠، ٢٨٣ – ٣٢٣

أسمهان يونس (٢٠١٥): اليقظة العقلية وعلاقتها باساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة واسط ، كلية التربية.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١١): **مقياس التدفق النفسي** . ط١، مصر .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أمل حمودي الجميل (٢٠١٢): دور التدريب في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات رياض الأطفال. **مجلة الفتح** ، كلية التربية، سوريا، ع٤٨، ٩٤– ١١٧.

أمل عبيد مصطفى (٢٠١٥): أبعاد التفكير الإيجابي و علاقته بجوانب دافعية الإنجاز عند معلمة الروضة في ضوء متغير الخبرة. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية، مج٧، ع٢٢، ٢٢٩– ٣٣٢

أميرة محمد بدر (٢٠١٩): اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج٣٠, ع١١٧، ٣٩٩– ٤٨٢

أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٩): التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. جامعة الفيوم – كلية التربية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع١٢، ج١، ٢٣٩– ٣٣١.

إيناس محمود غريب (٢٠١٥): التدفق النفسى وعلاقتة بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٦٥، ج٣، ٢٩٢- ٣٥٤.

برافين جوبتا(٢٠٠٨): **الإبداع الإداري في القرن الحادي والعشرين**. ترجمة د.أحمد المغربي ، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة .

بن الشيخ ربيعة (٢٠١٥): علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي . **رسالة ماجستير غير منشورة**، ورقلة، الجزائر : كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم النفس وعلوم التربية ، جامعة قاصدي مرباح .الجزائر.

تركي فهد المساعيد (٢٠١٧): تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين. **مجلة عالم التربية**، س١٨، ع٥٧، ١- ٩.

جمال أنيس خير الله (٢٠١٥): **الإبداع الإداري** .عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

جيهان على سويد، مروة صلاح سعادة (٢٠١٨): التدفق النفسى وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهنى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية فى إطار التأهل والأعتماد الأكاديمى. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مج٣٣، عدد خاص، ١٣٦- ١٨١.

حسام سمير إبراهيم (٢٠٠٨): التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الخبرات الدولية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

حساني مصطفى، تيجاني الطاهر(٢٠١٨) : جودة الحياة والتفكير الإبتكاري الإبداعي للمدرس . **مجلة العلوم الاجتماعية**، مج٧، ع٣١، ٢٤٩- ٢٧٢.

حسين غريب (٢٠١٣): قياس المهارات والإنفعالات والمستويات المعرفية كمؤشرات للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية . دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم

الاجتماعية بجامعة المسيلة .**مجلة دراسات نفسية وتربوية**، جامعة قاصدى مرباح، الجزائر، ع١١، ١٨٣- ١٩٧.

حمدي علي الفرماوي، وليد رضوان حسين(٢٠٠٩): **الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الاعاقة الذهنية**. ط١، دار الصفاء، عمان، الاردن.

حنان عبدالفتاح الملاحة (٢٠١١): الإسهام النسبي للذكاء الوجداني و التوافق المهني و ابتكارية المعلمة في التنبؤ بإدارة فصل الروضة. مجلة **البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مج٢٦، ع٣، ٢٣١- ٢٩٣.

خولة جميل الأنصارى (٢٠١٩): اليقظة العقلية وعلاقتها بسمات الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة الخريجين قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع٦، ٢٢١-٢٤٦ .

رافدة عمر الحريري (٢٠١٢): **اتجاهات إدارية معاصرة** .عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

رانية موفق الطوطو(٢٠١٨) : اليقظة العقلية و علاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة دمشق. **مجلة جامعة البحث**، كلية التربية، جامعة دمشق، مج ٤٠، ع٤، ١١- ٤٥.

ريم العيسى (٢٠١٧): الإنفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القصيم، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

زيد الهويدي (٢٠٠٤) : **الإبداع ماهيته ، واكتشافه ، وتنميته** . ط ١، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.

سامي محسن جبريل (٢٠١٩): فعالية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض الضغط النفسي وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعة حكومية في الأردن. **مجلة دراسات**

العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، عمادة البحث العلمي، مج٤٦، ملحق، ٦١- ٧٨.

سعاد محمد عبد الغني (٢٠١٥): مستويات السلوكيات الإبداعية للمعلم كما يدركها طلاب الصف الأول الثانوي في بعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية ، جامعة الفيوم، ع٤، ج٢، ١– ٨٨.

السعيد عزت جمعه (٢٠١٩): أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية المصدر : **أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي** : إنترنت الأشياء : مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ١١١- ١٢٦.

سلوى عبد السلام عبد الغني (٢٠١٠): الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط المهنية لدى كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمات رياض الاطفال. **المؤتمر الدولي الثاني (السنوي التاسع) لكلية رياض الاطفال جامعة القاهرة (رياض الاطفال في ضوء ثقافة الجودة)**، ٥٦٢– ٦١٢.

سميرة ميسون (٢٠١١): الميول المهنية كأحد سبل الوصول إلى السلوك الإبداعي. **مجلة الحكمة**، ع٥، ١٥٠– ١٥٩.

سهام أحمد السلاموني (٢٠١٨): دور أخلاقيات المهنة فى تنمية التفكير الإيجابى لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع٩٦، ٣٢٩– ٣٥٩.

سيد أحمد البهاص(٢٠١٠): التدفق النفسي و القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت(دراسة سيكومترية – إكلينيكية). **المؤتمر الخامس عشر**، مركز الإرشاد، جامعة عين الشمس، ١١٧– ١٦٩.

السيد يس التهامي (٢٠١٨): فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد. **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل ، ع٢٤، ١-٨١.

شريفة صالح الدريبي(٢٠١٥): واقع الإبداع الإداري وعلاقته ببيئة العمل الداخلية لدى القيادات النسائية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

صباح قاسم الرفاعي (٢٠١٨): التفكير الايجابى والتدقيق النفسى كمنبئان للتوافق الدراسى لدى طالبات الدبلوم العالى للتربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج٢٩، ع١١٣، ٣٧١- ٤٠٠.

صفاء عزيز محمود (٢٠١٣): متطلبات الإبداع المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال الطبي. **المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الإجتماعية – الخدمة الإجتماعية وتطوير العشوائيات**. جامعة حلوان، ج١٤، ٥١٨٩- ٥٢٥٩.

ضيف الله عبد الله النفيعي (٢٠٠٥): معوقات الإبداع الإداري في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، جامعة الكويت مج٣١، ع١١٦، ١٠- ٢٥.

طارق السويدان، ومحمد العدلوني (٢٠١٠): **مبادئ الإبداع**. الرياض، دار قرطبة للنشر والتوزيع.

طارق نور الدين محمد، ايمان خلف عبد المجيد (٢٠١٨): الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات

التحصيلية من طلاب الجامعة. **المجلة التربوية**، كلية التربية ، جامعة سوهاج، ع٥٤، ٥٢٤-٥٧٠.

طلال نصير، ونجم العزاوي (٢٠١١): أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية . **الملتقى الدولي بعنوان :الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية**، جامعة سعد دحلب، البليدة، كلية العلوم، الاقتصادية وعلوم التيسير، الجزائر.

عبد الرحمن توفيق، ليلى حسن القرشي (٢٠٠٦): **كلنا مبدعون ولكن**. القاهرة ، بيمك للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن محمد جبر(٢٠١٠): الإبداع الاداري واثره على الاداء الوظيفي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة.

عبد الرقيب البحيري (٢٠١٤): الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية : دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. **مجلة الإرشاد النفسي**، ع٣٩، ١١٩- ١٦٦.

عبد العزيز حيدر الموسوي، أنس أسود شطب (٢٠١٦): التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة ، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية** ، جامعة الكوفة – العراق، مج١٠، ع١٨، ٤٩ – ٩٢.

عبد الناصر موسى القرالة (٢٠٢٠): التنبؤ بالتدفق النفسى فى ضوء أبعاد التمكين النفسى لدى طلبة الصف الثانى الثانوى فى محافظة الكرك. **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث** , مج٦, ع١، ١٩٣: ٢٠٩.

عبدالله صالح القحطانى(٢٠١٤): قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة فى المملكة العربية السعودية . **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، مج ٤٩، ع٣، ٢٢٥- ٢٤١.

عبيد محمد الشمري (٢٠١٨): دور النمذجة التعليمية فى تنمية مستوى مهارات الإبداع المهنى لدى معلمى المرحلة الابتدائية بدول الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية**، جامعة الازهر، ع١٨٠، ج١، ٢، ٨٢٦- ٨٩٧.

عبير طايل البشابشة (٢٠٠٨): **درجة ممارسة المرأة القيادية للمهارات الإبداعية في عملها** .عمان، دار حامد.

عفراء إبراهيم العبيدي(٢٠١٦): التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي . **مجلة الأستاذ**، المؤتمر العلمي الرابع، جامعة بغداد، ١٩٧: ٢١٤.

علاء سيد قنديل (٢٠١٠): **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار** . دار الفكر، عمان، الاردن .

علي عبد السلام المعموري (٢٠١٨): اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم الانسانية**، كلية التربية للعلوم الانسانية، مج٢٥، ع٣، ١٢٣- ١٦٥.

علي محمد الشلوي (٢٠١٨): اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ع١٩، ١-٢٥.

عماد عبد الأمير نصيف(٢٠١٥): التفاؤل المتعلم والابداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية الاداب، جامعة بغداد.

فاطمة ابراهيم سعيد (٢٠١٢): الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

فتحى عبد الرحمن الضبع، أحمد على محمود (٢٠١٣): فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة ، **مجلة الإرشاد**، النفسى، ع٣٤، ص ص ١- ٧٥.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢) : **الإبداع مفهومه ومعايره ومكوناته** ، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

فتحي مبروك البحراوي (٢٠١٥): معايير الأداء المهنى اللازمة للطلاب المعلمين فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. ع٦٣، ص ص ٤٣٥- ٤٨٤.

فيصل الربيع (٢٠١٩): الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج١٥ ، ع١، ٧٩- ٩٧.

كمال حسن(٢٠١٧): الإسهام النسبى لانفعالي الإنجاز "الفخر، الخجل" الاكاديمى واليقظة العقلية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .**مجلة كلية التربية ببنها**، مصر، مج٢٨، ع١٠٩، ١٠٧- ١٨٢.

ماجدة عبد السلام ، ثريا يوسف لاشين، سلوى محمد عبد الباقي(٢٠١٦): التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مج٢٢، ع٤، ٩٩٧- ١٠٢٢.

مجدى حسن يوسف (٢٠١٤): **فينومينولوجيا التدفق النفسي في المجال الرياضي** . الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

مجدي عزيز ابراهيم ، والسيد محمد السايح (٢٠١٠): **الابداع والتدريس الصفي التفاعلي**. القاهرة، عالم الكتب.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨): فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الإنتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤، ع٦، ٤٣- ١١٥.

محمد السعيد ابو حلاوة (٢٠١٣): **حالة التدفق(المفهوم والابعاد والقياس)**. القاهرة، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.

محمد السيد صديق(٢٠٠٩): التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**،ع١٩، ج٢، ٣١٣: ٣٥٧.

محمد النصر حسن (٢٠١٧): رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى**، مصر، ع٣٥، ٤٨٤- ٥٣٧.

محمد ناصر الصوافي (٢٠٢٠): القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس ولاية المضيبي بسلطنة عمان :دراسة ميدانية. **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية**، ع٢١، ١- ٢٣.

محمود عبد الحليم منسي (٢٠١٧): نحو نموذج متكامل لانتقاء وإعداد وتأهيل المعلم المبدع والمتميز من التمهين إلى التمكين. **المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ اكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان :مستقبل إعداد المعلم وتنميتة في الوطن العربي** – مصر، مج١، ٣٥- ٥٤.

مدحت أبو النصر(٢٠٠٩): **التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح**. ط٢، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مراد هارون سليمان الأغا (٢٠١٤): فعالية برنامج تدريبى مقترح لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات التدريس الإبداعى لديهم بقطاع غزة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع١٥، ج٢، ٦٧١- ٧٠٠.

مرام رسمي عودة (٢٠١٨): اليقظة الذهنية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدى موظفي مديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي الخميل وبيت لحم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

مريم علي المطوع (٢٠١١): تجربة مشرف تربوي في دائرة الإبداع المهني. **مجلة التطوير التربوي**. وزارة التربية والتعليم. س١٠، ع٦٦، ٦- ٩.

منتظر سلمان كطفان (٢٠١٨): التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية، العراق**، مج٨ ، ع ٣، ١٢١- ١٥٢.

ناجي رجب سكر (٢٠١٢) : دور كليات التربية في تنمية الإبداع المهني لدى خريجيها المعلمين لمواجهة مستقبل التغيير، **المؤتمر التربوي الدولي الأول**، جامعة الأزهر، مصر.

نادية عبد الخالق بكر(٢٠١٦): أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي : دراسة ميدانية. **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**، جامعة قناة السويس ، كلية التجارة بالاسماعيلية، مج ٧ ,ع٢، ١٩١- ٢٤٠.

ناصر السيد عبيدة (٢٠١٧): برنامج تدريبى مقترح قائم على الدرس البحثى (Study Lesson)وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعى والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، مصر، مج٢٠، ع٤، ٥٢- ١١٠.

نائل محمد أخرس (٢٠١٦): أثر برنامج اليقظة الذهنية فى خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف. **المجلة الدولية للبحوث التربوية والنفسية**، مج٤، ج٢، ٣٨٣- ٤١٦.

النشمي بشير الرويلي (٢٠١٩): اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٣، ع٧، ١١٤- ١٣٠.

هالة خيري سناري (٢٠١٧): المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية :دراسة تنبؤية. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ع٥٠، ٢٨٧-٣٣٥.

هبة سامي محمود (٢٠١٨): التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، مج٤٢، ع١١، ١٠٤- ٢٧٧.

هبه مجيد عيسى (٢٠١٨): اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة (بناء وتطبيق). **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية**، مج٤٣، ع٢، ٢٦٨-٢٩٥.

هنية جاد عبد الغالي (٢٠١٩): اليقظة الذهنية لدي الباحثين والإفادة منها في تطوير البحث التربوي بكليات التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع٤، ٤٧٠- ٥٣٧.

وردة عثمان السقا (٢٠١٦): العلاقة بين اليقظة الذهنية وكلا من الغضب وادارته . **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع١٧، ٦٢٥- ٦٤٩.

يحي زكريا صاوي (٢٠١٤): الارتقاء الرياضي والمهني لمعلم رياضيات المرحلة الأساسية وأثره علي تنمية الابتكار التدريسي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع١٥١، ٢١- ٣٢.

يوسف عطية بحر (٢٠١١): القدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام دراسة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية. مج١٩، ع٢، ١٤٠٥- ١٤٤٥.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Akyurek, K., Kars,S., & Bumin ,G.(2018): The determinants of occupational therapy students' attitudes mindfulness and wellbeing . **Journal of Education and Learning** , Vol.7, No.3 , 242- 250 .

Alidina, S., & Adams, J. (2015). Mindfulness at work essentials for dummies., eBook. Milton. Qld : Wiley Publishing Australia. Retrieved from: https://libgen.pw/download/book/5a1f05313a044650f50d0b54

Amanda N. a., Kathryn C., Anna G., Elainesurbeck, J. , (2006): **Early childhood education a constructivist, perspective.** Houghton Miffilin Company.

Andiliou; Murphy, (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptual creativity; A review and synthesis of contemporary research. **Education research review** , Vol.5, 201-219.

Anna C., Linda M., & Alice P., (2012): Child-initiated play and professional creativity: enabling four-year-olds' possibility thinking. **Journal of Thinking Skills and Creativity**, Vol. 7, No.1, 48–61.

Baer, R.A., Smith', G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006): Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. **Journal of Assessment**, Vol.13, No.1, 27-45.

Bernay S. Ross (2014): Mindfulness and the beginning teacher. **Journal of Australian Journal of Teacher Education**, vol. 39, N.7, 58- 69.

Brausch, B, D. (2011): The role of mindfulness in academic stress, self- efficacy, and achievement in college students .**Unpublished Master**, Eastern Illinois University Charleston, IL.

Bread, K. S. (2015): Theoretically Speaking: An interview with Mihaly Csikszentmihalyi on flow theory development and its usefulness in addressing contemporary challenges in education**.** **Journal of Educational psychology Review**,Vol. 27, No. 2, 353- 364.

Brown,K., Ryan, R. & Creswell,J.(2007): Mindfulness : theoretical foundations and evidence for its salutary effects . **Journal of Psychological Inquiry** , Vol. 18 ,No.2, 217 -237 .

Byrne, E., k., & Thatchenkery, T., (2018): Cultivating creative workplaces through mindfulness. **Journal of Organizational Change Management**, Vol. 32 No. 1,. 15-31.

Cardaciotto, L. A., Herbert, T. I., Forman, E. M., Moitra, E & .Farrow, V. (2008): The assessment of present- moment awareness

and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale . **Journal of Assessment**, Vol. 15, 04 – 223

Chien,c. & Hui,A.(2010): Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. **Journal of Thinking Skills and Creativity**,Vol. 5, 49-60.

Craft , A; Cremin ,T. & Burnard, P.(2007) :Teacher stance in creative learning:A study of progression. **Journal of Thinking skills and creativity**, Vol. 2, 138-147.

Creswell , D.(2016): Mindfulness intervention. **Journal of Annual Reviews of Psychology** , Vol. 68, No. 18, 18 - 28. doi:10.1146/annurev.psych.042716-051139.

Csikszenrmihly Mihaly (1990): **Flow , the psychology of optimal experience** . New York , Harper and ROW.

Csikszentmihalyi, M (1997): Flow and Creativity , **Journal of NAMTA**, Vol.22, No. 2, 60-97.

Csikszentmihalyi, M. (2008): **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harper Perennial Modern Classics.

Csikszentmihalyi, M. (2014): **Flow in education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), Applications of flow in human development and education**: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi (129–151). Dordrecht: Springer Netherlends.

Davies ,D., & Hayes, J.(2011): what are the benefits of mindfulness ? a practice review of psychotherapy – related research. **Journal of psychotherapy** ,Vol. 48, No. 6 , 198- 208 .

Davies, T. (2013): Incorporating creativity into teachers practice and self concept of professional identity. **Journal of Educational Change**, Vol. 14, No. 1, 51- 71.

Droutman, V.,Gloub, L., Ogo Nesyan, A., & Read, S.,(2017): Development and initial of the adolescent and adult

mindfulness scale (AAMS). **Journal of Personality and Individual Differences**,Vol. 123, 34- 43.

Harris A.,(2009): Creative Leadership, Developing future leaders. **British Educational Leadership, Management & Administration Society** , Vol.23, No.1, 9- 11

Hensley N., (2020): Educating for sustainable development: Cultivating creativity through mindfulness**. Journal of Cleaner Production**, Vol. 243, 1- 7.

Hindle, R., Hynds, A., Phillips, H., & Rameka, L., (2015): Being, Flow and Knowledge in Maori Arts Education: Assessing Indigenous Creativity. **Journal of Australian Indigenous Education**, Vol. 44, No.1, 85-93.

Hosker , S. (2010): Evaluating of the mindfulness acceptance: commitment approach for enhancing athletic performance. **Unpublished Doctoral Dissertation** , Indiana , University of pennsylvania.

Husameddin D., ; Al-Samarraie, H., & Zaqout, F., (2015): The Role of Flow Experience and CAD Tools in Facilitating Creative Behaviours for Architecture Design Students. **International Journal of Technology and Design Education**, Vol.25, No.4, 541-561.

Jackson, S ,& Marsh, H .(1996): Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale, **Journal of sport & exercise psychology**, Vol.18, No.1, 17-35.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2006): Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationship. **Journal of Educational Studies**, Vol. 30, No.1, 77-87.

Kabat - Zinn , J. (2009): **Chinical handbook of mindfulness**. London, Springer Science, Business Media, LLC.

Kettler, K. (2013): Mindfulness and cardiovascular risk in college student. . **Journal of The Eagle Feather**, Vol.10, No. 5, 30-66.

Lee, A., Gansler , D. Zhang , N. , Terram , W. & King , J. (2017): Relationship of mindfulness awareness to neural processing of angry faces and impact of mindfulness training: A pilot Investigation. **Journal of psychiatry Research** ,Vol. 264, No.30, 22-28..

Lemay, P. (2007): Developing a pattern language for flow experiences in video games. **doctoral dissertation**, University of Montreal, Canada.

Mace , C. (2008): **Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science**, Abingdon, Oxford shire : Rutledge.

Maker C. June , Sonmi Jo, & Omar M. Muammar (2008): Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. **Journal of Learning and Individual Differences** , Vol.18, 402-417

Manakis, K. (2017): Teacher perceptions of mindfulness in education. **MA Thesis**, Teaching university of Toronto .

Mihelic, K.,& Aleksic, D., (2017): Dear Employer, Let Me Introduce Myself" -Flow, Satisfaction with Work-Life Balance and Millennials' Creativity. **Journal of Creativity Research**, Vol.29 , No.4, 397-408 .

Moor , Adam & Malinowski ,Peter(2008): **Meditation ,Mindfulness and cognitive flexibility** . Livever Pool John Moores University.

Morais M. F., & Azevedo I., (2011): What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers Procedia

. **Journal of Social and Behavioral Sciences**, Vol. 12, 330-339.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009): **The Concept of Flow**. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Ed.). Oxford Handbook of Positive Psychology, Oxford University Press, USA. (89-105).

Pickaard , J., Brin , P. & Genery , S. (2016): Mindfulness and emotional regulation as sequential mediators in the relationship between attachment security and depression. **Journal of Personality and Individual Differences**, Vol.2, No.99 , 179-183.

Reid, D. (2011): Mindfulness and flow in occupational engagement : presence in doing. **Candian Journal of Occupational Therapy**, Vol. 78, 50 – 56.

Rogatko T., Piassa (2009): The Influence of Flow on Positive Affect in College Students. **Journal of Happiness Studies**, Vol.10, No.2 , 133-148.

Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009): **Mindful teaching & teaching mindfulness: a guide for anyone who teaches anything**. Somerville MA: Wisdom Publications

Sergio A., ; Manila V.,; Claudia P., & Emanuele C., (2018): Exploring the Link between Mind Wandering, Mindfulness, and Creativity: A Multidimensional Approach. **Journal of Creativity Research**, Vol.30, No.1 , 41-53 .

Shaheen, R. (2010): Creativity and Education. **Journal of Creative Education**, Vol. 1No. 3, 166-169, (ERIC), ED 521 875.

Siqueira, R. P., Pitassi, C., (2016): Sustainability-oriented innovations: can mindfulness make a difference? **Journal of Cleaner Production**.Vol.139, 1181-1190. https://doi.org/10.1016/j.

Straume, L.V. (2008): **Flow as a resource: A contribution to organizational psychology**. Trondheim, Norway: Tapir Academic Press.

Teixeira , S., Simoes , T., Maraues , M.& Lemos,L . (2016): Self – criticism and self – compassion role in the occurrence of insomnia on college students**. Journal of European Psychiatry** , Vol. 33, 268- 289.

Tina Eadie, Mark Lymbevy(2007): Promoting Creative Practice through social work education, **The international journal**, vol. 26, No. 7, 670- 671.

Victor S.,& June M., (2018): Mindfulness, Learning, and the Creative Process. **Journal of Gifted Education International**, Vol.34, no.2, 129-143.

Whitaker, R. Gallagher , K. & Becker , B. (2017). Teacher's dispositional mindfulness and the quality of their relation ships with children in head start class rooms. **Journal of School Psychology** ,Vol. 65, 40-53.

Yang, X., Cheng, P., Lin, L., Huang, Y, & Ren, Y., (2019): Can an Integrated System of Electroencephalography and Virtual Reality Further the Understanding of Relationships between Attention, Meditation, Flow State, and Creativity? . **Journal of Educational Computing Research**, Vol.57, No.4, 846-876.

The Proportional Contribution of Mindfulness and Psychological Flow to Kindergarten Female Teachers' Professional Creativity in Minia Governorate

Prepare:

Wafaa Rashad Rawi

Assistant Professor of psychology department, Faculty of Early Childhood, Minia University

استخدام البروفيل النمائي للبورتيج في التشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية

إعداد

إيمان أحمد خميس

أستاذ مساعد علم نفس الطفل

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنوفية

الإستشهاد المرجعي:

خميس، إيمان أحمد.(٢٠٢٠).استخدام البروفيل النمائي للبورتيج في التشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢– ديسمبر، ١١٨٨– ١٢٨٠

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام البروفيل النمائى للبورتيج فى التشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية لعينة مكونة من (٢٠) طفل وطفلة من الأطفال المصابين بطيف التوحد(منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى) حيث تم تقسيمهم على مجموعتين بناءاً على شدة الاضطراب من خلال تطبيق مقياس جيليام لتقدير الذاتوية ترجمة وتعريب:عادل عبد الله محمد(٢٠١٦) ، ومقياس جيليام للأسبرجر ترجمة: محمد عودة (٢٠١٥) . وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البروفيل النمائى فى التشخيص الفارق بين منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى من الأطفال الذاتويين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين الأطفال الذاتويين منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى فى أبعاد المجال الاجتماعى والمعرفى واللغوى والدرجة الكلية لصالح الأطفال ذوى الاضطراب الوظيفى المرتفع، بينما لم تظهر دلالة للفروق بين الأطفال الذاتويين منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى فى أبعاد المجال الحركى والرعاية الذاتية . كما أشارت النتائج إلى قدرة البروفيل النمائى فى التقييم والتشخيص الفارق للأطفال الذاتويين منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى بالإضافة إلى إمكانية تحديد مكامن القوة التعليمية الخاصة والمهارات القابلة للتعلم عند الأطفال. كما ظهر من خلال الصفحة النفسية لكل من الأطفال منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى أن هناك قصوراً فى مهارات التواصل والقراءة والكتابة ومهارات التفاعل الاجتماعى والمهارات الحركية لدى الأطفال منخفضي الأداء الوظيفي مقارنة بالأطفال مرتفعى الأداء الوظيفى، كما أشارت الصفحة النفسية إلى تفوق الأطفال منخفضى الأداء الوظيفى فى معدل السلوكيات التكرارية والنمطية وأعتبر ذلك أنه أحد السمات الأساسية والمميزة لهم.

الكلمات المفتاحية: البروفيل النمائى للبورتيج، الاضطرابات النمائية

Abstract:

The study aimed to verify the effectiveness of the use of the developmental profile of Portage in the differential diagnosis of some developmental disorders for a sample of (20) children from the children with autism spectrum (low and high functional performance) as they were divided into two groups based on the severity of the disorder by applying the Gilliam scale to estimate Subjectivity translation and localization: Adel Abdullah Muhammad (2016), and Gilliam Asperger's Scale. Translation: Muhammad Auda (2015).

The study reached the effectiveness of the developmental profile in the diagnosis of the difference between low and high functional performance among autistic children, where the results indicated that there are significant differences at the level (0.01) between low and high autistic children in the dimensions of the social, cognitive, linguistic and overall degree in favor of children with disorder The high functional performance, while there was no significance of the differences between the children with low and high levels of functional performance in the dimensions of the motor field and the self-care. The results also indicated the ability of the developmental profile in the evaluation and differential diagnosis of self-directed children with low and high functional performance, in addition to the ability to determine the special educational strengths and learnable skills in children. It also appeared through the psychological page for both children with low and high functional performance that there are deficiencies in communication, reading and writing skills, social interaction skills and motor skills of children with low functional performance compared to children with high functional performance. The psychological page also indicated the superiority of children with low functional performance in the rate of stereotypical behaviors and I consider this to be one of the basic characteristics of them.

Keywords: **Developmental Profile of Portage, Developmental Disorders**

المقدمة

تعتبر الاضطرابات النمائية من أكثر الاضطرابات تأثيرًا على القدرات الأدائية والوظيفية لكل المجالات النمائية المختلفة، وعليه فقد ظهرت بعض المقاييس والأدوات والقوائم التي تساهم في تشخيص وتقييم هذه الاضطرابات في محاولة لإرساء اللبنة الأولية لعملية تقديم الخدمات التدريبية والتعليمية والتأهيلية للأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية.

وتعتبر الذاتوية(Autism) من أكثر أنواع الاضطرابات النمائية شيوعًا وانتشارا باعتبارهم من منخفضي الأداء الوظيفي، والتي حازت على اهتمام العديد من الباحثين؛ حيث قاموا بعمل الأبحاث والدراسات التي تهدف إلى التعرف على التشخيص الدقيق لهؤلاء الأطفال بعيدًا عن الاضطرابات الأخرى، كما استهدفوا وضع البرامج التي من شأنها تنميتهم في شتى المجالات.

أما حالات الذاتوية من مرتفعي الأداء الوظيفي فهي ثاني الاضطرابات النمائية شيوعًا وانتشارًا ولكنها لم تحظى باهتمام الباحثين بالشكل الكافي وذلك لأنها تتسم بوجود صفات وسلوكيات قريبة من أعراض الأسبرجر، ونظرًا إلى وجود تشابه بين أعراضها مع الكثير من أعراض الذاتوية فغالبًا ما يحدث خلط بينهما.

وبالرغم من تحديد محكات دقيقة لتشخيص الذاتوية وتحديد السمات أو العلامات المميزة للنمو المبكر لهؤلاء الأطفال؛ فإن صعوبة الوصول إلى تشخيص دقيق لحالات الذاتوية والإسبرجر ما زال موجود بالفعل نظرًا للتشابه الموجود بين الحالتين.

ولقد قام عديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث في محاولة للتشخيص الفارق بين حالات الأطفال الذاتوية وحالات الذاتوية مرتفعي الأداء الوظيفي بطرق شتى كاعتمادهم على الملاحظة المقننة من قبل أخصائي مدرب أو من خلال المقابلة المقننة مع ولي الأمر، إلا أن هذه الطرق تعتبر غير موضوعية في التشخيص، وذلك لأنها تعتمد أساسًا على التقدير

الذاتي للآباء والمعلمات وعلى تفسير أيهما لما يلاحظه من سلوكيات وعلى مدى دقة ذاكرته في استدعاء ما مر به الطفل من أحداث أو تفسير لسلوكياته، مما يفقدها موضوعيتها، دون وجود أداة تشخيصية وتقييمية تعتمد على أداء الطفل؛ مما يؤدى إلي صعوبة في تحديد مستوى أداء الطفل بدقة هذا بالإضافة إلى المحدودية الشديدة في المقاييس العربية المخصصة لذلك.

ويحتل برنامج البورتيج مكانة هامة في تقييم وتشخيص الاضطرابات النمائية خلال مراحل النمو المبكرة من الميلاد وحتى ٦ سنوات، ويستخدم على نطاق واسع في جميع مراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في معظم دول العالم لتقييم وتقدير الاضطرابات النمائية لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرا لما يتميز به من سهولة وبساطة في الاستخدام ولقدرته على تقييم مجالات النمو المختلفة والتي من بينها:

- مجال الرعاية الذاتية
- المجال الإدراكي
- المجال الاجتماعي
- المجال الحركي
- المجال الاتصالي

ومن هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة استخدام برنامج البورتيج للتشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية للأطفال من حالات الذاتوية منخفضي الأداء الوظيفي ومرتفعي الأداء الوظيفي.

مشكلة الدراسة

في إطار السعي نحو تقديم خدمات أفضل للأطفال المعاقين من خلال الاهتمام بتنمية إمكانياتهم والارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية الأمر الذى يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب التشخيص والتقييم لهؤلاء الأطفال كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي، فضلا عن القضية الملحة والمعاصرة في مجال التشخيص والتقييم والتي تهدف إلى استخدام أدوات تمكن القائمين على رعاية الأطفال الذاتويين مرتفعي ومنخفضي الأداء الوظيفي من التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم وذلك في القدرات الآدائية والوظيفية، الأمر الذى يدعو إلى التحقق من فعالية أساليب التقييم المستخدمة لتقييم مهاراتهم وقدراتهم.

ولقد تعددت الدراسات التي هدفت إلي تشخيص وتقييم اضطراب الذاتوية كما أكدت العديد منها على أهمية استخدام البروفيل النفس تربوي في تشخيص وتقييم الأطفال الذاتويين ومنها: دراسة (Shek,Tsang,Lam,Tang&Cheung, 2005) والتي هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكو مترية للبروفيل النفس تربوي (PEP3)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طفل من أطفال ما قبل المدرسة الذاتويين، وأظهرت النتائج صدق وثبات المقياس وأكدت أهمية المقياس في معرفة العمر النمائي للطفل والاهتمام بالتواصل والحركة والسلوك التكيفي والمشكلات السلوكية التي يعانى منها الأطفال مما يجعله أداه مناسبة للتشخيص والتقييم.

ودراسة (النجار، ٢٠٠٦) والتي هدفت إلى استخدام الملاحظة في التشخيص الفارق بين حالات الذاتوية والإسبرجر، وتكونت عينة الدراسة من ٩ أطفال من حالات الذاتوية و(٩) من حالات الذاتوية مرتفعي الأداء الوظيفي المرحلة العمرية من (٥-٧) سنوات، وأشارت النتائج إلى أن أعراض الإسبرجر لا تظهر قبل سن الرابعة وهو ما يعنى وجود فترة نمو

طبيعي تنعكس على كافة مجالات النمو الحسى والحركي واللغوي والاجتماعي والانفعالي والعقلي والتي تصبح ذات دور إيجابي في إحداث فروق جوهرية بين حالات الذاتوية وحالات الإسبرجر، كما أن حالات الذاتوية مرتفعي الأداء الوظيفي تظهر تفوقًا في الجوانب الاجتماعية، ويدعم هذا التفوق الحصيلة اللغوية التي اكتسبها الطفل خلال فترة النمو الطبيعي.

كما هدفت دراسة (الزريقات والإمام، ٢٠١١) إلى التعرّف على مستوى الأداء النفسي والتربوي لدى عينة من أطفال التوحد بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم اختبار التقييم النفسي والتربوي للأطفال وتم الاستناد في وضع الاختبار إلى المقياس الأصلي (PEP3) والذى أعده (Lansing&Schopler,2005) وتكون المقياس من (٨٧) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسة هي: المعرفي، الاجتماعي الانفعالي، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، الحركات الكبيرة، الحركات الدقيقة، والأنشطة والاهتمامات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً ذاتوياً، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن أداء أفراد الدراسة في المجمل كان ضعيفاً على أبعاد الأداة المستخدمة، وقد جاءت الأبعاد وفقاً لمتوسطاتها كالاتي: الحركات الكبيرة، والأنشطة والاهتمامات، والحركات الدقيقة، واللغة الاستقبالية، والمعرفي، واللغة التعبيرية، والاجتماعي الانفعالي. كما أشارت النتائج إلى أن متغير المؤهل الأكاديمي للمعلم كان دالاً على جميع أبعاد الاختبار النفسي والتربوي، أما متغير خبرة المعلم فقد كان دالاً فقط على بعدي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. وأظهرت النتائج أيضا أن متغير جنس الطفل كان دالاً في أبعاد اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والحركات الدقيقة وذلك لصالح الإناث.

وفى ضوء هذا وما توصلت له العديد من الدراسات والتي أوصت بضرورة تبنى استراتيجية للتشخيص والتقييم تتضمن إصدار الأحكام لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الأطفال من خلال أداء الأطفال أنفسهم وليس بالملاحظة فقط، وما لاحظته الباحثة من

محاولة الكثير من الباحثين للتشخيص الفارق بين حالات الذاتوية مرتفعي ومنخفضي الأداء الوظيفي باستخدام أدوات واختبارات مختلفة تعتمد على الملاحظة سواء من المعلمة أو الأم أكثر من اعتمادها على الأداء الفعلي للأطفال أنفسهم ولا تعمل على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم لوضع البرامج الأفضل لهم، كذلك قصور في الدراسات والأبحاث التي تسعى إلى تجديد أدوات التشخيص والتقييم، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام البروفيل النمائي للبورتيج كأداة تشخيصيه وتقييمية تعتمد على أداءات الأطفال الذاتويين أكثر من اعتمادها على الملاحظة وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١) هل تختلف التقييمات النمائية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الذاتوية منخفضي الأداء الوظيفي ومرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام البروفيل النمائي للبورتيج؟

٢) هل يختلف شكل البروفيل النفسي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الذاتوية منخفضي الأداء الوظيفي ومرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام مقياس البروفيل النمائي للبورتيج ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) التحقق من فاعلية استخدام البروفيل النمائي للبورتيج في تشخيص وتقييم حالات الأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية.

٢) مقارنة التشخيص والتقييمات الفارقة باستخدام برنامج البورتيج مع حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية.

٣) تقديم البروفيل النمائي للبورتيج ليحدد جوانب التشابه والاختلاف بينهما ويعكس فاعلية استخدام كل منهما.

أهمية الدراسة

١) التحقق من فاعلية استخدام الأدوات التشخيصية والتقييمية المستخدمة في الاضطرابات النمائية والتي تساعد في وضع برامج تعليمية فردية وجماعية للأطفال.

٢) بالرغم من وجود العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة التشخيص الفارق بين الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي ومرتفعي الأداء الوظيفي باعتبارهم ضمن الاضطرابات النمائية إلا إن الجهود المبذولة للتشخيص تقتصر على ملاحظة الأعراض دون النظر إلى القدرات الوظيفية والأدائية لكل طفل على حده ، وهذا يساعد في تقديم البرامج التعليمية لكل طفل بناء على ما يمتلك من قدرات وظيفية.

٣) استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتاج في تشخيص وتقييم أداء الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي ومرتفعي الأداء الوظيفي باعتبارهم ضمن الاضطرابات النمائية لذا تعتبر هذه الدراسة محاولة للتحقق من فاعلية أدوات التشخيص والتقييم المستخدمة في الاضطرابات النمائية.

مصطلحات الدراسة

أ) الاضطرابات النمائية Pervasive Developmental Disorders

هي حالات اضطراب ذاتي بيولوجي عصبي يتمثل في توقف النمو على المحاور اللغوية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية أو فقدانها بعد تكوينها بما يؤثر سلبا مستقبلاً على بناء الشخصية وتطلق بعض الدوائر العلمية على هذه المجموعة اصطلاح طيف التوحدAutistic Spectrum.وهي: الذاتوية Autism، الإسبرجر Asperger Syndrome، الريت Rett Syndrome، اضطرابات الطفولة التحللية Disorders Disintegrative Childhood، اضطرابات النمو غير المحددة (فراج، ٢٠٠٢: ٢٥).

ب) برنامج البورتيج Portage Program

يعرف البرنامج بأنه مجموعة من الأنشطة، الألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل علي تزويده بالخبرات، المعلومات، المفاهيم، الاتجاهات وتدريبه علي أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي تُرغبه في البحث والاكتشاف (بهادر، ٢٠٠٥: ٤٥).

ويعتبر برنامج بورتيج أحد أهم أدوات التدخل المبكر؛ حيث إنه يتم تطبيقه على المرحلة العمرية من الميلاد وحتى ست سنوات ويقدم تقييماً نمائياً تتابعياً developmental profile يتكون من: قائمة ملاحظة السلوك checklist: وهو كراسة اختبارات السلوك ويطبق على كل طفل ولكل طفل checklist قائمة خاصة به ويكتب عليه (اسم الطفل- اسم المؤسسة- تاريخ ميلاده) ويشتمل على خمس مجالات تقييمية five core areas:

- المجال الاجتماعي socialization.
- المجال الإدراكي cognitive.
- المجال الاتصالي language
- المساعدة الذاتية self help.
- المجال الحركي motor.

صمم برنامج البورتيج في الولايات المتحدة عام ١٩٦٩ وترجم إلى العديد من اللغات وتم تطبيقه وتقنينه في العديد من دول العالم ومن بينها بعض الدول العربية. حيث يخدم البرنامج الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة مثل الإعاقات العقلية، الإعاقات الجسمية، متعددي الإعاقات، واضطرابات النطق والكلام.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية للدراسة الحالية في مركز المثالى للصحة النفسية التابع لجمعية المثالى لتنمية المجتمع بحى وسط الإسكندرية .

الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية في الدراسة الحالية من الأطفال ذوى اضطرابات الذاتوية المترددين على مركز المثالى للصحة النفسية التابع لجمعية المثالى لتنمية المجتمع بحى وسط الإسكندرية.

الحدود الزمنية: تحددت الحدود الزمنية للدراسة الحالية في المدى الزمني للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

الحدود الموضوعية: تحددت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في التشخيص الفارق لبعض الاضطرابات النمائية باستخدام البروفيل النمائي للبورتيج.

الإطار النظرى

أولاً: اضطراب الذاتوية: Autistic Disorder

الذاتوية نوع من الإعاقات التطورية، وهي من أكثر الإعاقات صعوبة بالنسبة للطفل وأسرته، حيث تعوق عملية الاتصال والتعلم والتفاعل الاجتماعي، وعادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ . (كامل، ٢٠١٢، ٢٣٥) ومصطلح الذاتوية (Autism) يتكون من كلمتين يونانيتين الأولى (Aut) وتعني ذاتي أو ما يتعلق بالذات وهي مشتقة من الكلمة اليونانية (Autos) وتعني الذات أو النفس، وأما الجزء الثاني من المصطلح (ism) فيشير إلى التوجه أو الحالة، وهكذا فإن مصطلح (Autism) يعني التوجه الذاتي أو الحالة الذاتية، حيث تعد الذات هي مركز اهتمام الفرد.(الجارحي، ٢٠٠٤ :٢٣)

(أ) مفهوم الذاتوية:

تتنوع تعريفات الذاتوية وفقا لتنوع مجالات الدراسة والبحث والتخصصات المختلفة. فقد تأخذ بعض التعريفات منحي طبي والبعض الآخر يأخذ منحى سلوكي أو اجتماعي؛ حيث تعتبر الذاتوية أحد أنواع الإعاقات النمائية؛ حيث ينحرف الطفل عن السلوك الذي يعتبر عادياً في مجتمع ما من حيث معدل حدوثه أو شدته أو شكله أو مدته ، وهذا النوع من السلوك يحدث بشكل متكرر ويتطلب تدخلا علاجيا مكثفاً وطويل المدى، وهو اضطراب سلوكي شديد نادر يضطرب فيه السلوك والتواصل والتفكير، وتظهر الخصائص المرضية الذاتوية قبل بلوغ الطفل السنة الثالثة من عمره (سليمان، ٢٠١٢: ٣٥٣).

فهي اضطراب نمائى ومعقد، عادة ما يظهر خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل نتيجة للاضطرابات العصبية التي تؤثر على الأداء الطبيعي للمخ، مما يؤثر على النمو في مجالات التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل، وأنشطة اللعب، بالإضافة لمحدودية الأنشطة والاهتمامات، ويؤثر ذلك سلباً على أداء الطفل(الفوزان، ٢٠٠٠: ٤٣)(فرج، ٢٠٠٤: ٣٣).

ويعرفها (Cindy,2005) بأنها مجموعة من الاضطرابات العصبية النمائية التي تظهر قبل سن ثلاث سنوات من العمر وتتسم بالإعاقات في المهارات الاجتماعية والاتصالية ووجود السلوكيات والاهتمامات النمطية والتكرارية.

ويعرفها(موسي،٢٠٠٧: ١٨) بأنه "حالة من حالات الاضطراب الارتقائية الشاملة (المختلطة) يغلب فيها على الطفل الانسحاب والانطواء وعدم الاهتمام بوجود آخرين أو الإحساس بهم أو بمشاعرهم ويتجنب أي تواصل معهم وبالذات التواصل البصري وتتميز لغته بالاضطراب الشديد فيغلب عليه الترديد والتكرار لما يقوله الآخرون والاجترار لديه سلوك نمطي وانشغال بأجزاء الأشياء وليس بالأشياء نفسها ويتميز عن غيره من حالات الإعاقة الأخرى بمجموعة من الخصائص المميزة والمتغيرات المعرفية وغير المعرفية".

ويعتبر (James,Jane,Sadagopa,etal.,2007:1046)أن الذاتوية اضطراب نمائي يتسم بالعزلة الاجتماعية وعيوب التواصل والسلوكيات النمطية أو التكرارية.

كما تعرف بأنها أحد الاضطرابات النمائية التي تتصف بضعف في العلاقات الاجتماعية، والتواصل، والأداء اللغوي، والالتزام بمجموعة من السلوكيات والأهداف، كما يختلف الأطفال المصابون بالذاتوية من حيث شدة الأعراض، وطرق التعبير في مواقف الحياة اليومية.(Dawson, 2008:137).

كما يعرف (سلامة،٢٠٠٩: ٤٥) الذاتوية بأنها حالة من حالات الإعاقة المتطورة، وهى تعوق بشكل كبير طريقة استيعاب المخ للمعلومات ومعالجتها، كما أنها تؤدى إلى مشكلات في اتصال الطفل بمن حوله، واضطرابات في اكتساب مهارات التعلم والسلوك الاجتماعي. ويمكن اعتبارها اضطراب عصبي نمائي يدوم مدى الحياة يؤثر على التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك.(Valkanova, Rhodes, Allan, etal. 2013:13)

ويشير (Stephen&Dominick,2009:157) إلي أن اضطرابات الذاتوية عبارة عن إعاقات كبيرة في التفاعل الاجتماعي والتواصل والإدراك والوظيفة السلوكية.

وتعد اضطرابات الذاتوية وفقا لتعريف (Colby,James,Marianne,Deborah,et al.,2010:787) بأنها اضطرابات عصبية نمائية تتسم بالإعاقة في التفاعلات الاجتماعية وعيوب في التواصل اللفظي وغير اللفظي وسلوكيات تكرارية أو اهتمامات غير عادية أو محدودة للغاية.

ويشير (Helen ,2011:68) إلي أن الذاتوية اضطراب عصبي نمائي يتسم بالإعاقة في التفاعل الاتصالي والاجتماعي والسلوكيات التكرارية.

ويعرفها (الشخص،٢٠١٣: ٥٢) علي أنها اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (ما بين ٣٠- ٤٢ شهرا من العمر) ويؤثر في

سلوكهم، حيث نجد أن معظم هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذو المعني الواضح، كما يتصفون بالانطواء علي أنفسهم وعدم الاهتمام بالآخرين، وتبلد المشاعر، وينصرف اهتمامهم أحياناً إلي الحيوانات أو الأشياء غير الإنسانية ويلتصقون بها.

ويعرفها (عادل عبدالله، ٢٠١٤) بأنها اضطراب نمائى وعصبى معقد يتعرض الطفل له قبل الثالثة من عمره، ويلازمه مدى حياته، ويمكن النظر إليه على أنه اضطراب نمائى عام أو منتشر يؤثر سلبا على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية فى الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حو ذاته.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن اضطراب الذاتوية نوع من الاضطرابات الارتقائية التى تؤثر على جميع جوانب النمو ، وأهم ما يميزها بأنها حالة نمائية عصبية مصحوبة بصعوبات اجتماعية وتواصلية واهتمامات محدودة فى مرحلة الطفولة، وتعيق عملية التواصل الاجتماعي وتتفق هذه التعريفات في أن الذاتوية تتسم بالإعاقة في ثلاثة مجالات رئيسة: التفاعل الاجتماعي، التواصل والحركات النمطية والسلوك التكراري وتظهر قبل العام الثالث من عمر الطفل. كما ترى الباحثة أن بعض التعريفات ركزت علي الأسباب المحتملة للاضطراب والأعراض المصاحبة، والبعض الآخر ركز علي أعراض ومظاهر الاضطراب فقط، كما ترى الباحثة أنه نظراً لأن أسباب الذاتوية ليست مؤكدة حتي الأن حيث يفضل عدم ذكرها في التعريف الإجرائي والاقتصار علي الأعراض والمظاهر فقط، حيث تعرف الذاتوية بأنها اضطراب نمائي معقد يتسم بالإعاقة في ثلاثة مجالات رئيسة: التفاعل الاجتماعي، والتواصل والسلوك، يظهر هذا الاضطراب قبل العام الثالث من عمر الطفل.

(ب) تشخيص الذاتوية: ينبغي تشخيص الذاتوية من قبل فريق متعدد التخصصات

(Valkanova,etal., 2013: 13)حيث يتم تشخيص اضطراب الذاتوية على أساس الإعاقة في التفاعل الاجتماعي، والتواصل، واللغة، وعدم مرونة السلوك

(Cheryl,Trepagnier,Sebrechts,Finkelmeyer,etal., 2006) ويذكر كلُ من (البطاينة،الجراح، ٢٠٠٧: ٦٠٩) بعض العوامل التى تؤدى إلى صعوبة تشخيص الذاتوية في العمر المبكر من الطفولة وهي:

- عدم اكتمال الأنماط السلوكية للطفل قبل عامه الثاني.
- إصابة الطفل بالإعاقة العقلية مما يترتب عليه التركيز على الإعاقة العقلية وإغفال تشخيص الذاتوية وعدم اكتشافها.
- مشكلات اللغة وتأخر النمو اللغوي التي يعانى منها طفل الذاتوية قد لا تسمح بأجراء التقييم اللغوي.
- قد تكون مظاهر النمو طبيعية، ثم يحدث فجأة سلوك الذاتوية وفقدان المهارات وخاصة عندما يتجاوز عمر الطفل العامين.
- قد يكون للوالدين دور في تأخر التشخيص للإصابة بالذاتوية، نتيجة عدم الدراية والخبرة.
- قد يواجه الطبيب صعوبة في تحديد اضطراب الذاتوية، ومن ثم يكون تقييم الإصابة على أنها من مشكلات النمو.

تعتبر جميع علامات اضطرابات طيف الذاتوية وأعراضها القابلة للتشخيص سلوكية، لذلك تعتمد مجموعة كبيرة من الوسائل التشخيصية على ملاحظة سلوك الفرد سواء بشكل مباشر أو غير مباشر وهذا يشمل المقابلة التشخيصية للذاتوية (ADI) (ADI; Lord, Rutter&LeCouteur, 1994) وجدول الملاحظات التشخيصية للذاتوية (ADOS) (ADOS; Lord,etal., 2000) والمقابلة التنموية التشخيصية متعددة الأبعاد (3Di) (3Di; Skuse, etal., 2004) والمقابلة التشخيصية لاضطرابات التواصل الاجتماعي (DISCO) (DISCO; Leekam, Libby, Wing, Gould & Taylor, 2002)، وتستخدم هذه الاختبارات بصور مختلفة بناءً على عمر الفرد ومستوى اللغة لديه، كما تتنوع الوسائل

التشخيصية في طريقة جمعها للبيانات حيث تتضمن أغلب الوسائل مثل المقابلة التشخيصية للذاتوية معرفة تاريخ المرض والذي تكمن أهميته بشكل خاص في تحديد النمو اللغوي المبكر لديه، إلّا أن غيرها من وسائل تعتمد بشكل كبير على مقابلة الشخص ذاته وملاحظة سلوكه بشكل مباشر مثل جدول الملاحظات التشخيصية للذاتوية ومن المعروف أن التشخيص على أساس الملاحظة المباشرة أكثر فعالية لأغراض البحث لأنه لا يعتمد على معلومات من طرف ثالث إلّا أن أغلب التشخيصات الفعالة على الأرجح تتضمن دمجاً بين الأساليب مثل إجراء المقابلة التشخيصية للذاتوية إلى جانب جدول الملاحظات التشخيصية للذاتوية حيث يتم الحكم في الغالب على صحة البحث إكلينيكيا من خلال أسلوب التشخيص ومصدره ويتطلب الحصول على مثل هذه التشخيصات الفعالة على الأقل التدريب من قبل أحد المختصين وربما التعاون مع شركاء إكلينيكيين (فؤاد، ٢٠١٠: ٣٥).

(ج) معايير تشخيص الذاتوية:

شهدت العقود الأخيرة تقدماً كبيراً في درجة تشخيص اضطراب طيف الذاتوية مقارنة بما كانت عليه النتائج العلمية في الحقبة الزمنية الماضية، ولعل ما يميز هذا التقدم كونه تقدماً شاملاً تناول جميع المفاهيم المرتبطة بالذاتوية، كفهم طبيعة الأسباب وأليات التشخيص والأعراض وكيفية التعامل معه من خلال البرامج التربوية والتأهيلية والعلاجية، ولعل الأحدث في الميدان ما تم اعتماده في الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي (DSM– V, 2013) مما أدى إلى تغيير فئة اضطراب الذاتوية ومعايير تشخيصها، وبناءً على ذلك فإن الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي تستخدم الآن مسمى جديد هو اضطراب طيف الذاتوية Autism Spectrum Disorder (ASD)، والذي يجمع ما كان يعرف سابقاً باضطراب الذاتوية (AD)، ومتلازمة إسبرجر (Asperger Syndrome)، واضطراب التفكك الطفولي (CDD)، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (PDD

(NOS،ضمن مسمى واحد على شكل متصل تختلف مكوناتها باختلاف عدد وشدة الأعراض السلوكية (American Academy of Child&Adolescent Psychiatry ,2013)

بينما أوردت الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي اضطراب التوحد ضمن مجموعة الاضطرابات النمائية العصبية Neurodevelopmental Disorders، والتي تتضمن الفئات التالية: إلى جانب فئة اضطراب طيف الذاتوية Autism Spectrum Disorder، الاضطرابات العقلية Intellectual Disabilities، واضطرابات التواصل Communication Disorders، وضعف الانتباه والنشاط الزائد ADHD وصعوبات التعلم المحددة Specific LD، والاضطرابات الحركية Motor Disorders (صقر، ٢٠١٥: ٩٠).

وتري الباحثة أن عملية تشخيص الذاتوية أمراً ضرورياً، بالإضافة إلي صعوبتها البالغة في الوقت نفسه، حيث يبني عليها عددا من الخطوات التي تحدد سير العمل لتقديم خدمات الرعاية والتأهيل، وتهدف إلي التأكد من وجود اضطراب طيف الذاتوية لدي المفحوص وذلك خلال انطباق المعايير التشخيصية من مصادر مختلفة، لذا يجب توفر فريق تشخيص متعدد التخصصات لتعدد وتشابك أعراض الاضطراب وهم طبيب أطفال أو طبيب أعصاب وأخصائي التربية الخاصة وأخصائي التخاطب والأخصائي النفسي بجانب ولي الأمر.

ومما يزيد الأمر تعقيداً وضع الطفل الذاتوي في فئة تشخيصية خاطئة وما يترتب علي ذلك من حرمانه من خدمات الدعم والتدخل التي يحتاجها ويتم وضعه في برنامج تعليمي غير مناسب، لذا وجب أن تكون قضية التشخيص الدقيق والمبكر أولي وأهم القضايا التي يجب التعاون والعمل علي إنجاحها لما يترتب عليها بعد ذلك من جهد يجب أن يكون في الطريق الصحيح وبشكل مبكر قدر الإمكان وهذا ما جعل الباحثون والعلماء يتمكنون من إجراء تغييرات علي تشخيص الذاتوية.

(د) التغيرات التي طرأت على تشخيص الذاتوية: فيما يلي عرض للتغيرات التي طرأت على تشخيص اضطراب طيف الذاتوية وفقاً للطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي

١) استخدام تسمية تشخيصية موحدة:

تضمنت المعايير الجديدة استخدام تسمية تشخيصية موحدة (Single Diagnosis) وتوظيفاً لمسمى موحد هو (اضطراب طيف الذاتوية) حيث يتضمن هذا المسمى كلاً من (اضطراب الذاتوية – متلازمة إسبرجر – الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة – اضطراب التفكك الطفولي)، والتي كانت اضطرابات وفئات منفصلة عن بعضها البعض في الطبعة الرابعة المعدلة من (DSM) حيث تم تجميعها في فئة واحدة دون الفصل بينهما (American Psychiatric Association, Highlights of Changes from DSM-IV – TR to DSM-5 , 2013: 1-2).

٢) إسقاط متلازمة ريت من فئة اضطراب طيف التوحد:

تضمنت المعايير التشخيصية الجديدة إسقاط متلازمة ريت من فئة اضطراب طيف التوحد، ولعل التعليل الذي تم تقديمه من قبل لجنة إعداد هذه المعايير الجديدة يكمن في أن هذه الفئات والاضطرابات لا تختلف عن بعضها البعض من حيث معايير تشخيصها، وإنما اختلافها يكمن في درجة شدة الأعراض السلوكية ومستوى اللغة ودرجة الذكاء لدى أفرادها، لذا فإن الدليل قد عمد إلى جمعها في فئة واحدة لا تختلف في آلية تشخيصها، كما أن اللجنة تبرر إسقاط متلازمة ريت لكونها متلازمة جينية قد تم اكتشاف الجين المسبب لها (Susan,2013:20)

٣) التشخيص استناداً إلى معيارين اثنين بدلا من ثلاثة معايير:

تضمنت المعايير الجديدة الاستناد إلى معيارين اثنين في عملية التشخيص بدلاً من المعايير الثلاثة التشخيصية التي كانت مستخدمة من قبل في الطبعة الرابعة، حيث تضمنت

المعايير الجديدة التشخيص وفقاً لمعياري فقط هما القصور في المعيار الأول (التواصل الاجتماعي Social Communication)، و(التفاعل الاجتماعي Social Interaction) – المعيار الثاني (الصعوبات في الأنماط السلوكية، والاهتمامات، والأنشطة المحدودة، والتكرارية، والنمطية) (Carpenter, 2013: 6)

٤) تحديد عدد الأعراض التي يتم التشخيص بناءً عليها:

تضمنت المعايير الجديدة سبعة أعراض سلوكية على النحو التالي: ثلاثة أعراض في المعيار الأول، وأربعة في المعيار الثاني، بينما المعايير القديمة كانت (١٢) عرضاً سلوكياً موزعة على أربعة أعراض سلوكية أساسية لكل معيار تشخيصي (Hendricks, 2013)

٥) تحديد مستوى شدة الأعراض:

فرضت المعايير التشخيصية الجديدة على المتخصصين والمشخصين تحديد ما يعرف بمستوى الشدة (Level of Severity)، والتي يتم بناء عليها تحدد مستوى ونوع الدعم الخدمي والتأهيلي (Level of Support)، الذي يجب العمل على تقديمه لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الوظيفية في الحياة اليومية، وذلك وفقاً لثلاثة مستويات لهذه الشدة لكل معيار تشخيصي، ولعل السبب من وراء إضافة هذا الشرط يكمن في الدمج الذي تضمنه المعايير الجديدة لفئتي متلازمة إسبرجر والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة والتي كانت فئتين منفصلتين عن بعضهما وعن التوحد في الطبعة الرابعة(Carpenter,2013:6)

٦) تحديد وتوسيع المدى العمري:

تضمنت المعايير الجديدة توسيعاً للمدى العمري الذي تظهر فيه الأعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة والممتدة حتى عمر ثمانية سنوات، بدلاً عن المدى العمري المستخدم في الطبعة الرابعة وهو عمر ثلاثة سنوات (فيريس: ٢٠١٣، ٥).

٧) إدراج الاستجابات غير الاعتيادية للمدخلات الحسية ضمن الأعراض التشخيصية:

تضمنت المعايير الجديدة في بعدها الثاني (المعيار الثاني) الإشارة إلى الاستجابات غير الاعتيادية للمدخلات الحسية كواحدة من الأعراض السلوكية، التي إن وجدت لدى الطفل تعتبر من الأعراض الأساسية في تشخيصه باضطراب طيف التوحد، على العكس من ذلك فلم تستخدم الطبعة الرابعة مثل هذا العرض كواحد من الأعراض الأساسية وإنما كانت تعتبره من الأعراض المساندة (Susan, 2013: 20).

٨) إدراج فئة اضطراب التواصل الاجتماعي كفئة تشخيصية جديدة:

ضافت الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي التى تضمنت المعايير الجديدة فئة تشخيصية أخرى تعرف باسم (اضطراب التواصل الاجتماعي) والتي تعتبر التشخيص المناسب للطفل الذي تنطبق عليه الأعراض السلوكية ضمن المعيار الأول لفئة اضطراب طيف الذاتوية ولا تتواجد لديه الأعراض السلوكية في المعيار الثاني، ووفقاً لذلك فإن انطباق الأعراض في كلا المعيارين يسبب التشخيص باضطراب طيف الذاتوية في حين أن انطباق الأعراض في المعيار الأول فقط يسبب التشخيص باضطراب التواصل، ويوضح الجدول التالي أهم الفروق بين الطبعة الرابعة والطبعة الخامسة للدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي

جدول (١)

أهم الفروق بين الطبعة الرابعة والطبعة الخامسة للدليل الإحصائي والتشخيصي

معيار	الطبعة الرابعة DSM IV 2000	الطبعة الخامسة DSM V 2013
مسمي الفئة	الاضطرابات النمائية الشاملة (PDD)	اضطراب طيف الذاتوية (ASD)
بنية الفئة	متصلة لخمسة اضطرابات نمائية متقاطعة في الأعراض	متصلة لثلاث فئات ممتدة وفقاً لمستوي شدة الأعراض
مكونات الفئة	خمسة اضطرابات هي (التوحد – إسبرجر – ريت – الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة – اضطراب التفكك الطفولي)	فئة واحدة متصلة تتضمن ما كان يعرف بـ التوحد – إسبرجر – الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة ضمن فئة واحدة فقط
محكات التشخيص	ثلاث محكات: التفاعل الاجتماعي – التواصل – السلوكيات النمطية.	محكين: (التفاعل والتواصل الاجتماعي – السلوكيات النمطية) .
مستوي الشدة	خمسة اضطرابات منفصلة تمثل اختلافا في شدة الأعراض	تحديد مستوي الشدة وفقاً لثلاثة مستويات ضمن فئة واحدة
المصاحبة لإعاقة أخري	غير محددة.	محددة في: الإعاقة العقلية – اضطرابات اللغة – الحالات الطبية – الجينية – اضطرابات السلوك – الكتاتونيا.
المدي العمري لظهور الأعراض	(٣) سنوات	الطفولة المبكرة (٨) سنوات

ويشير (الزغبي، ٢٠١٥: ٢٦) إلى أنه يفضل مراجعة الأطباء والنفسيين لتحديد نقائص الإصدار الرابع، ثم دمج الكثير من الأعراض التي كانت متشابهة ومتقاربه جداً في أصناف أكثر اتساعاً بالنسبة لاضطراب طيف الذاتوية بسبب الأعراض المشتركة بين العديد من الأمراض.

(هـ)مستويات التشخيص وفقاً للطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس:

وفقًا للطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي (DSM– V, 2013) يعتمد التشخيص علي عملية متعددة المستويات لتكون عملية دقيقة ومتنوعة من خلال المستويات الثلاثة التالية:

المستوي الأول: المحكات التشخيصية:

يتضمن المستوي الأول من عملية التشخيص توضيح طبيعة الأعراض ونوع المشكلات وشروط التضمين والاستثناء، بالإضافة إلي التأكد من مدي انطباق معايير ومحكات التشخيص والتي تتضمن جملة من الأعراض السلوكية الموزعة علي بعدين أساسيين هما: بعد التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبعد السلوكيات النمطية والاهتمامات الضيقة والمحدودة. وفيما يلي استعراض المحكات التشخيصية الخاصة باضطراب طيف الذاتوية كما وردت في الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس (DSM–V, 2013)

١) البعد الأول: قصور وعجز دائم في التواصل والتفاعل الاجتماعي:

ويظهر هذا القصور والعجز في عدد من البيئات التي يتفاعل فيها الطفل، سواء كان هذا القصور معبر عنه حالياً أو أشير إليه في التاريخ التطوري للطفل، ويمكن الاستدلال علي الأعراض التشخيصية في هذا المعيار من خلال:

- قصور وعجز في التفاعل الاجتماعي.
- قصور وعجز في السلوكيات التواصلية اللفظية وغير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي
- قصور وعجز في القدرة علي تطوير العلاقات الاجتماعية وفهم معانيها والمحافظة علي استمراريتها.

٢)البعد الثاني:السلوكيات والاهتمامات والأنشطة(النمطية والمحدودة والتكرارية والضيقة)

سواء كان هذا القصور معبر عنه حالياً أو أشير إليه في التاريخ التطوري للطفل، ويكون معبر عنه في أثنين علي الأقل منها، ويمكن الاستدلال علي الأعراض التشخيصية في هذا المعيار من خلال:

- النمطية والتكرارية في الحركات الجسدية (الحركية) وخاصة في استخدام الأشياء واللغة.
- الإصرار علي الرتابة والتشابه والالتزام الجامد غير المرن بالروتين أو الأنماط الطقوسية في السلوكيات
- الاهتمامات المحدودة الثابتة بصورة عالية والتي تبدو غير عادية من حيث مستواها ونوعية تركيزها.
- ارتفاع أو انخفاض في الاستجابة للمدخلات الحسية أو اهتمامات غير عادية لجوانب ومظاهر البيئة الحسية.

المستوي الثاني: محكات التحديد: يتطلب تطبيق الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي من المتخصصين والفاحصين والمشخصين، ضرورة تحديد ما إذا كان اضطراب طيف الذاتوية مصحوباً باضطرابات أخري أم لا، دون أن تكون هي المسببة لظهور الأعراض السلوكية التي استخدمت لتشخيص اضطراب طيف الذاتوية. وفيما يلي استعراض محكات التحديد الخاصة باضطراب طيف الذاتوية والتي ينبغي علي المستخدم (المشخص) تحديدها كما وردت في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي (الزغبي، ٢٠١٥، ٢٦).

- حدد وجود أو عدم وجود اضطرابات واعتلالات عقلية مرافقة لاضطراب طيف الذاتوية.

- حدد وجود أو عدم وجود اضطرابات واعتلالات لغوية مرافقة لاضطراب طيف الذاتوية.
- حدد وجود أو عدم وجود ترابط مع حالة طبية أو جينية مرافقة لاضطراب طيف الذاتوية.
- حدد وجود أو عدم وجود ترابط مع عوامل بيئية معروفة مرافقة لاضطراب طيف الذاتوية.
- حدد وجود أو عدم وجود مصاحبة لأية اضطرابات عصبية – نمائية – عقلية – سلوكية مرافقة لاضطراب طيف الذاتوية.

المستوي الثالث: محكات تحديد مستوي الشدة:

تهتم الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي بعملية الربط ما بين التشخيص واتخاذ القرارات التأهيلية والتربوية المتعلقة بتحديد مستوي شدة الدعم المراد تقديمه للطفل المشخص باضطراب طيف الذاتوية وفقاً لمستوي شدة الأعراض السلوكية لديه، وتقسم المعايير التشخصية مستوي الشدة إلي ثلاث مستويات يقل فيها مستوي الدعم المراد تقديمه تدريجياً بانخفاض مستوي شدة الأعراض السلوكية. حيث يدعو الدليل الخامس الأطباء والمتخصصين إلي التقييم الدقيق لخطورة أعراض مرضاهم من أجل تحسين التشخيص، فيجب أن يتضمن التقرير التشخيصي تقييماً دقيقاً لكل عرض علي سلم يبتدئ من المستوي الضعيف إلي المستوي الأقوى، فالكل يوضع علي قائمة متصلة من سلوك نوعي إلي سلوكيات تطابق درجات مختلفة من الاختلال وتحدد الدرجة علي هذا السلم ما إذا كان يجب علاج المرض أم لا، ويُمكن هذا الإجراء من مساعدة الأطباء والمعالجين علي تقييم الأعراض السلوكية لدي المصابين، ومقارنة حاله مع حالات أخري، ويساعد علي كشف حالات تتطلب المساعدة، فخلال الممارسة اليومية يستعمل الأطباء سلالم عديدة وتقييمات مختلفة ، والدليل الخامس يعمل علي قياس وتقنين هذه السلالم

(التقييمات) بحيث يستخدمها الأطباء والمعالجين جميعاً لتقييم اضطراب الذاتوية، وبالتالي يزيدون من احتمال الوصول إلي نتائج مشابهه حول المرضي للمقارنة، وبذلك تمكن هذه التقييمات من توحيد أفضل للعلاجات، ويمكن الأطباء والمعالجين أيضاً التتبع الجيد لتطور المرض فالانتقال من (خطير) إلي (معتدل) علي سلم الذاتوية قد يكون محفزاً في حد ذاته علي مواصلة التغييرات الإيجابية التي تتحقق (فيريس، ٢٠١٣، ٤). ويوضح الجدول التالي محكات تحديد مستوي الشدة الخاصة باضطراب طيف الذاتوية كما وردت في الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM – V, 2013).

جدول (٢)

محكات تحديد مستوي الشدة الخاصة باضطراب طيف

الذاتوية كما وردت في الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي

مستوي الشدة	محك التواصل والتفاعل الاجتماعي	محك السلوكيات النمطية والتكرارية
المستوي رقم (١) يتطلب توفير الدعم	قصور وعجز واضح في التفاعل الاجتماعي والذي ينتج عنه اعتلال واضح في القدرة علي التفاعل الاجتماعي في ظل غياب الدعم المناسب في المواقف الاجتماعية، صعوبة في القدرة علي إنشاء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ووجود أمثلة واضحة علي استجابات عادية أو الفاشلة للتفاعلات الاجتماعية من قبل الأخرين، يبدو الطفل وكان لديه تناقضاً في رغبته أو اهتمامه في التفاعل الاجتماعي مع الأخرين.	عدم المرونة في السلوك والتي ينتج عنها تأثير واضح ذو دلالة في أداء الطفل الوظيفي في واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية، بالإضافة إلي صعوبة في الانتقال والتحول بين الأنشطة المختلفة، إلي جانب مشكلات في القدرة علي التنظيم والتخطيط الأمر الذي من شأنه إعاقة القدرة علي الاستقلالية.
المستوي رقم (٢) يتطلب توفير دعم جوهري	قصور وعجز واضح في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظية وغير اللفظية إلي جانب قصور وعجز ظاهر في التفاعل الاجتماعي حتي بوجود	عدم مرونة السلوك وصعوبة في القدرة علي التكيف أو سلوكيات تكرارية محدودة تبدو بصورة كافية لأن تكون

	الدعم والمساعدة في المواقف الاجتماعية، بالإضافة إلي قدرة محدودة في إنشاء التفاعل الاجتماعي وتناقص واستجابات غير عادية من قبل الأخرين.	واضحة للملاحظة من قبل الآخرين أو أنها تؤثر في أداء الطفل الوظيفي في المواقف والسياقات الاجتماعية المختلفة إلي جانب صعوبة في القدرة علي تغيير اهتماماته وأفعاله وتصرفاته.
المستوي رقم (٣) يتطلب توفير دعم جوهري كبير جداً	قصور وعجز واضح في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي اللفظية وغير اللفظية والتي تسبب اعتلالات شديدة في الأداء الوظيفي، إلي جانب قدرة محدودة علي إنشاء التفاعل الاجتماعي وحدود ضعيفة في القدرة علي الاستجابة لمبادرات الأخرين الاجتماعية.	عدم المرونة وصعوبة شديدة في سلوكيات القدرة علي التكيف مع التغيير. بالإضافة إلي سلوكيات تكرارية محدودة تؤثر وبشكل واضح في أداء الطفل الوظيفي علي كافة الأصعدة إلي جانب صعوبة بالغة في القدرة علي تغيير اهتماماته وأفعاله وتصرفاته.

ويتضح من الجدول السابق أن (DSM– V) يعطي المتخصصين استيفاء معلومات أكثر تفصيلا حول مستوي شدة أعراض الاضطراب، مع إعطاء عدد أكبر من المعطيات وتوصيفها، ومن المفترض أن يعطي المتخصصين تشخيصات أكثر وثوقيه، كما يمكن ذلك المتخصصين والمعالجين من التتبع الجيد من تطور المصابين باضطراب طيف الذاتوية كما سبق القول (صقر، ٢٠١٥: ٨٨). ويوضح الجدول التالي الأعراض المبكرة للذاتوية منذ الميلاد وحتى الخمس سنوات الأولى.

جدول (٣)

الأعراض المبكرة للذاتوية منذ الميلاد وحتى الخمس سنوات الأولى

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
من الميلاد وحتى ستة أشهر	من ستة أشهر وحتى العام الأول	من عمر سنتين إلى عمر ثلاث سنوات	من عمر أربعة سنوات وحتى عمر ٥ سنوات
١- قد يكون الطفل جذاباً أكثر مما ينبغي. ٢- قد يكون متوتراً وسهل الحزن. ٣- لا يحاول التقاط الأشياء ولا يبحث عنها ٤- قد لا يناغي. ٥- نقص أو قلة في الابتسامة الاجتماعية. ٦- نقص أو قلة في التواصل بالعين. ٧- قد يظهر النمو الحركي عاديا.	١- لا يعانق التماساً للدفء وقد يمشي بصعوبة أو متصلباً حينما يتعلق بشيء طلباً للمساعدة على السير. ٢- لا مبالاة نسبية تجاه الوالدين ٣- لا يلعب ألعاب اجتماعية بسيطة (كالنظر خلسة أو إصدار صوت " بوو "أو إلقاء تحية باي باي) ٤- لا يبدأ في استخدام الكلمات ٥- لا يبدي اهتماما بألعاب الأطفال. ٦- قد يسلب القدرة على حركة يديه (قد يظهر عدم اهتمام بيديه. ٧- نمو حركي متأخر ومتفاوت بل ومتقطع. ٨- قد لا يمضغ أو لا يقبل أطعمة جامدة.	١- اهتمام محدود بما حول الأشخاص لفترات طويلة. ٢- يستخدم الناس الآخرين كأدوات. ٣- تواصل بالعين محدود ونقص في الانتباه البصري. ٤- لا يعانق (يحضن) وقد يمشي متصلباً حتى مع المساعدة. ٥- علاقته بوالديه يشوبها اللامبالاة	١- إذا نمت لديه القدرة على الكلام قد تكون في صورة تكرار الكلمات التي يقولها الآخرون بشكل روتيني في الحال أو بعد ذلك أو بشكل مصاداه Echolalia. ٢- نوع الصوت غريب (نغمة عالية – أو صوت على وتيرة واحدة رتيبة) ٣- يصبح حزينا مضطرباً قلقاً بتغيرات الروتين. ٤- لا يزال هناك عدم اتصال بالأعين وإن حدث فهو محدود ولكنه يظهر بعد التحسن. ٥- زيادة متدرجة في العاطفة والشعور ولكنها ما زالت محدودة. ٦- نوبات غضب وعدوان مستمر ولكن ربما تتحسن تدريجياً. ٧- إيذاء الذات. ٨- استثارة الذات.

(مطحنة، ٢٠٠٨: ٥٤)

أدوات تشخيص الذاتوية:

مما لاشك فيه أن تشخيص وتقييم اضطراب الذاتوية وتحديد من يعانون منه يعتمد على القياس عن طريق المقاييس التي تم إعدادها لمثل هذا الغرض في بيئات مختلفة وفى الواقع فان هناك عدد من المقاييس التي تم استخدامها في بيئات أجنبية يأتي في مقدمتها ومن أهمها المقاييس التالية: (الشامي، ٢٠٠٤، ٣١٤)، (أبو يوسف، ٢٠٠٦، ٢٠)، (آرونز وجيتنس، ٢٠٠٨، ٣٣)، (رياض، ٢٠٠٨، ٣٥)، (عبد الله، ٢٠٠٨، ٥٣- ٦٠)، (القمش، ٢٠١١، ١١٠)، (سليمان، ٢٠١٢، ٣٦- ٤٣)، (عبد الله، ٢٠١٤، ٢٢٩- ٢٣٥)

١) تشخيص الطفل الذاتوي بناء على تقرير الرابطة البريطانية ١٩٦١ وتشمل اضطراب في العلاقات الانفعالية وعدم الوعى بالهوية الشخصية وانخراط مرضى بموضوعات محددة وخبرات إدراكية شاذة والمحافظة على الروتين وفقدان الكلام أو عدم اكتسابه اضطراب في الأنماط الحركية .

٢) قائمة ملاحظة السلوك الذاتوي التي أعدها كروج (krug,1990) وتعمل على تقييم الاضطراب عن طريق ثلاث جوانب تتمثل في القصور في القدرة على التعبير اللفظي والانسحاب الاجتماعي وعدم القدرة على التواصل الاجتماعي.

٣) التقييم السلوكي المختصر The behavioral summarized evaluation (BSE) ويحدد ثمانية أبعاد وهى الانسحاب الاجتماعي والقدرة على المحاكاة والتواصل وضعف الانتباه والتعبير اللفظي وغير اللفظي وعلامات الخوف والتوتر والاستجابات الذهنية.

٤) مقياس التقدير السلوكي للأطفال ذوى اضطراب الذاتوية (BRIAC):

٥) Behavioral Rating Instrument for autistic and typical children والتي وضعت من قبل Rutten ويعمل على تقييم الاضطراب لدى الطفل من خلال ما يتوفر لديه من سلوكيات وخصائص تدل عليه ويتضمن ثمانية مقايس هي" العلاقة مع

الآخرين والتواصل والنطق والتخاطب والصوت وفهم الحديث الاجتماعي والتجاوب الاجتماعي والقدرة الحركية والنمو النفسي العضوي

٦) قائمة ملاحظة السلوك للأطفال الذاتويين Behavior Observation system (BOS) اعدها فريمان (Freeman etal,1978) ويتكون من ٩ فقرات ملاحظة مدة كل منها ٣ دقائق وتسجل ٦٧ سلوكًا مميز لها الاضطراب.

٧) مقياس تقدير اضطراب الذاتوية في مرحلة الطفولة (CARS) أعده١٩٩٠ Schopler,et.al.، وتوجد منه أكثر من نسخة واحدة باللغة العربية، ويتضمن تقدير القصور فى العلاقات الاجتماعية والتقليد واضطراب الانفعالات والقدرة الحركية السلوكيات النمطية ومقاومة التغيير واستجابات غير عادية وعدم التجاوب مع البيئة المحيطة أو الاندماج معها واستجابات القلق والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب والمستوى العام للنشاط والانطباعات العامة.

٨) مقياس جيليام التقدير لتشخيص اضطراب الذاتوية: (Giliam,1995) تم تصميم هذا المقياس ليعمل على تحقيق أهداف عدة أهمها التوصل إلى تشخيص دقيق لاضطراب الذاتوية بين مختلف الأفراد، ويضم هذا المقياس أربعة مقايس فرعية وهى التواصل والسلوكيات النمطية والتفاعل الاجتماعي والاضطرابات النمائية، وهو من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

٩) جدول المراقبة العام لتشخيص الذاتوية (ADOS): هو بروتكولاً موحدًا لمراقبة سلوك التواصل والسلوك الاجتماعي للأطفال من فوق سن ٣٠ شهرا ممن يستطيعون الكلام ويحتمل أصابتهم بالذاتوية.

١٠) بطارية التقييم المعرفي والاجتماعي للأطفال الذاتويين (SCEB): والتي قام بإعدادها (Thiébaut,Adrien, Blanc&Barthelemy, 2010) وتضم هذه البطارية (١٦)

مقياس منها (التفاعل الاجتماعي واللغة التعبيرية والاهتمام المشترك وتنظيم السلوك والتقليد، والتعبير العاطفي والصورة الذاتية واللعب الرمزي والعلاقات المكانية).

١١) البروفيل النفسي التربوي (PEP): أعده (SChopler,1978) ثم قام بتعديله عام ١٩٩٠ ثم صدرت النسخة الثالثة في عام ٢٠٠٥ وقام بتقنينها على البيئة السعودية (حميدان، ٢٠٠٨) ويهدف المقياس إلى تقييم وتشخيص الأطفال الذاتويين من خلال أدائهم على المقياس وسوف نعرض هذا المقياس بالتفصيل في الصفحات القادمة حيث أنه هو موضوع الدراسة الحالية.

مما سبق يتضح لنا تعدد وتنوع أدوات التشخيص والتقييم للأطفال الذاتويين والتي سعت إلى تقديم تشخيص دقيق يهدف إلى تقديم الخدمات التربوية المناسبة ولذا فإن هذه الدراسة تحاول أن تقدم أحد أهم الأدوات المستخدمة في التشخيص والتقييم وهو مقياس الملف النفسي التربوي والذي يقدم لنا معلومات تفصيلية دقيقة تعتمد علي أداء الطفل نفسه بالإضافة إلى ملاحظة ولي الأمر، مما يجعله من الأدوات الملائمة والمناسبة ولذا سعت هذه الدراسة إلي استخدامه وقياس مدي قدرته في التشخيص الفارق بين الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي.

(ح) خصائص الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية:

١) الخصائص الجسمية:

يرى (سليمان ،٢٠٠٠: ٣١ –٣٢) إن الأطفال الذاتويين يتمتعون بمظهر جسماني طبيعي، كما إن بعضهم يميلون إلى اكتشاف أجسامهم بصريا، أو عن طريق اتخاذ أوضاع خاصة في الوقوف، أو الجلوس، أو كأن أجسامهم أشياء غير مألوفة لديهم. وهذا يشير إلى أنه لا توجد خصائص جسمية تميز الأطفال الذاتويين عن أقرانهم العاديين فهم يشبهون العاديين إلى حد ما في الطول، والوزن، والصحة العامة. لذلك لا يعتمد على الخصائص

الجسمية في تشخيص اضطراب الذاتوية، وجدير بالذكر أن بعض الأطفال الذاتويين في الصغر يظهرون بعيون جذابة، ووجه جميل، ولكن المظهر يتغير مع كبر السن في مرحلة المراهقة والشباب.

٢) الخصائص الحركية:

ترى (أديب ،١٩٩٣: ١٢) أنه قد يظهر لديهم ضعف في التأثر الحركي، وبعض هؤلاء الأطفال يتميزون برشاقة في المشي، ولديهم القدرة على التسلق والتوازن، والبعض الأخر يفتقر إلى الرشاقة وتظهر لديهم صعوبة في حفظ التوازن. وترى (عبد العزيز ،١٩٩٩: ١٨١) أنه قد يتأثر الإرتقاء الحركي (الجلوس، الحبو، المشي) لهؤلاء الأطفال حيث يظهر ذلك في(٣٧ %) من الحالات.

وتشير (شقير، وموسى،٢٠٠٧: ٨٦) إلى إن هناك بعض جوانب النمو الحركي الغير عادية التي يتسم بها الأطفال الذاتويين، فلهمَ مثلا – طريقة – خاصة في الوقوف، فهم معظم الأحيان يقفون ورؤوسهم منحنية كما لو كانوا يحملقون تحت أقدامهم.

٣) الخصائص الاجتماعية:

يرى (Klin,1993:612) أن الصفة الإكلينيكية الأساسية لاضطراب الذاتوية هي أنه اضطراب عميق في العلاقات الاجتماعية يظهر في الشهور الأولى من حياة الطفل. ويشير "كانر" إلى عديد من المظاهر الاجتماعية للذاتوية حيث أنه مازال الكثير منها حتى الآن يستحق اهتماماً خاصاً، حيث أكد على أن الصفة الرئيسية في هذا الاضطراب هي القصور الاجتماعي حيث قارن بين السلوك الاجتماعي للأطفال العاديين والأطفال الذاتويين، فالأطفال العاديين يظهرون سلوكيات متواصلة متعلمة من خلال رؤية البالغين المألوفين لهم، ويتعلمون بسرعة الاستجابة بطريقة اجتماعية ملائمة وفعالة، إلا أن الأمر يختلف بالنسبة للذاتويين،

فهم غالباً ما يفتقرون إلى هذه المقدرة الطبيعية للاستجابة للآخرين بطريقة ملائمة (شقير، وموسى، ٢٠٠٧: ٨٤ – ٨٥).

وترى (أمين ،٢٠٠١: ٤٧) أن هؤلاء الأطفال يجيدون عزل أنفسهم حتى لو كانوا في حجرة مليئة بأعضاء العائلة، ويقضي الأطفال الذاتويين وقتاً طويلاً بالقرب من أبائهم أو مربيهم. وتشير (أمين ،٢٠٠٤: ٨٥) إلى أن الأطفال الذاتويين يتسمون بنقص (إن لم يكن غياباً كلياً) لسلوك التعلق الطفلي، وفشل مبكر في الارتباط النوعي بشخص ما، ويمكن أن يظهروا عمليا انعداما في قلق الانفصال عند تركهم في بيئة غير مألوفة مع أشخاص غرباء.

كما ترى (شقير، وموسى ،٢٠٠٧: ٨٦) محدودية قدرة الطفل على مشاركة الأم أو بديلها في الخبرات والاهتمامات بالأشياء والموضوعات والذي يعتبر من أهم مجالات النمو الرمزي. ويعاني طفل الذاتوية من عجز في سلوك (التقليد) كما تبين أن الذاتويين يعانون من مشكلات في تقليد حركات الجسم البسيطة، وهم نادراً ما يقلدون أفعال والديهم.

ويرى (عوض،٢٠٠٥: ٢٥–٢٦) أن الأطفال الذاتويين يواجهون في اللعب مع الأطفال الأخريين نفس الصعوبة التي يواجهونها في اللعب وحدهم بهذه اللعب، فهم لا يعرفون الغرض من أية لعبة، وهم لا يميلون إلى تقليد الأخرين، ولا أخذ زمام المبادرة في إقامة المباريات. وتشير (أمين ،٢٠٠١: ٦٣) إلى أن الأطفال الذاتويين يظهرون عجزاً في مهارة التقليد نتيجة ما يعانونه من اضطرابات في الانتباه والملاحظة. وبالتالي هذا يؤثر بدوره في قدرتهم على التقليد.

٤) الخصائص المعرفية:

تشير الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب النواحي المعرفية يعد أكثر الملامح المميزة لاضطراب "الذاتوية" وذلك لما يترتب عليه من نقص في التواصل الاجتماعي، ونقص الاستجابة الانفعالية للمحيطين، ويعانى الأطفال الذاتويين من اضطرابات واضحة في التفكير والانتباه والإدراك والذاكرة واللغة.

ويشير (سليمان ،٢٠٠٠: ٨٧–٨٨) إلى معاناة الأطفال الذاتويين من مشكلات حسية، فاستجابتهم غير معتادة للمثيرات الحسية، ويمكن تفسير الاستجابات الشاذة للمثيرات الخارجية إلى وجود عجز أساسي في ترجمة الخبرات والتجارب الحسية، وخصوصا فيما يتعلق بالعجز المتصل بحاسة السمع والبصر، وربما يكون هذا العجز ناشئاً عن عيب في معالجة المخ للمعلومات الحسية.

يذكر (قنديل ،٢٠٠٥: ٧٦–٧٧) أن ذاكرة الطفل الذاتوي تتميز عن الطفل العادي في أنه يستحضر الأشياء إلى الذاكرة دون أي تغيير في ترتيبها، فالأشياء التي يسمعها والأشياء التي يراها يتذكرها تماما مثلما حدثت، أو أنه لا يختار الأشياء التي يقوم بتذكرها، والطفل الذاتوي ذاكرته ليست مترابطة بل أنها جامدة إلى حد بعيد، كما لو أنه لا يختار إلا في ظروف خاصة، ولذا وجد إن قدرته على اللعب التخيلي محدودة نتيجة لما سبق.

يذكر (مليكة ،١٩٩٨: ٢٧٦) أن الأطفال الذاتويين تتراوح مستوياتهم المعرفية فيما بين(٢٥ %) منهم توحد وتخلف عقلي شديد، (٥٠ %) توحد وتخلف عقلي بسيط، (٢٥%) يعانون من توحد ونسبة ذكاء ٧٠% فأكثر، ولكن معظم هؤلاء الأطفال يظهرون تشتتاً ملحوظا في وظائفهم المعرفية، وتكون درجة ارتقاء اللغة اللفظية أقل بكثير.

تشير الدراسات والأبحاث السابقة أيضا إلى أن اضطراب النواحي المعرفية تعد أكثر الملامح الموضحة للاضطراب الذاتوي، كما يترتب عليه نقص في التواصل الاجتماعي والاستجابة الانفعالية للمحيطين به؛ ولذا أظهرت الدراسات أن حوالي ثلاثة أرباع الأطفال الذاتويين لديهم درجات من التخلف العقلي، وأظهرت دراسات أخرى أن بعض الأطفال الذاتويين لديهم درجة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط (أمين، ٢٠٠٤: ٤٠–٤١).

(ط) أعراض اضطراب الذاتوية

عادة ما يتم تشخيص اضطراب الذاتوية بناءً علي سلوك الشخص، ولذلك فإنه من الضروري التعرف علي أعراض هذا الاضطراب علي الرغم من تداخلها وتشابهها مع باقي الاضطرابات النمائية الأخرى، ومع ذلك فهناك مجموعة من الأعراض الرئيسة تميز هذا الاضطراب وهي: قصور واضح في التفاعل الاجتماعي، والنمطية ومحدودية الأنشطة والاهتمامات، والقصور الحسي، والقصور في اللعب التخيلي، والقصور العقلي والمعرفي، وضعف التواصل اللغوي (اللفظي وغير اللفظي).

١) قصور واضح في التفاعل الاجتماعي.

يلاحظ آباء الأطفال الذاتويين أن أطفالهم الرضع أو أثناء مرحلة المهد لا يستجيبون بطريقة عادية لحملهم أو احتضانهم. وأن الطفل الصغير الذي يعاني من اضطراب الذاتوية قد لا يظهر استجابة فارقة يميز بها بين استجابته لآبائه أو الأقارب أو المعلمين قياساً باستجابته للغرباء. كما أنهم قد لا يبتسمون في المواقف الاجتماعية المختلفة (هالاهان، كوفمان، ٢٠٠٨: ٦٥٢-٦٥٣)، (Connie,Amanda,Gulsrud,Wong, et.al., 2010: 1045).

وقد يكون هناك اضطراب ملحوظ في استخدام أنماط من السلوك غير اللفظي المتعدد كالتواصل البصري، والتعبير الوجهي، والإيماءات والحركات الجسمية (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٠: ٢٤٢)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Katarzyna &Fred, 2007: 266) حيث أشارت إلي أن مدى الشذوذ في القدرة على معالجة الوجوه المرتبطة بالذاتوية يؤدي إلى حدوث ما يُعرف باسم "عمى الوجوه" مما يؤثر على مجالات متعددة تشمل إدراك هوية الوجه والقدرة على التعرف على تعبيرات الوجه، لذلك يشيع عدم الانتباه الاجتماعي بين الأطفال الذاتويين (Bhat, Galloway & Landa, 2010:989). كما يُظهرون عيوباً كبيرة في مهارات المحاكاة مما يمثل عائقاً أمام اكتساب المهارات الأكثر تعقيداً والنمو

الاجتماعي، وتبرز عيوب المحاكاة عندما يكون هدف المحاكاة اجتماعيا (Brooke, 2007:269).

ومما يميز هؤلاء الأطفال أن لديهم فشل في تكوين علاقات مع الأقران ولا يوجد عندهم اهتمام في تكوين الصداقات، كما يكون لديهم نقص في السعي التلقائي إلى مشاركة الآخرين في الأنشطة المختلفة. وقد يوجد نقص في التبادل الاجتماعي أو الانفعالي كعدم المشاركة بفاعلية في اللعب الجماعي أو الألعاب أو المباريات الجماعية، وتفضيل الأنشطة الانفرادية، وغالبا ما يكون وعى الطفل بالآخرين مضطربا بشكل ملحوظ (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٠: ٢٤٢)

٢) النمطية ومحدودية الأنشطة والاهتمامات:

معظم سلوكيات الأطفال الذاتويين تبدو بسيطة من قبيل تكوير قطعة من اللبان بيديه، أو تدوير قلم بين أصابعهم، أو تكرار فك وربط رباط الحذاء. وهذا قد يجعل الملاحظ لسلوك الطفل الذاتوي يراه وكأنه مقهور على أدائه، أو كأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه في كل شيء حيث أن التغيير في أي شيء يؤدى إلى استثارة مشاعر مؤلمة لديه (خطاب، ٢٠٠٩: ٢٥).

٣) القصور الحسي:

إن الخلل الحسي أهم ما يميز أعراض اضطرابات الذاتوية والتي يجب مراعاتها عند تشخيص الأطفال الأصغر سناً. وأن الأطفال الصغار ذوي اضطراب الذاتوية لديهم مزيد من الحساسيات اللمسية والتذوقية والشمية والصعوبات في المعالجة السمعية (Lisa,Diana,Roger, etal.,2009:1089)

وتذكر (Susan,2013:896) أن ما يزيد على ٩٠% من الأطفال الذاتويين يعانون من اضطرابات حسية ولديهم أعراض حسية في عديد من المجالات الحسية الخاصة بالشم والتذوق والنظر.

وقد تكون لدي الذاتويين استجابات غريبة للمنبهات الحسية مثل الإحساس الزائد بالألم، أو الحساسية الزائدة للأصوات أو الملامس، أو ردود فعل مبالغ فيها للضوء أو للروائح، وقد توجد اضطرابات في الأكل منها اضطراب بيكا وهو عبارة عن تناول مواد غير قابلة للأكل وغير مفيدة لنمو الطفل، أو اضطرابات في النوم كالاستيقاظ المتقطع بالليل مع السقوط من على الفراش، وقد توجد اضطرابات في النواحي المزاجية أو الانفعالية مثل الضحك بصوت عال أو البكاء دون سبب واضح، وعدم وجود ردود فعل انفعالية، وربما لا يأتون باستجابة تدل على الخوف كرد فعل لأخطار حقيقية، في حين أنهم قد يظهرون خوفاً زائداً في استجاباتهم لبعض الأشياء التي لا تمثل خطر أو أذى. ويلاحظ على هؤلاء الأطفال أنماط سلوكية عديدة ينجم عنها إيذاء الذات منها خبط الرأس، أو عض الرسغ أو اليد أو الأصابع ; (Maarten,Herman,Chantal,etal.,2007:2014);(Alison,Robyne,Amy,Baker ,etal.,2010:112)

ويغلب على الأطفال الذاتويين انتقائية الانتباه فيما يتعلق بأحداث البيئة التي يعيشون فيها. كما أن حواس الطفل الذاتوي ليست متمايزة، مثل: حواس الطفل العادي، فقد يغطى عينيه حين يسمع صوتاً لا يحب أن يسمعه، كما أنه يستجيب لخبراته الحسية بطريقة شاذة وغريبة. فالطفل الذاتوى في بعض الأحيان يتصرف كما لو أنه ليس لديه خبرة بالأصوات والأشكال والروائح التي تحيط به، بل وكأنه لا يشعر بالأشياء التي يلمسها، فقد لا يستجيب لصوت مرتفع، كما قد يبدى تجاهلاً كاملاً لشخص يعرفه جيداً من قبل. وأيضاً قد لا يبدى مبالاة للألم أو البرد، بينما في أوقات أخرى قد تبدو حواسه سليمة لدرجة أنه يشعر بصوت خشخشة في الأوراق. وقد يحملق بشكل مقصود إلى مصدر للضوء، أو على مصباح مضاء

أو يقوم ببرم جزء من ورق مكرراً ذلك عدة مرات، أو يخدش سطح منضدة(خطاب، ٢٠٠٩: ٣١-٣٢)

٤) القصور في اللعب التخيلي:

يعاني الطفل الذاتوي من نقص في اللعب التلقائي أو الابتكاري، كما أنه لا يقلد حركات الآخرين، ولا يحاول أن يبدأ في ألعاب خيالية أو مبتكرة (كامل، ٢٠٠٥: ٩)؛ فالطفل الذاتوي غير قادر علي اللعب بنفس الكيفية التي يلعب بها الطفل العادي، فالأطفال يلعبون عندما يمثلون أشخاصا ومهنا وأدواراً وأماكن Pretend Play ، ولكن الطفل الذاتوي لا يعرف هذا اللعب، فهم يجمعون الألعاب في فئات ليس لها منطق تصنيفي أو له علاقة بشكل اللعبة أو لونها أو ما تمثله، وإنما هي أشياء يراكمها أو يصنفها وفق ما يري، وينزعج إذا ما تدخل أحد ليعدل هذا التصنيف (كفافي، كفافي، ٢٠٠٦: ٣٢٦).

كما أن لعب الطفل الذاتوي بالسيارة يختلف عن لعب الطفل الطبيعي، فيقوم الطفل الذاتوي بقلب السيارة ولف العجل (لعب غير وظيفي) أو يضع أذنه ليسمع الصوت الذي تصدره السيارة، وقد يلفت انتباهه إلي جزء بسيط من السيارة فهو ينتبه إلي الجزء وليس الكل (مصطفي، الشربيني، ٢٠١١: ٩١). ويلخص (محمد،٢٠١٠: ٨٧) خصائص وسمات اللعب لدي الطفل الذاتوي فيما يلي:

- يفتقر إلي الكثير من أنواع اللعب الاستكشافي.
- تقل المظاهر الرمزية في ألعابه إلي حد كبير.
- لا يبدي أي مبادرات للعب التظاهري أو الإيهامى.
- لا يستطيع أن يقلد أفعال الآخرين أو ألعابهم.
- يلعب بشكل نمطي وتكراري.
- يتناول اللعب بطريقة غير مقصودة وبقليل من التنوع والابتكارية والتخيل.

- لا يتناول اللعبة كي ترمز إلي شيء آخر بل ليرميها مثلا ويسمع صوت ارتطامها، أو ليضعها مع اللعب الأخرى في صف.

٥) القصور العقلي والمعرفي:

تعتبر كتابات "تمبل جراندن"، و"دنا ويليامس"، وغيرها وسيلة لفهم كيف يفكر الأشخاص المصابون بالذاتوية، حيث يظهر من خلال الكتابات اعتماد الأشخاص المصابين بالذاتوية على طريقة من التفكير تتميز بالتالي (في معظم الأحيان):

- التفكير بالصور، وليس الكلمات.
- عرض الأفكار على شكل شريط فيديو في مخيلتهم، الأمر الذى يحتاج إلى بعض الوقت لاستعادة الأفكار.
- صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية.
- صعوبة الاحتفاظ بمعلومة واحدة في تفكيرهم، أثناء محاولة معالجة معلومة أخرى.
- يتميزوا باستخدام قناة واحدة فقط من قنوات الإحساس في الوقت الواحد.
- لديهم صعوبة في تعميم الأشياء التي يدرسونها أو يعرفونها.
- لديهم صعوبات في عدم اتساق أو انتظام إدراكهم لبعض الأحاسيس(البطاينة، الجراح، ٢٠٠٧: ٥٨٠)

ويشير (مصطفي، الشربيني ،٢٠١١، ٥٧) أن مفهوم نظرية العقل لدي هؤلاء الأفراد ظهر بواسطة "ولمان" Wellman (١٩٩٢) والتي تشير إلى أن الطفل الذاتوي غير قادر علي التنبؤ وشرح سلوكيات الآخرين من خلال حالاتهم العقلية، في حين نجد أن الأشخاص الأسوياء لديهم فهم خاص أو إحساس خاص يستطيعون من خلاله قراءة أفكار الآخرين. وبالتالي فالأطفال الذاتويين يعجزون عن التمييز بين ما هو موجود في عقولهم وما هو موجود في عقول الآخرين. ويشير (محمد،٢٠١٠: ١٥٩) إلي أن نظرية العقل أو المعرفة تختص في الأساس بتفسير ما يلي:

- قصور أو تأخر مستوى النمو العقلي المعرفي.
- القصور في العمليات العقلية المعرفية.
- القصور في الجانب الاجتماعي اعتماداً علي ما يحدث من قصور معرفي.
- القصور في أخذ دور أو منظور شخص آخر، وبالتالي القصور في إدراك النوايا والمشاعر والمعتقدات والرغبات سواء للشخص ذاته أو للغير.
- القصور في قراءة الإشارات الاجتماعية المختلفة.

٦) ضعف التواصل اللغوي (اللفظي وغير اللفظي):

في كثير من حالات الذاتوية، يبدأ ظهور مؤشرات هذا القصور أو الاضطراب في النمو اللغوي مبكراً في حياة الطفل، وربما في الأشهر الثلاثة الأولى حيث يلاحظ الهدوء غير الطبيعي، وغياب المناغاة المعتادة عند الطفل السليم في هذه الفترة، وفى قلة أو توقف الأصوات التي يصدرها وفى مناسبتها للموقف ومعانيها بالنسبة إلى ما يطلبه أو يريده من أمه، فهي غالباً عشوائية عديمة المعنى لا تستهدف أي نوع من التواصل، بعكس الطفل السليم الذى يكتسب مبكرا مهارات وتفهم التواصل استقبالا أو تعبيراً، حتى قبل أن يتكلم أو يكتسب حصيلة لغوية ولو بسيطة (فراج، ٢٠٠٢: ٥٦).

في حين يتضمن ضعف التواصل كلا من المهارات الشفهية واللاشفهية وقد لا توجد اللغة كلية، وعادة ما تتصف اللغة أثناء نموها بخصائص أهمها وجود تراكيب لغوية غير كاملة أو غير ناضجة، والمصاداة (ترديد الكلمة أو الجملة) فورية أو متأخرة، خلط الضمائر الشخصية، حديث شاذ وغير منتظم ولغة مضطربة بشكل متصل، وقد تقل مهارات التواصل غير اللفظي لديهم أو تغيب تماماً (مثل: الإيماءات، والتعبيرات الوجهية، والإشارات) أو تتدنى إلى أقصى حد لها، أو تظهر في صورة اجتماعية غير لائقة ،وقد تكون طبقة الصوت أو نغمة الصوت أو معدل الكلام أو إيقاع الكلام أو الضغط على مخارج الألفاظ غير سوية

فنغمة الصوت قد تكون رتيبة أو غير مناسبة للسياق، وتكون التراكيب النحوية غالبا غير ناضجة وتحتوى على استخدامات نمطية ومتكررة للغة كتكرار الكلمات أو العبارات دون الاعتبار للمعنى، وتكرار القوافي أو الإعلانات التجارية في التلفزيون، وغالبا ما يكون الفهم اللغوي متأخراً جداً وقد يظهر الطفل عجزاً ملحوظاً لفهم الأسئلة أو التوجيهات أو الدعابات البسيطة، والمعنى الساخر أو الضمني للجمل والعبارات (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٠: ٢٤٣).

ويعتبر استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي أمراً صعباً بصفة خاصة بالنسبة لمعظم الأطفال الذاتويين، وإلي جانب ذلك فإننا نجد أنهم إذا ما اكتسبوا بعض المفردات اللغوية فإنهم قد يجدون صعوبة في استخدام مثل هذه المفردات في التفاعلات الاجتماعية المختلفة نظراً لأنهم لا يدركون ردود أفعال أولئك الأفراد الذي يستمعون إليهم (هالاهان، كوفمان، ٢٠٠٨: ٦٥٣). وفيما يتعلق باضطرابات اللغة فإن الأطفال الذاتويين يتسمون بعدد من السمات التي قد تميزهم دون سواهم من أهمها ما يلي:

- ضعف المحصول اللغوي لديهم بدرجة كبيرة.
- تدني مستوي التراكيب اللغوية من جانبهم.
- عدم القدرة علي استخدام تلك المفردات في إجراء محادثات مع غيرهم.
- عدم قدرتهم علي استخدام مفرداتهم اللغوية الاستخدام الأمثل.
- أن الطفل لا يستخدم معاني الكلمات كي تساعده علي استرجاع المعلومات.
- أن الطفل لا يستطيع أن يستخدم الكلمات التي لديه في سياقات مختلفة.
- الترديد المرضي للكلام المسموع Echolalia سواء كان ذلك ترديداً لمجرد كلمات فقط أو عبارات.
- أن اللغة قد لا تنمو علي الإطلاق لدي بعض هؤلاء الأطفال(محمد، ٢٠١٠: ٥٦-٥٧)

ثانياً: البروفيل النمائي لبرنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتيج"

نبذة عن برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتيج"

البرنامج المنزلي للتدخل المبكر لتثقيف أمهات الأطفال المعاقين من سن الولادة إلي ست سنوات، يختص بالتدخل المبكر لتدريب الأطفال المعوقين داخل بيئتهم المحلية وخاصة بالمنزل وتدور فكرة البرنامج حول تزويد الأم خلال الزيارة المنزلية والتي تكون مرة بالأسبوع ومدتها ساعة بالأسس المتعلقة برعاية الطفولة والتعليم الخاص والمؤثرات الحسية التي تؤدي إلي تطوير المهارات العديدة للطفل المعاق. يتبع هذا البرنامج مشروع بورتيج المنزلي للتدخل المبكر الذي صمم في الولايات المتحدة عام ١٩٦٩، ويخدم البرنامج الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة ومشاكل النطق والكلام وسوف يستخدم في هذا البحث كبرنامج للتدخل المبكر للأطفال الذاتويين(أحمد وعبد الظاهر، ٢٠١٣: ١٤١)

تعريف برنامج "بورتيج"

يعرف البرنامج بأنه مجموعة من الأنشطة، الألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل علي تزويده بالخبرات، المعلومات، المفاهيم، الاتجاهات وتدريبه علي أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف (بهادر، ٢٠٠٥: ٤٥).

أهداف برنامج "بورتيج"

- تقديم برنامج التأهيل المبكر داخل البيئة المألوفة للطفل وهي المنزل.
- الاكتشاف المبكر للإعاقة وذلك من خلال إجراء التقييم للأطفال ممن يعانون من مشاكل تتعلق بالنمو.
- الإشراك المباشر للأمهات والآباء في العملية التعليمية التدريبية للطفل وتعد هذه وسيلة فعالة لتدريب الأطفال صغار السن.

- تقديم مناهج تتلاءم والثقافة المحلية متضمنة موضوعات تغطي مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الخاص بالإضافة إلي التقييم المنتظم الذي يقيس النتائج ويزود المشرفين بالإطار المرجعي للتعديلات المستقبلية.
- تطبيق الخطوات العملية للبرنامج بدون أي موقف أو إرباك لترتيبات الحياة اليومية للأسرة.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدي الطفل وذلك للمساعدة علي تصميم برنامج خاص لكل طفل مبنياً علي المعرفة الحالية للطفل وقدراته بالتعاون مع الأم.
- استخدام منهاج متسلسل من حيث التطور يستخدم كأداة للتعليم (المشرفي، ٢٠٠٨: ٢٨).

وصف برنامج "بورتيج": دليل بورتيج للتعليم المبكر هو أحد مكونات نموذج تقديم الخدمة، والتي يشير إليها نموذج بورتيج وقد صمم نموذج بورتيج للأطفال ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها والذين تقع أعمارهم بين الميلاد وسن السادسة وكذلك لأسر هؤلاء الأطفال، وهذا النموذج فعال أيضا مع الأطفال متأخري النمو، أو منخفضي المستوي الاقتصادي والاجتماعي، أو المعرضين للأخطار.

ويمكن تقديم الخدمة لهؤلاء الأطفال في أشكال متعددة تشمل برامج الطفولة المبكرة العامة والخاصة مثل برنامج لنبدأ سوياً "ايفن ستارت"EVEN START، برنامج البدء مبكراً "هيد ستارت" HEAD START وبرنامج ما قبل المدرسة، أو برنامج ما قبل رياض الأطفال، أو مراكز الرعاية النهارية DAY CARE وغيرها. ويسعي نموذج بورتيج لتحقيق التكامل بين مدخل النظم الأسرية وبين التدخل الخاص بعلاج طفل يوجد في بيئة معيقة لتطوره ويتشكل هذا النموذج من أربعة مبادئ رئيسة:

- أن الأسرة هي التي توجه عملية التدخل.
- أن جوهر عملية التدخل هو التفاعل بين الوالدين والطفل.

- أن النظام اليومي، وعادات الأسرة، واللعب تشكل أنماط حياة الأسرة، وهي الوسيط الذي يتم التدخل من خلاله.
- أن تسجيل الملاحظات والحوارات الدائرة بين الوالدين وفريق العمل، هو أساس القرارات التي تتخذ في عملية التدخل.

العناصر الأساسية في برنامج "بورتيج"

هناك ستة عناصر أساسية لنموذج بورتيج، سيتم عرض كل منها فيما يلي:

١) عملية التشخيص

يشتمل نموذج بورتيج علي جهود مكثفة لتعريف مؤسسات المجتمع المحلي ببرنامج التدخل وتقوم كل مؤسسة بوضع محكات نجاحها علي أساس طبيعة المجتمع الذي تخدمه والأنظمة السائدة، شروط مصادر التمويل وعدد الأسر التي يمكن تقديم الخدمة إليها.

٢) التقييم البيئي الأيكولوجي

التقييم هو جوهر عملية النشاط من بدايتها إلى نهايتها، فهو يهدف إلى اكتشاف نقاط القوة وأنواع الحاجات التي تنقص الطفل وأسرته، وبذلك فهو يهدف إلى إعادة برنامج للتدخل، خاص بكل أسرة على حدة، وقد تشمل استراتيجيات التدخل حوارات غير رسمية مع الأسرة، كملاحظة واستخدام أدوات التقييم المطبوعة أو القوائم الإنمائية، ويمكن استخدام نتائج تقييم الطفل والتي قامت على أساس التقييم الإنمائي – مثل دليل بورتيج للتعليم المبكر– في تخطيط الأنشطة اليومية التي تهدف إلى دعم نمو الطفل، وتتم جميع أنواع التقييم بالمشاركة التامة من الوالدين؛ وذلك بهدف الاستفادة من معلوماتهم عن طفلهم وأسرته ولضمان أن تتم هذه الأنشطة بتوجيه من الأسرة، ويشمل التقييم الأيكولوجي كذلك التوصل إلى معرفة بالمصادر المتاحة في المجتمع المحلي لمساعدة الأسرة.

٣) التخطيط البيئي الأيكولوجي

يتم تنظيم المعلومات التي حصلنا عليها في عملية التقييم في شكل خطة لتقديم الخدمة، وقد تأخذ هذه الخطة شكل خطة لخدمة أسرة واحدة أي خطة للعمل في أسرة معينة، وقد تأخذ شكل أداة للتخطيط في برنامج معين، وتتضمن كل الخطط أهدافا بعيدة، وأهدافا قريبة، وتتابعا للاستراتيجيات الهادفة لتحقيق هذه الأهداف، وبصرف النظر عن الشكل أو التنظيم المستخدم، فالنقطة الأكثر أهمية هي أن تطوير الخطة يتم بتوجيه من الأسرة، ويقوم على أساس النقاط ذات الأهمية بالنسبة لهم.

٤) التدخل الأيكولوجي

يتضمن نموذج بورتيج مكونات عديدة لا يمكن تنفيذها في ظروف متنوعة، ومع ذلك فهو يستخدم غالبا كجزء من برنامج الزيارات المنزلية، وقد تختلف الزيارات المنزلية في مدتها وعددها من برنامج إلى أخر، لكن نموذج بورتيج يتضمن في العادة زيارة أسبوعية مدتها ساعة ونصف، وخلال هذه الزيارة تعمل الزائرة المنزلية مع الوالدة أو القائم على تقديم الخدمة معا على تخطيط وتنفيذ استراتيجية التعامل مع الحاجات الخاصة للطفل والأسرة كما تراها الأسرة، وكما سبق تحديدها في الخطة الفردية.

٥) دعم الأنشطة القائمة

يعتبر الاتصال بين الزائرة والأسرة محدودا في أغلب البرامج، وذلك لأن الزائرة المنزلية تعمل مع كل أسرة لمعاونتها في تطوير استراتيجيتها الحالية وتحقيق أهدافها، وتقوم الأسرة بتنفيذ هذه الاستراتيجية التي في الفترة بين الزيارة والزيارة التالية، وقد يشمل ذلك اقتراحات بإدماج عمليات الإرشاد الهادفة إلى تنمية قدرات الطفل في الروتين اليومي للأسرة، وفي أنشطة اللعب، وفي جماعات اللعب التي تضم الوالدين والأطفال ذوي اضطراب الذاتوية، أو في أنشطة الأسرة الأخرى، وربط ذلك بشبكة المساعدات المقدمة للوالدين.

٦) الإشراف وتقييم النتائج

تظهر أنشطة الطفل والأسرة ذات العلاقة ببرنامج المساعدة خلال برنامج التعليم الفردي، أو برنامج خدمة الأسرة الواحدة، أو من خلال برامج أخرى، ويتم توثيق الأنشطة من خلال الاتصال الأسبوعي وسجلات الملاحظة، ويتم تقييم الطفل من خلال الاستفادة بالكتيب الحالي دليل برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتيج" كمرجع، ويتم استكمال التقييم سنويا لمراجعة برامج التعليم الفردي، وخدمات الأسرة المتفردة ويتم قياس درجة رضا الوالدين والمجتمع المحلي عن خدمات البرنامج من خلال استبيانات في نهاية العام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ٦- ١٠).

سادساً: طريقة استخدام قائمة المراجعة في برنامج "بورتيج"

تتكون قائمة المراجعة من خمسة مجالات إنمائية بالإضافة إلى قسم عن نمو الرضيع، ولا يعني تقسيم هذه المجالات إن كلا منها مستقل عن الأخر .بل إن التداخل ضروري بين جميع هذه المجالات، والسلوكيات التي قد تتكرر في أكثر من مجال للنمو تفيد باعتبارها تبين الاستعداد، أو المتطلبات المهارية الضرورية لقيام الطفل بالسلوك في المجال الآخر للنمو. وقد تم تمييز جوانب النمو في القائمة بألوان مختلفة تتفق كل منها مع اللون المميز لبطاقة الأنشطة. وفيما يلي وصف لجوانب النمو الخمسة

(أ) نمو الرضيع

يقدم القسم الخاص بنمو الرضيع أنشطة مقترحة بهدف مساندة وتشجيع نمو الطفل خلال الشهور الأولى من حياته، فالرضيع يحتاج إلى مثيرات بيئية ذات معنى، قبل أن تتوقع استجابة لهذه البيئة، لذلك نجد أن الكثير من الفقرات المذكورة في القائمة هي أنشطة يقوم بها الوالدان، أو الزائرة المنزلية مع الطفل، ولا تحتاج بالضرورة إلى استجابة من الطفل، في نفس

الوقت فكلما زادت قوة التفاعل بين الوالدين والطفل، وكلما زادت الأنشطة التي يبدئ بها الراشدون زادت بيئة التعلم ثراء.

(ب) التنشئة الاجتماعية

مهارات التنشئة الاجتماعية هي السلوكيات التي تشمل الحياة مع الآخرين والتفاعل معهم، وخلال سنوات ما قبل المدرسة تنعكس السلوكيات الاجتماعية في الطريقة التي يلعب بها الأطفال، ويعملون بها مع والديهم وإخوانهم وزملائهم في اللعب، وتساعد تنمية مهارات التنشئة الاجتماعية الطفل الذي يعانى من اضطراب الذاتوية على أن يتعامل في سهولة مع البيئة المحيطة، كما تساعده في جوانب النمو الأخرى، حيث يتعلم الأطفال الذاتويين من خلال التقليد والمشاركة والاتصال جميع المهارات الاجتماعية الأساسية، وكلما نمت مهارة التنشئة لدى الطفل فإنه يكتشف أنه يؤثر في بيئته، ويتم ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي الملائم لظهور وتقوية السلوك في كافة الجوانب الأخرى للنمو.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (صالح، ٢٠٠٦) بعنوان (مدي فاعلية برنامج بورتيج في تنمية الجوانب الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة) حيث هدفت الدراسة إلي قياس دور برنامج البورتيج في النمو الاجتماعي لدي أطفال ما قبل المدرسة وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية (برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتيج"- اختبار ذكاء الأطفال- بطارية اختبار بعض جوانب النمو لأطفال الروضة) وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في النمو الاجتماعي قبل وبعد تطبيق برنامج البورتيج.

(ج) النمو اللغوي

نمو اللغة هو أحد أهم ما يحققه الطفل منذ ميلاده وحتى سن السادسة، حيث يتطور الطفل في هذه الفترة من الجهل التام باللغة إلى معرفة تقليد الكبار، ورغم تباين معدلات الاكتساب يتبع أغلب الأطفال نمطا ثابتا في نمو اللغة، وتحدد قائمة المراجعة هذا النمط الإنمائي الثابت، هذا ولا تحدد قائمة المراجعة المفردات التي يكتسبها الطفل بقدر ما تركز على مضمون حديث الطفل والصيغة التي يعبر بها عن هذا المضمون، ولا يوجد تقسيم للمهارات اللغوية بين مهارات التعبير ومهارات التلقي رغم أن كليهما موجود في القائمة ويحتاج الطفل أن يسمع للغة المستخدمة قبل أن يبدأ استخدام اللغة بنفسه ولكي تساعده على زيادة النمو اللغوي فمن المهم أن تحيط الطفل بيئة تقدم نماذج ملائمة وتمنحه الفرصة والدافعية لاستخدام اللغة. والطفل الذي يتوقع دائما المحيطون به حاجات ويقومون بتلبيتها قبل أن يقول أي شيء ليس في حاجة إلى تنمية مهارات الاتصال، وبالمثل فالبيئة التي لا تدعم مجهوداته حين يستخدم المحادثة، أو التي لا تقدم الفرصة للطفل الحديث المصاب باضطراب الذاتوية، ستكون فاعليتها ضعيفة في استشارة النمو اللغوي، وتقدم الاقتراحات الواردة في قسم اللغة إرشادات لإنشاء بيئة تساند وتشجيع النمو اللغوي.

(د) مساعدة الذات

تركز فئة مساعدة الذات على السلوكيات التي تساعد الطفل الذاتوي على أن يصبح قادرا بشكل أفضل على رعاية نفسه في مجالات: تناول الطعام، وارتداء الملابس والاستحمام واستخدام دورات المياه، وقد تظهر هذه السلوكيات ضمن مجال التنشئة الاجتماعية لأن أنشطة مساعدة الذات ترتبط بالحياة مع الآخرين وبالتقاليد الاجتماعية للأسرة حيث يساعد نمو سلوكيات مساعدة الذات الطفل في جهوده ليصبح عضوا سعيدا مستقلا في الأسرة والمجتمع وتتبع السلوكيات المذكورة في هذا الجانب بشان الجوانب الأخرى نمطا إنمائيا

متسلسلا وقد تم ترتيب هذه السلسلة على أساس الخطوات الملائمة في تنمية سلوك معين على ضوء المستوى الحالي للطفل في الفهم والقدرة.

(هـ) النمو المعرفي

تشمل المعرفة أو التفكير على التذكر وعلى الرؤية أو الاستماع لأوجه التشابه والاختلاف وعلى تحديد العلاقات بين الأفكار والأشياء وعلى حل المشكلات، حيث تتم العمليات المعرفية داخل الطفل الذاتوي وعلى ذلك فان ما يمكن قياسه منها يبني على ما يقوله أو يعمله. وتقوم الذاكرة بتخزين المعلومات للتعرف عليها أو إعادتها، ويتذكر الطفل ويسمى الموضوعات والصور والأشكال والرموز (مثل إشارات المرور) قبل أن يتمكن من تحديد الحروف والكلمات وتشمل الناحية المعرفية في هذا الدليل أنشطة تتراوح فيما بين بداية الوعي بالذات والجو الملائم لتنمية الوعي بعدد من المفاهيم وتكرار القصص وإجراء المقارنات.

(و) النمو الحركي

يهتم المجال الحركي بالحركات التآزرية للعضلات الكبيرة والصغيرة بالجسم والتي يشار إليها بالمهارات الحركية الكبرى ومن أمثلة الحركات الكبرى الجلوس والزحف والمشي والجري وإلقاء الكرة، أما المهارات الحركية الدقيقة فهي حركة العضلات الدقيقة والتي تعتبر أحيانا تحسينات على المهارات الحركية الكبرى وإصقالها مثال على ذلك تغير السلوك الذي يقوم به الطفل من الضرب العشوائي العنيف على الأشياء الصغيرة إلى توجيه اليد ككل للإمساك بها، وأخيرا استخدام الأصابع في الإمساك بهذه الأشياء، وهذه المهارة في استخدام الأصابع للإمساك بالأشياء هي مهارة حركية دقيقة هامة، وهي من المتطلبات الأساسية للعديد من المهام مثل استخدام القلم وتجميع أجزاء الصورة والمهارات السلوكية الحركية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٠- ١٦)

سابعاً: طريقة استخدام بطاقات الأنشطة

بعد تحديد السلوك أو المهارة المطلوب التركيز عليها، نستخدم بطاقة الأنشطة التي تتعلق بهذه المهارة والبطاقات المرقمة بنفس الأرقام واللون الواردة في قائمة المراجعة، وتحتوي البطاقة علي مستوي العمر وتعريف مختصر للسلوك أو المهارة، وأفكار متنوعة لمساعدة الطفل علي تنمية المهارة.

وهذه الأفكار مجرد مقترحات ويمكن للأم أو للمعلمة أن يكون لديهما أفكار لاكتساب المهارة علي نحو أفضل، وتقدم العديد من البطاقات اقتراحات لأهداف تفصيلية تقوم علي تحليل المهام أو تحليل المهمة بما يكفل تجزئتها إلي خطوات صغيرة كي يصبح من السهل علي الطفل اكتساب المهارة ، ويعتمد عدد الخطوات التي يحتاجها الطفل علي مدي صعوبة العمل وعلي القدرات والمهارات المتوفرة لديه ، ويمكن أن يتحقق ذلك بثلاثة طرق مما يشجع الطفل علي النجاح:

- تغيير مستوي صعوبة المهمة.
- تعديل المواد المستخدمة في المهمة.
- تغيير نوع أو مقدار المساعدة التي يقدمها الكبار.
- قد تكون المساعدة محسوسة أو تكون مرئية أو لفظية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧أ: ٨)

ثامناً: دور الوالدين في تطبيق برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب الذاتوية

إن والدي الطفل الذاتوي هما الطبيب الحقيقي المعالج لطفلهم، فهم يلعبون دوراً هاماً تجاه طفلهما الذاتوي من خلال تشجيعهم علي الاستفادة من الفرص الطبيعية لنقل المعرفة والمعلومات وتوفير بيئة آمنة وداعمة ونماذج مناسبة. فالآباء هم أفضل من يقدم معلومات عن تاريخ تطور نمو الطفل، حاجاته وأسلوب تعلمه، كما يمكن أيضاً مساعدة الوالدين من

خلال تعليمهم استخدام الأساليب التعليمية الفعالة مع طفلهما الذاتوي، كيفية ضبط مشكلاته السلوكية وتطوير مهاراته في المنزل، ولذلك فإن مشاركة الوالدان في برامج الطفل الذاتوي ووضع الأهداف التربوية والتدريبية له في الخطة التربوية والفردية؛ تعد ضرورة هامة في مساعدة الطفل وضبط تطوره وتقدمه. (أحمد سليم، ٢٠٠٦: ١١١)؛(هلا السعيد، ٢٠٠٩: ١٤٥)؛ (محمد، ٢٠١٠: ٢٣١).

ومن بين الدراسات التي تناولت استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في تقييم وتشخيص حالات اضطراب طيف الذاتوية نجد دراسة (Reale ,2012) والتي هدفت إلى التحقق من كفاءة تطبيق البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في التشخيص الوظيفي لاضطرابات الذاتوية بين الأطفال الصغار. حيث طُبق البروفيل النمائي للبورتيج على عينة مكونة من ١٢ من الأطفال الذين يحملون أعراض الذاتوية في سن ما قبل المدرسة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٣ سنوات وعشر شهور إلى ٦سنوات وعشر شهور بأحد المراكز التأهيلية في جنوب أفريقيا. حيث أظهرت الدراسة نتائج إيجابية من خلال تطبيق البروفيل النمائي للبورتيج في التشخيص الوظيفي للذاتوية، وإمكانية الاستفادة منها والوصول بها إلى أقصى درجة متوقعة للنمو بالنسبة للأطفال الذاتويين في فترات الطفولة المبكرة.

وفي دراسة (Mandy,Charman,Gilmur&Skuse,2012) والتى هدفت إلى فحص كفاءة استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في تشخيص اضطرابات النمو الشامل غير المحدد للأطفال الصغار في سن ما قبل المدرسة، وتكونت عينة البحث من (٦) مراكز لرعاية الأطفال ذوي الإعاقات النمائية التي تقوم بتأهيل (٢٤٤) طفل وطفلة من سن ما قبل المدرسة و كانت تلك المراكز تعتمد على تطبيق البروفيل النمائي لبرنامج بورتيج في تشخيص ودعم جوانب النمو للأطفال. وقد شارك في البحث مجموعة من آباء وأمهات الأطفال، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج كأداة تشخيصية للاضطرابات النمائية غير المحددة بين الأطفال الصغار من خلال التحليل

والأوزان النسبية عبر المقاييس الفرعية لمقياس الكفاءة التشخيصية للبروفيل النمائي لبرنامج البورتيج.

وفي دراسة (إبراهيم ،٢٠١٣) بعنوان (تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات لخفض أعراض الذاتوية لدي أبنائهن) حيث هدفت الدراسة إلي معرفة ما مدي فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات لخفض أعراض الذاتوية لدي أبنائهن، كذلك الكشف عن مستويات الرعاية الوالدية لدي أمهات الأطفال الذاتويين وكذلك محاولة رفع كفاءة العلاقة بين الأم والطفل بما يحقق جواً نفسياً ملائماً لنمو الطفل، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أمهات لأطفال ذاتويين، استخدمت الدراسة الأدوات التالية (مقياس الطفل التوحدي- مقياس جيليام لتشخيص التوحد- مقياس الرعاية الوالدية للطفل الذاتوي- مقياس السلوك التوافقي- برنامج لتنمية مهارات الرعاية الوالدية) وقد أظهرت نتائج الدراسة كفاءة البرنامج المستخدم فى تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات في خفض بعض أعراض الذاتوية لدي أبنائهن.

وفي دراسة (Layton&Hao ,2014) التى هدفت إلى فحص فاعلية الخصائص التشخيصية لبرنامج البورتيج في التقييم المبكر للذاتوية بين الأطفال الصغار في أستراليا، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفل تظهر عليهم مؤشرات الذاتوية في مركز لرعاية الطفل شرق أستراليا. حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (تم تشخيصها عبر المشاركة في برنامج البورتيج) وأخرى ضابطة (تم تشخيصها بأساليب تقليدية)، وقد أظهرت النتائج توافق السمات التشخيصية للبروفيل النمائي لبرنامج البورتيج مع تقييم اضطراب الذاتوية بين الأطفال الصغار.

ودراسة (Attama,Uwakwe,Onyeama,&Igwa,2015) حيث هدفت إلى بحث كفاءة استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج مع كل من الأطفال الذاتويين وذوي الإعاقات النمائية الأخرى في جنوب شرق نيجيريا، وتكونت عينة البحث من (٥٦) طفل

ذاتوي و(١٩) من ذوي الإعاقات النمائية الأخرى، وأظهرت النتائج أن جوانب التشابه في نسبة(٦٨%) من حالات استخدام اختبارات البروفيل النفسي للبورتيج مع كل من الأطفال الذاتويين وذوي الإعاقات النمائية الأخرى.

من خلال عرض الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن للباحثة توضيح الآتي:

١. أن البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج يمكن أن يستخدم في التقييم والتشخيص لحالات اضطراب طيف التوحد، حيث يشمل البروفيل جميع جوانب النمو الخاصة بالطفل كالتنشئة الاجتماعية، النمو اللغوي، مساعدة الذات، النمو المعرفي والنمو الحركي، كما أنه يغطي جميع المستويات العمرية من سن الرضاعة وحتي ست سنوات ، وهذا ما يجعل البرنامج مستمر مع الطفل لفترة طويلة.

٢. أن البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج قائم علي التكامل والتعاون بين الوالدين ومقدم البرنامج بداية من عملية التقييم ووضع الخطة، الأهداف وحتي تطبيق الأنشطة والمهام التي يحتاجها الطفل فبرنامج "بورتيج" من برامج التدخل المبكر التي تعتمد بشكل أساسي علي الرعاية المنزلية.

٣. أن البرنامج يراعي الفروق الفردية بين الأطفال إذ أن الأفكار والأنشطة المتضمنة في برنامج "بورتيج" هي مجرد اقتراحات ونقطة بدء للمناقشة بين الوالدين والأخصائي لأفكار وأنشطة أخري تناسب أولويات الأسرة، مصادرها، اهتماماتها وأسلوب حياتها.

فروض الدراسة

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج وذلك

بالنسبة لتقييم المجالات النمائية المختلفة في اتجاه الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي.

٢) لا يختلف شكل البروفيل النفسي لتقييم حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج كمحك تشخيصي وتقييمي للمجالات النمائية المختلفة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي التشخيص الفارق باستخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في تقييم وتشخيص الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي، وتحديد جوانب التشابه والاختلاف بينهما، واستخدمت الباحثة لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل وطفلة من الأطفال ذوى اضطرابات الذاتوية مقسمين إلى:

١) عشرة من الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي (٨ ذكور، ٢ أناث) تتراوح أعمارهم ما بين (٥- ٧ سنوات) من الأطفال المترددين على مركز المثالى للصحة النفسية .

٢) عشرة من الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (٥ -٧سنوات) وقد حصلت الباحثة على (٣) أطفال من مركز المثالى للصحة النفسية و(٧) من مركز التأهيل المهنى التابع لجمعية الرعاية المتكاملة بحى وسط الإسكندرية.

وقامت الباحثة باختيار مركز المثالى للصحة النفسية ومركز التأهيل المهنى حيث يتوفر به عينات كافية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي خاصة في نفس المرحلة العمرية، كما وجدت الباحثة تعاون ملموس من جميع العاملين وتوفير معظم الإمكانات التي ساعدت الباحثة علي سير إجراءات التطبيق وإتاحة مكان لتطبيق الأدوات.

وصف العينة:

١) من حيث السن: راعت الباحثة أن تمثل عينة الدراسة الفئة العمرية التي تقع ما بين (٥-٧) سنوات بمتوسط (٦.١) وانحراف معياري (٠.٧٢).

٢) من حيث الجنس: ضمت العينة في الدراسة (١٠ طفل ذاتوي منخفضي الأداء الوظيفي) مقسمين إلى (٨) أطفال من الذكور و(٢) من الإناث من الأطفال ذوى اضطراب الذاتوية. و(١٠ أطفال ذكور من الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي).

٣) تقدير درجة الذاتوية للأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي: حيث تضنمت عينة الدراسة الأطفال ذوى اضطراب الذاتوية منخفضي الأداء الوظيفي بدرجة ذاتوية (٨٠-٩٠) بعد تطبيق مقياس جيليام للذاتوية، كما تضمنت العينة الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي بدرجة (٧٠-٨٠) بعد تطبيق مقياس جيليام إسبرجر ، واتفقت النتيجة التي حصلت عليها الباحثة بعد التطبيق مع نتيجة الأخصائي النفسي بالمركز.

تجانس العينة:

قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال الذاتويين عينة الدراسة من حيث (العمر الزمني – درجة الذاتوية) كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني ودرجة الذاتوية (ن= ١٠)

المتغيرات	كا^{٢}	الدلالة
العمر الزمني	٠.٨١	غير دالة
درجة الذاتوية	١.٠٩	غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال الذاتويين من حيث العمر الزمنى ودرجة الذاتوية مما يشير إلى تجانس أطفال هؤلاء المجموعة. كما قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين عينة الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي من حيث العمر الزمنى ودرجة الذاتوية كما يتضح من الجدول رقم (٥)

جدول (٥)

دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني ودرجة الإسبرجر حيث (ن=١٠)

المتغيرات	كا^{٢}	الدلالة
العمر الزمني	١.٣٦	غير دالة
درجة الإسبرجر	٣.٦٣	غير دالة

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين من حيث العمر الزمنى ودرجة الذاتوية مما يشير إلى تجانس أطفال هؤلاء المجموعة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة في:

- مقياس جيليام لتقدير الذاتوية (ترجمة وتعريب: عادل عبد الله، ٢٠١٦).
- مقياس جيليام للأسبرجر (ترجمة: محمد عودة، ٢٠١٥)
- التقييم النمائي لبرنامج البورتاج.إعداد وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧)

(أ) مقياس جيليام لتقدير درجة الذاتوية (تعريب: عادل عبدالله، ٢٠١٦)

صمم المقياس وقام بإعداده (James E. Gilliam,1995) كأداة عالية الثبات من أجل تشخيص الأشخاص الذاتويين، والذى يمثل الهدف الأساسي للمقياس، كما يوجد أهدافًا أخرى أشار إليها (Gilliam,1995) تتمثل في:

- تقييم حالة الأفراد الذين تصدر عنهم مشكلات سلوكية خطيرة.
- تحديد وتقييم مدى التطور أو التقدم الذى يمكن أن يطرأ على حالة الطفل الذاتوي أثر خضوعه لبرامج التدخل.
- المساهمة الفاعلة في إعداد وتقديم خطة التعليم الفردية التي يتم تقديمها للطفل علي أثر تشخيصه على أنه ذاتوي.
- تقدير درجة ونسبة الذاتوية في البرامج والبحوث المختلفة.

ويتميز المقياس بعديد من الخصائص تتلخص في:

- وجود (٤٢) عبارة مقسمة إلى ثلاثة مقاييس فرعية تصف سلوكيات محددة من جانب الطفل تعد في ذات الوقت سلوكيات ملاحظة توجد لديه ويتم قياسها على أثر ذلك.
- وجود (١٤) عبارة إضافية تخص الوالدين في سبيل جمع البيانات حول نمو الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره.
- ترتكز العبارات في الأساس على التعريفات الحديثة للذاتوية ومعايير (DSM4).
- تم استخراج معايير للمقياس على أثر تطبيقه على عينة (١٠٩٢) ممن يعانون من الذاتوية في (٤٦) ولاية بالولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا وكندا.
- يمكن أن يقوم المعلمون أو الوالدان بالاستجابة لبنود المقياس وإكمالها.
- يتمتع المقياس بمعدلات صدق وثبات عالية يمكن الاعتداد بها.
- يمكن تطبيق المقياس على الأفراد في المدى العمرى (٣-٢٢) عام وتستغرق الإجابة عليه ما بين (٥-١٠) دقائق تقريبًا.

- توافر درجات معيارية ونسب أو رتب مئوية خاصة بهذا المقياس.
- عن طريق المقياس يمكن تحديد احتمال تعرض الطفل لاضطراب التوحد والتعرف على مدى حدة هذا الاضطراب لديه.
- يعتبر كل مقياس فرعى من المقاييس الأربعة هو اختبار مستقلا في ذاته، يمكن أن يتم تطبيقه بمفرده أو دون سواه في البحوث المختلفة وذلك وفقًا لأهداف كل بحث.

وصف المقياس:

يضم المقياس أربعة مقاييس فرعية يتألف كل منها من (١٤) عبارة ليصل بذلك إجمالي عدد عبارته (٥٦) عبارة، وتصف العبارات التي يتضمنها كل مقياس فرعى الأعراض المرتبطة باضطراب الذاتوية:

- المقياس الفرعي الأول "السلوكيات النمطية": يضم العبارات الأربع عشر الأولى أي العبارات من (١-١٤) وجميعها تصف ما يصدر عن الطفل من سلوكيات نمطية، واضطرابات الحركة، وغيرها من الاضطرابات الأخرى الغريبة والفردية التي يمكن أن يتعرض الطفل لها.
- المقياس الفرعي الثاني "التواصل": يضم العبارات الأربع عشر الثانية أي العبارات من (١٥-٢٨) والتي تصف جميعها السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمثل أعراضا لاضطراب الذاتوية.
- المقياس الفرعي الثالث "التفاعل الاجتماعي": ويضم العبارات من (٢٩-٤٢) والتي تعمل جميعًا على تقييم قدرة الطفل على أن يتفاعل بشكل ملائم مع الأفراد والأشياء والأحداث.
- المقياس الفرعي الرابع " الاضطرابات النمائية": وتضم العبارات من (٤٣-٥٦) ويتناول أسئلة هامة وأساسية عن نمو الطفل خلال طفولته المبكرة.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تطبيق المقياس من خلال الآباء والمعلمين أو القائمين على رعاية الطفل وذلك في ضوء ملاحظتهم لما يصدر عنه من سلوكيات، علما بأنه لا توجد إجابه صحيحة وأخرى خاطئة لكن المهم أن تعبر كل عبارة بصدق ودقة عما يصدر عنه من سلوكيات، ومن ثم يجب أن تتم الإجابة عن جميع العبارات المتضمنة، وإذا كان هناك شك حول إحدى العبارات يتم تأجيلها للنهاية حتى تتم الملاحظة ، ويلاحظ الطفل لفترة زمنية مدتها ٦ ساعات لكى يستطيع تحديد الدرجة أو القيمة المناسبة للسلوك.

وفيما يتعلق بالمقاييس الفرعية الثلاثة الأولى فإنه توجد أربعة اختيارات أمام كل عبارة (نعم، أحياناً، نادراً، لا) تحصل على الدرجات (٣- ٢- ١- صفر) على التوالي، أما عن كيفية تحديد الاستجابات فإنها تتم وفقاً لما يلى:

- يدل الاختيار (لا) علي عدم ملاحظته للطفل يأتي بمثل هذا السلوك.
- يدل الاختيار (نادرا) على أن الطفل يأتي بالسلوك نفسه ما بين مرة واحدة إلى اثنين في غضون ست ساعات.
- يدل الاختيار (أحيانا) على أن الطفل يأتي بذات السلوك ما بين (٣-٤) مرات كل ست ساعات.
- يدل الاختيار (نعم) على أن الطفل يأتي بذات السلوك لعدد من المرات يتراوح على الأقل بين (٥- ٦) مرات كل ست ساعات.

وعلي هذا يقوم الفاحص بوضع علامة صح أمام العبارة في الخانة التي يرى أنها تعبر بدقة عن سلوك الطفل، ووفقًا لذلك فإن درجة كل مقياس فرعى تتراوح ما بين (صفر – ٤٢) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة احتمال وجود اضطراب الذاتوية لدى الطفل، والعكس

صحيح، وبذلك فإن درجات هذه المقاييس الفرعية الثلاثة تتراوح ما بين (صفر- ١٢٦) درجة.

أما بالنسبة للمقياس الفرعي الرابع والخاص بالاضطرابات النمائية فيوجد اختياران فقط أمام كل عبارة هما (نعم، لا) تحصل على الدرجتين (١- صفر) على التوالي بحيث تحصل العبارة على درجة واحدة إذا ما تم تحديد الاختيار على أنه ذلك الاختيار الذى تمثله العلامة (+) ويحصل على صفر إذا ما كانت تمثل العلامة (-)، ويقوم أحد الوالدين أو أحد القائمين على رعاية الطفل ممن يكونوا على داريه تامة به بالاستجابة عليه وذلك بوضع علامة صح أمام العبارة التي تعبر بدقة وصدق عن حالة الطفل، ومن ثم فإن درجات المقياس الفرعي تتراوح ما بين (صفر- ١٤) درجة وهو الأمر الذي يجعل الدرجة الكلية لهذا المقياس بما يضمه من مقاييس فرعية أربعة (صفر - ١٤٠) درجة.

ويتم جمع درجات البنود الخاصة بكل مقياس فرعى وضعها في القسم الثاني من كراسة تسجيل الإجابة، ثم يتم تحويل الدرجة الخام إلى رتبة مئينية أو درجة معيارية باستخدام الجدول (٤) في صفحة (٣٦)، ثم تجمع الدرجات المعيارية وتحول إلى محصلة الإصابة باضطراب الذاتوية والرتب المئينية المناظرة لها، وذلك من خلال جدول (٥) في صفحة (٣٨) من الاختبار.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام (James E. Gilliam,1995) بتطبيق المقياس على عينة ضمت (١٠٩٢) مفحوصًا ممن يعانون من اضطرابا الذاتوية في (٤٦) ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية وفى كل من كولومبيا وكند، تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٢٢) عام.

وتم حساب الصدق باستخدام صدق المحك لإيجاد معامل الارتباط بين المقياس وقائمة مراجعة السلوك الذاتوي، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٦-٠.٩٤)، كما تم حساب العلاقة بين الأبعاد أو المقاييس الفرعية لهذا المقياس، وكانت قيمة (ر) دالة عند (٠.٠١) وتراوحت القيم ما بين (٠.٣٤-٠.٨٨).

ولحساب الثبات تم استخدام إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الثبات للسلوكيات النمطية (٠.٨٢)، وللتواصل (٠.٨١) وللتفاعل الاجتماعي (٠.٨٦) ولمعامل التوحد (٠.٨٨)، كما تم حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ فكان معامل ألفا (٠.٩٠) للسلوكيات النمطية و(٠.٨٩) للتواصل،(٠.٩٣) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٨٨) للاضطرابات النمائية، (٠.٩٦) لنسبة التوحد، كما تم اللجوء إلى ما يعرف بثبات المقدرين أي الذين يبلغون التقارير حول الأطفال وهو (٣٥ معلما) و(٧٩ والداً) وكانت قيم (ر) دالة عند (٠.٠١)، حيث تراوحت النسبة للمعلمين بين (٠.٨٨ – ٠.٤٩)، وبالنسبة للوالدين (٠.٥٥-٠.٨٥)، بينما تراوحت النسبة للوالدين والمعلمين ما بين (٠.٨٥-٠.٩٨)، وتعتبر هذه المعاملات جميعًا ذات قيم عالية تدل على أن العبارات التي تتضمنها المقاييس الفرعية ثابتة بدرجة كبيرة في قياس الذاتوية.

وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة المصرية قام (عادل عبدالله، ٢٠١٦) بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٢٠٣) طفل مقسمة إلى (٥١) من الأطفال الذاتويين، (٥٧) طفلا من المعاقين عقليا، و(٤٦) من المتأخرين دراسيًا، و(٤٩) من ذوى صعوبات التعلم، يتلقون الرعاية بعدد من المراكز والجمعيات والمدارس في محافظات القاهرة والإسكندرية والدقهلية والشرقية وبور سعيد تتراوح أعمارهم بين (٥-١٦).

ولحساب الصدق تم استخدام صدق المحك حيث بلغت معاملات الارتباط (٠.٦٩) للسلوكيات النمطية، (٠.٦٥) للتواصل، (٠.٧٢) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٦١) لاضطرابات النمائية، (٠.٧٣) لمعامل التوحد بالنسبة لاستجابة الآباء، أما للمعلمين فقد تراوحت معاملات

الارتباط (٠.٧١) للسلوكيات النمطية، (٠.٦٢) للتواصل، (٠.٦٩) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٧٠) لمعامل التوحد، وجميع هذه القيم دالة عند (٠.٠١)، كما تم حساب الصدق التمييزي بين كل مجموعة من المجموعات الأخرى وكانت النتائج دالة عند (٠.٠١) لصالح الأطفال الذاتويين وهو ما يعنى أن المقياس يميز بينهم وبين غيرهم من المجموعات.

ولحساب الثبات تم استخدام إعادة التطبيق حيث بلغت نسبة الثبات (٠.٨٩) للسلوكيات النمطية، (٠.٩١) للتواصل، (٠.٨٧) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٨٥) للاضطرابات النمائية و(٠.٩٤) لمعامل الذاتوية، كما تم حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ حيث بلغت نسبة الثبات للسلوكيات النمطية (٠.٨٦) وللتواصل (٠.٩٠)، وللتفاعل الاجتماعي (٠.٨٤)، وللاضطرابات النمائية (٠.٨١)، ومعامل التوحد (٠.٩٢)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت نسبة الثبات (٠.٨١) للسلوك النمطي، (٠.٨٥) للتواصل، (٠.٨٠) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٧٨) للاضطرابات النمائية، (٠.٨٣) لمعامل الذاتوية.

ولحساب الصدق والثبات في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتطبيق على عينة بلغ عددها (٣٠) طفل وطفلة من الأطفال الذاتويين تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات بمركز التأهيل المهنى وجمعية الرعاية المتكاملة ومركز جلوبال للتوحد بمحافظة الإسكندرية ، وتم استخدام صدق المحك الخارجي وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس جيليام ، ومقياس الطفل الذاتوي (عادل عبد الله،٢٠٠١)، تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٩-٠.٧٨)، فكانت (٠.٥٩) للسلوك النمطي، (٠.٦٧) للتواصل، (٠.٥٦) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٤٩) للاضطرابات النمائية، (٠.٧٨) لمعامل الذاتوية و(٠.٧٣) للدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

ولحساب الثبات قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٨٤-٠.٨٩)، فبلغت نسبة الثبات للسلوكيات النمطية (٠.٨٥) وللتواصل (٠.٨٥)، وللتفاعل الاجتماعي (٠.٨٤)، وللاضطرابات النمائية (٠.٨٩)، ومعامل التوحد

(٠.٨٠)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٥)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(ب) مقياس جيليام لاضطراب أسبرجر (ترجمة: محمد عودة ٢٠١٥)

صمم المقياس وقام بإعداده (James E. Gilliam, 2001) كأداة عالية الثبات من أجل تشخيص الأشخاص الأسبرجر (ذوى الأداء الوظيفى المرتفع) ، ويمكن تلخيص أهم استخدامات المقياس في النقاط التالية:

- التعرف على الأشخاص المصابين باضطراب أسبرجر.
- لتقييم الأشخاص المحولين بسبب وجود مشاكل سلوكية.
- لتوثيق التقدم في مجالات المشاكل السلوكية كنتيجة لبرامج التدخل الخاصة.
- لتحديد أهداف للتغيير والتدخل في خطة تعليم الطالب الفردية.
- لتقييم وقياس اضطراب أسبرجر في المشاريع البحثية.

ويتمتع المقياس بعدد من الخصائص هي:

- يتكون من اثنان وثلاثون بندا واضحا مقسمة على أربع مقاييس فرعية تصف سلوكيات معينة قابلة للملاحظة والقياس.
- بنود المقياس قائمة على أكثر التعريفات حداثة لاضطراب الأسبرجر.
- استمارة مقابلة شخصية مع الآباء للتأكد من إنه لم يكن هناك تأخر من الناحية الطبية في النمو اللغوي والنمو المعرفي ومهارات الاعتماد على النفس المتماشية مع السن المناسب والسلوك التكيفي وفى اكتشاف البيئة المحيطة.
- تم تطبيق الأداة على (٣٧١) حالة من (٤٦) دولة وولاية مثل كندا وبريطانيا والمكسيك وأستراليا ودول أخرى.
- يمكن إكمال المقياس بسهولة بواسطة الآباء والمختصين في المدرسة، والأشخاص الذين على علم بسلوك الحالة أو لديهم فرصة كبيرة لملاحظة الحالة.

- كل من ثبات وصدق الأداة مدعمان بشكل واضح للأهداف المرجوة منها.
- يعتبر مقياس جيليام ملائم للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين (٣-٢٢) عاما.
- يمكن إكمال المقياس في مدة تتراوح ما بين (٥-١٠) دقائق تقريبا.
- توافر الدرجات المعيارية والمئينية.
- توافر جدول لتحديد احتمالية إصابة الشخص باضطراب أسبرجر.

وصف المقياس:

يضم المقياس أربعة مقاييس فرعية واستمارة مقابلة شخصية مع الآباء يجب ملأها بواسطة الآباء، ويتألف كل مقياس من مجموعة من البنود التي تصف السلوكيات الخاصة بالأسبرجر هم:

١) مقياس التفاعل الاجتماعي: يشمل البنود من (١-١٠) وتصف السلوكيات التفاعلية مع المجتمع والتعبير عن التواصل والسلوكيات المعرفية والانفعالية.

٢) مقياس أنماط السلوك المحدد: يشمل البنود من (١٠-١٨) وتصف أنماط السلوك المحدودة والنمطية المميزة لاضطراب أسبرجر.

٣) مقياس المهارات المعرفية: يشمل البنود من (١٩-٢٥) والتي تقيم الكلام واللغة والمهارات المعرفية.

٤) المهارات (البرجماتية) العملية: وتشمل البنود (٢٦-٣٢) والتي تهتم بقدرة الفرد على استخدام اللغة ضمن السياق الاجتماعي.

٥) استمارة المقابلة مع الوالدين وتشمل (٣٧) سؤال يتم تقيمهم في القسم السادس من كراسة الإجابة خاصة بالنمو الطفولي المبكر ونتائج هذا الجزء يمكن أن تستخدم لاستبعاد أي اضطرابات نمائية أخرى.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تطبيق المقياس من خلال الآباء والمعلمين أو القائمين على رعاية الطفل، ويتميز مقياس جيليام بسهولة تطبيقه والبساطة في تسجيل الدرجات، كما يتميز بعدم تقيده بوقت محدد، إذ يمكن أن يحدد المقيمون خطوات تقدمهم نحو إتمام الإجابة على البنود، فهم يستطيعون إنهاء كل المقاييس الفرعية في جلسة واحدة تتراوح مدتها من (٥-١٠) دقائق، لأن المعلومات المطلوبة في استمارة لمقابلة الشخصية للآباء في القسم السادس عادة ما يوفرها آباء الأشخاص الأسبرجر، ويجب على القائم بعملية التقييم أن يكون متأكد من كيفية حدوث السلوك، وإذا لم يكن على دراية بأحد البنود فيجب على الفاحص أن يؤخر الإجابة عليه ويلاحظ الطفل لفترة زمنية مدتها ست ساعات لكى يستطيع تحديد الدرجة أو القيمة المناسبة للسلوك. ويتم تقييم كل بند طبقا لتكرار الحدوث، من خلال التقييم التالي:

- لم يلاحظ: لم ترى الشخص يتصرف بهذه الطريقة
- يلاحظ نادرا: يتصرف الشخص بهذه الطريقة مرة أو مرتين في فترة ملاحظة تصل إلى ست ساعات.
- يلاحظ أحيانا: يتصرف الشخص بهذه الطريقة (٣-٤) مرات في فترة ملاحظة تصل إلى ست ساعات.
- يلاحظ بشكل متكرر: يتصرف الشخص بهذه الطريقة على الأقل ٥ مرات في فترة ملاحظة تصل إلى ٦ ساعات.

ويأخذ كل أداء درجة بحسب الترتيب (صفر- ١-٢-٣) وتسجل في كراسة تسجيل الإجابة ثم تجمع درجات كل اختبار فرعى وتسجل في كتيب ملخص الدرجات، أما فيما يتعلق باستمارة المقابلة الشخصية فيتم الإجابة عنها بواسطة الآباء أو مقدمي الرعاية الذين كانوا على اتصال مباشر ودائم بالطفل خلال (٣٦) شهرا الأولى من حياته، ويتم تسجيل

إجاباتهم على الأسئلة لمطروحة بنعم أو لا، ويساعد هذا القسم الفاحص في تقرير احتمالية إصابة الطفل باضطراب أسبرجر.

ويتم جمع درجات البنود الخاصة بكل مقياس فرعى ووضعها في القسم الثاني من كراسة تسجيل الإجابة، ثم يتم تحويل الدرجة الخام إلى رتبة مئينية أو درجة معيارية باستخدام الجدول (أ.١) في الملحق (أ)، ثم تحول نتائج الدرجات المعيارية إلى محصلة الإصابة باضطراب أسبرجر والرتب المئينية المناظرة لها، وذلك من خلال جدول (ب.١) في ملحق (ب) بالمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام جميس جيليام بحساب معايير الصدق والثبات للمقياس وذلك من خلال التطبيق على عينة تبلغ (٣٧١) فرد (٣١٤) ذكور، و(٥٧) أناث تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٢٢) سنة بمتوسط (١٠) وانحراف معياري (٤)، وتم تشخيصهم مسبقا بأن لديهم اضطراب أسبرجر، بالإضافة إلي (٤٧) من الأطفال الذاتويين و(٣٤) من ذوي الإعاقات المختلفة و(١٨) من الأطفال العاديين، وتم اختيارهم بعدة طرق مختلفة بواسطة المعلمين والأخصائيين النفسيين والأخصائيين التربويين داخل المدارس أو في المراكز العلاجية، وطلب منهم تقييم المقياس، ويغطى أفراد عينة التقنين مجموعة جغرافية واسعة تتكون من (٤٦) دولة وولاية مثل كولومبيا وكندا وبريطانيا والمكسيك وأستراليا وغيرها.

وقد تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالية حيث تم حساب الصدق باستخدام صدق المحتوى حيث كانت معاملات الوسيط لكل المقاييس الجانبية كما يلى، (٠.٦٠) لمقياس التفاعل الاجتماعي، (٠.٥٦) لمقياس أنماط السلوك المحددة، (٠.٦٨) لمقياس الأنماط المعرفية، (٠.٦١) للمهارات البرجماتية، وكل هذه المعاملات دالة عند (٠.٠١)، كما تم

حساب صدق المحك وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين جيليام أسبرجر وجيليام للذاتوية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٢-٠.٧٠)، كما تم حساب صدق البناء وكانت النتائج دالة عند (٠.٠١).

ولحساب الثبات تم استخدام معامل ألفا وطريقة إعادة الاختبار وثبات المقيمين، وتراوحت قيم معامل ألفا ما بين (٠.٧٧-٠.٨٧)، كما تراوحت معاملات الارتباط بطريقة إعادة الاختبار ما بين (٠.٧١-٠.٩٣)، كما تراوحت قيم ثبات المقيمين ما بين (٠.٨١-٠.٨٩).

ولحساب الصدق والثبات علي عينة الدراسة قامت الباحثة بالتطبيق علي عينة (٣٠) طفل وطفلة (١٤) طفل أسبرجر و(١٦) من الذاتويين ذوي القدرات المرتفعة تتراوح أعمارهم (٥-٨) وتم استخدام صدق المحك الخارجي بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس جيليام ومقياس زملة أسبرجر للأطفال (آمال باظة، ٢٠٠٩) وتراوحت معاملات الصدق بين (٠.٧٢-٠.٨٢)، فكانت (٠.٧٧) للتفاعل الاجتماعي، و(٠.٨٤) للسلوك المحدد، (٠.٨٤) للمهارات المعرفية، (٠.٧٢) للمهارات البراجماتية، (٠.٨٢) لمعامل الأسبرجر وكانت جميعها دالة عند (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ولحساب الثبات قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيم الثبات ما بين (٠.٧٤-٠.٨٠) فكانت (٠.٧٥) للتفاعل الاجتماعي، (٠.٨٠) للسلوك المحدد، (٠.٧٩) للمهارات المعرفية، (٠.٧٤) للمهارات البراجماتية (العملية)، وتدل هذه القيم على ثبات المقياس.

التقييم النمائي لبرنامج البورتيج:

يعرف البرنامج بأنه مجموعة من الأنشطة، الألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل علي تزويده بالخبرات، المعلومات،

المفاهيم، الاتجاهات وتدريبه علي أساليب التفكير وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف (بهادر، ٢٠٠٥، ٤٥).

ويعتبر برنامج بورتيج أحد أهم أدوات التدخل المبكر حيث يتم تطبيقه على المرحلة العمرية من الميلاد وحتى ٦ سنوات، ويقدم تقييماً نمائياً تتابعياًdevelopmental profile يتكون من: قائمة ملاحظة السلوك checklist: وهو كراسة اختبارات السلوك ويطبق على كل طفل ولكل طفل checklist قائمة خاصة به ويكتب عليه (اسم الطفل، اسم المؤسسة، تاريخ ميلاده) ويشتمل على خمس مجالات تقييمية five core areas هي:

١. المجال الاجتماعي (التفاعل والتواصل) socialization.
٢. المجال الإدراكي(المعرفى) cognitive.
٣. المجال الإتصالي(اللغة) language
٤. المساعدة (الرعاية)الذاتية self help.
٥. المجال الحركي motor.

وقد صمم برنامج البورتيج في الولايات المتحدة عام (١٩٦٩) وترجم إلى العديد من اللغات وتم تطبيقه وتقنينه في العديد من دول العالم ومن بينها بعض الدول العربية. حيث يخدم البرنامج الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة مثل الإعاقات العقلية، الإعاقات الجسمية متعددي الإعاقات واضطرابات النطق والكلام.

وصف برنامج "بورتيج"

دليل بورتيج للتعليم المبكر هو أحد مكونات نموذج تقديم الخدمة، والتي يشير إليها نموذج بورتيج وقد صمم نموذج بورتيج للأطفال ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها والذين تقع أعمارهم بين الميلاد وسن السادسة وكذلك لأسر هؤلاء الأطفال، وهذا النموذج فعال أيضاً مع الأطفال متأخري النمو،أو منخفضي المستوي الاقتصادي والاجتماعي،أو المعرضين للأخطار

ويمكن تقديم الخدمة لهؤلاء الأطفال في أشكال متعددة تشمل برامج الطفولة المبكرة العامة والخاصة مثل برنامج لنبدأ سوياً "ايفن ستارت"EVEN START، برنامج البدء مبكراً "هيد ستارت" HEAD START وبرنامج ما قبل المدرسة، أو برنامج ما قبل رياض الأطفال، أو مراكز الرعاية النهارية DAY CARE وغيرها.

ويسعي نموذج بورتيج لتحقيق التكامل بين مدخل النظم الأسرية وبين التدخل الخاص بعلاج طفل يوجد في بيئة معيقة لتطوره ويتشكل هذا النموذج من أربعة مبادئ رئيسية:

- أن الأسرة هي التي توجه عملية التدخل.
- أن جوهر عملية التدخل هو التفاعل بين الوالدين والطفل.
- أن النظام اليومي، وعادات الأسرة، واللعب تشكل أنماط حياة الأسرة، وهي الوسيط الذي يتم التدخل من خلاله.
- أن تسجيل الملاحظات والحوارات الدائرة بين الوالدين وفريق العمل، هو أساس القرارات التي تتخذ في عملية التدخل.

العناصر الأساسية في برنامج "بورتيج"

هناك ستة عناصر أساسية لنموذج بورتيج، سيتم عرض كل منها فيما يلي:

١) عملية التشخيص

يشتمل نموذج بروتيج علي جهود مكثفة لتعريف مؤسسات المجتمع المحلي ببرنامج التدخل وتقوم كل مؤسسة بوضع محكات نجاحها علي أساس طبيعة المجتمع الذي تخدمه والأنظمة السائدة، شروط مصادر التمويل وعدد الأسر التي يمكن تقديم الخدمة إليها.

٢) التقييم البيئي الأيكولوجي

التقييم هو جوهر عملية النشاط من بدايتها إلى نهايتها، فهو يهدف إلى اكتشاف نقاط القوة وأنواع الحاجات التي تنقص الطفل وأسرته، وبذلك فهو يهدف إلى إعادة برنامج للتدخل،

خاص بكل أسرة على حدة، وقد تشمل استراتيجيات التدخل حوارات غير رسمية مع الأسرة، كملاحظة واستخدام أدوات التقييم المطبوعة أو القوائم الإنمائية، ويمكن استخدام نتائج تقييم الطفل والتي قامت على أساس التقييم الإنمائي – مثل دليل بورتيج للتعليم المبكر – في تخطيط الأنشطة اليومية التي تهدف إلى دعم نمو الطفل، وتتم جميع أنواع التقييم بالمشاركة التامة من الوالدين؛ وذلك بهدف الاستفادة من معلوماتهم عن طفلهم وأسرته ولضمان أن تتم هذه الأنشطة بتوجيه من الأسرة، ويشمل التقييم الأيكولوجي كذلك التوصل إلى معرفة بالمصادر المتاحة في المجتمع المحلي لمساعدة الأسرة.

٣) الإشراف وتقييم النتائج

تظهر أنشطة الطفل والأسرة ذات العلاقة ببرنامج المساعدة خلال برنامج التعليم الفردي، أو برنامج خدمة الأسرة الواحدة، أو من خلال برامج أخرى، ويتم توثيق الأنشطة من خلال الاتصال الأسبوعي وسجلات الملاحظة، ويتم تقييم الطفل من خلال الإستفادة بالكتيب الحالي دليل برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتيج" كمرجع، ويتم استكمال التقييم سنويا لمراجعة برامج التعليم الفردي، وخدمات الأسرة المتفردة ويتم قياس درجة رضا الوالدين والمجتمع المحلي عن خدمات البرنامج من خلال استبيانات في نهاية العام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب، ٦-١٠).

٤) الأسس التي يقوم عليها التقييم النمائي لبرنامج "بورتيج"

يعتمد هذا الأساس على مجموعة من المفاهيم الأساسية والتوجيهات بعضها يرتبط بالإطار المعرفي الذي يعمل فيه البرنامج والبعض الآخر يتعلق بما يكفل حسن التخطيط وحرية التنفيذ والتقويم.

١. **المفهوم الأول:** إن عملية الرعاية والتنمية والعلاج للأطفال الذاتويين تطبق في رحاب الأسرة، بحيث تقوم الأم أو الأب بمتابعة تعليم أطفالهما، ورصد أداءهم، والعمل على تنميتها للوصول بها إلى المستويات المناسبة للنمو.

٢. **المفهوم الثاني:** هو الاتجاه السلوكي في تشخيص المشكلة السلوكية للطفل الذاتوي، وفي إعداد تدريبات عملية في التقويم وهذا الاتجاه يحدد أهداف عملية التعليم تحديدا ويمكن من اختبار أساليب التدريب التي تكفي لمعالجة القصور في جوانب النمو المختلفة.

٣. **المفهوم الثالث:** ويرتبط المفهوم الثالث بالمفهوم السابق وهو أن البرنامج يحتوي من بين أدواته على قائمة للمراجعة تضم المجالات الستة الآتية: مجال استثارة الرضيع، المجال المعرفي، المجال الحركي، مجال مساعدة الذات، المجال الاجتماعي، المجال اللغوي.

ويلاحظ من هذه القائمة أن ثمة مفهوما أساسيا يستند إليه البرنامج في تصور طبيعة الطفل الذي يعانى من اضطراب الذاتوية وجوانب شخصيته ونموه يقوم على تكامل جميع مجالات النمو، كما انه يعتمد– في نفس الوقت –على تحليل ورصد شامل لجميع مظاهر ومهارات النمو في ظل كل مجال من هذه المجالات تحديدا أدائيا سلوكيا، إذن فهو مفهوم سلوكي أدائي معرفي شامل للطبيعة الإنسانية للطفل.

٤. **المفهوم الرابع:** ويستند على أن هذا البرنامج يأخذ في اعتباره ما حدث من تقدم في مجال تصميم التعليم وتطويره فهو يقتفي تدريب القائمين على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة وأطفال الذاتوية خاصة ووضع استراتيجيات تكفل ترتيب منهج تعليمي قائم على هذا التحليل، بما يحقق الأهداف ووضع استراتيجيات تكفل ترتيب خطوات التعلم بشكل متسلسل ييسرها ويؤدي إلى تحقيق الأهداف، أي أن هذا البرنامج يستند إلى مفهوم التنسيق أو النظام وضرورة وجود اتساق أو تناغم بين تحليل المهمة، وبين الهدف السلوكي، وبين خبرات التعلم والتعليم، وبين بلوغ مستوى النجاح الذي ينص عليه الهدف المنصوص عليه في البرنامج.

٥. **المفهوم الخامس:** من المفاهيم الأساسية لهذا البرنامج المرونة، فعلى الرغم من وجود قائمة مراجعة تضم وترصد جميع الأداءات التي يقوم بها الطفل السوي أو العادي في المجالات الستة، وعلى الرغم من أنه يوجد لكل أداء من هذه الأداءات بطاقة نشاط تحدد خطوات العمل والتعليم والرعاية التي تكفل اكتساب وتنمية هذا العنصر السلوكي أو الأداء– على الرغم من ذلك كله فان المجال متسع للأم والأب أو المعلمة المشرفة قبل أن يبتكر أنشطة بديلة، وطرائق تعليمية مختلفة ومواد متباينة مما تيسره الظروف ومما يكفل تحقيق الهدف التنموي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧أ، ٣– ٥)

الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل النمائي للبورتيج

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس البروفيل النمائي للبورتيج على عينة قوامها (٣٠) طفلا على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين مقياس البروفيل النمائي للبورتيج ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفى المطور من مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى ، تعريب وتقنين(بندر العتيبى،٢٠٠٤) كمحك خارجي، كما يتضح في جدول (٦)

جدول (٦)

معاملات الصدق لمقياس البروفيل النمائي للبورتيج

الأبعاد	معاملات الصدق
الحركي	٠.٧٨
الاجتماعي	٠.٨٤
الرعاية الذاتية	٠.٨٩
المجال المعرفي	٠.٧١
المجال اللغوي	٠.٧٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٣

معاملات الثبات

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس البروفيل النمائي للبورتيج باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ كما يتضح في جدول (٧)

جدول (٧)

معاملات الثبات لمقياس البروفيل النمائي للبورتيج باستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
الحركي	٠.٨٦
الاجتماعي	٠.٨٤
الرعاية الذاتية	٠.٨٨
المجال المعرفي	٠.٨٩
المجال اللغوي	٠.٨٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٨

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

الخطوات الإجرائية للدراسة.

١. الاطلاع على التراث النظرى لكتابة الجزء النظري للدراسة.

٢. تحديد عينة الدراسة لعمل بروفيل نفسى (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) وحساب التجانس بين أفراد العينة من حيث درجة الذاتوية والعمر الزمنى، وتحديد أدوات الدراسة.

٣. إجراء الدراسة الميدانية من خلال تطبيق اختباري جيليام للذاتوية والأسبرجر والتقييم النمائي لبرنامج البورتيج وذلك في فترة زمنية وصلت إلى ٥ أشهر خلال العام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠.

٤. تصحيح الاختبارات وتفريغ البيانات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض.

٥. الوصول إلى النتائج وتفسيرها بعد المعالجة الإحصائية، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences. وتم استخدام الآتي

١. اختبار ألفا كرونباخ Alpha cronbach

٢. معاملات الارتباط

٣. مان ويتني Mann– Whitney U

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

(أ) عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج وذلك بالنسبة لتقييم المجالات النمائية المختلفة في اتجاه الأطفال مرتفعي الأداء الوظيفي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي)

على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج وذلك بالنسبة لتقييم المجالات النمائية المختلفة كما يتضح من جدول (٨).

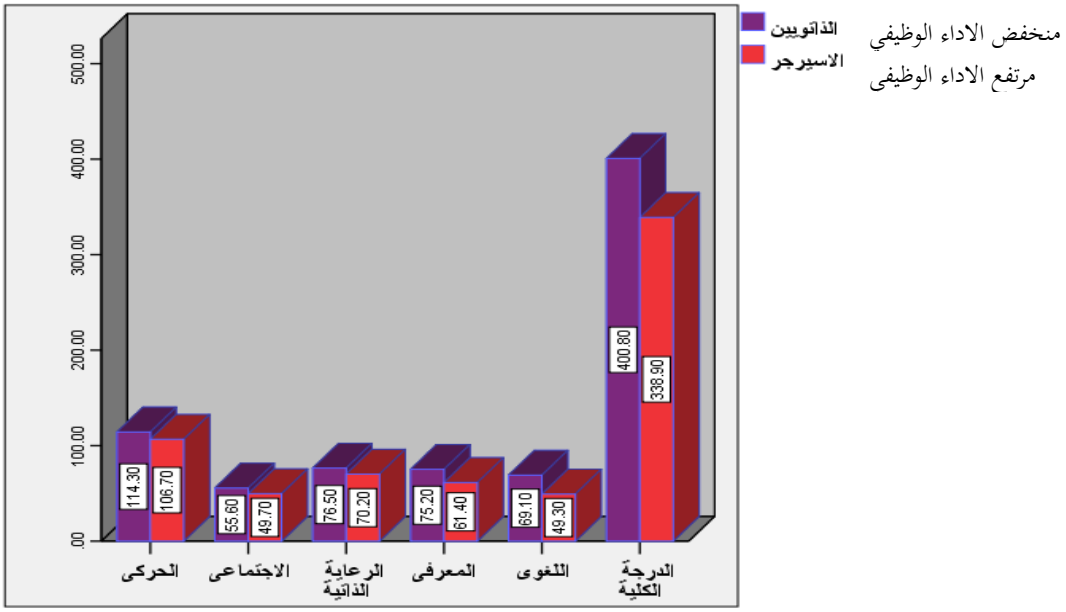
جدول (٨) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية(الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي والأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الحركي	منخفضي الأداء	١٠	١١.٧٥	١١٧.٥	٠.٩٥١	غير دالة	–
	مرتفعي الأداء	١٠	٩.٢٥	٩٢.٥			
	إجمالي	٢٠					
الاجتماعي	منخفضي الأداء	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٨٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح مرتفعي الأداء
	مرتفعي الأداء	١٠	٥.٥	٥٥			
	إجمالي	٢٠					
الرعاية الذاتية	منخفضي الأداء	١٠	١٢.٨٥	١٢٣٨.٥	١.٧٨٠	غير دالة	–
	مرتفعي الأداء	١٠	٨.١٥	٨١.٥			
	إجمالي	٢٠					
المجال المعرفي	منخفضي الأداء	١٠	١٥.١	١٥١	٣.٤٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح مرتفعي الأداء
	مرتفعي الأداء	١٠	٥.٩	٥٩			
	إجمالي	٢٠					
المجال اللغوي	منخفضي الأداء	١٠	١٥.١	١٥١	٣.٤٨٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح مرتفعي الأداء
	مرتفعي الأداء	١٠	٥.٩	٥٩			
	إجمالي	٢٠					
الدرجة الكلية للمقياس	منخفضي الأداء	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٨٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح مرتفعي الأداء
	مرتفعي الأداء	١٠	٥.٥	٥٥			
	إجمالي	٢٠					

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

يتضح من جدول(٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى فى المجالات الاجتماعية والمعرفية والدرجة الكلية لصالح الأطفال ذوى الأداء الوظيفي المرتفع ، بينما لم تظهر دلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى من الذاتويين على أبعاد المجال الحركى والرعاية الذاتية.

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج



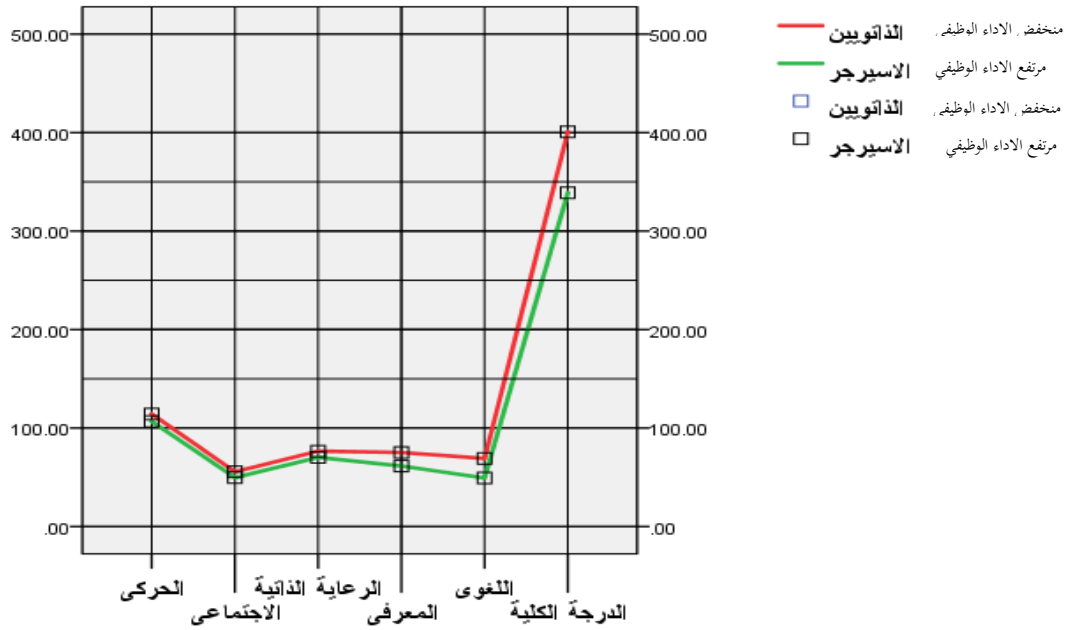
شكل (١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) على مقياس البروفيل النمائي للبورتيج

عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا يختلف شكل البروفيل النفسي لتقييم حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي- الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام البروفيل النمائي برنامج البورتيج كمحك تشخيصي وتقييمي للمجالات النمائية المختلفة.

قامت الباحثة بإيجاد البروفيل النفسي لتقييم حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي- الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام البروفيل النمائي للبورتاج كما يتضح في شكل (٢)



شكل (٢)

البروفيل النفسي لتقييم حالات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي- الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي) عند استخدام البروفيل النمائي للبورتيج

تشير نتائج البروفيل النمائي لبرنامج بورتيج إلى فاعلية استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في التقييم والتشخيص الفارق لحالات الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء

الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي، مما يدعم فرض الدراسة والتوقع بفاعلية استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في عمليات التقييم النمائي والتشخيص الفارق.

ومن ثم يتضح فاعلية استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في تشخيص وتقييم الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي. بالإضافة إلى تحديد مكامن القوة التعليمية الخاصة والمهارات القابلة للتعلم عند الطفل.

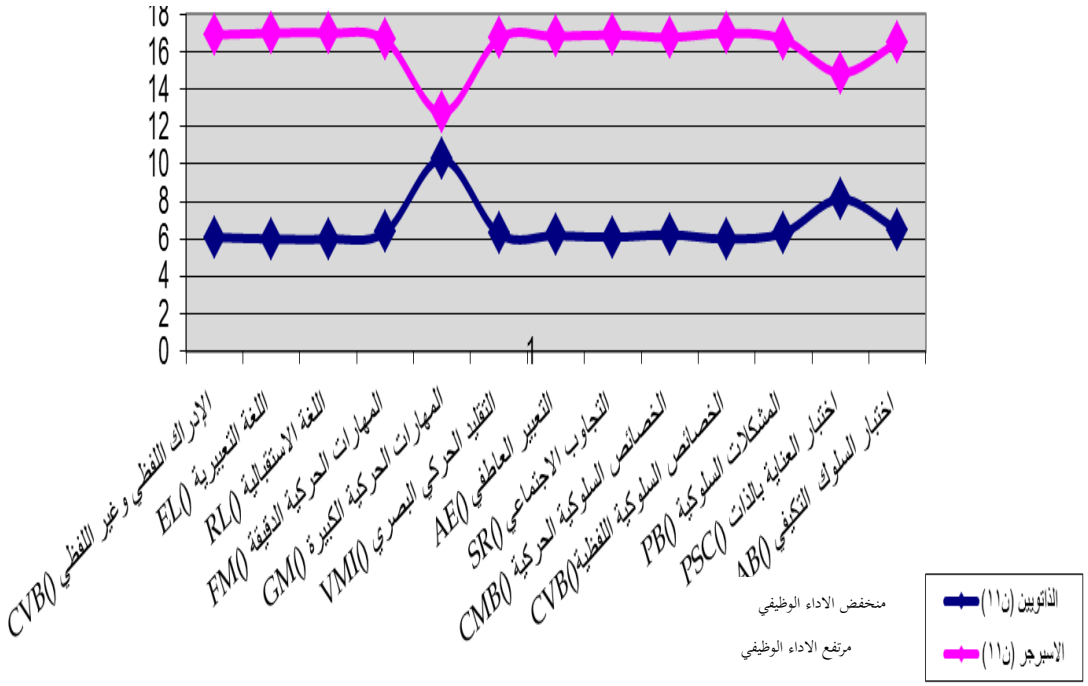
ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من (Villa, Micheli, Pastore&Molteni, 2010) والتي هدفت إلى التحقق من صلاحية البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج، وأظهرت النتائج ثبات وصدق المقياس في تقييم وتشخيص ذوى الاضطرابات النمائية (حالات الذاتوية وحالات الأسبرجر)، ودراسة (Waligórska,Pisula,Waligórski&Letachowicz, 2012) والتي هدفت إلى التأكد من فعالية برامج التدخل المبكر للأطفال الذاتويين باستخدام مقياس البروفيل النفسي التربوي (PEP)، وأظهرت النتائج تقدم للأطفال على اختبار (PEP) الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما اشارت دراسة (Fulton & D'entremont, 2013) إلى أهمية مقياس (PEP3) حيث هدفت إلى فائدة البروفيل النفسي التربوي في تقييم المهارات المعرفية واللغوية للأطفال الذاتويين.

وترى الباحثة أن نتيجة الدراسة الحالية جاءت متفقة تماما مع عديد من نتائج الدراسات السابقة والتي تؤكد على فاعلية استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج للقيام بعمليات التقييم النمائية الكاملة والمدققة وكذلك عمليات التشخيص الفارق لحالات الاضطرابات النمائية متمثلة في حالات اضطراب الذاتوية منخفضى ومرتفعى الأداء الوظيفى وذلك بنفس الكفاءة والفاعلية لاستخدام البروفيل النفسي التربوي PEP3، وجاء ذلك متفقاً مع نتائج دراسة (Reale, 2012) والتي هدفت إلى التحقق من كفاءة تطبيق البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في التشخيص الوظيفي لاضطرابات الذاتوية، وكذلك مع دراسة (Mandy, Charman, Gilmour&Skuse, 2012) التى هدفت إلى فحص كفاءة استخدام البروفيل

النمائي لبرنامج البورتيج في تشخيص اضطرابات النمو الشامل، ومع نتائج دراسة Layton (& Hao, 2014) التى هدفت إلى فحص فاعلية الخصائص التشخيصية لبرنامج البورتيج في التقييم المبكر للذاتوية بين الأطفال، وأخيرا دراسة Attama,Uwakwe, Onyeama (&Igwe, 2015) التى هدفت إلى بحث كفاءة استخدام البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج مع كل من الأطفال الذاتويين وذوي الإعاقات النمائية.

وترى الباحثة أن أهم وأكثر ما يساهم به البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج أنه مدعوم ببرامج تدريبية ، ولا يكتفي فقط بتقييم وتشخيص حالات الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي ، ولذا يمكننا القول بأنه يمكن الحصول على صورة متكاملة عن الطفل من خلال عمليات التقييم والتشخيص ؛ بل ونستطيع معها تقديم الخدمات التربوية والتعليمية بشكل أفضل من خلال البرامج التي تدعم البروفيل المستخدم (البرنامج النمائي للبورتيج).

كما قامت الباحثة برسم الصفحة النفسية لكل من الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي باستخدام التقييم النمائي لبرنامج البورتيج، وجاءت الصفحة النفسية تعكس مساحة التشابه بين العينيتين علي جميع أبعاد التقييم النمائي لبرنامج البورتيج، وفيما يلي رسم شكل الصفحة النفسية لكل من العينتين وأوجه التشابه والاختلاف فيما بينهما:



شكل (٣)

الصفحة النفسية لكل من الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي وأوجه التشابه والاختلاف فيما بينهم

من خلال الصفحة النفسية يتضح لنا وجود أوجه التشابه لدي الأطفال الذاتويين منخفضي الأداء الوظيفي– الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي علي التقييم النمائي لبرنامج البورتيج تتضح فيما يلي:

- في بعد التواصل فقد ظهر من خلال النتائج وجود قصور في مهارات التواصل (اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية والإدراك اللفظي وغير اللفظي) لدى الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى مقارنة بالأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي، تراوح التأخر في اللغة ما بين المتوسط والشديد، وكذلك توقف تأخر في القدرة على التخاطب والاتصال، كما أن بعض الأطفال الذاتويين الذين استطاعوا التحدث كانت اللغة لديهم غريبة حيث كانوا

يقومون بترديد بعض الكلمات أو الجمل بشكل مستمر حتى وإن كانت من حديث سابق ليس له علاقة بالموضوع الحالي، وهو الأمر الذى لم يظهر عند الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي، فبالرغم من تفوقهم في مهارات التواصل علي الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى إلا أن مشكلة التواصل اللفظي لديهم تكمن في أنهم يفتقرون إلى قواعد المحادثة مع الآخرين، فهم يريدون الاستئثار بالحديث لفترات طويلة و يتحدثون عن بعض الاهتمامات المحدودة أو عن موضوعاتهم المفضلة والتي قد لا تهم أحد غيرهم (كالحديث عن إحدى الشخصيات ، وغيرها) وغير مهتمين بالآخرين ومشاعرهم وإذا كانوا مهتمين أم لا.

- أما فيما يتعلق بالقراءة والكتابة فبالرغم من تفوق الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي على الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى في هذا البعد إلا أن الفرق بينهم ليس كبير مما يدل على أن مرتفعى الأداء الوظيفى في بداية الطريق نحو التعلم بشكل أفضل ، وأن الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى في حاجة إلى برامج لتعليم المهارات الأساسية للتعلم (الكتابة القراءة الحساب).
- أما من الناحية الاجتماعية فقد أبدي الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي تفوقاً في مهارات التفاعل الاجتماعي، فبالرغم من أنهم يواجهون عجزا شديداً في تكوين العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا القصور يظل مختلفًا عما يواجهه الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى ، فبالرغم من وجود مشكلات اجتماعية تتراوح ما بين الانعزال والرغبة في الانفصال عن المجتمع إلي الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية غير الفعالة، إلا أنهم يرغبون في التفاعل الاجتماعي وإقامة الصداقات حتى ولو لم تكن بشكل مكتمل، ويرجع ذلك إلي نمو المهارات اللغوية من حيث حصيلة المفردات وقواعد اللغة والنطق، كما أنهم قادرون على تكوين جمل طويلة ومعقدة في قواعدها لاستخدامها في التواصل والتفاعل الاجتماعى ، أما الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى فهم يعانون من قصور شديد في مهارات التفاعل

الاجتماعي، وفى القدرة على إقامة اتصال اجتماعي متبادل، وعدم الرغبة في تكوين علاقات أو صداقات، كما اتضح من نتائج المقياس ونتائج ولى الأمر.

- وفيما يتعلق بالمهارات الحركية: بالرغم من أن الاطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي يعانون من بعض المشكلات الحركية كالقدرة على استخدام أدوات اللعب خارج المنزل مثل الأرجوحة أو ركوب الدراجات وما إلى ذلك وقد تكون هيئة وقوفهم أو جلوسهم غريبة ، كما أنهم قد يظهرون صعوبات في تناسق المهارات البصرية الحركية إلا أنهم أظهروا تفوقًا على الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى في هذا المجال(المهارات الدقيقة والإدراك الحركي البصرى) فالقدرات الحركية لدي الذاتويين مرتفعى الأداء الوظيفى تتباين بدرجة كبيرة فمن خلال تقرير ولي الأمر ومن خلال أداء الأطفال علي المقياس، بعض الأطفال الذاتويين مرتفعى الأداء الوظيفى اظهروا مهارات نمائية جيدة، والبعض الآخر لديه قصور في قدراتهم الحركية الدقيقة منها بطء في تعلم مهارات ارتداء الملابس، ومهارات تناول الطعام، واستخدام أزرار الملابس، واستخدام أقلام الرصاص، والتلوين، والبازل، بينما لم توجد فروق بين الفئتين في المهارات الكبيرة.
- السلوكيات النمطية: أظهر الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى استجابة سلبية على بعض(الخصائص السلوكية الحركية والخصائص السلوكية اللفظية) حيث كانوا يصرون على أداء أنشطة بعينها دون غيرها (مثل نشاط اللعب بالمكعبات والخرز) كما أن بعضهم كان يردد الكلمات والجمل بطريقة عشوائية، وبعضهم كان يشم الأشياء أو يتذوقها، مما يشير إلى تفوق الأطفال الذاتويين منخفضى الأداء الوظيفى عن مرتفعي الأداء الوظيفي في شدة السلوكيات النمطية وهو ما يتفق مع خصائصهم.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بتجديد طرق التشخيص والتقييم التي تستخدم مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة عموما والأطفال ذوى اضطرابات الذاتوية خاصة.

٢. الاستفادة من البروفيل النمائي لبرنامج البورتيج في عمليات التقييم والتشخيص ووضع الخطة التربوية الملائمة للتدخل.

٣. تصميم أدوات لرصد التغير فى نمو الطفل ومدي التقدم نحو تحقيق الأهداف والنتائج التي تصبو المعلمة لتحقيقها.

٤. توفير الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية داخل مؤسسات التربية الخاصة وتدريب الأخصائيين علي استخدامها.

البحوث المقترحة:

١- استخدام البورتيج في التشخيص الفارق ورسم البروفيل النفسى لحالات الاصابة الدماغية .

٢- قدرة برنامجى تيتش والبورتيج في التشخيص الفارق بين حالات الذاتوية مرتفعى ومنخفضى الأداء الوظيفى.

٣- استخدام برنامج التدخل المبكر البورتيج فى التشخيص الفارق بين حالات الضعف العقلى والتوحد.

٤- قدرة البورتيج في التشخيص الفارق لحالات التوحد وصعوبات التعلم .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أكرم(٢٠١٣). تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية لخفض أعراض الذاتوية لدي أبنائهن. رسالة دكتوراه. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

أبو يوسف، حسام(٢٠٠٦). الطفل التوحدي (خصائصه السلوكية والتربوية) اختبارات تقيس قدراته دمجه في المجتمع. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

أحمد، علي، عبد الظاهر، عبد الله(٢٠١٣). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. الرياض: دار الزهراء.

أديب، نادية(١٩٩٣) الأطفال المتوحدون. ورشة عمل عن الأوتيزم. مركز سيتي، ديسمبر.

آرونز، مورين وجيتنس، تيسا(٢٠٠٨). الأوتيزم المشكلة والحل العلاج الأمثل لمرض التوحد. ترجمة دار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

أمين، سهى (٢٠٠١) مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال الذاتويين. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أمين، هدي(٢٠٠٤). الصورة الإكلينيكية لحالات الأوتيزم ذات المستوي الوظيفي المرتفع والمنخفض. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر.

البطاينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر(٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بهادر، سعدية(٢٠٠٥). نموذج بورتاج للتدخل المبكر. الكويت: دار البحوث العلمية.

الجارحي، سيد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال التوحديين وخفض سلوكياتهم المضطربة. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

خطاب، محمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الذاتويين. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الرابطة الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٠): الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية تعديل النص الصورة العربية، الجزء الأول، (ترجمة: مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية)، أبو ظبى: الشارقة للخدمات الإنسانية.

رياض، سعد(٢٠٠٨). الطفل التوحدي أسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزريقات، إبراهيم؛ الإمام، محمد(٢٠٠٧). التقييم النفسي والتربوي لدى عينة من أطفال التوحد بالأردن المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

الزغبي، محمود(٢٠١٥). برامج أنشطة حسية لتنمية مهارات التواصل لدي عينة من الأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

سبارو، سارا ،وبالا، ديفيد ،وشيكشتي، دومينيك .(2004) مقياس فاينلاند للسلوك التكيفى صورة معدلة ومنقحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، تأليف إدجار دول ، تعريب وتقنين:بندر بن ناصر العتيبي، كلية التربية: جامعة الملك سعود .

السعيد، هلا(٢٠٠٩). الطفل الذاتوي بين المعلوم والمجهول. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

سليم، أحمد(٢٠٠٦). التوحد واضطراب السلوك. عمان: دار المشرق الثقافي.

سليمان، عبد الرحمن(٢٠٠٠) محاولة فهم الذاتوية " إعاقة الذاتوية عند الأطفال"، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن(٢٠١٢). معجم مصطلحات اضطراب التوحد. القاهرة: الأنجلو المصرية.

سليمان، عبد الرحمن(٢٠١٥). متلازمة إسبرجر الطيف الثاني من اضطرابات التوحد دليل المعلمين. القاهرة: عالم الكتب.

الشامي، وفاء(٢٠٠٤). خفايا التوحد (أشكاله – أسبابه – تشخيصه). الرياض: الجمعية الفيصلية.

الشخص، عبد العزي(٢٠١٣). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

شقير، زينب، وموسى، محمد(٢٠٠٧). اضطراب الذاتوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، صفاء(٢٠٠٦). مدي فاعلية برنامج بورتاج في تنمية الجوانب الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

صقر، مروة. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الأمهات للتعامل مع الطفل التوحدي. رسالة دكتوراه. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

عبد الله، عادل. (٢٠١٤). مدخل إلى اضطراب التوحد النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الله، محمد. (٢٠٠٨). مقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب التوحد. القاهرة: دار الرشاد.

عوده، محمد (٢٠١٥). مقياس جيليام لاضطراب إسبرجر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عوض، رأفت. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية الانتباه لدى الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

فراج، عثمان. (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة " تعريفها – تصنيفها – أعراضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجي ". القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية.

فرج، إبراهيم(٢٠٠٤). التوحد الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع

فؤاد، فيوليت (٢٠١٠). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الفوزان، محمد (٢٠٠٠): التوحد / المفهوم – التعليم – التدريب، مرشد إلى الوالدين والمهنيين. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

فيريس جبر(٢٠١٣). إعادة تعريف الأمراض النفسية، (ترجمة) مصطفي شقيب، www.arabpsyynet.com.

القمش، مصطفى(٢٠١١). اضطرابات التوحد الأسباب والتشخيص والعلاج. عمان: دار الميسرة للنشر.

قنديل، شاكر(٢٠٠٥). إعاقة الذاتوية طبيعتها وخصائصها. جامعة المنصورة: المؤتمر السنوي لكلية التربية. ص ص١٥٥– ١٧٩.

كامل، سهير(٢٠١٢). اضطرابات الطفولة المبكرة (تأخر النمو والإعاقات). الرياض: خبراء التربية / مركز الطفولة

كامل، محمد(٢٠٠٥). التدخل المبكر ومواجهة اضطرابات التوحد. القاهرة: مكتبة ابن سينا.

كفافي، علاء الدين؛ كفافي جهاد (٢٠٠٦): موسوعة علم النفس التأهيلي المجلد الثاني الإعاقات. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، سري. (٢٠١٠). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.

محمد، عادل(٢٠١٦). مقياس جيليام التشخيصى لتقدير اضطراب التوحد، كراسة التعليمات. القاهرة، دار الرشاد.

محمد، عادل. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.

المشرفي، انشراح. (٢٠٠٨). الاكتشاف المبكر لإعاقات الطفولة. الإسكندرية: مؤسسة حورس.

مصطفي، أسامة؛ الشربيني، السيد. (٢٠١١): التوحد الأسباب –التشخيص –العلاج. عمان: دار المسيرة.

مطحنة، خالد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تأهيلي في تنمية بعض المهارات المهنية وتحسين السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس

موسى، محمد (٢٠٠٧): اضطراب التوحد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

النجار، خالد(٢٠٠٦). استخدام الملاحظة في التشخيص الفارقي بين حالات التوحد وحالات الإسبرجر دراسة تشخيصية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية. العدد السابع عشر، ص ٢٣٥-٢٨١.

هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس(٢٠٠٨): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. (ترجمة: عادل عبد الله محمد)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧أ). برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) "التقرير الشامل". القاهرة: قطاع الكتب.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧ب). دليل برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) "إرشادات الاستخدام". القاهرة: قطاع الكتب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alison, E.L.Robyn, L.Y.Amy, E.Z.Baker, L.etal. (2010): Sensory Processing Subtypes in Autism: Association with Adaptive Behavior, J. of Autism Dev. Disorder. 40,112–122.

American psychiatric Association (2013).Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (DSM-5).American Psychiatric PUB.

Attama, C. M. Uwakwe, R. Onyeama, G.M. & Igwe, M.N. (2015). Comparison of Using Psychological Profile of Portage among Childhood Autistic Subjects and those with Other Developmental Disorders in South East Nigeria: A Comparative Study. Annuals of Medical and Health Sciences Research. 5 (3).33-54.

Bhat, A. N. Galloway, J. C.&, Landa R. J.(2010): Social and non-social visual attention patterns and associative learning in infants at risk for autism, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(9), 989–997.

Brooke, I.(2007): Teaching Imitation to Children with Autism: A Focus on Social Reciprocity, SLP- ABA, 2(3), 269-277.

Carpenter, J. M.Charles L. A.Jenner, W& Nicholas,J. S. (2008). Recent advances in autism spectrum disorders, International Journal of psychiatry in medicine, 38 (2), 133 – 140.

Carpenter, L.A.(2013).Screening and diagnosis of autism spectrum disorders(ASD). J S C Med Assoc.102 (8)3-23.Review. PubMed PMID: 17319241.

Cheryl, Y.Trepagnier, M.M.Sebrechts, A.Finkelmeyer, L.etal. (2006): Simulating Social Interaction to Address Deficits of Autistic Spectrum Disorder in Children, Cyber psychology & Behavior, 9(2), 213–217.

Cindy, L. (2005): Autism and the Environment? Environmental Health Perspectives, 113(6), 405–416.

Connie,K.Amanda,C.Gulsrud,C.Wong,L.etal.,(2010): Randomized Controlled Caregiver Mediated Joint Engagement Intervention for Toddlers with Autism, J.of Autism Dev. Disorder,40, 1045–1056.

Fulton, M.L. &D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile-3 for Assessing Cognitive and Language Skills of Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. 43. (10): P 2460-71. DOI 10. 1007/s10803-013-1794-y.

Heinricks, R. (2013).Perfect targets: Asperger syndrome and bullying practical solution for surviving the social world. Shawnee mission, Kansas: Autism Asperger publishing.

Helen,V. R.(2011): Theoretical aspects of autism: biomarkers a review, Journal of Immuno. Toxicology, 8(1), 68–94.

James B.A.Jane,R.V. M. Sadagopa, R., etal.,(2007): Mercury, Lead, and Zinc in Baby Teeth of Children with Autism Versus Controls, Journal of Toxicology and Environmental Health, Part A, 70, 1046–1051.

Katarzyna, C. &Fred, V. (2007): Face recognition in ASD Impairments in monkey and human face recognition in2-year-old toddlers with Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay, Developmental Science, 10(2), 266–279.

Klin, l. (1993): concept formation: children with autism, down syndrome, and normal development d. a. i, 55(2), 44-61.

Layton, T. &Hao, G. (2014).Early Assessment in Autism Spectrum Disorders Using Portage. Journal of Psychological Abnormal Child, 3 (4), 33-46.

Lisa,D.W.Diana,L.R.Roger B.etal., (2009) Sensory Abnormalities as Distinguishing Symptoms of Autism Spectrum Disorders in Young Children, J.of Autism Dev. Disorder, 39,1087–1091.

Maarten, J.Van, d.S.Herman, V.E. &Chantal, K. (2007) Can You See what is Not There? Low-level Auditory–visual Integration in Autism Spectrum Disorder, J.of Autism Dev.Disorder, 37, 2014–2019.

Mandy, W.Charman, T.Gilmour, J. &Skuse, D. (2012). Toward Specifying Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified. Autism Research; doi: 10. 1002/aur. 178. [E pub ahead of print] PMID: 21298812.

Shek, D.T. L.Tsang, S. K. M.Lam, L. L.Tang, F. L.Y.& Cheung, P. M. P. (2005). Psychometric properties of the Chinese version of the psycho-educational profile-revised (CPEP-R). Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(1), 37–44.

Stephen, G.V. &Dominick, M.M. (2009): BrainAnatomy, Electrophysiology and Visual Function/Perception in Children within the Autism Spectrum Disorder, Optima. Vis. Dev., 40(3), 157-163.

Susan, R. (2013): Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism, J.of Autism Dev.Disorder,37, 894–910.

Valkanova,V.Rhodes,F.Allan,C.L.etal.,(2013):Diagnosis and management of autism in Adults, The Practitioner,257(1761),13-16

Villa, S.Micheli, E.Villa, L.Pastore, V. Crippa, A. &Molteni, M. (2010). Further Empirical Data on the Psych educational Profile-

Revised (PEP-R): Reliability and Validation with the Vineland Adaptive Behavior Scales Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 334–341. DOI 10. 1007/s10803-009-0877-2.

Waligórska, A. Pisula, E.Waligórski, M. &Letachowicz, M. (2012). Autism Pro system in supporting treatment of children with autism in Poland. Pediatrics International. 54(5), 693-700.

Use of the Potage Developmental Profile in the Differential Diagnosis for some Developmental Disorders

Prepare:
Eman Ahmed Khamis
Assistant Professor of Child Psychology
Faculty of Education for Early Childhood - Menoufia University

فاعلية برنامج بورتاج لخفض اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد

نهى عبد الحميد محمود حسين

مدرس الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة بورسعيد

الإستشهاد المرجعى:

حسين، نهى عبد الحميد محمود.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج بورتاج لخفض اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢– ديسمبر، ١٢٨١– ١٣٧٧

ملخص البحث:

يهدف البحث الى التحقق من فاعلية برنامج بورتاج لخفض اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة البحث من (١٤ طفلاً) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢- ٣) سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية وتكونت من (٧) أطفال من الذكور، المجموعة الضابطة وتكونت من (٧) أطفال من الذكور. وقد راعت الباحثة عدة شروط عند اختيارها لأفراد عينة البحث لزيادة إحكام البحث وضبطه وتحقيق التكافؤ بين المجموعتين ، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في البحث: قائمة تقدير المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات. (إعداد: الباحثة) ، برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج" ، وأشارت النتائج في مجلمها إلى فاعلية برنامج "بورتاج" ونجاحه في الحد من مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات.

الكلمات المفتاحية: برنامج بورتاج ، اضطراب طيف التوحد، أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

Abstract:

The research aims to verify the effectiveness of the Portage program to reduce autism spectrum disorders in children in early childhood, and the semi-experimental approach with two equal groups was used. The research sample consisted of (14 children) between the ages of (2-3) and they were divided into two groups The experimental group consisted of (7) male children, the control group and consisted of (7) male children. The researcher has observed several conditions when choosing for the individuals of the research sample to increase the control and control of the research and achieve parity between the two groups. The researcher used the following tools in the research: List of estimating indicators indicating autism spectrum disorders in children (2-3 years). (Prepared by: the researcher), the comprehensive development program for early childhood "Portage", and the results in its field indicated the effectiveness of the "Portage" program and its success in reducing the indicators of autism spectrum disorders in children (2-3 years).

Keywords: Portage Program, Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Children

المقدمة

يعد برنامج بورتاج من أفضل برامج التدخل المبكر التي تساعد الأطفال الصغار على اكتساب المهارات الوظيفية المفيدة في حياتهم، وهو يعتمد على أن اكتساب السلوك يتم من خلال الأنشطة التي تقوم على اللعب وعلى التعزيز الإيجابي وعلى التدرج في التعليم وعلى توافر الممارسة في السلوك ويعتمد البرنامج على تحليل ورصد شامل لجميع مهارات النمو في الجوانب المعرفية والاجتماعية والحركية واللغوية والاعتماد على الأنشطة لتحقيق التنمية في هذه المجالات ورصد أداء الأطفال والتقدم به.

مشكلة البحث

اضطرابات طيف التوحد autism spectrum disorders (ASDs) هي الحالات التي يواجه فيها الأشخاص صعوبة في تطوير العلاقات الاجتماعية العادية، أو استخدام اللغة بشكل طبيعي، أو يعجزون عن استخدامها بشكل مطلق، ويتصرفون بطرق قهرية وطقوسية.

ولقد جرى اعتبار التوحد بأنه طيف أو نطاق من الاضطرابات، لأن مظاهره تتباين كثيرًا من حيث النوع والشدة. وكان التوحد فيما سبق يُصنف في خمسة أنواع: التوحد التقليدي، ومتلازمة أسبرجر Asperger syndrome ، ومتلازمة ريت Rett syndrome ، والاضطراب التحللي الطفولي childhood disintegrative disorder ، واضطراب الارتقاء المنتشر pervasive developmental disorder. ولكن الأطباء لا يستخدمون حاليًا هذه المصطلحات، ويُطلقون على جميع أنواع التوحد اسم اضطراب طيف التوحد autism spectrum disorders (ASDs) باستثناء متلازمة ريت، والتي تُعد اضطرابًا وراثيًا مميزًا)، يختلف اضطراب طيف التوحد عن الإعاقة الذهنية، على الرغم من أن الكثير من

مرضى التوحد يُعانون من كلا الحالتين. ويؤكد نظام تصنيف اضطرابات طيف التوحد على أنه ضمن الطيف الواسع للمرض تتباين سماته من حيث الشدة أو الوضح بين مريض وآخر.

وغالبًا ما تكون أساليب تعديل السلوك المكثف مفيدة للأطفال المصابين بالتوحد. تجري مساعدة الأطفال الذين يكون معدل الذكاء لديهم أعلى عن طريق العلاج الذي يهدف إلى تطوير المهارات الاجتماعية. يعد التعليم الخاص الفردي أمراً بالغ الأهمية، ويتضمن في الغالب العلاج بالكلام، والعلاج المهني، والبدني، والسلوكي، وذلك ضمن برنامج خاص مصمم للأطفال المصابين بالتوحد.

وفي دراسة فتحية محمد محفوظ وسلوي عمر (٢٠١٧) بعنوان المشكلات والاحتياجات التي تواجه اسر أطفال التوحد ودور المؤسسات في مواجهتها وقد طبقت الدراسة علي عينة من الاسر في مدينة المكلا – اليمن واستهدفت الدراسة التعرف علي المشكلات التي تواجه أسر الأطفال التوحديين والترف علي دور المؤسسات والجهات الداعمه لهذه الأسر سواء كان من الناحية التأهيلية أو المادية في مواجهتهت مستخدمة منهج المسح بالعينة الدرراسة اشتملت علي (٨٠)أسره من أسر الاطفال التوحديين واستخدمت أداه الاستبانه للتعرف علي المشكلات والاحتياجات التي تواجه أسر الأطفال التوحديين ودور المؤسسات التي تتعامل معهم وهل توجد جهات داعمه لهم وقد توصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج اهمها عدم وجود توعية لدي المجتمع عن مرض التوحد، وتواجه اسر التوحديين صعوبة التعامل مع الطفل التوحدي وعدم وجود مصادر تمويل لاسر الاطفال التوحد ولهذا استندت الباحثة علي برنامج بورتاج حيث يعد برنامج بورتاج برنامج تدخل مبكر يلائم آباء ومقدمي الرعاية للأطفال الذاتويين أو من يحملون مؤشرات طيف التوحد، حيث يفيد البرنامج في تقييم سلوكيات الطفل وتخطيط الأهداف المنهجية المنطقية التي تدعم نمو مهارات الطفل، كما تكمن أهمية استخدام برنامج البورتاج مع الأطفال الصغار جدًا في سن الحضانة وما قبلها في محور تركيزها على بيئة الأسرة بصفة عامة وليس على الطفل فقط. فبرنامج بورتاج للتدخل المبكر يركز على الطفل

في بيئة الأسرة مما يجعل له تأثيرات أكثر إيجابية من تلك البرامج التي تركز على الطفل فقط (Ning Sheng, 2011:56; Allen, 2013: 266-281).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث التي تتبلور في السؤال التالي: **ما فاعلية برنامج بورتاج لخفض بعض اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ؟**

أهداف البحث

- خفض اضطرابات طيف التوحد لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة .
- التأكد من مدى فاعلية استخدام برنامج بورتاج للحد من مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية حاليًا في التأصيل النظري لمتغيرات البحث والمتمثلة في اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال وكذلك برنامج بورتاج للتدخل المبكر في الثقافة العربية والأجنبية، تقديمها تأصيلاً نظريًا للمفاهيم، كذلك النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة له ومتابعة الإسهامات النظرية المختلفة والدراسات الحديثة في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في تحديد المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعرفة مدى فاعلية برنامج بورتاج لتخفيض هذه المؤشرات، وانسحاب النتائج على العينات المشابهة لعينات البحث الحالي، حيث يعتبر البحث محورًا هامًا لمساعدة المتخصصين في مجال التربية، وعلم النفس، مصممي برامج التدخل المبكر، المتخصصين في مجال الطفولة في كيفية التخطيط للنمو وتوظيف هذا التخطيط في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال التوحد وأسرهم. وكذلك توفير وتنمية الأساليب التعليمية الموجودة بالبيئة لتحقيق أفضل الفرص للطفل والأسرة.

مصطلحات البحث

اضطرابات طيف التوحد Autism Spectrum disorders:

تعرف الباحثة اضطرابات طيف التوحد بأنه "اضطراب نمائي تظهر أعراضه قبل سن الثالثة، يؤثر في مجالات عدة، تشمل قصوراً في التفاعل الاجتماعي، قصوراً في التواصل، وظهور الحركات النمطية ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات".

برنامج "بورتاج" Portage program:

يعرف برنامج بورتاج بأنه "مجموعة الأنشطة والممارسات والخبرات المهمة التي يقوم بها الأطفال الصغار خلال نطاق زمني معين لتحقيق أهداف نمائية معينة"

(Brue & Oakland, 2012:255)

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمتغيراته، وهي مؤشرات اضطرابات طيف التوحد- برنامج بورتاج، كما يتحدد في ضوء العينة المتمثلة في (١٤طفلاً) تتراوح أعمارهم ما بين (٢- ٣) سنوات) بمركز النهي باسيوط وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، كما تتحدد أيضًا في ضوء أهداف البحث، فروض البحث، الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

أولاً: اضطرابات طيف التوحد

يشهد عالمنا المعاصر سلسلة من الاضطرابات النمائية في شتى مجالات الحياة الإنسانية، لعل أكثرها بروزًا في ميدان البحث العلمي في مجال علم النفس والصحة النفسية هو اضطرابات طيف التوحد أو ما يعرف باسم (الخطر الصامت) وذلك لما يعانيه الأطفال

من هذه الفئة من إعاقة غائبة عامة تؤثر على مظاهر النمو المتعدد للأطفال وتؤدي إلى انسحابه وإنغلاقه على نفسه (هشام عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٩).

وتعود كلمة (ذاتوية) إلى الأصل اليوناني (Autos) وتعني النفس وفي مجال الطب النفسي تعني الانسحابية والاستغراق في النفس (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن، ٢٠٠٧: ٢٩٣).وتشير أحدث تقديرات مركز الولايات المتحدة لمكافحة الأمراض إلى أن ١ من كل ٦٨ طفلًا، أو ١٤.٧ لكل ١٠٠٠ طفل لديهم شكل من أشكال طيف التوحد اعتبارًا من عام ٢٠١٠. قد قدر معدل انتشار التوحد بمعدل ١-٢ لكل ١٠٠٠ طفل، ومتلازمة أسبرجر بنحو ٠.٦ لكل ١٠٠٠ طفل، واضطراب تفكك الطفولة نحو ٠.٠٢ لكل ١٠٠٠، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة بمعدل ٣.٧ لكل ١٠٠٠ طفل. هذه المعدلات متناسقة عبر الثقافات والمجموعات العرقية، حيث يعتبر التوحد اضطرابًا عالميًا في حين أن معدلات اضطرابات طيف التوحد ثابتة عبر الثقافات، إلا أنها تختلف اختلافاً كبيراً حسب الجنس حيث يتأثر الأولاد أكثر من الفتيات بمعدل ٤.٢ :

(https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.htm)

١- مفهوم اضطرابات طيف التوحد

ترى الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) أن اضطرابات طيف التوحد "إعاقة نمو شاملة، حيث يتسم الفرد بالانسحاب من الحياة الاجتماعية، التأخر الفكري، المشاكل اللغوية والعدائية تجاه الآخرين، قبل بلوغ الثلاثين شهرًا من العمر والذي يمكن أن تظهر أعراضه المرتبطة به وتشخص لاحقًا، كما أن الاضطرابات التي يعاني منها الطفل لا تكون واضحة أو أكيدة في بداية الأمر وعادة ما يتضمن طيف الاضطرابات المرتبطة بالعزلة تأثيرات نوعية على التفاعل والتواصل الاجتماعي" (أسامة محمد وعبد الناصر ذياب ومأمون محمد، ٢٠٠٧: ٥٧٣).

كما تعرفه الجمعية البريطانية الوطنية للأطفال الذاتويين (National Autistic Society) بأنه: "اضطراب أو متلازمة تعرف سلوكياً، والمظاهر الأساسية يجب أن تظهر قبل وصول الطفل إلى سن (٣٠) شهرًا من العمر، وتتضمن اضطرابًا في سرعة أو تتابع النمو، اضطرابًا حسيًا في الاستجابة للمثيرات، اضطرابًا في: الكلام، اللغة، السعة المعرفية، التعلق والانتماء للأشياء، الموضوعات، الناس والأحداث".

كما يعرف بأنه حالات قصور ثلاث تتمثل في: صعوبات في النطق، اللغة وعدم التواصل الشفوي.صعوبات في المهارات الاجتماعية.صعوبات في التخيل واللغة الداخلية. (محمد علي، ٢٠١٤: ٧؛ نايف الزارع، ٢٠١٤: ٥٣).

كما حددت منظمة الصحة العالمية في التصنيف الخاص بالأمراض اضطرابات طيف التوحد بأنه: "اضطراب نمائي يتسم بوجود نمو غير طبيعي أو مختل أو كليهما يصيب الطفل قبل أن يبلغ الثالثة من عمره ويتميز بمجموعة من الإعاقات هي كالتالي:عجز في الانتباه المترابط Joint Attention التواصل Communication مهارات التفاعل الاجتماعي Social Interaction Skills اضطراب الكلام (الببغائية) Echolali اضطراب اللغة Language Disorder (سري محمد،٢١١: ٢٠١٠)

ثانيًا: النظريات المفسرة لاضطرابات طيف التوحد

تعد اضطرابات طيف التوحد من الألغاز المحيرة نظرًا للتباين بالخصائص ولاختلاف أسبابها، يشير مركز التحكم والحد من اضطرابات النمو إلى أن أسباب اضطرابات طيف التوحد يمكن أن تكون وراثية أو ناتجة عن عوامل بيولوجية أو أسرية أو اجتماعية بيئية وغيرها من العمليات التي يمكن أن تؤثر على مسار النمو، ويمكن أن تظهر عوامل خطورة الذاتوية في الأطفال الصغار بصورة مستقلة أو تفاعلية من خلال تفاعل العوامل الوراثية مع البيئية. (Centers for Disease Control and Prevention, 2014: 12- 28)

ولذلك فقد استقطب اضطراب طيف التوحد اهتمام الكثير من العلماء وظهرت تفسيرات عديدة في محاولة منهم إلى فهم هذا الاضطراب، يمكن إجمالها فيما يلي:

١- نظرية المنشأ النفسي

وكان هذا الاعتقاد السائد قديمًا في فترة الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين، حيث كانوا يعتقدون بأن عدم دراية الأبوين وإهمالهم، نقص الدفء العاطفي، عدم العناية بتربية الأبناء والصراع النفسي الداخلي الناشئ عن اضطراب التفاعلات الأسرية، الأمر الذي ينتج عنه عزلة الأبناء وانسحابهم كوسيلة للنجاة من العالم الذي يعيشون فيه كل ذلك يعد من الأسباب الرئيسة للإصابة بالذاتوية.

وقد انتقد ريملاند (Rimland) التفسيرات النفسية للذاتوية ورد عليها بشدة وقدم جملة من البراهين التي تدحض تلك التفسيرات، ومن تلك البراهين أن بعض الأطفال الذاتويين قد ولدوا لآباء وأمهات لا تنطبق عليهم صفات نموذج والد الطفل التوحدي من جهة، ومن جهة أخرى هناك الكثير من الآباء الذين تنطبق عليهم صفات ذلك النموذج قد أنجبوا أطفالاً غير ذاتويين، كما أن أشقاء الأطفال الذاتويين هم غالبًا أطفال طبيعيون مما يدل على عدم صحة تلك النظرية (سري محمد، ٢٠١٠: ٢١١؛ صائب كامل وآخرون، ٢٠١٣: ٤١٥- ٤١٦).

٢- النظرية العصبية والبيولوجية (النيروبيولوجي)

تتحكم العوامل البيولوجية بوظائف الدماغ وبتعليم الإنسان وسلوكه وهي تؤثر على النمو الطبيعي للجهاز العصبي المركزي وبالتالي على سلوكيات ذاتوية.

فهناك دراسات وجدت زيادة في العمليات الحيوية البيولوجية لدى الأطفال الذاتويين وأثبتت الدراسات أن عمل الفصين الأمامين لدى الطفل التوحدي غير طبيعي وهذا يفسر سبب عدم مقدرتهم على التعليم، ضعف التركيز، عدم القدرة على التحكم بالسلوك، صعوبة في تحليل مفهوم الوقت وضعف الذاكرة القصيرة والطويلة المدى.

كما أظهرت دراسات أخرى أن الطفل التوحدي يوجد لديه اختلاف في المخ في الجهاز الطرفي وهو الذي يسيطر على السلوكيات الاجتماعية والعاطفية وبعض جوانب التعلم والذاكرة (السيد عبد القادر، ٢٠١٤: ٣٠٣- ٣٠٤).

٣- النظرية الجينية

هناك شبه إجماع على أن اضطرابات طيف التوحد ترجع إلى وجود خلل وراثي وأن هذا الاضطراب ناتج عن عدد من الجينات لا جين واحد فقط وقد يتم توارثها من أحد أو كلا الوالدين أو قد تظهر نتيجة لتغير مفاجئ طرأ أثناء عملية تزاوج كرموزومات تؤدي إلى ظهور الذاتوية بدرجات متفاوتة.

وقد لخص هيوز (Hughes) مجموعة من الدراسات الحديثة في مجال الكروموسومات المتسببة في اضطرابات طيف التوحد بقوله: إن العديد من الكروموسومات يحتمل أن تكون متسببة في الإصابة بالذاتوية وبشكل خاص الكروموسومان (١٥، ١٧) ومن الواضح حتى الآن أن سبب اضطرابات طيف التوحد هو خلل وشذوذ كروموسومي (عادل عبد الله، ٢٠١٠ب: ١٢٢؛ Caglayan, 2010: 130- 138؛ أسامة فاروق والسيد كامل، ٢٠١١: ٢٤؛ صائب كامل وآخرون، ٢٠١٣: ٤١٧)

٤- نظرية العقل أو المعرفة

تشير نظرية العقل أو المعرفة إلى قدرة الشخص على أخذ منظور أو دور أناس آخرين، وهي بذلك تشير إلى القدرة على إدراك أشياء معينة كالنوايا، المشاعر، المعتقدات والرغبات.

وعادة ما يواجه الكثير من الأفراد الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد صعوبة جمة عند قراءة الإشارات الاجتماعية، كما أنهم يواجهون صعوبة مماثلة في استنتاج الحالة الانفعاليه أو الاستدلال عليها لمن يتعامل معهم من الأفراد من خلال تفسير الإشارات المختلفة مثل نبرة الصوت وتعبيرات الوجه، كما أن بعضهم لا يفهمون أن أفكارهم تختلف عن

أفكار الآخرين وهو ما يجعلهم غير قادرين على أن يقوموا بأخذ دور الآخرين (عادل عبد الله، ٢٠١٠أ: ١٠١- ١٠٢؛ Bolton& Patrick, 2012: 249-260؛ محمد عودة، ٢٠١٥: ٣٩).

تعقيب: رغم ما تم ذكره من نظريات وفرضيات مفسرة لأسباب الذاتوية، إلا أنها لم تقدم أي دليل علمي مقنع، فهي بأفضل الحالات نظريات لم تثبت صحتها بعد، ويتبين للباحث من كثرة الأدلة والشواهد المفترضة للذاتوية بأن اضطرابات طيف التوحد قد لا يعود لسبب واحد إنما قد يرجع لعدة أسباب مجتمعة منها بيولوجي ومنها بيئي ومنها جيني، وهذا ما يطلق عليه بفرضية التقاء الأسباب أي أكثر من سبب أدى لظهور مؤشرات طيف التوحد عند طفلٍ دون سواه.

ثالثًا: خصائص اضطرابات طيف التوحد

يتميز الأفراد الذاتويين بالعديد من الخصائص منها الخصائص الجسمية والحركية، الخصائص العقلية المعرفية والخصائص السلوكية والنفسية ويتعين التأكيد على أن هذه الخصائص ليس من الضروري أن تجتمع في كل حالة من حالات اضطرابات طيف التوحد بل قد يظهر بعضها في حالة معينة وقد يظهر البعض الآخر في حالة أخرى، كما تتباين هذه الخصائص من حيث بداية ظهورها، شدتها واستمراريتها، وفيما يلي عرض لهذه الخصائص (زينب شقير ومحمد سيد، ٢٠٠٩: ٦٩).

١- الخصائص الجسمية والحركية

(١- ١) الخصائص الجسمية

يتشابه أطفال طيف التوحد مع الأطفال العاديين في خصائص المظهر العام، بل يذهب البعض إلى اعتبار أنهم يتميزون بالوسامة، لكن يختلف الطفل التوحدي عن الطفل العادي من حيث خصائص الجلد وبصمات الأصابع مما يشير إلى خلل أو اضطراب في نمو طبقة الجلد المغطية للجسم.

ويذكر لويس مليكة أن الأطفال الذاتويين في مراحل حياتهم المبكرة يعانون من صعوبة في الجهاز التنفسي، نوبات حمى، إمساك وحركات غير منضبطة في الجهاز الهضمي وتكون أستجاباتهم للمرض مختلفة عن الأطفال العاديين وقد لا يشكون من الألم بصورة لفظية أو إيمائية وقد لا يظهر عليهم الشعور بالتعاسة الذي يحس به الطفل العادي ومن الغريب أن سلوكهم وارتباطهم بالآخرين قد يتحسن بدرجة ملحوظة في حالة مرضهم (أسامة فاروق والسيد كامل، ٢٠١١: ٣٠؛ ٤٥؛ صائب كامل وآخرون، ٢٠١٣: ٤٣٠- ٤٣١).

(١- ٢) الخصائص الحركية

يصل الطفل التوحدي إلى مستوى النمو الحركي الطبيعي مثل الطفل العادي لكن هناك بعض الجوانب في النمو الحركي تبدو غير عادية. فالطفل العادي عند عمر السنتين يجري ولا يقع ويجلس القرفصاء ويسير على أطراف أصابعه، وفي عمر الثلاث السنوات يسير منتصبًا في ثقة ويستطيع الوقوف لحظة على قدم واحدة، ويقذف الكرة دون أن يفقد توازنه، وعند السنوات الأربع يتسع نشاطه ويهرول مسرعًا على السلم صعودًا وهبوطًا ويثب باندفاع على الدراجة (إبراهيم جابر، ٢٠١٠: ١٩- ٢٠).

أما أطفال طيف التوحد فلهم طريقة خاصة في الوقوف فهم يقفون ورؤسهم منحية وأذرعتهم ملتفة لبعضها وأحيانًا يضربون بأرجلهم على الأرض بأقدامهم إلى الأمام وإلى الخلف بشكل متكرر وأحيانًا يرفرفون بأيديهم أو يضعون أيديهم على أعينهم أو أذنيهم وأحيانًا يدورون حول أنفسهم أو حول الغرفة.

كما أن لديهم حركات إرادية غير متزنة وكذلك عدم الاتزان في المشي، المشي على أطراف الأصابع، والقدرات الحركية لدى الأطفال الذاتويين تتباين بدرجة كبيرة فبعضهم يعانون من قصور أو عجز جوهري في قدراتهم الحركية الدقيقة أو الكبرى، والبعض الآخر من الممكن أن يظهروا مهارات نمائية جيدة (أسامة فاروق والسيد كامل، ٢٠١١: ٤٣- ٤٦؛ صائب كامل وآخرون، ٢٠١٣: ٤٣١)

٢- الخصائص العقلية المعرفية

اعتقد كانر عند بداية اكتشافه لاضطرابات طيف التوحد أن الأطفال الذاتويين متوسطو الذكاء متأثرًا بمظهرهم السوي ومهاراتهم في أداء بعض المهام التي تتطلب ذاكرة روتينية وقدرة مكانية، ولكن الدراسات أثبتت خطأ هذا الرأي، حيث يُلاحظ أن حوالي (٤٠%) من الأطفال المصابين بالذاتوية نسبة إعاقتهم (٥٠- ٥٥) إعاقة عقلية متوسطة وشديدة، (٣٠%) نسبة ذكائهم (٧٠) إعاقة عقلية بسيطة وخمسة أطفال ذاتويين لديهم ذكاء طبيعي.

وهناك دراسات تقول إن أداء الأطفال الذاتويين في بعض الاختبارات العملية من مقياس وكسلر للذكاء يكون عاديًا بل ويكون مرتفعا في بعض الأحيان.

كما أكد كومير (Comer) أن الأفراد الذاتويين لديهم اضطرابات إدراكية أو معرفية هي المسئولة عن صعوبات عمليات التواصل، العلاقات الشخصية والتفاعل البيئي.

وتعد الصعوبات المعرفية لدى الذاتويين المشكلة الأولى في الاضطراب الذاتوي سواء تمثل ذلك في عدم القدرة على إحداث التكامل والترابط بين المدخلات الحسية المختلفة أو الانتقائية الشديدة للمثيرات أو اضطراب اللغة أو عدم القدرة على التصور العقلي (سري محمد، ٢٠١٠: ٦٦-٧٠؛ وليد السيد وربيع شكري، ٢٠١٠: ٨٨- ٨٩).

وفيما يلي عرض لبعض الخصائص العقلية المعرفية لدى الأطفال الذاتويين:

(٢- ١) الذكاء تؤكد الدراسات أن غالبية الأطفال الذاتويين تقع نسب ذكائهم في نطاق الإعاقة العقلية حيث تتراوح نسبة الأطفال الذاتويين المعاقين عقليًا من ٧٠% إلى ٨٠% ولكن غياب الإعاقة العقلية لا يمنع بالطبع تشخيص الحالة بأنها اضطراب ذاتوي حيث إن هناك ما يتراوح من ٢٠% إلى ٣٠% من الأطفال الذاتويين غير معاقين عقليًا، وأن نسبة ذكاء الأفراد الذاتويين لا تتغير وتظل ثابتة عبر الزمن على الرغم من التدخل العلاجي أو التربوي (إيهاب محمد، ٢٠٠٩: ٤٩- ٥٠ ; Virginia Department of Education, 2010: 9)

(٢- ٢) المهارات الخاصة على الرغم من القصور المعرفي الذي يعاني منه معظم الأفراد الذاتويين إلا أن هناك حوالي ١٠% من هؤلاء الأفراد يمتلكون بعض القدرات أو المهارات الخاصة ويطلق على تلك الحالات الذاتوي النابغة.

فمنهم من يمتلك ذاكرة روتينية تمكنه من ترديد أغنية ربما لم يسمعها سوى مرة واحدة، منهم من يتمتع بقدرات حسابية هائلة، منهم من لديه قدرات موسيقية فيمكنه العزف على الآلات دون تعلم مسبق، منهم من يمتلك قدرات فنية رائعة فيستطيع أن يرسم منظرًا واقعيًا بصورة تفصيلية دقيقة ومنهم من يمكنه القراءة بسهولة ويسر في مراحل مبكرة من العمر.

كما يظهر بعض الذاتويين مهارة خاصة في مجال القدرة البصرية المكانية والقدرات الحركية مثل القدرة على حل الألغاز أو تصميم المكعبات أو المعالجة اليدوية للأشياء وكذلك منهم من يمتلك ذاكرة خارقة (إيهاب محمد، ٢٠٠٩: ٤٩- ٥٠ ;Virginia Department of Education, 2010: 9).

(٢- ٣) الانتباه

إن إدراك خصائص الأشياء من حركة، صوت، تباين، وأحيانًا ألفة تجذب انتباه الطفل العادي، إضافة إلى وجود حاجة أولية لديه للبحث عن المثيرات، مما يجعله يحتفظ بمستوى عال من النشاط العصبي وتزداد التفاصيل التي يدركها الطفل في هذه المرحلة العمرية عن الشيء مما يجعل الصورة الذهنية لذاك الشيء أكثروضوحًا(محمد عودة ورمضان إسماعيل، ٢٠٠٨: ٢٢٥).

لكن يعد ضعف الانتباه ذات أهمية خاصة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد، فإذا كان بعض الأطفال العاديين لديهم ضعف في الانتباه أو نقص في مهارات الانتباه فإن الآخر يختلف بالنسبة لكل من الأطفال الذاتويين، حيث يكمن في العجز أو القصور في الانتباه المترابط، حيث إنهم يعانون من نقص في القدرة على الاستجابة بشكل صحيح لدعوات الانتباه من جانب الآخرين بالمقارنة بالأطفال العاديين وأكثر صعوبة في متابعة النظر للآخرين،

متابعة نظراتهم، اتجاهاتهم وإيماءاتهم الأمر الذي يؤثر على تواصلهم مع الآخرين (هشام عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٤٩- ٥٧).

وهناك مجموعة من صعوبات الانتباه التي يعاني منها الطفل التوحدي والتي تتمثل فيما يلي:

(أ) الانتباه الموجه (ب) الانتباه الانتقائي (ج) الانتباه التحويلي (د) الانتباه الممتد (هـ) الانتباه التكاملي

وكما أوضحت دراسة (Saime, 2011) بعنوان (A longitudinal analysis of joint attention and language development in young children with autism disorders) (تحليل طولي للانتباه المشترك والنمو اللغوي لدى الأطفال الصغار ذوي اضطرابات طيف التوحد) أن القصور في الانتباه المشترك يؤدي إلى صعوبات في النمو اللغوي الاجتماعي، واشتملت الدراسة على ثلاث مجموعات من الأطفال، المجموعة الأولي تكونت من (١٨) طفلاً ذوي أعراض ذاتوية أقل شدة ومتوسط أعمارهم (٢٠) شهرًا، المجموعة الثانية تكونت من (٨) أطفال ذاتويين ذوي قدرات وظيفية مرتفعة ومتوسط أعمارهم (٣٠) شهرًا والمجموعة الثالثة تكونت من (٩) أطفال ذاتويين ذوي قدرات وظيفية منخفضة ومتوسط أعمارهم (٣٥) شهرًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المبادأة بالانتباه المشترك والاستجابة له ارتباط بالنمو اللغوي الذي يحدث فيما بعد عند أطفال المجموعة الأولى ممن لديهم أعراض الذاتوية الأقل شدة.

(٢- ٤) الإدراك الإدراك الحسي هو العملية التي يستخدمها الأطفال في الكشف عن المعلومات التي يتلقونها من التنبيه المادي المستمر الموجه إليهم من البيئة من حولهم، وفي التعرف على هذه المعلومات وتفسيرها وبالتالي يعد الإدراك وسيلة الطفل الأولى للاتصال بنفسه وبالبيئة من حوله (حسام أحمد، ٢٠١١: ١٩٨).

تتمثل مشكلة الاضطراب الذاتوي في الإدراك حيث إن الطفل التوحدي يهتم ويستجيب لمنبهات بعينها- بغض النظر عن كونها شاذة- ولا يستجيب لمنبهات أخرى بمعنى أن الخلل لديه يكون في عملية الإدراك، كما أن هذه الاضطرابات الإدراكية تتسع لتشمل صعوبات في الإدراك السمعي، البصري، اللمسي، الشم والإحساس بالألم، الحرارة والبرودة (نادية إبراهيم، ٢٠٠٨: ٦٨- ٦٩؛ إيهاب محمد، ٢٠٠٩: ٥٣).

وفي دراسة (شيماء حسانين، ٢٠١٢) بعنوان (تنمية المفاهيم الإدراكية باستخدام أنشطة اللعب لدى الأطفال الذاتويين) هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية المفاهيم الإدراكية لدى الأطفال الذاتويين في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب، تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ذاتويين (٥) ذكور، (٥) إناث وتراوحت أعمارهم (٤- ٦) سنوات، واستخدم في الدراسة مقياس تقدير الذاتوية في مرحلة الطفولةCARS، مقياس المفاهيم الإدراكية وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام أنشطة اللعب في تنمية المفاهيم الإدراكية لدى الأطفال الذاتويين.

(٢- ٥) التفكير يعاني معظم الأطفال الذاتويين من مشكلات خاصة بعملية التفكير، فيمكن ملاحظة نقص القدرة لدى الأطفال الذاتويين عند أداء المهام التي تتطلب مهارات التفكير الرمزي والتجريدي، معالجة المفاهيم والاستنتاج، فهم يعتمدون على التفكير العياني ويكون أداؤهم على المهام التي تتطلب هذا النوع من التفكير أفضل من أداء الأطفال المعاقين عقليًا والعاديين ولكنهم يواجهون صعوبات بالغة عند أداء المهام التي تتطلب التفكير المجرد، وصعوبة تتمثل في عدم القدرة على التعميم، و عملية تكوين المفهوم وخاصة مهارات الفرز والتصنيف.

(٢- ٦) الذاكرة: والذاكرة هنا لدى الأطفال في هذه المرحلة تكون مباشرة وقصيرة المدى ويمكن للطفل العادي أن يتذكر الكلمات الواضحة والمفهومة، وكلما زاد النمو العقلي زادت قدرة الطفل على التذكر ويستطيع الطفل العادي أن يستخدم مهارتي الاسترجاع والتعرف أكثر من التذكر (عماد مخيمر، ٢٠١١: ٢٤٢).

ولكن يعد اضطراب الذاكرة اضطراب أولي وأساسي لدى الأفراد الذاتويين، فهناك قصور لدى معظم الأطفال الذاتويين فيما يختص بتذكر الأحداث القصيرة.

لكن في المقابل نجد بعض الأطفال الذاتويين يتمتعون بذاكرة قوية حيث يمكنهم ترديد أصوات الآخرين المحيطين بهم، كما أن لهم ذاكرة بصرية جيدة حيث يمكنهم تذكر التفاصيل الخاصة بالمثيرات المصورة، كما أن لديه قدرة على تذكر التفاصيل المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها (إيهاب محمد، ٢٠٠٩: ٥٥).

٣- **الخصائص السلوكية والنفسية** تتعدد الخصائص السلوكية المميزة للأفراد الذاتويين وتشمل هذه الخصائص:

(٣- ١) اللغة

من خلال العديد من دراسات التطور اللغوي وجد أن الطفل في عمر العامين يكون قادرًا على تكوين جملة من كلمتين وتتنوع مفرداته اللغوية فتشمل الأسماء، الأفعال، الصفات، صيغة الاستفهام وتتزايد قدرته على التعبير اللفظي في المواقف المتنوعة وفي عمر الثلاث سنوات يكون أغلب الأطفال قد اجتازوا بعض المعالم التي يمكن التنبؤ بها فيما يتعلق بتعلم اللغة، أحد هذه المعالم هي ثرثرة الطفل وفي عمر الرابعة يستطيعون تمييز أربع أدوات واستعمال كلمة وصفية مع صورة تعريف الكلمات بما يستعمل فيه مع خلو الكلام من أصوات الطفولة اللاهية (محمود عودة، ٢٠٠٩: ٣٤٥؛ كريمان بدير، ٢٠١٠: ٦٥).

كما أنه يستخدم الكلمات للتعبير عن رغباته وحاجاته، ولمشاركة اهتماماته، والبدء بتفاعل ما مع الآخرين، كما أنه يستمتع بتعلم كلمات جديدة بما في ذلك الكلمات الكبيرة والتي يكون من الصعب لفظها، كما يتعلم بعضًا من اللغة عبر التحدث إلى أقرانه ولكنه غالبًا ما يفضل التحدث إلى الأشخاص الكبار أو الأطفال الأكبر سنًا (ساجدة مصطفى، ٢٠١٤: ٢٢٢).

(٣- ٢) السلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة

تعد هذه الخاصية من الخصائص الأساسية التي يُعتمد عليها في تشخيص الذاتوية حيث يقوم الطفل التوحدي بمجموعة من السلوكيات النمطية الشاذة والاهتمامات المحدودة التي يكررها دون تعب أو ملل وتكون هذه السلوكيات والاهتمامات غريبة وشاذة تختلف عن سلوكيات واهتمامات الأطفال العاديين، وهي غالبًا ما ترتبط بالموضوعات الجامدة غير الحية وتتضمن هذه السلوكيات اللمس المتكرر لأشياء معينة أو وضعها في خط لا نهائي، وتشير إلى قصور القدرة على التخيل والفهم الاجتماعي لدى الطفل التوحدي (إيهاب محمد، ٢٠٠٩: ٦٦؛ Flusberg, 2010: 1073).

ومن هذه السلوكيات النمطية والتكرارية رفرفة اليدين، هزهزة الجسم، دوران الرأس، إشعال الضوء ثم إطفائه، وصفق الأبواب، ويستسلم الطفل التوحدي لهذا السلوك التكراري بل أنه يظهر انبهارًا وافتتانًا بها لأنها تعمل على تقليل حدة قلقه وتوتره كوسيلة للتعامل مع المواقف التي لا يمكن استيعابها (Lam& Aman, 2007: 855- 866؛ مورين أرونز وتيسا جيتنس، ٢٠٠٨: ٨٣؛ كامبيون كوين، ٢٠٠٩: ٦٣).

وقد يأخذ السلوك النمطي شكلاً عدوانيًا موجهًا للآخرين مثل الضرب وتحطيم الممتلكات، وقد يكون على شكل إيذاء الذات مثل ضرب الرأس أو العض أو الحك القوي للجلد، كما يقوم بعض الأطفال بإصدار أصوات متعددة النغمات وبشكل نمطي ومتكرر من فترة إلى أخرى أو في مواقف معينة (Jill, 2008: 101).

٤- الخصائص الاجتماعية

يعتمد النمو الانفعالي والقدرة على التمييز بين المنبهات المختلفة مثل (الوجوه المبتسمة والوجوه الغاضبة أو الأصوات التي تعبر عن السرور والأصوات التي تعبر عن الغضب)على نمو قدرة الطفل الإدراكية، والطفل العادي يمكنه تكوين مفاهيم سهلة وبسيطة عن الواقع الاجتماعي المادي (الأقارب- علاقات الأهل- الأصدقاء) والقدرة على التفاعل الاجتماعي مع

الآخرين. على العكس فإن الطفل التوحدي يعاني من عجز في مستوى الوعي بمشاعر الآخرين وانفصال شديد عن الواقع بالإضافة إلى فقدان الاستجابة العاطفية لمبادرات الآخرين، منغلق على نفسه في عالم خاص به لا يكاد يدرك وجوه الآخرين، كثيرًا ما يشكو أبواه من عدم استجابته لمحاولاتهما تدليله أو تقبيله ومن النادر أن يبدي عاطفة نحو الآخرين (ممدوح الكتاني وحسن الموسوي، ٢٠١١: ٢٥).

٥- الخصائص الانفعالية

يعد النمو الانفعالي مسألة ضرورية لإنماء شخصية الطفل في هذه المرحلة ولكنه ينمو بصورة تدريجية وتزداد الاستجابات الانفعالية اللفظية وتحل محلها تدريجيًا الاستجابات الانفعالية الجسمية، ويلاحظ أن أول الانفعالات تظهر بصورة مركزة حول ذات الطفل كالخجل، الشعور بالذات ومشاعر الثقة بالنفس، كما يتوجه الطفل بالحب نحو الوالدين وتتميز انفعالات الطفل بالشدة، التنوع، التقلب والشفافية (محمود منسي، سيد الطواب، ٢٠٠٧: ٢٠٤)

ويشير إتكن وآخرون (Etkin, et al., 2006) إلى أن الطفل التوحدي يعاني من اضطرابات انفعالية تشمل تغير مفاجئ في الحالة المزاجية مع نوبات من الضحك أو البكاء دون سبب واضح كما تشمل نقص واضح في الاستجابات الانفعالية وعدم الخوف من مواطن الخطر الحقيقية مع الخوف الزائد من الأشياء العادية غير المؤلمة، غير مؤذية ولا تسبب الخوف للأطفال في مثل سنهم، كما ينتابهم الشعور بالقلق العام، وغالبًا لا تعبر الحالة الانفعالية للطفل الذاتوي عما يحدث من حوله في البيئة فمن الممكن أن تجده يضحك عندما يصيبه ألم وتجده يبكي عند مشاهدة فيلم كرتون محبب (سوسن شاكر، ٢٠١٠: ٤٩- ٥٠).

أما عن التعاطف الوجداني فإن غياب التعاطف الوجداني والمشاركة الانفعالية عند الأطفال المصابين بالذاتوية يعبر عن فشلهم في تكوين التواصل العاطفي الاجتماعي في حياتهم، وقد طور أحد الباحثين نموذجًا للتعاطف سماه "الموقف الغريب" مؤكدًا على أن هؤلاء

الأطفال يظهرون بعض التعاطف في البدء أو عند الانطلاق ولكنه ينعدم بعد ذلك (زينب شقير ومحمد سيد، ٢٠٠٩: ٧٠ :Mrozek& Dorota& Agnieszka& Renata, 2010) ; 397- 400.

تعقيب وهنا يمكننا توضيح أن الخصائص والمشكلات السلوكية التي يتصف بها أطفال طيف التوحد، لا يعني بالضرورة وجودها كلها لدى الطفل، إلا أن هذه الخصائص تعتبر أساسية لتشخيص هذا الاضطراب ولا بد من توافر مجموعة لا بأس بها للقول أن الطفل لديه اضطرابات طيف التوحد. وجدير بالذكر بأن هذه الخصائص تتفاعل وتتداخل مع بعضها البعض محدثة صعوبات بعملية تعلم وتطور الطفل التوحدي عبر مراحل نموه المختلفة.

مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر (١- ٣ سنوات)

- عدم الاستجابة للاسم حيث يبدو وكأنه أصم، ولكنه وأحيانًا يلتفت إلى صوت لعبة أو صوت ورقة الحلوى.
- فقدان الالتقاء البصري حيث لا يلتقي بصره بالآخرين كبقية الأطفال ويعجز عن متابعة نظره مع الآخرين.
- فشل الطفل في التقليد كباقي الأطفال في المرحلة العمرية نفسها (لا يلوح مع السلامة).
- قصور أو توقف في نمو القدرة على الاتصال اللغوي وغير اللغوي.
- صعوبات في الوظائف الحسية، مثل المشكلات السمعية والبصرية.
- ليس لديه فضول في النظر إلى الناس أو الحيوانات.
- البكاء لساعات طويلة بدون سبب واضح.
- الضحك دون وجود مثير يسبب لهم ذلك.
- الانشغال لفترات طويلة بالقيام بأنماط متكررة من السلوك غير الهادف.

- لديه شذوذ في النشاط الحركي، فالبعض هادئ لدرجة أنه لا ينتقل من مكانه والبعض الآخر لديه نشاط حركي زائد بدرجة شديدة.

(Chawarska, Klin, Pual& volkmar, 2007:304; Volkmar, Chawarska& Klin, 2007: 315– 336; Chawarska, Klin& volkmar, 2008: 12; Zwaigenbaum, 2010: 97–102; Wetherby, Woods, Allen, Cleary, Dickinson& Lord, 2014:5؛ محمد علي، ٢٠١٤: ٢٣؛ فوزية الجلامدة، ٢٠١٥: ١٩٠؛ مصطفى نوري، ٢٠١٥: ٢٣٢) .

وفيما يلي معايير الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس (DSM–V) لاضطرابات طيف التوحد:

يجب أن تنطبق كافة المعايير (أ، ب، ج، د، هـ) التالية على الطفل:

(١– أ) صعوبات في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لا تندرج ضمن التأخر الطبيعي لنمو الطفل، وتظهر وفق انطباق جميع العوامل الثلاثة التالية:

(١– أ– ١) صعوبات في تبادل المشاعر الاجتماعية من خلال تصرفات اجتماعية غير طبيعية وعدم القدرة على تبادل أطراف الحديث (استقبال وتعبير)، مما يضعف قدرة التعبير عن الاهتمامات والمشاعر والأفكار، وما يؤثر عمومًا على بدء عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

(١– أ– ٢) صعوبة استخدام التواصل غير اللفظي في التفاعل الاجتماعي من خلال ضعف في دمج مفاهيم التواصل اللفظي وغير اللفظي، وصولاً لخلل في التواصل البصري ولغة الجسد أو صعوبة في استخدام وفهم التواصل غير اللفظي، إلى غياب كامل للإيماءات الجسدية وتعابير الوجه.

(١- أ- ٣) صعوبة في تطوير العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها قياسًا بالأقران من خلال صعوبة تغيير السلوك ليتلاءم مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وصولاً لصعوبة مشاركة اللعب التخيلي وبناء الصداقات، إلى غياب واضح للاهتمام بالآخرين.

(ا- ب) محدودية وتكرار ونمطية في السلوك والاهتمامات تظهر في اثنين من التالي حاليًا أو في الماضي.

(١- ب- ١) حركات نمطية أو متكررة، تكرار في الكلام، آلية في التصرفات أو في استخدام الأشياء كصف الألعاب أو قلب الأغراض، استخدام طبقة صوت واحدة أثناء الحديث وتكرار عبارات مفهومة وغير مفهومة.

(١- ب- ٢) روتين زائد، أنماط متكررة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية أو مقاومة شديدة للتغيير، حركات آلية، الإصرار على نوع معين من الطعام أو على نفس الطريقة، تكرار نفس الأسئلة ومقاومة شديدة للتغيرات البسيطة في البيئة.

(١- ب- ٣) عزلة شديدة عن المحيط، الانشغال بصورة غير طبيعية باهتمامات معينة من ناحية الشدة والتركيز (تعلق شديد بأشياء غريبة واهتمامات قد تكون محدودة أو شديدة).

(١- ب- ٤) خلل في استقبال المثيرات الحسية في البيئة أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (استجابة غير طبيعية لمقدار الألم أو درجة الحرارة، حساسية زائدة لمواد معينة أو أصوات معينة، إفراط في شم الأشياء أو لمسها والانبهار بالأضواء أو الأشياء التي تدور).

(١- ج) يجب أن تظهر الأعراض خلال فترة الطفولة المبكرة، ولكن ربما لا تظهر بشكل واضح حتى تتجاوز المتطلبات الاجتماعية حدودها الدنيا.

(١- د) اجتماع الأعراض يسبب صعوبات هامة في الجوانب الاجتماعية والمهنية ويؤثر على مهارات الحياة اليومية.

(١- هـ) هذه الاضطرابات لا تظهر بصورة واضحة كاضطرابات ذهنية أو ضمن التأخر النمائي الشامل، وغالبًا ما تترافق الإعاقة الذهنية مع اضطرابات طيف التوحد كتشخيص مرضي مزمن لاضطرابات طيف التوحد والإعاقة الذهنية والتواصل الاجتماعي يجب أن يكون دون الحد الطبيعي للنمو (DSM V, 2013: 50- 51).

المبحث الثاني: برنامج "بورتاج"

يعرف البرنامج بأنه "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات، المعلومات، المفاهيم، الاتجاهات وتدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف".(سعدية بهادر، ٢٠٠٥: ٤٥)

وبرنامج بورتاج هو برنامج للتدخل المبكر يعمل بالتعاون مع آباء الأطفال ذوي الإعاقات النمائية لتحديد الأهداف وخطوات النجاح. ويسهم برنامج بورتاج في إكساب آباء الأطفال الذاتويين مواقف أفضل حول أنفسهم وأطفالهم, وتحسين مهاراتهم في التعامل مع الطفل. أيضًا يفيد برنامج بورتاج في توفير البيئة الداعمة والمحفزة للنمو للأطفال ذوي الذاتوية أو من يحملون مؤشراتها. من بين الأسباب الأخرى التي تزيد من أهمية برنامج بورتاج للتدخل المبكر إن زيادة المكاسب النمائية والتعليمية التي يحصل عليها هؤلاء الأطفال تقلل من الاعتماد على مؤسسات الرعاية، وتزيد من قدرة الأسرة على التأقلم مع وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، وغيرها من المكاسب الاجتماعية والاقتصادية (Jeisen, 2010: 55).

أهمية وأهداف برنامج "بورتاج"

يعد برنامج بورتاج من برامج التدخل المبكر الموجهة للأطفال الصغار في سن ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقات النمائية خاصةً الذاتوية، ويتكون البرنامج من نموذج ثلاثي لتقديم الخدمة، ومجموعة من مواد القراءة ومنهج تدريبي (Bernheimer& Weisner, 2007: 197).

ويلائم برنامج بورتاج آباء ومقدمي الرعاية للأطفال الذاتويين أو من يحملون مؤشرات طيف التوحد، حيث يفيد البرنامج في تقييم سلوكيات الطفل وتخطيط الأهداف المنهجية المنطقية التي تدعم نمو مهارات الطفل (Ning Sheng, 2011: 67).

وتكمن أهمية استخدام برنامج بورتاج مع الأطفال الصغار جدًا في سن الحضانة وما قبلها في محور تركيزها على بيئة الأسرة بصفة عامة وليس على الطفل فقط. على سبيل المثال: إن برنامج بورتاج للتدخل المبكر الذي يركز على الطفل في بيئة الأسرة له تأثيرات أكثر إيجابية من تلك البرامج التي تركز على الطفل فقط (Allen, 2013: 266-281).

فبرنامج بورتاج يساعد الأطفال الصغار ذوي المؤشرات المبكرة جدًا على الذاتوية على اكتساب المهارات الوظيفية المفيدة في حياتهم, وهو يعتمد على أن اكتساب السلوك يتم من خلال الأنشطة التي تقوم على اللعب وعلى التعزيز الايجابي وعلى التدرج في التعليم وعلى توافر الممارسة في السلوك (Bruder, 2011: 105-115).

كما يعتمد البرنامج على تحليل ورصد شامل لجميع مهارات النمو في الجوانب المعرفية والاجتماعية والحركية واللغوية والاعتماد على الأنشطة لتحقيق التنمية في هذه المجالات ورصد أداء الاطفال والتقدم به (Blackman, 2009: 11-19).

ويهدف برنامج بورتاج إلى مساعدة المتخصصين في مجال التربية، وعلم النفس، ومصممي برامج التدخل المبكر، والمتخصصين في مجال الطفولة في كيفية التخطيط للنمو، وتوظيف هذا التخطيط في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال المعاقين وأسرهم. أيضًا، يهدف برنامج بورتاج إلى توفير وتنمية الأساليب التعليمية الموجودة بالبيئة لتحقق أفضل الفرص للطفل والأسرة (De Moor& Van Waesberghe& Hosman& Jaeken & Miedema, 2008: 23-31).

كما أن برنامج بورتاج يعد برنامجا غير ربحي ولا يفرق في إمكانات تطبيقه بين المتعلم وغير المتعلم، ولا غني أو فقير، وبالتالي تعميم تطبيقه على تحسين مهارات الذاتويين

خصوصًا فيما يتعلق بالمهارات الحركية والمساعدة الذاتية والمعرفية واللغوية والنمو الاجتماعي (Brelt, 2014: 30-31).

وهنا نشير إلى دراسة (Estrada-Hernandez& Harper, 2015) بعنوان (Research on Portage Early Intervention Effectiveness with Young Children with Asperger and Autism: A Critical Review) (بحث حول استخدام برنامج بورتاج مع الأطفال الصغار ذوي الذاتوية والأسبرجر: استعراض ناقد للبحوث السابقة) حيث هدفت الدراسة إلى استعراض الأدبيات والبحوث المساندة لفاعلية استخدام برنامج التدخل المبكر بورتاج مع الأطفال الصغار من ذوي الذاتوية والأسبرجر في سن ٣ سنوات، وتكونت عينة البحث من (١٨) ورقة بحثية ومقال ورسالة علمية تم تجميعها من ٤ قواعد بيانات إلكترونية مهتمة بمجال الإعاقات منشورة خلال الفترة من ٢٠٠٩- ٢٠١٤. كانت معايير اختيار العينة هي أن تكون العينة فيها أطفال صغار متوسط أعمارهم ٣ سنوات من ذوي الذاتوية أو الأسبرجر، وأن يكون قد تم الاعتماد فيها على استخدام برنامج التدخل المبكر بورتاج وقد تم تجميع البيانات باستخدام استمارة تحليل المحتوى، منهج دلفي الإحصائي وأظهرت التحليلات اتفاق أكثر من ٩١% من البحوث على كفاءة استخدام برنامج التدخل المبكر بورتاج كأداة تشخيصية وعلاجية للذاتوية والأسبرجر، أيضًا أظهرت التحليلات كفاءة بورتاج في تخطيط برامج التدخل الملائمة للأطفال ذوي الأسبرجر والذاتوية.

وصف برنامج "بورتاج"

دليل بورتاج للتعليم المبكر هو أحد مكونات نموذج تقديم الخدمة، والتي يشير إليها نموذج بورتاج وقد صمم نموذج بورتاج للأطفال ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها والذين تقع أعمارهم بين الميلاد وسن السادسة وكذلك لأسر هؤلاء الأطفال، وهذا النموذج فعال أيضًا مع الأطفال متأخري النمو، أو منخفضي المستوي الاقتصادي والاجتماعي، أو المعرضين للأخطار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ٦).

يتكون برنامج بورتاج من ثلاثة أجزاء:

(١) قائمة المراجعة، (٢) بطاقات الأنشطة، (٣) دليل التوجيهات حول كيفية استخدام القائمة وملف البطاقات في التقييم، تخطيط وتنفيذ المناهج.

١- قائمة المراجعة في برنامج "بورتاج"

تتكون قائمة المراجعة من خمسة مجالات إنمائية بالإضافة إلى قسم عن نمو الرضيع، ولا يعني تقسيم هذه المجالات أن كلا منها مستقل عن الآخر. بل إن التداخل ضروري بين جميع هذه المجالات، والسلوكيات التي قد تتكرر في أكثر من مجال للنمو تفيد باعتبارها تبين الاستعداد، أو المتطلبات المهارية الضرورية لقيام الطفل بالسلوك في المجال الآخر للنمو(Inciong, 2010, 89) .وقد تم تمييز جوانب النمو في القائمة بألوان مختلفة تتفق كل منها مع اللون المميز لبطاقة النشطة.

وفيما يلي وصف لجوانب النمو الخمسة

(١- ١) نمو الرضيع يقدم القسم الخاص بنمو الرضيع أنشطة مقترحة بهدف مساندة وتشجيع نمو الطفل خلال الشهور الأولى من حياته، فالرضيع يحتاج إلى مثيرات بيئية ذات معنى، قبل أن تتوقع استجابة لهذه البيئة، لذلك نجد أن الكثير من الفقرات المذكورة في القائمة هي أنشطة يقوم بها الوالدان، أو الزائرة المنزلية مع الطفل، ولا تحتاج بالضرورة إلى استجابة من الطفل، في نفس الوقت فكلما زادت قوة التفاعل بين الوالدين والطفل، وكلما زادت الأنشطة التي يبتدئ بها الراشدون زادت بيئة التعلم ثراء.

(١- ٢) التنشئة الاجتماعية مهارات التنشئة الاجتماعية هي السلوكيات التي تشمل الحياة مع الآخرين والتفاعل معهم، وخلال سنوات ما قبل المدرسة تنعكس السلوكيات الاجتماعية في الطريقة التي يلعب بها الأطفال، ويعملون بها مع والديهم وإخوانهم وزملائهم في اللعب، وتساعد تنمية مهارات التنشئة الاجتماعية الطفل الذي يعاني من اضطرابات طيف التوحد على أن يتعامل بسهولة مع البيئة المحيطة، كما تساعده في جوانب النمو الأخرى، حيث

يتعلموا الأطفال خلال التقليد والمشاركة والاتصال جميع المهارات الاجتماعية الأساسية، وكلما نمت مهارة التنشئة لدى الطفل فإنه يكتشف أنه يؤثر في بيئته، ويتم ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي الملائم لظهور وتقوية السلوك في كافة الجوانب الأخرى للنمو(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٠- ١٣)

وهذا ما أثبتته دراسة (صفاء صالح، ٢٠٠٦) بعنوان (مدى فاعلية برنامج بورتاج في تنمية الجوانب الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة) حيث هدفت الدراسة إلى قياس دور برنامج بورتاج في النمو الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٤- ٦) سنوات، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج"- اختبار ذكاء الأطفال- بطارية اختبار بعض جوانب النمو لأطفال الروضة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في النمو الاجتماعي قبل وبعد تطبيق برنامج بورتاج.

(١- ٣) النمو اللغوي نمو اللغة هو أحد أهم ما يحققه الطفل منذ ميلاده وحتى سن السادسة، حيث يتطور الطفل في هذه الفترة من الجهل التام باللغة إلى معرفة تقليد الكبار، ورغم تباين معدلات الاكتساب يتبع أغلب الأطفال نمطا ثابتا في نمو اللغة، وتحدد قائمة المراجعة هذا النمط الإنمائي الثابت، هذا ولا تحدد قائمة المراجعة المفردات التي يكتسبها الطفل بقدر ما تركز على مضمون حديث الطفل والصيغة التي يعبر بها عن هذا المضمون، ولا يوجد تقسيم للمهارات اللغوية بين مهارات التعبير ومهارات التلقي رغم أن كليهما موجود في القائمة، ويحتاج الطفل أن يسمع للغة المستخدمة قبل أن يبدأ استخدام اللغة بنفسه ولكي تساعده على زيادة النمو اللغوي فمن المهم أن تحيط الطفل بيئة تقدم نماذج ملائمة وتمنحه الفرصة والدافعية لاستخدام اللغة. والطفل الذي يتوقع المحيطون به حاجاته ويقومون بتلبيتها قبل أن يقول أي شيء ليس في حاجة إلى تنمية مهارات الاتصال وبالمثل فالبيئة التي لا تدعم

مجهوداته حين يستخدم المحادثة، أو التي لا تقدم الفرصة للطفل الحديث المصاب باضطرابات طيف التوحد، ستكون فاعليتها ضعيفة في استثارة النمو اللغوي، وتقدم الاقتراحات الواردة في قسم اللغة إرشادات لإنشاء بيئة تساند وتشجيع النمو اللغوي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٣- ١٤)

(١- ٤) **مساعدة الذات** تركز فئة مساعدة الذات على السلوكيات التي تساعد الطفل التوحدي أن يصبح قادرا بشكل أفضل على رعاية نفسه في مجالات: تناول الطعام، وارتداء الملابس والاستحمام واستخدام دورات المياه، وقد تظهر هذه السلوكيات ضمن مجال التنشئة الاجتماعية لأن أنشطة مساعدة الذات ترتبط بالحياة مع الآخرين وبالتقاليد الاجتماعية للأسرة حيث يساعد نمو سلوكيات مساعدة الذات الطفل في جهوده ليصبح سعيدا مستقلا في الأسرة والمجتمع، وتتبع السلوكيات المذكورة في هذا الجانب بشان الجوانب الأخرى نمطا إنمائيا متسلسلا وقد تم ترتيب هذه السلسلة على أساس الخطوات الملائمة في تنمية سلوك معين على ضوء المستوى الحالي للطفل في الفهم والقدرة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٤)

وهذا ما أثبتته دراسة (زيزت أنور، ٢٠٠٧) بعنوان (مدى فاعلية برنامج بورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من ٥ إلى ٦ سنوات) حيث هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من خلال تطبيق برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج" وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم (٥- ٦) سنوات واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: أستمارة المستوى الاجتماعي والأقتصادي- اختبار رسم الرجل لجود أنف- مقياس المهارات الاجتماعية المصور- مقياس مهارات مساعدة الذات- برنامج بورتاج) وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على أداء مقياس مهارات مساعدة الذات ومقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق برنامج بورتاج.

(١- ٥) النمو المعرفي

تشمل المعرفة أو التفكير أو القدرة على التذكر وعلى الرؤية أو الاستماع لأوجه التشابه والاختلاف وعلى تحديد العلاقات بين الأفكار والأشياء وعلى حل المشكلات، حيث تتم العمليات المعرفية داخل الطفل التوحدي، وعلى ذلك فإن ما يمكن قياسه منها يبنى على ما يقوله أو يفعله وتقوم الذاكرة بتخزين المعلومات للتعرف عليها أو إعادتها، ويتذكر الطفل ويسمي الموضوعات والصور والأشكال والرموز (مثل إشارات المرور) قبل أن يتمكن من تحديد الحروف والكلمات وتشمل الناحية المعرفية في هذا الدليل أنشطة تتراوح فيما بين بداية الوعي بالذات والجو الملائم لتنمية الوعي بعدد من المفاهيم وتكرار القصص وإجراء المقارنات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٤- ١٥).

وهنا نتطرق لدراسة (Spittle& Orton& Anderson& Boyd& Doyle, 2014). (Portage Early Developmental Intervention Programmes To Support Motor And Cognitive Outcomes In Infants With Autism Indicators) (فاعلية برنامج بورتاج في تدعيم العيوب الحركية والمعرفية لدى الأطفال الصغار ذوي المؤشرات على الذاتوية) حيث هدفت الدراسة إلى استعراض فاعلية برنامج بورتاج للتدخل النمائي المبكر على دعم النمو الحركي والمعرفي للأطفال الصغار ما بين (٢-٣ سنوات) من ذوي مؤشرات طيف التوحد، وتكونت عينة البحث من مجموعة من البحوث والأدبيات تم تجميعها من ٦ دوريات علمية من تلك المنشورة خلال الفترة من ١٩٩٥-٢٠١٤. تم استخلاص ٣٧ بحثًا ومقالاً ورسالة علمية. كانت معايير الاختيار تتضمن استخدام برنامج بورتاج كأداة للتدخل المبكر وأن يكون سن الأطفال ما بين ٢-٣ سنوات، وأن يكون لديهم مؤشرات على الذاتوية وفقًا لتقديرات الآباء، وتم تجميع البيانات باستخدام أداة RevMan لتحليل المحتوى، التوزيعات التكرارية لحالات تحسن النتائج الحركية والمعرفية للطفل وقد أسفرت التحليلات عن أن برامج التدخل (بورتاج) في الأدبيات ساهمت

في تحسين النتائج المعرفية للأطفال الصغار (انحراف معياري ٠.٣١, ومتوسط قياسي ٩٥%) أما بالنسبة للنتائج الحركية، أظهرت التحليلات فاعلية برنامج بورتاج تحسين النتائج الحركية للأطفال الصغار (انحراف معياري ٠.١٠, ومتوسط قياسي ٩٥%).

وبالنسبة لتحسين مجالات النمو السابقة فهذا ما أكدته دراسة (زيزت أنور، ٢٠١٢) بعنوان (برنامج مقترح لمعلمة رياض الأطفال لتنمية بعض المهارات لدى طفل الروضة من ٤: ٦ سنوات باستخدام برنامج بورتاج) حيث هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات مساعدة الذات، المهارات الاجتماعية، اللغوية والمعرفية لطفل الروضة من خلال تطبيق برنامج بورتاج، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة مقسمين إلى مجموعتين تتراوح أعمارهم (٤- ٦) سنوات وقد استخدم في الدراسة الأدوات التالية: مقياس مصور وبرنامج أنشطة للمهارات الاجتماعية، اللغوية والمعرفية- مقياس مصور وبرنامج أنشطة لمهارات مساعدة الذات- استمارة متابعة الطفل بالمنزل- برنامج بورتاج. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات مساعدة الذات، المهارات الاجتماعية، اللغوية والمعرفية قبل وبعد تطبيق برنامج بورتاج لصالح المجموعة التجريبية.

(١- ٦) النمو الحركي يهتم المجال الحركي بالحركات التآزرية للعضلات الكبيرة والصغيرة بالجسم والتي يشار إليها بالمهارات الحركية الكبرى، ومن أمثلة الحركات الكبرى الجلوس والزحف والمشي والجري وإلقاء الكرة، أما المهارات الحركية الدقيقة فهي حركة العضلات الدقيقة والتي تعتبر -أحيانا- تحسينات على المهارات الحركية الكبرى وإصقالها مثال على ذلك: تغير السلوك الذي يقوم به الطفل من الضرب العشوائي العنيف على الأشياء الصغيرة إلى توجيه اليد ككل للإمساك بها.وأخيرا استخدام الأصابع في الإمساك بهذه الأشياء وهذه المهارة في استخدام الأصابع للإمساك بالأشياء هي مهارة حركية دقيقة هامة وهي من

المتطلبات الأساسية للعديد من المهام مثل استخدام القلم وتجميع أجزاء الصورة والمهارات السلوكية الحركية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٥).

وفي النهاية يجب أن نذكر دراسة (McPartland& Volkmar, 2015) بعنوان (Autism and Related Disorders Indicators Diagnosis and Intervention in Children at 3 Years Old Using Portage: An Analysis) (تشخيص مؤشرات طيف التوحد بين الأطفال الصغار في سن ٣ سنوات والتدخل باستخدام برنامج بورتاج: دراسة تحليلية) هدفت الدراسة إلى فحص كفاءة استخدام برنامج بورتاج في دعم المسار النمائي للأطفال الذين يتم تشخيصهم بمؤشرات طيف التوحد والاضطرابات المتعلقة بها كالأسبرجر بين الأطفال الصغار، شارك في البحث عينة عمدية قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة من ذوي المؤشرات المبكرة على الذاتوية والأسبرجر (٣٤ ذكرًا, ١٦ أنثى) متوسط أعمارهم ما بين ٢.٥–٣ سنوات وفقًا لتقديرات ومخاوف الآباء في شمال كندا. تم تطبيق الأدوات على أفراد العينة مع ملاحظة نتائج الفحوصات التي أجريت على الأطفال وتم استخدام برنامج التدخل المبكر بورتاج.، قائمة البروفيل النمائي للبورتاج، اختبار قائم على المعايير التشخيصية للذاتوية بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس وقد أظهرت التحليلات وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين استخدام برنامج بورتاج وتحسن المسار النمائي للأطفال الذين يحملون مؤشرات وعلامات الذاتوية.

وهذه الدراسة تؤكد فاعلية برنامج بورتاج في تحسين مجالات النمو المختلفة لدى الطفل التوحدي (Layton,& Hao, 2014) بعنوان (Early Intervention for Indicators in Autism Spectrum Disorders Using Portage) (التدخل المبكر لمواجهة المؤشرات الأولية على اضطرابات الذاتوية باستخدام برنامج بورتاج) حيث هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية الخصائص العلاجية لبرنامج بورتاج في مواجهة مؤشرات طيف التوحد وتعديل مسار النمو بين الأطفال الصغار في أستراليا، وتكونت عينة البحث من ٢٠ طفلاً تظهر عليهم

مؤشرات طيف التوحد في مركز لرعاية الطفل شرق أستراليا (متوسط العمر ما بين ٢-٣ سنوات). تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية تم معالجتها باستخدام برنامج بورتاج وأخرى ضابطة ظلت دون معالجة وتم تطبيق الأدوات والمقاييس التالية على أفراد العينة برنامج بورتاج (معدل ليناسب الأطفال في سن ٢-٣ سنوات من ذوي المؤشرات على الذاتوية)، قائمة المؤشرات السلوكية للذاتوية (ABIC) وبطاقة ملاحظة استخدام بورتاج. تم التوصل من خلال التحليلات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين نتائج النمو السوي بين أفراد المجموعتين نتيجة للتدخل باستخدام بورتاج، استمرت دلالة الفروق خلال التطبيقات البعدية لبطاقة الملاحظة، كما أظهرت الملاحظات توافق السمات التشخيصية لبرنامج بورتاج مع مواجهة مؤشرات اضطرابات طيف التوحد بين الأطفال الصغار، كما أوصت الدراسة بكفاءة استخدام برنامج بورتاج في دعم النمو النفسي والسلوكي والبدني للأطفال الصغار الذين يحملون مؤشرات طيف التوحد.

٢- **بطاقات الأنشطة** يعد تحديد السلوك أو المهارة المطلوب التركيز عليها، نستخدم بطاقة الأنشطة التي تتعلق بهذه المهارة والبطاقات المرقمة بنفس الأرقام واللون الواردة في قائمة المراجعة، وتحتوي البطاقة على مستوى العمر وتعريف مختصر للسلوك أو المهارة وأفكار متنوعة لمساعدة الطفل على تنمية المهارة.

وهذه الأفكار مجرد مقترحات ويمكن للأم أو للمعلمة أن يكون لديهما أفكار لاكتساب المهارة على نحو أفضل وتقدم العديد من البطاقات اقتراحات لأهداف تفصيلية تقوم على تحليل المهام أو تحليل المهمة بما يكفل تجزئتها إلى خطوات صغيرة كي يصبح من السهل على الطفل اكتساب المهارة، ويعتمد عدد الخطوات التي يحتاجها الطفل على مدى صعوبة العمل وعلى القدرات والمهارات المتوفرة لديه ويمكن أن يتحقق ذلك بالطرق التالية مما يشجع الطفل على النجاح:تغيير مستوى صعوبة المهمة.تعديل المواد المستخدمة في المهمة.تغيير

نوع أو مقدار المساعدة التي يقدمها الكبار.قد تكون المساعدة محسوسة أو تكون مرئية أو لفظية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧أ: ٨).

٣- دليل برنامج "بورتاج"

يتكون نموذج بورتاج من أربع مراحل، هي :

المرحلة الأولى: تخطيط الأهداف المنهجية الأسبوعية: يحتوي بورتاج على قائمة اختيار تساعد القائمين على البرنامج على تخطيط الأهداف المنشودة أسبوعيًا.

المرحلة الثانية: التدريس خلال الزيارات الأسبوعية: يتم استخدام خرائط أنشطة بورتاج في العمل مع الطفل خلال الزيارات الأسبوعية وتسجيل تقدمهم فيها.

المرحلة الثالثة: تسجيل وتقييم الأهداف المنهجية: يتم تسجيل التغيرات الكمية والنوعية في سلوكيات الطفل على مدى الجلسات الأسبوعية أو من مرحلة لأخرى.

المرحلة الرابعة: تقويم أهداف المنهج.

يعتمد برنامج بورتاج على توظيف مبادئ التعلم الاجتماعي في تصميم الاستراتيجيات التعليمية. أيضًا، تتضمن مبادئ عمل برنامج بورتاج كل من النمذجة والتوضيح والتعزيز والتغذية الراجعة (Shearer, 2010: 269-82; Sangeeta& Pratibha, 2015: 4).

كما يعتمد برنامج بورتاج على استخدام المعلومات من أدوات المتابعة والتقييم في تطوير أهداف أسبوعية أو نصف أسبوعية لكل طفل ذاتوي وأسرته.

وهنا نتطرق إلى دراسة (Kennedy, 2012) بعنوان (Efficacy Of Training Parents To Use Portage Early Intervention Procedures To Reduce Early Behavioral Signs of Autism Among Very Young Children) (فاعلية تدريب الآباء على استخدام برنامج التدخل المبكر بورتاج كأساس في خفض المؤشرات السلوكية على الذاتوية بين الأطفال) حيث هدفت الدراسة إلى تدريب الآباء على تطبيق

إجراءات برنامج بورتاج مع الأطفال الذين يحملون المؤشرات السلوكية على الذاتوية باستخدام برنامج تدريبي على مدى ١٠ أسابيع، شارك في البحث ٦ أمهات لأطفال يحملون مؤشرات سلوكية على الذاتوية (متوسط أعمارهم ما بين ١.٨ إلى ٣ سنوات), تم تدريبهم لمدة ٦ ساعات أعقبها ٣٢ ساعة من الخبرة العملية مع الإشراف الفردي المباشر في المنزل، وتم تجميع البيانات باستخدام البرنامج التدريبي على بورتاج، استمارة ملاحظة، تحليلات الفيديو وأظهرت التحليلات النتائج: استطاعت الأمهات تعلم المهارات اللازمة للتطبيق الفعالة لإجراءات برنامج بورتاج مع أطفالهم ذوي مؤشرات طيف التوحد، أظهرت استمارة الملاحظة وتحليلات الفيديو لتطبيق برنامج بورتاج مع الأطفال ذوي المؤشرات السلوكية للذاتوية زيادة استجابة الأطفال لمهام وأنشطة برنامج بورتاج، كما استنتجت الدراسة أن الآباء يمكنهم العمل على التعديل الفعال للسلوك وتعلم الأطفال الصغار الذين يحملون مؤشرات سلوكية على الذاتوية من خلال التدريب والإشراف الملائم عن طريق متخصص مُدرب.

خامسًا: نظريات دعم استخدام بورتاج مع الأطفال الصغار ذوي مؤشرات طيف التوحد

١- إطار العمل الأيكولوجي:

يشجع النموذج الأيكولوجي تضمين عناصر البيئة في برامج التدخل المبكر للأطفال الصغار، ومن بين أشهر الأمثلة على النموذج الأيكولوجي نموذج برونفينبرينر الحيوي الأيكولوجي. يبين برونفينبرينر في نموذجه أن أسر الأطفال الصغار الأقل من ٣ سنوات يجب أن يشتركوا في التدخل المبكر لتحقيق أهداف إيجابية لصالح الأطفال الصغار.

(Rasbash, 2010: 65)

عند تطبيق برنامج بورتاج مع الأطفال الصغار الأقل من ٣ سنوات, يتم مقارنة علاقات الطفل مع البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم تضمين الأهداف الفردية داخل البرنامج لدعم كل من الأسرة والطفل (Pol& Ruiter, 2008: 98).

٢- النظرية الإجرائية:

تركز النظرية الإجرائية على أهمية تركيز برنامج التدخل ليس فقط على الطفل، لأن النمو لا يتحدد في مجمله عن طريق فرد واحد. في ضوء النظرية الإجرائية، تظهر نتائج نمو الطفل كنتيجة للتبادل المستمر للمعلومات بين الفرد وبيئته حتى عندما يكون سن الطفل صغيرًا جدًا (أقل من ٣ سنوات)، يستمر تبادل المعلومات بينه وبين البيئة (Pennings, 2010: 115).

في ضوء النظرية الإجرائية، يحتوي برنامج بورتاج على ثلاث استراتيجيات رئيسة لتعديل مسار النمو للأطفال الصغار

- العلاج: تركز هذه الاستراتيجية على تغيير سلوك أو المسار النمائي للطفل بمساعدة أحد الآباء أو المتخصصين. تهدف هذه العملية إلى جعل الطفل أكثر ملاءمة للمهارات والنتائج النمائية الملائمة.
- إعادة التحديد: تركز الاستراتيجية على تغيير أفكار وتوقعات الآباء حول الطفل، على النحو الذي يتم من خلاله تحسين التفاعل بين الطفل وولي الأمر.
- إعادة التعليم: يتم استخدام الاستراتيجية لتنمية المهارات لدى الطفل وتعليم الآباء حولها. تركز تلك المعالجات على التفاعلات المباشرة بين الآباء والطفل.

(O'Sullivan & Carr, 2009: 17-40)

٣- نموذج الأنظمة النمائية

يتم توجيه النموذج إلى الأنظمة مثل النموذجين السابقين. يوضح النموذج ضرورة تركيز التدخل ليس فقط على الطفل بل يجب أن يكون المنظور أكثر شمولاً ليتضمن البيئة من أجل تحقيق مستويات نمو مثالية. يتضمن النموذج تضمين عملية التدخل المبكر في فهم الآليات النمائية التي تؤثر على نمو الطفل الصغير. يمثل النموذج إطار عمل ملائم لبرنامج بورتاج (Guralnick, 2011: 6-28; Kuczynski & Lollis, 2011: 445-462).

وهنا نتطرق لدراسة (Nanclares, 2014) بعنوان (Program Evaluation: An Analysis Of The Portage Intensive Home-Based Intervention Program For Young Children With Early Signs of Autism) (تقويم البرنامج: دراسة تحليلية لبرنامج بورتاج العلاجي المنزلي المكثف للأطفال الصغار الذين يحملون مؤشرات مبكرة للذاتوية)هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استخدام برنامج بورتاج للتدخل المبكر مع الأطفال الصغار جدًا الذين يحملون مؤشرات طيف التوحد، وشارك في البحث عينة قوامها (١٤) طفلاً وطفلة متوسط أعمارهم ما بين ٢- ٢.٥ سنوات ممن يحملون مؤشرات طيف التوحد تبعًا للتشخيص الطبي المبكر، وأمهاتهم (١٤ أمًا متوسط العمر ما بين ٣٢- ٤٠ عاما) وتم تجميع البيانات باستخدام مقياس النمو الشامل للطفل (CDC-C) وبطاقة ملاحظة سلوكيات الذاتوية (إعداد المؤلف) وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس النمو الشامل للطفل ما بين قبل وبعد المعالجة باستخدام برنامج بورتاج كما توضح هذه النتائج أن برنامج بورتاج يمثل نموذج تدخل فعال، وأنه يمكن تكراره بنجاح من جانب المعالجين الآخرين العاملين بالمجال.

سادسًا: مراحل استخدام بورتاج في اكتشاف ودعم الأطفال الصغار ذوي أعراض الذاتوية:

قام كل من "هوكيسترا وأونيما موستيرت" بتعديل مراحل تطبيق برنامج بورتاج لتلائم الأطفال الصغار الأقل من سن ٣ سنوات ممن يُظهرون مؤشرات على الذاتوية. تم تصنيف المراحل كما يلي:

١- **مرحلة الإحالة:** يتم خلال هذه المرحلة تحديد مدى جدوى استخدام برنامج بورتاج للتدخل المبكر مع الأطفال الصغار ذوي مؤشرات طيف التوحد وأسرهم.

٢- **التقييم:** يتم الاعتماد على هذه المرحلة في جمع المعلومات حول الطفل الذي يحمل مؤشرات طيف التوحد وبيئة منزله من أجل تخصيص البرنامج ليلائم احتياجاته. يتم

تجميع هذه المعلومات باستخدام الاختبارات القياسية والاستبيانات والملاحظات والزيارات التقييمية لبيئة المنزل.

٣- **تخطيط برنامج التدخل:** يحتوي برنامج بورتاج على العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها في تخطيط وتوجيه عملية التدخل. يعتمد تخطيط برنامج بورتاج ليلائم احتياجات الأطفال على مجموعة من المجالات النمائية من بينها مجالات التحفيز الحسي والمجالات الاجتماعية واللغوية والمعرفية والحركية.

٤- **التدخل:** تعد هذه المرحلة بمثابة جوهر برنامج بورتاج.

٥- **الإبلاغ والتقويم:** يتم خلال هذه المرحلة استرجاع البيانات المجمعة خلال عملية التدخل لتقويم وتعديل التدخل بما يناسب احتياجات الطفل. يمكن استخدام بطاقات الأنشطة خلال هذه المرحلة لتقويم الأهداف العامة ومدى تحققها مع الطفل.

٦- **إعادة التقييم:** يتم في هذه المرحلة إعادة إكمال المقاييس والاستبيانات المستخدمة من قبل في مرحلة التقييم.

٧- **التقويم والتقرير النهائي:** يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير النهائي حول كفاءة البرنامج في دعم الطفل ذي مؤشرات طيف التوحد (Hoekstra& Oenema–Mostert, 2011).

سابعًا: دور الوالدين في تطبيق برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد

إن والديّ الطفل التوحدي هما الطبيبان الحقيقيان المعالجان لطفلهم، فهما يلعبان دورًا هامًا تجاه طفلهما الذاتوي من خلال تشجيعهما على الاستفادة من الفرص الطبيعية لنقل المعرفة والمعلومات وتوفير بيئة آمنة وداعمة ونماذج مناسبة. فالآباء هم أفضل من يقدم معلومات عن تاريخ تطور نمو الطفل، حاجاته وأسلوب تعلمه، كما يمكن أيضًا مساعدة الوالدين من خلال تعليمهم استخدام الأساليب التعليمية الفعالة مع طفلهما الذاتوي، كيفية ضبط مشكلاته السلوكية وتطوير مهاراته في المنزل، ولذلك فإن مشاركة الوالدين في برامج

الطفل التوحدي ووضع الأهداف التربوية والتدريبية له في الخطة التربوية والفردية تعد ضرورة هامة في مساعدة الطفل وضبط تطوره وتقدمه (سري محمد، ٢٠١٠: ٢٣١).

وتؤكد ذلك دراسة (سيدة أبو السعود، ٢٠٠٥) بعنوان (مدى فاعلية برنامج إرشادي للوالدين لتنمية بعض مهارات طفل الأوتيزم) حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح للوالدين لإرشادهم على كيفية التعامل مع أبنائهم في المنزل، تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال ذاتويين تتراوح أعمارهم ما بين (٤- ٨) سنوات، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية (مقياس تقدير مستوى نمو بعض مهارات طفل الأوتيزم- دليل ملاحظة سلوك الطفل ومعدل تكراره- البرنامج الإرشادي للطفل الأوتيزم- البرنامج الإرشادي لوالديّ طفل الأوتيزم) وأوضحت نتائج الدراسة بأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين تطبيق البرنامج قبل وبعد على تحسن مهارات طفل الأوتيزم عينة الدراسة.

وهذا ما تدعمه دراسة (Claudia, 2009) بعنوان (Effects of a parent implemented intervention on initiating joint attention in children with autism) (استراتيجية التدخلات الوالدية على المبادأة بالانتباه المشترك عند الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد) حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على الآثار المترتبة على تدخل الوالدين على المبادأة بالانتباه المشترك عند أبنائهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٢- ٥) سنوات، كما اشتملت عينة الدراسة أيضًا على والديّ هؤلاء الأطفال، استخدمت الدراسة تدريب الوالدين على كيفية المبادأة بالانتباه المشترك، وتم ذلك في بيئتهم المنزلية وباستخدام مواد مألوفة لدى الأطفال في بيئاتهم من قبيل (كتب- أكواب)، وأظهرت نتائج الدراسة أن اثنين من الأطفال الثلاثة تعلموا مهارات الانتباه المشترك في مواقف جديدة ومتنوعة، كما أشارت أيضا ضرورة الاعتراف بدور الوالدين الفعال.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (أكرم إبراهيم، ٢٠١٣) بعنوان (تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات لخفض أعراض الذاتوية لدى أبنائهن) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات لخفض أعراض الذاتوية لدى أبنائهن، كذلك الكشف عن مستويات الرعاية الوالدية لدى أمهات الأطفال الذاتويين وكذلك محاولة رفع كفاءة العلاقة بين الأم والطفل بما يحقق جوًا نفسيًا ملائمًا لنمو الطفل، تكونت عينة الدراسة من (٨) أمهات لأطفال ذاتويين، استخدمت الدراسة الأدوات التالية (مقياس الطفل التوحدي- مقياس جيليام لتشخيص التوحد- مقياس الرعاية الوالدية للطفل الذاتوي- مقياس السلوك التوافقي- برنامج لتنمية مهارات الرعاية الوالدية) أظهرت نتائج الدراسة فعالية كفاءة برنامج تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية للأمهات في خفض بعض أعراض الذاتوية لدى أبنائهن.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال بعد تطبيق برنامج "بورتاج" لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال بعد تطبيق برنامج "بورتاج" في اتجاه القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال .

منهج البحث وإجراءاته

تعرض الباحثة هنا إجراءات البحث من حيث: المنهج، العينة، الأدوات المستخدمة، الخطوات الإجرائية التي اتبعت في البحث الحالي والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً: منهج البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين وذلك لمناسبته لأهداف البحث الحالي، حيث يعتبر المنهج شبه التجريبي من أكفأ وأفضل المناهج في اختبار صدق الفروض , والكشف عن العلاقات بين المتغيرات.

ويتميز المنهج شبه التجريبي بأنه المنهج الوحيد القادر على اختبار الفروض المتعلقة بالسبب والنتيجة؛ حيث لا يقتصر على مجرد وصف موقف أو تحديد حالة أو تاريخ حوادث ماضية، أو وصف ما هو موجود وقائم بالفعل، بل يتدخل هذا المنهج ليقوم متعمدًا بمعالجة بعض العوامل المعينة تحت شروط مضبوطة بدقة، بهدف التحقق من كيفية حدوث الحالة، وأسباب حدوثها. فهو تغير متعمد ومضبوط بشروط محددة لحدث ما، لملاحظة التغيرات الناتجة عن هذا التغير وتفسيرها، وتقوم الباحثة في هذا المنهج بتناول متغير مستقل وملاحظة أثره على متغير تابع مع ضبط المتغيرات والعوامل الأخرى التي يمكن أن يكون لها علاقة بالظاهرة.

ثانيًا: عينة البحث تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عمدية تبعًا لطبيعة متغيرات البحث وهي من الأطفال المترددين على المركز حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال (١٤ طفلاً) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢- ٣) سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية وتكونت من (٧) أطفال من الذكور، المجموعة الضابطة وتكونت من (٧) أطفال من الذكور.

وقد راعت الباحثة عدة شروط عند اختيارها لأفراد عينة البحث لزيادة إحكام البحث وضبطه، هي:

- أن يكون جميع الأطفال –عينة البحث– في المرحلة العمرية من (٢- ٣) سنوات.

- أن يكون متوسطات رتب درجات الأطفال على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات تتراوح من (١١٦- ١٤٥) درجة.
- ألا يعاني الأطفال-عينة البحث- من أية إعاقات عقلية.
- ألا يكون هناك أمراض أو اضطرابات أخرى.
- أن يكون القائم على رعاية الطفل لديه الرغبة في المشاركة في تطبيق الأنشطة مع الطفل.

- قامت الباحثة بإيجاد التكافؤ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني باستخدام اختبار مان ويتني كما يتضح من جدول (١) :

التكافؤ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني (ن= ١٤)

المتغيرات	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	لدلالة	اتجاه الدلالة
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	٧	٧.٠٧	٤٩.٥	٠.٣٩٢	غير دالة	-
	المجموعة الضابطة	٧	٧.٩٣	٥٥.٥			
	إجمالي	١٤					

ويتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

- كما قامت الباحثة بإيجاد التكافؤ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد باستخدام اختبار مان ويتني كما يتضح من جدول (٢)

جدول(٢)

التكافؤ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

من حيث اضطرابات طيف التوحد(ن= ١٤)

المتغيرات	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
اضطرابات طيف التوحد	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة إجمالي	٧ ٧ ١٤	٧.٦٤ ٧.٣٦	٥٣.٥ ٥١.٥	٠.١ ٢٨	غير دالة	–

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث اضطرابات طيف التوحد مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

- ثم قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح من جدول (٣)

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

من حيث العمر الزمني باستخدام اختبار كا٢(ن = ٧)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٠.٧١٤	غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني مما يشير إلى تجانس هؤلاء الاطفال.

- كما قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث اضطرابات طيف التوحد باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح من جدول (٤)

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

من حيث اضطرابات طيف التوحد باستخدام اختبار كا٢ (ن =٧)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
اضطرابات طيف التوحد	٠.٠١١	غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث اضطرابات طيف التوحد مما يشير إلى تجانس هؤلاء الاطفال.

ثالثًا: أدوات البحث

استخدمت الباحثة الأدوات التالية في البحث:

١- قائمة تقدير المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات. (إعداد: الباحثة)

٢- برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج"

وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الأدوات:

١- قائمة تقدير المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات:

قامت الباحثة بإعداد قائمة تقدير المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لعدم توافر أدوات لقياسه تتناسب مع أطفال المرحلة العمرية (٢- ٣) سنوات وخصائصهم النمائية.

١/١ هدف القائمة: الهدف من القائمة هو تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات.

وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف فرعية:

- الكشف عن المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢-٣) سنوات.
- جمع المعلومات عن الأطفال ما بين (٢-٣) سنوات الذين لديهم مؤشرات اضطرابات طيف التوحد.
- تحديد مستوى المهارات النمائية (المؤشرات الحركية- المؤشرات العقلية المعرفية- المؤشرات اللغوية- المؤشرات السلوكية- المؤشرات الاجتماعية- المؤشرات الانفعالية) لدى الأطفال ما بين (٢-٣) سنوات الذين لديهم مؤشرات اضطرابات طيف التوحد.
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف للمهارات النمائية لدى الأطفال ما بين (٢-٣) سنوات الذين لديهم مؤشرات اضطرابات طيف التوحد.

٢/١ مصادر إعداد القائمة:

اشتقت عبارات هذه القائمة من التراث السيكولوجي، بخاصة النظريات، الإسهامات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اضطرابات طيف التوحد. كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي صممت لقياس بعض الأبعاد التي ترتبط باضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات، منها ذلك بهدف الاستفادة منها في أعداد القائمة الحالي.

- Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) (Catherine Lord, Michael Rutter, 2012)
- Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) (Diana Robins, Deborah Fein & Marianne Barton, 2013)
- The Q-CHAT (Quantitative Checklist for Autism in Toddlers) (Allison, C., Baron-Cohen, S. Wheelwright, S., Charman, T., Richler, J., Pasco, G. and Brayne, C, 2008)
- Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders 4th edition. (American Psychiatric Association, 2000)
- الملف النفستربوي الإصدار الثالث (PEP 3) (Schopler, Lansing, Reichler, Marcus. 2005)

- مقياس تقدير التوحد في الطفولة (CARS 2)

Eric Schopler, Mary E. Van Bourgondien, Glenna Janette Wellman, (Steven R. Love, 2010).

- بطارية تقدير الخصائص النمائية لطفل الروضة(سهير كامل، بطرس حافظ، ٢٠٠٩)

٣/١ وصف القائمة

تتكون القائمة من ستة أبعاد رئيسة تتفرع إلى ٥٨ بندا فرعي تقيس المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢-٣) سنوات وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: المؤشرات الحركية تشمل (المهارات الحركية الكبيرة- المهارات الحركية الدقيقة) وتتكون من ٨ بنود.

البعد الثاني: المؤشرات العقلية المعرفيةتشمل (الانتباه- الإدراك- التذكر- التفكير) وتتكون من ٨ بنود.

البعد الثالث: المؤشرات اللغوية تشمل (اللغة الاستقبالية- اللغة التعبيرية) وتتكون من ٩ بنود.

البعد الرابع: المؤشرات السلوكية تشمل (السلوكيات النمطية- الأنشطة والاهتمامات) وتتكون من ١١ بندًا.

البعد الخامس: المؤشرات الاجتماعية تشمل (التفاعل الاجتماعي- التقليد والمحاكاة- اللعب) وتتكون من ١٢ بندًا.

البعد السادس: الخصائص الانفعالية تشمل (المشاعر وطريقة التعبير عنها- المشاركة الوجدانية) وتتكون من ١٠ بنود.

١/ ٤ تعليمات القائمة وإجراءات التطبيق

تقوم المعلمة أو الأم بملاحظة سلوك الطفل بدقة ووضع علامة (صح) أمام الاختيار المناسب لسلوك الطفل وذلك من الاختيارات الثلاثة الآتية: دائما- أحيانًا- نادرًا.

١/ ٥ تصحيح القائمة

جميع البنود تعطى نتائج (٣) أو (٢) أو (١) على النحو التالي:

تقدر درجة الطفل على متصل ثلاثي (٣-٢-١) حيث يحصل الطفل على ثلاث درجات في حالة قيامه الدائم بالسلوك، وعلى درجتين في حالة قيامه بالسلوك في بعض الأحيان، وعلى درجة واحدة في حالة ندرة قيامه بالسلوك.

(٣) درجات دائمًا يلاحظ السلوك على الطفل.

(٢) أحيانًا يلاحظ السلوك على الطفل.

(١) نادرًا ما يلاحظ السلوك على الطفل.

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للقائمة بين (٥٨- ١٧٤) درجة، حيث تتألف درجته الكلية من حاصل مجموع الدرجات التي يحصل عليها في كل اختيار من الاختيارات الثلاثة الموجودة أمام كل عبارة من عبارات القائمة، بنفس الطريقة يمكن الحصول على درجة كل بعد من الأبعاد الستة المتضمنة في القائمة.

١/ ٦ تحكيم القائمة قامت الباحثة بعرض القائمة في صورتها المبدئية على (١٠) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال الطفولة، علم النفس، الصحة النفسية، التربية الخاصة ، التربية والمناهج (أنظر ملحق ١) وذلك للحكم على ما يلي:

- مدى تحقق الأهداف المرجوة من القائمة.، مدى وضوح العبارات وملاءمتها لموضوع البحث.، مدى ملاءمة العبارات للمرحلة العمرية موضوع البحث.

نتائج تحكيم القائمة

اتفقت آراء السادة المحكمين على استخدام قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد للأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات، أنها مناسبة لخصائص الأطفال في هذه المرحلة العمرية، كما اتفقوا على أن القائمة تحقق الأهداف التي صممت من أجلها، ولم يكن هناك اختلاف وضوح العبارات أو ملاءمتها لموضوع البحث. إلا أنه كان هناك بعض المقترحات

اتفق عليها السادة المحكمون والتي تم أخذها في الاعتبار وتم في ضوئها إجراء التعديلات اللازمة، إلى أن وصلت قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد إلى صورتها النهائية، وهذه المقترحات كانت كالتالي:

- بُعد المؤشرات اللغوية بدلاً من أن يكون الهدف هو التعرف على مهارات الاستماع تعدل لتصبح التعرف على مهارات التمييز السمعي ليكون هذا أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية.
- إعادة ترتيب البنود الفرعية لكل من بُعد المؤشرات اللغوية والمؤشرات الاجتماعية.
- تعديل الصياغة اللغوية ببعض البنود حتى تناسب وتلائم كل بُعد من أبعاد القائمة.
- الجزء الخاص بتصحيح القائمة بدلاً من "عدم قيامه بالسلوك" تعدل لتصبح"ندرة قيامه بالسلوك"ويوضح جدول (٥) التعديلات بناء على آراء السادة المحكمين.

جدول (٥) التعديلات التي قامت بها الباحثة بناء على آراء السادة المحكمين

لقائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد للأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات

الأبعاد	البنود	قبل التعديل	بعد التعديل	توصيف التعديل
المؤشرات الحركية	١	يمشي الطفل بطريقة غير طبيعية	يمشى الطفل بطريقة مختلفة عن أقرانه ممن هم في مثل سنه	تعديل
	٣	يجد الطفل صعوبة في الرقص على أنغام الموسيقى	يجد الطفل صعوبة في الحركة على إيقاع موسيقى	تعديل
المؤشرات العقلية المعرفية	٩	يصعب على الطفل الالتفات إلى صوت الجرس	يصعب على الطفل الانتباه إلى صوت الجرس أو الصفارة	تعديل
	١٠	يصعب على الطفل متابعة حركة لعبة بلاستيكية	يصعب على الطفل الانتباه لمتابعة حركة لعبة بلاستيكية بصريًا	تعديل
	١١	يجد الطفل صعوبة في النظر إلى وجه الآخرين عندما يتحدثون معه	يجد الطفل صعوبة في الانتباه إلى وجه الآخرين عندما يتحدثون معه	تعديل

المؤشرات اللغوية	١٧	لا يستمع الطفل لمن يتحدث إليه	يبدو الطفل كالأصم (كأنه لا يسمع من يتحدث إليه)	تعديل
	١٨	يصعب على الطفل ترديد بعض الأصوات (مثال: لا لا- دو دو)	يصعب على الطفل ترديد بعض الأصوات مثال: تا تا- با با.	تعديل
المؤشرات السلوكية	٢٩	يحرك الطفل جسمه ذهابًا وإيابًا بطريقة متكررة	يحرك الطفل جسمه للأمام وللخلف بطريقة متكررة	تعديل
المؤشرات الاجتماعية	٤٧	يحطم الطفل الألعاب عند اللعب بها	يرتب الطفل ألعابه بدقة في صف منتظم	تعديل وإضافة
المؤشرات الانفعالية	٥٨	رد فعل الطفل على المخاطر الطبيعية (الخوف من السقوط- الظلام) غير طبيعي	لا يخاف الطفل من المخاطر الطبيعية (الخوف من السقوط- الظلام)	تعديل

٧/١ الخصائص السيكومترية لقائمة تقدير المؤشرات الدالة على اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات:

قامت الباحثة بتقنين القائمة على عينة قوامها ٣٠ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٢- ٣) سنوات من الملتحقين بالحضانات الأهلية ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين كما يوضح جدول (٦)

جدول (٦)

توزيع عينة تقنين قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد للأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات

المكان	عدد الأطفال
حضانة النور الخاصة	٥ طفلا
حضانة النهي	٥ أطفال
مركز الاعاقات الذهنية	٥أطفال
مركز المستقبل لذوي الاحتياجات الخاصة	٣ أطفال
حضانة سمارت أكاديمي	٧ أطفال
مركز رؤية لذوي الاحتياجات الخاصة	٥ أطفال

١/ ٨ صدق القائمة

١/ ٨/ ١ صدق المحكميناستخدمت الباحثة طريقة صدق المحكمين في تقدير صدق القائمة، قد قامت الباحثة بإيجاد معاملات صدق المحكمين باستخدام معادلة (لاوش) Lawash الإحصائية ويتضح ذلك من جدول (٧) :

جدول (٧)

معاملات صدق المحكمين باستخدام معادلة (لاوش)

الرقم	الأبعاد	معاملات صدق المحكمين
١	المؤشرات الحركية	٠.٩
٢	المؤشرات العقلية المعرفية	٠.٩
٣	المؤشرات اللغوية	٠.٩
٤	المؤشرات السلوكية	١
٥	المؤشرات الاجتماعية	١
٦	المؤشرات الانفعالية	٠.٩

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل بعد من أبعاد القائمة تتراوح ما بين (١- ٠.٩) وجميعها قيم دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق القائمة.

٢/٨/١ الصدق العاملي:قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التحققي لبنود الاختبار بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ٣٠ طفلا، و أسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بستة عوامل، الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر وهي دالة إحصائيا ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (٨)

التشبعات الخاصة بالبُعد الأول (المؤشرات الحركية)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	يمشي الطفل بطريقة مختلفة عن أقرانه ممن هم في مثل سنه	٠.٧٧
٢	ينتقل الطفل من مكان إلى أخر بصعوبة	٠.٧٥
٣	يجد الطفل صعوبة في الحركة على إيقاع موسيقي	٠.٧٢
٤	يواجه الطفل صعوبة عند حمل كرة	٠.٦٥
٥	يجد الطفل صعوبة في قذف كرة على بعد متر واحد على الأقل	٠.٦١
٦	يجد الطفل صعوبة في بناء برج من ٤-٥ مكعبات	٠.٦٠
٧	يجد الطفل صعوبة في التقاط حلوى صغيرة	٠.٥٥
٨	يصعب على الطفل الشخبطة بالقلم	٠.٤١
الجزر الكامن		٣.٢٩

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٩)

التشبعات الخاصة بالبعد الثاني "المؤشرات العقلية المعرفية"

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٩	يصعب على الطفل الانتباه إلى صوت الجرس أو الصفارة.	٠.٧٢
١٠	يصعب على الطفل الانتباه لمتابعة حركة لعبة بلاستيكية بصريًا.	٠.٧١
١١	يجد الطفل صعوبة في الانتباه إلى وجه الآخرين عندما يتحدثون معه.	٠.٦٩
١٢	يصعب على الطفل تمييز الأشياء مثال: كرة- قلم.	٠.٦٤
١٣	يصعب على الطفل تنفيذ ما يطلب منه مثال: أحضر لي اللعبة.	٠.٦٣
١٤	تنقص الطفل قدرة التعرف على أجزاء جسمه مثال: اليد- الرأس.	٠.٥٥

١٥	يصعب على الطفل إيجاد قطعة حلوى مخبأة تحت كوب.	٠.٥١
١٦	لا يستطيع الطفل أن يضع الأشكال الهندسية في أماكنها المناسبة.	٠.٤٢
الجزر الكامن		٣.٠٤

يتضح من جدول (٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٠)

التشبعات الخاصة بالبعد الثالث "المؤشرات اللغوية"

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١٧	يبدو الطفل كالأصم (كأنه لا يسمع من يتحدث إليه)	٠.٦٥
١٨	يصعب على الطفل ترديد بعض الأصوات مثال: لا لا– دو دو.	٠.٥٥
١٩	يجد الطفل صعوبة في ترديد بعض الكلمات مثال: جدو– قطة.	٠.٥٤
٢٠	يصعب على الطفل استخدام الإشارات للحصول على المساعدة	٠.٥٠
٢١	يصعب على الطفل استخدام الكلمات للتعبير عن رغبته في شيء	٠.٤٩
٢٢	يتحدث الطفل بكلمات مفردة	٠.٤٥
٢٣	يكرر الطفل بعض الكلمات مرارًا وتكرارًا	٠.٤٤
٢٤	يتكلم الطفل بطبقة صوت مرتفعة	٠.٤٢
٢٥	يتكلم الطفل بنبرة ووتيرة واحدة	٠.٤٠
الجزر الكامن		٢.٠٧

يتضح من جدول (١٠) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١١)

التشبعات الخاصة بالبعد الرابع "المؤشرات السلوكية"

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٢٦	يطيل الطفل النظر نحو الأنوار و الأشياء الملونة	٠.٥٦
٢٧	يقاوم الطفل التغيير في الأثاث، الملابس والطعام.	٠.٥
٢٨	يرفرف الطفل بيديه	٠.٤٩
٢٩	يحرك الطفل جسمه للأمام وللخلف بطريقة متكررة	٠.٤٥
٣٠	يمشي الطفل على أطراف أصابعه دائمًا	٠.٤٥
٣١	يحك الطفل جلده مرارًا وتكرارًا	٠.٤٢
٣٢	يلف الطفل حول نفسه وحول الغرفة بشكل متكرر	٠.٤
٣٣	يتعرف الطفل على الأشياء من خلال لمسها بصورة متكررة	٠.٤
٣٤	يقرب الطفل الأشياء من فمه ويتذوقها ويمرر اللسان فوقها	٠.٣٥
٣٥	يتعرف الطفل على الأشياء من خلال شمها	٠.٣٥
٣٦	يغضب الطفل بشدة لدرجة إيذاء ذاته والآخرين	٠.٣٣
الجزر الكامن		٢.٠٥

يتضح من جدول (١١) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٢)

التشبعات الخاصة بالبعد الخامس "المؤشرات الاجتماعية"

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٣٧	يجد الطفل صعوبة في الاستجابة عند سماع اسمه بالنظر والالتفات	٠.٤٢
٣٨	يلعب الطفل بمفرده	٠.٤
٣٩	تنقص الطفل القدرة على الابتسام كاستجابة لابتسام الآخرين له	٠.٤
٤٠	يفشل الطفل في إبداء الإيماءات الاجتماعية مثال: الإشارة باي باي.	٠.٣٨
٤١	يصعب على الطفل لعب لعبة ارتداء ملابس الكبار وتقليدهم	٠.٣٥
٤٢	ينزعج الطفل عندما يقوم أحد بحمله ومعانقته	٠.٣١
٤٣	يواجه الطفل صعوبة في الاستجابة للأصوات العالية ويستجيب للأصوات المنخفضة	٠.٣١
٤٤	لا يستطيع الطفل التصفيق بيديه مقلدًا الآخرين	٠.٣١
٤٥	يصعب على الطفل تقليد بعض الحركات البسيطة	٠.٣١
٤٦	يلعب الطفل بألعابه عن طريق صفها بطريقة منتظمة	٠.٣١
٤٧	يرتب الطفل ألعابه بدقة في صف منتظم	٠.٣
٤٨	ينشغل الطفل بجزء من اللعبة مثال: عجلة السيارة.	٠.٣
الجزر الكامن		١.٤٢

يتضح من جدول (١٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٣)

التشبعات الخاصة بالبعد السادس "المؤشرات الانفعالية"

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٤٩	يعاني الطفل من قصور في إظهار انفعالاته (فرح– حزن– قلق)	٠.٣٩
٥٠	يعاني الطفل من تغيير مفاجئ في الحالة المزاجية بطريقة حادة.	٠.٣٩

٥١	يضحك ويبكي الطفل دون سبب واضح	٠.٣٨
٥٢	يجد الطفل صعوبة في التعبير عن حالته الانفعالية (حزين– سعيد)	٠.٣٨
٥٣	يصعب على الطفل أن يبدي تعاطفًا مع الآخرين عندما يتألمون.	٠.٣٨
٥٤	يصعب على الطفل إظهار سعادة عندما يصفق له الآخرون.	٠.٣٨
٥٥	لا يكترث الطفل عندما يتم مدحه ولا يشعر بالانزعاج عندما يتم توبيخه	٠.٣٥
٥٦	يواجه الطفل صعوبة في إبداء الاستجابة الانفعالية اللفظية	٠.٣٤
٥٧	يخاف الطفل من أشياء عادية لا يخاف منها من هم في نفس سنه	٠.٣٣
٥٨	لا يخاف الطفل من المخاطر الطبيعية (الخوف من السقوط– الظلام)	٠.٣
الجزر الكامن		١.٣٢

يتضح من جدول (١٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

٩/١ معاملات الثبات: معامل الثبات (ألفا) بطريقة كرونباخ قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لقائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد بإيجاد معامل ألفا بطريقة كرونباخ وذلك على عينة قوامها ١٢٦طفلاً كما يتضح في جدول (١٤)

جدول (١٤) معاملات الثبات (ألفا) لقائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد بطريقة كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات (ألفا)
المؤشرات الحركية	٠.٨٩
المؤشرات العقلية المعرفية	٠.٨٨
المؤشرات اللغوية	٠.٨٧
المؤشرات السلوكية	٠.٩٠
المؤشرات الاجتماعية	٠.٨٨
المؤشرات الانفعالية	٠.٨٩
الدرجة الكلية	٠.٨٩

يتضح من جدول (١٤) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات القائمة.

٢- برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج"

البرنامج المنزلي للتدخل المبكر لتدريب أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "بورتاج" هو مشروع تعليمي للتدخل المبكر يطبق على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منذ الميلاد وحتى سن ٩سنوات، ويقوم المشروع بتدريب الأم على كيفية تعليم طفلها والتعامل معه، لذا فهو برنامج تثقيفي للأمهات يؤهلهن ليصبحن المدرسات الحقيقيات لأطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة، ويطبق البرنامج على الأم والطفل داخل المنزل لأنه أكثر ملاءمة للطفل وبيئته، ويقوم هذا البرنامج على زيارة الأم والطفل مرة في الأسبوع لمدة ساعة وربع الساعة.

يخدم المشروع الأطفال الذين يعانون من التأخر في النمو العقلي والحركي، والشلل الدماغي البسيط والمتوسط، ويستثني الإعاقات الشديدة، والصم، والمكفوفين.

٢/ ١ أهداف البرنامج:

- تقديم برنامج التأهيل المبكر داخل بيئة الطفل المألوفة (المنزل).
- الاكتشاف المبكر للإعاقة وذلك من خلال إجراء التقييم للأطفال ممن يعانون من مشاكل النمو وإدراجهم ضمن برنامج التدخل المبكر في أصغر سن ممكنة.
- إشراك الأهل المباشر في العملية التدريبية والتعليمية لطفلهم، وهي إحدى الوسائل الفعالة للتأثير على الطفل وتزويده بالمهارات التي تساعده على التكيف في حياته اليومية.
- تزويد الأم بالتدريب المستمر فيما يتعلق بالوسائل الضرورية لرعاية طفلها.
- تقديم مناهج تتلاءم والثقافة المحلية متضمنة مواضيع في التعليم الخاص إضافة إلى المؤثرات الحسية والجسمية والعناية بالنفس.
- تطبيق الخطوات العملية للبرنامج دون إرباك ترتيبات الحياة اليومية للأسرة.

- تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطفل المعوق بهدف تصميم برنامج خاص به مبنيا على المعرفة الحالية لقدراته بالتعاون مع الأم.
- استخدام منهج متسلسل من حيث التطور ويستخدم كأداة للتعليم.

٢/ ٢ عناصر البرنامج:

لقد أثبت مشروع "بورتاج النموذجي" الذي يتبعه البرنامج المترلي للتدخل المبكر فعالية في دول العالم النامية بالنسبة لأهالي الأطفال المعوقين وتزويدهم بالخبرات والمهارات الأساسية التي لها التأثير الهام في النواحي التعليمية والتطويرية، وحين ترجم إلى العربية فإن القليل من التعديلات وجدت ضرورية لتقابل الاختلافات الحضارية.

٢/ ٣ الفئات المستفيدة:الأطفال من الولادة إلى سن التاسعة، أهالي الأطفال وأقربائهم والأهالي في الحي نفسه، العاملون في مؤسسات وجمعيات المعوقين.

٢/ ٤ مواصفات البرنامج:

- إن إحدى مزايا البرنامج المترلي للتدخل هو الوصول إلى الأطفال المعوقين صغيري السن في مختلف أماكن سكنهم مهما بعدت، وإضافة إلى أن المدرسة المترلية الواحدة تستطيع تقديم الخدمة إلى ١٥ عائلة أسبوعيًا. لذلك كلما زاد عدد المدرسات في البرنامج زادت عدد الأسر المستفيدة من المشروع والتي لا يتوفر لها أي نموذج من الخدمة، وذلك إما بسبب بعد مناطق السكن أو صغر سن الطفل أو عدم ملاءمة البرامج المقدمة في المؤسسة لإعاقة الطفل، وأهم من كل ذلك عدم قدرة المؤسسات التي تقدم الخدمات إلى الأطفال المعوقين على استيعابهم جميعا إلى جانب عدم استطاعة أهالي الأطفال وخاصة الفقراء منهم دفع التكاليف الباهظة التي تتطلبها المراكز والمؤسسات الخاصة.
- إن هذا البرنامج يستثمر أيضا في تكوين العامل البشري المتدرب والمؤهل، فالعاملات في البرنامج لا يستلزم أن تكن حاصلات على شهادات جامعية عليا ويمكن للحاصلات على شهادات متوسطة الالتحاق بالدورة التدريبية والنجاح فيها.

٢/ ٥ أنواع المساعدات Kinds of help: هناك عدة أنواع من المساعدات وهي:المساعدات الجسمية.physical help المساعدات بالنظر.visual help المساعدة اللفظية.verbal help

٢/ ٦ خطوات الزيارة المترلية.

- الاستعداد المسبق للزيارة كتحضير أوراق النشاط والأدوات المستعملة لتنفيذ الأهداف.
- الوصول في الوقت المحدد ثم التأكد من وجود الأم أو من يقوم بالتدريس ومن أن الطفل على استعداد من الناحية الصحية.
- الجلوس مع الأم والطفل حيث تقوم المدرسة بعمل مخالطة اجتماعية مع الأم أولا حيث تسألها عن صحة الطفل، طريقة استيعابه للأهداف السابقة وهل أتم التدريب عليها أم لا والأسباب، ثم تقوم بملاعبة الطفل والكلام معه بطريقة ودية لجذب اهتمامه وتهيئته نفسيا لوجودها.
- تأخذ المدرسة أوراق النشاط السابقة التي كانت مع الأم وتقوم بأخذ الدرجة النهائية لكل هدف حتى تتأكد من إتقانه وإنجازه له.
- إعطاء الطفل فترة راحة وذلك بعمل مخالطة مع الطفل عن طريق لعبة أو حركات تنشيطية لكي يستعيد نشاطه وذلك حسب الطفل وحسب نوع إعاقته.
- تشرح المدرسة الهدف الجديد للأم وذلك بعد إعداد أدواته بحيث تجعلها تفهم الغرض منه ومدى أهميته من جميع النواحي.
- تقوم المدرسة بأخذ الخط القاعدي لكي تتأكد من مدى مقدرة الطفل على تعلم هذا الهدف وإتقانه، ثم تقوم بعمل نموذج أمام الأم عن كيفية تدريس الهدف ووسيلة التشجيع وكيفية التسجيل وذلك عمليا على أن تقوم الأم بعمل نموذج أمامها.
- تقوم بالمناقشة واستطلاع رأي الأم بالهدف والتأكد من فهمها لورقة النشاط وذلك إما أن تقرأه الأم أو تقرأه المدرسة لها مع شرحه.

- تقوم المدرسة بتسجيل الأهداف التي أعطيت للطفل في ورقة التقرير الأسبوعي وذلك بعد سؤال الأم عن الأهداف التي تختارها لتقوم المدرسة بتدريسها ومدى إمكانية تنفيذ تلك الرغبات بناء على ما سبق وسجل في قائمة اختبار السلوك.

٢/ ٧ أنواع التقييم في برامج التدخل المبكرتقييم رسمي Formal assessment.،تقييم غير رسمي Informal assessment.،تقييم منهاجي Curriculum assessment. تقييم مستمر Ongoing assessment.

٢/ ٧/ ١ التقييم الرسمي formal assessment.هو اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل developmental profile يشتمل التقييم الرسمي على sheet يسجل فيها كل ما يحصل عليه الطفل من مهارات فشل أو نجاح والتقرير النفسي، وهذا الاختبار مكتوب ومدون ومقنن ولا يمكن تغيير بنوده، ويطبق هذا الاختبار مرتين في السنة، في بداية السنة للتعرف على مناطق القوة والضعف التي يعاني منها الطفل وتحديد ما يعرفه وما لا يعرفه، وفى نهاية السنة التدريسية وذلك لمعرفة مدى تقدم الطفل واستفادته مما تم تدريسه له خلال هذه السنة، ويقيس هذا الاختبار العمر العقلي في القدرات التالية:

- **العمر الجسمي physical age**ويتحدد من خلال قياس النمو والتطور الجسماني وقوة العضلات والقدرة على القيام بمجموعة من المهارات الحركية مثل القفز على قدم واحدة أو بكلتا قدميه أو يستعمل المقص أو يقذف الكرة لشخص كبير أمامه.

- **العمر في المساعدة الذاتية self help age**.ويتحدد من خلال قياس مقدرة الطفل على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس في المأكل والملبس وقضاء احتياجاته الخاصة.

- **العمر في المخالطة الاجتماعية social age**.ويتحدد من خلال قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين من أقارب وصداقة مع الكبار وكذلك حسن التصرف في المواقف الاجتماعية التي يواجهها الطفل.

- **العمر المعرفي الأكاديمي والإدراكي academic age or cognitive age**.ويتحدد من خلال قياس القدرات الخاصة للأطفال قبل سن المدرسة من حيث التعليم المعرفي وغيره من الأمور الحسابية مثل قدرة الطفل على أن يرسم خط رأسي أو يتعرف على مفهوم العددين ٣ و ٦ أو يشير إلى الألوان أو يرسم علامة + أو مثلث أو مربع.

- **العمر في مجال الاتصال communication age**.ويتحدد من خلال قياس المهارات الخاصة بلغة تعبيرية أو استقبالية سواء بالإشارة أو بالهمهمات وغير لفظية وقد تكون كلامية أو مكتوبة.

وهذه القائمة يسجل فيها كل ما حصل عليه الطفل من مهارات فشل أو نجاح بطريقة مختصرة.

- وهذا الاختبار مقنن ولا يمكن التغيير فيه مع مراعاة البنود التالية:
- تقوم المدرسة بتطبيق اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل في الزيارة الأولى.
- تقوم بمناقشة نتائج الاختبار مع المشرفة.
- تقوم الأخصائية النفسية بمراجعة نهائية للاختبار مع كل من المشرفة والمدرسة.
- تقوم المدرسة بكتابة تقرير مختصر عن نتيجة الاختبار وتسجيل العمر العقلي للطفل في كل قدرة من القدرات بالإضافة إلى ذكر بعض المهارات التي يعرفها الطفل باختصار كما وردت في اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل.
- في حالة وجود شك في دقة تنفيذ الاختبار تقوم الأخصائية النفسية بعمل اختبار آخر لنفس الطفل في أقرب فرصة للتوصل إلى نتيجة دقيقة تتناسب مع قدرات الطفل.

أ- **طريقة تطبيق الاختبار**:يحدد الصندوق الذي يحتوي على العمر الزمني للطفل ثم نرجع للخلف بلوكين للطفل المعوق أما الطفل الطبيعي فترجع بلوك واحد فقط.

تبدأ المدرسة المترلية في التأكد من قدرة الطفل على تأدية بعض المهارات الموجودة في الاختبار من خلال الأسئلة التي تقوم بتوجيهها إلى الأم مع تنفيذ بعض الأسئلة وتجريبها مع الطفل كلما أمكن ذلك للحصول على أدق النتائج.

وتستمر المدرسة في وضع العلامة (الدائرة) على السؤال الصحيح مستمرين في النزول إلى أسفل حتى تقابل أول فشل ثم نصعد مرة ثانية حتى تحصل على بلوكين نجاح، بعد ذلك تنزل إلى أول فشل قابلها وتستمر في النزول إلى أن تحصل على بلوكين فشل فتتوقف.

ب- التقرير النفسي: يشتمل على نتائج اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل + موجز عن المهارات التي يعرفها الطفل.

ج- الأدوات اللازمة لاختبار الصورة الجانبية:

ألوان شمع، أوراق، مقصات، مكعبات ملونة، صور لأحداث، بطاقات عليها صور، قصة أطفال، كرة كبيرة، كرة متوسطة الحجم، كرة تنس، أقلام رصاص، بطاقة مرسوم عليها دائرة قطرها ٥ سم، بطاقة مرسوم عليها مثلث، بطاقة مرسوم عليها مربع، قفل بمفتاح، حلوى أو لبان، حبل للقفز، بطاقات للحروف، بطاقات للأعداد، مجلات مصورة ليتم القص منها، قطعة قماش، أزرار، قطعة قماش بكبسونات، قطعة قماش بسوستة، قطعة قماش برباط حذاء، دائرة مطبوعة بحجم عملة فضة، عملات معدنية بقيم مختلفة، عجلات معدنية بأحجام مختلفة، أدوات من المنزل، جوارب وحذاء، كوب للشرب، ملعقة وشوكة وطبق، سكينة سفرة وطعام طري ممكن فرده لعمل سندويتش، درج، صورة للطفل، معطف أو قميص.

٢/ ٧/ ٢ التقييم غير الرسمي Informal assessment هو عبارة عن ملاحظة دقيقة وطويلة تقوم بها المدرسة لسلوك الطفل ويبدأ من بداية السنة التدريسية حتى نهايتها، وتستفيد المدرسة من هذه الملاحظة في وضع الخطة التعليمية للطفل وكيفية التعامل معه.

٢/ ٧/ ٣ التقييم المنهاجي Curriculum assessment من أدوات هذا التقييم

أ- كراسة الاختبار Checklist

وهو كراسة اختبارات السلوك ويطبق في الزيارة الثانية للمدرسة وهو المنهج الذي يتم تدريسه، ولكل طفل checklist خاص به ويكتب عليه: اسم الطفل – اسم المدرسة – تاريخ ميلاده – السنة الدراسية، ويشتمل على خمس مناطق تعليمية five core areas:

المخالطة الاجتماعية.socialization

– المجال الإدراكي.–cognitive المجال الاتصالي language.، المساعدة الذاتية. self help المجال الحركي.motor، تنشيط الطفل الرضيع infant stimulation.

ب- بطاقة الكروت card fileوهي بطاقات موضحة ومفسرة تلجأ إليها المدرسة حين يصعب عليها تفسير هدف من منطقة من المناطق التعليمية الموجودة في كراسة اختبارات السلوك checklist، تحتوي على نفس الأهداف الموجودة. وعليها تدريس الهدف وليس من الضروري التقيد بجميع البنود الموجودة في البطاقة بل اختيار ما يلائم قدرات الطفل وبيئته.، كما عليها اتباع ما يلي:

- تحديد المنطقة التعليمية التي اختير منها الهدف.، تحديد رقم الهدف.
- إظهار البطاقة المحتوية على الهدف وكذلك البطاقة التي تسبقها أو التالية لها ووضعها في شكل رأسي حتى يسهل إرجاع البطاقة المحتوية الهدف إلى مكانها.

ج- التقييم اليدوي Manual وهو كتيب يوجد به معلومات معينة عن البرنامج وطرق تنفيذه.

٢/٧/٤ التقييم المستمر Ongoing assessment وسيستمر من بداية السنة التدريسية حتى نهايتها ومن أدواته:

أ- ورقة النشاط activity chart تبقى مع الأم حيث تقوم بتدريس طفلها خلال الأسبوع وفقا لنظام متبع ومتعارف عليه بين الأم والمدرسة المنزلية.

ب- التقرير الأسبوعي weekly report ويحتوي على ملاحظات الأسرة والتي تشمل مدى تجاوب الطفل أثناء تدريسه للأهداف خلال الأسبوع الماضي وكذلك مقترحات الأم والصعوبات التي واجهتها خلال التعليم.

- ملاحظات المدرسة ويدور حول الطفل والأم والجو العام المهيأ للتدريس أثناء الزيارة المنزلية.
- معلومات عن حالة الطفل الصحية والسلوكية.
- جدول بالأنشطة التي تركت عند الأم وتشمل الهدف والخط القاعدي ووسيلة التشجيع وهل هو جديد أم مستمر.، وهو من أساسيات عمل المشرفة لمتابعة خطة سير العمل مع الطفل حيث يتم فيها تسجيل الهدف والخط القاعدي له ثم تاريخ البدء به ومقترحات الأسرة تحت بند الملاحظات وتاريخ إنجاز الهدف و فقا لما ورد في التقرير الأسبوعي لكل زيارة منزلية.

٢/ ٨ محتوى البرنامج تكون البرنامج من (١٦) جلسة بمعدل جلسة أسبوعيًا ومدة الجلسة (٣٠-٤٠) دقيقة.

الأسبوع الأول (تمهيدي): حيث تم اللقاء مع القائم على رعاية الطفل (الأمهات) للتعارف واطلاعهم على ماهية البرنامج وأهدافه ومحتواه وكيفية تطبيق أنشطة البرنامج في المنزل.

الأسبوع الثاني والثالث: تضمن تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد، اختبار الصورة الجانبية (التقييم الرسمي) الخاص ببرنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "بورتاج" وذلك لتحديد الخط القاعدي في كل مجال نمائي لكل طفل.

من الأسبوع الرابع إلى الأسبوع التاسع عشر: تضمن تطبيق جلسات البرنامج وعددهم (١٦) جلسة وكان يطبق بكل جلسة (٧- ٨) أنشطة متنوعة كما روعي أن تحتوي كل جلسة

على خمسة مجالات نمو وهي (التنشئة الاجتماعية- النمو اللغوي- مساعدة الذات- النمو المعرفي- النمو الحركي) مقسمة كالتالي:

- مجال التنشئة الاجتماعية تم تطبيق ٤٦ نشاطًا بواقع ٣ أنشطة في الجلسة الأسبوعية.
- مجال النمو اللغوي تم تطبيق ٢٠ نشاطًا بواقع نشاط واحد إلى نشاطين في الجلسة الأسبوعية.
- مجال مساعدة الذات تم تطبيق ٢٤ نشاطًا بواقع نشاط واحد إلى نشاطين في الجلسة الأسبوعية.
- مجال النمو المعرفي تم تطبيق ١٥ نشاطًا بواقع نشاط واحد في الجلسة الأسبوعية.
- مجال النمو الحركي تم تطبيق ٢٠ نشاطًا بواقع نشاط واحد إلى نشاطين في الجلسة الأسبوعية.

الأسبوع العشرون: تضمن تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد وكذلك اختبار الصورة الجانبية الخاص ببرنامج "بورتاج".

٢/ ٩ الحدود الزمنية للبرنامج

أستغرق تطبيق البرنامج (١٦) أسبوعًا على مدار أربعة أشهر، يسبقهما أسبوعًا تمهيديًا ويليه القياس القبلي باستخدام المقاييس وقد استغرق أسبوعين، ويلحق بهما القياس البعدي ويستغرق أسبوعًا، بذلك تصبح مدة التطبيق خمسة أشهر -أي أستغرق- (٢٠) أسبوعًا.

٢/ ١٠ أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

أ- التقويم القبلي:وهو القياس القبلي وتم من خلال تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد واختبار الصورة الجانبية قبل البدء في تطبيق البرنامج.

ب- التقويم البعدي:وهو القياس البعدي وتم من خلال إعادة تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد واختبار الصورة الجانبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ج- التقويم التتبعي: وهو القياس التتبعي حيث يتم إعادة تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد واختبار الصورة الجانبية بعد مرور فترة زمنية (٣٠ يومًا) من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

رابعًا: خطوات البحث الإجرائية

١- تجميع المادة العلمية من نظريات، إسهامات نظرية ودراسات سابقة مرتبطة بموضوع البحث.

٢- إعداد بعض من أدوات القياس الخاصة بالبحث متمثلة في قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال ما بين (٢- ٣) سنوات.

٣- إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من توافر الشروط السيكومترية لبعض أدوات القياس بالبحث.

٤- تحديد عينة البحث، الشروط الواجب توافرها فيهم وأماكن تواجدهم.

٥- إجراء الدراسة الميدانية من خلال تطبيق قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال

٦- إيجاد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- إيجاد التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية.

٨- إجراء القياس القبلي لعينة البحث وقد استغرق أسبوعين.

٩- تطبيق البرنامج لمدة استغرقت أربعة أشهر.

١٠- إجراء القياس البعدي واستغرق أسبوعًا.

١١- إجراء القياس التتبعي بعد مرور فترة زمنية (٣٠ يومًا) من تطبيق البرنامج.

١٢- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج التي تم الوصول إليها.

١٣- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء التراث النظري ودراسات سابقة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

- طريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج Hoteling.
- اختبار الفا كرونباخ Cronbach's Alpha Test.
- اختبار مان – ويتنى Mann–Whitney.
- معادلة (لاوش) Lowshe.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاَ: الفرض الأول : ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات بعد تطبيق برنامج "بورتاج" لصالح أطفال المجموعة التجريبية**".وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار مان – ويتنى **Mann–Whitney** كما هو موضح في جدول (١٥)

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية و متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد(ن=١٤)

المتغيرات	القياس التجريبية – الضابطة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
المؤشرات الحركية	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	٧ ٧	٦.٧١ ٨.٢٩	٤٧ ٥٨	٠.٧٣١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
المؤشرات العقلية المعرفية	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	٧ ٧	٥.٧٩ ٩.٢١	٤٠.٥ ٦٤.٥	١.٥٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية

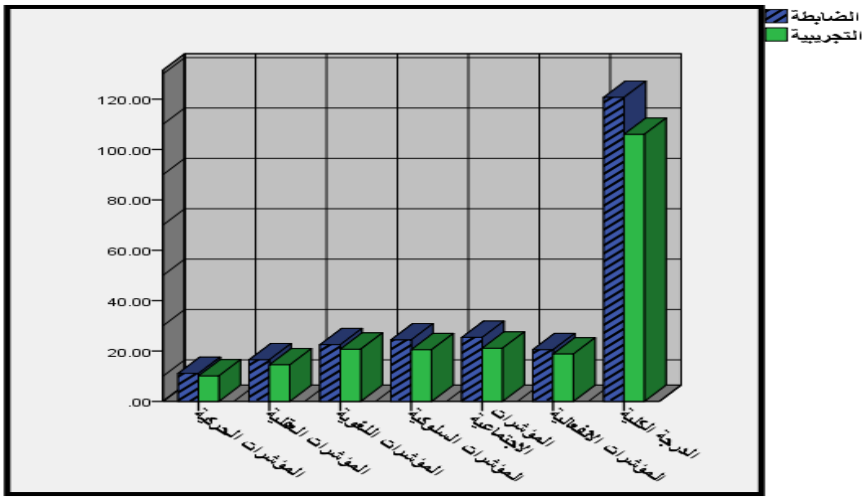
المؤشرات اللغوية	المجموعة التجريبية	٧	٥.١٤	٣٦	٢.١٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	٧	٩.٨٦	٦٩			
المؤشرات السلوكية	المجموعة التجريبية	٧	٤.٨٦	٣٤	٢.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	٧	١٠.١٤	٧١			
المؤشرات الاجتماعية	المجموعة التجريبية	٧	٤.١٤	٢٩	٣٠.٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	٧	١٠.٨٦	٧٦			
المؤشرات الانفعالية	المجموعة التجريبية	٧	٦.٠٧	٤٢.٥	١.٢٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	٧	٨.٩٣	٦٢.٥			
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	٧	٤.٠٧	٢٨.٥	٣.٠٧٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	٧	١٠.٩٣	٧٦.٥			

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ **Z** = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

وتشير نتائج الجدول على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠١) لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية و متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد



شكل (١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية و متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد

تفسير نتائج الفرض الأول:

نمو الطفل عملية ديناميكية، معقدة وتستند على التطور البيولوجي، النفسي والاجتماعي، إذ تشكل السنوات الأولى من عمر الطفل مرحلة وجود حاسمة، فيها تتكون الكفايات، المهارات، السلوك، الحركة، المعرفة، اللغة والوجدان ثم الكفاية الاجتماعية التي تؤدي كلها إلى تفاعل متوازن مع العالم المحيط.

وتعزي الباحثة وجود الفروق بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة إلى عدة أسباب: أولهما تعرض أطفال المجموعة التجريبية إلى برنامج تدخل مبكر في سن صغيرة ولاسيما من سن سنتين إلى ثلاث سنوات، فكلما كان هناك تدخل مبكر خاصة للأطفال الذاتويين كلما كان هناك تسهيل أو تدعيم لنمو هؤلاء الأطفال الصغار عن طريق التدخل في

الوقت المناسب قبل أن تؤدي الاعاقة أو الاضطراب إلى تغيير أو ربما هدم نموهم وإمكاناتهم في المستقبل، بالإضافة إلى الوقاية أو الحد من ظهور الإعاقات الثانوية، فقد رأت الباحثة أن هذه المرحلة العمرية هي مرحلة خصبة، مناسبة ومن الممكن أن تؤثر في عملية اكتساب الأطفال لما يقدم لهم من أنشطة فتجعل التعلم الإنساني أسهل وأسرع، وبالتالي لها دور وتأثير في المراحل العمرية الأكبر، وكان هذا أيضًا رأي الأمهات اللاتي شاركن في عملية التطبيق فكانوا في أمس الحاجة لتقديم الدعم لأبنائهن في هذه المرحلة العمرية المبكرة التي تعتبر من مراحل النمو الحرجه التي تكون فيها القابلية للنمو والتعلم في ذروتها، حيث عبرت معظم الأمهات عن مشاعر قلة الحيلة التي يحسونها عند معرفتهم بما يعاني الطفل، كما أنهم في الوقت نفسه لم يتمكنوا من الحصول على أية مساعدة أو إرشادات تساعد أطفالهن في هذه السن، فلذلك كان الهدف من هذا التدخل هو محاولة تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال في سن صغيرة من أجل تحسين قدراتهم وإمكاناتهم والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى خفض بعض الخصائص والسلوكيات الخاصة باضطرابات طيف التوحد.

وتؤكد الدراسات على أن السنوات الأولى تعتبر من أهم مراحل النمو التي توجد بها فترات حرجة أو حساسة للتعلم يكون فيها الطفل أكثر قابلية واستجابة لخبرات التعلم، فعملية بدء برامج التدخل في سن مبكر مع الطفل التوحدي له فاعلية كبرى في إصلاح الانحرافات النمائية الممكنة لديه، كما يتيح أيضًا فرص أفضل لمنع حدوث آثار سلبية على قدرات الطفل في المجالات المختلفة، ويتيح فرص للطفل الذاتوي لعملية الاكتساب، كما أن السنوات الأولى من حياة الأطفال الذين لم تقدم لهم برامج تدخل مبكر إنما هي سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي أيضا (بهاء الدين جلال،٢٠١٣: ٣١- ٣٤).

كما وجدت الباحثة أن من ثاني أسباب وجود هذه الفروق بين المجموعتين هو تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج التنمية الشاملة بالتحديد، فكما نعرف أن الأطفال الذاتويين يمتازون بخصائص تجعل من إمكانية تقديم برامج تدخل مبكر عملية صعبة حيث إن هؤلاء

الأطفال لا يتكيفون مع التغيير في الروتين، كذلك صعوبة الحصول على أنتباههم وإثارتهم وهذا ما تفاداه برنامج البحث الحالي.

كما رأت الباحثة احتمالية نجاح تطبيق برنامج "بورتاج" مع الأطفال الذاتويين واحتمالية فعاليته في تحسين مجالات نموهم المختلفة. فبرنامج "بورتاج" من برامج التدخل المبكر التي تقوم على أسس علمية والتي من شأنها تنمية جميع جوانب النمو من خلال الأنشطة التي يتم تقديمها داخل بيئة الطفل المألوفة والتي تزوده بالمهارات اللازمة للتكيف في حياته اليومية دون إرباك لحياته الروتينية، وهذا ما وجد عند تطبيق أنشطة برنامج "بورتاج" مع الأطفال الذاتويين والتي من خلالها تسبب في حدوث تطور في مهارات أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، ومنها **أولاً مجال التنشئة الاجتماعية** ومهارات التنشئة الاجتماعية هي السلوكيات التي تشمل الحياة مع الآخرين والتفاعل معهم، وخلال سنوات ما قبل المدرسة تنعكس السلوكيات الاجتماعية في الطريقة التي يلعب بها الأطفال، ويعملون بها مع والديهم وإخوانهم وزملائهم في اللعب، وتساعد تنمية مهارات التنشئة الاجتماعية الطفل الذي يعاني من اضطرابات طيف التوحد على أن يتعامل بسهولة مع البيئة المحيطة، كما تساعده في جوانب النمو الأخرى، حيث يتعلم الأطفال الذاتويين من خلال التقليد والمشاركة والاتصال جميع المهارات الاجتماعية الأساسية، وكلما نمت مهارة التنشئة لدى الطفل فإنه يكتشف أنه يؤثر في بيئته، ويتم ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي الملائم لظهور وتقوية السلوك في كافة الجوانب الأخرى للنمو.

ثانيًا النمو اللغوي هو أحد أهم ما يحققه الطفل منذ ميلاده وحتى سن السادسة، حيث يتطور الطفل في هذه الفترة من الجهل التام باللغة إلى معرفة تقليد الكبار، ورغم تباين معدلات الاكتساب يتبع أغلب الأطفال نمطًا ثابتًا في نمو اللغة، وتحدد قائمة المراجعة هذا النمط الإنمائي الثابت، هذا ولا تحدد قائمة المراجعة المفردات التي يكتسبها الطفل بقدر ما تركز على مضمون حديث الطفل والصيغة التي يعبر بها عن هذا المضمون، ولا يوجد تقسيم

للمهارات اللغوية بين مهارات التعبير ومهارات التلقي رغم أن كليهما موجود في القائمة، ويحتاج الطفل أن يسمع للغة المستخدمة قبل أن يبدأ استخدام اللغة بنفسه، ولكي تساعده على زيادة النمو اللغوي فمن المهم أن تحيط الطفل بيئة تقدم نماذج ملائمة وتمنحه الفرصة والدافعية لاستخدام اللغة، والطفل الذي يتوقع دائما المحيطون به حاجاته ويقومون بتلبيتها قبل أن يقول أي شيء ليس في حاجة إلى تنمية مهارات الاتصال، وبالمثل فالبيئة التي لا تدعم مجهوداته حين يستخدم المحادثة، أو التي لا تقدم الفرصة للطفل الحديث المصاب باضطرابات طيف التوحد، ستكون فاعليتها ضعيفة في استثارة النمو اللغوي، وتقدم الاقتراحات الواردة في قسم اللغة إرشادات لإنشاء بيئة تساند وتشجيع النمو اللغوي.

ثالثًا مساعدة الذات تركز فئة مساعدة الذات على السلوكيات التي تساعد الطفل التوحدي على أن يصبح قادرا بشكل أفضل على رعاية نفسه في مجالات: تناول الطعام، وارتداء الملابس والاستحمام واستخدام دورات المياه، وقد تظهر هذه السلوكيات ضمن مجال التنشئة الاجتماعية لأن أنشطة مساعدة الذات ترتبط بالحياة مع الآخرين وبالتقاليد الاجتماعية للأسرة، حيث يساعد نمو سلوكيات مساعدة الذات الطفل في جهوده ليصبح عضوا سعيدا مستقلا في الأسرة والمجتمع، وتتبع السلوكيات المذكورة في هذا الجانب بشأن الجوانب الأخرى نمطا إنمائيا متسلسلا، وقد تم ترتيب هذه السلسلة على أساس الخطوات الملائمة في تنمية سلوك معين على ضوء المستوى الحالي للطفل في الفهم والقدرة.

رابعًا النمو المعرفي يشمل المعرفة أو التفكير أو القدرة على التذكر وعلى الرؤية أو الاستماع لأوجه التشابه والاختلاف، وعلى تحديد العلاقات بين الأفكار والأشياء، وعلى حل المشكلات، حيث تتم العمليات المعرفية داخل الطفل التوحدي وعلى ذلك فإن ما يمكن قياسه منها يبنى على ما يقوله أو يفعله وتقوم الذاكرة بتخزين المعلومات للتعرف عليها أو إعادتها، ويتذكر الطفل ويسمي الموضوعات والصور والأشكال والرموز (مثل إشارات المرور) قبل أن يتمكن من

تحديد الحروف والكلمات، وتشمل الناحية المعرفية في هذا الدليل أنشطة تتراوح فيما بين بداية الوعي بالذات والجو الملائم لتنمية الوعي بعدد من المفاهيم وتكرار القصص وإجراء المقارنات.

خامسًا النمو الحركي يهتم المجال الحركي بالحركات التآزرية للعضلات الكبيرة والصغيرة بالجسم والتي يشار إليها بالمهارات الحركية الكبرى، ومن أمثلة الحركات الكبرى الجلوس والزحف والمشي والجري وإلقاء الكرة، أما المهارات الحركية الدقيقة فهي حركة العضلات الدقيقة والتي تعتبر أحيانا تحسينات على المهارات الحركية الكبرى وإصقالها، مثال على ذلك تغير السلوك الذي يقوم به الطفل من الضرب العشوائي العنيف على الأشياء الصغيرة إلى توجيه اليد ككل للإمساك بها وأخيرا استخدام الأصابع في الإمساك بهذه الأشياء، وهذه المهارة في استخدام الأصابع للإمساك بالأشياء هي مهارة حركية دقيقة هامة وهي من المتطلبات الأساسية للعديد من المهام مثل استخدام القلم وتجميع أجزاء الصورة والمهارات السلوكية الحركية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ب: ١٠- ١٥)

ثالثًا: الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات بعد تطبيق برنامج "بورتاج" في اتجاه القياس البعدي**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon كما يتضح في جدول (١٧)

جدول (١٧) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بعد التطبيق على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد(ن = ٧)

المتغيرات	القياس (القبلي– البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
المؤشرات الحركية	الرتب السالبة	١	١.٥	١.٥	١.٨٩٧	غير دالة	–
	الرتب الموجبة	٥	٣.٩	١٩.٥			
	الرتب المتساوية	١					
المؤشرات العقلية المعرفية	الرتب السالبة	–	–	–	٢.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
	الرتب المتساوية	–					
المؤشرات اللغوية	الرتب السالبة	١	٣.٥	٣.٥	١.٨٠٧	غير دالة	–
	الرتب الموجبة	٦	٤.٠٨	٢٤.٥			
	الرتب المتساوية	–					
المؤشرات السلوكية	الرتب السالبة	١	٢	٢	٢.٠٥٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٦	٤.٣٣	٢٦			
	الرتب المتساوية	–					
المؤشرات الاجتماعية	الرتب السالبة	–	–	–	٢.٣٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
	الرتب المتساوية	–					
المؤشرات الانفعالية	الرتب السالبة	–	–	–	٢.٤٠١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
	الرتب المتساوية	–					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	–	–	–	٢.٣٧٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
	الرتب المتساوية	–					

z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

وتشير نتائج الجدول إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات الحركية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات العقلية المعرفية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات اللغوية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج"
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات السلوكية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات العقلية الاجتماعية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى

الأطفال (٢- ٣) سنوات في "المؤشرات العقلية الانفعالية" بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لقائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات بعد تطبيق برنامج "بورتاج" عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي و البعدي للبرنامج على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد كما يتضح في جدول (١٨)

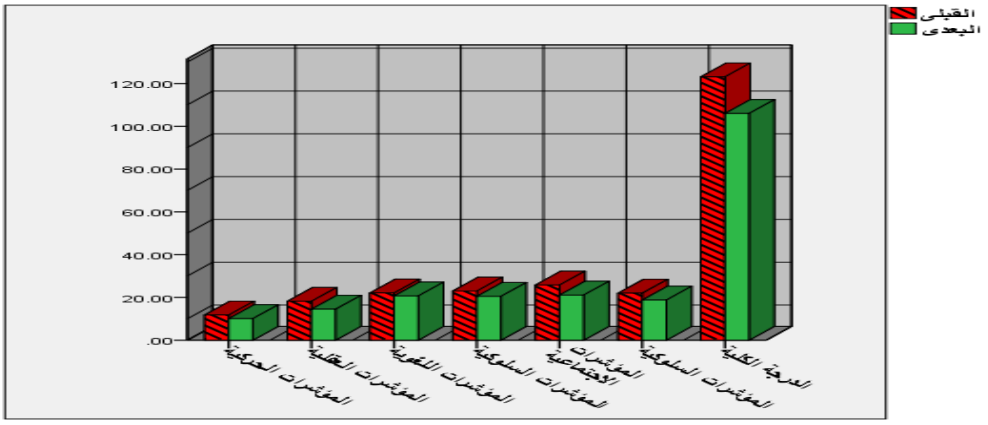
جدول (١٨)

نسبة التحسن بين القياسين القبلى و البعدى للبرنامج

على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد

المتغيرات	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	نسبة التحسن
المؤشرات الحركية	١٠.١٠	١١.٨	%١٤.٤
المؤشرات العقلية المعرفية	١٤.٥٠	١٨.٢	%٢٠.٣
المؤشرات اللغوية	٢٠.٧٠	٢٢.١	%٦.٣
المؤشرات السلوكية	٢٠.٥٠	٢٣	%١٠.٨
المؤشرات الاجتماعية	٢١.١٠	٢٥.٨	%١٥.٢
المؤشرات الانفعالية	١٨.٨٠	٢٢	%١٤.٥
الدرجة الكلية	١٠٦.٠٠	١٢٣.١	%١٣.٩

ويوضح الشكل التالي الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بعد التطبيق على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بعد التطبيق على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢-٣) سنوات**"

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon كما يتضح في جدول (٢٠)

جدول (٢٠) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد (ن = ٧)

المتغيرات	القياس البعدي و التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
المؤشرات الحركية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ١ ٥	٢ ١	٢ ١	٠.٤٤٧	غير دالة	–
المؤشرات العقلية المعرفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٤ ١ ٢	٣.٢٥ ٢	١٣ ٢	١.٥١٨	غير دالة	–
المؤشرات اللغوية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٤ – ٣	٢.٥	١٠ –	١.٨٩	غير دالة	–
المؤشرات السلوكية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٣ ٣ ١	٣.٥ ٣.٥	١٠.٥ ١٠.٥	–	غير دالة	–
المؤشرات الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٥ ١ ١	٣.٦ ٣	١٨ ٣	١.٦٦٧	غير دالة	–
المؤشرات الانفعالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	– ٤ ٣	– ٢.٥	– ١٠	١.٨٤١	غير دالة	–
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٤ ٣ –	٥.٣٨ ٢.١٧	٢١.٥ ٦.٥	١.٢٧٥	غير دالة	–

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ **Z** = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

وتشير نتائج جدول (٢٠) إلى ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢-٣) سنوات".

تفسير نتائج الفرض الثالث

تعزي الباحثة عدم وجود الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى أنه قد حدث تحسن في المجالات النمائية المختلفة (الحركية- اللغوية- العقلية المعرفية- الاجتماعية- السلوكية- الانفعالية) لدى هؤلاء الأطفال الذاتويين ولكن كان هذا التغيير طفيفًا فلم يعط دلالات إحصائية تشير إلى أنه تم تعلم مهارات جديدة أدت إلى الحد من بعض مؤشرات اضطرابات طيف التوحد الأخرى، وهذا لا يقلل من فاعلية البرنامج المستخدم، فيمكن أن نرجع هذا إلى بعض الأسباب منها: **فبالنسبة للمؤشرات الحركية** نرى أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال سواء كان في القياس القبلي أو البعدي أو القياس التتبعي من تطبيق البرنامج، وهذا يرجع إلى أن الأطفال يتمتعون بمهارات حركية طبيعية يتمتع بها من هم في نفس عمرهم.

أما بالنسبة للمؤشرات اللغوية أيضًا لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال سواء كان في القياس القبلي أو البعدي أو القياس التتبعي من تطبيق البرنامج، وهذا يرجع إلى أن طبيعة المهارات اللغوية صعب الحصول فيها على نتائج مرضية في فترة زمنية قصيرة وهي فترة تطبيق البرنامج بل تحتاج إلى أنشطة أكثر وتمارين أكثر دقة وارتباطًا بمجال النمو اللغوي ووقت أطول للحصول على التقدم والتحسن المطلوب.

أما بالنسبة لكل من المؤشرات (العقلية المعرفية، الاجتماعية، السلوكية والانفعالية) فنرجع عدم وجود الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين

البعدي والتتبعي لقصر الفترة الزمنية التي تتم بين القياسين، وكذلك وجود بعض المؤشرات التي من الصعب الحد منها خلال فترة تطبيق البرنامج فقط، إنما تحتاج إلى وقت أطول للحصول على التحسن المطلوب في كل مجال من المجالات السابقة الذكر، كذلك عدم المتابعة الدورية مع الأمهات أدى إلى قلة اهتمامهم بالمداومة بنفس القوة التي كانوا يقومون بها أثناء تطبيق أنشطة البرنامج مما أدى إلى عدم التحسن الملحوظ لمهارات أطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

بناءً عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة تقدير مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢-٣) سنوات".

خلاصة النتائج

١- فاعلية برنامج "بورتاج" ونجاحه في الحد من مؤشرات اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال (٢- ٣) سنوات.

٢- يلائم برنامج البورتاج آباء ومقدمي الرعاية للأطفال الذاتويين أو من يحملون مؤشرات طيف التوحد, حيث يفيد البرنامج في تقييم سلوكيات الطفل وتخطيط الأهداف المنهجية المنطقية التي تدعم نمو مهارات الطفل.

٣- تكمن أهمية استخدام برنامج البورتاج مع الأطفال الصغار جدًا في سن الحضانة وما قبلها في محور تركيزها على بيئة الأسرة بصفة عامة وليس على الطفل فقط وهذا له تأثيرات أكثر إيجابية من تلك البرامج التي تركز على الطفل فقط.

٤- برنامج بورتاج يساعد الأطفال الصغار ذوي المؤشرات المبكرة جدًا على الذاتوية على اكتساب المهارات الوظيفية المفيدة في حياتهم، وهو يعتمد على أن اكتساب السلوك يتم من خلال الأنشطة التي تقوم على اللعب وعلى التعزيز الإيجابي وعلى التدرج في التعليم وعلى توافر الممارسة في السلوك.

٥- يعتمد البرنامج على تحليل ورصد شامل لجميع مهارات النمو في الجوانب المعرفية، الاجتماعية، الحركية واللغوية والاعتماد على الأنشطة لتحقيق التنمية في هذه المجالات ورصد أداء الأطفال والتقدم به.

٦- يهدف برنامج بورتاج إلى مساعدة المتخصصين في مجال التربية، علم النفس، مصممي برامج التدخل المبكر، والمتخصصين في مجال الطفولة في كيفية التخطيط للنمو، وتوظيف هذا التخطيط في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال المعاقين وأسرهم.أيضًا, يهدف برنامج البورتاج إلى توفير وتنمية الأساليب التعليمية الموجودة بالبيئة لتحقق أفضل الفرص للطفل والأسرة.

٧- يعد برنامج البورتاج غير ربحي ولا يفرق في إمكانات تطبيقه بين المتعلم وغير المتعلم، ولا بين غني أو فقير، وبالتالي تعميم تطبيقه على تحسين مهارات الذاتويين خصوصًا فيما يتعلق بالمهارات الحركية والمساعدة الذاتية والمعرفية واللغوية والنمو الاجتماعي.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- يجب أن يبدأ التدخل مبكرًا بقدر المستطاع (في سن عامين أو ما قبلها) بعد اكتشاف المؤشر أو المشكلة.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية في البرامج المقدمة لهذه الفئة من الأطفال من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل طفل على حدة.
- تعد بيئة المنزل أكثر البيئات والمواقف ملاءمة لتطبيق برنامج التدخل المبكر. يجب أن يشارك الآباء بنشاط في عملية التدخل المبكر.
- ضرورة تضافر الجهود التربوية والنفسية والصحية في سبيل تأهيل الأطفال الذاتويين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أسامة فاروق، السيد كامل. (٢٠١١). **سمات التوحد**. عمان: دار المسيرة.

أسامة مدبولي. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج TEACH في تنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أشواق محمد. (٢٠٠٧). تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الحسية والحياتية للأطفال المصابين بالاضطراب التوحدي "الذاتوي". **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أكرم إبراهيم. (٢٠١٣). تنمية بعض مهارات الرعاية الوالدية لخفض أعراض الذاتوية لدى أبنائهن. **رسالة دكتوراه**. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

إبراهيم الزريقات. (٢٠١٢). **التدخل المبكر "النماذج والإجراءات"**. ط(٣). عمان: دار المسيرة.

إبراهيم جابر. (٢٠١٠). **الفلسفة النمائية**. القاهرة: مؤسسة طيبة.

إبراهيم عبد الله. (٢٠١٢). **التدخل المبكر "النماذج والإجراءات"**. دار المسيرة. عمان

إيهاب محمد. (٢٠١٢). **الأوتيزم "التوحد" والإعاقة العقلية "دراسة سيكولوجية"**. القاهرة: زهراء الشرق.

بهاء الدين جلال. (٢٠١٣). **منهج هيلب وبوب للمعاقين ذهنيًا المرحلة العمرية "٠- ١٨ سنة"**. القاهرة: مكتبة دار العلوم.

جمال عبد الناصر. (٢٠١١). **الطفل التوحدي بين الواقع والمأمول "برامج علاجية وسلوكية"**. القاهرة: مكتبة مصر العربية.

حسام أحمد. (٢٠١١). **علم نفس النمو**. القاهرة: مؤسسة إيتراك.

خالد النجار. (٢٠٠٦). **التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة "المهارات، الأنشطة وأوجه الدعم"**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

خالد النجار. (٢٠١٤). **إعاقات النمو الشامل**. القاهرة: دار طيبة.

ذكية محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج "علاج وتعليم الأطفال الذاتويين وغيرهم من الأطفال ذوي اضطرابات التواصل" لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الذاتويين في مرحلة ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

رشا حامد. (٢٠١١). **فاعلية استخدام برنامج بورتاج في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية**

رشاد عبد العزيز. (٢٠٠٨). **علم نفس الإعاقة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

زيزت أنور. (٢٠٠٧). **مدي فاعلية برنامج بورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من ٥ إلى ٦ سنوات**. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

زيزت أنور. (٢٠١٢). برنامج مقترح لمعلمة رياض الأطفال لتنمية بعض المهارات لدى طفل الروضة ٤: ٦ سنوات باستخدام برنامج بورتاج. **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

زينب شقير، محمد سيد. (٢٠٠٩). **اضطراب التوحد**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

ساجدة مصطفي. (٢٠١٤). **كل شيء عن رعاية الطفل والتعليم المبكر "مصدر شامل للمتخصصين في رعاية الأطفال"**. عمان: دار الفكر.

سحر سيد. (٢٠٠٩). **الموسيقى وذوي الاحتياجات الخاصة "التوحد"**. الأسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

سري محمد. (٢٠١٠). **التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**. الرياض: دار الزهراء.

سعدية بهادر. (٢٠٠٥). **نموذج بورتاج للتدخل المبكر**. الكويت: دار البحوث العلمية.

سليمان عبد الواحد. (٢٠١٠). سيكولوجية الفئات الخاصة "رؤية في إطار علم النفس الإيجابي". القاهرة: مؤسسة طيبة.

سماح قاسم. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام نظام التواصل بالصور في تنمية التواصل الوظيفي لدى الطفل التوحدي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

سهير كامل. (٢٠٠٩). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. الرياض: دار الزهراء.

سهير كامل. (٢٠١٥). **اضطرابات الطفولة المبكرة "تأخر النمو والإعاقات"**. الرياض: شركة خبراء التربية للتعليم والتدريب.

سوسن شاكر. (٢٠١٠). **التوحد "أسبابه- خصائصه- تشخيصه- علاجه"**. ط (٢). عمان: دار ديبونو.

السيد عبد القادر. (٢٠١٤). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: دار الجوهرة.

شيماء محمد. (٢٠١٢). تنمية المفاهيم الإدراكية باستخدام أنشطة اللعب لدى الأطفال الذاتويين. **رسالة ماجستير**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

صائب كامل، زياد كامل، شريف عبد الله، فوزية عبد الله، مأمون محمد، وائل محمد، آخرون. (٢٠١٣). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

صفاء صالح. (٢٠٠٦). مدى فاعلية برنامج بورتاج في تنمية الجوانب الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير**. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عادل عبد الله. (٢٠١٠أ). **مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله. (٢٠١٠ب). **مقدمة في التربية الخاصة**. القاهرة: دار الرشاد.

عبده سعيد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للمربيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال الذاتويين وخفض سلوكياتهم المضطربة. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

علي أحمد، عبد الله عبد الظاهر. (٢٠١٣). **التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج**. الرياض: دار الزهراء.

عماد مخيمر. (٢٠١١). **علم النفس الارتقائي "بحوث معمقة في مراحل تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية ما قبل الولادة– الطفولة المبكرة، الوسطى والمتأخرة"**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عمرو محمد. (٢٠١٣). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الذاتويين وأسرهم. **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

فاتن عبد اللطيف. (٢٠٠٩). **صحة الطفل ورعايته**. الرياض: دار الزهراء.

فاطمة الزهراء أحمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تخفيف حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال الذاتويين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

فتحية محمد ، سلوي عمر(٢٠١٧) المشكلات والاحتياجات التي تواجه أسر أطفال التوحد ودور المؤسسات في مواجهتها ، **مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية**، مج٤، ع١٥، ص ص٣٧٤-٤٠١٩

فوزية الجلامدة. (٢٠١٥). **قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في "Dsm4, Dsm5"**. عمان: دار المسيرة.

قحطان أحمد. (٢٠٠٩). **التوحد**. عمان: دار وائل.

كامبيون كوين. (٢٠٠٩). **١٠٠ سؤال وجواب حول التوحد** (ترجمة: إلفيرا نصور). بيروت: دار الكتاب العربي.

كريمان بدير. (٢٠٠٨). **تقويم نمو الطفل**. عمان: دار الفكر.

كريمان بدير. (٢٠١٠). الأسس النفسية لنمو الطفل. ط (٢). عمان: دار المسيرة. لدى الأطفال التوحديين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

لمياء عبد الحميد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

لورا شربيمان. (٢٠١٠). **التوحد بين العلم والخيال**. (ترجمة: فاطمة عياد). الكويت: عالم المعرفة.

محمد خطاب. (٢٠٠٩). **سيكولوجية الطفل التوحدي**. عمان: دار الثقافة.

محمد علي. (٢٠١٤). **التدخل المبكر ومواجهة اضطرابات التوحد**. طنطا:مكتبة ابن سينا.

محمد عودة. (٢٠١٥). **تشخيص وتنمية مهارات الطفل التوحدي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

محمود عودة. (٢٠٠٩). **علم النفس التطوري**. القاهرة: الشركة العربية المتحدة.

محمود عودة، رمضان إسماعيل. (٢٠٠٨). **نمو الطفل ورعايته**. القاهرة: الشركة العربية المتحدة.

مصطفى نوري. (٢٠١٥). **اضطرابات التوحد "الأسباب، التشخيص، العلاج ودراسات علمية"**. ط(٢). عمان: دار المسيرة.

ممدوح الكتاني وحسن الموسوي. (٢٠١١). **سيكولوجية الطفولة المبكرة "الخصائص والمشكلات"**. ط (٢). عمان: مكتبة الفلاح.

مورين آرونز، تيسا جتسين. (٢٠٠٨). **الأوتيزم: المشكلة والحل "العلاج الأمثل لمرض التوحد"**. ط (٢). القاهرة: دار الفاروق.

نايف الزارع. (٢٠١٤). **اضطراب التوحد "المفاهيم الأساسية وطرق التدخل"**. عمان: دار الفكر.

نايفة بن عابدين. (٢٠٠٥). **قائمة تقدير السلوك التوحدي "مقياس خاص بفئة التوحد مطور علي بيئة عربية"**. عمان: دار الفكر.

هشام إبراهيم، صفاء غازي، أيمن أحمد، خالد محمد، حسين عبد المجيد. (٢٠٠٩). **المرجع في التربية الخاصة**. الرياض: مكتبة الشقيري.

هناء شحاته. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتحسين الانتباه المشترك في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال الذاتويين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هويدة حنفي. (٢٠١٥). **قياس وتشخيص اضطراب الأوتيزم في ضوء DMS-V**. الرياض: دار الزهراء.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧أ). **برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) "التقرير الشامل"**. القاهرة: قطاع الكتب.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧ب). **دليل برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) "إرشادات الاستخدام"**. القاهرة: قطاع الكتب.

وليد السيد، ربيع شكري. (٢٠١٠). **الإعاقة الغامضة "التوحد"**. الأسكندرية. دار الوفاء.

وليد السيد، سوبناس ربيع. (٢٠١٤). **المنظور الحديث للبرامج العلاجية لدى الاضطرابات السلوكية والأوتيزم**. الأسكندرية: دار الوفاء.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Agate, R. (2008). **Early signs of autism phenotype: A longitudinal study of infant siblings of children with autism.** PhD. University of California, Los Angeles. Alberta, S. (2006).**The official autism 101 manual: Autism today.** Canada: Publisher's Cataloging.

Allen, S.F. (2013). **Parents' Perceptions of Intervention Practices in Home Visiting Programs. Infants & Young Children,** 20(3), 266-281.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders "DSM-5™"**. 5th Ed. Washington: Library of Congress.

"Autism Spectrum Disorder (ASD) - NCBDDD - CDC". *cdc.gov. 4 May 2018.*

Barlow, D.H., Nock, M.K., & Hersen, M. (2013). **Single Case Experimental Designs. Strategies for Studying Behavior Change** (3rd ed.). Boston: Pearson, p.1.

Benjamin, J& Harvey, W& Prupasm A. (2006). Early intervention aquatics: A program for children with autism and their families for 10 years "this intervention developed children's movement skills and strengthened family bonds joperp". **The journal of Physical Education Recreation and Dance**, Vol. 77, No. 2, PP. 46- 50.

Bernheimer, L.P., & Weisner, T.S. (2007). **"Let Me Just Tell You What I Do All Day" The Family Story at the Center of Intervention Research and Practice. Infants & Young Children,** 20(3), 192-201.

Blackman, J.A. (2009)._**Early Intervention: A Global Perspective. Infants & Young Children**, 15(2), 11-19.

Blumberg S., Bramlett, M., Kogan, M., Schieve, L., Jones, J., & Lu, M. (2013). **Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011-2012. National health statistics reports,** 65: 1-12. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. Available online: http://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr065.pdf.

Brelt, A. (2014) The home instruction programe for pre-school youngsters. An alternative for early intervention. **Journal Early childhood Education,** 20(2), 30-31.

Brooke, I& Katherinre, L.(2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder**. Journal of speech language and hearing research.** Vol. 53, No. 10, PP. 1040- 1051.

Bruder, M.B. (2011). **Family-Centered Early Intervention: Clarifying Our Values for the New Millennium.** Topics Early Childhood Special Education, 20(2), 105-115.

Brue, A.W., & Oakland, T. (2012). **The Portage Guide to Early Intervention. An Evaluation of Published Evidence. School Psychology International,** 22, 243-252.

Caglayan, A. (2010). Genetic causes of syndromic and non-syndromic autism: Dev. Med**. Child Neurol**, Vol. 52, PP. 130–138.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). **Prevalence Of Autism Spectrum Disorders – Autism And Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2014. Surveillance Summaries (February 9).** Morbidity and Mortality Weekly Report, 56, 12-28.

syndrome expression**. Journal of Child Psychology and Psychiatry,** Vol. 48,No. 2, pp. 128–138.

Chawarska, K& Klin, A& Volkmar, F. (2008**). Autism spectrum disorders in infants and toddlers diagnosis "Assessment and treatment"**. New Yourk: A division of Guilford publications.

Claudia, Q. (2009). **Effects of a parent implement edintervention on initiating joint attention in children with autism.** PhD. University of south Carolina. United States.

Daley, TC. (2008). **The need for cross-cultural research on the pervasive developmental disorders. Trans-cultural Psychiatry;** 39 531–550.

Dana, C& Meureen, A. (2012). Supporting young children with autism spectrum disorders and their families. **Journal of Autism and Developmental Disorders**: Retrieved from: www.springer link.com/content/infantva.org

Estrada-Hernandez, N.,& Harper, D. C. (2015). **Research on Portage Early Intervention Effectiveness with Young Children with Asperger and Autism:** A Critical Review. Rehabilitation Psychology; 52 (3); 263-271.

Eyler LT, Pierce K, Courchesne E. (2012**). A failure of left temporal cortex to specialize for language is an early emerging and fundamental property of autism. Brain** 135, 949–960. (doi:10.1093/brain/awr364).

Field, M. (2013). Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-Motor and Social Behaviors at 2-3 Years of Age. **Journal of Autism and Developmental Disorders**; 29 (3).

Flusberg, H. (2010). The origins of social impairments in autism spectrum disorder: Studies of infants at risk**. Neural Networks**, Vol. 23 , PP. 1072–1076.

Gotham, K& Bishop, L& Lord, C. (2011). **Diagnosis of autism spectrum disorders.** New York: Oxford University Press.

Guinchat, V.; Chamak, B.; Bonniau, B.; Bodeau, N.; Perisse, D.; Cohen, D., & Danion, A, (2012). **Very early signs of autism reported by parents for Children between 2-3 Years Old: an Analysis. Research in Autism Spectrum Disorders; 6:** 589- 601.

Guralnick, M.J. (2011). **Why Early Intervention Works. A Systems Perspective. Infants & Young Children,** 24(1), 6-28.

Hebbeler, K& Spiker, D& Bailey, D& Scarborough, A& Mallik, S& Simeonsson, R et al. (2007). **Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services and outcomes.** North Carolina: SRI International.

Heintzelman,A& Subramanian, C. (2014). **Identification and diagnosis of autism spectrum disorder: 12 to 36 Months.** Wisconsin: Infant and early childhood mental health conference.

Hoekstra, A.T., Oenema-Mostert, C.E. (2011). **Portage Program. Theoretical and practical manual .Amsterdam**: Pearson.

Honda, H., Shimizu, Y. & Rutter, M. (2014) **'No effect of MMR withdrawal on the incidence of autism: a total population study'. Journal of Child Psychology and Psychiatry.** 46, 572

Inciong, T. G. (2010). **Development of Home-based program for the Mentally Retarded. The Philippine Experience, Adaptation in the Proceedings of the International Portage** Conference in Tokyo, Japan.

Iosif, A.; Baguio, F.; Cook, I. C., & Hill, M. M. (2013). **A Prospective Study of the Emergence of Early Behavioral Signs of Autism. American Academy of Children and Adolescents Psychiatry;** 49 (3).

Jasmin, E& Cqature, M& Mckinley, P& Reid, G& Fombonne, E& Gisel, E. (2009). Sensori motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorder.** Vol.39, No. 2, PP. 231- 240.

Jeisen, G. (2010). **The development of the Portage Model and its Application Adaptation.** Proceedings of the International Portage Conference in Tokyo, Japan

Jill, M. (2008). **The autistic spectrum: characteristics, causes and practical issues.** Los Angeless: Saga publications.

Johnson MH, Griffin R, Csibra G, Halit H, Farroni T, de Haan M, Tucker LA (2015). **The emergence of the social brain network: evidence from typical and atypical development.**

Kelli, C& Naomi, O& Janet,L& Helea, T& Susan, F. (2007). Alypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. **Research in Developmental Disabilities.** Vol. 28, No. 2, PP. 145- 162.

Kennedy, K. M. (2012). **Efficacy Of Training Parents To Use Portage Early Intervention Procedures To Reduce Early Behavioral Signs of Autism Among Very Young Children.** Eastern Michigan University.

Kohli, T. & Dutta, R. (2010). An intervention program for pre-school ASD children with Motor Handicaps. Punjab University Research Bulletin, Volume XV, No. 2.

Kuczynski, L., & Lollis, S. (2011). **Four foundations for a dynamic model of parenting. In J.R.M. Gerris (Ed.),** Dynamics of Parenting (pp. 445-462). Leuven/Apeldoorn: Garant

Lam, K& Aman, M. (2007). **The repetitive behavior scale revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorder. Autism Dev Disord.** Vol. 37, No. 5. PP, 855- 866.

Landa, R& Holman, K& O'Neill, A & Stuart, E. (2010). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in

toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** Vol. 52, No. 1, PP. 13-21.

Lauritsen, M. B.; Pedersen, C. B., & Mortensen, P. B. (2010). **Effects of familial risk factors and place of birth on the risk of autism: a nationwide register-based study. J Child Psychol Psychiatry;** 46:963–71.

Layton, T.,& Hao, G. (2014). Early Intervention for Indicators in Autism Spectrum Disorders Using Portage. **Journal of Psychological Abnormal Child;** 3 (4).

Mandy, W.; Charman, T.; Gilmour, J., & Skuse, D. (2012). **Toward Specifying and Intervening Very Early Indicators of Autism in Nursery.** Autism Research; doi: 10.1002/aur.178. [Epub ahead of print] PMID: 21298812.

McPartland, J., & Volkmar, F. R. (2015). **Autism and Related Disorders Indicators Diagnosis and Intervention in Children at 3 Years Old Using Portage: An Analysis. Handbook of Clinical Neurology;** 3 (12).

Megan, S & Max, H& Johnny,L. **(2011). Autism spectrum disorders and motor skills: The effect on socialization as measured by the Baby and Infant Screen for Children with aUtIsm Traits. Developmental Neurorehabilitation.** 14(5). http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17518423.2011.587838?journalCode=ipdr20

Mitchell, S& Brian, J& Zwaigenbaum, L& Roberts, W& Szatmari, P& Smith, I et al. Early Language and Communication Development of Infants Later Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. **Developmental and Behavioral Pediatrics,** Vol. 27, No. 2, PP. 69- 78.

Mrozek-Budzyn, Dorota, Agnieszka Kieltyka, and Renata Majewska. (2010). "Lack of association between measlesmumps- rubella

vaccination and autism in children: A case-control study." **The Pediatric infectious disease journal** 29.5 (2010): 397-400.

Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. (2009). **A parallel and distributed processing model of joint attention, social cognition and autism.** Autism Research, 2, 2-21.

Nanclares, V. (2014). **Program Evaluation: An Analysis Of The Portage Intensive Home-Based Intervention Program For Young Children With Early Signs of Autism.** The Chicago School of Professional Psychology, Pro Quest, UMI Dissertations Publishing, 3135720.

News-Chaffer, CJ& Croen, LA& Daniels, J& Grether, JK& Levy, SF& Mandell, DS et al. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. **Anne Rev Public Health,** Vol. 28. PP, 235-258.

Ning Sheng,Z. (2011) Early **Educational Intervention in the People's republic of China. Adaptation in the Proceedings of the International Portage Conference in Tokyo,** Japan.

O'Sullivan, A., & Carr, A. (2009). **Prevention of developmental delay in low birth weight infants.** In A. Carr (Ed.), Prevention: What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Psychological Prevention Programs for Children, Adolescents, and their Families (pp. 17-40). Hove: Brunner-Routledge.

Oosterling, I& Wensing, M & Swinkels, S& Dergaag, R & Visser,J& Woudenberg, T et al. (2010). Advancing early detection of autism spectrum disorder by applying an integrated two stage screening approach. **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** Vol. 51, No. 3, PP. 250–258.

Orrico, A., Galli, L., Buoni, S., Orsi, A., Vonella, G., & Sorrentino, V. (2013). Novel Pten Mutations In Neurodevelopmental Disorders And Macrocephaly. Clinical Genetics: **An International Journal of Genetics and Molecular Medicine,** 75, 195-198.

Pennings, T. (2010). Database effective youth interventions: description of 'Portage'. Retrieved on April 15, 2010, from www.nji.nl/jeugdinterventies.

Peters, K. (2009). **Peer play intervention and it's effects on the social communication and play skills of students with autism age "3-5" years**. Retrieved from Pro quest Dissertations and theses.

Pinto-Martin JA, (2010). Screening strategies for autism spectrum disorders in pediatric primary care. **Journal of Developmental Behavior Pediatrics;** 29:345–50.

Plummer, A. (2009). **Early social communication behaviors and their relationship children with autism with later social orienting and joint attention behavior in young.** MA, The faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill.

Pol, A., & Ruiter, S. (2008). **Developing Portage: Revising the Cognitive Checklist.** Unpublished Master's thesis, Department of Special Needs Education and Childcare, University of Groningen, Groningen, the Netherlands.

Rasbash, J. (2010). **A user's guide to MLwiN. Bristol:Centre for Multilevel Modelling..**

Ratajczak, H. (2011). Theoretical aspects of autism: Causes- A review**. Journal of Immunotoxicology,** Vol. 8, No. 1, PP. 68–79.

Reale, L. A. (2012). **Diagnosis Of Functioning Signs In Autism Spectrum Disorders: A Longitudinal Study of Portage Effectiveness as Treatment.** PhD Thesis, University of Catania.

Roberts, J& Williams, K. (2014). **Autism the essential guide to understanding autism.** Australia: Exisle publishing.

Rogers-Adkinson, D.L. (2011). **Developing Cross-cultural competence: Serving families of children with significant developmental needs. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities;** 18 4-8

Saime, T. (2011). **A longitudinal analysis of joint attention and language development in young children with autism spectrum disorder.** PhD. University of Connecticut, New England.

Sally, O& Ana, M& Fam, B& Ian, C& Monique, M&Ted, H et al. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,** Vol. 49, No. 3, PP. 256- 266.

Sangeeta, D. & Pratibha, M. (2015). Application of Portage Training Programme to Improve the Sensory Motor Skills of 3 Years old children with ASD. **International Journal of Management and Social Sciences Research;** 2 (4).

Schall, C. (2010). Family perspectives on raising a child with autism. **Journal of Child and Family Studies,** (9)4, 409-423.

Schietecatte, I& Roeyers, H& Warren, P. (2011). Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder associated social and cognitive skills. **Journal of autism and developmental disorders,** Vol. 42, No. 1, PP. 1- 12.

Shearer, D.E. (2010). **The Portage Project: A home approach to early education of young children with special needs.** In Approaches to early childhood education. J. Roopnarine and J. Johnson, eds. Columbus, OH: Merrill: pp. 269-82.

Shirin, S. (2013). **Attending to Early Signs of Autism in the First Three Years: A Case Study Integrating Portage Empirically Validated Intervention.** Alliant International University, San Diego, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3209196

Sipes, M& Matson,J&Horovitz, M. (2011). **Autism spectrum disorders and motor skill: The effect on socialization as measured by the baby and infant screen for children with autism traits. Us national library of medicine,** Vol. 14, No. 5, PP. 290- 296.

Spittle, A.; Orton, J.; Anderson, P.; Boyd, R., &Doyle, L. W. (2014). **Portage Early Developmental Intervention Programmes To Support Motor And Cognitive Outcomes In Infants With Autism Indicators.** Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 12. Art. No.: CD005495. DOI: 10.1002/14651858. CD005495. pub3.

Virginia Department of Education. (2010). **Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders.** Virginia Department of Education, Office of Special Education and student services: Retrieved from http://www.doe.virginia.gov/special_ed/ disabilities/autism/technical_asst_documents/autism_guidelines.pdf

Wetherby, A. M. ; Woods, J.; Allen, L.; Cleary, J.; Dickinson, H., & Lord, C. (2014). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. **Journal of Autism and Developmental Disorders;** 34 (5).

Willis, c. (2009). Young children with autism spectrum disorder: Strategies that work. **The National Association for the Education of Young Children:** Retrieved from www.journal.naeyc.org/bti/ 200901

Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2008). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports.__**Journal of Autism and Developmental Disorders,** 30, 525–536.

World Health Organization. (2013). **Autism spectrum disorders & other developmental disorder: From raising awareness to building capacity.** Switzerland: WHO Library Cataloguing-in-P74ublication Data.

Zwaigenbaum, L. (2010)._**Advances in the early detection of autism. Current OpinioninNeurology,2**3, 97–102.

The Effectiveness of the Portage Program to Reduce Autism Spectrum Disorders in Early Childhood Children

Prepare:
Noha Abdel Hamid Mahmoud Hussein
Lecturer of Mental Health
Faculty of Education for Early Childhood - Port Said University

برنامج إرشادى للأمهات لتحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة

إعداد

رانيا مُحَمَّد علي قاسم

أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم

الإستشهاد المرجعى:

قاسم، رانيا مُحَمَّد علي.(٢٠٢٠). برنامج إرشادى للأمهات لتحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢– ديسمبر، ١٣٧٨– ١٤٥٤

ملخص البحث:

تعتبر مرحلة الطفولة حجر الأساس في بناء شخصية هذا الإنسان لما لها من أهمية كبيرة في نجاحه أو فشله لذا لابد من تسليط الضوء على هذه المرحلة المهمة التى نجتهد خلالها كتربويين قائمين على رعاية الأطفال في تلك المرحلة العمرية لإعداد شخصية سوية تسعى لأن تكون فاعلة وناجحة في مجتمعها، هدف البحث الحالى إلى تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى أطفال الحضانه من خلال تقديم برنامج تدريبي إرشادى للأمهاتهم، تكونت عينة البحث النهائية من ٢٠ طفلا و طفله و أمهاتهم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (١٠) أمهات (١٠) أطفال، تراوحت أعمار الأمهات بين ٢٥-٣٥ عاماً، وتراوحت أعمار الأطفال من ٣- ٤ سنوات.

استخدم البحث الحالى مقياس ستانفورد بينية الصوره الخامس إعداد صوت فرج(٢٠١١)، و مقياس التنظيم الذاتى إعداد (الباحثة)، برنامج تدريبى إرشادى من إعداد (الباحثه). تكون البرنامج التدريبى الارشادى من ٣٠ جلسة تم تطبيقه بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع على مدار شهرين ونص. تراوحت مدة الجلسات من ٦٠ إلى ١٨٠ دقيقة. وتشير النتائج إلى ان البرنامج التدريبى الإرشادى المقدم للأمهات ساعد على تحسن التنظيم الذاتى لدى أطفالهن كما استمر فعالية البرنامج التدريبى الإرشادى بعد انتهاء التطبيق.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبى إرشادى – التنظيم الذاتى – مرحلة الحضانة

Abstract:

The childhood stage is considered the main stone in building the human's character. The aim of this study was improving self – regulation skill in young children by using training counseling programs for their mothers. The sample of the current research consisted of (20 toddlers (aged 3-4 years and 20 mothers), they were divided into two groups. The first one is the control group and the other one is the experimental group, each one consisted from 10 mothers and their 10 children. The research used some tools like:

1) Stanford-Binet (Fifth version).

2) The Self-regulation scale (prepared by the researcher).

3) Training counseling program (prepared by the researcher).

The results indicated that the training counseling program that was given to the mothers helped a lot to improve the self-regulation skill in their children also the effectiveness of the program continued after the end of practicing.

Keywords: toddlers, guiding programs, self–regulation

المقدمة

الإنسان في هذه الأرض هو محور الحياة وبه يتم بناء الحضارات والمجتمعات. ويمر الإنسان بمراحل مختلفة فى حياته منذ الولادة حتى مغادرة هذه الأرض. فتبدأ بالطفولة ثم المراهقة فالكهولة. وتعتبر مرحلة الطفولة حجر الأساس في بناء شخصية هذا الإنسان لما لها من أهمية كبيرة في نجاحه أو فشله ، لذا كان لابد من تسليط الضوء على هذه المرحلة المهمة التى نجتهد خلالها كتربويين قائمين على رعاية الأطفال في تلك المرحلة العمرية المبكره من أجل إعداد جيل يتسم بالصحه النفسيه قادرين على تحقيق النجاح والنهوض بمجتمعهم . ومن ابرز ما تتسم هذه المرحلة العمرية المبكرة إعتماد الصغار على آبائهم في اشباع احتياجاتهم وفي تأمين بقائهم والدفاع عنه ، فهى فترة من الفترات التى تتسم بالقصور والضعف و التكامل في وقت واحد، ففى تلك المرحلة تتشكل مهارات و ذكاء وقدرات الانسان وتتأثر شخصيته ومهاراته وخبراته بمستوى الحياة التى يعيشها في تلك المرحلة المبكرة، فهو يكتسب خلالها المرونة العصبية والسيطرة العصبية على مختلف حركات المخ ، يكتسب المرونة الحسية و يوظف استخدام حواسه في اكتشاف البيئة من حوله، يبدأ في اكتساب الخبرات الإدركية التى تساعده علي إدراك ذاته و تميزها عن ذات الآخرين، كما يكتسب النضج الاجتماعى والانفعالى ويتعلم السيطرة على العواطف والانفعالات وتنظيم الرغبات. ومن ثم تعتبر مهارة التنظيم الذاتى من أحد و أهم المهارات المهمه التى يجب غرسها وتنميتها في شخصية الطفل في وقت مبكر لتكون سمه متلازمة في شخصيته فإكتساب الأطفال لتلك المهارة سيساعدناعلى أن نجعل عالمنا الذي نعيش فيه أفضل مكاناً وأكثر أماناً، فتنمية مهارة التنظيم الذاتى لدى الأطفال في وقت مبكر يجعلهم يمتلكون القدرة على ضبط النفس والسيطرة على عواطفهم والسيطرة على السلوك المتهور ، وتقبل وجهات نظر الاخرين و احترام توجيهات الآخرين لهم ، كما يساعدهم إكتساب هذه المهارة على تحملهم مسؤلية تصرفاتهم

واتخاذ القرارت السليمة بعد التفكير في نتائج الاختيارات المطروحة ، كما يجنبهم فرص الوقوع في براثن الإضطرابات والمشكلات السلوكية ،وعلى صعيد المجال الاكاديمى سيساعد تنمية تلك المهارة على التفوق والإنجاز، و المضي قدما بكل سهولة ويسر في حياتهم المستقبلية وهم متمتعين بالصحة النفسية.

وهنا يتجلى دور الأسرة التى تعتبر الخلية الأولى للحياة الاجتماعية، وهى أولى الجماعات التى يحتك بها الطفل، وهى بمثابة مسرح التفاعل الذي يتلقى فيه الطفل معالم التنشئة الاجتماعية وإشباع حاجات الطفل النفسية والصحية والاجتماعية في تقديم العون لأطفالهم من أجل الوصول بهم لبر الأمان(كامل، ٢٠١٢،ص.٤٥).

ومن منطلق الدور البارز التى تحتله الأسره في تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل خلال مراحله العمريه المختلفه أصبحت البرامج الإرشادية الموجهة إلى الأسرة – Family Oriented Programs، وكذلك برامج الرعاية النفسية للطفل Home Basic Programمن أهم البرامج التى تساعد الآباء على فهم سلوكيات اطفالهم وتنمية مهاراتهم، بل ايضاً تلعب تلك البرامج دوراً مهماً في الحد من المشكلات السلوكيه للاطفال، فمرحلة الطفولة المبكرة تشهد العديد من التغيرات النفسية والجسديه التى يجب أن يكون الآباء على دراية بالطرق التربوية التى يجب اتباعها مع أطفالهم لإستثمار طاقتهم ومهاراتهم وإعدادهم للتعامل مع العالم الخارجى بإيجابية وثقه بالنفس ،ومن ثم حاول البحث الحالي تصميم برنامج إرشادي للأمهات لإكساب أطفالهن مهارة التنظيم الذاتى التى سوف تساعدهم على أن يصلوا بأطفالهم إلى أعلى درجات التوافق والصحة النفسية وإعدادهم لمستقبل مزدخر بالنجاحات.

مشكلة البحث

لقد أنتشرت في الأونة الاخيرة العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية بين أطفال ما قبل المدرسة مما دفع الباحثة للبحث والإطلاع عن اسباب هذه الظاهرة وما السبل التى يمكن اتخاذها لوقاية أطفالنا من تلك المشكلات السلوكية ،فمع ضغوط الحياة و التى تعيشها الأمهات أصبحت تربية وتنشئة الأطفال منذ مرحلة الرضاعة إلى فترة الحضانة اصبحت تتسم بسرعة الاستجابة لمطالب اطفالهن لأنهم لا يتحملون صراخهم و بكائهم بل الاخطر من ذلك استخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة بشكل مفرط مثل الهاتف المحمول والتابلت لإلهاء الأطفال وتجنب ازعاجهم، فقصور الأمهات وعدم درايتهم بأهمية تلك المرحلة وما تتضمنه من فترات وتغيرات سريعه لابد من اقتناصها لتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية من المحتمل ان يكون احد العوامل التى قد تؤدى إلى تفشى المشكلات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال وبإطلاع الباحثه على نتائج الدراسات التى تتعلق بالمشكلات السلوكية و اهم الاستراتيجيات التى تساعد على الحد من المشكلة وجدت أن كثير من نتائج بعض الدراسات وعلى سبيل المثال دراسة كل من: Gerdi et al(2015) Aviva(2016) deBlois and Kubzansky(2015) توصلت إلى أن قصور الاطفال في تنمية واكتساب مهارات التنظيم الذاتى قد يؤدى إلى العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية مثل إضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، اضطراب المسلك ،اضطرابات الأكل،كذلك السلوك العدوانى و اضطراب العناد والتحدى. وأوصت نتائج تلك الدراسات بأهمية تنمية التنظيم الذاتى في فتره مبكره من العمر وان يكون تنمية التنظيم الذاتى هدف طويل المدى يسعى القائمين على تربية الطفل لتحقيقة خلال مرحلة الطفولة المبكرة بدءاً من مرحلة الرضاعة حتى نهاية مرحلة الطفولة، وذلك إذا اردنا تنشئة جيل يتسم بأعلى درجات الصحة النفسية و التوافق النفسي

كما كشفت نتائج بعض الدراسات الأخرى على ان تنمية مهارة التنظيم الذاتى تعد من العوامل المهمة في النجاح والتفوق الأكاديمى في مرحلة ما قبل المدرسة كما أنها من اهم المهارات التى يجب تنميتها لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ،فالأطفال الذين لا يتعلمون التنظيم الذاتي عادة ما يكون لديهم صعوبة في الانتقال إلى مرحلة دخول " رياض الأطفال" وهذا لا يتعلق بمعرفة الحروف والألوان والأرقام ، ولكنه يعني أن يكون الأطفال لديهم القدرة على الجلوس بتركيز وانتباه خلال وقت رواية القصة ولديهم القدرة على التوافق مع الآخرين(Allan and Lonigan,2014;Montroy et al,2016)

ومما سبق حاولت الباحثة اعداد برنامج إرشادى للأمهات لإمدادهن بالمعلومات والمعارف عن أهمية مهارة التنظيم الذاتى وتدريبهم على طرق تنميتها وتحسينها لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة وذلك للحد وللوقاية من المشكلات السلوكية التى قد تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة ومساعدة أطفالهن للانتقال لمرحلة رياض الأطفال بكل سهوله ويسر .

و تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى:-

ما فعالية استخدام برنامج ارشادى للأمهات في تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى اطفالهن في مرحلة الحضانة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:-

١- هل تختلف رتب متوسطات القياس البعدى لمهارة التنظيم الذاتى بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة؟

٢- هل تختلف رتب متوسطات القياس القبلي والبعدى لمهارة التنظيم الذاتى لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

٣- هل يستمر التحسن في مهارة التنظيم الذاتى لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج ؟

هدف البحث

هدف البحث الحالى إلى: تحسين التنظيم الذاتى للأطفال في مرحلة الحضانة من خلال برنامج إرشادى تدريبي مقدم لأمهاتهم.

أهمية البحث

تحددت أهمية البحث الحالي في الجانب الذي تصدى لدراسته نظرياً وعملياً

فمن الناحية النظرية:-

- تمثلت أهمية هذا البحث في تناوله مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام وبشكل خاص مرحلة الحضانة التى تسبق دخول الاطفال الروضة فتلك المرحلة تعتبر من المراحل المهمة والحرجة والتى يجب أن يتوخى فيها القائمين على تربية الطفل الحذر أثناء تربيتهم وتنشئتهم للأطفال لما تشهده هذه المرحلة من العديد من التغيرات النفسية و الاجتماعية، كما تتشكل ايضاًخلالها شخصية الطفل و التى تظهر ملامحها فيما بعد.

- تكمن اهمية البحث في ندرة الدراسات العربية التى تتناول أطفال مرحلة الحضانة– في حدود علم الباحثة– فكثير من الدراسات اهتمت بدراسة وتنمية مهارات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من (٤–٦)سنوات دون الأهتمام بمرحلة الحضانة .

- يقدم تراثاً نظرياً يوضح مفهوم مهارة التنظيم الذاتى و النظريات المفسره له ،والذي على الرغم من أهميته في تنمية شخصية الطفل وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية والنجاح الاكاديمى واعداده لحياة مستقبلية تتسم بالنجاح والأزدهارإلا أن هناك

ندرة لدراسته في الأبحاث السيكولوجية المحلية في –حدود علم الباحثة– في تلك المرحلة العمرية المبكرة.

- يستلفت البحث الانتباه إلى أهمية برامج الارشاد الاسرى، التى تعد من أهم العوامل التي تساعد الوالدين على تنمية مهارات أطفالهم وتربيتهم استنادا على استراتيجيات وأسس علمية سليمة مما يساعد على استثمار طاقات ومهارات أطفالهن بشكل ايجابى هذا من جانب ومن جانب آخر تساهم هذه البرامج في الحد من ظهور المشكلات السلوكية للأطفال في المراحل العمرية التالية كأحد طرق التدخل المبكر في سن مبكرة
- أن تنمية مهارة التنظيم الذاتى في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة في مرحلة الحضانة يساهم في زيادة نسبة راشدين يتمتعوا بالصحة النفسية.
- يمثل هذا البحث نوعاً من الإضافة العلمية إلى رصيد المعرفة العلمية فيما يتعلق بدراسة وتنمية مهارة التنظيم الذاتى للأطفال في مرحلة الحضانة .

أما فيما يتعلق بالناحية العملية لهذا البحث فإنها تتمثل في :-

١- تبصير الأمهات بأهمية مرحلة الحضانة.

٢- تزويد الأمهات بالمعلومات والمعارف والحلول التى يمكن أن تساعد أطفالهن في تنمية وتحسين مهارة التنظيم الذاتى.

٣-التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي للأمهات في تحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن

٤-إعداد مقياس للتنظيم الذاتى للأطفال في تلك المرحلة العمريه المبكره يعد محاولة لتقديم يد العون للباحثين في مجال الطفولة المبكره في إجراء مزيد من البحوث

والبرامج التى تساعد على تقييم وتنمية التنظيم الذاتى و تقييم تطوره في مرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث

طفل الحضانة Toddler: يقصد بطفل الحضانة هي المرحلة التي تسبق مرحلة رياض الأطفال وتتراوح اعمار الأطفال من سنتين إلى أربع سنوات ولقد اقتصر البحث الحالى على الأطفال من (٣-٤ سنوات) .

برنامج إرشادي Counseling Program : ويُعرَّف في هذا البحث بأنه عملية منظمة مخططة تهدف إلى مساعدة الأمهات على اكتساب بعض الحقائق والمعلومات عن أساليب تدريب أطفالهن على تنمية مهارة التنظيم الذاتى من خلال تقديم جلسات إرشادية محددة الأهداف والأنشطة و الفنيات تهدف إلى تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى أطفالهن.

التنظيم الذاتى Self-regulation : هو القدرة على إدارة العواطف والسلوك وفقًا لمتطلبات الموقف. ويتضمن القدرة على مقاومة ردود الفعل العاطفية تجاه المثيرات المزعجة،والقدرة على تهدئة النفس عند الانزعاج،والتكيف مع التغييرات التى تخالف توقعاتهم، والتعامل مع المواقف المحبطة بالسلوك المناسب (Mcclelland et al.,2011,p.355)

وتناول البحث الحالى مفهوم التنظيم الذاتى وفق ثلاث ابعاد مكونه له تعرف إجرائياً كالتالى:-

١- **تنظيم الانتباه :** يعرف بأنه أحد المكونات المعرفيه والتى تتمثل في قدره الطفل على الحفاظ على الانتباه وتجاهل المحفزات المشتته غير ذات الصله بالهدف، والتيقظ والتركيز اثناء اداء المهام المختلفة.

٢- **تنظيم الانفعالات** : و يعرف بأنه قدرة الطفل على التحكم و السيطره على انفعالات الغضب والخوف والحزن والسعاده.

٣- **التنظيم السلوكي** :- ويعرف بأنه قدرة الطفل على التفكير قبل القيام بعمل ما ، والتخطيط لأفعاله ، وتوخى الحذر فى تصرفاته ، والتغلب على خيبات الأمل ، والسيطرة على ردود الفعل ، والتحلى بالصبر، والقدره على ارجاء اشباع الرغبات.

ويعرف مفهوم التنظيم الذاتى إجرائياً بالدرجة الكليه التى يحصل عليها الطفل على مقياس التنظيم الذاتى .

أدوات البحث

- مقياس استانفورد بينيه للذكاء الصوره الخامسه .(صفوت فرج،٢٠١١)
- برنامج تدريبى إرشادى للأمهات لتحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة. (إعداد الباحثة)
- مقياس التنظيم الذاتى لأطفال الحضانة. (إعداد الباحثة)

الإطار النظرى ودراساته السابقة

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة في الإنسان من اطول مراحل الطفولة في الكائنات الحية حيث تمتد من لحظة الميلاد وحتى سن الثانية عشر ، تلعب الأسرة التى يعيش فيها الطفل دوراً مهماً في بناء شخصيته وصحته النفسية ، ولقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع أهمية و تأثير السنين الأولى من العمر في بقية حياة الأنسان، فلقد وجد أنه اذا ما لبيت حاجات الطفل ورغباته في الأشهر الأولى من الطعام و الراحة والمحبة فسيحظى بحياة مستقبلية سعيدة والعكس صحيح

إذا لم يتم اشباع احتياجاته في تلك المرحلة العمرية المبكرة ستظهر الاضطرابات الشخصية والمشكلات الاجتماعية والنفسية في المراحل التالية (كامل، ٢٠١٢، ص ٥٧)

ولذا أصبح من المهم والضرورى أن يكون الوالدين على دراية بخصائص الاطفال و متطلباتهم و احتياجاتهم التى يجب اشباعها و أهم المهارات التى يجب تنميتها لديهم فى مرحلة الطفولة بشكل عام ومرحلة الطفولة المبكرة بشكل خاص. وتمثل تنمية و تحسين مهارة التنظيم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكرة استثمارًا في النجاح اللاحق للطفل في حياته المستقبلية ، لأن التنظيم الذاتي يتنبأ بأداء أفضل في المدرسة ، وعلاقات أفضل مع الآخرين ، وصعوبات سلوكية أقل. علاوة على ذلك ، تساعد القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والأفعال الأطفال في التفاوض بنجاح على العديد من التحديات التي يواجهونها،وتعزيز المرونة في مواجهة الشدائد والضغوطات المختلفة. (Kochanska and Knaack, 2003; Koole et al., 2011)

مرحلة الطفولة المبكرة من (٢- ٥ سنوات) Early Childhood:-

تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من عامين إلى خمسة أعوام وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يحقق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس،وهناك العديد من السمات والخصائص التى تتسم بها تلك المرحلة العمرية المبكرة ، حيث يتميز الأطفال في تلك المرحلة بكثرة الحركة وعدم الاستقرار، شدة التقليد، العناد،عدم التمييز بين الصواب والخطأ، كثرة الأسئلة،حب اللعب،التفكير الخيالى،حب التشجيع، الميل لاكتساب المهارات. (Hurlock, 2006, P.90-95)

كما ينمو السلوك الانفعالى للأطفال خلال هذ المرحلة تدريجياً من خلال ردود الأفعال العامة نحو سلوك انفعالى خاص، و تقل الاستجابات الانفعالية الجسمية وتحل محلها الاستجابات اللفظية ، ويطلق على هذه المرحلة اسم "مرحلة عدم التوازن" وتظهر حدة

الانفعالات في صورة حدة المزاج وشدة المخاوف وقوة الغيرة،ويكون السبب فى ذلك رغبة الطفل في الاستقلال والتمرد على القيود التى يفرضها عليه الوالدان. (Subur, 2017, P.137)

مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة:-

هناك العديد من مطالب النمو التى يحتاج ان يتعلمها الأطفال فى تلك المرحلة ، فهم في حاجة إلى تعلم المشى، تعلم تناول الطعام ، تعلم استخدام العضلات الصغيرة، تعلم الفروق بين الجنسين ، تعلم قواعد الأمن والسلامة،تعلم المشاركة في المسؤلية ، تعلم ممارسة الاستقلال الشخصى، تعلم التمييز بين الصواب والخطأ ، تعلم استكشاف البيئة المحيطة به، الاحساس باثقه بالذات وبالآخرين ، تكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع الاجتماعى، تكوين مفهوم ذات إيجابى واكتساب اتجاه سليم نحو الذات، تعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس.(العزه،٢٠١٢،ص ٤٠-٤١) بالإضافة إلى ماسبق أكد كل من McClelland & Tominey (2011)على أهمية تنمية و تدريب الأطفال على مهارة التنظيم الذاتى في مرحلة الطفولة المبكرة ، وذلك لما لها من تأثيرات إيجابية على السلوك الاجتماعي الإيجابي والاستعداد للمدرسة والإنجاز الأكاديمي، وتنمية الدافع للتعلم والقدرة على الإنجاز وتنمية مهارات التواصل الاجتماعى.

كما أكدت نتائج دراسة Herman & Polivy (2011) أن الأطفال الذين لديهم مستويات منخفضه من التنظيم الذاتي يكونوا أكثر عرضة لتعاطى المخدرات في مرحلة المراهقة ، والأكثر إنخراطاً في الأعمال غير القانونية ، ويمارسون سلوكيات معادية للمجتمع ،بالأضافة إلى سهولة وقوعهم فريسة لبعض الاضطرابات النفسية و المشكلات السلوكية مثل تناول الطعام غير الصحى و اضطرابات الأكل والاكتئاب واضطراب المسلك وغيرها مقارنة بأقرانهم الذين لديهم مستويات عالية من التنظيم الذاتى.

مفهوم التنظيم الذاتى :-

ولقد تعددت تعاريف مفهوم التنظيم الذاتى في التراث النظرى والدراسات السابقة فعرفه Brown(1998) بأنه "المنع الواعى لإستجابة فردية يمكن التنبؤ بها فى ضوء توقع نتائج غير ملائمة لهذه الاستجابة وهذا يعنى كبح الفرد لعواطفه ورغباته وأفعاله بواسطة إرادته".كماعرفه كامل (٢٠٠٥) بأنه "قدرة مركبة تحدد صورة وتقييم الفرد لنفسه ووعيه بظروف النجاح والفشل وممارسة أسلوب المكافأة الذاتية والعقاب الذاتى".وعرفه Bauer &Baumeister (2011,p70) بأنه " قدرة الفرد على تأخير أو قمع السلوك والميول والرغبات ، والالتزام بالقواعد الاجتماعية ، والتحكم في العواطف وتنظيمها ، والتركيز على المنبهات الموجهة نحو الهدف والحفاظ على الانتباه. وعرفه Herman & Polivy (2011) بأنه "قدرة الطفل على التحكم في الوظائف العاطفية والرغبات الجسدية ، والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز".

ومما سبق نجد أن التنظيم الذاتي هو قدرة الطفل على الإدارة الذاتية للسلوك ويلعب تنميته والتدريب عليه دوراً مهماً في إكساب الأطفال مجموعة من الخصائص والقدرات تتمثل في التحكم في عواطفهم ، وتركيز انتباههم ، وإدارة أفكارهم وسلوكياتهم ومشاعرهم بصورة إيجابية ، كما تؤكد الباحثه على أهمية عدم الخلط بين التنظيم الذاتى والطاعة. ، فالطفل المنظم ذاتيًا سوف يتصرف بشكل مناسب حتى لو لم يكن هناك من يراقبه. فالتنظيم الذاتى يساعد الأطفال على إكتسابهم القدرة على التحكم في رغباتهم و دوافعهم ، فالأطفال الذين يتعلمون التنظيم الذاتي يمكنهم أن يتوقفوا عن ممارسة السلوك غير الملائم حتى لو كان لديهم رغبات أو دوافع للاستمرار فيه ، وأيضاً يمكنهم من بدء سلوك ما حتى لو كان ضد رغبتهم. ويؤكد Bodrova and Leong(2007) على أن التنظيم الذاتي هو قدرة الطفل على التحكم في سلوكه. وأن هذه المهارة تتطور بمرور الوقت ، وتتضمن العديد من جوانب النمو الاجتماعي والعاطفي والمعرفي ، كما يمكن اعتبار أن مهارة التنظيم الذاتي بمثابة الاندماج او التكامل

الناجح للعاطفة (ما يشعر به الطفل) والإدراك (ما يعرفه الطفل أو يمكن أن يفعله) مما يؤدي إلى القيام بالسلوك المناسب. وأشار كل من Posner and Rothbart(2009) إلى أن مهارة التنظيم الذاتي لا ترتبط بالذكاء ، وأن من أهم العوامل التي تساعد تحديد مدى قدرة الطفل على التنظيم الذاتي هى:

أ) **العمر:** حيث يتطور التنظيم الذاتي للأطفال مع تطور نموهم .

ب)**العامل البيولوجى:** وهو يعتمد على الحالة المزاجية للطفل وكيف يستجيب إلى المواقف الضاغطة أو العصيبة.

ج) **العلاقات الأسرية:** يتأثر التنظيم الذاتى للطفل بعلاقاته وتفاعالاته مع والدية في تلك المرحلة العمرية فيتأثر الطفل بكيفية استيعاب مزاجه والإستجابه لاحتياجاته ، على كيفية تعلمه للتنظيم الذاتي.

د) **الإدراك:** يساعد استخدام اللغة (خاصة تسمية العواطف) على تطوير التنظيم الذاتي ويمهد الطريق لتعلم الطفل استراتيجيات التأقلم والنجاح الأكاديمى والاجتماعى في المستقبل .

مراحل تطور التنظيم الذاتى في مرحلة الطفولة المبكرة:-

يشير التراث النظرى إلى أن الانتظار لتعزيز وتنمية التنظيم الذاتى حتى يبلغ الطفل ٤ أو ٥ سنوات قد يكون ذلك متأخرا جدا. فالأطفال الرضع و الأطفال الصغار يمكنهم تعلم السيطرة على تفكيرهم ومشاعرهم من خلال ما يقدم لهم من اساليب رعاية و من خلال علاقتهم بأمهاتهم منذ مرحلة الرضاعة. (Bodrova, and Leong, 2007; Posner, and Rothbart, 2009) ويتطور التنظيم الذاتى من خلال مجموعة من المراحل نذكر منها:-

التنظيم الذاتى في مرحلة الرضاعةenfants Stage :-

يعتمد الأطفال الرضّع على رعاية البالغين ،لاشباع احتياجاتهم البيولوجيه عن طريق البكاء فهم يعبرون عن احتياجاتهم بالبكاء حتى عندما يرغبوا في اللعب او في النوم ، ويتمتع الأطفال بقدرات آلية فيسيولوجية فطرية تمكنهم من تهدئة الذات من خلال مص الأصابع وغلق العينين في الأضواء الساطعة، فتلك الاشارات تصدر من خلال جهازهم العصبى المركزى ،وعلى الرغم من ذلك فهم يكونوا ايضاً في حاجه للدعم الخارجى للحصول على مزيد من الراحة، كأن تلمس الأم طفلها برفق او تغنى له بصوت هادئ ، فعلى الرغم من القدرات الفطرية التى منحها الله لهم للتنظيم الذاتى الا انهم يكونوا في حاجة الى تقديم مساعدات خارجية لهم لدعم التنظيم الذاتى. وفي المرحلة العمرية التى تلى مرجلة الرضاعة ،وبحلول نهاية السنة الأولى ، يمكن للأطفال الاستجابه لبعض الأوامر البسيطه و ببلوغهم السنة الثانية ، يصبح الجزء الخاص بنمو المشاعر أكثر تعقيدًا ، فتنتابهم العديد من المشاعر المختلطه مثل الفخر والكبرياء والخذي ، وهي علامات تدل على بدايه نمو الوعي الذاتي. deBlois et al.,2015). ويعانى الأطفال خلال تلك المرحلة العمريه المبكره من صعوبات في تأخير الإشباع الذاتى وتظهر هذه الصعوبات في مشاعر الإحباط التى تنتابهم في المواقف التى تتسم بالتوتر أو الإثارة العاطفية ، فنجدهم يبكون بشده أو يرمون أنفسهم على الأرض وتنتابهم ثوره عارمه من الغضب والصراخ والركل (Bauer and Baumeister,2011,p.61-73)

مرحلة الحضانة Toddlers Stage:

و تمتد تلك المرحلة العمريه المبكره من(٣ :٦) سنوات ، تتزايد خلالها القدرات المعرفيه للأطفال ، متمثله في اكتساب اللغة ، التحكم في المشاعر والعواطف، كما يزداد وعيهم أيضاً بالمعايير الاجتماعية، يتمكن الاطفال خلال تلك المرحلة من مراقبة سلوكهم والإستجابه وفقًا للمتطلبات الخارجية . ويتعلم الأطفال من (٣ :٦) سنوات التنظيم الذاتى من

خلال السيطرة على المواقف الضاغطة المألوفة في البيئة المحيطة بهم، فعلي سبيل المثال يمكنهم تعلم التنظيم الذاتى من خلال تدريبهم على التحكم في رغبة الجوع والانتظار قليلاً حتى ينالوا وجبة خفيفة أو غداء قريبًا. فبمجرد إتقان إشارات السيطرة على رغباتهم الجسدية، يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة الأخرى (Florez, 2011).

وتتميز هذه الفترة بالتطرف العاطفي حيث تتراوح من الإثارة إلى الإحباط، و مع تطور التنظيم الذاتي للأطفال والمهارات اللغوية، يصبح الاطفال أكثر قدره على التحكم في نوبات الغضب والانفجارات العاطفية وتبدء يقل حدوثها تدريجياً. ومع وصول الاطفال لسن ٣ سنوات، يبدأ الأطفال في فهم العلاقة بين مشاعرهم وسلوكهم،وهنا يلعب الآباء والقائمين على تربية الطفل دوراً مهماً في مساعدة أطفالهم على تحديد وتنفيذ استراتيجيات التنظيم الذاتى، مثل التدريب على الانتظار وتأجيل الحصول على الرغبات،وتسمية العواطف والتعبير عن المشاعر، وكذلك وضع حدود وتوقعات للسلوك، من خلال وضع جداول يومية منظمة و قواعد روتينية ، فيتعلم الاطفال أن الضوء الخافت وتشغيل الموسيقى الهادئة يعنى أن الوقت قد حان للراحة،وأن بعد وقت الراحة ، سنستيقظ للعب بالألعاب أو نلعب في الخارج ، فالجدول الزمني الروتينى يساعد الطفل على تعلم ما يمكن توقعه على مداراليوم. (Montoryet al.,2016;Rosanbalm and Murray,2017)

الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالتنظيم الذاتى:-

أكد Peter et al. (2004) على ان تنظيم الذات من العمليات التى تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ،وتتطور مع الأطفال خلال حياتهم وتتضمن تنظيم الأفكار والسلوكيات والمشاعر ويعتمد تطورها على نمو الوظائف التنفيذية لديهم التى تتكون من العديد من العمليات المعرفية والكفايات السلوكيةفهى تشمل القدرات اللغوية وحل المشكلات ومهارات التخطيط والتتابع والقدرة على الانتباه والمرونه المعرفية والتعامل مع المواقف غير المألوفة.

ولقد قسم العلماء هذه الوظائف إلى المكون البارد (Cold) وهى تلك تعتمد على القواعد المنطقية و القواعد الميكانيكية ولا تتضمن الإثارة الإنفعالية والمكون الساخن (hot) وهو الذي يتضمن تنظيم السلوك الاجتماعى واتخاذ القرارات اى يتضمن هذا المكون الانفعالات والرغبات و المعتقدات ،ولقد اكد كل من Debra and Allison(2017) على أهمية ودور الوظائف التنفيذية للدماغ في تنمية مهارة التنظيم الذاتى للأطفال كما أكدا على أن اى قصور في مكونات الوظائف التنفيذية سيؤدى إلى العديد من التأثيرات السلبية على انشطة الفرد سواء في مجال العمل أو الدراسة وايضا على صعيد التوافق الاجتماعى و القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحه مع زملاؤه. ومن ثم لابد من الاهتمام بتنمية الوظائف التنفيذيه لدى الأطفال في وقت مبكر كأحد العوامل الأساسية لتنمية التنظيم الذاتى للاطفال. **كما أكد** "Damasio "على دور الفص الأمامى في الانفعالات والسلوك الاجتماعى،وتناول نموذج"Damasio "تأثير المكون الساخن للوظائف التنفيذية على المكون البارد، وكذلك على عملية اتخاذ القرارات اليومية والعلاقات بين الأشخاص، وأكد على أن تطور الوظائف التنفيذية يبدأ مثل التنظيم الذاتى للانفعالات والسلوك في مرحلة الرضاعة ويستمر خلال مرحلة ما قبل المدرسة وخلال المراهقة ومرحلة الرشد المبكر. وتتطور الوظائف التنفيذية بالتناسق مع النضج في القشرة قبل الأمامية التى تكون نسبيا غير ناضجة في بداية الطفولة ولكنها تستمر في التطور في بداية المراهقة والرشد. (ZelazoandCunningham,2007) .وعلى جانب آخر افترض بعض الباحثين ان الوظائف التنفيذية تبدأ بالتطور في مرحلة الرضاعة، وان من أولى القدرات التى تبدأ بالنمو تشمل القدرة الاساسية على الكف Inhibition عندما لا يحاول الرضيع الوصول إلى جسم ما إذا كان هناك حاجز.(McCloskey et al.,2009) كما افترض باحثون آخرون أن الوظائف التنفيذية تتطور من خلال ثلاث دورات كالتالى :

الدورة الاولى :- من ٨ اشهر حتى ٥ سنوات ويظهر فيها الكف والذاكرة العاملة والمرونة البسيطة التى تظهر أكثر بالمهارات الحركية .

الدورة الثانية:- من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات يظهر خلالها تطور كبير فى مهارات التخطيط والذاكرة العاملة ، الكف و كذلك مهارات ضبط الذات.

الدورة الثالثة:- تبدأ من عمر ١٠ سنوات حتى ١٤ سنة يكون هناك زيادة ملحوظه في تطور المهارات والتناسق في أداء مهارات الوظائف التنفيذية .(Steinunn et al.,2014)

وعلى الرغم من هذه النظريات المختلفة فهناك اتفاق على أن معظم الوظائف التنفيذية تتطور من عمر المدرسة وتصبح أكثر صلابة وثباتا في المراهقة حتى سن الرشد. كما أن هناك اتفاق ايضاً على أن تنمية التنظيم الذاتى يتطلب البدء في تدريب الأطفال على مهارة الذاكرة العاملة ومهارات الانتباه وتنمية المهارات الحركية والمهارات اللغوية في وقت مبكر بدءاً من السنه الثالثة من العمر حيث أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات يواجهون صعوبة في تنسيق واستخدام مهارات الوظائف التنفيذية المتعددة في وقت واحد لخلق استجابة سلوكية التى تتطلب بعض من المهارات الحركية واللغوية.

(Zelazo and Cunningham, 2007; McCloskey et al.,2009; Eisenberg et al.,2011; Steinunn et al.,2014.; Debra and Allison,2017)

أبعاد التنظيم الذاتى:-

التنظيم الذاتى عملية متعددة الابعاد من الناحية الهيكلية والوظيفيه وتترابط هذه الابعاد وتكمل بعضها البعض ، ولقد اختلفت العديد من الأطر النظريه حول طبيعة أبعاد التنظيم الذاتى فتناول:

Boekaerts et al.,(2005) and Plonariev(2006) أبعاد التنظيم الذاتى في ضوء القدرة على التحكم الحركى والتحكم في الأشباع والتحكم في الانتباه. ثم اضاف Zimmerman (2010) السلوك الموجه نحو الهدف كبعد من الابعاد الفرعية للتنظيم الذاتى ،وعلى جانب آخر تناولت بعض الدراسات مثل دراسة كل من Smith-Donald et al., Calkins and Fox(2002)

(2007 ابعاد التنظيم الذاتى في ضوء الجوانب السلوكيه والمعرفيه والعاطفيه واضاف لها Grolnick and Farkas(2011 بعد الدافعيه .

وترجع الباحثة هذا التمايز والإختلاف على الابعاد الفرعيه لمفهوم التنظيم الذاتى نتيجة لإختلاف الخلفيه النظريه التى تناولتها الأطر النظريه والدراسات السابقه ، كما يرى البحث الحالى أنه على الرغم من هذا التمايز وان كل بعد يعمل بشكل منفصل إلا أن جميع الأبعاد تؤثر بعضها على بعض ،وتشكل نظام واحد ألا وهو التنظيم الذاتى. وبعبارة أخرى فإن التنظيم العاطفي هو أداة تسهل تنظيم الانتباه والسلوك، فالتنظيم العاطفى سيخلق لديهم الدافع إلى التعلم والاستكشاف و حل المشكلات والتعامل مع العقبات والتواصل مع الأخرين والربط بين السبب والنتيجه(Cole et al.,2004).ومن جانب آخر لكى يتمكن الأطفال من استخدام استراتيجيات تنظيم العاطفة عندما يواجهون موقفًا ضاغطاً ، يجب أيضًا تنمية لديهم القدره على الانتباه فتلك القدره ستساعدهم على تنظيم المشاعر الخاصة بهم إلى الدرجة التي تمكنهم من تحويل انتباههم بعيدًا عن المواقف السلبية. Ochsner and Gross, 2007) Eisenberg et al., 2011)

اعتمد البحث الحالى على تناول التنظيم الذاتى في ضوء ابعاد تنظيم السلوك وتنظيم الانفعالات و تنظيم الانتباه وذلك وفق للاطرالنظريه والدراسات السابقه التى تناولت دراسة هذا المفهوم في مرحلة الطفولة المبكره ومنها:- (Eisenberg et al., 2011;Tulin,2014; Aviva,2016)

مظاهر صعوبات التنظيم الذاتى لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:-

أن ملاحظة سلوك الأطفال يعتبر من أهم الطرق التى تساعد على فهم صعوبات التنظيم الذاتي لدى الأطفال الرضع والأطفال في سن ما قبل المدرسة ، ويمكن تقسيم السلوكيات الدالة على صعوبات التنظيم إلى نوعين :-

١- **سلوكيات خارجية:** تتسم السلوكيات الخارجية بسهولة ملاحظتها وتتمثل في نوبات الغضب، المعارك مع الأخوات، عدم الالتزام بالقواعد ، العدوان اللفظى ، العدوان المادى ، رمي النفس على الأرض، والأطفال الذين ينخرطون في السلوكيات الخارجية يجدون صعوبة في الحفاظ على القدرة على تنظيم أنفسهم ومشاعرهم وسلوكياتهم ويميلون إلى التعبير عن القصور في التنظيم الذاتى بالقيام بأشياء مثل الضرب أو الصراخ أو البكاء دون حسيب ولا رقيب، مما يتطلب من الآباء ضرورة تقديم الدعم المساعدة للطفل لاستعادة السيطرة على مشاعره وسلوكياته والعودة إلى التوازن.

٢- **السلوكيات الداخلية : وتتمثل** السلوكيات الداخلية في مشاعر القلق و الحزن و الانزعاج بسهولة ، والانسحاب من المواقف الاجتماعية حيث يكون من الصعب الانتباه إلى تلك المشاعر لانها تكون داخلية ويتعمد الطفل الاحتفاظ بها وإبقائها في الداخل بدلاً من التعبير عنها ، ومثال على ذلك عندما يسقط الطفل ويؤذي نفسه بشكل سيء، لكنه لا يبكي أو يطلب المساعدة، وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى مساعدة الآخرين له للتعبير عن مشاعره وخبراته (Boekaerts et al.,2005; Eisenberg et al.,2011; Florez, 2011)

دور الآباء في تنميته التنظيم الذاتى لدى أطفالهم في ضوء النظريات المفسره له:-

يلعب القائمين على تربية الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة دورًا مهمًا في مساعدة الأطفال الصغار على تنظيم التفكير والسلوك. ويتطلب تدريب الاطفال على التنظيم الذاتى اتباع مجموعة من الاستراتيجيات :-

(أ)التعلم بالنمذجة: أن التعلم بالنمذجة هو العملية التى يلاحظ فيها الطفل أنماط السلوك الآخرين ، ومن ثم يكون فكرة عن الأداء والانماط السلوكية الملحوظة، ووفق لنظرية التعلم الاجتماعى لـ"باندورا" يكون سلوك الآباء بمثابة قدوة يقتدى بها الطفل فهو يلاحظهم ويتعلم

منهم وقد لا يظهر السلوك المتعلم للطفل بشكل فورى فمن الممكن أن يظهر في مواقف مستقبلية(كامل،٢٠١٢،ص. ٩٦).

ووفق لنظرية "باندورا" يجب ان يتوخى الآباء الحذر في ردود افعالهم وسلوكياتهم حتى لا يكتسب منهم الطفل السلوكيات السلبية التى قد تعوق من تنمية التنظيم الذاتى لديهم. فيجب على الآباء أن يركزوا على تحسين مهارات بناء التنظيم الذاتي لديهم ،فالآباء الذين سيمتلكون هذه المهارة سيكونون أكثر قدرة على تعليم هذه المهارات نفسها للأطفال أثناء نموهم.

(ب) السقالات التعليمية: أكد" فيجوتسكى" على اهمية البيئة الاجتماعية في تعليم وتعلم الاطفال ومن المهم ان يهيئءالوالدين العديد من الفرص التى تساعد الطفل على الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر من الفهم والمعرفة وهذا يتطلب ان يكون الآباء على دراية بتحديد مستوى اداء أطفالهم الحالى وما يستطيعوا أن يقوم طفلهم به بمفرده ، ومستوى الأداء الممكن أن يحققه الطفل وما يحتاجه من دعم لإنهاء المهام و كذلك الوقت الذي يسحب الدعم تدريجياً حتى ينهى الطفل المهام المكلف بها دون الحصول على مساعده. فلابد ان يتيح الآباء العديد من المواقف التى تطلب اثارة الدافعية للاستكشاف والتعلم وحل المشكلات و الممارسة والتجريب والملاحظة ، فتلك المواقف هى التى سوف تساعد على انتقال الأطفال من مستوى النمو الحالى إلى المستوى الممكن و سيساعدهم على اكتساب التنظيم الذاتي بشكل روتيني دون مساعدة الكبار (Vygotosky,1986; Galinsky,2010).

وتتشابه طرق واستراتيجيات مهارة تنمية التنظيم الذاتى مع طرق واستراتيجيات تنمية مهارات القراءة والكتابة والعد، فهى تتطلب مجموعه من الاستراتيجيات المتنوعه تكون بمثابة جسر يساعد الاطفال على الانتقال من المهارات التى يعرفونها الي مهارات جديده تكون اكثر

تعقيدا. ومن هنا تبرز أهمية استراتيجيات الدعم في السقالات التعلمية في تنمية التنظيم الذاتى

استراتيجيات الدعم فى السقالات التعليمية

تنقسم استراتيجيات الدعم فى السقالات التعليمية إلى مستويين:-

أولاً: استراتيجيات الحد الأعلى من الدعم High Support Strategies

تستخدم تلك الاستراتيجيات مع المهام التى يواجه الطفل صعوبة في أدائها بمفردة أو مع المهام الجديدة غير المألوفة.

ثانياً : استراتيجيات الحد الأدنى من الدعم Low Support Strategies

وهى استراتيجيات تستخدم عندما تصبح المهام المطلوبة من الطفل سهلة بالنسبة له ويكون قادراً إلى حد ما تنفيذها بمفرده . ولكنه لم يتقنها بالقدر الذي يمكنه من ادائها بمهارة بمفردة فيقدم الاباء بعض الدعم البسيط.(McGee et al., 2009)

هناك ست استراتيجيات للسقالات تتدرج من الحد الادنى إلى الحد الأعلى وهى :-

الأسئلة ذات النهايات المفتوحة:-وهى تساؤلات ذات ايجابات متنوعة فلا توجد اجابة واحدة صحيحة، وفيها توجه الأم تساؤلات للأطفال يوصف الأشياء والقيام بالتخطيط للمهام والتنبؤ بالأحداث وتقديم التفسيرات اللازمة وربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة.

التغذية الراجعة:- تقدم الأم المعلومات عن تقييم أداء الطفل من خلال التشجيع والمدح وهى القدرة على الضبط وتنظيم السلوك.

البناء المعرفى :Structuring Cognitive تقدم الأم البناء المعرفى الذي يساعد في حل المشكلات والتفكير من خلال تعليم القواعد ومساعدة الأطفال على إدراك العلاقات بين الأشياءوتسلسل الأحداث وتحديد الأخطاء.

الذاكرة memory:وتتولى فيها الأم القدر الأكبر من المسؤلية للحفاظ على تركيز الطفل في المهام من خلال إعادة التركيز على الأهداف وإعطاء ملخص وتقديم معلومات عن النشاط.

تنظيم المهام Task Relation: تقوم الأم بتنظيم جوانب المهام لتسهيل اتقان الطفل لها بإختيار مهام شيقة ومثيرة لاهتمام الطفل وترتبط بخبراته أو من خلال تبسيط المهام أو إعادة ترتيب النشاط لجعله اكثر بساطه.

التعليمات Instruction: تقدم الأم التعليمات وتقوم بعرض المعلومة بشكل مباشر من خلال النمذجه بالإضافة طرح الأسئلة المباشرة والمشاركة في إنهاء النشاط.

(McGee et al., 2009; Taylor, 2011; Florez, 2011; Zurek et al., 2014)

كما أكد كل من Harries et al, (2007) ; Smith et al,(2007) على انه لكى يتمكن الأطفال من استخدام استراتيجيات تنظيم مشاعرهم عندما يواجهون موقفًا ضاغطاً ، يجب أيضًا تنمية وتحسين و تنظيم انتباههم. فتنظيم الأنتباه يساعد الأطفال على تنظيم مشاعرهم الخاصة إلى الدرجة التي تمكنهم من تحويل انتباههم بعيدًا عن المواقف السلبية ، فتنمية تنظيم الذات يعتمد على تنمية الانتباه لديهم ،فمهارة تنظيم الأنتباه تعتبر أحد مكونات الوظائف المعرفية التى تشير إلى القدرة على الحفاظ على الانتباه ، وتجاهل المحفزات المشتتة وغير ذات الصلة أثناء أداء المهام. ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من Steinunn et al.,(2014) Eisenberg et al.,(2011) في أن تنظيم السلوك يرتبط بنظام تنظيم الانتباه وكلاهما يتأثر بشكل كبير بالتنشئة الاجتماعية وبالخبرات التى يمر بها الطفل في

السنوات الأولى من حياته.، ويمكن تناول تفسير مفهوم التنظيم الذاتى من منظور نظرية "التدافع" في ضوء بعض المسلمات المهمه ألا وهى:-

تعتبر الأسرة هى الحلقة الأولى من حلقات التدافع التى تبدأ منذ لحظة الميلاد والتى يحتاج الوليد خلال رحلته حتى الرشد مجموعه من القواعد والقوانين حتى يحافظ على مساره في اتجاه السواء و تعتبر الأسرة هى الحاضنه الأولى لتلك القواعد والقوانين وهى حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع وهى الوسط الإنسانى " الأولى" الذي يكتسب الطفل في نطاقها أول أساليبه السلوكيه التى تمكنه من التوافق مع المجتمع.

ان حيز النمو الممكن (Zone of Proximal Development)الذى أكد على أهميته فيجوتسكى لتطوير سلوك الأطفال لا يمكن أن يتحقق إلا بأدخال شكل مختلف من الدافع يمكن من خلاله تحقيق الحد الأقصى من الأداء.

يعتمد التنظيم الذاتى على تطور العمليات العقليه وهذا يخضع بدوره إلى قانون التدافع العقلى والمعرفى ولقد اكدت النظريه على ضرورة تناول العمليات العقليه وربطها بباقى جوانب النمو ومحددات الشخصية. (النجار،٢٠١٨، ص . ٨٥-١٣٥)

وفى ضوء الأطر النظرية التى دارت في فلك هذا الموضوع مثل : Annemiek(2006);Walker(2016);Rosanbalm and Murray(2017)

يمكن تلخيص دور الآباء فى تنمية التنظيم الذاتى لدى أطفال الحضانة في النقاط التالية:-

- توفير فرص للاطفال لممارسة الأنشطة الحسية والحركية والإيقاعية والغنائية فتلك الأنشطة ستمكنهم من رؤية الأشياء ولمسها وتحريكها وسماعها و شم رائحتها و تذوقها مما يزيد من فرص الاستكشاف والتجريب واكتساب مهارة حل المشكلات وتنمية مهارة الانتباه في جو من المرح والسعادة.

- لابد من انتهاز كافة الفرص لتنمية التنظيم الذاتى لديهم من خلال استخدام بعض الكلمات الخاصة مثل هل تشم رائحة البيتزا التى سنأكلها على الغذاء ما أجملها لا استطيع الانتظار.

- تدريب الأطفال على التوقع فعلى الرغم من ان الاطفال يحبون المفاجئات الا في هذه المرحلة من المهم ان يتعلموا التوقع فمثلا بعد الغذاء ستجد الحلوى التى تحبها. فتعزيز الروتينات والتوقعات المتسقة وتوفير أهداف واضحة لتنظيم السلوك تساعد على خلق جو من الأمان ويساعد على اكتساب التنظيم الذاتى.

- يجب على الآباء التركيز وملاحظة السلوك الذي يريدوا أن يتعلمه أطفالهم ولابد من تقديم الدعم والارشادات التى تساعدهم على تنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم بنجاح مع التدرج في ازالة المساعدة و الاهتمام بالمثيرات والمحفزات التى تزيد من انتباهم وتركيزهم مثل التواصل بالعين وفهم تعبيرات الوجه لمس الكتف ، فكل ذلك يعد من الخطوات الأساسية لتنمية التنظيم الذاتى .

- يجب أن تتسم علاقة الطفل بوالديه بالدفء والتقبل فذلك يشعر الأطفال باحترامهم كأفراد ، كما يجب على الآباء تقديم الدعم والمساندة للطفل في أوقات التوتر والمواقف الضاغطة، فذلك سيكسب الطفل الثقه أنه سيتم الاعتناء به مهما حدث ، مما سيعزز من تنمية الكفاءة الذاتية.

- البعد عن استخدام العقاب على عدم انتباه الاطفال او عندما يفشلوا في تهدئة انفسهم في المواقف الضاغطة فلقد أكد "فيجوتسكى" على أن استخدام العقاب في تلك المواقف قد يعوق من نمو التنظيم الذاتى.

البرامج الإرشادية و أهميتها.

تلعب الأسرة دوراً مهماً في حياة أفرادها وفي حياة المجتمع، فهي التي تحدد شخصية أفرادها وتشكلها وتوجهها إلى الصحة أو المرض أو السوء والانحراف. فالإرشاد النفسي يقوم بتبصير الوالدين بالأساليب التربوية السليمة التى تساعد على تحقيق أعلى درجات التوافق والصحة النفسية (كامل، ٢٠٠٩،ص. ٤٧)

ويتفق كل من(2012) Sahu and Baghel مع كامل (٢٠٠٩،ص. ٤٧) على أن الإرشاد الأسري يساعد على تعليم الأسر الأساليب السوية للاستماع الفعال وحل المشكلات من أجل تقوية عمليات التواصل داخل الأسرة. كذلك يعد مؤشراً دالاً على تحقيق نواتج إيجابية لدى الأطفال، حيث يعد هذا النوع من الإرشاد فعالاً ومقبولاً وله أثر ممتد وبعيد المدى على تحقيق الصحة النفسية، خاصة لدى الأطفال والأمهات. فوجود برامج داعمة للوالدين لتعليمهم كيف ينمو الطفل نفسياً ومعرفياً واجتماعياً تكون مؤثره وجيدة في توجيه الوالدين لتنمية مهارات أطفالهم وتساعدهم على الحد من العديد من المشكلات السلوكية التى قد تحدث نتيجة سوء المعاملة الوالدية، فهى تعتمد على إكسابهم الأساليب العملية التى تساعد على تحسين سلوك الطفل مثل استخدام المعززات الايجابية للسلوك الجيد، وكيفية إعطاء تعليمات واضحة للطفل تساعده على معرفة المهام المطلوبة منه تحديداً.

ولقد أكدت نتائج الدراسات على أن الأمهات اللواتي هن على دراية بالخصائص المعرفية للأطفال قد ساهمن في توفير الكثير من المناخ والفرص التى ساعدت على اكتساب أطفالهم المهارات المعرفية (Cleveland et al.,2006; Dillon, 2007)

ولقد اعتمد البرنامج الإرشادي للبحث الحالي على مجموعة من الفنيات تمثلت فى (المحاضرة ، المناقشة والحوار، النمذجه ، لعب الأدوار، العصف الذهنى، التواصل ،التدريب التوكيدى ، التعزيز الإيجابى،حل المشكلات، والواجبات المنزلية)

فروض البحث

من خلال الإطار النظرى والدراسات السابقة تتلخص فروض البحث فيما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتى في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الذاتى في القياسين القبلي والبعدى بعد تطبيق البرنامج الإرشادى التدريبي في اتجاه القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الذاتى في القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث :

ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي تسير عليها الباحثة في بحثها، ويختلف هذا باختلاف موضوع وهدف البحث، وتتوقف عملية اختيار منهج البحث علي طبيعتها ، ويحدد طبيعة البحث هنا باستخدام المنهج شبه التجريبيExperimental (تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة) والذي يعتمد على مجموعة واحدة تجريبية يتم تطبيق البرنامج عليها وأخري ضابطة،

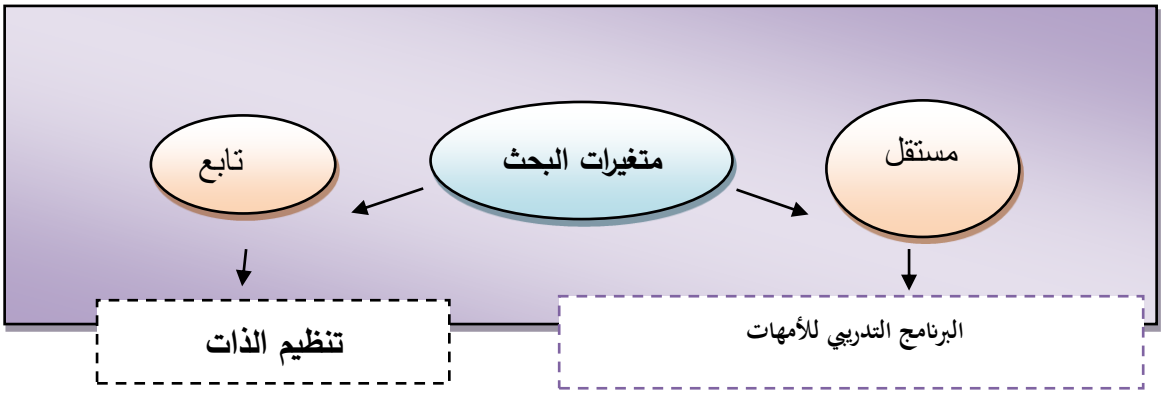
بعد تحقيق التكافؤ بين المجموعتين فى متغيرات العمر والذكاء والدرجة علي مقياس التنظيم الذاتي فى القياس القبلي بالنسبة للأطفال والعمر ثم يتم إدخال المتغير المستقل وحده – البرنامج الإرشادى التدريبي – على المجموعة التجريبية من الأمهات وأطفالهن، ثم يتم القياس على المجموعتين قبل وبعد تنفيذ البرنامج ، ومن ثم يكون فرق القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل. ومن ثم يعتمد البحث الحالي على المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعتين القائم على تصميم المعالجات "القبلية والبعدية" لمتغيرات البحث وهي كالتالي:

أ- **المتغير المستقل ويتمثل في: البرنامج المقدم للأمهات.**

ب- **المتغير التابع ويتمثل في:** التنظيم الذاتي

ج- **المتغيرات المتداخلة التي يتم ضبطها:** العمر والذكاء والتنظيم الذاتي لدي الأطفال

ويمكن توضيح المتغيرات الأساسية للدراسة علي النحو التالي:



شكل(١) متغيرات تجربة البحث

وقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياس(القبلي-البعدي) لمجموعتي البحث, كما يتضح من الجدول (١) التالي:

جدول(١)

التصميم التجريبي للبحث

مجموعات البحث	قبلي	المعالجات	بعدي
التجريبية	تنظيم الذات (تقرير الأم)	البرنامج التدريبي	تنظيم الذات (تقرير الأم)
	المتغيرات الديموجرافية		
الضابطة	تنظيم الذات (تقرير الأم)	بدون تدخل	تنظيم الذات (تقرير الأم)
	المتغيرات الديموجرافية		

ثانياً : حدود البحث:-

الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من (٢٠) أم و(٢٠) طفلاً و طفلة تتراوح أعمارهم من (٣: ٤) سنوات الملتحقين بحضانة اكاديمية الطفل الذكى بمنطقة حدائق الأهرام (محافظة الجيزة)

الحدود الجغرافية: تم تطبيق البرنامج الإرشادى للأمهات بحضانة (اكاديمية الطفل الذكى)

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث على مدى شهرين ونصف من٢٠١٩/٩/٢ إلى ٢٠١٩/١١/١٧

ثالثا:إجراءات البحث :

١- عينة االبحث :انقسمت عينة البحث إلى :

أ)عينة البحث الاستطلاعية:

بلغ قوام العينة الاستطلاعية (١٠٠) طفل وطفلا وأمهاتهم تراوحت اعمار اطفال العينة الاستطلاعية من (٣: ٤) سنوات ،تم اختيارهم بطريقة عشوائيه من خارج عينة البحث وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث .

ب)عينة الدراسة النهائية (الأساسية):

تكونت عينة البحث النهائية من (٢٠) طفلاً وطفله تتراوح اعمارهم من (٣ : ٤) سنوات الملتحقين بحضانة أكاديمية الطفل الذكى بحدائق الاهرام محافظة الجيزة ، تم اختيارهم بطريقة عمدية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية: عددها ١٠ أطفال (٦ ذكور و ٤ إناث)، مجموعة ضابطة (٥إناث ، ٥ ذكور)أما عينة الأمهات فتكونت من ٢٠ أم تراوحت أعمارهم من (٢٥ :٣٥) بمتوسط قدره (٣٣.٥٠) عاما وانحراف معياري قدره(٣.٤٧) ممن تحققت فيهم المعايير التالية:

١- التطوع للاشتراك فى البرنامج الإرشادى.

٢- الانتظام فى الجلسات التدريبية وعدم التغيب عنها.

٣- لديهن أطفال تتراوح أعمارهم بين ٣ إلى ٤ سنوات.

٤- حصل اطفالهم على درجات اقل على مقياس التنظيم الذاتى (تقدير الأمهات) مقارنة بأقرانهم.

٥- أن يكون أطفالهن من الذكور والاناث.

٦- ألا يكون بين العينة أطفال يعانون من مشكلات صحية أو إعاقات واضحة تؤثر على أدائهم للبرنامج.

٧- كما حرصت الباحثة علي أن تكون الأمهات من مستوي اقتصادي واجتماعي متكافأ.

تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من ١٠ أمهات و مجموعة ضابطه تكونت من (١٠) أمهات .

وقد قامت الباحثة باجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث فى المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك علي النحو التالي:

أولاً:التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأمهات:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني ، المستوى الاقتصادى الاجتماعى. ويوضح جدول (٢) متوسطات ومجموع الرتب وقيمة **(Z)** ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير العمر الزمنى.

١- التكافؤ فى العمر الزمني للأمهات:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين فى العمر الزمني كما يعرضه جدول(٢)

جدول(٢)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
العمر للأمهات	تجريبية	٣٣.٨٠	٢.٥٧	٨.٩٠	٩٨.٠٠	٤٣.٠٠	٠.٥٤٣	غير دالة
	ضابطة	٣٤.٤٠	٣.٠٦	١١.٢٠	١١٢.٠٠			

يتضح من جدول(٢) عدم وجود فروق بين المجموعتين فى العمر وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

٢- التكافؤ في المستوى الاقتصادى والاجتماعى

تم اختيار عينة البحث من مستوى اجتماعى واقتصادى فوق المتوسط وفقاً لمؤشرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى المدونة في سجلات هؤلاء الأطفال بالحضانة.

ثانياً:التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء والدرجة علي مقياس التنظيم الذاتي تقرير الأم. ويوضح جدول (٣،٤،٥) متوسطات ومجموع الرتب وقيمة **(Z)** ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات العمر الزمنى، الذكاء، والدرجة علي مقياس تنظيم الذاتي تقرير الأم

١- التكافؤ فى العمر الزمني للأطفال:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين فى العمر الزمني كما يعرضه جدول(٣)

جدول(٣)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني للأطفال

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان	قيمة Z	مستوي الدلالة
العمر للأطفال	تجريبية	٣.٥٧	٠.٢٥	٩.٦٥	٩٦.٥٠	٤١.٥٠	٠.٦٥٤	غير دالة
	ضابطة	٣.٦٢	٠.٢٠	١١.٣٥	١١٣.٥٠			

يتضح عدم وجود فروق بين المجموعتين فى العمر حيث كانت قيمة (Z) غير دالة احصائياً

٢- التكافؤ فى الذكاء:

قامت الباحثة بحساب بتكافؤ المجموعتين فى **الذكاء** -لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٤)

جدول (٤)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) علي مقياس الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
الذكاء	تجريبية	١٠٦	٣.٠٥	٩.٩٠	٩٩.٠٠	٤٤.٠٠	٠.٤٦٣	غ.د
	ضابطة	١٠٦.٨٠	١.٩٣	١١.١٠	١١١.٠٠			

٣-التكافؤ فى الدرجة علي مقياس التنظيم الذاتى:

كما قامت الباحثة بحساب بتكافؤ المجموعتين على **مقياس** التنظيم الذاتى لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٥)

جدول (٥)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) علي مقياس تنظيم الذات

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
تنظيم الانفعال	تجريبية	١٥.٦٠	٢.٢٢	٩.٧٠	٩٧.٠٠	٤٢.٠٠	٠.٦٣٥	غ.د
	ضابطة	١٦.٠٠	١.٨٢	١١.٣٠	١١٣.٠٠			
تنظيم السلوك	تجريبية	٢٦.٧٠	١.٤٩	١٠.٢٥	١٠٢.٥٠	٤٧.٥٠	٠.١٩٤	غ.د
	ضابطة	٢٦.٩٠	١.١٩	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠			
تنظيم الانتباه	تجريبية	١٦.٨٠	١.٤٧	٩.٩٥	٩٩.٥٠	٤٤.٥٠	٠.٤٢٧	غ.د
	ضابطة	١٧.١٠	١.١٩	١١.٠٥	١١٠.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٥٩.١٠	٢.٨٠	٨.٩٠	٨٩.٠٠	٣٤.٠٠	١.٢٢٨	غ.د
	ضابطة	٦٠.٠٠	٢.٤٤	١٢.١٠	١٢١.٠٠			

يتضح من جدول(٥) عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس **التنظيم الذاتى** وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد علي تكافؤ المجموعتين.

ثانياً: أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالى على مجموعة متنوعة من الادوات البعض منها كان بهدف ضبط المتغيرات الديموجرافية والأخرى للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادى في تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى أطفال الحضانة.

أ) مقياس استانفورد بينيه للذكاء الصوره الخامسه . (صفوت فرج،٢٠١١)

ب) مقياس التنظيم الذاتي تقرير الأم.(إعداد الباحثه)

ج) البرنامج الإرشادى للأمهات، (إعداد الباحثة).

أ) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة .

الهدف من المقياس : يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتية اللفظى وغير اللفظى كما يقدم تقريرا مفصلا عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية) ، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالى يمكن إستخدام النتائج فى مجالات متعددة كوضع البرمج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهنى وغيرها من الأغراض .

وصف الإختبار : يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردى لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن ٢:٨٥ سنة فما فوق ، ويتكون المقياس الكلى من ١٠ إختبارات فرعية غير لفظية ، لفظية، وتتدرج فى الصعوبة عبر ستة مستويات ، وهذه الإختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هى :

١- مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة ؛ ويتكون من إختبارى تحديد المسار (إختبار سلاسل الموضوعات و إختبار المفردات) وتستخدم هذه البطارية فى إجراء التقييم النيروسيكولوجى .

٢- مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية والتى ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التى تقيسها الصورة الخامسة ، ويستخدم هذا المجال فى تقييم الأفراد العاديين وأيضا الصم ،وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية .

٣- مقياس نسبة الذكاء اللفظية والتى ترتبط أيضا بالعوامل المعرفية الخمسة ، ويسخدم هذا المجال فى تقييم العاديين كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التى تعانى من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء الغير لفظى فيتم الاقتصار على الجزء اللفظى فقط .

٤- نسبة الذكاء الكلية للمقياس وهى ناتج جمع المجالين اللفظى وغير اللفظى .

زمن الإختبار: يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ١٥-٧٥ دقيقة ، ويعتمد هذا على المقياس المطبق .فتطبيق المقياس الكلى عادة ما يستغرق من ٤٥- ٧٥ دقيقة ، فى حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ١٥-٢٠ دقيقة ، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظى والمجال اللفظى حوالى ٣٠ دقيقة لكل منهما .

التصحيح : يتم تصحيح المقياس إلكترونيا حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة الى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية ، كما يمكن تصيح المقياس بشكل يدوى بإستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

الخصائص السيكومترية للمقياس: وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠,٩٥) إلى (٠,٩٨) للدرجة المركبة و(٠,٩٠) إلى (٠,٩٢) للعوامل، وما بين (٠,٨٤) إلى (٠,٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل- م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. .WalsIII. Wlat II. WisclII

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

ب) مقياس التنظيم الذاتى لطفل الحضانة(اعداد الباحثة):

يقصد بمفهوم التنظيم الذاتى في هذا البحث بأنه قدرة الأطفال على الإدارة الذاتية لسلوكهم وأفكارهم من خلال تركيز الأنتباه والسيطرة على مشاعرهم ،والتحكم في رغباتهم و دوافعهم (Bodrova and Leong: 2007)

قامت الباحثة باعداد مقياس التنظيم الذاتي لدي الأطفال فى المرحلة العمرية من ٣-٤ سنوات وذلك باتباع الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:-

الخطوة الأولى : اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت **التنظيم الذاتي** من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد ومن أهم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة:

(Taylor, etal: 2013; EF–Tanrıbuyurdu&TG–Yıldız: 2014; **Dan, 2016)**

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع بعض المتخصصين ، قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس **التنظيم الذاتي** (٤٠) عبارة.

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٤٠ عبارة) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس ورياض الأطفال مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان البحث وهدفه، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول:

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.
- حذف العبارات التي توحي بإجابة معينة.
- حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على ٨٥% من عدد المحكمين ومن ثم أصبح عدد بنود المقياس (٣٥) عبارة بدلاً من (٤٠) عبارة.

ويعرض جدول رقم (٦) نسب الاتفاق بين المحكمين علي عبارات مقياس التنظيم الذاتى

جدول رقم (٦)

النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس التنظيم الذاتي

م	الموافقة %	عدم الموافقة %	م	الموافقة %	عدم الموافقة %	م	الموافقة %	عدم الموافقة %
١	%١٠٠		١٦	%٩٠	%١٠	٣١	%٩٠	%١٠
٢	%١٠٠		١٧	%١٠٠		٣٢	%٩٠	%١٠
٣	%٩٠	%١٠	١٨	%١٠٠		٣٣	%٩٠	%١٠
٤	%١٠٠		١٩	%١٠٠		٣٤	%٩٠	%١٠
٥	%٩٠	%١٠	٢٠	%٧٥	%٢٥	٣٥	%١٠٠	
٦	%١٠٠		٢١	%٩٠	%١٠	٣٦	%٧٠	%٣٠
٧	%١٠٠		٢٢	%١٠٠		٣٧	%١٠٠	
٨	%٩٠	%١٠	٢٣	%٩٠	%١٠	٣٨	%٩٠	%١٠
٩	٧٥	%٢٥	٢٤	%١٠٠		٣٩	%٧٥	%٢٥
١٠	%٧٠	%٣٠	٢٥	%٩٠	%١٠	٤٠	%٩٥	%١٠

١١	%١٠٠		٢٦	%١٠٠				
١٢	%١٠٠		٢٧	%١٠٠				
١٣	%٩٠	%١٠	٢٨	%٩٠	%١٠			
١٤	%١٠٠		٢٩	%١٠٠				
١٥	%٩٠	%١٠	٣٠	%٩٠	%١٠			

وقد قامت الباحثة بحذف العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥% ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٣٥ عبارة

الخطوة الرابعة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بتطبيق المقياس على عينة من الأمهات للتعرف علي أهم الصعوبات أو العوائق التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس ووضع بعض التعديلات لحلها أو تفاديها وكذا لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم. وقد روعي أثناء التطبيق تدوين الملاحظات التي أبداها أفراد العينة والتي تبدو في عدم فهم معاني بعض الكلمات وقد تم تعديلها بالصورة المناسبة حتى يسهل عليهم فهمها والإجابة عليها بسهولة. وقد حققت التجربة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- مناسبة المقياس لعينة البحث من حيث المحتوي المقدم في المقياس
- مناسبة عدد البنود
- الزمن المناسب لتطبيق المقياس
- تحديد المكان المناسب للتطبيق

<u>الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الذاتى لأطفال الحضانه (٣ : ٤) سنوات:</u>

أولا الصدق:-

تم حساب الصدق في البحث الحالى بالطرق الأتية:-

صدق المحكمين:- تم عرض القائمة في صورتها الأولية على ١٠ محكمين من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والطب النفسي وذلك للحكم على مضمون عبارات المقياس ومدى تمثيلها لما تقيسه. وتم إجراء معالجة إحصائية لكل عبارة من هذه العبارات،

وذلك لحساب الصدق. وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس ما بين (٨٥ % ،١٠٠%)

الصدق العاملى : Factorial Validity

قامت الباحثة بحساب المصفوفة الارتباطية كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملى وقد أشارت قيم مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة مما يوفر أساساً سليماً لإخضاع المصفوفة للتحليل العاملى. وقد تأكدت الباحثة من صلاحية المصفوفة من خلال تفحص قيمة محدد المصفوفة والذي بلغ ٤.١ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول ومن جانب آخر بلغت قيمة مؤشر Meyer–Oklin–Kaiser(KMO) للكشف عن مدى كفاية حجم العينة ٠.٨٨٣ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملى وهو ٠.٥٠ كما تم التأكد من ملائمة المصفوفة للتحليل العاملى بحساب اختبار بارتليت Bartlett's test حيث كان دالاً إحصائياً عند مستوي ٠,٠١.

وبعد التأكد من ملائمة البيانات لأسلوب التحليل العاملى، تم إخضاع مصفوفة الارتباط لأسلوب تحليل المكونات الأساسية (Principal components analysis (PCA وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر وتفسر ما مجموعه ٧٧.١٢٠% من التباين الكلى في أداء الأفراد على مقياس التنظيم الذاتي. والجدول التالى رقم (٧) يوضح تشبعات العامل المستخرج لمقياس التنظيم الذاتي.

جدول رقم (٧)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد الناتجة من التحليل العاملى ن=١٠٠

	العوامل			قيم الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
١		٠.٩٨٣		٠.٩٦٩
٢		٠.٨٨٣		٠.٧٩٣
٣		٠.٨٦٣		٠.٧٥٣
٤		٠.٨٣٣		٠.٧١٩
٥		٠.٨٠٠		٠.٦٥٨
٦		٠.٨٣٢		٠.٧١٣
٧		٠.٩٧٧		٠.٩٥٨
٨		٠.٩٥٨		٠.٩٢٤
٩		٠.٩٧٨		٠.٩٥٨
١٠		٠.٩٤٧		٠.٩٠٥
١١	٠.٩١٥			٠.٨٤٢
١٢	٠.٧٨٣			٠.٦٣٢
١٣	٠.٩٤٥			٠.٩٠٤
١٤	٠.٨٧٣			٠.٧٧١
١٥	٠.٧٤٣			٠.٥٧٣
١٦	٠.٨٧٣			٠.٧٨٩
١٧	٠.٨١٨			٠.٦٧٥
١٨	٠.٨٥٨			٠.٧٤٨
١٩	٠.٩٠٩			٠.٨٣٨
٢٠	٠.٨٥٢			٠.٧٤٩

٢١	٠.٩٠٩			٠.٨٣٨
٢٢	٠.٧١٠			٠.٥٣٩
٢٣	٠.٨٥٢			٠.٧٤٩
٢٤	٠.٨٥٨			٠.٧٤٨
٢٥	٠.٩٢٠			٠.٨٤٨
٢٦		٠.٨١٩		٠.٦٧٢
٢٧		٠.٩٢٩		٠.٨٧٨
٢٨		٠.٨٧٢		٠.٧٦٢
٢٩		٠.٩٢٩		٠.٨٧٨
٣٠		٠.٨٢٩		٠.٦٨٨
٣١		٠.٦٥٥		٠.٤٣٨
٣٢		٠.٧٨٠		٠.٦١٠
٣٣		٠.٨٨٨		٠.٨٠٢
٣٤		٠.٨٩٠		٠.٧٩٤
٣٥		٠.٩٢٩		٠.٨٧٨
الجذر الكامن	١١.٠٧٧	٨.٤١٥	٧.٥٠	الاجمالي
نسبة التباين	٣١.٦٤٨	٢٤.٠٤٤	٢١.٤٢٧	%٧٧.١٢٠

تفسير العوامل الناتجة من التحليل العاملى :-

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- **العامل الأول** قد تشبعت به (٢٠) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها(١١.٠٧٧) بنسبة تباين(٣١.٦٤٨%). وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد تنظيم السلوك

- **العامل الثاني** قد تشبعت به (١٠) عبارة تشبعاً دالاً إحصائياً ، وقد كان الجذر الكامن لها (٨.٤١٥) بنسبة تباين (٢٤.٠٤٤%) وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد تنظيم الانفعالات.
- **العامل الثالث** قد تشبعت به (١٠) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها(٧. ٥٠) بنسبة تباين(٢٢.٤٢٧ %). وجميعها تنتمي لبعد تنظيم الانتباه.

وقد فسرت هذه العوامل الثلاثة نسبة تباين ٧٧.١٢٠ وهي نسبة تباين كبيرة تعكس أن هذه العوامل مجتمعة تفسر نسبة كبيرة من التباين فى المقياس وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التى تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة فى المقياس.

الاتساق الداخلى للعبارات:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=١٠٠) والنتائج كما جاءت في الجدول التالي

جدول(٨)

درجة الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس التنظيم الذاتي ن= ١٠٠

تنظيم الانفعال		تنظيم السلوك		تنظيم الانتباه	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٨٩	١	**٠.٥٦٩	١	**٠.٦٣٤
٢	**٠.٥٩٢	٢	**٠.٦٤٤	٢	**٠.٤٦٩
٣	**٠.٤٦٥	٣	**٠.٥٢٦	٣	**٠.٤٣٤
٤	**٠.٥٣٩	٤	**٠.٥٤٢	٤	**٠.٤٠٦
٥	**٠.٥٦٣	٥	**٠.٤٦٢	٥	**٠.٤٧٨
٦	**٠.٥٠٨	٦	**٠.٦٢١	٦	**٠.٥٣٨
٧	**٠.٣٩٤	٧	**٠.٤٢٢	٧	**٠.٤٩٥
٨	**٠.٤١٤	٨	**٠.٥٧٩	٨	**٠.٥٢١

٩	**٠.٤٩٠	٩	**٠.٤٧٨	٩	**٠.٥٨٧
١٠	**٠.٦٧٤	١٠	**٠.٤٩٦	١٠	**٠.٦١٠
		١١	**٠.٥٤٧		
		١٢	**٠.٦٥٣		
		١٣	**٠.٥٢٨		
		١٤	**٠.٤٧٨		
		١٥	**٠.٤٧٥		

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=١٠٠ = ٠.٢٥٤ وعند مستوي ٠.٠٥ = ٠.١٩٥

أشارت النتائج فى جدول(٨) أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس التنظيم الذاتي جميعها معاملات ارتباط دالة احصائياً عند مستوي ٠.٠١

ثانياً الثبات:

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التنظيم الذاتي باستخدام الطرق التالية:

(أ) **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(١٠٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٩)

جدول(٩)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لمقياس التنظيم الذاتي ن= ١٠٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
تنظيم الانفعال	٠.٧٥٤
تنظيم السلوك	٠.٧٦٢
تنظيم الانتباه	٠.٧٨١
الدرجة الكلية	٠.٧٩٨

(ب) **معامل ثبات اعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب معامل ثبات **اعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين علي عينة من (١٠٠) من أمهات الأطفال** ويعرض جدول (١٠) معاملات ثبات اعادة التطبيق.

جدول(١٠)

معاملات الثبات لمقياس التنظيم جدول(١٠)

معاملات الثبات لمقياس التنظيم الذاتي بطريقة اعادة التطبيق ن= ١٠٠

الأبعاد	اعادة التطبيق
تنظيم الانفعال	٠.٧٤٦
تنظيم السلوك	٠.٧٦٣
تنظيم الانتباه	٠.٧٤٥
الدرجة الكلية	٠.٧٦٩

ومن العرض السابق يتضح أن جميع معاملات صدق وثبات مقياس التنظيم الذاتي مطمئنة ويمكن الوثوق في المقياس لاستخدامه فى البحث الحالى.

تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بوضع تعليمات المقياس وقد روعي فيها الوضوح التام ، وكذلك الصياغة اللفظية السهلة والدقيقة والتى لا تحتمل أكثر من معنى حتى لايخطئوا فى فهمها ، وكل ما عليهم أن يضعوا علامة (√) أسفل الإختيار الذى ينطبق عليهم .

تصحيح المقياس :

تم صياغة عبارات المقياس بحيث تكون الإجابة عليها عن طريق التقرير الذاتى وفقا لثلاث مستويات هى (دائما ، أحيانا ، أبدا) ويسير تقدير الدرجات على العبارات الإيجابية على النحو التالى (٣ ، ٢ ، ١) وتمثلها العبارات رقم (٢، ٥، ٧، ١١، ١٢، ١٤، ١٥ ،١٦، ١٩، ٢٠ ، ٢٤، ٢٦ ،٢٧، ٣٠، ٣٤) بينما يتم تقدير الدرجات على العبارات السلبية على النحو التالى (١، ٢ ، ٣) وتمثلها العبارات (١، 3،٤ ،٦ ،٨ ،٩، ١٠، ١٣ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢١ ،٢٢، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢ ، ٣٣، ٣٥) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٥-١٠٥) وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس الى ارتفاع مستوي تنظيم

الذات بينما تشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس الى انخفاض مستوي التنظيم الذاتى لدي الطفل.

ج) البرنامج الإرشادي للأمهات لتحسين التنظيم الذاتى لدى أطفالهن (إعداد الباحثه):

تعتبر البرامج الإرشادية في مجال الأسرة مهمة جداً في تعليم وتدريب الوالدين وتزويدهم بالمعلومات التى تساعدهم في رعاية وتنشئة أطفالهم .

أولاً – فلسفة البرنامج :

تم اشتقاق فلسفة البرنامج من فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل حيث أصبحت قيمة المجتمع تقاس بمدى ما يُقدَم للأطفال من أشكال متنوعة من الرعاية والتوجيه و التنمية السلمية من أجل بناء مجتمع متحضر ومتقدم. وقد أجمعت الفلسفات التربوية على أهمية تعليم الطفل وتوجيه سلوكه وتنمية شخصيته وتوجيهها توجيهاً يجعل منه قوة فعالة، وعضواً نافعاً في المجتمع الذي نعيش فيه.

ثانياً– الأسس النظرية والفلسفية :

يستند هذا البرنامج من الناحية النظرية إلى المنهج الانتقائي في الإرشاد النفسي الأسري الذي لا يستند إلى نظرية واحدة محددة، وإنما يوظف أساليب ومداخل إرشادية متعددة لتحقيق الأهداف المنشودة، سواء في الجلسة الإرشادية الواحدة أو خلال جلسات البرنامج كله بصفة عامة، وفقاً لطبيعة الموقف والمهارات المستهدفة، حيث تتيح الانتقائية قدراً أعلى من المرونة والثراء للعملية الإرشادية والأساليب المستخدمة فيها، وتشمل الأسس النظرية لهذا البرنامج بعض الأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي" لباندورا" مثل المحاضرة والتعليمات وتقديم التوجيهات المباشرة والمناقشة والحوار، وكذلك النظريات المعرفية السلوكية مثل أساليب التعلم الفعّال والعصف الذهني والتعزيز والواجبات المنزلية وإقامة العلاقات التعاونية بين الباحثة والمشاركين التى ترتكز على حل المشكلات أكثر من تصحيح الأخطاء.

ثالثا– الأسس النفسية والتربوية للبرنامج:

استندت الباحثة عند تصميم الجلسات الإرشادية على عدة أسس نفسية تربوية من أهمها:–

- أن التأثيرات السالبة لعدم اكتساب مهارة التنظيم الذاتى في تلك المرحلة العمرية المبكرة يمكن تجنبها من خلال زيادة وعي الأمهات بالطرق والوسائل التى تساعد أطفالهن على التعامل مع مشاعرهم والسيطرة على دوافعهم ورغباتهم.
- راعت الباحثة عند اختيار محتوى الجلسات الإرشادية المقدمة للأمهات أن تتضمن معلومات تتدرج من السهل للصعب.
- تم مراعاة التدرج في زمن أنشطة جلسات البرنامج ، بحيث تتناسب مع خصائص الأمهات، فكثير منهن ليس لديهن الوقت الكافي لحضور الجلسات، والمواظبة أو الالتزام بالحضور.
- التنوع في الأنشطة المستخدمة في ورش العمل مع الأمهات .
- تنمية الوعي والمعرفة بماهية التنظيم الذاتى باستخدام الفنيات الإرشادية بمختلف صورها.
- تتضمن البرنامج جلسات تدريبيةعملية للأمهات اشتملت على العديد من الأنشطة التى تساعد على تنمية التنظيم الذاتى لدى الاطفال في تلك المرحلة المبكرة.

رابعاً – الأسس الإدارية

- حرصت الباحثة على توفير المناخ المناسب للتطبيق من حيث الوقت والمكان وإعداد الأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج.

أهداف البرنامج :

تنقسم اهداف البرنامج إلى اهداف عامة وأهداف خاصة:

أولاً:- الهدف العام للبرنامج:

- إمداد الأمهات بالمعلومات والطرق التى تساعدها في تحسين مهارات التنظيم الذاتى لدى أطفالهن .

ثانياً:-الأهداف الخاصة للبرنامج:

- زيادة وعي الأمهات بمهارة التنظيم الذاتى وتوضيح تأثيرها السلبي والإيجابي على شخصية الأطفال .
- تزويد الأمهات بوسائل وطرق تساعدهن على تشجيع أطفالهن وتنمية الثقة في أنفسهن.
- توعية الأمهات باحتياجات الطفل الأساسية وخصائص نموه وكيفية اشباع احتياجاته النفسية والمعرفية .
- توعية الأمهات باستخدام أنواع المعززات الإيجابية والسلبية للسلوك، والعوامل التى تؤثر في فعالية التعزيز.
- اكساب الأمهات المهارات التى تساعد أطفالهن على تركيز الانتباه و تنمية القدرة على حل المشكلات .

مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادى:

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث مثل:

(Dan,2016;Weidner,et al:2016; Desiree&Murray,2018)

تحكيم البرنامج الارشادي:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على خمسة من الأساتذة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية وذلك بهدف التحقق من ملائمة البرنامج لأفراد العينة وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج. ووفقا لتعليمات المحكمين أُجريت التعديلات المطلوبة ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الارشادى والذي تم تطبيقه على عينة الأمهات.

محتوى البرنامج:-

يتألف هذا البرنامج من ٣٠ جلسه إرشادية جماعية بواقع ثلاث جلسات اسبوعيه على مدار شهرين ونص وتراوحت مدة الجلسة من (٦٠: ١٢٠) دقيقةحسب طبيعة كل جلسة والموضوعات المطروحة للمناقشة. ويمثل الجدول رقم (١٢) ما تتضمنه الجلسات الإرشادية من موضوعات :

جدول(١١) موضوعات الجلسات ومدتها والفنيات المستخدمه فيها

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهدافها	مدة	الفنيات المستخدمة
١	تعارف(جلسة تمهيدية)	– توثيق التعارف والعلاقة المهنية بين الباحثه والمشاركين. – توثيق التعارف بين المشاركين بعضهم البعض. – توفير مناخ يتسم بالود والحميميه والألفة بين الباحثه والمشاركين في البرنامج. – شرح البرنامج وأهميته ونظام جلساته للمشاركات.	٦٠ دقيقة	–الحوار والمناقشة. –تقديم التعليمات والتوجيهات
٢، ٣، ٤، ٥	خصائص مرحلة الطفولة المبكرة وأهم الاحتياجات التى يجب اشباعها للطفل.	– أن تتعرف الأمهات على خصائص مرحلة الطفولة المبكرة من ٣–٦ سنوات. – أن تتعرف الأمهات على طرق اشباع الاحتياجات النفسية في كل مرحلة عمرية. – أن تشارك الأمهات الباحثة في الجلسة عن نقاط المناقشة وكتابتها على كروت وذلك للمشاركة الإيجابية.	٩٠ :١٢٠ دقيقة	المحاضرة والحوار والمناقشة واجبات منزلية
٦، ٧ ، ٨	ماهية التنظيم الذاتى واهمية اكتسابة للاطفال ومراحل تطوره، وأهم مظاهره	– أن تتعرف الأمهات على ماهية التنظيم الذاتى. – أن تحدد أهمية تنمية التنظيم الذاتى – أن نستنتج المظاهر السلوكية التى تدل على صعوبات التنظيم الذاتى لدى أطفالهن. – أن تشارك الأمهات الباحثة في الجلسة عن نقاط المناقشة وكتابتها على كروت وذلك للمشاركة	60:١٢٠ دقيقة	الحوار والمناقشة ولعب الدور والنمذجة والتعزيز والواجبات المنزلية

		الإيجابية.		
٩، ١٠، ١١	اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمهارة التنظيم الذاتى	– أن تتعرف الأمهات على مراحل نمو التنظيم الذاتى. – أن تشارك الأمهات الباحثة في الجلسة عن نقاط المناقشة وكتابتها على كروت وذلك للمشاركة الإيجابية.	١٢٠دقيقة	الحوار والمناقشة ولعب الدور والنمذجة والتعزيز
١٢، ١٣، ١٤	طـــرق تنميـــة التنظيم الذاتى	–أن تتعرف الأمهات على طرق تنمية التنظيم الذاتى.	٩٠ :١٢٠ دقيقة	الحوار والمناقشة والنمذجة والتعزيزو والواجبات المنزلية
١٥ ١٦، ١٧،	استراتيجيات التعزيز	تبصير الامهات بطرق تعزيز سلوك الأطفال – تدريب الأمهات على استراتيجية النظام الرمزى – تربط الأمهات بين تطبيق استراتيجيات التعزيز وتعديل سلوك الطفل أن تحدد الامهات الفرق بين التعزيز والعقاب.	٩٠ :١٨٠ دقيقة	لعـــب الـــدور والنمذجـــة والمناقشـــة الجماعيـــة والحوار والواجبات المنزلية
١٨	السقالات التعليمية	– أن تتعرف الأمهات على ماهية السقالات التعليمية. – أن تكتسب مهارة تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية	١٢٠دقيقة	لعـــب الـــدور والنمذجـــة والتعزيـــز حـــل المشـــكلة والمناقشـــة الجماعيـــة والحوار والواجبات المنزلية
١٩: ٢٩	تدريبات على انشطة تنمية مهارة التنظيم الذاتى	تدريب الامهات على انشطة تنمية مهارة التنظيم الذاتى لدى اطفالهن	٩٠ دقيقة	والمناقشـــة الجماعيـــة والحوار
٣٠	الجلسة الختامية	مراجعة ما تم الاتفاق عليه بجميع الجلسات السابقة وتقييم العمل	٦٠ دقيقة	

الاعتبارات التي تمت مراعاتها في البرنامج الارشادي:

١. تدعيم العلاقة المهنية بين الباحثة والأمهات على أساس من الثقة والاحترام المتبادل.

٢. إتباع أسلوب الحوار والمناقشة.

٣. استخدام اللغة السهلة والبسيطة التى تلائم إدراك الأمهات.

٤. تحديد إجراءات تطبيق جلسات البرنامج من حيث عدد الجلسات وأهدافها، والمدى الزمني لكل جلسة بشكل يمكن أن يحدث تأثيرا ايجابيا على الأمهات ومن ثم يعكس فعالية البرنامج على أطفالهن.

الأسلوب الإرشادى المستخدم في البحث:

استخدمت الباحثه أسلوب الإرشاد الجمعي في جلسات البرنامج الإرشادي ، حيث تكون المشاركة فيه طوعية ويوفر فرص كثيرة لاكتساب الخبرات والمهارات المعرفية والاجتماعية.

الخطوات الإجرائية للبحث:

١- تم اختيار افراد عينة البحث من أطفال الحضانة من (٣: ٤ سنوات)

٢- تم اجراء دراسة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

٣- تم إجراء القياس القبلي بتطبيق مقياس التنظيم الذاتى على الأطفال من قبل أمهاتهم على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مدار اسبوع في الفترة من ١١/ ٨ /٢٠١٩ إلى ١٦ /٨/ ٢٠١٩

٤- تم تطبيق البرنامج الإرشادى على أمهات أطفال المجموعة التجريبية، على مدار شهرين ونصف في الفترة من ٢/٩/٢٠١٩ إلى ١٧ /٩/٢٠١٩

٥- تم إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس التنظيم الذاتى بنفس الطريقة التى تم تطبيق فيها القياس القبلى على مدار اسبوع في الفترة من١٨ /٩ /٢٠١٩ إلى ٢٤ /٩ /٢٠١٩ تم تصحيح الاختبارات ورصد النتائج.

٦- تم إجراء القياس التتبعى بتطبيق مقياس التنظيم الذاتى على أطفال العينة التجريبية بعد مرور شهر من الانتهاء من البرنامج بهدف قياس تتبع فاعلية البرنامج الإرشادى وتم التطبيق في الفترة الزمنية من ٢٥/١٠ /٢٠١٩ إلى ٣٠ /١٠ /٢٠١٩.

٧- تمت معالجة البيانات إحصائياً للتحقيق من صحة الفروض الموضوعة للبحث باستخدام اختبار مان وتنى ، اختبار ويلكوكسون.

نتائج البحث

أولاً نتائج الفرض الأول ومناقشتها:-

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس التنظيم الذاتى في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لقائمة **مقياس التنظيم الذاتى** والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس التنظيم الذاتى

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
تنظيم الانفعالات	تجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠	٣.٨٤٤	٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
تنظيم السلوك	تجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠	٣.٨٠١	٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
تنظيم الانتباه	تجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠	٣.٨١٤	٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠	٣.٧٨٧	٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي(٣.٨٤٤، ٣.٨٠١، ٣.٨١٤، ٣.٧٨٧) وهي قيم دالة إحصائياً

عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين المجموعتين، ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية علي قائمة التنظيم الذاتى للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التجريبية		الضابطة		حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تنظيم الانفعالات	٢٥.١٠	١.١٩	١٧.٢٠	١.٦١	١.٠٠
تنظيم السلوك	٣٨.٨٠	١.٥٤	٢٦.٩٠	١.١٩	١.٠٠
تنظيم الانتباه	٢٦.٨٠	١.١٣	١٧.٨٠	١.٧٥	١.٠٠
الدرجة الكلية	٩٠.٧٠	٢.١١	٦١.٩٠	٣.٢١	١.٠٠

توضح هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يدلل علي فاعلية البرنامج الإرشادى التدريبي.

كما قامت الباحثة بحساب **حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation)** والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$r_{brb} = \frac{2(MR1-MR2)}{N1+N2}$$

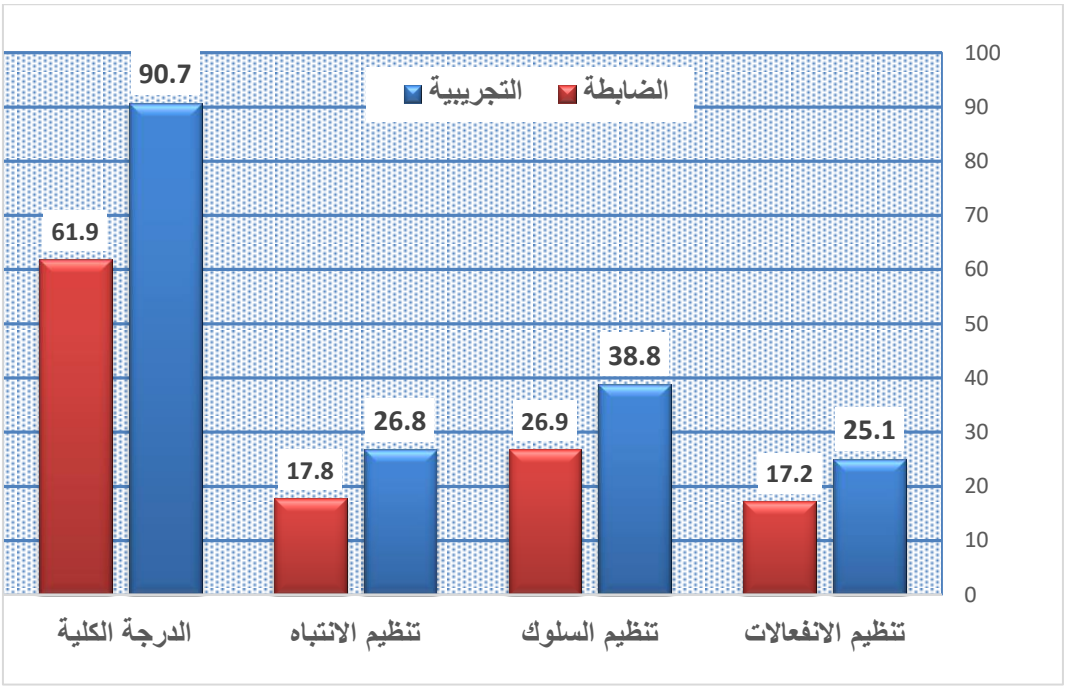
حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي ، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و (N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالى.



شكل(٢)

الفروق فى أبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

ثانياً- نتائج الفرض االثانى ومناقشتها:

ينص الفرض الثانى علي أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس التنظيم الذاتى في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه القياس البعدي". واستخدمت الباحثة اختبار

ويلكوكسون للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي **مقياس تنظيم الذات**، وتم حساب قيمة (Z)، **كما يلي:**

جدول رقم (١٤) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

لأبعاد مقياس التنظيم الذاتى والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
تنظيم الانفعالات	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- ٢.٨٠٧	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
تنظيم السلوك	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- ٢.٨١٤	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
تنظيم الانتباه	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- ٢.٨١٤	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
التنظيم الذاتي	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- ٢.٨٠٩	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي هي علي التوالي(- ٢.٨٠٧ ، ٢.٨١٤ ، ٢.٨١٤ ، ٢.٨٠٩) وهي قيمة دالة عند مستوي (٠.٠١)، مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلي من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا علي

فاعلية البرنامج المستخدم في **تنمية التنظيم الذاتى** لدي أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن في **التنظيم الذاتى** ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى لمتوسطات درجات **الأمهات** وذلك باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك

نسبة الكسب المعدل = ص– س + ص– س

د– س د

حيث ص: متوسط درجات الأمهات في التطبيق البعدي. ، س: متوسط درجات الأمهات في التطبيق القبلي. د: القيمة العظمي لدرجة البعد. **والجدول التالي يوضح ذلك.**

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلي		بعدي		حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تنظيم الانفعالات	١٥.٦٠	٢.٢٢	٢٥.١٠	١.١٩	٠.٨٩	٠.٩٨	مقبول
تنظيم السلوك	٢٦.٧٠	١.٤٩	٣٨.٨٠	١.٥٤	٠.٨٩	٠.٩٣	مقبول
تنظيم الانتباه	١٦.٨٠	١.٤٧	٢٦.٨٠	١.١٣	٠.٨٩	١.٠٩	مقبول
الدرجة الكلية	٥٩.١٠	٢.٨٠	٩٠.٧٠	٢.١١	٠.٨٩	١.٠.٩٩	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلي من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الدرجة الكلية مما يشير إلي ارتفاع **الدرجة علي مقياس التنظيم الذاتى** لدي أفراد المجموعة التجريبية ، كما وهذا يعد مؤشراً علي فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية التنظيم الذاتى لدي أفراد المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب **حجم الأثر باستخدام المعادلة التي أوردها (Field,2018,520)** والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

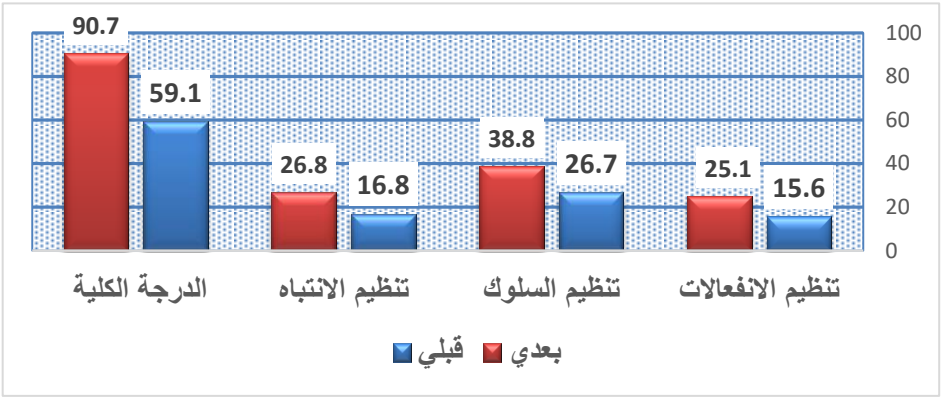
$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و(N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالى يعتبر كبيراً حيث بلغ ٠.٨٩ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالى.



يتضح من شكل (٣) حجم الأثر لفاعلية البرنامج لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية

ثالثا – نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:-

ينص الفرض الثالث علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس التنظيم الذاتى في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثه اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي **مقياس التنظيم الذاتى** ، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي الدرجة الكلية، **وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول(١٦).**

جدول رقم (١٦) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي

لمقياس التنظيم الذاتى باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
تنظيم الانفعالات	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	– ٢.٢٣٢	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٤				
	المجموع	١٠				
تنظيم السلوك	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	– ٢.٢٧١	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٤				
	المجموع	١٠				
تنظيم الانتباه	الرتب الموجبة	٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠	– ٢.٠٤١	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٥				
	المجموع	١٠				
التنظيم الذاتي	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	– ٢.٨٤٢	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي هي علي التوالي(٢.٢٣٢ ، ٢.٢٧١ ، ٢.٠٤١ ، ٢.٨٤٢) وهي قيم دالة مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلي من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا علي استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في **تنمية التنظيم الذاتى** لدي أفراد العينة التجريبية. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية **والجدول التالي يوضح ذلك.**

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتى

البعد	بعدي		تتبعي		حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تنظيم الانفعالات	٢٥.١٠	١.١٩	٢٦.٨٠	١.٢٢	٠.٧١
تنظيم السلوك	٣٨.٨٠	١.٥٤	٣٩.٦٠	١.٣٤	٠.٧٢
تنظيم الانتباه	٢٦.٨٠	١.١٣	٢٧.٩٠	٠.٨٧	٠.٦٥
الدرجة الكلية	٩٠.٧٠	٢.١١	٩٤.٣٠	١.٧٠	٠.٩٠

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الدرجة الكلية مما يشير إلي استمرار تحسن **الدرجة علي مقياس التنظيم الذاتى** لدي أفراد المجموعة التجريبية ، كما وهذا يعد مؤشراً علي استمرار فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية **تنظيم الذات** لدي أفراد المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب **حجم الأثر باستخدام المعادلة التي أوردها (Field,2018,520)** والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

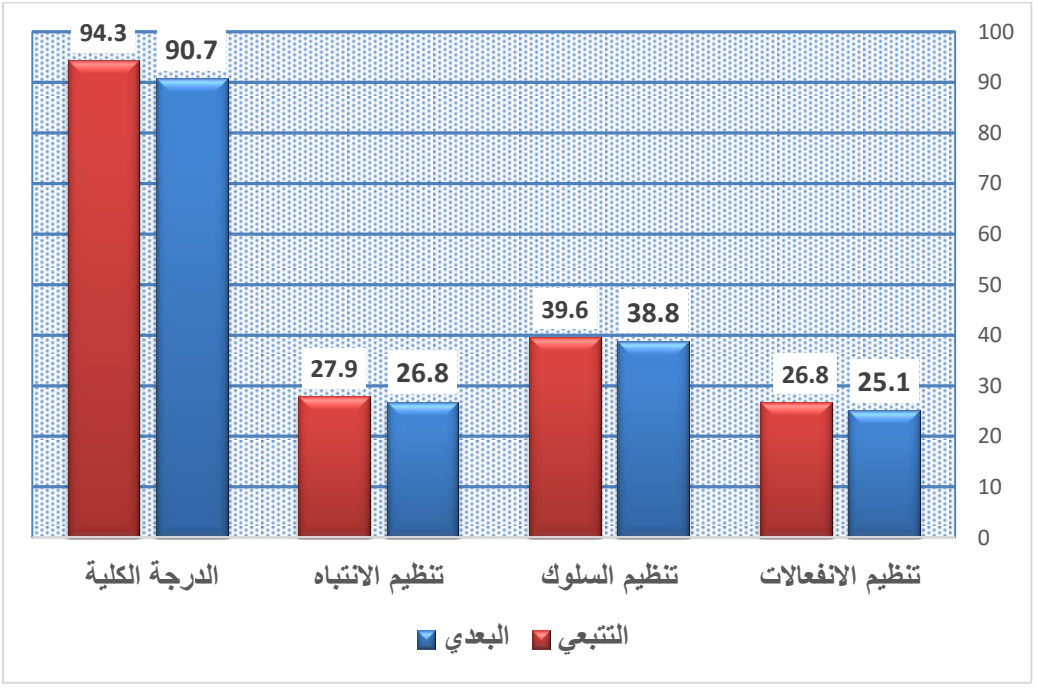
$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و(N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالى يعتبر كبيراً حيث بلغ ٠.٨٩ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالى.



شكل (٤) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد تنظيم الذات

وفيما يلى تفسير تلك النتائج:-

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الذاتى في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على ان البرنامج الإرشادى التدريبي المقدم للأمهات أثبت فاعليته في تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

كما أشارت نتائج الفرض الثانى لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بين مقياس التنظيم الذاتى في القياسين القبلى البعدى في اتجاه القياس البعدى. مما يدل على استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج .

كما كشفت نتائج الفرض الثالث على وجود فروق بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبيه في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التنظيم الذاتى في اتجاه القياس التتبعى مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج بعد انتهائه على تحسين مهارة التنظيم الذاتى لدى اطفال الحضانة، وبذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من:- (Robinsonet al.,2009;Strightet al,2009 Deborah andDavid,2009; Kazdin et al.,2010 Eleni and Irini,2017 Michelson et al.2013 التى تناولت برامج لتدريب الوالدين على ادارة السلوك وتنمية مهارة تنظيم الذاتى لدى أطفالهم . ويمكن تفسير ما توصلت إليه تلك النتائج في ضوء مجموعة من العوامل تعلق بعض منها بالمهارات والمعارف والتدريبات العملية التى تضمنت البرنامج الإرشادى و مجموعة أخرى تعلقت بالفنيات المستخدمة في البرنامج وظروف تطبيقه.

أولاً : المهارات والمعارف التدريبات التى تلقتها الأمهات على مهارة التنظيم الذاتى:-

تتضمن البرنامج الإرشادى عدد ضخم من المعلومات المعرفية عن خصائص الأطفال في تلك المرحلة العمرية المبكرة وأهم الاحتياجات النفسية التى يجب اشباعها كما قدم العديد من المعلومات والمعارف عن التنظيم الذاتى و مراحل نموه وأهم مظاهر وسمات صعوبات التنظيم الذاتى لدى الأطفال في تلك المرحلة العمرية المبكرة ،كما ناقش البرنامج مع الأمهات كل من التأثيرات السلبية والإيجابية المترتبة على مهارة التنظيم الذاتى على شخصية الطفل ونموه النفسي بشكل خاص وعلى الجوانب الاكاديميه والتقدم والنجاح في المستقبل بشكل عام . ساعد البرنامج الأمهات على تبصيرهم بالأساليب الإيجابية التى يمكن من خلالها مساعدة أطفالهن على اكتساب مهارة التنظيم الذاتى، فكثير من الأمهات قد يساهمن بشكل مباشر أو غير مباشر في إتباع بعض الأساليب التربوية التى تعوق من نمو التنظيم الذاتى لدى اطفالهن بشكل إيجابى مما يترتب عليه فقدان ثقة الطفل بنفسه ،وفقدان القدرة على السيطرة على عواطفهم وانفعالاتهم، و ظهور اعراض صعوبات التنظيم الذاتى في المراحل العمرية التالية ، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من: (Kochanska and Knaack,1999; Feldman and Klein,2001;Silverman and Ragusa,2003; Annemiek et al.,2006) على وجود علاقة بين الأساليب التربوية السالبة وبين صعوبات التنظيم الذاتى عند الأطفال . ومن ثم فأن استبصار الأمهات بالاساليب التربوية الايجابية وتدريبهم عليها كان بمثابة الخطوة الأولى والأساسية التى تساعدهن على حماية أطفالهن من الكثير من المشاكل النفسية والسلوكية الناجمة عن صعوبات تنمية التنظيم الذاتى . كما تم تبصير الامهات ان عقاب الطفل وهو في حالة من التوتر او البكاء الشديد سيعوق ذلك من نمو التنظيم الذاتى بشكل إيجابى وتم تدريبهم على اكتساب الطرق التى تساعد على تحقيق الاسترخاء لأطفالهم و التعبير عن رغباتهم بشكل مقبول. حرصت جلسات البرنامج الإرشادى على إكساب الأمهات الطرق التى تساعد أطفالهن على تنظيم مشاعرهم وسلوكهم بطريقه

عملية فقامت الباحثة بتدريب الأمهات على أنشطة تساعد الأطفال في اتقان السيطرة على رغباتهم الجسدية ويصبحون اكثر قدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة.وهذا ما يتفق مع اسهامات Florez(2011) بضرورة تدريب الأطفال في وقت مبكر على السيطرة على رغباتهم ودوافعهم لتحسين التنظيم الذاتى لديهم.تضمنت جلسات البرنامج استراتيجيات وطرق تدريبيه عملية ساعدت الأمهات على تعليم أطفالهن كيف يعبرون عن مشاعرهم وكيف يفسرونها ايضاً هذا من جانب و من جانب آخر ساعد البرنامج الإرشادى الأمهات على تغيير أفكارهن تجاه الطرق المتبعة فى تنشئة وتربية أطفالهم من خلال توجيهم إلى ضرورة وضع أهداف سلوكيه واضحة خلال عملية تربية أطفالهم وضرورة التخطيط لتحقيق هذه الأهداف فلقد تم تدريب الامهات خلال جلسات البرنامج على كيفية مساعدة أطفالهن على تحقيق الاستقلالية و اتخاذ القرارات ،وتحديد السلوكيات المقبولة والغير مقبولة. وتعد هذه المهارات مهمة لتنمية التنظيم الذاتى لدى أطفالهن .(Yair and Moti,2017). كما ساعد البرنامج على تقديم للأمهات معلومات ومعارف عن كيفية هيكلة البيئة المنزلية بحيث تكون خالية من الضغوطات البيئية ، وتتسم بالأمن النفسي والعاطفى و تحفز الاستكشاف والتعلم لأطفالهن وفق لمرحلتهم العمرية و يتفق ذلك مع اسهامات كل من Dillen and Sheppes (2011) على ضرورة تهيئة البيئة المنزلية بالعديد من المثيرات لتشجيع الأطفال على الاستكشاف والتعلم .ركزت جلسات البرنامج ايضاً على تدريب الأمهات على كيفية وضع روتين يومى مما ساعد على اكتساب أطفالهن القدرة على التوقع والتنبؤ وهذا ما عزز لديهم الشعور بالأمان مما أنعكس ذلك على تحسن التنظيم الذاتى لديهم. ركزت جلسات البرنامج الإرشادى على تدريب الامهات وامدادهن بالمعلومات التى تساعد على تكوين علاقة دافئة متفاعله ومتبادله بينها وبين طفلها بحيث يشعر الطفل باحترامه ويثق بأنه سينال الدعم والاعتناء في الأوقات التى سيشعر خلالها بالتوتر ومن ثم ساعد ذلك الأطفال على اكتساب الكفاءة الذاتية والرغبة في ممارسة مهارات جديده والتعلم من الأخطاء مما ساعد على تحسن

مهارة التنظيم الذاتى لديهم . قدم البرنامج التدريبى للأمهات العديد من الأنشطة التى تساعد على تنمية التذكر والذاكرة العاملة والانتباه ويعتبروا من أهم المهارات المعرفية لتحسين التنظيم الذاتى حيث أكد كل من McClelland et al(2007) Cleveland et al., (2007) على أن تنمية التنظيم الذاتى يتطلب تدريب الأطفال على مهارة الذاكرة العاملة ومهارات الانتباه وتنمية المهارات الحركية والمهارات اللغوية. ويمكن تفسير هذه النتائج ايضاً في ضوء ما قدمه البرنامج من تطبيقات عملية متنوعه للعديد من الأنشطة الحسية والموسيقية اتسمت بالبساطة واليسر مما شجع الأمهات بتطبيقها وممارستها مع أطفالهن. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية فيجوتسكي (١٩٦٢) أن التنظيم الذاتى عملية تكاملية بين الفرد والمجتمع، وتلعب البيئة الاجتماعية الثقافية دورًا مهمًا في بداية سلوكيات التنظيم الذاتي. ان مهارة التنظيم الذاتى تشهد تحول كيفى ونوعى من (٣: ٧سنوات) نتيجة تقدم النمو الإدراكى والمعرفى للأطفال مما يتطلب تنمية العديد من الوظائف التنفيذية و المهارات اللغوية للأطفال في تلك المرحلة , (Denhamet al.,2011; Eisenberg et al.,2011)

كان للتدريب على استراتيجية السقالات التعليمية دوراً كبيراً في اكساب الامهات مهارة تقييم مستوى أداء أطفالهم وتنظيم انتباهم وتهيئة واستغلال الفرص البيئية للانتقال من مستوى لأخر.وهذا ما أكد عليه Galinsky(2010) كما أتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة Eisenberg et al.,(2011) أن اهتمام الوالدين بالتعرف على الأنشطة يعتبر وسيلة للتقارب والتواصل بين الوالدين والطفل وأن مثل هذه الأنشطة تساعد الأمهات على توجيه الطفل التوجيه السليم. كما أكدت جلسات البرنامج على الأمهات على ضرورة أن يكونوا قدوة لأطفالهن في التعبير والسيطرة على مشاعرهم . تعرفت الأمهات من خلال البرنامج على أهمية التواصل مع أطفالهن وضرورة ملاحظة سلوكهم و ضرورة إمداد أطفالهن بالأساليب والأفكار التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الضاغطة .

ثانياً: فيما يتعلق بالعامل الثانى :وهو طبيعة الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

فالبرنامج الإرشادى من خلال طرقه و فنياته كان له دوراً فعالاً في تحسين التنظيم الذاتى لدى أطفال المجموعة التجريبية ، حيث تم استخدام بعض الفنيات (المحاضرة و المناقشة والواجبات المنزلية) في تبصير الأمهات بمهارة التنظيم الذاتى وطرق تنميتها ، وتقديم التغذية الرجعة من خلال مناقشة الامهات للباحثه في الواجبات المنزلية وعرض ما قاموا به من انشطة مع اطفالهن ساهم في تبادل الخبرات مع الامهات . تنوعت الفنيات التى استخدمها البحث في إرشاد الأمهات التى تضمنت لعب الدور وتبادل هذه الأدوار مع الأمهات ، حيث شجعت الباحثه الامهات على لعب الادوار المختلفة المتعلقة بكيفية تدريب الأطفال على التنظيم الذاتى مما ساعد على صقل مهارات الامهات في تنفيذ تلك الأنشطه مع اطفالهن في المنزل . كما تضمن البرنامج فنيات التعزيز و تم تدريب الأمهات على كيفية تقديم التدعيم المناسب اذا ما احسن الأطفال تنظيم سلوكهم وانفعالاتهم وتم التدريب على استخدام أكثر من نوع من المعززات مثل المعززات المادية كالحلوى والمأكولات و معززات معنوية كالإيماءات واظهار الانتباه والاهتمام والتعبير عن مشاعر الحب والود ، وساعدت فنية النمذجة على تدريب الأمهات على كيفية استخدام تلك الفنية للتعبير عن المشاعر والسيطرة على السلوك ، ساعدت فنيات البرنامج على تدريب الامهات على استراتيجيات توجيه التعليمات لاطفالهن وطرق التى تساعد على تنمية وتحسين الانتباه والذاكرة لديهم وهما على جانب كبير من الأهمية في تنمية التنظيم الذاتى خلال تلك المرحلة العمرية. كما ساعدت فنيات البرنامج على اكتساب الأمهات مهارة التعزيز الإيجابي لأطفالهن والتعرف على الفروق بين التعزيز والعقاب كما ساعدت فنية النمذجه على اكتساب الامهات القدرة على الاستبصار لسلوكهم ليكونوا قدوة لهم ،وهذا ما يتفق مع نظرية باندورا للتعلم الاجتماعى فى أن سلوك الآباء بمثابة قدوة يقتدى بها الطفل فهو يلاحظهم ويتعلم منهم.(كامل،٢٠١٢ ،ص.٩٦)

حرص البرنامج تدريب الأمهات في اوقات مناسبه لهم واستند البرنامج على مدى زمنى واسع لضمان ان يحقق أهدافه ، راعى بناء البرنامج استخدام انشطه تدريبية متنوعة تساعد على اعطاء جو التدريب نوع من المرح والبهجه .وفيما يتعلق بنتيجة الفرض الثالث التى اشارت نتائجه الى رفض الفرض الصفرى حيث كشفت نتائج الفرض عن تحسن درجة التنظيم الذاتى في القياس التتبعى عن القياس البعدى مما يعد مؤشراً على استمرار فاعلية البرنامج بعد انتهاء تطبيقه وتعلل الباحثه ذلك أن البرنامج الارشادى بما تضمنه من معلومات ومعارف وأنشطة تطبيقية ساعدت على اكساب الامهات مهارات اصبحت جزء من سلوكهم في تعاملهم مع أطفالهن واتضح ذلك من ما وجدته الباحثة من اقبال عالي من الأمهات على ورش العمل، بل كان هناك طلب لزيادة عدد الجلسات وعقد تلك البرامج بصفه ضرورية لمساعدتهن في تقديم العون لهن في تربية أطفالهن بطرق إيجابية. فقد ذكرت أحد الأمهات أنها كانت لا تستطيع التصرف عندمل يلح طفلها على طلب الشئ او يصرخ ويبكى لفترة طويلة وبالتالى اعتبرت الأمهات أن تدريب الطفل في مرحلة عمرية مبكرة على تحسين التنظيم الذاتى هو أمر على جانب كبير من الأهمية مما ساعد هذا الاقتناع على الاستمرار في تطبيق البرنامج واصبح هدف رئيساً من أهداف تربية الأمهات لأطفالهن ، وكذلك حرصت الباحثه على توفير ماده علميه تتضمن الانشطة والمعلومات التى تساعد الامهات في ممارسة الانشطه مع أطفالهم ، كما يفسر هذا التحسن في ضوء ما استشعرت به الامهات من تطور سلوكيات أطفالهم كان بمثابة معزز لجعل المهارات المكتسبه من البرنامج اساس لتربية أطفالهن .

ومما سبق تدعم نتائج هذا البحث الدور الذى تحتله البرامج الإرشادية الموجهه للآباء من أجل دعم وتعزيز قدراتهم لتربية أطفالهم. فمثل هذا النوع من البرامج يهدف إلى إكسابهم فنون التعامل مع أطفالهم وكذلك تساهم تلك البرامج في تقديم الإرشادات والمعلومات التى تتعلق بالمهارات التى يجب أن يحرصوا على تنميتها لدى أطفالهم بل تكون هذه البرامج بمثابة

جلسات تدريبية بما تتضمنه من أنشطه تساهم في تقديم العون للآباء لإكساب أطفالهم السلوكيات الإيجابية بطريقة عملية مما يساهم في إشباع حاجات أطفالهم النفسية والمعرفية والاجتماعية. ولقد أكد كلاً من حافظ(٢٠٠٧، ٢٥٠) عبد الله(٢٠٠٧ ، ١٧٠) ، الفحل (٢٠٠٨، ٣٤٨) ، وكفافى (٢٠٠٩ ، ٣١٥) كامل (٢٠٠٩،٤٧٠) ، مدحت (٢٠١١)على أن الإرشاد الأسري يُعد أحد الاتجاهات الحديثة في خدمة الفرد، والتى تساهم في إحداث تغيير في نسق العلاقات الأسرية التى لها تأثير سلبى وتؤدى إلى ظهور مشكلات واضطرابات نفسية. فالأسرة تلعب دوراً مهماً في حياة أفرادها وفي حياة المجتمع، فهى التى تحدد شخصية أفرادها وتشكلها وتوجهها إلى الصحة أو المرض والسوء والانحراف، ومن هنا تصبح برامج الإرشاد النفسي الموجه للآباء على درجه كبيرة من الأهمية لتحقيق الصحة النفسية لأفرادها وخصوصاً إذا كان أحد اعضائها يعاني من اضطرابات سلوكية أو انفعالية. ومن ناحية أخرى تعمل هذه البرامج على تبصير وتزويد الوالدين بالأساليب التربوية السليمة للتعامل مع مشكلات أطفالهن ليمتعوا بأعلى درجات التوافق والصحة النفسية.

<u>توصيات البحث:</u> بعد عرض النتائج التى توصل إليها هذا البحث تعرض الباحثه مجموعة من التوصيات التى تم التوصل إليها والبحوث المقترحة

- الاهتمام بتنمية مفهوم التنظيم الذاتى لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة للطفل من قبل الآباء والمعلمات لإن الأهتمام بتنمية وتحسين هذا المفهوم لدى الأطفال في هذا السن الصغير يعود بأكبر فائده على الفرد والأسرة والمجتمع.
- الاهتمام بإجراء بمزيد من البرامج الإرشاديه الموجه للأمهات لتحسين الأساليب التربوية المتبعة مع اطفالهن لتكون هذه البرامج الإرشادية بمثابة برامج تأخذ طابع برامج التدخل المبكر للحد ومنع ظهور المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية في المراحل العمرية التالية للأطفال.

- تجريب هذا البحث على عينات أكبر لتعميم النتائج.
- إجراء مزيد من البرامج الإرشاديه لتدريب المعلمات والأباء على طرق تنمية الوظائف التنفيذية للأطفال لما لها من علاقة ارتباطية بتنمية التنظيم الذاتى لديهم.
- اجراء مزيد من البرامج الإرشادية لصقل خبرات الأمهات و القائمين على تربية الطفل بطرق تطبيق استراتيجيات السقالات التعليمية لما لها من تأثيرات غيجابية على تنمية مهارات الطفل في تلك المرحلة العمرية المبكرة.

ويقترح البحث الحالى إجراء مزيد من البحوث على التنظيم الذاتى تتمثل في :-

- تقييم التنظيم الذاتى لدى الأطفال في مرحلة الحضانة.
- تقييم التنظيم الذاتى لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
- فاعلية برنامج إرشادى لتنمية التنظيم الذاتى وأثره على خفض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

فاعلية برنامج ارشادى قائم على التنظيم الذاتى في خفض صعوبات التعلم لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

- فاعلية برنامج قائم على اللعب في تحسين الوظائف التنفيذية وأثره على مهارة التنظيم الذاتى لأطفال ما قبل المدرسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الحسن(سميرة).(٢٠٠٦).فاعلية برنامج إرشادى لخفض قلق الانفصال في تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابي لدى أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.**مجلة كلية التربية.جامعة بنى سويف.**(٦)، ٢٨٩-٣٨٠.

حواشين(مفيد) وحواشين(زيدان).(٢٠٠٧).**النمو الانفعالي عند الأطفال**.عمان . دار الفكر.

حافظ(بطرس).(٢٠٠٧).**إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خليفة (أحمد).(٢٠١٣).فاعلية برنامج إرشادى للأمهات في خفض قلق الانفصال لدى أطفال الروضة. **رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية في الطفولة المبكرة.جامعة القاهرة.**

عبد النبى(على).(٢٠٠٦).**الإرشاد الأسرى وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. القاهرة. مكتبة الأنجلو

عبد القادر(نزيه).(٢٠٠٨).**الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر** . القاهرة. دار الفكر للطباعة والنشر.

عبد الله.(عادل).(٢٠٠٧).**دراسات في سيكولوجية غير العاديين**.القاهرة. .دار الرشاد

كفافي.(علاء).(٢٠٠٩).**علم النفس الأسرى**. عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع.

كامل (وحيد)(٢٠٠٥).فعالية برنامج إرشادى عقلانى انفعالى في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة ، **دراسات نفسية،مج (١٥)** (٤):٥٦٩- ٥٩٨

كامل (سهير).(٢٠٠٩). **الصحة النفسية للأطفال**. الرياض .الزهراء للنشر والتوزيع.

كامل(سهير).(٢٠١١).**أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**. الاسكندرية.الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

كامل(سهير).(٢٠١٢).**اضطرابات الطفولة المبكرة**.خبراء التربية. الرياض.

العزه (حسنى).(٢٠١٢).**سيكولوجية النمو في الطفولة**.الدار العالمية للنشر والتوزيع. .عمان،الأردن

الفحل(نبيل).(٢٠٠٩) **برامج الإرشاد النفسي:النظرية والتطبيق**. القاهرة .دار العلوم للنشر والتوزيع.

النجار (خالد).(٢٠١٨) .**نظرية التدافع نحو محاولة تنظيرية لفهم وتفسير السلوك الانسانى** .القاهرة: مؤسسة حورس الدولية.

مدحت(بديع).(٢٠١١). برنامج إرشادي للوالدين لخفض السلوك المشكل لدى أبنائهما. رسالة دكتوراه غير منشوره – كلية التربية في الطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

(كريستين).(٢٠١٠).**اتجاهات معاصرة في العلاج النفسي**.بيروت. شركة المطبوعات للتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ackerman, D. J., & Friedman-Krauss, A. H. (2017). Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, *2017*(1), 1-24.

Allan, N. P., & Lonigan, C. J. (2014). Exploring dimensionality of effortful control using hot and cool tasks in a sample of preschool children. *Journal of experimental child psychology*, *122*, 33-47.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, *57*(2), 111.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, *20*(3), 899.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*: Pearson Australia Pty Limited.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*: Pearson Australia Pty Limited.

Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology, 54*(2), 149-154.

Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviors.

Christmas, D., Kudzai, C., & Josiah, M. (2013). Vygotsky's zone of proximal development theory: What are its implications for mathematical teaching. *Greener Journal of social sciences, 3*(7), 371-377.

Cleveland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J., & Jamieson, J. (2006). A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs. *Toronto, Ontario: Atkinson Centre for Society and Child Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. http://www. ccl-cca. ca/NR/rdonlyres/67F194AF-8EB5-487D-993C-7CF9B565DDB3/0/SFREarlyChildhoodLearning. pdf*.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development, 75*(2), 317-333.

Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 9*(4), 189-200.

deBlois, M. E., & Kubzansky, L. D. (2016). Childhood self-regulatory skills predict adolescent smoking behavior. *Psychology, Health & Medicine, 21*(2), 138-151.

deBlois, M. E., & Kubzansky, L. D. (2016). Childhood self-regulatory skills predict adolescent smoking behavior. *Psychology, Health & Medicine, 21*(2), 138-151.

Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of experimental child psychology*, *111*(3), 386-404.

Derryberry, D., & Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and psychopathology*, *8*(1), 215-234.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., . . . Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental psychology*, *41*(1), 193.

Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood.

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, *66*(4), 46-51.

Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & McClelland, M. (2014). The role of behavioral self-regulation in predicting academic achievement after the transition to formal schooling: Longitudinal findings from Germany, France, Iceland. *Applied Developmental Science*, *18*(2), 90-109.

Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent–child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 25-39.

Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent–child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 25-39.

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, *26*(1), 403-422.

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, *26*(1), 403-422.

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, *26*(1), 403-422.

Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *15*(6), 561-579.

Klein, P., & Yablon, B. (2008). From research to practice in early childhood education. *Convened by the Initiative of Research for Educational Practice, The Israel Academy of Sciences and Humanities, The Ministry of Education and Yad HaNadiv [Hebrew]*.

McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education & Development*, *22*(3), 355-359.

McLennan, J. D., MacMillan, H. L., & Jamieson, E. (2004). Canada's programs to prevent mental health problems in children: the research–practice gap. *Cmaj*, *171*(9), 1069-1071.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, *52*(11), 1744.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, *52*(11), 1744.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. *Handbook of emotion regulation, 1*(1), 87-109.

Polnariev, B. A. (2006). *Dynamics of preschooler's self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*: ProQuest.

Polnariev, B. A. (2006). *Dynamics of preschooler's self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*: ProQuest.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews, 6*(2), 103-120.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews, 6*(2), 103-120.

Sahu, A., & Baghel, B. (2012). Impact of Parental Counselling on Child's Personality and Scholastic Performance. *Research Journal of Science and Technology, 4*(1), 32.

Sahu, A., & Baghel, B. (2012). Impact of Parental Counselling on Child's Personality and Scholastic Performance. *Research Journal of Science and Technology, 4*(1), 32.

Sahu, A., & Baghel, B. (2012). Impact of Parental Counselling on Child's Personality and Scholastic Performance. *Research Journal of Science and Technology, 4*(1), 32.

Salmon, S. J., Fennis, B. M., de Ridder, D. T., Adriaanse, M. A., & De Vet, E. (2014). Health on impulse: When low self-control promotes healthy food choices. *Health Psychology, 33*(2), 103.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187.

Subur, S. (2017). Early Chilhood, Characteristic and Creative-Social Development. *Ijtimā'iyya: Journal of Muslim Society Research, 2*(1), 129-152.

Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).

Vygotsky, L. (1986). Thought and language (translated by A. Kozulin). *Cambridge, MA: MITPress*.

Zurek, A., Torquati, J., & Acar, I. (2014). Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1), 27-57.

A counseling program for mothers to improve the self-regulation of their children in the nursery stage

Prepare:
Rania Mohamed Ali Kassem

Assistant professor of child psychology

Faculty of Education for Early Childhood, Fayoum University

مستوى اكتساب الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيًا

إعداد

إسراء حسن مُحَمَّد حسانين

عضو هيئة تدريس بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران

الإستشهاد المرجعي:

حسانين،إسراء حسن مُحَمَّد.(٢٠٢٠). مستوى اكتساب الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيًا. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢– ديسمبر، ١٤٥٥– ١٥٢٦

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد العلاقة بين اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيًا، وتكونت عينة البحث من (٣٥) طالبة معلمة، (٣٥) طفل من أطفال الروضة المتفوقين دراسيا، واشتملت أدوات البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين(إعداد الباحثة)، مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)، قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين (إعداد أحمد وحافظ ،٢٠١٠)، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (إعداد روبرت ل وآخرون، تعريب وتعديل مليكة، ١٩٩٨)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبه دالة احصائيا في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية للطالبات المعلمات على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وبين درجات أطفال ما قبل المدرسة المتفوقين دراسيا علي مقياس مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، مهارات التفكير الناقد

Abstract:

The current research aimed to determine the relationship between the female graduates' acquisition of kindergarten specialization in the Faculty of Science and Arts in the twenty-first century skills, and the growth of critical thinking skills in a pre-school child who was academically superior, the research sample consisted of (35) female students and (35) children of kindergarten who had academically superior. The research tools included the twenty-first century skills scale, (the researcher's preparation), the pictorial critical thinking skills scale for a preschooler, (The researcher's preparation), the list of academically superior preschool children diagnoses. (Prepared by Ahmed & Hafez, 2010), and the Stanford-Binet scale Fourth image (prepared by Robert L. & et al., translation of Malika, 1998). The results of the research concluded that there were a positive correlational relationship with statistical significance in the total score and the sub-dimension scores of the female graduates on the twenty-first century skills scale and between the grades of academically superior pre-school children on the critical thinking skills scale.

Keywords: **Twenty-First Century Skills, Critical Thinking Skills**

المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرين تقدما غير مسبوق في العديد من المجالات، وتتحكم فيه قوتان كبيرتان هما التطور التكنولوجي والعولمة، ولهما دور بالغ في زيادة الدافعية للتعلم والعمل من أجل تغيير طريقة تفاعل طفل ما قبل المدرسة مع العالم الخارجي، فضلا عن أهمية تحقيق طموحات المجتمع الذي نعيش فيه في مواجهة تحديات العصر، والسعي نحو إصلاح التعليم، والعمل على اكتساب الطالبات المعلمات بكليات التربية بوجه عام وكليات التربية للطفولة المبكرة بوجه خاص العديد من المهارات التي تواكب التطورات الحادثة في عصر المعرفة والانفتاح، لتنمية قدرتهن على التوافق مع ظروف الحياة التي تتطور باستمرار من خلال السعي نحو التنمية الذاتية ، بل قد يتعدى الأمر لأكثر من ذلك إلى إنتاج المعرفة وتطبيقها مع طفل الروضة من أجل تنمية قدرته على استخدام مهارات التفكير الناقد لكي يصبح جزء لا يتجزأ من مهاراته اليومية لإنتاج العديد من الأفكار التي تؤهله من التغلب على العقبات والغوص في أعماق المشكلات للوصول إلى الحلول.

وفي هذا الصدد يرى "كارل يونج" بنظريته أن أبرز سمات الإنسان هو الجمع بين الغائية والعلية، فالسلوك ليس مشروطا بتاريخ الإنسان الفردي والعنصري فحسب، بل كذلك بمختلف ضروب طموحة وأهدافه، والماضي والمستقبل يقود سلوكه في الحاضر. (أحمد، ٢٠٠٣: ٧٠)

ومن الجدير بالذكر أن التفكير الناقد ينشأ عندما يحاول الأطفال استخدام خلفياتهم المعرفية لبناء المعنى، من خلال تفسير البيانات وتحليلها ومعالجتها لمواجهة مشكلة، أو إجابة سؤال يتطلب أكثر من إجابة واحدة صحيحة.(Amin& Adiansyah, 2018: 2)

لذا يمكن من خلال الاهتمام بإعداد الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال وتنمية مهاراتهن المختلفة بصفة عامة ومهارات القرن الحادي والعشرين بصفة خاصة،

استثمار العقول المبدعة منهن في تطوير العملية التعليمية بالروضة، وإعداد الأنشطة المتكاملة التي من شأنها تنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير الناقد للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتغيير طريقة تفكيرهم وتهذيبها.

وفي هذا الصدد فقد أظهرت دراسة (إسماعيل،٢٠١٩) التي هدفت إلى قياس فعالية برنامج الأنشطة المتكامل في نمو مهارات التفكير الناقد، على أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال بإدارة المنيا التعليمية تتراوح أعمارهم بين(٥-٦) أعوام، واستخدمت مقياس التفكير الناقد العلمي المصور لدى أطفال الروضة من إعداد الباحثة.

وقد أصدرت مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين قرار يبين ضرورة الاتساق بين مهارات القرن الحادي والعشرين والمناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس والتقويم، والتنمية المهنية للمعلمين، من أجل دعم اكتساب تلك المهارات. (شلبي، ٢٠١٤: ٥)

وفي ظل تلك المؤشرات قد فطن الباحثين إلى أهمية دراسة مستوى اكتساب المعلمين بالعديد من التخصصات مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد هدفت دراسة (بعطوط، ٢٠١٧) إلى تعرف مدى اكتساب خريجين وخريجات قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة طيبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتم استخدام استبيان على عينة مكونة من (٢٨ طالبا و٤٣ طالبة)، وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب المهارات على النحو التالي: (الأكاديمية التخصصية، الإدارة الذاتية التفكير، الاتصال والتواصل) بدرجة غالبا، (التكنولوجيا) أحيانا.

وبناء على تلك المعطيات يتبين أهمية قياس مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص الطفولة المبكرة مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي من شأنها مساعدتهن على النجاح في حياتهن الشخصية والعملية على حد سواء، وتسهم أيضا في تطوير مجتمعاتهن من خلال المساهمة في بناء شخصية جيل من المتعلمين القادرين على مواجهة تحديات العصر من خلال اكتساب مهارات التفكير العليا بشكل عام، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص،

وتحسين قدراتهم ومهاراتهم بداية من مرحلة الطفولة المبكرة، لذا يهتم البحث الحالي بقياس العلاقة بين اكتساب الطالبات المعلمات مهارات القرن الحادي والعشرين وبين نمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة المتفوق دراسيا .

مشكلة البحث

جاءت فكرة البحث الحالي من خلال الإشراف على الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال أثناء فترة التدريب الميداني، والمثير للانتباه سعي جميع الطالبات للحصول على أعلى الدرجات أثناء فترة التطبيق التي تكون الطالبة المعلمة مسئولة مسئولية كاملة عن قاعة النشاط والأطفال فصل دراسي كامل، من خلال المنافسة فيما بينهن على الإعداد الجيد للأنشطة والأدوات المستخدمة وغيرها، وعلى الجانب الآخر يحصل عدد قليل منهن على مستويات مناسبة في اختبارات الكفاءات التي تؤهلهن للعمل في رياض الأطفال، وعندها تبادر إلى ذهن الباحثة التساؤل التالي : هل حقا تمتلك الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال المهارات الكافية التي تمكنهن من الحياة والعمل في عصر المعرفة، هل يمتلكن من المهارات ما يجعلهن يتنبأن بالمستقبل، هل حقا يسعين إلى إعداد جيل من الأطفال يمتلك مهارات التفكير الناقد، جيل يستطيع بناء مستقبل أفضل من خلال قدرته على تحليل المعلومات ، وتقييم المواقف المختلفة واستنتاج حلول مبدعة للمشكلات التي تواجهه، هل حقا يصنعن شخصيات بارزة في ظل التحديات والمؤثرات الخارجية التي لا يمكن التحكم فيها، وتؤثر بصورة أو بأخرى على شخصية الأطفال، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث.

وفي هذا الصدد يرى (عبد المنعم وآخرون، ٢٠١٦) في دراستهم التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية، على عينة مكونة من (١٦٥) طفل بالمستوى الثاني برياض الأطفال، أن المتأمل في واقع رياض الأطفال يلاحظ انخفاض

مهارات التفكير لدى الأطفال، نتيجة اعتماد المعلمات على الطرق التقليدية التي لا تقيم وزنا لمهارات التفكير الناقد، ولا توفر ممارسات قوية تطبق في الحياة العملية، هذا بالإضافة إلى طريقة العرض غير الجذابة، وقلة البرامج المعدة لتنمية مهارات التفكير.

وعلى الجانب الآخر يتميز هذا العصر بالتحديات التي تتطلب خبرات وأساليب جديدة لمواجهتها، ويقتضي الأمر إنسان مبتكر وناقد يتوافق مع التغيرات، ولكي يحدث ذلك نحتاج للارتقاء بالنظام التعليمي وتجويده. (بعطوط، ٢٠١٧: ٣٣٢)

ويتضح من العرض السابق أهمية دراسة مستوى اكتساب الطالبات المعلمات بكليات التربية للطفولة المبكرة مهارات القرن الحادي والعشرين، لما لها من دور بارز في بناء شخصية الطفل بمرحلة ما قبل المدرسة، ونمو قدراته العقلية، ومساعدته على اتخاذ القرارات، ليكون طفل متوازن نافع لنفسه ومجتمعه، ولديه القدرة على اجتياز العقبات التي تعترض طريقه، لذا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على التساؤل التالي: – ما العلاقة بين اكتساب الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا.

ويتفرع من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

١-ما مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات التعلم والابتكار؟

٢-ما مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا؟

٣-ما مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات المهارات الحياتية والمهنية؟

٤-هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا؟

أهمية البحث

١. يستمد هذا البحث أهميته انطلاقا من أهمية إعداد معلمة الطفولة المبكرة، لما لها من تأثير بالغ في نمو قدرات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وإن امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين قد يؤدي إلى التمكن منها في حياتهن الشخصية والعملية.
٢. ندرة الدراسات – في حدود علم الباحثة –التي اهتمت بقياس مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين.
٣. ندرة الدراسات – في حدود علم الباحثة –التي اهتمت بتحديد العلاقة بين مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا.
٤. مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالبات المعلمات في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين بناء على أسس واقعية.
٥. توجيه انتباه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلى ضرورة الاهتمام باستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس.
٦. تبدو أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في أنه يسهم في إثراء المكتبة العربية بما يضيفه من أدوات يستطيع استخدامها كل من المهتمين وأولياء الأمور والمعلمات لقياس مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة، وكذلك قياس مهارات القرن الحادي والعشرين للطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال.

أهداف البحث

١-التعرف على مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢-تحديد العلاقة بين اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا.

٣-بناء مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين للطالبات المعلمات.

٤-إلقاء الضوء على مهارات القرن الحادي والعشرين، والكشف عن إمكانية الاستفادة منها في تطوير أداء الطالبات المعلمات وأداء طفل ما قبل المدرسة.

٥-تصميم مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة.

مفاهيم البحث

مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعرف في البحث الحالي على أنها مجموعة من المهارات الضرورية التي تحتاجها الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال للنجاح في العمل والحياة وهي مهارات التعلم والابتكار، مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، المهارات الحياتية والمهنية وسيتم تعريف كل مهارة فيما بعد. تحدد إجرائيا: بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين المستخدم.

التفكير الناقد:

يعرف في البحث الحالي: بأنه تفكير منطقي تأملي هادف يقوم على تحليل معطيات المشكلة وفحص الوقائع المرتبطة بها والاستدلال وتقييم المعلومات والحجج من خلال وضع

استنتاج قائم على أسس منطقية للوصول إلى نتائج مناسبة لها أسانيد مع الأخذ في الاعتبار وجهات النظر المختلفة في الموضوع. ويحدد إجرائيا: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا على مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة المستخدم في البحث الحالي.

طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا:

يعرف في البحث الحالي على أنه ذلك الطفل الذي يظهر أداء مرموقا مقارنة مع مجموعته التي ينتمي إليها بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات الخاصة كالقدرة المعرفية أو التفكير أو الموسيقى أو الفنون أو الأنشطة الحركية أو القيادة أو المهارات الاجتماعية. (أحمد وحافظ، ٢٠١٠ :١٠)

ويتحدد إجرائيًا :بالدرجة الفارقة Cut of Scoreوالتي تساوي + ٢ انحراف معياري كشرط الجمع بين التفوق التحصيلي كقدرة من خلال أنشطة التقويم التي تقدمها الطالبات المعلمات بالروضة، والتفوق كسمة من خلال قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين.

الإطار النظري للبحث

أولا: مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعد مهارات القرن الحادي والعشرين من المتطلبات التي ينبغي أن تلم بها الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال، لمساعدتهن على الصمود والتوافق مع كافة التغيرات التكنولوجية التي لا يمكن التنبؤ بالمدى الذي تستطيع الوصول إليه، لقد أضحى العالم قرية صغيرة اختفت فيه حدود الزمان والمكان، وتعتبر الطالبة المعلمة من الطاقات التي ينبغي استثمارها وتنمية مهاراتها في بيئات تعليمية مناسبة، لتستطيع بموجبها التأقلم والمنافسة من

أجل مواجهة التحديات لتكون عضوة منتجة ، قادرة على الإنجاز والتميز وتمتلك مهارات تمكنها من العمل والحياة، لما لها من دور فعال في اكتساب وتطبيق المعرفة، مما يؤدي إلى ظهور الأفكار الخلاقة والمبدعة في العمل وتنميتها واستثمارها في تحقيق الذات، لتعود بالنفع على الطفل والمجتمع.

وفي هذا الصدد يرى "إبراهام ماسلو" أن تحقيق الذات يعني التحقيق المستمر لجميع قدرات الفرد وإمكانياته ومواهبه باعتبار أن ذلك تحقيقا لرسالة أو مهنة أو تلبية لدعوة أو مصير وكمعرفة بطبيعة الشخص وتقبله لها. (أحمد، ٢٠٠٣: ٣٨٨)

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعرف بأنها مجموعة المهارات التي يحتاج إليها العاملون ليكونوا أعضاء فاعلين. (خميس ،٢٠١٨: ١٥٢)

تعرف بأنها سلوكيات متصلة بحياة الفرد ويتطلب اكتسابها لمواجهة الاحتياجات اليومية، ليصبح إيجابي ومؤهل لبناء مجتمعه. (فرعون،٢٠١٩: ٩)

يتبين من التعريفات السابقة الاتفاق على أنها مهارات تساعد الإنسان على أن يكون أكثر فاعلية والإيجابية من أجل تحقيق الأهداف.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

أصبحت تنمية هذه المهارات ضرورة ملحة ليس لدى الطالبات المعلمات فحسب بل لجميع فئات المجتمع، من أجل استثمارها في مواكبة التطورات الناشئة بشتى المجالات لضمان حياة سهلة وآمنة؛ وللانتفاع منها في توظيف الطاقات المختلفة من أجل خدمة المجتمع.

أكدت "ونجر" وفريق قيادة التغيير بجامعة هارفارد أن الطلاب بحاجة إلى سبع مهارات للحياة بالقرن الحادي والعشرين وهي حل المشكلات والتفكير الناقد، القيادة والتعاون، القدرة على التكيف والمرونة، الريادة والمبادرة، التواصل الكتابي والشفهي الفعال، تحليل المعلومات، الخيال والفضول. (Scott, 2015:3)

قسمت مؤسسة الشراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجموعات لضمان تنمية استعداد الطالبات للتعلم والحياة والعمل، هي:

١. مهارات التعلم والإبداع: وتتضمن الابتكار والإبداع، الاتصال والتشارك، والتفكير الناقد وحل المشكلات.
٢. مهارات الثقافة الرقمية: وتتضمن الثقافة المعلوماتية والإعلامية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال.
٣. مهارات الحياة والعمل وتتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي ومتعدد الثقافات، المرونة والتكيف، الإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، القيادة والمسئولية. (السيبيه، ٢٠٢٠: ٤٩-٥٠)

مهارات معلم القرن الحادي والعشرين:

١. المهارات الرقمية تتجلى بالقدرة على التعامل مع التكنولوجيا ووسائل الاتصال، من أجل الوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وكذلك إنتاجها.
٢. مهارات التفكير الإبداعي تتضمن إدارة التعقيد والانسجام، التوجيه الذاتي، الابتكار وحب الاستطلاع، مهارات التفكير العليا.
٣. مهارات الاتصال تضم مهارات المسئولية الشخصية والاجتماعية، الاتصال والعمل مع الفريق.
٤. مهارات الإنتاجية تضم تحديد الأولويات، الإدارة والتخطيط، استخدام التكنولوجيا للتواصل من أجل إنجاز الأعمال. (شلبي، ٢٠١٤: ٣-٦)

مهارات القرن الحادي والعشرين بالبحث الحالي:

يعد الاهتمام بنمو مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال ضرورة حضارية تقتضيها متطلبات العصر لمواكبة التغيرات بكافة المجالات والفروع العلمية، ولما لها من دور بارز في استبدال طرق تفكيرهن لتصبح غير تقليدية وأكثر إبداعية، ومن أجل استثمار تلك الأفكار في إنتاج وابتكار أنشطة مختلفة بالتخصص، وبدونها لما استطاعت الطالبات المعلمات بتخصصات شتى أن ترفع صروح طموحاتهن وتبلغ ذروة عطائهن للكثير من الأجيال، وبناء على البحث الحالي تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات انظر شكل (١)

وسيتم تناول كل منها فيما يلي:

شكل (١)

مهارات القرن الحادي والعشرين في البحث

١-مهارات التعلم والابتكار

تعرف في البحث الحالي بأنها مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال للتعلم والتفكير بطرق غير تقليدية في إنتاج أفكار غير تقليدية أثناء التعامل مع المواقف المختلفة بالحياة الشخصية والمهنية وتتكون من مهارات الابداع والابتكار، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتعاون، ويمكن تناولها بإيجاز فيما يلي:

أ.مهارات الإبداع والإبتكار : تعرف في البحث الحالي بأنها مجموعة من المهارات الضرورية لنمو قدرة الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال على إعمال العقل والتفكير بطرق جديدة غير تقليدية في إنتاج وتطوير أفكار مختلفة في مجال التخصص.

ب. مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات: تعرف في البحث الحالي بأنها نشاط ذهني منظم يقوم على الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة والتحليل والتركيب وطرح البدائل أو الفرضيات واختبار صحتها اعتمادا على المعارف والخبرات السابقة لحل الغموض الذي يتجلى في موقف غير مألوف.

ج. مهارات التعاون والاتصال: تعرف في البحث الحالي على أنها: قدرة الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال على التعاون، ونقل أفكارها ومشاعرها وآراءها لأفراد المجموعة بطريقة صحيحة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي، من أجل انجاز عمل معين.

٢-مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا.

تعرف في البحث الحالي: على أنها مجموعة من المهارات الضرورية التي تمكن الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال من التعامل الفطن مع مختلف الأنشطة ووسائل الإعلام والمعلومات والتكنولوجيا المستخدمة في نقل المعلومات المسموعة، والمرئية والمقروءة وتخزينها في الذاكرة الإلكترونية، واستثمارها في تطوير مهاراتهن في مجال التخصص، وتتكون من الثقافة المعلوماتية، والثقافة التكنولوجية، والثقافة الإعلامية، وفيما يلي موجز عن كل منهم:

أ. الثقافة المعلوماتية: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات الوصول للمعرفة التي تلبي الاحتياج المعلوماتي لهن، وإدراك

أهميتها وتقنياتها وكيفية تنظيم مصادر الحصول عليها والعمل على تطبيقها والاستفادة منها بشكل هادف.

ب. الثقافة التكنولوجية: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات استخدام وسائل التقنية الحديثة، وإدراك مكانتها في خدمة العملية التعليمية والسعي نحو تطبيقها والاستفادة منها بأسلوب هادف.

ج. الثقافة الإعلامية: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات قراءة الرسائل الخفية من وسائل نقل المعلومات الإعلامية كالتلفاز، والصحف، والمجلات، والإعلانات، وشبكات التواصل الاجتماعي، واختيار الطرق المناسبة لنشر أعمالهن ومشاركتها مع زميلاتهن للاستفادة منها.

٣-المهارات الحياتية والمهنية

تعرف في البحث الحالي: بأنها مجموعة من المهارات التي تمكن الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال من التعامل مع المشكلات التي تواجههن وتمكنهن من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهن قادرات على التعامل مع الحياة اليومية وتحدياتها وتتكون من المرونة والقدرة على التكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، والقيادة والمسئولية، والإنتاجية والمحاسبية، وفيما يلي موجز عن كل واحدة منهن.

أ. المرونة والقدرة على التكيف: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات تحمل المسئولية في اتخاذ القرارات المختلفة والتوافق مع الأدوار المتنوعة ومسئوليات الوظائف، والعمل بشكل فعال في مناخ يسوده الغموض والتغيير.

ب. المبادرة والتوجيه الذاتي: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات إدارة الذات وتحفيزها من أجل تحقيق النجاح وتجاوز

العقبات، من خلال تحديد الأهداف، وترتيب الأولويات والسعي نحو تنمية التعلم الذاتي عن طريق المشاركة في المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية للاستزادة والاطلاع على المستجدات في مجال التخصص.

ج. القيادة والمسئولية: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات التأثير على الآخرين من أجل تحقيق هدف مشترك من خلال الاستجابة بعقلية متفتحة لأفكار وقيم وثقافات مختلفة، مع الالتزام بالقوانين واللوائح الخاصة بتنظيم العمل في مجال التخصص.

د. الإنتاجية والمحاسبية: تعرف في البحث الحالي بأنها قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات تحمل مسئولية استثمار الوقت في التخطيط والتنظيم وإدارة الأعمال، والحكم على مدى تحقق الأهداف وفق الأولويات في مجال التخصص، ومتابعة التقدم الذي تم احرازه في ذلك بشكل منتظم.

ثانيا: التفكير الناقد:

يعتبر التفكير الناقد أحد مهارات التفكير العليا التي يحتاجها الطفل كمدخل لنمو شخصيته، يتمكن بموجبها من إصدار الأحكام وحل المشكلات من خلال التفسير المنطقي للأحداث، وتساعده على التروي والحكمة في تنفيذ المهمات، وعدم التأثر بآراء الأخرين إلا بعد التحقق من صحتها، وبعد دراسة متأنية لكافة جوانب المشكلة المثارة، ومراجعة الأدلة والشواهد المنطقية.

يوضح "جروان" أن الفرق بين التفكير ومهارات التفكير تتضح في أن التفكير يعتبر عملية كلية يتم من خلالها المعالجة العقلية للمعلومات المسترجعة والمدخلات الحسية لتكوين الأفكار أو الحكم عليها، وتنطوي على الخبرة السابقة والإدراك والحدس والاحتضان والمعالجة

الواعية، لتضفي على الخبرات معنى، وعلى هذا فإن مهارات التفكير تعد عمليات محدودة تستخدم وتمارس بقصد في معالجة المعلومات، على سبيل المثال تحديد المشكلة، وتقييم الادعاءات أو الأدلة. (عبد الفتاح،٢٠١٢: ٦٦)

مفهوم مهارات التفكير الناقد:

تعرف بأنها عملية استدلالية تأملية ذاتية، تتضمن استراتيجيات وعمليات معرفية متداخلة كالتقييم والتحليل والاستنتاج والتفسير، بهدف مراجعة المفاهيم المعتمد عليها في اتخاذ قرار أو حل مشكله، مع مراعاة الآراء المختلفة. (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٧: ٢٣١)

تعرف بأنها حكم هادف منظم ذاتيا ينتج من التحليل والاستدلال والتقييم، وتفسير المفاهيم التي يستند عليها بشكل منهجي ومعياري.(Dowd & et al, 2018: 2)

ونستنتج من التعريفات السابقة أن التفكير الناقد عملية يتعرف من خلالها طفل ما قبل المدرسة على الثغرات ومواطن الضعف التي تعتري الموقف التعليمي بشيء من الغموض، من أجل التنبؤ بالحلول الممكنة المشكلات التي تواجهه، ولن يتوقف الأمر عند التنبؤ فحسب بل يجرب جميع الحلول، حتى يصل إلى الحل الأمثل لمواجهة المشكلة، والسعي إلى تطبيق النتائج وتعميمها في حل مشكلة جديدة.

مهارات التفكير الناقد:

تتنوع وتتباين مستويات التفكير، ويمثل التفكير الناقد أحد مهارات التفكير العليا أو المركبة، وينبثق من عمليات التفكير الناقد مجموعة من المهارات، وسيتم فيما يلي استعراض مهارات التفكير الناقد:

هناك رأي يشير إلى أن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند "جان بياجيه" ويتضمن ثلاثة مكونات رئيسة وهي الحذر في صياغة التعميمات، التفكير في البدائل والاحتمالات، تأجيل الحكم على الموقف حتى تتوافر أدلة ومعلومات كافية. (عبد الفتاح،٢٠١٢: ٨٧)

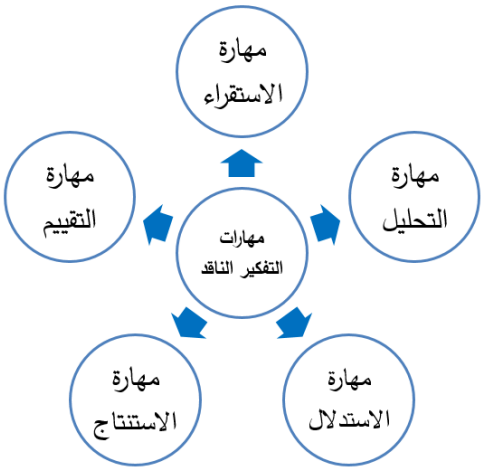
تتألف مهارات التفكير الناقد عند "الكسيبي" من مجموعة مجالات يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. الاستنباط: المقصود به استخلاص علاقة بين نتيجة ما ومقدمتين أو أكثر.
٢. الاستنتاج: هو الحكم على صحة الاستنتاجات بناء على حقائق مقدمه.
٣. التفسير: عملية يحكم من خلالها على الترتيب المنطقي للتفسيرات المقترحة.
٤. تقويم الحجج: التمييز بين الحجج الضعيفة والقوية وصلتها بالموضوع.
٥. معرفة الافتراضات: تعتبر نتيجة مسلم بها في ضوء مقدمات(الطراونة ووشاح ، ٢٠١٨ : ٤٥)

مهارات التفكير الناقد بالبحث الحالي:

وبناء على البحث الحالي تم تقسيم مهارات التفكير الناقد إلى خمسة مجالات فرعية وهي (مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم)، انظر شكل (٢) سيتم في النقاط التالية تعريف مكوناته:

شكل ٢
مجالات مهارات التفكير الناقد في البحث الحالي



١. **مهارات الاستقراء:** قدرة الطفل على توجيه الدماغ ليقوم باستنتاج قاعدة عامة من الجزئيات أو الحالات الفردية.

٢. **مهارات الاستدلال:** قدرة الطفل على توجيه الدماغ ليقوم بالتوصل إلى نتيجة محددة من خلال الاطلاع على بيان عام أو فرضية معينة.

٣. **مهارات التحليل:** القدرة على قراءة الخفايا المتضمنة بالمشكلة المطروحة وتحديد الافتراضات المناسبة واكتشاف العلاقات بين العناصر للوصول إلى حل مناسب.

٤. **مهارات الاستنتاج:** قدرة الطفل على استخلاص أسباب أو تفسير موقف أو مشكلة معينة من خلال عرض بيانات أو شواهد حقيقية أو مفترضة.

٥. **مهارات التقييم:** قدرة الطفل على إصدار حكم على أهمية فكرة أو فرضية معينة بناء على معطيات المشكلة المثارة.

مبادئ التفكير الناقد

١. يتم تقييم معظم الحقائق من خلال تطبيق قواعد الدليل والتحليل المنطقي، والمنهج العلمي، وقليل منها يسمو فوق ذلك كالمعتقدات الدينية والقيم الشخصية.

٢. القبول الساذج أو الإنكار لفكرة ما مجرد أن معلم، أو شخص مشهور، أو خبير قالها، تعد أسلوب غير علمي، لذا تحتاج إلى معرفة الأدلة المنطقية.

٣. الحكم على جودة الدليل لتتمكن من التأكد من الحقائق.

٤. التفكير الناقد يتطلب عقلاً منفتحاً للبحث عن الأدلة. (كون وميترير، ٢٠١٩: ٤٦-٤٧)

خصائص المفكر الناقد:

١. يطرح أسئلة واستنتاجات مرتبطة بالمشكلة المطروحة.

٢. يبحث عن الأسباب ويستعرض النتائج المتوقع حدوثها.

٣. يذكر ملاحظات موثوقة المصدر.

٤. يضع بالاعتبار الأبعاد المختلفة للموضوعات.

٥. مطلع جيد، ويمتلك عقل متفتح.

٦. ينصت لوجهات النظر الأخرى.

٧. يؤجل الأحكام عند عدم كفاية الأدلة.

٨. يغير موقفه عند ظهور أدلة وحقائق جديدة.

٩. يبحث عن الأدلة والبراهين لدعم المسلمات والمعتقدات.
١٠. يبحث عن الحلول، ويوظف قدرته على النقد بموضعها المناسب.
١١. لديه قدرة على تحليل الأسباب والحجج.
١٢. يسأل ويجيب على الأسئلة المختلفة بوضوح.
١٣. يستفيد من المعلومات المتاحة.
١٤. يتعامل بطريقة منظمة مع الأشياء. (Ennis,2018:167)

ثالثا: التفوق الدراسي

يتميز القرن الحادي والعشرين بالتقدم العلمي والتقني بشتى ميادين الحياة، لذا ينبغي أن نولي اهتماما بالأطفال المتفوقين دراسيا، ليتسنى تقديم الخدمات المناسبة لنمو مهاراتهم، من أجل استثمار طاقاتهم المختلفة في دفع عجلة التنمية ومسايرة التقدم السريع، لأن الثروات البشرية هي من تعتني وتنمي جميع الثروات، وسبيل أي مجتمع لمواجهة المشكلات المصاحبة للتطور، والصمود أمام المنافسات.

مفهوم التفوق الدراسي

يعرفه "جابلن" بأنه مستوى من الإنجاز في العمل المدرسي ويتم قياسه من قبل المعلمات، أو من خلال الاختبارات المقررة. (العارضي والمطيري، ٢٠١٥: ٧١)

يرى "رينزولي" أنه الطفل الذي يظهر قدرة عقلية عالية تتجلى في صورة أداء متفوق بالروضة أو المدرسة مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي إليها بناء على اختبارات التحصيل الدراسي، كما يتمتع بالدافعية والمثابرة ومستوى ذكاء مرتفع (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٠: ٣٤)

ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالأقران من الفئة التي ينتمي إليها. (عطية، ٢٠١٩: ١٦٨)

يتبين من المفاهيم السابقة للتفوق الدراسي على الرغم من اختلاف المصادر، لكن ثمة اتفاق بين جميع المفاهيم في قياس التفوق الدراسي كقدرة من خلال التحصيل الدراسي، ويضيف مفهوم رينزولي إلى ذلك قياس التفوق كسمة من خلال الاهتمام بخصائص الطفل المتفوق والتي تتضح في الدافعية والمثابرة والذكاء، هذا سبب قياس التفوق الدراسي في هذا البحث كسمة وكقدرة.

العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي

تتمايز العوامل المؤثرة على ارتقاء قدرات الأطفال وتفوقهم طبقا للكثير من العوامل، وبدأ الاهتمام يتزايد بالكشف عن تلك العوامل من منطلق إيجاد الحلول السريعة لتوفير المثيرات التي من شأنها العمل على رفع كفاءة الأطفال المتفوقين دراسيا ليستطيعوا مواجهة الحياة بصورة أفضل.

في هذا الشأن أشار " جانيه " أن إمكانية الطفل على استثمار استعداداته في اتقان المهارات وتحصيل المعلومات يتم في ظل بعض المحفزات التالية:

١. التعليم والممارسة والتدريب.
٢. المحفزات التي تتعلق بشخصية الطفل كالثقة بالنفس والاستقلال والدافعية.
٣. المحفزات المرتبطة بالبيئة المحيطة بالطفل من أفراد كالمعلمات والأصدقاء وأولياء الأمور، وكذلك الأماكن كالروضة والمنزل والنوادي، بالإضافة برامج الإثراء أو التسريع المقدمة. (شقير، ٢٠٠٢: ١٨٣)

وبناء على تلك المعطيات يعد التفوق الدراسي من الظواهر التربوية التي انبثقت من التفاعل بين النسق الاجتماعي والتعليمي، ويتبين من نتائج البحوث الاجتماعية والتربوية وجود

عوامل خلف تحقيق التفوق الدراسي وهي العوامل الداخلية كالذكاء والصحة، والعوامل الخارجية كالأسرة والروضة أو المدرسة، والقيم الاجتماعية، واستراتيجيات التعلم الحديثة، عندما تتوفر تلك العوامل للطفل فإنها ترشحه لأن يكون من فئة المتفوقين. (سحوان، ٢٠١٤: ١٠٦)

يرى "رينزولي" أن التفوق حاصل تفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات البشرية وهي قدرات عامة فوق المتوسط ، ومستويات عالية من الالتزام بالمهام أو الدافع، ومستويات عالية من الإبداع، الأطفال الموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو قادرون على تطوير هذا المركب من السمات وتطبيقها في أي مجال ذو قيمة، يمكن العثور على هذه السلوكيات "لدى أشخاص معينين –ليس كل الناس، في أوقات معينة –ليس طوال الوقت، وفي ظل ظروف معينة –وليس كل الظروف (National Association for Gifted Children, 2020)

مقاييس التفوق الدراسي

لا شك أن عملية التعرف على الأطفال المتفوقين دراسيا والكشف عنهم تعد اللبنة الأساسية لرسم الخطط الهادفة من أجل إطلاق طاقاتهم ورعايتهم، ونظرا لأن عملية الكشف تنطوي على العديد من الإجراءات؛ نتيجة اتخاذ العديد من القرارات الهامة بموجبها في ترتيب الأطفال على أنهم "متفوقون" بينما يتم تصنيف آخرون على أنهم "غير متفوقون".

وفي هذا الصدد هدفت دراسة (عطا الله، ٢٠٠٥) للوصول إلى نموذج إحصائي لانتقاء الموهوبين، باستخدام اختبارات التحصيل الدراسي، واختبار المصفوفات المتتابعة والدوائر والرياضيات، وقائمة تقدير المعلم لسمات الموهوبين والمتفوقين، على (٩٥٥) طفلا، تتراوح أعمارهم بين (٨ –١٢) عام، وقد بينت النتائج أن أوزان متغيرات بطارية الكشف

للتحصيل الدراسي (٠.٣٥)، و(٠.٣٣) لاختبار الرياضيات، وللسمات (٠.٣١)، و(٠.٢٦) للذكاء، والابتكار (٠.١٢).

وبناء على ما سبق هناك العديد من الأدوات التي يتم التعرف بها على الأطفال المتفوقين دراسيا سيتم التعرض لها بإيجاز فيما يأتي

١. مقاييس الذكاء الفردية: تعتبر من الأدوات الموضوعية في الكشف عن المتفوقين في مرحلة ما قبل المدرسة والدراسة الابتدائية.
٢. مقاييس الاستعداد الأكاديمي: كلما ابتعد الاختبار عن قياس محتوى التعلم كلما اقترب من قياس الاستعداد الأكاديمي.
٣. مقاييس التحصيل الدراسي: اختبارات مقننة تبين جوانب القوة والضعف لدى الطفل بالمحتوى الدراسي، وتستخدم كمحكات في الكشف عن المتفوقين، يبين "رالف كالو" أن الولايات المتحدة من أكثر بلاد العالم استخداما للسجلات المدرسية في الكشف عن المتفوقين؛ لأن التحصيل الدراسي من مظاهر النشاط العقلي الوظيفي، ويعد مؤشر سهل للكشف عن المتفوقين.
٤. مقاييس الشخصية :تسعى تلك الاختبارات إلى اكتشاف المتفوقين من خلال تحديد السمات الشخصية. (سحوان، ٢٠١١: ١٥٨-١٦١)

تحدد الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية طرق تشخيص الموهبة والتفوق بالأدوات التالية:

١. الذكاء: غالبا ما تستخدم اختبارات الذكاء والإنجاز الفردي.
٢. السجلات التراكمية: تُستخدم الدرجات والاختبارات التحصيلية الموحدة كتقنية في الكشف عن الموهبة والتفوق.

الترشيحات: تساعد الترشيحات الذاتية والمعلمون وأولياء الأمور في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين(National Association for Gifted Children, 2020A)

وبناء على تلك المعطيات يتضح تباين أساليب ومحكات الكشف عن الأطفال المتفوقين دراسيا، والتي تم استخدامها في التعرف عليهم من قبل علماء النفس والتربية والباحثين، وهذا التنوع يثري البحث العلمي بالكثير من البحوث، ويساعد الباحثين أيضا على اختيار الطرق المناسبة طبقا للفئة العمرية التي يتم التعامل معها، وفي هذا البحث تم استخدام التحصيل الدراسي كقدرة من خلال فحص ملفات إنجاز الأطفال بالروضة، وكذلك كسمة من خلال تطبيق قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين (إعداد كامل وحافظ، ٢٠١٠).

خصائص وسمات الطفل المتفوق دراسيا.

يرى ستيفنز وبلاكهرست وماجليوكا أن الطفل يكون متفوق إذا تمتع واحدة أو أكثر من الخصائص التالية:

١. التميز الأكاديمي والقدرة على اكتساب المعلومات بسهولة واسترجاعها بسهولة.
٢. يظهر حب الاستطلاع بموضوع محدد.
٣. الانتقاد الذاتي اللاذع والأقران.
٤. الخروج عن المألوف، وعدم تقبل الأفكار التقليدية (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٩: ٢٥٤ – ٢٥٥)

الخصائص المميزة للمتفوقين بناء على دراسة تيرمان:

-سرعة التعلم والاستمتاع به.

-الميول العلمية.

-القراءة قبل دخول المدرسة، والقدرات اللغوية الجيدة (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٩: ٢٥٥)

كما أن الطفل المتفوق يتسم بالخصائص الشخصية التالية:

- محب للاطلاع.
- مثابر ويتابع اهتماماته وتساؤلاته.
- مدرك لمحيطه، واع لما يدور حوله. (كامل وحافظ ،٢٠١٠: ١٠)

يتضح مما سبق تمايز خصائص الطفل المتفوق دراسيا عن غيره من الأطفال بالعديد من الخصائص والقدرات العقلية، فالطفل المتفوق يميل إلى القراءة والاطلاع بعمر مبكر، ويتميز بحب الاستطلاع، وسرعة التعلم، والخروج عن المألوف، والنقد الذاتي.

الخصائص المميزة لمعلمة المتفوقين:

فيما يلي عرض موجز عن خصائص وسمات معلمة المتفوقين:

١. تحترم وجهات نظر الاطفال وتقدرها.
٢. لديها دافعية مرتفعة لرعاية الموهوبين.
٣. تشجع الطفل على التعلم الذاتي.
٤. تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
٥. تعزز إنجازات الأطفال المتفوقين.
٦. تهتم بتطوير مهاراتها وقدراتها. (الجروانى وخميس،٢٠٠٩: ١٠)

يتبين مما سبق أن عملية إعداد جيل المستقبل الذي تشيد على يديه صروح الحضارات بالعلم والمعرفة، تتطلب الاهتمام بتنمية جميع قدراتهم بصفة عامة، ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة، للحفاظ على درجة تفوقهم، ولكي يتم ذلك يقتضي الأمر العناية باختيار معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، على أن يكن مؤهلات ويمتلكن خصائص وسمات تختلف عن الكثيرات.

منهجية البحث

أولا: -منهج البحث: المنهج الوصفي.

ثانيا: -عينة البحث:

أ.عينة البحث الاستطلاعية:

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٣٦) طالبة من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال المقيدات بالعام الجامعي ١٤٣٩، (٣٦) طفلا وطفلة من الجنسين والمقيدين برياض الأطفال الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية، للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وقد كشفت نتائج البحث الاستطلاعية مناسبة الأدوات لجمع البيانات، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية التي سيتم مناقشتها فيما بعد.

ب. عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٥) طالبة من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال المقيدات بكلية العلوم والآداب بشروره، و(٣٥) طفل من أطفال الروضة المتفوقين دراسيا، تم اختيارهم بعد المرور بعدد من الخطوات كانت كالتالي، تكونت عينة الأطفال في البحث الحالي بالمرحلة الأولى من (٤٣٠) طفل وطفلة من الأطفال الملتحقين بالروضات الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية، تم استخدام محك ترشيحات الطالبات المعلمات كمرحلة أولى للكشف عن المتفوقين بعد إعدادهم لذلك؛ وتم ترشيح عدد (٢٠٠) طفل فقط من المجتمع الكلي، تم بالمرحلة الثانية تدريب الطالبات المعلمات على فحص ملفات إنجاز الأطفال المحددين وتصوير عينات لأفضل ملفات إنجاز، لتحديد المتفوقين دراسيا كقدرة ، وتم بعد ذلك توزيع قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة المتفوقين(

إعداد أحمد و حافظ ، ٢٠١٠) على الطالبات المعلمات لاستيفائها بالمرحلة الثالثة لتحديد التفوق كسمة، وبالتالي تكونت عينة البحث النهائية من (٣٥) طفل وطفلة، من خلال ما يسمى بالدرجة الفارقة التي تساوى + ٢ انحراف معياري للتفوق الدراسي كقدرة وكسمة، الجدول (١) التالي تقسيم عينة الأطفال والمعلمات في صورتها النهائية من حيث العدد والنوع والروضة

جدول (١)

تقسيم العينة من حيث العدد والنوع والروضة

اسم الروضة	عدد الأطفال		نسبة الأطفال من العدد الكلي للأطفال		عدد الطالبات المعلمات	نسبة الطالبات المعلمات من العدد الكلي للمعلمات
	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر		
الروضة الثانية	٤	٢	%١١.٤٢	%٥.٧	٦	%١٧.١
الروضة الثالثة	٣	٢	%٨.٦	%٥.٧	٥	%١٤.٣
الروضة الخامسة	٦	٢	%١٧.١٤	%٥.٧	٨	%٢٢.٩
الروضة السادسة	٤	٢	%١١.٤٢	%٥.٧	٦	%١٧.١
الروضة السابعة	٢	٣	%٥.٧	%٨.٦	٥	%١٤.٣
الروضة الثامنة	٣	٢	%٨.٦	%٥.٧	٥	%١٤.٣
المجموع الكلي	٢٢	١٣	%٦٢.٩	%٣٧.١	٣٥	%١٠٠

وصف عينة البحث الأساسية:

لقد تم مراعاة ما يلي عند اختيار عينة البحث الأساسية:

١. ألا تعاني عينة الطالبات المعلمات والأطفال المتفوقين من أي إعاقات.

٢. أن تكون من المقيدات بكلية العلوم والآداب بشروره في العام ١٤٣٩ حتى ١٤٤١ هـ.

٣. أن يتراوح العمر الزمنى للأطفال المتفوقين ما بين (٥-٦) سنوات من الأطفال الملتحقين بالروضات الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية.

٤. حصول الأطفال المتفوقين على الدرجة الفارقة "Cut of Score" تعادل + ٢ انحراف معياري كشرط الجمع بين التفوق التحصيلي كقدرة وكسمة.

التجانس بين عينتي البحث الأساسية:

للتأكد من تجانس عينة الطالبات المعلمات وكذلك أطفال ما قبل المدرسة في العمر الزمني تم تطبيق اختبار كولموجروف سميرنوف، ويوضح الجدول (٢) أن مستوى الدلالة في الاختبار أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، ويتبين أن البيانات مسحوبة من مجتمع يخضع للتوزيع الطبيعي.

جدول (٢)

تجانس العينة في العمر الزمني تم استخدام اختبار كولموجروف سميرنوف

العينة	العملية الإحصائية	العدد	مستوى الدلالة
الطالبات المعلمات	١.١٦٨	٣٥	٠.١٣١
أطفال الروضة	٠.١٠١١	٣٥	٠.٢٥٩

ثالثا: أدوات البحث:

١. مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين. (إعداد الباحثة)

٢. مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة. (إعداد الباحثة)

٣. قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين. (إعداد أحمد وحافظ ٢٠١٠،)

وفيما يلي عرضًا موجز لتلك الأدوات:

أ-مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

تم إعداد المقياس بهدف الحصول على أداه سيكومترية يمكن أن تقيس مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين، وهو أحد أهداف البحث، تتكون الأداة من مائة عبارة مقسمة على ثلاث محاور رئيسة وهي (مهارات التعلم والابتكار، مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، المهارات الحياتية والمهنية).

خطوات إعداد مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

١. الاطلاع على الأدبيات والبحوث والتجارب العربية والعالمية ذات الصلة بموضوع البحث.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

٣. القيام بوضع بعض العبارات التي تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال، وقد تم مراعاة أن تحتوي مواقف واقعية تقوم بها.

٤. تم بعد ذلك كتابة مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين إلكترونيا، وتطبيقه على العينة الاستطلاعية، بهدف الحكم على صلاحيتها.

٥. تم وضع المقياس في صورته النهائية، والتطبيق على عينة البحث.

تعليمات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

- يُطلب أن يركز المستجيب في كل عبارة من العبارات التي أمامه.
- ثم يضع علامة (√) أمام كل عبارة بحيث تكون الإجابة إما (دائما) أو (كثيرا) أو (أحيانا) أو (نادرا) أو (أبدا) طبقا لمدى تكرار القيام بها.

تصحيح مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقدير الاستجابات، وبالتالي سيكون تقسيم الدرجات كالتالي، تعطى خمس درجات عندما تكون الإجابة (دائما)، أربع درجات عندما تكون الاستجابة (كثيرا)، ثلاث درجات عندما تكون الاستجابة (أحيانا)، درجتان عندما تكون الاستجابة (نادرا)، درجة واحدة عندما تكون الاستجابة (أبدا).

الكفاءة السيكومترية للأداة:

لحساب الصدق:

أولا: صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على العينة الاستطلاعية، وجدول (٣) التالي يوضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع المجالات تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

المجال	معامل الارتباط
مهارات التعلم والابتكار	**٠.٩٤٣
مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا	**٠.٩٧٠
المهارات الحياتية والمهنية	**٠.٩٣٩

** دال عند ٠.٠١

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين المستخدم في الدراسة الحالية والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٣٦) من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال ، انظر الجدول (٤) التالي الذي يوضح أن درجات معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين والبعد الذي تنتمي إليه، دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن جميع العبارات تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

مهارات التعلم والابتكار			المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا			المهارات الحياتية والمهنية			
١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	٤
**٠.٦٥	**٠.٦٩	**٠.٦٩	**٠.٥٩	**٠.٦٩	**٠.٨٥	**٠.٧٨	**٠.٧٩	**٠.٧٦	**٠.٦٧
**٠.٦٥	**٠.٥٩	**٠.٨١	**٠.٧٣	**٠.٦١	**٠.٨٨	**٠.٨٧	**٠.٧٢	**٠.٦٩	**٠.٨٧
**٠.٦٢	**٠.٥٣	**٠.٦٥	*٠.٦٢	**٠.٦٦	**٠.٧٣	**٠.٨٦	**٠.٨٣	**٠.٩٣	**٠.٦١
**٠.٧٥	**٠.٦٩	**٠.٦٥	**٠.٥٩	**٠.٨٥	**٠.٧٢	**٠.٦٥	**٠.٨٢	**٠.٨٤	**٠.٧٨
**٠.٥٣	**٠.٧٨	**٠.٦٥	*٠.٦٢	**٠.٧٧	**٠.٧٣	**٠.٧٦	*٠.٦٠	**٠.٦٩	**٠.٦١
**٠.٧١	**٠.٨٤	**٠.٥٠	**٠.٦٧	**٠.٨٥	**٠.٦٩	**٠.٧١	**٠.٧٥	**٠.٦٦	**٠.٨٤
**٠.٧٣	*٠.٦٠	**٠.٧٩	**٠.٧٩	**٠.٧٠	**٠.٧٨	**٠.٧٩	**٠.٨٦	**٠.٧٩	**٠.٨٨
**٠.٦٧	**٠.٥٢	**٠.٦٩	**٠.٨١	**٠.٧٩	**٠.٨٢	**٠.٨٩	**٠.٨٠	**٠.٧٦	**٠.٨٨
**٠.٧٢	**٠.٦٩	**٠.٦٣	**٠.٨٧	*٠.٦٢	**٠.٧٣	**٠.٨٧	**٠.٦٥	**٠.٧٢	**٠.٩٢
**٠.٦٩	*٠.٥٣	**٠.٧٣	**٠.٧٩	**٠.٧٣	**٠.٧٥	**٠.٧٤	**٠.٧٧	**٠.٧٨	**٠.٨٧

*دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

ثالثا: صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين تم عرضه على عدد (١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وفي ضوء اقتراحات السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات، وقد أقروا بصلاحيته للاستخدام بعد إجراء التعديلات.

ثبات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٦) من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال وقد بلغت قيمته (٠.٩١٩)، وبلغت أيضا بطريقة التجزئة النصفية عند سبيرمان (٠.٩٢١) وعند جيتمان (٠.٩١٨).

ب-مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

تم إعداد المقياس بهدف الحصول على أداه سيكومترية يمكن أن تقيس مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة وهو أحد أهداف البحث، تتكون الأداة من ثمانية عشر عبارة مقسمة على خمسة مجالات فرعية وهي (مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم).

خطوات إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

١- الاطلاع على البحوث والأدبيات العربية والعالمية المرتبطة بمهارات التفكير الناقد.

٢- الاطلاع على بعض الأدوات المعدة لقياس مهارات التفكير الناقد.

٣- صياغة بعض العبارات التي تحتوي مواقف خاصة بمهارات التفكير الناقد، مع مراعاة أن تتضمن الأداة مواقف واقعية يقوم بها طفل ما قبل المدرسة.

٤- كتابة عبارات المقياس إلكترونيا، ثم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، من أجل التحقق من صلاحيته لعينة البحث وإجراء التعديلات المطلوبة.

٥- تم وضع مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لطفل ما قبل المدرسة في صورته النهائية.

٦- تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على الأطفال عينة البحث.

تعليمات مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

١. يُطلب أن يركز الطفل المستجيب في كل موقف من المواقف التي يسمعها.

٢. سوف أقرأ لك مجموعة من المواقف أو القصص القصيرة.

٣. وعليك أن تشير للصورة التي ترى أنها الإجابة الصحيحة وتتناسب مع هذه القصة

٤. ثم يتم وضع علامة (√) أمام كل عبارة في نموذج الإجابة المخصص لذلك بحيث تكون الإجابة إما (أ) أو (ب) أو (ج) طبقا لما يتوافق مع اختيار الطفل.

تصحيح مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

تم تقسيم الدرجات كالتالي، تعطى خمس درجات عندما تكون الإجابة (أ)، ثلاث درجات عندما تكون الاستجابة (ب)، درجة واحدة عندما تكون الاستجابة (ج).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

لحساب الصدق:

أولا: صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغ

قوامها (٣٦) طفل وطفلة بمرحلة رياض الأطفال بمحافظة شروره بالمملكة العربية السعودية، انظر الجدول (٥) التالي الذي يوضح أن درجات معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن جميع المحاور تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس
**٠.٦٢٩	**٠.٧٤٦	**٠.٧٣٧	**٠.٦٨٣	* ٠.٥٦٤
**٠.٧٠٢	**٠.٦٢٤	**٠.٧٢٠	**٠.٧٨٣	**٠.٦٩٦
**٠.٩٢	**٠.٦٨٢	**٠.٦٥٤	* ٠.٦٢٠	* *٠.٧٦٣
	**٠.٧٩٩		* ٠.٥٩٤	* *٠.٧٨٣

*دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٦) طفل وطفلة، يوضح الجدول (٦) التالي أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن جميع المحاور تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
مهارة التحليل	٣	*٠.٧٥٠
مهارة الاستقراء.	٤	**٠.٧١٢
مهارة الاستدلال	٣	**٠.٧٠٤
مهارة الاستنتاج.	٤	*٠.٦٧١
مهارة التقييم	٤	**٠.٧٠١

*دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

ثالثا: صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من تصميم مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة تم عرضه على (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وبناء على توجهاتهم تم تعديل إجراء بعض التعديلات، وقد أقروا بعد التعديلات بصلاحيتها للاستخدام.

ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

لحساب الثبات تم استخدام طريقة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٢٠)، على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٦) طفل وطفلة، وبلغت قيمته كذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية عند سبيرمان (٠.٨٣٢) وعند جيتمان (٠.٨٢٥).

ج-قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين:

تهدف هذه القائمة إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر ٤-٦ سنوات، تحتوي القائمة على مائة عبارة تغطي مظاهر التفوق لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في بعض المجالات الخاصة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق:

قاما معدا الأداة بالتحقق من معامل الارتباط بينها وبين قائمة السمات الشخصية والسلوكية للموهوبين والمتفوقين (إعداد القريطي، ٢٠٠١)، وقد بينت النتائج إلى أن معامل الصدق (٠.٨٢) مما يدل على صدق القائمة.

تم حساب الصدق في البحث الحالي باستخدام صدق المحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أطفال عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٦) طفل وطفلة من أطفال شروره في القائمة ودرجاتهم على مقياس تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة (إعداد منسي والبنا، ٢٠٠١)، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٩١) وهي درجة دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يبين صدق الأداة.

الثبات:

قاما معدا القائمة باستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسن وكان (٠.٨٦)، وتم إيجاده أيضا بإعادة التطبيق على عينة التقنيين بفاصل زمني قدره أسبوعان كانت النتيجة (٠.٩٧)، وبالتجزئة النصفية بلغ (٠.٩٢)، ثم بإيجاد معامل الثبات للقائمة ككل باستخدام معادلة سبيرمان–براون وبلغ (٠.٩٦) وهذا يدلل على ثبات الأداة.

تم التحقق من معامل ثبات القائمة بالبحث الحالي بطريقة إعادة الإجراء بفاصل زمني قدره (٤٥) يوما، على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٣٦) طفلا وطفلة من الأطفال المقيدين برياض الأطفال بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغت قيمته (٠.٧٣٨) وهي مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

رابعاً: الخطوات الإجرائية للبحث:

١- تم الاطلاع على البحوث والمصادر العربية والعالمية التي اهتمت بموضوع البحث.

٢- تم تحديد أدوات البحث تحديدا دقيقا.

٣- تم إعداد مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين للطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال، ومقياس مهارات التفكير الناقد المصور لدى طفل ما قبل المدرسة وتطبيقهما على العينة الاستطلاعية البالغ قوامها (٣٦) طفلا، (٣٦) طالبة معلمة.

٤- تم اختيار عينة الأطفال المتفوقين النهائية في البحث الحالي من خلال مجموعة من الخطوات وهي: ترشيحات الطالبات المعلمات بعد إعدادهن للقيام بذلك عن طريق توضيح أهداف البحث والتّعريف الإجرائي للتفوق الدراسي ومصادر المعلُومات التي تحتاجها؛ ثم بعد تم مراجعة ملفات إنجاز أطفال الروضة لتحديد الأطفال الأعلى تحصيلا في تقييمات الأنشطة المختلفة، وتم بعد ذلك تطبيق قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين والمتفوقين (إعداد كامل وحافظ).

٥- وقد تم تحديد العدد النهائي لعينة الموهوبين وعددهم (٣٥) طفل وطفلة من خلال ما يسمى بالدرجة الفارقة Cut of Score والتي تساوي + ٢ انحراف معياري كشرط الجمع بين التفوق التحصيلي كقدرة من خلال أنشطة التقويم التي تقدمها الطالبات المعلمات بالروضة، والتفوق كسمة من خلال قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة المتفوقين.

٦- تم تحديد عينة الطالبات المعلمات اللائي يقمن بالعمل مع أطفال العينة.

٧- تم إجراء مقابلة مع الطالبات المعلمات، للمساعدة في جمع البيانات وتطبيق الأدوات.

٨- تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد المصور على عينة الأطفال النهائية.

٩- توزيع مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين على الطالبات المعلمات للإجابة عليه.

١٠- تم المعالجة الإحصائية المناسبة واستخلاص النتائج.

١١- تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة.

١٢- تقديم التوصيات والمقترحات.

أسلوب معالجة البيانات الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية

٢- الوسط الحسابي.

٣- الانحراف المعياري.

٤- معاملات الارتباط.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- وللإجابة على التساؤل الأول والذي ينص على أنه (ما مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات التعلم والابتكار؟) تم استخدام المتوسط، والانحراف المعياري، انظر جدول (٨ – ٩ –١٠).

١-١ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الإبداع والابتكار.

جدول (٨)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإبداع والابتكار كأحد مهارات التعلم والابتكار في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أطور وأنفذ الأفكار الجديدة في مجال التخصص بشكل فعال	٣	٠.٥٧	أحيانا
٢	أنفذ أفكار جديدة ومفيدة في مجال التخصص.	٣	٠.٧٩	أحيانا
٣	استخدم الكثير من التقنيات لخلق أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام	٣.٣	٠.٧١	أحيانا
٤	أنفذ الأفكار الإبداعية لتقديم مساهمات ملموسة في مجال التخصص.	٣.٣	٠.٧١	أحيانا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
٥	أسعى لزيادة جودة العمل في مجال التخصص	٤	٠.٧٠	كثيرا
٦	أستفيد من وجهات النظر المختلفة بالتخصص في تقديم أفكار جديدة.	٤.١	٠.٥٢	كثيرا
٧	أبتكر وأطور في مجال التخصص.	٤.٢	٠.٧٦	دائما
٨	أنجز المهام المطلوبة مني.	٤.٢	٠.٦٤	دائما
٩	أجد حلول متميزة للمشكلات التي تعترضني في مجال التخصص.	٤.٥	٠.٥٩	دائما
١٠	لا أؤمن بالفشل وأستثمر جهودي من أجل تحقيق النجاح.	٤.٧	٠.٦١	دائما

يتضح من الجدول (٨) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٣) و(٤.٧) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات الإبداع والابتكار كأحد مهارات التعلم والابتكار، حيث أنهن لا يؤمن بالفشل ويستثمرن جهودهن من أجل تحقيق النجاح، يجدن حلول متميزة للمشكلات التي تعترضهن، ينجزن المهام المطلوبة منهن، ويسعون لزيادة جودة العمل، يستفيدون من وجهات النظر المختلفة في مجال التخصص في تقديم أفكار جديدة، وقد يرجع ذلك إلى إتاحة المشرفات الأكاديميات الفرص أمام الطالبات المعلمات لمناقشة كل المشكلات التي تواجههن أثناء فترة التدريب الميداني، ومساعدتهن على البحث عن الفنيات الملائمة لمواجهتها، وكذلك السعي نحو تنمية دافعيتهن نحو العمل والإنجاز.

وعلى الوجه الآخر يتبين أن الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال مازلن في حاجة إلى اكتساب مهارة تطوير وتنفيذ أفكار جديدة في مجال التخصص ، وكذلك مهارة استخدم مجموعة كبيرة من التقنيات لخلق أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام، وكذلك تنفيذ الأفكار الإبداعية لتقديم مساهمات ملموسة في مجال التخصص وقد يرجع ذلك إلى قلة الوقت المتاح لتقديم أنشطة إبداعية أثناء فترة التدريب الميداني، ونتيجة ضعف القدرة على التغلب على المعوقات الذاتية الناتجة من اختلاف المعلومات النظرية التي تدرسها الطالبات في مجال التخصص عن الجانب التطبيقي لها ، لذا تحتاج الطالبة المعلمة إلى دمج الجانب النظري مع

العملي في رياض الأطفال، ولن يحدث ذلك إلا في حال إنشاء روضة تجريبية داخل كلية رياض الأطفال ، أو في حال تعديل خطة البرنامج بحيث تخرج الطالبات المعلمات إلى التدريب الميداني في مستويات متقدمة عن المستوى الثامن ، وبالتالي ستكون الفرص المباشرة للتعلم متاحة ، وتساعد أيضا في الوصول إلى المعلومات والحقائق الخاصة لتنفيذ وإبداع وابتكار أنشطة تعليمية متطورة دون قيود.

١-٢ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

جدول (٩) قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات كأحد مهارات التعلم والابتكار في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أتمسك برأيي لو توفرت الأدلة المنطقية على عدم صحته.	٤.٤	١.٥٤	دائما
٢	أفكر وأتصرف بهدوء قبل اتخاذ أي قرار	٣.٢	٠.٨٥	أحيانا
٣	أتنبأ بردود أفعال الأطفال ومشرفتي التربوية قبل تقديم النشاط.	٣.٣	٠.٦٦	أحيانا
٤	انتبه للتفاصيل الدقيقة في أي موقف أمر به.	٣.٧	٠.٧٠	كثيرا
٥	أستفيد من أخطاء غيري في حل المشكلات.	٣.٧	٠.٥٩	كثيرا
٦	أختار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.	٤.٣	٠.٥٥	دائما
٧	أسدي النصح للآخرين عند وقوعهم في المشكلات.	٤.٤	٠.٦٣	دائما
٨	أواجه أنواع مختلفة من المشكلات غير المألوفة بطرق تقليدية ومبتكرة على حد سواء.	٤.٥	٠.٩٣	دائما
٩	أتعرف الأسباب ذات العلاقة بالموضوعات في مجال التخصص وتلك التي لا ترتبط به	٤.٥	٠.٨٩	دائما
١٠	أقارن بشكل عادل بين وجهات نظر زملائي المختلفة.	٤.٦	٠.٧٨	دائما

يتضح من الجدول (٩) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٣.٢) و (٤.٦) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات كأحد مهارات التعلم والابتكار، وتظهر في قدرتها على المقارنة بين وجهات النظر المختلفة، وتحديد الأسباب المختلفة ذات العلاقة، وتواجه المشكلات بطرق غير مألوفة وأخرى تقليدية.

ولعل من أسباب ذلك أن التفكير الناقد هو حكم هادف منظم ذاتيا ينتج من التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال، بالإضافة إلى تفسير الظاهرة والمفاهيم التي يستند إليها هذا الحكم تفسيرا منهجيا ومعياريا. (Dowd et al, 2018: 2)

وقد يكون السبب وراء ذلك أيضا أن التفكير الناقد وحل المشكلات عملية عقلية تقوم من خلالها الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بتشخيص نقاط القوة والضعف التي تحيط بالمواقف التي يعتريها بعض من الغموض للحصول على أفضل النتائج التي تعيد إليها عملية التوازن، ومن ثم اكتشاف العلاقات البينية بين ما تعلمته مسبقا ببنيتها المعرفية، ومن ثم تضع مجموعة من الفروض وتحاول تجريبها إلى أن تصل إلى الحل الأمثل للمشكلة، ومن ثم تسعى إلى تعميم النتائج وتحاول تطبيقها في حل مشكلة جديدة.

وعلى الوجه الآخر مازالت الطالبات المعلمات في حاجة إلى اكتساب مهارة التفكير وحسن التصرف بهدوء قبل اتخاذ أي قرار، وكذلك في حاجة إلى اكتساب مهارة التنبؤ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف امتلاكهن الخبرة الكافية في التعامل مع الأمور المختلفة، حيث أن اكتساب الخبرة من الأمور المهمة في عملية اتخاذ القرار وحسن التصرف والتنبؤ بما يحدث في المستقبل، ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال استخدام عضو هيئة التدريس بالجامعة استراتيجية حل المشكلات في عملية التعلم.

١-٣ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الاتصال والتعاون.

جدول (١٠)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال والتعاون كأحد مهارات التعلم والابتكار في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

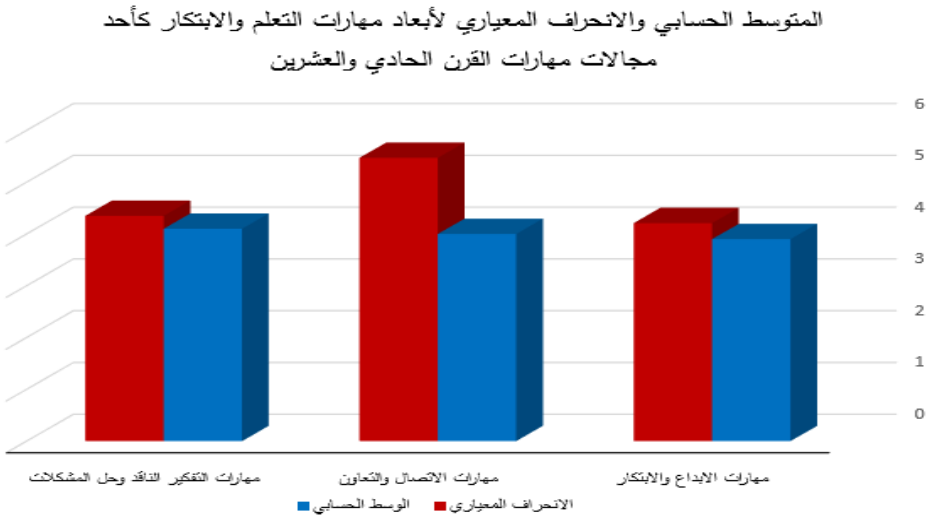
م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أحرص على إقامة علاقات طيبة مع الرؤساء والزملاء في مجال التخصص.	٢.٩	٠.٦٥	أحيانا
٢	أتبادل الزيارات داخل قاعات النشاط مع الزملاء المتميزين لاكتساب الخبرات.	٣.٢	١.٣٣	أحيانا
٣	أشجع العمل ضمن فريق على اختلاف الخلفيات الاجتماعية والثقافية.	٣.٥	٠.٨٥	كثيرا
٤	أتصرف بمهنية واحترم الاختلافات الثقافية والاجتماعية.	٣.٨	٠.٧٠	كثيرا
٥	أتعاون مع زملائي أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة في مجال التخصص.	٤.١	٠.٥٧	كثيرا
٦	اتخذ إجراءات فردية وجماعية لمواجهة التحديات في مجال التخصص.	٤.٤	١.٢٢	دائما
٧	أحفز زملائي على الاهتمام بالعمل في مجال التخصص.	٤.٤	٠.٦٠	دائما
٨	استفيد من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لخلق أفكار جديدة بالتخصص	٤.٥	٠.٩١	دائما
٩	أحترم رأي الفريق في مجال التخصص وإن كان يخالف رأيي.	٤.٦	٠.٨٥	دائما
١٠	أصمم برامج في مجال التخصص للمساعدة في حل مشكلات الأطفال.	٤.٧	١.٠٤	دائما

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن متوسطات الدرجات المحسوبة تتراوح بين (٢.٩) و(٤.٧) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات الاتصال والتعاون كأحد مهارات التعلم والابتكار، حيث أن لديهن القدرة على تصميم برامج لحل مشكلات الأطفال، ويمكنهن الاستفادة من الاختلافات الثقافية والاجتماعية في خلق أفكار جديدة، والتعاون مع الزميلات أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، واحترامهن رأي الفريق.

وقد يعود ذلك إلى كون مهارات التعاون والاتصال أحد المهارات التي تساعد الطالبات المعلمات على التفتح والنمو، فضلا عن تحسين علاقاتهن مع زميلاتهن، وتنمية قدرتهن على حل المشكلات التي تواجه المتعلم في الروضة بسهولة، كما تيسر عملية تبادل الخبرات وإنجاز المهام المطلوبة بشكل فعال، وتعد أيضا من الأساليب التي تنقلهن إلى حيز اجتماعي أفضل يعتمد على المشاركة والتعاون وتعميق الروابط مع الآخرين والأخوة والانسجام، كما تساعدهن على اكتساب المعارف والتجارب التي لدى بعضهن البعض ، ويسعون نحو خلق روح الإبداع أثناء اتخاذ القرارات.

وعلى الوجه الآخر مازال هناك حاجة إلى اكتساب مهارة إقامة علاقات طيبة مع الرؤساء والزملاء، وكذلك مهارة تبادل الزيارات مع النظيرات المتميزات لتبادل واكتساب الخبرات، وقد يرجع ذلك إلى كثرة المسئوليات التي تقع على عاتقهن أثناء فترة التدريب الميداني في التخطيط للأنشطة وإعداد الوسائل التعليمية، وانهاء خطة الأنشطة مع الأطفال المسئولة عنهم، كما أن اكتساب هذه المهارات يحتاج إلى التفاعل بهدف تبادل المعلومات والأفكار والتعبير عن الحاجات والرغبات.

شكل (٢)



جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التعلم والابتكار كأحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
مهارات التعلم والابتكار	مهارات الابداع والابتكار	٣.٩	٤.٢١	كثيرا
	مهارات الاتصال والتعاون	٤	٥.٤٧	كثيرا
	مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٤.١	٤.٣٥	كثيرا

يتبين من جدول (١١) السابق، والشكل التخطيطي (٢) أن الأعلى متوسط من حيث الاكتساب في المجال الأول بمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وهو مهارات التعلم والابتكار بناء على استجابات عينة البحث، هو" مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات يليه "مهارات الاتصال والتعاون " ويليه مهارات الابداع والابتكار.

وقد تعزي هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفات التربويات بإثارة دافعية الطالبات المعلمات إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة، وكذلك نتيجة احترام أفكارهن واهتماماتهن، وإثارة جو من التنافس فيما بينهن، مما ساعدهن على القيام بعمليات التقييم والتفسير والتحليل، أثناء إعداد خطط لحل المشكلات التي تواجههن للتوصل إلى نتائج مثمرة، وكل ذلك يسهم بصورة أو بأخرى في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطالبات المعلمات.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى جذب انتباه الطالبات المعلمات إلى أهمية التعاون فيما بينهن في إعداد الأنشطة التعليمية، والاستفادة من خبرات المعلمات والزميلات أثناء فترة التدريب والتعرف على نقاط القوة لاستثمارها وصقلها، وتحديد نقاط الضعف لمعالجتها، مما ساهم في استثارتهن، وأسفرت عن حالة من التنافس فيما بينهن ، وقد ساهم بشكل كبير في الإقبال على استخدام مهارات الاتصال والتعاون أثناء عملية التعلم، وقد يفسر هذا أيضا

حصول مهارات الابداع والابتكار على المرتبة الثالثة، بعد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ، ومهارات الاتصال والتعاون.

٢- وللإجابة على التساؤل الثاني والذي ينص على أنه (ما مدى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا؟) تم استخدام المتوسط، والانحراف المعياري، انظر جدول (١٢ – ١٣ –١٤).

٢-١ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الثقافة المعلوماتية.

جدول (١٢)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الثقافة المعلوماتية كأحد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أتبادل الخبرات في مجال التخصص من فريق العمل.	٢.٤	١.٠٤	نادرا
٢	ألتزم بأخلاقيات الوصول للمعلومات واستخدامها	٢.٧	١.٣٣	أحيانا
٣	أقرأ الكتب والمقالات والمدونات العلمية لإثراء مهاراتي بالتخصص.	٣	٠.٩٢	أحيانا
٤	أتعلم ذاتيا لاكتساب مهارات جديدة للتقدم في مجال التخصص.	٣.١	٠.٧٠	أحيانا
٥	أثق كثيرا في كل المعلومات التي أجمعها من مصادر غير موثوقة.	٣.٣	١.٢٢	أحيانا
٦	أبحث بالمكتبات الرقمية عن المعلومات المتصلة بالتخصص.	٣.٣	٠.٦٠	أحيانا
٧	أصل إلى المعلومات في التخصص وأحللها باستخدام تقنية مناسبة.	٣.٣	٠٥٨	أحيانا
٨	أنفتح وأطلع على القضايا العالمية والثقافات الأخرى في التخصص.	٤	٠.٦٥	كثيرا
٩	أجمع مصادر متنوعة لانتقاء المعلومات التي تساعد في حل المشكلات التي تواجهني في مجال التخصص.	٤.٢	٠.٨٥	دائما
١٠	أصل إلى معلومات موثقة واستخدمها بكفاءة في مجال التخصص.	٤.٣	٠٥٧	دائما

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن متوسطات الدرجات المحسوبة تتراوح بين (٢.٤) و(٤.٣) وبذلك يتبين امتلاك الطالبات المعلمات بعض المقومات التي يمكنهن من خلالها الانفتاح على الثقافات، والبحث عن معلومات موثقة واستخدمها بكفاءة في حل المشكلات التي تواجههن في مجال التخصص، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام عضوات هيئة التدريس على حث الطالبات على كتابة التكليفات من خلال الاستعانة بالمصادر الموثوقة.

لكن على الوجه الآخر مازال هناك حاجة إلى اكتساب المزيد من المهارات لتكن مثقفات معلوماتيا، ومن هذه المهارات مهارة تبادل الخبرات في مجال التخصص من فريق العمل، وكذلك مهارة الالتزام بأخلاقيات الوصول للمعلومات واستخدامها، وكذلك مهارة قراءة الكتب والمقالات والمدونات العلمية، ومهارة التعلم الذاتي، ومهارة استخدام المكتبات الرقمية.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (Singh ,2005)التي أجريت علي طلاب برنامج وسائل الإعلام والصحافة بجامعة هوفسترا لتقييم مهارات الوعي المعلوماتي لديهم ، في ضرورة تدريب الطلاب في مرحلة ما قبل التخرج والطلاب الخريجين ليكونوا مثقفين معلوماتيا ، وقد اتفقت نتائج البحث في ذلك مع نتائج دراسة (العزري، ٢٠١١) التي أظهرت وجود رغبة مستمرة لاستخدام المعلومات من قبل طلبة السنة الأخيرة لبرنامج البكالوريوس بجامعة السلطان قابوس وأشارت الدراسة عن وجود تأثير مقبول بمستويات غير مرتفعة لاختصاصي المعلومات في رفع مهارات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة.

واتفقت أيضا مع دراسة (جوهري والعمودي ،٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الوعي المعلوماتي لدى الطالبات بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات، باستخدام المنهج المسحي والاستبيان كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة يعانون من قلة الخبرة وضعف العلاقة بين الوعي المعلوماتي ومهاراته.

٢-٢ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الثقافة التكنولوجية.

جدول (١٣)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الثقافة التكنولوجية كأحد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أنشر المعلومات التي توصلت إليها في مجال التخصص بين الزملاء.	٢.٧	١	أحيانا
٢	أشجع عمل مجموعات على مواقع التواصل الاجتماعي مع الزملاء بالتخصص.	٢.٧	٠.٨٥	أحيانا
٣	استخدام التكنولوجيا الرقمية والإعلامية في مجال التخصص بطرق آمنة.	٣.٢	٠.٧٨	أحيانا
٤	أسعى الى التعرف على الخبراء والمهتمين بتطوير التعليم في مجال التخصص من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	٣.٢	٠.٧٨	أحيانا
٥	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي للتعبير عن الأفكار والآراء بالتخصص	٤.١	٠.٨٢	كثيرا
٦	أستطيع التمييز بين المعلومات الحقيقية والخاطئة والمحتوى الجيد والضار في مجال التخصص عبر الإنترنت	٤.٢	٠.٧٦	دائما
٧	أستطيع حماية البيانات من خلال إنشاء كلمات مرور قوية وإدارة الهجمات الإلكترونية المختلفة.	٤.٤	٠.٦٩	دائما
٨	أستطيع التمييز بين جهات التواصل الموثوقة والمشكوك فيها عبر الإنترنت	٤.٥	٠.٨٣	دائما
٩	استخدم شبكة الإنترنت للوصول إلى كل ما هو جديد في مجال التخصص	٤.٥	٠.٨٩	دائما
١٠	أستطيع إعداد العروض التقدمية في مجال التخصص.	٤.٦	٠.٨١	دائما

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٢.٧) و (٤.٦) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات الثقافة التكنولوجية كأحد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، حيث يمكنهن إعداد العروض التقدمية في مجال التخصص، واستخدام شبكة الإنترنت، وسعيهن الدؤوب في حماية بياناتهن، والتمييز بين المحتوى الضار والنافع، واستخدام مواقع التواصل في التعبير عن الأفكار، وقد يرجع السبب وراء ذلك في اهتمام جامعة نجران بإنشاء بريد إلكتروني شخصي لجميع الطالبات لتسهيل التواصل فيما بينهن وبين جميع المتخصصين بالجامعة، بالإضافة إلى وجود المنتديات على البلاك بورد لتبادل الأفكار والمعلومات.

لكن على الوجه الآخر مازلن في حاجة إلى اكتساب مهارة نشر المعلومات في مجال التخصص ، وكذلك مهارة تشجيع عمل مجموعات على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك مهارة استخدام التكنولوجيا الرقمية ووسائل الإعلام في مجال التخصص بطرق آمنة، وقد يعود السبب وراء ذلك إلى حاجة جيل عصر المعرفة بالتقنية إلى التوجيه حول الاستخدام الأفضل لتطبيق الأدوات الرقمية في مهام التعلم والعمل، وإلى تقويم مخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فالطالبات سيستفيدون من نصائح وتوجيهات أساتذته، وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (بعطوط، ٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة احتساب الطلاب والطالبات للمهارات التكنولوجية بدرجة أحيانا .

٢-٣ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الثقافة الإعلامية.

جدول (١٤)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الثقافة الإعلامية كأحد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أتوجه إلى مواقع المتاحف الافتراضية للاستفادة منها في مجال التخصص	٢.٩	١.٥٦	أحيانا
٢	أستنتج الأفكار الخفية التي لم تذكرها وسائل الإعلام بالبرامج بالتخصص.	٢.٩	٠.٨٤	أحيانا
٣	أدرك دور وسائل الإعلام في تغيير السلوكيات والأفكار والمعتقدات.	٣.٢	٠.٨٨	أحيانا
٤	أتابع وسائل الإعلام من أجل التعرف على ما تتضمنه من قيم ووجهات نظر في مجال التخصص.	٣.٣	٠.٩١	أحيانا
٥	أستنبط الهدف من الرسائل الإعلامية في مجال التخصص بسهولة.	٣.٥	٠.٧٧	كثيرا
٦	أطوع التكنولوجيا الحديثة لخدمة المحتوى الأكاديمي بالتخصص.	٣.٧	٠.٧٤	كثيرا
٧	أتصفح المواقع العلمية المختصة في تطوير التعليم وارتادها بانتظام.	٣.٩	١.٢	كثيرا
٨	أحكم على فعالية وسائل الإعلام وأقيم أثرها بمجال التخصص.	٤.١	٠.٨٧	كثيرا
٩	أستفيد من وسائل الإعلام في تطوير مجال التخصص.	٤.٣	٠.٧٩	دائما
١٠	أحرص على المشاركة في الدورات والورش التدريبية وخاصة الدورات الإلكترونية التي تقدم مجاناً.	٤.٤	١.٢١	دائما

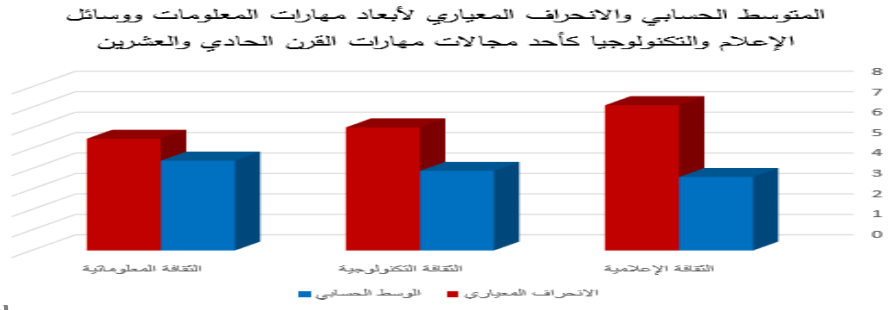
يتضح من الجدول (١٤) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٢.٩) و (٤.٤) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات بعض مهارات الثقافة الإعلامية كأحد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا حيث تشارك الطالبات المعلمات في الدورات والورش التدريبية الإلكترونية التي تقدم مجاناً، وقد يكون السبب وراء ذلك إتاحة وحدة الأنشطة الطلابية

وكذلك وحدة الخريجات بكلية العلوم والآداب بشروره الفرصة أمام جميع الطالبات لحضور دورات تدريبية وورش عمل مجانية، وكذلك وجود العديد من المراكز التي تتيح حضور الدورات التدريبية الإلكترونية المجانية وعلى رأسهم المكتبة الرقمية السعودية.

ويتضح أيضا ميل الطالبات المعلمات لمتابعة وسائل الإعلام، والحكم على فعاليتها، وقد يعود ذلك إلى اهتمام وسائل الإعلام بإعداد برامج تربية الطفل، ويظهر أيضا اكتساب الطالبات المعلمات مهارة تصفح المواقع المتخصصة، وقد يرجع هذا إلى توافر العديد من المواقع المتخصصة التي تهتم بأنشطة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

وبالرغم من ذلك مازال الطالبات المعلمات في حاجة إلى اكتساب مهارة التوجه إلى مواقع المتاحف الافتراضية للاستفادة منها في مجال التخصص، وقد يكون السبب وراء ذلك عدم إدراك الطالبات لأهمية التربية المتحفية في إثراء البنية المعرفية للطفل، كذلك في نمو مفهوم الانتماء للوطن، نظرا لعدم احتواء الخطة الدراسية على ما يثري التربية المتحفية عند الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال، وتحتاج الطالبات المعلمات كذلك إلى نمو مهارة الاستنتاج، وقد يعود السبب في ذلك اعتماد أساليب التدريس على الجانب التقليدي أو لقلة زمن المحاضرة مقارنة بكم موضوعات المقرر، ومن ثم عدم إعطائهن الفرص الكافية للتحقق من صحة المبادئ والقوانين والقواعد العلمية، وتدريبهن على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة.

شكل (٣)



جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا كأحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا	الثقافة الإعلامية	٣.٦	٧.١١	كثيرا
	الثقافة التكنولوجية	٣.٩	٦.٠٢٧	كثيرا
	الثقافة المعلوماتية	٤.٤	٥.٤٧	دائما

يتبين من جدول (١٥) السابق، والشكل التخطيطي (٣) أن مهارات الثقافة المعلوماتية هي الأعلى متوسط من حيث الاكتساب في المجال الثاني بمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وهو مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا من استجابات عينة البحث، يليه مهارات الثقافة التكنولوجية، ويليه مهارات الثقافة الإعلامية.

وقد يبين ذلك قدرة الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على اكتساب مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا التي تساعدهن على تطوير مهاراتهن في مجال التخصص، وإدراك أهميتها والعمل على تطبيقها للاستفادة منها في العمل مع الطفل بشكل هادف.

وقد اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة(Powell & Smith,2003) التي هدفت إلى تقييم خريجي جامعة ولاية أوهايو في تطبيق مهارات البحث عن المعلومات، وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة يفضلون مصادر المعلومات التي يسهل الحصول عليها كمناقشة الزملاء والأساتذة والتي بلغت ٧٩ % كأهم وسائل البحث عن المعلومات في حين شكلت الانترنت ٦٩ %من بين مصادر المعلومات التي يعتمد إليها الطلاب.

٣- وللإجابة على التساؤل الثالث والذي ينص على أنه (ما مدى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره المهارات الحياتية والمهنية) تم استخدام المتوسط، والانحراف المعياري، انظر جدول (١٦- ١٧ - ١٨-١٩) التاليين.

٣-١ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات المرونة والقدرة على التكيف.

جدول (١٦)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المرونة والقدرة على التكيف كأحد المهارات الحياتية والمهنية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أستطيع العمل بشكل فعال في مناخ يسوده الغموض والتغيير.	٢.٦	١.١٢	أحيانا
٢	أتسم بالمرونة في اتخاذ القرارات المختلفة في مجال التخصص.	٣.٢	٠.٦٦	أحيانا
٣	أواكب التطورات الحديثة في مجال التخصص وأطور ذاتي في مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين.	٣.٣	٠.٦٦	أحيانا
٤	أتكيف مع الأدوار المتنوعة في مجال التخصص.	٣.٧	١.١٧	كثيرا
٥	أتفاوض لتحقيق التوازن بين مختلف الآراء والمعتقدات للوصول إلى حلول عملية في مجال التخصص.	٣.٨	١.١٦	كثيرا
٦	أجمع معلومات عن التغذية السليمة وأستفيد منها في مجال التخصص.	٤	٠.٨٢	كثيرا
٧	أتعامل بإيجابية مع الثناء والنقد.	٤.٣	٠.٦٧	دائما
٨	أتعامل بإيجابية مع المشكلات السلوكية التي تصدر من الأطفال.	٤.٣	٠.٧٤	دائما
٩	استخدم المعلومات لتعزيز الصحة البدنية والعقلية الوقائية للأطفال.	٤.٣	٠.٦٦	دائما
١٠	استخدم المعلومات المتاحة وأستفيد منها في اتخاذ القرارات المناسبة.	٤.٣	٠.٦٣	دائما

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن متوسطات الدرجات المحسوبة تتراوح بين (٢.٦) و(٤.٣) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات المعلمات مهارات المرونة والقدرة على التكيف كأحد مهارات المهارات الحياتية والمهنية، إذ لديهن القدرة على التفاوض واتخاذ القرارات، والتوافق مع الأدوار والمسئوليات، وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى السرعة الهائلة التي تحدث في الحياة العامة نتيجة للتغير التقني، ومن ثم يتطلب الأمر منهن التوافق مع الطرق الحديثة للاتصال والتعلم والعمل والحياة.

وعلى الوجه الآخر مازال هناك حاجة إلى اكتساب مهارة التعامل مع ضغوط العمل، وكذلك مهارة المرونة ومواكبة التطورات الحديثة في مجال التخصص، وتطوير الذات في مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين.

وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى أن مهارات المرونة والقدرة على التوافق تختلف تبعا لسنوات الخبرة، كما أنها ترمي في النهاية إلى تحقيق التوافق مع المسئوليات المختلفة في البيئة المحيطة ومع الآخرين، وهنا يبرز دور المشرفة الأكاديمية في التدريب الميداني على توجيه الطالبات المعلمات التوجيه الصحيح، للتعامل مع الأدوار المختلفة، وكيفية مواجهة الصعوبات ، لأن من شأن تلك الصعوبات أن تؤثر بما لا يدع مجالاً للشك على التوافق النفسي لهن، مما يحد من قدرتهن على التعامل مع المواقف والمسئوليات التي تقع على عاتقهن، وتؤثر أيضًا على حدوث خلل في مفهوم الذات، ويمكن تنمية مهارات المرونة والتوافق بالعمل على برامج تربوية تزداد تعقيدا بالتدريج وصناعة تحديات بين الطالبات من أجل تغيير طريقة عملهن.

٣-٢ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي.

جدول (١٧)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المبادرة والتوجيه الذاتي كأحد المهارات الحياتية والمهنية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أضع أهدافا في مجال التخصص بمعايير ملموسة	٣.٣	٠.٨٧	أحيانا
٢	أسعى إلى تنمية التعلم الذاتي في مجال التخصص.	٣.٣	٠.٦٧	أحيانا
٣	أوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى في التخصص.	٣.٨	٠.٧٩	كثيرا
٤	أشارك في المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية للاستزادة والاطلاع على المستجدات في مجال التخصص.	٤.١	١.٠٧	كثيرا
٥	أسعى إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي لاكتساب الخبرات في مجال التخصص.	٤.١	٠.٦٩	كثيرا
٦	أحفز نفسي لتحقيق النجاح وتجاوز العقبات في مجال التخصص.	٤.٣	٠.٦٥	دائما
٧	أستفيد من الخبرات السابقة من أجل تحقيق التقدم في المستقبل.	٤.٣	٠.٦٦	دائما
٨	أؤمن أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.	٤.٤	٠.٥٩	دائما
٩	أرتب الأولويات والمهام في مجال التخصص دون إشراف مباشر.	٤.٤	٠.٥٩	دائما
١٠	أحدد أولوياتي وأنجزها دون إشراف.	٤.٥	٠.٨١	دائما

يتضح من الجدول (١٧) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٣.٣) و (٤.٥) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي كأحد المهارات الحياتية والمهنية، وقد يكون السبب وراء ذلك سعي مشرفات التدريب الميداني وكذلك وحدة الخريجات إلى تنمية قدرة الطالبات على التعليم المستمر لاكتساب الخبرات في مجال التعلم، والمشاركة

في الدورات والملتقيات العلمية، وتنمية قدرتهن على تحديد الأولويات لتحقيق الأهداف الطويلة وقصيرة المدى.

وعلى الوجه الآخر مازال هناك حاجة إلى اكتساب مهارة وضع أهداف في مجال التخصص بمعايير ملموسة، وكذلك مهارة تنمية التعلم الذاتي في مجال التخصص، وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى حاجة الطالبات إلى ممارسة التوجيه الذاتي أثناء دراستها بالكلية، ومن ثم يقع على عاتق عضو هيئة التدريس في كافة المقررات توفير قدر مناسب من الحرية لكل طالبة لممارسة المبادرة والتوجيه الذاتي، وتوفر أنشطة مناسبة كلعب الدور، وممارسة التدريس المصغر، وأي نشاط يخلق لها فرصا لممارسة التوجيه الذاتي والمبادرة.

٣-٣ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات القيادة والمسئولية.

جدول (١٨)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات القيادة والمسئولية كأحد المهارات الحياتية والمهنية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	ألتزم بالمسئوليات التي تقع على عاتقي بالتخصص.	٣.٢	٠.٥٨	أحيانا
٢	أوجه زملائي في التخصص لأساليب تحقيق الأهداف.	٣.٣	٠.٨٤	أحيانا
٣	أعمل على تحليل وتقييم أفكار زملائي من أجل تحسين وتعزيز الجهود الخلاقة في مجال التخصص	٣.٣	٠.٨٩	أحيانا
٤	أفسر المعلومات واستخلص النتائج استنادا إلى أفضل البدائل	٣.٩	٠.٧٠	كثيرا
٥	أتصرف بمسئولية في مجال التخصص لتحقيق مطالب الآخرين.	٤.١	٠.٥٩	كثيرا
٦	ألتزم بقوانين ولوائح تنظيم العمل في مجال التخصص.	٤.١	٠.٥٩	كثيرا
٧	أستجيب بعقلية متفتحة لأفكار وقيم مختلفة في مجال التخصص.	٤.٣	٠.٧٠	دائما

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
٨	أحترم الثقافات المختلفة في مجال التخصص.	٤.٣	٠.٦٩	دائما
٩	أتصرف بأخلاق في المواقف المختلفة في مجال التخصص.	٤.٦	٠.٦٤	دائما
١٠	أستفيد من نقاط القوة لدى زملائي لتحقيق هدف مشترك.	٤.٦	٠.٦٠	دائما

يتضح من الجدول (١٨) السابق أن متوسطات الدرجات المحسوبة تتراوح بين (٣.٢) و(٤.٦) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات بعض المهارات التي يستطعن من خلالها ممارسة سلوك القيادة والمسئولية كأحد مهارات المهارات الحياتية والمهنية في مهارات القرن الحادي والعشرين ،وقد يرجع ذلك إلى تلقي الطالبات المعلمات تدريبات بهدف التهيئة للعمل في رياض الأطفال أثناء فترة التدريب الميداني ومن أبرز النتائج المترتبة عليها تنمية قدرة الطالبات على الالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل، والتصرف بأخلاق مع الطفل أو أسرته وكذلك المعلمات وإدارة الروضة، واحترام الثقافات والقيم والأفكار المختلفة.

وفي هذا الصدد يمكن أن تتضح القدرات القيادية عند الطلبة الذين يظهرون قيادة أكاديمية او اجتماعية ضمن المجموعة وتتضمن التفاعل مع الآخرين وضبط الذات وتوجيه العمل الاجتماعي العام. (نخلة،٢٠١٢: ٩٣-٩٥)

وعلى الوجه الآخر أظهرت نتائج البحث أن الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال في حاجة إلى نمو مهارة الالتزام بالمسئوليات، وكذلك مهارة تحليل وتقييم الأفكار، ومهارة التأثير على الزملاء في التخصص من أجل تحقيق الأهداف، وتعد من المهارات المهمة في عصر المعرفة، وقد يرجع ذلك إلى قلة خبرة الطالبات المعلمات في العمل برياض الأطفال، وقد اتفقت في هذا مع دراسة (بعطوط، ٢٠١٧) التي بينت افتقار المعلمين بعض المهارات المهمة كالقدرة على التأثير على الأخرين.

٣-٤ مستوى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات الإنتاجية والمحاسبية.

جدول (١٩)

قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإنتاجية والمحاسبية كأحد المهارات الحياتية والمهنية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بعد ترتيبها تصاعديا

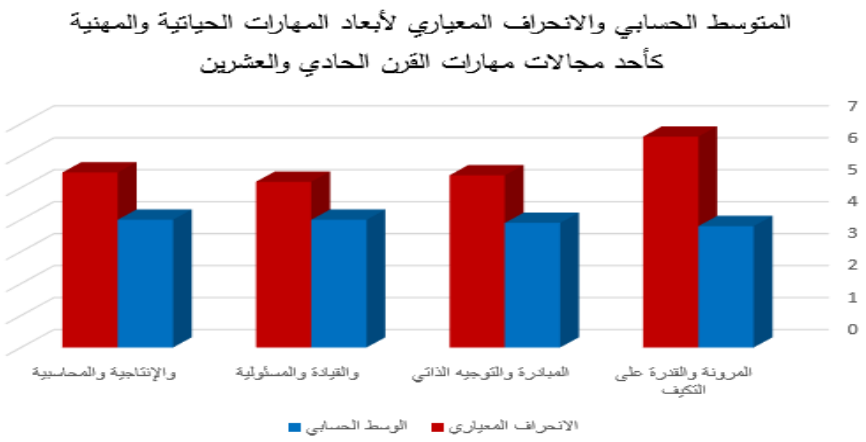
م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أتساءل حول الأفكار الجديدة التي يطرحها زملائي بالتخصص.	٣.٢	٠.٨٧	أحيانا
٢	عندما أتخذ قرار حل مشكلة ما في مجال التخصص أتابع تنفيذه.	٣.٣	٠.٥٩	أحيانا
٣	أطرح التساؤلات التي توضح وجهات النظر وتؤدي لأفضل الحلول.	٣.٣	٠.٥٩	أحيانا
٤	أحدد أولويات العمل في مجال التخصص وأسعى لتحقيق نتائج مرغوبة.	٤.١	٠.٨٩	كثيرا
٥	أنجز المهام في مجال التخصص في الوقت المناسب لها.	٤.١	٠.٦٣	كثيرا
٦	أمتلك نظرة ثاقبة في الحكم على الأمور.	٤.٢	٠.٦٩	دائما
٧	أشرك جميع زملائي في صقل النجاح وتحسينه مع مرور الوقت.	٤.٣	٠.٨٦	دائما
٨	أضع أهدافا في مجال التخصص وأسعى إلى تحقيقها حتى في ظل وجود عقبات وضغوط تنافسية	٤.٣	٠.٦١	دائما
٩	أتحمل مسئولية ما أقوم به من أعمال في مجال التخصص.	٤.٣	٠.٦٥	دائما
١٠	أتابع التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق الأهداف بالتخصص.	٤.٦	٠.٦٣	دائما

يتضح من الجدول (١٩) السابق أن المتوسطات المحسوبة تتراوح بين (٣.٢) و (٤.٦) وبذلك يتبين اكتساب الطالبات مهارات الإنتاجية والمحاسبية كأحد مهارات المهارات الحياتية والمهنية، وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى دور المشرفة الأكاديمية البارز في تنمية دافعية الطالبات المعلمات نحو تحقيق الأهداف، وتحمل كافة المسئوليات المترتبة على ذلك، فضلا عن استثمار الإمكانيات المتاحة لمتابعة مدى تقدمها في تحقيق الأهداف، وإصدار الأحكام التي تساعدها على تنظيم العمل حتى في حال وجود ضغوط تنافسية.

وفي هذا الصدد يرى "ألبرت باندورا" أن عملية الحكم تساعد على تنظيم السلوك من خلال التوسط المعرفي، فالإنسان يتأمل ذاته، ويحكم على قيمة عمله بناء على الأهداف التي حددها لنفسه، وتتوقف هذه العملية على القيمة الإجمالية للنشاط، والمعايير الشخصية والمرجعية. (أحمد، ٢٠٠٣: ٢٦٠-٢٦١)

وعلى الوجه الآخر مازلن في حاجة إلى اكتساب مهارة توجيه التساؤلات، وكذلك مهارة متابعة اتخاذ القرارات، وقد يكون السبب وراء ذلك عدم اعتياد الطالبة على التخطيط المسبق لكل ما تنفذه من مهام وقرارات بما فيها طرح الأسئلة، وقد يكون السبب أيضا ناتج من قلة الخبرة لأن هاتين المهارتين من المهارات المهمة لنجاح أي معلم، وقد يكون ناتج من شعور الطالبة المعلمة بالرهبة أو الخجل من إلقاء الأسئلة، حيث أن طرح الأسئلة التي تحتاج إلى التفكير تتطلب قدرات عقلية أعلى من استدعاء المعلومات والحقائق، وقد اتفقت في هذا مع دراسة (بعطوط، ٢٠١٧) التي بينت افتقار المعلمين بعض المهارات المهمة كالقدرة على طرح وجهات النظر المختلفة.

شكل (٤)



جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المهارات الحياتية والمهنية كأحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

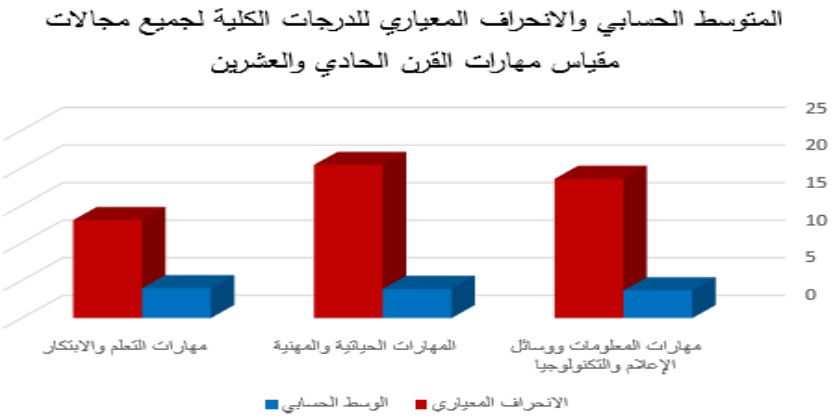
المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المهارات الحياتية والمهنية	المرونة والقدرة على التكيف	٣.٨	٦.٦	كثيرا
	المبادرة والتوجيه الذاتي	٣.٩	٥.٣٩	كثيرا
	والقيادة والمسئولية	٤	٥.١٩	كثيرا
	والإنتاجية والمحاسبية	٤	٥.٤٨	كثيرا

تبين من جدول (٢٠) السابق ، والشكل التخطيطي (٤) أن هو مهارات الإنتاجية والمحاسبية والقيادة والمسئولية هما الأعلى متوسط من حيث الاكتساب ، يليهما مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي، ثم المرونة والقدرة على التكيف ، ويتضح تحقيق جميع المجالات الفرعية في المجال الثالث بمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وهو المهارات الحياتية والمهنية من خلال تحليل استجابات عينة البحث بدرجة كبيرة ، وقد يكون السبب وراء ذلك إلى تلقي الطالبات المعلمات المزيد من المساعدات من وحدة الخريجات ، وكذلك وحدة الأنشطة الطلابية، ولجنة التدريب الميداني وتهدف جميعها إلى مساعدة لطالبات المعلمات على فهم الذات ومعرفة قدراتهن، وتنمية مهاراتهن على تحمل المسئولية، والتوافق بنجاح مع ضغوط الحياة والعمل والتفاعل مع التطورات الحديثة.

وقد اتفقت في هذا مع دراسة (عبيدات وسعادة ،٢٠١٠) التي هدفت إلى قياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لطلبة الجامعات الأردنية، واقتصرت على مهارة الاتصال والتكنولوجيا والمبادرة والإبداع، باستخدام استبانة على عينة قوامها (228) طالبا من السنة الرابعة، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل اكتساب المهارات الحياتية متقارب لدى الطلاب،

ويعزى ذلك إلى توجهات صانعي القرار في التعليم العالي نحو تحسين نوعية التعليم والمتعلمين.

شكل (٥)



جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية لجميع مجالات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين

المجـالات الرئيسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا	٣.٧	١٨.٥٥	كثيرا
المهارات الحياتية والمهنية	٣.٩	٢٠.٤٠	كثيرا
مهارات التعلم والابتكار	٤	١٣.٠٦	كثيرا

تبين من جدول (٢١) السابق، والشكل التخطيطي (٥) أن مهارات التعلم والابتكار هو الأعلى متوسط من حيث الاكتساب في الدرجات الكلية بجميع مجالات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين من استجابات مجموعة البحث، يليه المهارات الحياتية والمهنية ويليه مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، ومن ثم كشفت نتائج البحث الحالي عن تمتع الطالبات المعلمات بدرجة مناسبة من مهارات القرن الحادي والعشرين في الدرجة الكلية على

مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين الذي تم تطبيقه في هذه البحث، وبالرغم من افتقارهن لبعض المهارات الفرعية، لكن الدرجة الكلية تشير إلى أن الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال يتمتعن بقدر كبير من المهارات التي تؤهلهن للعمل والحياة في القرن الحادي والعشرين.

وقد يرجع ذلك إلى خصوصية التخصص الذي التحقن به، حيث أن متطلبات مهنة معلمة رياض الأطفال تختلف عن متطلبات أي مهنة تدريس أخرى، فمعلمة رياض الأطفال معلمة شاملة، تتمتع بمهارات فنية في صناعة الوسائل التعليمية والمجسمات، وتستعين بوسائل التكنولوجيا الحديثة في عرض بعض الأنشطة، وتشارك طفل الروضة في اللعب والغناء والجري وقراءة القصص ولعب الأدوار وغيرها، ومن أبرز مقومات الشخصية التي تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، قدرتها على التآلف، والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة ، كما أن لديها القدرة على التمتع بإرادة مُثلى لتعيش في سلام مع النفس ومع ذوبها، وإمكانية مواجهة المشكلات التي تعترضها بشكل ناجح.

وعلى الوجه الآخر ترى ينبغي تحسين أداء الطالبات المعلمات في نقاط الضعف الفرعية التي تم مناقشتها من قبل، وقد اتفق البحث الحالي مع نتائج دراسة (Hoaglund & et al,2014) التي بينت ضرورة توفير الدعم اللازم لتطوير مهارات برنامج التعلم للمعلمين الجامعيين على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واتفقت كذلك مع دراسة (Witte & et al., 2015)التي أظهرت عدم وجود مقررات لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلمين في المستقبل, ودراسة (Farisi, 2016) التي بينت أن الاهتمام بتطوير ثلاث مهارات أساسية لمعلم القرن الحادي والعشرين في العصر الرقمي وهى(مهارات التعلم والابتكار، المعلومات، مهارات الإعلام والتكنولوجيا، المهارات الحياتية والمهنية) يؤدى إلى تطوير كفاءات المعلمين ومناهج إعدادهم.

وقد اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (ElHoteby,2018) التي أشارت إلى ضرورة العمل على تحسين أداء تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وكان الهدف من البحث تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، تم استخدام استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم على عينة مكونة من (٥٣) معلمة علوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة أبها التعليمية بمنطقة عسير.

٤-وللإجابة على التساؤل الرابع والذي ينص على أنه (هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا؟) تم حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، انظر جدول (٢٢) التالي.

جدول (٢٢)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى اكتساب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين ونمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيا (الدرجة الكلية والمجالات الفرعية)

المجالات الفرعية	معاملات الارتباط					
	مهارات التحليل	مهارات الاستقراء	مهارات الاستدلال	مهارات الاستنتاج	مهارات التقييم	الدرجة الكلية
الابداع والابتكار	*٠.٣٩	**٠.٤٣	**٠.٥٠	**٠.٥١	**٠.٥٤	*٠.٤٠
الاتصال والتعاون	**٠.٥٢	**٠.٤٩	**٠.٤٤	**٠.٦٢	**٠.٧٢	**٠.٥٥
التفكير الناقد وحل المشكلات	**٠.٤٤	**٠.٤٩	**٠.٥٧	*٠.٤٢	**٠.٦٠	**٠.٥٢
الدرجة الكلية لمهارات التعلم والابتكار	*٠.٣٩	*٠.٣٦	**٠.٥١	**٠.٤٣	**٠.٥٩	**٠.٧١
الثقافة المعلوماتية	**٠.٦٣	*٠.٣٩	**٠.٤٨	**٠.٤٥	**٠.٦٧	**٠.٦٠

الثقافة التكنولوجية	*٠.٣٩	*٠.٣٣	**٠.٥٠	**٠.٤٤	**٠.٥٧	*٠.٤٠
الثقافة الإعلامية	*٠.٣٤	**٠.٥٨	*٠.٣٥	**٠.٤٨	**٠.٥٥	**٠.٤٥
الدرجة الكلية لمهارات المعلومات ووسائل الإعلام	*٠.٤٠	*٠.٤٢	**٠.٤٤	*٠.٤٢	**٠.٥١	**٠.٧٠
المرونة والقدرة على التكيف	**٠.٤٨	**٠.٥٦	**٠.٤٩	**٠.٤٦	**٠.٦٧	**٠.٥٩
المبادرة والتوجيه الذاتي	**٠.٥٩	**٠.٦٦	*٠.٣٩	**٠.٧٥	**٠.٧٣	**٠.٥٥
والقيادة والمسئولية	*٠.٣٤	*٠.٤٠	**٠.٧٩	**٠.٤٦	**٠.٦٤	**٠.٥٤
الإنتاجية والمحاسبية	**٠.٤٧	**٠.٤٨	*٠.٤١	**٠.٥٢	**٠.٦٢	**٠.٤٦
الدرجة الكلية للمهارات الحياتية والمهنية	*٠.٤٢	**٠.٤٧	**٠.٤٥	**٠.٤٥	**٠.٦٩	**٠.٨٨
الدرجة الكلية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين	**٠.٤٦	*٠.٣٩	*٠.٣٩	**٠.٤٨	**٠.٥٦	**٠.٥٢

*دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢٢) السابق وجود علاقة وجود علاقة ارتباطيه موجبه دالة احصائيا في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية للطالبات المعلمات تخصص رياض اطفال على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وبين درجات أطفال ما قبل المدرسة المتفوقين دراسيا على مقياس مهارات التفكير الناقد أي أنه كلما ارتفع مستوى اكتساب الطالبات المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين ارتفع على إثرها درجات الأطفال المتفوقين دراسيا على مقياس مهارات التفكير الناقد.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن اكتساب الطالبات المعلمات مهارات القرن الحادي والعشرين، من الوسائل التي تساعدهن على تطوير أنفسهن، وتزيد من تطلعهن للبحث والوصول إلى المعرفة والمعلومات التي من شأنها إضافة معطيات جديدة لتنمية مهارات الأطفال المتفوقين دراسيا، فضلا عن احترام وتقبل وجهات نظرهم، والسعي نحو تقديم أنشطة تسهم في تنمية روح التحليل والاستقصاء والاستقراء لديهم.

وعلى الوجه الآخر وضح "ثورندايك" بدراساته إلى عدم جدوى أساليب التعلم التقليدية القائمة على الإلقاء والمحاضرة، وينكر فعاليتها، ويضيف أيضا أن من الأخطاء الشائعة أن يتوقع بعض الموهوبين أو المعلمين غير المؤهلين تربويا معرفة الأطفال بالحقائق والمعلومات التي يلقونها، في حين أن ما يحدث لا علاقة له بعملية التعلم الفعال الذي من شأنه تحقيق النمو التربوي للأطفال. (قاسم، ٢٠٠٨: ٧٤)

وقد يكون السبب وراء تلك النتائج أيضا أن اكتساب الطالبات المعلمات مهارات القرن الحادي والعشرين تعد من المهارات الرئيسة المؤثرة والفاعلة التي تساعدهن على ربط أنشطة التعلم ببيئة الطفل الواقعية، وتوجيهه إلى أساليب تقييمها والتعبير عن رأيه بدقة وإبداع ، فضلا عن أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي المصدر الرئيس للقوة المعرفية لأي مجتمع متطور ، وبالرغم من أن الطالبات المعلمات هم أحد المصادر الرئيسة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال، لكن يقع على عاتقهن احترام آراء الأطفال، ومساعدتهم على اختيار الوسيلة الأفضل أثناء التعبير عن الرأي، من خلال استثمار استراتيجيات التعزيز لتثبيت الاستجابات .

وبناء على تلك المعطيات يبين قانون الأثر عند "ثورندايك" ميل الطفل إلى تكرار الاستجابة التي يتبعها ثواب، فالسلوك الذي يقترن بحالة من السرور والرضا والارتياح من شأنه تقوية الرابطة التي تحدث بين المثير والاستجابة مما يزيد من تذكر الطفل للاستجابة وتثبيتها واطراد حدوثها عندما يتكرر الموقف. (قاسم، ٢٠٠٨: ٦٧)

وعلى هذا فقد أشارت دراسة (Faulkner & Latham, 2016:137) أن هناك عدد من التحديات التي تواجه معلم القرن الواحد والعشرين ألا وهي

١. أن يراعي حاجة المجتمع وبيئته إلى ما أفرزه العلم والتقنية ويمنحه الأهمية في التدريس.

٢. أن يهتم بالمساعدة على التحصيل وخلق معلومات جديدة والتعاون في صنع القرار.

٣. أن يمتلك عقلية قادرة على استثمار التقدم التقني وتوظيفه في إثراء العملية التعليمية.

٤. أن يضع استراتيجيات تعلم مناسبة مع المعلومات الجديدة.

٥. تطوير مهارات طرق الاستفادة من المعلومات من أجل حل المشكلات المعقدة.

توصيات البحث

١. إقامة دورات تدريبية لتطوير أداء خريجات رياض الأطفال في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، لتنعكس بصورة إيجابية على تطوير مهارات التفكير الناقد لدي الطفل.

٢. تطوير خطة رياض الأطفال بكليات التربية للطفولة المبكرة وإضافة مقررات تهتم بتنمية جميع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات بوجه عام، ومهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة بوجه خاص.

٣. إجراء العديد من المؤتمرات وورش العمل لمناقشة سبل تطوير أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤. توفير أدلة للتدريب الميداني تهتم بتنمية جميع مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها.

٥. توفير أدلة للتدريب الميداني تهتم بتنمية جميع مهارات التفكير الناقد عند الأطفال وقياسها.

بحوث مقترحة

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم المعكوس في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال.

٢- فاعلية برنامج مقترح لتطوير مهارات تدريس معلمات رياض الأطفال على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الميسرة.

أحمد، كامل. (٢٠٠٣). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية.

أحمد، سهير وحافظ، بطرس. (٢٠١٠) . قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين – كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

إسماعيل، أميرة. (٢٠١٩) . فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة في اكتساب أطفال الروضة لبعض المفاهيم البيولوجية وتنمية التفكير الناقد، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.

بعطوط، صفاء. (٢٠١٧). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعه طيبة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٨٩)، ٣٣١-٣٤٨.

الجروانى، هالة وخميس، شريف. (٢٠٠٩). الطفل الموهوب. الإسكندرية: ماهي للنشر.

جوهري، عزة والعمودي، هدى. (٢٠٠٩). الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات :دراسة تقييمية للوضع الراهن واستشراف أسس المستقبل. مجلة دراسات عربية في المكتبات والمعلومات ،١٤(٤)،١٠-٨٠.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

خميس، ساما. (٢٠١٨). مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل .مجلة الطفولة والتنمية، ٨ (٣١)، ١٤٩-١٦٣.

سحوان، عطا الله. (٢٠١١). التفوق الدراسي: الأبعاد الاجتماعية والنفسية والتربوية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،٣(٨)، ١٥٢-١٦٧.

سحوان، عطاء الله. (٢٠١٤). التفوق الدراسي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة للتعليم. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٢٩)، ١٠٦ – ١٢٢.

السيبيه، سعد. (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٤(٥)،٤٥-٦٣.

شقير، زينب. (٢٠٠٢). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة: مكتبة النهضة.

شلبي، نوال. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية، ٣(١٠)،١-٣٣.

الطراونة، يونس ووشاح، هاني. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي محوسب في التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مبحث التاريخ. دراسات العلوم التربوية، ٤٥ (٤)، ٤١ – ٥٧.

العارضي، زيد والمطيري، أحمد. (٢٠١٥). الإبداع الوجداني وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. المجلة العربية لعلوم التربية، ٣(٧)، ٦٩-٨٥.

عبد الفتاح، فوقية. (٢٠١٢). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. بني سويف: دار النهضة.

عبد المنعم، ثروت وإسماعيل، عصام وحمزة، هدير. (٢٠١٦). مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين. مجلة كلية التربية جامعة دمياط، ١(٧٠)، ١-٤٨.

عبيدات، أسامة وسعادة، سائدة. (٢٠١٠). المهارات المتوفرة في مخرجات التعلم العالي الأردني بما تطلبه سوق العمل. المجلة العربية لضمان الجودة، ٣(٥)، ٧٤-٩٥.

العزري، حمد. (٢٠١١). الوعي المعلوماتي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة السلطان قابوس دراسة تقيميه. أطروحة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.

عطا الله، صلاح الدين. (٢٠٠٥) . استخدام البناء العاملي لبطارية الكشف في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين. مجلة علم النفس العربي، جامعة الامام المهدي بالخرطوم، ١(٤)، ٢١ -٣٧.

عطية، خالد. (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، ٢٧(٥). ١٦٢-١٨٥.

فرعون، ابراهيم. (٢٠١٩). أثر استراتيجية بوست وبرينان في تدريس موضوعات الفسلجة الحيوانية في تنمية العادات العقلية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة علوم الحياة. مجلة جامعة ذي قار، ١٤(٢) ،١-٢٩

كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار ميسرة.

كون، دينيس وميترير، جون. (٢٠١٩). مدخل الى علم النفس بوابات الى العقل والسلوك. (ترجمة: مفيد حواشين ومروان الزعبي ومحمد الشقيرات وفداء ابو الخير). عمان: دار الفكر

نخلة، أشرف. (٢٠١٢). سيكولوجية الأطفال الموهوبين. الاسكندرية: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Amin, A. & Adiansyah, R. (2018). Lecturers' perception on students' critical thinking skills development and problems faced by students in developing their critical thinking skills. JPBI Journal Pendelikon Biology Indonesia, 4(1), 1-10.

Dowd, J.; Thompson, R.; Schiff, L. & Reynolds, J. (2018). Understanding the Complex Relationship between Critical Thinking and Science Reasoning among Undergraduate Thesis Writers .In Coley, J. (Ed), CBE-Life Sciences Education, 17(1), 1-10.

ElHoteby, D. (2018). Evaluation of teaching performance science teachers in the middle stage on the light of 21st century skills. International Journal of research in Educational Sciences (IJRES), 1 (4), 261-292.

Ennis, Robert H. (2018). Critical Thinking across the Curriculum: A Vision. Springer Nature Switzerland AG,37 (1), 165–184

Farisi. M. (2016), Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration. Turkish Online Journal of Distance Education, 17 (1), 16-30.

Faulkner, J. & Latham, G. (2016). Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning. Australian Journal of Teacher Education, 41 (4).136-150.

Hoaglund. A.; Birkenfeld, K. & Box. J. (2014). Professional Learning Communities: Creating a Foundation for Collaboration Skills in Pre-Service Teachers. Journal Articles Reports Research, 134 (4), 521-528.

National Association for Gifted Children. (2020). Theoretical Frameworks for Giftedness. Washington: DC 20005.

National Association for Gifted Children. (2020A). Identification. Washington: DC 20005.

Powell, C. & Smith, J. (2003). Information literacy skills of occupational therapy graduates: a survey of learning outcomes. Journal of the Medical Library Association, 91(4), 468–477.

Scott, Cynthia.(2015). The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, ERF Working Papers Series, 15(16).

Singh, A. (2005).A report on faculty perceptions of students Information literacy competencies in journalism and mass communication programs. The ACEJMC survey. College & Research Libraries, 66(4), 294-311.

Witte. S; Gross. M & Latham. D. (2015). Mapping 21st Century Skills: Investigating the Curriculum Preparing Teachers and Librarians. Education for information, 31 (4), 209-225.

Acquisition level of the female graduates' at the College of Science and Arts the twenty-first century skills and its relationship to the growth of critical thinking skills in a pre-school child who is academically superior

Prepare:

Esraa Hassan Mohamed hassanein

Member of the Teaching staff of the College of Arts and Sciences, Najran University

التعليم الإلكتروني وعلاقته بالكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد

إيناس السيد سادات البصال

مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد

الإستشهاد المرجعى:

البصال، إيناس السيد سادات.(٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني وعلاقته بالكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج٢، ديسمبر، ١٥٢٧-١٦٣٣

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية من إلقاء الضوء على تقنيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في النظام التعليمي والوقوف على أهم المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني والوصول لبعض المقترحات التي يجب وضعها في الاعتبار عند تطبيق التعليم الهجين في الجامعات المصرية والتعرف على العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid19 المستجد؛ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة استبانة على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة،ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تحسين وتطوير الواقع في ضوء المتغيرات المتفاعلة والإجابة على الأسئلة المطروحة لمعرفة العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة،وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة بين التعيلم الإلكتروني والكفاءة الشخصية وتطور أداء طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من الناحية (المعرفية–المهارية–الذاتية–الاجتماعية– الانفعالية)، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية لأنه أصبح ضرورة ملحة حيث ساعد على حل العديد من المشكلات وتخطي حدود الزمان والمكان وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي يمر بها العالم كانتشار جائحة Covid 19 المستجد ،وضرورة توسيع البنية التحتية الإلكترونية وشبكات الإنترنت مما لا يؤثر سلبًا على العملية التعليمية،واستخدام المعلم لتقنيات تكنولوجية تعليمية تتماشى مع مستحدثات العصر الرقمي وقدرات المتعلمين وتخاطب جميع حواسهم لتطور كفائتهم الشخصية وتغير دور المتعلم من متلقي ومستمع إلى باحث مكتشف ومستقصي وهذا هو الدور الأساسي والمنوط به من الطالب الجامعي للنهوض بالعملية التعليمية بالشكل الأمثل وتحسين مخرجات التعلم وتأهيل خريج قادر على المنافسة في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني – الكفاءة الشخصية – جائحة Covid 19

Abstract:

The current study aimed to shed light on e-learning techniques and virtual learning in the educational system, to identify the most important obstacles faced by the student during the application of e-learning and access to some proposals that must be taken when applying this learning in Egyptian universities, knowing the relationship between e-learning and Personality Competence for students at the College of Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic; To achieve this, the researcher applied a questionnaire to a sample consisting of (100) female students from the College of Early Childhood Education, also researcher used the descriptive analytical approach as one of the scientific methods to collect and interpret information and reach conclusions in improving and developing reality in light of the interacting variables and answering the questions posed To know the relationship between e-learning and Personality Competence among students of the College of Early Childhood Education, and the results of the study showed that there is a positive relationship between using e-learning techniques and personality Competence and improving the performance of students of the College of Early Childhood Education in terms of (cognitive - self - Social - emotional), and in light of the results of the study, the study recommended the necessity of using e-learning in the educational process because it has become an urgent necessity as it helped to solve many problems and transcend the boundaries of time and space, especially in light of the current conditions that happened in the world the COVID-19 pandemic, The necessity of expanding the electronic infrastructure and internet networks, which does not negatively affect the educational process, using of educational technology techniques by teacher's that are in line with the developments of the digital age , the capabilities of learners , interact with their senses to develop their personal competence , change the role of the learner from recipient and listener to a discoverer and investigator and this is the basic role entrusted to the student University programs to optimize the educational process, and to improve learning outcomes, and qualify a graduate able to compete in future work.

Key words: E-learning- Personality Competence - The COVID-19 pandemic.

مقدمة الدراسة :

يشهد القرن الحادي والعشرون العديد من التحديثات المتلاحقة في التقدم العلمي والتكنولوجي بالعديد من المجالات العلمية والتقنية هذا بالإضافة إلى الاتجاه نحو العولمة بجميع أشكالها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وثورة الاتصالات والمعلومات التي أدت إلى تزايد المعرفة العلمية والتكنولوجية وظهور الأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت والوسائط المتعددة والتطورات المذهلة في تكنولوجيا المعلومات الرقمية بكل أشكالها التي أدت إلى إحداث العديد من التغيرات في شتى المجالات وبالأخص مجال التعليم ، ومن خلال تبني مصر رؤيتها الجديدة في المنهج المطور ٢٠٣٠ بإدخال التكنولوجيا في كافة المراحل التعليمية من أجل تنمية الموارد البشرية القادرة على المنافسة الفعالة إقليميًا وعالميًا في سوق العمل ، هذا إلى جانب المساهمة في حل العديد من المشكلات والعقبات الحياتية والتعلّمية ، فكان لتطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات المصرية في ظل جائحة covid 19 بداية جديدة لتسريع عجلة التطوير في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي.

ويؤكد مهد (٢٠١٢) أن التعليم الإلكتروني أحد أفضل الطرق والأساليب التقنية الحديثة التي ساعدت في حل العديد من المشكلات التعليمية ؛ حيث ساهم في إذابة الفروق الفردية بين الطلاب دون التقيد بعامل الزمان والمكان، والحصول على المصادر والمعلومات التي يريد الطلاب الحصول عليها بكل سهولة ويسر، ومساعدتهم على التعلم في ظل بيئة تعليمية تفاعلية تتناسب مع احتياجات المتعلمين وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم حتى يكونوا قادرين على التعامل مع متغيرات هذا العصر؛ مما جعله من أفضل المستحدثات التقنية الحديثة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي تمثل العامل الرئيس في تطوير العملية التعليمية ؛ هذا بالإضافة أيضًا إلى حل المشكلات المجتمعية الراهنة التي تشهدها البلاد من أوبئة وأمراض منتشرة تهدد حياة البشرية مثل انتشار وباء covid 19 حيث تم رفع درجة الاستعداد للحد

الأقصى، واتخاذ كافة التدابير والإجراءات الاحترازية اللازمة لمواجهة فيروس كورونا المستجد، والحد من انتشاره بتطبيق أعلى معايير السلامة والأمان ودرجات الوقاية ، وذلك وفقًا للتعليمات الصادرة عن وزارة الصحة والسكان ومنظمة الصحة العالمية https://www.skynewsarabia.com/middle-east/1325793، وحظر حركة المواطنين وعدم السماح للطلاب بالذهاب إلى الجامعات لعدم حدوث تجمعات تؤدي إلى تفشي الوباء ؛ وهذا ما دعا إلى ضرورة استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات المصرية كأسلوب جديد في التعليم ، ونظرًا لاستخدام الطالبات وتفاعلهم المستمر مع التقنيات التكنولوجية الحديثة والهواتف الذكية النقالة وتوظيفها في كافة المجالات الحياتية لديهم دعا إلى أهمية الاستفادة من هذه التقنيات الحديثة في العملية التعليمية بالمؤسسات الجامعية ، وجعل عملية التعلم ذو معنى وإثارة دافعية المتعلمين نحو التعليم بشكل أفضل وهذا ما أشار إليه (Matas, 2014 : 9-10) ، فمثلما اجتاح وباء كورونا المستجد covid 19 حواجز الزمان والمكان، جاءت دعوات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد التي صاحبت انتشار الفيروس لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان.

وأكدت أحمد (٢٠١٢) أن للتعليم الإلكتروني أهمية كبيرة في تنمية مهارات المتعلمين وقدرتهم على الاستفسار والفهم والتفكير المنطقي والتعلم الذاتي وقدرتهم على حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم؛ فالتعليم الإلكتروني يساعد على إيصال المعلومات بشكل أسرع وأفضل وفعال.

حيث يعد التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الفعالة التي أتاحت للطالبات والمتعلمين فرص التعليم وإثراء الخبرات والنهوض بمستواهم بشكل مستمر حيث تحول التعليم من التعليم القائم على التلقين والاستماع إلى أسلوب تفاعلي مصحوب بالعديد من المؤثرات البصرية والسمعية التي جعلت العملية التعليمية أكثر تشويقًا ومتعة وجذب بالنسبة للطالبات ، هذا إلى جانب تحقيق الكفاءة الشخصية لديهم من الناحية (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية –

الانفعالية) وصقل شخصياتهم من أجل التكيف مع الظروف والمواقف الحياتية ومتطلباتها من ناحية وخلق روح الإبداع والابتكار وإعدادهم ككوادر في مجال العمل قادرين على تحمل المسئولية والمشاركة في نهضة وتقدم المجتمع.

مشكلة الدراسة :

إن التهديدات والمخاطر التي يواجهها العالم بأكمله بسبب تفشي جائحة covid 19 المستجد، وما سببه هذا الوباء من أضرار اجتماعية واقتصادية بالغة أدت إلى تعطيل العديد من الأنشطة والأحداث الرياضية والدينية والثقافية ؛ فجائحة كورونا لم تتوقف على الناحية الاقتصادية والاجتماعية فقط بل طالت النظم التعليمية بجميع دول العالم ، وتعليق العمل بالمدارس والجامعات على الصعيدين الوطني والمحلي للحد من تفشي الوباء بين العديد من الناس حيث تشير احصائيات اليونسكو الصادرة في نهاية أبريل ٢٠٢٠ إلى انقطاع ١.٥ مليار طالب ، ٦٣ معلمًا عن مؤسسات التعليم مما دعا إلى التأكيد على دخول المعلم والمتعلم مجتمع المعرفة الإلكترونية وخاصة في الوقت الراهن وإمتلاك أدواتها التي أصبحت ضرورة ملحة من أجل عدم إعاقة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة لذلك(رضوان، ٢٠٢٠).

ولم تقف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مكتوفة الأيدي أمام تصدي هذه الجائحة الشرسة التي لاحقت العالم بأثره بل وضعت الخطط البديلة لاستمرار العملية التعليمية بالجامعات وكانت أولى خطوات وقرارات المجلس الأعلى للجامعات تفعيلها للنظام الإلكتروني والتعليم عن بعد من خلال بث المحاضرات إلكترونيًا طوال فترة تعليق الدراسة حفاظًا منها على صحة أبنائها الطلاب ، وبما لا يخل بمستقبلهم.

ومن هنا فرضت أساليب التكنولوجيا الحديثة نفسها في العديد من المجالات ومنها مجال التعليم، واستخدام طرق جديدة للتعليم غير المباشر التي تعتمد منه على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة والتعليم الإلكتروني لمواصلة رحلة التعليم في ظل جائحة covid 19 تحقيقًا للتعلم المطلوب بأعلى كفاءة وبأقل وقت وجهد ممكن.

وفي هذا الصدد عرض وزير التعليم العالى والبحث العلمى، مقترحًا للعام الدراسي الجديد يرتكز على تطبيق التعليم الهجين، الذى يستند إلى دمج نظامي التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بعد، موضحًا في هذا الصدد أنه من المقترح خلال هذه الخطة أن يتمكن الطالب من الحصول على الجانب المعرفي وبعض المهارات من خلال التعليم عن بعد، الأمر الذى يُسهم فى تقليل الكثافة الطلابية، إلى جانب تحقيق الاستفادة المثلى من خبرة أعضاء هيئة التدريس مع تحقيق أقصى استفادة من البنية التحتية للجامعات ، وأشار الدكتور خالد عبد الغفار إلى أن خطة المزج بين نظام التعليم وجهًا لوجه والتعليم عبر الإنترنت تم اعتمادها على نطاق واسع عبر التعليم الجامعي في عدد من دول العالم، كما أشاد بها بعض العلماء، معتبرين أنها تعد النموذج التقليدي الجديد للتعليم، أو الوضع الطبيعي الجديد للتعليم، لاسيما فى ظل المرحلة الراهنة ، لافتًا إلى أن هذه المرحلة ستتطلب استخدام تقنيات وعناصر التعليم الإلكترونى مع وضع آليات مرنة للجامعات، وسيتم ذلك من خلال التنسيق مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات فيما يتعلق بالبنية التحتية ، كما سيتم تدريب أعضاء هيئة التدريس، وتقديم كل أنواع الدعم المستمر للطالب على كل من المستوى العلمي، والتقني ، والإرشاد الأكاديمي.
https://www.youm7.com/story/2020/6/8

وبدءً من تعليق الدراسة يوم الأحد الموافق ٢٠٢٠/٣/١٥ وانطلاق مقترح التعليم الإلكتروني لاستمرار العملية التعليمية حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني نظرًا للظروف الراهنة التي تمر بها البلاد ومن خلال خوض الباحثة هذه التجربة مع الطالبات وإنشاء فصول افتراضية من قبل أعضاء هيئة التدريس لاستكمال المقررات الدراسية إلكترونيًا باستخدام مجموعة من

التطبيقات الإلكترونية المختلفة والمتعددة كوسيلة للتعليم والتعلم مثل تطبيق Google Classroom ، ZOOM Cloud Meetings ، Duo web ، Cisco Webex Meetings وغيرها من التطبيقات الآخرى من وسائل التواصل الاجتماعي facebook ، whatsapp التي سهلت عملية التواصل بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس للإنتهاء من تدريس المحتوى العلمي للمقرر، وتحقيق أهداف العملية التعليمية ؛ ولكنها لاقت العديد من المشكلات والعقبات في بادئ الأمر وذلك نظرًا لأن هذا النوع من التعليم يعد من الأساليب الحديثة التي تم استخدامها في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي خلال الشهور الماضية بدون أي تدريب من قبل الطالبات وأعضاء هيئة التدريس على استخدام مثل هذه التطبيقات ؛ ولكن مع تعدد استخدام الطالبة لمثل هذه التطبيقات لمختلف المقررات الدراسية كشفت عن الجانب الإيجابي عن شخصية الطالبة في مختلف الجوانب ، وهذا ما دعا الباحثة إلى التعرف على العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية وتطور أداء الطالبات من الناحية المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية ، والوقوف على أهم العقبات والمشكلات التي واجهت الطالبة أثناء العملية التعليمية لتفاديها عند تطبيق التعليم الهجين المزمع تطبيقه العام الدراسي الجديد.

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكله الدراسة الحالية في الإجابه على التساؤل الرئيس التالي:

- ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعيه التالية:-

١- ما ماهية التعليم الإلكتروني؟

٢- ما أهم التقنيات والتطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تم تطبيقها في العملية التعليمية؟

٣- ما دور التعليم الإلكتروني في تطور عناصر المنظومة التعليمية ؟

٤- ما أبعاد الكفاءة الشخصية التي ساعد التعليم الإلكتروني على تطورها لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٥- ما المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الجديدة في العملية التعليمية؟

٦- ما أهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتطبيق نظام التعليم الهجين في الجامعات المصرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: إعداد استبانة للتعرف على العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات في ظل جائحة Covid 19 المستجد، **ويتطلب تحقيق هذا الهدف الرئيس إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:**

- إعداد جيل من المتعلمين قادر على التعامل مع التقنيات والتطورات الحديثة والمتلاحقة التي يشهدها العالم.
- ضرورة مواكبة الأنظمة التعليمية للتطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة من ناحية ومواجهة المشكلات المجتمعية والتحديات التي تواجه العملية التعليمية من ناحية آخرى.
- تطوير أساليب التعليم والتعلم والاستعانة بالتقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- رصد الواقع الحالي لدور التعليم الإلكتروني في تطور الكفاءة الشخصية والأداء للطالبات.
- ضمان النمو الحقيقي لسلوك المتعلم ومواءمته مع متطلبات سوق العمل.
- الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف العملية التعليمية وتطوير كفاءة الطالبة.

أهمية الدراسة :

قد تفيد هذه الدراسة في :

أولاً- الأهمية النظرية / قد تفيد هذه الدراسة في:-

- حداثة المجال الذي تتناوله الدراسة وقلة الدراسات والبحوث التي عالجته، حيث أنها تبحث في واقع وتحديات أحدث ما فرضته جائحة Covid 19 المستجد في مجال تطوير العملية التعليمية وتطور أداء المتعلمين.

- تسليط الضوء على أسلوب من أساليب التعلم المستحدثة في التعليم الجامعي وهو أسلوب التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

- تقدم هذه الدراسة صورة للوضع الحالي ، خصوصًا ما تعلق بالمجال التعليمي، وأهم التطلعات المستقبلية للعملية التعليمية بالجامعة في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

- إلقاء الضوء علي أهمية العلاقة بين استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة ودورها في اكتساب الطالبات العديد من المهارات والمعارف والمعلومات الجديدة.

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التعليم الإلكتروني ومساهمته في حل العديد من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية في ظل جائحة Covid 19 المستجد.

- تزداد أهمية هذه الدراسة لمواكبتها لتوجهات الدولة الحديثة في تطوير التعليم من خلال خطة المزج بين نظام التعليم وجهًا لوجه والتعليم الإلكتروني " التعليم الهجين " التي اقترحها السيد معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

- **الباحثين:** يساعد الباحثين في الاستفادة من الأدوات التي صممت في الدراسة ، وفتح المجال أمامهم للإهتمام بتناول الوسائط والتقنيات التكنولوجية الحديثة التي تساعد على تنمية المهارات المختلفة للطلبات.

- **الطالبات: يساعد الطالبات في:**

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية وتغيير دوره من مجرد مستمع ومتلقي للمعلومات والمعارف داخل حجرة صفية مقيدة إلى باحث مستقصي ومكتشف للمعلومات والمفاهيم والمعارف عبر شبكات الإنترنت من أجل تطوير مهارات التفكير العليا لديه.
- استفادة المتعلمين من استخدام العديد من الوسائل التقنية الحديثة بوسائطها المتعددة مثل(الشبكات العنكبوتية – المكتبات الرقمية – الهواتف الذكية النقالة .. إلخ) في الحصول على المعلومات وإتاحة الفرصة أمامهم للتفاعل النشط ، وإتمام العملية التعليمية بشكل أفضل.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعلم بشكل أفضل من خلال إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة لاهتمامهم وحثهم على تبادل الآراء والخبرات والمعلومات والبحث والاستكشاف.
- نجاح مخرجات التعلم بشكل يتلاءم مع متطلبات سوق العمل.
- يساعد الطالبات على المشاركة في نشاطات التعليم ، بذلك يكتسب مهارة كيفية التعلم والاتجاهات المناسبة لعملية التعلم من جهة، وعلى تطور ذاته وشخصيته من جهة ثانية.

- **أعضاء هيئة التدريس : يساعد أعضاء هيئة التدريس في**

- تغيير دوره من مجرد ناقل للمعلومات إلى قيامه بدور الميسر والمرشد والموجه للعملية التعليمية.
- استخدامه مهارات التدريس الفعال بالشكل المطلوب مع الطلاب كمهارات الاتصال وفن التعامل وصياغة وتوجيه الأسئلة ومهارة استخدام طرائق التدريس الحديثة.
- تطوير مهاراته التدريسية وأدائه وطرق تدريسه ليكون تدريسه منظمًا وهادفًا.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم الإلكتروني: E – Learning

يعرفه عبد الحميد (٢٠٠٥ : ١٥) بأنه: نظام تفاعلي للتعليم عن بعد يقدم للمتعلم وفقًا لاحتياجاته، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة يستلزم بناء المقررات وتوصيلها باستخدام الشبكات الإلكترونية والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

وأشار كل من العيدي ، بو فاتح (٢٠١٨ : ٦٦٨) إلى أن التعليم الإلكتروني عبارة عن تقديم المادة المتعلمة عبر جميع الوسائل الإلكترونية في العملية التعليمية بعدة طرق مختلفة سواء كانت باستخدام الحاسب الآلي وشبكاته أو عن طريق الهواتف النقالة.

وتعرف الباحثة التعليم الإلكتروني إجرائيًا: بأنه طريقة تفاعلية للتعليم تخطت حدود الزمان والمكان ، ويعد المتعلم فيها محور العملية التعليمية مستخدمًا من خلالها العديد من التقنيات الحديثة كالحاسوب الشخصي والهواتف الذكية النقالة والوسائط المتعددة عبر شبكة الإنترنت وإنشاء بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية متكاملة بشكل متزامن أو غير متزامن بهدف إيصال المعلومات إلى المتعلمين في أماكن إقامتهم وتحقيق أهداف العملية التعليمية بما يتناسب مع المحتوى التعليمي وطبيعتهم وقدراتهم بأسرع وقت وأقل جهد وتكلفة لتطور الكفاءة الشخصية لديهم في ظل الأزمات المستحدثة.

الكفاءة الشخصية:

عرفتها سالى علوان (٢٠١٢: ٢٢٤-٢٢٧) على أنها معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية وقدرته على التغلُب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وتتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلُب على المشكلات الصعبة التي تواجهه.

ويعرفها مكجافا، وهيفلن (2011 :1351-1357),Mcgaha & Heflin بأنها المعرفة التي تتعلق بالذات والتوقعات الذاتية للفرد فيما يتعلق بقدرته على التغلُب على أى مواقف ومهمات تُقابله وبنجاح.

وتعرف الباحثة الكفاءة الشخصية إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات عينة الدراسة من خلال استجاباتهم على فقرات الإستبانة (أداة الدراسة) التي تقيس العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لديهم.

جائحة Covid 19 المستجد:

تعريف منظمة الصحة العالمية لجائحة Covid 19 المستجد : هو مرض وباء ينتشر بين البشر في مساحة كبيرة معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، وقد تحوّل Covid 19 المستجد الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.

https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

وتعرف الباحثة جائحة Covid 19 المستجد إجرائيًا بأنه: وباءً عالميًا ينتشر بين الناس وواقعًا حاليًا فرض نفسه على جميع قطاعات الدولة بصفة عامة والقطاع التعليمي بصفة خاصة ، إذ كشف عن الوجه الإيجابي للآثار التي خلفها هذا الوباء العالمي على العملية

التعليمية وتوسيع عملية التعليم والتعلم ، وإعادة النظر إلى دور كل من المعلم والمتعلم لتجاوز جدران الفصول التقليدية والدخول إلى بيئة تعليمية افتراضية غنية ، مثيرة ، ومتعددة المصادر والتقنيات الإلكترونية المستحدثة التي تساعد على تطور الكفاءة الشخصية ، التعلم الذاتي، ومهارات التفكير لدى المتعلمين وصولًا بهم لنجاح مخرجات التعلم وملاءمتها لمتطلبات سوق العمل.

محددات الدراسة:

المحددات الزمنية: تم تطبيق الجانب التطبيقي للبحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠.

المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة بكلية التربية للطفولة المبكرة بحي المناخ بمحافظة بورسعيد.

الحدود البشرية: تم تطبيق الاستبانة على (١٠٠) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة " إلكترونيًا.

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على رصد الواقع الحالي للتعليم الإلكتروني بأهم مزاياه ومعوقاته وأهم المقترحات التي يجب الأخذ بها عند تطبيق التعليم الهجين " التعليم وجهًا لوجه" و" التعليم الإلكتروني المزمع تطبيقه في العام الدراسي الجديد ؛ هذا بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

للإجابة عن التساؤل الأول من أسئلة الدراسة

ما ماهية التعليم الإلكتروني؟

سوف تتناول الباحثة العناصر التالية:

- **التعليم الإلكتروني: E – Learning**

ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من التغيرات والتطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات الحياة، وذلك نتيجة للانفجار المعرفي والتقنيات التكنولوجية الحديثة التي أثرت بدورها في مختلف حياتنا اليومية وأهمها العملية التعليمية ، وقد أصبح استخدام التعليم الإلكتروني في معظم الجامعات أمرًا ملحًا لمواجهة العديد من المشكلات التعليمية أو المجتمعية ، وأمام هذا التقدم الإلكتروني والمتغيرات المجتمعية والمستحدثات العلمية التي تطرأ على العالم كان لزامًا على المؤسسات التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة أن يبادر في توجيه برامجه ومقرراته نحو استخدام التقنيات التكنولوجية والرقمية الحديثة عبر شبكات الإنترنت؛ حيث تعتبر الجامعة مركزًا للإشعاع الحضاري والعلمي والتكنولوجي لأي مجتمع يريد الحفاظ على حضارته وهويته الثقافية.

ويذكر درويش (٢٠٠٩: ٧ ، ٥٩) أن التعليم الإلكتروني يعد أحد الأساليب الجديدة للتعليم عن بعد وأصبحت تطبيقات الحواسب القائمة على التفاعل والمشاركة من أهم وسائل التعليم عن بعد وأفضلها فاعلية وخاصة في مجال التعليم والتثقيف الذاتي ؛ حيث تعتبر بيئة التعلم الإلكترونية بيئة تعليمية جديدة باستخدام وسائل تكنولوجية حديثة غير تقليدية من حيث السرية وتعدد وسائط ومصادر التعلم تحدث من خلال التفاعل المباشر بين المعلمين والمتعلمين من خلال العديد من العناصر الجذابة والمشوقة كالصورة ، الصوت ، الفيديو ،

والنصوص داخل نظام واحد وإمكانية تعامل المتعلمين مع قواعد البيانات ووسائل التكنولوجيا ؛مما يعمل على سهولة التغذية الراجعة وتقويم أفضل لنتائج ومخرجات العملية التعليمية لتحقيق عملية التعليم والتعلم بشكل أفضل.

حيث يشير في هذا الصدد Graf,S.,(2008) بأن التعليم الإلكتروني يستمد ماهيته عن طريق الأدوات التكنولوجية المستخدمة والتي تتمثل من خلال تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين باستخدام الحاسوب والتقنيات الإلكترونية الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، ويستمد قيمته وفائدته للمتعلم في أنه جعل للمتعلم دور في التحكم في دراسة المحتوى والبحث في الخيارات والبدائل المتاحة له مع ضرورة مراعاة المعلم الخصائص المرتبطة بالمتعلمين وتصميم بيئة التعلم والمحتوى التعليمي المناسب لقدراتهم واستعداداتهم.

تعريف التعليم الإلكتروني:

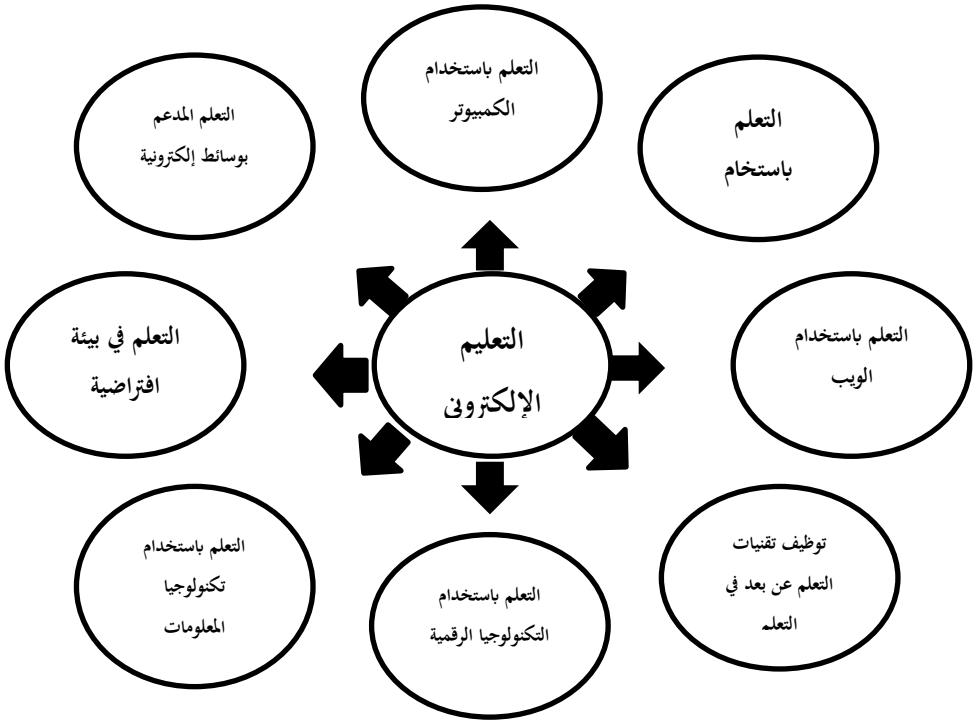
ذكره غلوم (١٤٢٤) بأنه نظام تعليمي يستخدم شبكات الحاسوب وتقنيات المعلومات من أجل تدعيم وتوسيع العملية التعليمية باستخدام العديد من الوسائط التكنولوجية المتعددة كأجهزة الحاسوب والبرامج الإلكترونية وشبكات الإنترنت.

وتعرفه محامدة (٢٠٠٥ :٥٥) بأنه نوع من أنواع التعلم القائم على شبكة الويب وفيه يتم وضع جداول زمنية محددة حسب البرنامج التعليمي الذى تعلنه المؤسسة التعليمية وصولًا بالمتعلم إلى التمكن من المحتوى التعليمي.

ويوضحه محمد (٢٠٠٦) بأنه نوع من التعليم يعتمد على استخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق الأهداف التعليمية وإيصال المحتوى التعليمي للمتعلمين دون أى حواجز

مكانية وزمانية باستخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة كالكمبيوتر والأقمار الصناعية والإنترنت والعديد من الوسائط والتقنيات الآخرى كالمكتبات الإلكترونية والمواقع التعليمية.

ويلخص زيتون (٢٠٠٥ :٣٢) تعريف التعليم الإلكتروني في الشكل التالي:



شكل (١) التعريفات المختلفة للتعليم الإلكتروني

أنماط التعليم الإلكتروني:

يتضح من التعريفات السابقة الخاصة بالتعليم الإلكتروني بأنه يمكن لنا التفرقة بين نمطين أساسيين للتعليم الإلكتروني وهما كما أشار لال (٢٠١١ : ١٤٧) وعامر (٢٠١٥ : ١٢٥- ١٢٨) كالآتي:

- **التعليم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت: وينقسم إلى نوعان**

➢ **التعليم المتزامن:** ويتم من خلاله اجتماع المتعلمين داخل المقرر في آن واحد ليتم بينهم اتصال مباشر ويكون مشترط بوقت محدد ويكون هناك تفاعل مباشر بين المعلم والمتعلم ، ويتيح هذا النوع من التعلم فرصة التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي والأقران والمعلم.
ومن أشكال هذا النوع من التعليم(الفصل الافتراضي – المؤتمرات – التدريبات – المحادثات الصوتية).
ويفضل هذا النوع من التعليم لأنه يساعد على العصف الذهني وتدفق الأفكار لأنه أكثر اتصالًا بالمواقف التي تكون داخل مجموعة.

- **التعليم غير المتزامن:** ويتم من خلاله دخول المتعلمين لموقع المقرر في أي وقت غير مشترط بتواجد المعلم أو تحديد مكان ووقت لدخول المتعلمين ولكن كل حسب حاجته والوقت المناسب له ، ويعتمد هذا النوع من التعليم على التفكير الناقد والمتعمق.
- **التعليم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت:** ويشمل جميع الوسائط الإلكترونية المتعددة من قنوات فضائية وكتب إلكترونية وبرمجيات تعليمية، ويتيح هذا النوع إمكانية تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي دون التفاعل مع الأقران.
- **التعليم عن بعد:**

وهذا النوع من التعليم يتم من خلال العديد من وسائط التعلم الحديثة للكمبيوتر وبرمجياته وشبكاته والقنوات الفضائية والهواتف الذكية النقالة ؛ وهذا ما تم تفعيله خلال الأشهر الماضية نظرًا للظروف والمتغيرات المجتمعية المعاصرة وانتشار وباء covid 19 المستجد.

حيث يشير(Schlosser,lee A Simonson.Michael;2005:81-82)، مرعي والناصر (نقلًا عن صبري) في الربيعي والجندي ودسوقي والجبيري (٢٠٠٤ : ١١) ، العمري (

٢٠٠٠) ، توصيات التعليم عن بعد أثناء طوارئ Covid 19 (٢٠٢٠) ، شلوسر وسيمونسن (٢٠١٥) أن التعليم عن بعد نوع من التعليم يحدث خارج الفصول التقليدية يعكس التباعد الملحوظ بين المعلم والمتعلم ويشتمل على العديد من وسائل الاتصال والمطبوعات والتلكس وشبكات الهواتف وغيرها من أجهزة الاتصالات السلكية واللاسلكية التي تلعب دورًا رئيسيًا في التغلب على عواقب الزمان والمكان فهو عبارة عن نظام تعليمي يتم من خلاله تقديم الإرشادات والتعليمات بين المعلم والمتعلم يفصلهم الزمان والمكان من أجل تمكين المتعلمين من التعلم ، والتغلب على ظروف المكان والوقت التي كانت تمثل عائقًا في الماضي ، ويمكن للمتعلمين إرسال التكليفات والملاحظات وإجراء المحادثات بطريقة متزامنة أو غير متزامنة ؛ فهو عبارة عن تنظيم لظروف المتعلمين بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.

فلسفة التعليم الإلكتروني:

يشير الربيعي (٢٠٠٨ :٥٨٣) أن فلسفة التعليم الإلكتروني ترتكز على مبدأ التعلم مدى الحياة ، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين باستخدام التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة والمتعددة وبتوفير بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تتم داخل فصول إفتراضية يتم فيها التواصل الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات للحصول على المعارف والمعلومات والاستفادة منها ، وعندما نتحدث عن التعليم الإلكتروني فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعليم الفوري المتزامن (online learning) ، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن وأشار أحمد (٢٠١٢ :١٠٩) أن العملية التعليمية ترتكز على دور المعلم وتفاعله داخل البيئة التعليمية وقلة تدخله فيها ؛ حيث أصبح دور المعلم موجه وميسر لإدارة العملية التعليمية بشكل غير تقليدي وأصبح المتعلم محور العملية التعليمية بالإضافة إلى مايشيره الفوهيمي والدهشان(٢٠١٥ :٣٣) بمبدأ التعلم الذاتي وتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين حتى يكونوا أكثر دراية على انتقاء المعارف والمعلومات وإعداد جيل قادر على التفاعل والتكامل مع المعطيات الرقمية الحديثة.

ويشير غنايم (٢٠٠٦) إلى أن فلسفة التعليم الإلكتروني تنبثق من عدة مبادئ منها:

- التعلم التعاوني الذي يسمح بتبادل المعلومات والخبرات بين المتعلمين للاستفادة من بعضهم البعض.
- تكافؤ الفرص بين المتعلمين دون تفرقة بسبب الظروف المحيطة سواء اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا.
- حق الفرد في التعليم مدى الحياة وفقًا لإمكاناته وظروفه المتاحة.
- التعلم الذاتي الذي يعتمد على قدرات واستعدادات المتعلمين.
- سهولة نقل المعرفة لدى المتعلمين وتفاعلهم معها دون قيود الزمان والمكان.

ويشير القصراوي (٢٠١٤ :٣٥٢-٣٥٣) في هذا الصدد أن التعليم في عصر المعلوماتية والعصر الرقمي يقدم العديد من الحلول المبتكرة للمشكلات التي يمكن أن يعاني منها النظام التعليمي حتى يصبح أكثر فاعلية وكفاءة تحقيقًا لأهداف المنظومة التعليمية ؛ لذا تقوم فلسفة التعليم الإلكتروني على مجموعة من المرتكزات لتلبية احتياجات المجتمع وهي:

- **التفاعلية:** من خلال توفر بيئة تعليمية تسمح بتنوع الاستجابة لدى المتعلمين ونوع من الحرية في اختيار عرض المحتوى التعليمي للمقرر ويختار منها ما يناسبه.
- **الفردية:** من خلال إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين وتفريد المواقف التعليمية لتتناسب مع قدرات واستعدادات وخصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- **التكاملية:** وهي التفاعل بين التقنيات التكنولوجية الحديثة بحيث يشكل كل تقنية نظام متكامل يتكامل كل منهم مع الآخر لتحقيق الأهداف المرجوة.
- **التنوع:** وتعني تنوع بيئة التعلم لدى المتعلمين وتوفير العديد من البدائل والخيارات التي يجد فيها المتعلم ما يناسبه.

- **الكونية:** من خلال اتصال المتعلمين بشبكات الانترنت وانفتاحه على العالم وكيفية الحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف من جميع أنحاء العالم.

وأضاف محمد (٢٠١٥ :٩٥) أن التعليم الإلكتروني في العصر الرقمي يعتمد على مجموعة من المقومات منها:

- تنوع طرق التعليم الإلكتروني التي تتيح للمتعلم فرص الاطلاع واختيار البدائل التعليمية المختلفة.
- استبدال النظام التقليدي للتعليم القائم على الحفظ والتلقين إلى نظام التثقيف والتعلم الذاتي الذي يجعل دور المتعلم إيجابي في العملية التعليمية.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة لتحقيق جودة التعليم وتطور كفاءته.
- مواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا والانفجار المعرفي الأمر الذي يؤدي إلى إزالة معوقات التعليم والتوجه نحو التعليم المستمر.
- دعم تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع وبتكلفة أقل.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يحدد كل من عبادات(٢٠٠٥) ، الراشد (٢٠٠٣) ، سالم (٢٠٠٤) ، John&Alon(2004) وسلامة(٢٠٠٤) في عامر (٢٠١٥ :٤٤-٤٥) ، الهش (٢٠٠٧ :٣٧) ، لموشي (٢٠١٦ :١٠١-١٠٣) ، الهادي (٢٠٠٥ :١٢٢) ، عصر و جادو وجاد (٢٠١٠) ، محمود (٢٠١٨) **أهداف التعليم الإلكتروني والدور التربوي لشبكة الانترنت في الآتي:**

- توسيع الرقعة الجغرافية ووصولها للعديد من المناطق النائية.
- إرضاء المتعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية.
- تحسين جودة العملية التعليمية.

- توسيع دائرة اتصالات المتعلمين وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر أساسي للحصول على المعارف والمعلومات.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للاستفادة من التعليم وخاصة المجتمعات الأقل حظًا لإلغاء الحواجز وتسهيل استخدام تقنية الاتصالات.
- توافر البيئة الغنية بمعلوماتها ومحتواها العلمي الذي يلائم احتياجات المتعلمين وإتاحة مصادر التعلم المباشرة.
- توفير بيئة تعليمية متعددة المصادر لتحقيق أهداف العملية التعليمية بكافة محاورها.
- تطوير استعدادات وقدرات المعلمين في كيفية توظيف المعلومات والمعارف في كافة الأنشطة التعليمية.
- نمذجة التعليم وتنمية مهارات المتعلمين وإعدادهم بطريقة تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي والاستفادة منها.

أهم مزايا وسمات التعليم الإلكتروني:

أشار كل من عبد العزيز(٢٠٠٨ :٢٦-٢٧) ، سويدان ومبارز (٢٠٠٧ :١٧٣) ، إبراهيم (٢٠٠٢ : ٩٩-١٠٠)، بدرانة (٢٠٢٠) إلى مجموعة من المزايا والسمات المميزة للتعليم الإلكتروني وهي:

- تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب دون قيود المكان والزمان.
- تبادل الحوار والمناقشة مع مجموعات وفئات مختلفة.
- استخدام العديد من الوسائل التكنولوجية والتعليمية السمعية والبصرية التي قد لا تتوفر لدى العديد من المتعلمين.
- تنوع التطبيقات التي يقدمها.
- قدرته على محاكاة عمل البيئات التعليمية الافتراضية.

- دعمه لأنواع مختلفة من المحتوى الرقمي التفاعلي الذي يخاطب حواس الإنسان.
- يشجع الطلاب على التعلم الذاتي.
- توفير خدمات الحوسبة والتخزين السحابية التي تعتمد على نقل وتخزين ومعالجة المعلومات.
- إذابة الفروق الفردية للمتعلمين لتحقيق عنصر الذاتية في الاستخدام.
- تنوع وتعدد مصادر الحصول على المعرفة نتيجة للاتصال عبر شبكات الانترنت.
- تحسين وتطوير مهارات البحث والاكتشاف والاطلاع لدى المتعلمين.
- تحسين المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على الابتكار والإبداع.
- زيادة خبرات المتعلمين من خلال إتاحة لهم الفرصة للمشاهدة والتفكير والتأمل لتنوع الخبرات المقدمة لهم.
- رفع مستوى خبرة المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم.

أهداف التعليم الجامعي عن بعد :

يشير محمد (٢٠١٥ : ٩٨- ١٠٣) أهداف التعليم الجامعي عن بعد:

يمكن عرض العديد من أهداف التعليم الجامعي عن بعد على النحو التالي:

١- أهداف تتعلق بالمؤسسة التعليمية: ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:

- توفير أساليب تعليمية حديثة متنوعة تعتمد على التقنية الحديثة في إيصال التعلم لدى المتعلمين فضلًا عن استخدام الأساليب التعليمية التقليدية غير البناءة.
- الإسهام في حل المشكلات الناتجة عن عجز المؤسسات التعليمية عن استيعاب الأعداد الهائلة من المتعلمين الراغبين في الإلتحاق بالدراسة داخل المؤسسة.

- توفير فرص التعاون وتبادل المعلومات بين المؤسسات التعليمية الذي أصبح ميسورًا في ظل التقدم التقني والتكنولوجي.
- استمرارية التعليم ومواصلته حفاظًا على مستقبل الطلاب وتحقيق أهداف العملية التعليمية رغم المتغيرات المجتمعية التي من الممكن أن تعيق العملية التعليمية كما يحدث الآن على الصعيد العربي والأوروبي والظروف الراهنة المرتبطة بوباء كورونا المستجد.

٢- أهداف تتعلق بالدارسين: ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:

- تحرر المتعلمين من قيود الزمان والمكان ، وتوفير التعليم للراغبين في الدراسة من العاملين من أماكن عملهم ، والجمع بين العمل والتعليم معًا.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، والنظر لكل طالب كحالة مستقلة بذاتها وتستحق أن تؤخذ ظروفها بعين الاعتبار.
- توفير فرص الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.
- النهوض بالمستوى الثقافي بين جميع أفراد المجتمع ونشر وسائل المعرفة بينهم.
- يساعد على النمو المهني والمعرفي للأشخاص الذين اضطرتهم ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية للعمل.
- تقليل عدد الدارسين الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم الأجنبية وعدم قبولهم بالمؤسسات التعليمية في بلادهم نظرًا لتدني مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في الثانوية العامة.

٣- أهداف تتعلق بالمجتمع: ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:

- تطوير المجتمع تقنيًا وتوظيفه للأساليب والتقنيات الإلكترونية والتكنولوجية الحديثة.
- الإسهام في تلبية احتياجات المجتمع للبرامج الدراسية التي تساند خطة الإنماء الشامل.

- الإسهام في بناء مواطن قادر على استيعاب إنجازات العصر الذي يعيش فيه وتحليه بالقيم الإنسانية التي تجعله ينسجم مع ظروف واقعه ودوره في المجتمع.
- توفير البرامج التعليمية التي يتطلبها سوق العمل، وخطط التنمية المستدامة بالمجتمع.
- تلبية حاجات المجتمع من البرامج والتخصصات التي لايمكن تقديمها من خلال المؤسسات التعليمية التقليدية، نظرًا لأن الشهادة الجامعية لم تعد أساس الإلتحاق بوظائف معينة.
- توفير فرص التدريب والتعليم أثناء الخدمة للأفراد المنخرطة في سوق العمل.

٣- أهداف تتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم (تقنيات التعليم):

- تزويد الدارسين بخبرات ومصادر لا يستطيعون الحصول عليها بوسائل آخرى كالاستفادة من المكتبات والموارد الرقمية في الحصول على المعلومات بسهولة ويسر.
- توفر طرق جديدة لتعزيز وتدعيم التعليم عن بعد كانعقاد المحاضرات والدورات المرئية والفيديو كونفرانس.
- تعمل على مساعدة المتعلمين في دراسة المقرر من أماكن متباعدة دون اضطرارهم للنزول من منازلهم دون اعتبار لعامل المكان والزمان.
- تخزين الرسائل والمواد التعليمية اللازمة لعملية التعلم التي يمكن من خلالها حصول الدارس عليها عند الحاجة إليها.
- إتاحة متسع من الوقت للتفكير والتأمل قبل إبداء الرأى حول موضوع معين.
- تعزيز عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم.
- تسهل التعاون التربوي بين المعلمين أنفسهم والخبراء على المستوى المحلي والعالمي.
- توفير علاقة تفاعلية ثنائية الاتجاه بين المعلم والمتعلم وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وخلق نوع من الحوار الفكري الجيد بينهم.

للإجابة عن التساؤل الثاني من أسئلة الدراسة

- ما أهم التقنيات والتطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تم تطبيقها في العملية التعليمية؟

سوف تتناول الباحثة العناصر التالية:

أهم التقنيات التكنولوجية التي تم استخدامها في العملية التعليمية خلال الأشهر الماضية بعد تفعيل نظام التعليم الإلكتروني بالجامعات

- **التعليم بمساعدة الكمبيوتر**

أشارت سويدان و مبارز (٢٠٠٧ : ١٧٢)، Jethro et al(2012 :27) أن الكمبيوتر يستخدم في أنواع التعليم المعتمدة على شبكات الإنترنت كالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ؛ حيث يساعد المتعلم على إيجاد أساليب وطرق جديدة يستخدمها المتعلم لتيسير العملية التعليمية وإتاحة عملية التعلم وفقًا لقدرات وخصائص كل طالب، حيث يتم توفير بيئية تعليمية مدعمة بعناصر الوسائط المتعددة المعتمدة على دمج مقاطع الفيديو ، المؤثرات السمعية ، البصرية والحركية، التغذية الراجعة ، اختبارات التقويم تسمح بالتفاعل بين الكمبيوتر والمتعلم وتساعده على المحاكاة ، التدريب والمران ، وحل المشكلات.

- **الكتب الإلكترونية** : E-books

أشار كل من العلي (٢٠٠٥: ١٣٥) ، Embong et al (2012:17) ، شلبي (٢٠٠٩) أن الكتاب الإلكتروني شكل مناظر للكتاب الورقي في صورة إلكترونية يقدم المعلومات بطريقة تشابه الواقع المحسوس المشاهد الذي يعيشه المتعلم حيث يتم تحويل المعلومات من الشكل المجرد النظري إلى الشكل الحي الواقعي مع إضافة عناصر الوسائط المتعددة والنصوص الفائقة والبحث، وهو بهذا يجمع بين سمات الكتاب الورقي المطبوع و سمات الوسائط المتعددة مع دمج سمات النص الفائق بالإضافة إلى إمكانيات أخرى للبحث والتعامل مع المعلومات

ويعتبر الكتاب الإلكتروني مصدرًا من مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن استثمارها في تنفيذ مناهج ومقررات التعليم عن بعد.

- **الأجهزة الذكية** :Smart Phone

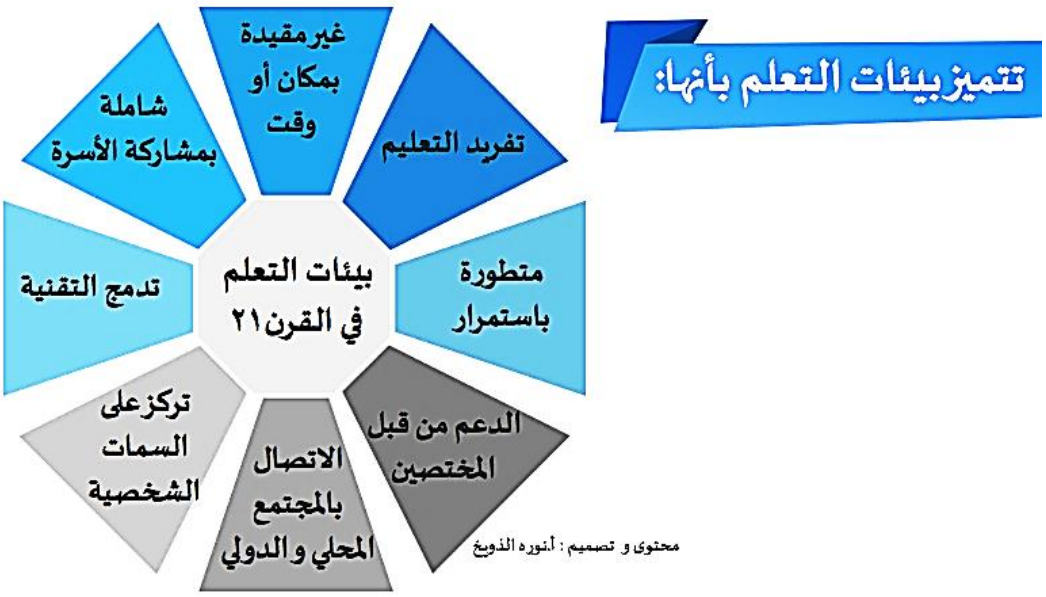
تعد الإجهزة الذكية النقالة من أهم وسائل الاتصال الحديثة وأكثرها تطورًا ؛ لما تتميز به من صغر حجمها وسهولة حملها وتطبيقاتها المختلفة المتنوعة التي تستخدم في العملية التعليمية في أي زمان ومكان، والتي تعمل بواسطة نظام تشغيل يتصل بالإنترنت والشبكات اللاسلكية (WiFi) مثل الهاتف الذكي Smart Phone ، أجهزة الكمبيوتر المحمولة Laptop Computers ؛ حيث يشير كل من العزام (٢٠١٧ : ١٠-١١) ، الحلفاوي (٢٠١١ : ١٧٧) أن التعلم بالأجهزة الذكية ترجمة حقيقية لنظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الذي يأتي كأحد أنماط التعلم المرن لتوافرها مع جميع المتعلمين ؛ حيث يستطيع المتعلم تحميل مقاطع الفيديو والمحاضرات الصوتية وإرسال الرسائل بطريقة مباشرة ، المشاركة والتعاون بين أفراد العملية التعليمية دون الحاجة لإلتقائهم وجهًا لوجه ويجعل من العملية التعليمية عملية حيوية مثيرة لتعدد المداخل الحسية التي يتضمنها المحتوى التعليمي وتجعل التعلم بشكل أفضل.

البيئة الافتراضية : Virtual learning environment

يشير (SnehaandNagaraja,(2014:51،خالد(٢٠٠٨:٥٦)،(Scheucher,(2010:6 Schlosser,LeeAyers&Simonson,Michael;(2005:135)،عزمي(٢٠١٤،٤٥٣-٤٥٤) أن بيئة التعلم الافتراضية هي إحدى ثمار التقنية العصرية التي تم استحداثها في المجال التعليمي والاتصال بالمتعلمين من خلال تقنيات متعددة وهي مصممة جيدًا بحيث تمكن المتعلمين من استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة التي تسمح بمعايشة ومحاكاة المتعلم وتفاعله مع أفراد العملية التعليمية عبر الوسائل الإلكترونية تعويضًا عن بيئة التدريس في الفصل الدراسي الحقيقي مما يعطي الإحساس بالتواجد والشعور بالواقع ، ويتم ذلك من خلال

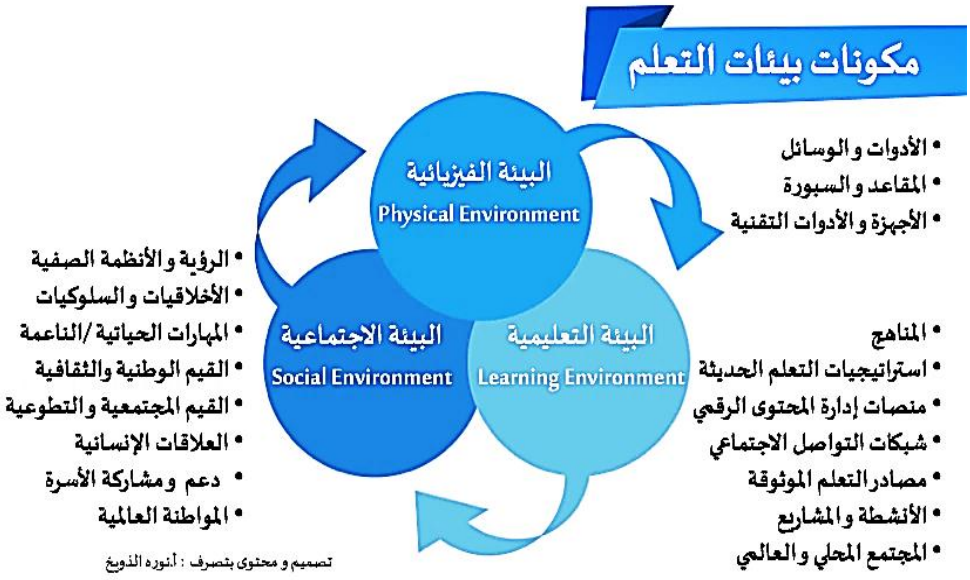
نظام يقوم بإرسال واستقبال المعلومات والمواد التعليمية للمتعلمين ذات طابع حسي لتوظيفها قنوات متعددة تخاطب الحواس وتساعد على تفاعل المتعلم وتحرر عقله وإطلاق العنان له بالتخيل وتتم من خلال منصات أوبيئات إلكترونية تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وتويتر وتمكن المعلمين من نشر المحتوى العلمي والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، واستخدام غرف الحوار المباشر لمناقشة المعلومات وطرح الأسئلة والاستفسارات واستخدام أدوات وتقنيات تزامنية مثل المحادثة النصية والصوتية بين الطلاب أنفسهم ومع معلميهم ؛ فالتعليم الافتراضي أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات الحديثة المتنوعة.

وتوضح نورة صالح الذويخ (٢٠١٨) في الشكلين التاليين أهم ما تتميز به بيئات التعلم في القرن الحادي العشرون وأهم مكوناتها. https://shms.sa/authoring/52064



شكل (٢) بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرون

وتتكون بيئات التعلم في القرن ٢١ على منظومة من الممارسات الإيجابية من قبل أعضاء المجتمع الجامعي، حيث لا تقتصر البيئة التعليمية على عملية التعليم فقط ، بل تراعي العملية التربوية وتخدم بيئة الطالبة وبيئة التعليم والتعلم والبيئة الصحية والآمنة، وتستخدم الأساليب التربوية الحديثة ، حيث أنّ البيئة التعليمية الجاذبة تضمن الاستمرارية والفاعلية و تصل إلى مخرجات تعليمية متميزة وبناء طالب متميّز تتناسب إمكانياته مع متطلبات سوق العمل ، ويمثل الشكل التالي أهم مكونات بيئات التعلم:

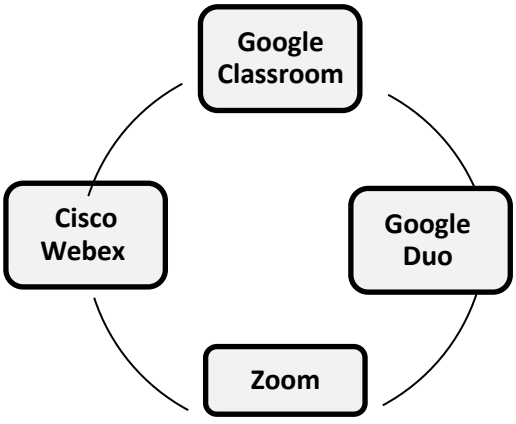


شكل (٣) مكونات بيئات التعلم

بعض التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تم تطبيقها في العملية التعليمية:

تم إدارة التدريس والتعلم من قبل إدارة المؤسسة وأعضاء هيئة التدريس بالكلية خلال الأشهر الماضية منذ بداية تعليق الدراسة بالجامعات، وتطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بدءً من ١٥ / ٣ / ٢٠٢٠ حتى انتهاء الفصل الدراسي الثاني ، واستخدام مجموعة متنوعة من التطبيقات الإلكترونية المجانية المختلفة البسيطة وسهلة الاستخدام ، وذلك عبر تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي facebook ، whatsapp والمنصات التعليمية التي

يمكن للمُعلمين والطلاب من خلالها تسجيل الدخول من أي جهاز كمبيوتر أوجوّال للوصول إلى الواجبات الدراسية ، وتسهيل عقد مناقشات بالقاعة الدراسية ونشرها وإضافة تعليقات عليها وتنظيم المهام اليومية والتواصل وتعزيز التعاون بين المعلم والمتعلم، وكان استخدام المنصات التعليمية وبعض التطبيقات الإلكترونية في بادئ الأمر أمرًا صعبًا نظرًا لاستخدام هذا النوع من التعليم لأول مرة على الصعيد التعليمي بالجامعة وبدون تدريب على كيفية استخدامه من قبل المعلم والمتعلم ، ثم أصبح الأمر يقل صعوبة شيئًا فشيئًا مع كثرة استخدام الطالبة للعديد من هذه المنصات التعليمية أثناء انعقاد المحاضرات النظرية عبر شبكات الإنترنت واختلاف أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم في طريقة إيصال المحتوى التعليمي والطريقة والتقنية الإلكترونية المستخدمة لذلك ، وقد أثبتت بعض التطبيقات الإلكترونية فاعليتها في التعليم الإلكتروني وبث المحاضرات عبر الانترنت وخاصة التطبيقات الإلكترونية التي تدعم الصوت والصورة معًا مثلGoogle Duo ، Cisco Webex ، Zoom لسهولة التفاعل بين المعلم والمتعلم كما كان يحدث بالقاعات التدريسية العادية ، وتطبيق Google Classroom الذي يمكن من خلاله تقديم عروض تقديمية للمحتوى العلمي مدعم بصوت المحاضر أثناء شرحه لشرائح Presentations أوعمل تسجيل صوتي Audio recording للمعلم بشرحه للمحتوى التعليمي وهذه البرامج تعمل على أجهزة الكمبيوتر والأيفون والأندرويد والأيباد.



شكل(٤) بعض التطبيقات الإلكترونية التي تم استخدامها في العملية التعليمية

بعض الاستراتيجيات التعليمية عبر بيئات التعليم الإلكتروني:

يشير عبد العظيم (٢٠١٦ : ٣٧- ٣٨) ، مصطفى (٢٠١٤) أن إجراءات وطرق التدريس التي يخططها المعلم مسبقًا مراعيًا طبيعة المتعلمين وإذابة الفروق الفردية بينهم تعينه على تنفيذ العملية التدريسية في ضوء الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق الأهداف التدريسية ، وتنمية المهارات المختلفة للمتعلمين ، ويوضح شكل(٥) بعض الطرق التي تستخدم لتحفيز المتعلم داخل بيئات التعليم الإلكتروني "الافتراضي" ومنها:

- وضع توصيف المقرر وتقسيم المحتوى إلى وحدات وأجزاء.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعريف بأنفسهم من خلال لوحة المفاتيح.
- التواصل مع الطلاب بعضهم البعض قبل بدء ميعاد المحاضرة.
- إرسال رسائل تذكيرية.
- وضع خطة زمنية للواجبات والأنشطة التي يحددها المعلم عبر المنصات التعليمية.
- توفير معلومات وطرق التواصل مع أستاذ المقرر.
- توفير التغذية الراجعة للطلاب بشكل مستمر.

https://www.google.com.eg/search?hl=ar&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=657&ei=gTMRX4exB8qYlwSn552ICQ&q

وأشار الحلفاوي(٢٠١١ : ٧٣-٧٧) إلى مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي يتم استخدامها عبر بيئات التعلم الإلكترونية منها:

- استراتيجية التعلم التعاوني
- استراتيجية حل المشكلات

- استراتيجية الحوار والمناقشة
- استراتيجية التعلم النشط
- استراتيجية التعلم القائم على المشروع
- استراتيجية المحاضرة الإلكترونية
- استراتيجية التعلم بالاكتشاف
- استراتيجية المعلم الخاص
- استراتيجية جمع وتحليل المعلومات
- استراتيجية تفاعل الأقران

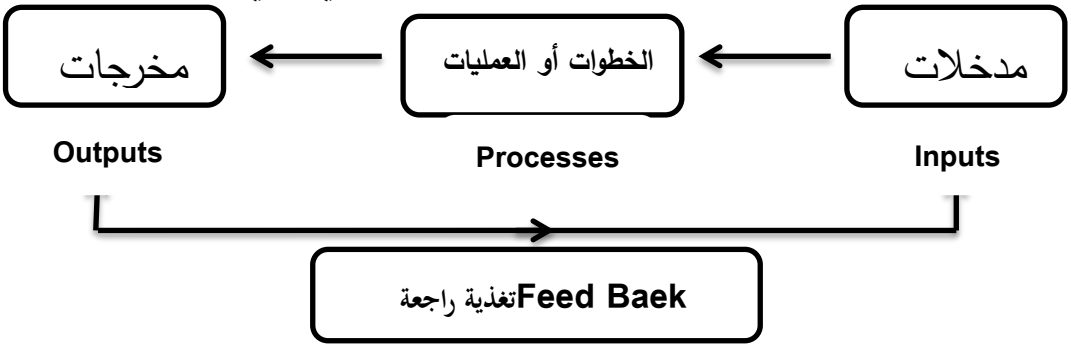
للإجابة عن التساؤل الثالث من أسئلة الدراسة

ما دور التعليم الإلكتروني في تطور عناصر المنظومة التعليمية ؟

سوف تتناول الباحثة العناصر التالية:

تشير الفتلاوي (٢٠١٠ : ١٣- ١٨) أن العملية التعليمية نظام مخطط له بهدف نمو جوانب الشخصية لدى المتعلمين من جميع الجوانب (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية) وتتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر الأساسية تعمل معًا في نظام متكامل من التفاعلات له مدخلاته وخطواته ومخرجاته تتفاعل من أجل إكساب المتعلم المعلومات ، المعارف ، الاتجاهات ، المهارات ، والميول المناسبة.

ويشير عزمي (٢٠١٤ : ٣٣٥) أن الاتصال التعليمي التقليدي يتم فيه تواصل المعلم مع الطلاب وجهًا لوجه أما الاتصال الإلكتروني يكون هناك اتصال لفظي مبني على النصوص المكتوبة وعمل تغذية راجعة لمحتوى المقرر بعناصره وتتمثل في الآتي:



شكل (٦) النظام المتكامل لعناصر العملية التعليمية

- **المدخلات:** تتمثل في (المعلم – المتعلم – المحتوى التعليمي – البيئة الصفية)
- **العمليات أو الخطوات** : تتمثل في طرق ، أساليب ، استراتيجيات طريقة التدريس ، وتحسين عملية التعلم من خلال Feed Baek لتحقيق التعليم والتعلم لدي الطلاب هذا إلى جانب أساليب التقويم المتبعة.
- **المخرجات:** تتمثل في التغير والتطور المطلوب في شخصية المتعلم من جميع جوانبها (المعرفية – المهارية – الذاتية – الانفعالية – الاجتماعية) وهو ما يطلق عليه بالتعلم.

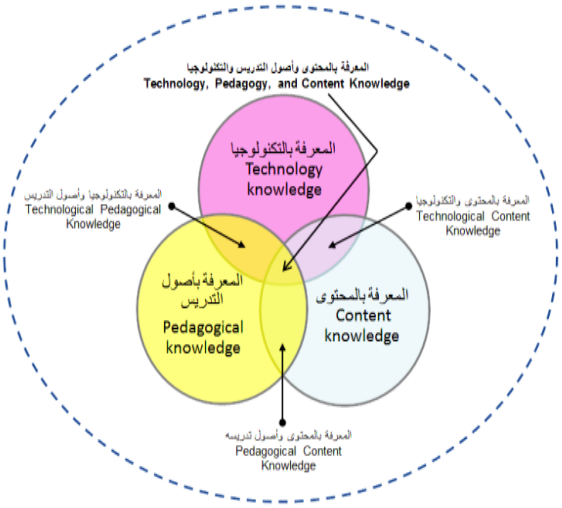
دور التعليم الإلكتروني في تطوير عناصر المنظومة التعليمية:

المعلم: يعد العامل الرئيس في توجيه العملية التعليمية ، وأن نجاح التعليم في الفصول الافتراضية يعتمد على قدرة المعلم في كيفية إدارة البيئة الصفية واستخدام التقنيات الحديثة في ضوء خصائص واحتياجات الطلاب لتحقيق الهدف من العملية التعليمية ، فالتعليم الإلكتروني لا يلغي الدور المنوط به المعلم أو عضو هيئة التدريس؛ بينما يجعل دوره أكثر أهمية وكفاءة بشكل جيد يخدم العملية التعليمية.

حيث ساعد التعليم الإلكتروني المعلم في:

- خروجه عن أسلوب التلقين والإلقاء كما في نظام المحاضرة التقليدي.
- جعل دوره موجه وميسر للعملية التعليمية.
- توظيفه بعض الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهدف لجعل دور المتعلم إيجابيًا في العملية التعليمية.
- زيادة فهمه واستيعابه بنظام التعليم الإلكتروني وطبيعته ومتطلباته.
- زيادة تفاعله مع المتعلمين داخل البيئة الصفية.
- تطويعه أنماط التدريس بحيث تراعي حاجات الطلاب وميولهم.

ويؤكد عبد العزيز (٢٠١٤) في كوهلروميشرا Koehler & Mishra, (2009) في هذا الصدد أن معرفة المعلم بالمحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا تعد من أساسيات التدريس الفعّال باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ، وهو يتطلب إدراك كيف يمكن تمثيل المفاهيم باستخدام التكنولوجيا والأساليب والطرق البنائية لتعليم المحتوى، ومعرفة ما الذي يجعل المفاهيم صعبة أو سهلة التعلم، ومعرفة كيف يمكن لوسائط التكنولوجية الحديثة أن تواجه وتحل بعض المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء العملية التعليمية واستيعاب النطاق الكامل لفلسفات التعليم وأنماطه وطرقه ؛ بالإضافة إلى إدراك المعارف السابقة للطلاب ، ومعرفة كيف تُستخدم الوسائط التكنولوجية الحديثة إكساب المعارف الجديدة ، و تقوية وتطوير المعارف القديمة، وكيف يمكن لهذه الطريقة مساعدة المعلمين لدمج التكنولوجيا بنجاح وأصالة؛ واستنتجوا أنه من المهم أن يكون التطوير المهني للمعلمين القائم على المعرفة بالمحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا مرنًا وشاملًا بدرجة كافية.



شكل (٧) أبعاد المعرفة التكنولوجية والتدريسية

المتعلم: هو محور العملية التعليمية والمستفيد منها ، حيث يشير أبو سارة (٢٠٢٠) إلى أن طلابنا اليوم بحاجة ماسة لتنمية العديد من المهارات الأساسية ؛ التي تمكنهم من استخدام أدوات التعلم القائمة على التكنولوجيا الرقمية، ومنها:

١- **المهارات الأساسية لاستخدام الأجهزة الرقمية، مثل:** تثبيت التطبيقات وطريقة إدارتها، القدرة على كيفية تسجيل الدخول للتطبيقات التعليمية وتتضمن: إنشاء مستخدم جديد وإدارة الحساب الشخصي ، والانضمام إلى مجموعات التعلم ومشاركة المصادر التعليمية وحفظها، ودخول غرف النقاش وغيرها بالإضافة إلى التعامل مع ملحقات الأجهزة الرقمية مثل: السماعات، أجهزة تسجيل الصوت والصورة ؛ لكي يكونوا قادرين على التعامل مع هذه الأجهزة ، وتوظيفها أثناء تعلمه بصورة صحيحة.

٢- **مهارات البحث عبر شبكات المعلومات الرقمية (الإنترنت)، وتتضمن:** كيفية الوصول للمواقع الإلكترونية المناسبة للتعليم، والبحث عن المعلومات المطلوبة ومعالجتها وطريق تخزينها وحفظها واسترجاعها ، مع قدرتهم على انتقاء المعلومات المناسبة والتمييز بين الصحيح منها والخطأ.

٣- **مهارات التعلم الذاتي:** من خلال مساعدة الطلبة على التعلم بمفردهم والاعتماد على أنفسهم في كيفية الحصول على المعلومات حال انقطاع التعليم وقت الأزمات.

٤- **مهارات حلّ المشكلات:** وتعد هذه المهارات ذات أهمية لكونها تساعد الطلبة على التعامل مع المواقف غير المألوفة (المستحدثة) التي تواجههم، والعمل على تطبيق استراتيجيات لحلّ تلك المشكلات.

٥- **مهارات مواجهة الأزمات:** لكي يكون الطلبة قادرين على استيعاب حقيقية المواقف التي تحدث بصورة طارئة، وأخذها على محمل الجدية لا الاستهتار، والقدرة على التصرف في

الأوقات الحرجة، وأن يكونوا قادرين على مواصلة تعلمهم في فترات الانقطاع ، والاعتماد على أنفسهم.

وتشير الباحثة في هذا الصدد أن تطبيق التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية في ظل جائحة Covid 19 ساعد المتعلم على:

- جعله محور العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة أمامه للتفاعل النشط وإتمام العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية.
- مساعدته على مهارة التنظيم الذاتي.
- تغيير دوره من مجرد مستمع ومتلقي للمعلومات والمعارف داخل حجرة صفية مقيدة إلى باحث مستقصي ومكتشف للمعلومات والمفاهيم والمعارف عبر شبكات الإنترنت.
- استفادته من استخدام العديد من الوسائل التقنية الحديثة بوسائطها المتعددة مثل(الشبكات العنكبوتية – المكتبات الرقمية – الهواتف الذكية النقالة .. إلخ) في الحصول على المعلومات.
- إتاحة الفرصة أمامه للتعلم بشكل أفضل من خلال إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة لاهتمامه وحثه على تبادل الآراء والخبرات والمعلومات والبحث والاستكشاف.
- اكتسابه مهارات متقدمة ومعارف جديدة.
- زيادة دافعيته نحو التعلم.
- مساعدته على اكتساب مهارات حل المشكلات.
- تحرره من الخجل الاجتماعي الذي يتميز بها العديد من المتعلمين.
- تحرره من القلق والخجل من التعبير عن رأيه بحرية.
- إتاحة الفرصة أمامه للتفاعل الفوري واستعمال غرف النقاش.

- **المحتوى التعليمي:**

حيث ساعد تطبيق التعليم الإلكتروني في تطور المحتوى التعليمي كالآتي:

- استخدام العروض التقديمية الإلكترونية مدعومة بالعديد من الوسائط كالصوت – الصورة – النص والحركة) لجعل أسلوب العرض أكثر تشويقًا وفاعلية.
- زيادة استخدام الكتب الإلكترونية الخاصة بالمقررات الدراسية.
- الاستعانة ببعض الفيديوهات الداعمة للمحتوى العلمي المقدم.
- تقسيم المحتوى العلمي على شكل وحدات تعليمية واضحة تحتوى على مجموعة من الأنشطة المتنوعة الفردية والجماعية التي تجعل دور المتعلم إيجابيًا وفاعلًا.
- استخدام أساليب التدريس المناسبة مع المحتوى العلمي وملائمتها مع الأهداف وإثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.

للإجابة عن التساؤل الرابع من أسئلة الدراسة

ما أبعاد الكفاءة الشخصية التي ساعد التعليم الإلكتروني على تطورها لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

سوف تتناول الباحثة العناصر التالية:

➢ الكفاءة الشخصية

إن العملية التعليمية من المنظور البنائي عملية شخصية ، تأملية وتحويلية تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النظر وبهذا تنمو المعارف والخبرات الجديدة ؛ ويقوم المتعلم بتكوين المعرفة بنفسه وامتلاكه القدرة على حل المشكلات ، ويشير بني خالد (٢٠١٠) ، و باندورا ١٩٩٤ في حسونه (٢٠٠٩ : ١٢٧) ، النصاصرة (٢٠٠٩ : ١) أن الكفاءة الشخصية هي محورًا من محاور نظرية التعلم الاجتماعي ، وأنها تمثل معتقدات الأفراد حول قدراتهم على القيام بمستوى معين من الأداء الذي تتحكم فيه مجموعة من الأحداث التي تؤثر على حياتهم

؛ حيث تقوم بربط اعتقادات الفرد للكفاءة الذاتية بالانجازات الشخصية والدافعية والضبط الشخصي ، فالفرد يقوم بتفسير انجازاته باعتماده على القدرات التي يمتلكها ويبذل أقصى جهد من أجل تحقيق الكفاءة والنجاح والتوافق مع ظروف الحياة.

يشير محمد أبو الحصين (٢٠١٠ : ٤٨) أن الكفاءة الشخصية تُمثل ميكانزم معرفي يساعد في تغيير السلوك للفرد، وتُمكنه من حل العديد من المشكلات التى يواجهها، كما أنها تُحسن من قدرته على الإنجاز وكيفية التعامل مع المواقف المستقبلية ؛ حيث يرى حمدي وداود (٢٠٠٠ : ٤٥)، أن إدراك الفرد لكفاءته الشخصية يرتبط بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى محدد من الإنجاز وقدرته على التحكم في الأحداث يؤثر على الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه والجهد الذي يبذله في تصدي العقبات والمشكلات التي يواجهها ويؤثر أيضًا على أسلوبه في التفكير، ويرى كرميروينورس(2003 : 87),Cormier & Nurius أنه كلما زادت قناعة الفرد بأن لديه قدرات تمكنه من حل المشكلات بكفاءة وفاعلية زادت لديه الدافعية لتحويل هذه القناعات لسلوك.

وتذكر قاسم (٢٠١٨ : ٣٨٣) أن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يسلكه الفرد في صورة سلوك إما بطريقة نمطية أو مبتكرة ، وتؤثر على ممارسة الفرد في التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته ، وأن الكفاءة الشخصية لاتهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فقط وإنما بتوظيفه المهارات التي يمتلكها والتي تعتمد على إدراكه لذاته وكفاءته الشخصية.

بعض نظريات الشخصية

أشار في هذا الصدد كل من صوالحة و العبوشي (٢٠١٠ : ١٦٩-١٧٠) مجموعة من نظريات الشخصية متمثلة في(نظرية السمات – نظرية الأنماط – نظرية التعلم) التي تصف البنيان العام للشخصية وتفردها وتميزها في السلوك، ومن هذه النظريات:

١-نظرية السمات

فقد اهتم علماء النفس بدراسة السمات الشخصية وتحديد السمات التي يتميز بها فرد عن الأخر ومن هؤلاء العلماء(ألبورت باندورا ، وآيزنك ، كاتل) حيث أكد كاتل أن بناء السمة أساس في بناء الشخصية ويمكن أن تكون السمة استعدادًا فطريًا أو مكتسبًا كما في السمات الاجتماعية ،وتعتمد هذه النظرية على فكرة ثبات الشخصية، فالشخص الواحد يسلك سلوكًا متشابهًا في المواقف المتشابهة ، كذلك تعتمد هذه النظرية على اختلاف الأفراد فيما يملكون من سمات ، ويشير الأنصاري (٢٠١٥ : ٣٥٠) أنه عند قياسنا للسمات فنحن في حاجة إلى اختبار الفروق الفردية في تفاعلها مع ظروف بيئية محددة ؛ إذ تتفاعل المواقف الخارجية مع الاستعدادات الداخلية ، ويستجيب الفرد للمواقف من حوله في ضوء استعداداته وقدراته ومعتقداته.

٢-نظرية الأنماط

يمكن القول بأن الشخصية تورث أنماطًا سلوكية لكل منها خصائصها والنمط هو زملة من السمات أومستوى أرقى تنظم فيه السمات وهناك أنماط جينية ومعرفية وإدراكية وأنماط للشخصية ، ويعرف أيزنك النمط أنه: مجموعة من السمات المرتبطة تمامًا بالطريقة نفسها التي تعرف بها السمة بوصفها مجموعة من الافعال السلوكية ، ويشير عياش (٢٠١٩) إلى أن الأنماط السلوكية من أقدم النظريات التى حاولت فهم الشخصية وتقسيمها إلى أنواع وترجع بدايتها إلى العالم الإغريقي هيبوقراط حيث ربط بين الجوانب الفسيولوجية والشخصية.

وفي ضوء ذلك قسم الشخصية إلى أربعة أنماط أو أمزجة عامة تتمثل في:

النمط السوداوى: صاحب هذا النمط بطئ التفكير لكنه قوى الانفعال يميل إلى الانطواء والتشاؤم والانقباض والاكتئاب.

النمط الصفراوى: صاحب طموح وعنيد وجاد وحاد الطبع وسريع الاستثارة والغضب.

النمط الدموى: سهل الاستثارة سريع الاستجابة ويتميز بالتفاؤل والمرح والنشاط.

النمط البلغمى: بطئ الاستثارة ويغلب عليه الغموض والتبلد الانفعالي.

http://personality2018.blogspot.com/2017/11/blog-post_37.html

بينما يشير أبو السل (٢٠١٤ : ٦٢٨ – ٦٣٠) أن ريسو قسم الأنماط التسعة وفق مراكز الشخصية الثلاثة على النحو التالي:

شكل (٨) الأنماط التسعة وفق مراكز الشخصية لريسو

أولًا: مركز المشاعر:

١- **نمط الشخصية المساعدة** : حيث يتميز أصحاب هذا النمط بالمبالغة في إظهار مشاعرهم الإيجابية نحو الآخرين ويكبتون مشاعرهم السلبية كالغضب والاستياء عند عدم حصولهم على التقدير الكافي.

٢- **نمط الشخصية المنجزة:** حيث يتميز أصحاب هذا النمط بابتعادهم عن المشاعر والعواطف ساعين من وراء ذلك إلى تحقيق قدر من الفاعلية والكفاية من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم وتحقيق الصورة الاجتماعية المقبولة.

٣- **نمط الشخصية المتفردة:** يتميز أصحاب هذا النمط بضعف في التعبير عن مشاعرهم بسبب الشعور بالخجل من أنفسهم، ومن مواجهة حاجاتهم ورغباتهم واندفاعاتهم بأشكال من الفنون والأعمال الجمالية التي تعبر عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة.

ثانيًا: مركز التفكير

١- **نمط الشخصية الباحثة:** ويستبدل أصحاب هذا النمط الفعل بالتفكير؛ لذا فإنهم يواجهون صعوبة في إيجاد نهاية للمعارف والعلوم وفيما يرغبون في فهمه ففي كثير من الأحيان لا ينتفعون بما لديهم من معرفة ومعلومات وبدلًا من ذلك فإنهم يتجهون أكثر نحو تبني الأفكار المجردة والمعقدة.

٢- **نمط الشخصية المتحمسة:** يتميز أصحاب هذا النمط بأنهم مفرطون في أفعالهم واستعمال طاقاتهم وقدراتهم والانشغال الدائم تجنبًا لمواجهة الشعور بالقلق.

٣- **نمط الشخصية المخلصة:** يغلب على أصحاب هذا النمط صفة الاعتمادية في سلوكهم الأمر الذي يوفر لهم الشعور بالأمن والأمان في ظل توجيهات الآخرين لهم.

ثالثًا: مركز الغريزة

١- **نمط الشخصية المتحدية:** يغلب على أصحاب هذا النمط صفة التحدي ، والإفراط في تكوين العلاقات البيئية المحيطة بهم فهم يجدون أنفسهم أعظم من الآخرين ؛ حيث يتميزون بالسيطرة والتحكم.

٢- **نمط الشخصية المصلحة:** حيث يتصف أصحاب هذا النمط بضعف الاتصال مع البيئة من حولهم لشعوره بأنها تحت مستوى المثالية التي يؤمن بها ويتوجب عليه التحكم والسيطرة بنفسه وفق ضميره الذي يشكل عادة مصدر الضبط له وللآخرين.

٣- **نمط الشخصية صانعة السلام:** يبدو على أصحاب هذا النمط أنهم بعيدون عن الاتصال بالبيئة المحيطة بهم على الرغم من تبني تصورات وأفكار الآخرين والاتفاق معهم محاولين في ذلك تجنب المواجهة معهم بكافة الطرق الممكنة وإن تطلب الأمر بتخليهم عن هويتهم الشخصية.

نظرية التعلم

يشير الكناتي (د.ت) إلى أن نظريات التعلم تصنف حسب الجانب الذي تركز النظرية عليه؛ فإما تركز على الجانب المعرفي والبنية المعرفية أو تركز على السياق الاجتماعي.

وبذلك تصنف إلى نمطين :(نظريات التعلم المعرفية ، نظريات التعليم الاجتماعي)

حيث يركز النمط الأول من نظريات التعلم على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستراتيجيات المعرفية، مثل نظريات : برونر – أوزوبل – جانييه – بياجيه – سكنر ، وغيرهم من أصحاب الاتجاه المعرفي.

بينما يركز النمط الثاني من نظريات التعلم على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم، مثل البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات ، وتعد حاجات المتعلم هي أساس بناء المنهج وفق هذه النظريات ، مثل نظريات : ألبرت باندورا – جوليان روتر – فيجوتسكي – دافيدوف وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعي.

وقد أثبتت العديد من الشخصيات أن الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة ، وأن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، وأن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولذلك فالأفراد يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ومن ثم فهؤلاء الأفراد ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية.

https://educapsy.com/services/theorie-apprentissage-chez-bandura-36

محددات الشخصية

يشير أبو النور و أحمد (١٤٣٥ : ١٥– ١٨) أنه يجب أن ينظر للشخصية في ضوء أربعة محددات وما بينها من تفاعلات وتتمثل هذه المحددات في:

– **المحددات البيولوجية للشخصية: حيث ركز أصحاب هذا الاتجاه على مجالات متعددة أهمها:**

- **دراسة الوراثة:** وهي وقوع الأفراد تحت تأثير العوامل الوراثية بصرف النظر عن التأثيرات والظروف البيئية المحيطة.
- **دراسة الأجهزة العضوية:** من خلال العلاقة بين وظائف الأجهزة العضوية وأنماط الشخصية.
- **دراسة التكوين البيوكيميائي والغددي للأفراد.**

– **محددات عضوية الجماعة:** يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الإنسان قادر على التغيير نتيجة للخبرات التي يمر بها فالإنسان يحتاج إلى معرفة تفصيلية بخبراته الماضية وبيئته وثقافته التي نشأ فيها من أجل الحكم على نمو شخصيته وسلوكه ، وقد قسم لويس ثوب البيئة إلى ثلاثة أقسام مترابطة معًا بشكل كبير وهي : البيئة الطبيعية – البيئة الاجتماعية – البيئة الثقافية.

– **محددات الدور الذي يقوم به الفرد:** يشير إلى الدور الذي يؤديه الفرد في حياته ؛ لكي نستطيع فهم سلوك الفرد يجب معرفة خصائص شخصيته والمواقف الإجتماعية التي يوجد بها.

– **محددات الموقف:** يشير إلى أهمية تأثير المواقف التي يتعرض إليها الفرد في شخصيته ؛ فلا يمكن النظر إلى الشخصية نظرة مستقلة عن المواقف والخبرات التي يمر بها.

ويشير في هذا الصدد كل من إبراهيم (٢٠١٢ : ١٩) ، أحمد (٢٠١٠ : ١٣) أنه عند دراسة الشخصية لا بد أن ينظر إليها من جميع الجوانب كوحدة واحدة شاملة تتكامل وتتفاعل

وتنتظم فيها جميع أبعادها وسماتها البيولوجية ، الثقافية ، المعرفية ، الوجدانية ، الاجتماعية ، والانفعالية ... إلخ موروثة أومكتسبة بطريقة تتحدد فيها سلوكيات الفرد واستجابته للمواقف والمثيرات الاجتماعية التي تميز بينه وبين الآخرين ، وتؤثر في بناء شخصيته وتطورها ، ونظرة الشخص لذاته.

مكونات الشخصية :

يشير جمعه (٢٠١٤ : ٣٦ – ٣٩) ، القذافي (٢٠١١ : ١٩) إلى أنه مهما اختلف العلماء في تنظيم القوائم التي تشتمل على مكونات الشخصية وتصنيفاتها ؛ فإنه من المتفق عليه أن هناك أبعاد رئيسية للشخصية ، وهناك عوامل ومكونات طبيعية يولد الفرد بها وعوامل آخرى بيئية تعليمية تساهم في بناء وتطور الشخصية ؛ فالشخصية نتاج لعمليات التعلم، حيث تتمثل أبعادها الرئيسية في الآتي:

أ- **النواحي الجسمية والفسيولوجية:** وهي الخصائص التي تتعلق بالشكل العام للفرد وصحته الجسمية ، فسلامة النمو الجسمي وتوافقه العقلي والاجتماعي له أهمية كبيرة على سلامة واعتدال الشخصية ، وتؤثر أيضًا على الناحية المزاجية والانفعالية للفرد.

ب- **النواحي العقلية والمعرفية:** وهي التي تشتمل على الوظائف والقدرات والعمليات العقلية التي تتوقف عليها كسب المعرفة والخبرة ، ويقوم بها الفرد لتكوين الخبرات المعرفية ، ويكون لها دور هام وأساسي في عملية التعلم.

ت- **النواحي الاجتماعية:** ويتضمن هذا الجانب السمات والخصائص الاجتماعية التي تظهر في تفاعل الفرد مع الآخرين ، والقدرة على تكوين علاقات وصداقات مع أفراد المجتمع.

ث- **النواحي الانفعالية أو المزاجية:** ويقصد بها الاستعدادات الثابتة نسبيًا المبنية على ما لدى الفرد من سمات انفعالية مثل: السيطرة على الانفعالات ، الاكتئاب ، الفرح ، السرور ، القلق ... إلخ.

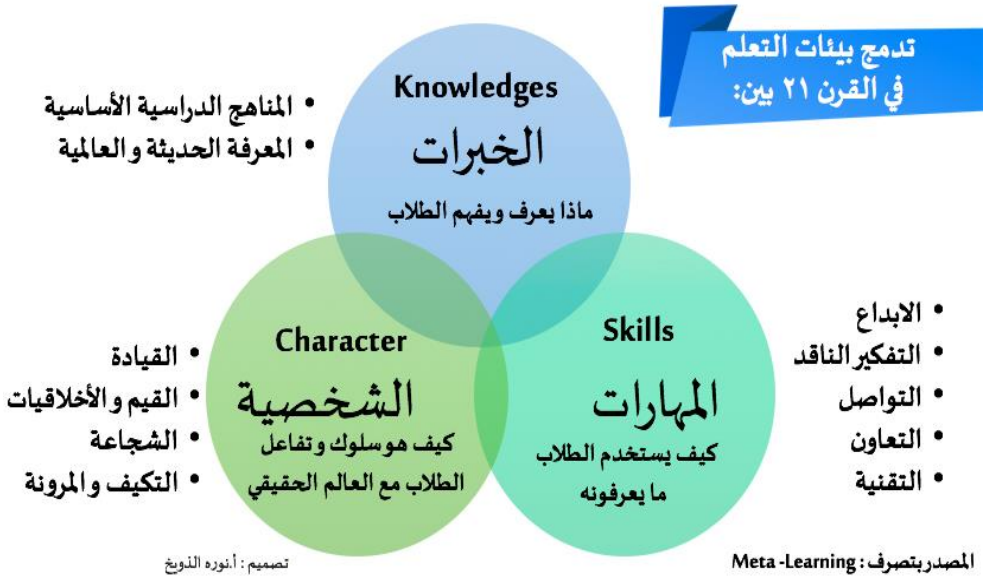
ج- **النواحي الخلقية:** ويقصد بها الميول والعادات وأساليب السلوك المكتسبة التي يكتسبها الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها سواء عن طريق الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأقران ، وتعد أكثر مكونات الشخصية القابلة للتتغيير والتطور.

ح- **النواحي البيئية:** وهي جميع العوامل الخارجية التي تؤثر على الأفراد منذ نعومة أظفارهم مثل العادات والتقاليد ، النظم التربوية والظروف الخارجية ، الحياة الأسرية والمدرسية.

وفي ضوء ما سبق تتفق الباحثة مع قشقوش (٢٠١٩ : ١٦٦) في أن تحقيق الذات نوع من التوجه المستقبلي باعتبارها عملية تطور ونماء ؛ فهي ليس حالة موقفية أو ثابتة ؛ ولكن هذا التوجه المستقبلي يحفز الفرد ويحثه على تمايز وتنمية كل جوانب الشخصية.

أبعاد الكفاءة الشخصية

إن دمج التعليم الإلكتروني والتقنيات الإلكترونية الحديثة في المجال التعليمي يساعد على تنمية مهارات وخبرات المتعلمين، ويعمل على تطور كفاءة الشخصية لديهم من جميع الجوانب. **ويوضح الشكل (٩) التالي تأثير دمج تقنيات التعليم الإلكتروني على الشخصية**



وسوف تتناول الباحثة أبعاد الكفاءة الشخصية من واقع الإستبانة (أداة الدراسة) المصممة لهذا الغرض واستجابات الطالبات لها

البُعد المعرفى الأكاديمى للكفاءة

تشير سالم (٢٠٠٩: ١٣٤-١٣٥) فى دراستها التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمي منها بدافع الإنجاز الدراسى، إلى أنه يُقدر بما يمتلكه الفرد من قدرات في تحصيل المعارف معتمدًا فى ذلك على استراتيجيات متنوعة تعتمد على إدراك فاعلية الذات، والتدريب على التفكير، وتطور مستوى الدافعية وإنجاز الأداء.

وترى الباحثة أنه ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تطور الكفاءة الشخصية من الناحية المعرفية لديها ، وذلك في ضوء نتائج الاستبانة المعدة لذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- سهل التعليم الإلكتروني للطالبة عملية الحصول على المعلومات في أي وقت ومكان.
- ساهم التعليم الإلكتروني في تعرف الطالبة على مختلف المصادر الرقمية للحصول على المعلومات.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في استخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة والمتنوعة في عملية التعليم والتعلم.
- عزز التعليم الإلكتروني مالدى الطالبة من مهارات لكيفية حلّ المشكلات التعليمية.
- ساهم التعليم الإلكتروني في كيفية انتقاء الطالبة للمعلومات والمعارف الهامة المراد تعلمها.
- نمت بيئات التعليم الإلكتروني المختلفة الجانب المعرفي للطالبة.

البُعد الإنفعالى للكفاءة

تشير الملي ، سهاد (٢٠١٠ : ١٣٨) إلى قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على توظيف لقدراته العقلية والانفعالية بشكل متكامل ، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على خبراته ، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليًا.

ويشير إلى هذا البُعد بيجيرو، وشافير (Peguero & Shaffer,2015,p.46) أنه يتمثل في قدرات وإمكانات أداء مهام التعلم من خلال تنظيم الأعمال وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج الإيجابية وهى تُمثل (الإنجاز والنجاح معًا).

فالكفاءة الانفعالية هي تلك المهارات التي تؤثر في قدرة الفرد ونجاحه في التوافق مع المتطلبات الحياتية من أجل التغلُب على مايواجهه من مشكلات، وكيفية التعامل مع الآخرين بنجاح رغم اختلاف مشاعرهم وانفعالاتهم وبيئاتهم الإجتماعية.

وترى الباحثة أنه ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تطور الكفاءة الشخصية من الناحية الانفعالية لديها ، وذلك في ضوء نتائج الاستبانة المعدة لذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- حرر التعليم الإلكتروني الطالبة من الخوف والقلق أيًا كان مصدره.
- حقق التعليم الإلكتروني للطالبة ضمان السلامة الشخصية والبعد عن عوامل التهديد والخطر كانتشار وباء " covid 19 ".
- حرر التعليم الإلكتروني الطالبة من الخجل الإجتماعي.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تحمل المسؤولية والصمود أمام الأزمات المجتمعية.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في مواجهة الإحباطات التي تتعرض لها بشكل يضمن لها التوافق النفسي.
- أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة للطالبة بالشعور بالثقة والإنجاز والمثابرة.

البُعد الإجتماعى من الكفاءة

يرى الدا (٢٠٠٤ : ٨ ، ١٢) أن الكفاءة الاجتماعية من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي وتعتبر واحدة من أهم سمات الشخصية حيث تعتبر مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعًا داخليًا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها والشعور بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.

بينما ذكرها ولش وبيرمان Welsh & Bierman (٢٠٠٣) الكفاءة الاجتماعية بأنها المهارات الاجتماعية والوجدانية والسلوكيات التي يحتاج إليها الفرد من أجل تحقيق تكيف اجتماعي ناجح.

وترى الباحثة أنه ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تطور الكفاءة الشخصية من الناحية الاجتماعية لديها ، وذلك في ضوء نتائج الاستبانة المعدة لذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- عزز التعليم الإلكتروني لدى الطالبة طرق جديدة للتعلم من خلال مجموعات النقاش والفصول الافتراضية والبرامج الرقمية المتنوعة.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في الانفتاح على العالم والاستفادة منه في العملية التعليمية.
- زاد التعليم الإلكتروني الطالبة من المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية وبشكل أفضل.
- ساهم التعليم الإلكتروني الطالبة في إيجاد بيئة مناسبة للتعلم النشط القائم على المشاركة والتفاعل والاستكشاف.

- زاد التعليم الإلكتروني الطالبة من مستويات التفاعل بينها وبين المعلم بشكل متزامن أو غير متزامن.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في دمج وتبادل الخبرات، والمهارات، والآراء، والمعلومات المُختلفة بينها وبين الزملاء داخل الفصول الافتراضية.

البُعد الذاتي للكفاءة

– تعرف (Zimmerman (2000: 83 الكفاءة الذاتية إلى قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضروريـة للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديميـة، مثل :الدرجـات، والتقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج.

بينما يوضحها يونس (٢٠١١ : ٤٠) بأنها إيمان الفرد بقدرته على التحكُم فى الأحداث التى تؤثر فى حياته؛ حيث تسهُم معتقدات الكفاءة الذاتية بشكل مباشر فى القرارات، الأفعال، الخبرات؛ حيث يعتمد الأفراد على قدراتهم عند تحديد إما ممارسة أنشطة تُمثل تحديًا لهم أو يستمرون فى المثابرة على تحقيق مهام صعبة.

ويذكرها مكجافا، وهيفلن (Mcgaha & Heflin, (2011:1351-1357 بأنها المعرفة المتعلقة بالذات والتي تحتوى على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد في التغلُب على أي مواقف ومهمات تُقابله وذلك بنجاح.

ويرى (Bandura,(2001 أن الكفاءة الذاتية تعتمد على المثابرة لدى الفرد ، وأحكام الفرد وتوقعاته بمهاراته السلوكية ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة به، أو رد عندما يواجه مشكلة ما موقف معين يتطلب الحل.

وترى الباحثة أنه ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تطور الكفاءة الشخصية من الناحية الذاتية لديها ، وذلك في ضوء نتائج الاستبانة المعدة لذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- جعل التعليم الإلكتروني دور الطالبة إيجابي في عملية التعلّم.
- نمى التعليم الإلكتروني لدى الطالبة دافع الاستعداد والقابلية لعملية التعلم لحداثة هذا النوع من التعلم.
- أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة لدى الطالبة لرفع مستوى الطموح والفضول.
- حقق التعليم الإلكتروني لدى الطالبة فرصًا للتعلم الذاتي.
- استثار التعليم الإلكتروني دوافع الطالبة نحو الوصول إلى الهدف من العملية التعليمية بذاتها.
- ساعد التعلم الإلكتروني الطالبة على التقدّم والتطور بشكل أفضل عن طريق بذل جهد ذاتيّ.

البُعد المهاري للكفاءة

يري آدم (٢٠١٥ : ١٩٢) أنه يمكن النظر إلى الجامعة من زاوية انتاجها للقوى والموارد البشرية المدربة على أنها مؤسسة إنتاجية تنتج العقول المفكرة ، الكفايات ، القيادات التي ستتحمل العديد من المسؤوليات داخل المجتمع ، وأكدت أحمد (٢٠١٢) أن للتعليم الإلكتروني أهمية كبيرة في تنمية مهارات المتعلمين وقدرتهم على الاستفسار والفهم والتفكير المنطقي والتعلم الذاتي وقدرتهم على حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم ؛ فالتعليم الإلكتروني يساعد على إيصال المعلومات بشكل أسرع وأفضل وفعال.

وترى الباحثة أنه ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في تطور الكفاءة الشخصية من الناحية المهارية لديها ، وذلك في ضوء نتائج الاستبانة المعدة لذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في كيفية الحصول على المعلومات.
- زاد التعليم الإلكتروني من مهارات الطالبة الإلكترونية.

- نمى التعليم الإلكتروني لدى الطالبة المهارات القائمة على البحث والاطلاع والتقصي وليس التلقين والاستماع.
- ساعد التعليم الإلكتروني في إكساب الطالبة مهارات وخبرات جديدة في التعامل مع الموارد والمصادر الرقمية المختلفة.
- ساعد التعليم الإلكتروني الطالبة في استخدام التطبيقات الإلكترونية المتنوعة للحصول على المعلومات.
- زاد التعليم الإلكتروني من مهارة الطالبة في عمل بعض التكليفات الإلكترونية مثل "Power Point".

للإجابة عن التساؤل الخامس من أسئلة الدراسة

ما المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الجديدة في العملية التعليمية ؟

سوف تكتفي الباحثة في هذ الصدد بعرض الاستجابات التي أشارت إليها الطالبات في التجربة الاستطلاعية ألا وهي:

- تعطل الأجهزة الإلكترونية نتيجة لضغط الاستخدام ولفترة كبيرة.
- الضغط على شبكات الإنترنت والبرامج والصفوف التعليمية مما أدى إلى بطئ النت وضعف فاعليته وكفاءته مما يأخذ وقتًا أطول للوصول للمعلومات وتحميلها أو الإجابة على الأسئلة مثلًا.
- عدم وضوح صوت المحاضِر أو طريقته لعرض المعلومات ليست كما في المحاضرة التقليدية في بعض التطبيقات ، مما يؤدي إلى عدم الاستفادة الكاملة.
- عدم التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم في بعض التطبيقات التي لا تدعم نظام المحاضرة بالصوت والصورة ، مما يؤدي إلى عدم وصول المعلومة بالشكل المطلوب.

- عدم استخدام بعض الطالبات الهواتف الذكية الحديثة التي يمكن تحميل بعض منصات التعلم عليها.
- ومن الناحية الصحية الجسمية أيضًا وتأثيره على العين والرقبة والظهر نتيجة للجلوس لفترات كبيرة على الأجهزة الإلكترونية من هاتف أو حاسوب والسهر عليها لإتمام العمل أو المهمات التعليمية لتسليمها في وقتها.

للإجابة عن التساؤل السادس من أسئلة الدراسة

ما أهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتوظيف التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين في الجامعات المصرية؟

سوف تكتفي الباحثة في هذ الصدد بعرض الاستجابات التي أشارت إليها الطالبات في التجربة الاستطلاعية ورأيها الشخصي وهي:

- يجب مراعاة توافر شبكات الإنترنت بالشكل الكافي وتحديث البنية التحتية للتأكد من وصول الانترنت بالشكل الكافي حتى لا يؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية.
- توفير البنية التحتية وشبكات انترنت للقرى والمحافظات التي لا تتوفر بها بنية تحتية قوية حتى يستطيع الطلاب المغتربات التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والدخول بالمنصات التعليمية لأنها كانت شكوى ومشكلة لبعض الطالبات المغتربات المقيدات بالكلية.
- يرجى مراعاة الكليات العملية واختيار آلية مناسبة لإتمام الجانب التطبيقي حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها ونجاحها ، ويستفيد الطالب منها بالشكل الكامل.
- مراعاة عدم استخدام البرامج والمواقع التعليمية والضغط عليها في وقت واحد حتى لا يتسبب ذلك في تعطيله عند بعض الأشخاص وضياع فرصتهم في التفاعل والمشاركة والحصول على المعلومات كأن يتم تخصيص وقت محدد لكل مجموعة من هؤلاء الطلاب بالدخول داخل هذه المواقع.

- أهمية تصميم الكتب الإلكترونية كبديل للكتاب الجامعي لمسايرته ومناسبته لنظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- إتباع منهجية تدريس أكثر فعالية وخلق مواقف تعليمية تستدعي من الطلبة التعرف على سماتهم الشخصية وتقييمها للعمل على تطورها.
- استخدام جميع أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات مثل Webex meeting ، zoom cloud meetings وغيرها من التطبيقات التي تحتوى على لقاءات افتراضية مباشرة بالصوت والصورة لوصول المعلومة بالشكل الكافي، وعدم الإكتفاء بتسجيل المحاضرة صوتيًا.
- تبني الجامعة أو المؤسسات التعليمية للتطبيقات التي تدعم الصوت والصورة لسهولة التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل البيئة التعليمية الافتراضية ووصول المعلومة بالشكل الكامل للمتعلم ؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية بالشكل الأمثل.

وبناء على ماسبق ترى الباحثة أنه لا يمكن الحكم على أي نظام تعليمي بعينه بأنه الأفضل من الآخر فكل نظام تعليمي له مميزاته وعيوبه، فالتعليم التقليدي من أهم عيوبه الاعتماد الكلي على المعلم كمصدر أساسي في الحصول على المعلومات واعتماد الطالب على مبدأ الحفظ والتلقين وإخفاق دور الطالب في العملية التعليمية ، ولكن من أهم مميزاته التفاعل المباشر بين المعلم وطلابه ، أما التعليم الإلكتروني فمن عيوبه أنه قد لا تتوفر الظروف المناسبة من أجهزة أو شبكات مما يعيق عملية التفاعل بين المعلم وطلابه وعدم تحقيق الهدف من العملية التعليمية بالشكل المطلوب ، و من أهم مميزاته استحضار المحاضرات في أي وقت وسهولة حفظها واسترجاعها دون اعتبار لعامل المكان أو الزمان ؛ لذا يعد قرار المجلس الأعلى للجامعات ووزير التعليم العالي والبحث العلمي باستخدام التعليم الهجين بدمج التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية قرار صائب للإستفادة من مميزات كلً منهما في تحقيق الأهداف التعليمية وجعل التعليم ذو معني وأكثر فعالية من

قبل المعلم والمتعلم في ظل الظروف الراهنة التي تعاني منها البلاد ، هذا بالإضافة إلى ما أكده السيد الأستاذ الدكتور/ أيمن محمد إبراهيم رئيس جامعة بورسعيد بأن الجامعة تأخذ خطوات جادة نحو الانتقال بالجامعة نحو التعليم عن بعد باعتبار ذلك ضرورة وطفرة في مجال التعليم تسعى إليه كافة الجامعات ونحن نسعى للحصول على أقصى استفادة نقدمها للطالب والعملية التعليمية بالجامعة بشكل عام(الإدارة العامة للعلاقات العامة والإعلام جامعة بورسعيد١٦ / ٦ /٢٠٢٠).https://www.facebook.com/www.psu.edu.eg

ومن هنا فإن أهمية دمج التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في النظام التعليمي ترجع إلى إمكانها في تطور قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي ، وتقديم خبرات تثتثير دافعيتهم للتعلم وتنمي لديهم روح الإبداع إلى جانب مسايرتهم للواقع الذي يعيشون فيه بحيث يصبح التعليم ذو معنى ويسهم في تطور وتنمية شخصيتهم الإنسانية الطوبجي وغزاوي (٢٠٠٣ : ٨).

وبما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم قد أصبح أمرًا ضروريًا ملحًا وملموسًا سواء كان بهدف مواكبة ومسايرة التطورات العلمية أو التغلب على العقبات والظروف الراهنة التي تتعرض لها البلاد مثل انتشار وباء Covid 19؛ لذا ترى الباحثة أنه يجب الأخذ بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تطبيق نظام التعليم الهجين والاعتماد على التعليم الإلكتروني بشكل جزئي أو كلي في العملية التعليمة لما له من آثار إيجابية في عملية التعليم والتعلم ومنها:

- جعل التقنيات التكنولوجية أداة أساسية في العملية التعليمية لجميع المراحل التعليمية بدءً من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية.
- إنشاء بنية تحتية مناسبة لتفعيل التعليم الإلكتروني بتزويد الجامعات بالأجهزة الإلكترونية وتقنياتها وتوفير خدمات الإنترنت بالقدر الكافي لتغاضي مشكلة وقوع السيرفر بشكل دائم ومستمر بما لا يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية وإعاقة عملية التعليم والتعلم.

- تحويل المقررات الدراسية الورقية إلى مقررات وكتب إلكترونية مصممة بالشكل الذي يسمح بوصول المعرفة بالقدر الكافي للطالبة.
- توفير الدعم الفني عن إدارة وصيانة الشبكات بصورة دائمة لإصلاح الأعطال وحل بعض المشكلات.
- دمج التكنولوجيا في الجانب التطبيقي وخاصة في الكليات التطبيقية بدلًا من الأنشطة التي تستخدم فيها الخامات باهظة الثمن والتي تستغرق وقت وجهد وتكلفة أثناء تصميمها.
- تدريب المعلمين على التقنيات التكنولوجية الحديثة حتى يصبحوا أكثر كفاءة في تطوير المقررات بما تتلاءم مع طبيعة المتعلمين.
- عقد ورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات على كيفية إعداد الاختبارات الإلكترونية "التقييم الإلكترونى" والتي أصبحت ضرورة ملحة في ظل هذه الظروف الراهنة.

إجراءات الدراسة:

١- منهجية الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل فيما بينها لوصف الواقع الحالي لتطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في العملية التعليمية ، ورصد أهم المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الجديدة في العملية التعليمية ، وأهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين في الجامعات المصرية كأسلوب جديد في التعليم ، وأراء طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة الداسة) في العلاقة بين تطبيق التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية وتطور أداءهن في ظل جائحة Covid 19 المستجد في عدة نواحي من جوانب الشخصية تشمل الناحية (المعرفية –

المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية) ومن خلال الاختيار بين الاستجابات الثلاثة مقياس ليكارت الثلاثي (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) للتعبير عن مدى موافقتهن على العبارة ومدى تحقيقها ، والإجابة على الأسئلة المطروحة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطالبات المقيدات بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة بورسعيد بمرحلة التعليم العالي ممن خضعن للتعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية المختلفة خلال الأشهر الماضية بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

عينة الدراسة:

أختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية (غير مقصودة) ؛ حيث طبقت أداة الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة بورسعيد.

٣- خطوات الدراسة:

- تطبيق الدراسة الاستطلاعية على الطالبات عينة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة.
- تطبيق استبانة العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لمعرفة مدى تطور كفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد.

الدراسة الميدانية:

سوف تجيب الدراسة الميدانية على:

التساؤل الرئيس: ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد؟

وسوف تتناول الباحثة للإجابة على هذا التساؤل العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية من عدة نواحي وهي: الناحية (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية).

الإجابة على السؤال الخامس: ما المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الجديدة في العملية التعليمية؟

الإجابة على السؤال السادس: ما أهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتطبيق نظام التعليم الهجين في الجامعات المصرية؟

أدوات الدراسة الميدانية:

- **استبانة العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد " إعداد الباحثة"**: واستخدمت هذه الاستبانة للإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة.

- **وصف الاستبانة** : تم إعداد استبانة لتحديد العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد ، وتكونت الاستبانة في صورته النهائية من (٦٠) مفردة مقسمة إلى (٥) أبعاد (المعرفي – المهاري – الذاتي – الاجتماعي – الانفعالي) يشتمل كل بعد على ١٢ مفردة ، وقد تم تعديل لبعض عبارات المقياس بناءًا على آراء بعض الأساتذة المحكمين.

- **وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالخطوات التالية:**

(١) تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى تحديد العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة "عينة الدراسة " وتطورها من الناحية (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية) ؛ وذلك خلال فترة تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة Covid 19 المستجد.

(٢) إعداد الصورة الأولية للاستبانة :

تكونت الصورة الأولية للاستبانة من عدد (٦٧) عبارة إيجابية مقسمة إلى خمسة نواحي تشتمل على الناحية (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية) ، وتم عرض هذه الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ورياض الأطفال.

(٣) تحديد أبعاد الاستبانة ومحتواها: اعتمدت الباحثة في بنائها للاستبانة على مصدرين أساسيين هما

- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التعليم الإلكتروني، وأهم أبعاد وخصائص الشخصية الإنسانية والتى فى ضوئها تم تصميم وإعداد الاستبانة.

وفي ضوء هذين المصدرين قامت الباحثة بتحليل كل بعد من أبعاد الاستبانة إلى مجموعة من المفردات ، وقد راعت الباحثة عند صياغتها أن:

- تصاغ مفردات الاستبانة في جمل بسيطة وواضحة.
- ارتباط المفردات بكل بعد من أبعاد الاستبانة.

إيجاز مفردات الاستبانة.

(٤) صياغة مفردات الاستبانة :

تمت صياغة عبارات الاستبانة في صورة عبارات إيجابية ترصد مجموعة من الأبعاد (المعرفي – المهاري – الذاتي – الاجتماعي – الانفعالي) يشتمل كل بعد على ١٢ مفردة في صورة مقياس ليكارت الثلاثي (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق).

وقامت الباحثة بوضع مجموعة من التوجيهات والإرشادات الخاصة بتطبيق الاستبانة في الورقة الأولى ضمانًا لسلامة الاستبانة وصحتها تتضمن الآتي:

- كتابة البيانات الخاصة بها

– اختيار واحدة فقط من مقياس ليكارت الثلاثي من بين (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) لكل مفردة بكل بعد من أبعاد الاستبانة.

– عدم ترك أي مفردة لأي بعد من أبعاد الاستبانة فارغة دون وضع أي علامة توضح إحدى الاختيارات الثلاث المناسبة لها.

(٥) تطبيق الاستبانة، ومفتاح تصحيحها:

تم تطبيق الاستبانة إلكترونيًا بإرسالها عبر الإيميل الشخصي ، ومواقع التواصل الاجتماعي الخاص بالطالبات ليقومَنَّ بتعبئة الاستبانة ، وقياس ما حققتهن في ظل النظام التعليمي الجديد " التعليم الإلكتروني" ومعاودة إرسالها للباحثة بعد تعبئتها، وتم تصحيح الاستبانة على ضوء مفتاح التصحيح الموضوع لها، حيث تم توزيع الدرجات كالآتي: موافق (٣) – موافق إلى حد ما (٢) – لا أوافق (١).

(٦) تقنين الاستبانة (التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاستبانة) :

للتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاستبانة تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات) كالآتي:

أولاً: حساب الصدق لاستبانة العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد ".

صدق الاستبانة :– ويقصد به مدى قدرة الاستبانة على أن تقيس الهدف التي وضعت من أجله.

تم التحقق من صدق الاستبانة بالطرق التالية:

(أ) حساب الصدق باستخدام معامل كندال:

جدول (١) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة باستخدام معامل ارتباط كندال Kendalls tue-B

أبعاد الاستبانة	معامل كندال
البُعد الأول: من الناحية المعرفية	**٠.٨٨٦
البُعد الثاني: من الناحية المهارية	**٠.٨٩٠
البُعد الثالث: من الناحية الذاتية	**٠.٩٢٠
البُعد الرابع: من الناحية الاجتماعية	**٠.٩١٢
البُعد الخامس: من الناحية الانفعالية	**٠.٨٩٣
الكل	**٠.٩٠٠

ويتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات كندال Kendalls tue-B لأبعاد الاستبانة ككل هي (٠.٩٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وتعتبر هذه القيمة من النسب المقبولة بالنسبة لهذ النوع من حساب الصدق وتنم عن الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة بشكل كلي.

(ب) صدق المحتوى: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بلغ عددها (ن =٥٠) من طالبات مرحلة البكالوريوس وذلك لحساب صدق وثبات الاستبانة حيث تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معاملات الارتباط (ر لبيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات ألفا بين درجات العبارات المفردة والدرجة الكلية للاستبانة

الناحية	(م)	معامل الارتباط (ر)	الناحية	(م)	معامل الارتباط (ر)	الناحية	(م) العبارة	معامل الارتباط (ر)
المعرفية	١	**٠.٨٤	المهارية	١	**٠.٩٠	الذاتية	١	**٠.٨٨
	٢	**٠.٧٩		٢	**٠.٨٨		٢	**٠.٨٧
	٣	**٠.٩٠		٣	**٠.٨٢		٣	**٠.٩٤
	٤	**٠.٨٣		٤	**٠.٩٠		٤	**٠.٨٩
	٥	**٠.٨٨		٥	**٠.٨١		٥	**٠.٩٠
	٦	**٠.٨٦		٦	**٠.٨٦		٦	**٠.٨٦
	٧	**٠.٩٠		٧	**٠.٨٤		٧	**٠.٨٧
	٨	**٠.٨٨		٨	**٠.٨٩		٨	**٠.٩٣
	٩	**٠.٨٧		٩	**٠.٨٨		٩	**٠.٨٨
	١٠	**٠.٩١		١٠	**٠.٩٠		١٠	**٠.٧٩
	١١	**٠.٩٣		١١	**٠.٨١		١١	**٠.٩٠
	١٢	**٠.٨٦		١٢	**٠.٩٢		١٢	**٠.٨٥

الناحية	(م)	معامل الارتباط (ر)	الناحية	(م)	معامل الارتباط (ر)
الاجتماعية	١	**٠.٨٢	الانفعالية	١	**٠.٩١
	٢	**٠.٨٦		٢	**٠.٨٩
	٣	**٠.٧٩		٣	**٠.٩٣
	٤	**٠.٨٤		٤	**٠.٩٠
	٥	**٠.٨٣		٥	**٠.٩٢
	٦	**٠.٨٨		٦	**٠.٨٩
	٧	**٠.٨٢		٧	**٠.٩٤
	٨	**٠.٨٠		٨	**٠.٨٧
	٩	**٠.٩٠		٩	**٠.٨٨
	١٠	**٠.٩٢		١٠	**٠.٩١
	١١	**٠.٨٦		١١	**٠.٨٢
	١٢	**٠.٨٥		١٢	**٠.٩٤

(**) دال عند مستوي (٠,٠١)

(ج) صدق الأساتذة المحكمين (الصدق الظاهري)Validity : تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال ،

وذلك لإبداء الرأي حول ملائمة الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وقد جاءت تعديلات الأساتذة المحكمين لتشير إلى حذف بعض العبارات لتكرار المعنى والتعديل للأخرى من أجل الصياغة اللغوية وهكذا أصبحت الصورة النهائية مكونة من (٦٠) عبارة مقسمة إلى خمسة أبعاد يشمل كل بعد (١٢) مفردة ، وتراوحت نسبة الاتفاق على مدى صلاحية عبارات الاستبانة ما بين (٨٥- ٩٧%).

ثانيًا: ثبات الاستبانة: Stability

تم التحقق من ثبات الاستبانة بالطرق التالية :

(أ) إعادة تطبيق الاستبانة على عينة التقنين (٥٠) بفاصل زمني خمسة عشر يومًا، وكان معامل ألفا كرونباخ بين التطبيقين coefficient cronbach's Albha لكل بُعد على حدة كما يلي:

جدول (٣)

قيم معاملات ألفا لأبعاد استبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	قيمة معامل ألفا (ر)
البُعد الأول: من الناحية المعرفية	٠.٨٦٢
البُعد الثاني: من الناحية المهارية	٠.٨٤٠
البُعد الثالث: من الناحية الذاتية	٠.٨٩١
البُعد الرابع: من الناحية الاجتماعية	٠.٨٨٧
البُعد الخامس: من الناحية الانفعالية	٠.٩١٠

(ب) طريقة التجزئة النصفية Split half: حيث قامت الباحثة بتقسيم عبارات الاستبانة إلى نصفين تتضمن أحدهما العبارات الفردية ، وتضمن الأخرى العبارات الزوجية (العبارات الكلية من ١ : ٦٠) ، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات استجابات أفراد عينة التقنين

على العبارات الفردية، ودرجاتهم على العبارات الزوجية، وكانت قيمة معامل التجزئة النصفية (معامل سبيرمان Spearman's correlation coefficient)

(ن النصفية = العبارات من ١-٣٠) باستخدام معامل سبيرمان وجاء ليساوي (٠.٨٩٠).

ويتضح من الجداول السابقة (٢،٣) أن قيم معاملات الارتباط (ر لبيرسون) ، وقيم ألفا لأبعاد الاستبانة مرتفعة مما يشير إلى أن الاستبانة على درجة مناسبة من الصدق والثبات.

- **استمارة استطلاع رأي طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة لتحديد رأي الطالبات حول الأسئلة الآتية:**

  - بماذا أفادك التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد في الجانب التعليمي ، والجانب الشخصي؟
  - من الأفضل في النظام التعليمي : التعليم بنظام المحاضرة التقليدي قبل بث المحاضرات إلكترونيًا أم التعليم الإلكتروني "التعليم عن بعد " عبر شبكات الانترنت ؟ ولماذا؟
  - ما أهم المعوقات التي واجهتك أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وبث المحاضرات إلكترونيًا عبر الانترنت؟
  - ما أهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار عند تطبيق التعليم الهجين في الجامعات المصرية وتفادى العقبات والمشكلات التي تم التعرض إليها في الفترة الماضية عند بث المحاضرات إلكترونيًا؟

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية: استخدمت الباحثة ما يلي

- حساب المتوسط الحسابي (م).
- حساب الإنحراف المعياري (ع).
- حساب الوزن النسبي المرجح.
- الترتيب النسبي

نتائج الدراسة:

التساؤل الرئيس: ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 المستجد؟

سوف تتناول الباحثة للإجابة على هذا التساؤل العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية من عدة نواحي وهي: الناحية (المعرفية – المهارية – الذاتية – الاجتماعية – الانفعالية).

- **ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية المعرفية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٤)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية المعرفية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19

م	العبارات	اتجاه الرأي	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي المرجح	الترتيب
١	نمت بيئات التعليم الإلكتروني المختلفة الجانب المعرفي لديك.	موافق	٠.٥٤	٠.٠٧٠	٢.٥	٦
٢	منحك التعليم الإلكتروني الفرص الكافية لاستثارة عمليات التفكير.	موافق	٠.٤٨	٠.٠٦٢	٢.٣٨	٨
٣	نمى التعليم الإلكتروني لديك الناحية المعرفية والأكاديمية.	موافق	٠.٥٨	٠.٠٨٠	٢.٥٢	٤
٤	سهل التعليم الإلكتروني من عملية حصولك على المعلومات في أي وقت ومكان	موافق	٠.٨٨	٠.٠٩٠	٢.٨٦	١
٥	ساعدك التعليم الإلكتروني على التعلم بشكل أفضل من المحاضرات التقليدية.	موافق إلى حد ما	٠.٥٦	٠.٠٧٢	٢.١٦	١٠

٦	ساعدك التعليم الإلكتروني في عملية الحصول على المعلومات الكافية المراد تعلمها.	موافق	٠.٤٨	٠.٠٦٢	٢.٣٨	٨مكرر
٧	ساعدك التعليم الإلكتروني في انتقاء المعلومات والمعارف الهامة المراد تعلمها.	موافق	٠.٥٦	٠.٠٧٢	٢.٤٤	٧
٨	ساعدك التعليم الإلكتروني في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والمتنوعة في عملية التعلم.	موافق	٠.٦٨	٠.٠٨١	٢.٥٦	٣
٩	حسن التعليم الإلكتروني من جودة العملية التعليمية واستمرارها.	موافق إلى حد ما	٠.٧٢	٠.٠٨٣	٢.١٢	١٢
١٠	ساعدك التعليم الإلكتروني على تحقيق أفضل ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم.	موافق إلى حد ما	٠.٦٤	٠.٠٨٢	٢.١٦	١٠مكرر
١١	ساهم التعليم الإلكتروني في تعرفك على مختلف المصادر الرقمية للحصول على المعلومات.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٤	٢.٦٢	٢
١٢	عزز التعليم الإلكتروني ما لديك من مهارات حلّ المشكلات التعليمية.	موافق	٠.٥٤	٠.٠٧٠	٢.٥٢	٥

يشير الجدول السابق إلى ما يلى:

بناء على نتائج استجابات الطالبات للبعد الأل من أبعاد الإستبانة وهو البعد " المعرفي " أتضح أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبة من الناحية المعرفية فيما بين الاتجاهين (موافق – موافق إلى حد ما) ؛ حيث أدى تطبيق التعليم الإلكتروني إلى تطور الكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 (من الناحية المعرفية) ، وأشارت أراء العينة الدراسية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (ن = ١٠٠) إلى أن:

- جاءت العبارة رقم (٤) التي تشير إلى أنه (سهل التعليم الإلكتروني من عملية حصولك على المعلومات في أى وقت ومكان) في المستوى الأول ، وذلك بمتوسط حسابي (م = ٠.٨٨) وانحراف معياري (ع = ٠.٠٩٠) ، ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٨٦).

- ثم تليها في المستوى الثاني العبارة رقم (١١) التي تنص على أنه (ساهم التعليم الإلكتروني في تعرفك على مختلف المصادر الرقمية للحصول على المعلومات) وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٢ وانحراف معياري ٠.٠٧٤ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٢).

- ثم تليها العبارة رقم (٨) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والمتنوعة في عملية التعلم) في المستوى الثالث وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٨ وانحراف معياري ٠.٠٨١ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٦).

- ثم تليها في المستوى الرابع العبارة رقم (٣) التي تنص على أنه (نمى التعليم الإلكتروني لديك الناحية المعرفية والأكاديمية) وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٨ وانحراف معياري ٠.٠٨٠ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٢).

- ثم تليها العبارة رقم (١٢) التي تنص على أنه (عزز التعليم الإلكتروني ما لديك من مهارات حلّ المشكلات التعليمية) في المستوى الخامس، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٤ وانحراف معياري ٠.٠٧٠ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٢).

- ثم تليها في المستوى السادس العبارة رقم (١) التي تنص على أنه (نمت بيئات التعليم الإلكتروني المختلفة الجانب المعرفي لديك) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٤ وانحراف معياري ٠.٠٧٠ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥).

- ثم تليها العبارة رقم (٧) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في انتقاء المعلومات والمعارف الهامة المراد تعلمها) في المستوى السابع ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٦ وانحراف معياري ٠.٠٧٢ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٤٤).

- كما جاءت في المستوى الثامن العبارة رقم (٢) التي تنص على أنه (منحك التعليم الإلكتروني الفرص الكافية لاستثارة عمليات التفكير) ، العبارة رقم (٦) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في عملية الحصول على المعلومات الكافية المراد تعلمها) في المستوى الثامن مكرر، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٣٨).
- ثم تليها العبارة رقم (٥) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني على التعلم بشكل أفضل من المحاضرات التقليدية) في المستوى العاشر، وجاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني على تحقيق أفضل ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم) في المستوى العاشر مكرر، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.١٦).
- ثم تليها في المستوى الثاني عشر العبارة رقم (٩) التي تنص على أنه (حسن التعليم الإلكتروني من جودة العملية التعليمية واستمرارها) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٢ وانحراف معياري ٠.٠٨٣ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.١٢).

- **ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية المهارية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٥)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية المهارية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19

م	العبارات	مدى تحقق العبارة (مستوى الموافقة)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي المرجح	الترتيب
١	ساعدك التعليم الإلكتروني كيفية البحث للحصول على المعلومات.	موافق	٠.٧٢	٠.٠٨٤	٢.٦٨	٥
٢	زاد التعليم الإلكتروني من مهاراتك في عملية التعلم.	موافق	٠.٥٤	٠.٠٧٣	٢.٤٢	١٢
٣	زاد التعليم الإلكتروني من مهاراتك الإلكترونية.	موافق	٠.٧٤	٠.٠٧٧	٢.٧٢	٢

٤	ساعدك التعليم الإلكتروني من إنجاز المهام التطبيقية الموكلة إليك في أقل وقت وجهد وتكلفة.	موافق	٠.٧٢	٠.٠٨٤	٢.٧٢	٢ مكرر
٥	نمى التعليم الإلكتروني لديك المهارات القائمة على البحث والاطلاع والتقصي وليس التلقين والاستماع.	موافق	٠.٧٢	٠.٠٨٤	٢.٦٨	٥ مكرر
٦	ساعدك التعليم الإلكتروني من استخدام التطبيقات الإلكترونية والفصول الافتراضية المتنوعة للحصول على المعلومات.	موافق	٠.٧٤	٠.٠٧٧	٢.٧٠	٤
٧	أكسبك التعليم الإلكتروني مهارة استخدام المنصات والفصول الافتراضية التعليمية المختلفة.	موافق	٠.٧٢	٠.٠٨٤	٢.٦٨	٥ مكرر
٨	زادك التعليم الإلكتروني مهارة في عمل بعض التكليفات الإلكترونية مثل " Power Point ".	موافق	٠.٧٦	٠.٠٧٠	٢.٧٤	١
٩	أكسبك التعليم الإلكتروني مهارات وخبرات جديدة في التعامل مع الموارد والمصادر الرقمية المختلفة مثل بنك المعرفة المصري والباحث العلمي.	موافق	٠.٧٠	٠.٠٧٢	٢.٦٨	٥ مكرر
١٠	أكسبك التعليم الإلكتروني مهارات التفكير النقدي في عملية التعلم.	موافق	٠.٥٢	٠.٠٧٠	٢.٦٤	٩
١١	ساعدك التعليم الإلكتروني على الأعمال الالكترونية فضلًا عن الوسائل والأنشطة المصممة يدويًا وذلك في الجانب التطبيقي للمقرر.	موافق	٠.٦٨	٠.٠٧١	٢.٦٤	٩ مكرر
١٢	ساعدك التعليم الإلكتروني فرصة دخول غرف المناقشة.	موافق	٠.٧٠	٠.٠٧٢	٢.٦٤	٩ مكرر

يشير الجدول السابق إلى ما يلى:

بناء على نتائج استجابات الطالبات للبعد الثاني من أبعاد الإستبانة وهو البعد" المهاري " أتضح أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبة من الناحية المهارية نحو اتجاه(موافق) ؛ حيث أدى تطبيق التعليم الإلكتروني إلى تطور الكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة **Covid 19** (من الناحية المهارية) ، وأشارت أراء العينة الدراسية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (ن = ١٠٠) إلى أن:

- جاءت العبارة رقم (٨) التي تشير إلى أنه (زادك التعليم الإلكتروني مهارة في عمل بعض التكليفات الإلكترونية مثل "Power Point") في المستوى الأول ، حيث جاءت العبارة بمتوسط حسابي (م= ٠.٧٦) وانحراف معياري (ع = ٠.٠٧٠) ، (وزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٤).

- ثم تليها العبارة رقم (٣) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من مهاراتك الإلكترونية) في المستوى الثاني ، وجاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على أنه (ساعدك التعلم الإلكتروني من إنجاز المهام التطبيقية الموكلة إليك في أقل وقت وجهد وتكلفة) في المستوى الثاني مكرر، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٢).

- ثم تليها في المستوى الرابع العبارة رقم (٦) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني من استخدام التطبيقات الإلكترونية والفصول الافتراضية المتنوعة للحصول على المعلومات) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٤ وانحراف معياري ٠.٠٧٧ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٠).

- ثم تليها في المستوى الخامس العبارة رقم (١) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني كيفية البحث للحصول على المعلومات) ، وجاءت العبارات رقم (٥) التي تنص على أنه (نمى التعليم الإلكتروني لديك المهارات القائمة على البحث والاطلاع والتقصي وليس التلقين والاستماع) ، رقم (٧) التي تنص على أنه (أكسبك التعلم الإلكتروني مهارة استخدام المنصات والفصول الافتراضية التعليمية المختلفة) ، رقم (٩) التي تنص على أنه (أكسبك التعليم الإلكتروني مهارات وخبرات جديدة في التعامل مع الموارد والمصادر الرقمية المختلفة مثل بنك المعرفة المصري والباحث العلمي) في المستوى الخامس مكرر، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٨).

- ثم تليها العبارة رقم (١٠) التي تنص على أنه (أكسبك التعليم الإلكتروني مهارات التفكير النقدي في عملية التعلم) في المستوى التاسع ، وجاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني على الأعمال الالكترونية فضلًا عن الوسائل والأنشطة المصممة يدويًا وذلك في الجانب التطبيقي للمقرر) ، العبارة رقم (١٢) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني فرصة دخول غرف المناقشة) في المستوى التاسع مكرر، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٤).

- ثم تليها في المستوى الثاني عشر العبارة رقم (٢) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من مهاراتك في عملية التعلم) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٤ وانحراف معياري ٠.٠٧٣ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٤٢).

- **ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الذاتية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٦)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الذاتية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحةCovid 19

م	العبارات	مدى تحقق العبارة (مستوى الموافقة)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي المرجح	الترتيب
١	استثار التعليم الإلكتروني دوافعك نحو الوصول إلى الهدف من العملية التعليمية بذاتها.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٨	٢.٥٤	٨
٢	حقق التعليم الإلكتروني لديك فرصًا للتعلم الذاتي.	موافق	٠.٧٢	٠.٠٨٤	٢.٧٢	١
٣	أكسبك التعليم الإلكتروني كيفية استغلالك الظروف المتوفرة في بيئة التعلم لتحقيق غاياتك.	موافق	٠.٦٦	٠.٠٨١	٢.٦٤	٤
٤	ساعدك التعليم الإلكتروني على تحمّلك مسؤولية تحقيق أهدافك.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٨	٢.٦٠	٥
٥	ساعدك التعليم الإلكتروني في الحصول على المعلومات المطلوبة بنفسك دون الاعتماد على الآخرين.	موافق	٠.٧٨	٠.٠٨٨	٢.٧٠	٢
٦	ساعدك التعليم الإلكتروني على التقدّم والتطور بشكل أفضل عن طريق بذل جهد ذاتيّ.	موافق	٠.٦٦	٠.٠٨١	٢.٦٠	٥ مكرر
٧	جعل التعليم الإلكتروني دورك إيجابي في عملية التعلّم	موافق	٠.٧٠	٠.٠٨٣	٢.٦٨	٣

٨	نمى التعليم الإلكتروني لديك دافع الاستعداد والقابلية لعملية التعلم لحداثة هذا النوع من التعلم.	موافق	٠.٥٠	٠.٠٧٠	٢.٤٦	١١
٩	أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة لديك لاكتشاف مواهبك والمجالات التي تبدعين فيها.	موافق	٠.٥٤	٠.٠٧٣	٢.٥٠	٩
١٠	نمى التعليم الإلكتروني قدرتك في التوصل إلى حلول إبداعية،مبتكرة، متجددة وملائمة للمشكلات التعليمية التي تتعرضين إليها.	موافق إلى حد ما	٠.٤٨	٠.٠٦٩	٢.٤٠	١٢
١١	أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة لديك لرفع مستوى الطموح ، الفضول ، والمعرفة.	موافق	٠.٦٤	٠.٠٨	٢.٥٦	٧
١٢	شجعك التعليم الإلكتروني على تنظيم المعلومات والتخطيط بإيجابية نحو عملية التعلم .	موافق	٠.٥٢	٠.٠٧٢	٢.٥٠	٩ مكرر

يشير الجدول السابق إلى ما يلى:

بناء على نتائج استجابات الطالبات للبعد الثالث من أبعاد الإستبانة وهو البعد " الذاتي" أتضح أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبة من الناحية الذاتية ، نحو اتجاه (موافق ، وموافق إلى حد ما) ؛ حيث أدى تطبيق التعليم الإلكتروني إلى تطور الكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 (من الناحية الذاتية) ، وأشارت أراء العينة الدراسية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (ن = ١٠٠) إلى أن:

- جاءت في المستوى الأول العبارة رقم (٢) التي تنص على أنه (حقق التعليم الإلكتروني لديك فرصًا للتعلم الذاتي) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٢ وانحراف معياري ٠.٠٨٤ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٢).
- ثم تليها العبارة رقم (٥) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في الحصول على المعلومات المطلوبة بنفسك دون الاعتماد على الآخرين) في المستوى الثاني ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٨ وانحراف معياري ٠.٠٨٨ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٠).
- ثم تليها في العبارة رقم (٧) التي تنص على أنه (جعل التعليم الإلكتروني دورك إيجابي في عملية التعلّم) في المستوى الثالث ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٠ وانحراف معياري ٠.٠٨٣ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٨).
- ثم تليها في المستوى الرابع العبارة رقم (٣) التي تنص على أنه (أكسبك التعليم الإلكتروني كيفية استغلالك الظروف المتوفرة في بيئة التعلم لتحقيق غاياتك) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٦ وانحراف معياري ٠.٠٨١ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٤).
- كما جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على أنه (ساعدك التعيلم الإلكتروني على تحمّلك مسؤولية تحقيق أهدافك) في المستوى الخامس ، وجاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على أنه (ساعدك التعلم الإلكتروني على التقدّم والتطور بشكل أفضل عن طريق بذل جهد ذاتيّ) في المستوى الخامس مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٠).
- ثم تليها في المستوى السابع العبارة رقم (١١) التي تنص على أنه (أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة لديك لرفع مستوى الطموح ، الفضول ، والمعرفة) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٤ وانحراف معياري ٠.٠٨ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٦).
- ثم تليها العبارة رقم (١) التي تنص على أنه (استثار التعليم الإلكتروني دوافعك نحو الوصول إلى الهدف من العملية التعليمية بذاتها) في المستوى الثامن ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٢ وانحراف معياري ٠.٠٧٨ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٤).

- ثم تليها في المستوى التاسع العبارة رقم (٩) التي تنص على أنه (أتاح التعليم الإلكتروني الفرصة لديك لاكتشاف مواهبك والمجالات التي تبدعين فيها) ، وجاءت العبارة رقم (١٢) التي تنص على أنه (شجعك التعليم الإلكتروني على تنظيم المعلومات والتخطيط بإيجابية نحو عملية التعلم) في المستوى التاسع مكرر ، وذلك بووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٠).

- ثم تليها العبارة رقم (٨) التي تنص على أنه (نمى التعليم الإلكتروني لديك دافع الاستعداد والقابلية لعملية التعلم لحداثة هذا النوع من التعلم) في المستوى الحادي عشر، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٠ وانحراف معياري ٠.٠٧٠ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٤٦).

- ثم تليها في المستوى الثاني عشر العبارة رقم (١٠) التي تنص على أنه (نمى التعليم الإلكتروني قدرتك في التوصل إلى حلول إبداعية، مبتكرة، متجددة وملائمة للمشكلات التعليمية التي تتعرضين إليها) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٤٨ وانحراف معياري ٠.٠٦٩ ووزن نسبي مرجح قيمته(٢.٤٠).

- **ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الاجتماعية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٧)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الاجتماعية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19

م	العبارات	مدى تحقق العبارة (مستوى الموافقة)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي المرجح	الترتيب
١	عزز التعليم الإلكتروني لديك طرق جديدة للتعلم من خلال مجموعات النقاش والفصول الافتراضية والبرامج الرقمية المتنوعة.	موافق	٠.٦٤	٠.٠٨	٢.٥٤	٥ مكرر
٢	ساعدك التعليم الإلكتروني في الانفتاح على العالم والاستفادة منه في العملية التعليمية.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٨	٢.٥٢	٨
٣	زادك التعليم الإلكتروني من المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية و بشكل أفضل.	موافق	٠.٥٠	٠.٠٧١	٢.٣٨	١٢
٤	عزز التعليم الإلكتروني من مهاراتك في التواصل مع الآخرين.	موافق	٠.٥٦	٠.٠٧٥	٢.٤٨	١٠
٥	ساعدك التعليم الإلكتروني في دمج وتبادل الخبرات، والمهارات، والآراء، والمعلومات المُختلفة بينك وبين الزملاء داخل الفصول الافتراضية.	موافق	٠.٥٨	٠.٠٧٦	٢.٤٦	١١
٦	زاد التعليم الإلكتروني من تفاعلك مع أستاذ المقرر واتباع النصائح والتعليمات الموكلة إليك.	موافق	٠.٦٤	٠.٠٨	٢.٥٤	٥ مكرر
٧	ساعدك التعليم الإلكتروني في العمل مع زملائك ومساعدتهم على تنفيذ الأنشطة والمهامّ الإلكترونية	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٩	٢.٥٦	٣

	المُشتركة بينكم في المجموعة.					
٨	ساعدك التعليم الإلكتروني في تنمية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لديك.	موافق	٠.٦٠	٠.٠٧٧	٢.٦٠	٢
٩	طور التعليم الإلكتروني مهارات الاستماع والمشاركة والتفاعل والتبادل بينك وبين زملائك.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٩	٢.٥٦	٣ مكرر
١٠	ساهم التعليم الإلكتروني في إيجادك بيئة مناسبة للتعلم النشط القائم على المشاركة والتفاعل والاستكشاف.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٩	٢.٥٤	٥
١١	زاد التعليم الإلكتروني من مستويات التفاعل بينك وبين المعلم بشكل متزامن أو غير متزامن.	موافق	٠.٥٨	٠.٠٧٦	٢.٥٠	٩
١٢	شجعك التعليم الإلكتروني على مساعدة زملائك في حل بعض المشكلات الإلكترونية التي يتعرضون إليها أثناء العملية التعليمية.	موافق	٠.٦٨	٠.٠٨٢	٢.٦٤	١

يشير الجدول السابق إلى ما يلى:

بناء على نتائج استجابات الطالبات للبعد الرابع من أبعاد الإستبانة وهو البعد " الاجتماعي" أتضح أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبة من الناحية الاجتماعية نحو اتجاه(موافق)؛ حيث أدى تطبيق التعليم الإلكتروني إلى تطور الكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 (من الناحية الاجتماعية) ، وأشارت أراء العينة الدراسية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (ن = ١٠٠) إلى أن:

- جاءت في المستوى الأول العبارة رقم (١٢) التي تنص على أنه (شجعك التعليم الإلكتروني على مساعدة زملائك في حل بعض المشكلات الإلكترونية التي يتعرضون إليها

أثناء العملية التعليمية)، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٨ وانحراف معياري ٠.٠٨٢ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٤).

- ثم تليها العبارة رقم (٨) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في تنمية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لديك) في المستوى الثاني ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٠ وانحراف معياري ٠.٠٧٧ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٠).
- ثم تليها في المستوى الثالث العبارة رقم (٧) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في العمل مع زملائك ومساعدتهم على تنفيذ الأنشطة والمهامّ الإلكترونية المُشتركة بينكم في المجموعة) ، وجاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على أنه (طور التعلم الإلكتروني مهارات الاستماع والمشاركة والتفاعل والتبادل بينك وبين زملائك) في المستوى الثالث مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٦).
- كما جاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على أنه (ساهم التعليم الإلكتروني في إيجادك بيئة مناسبة للتعلم النشط القائم على المشاركة والتفاعل والاستكشاف) في المستوى الخامس ، وجاءت العبارات رقم (١) التي تنص على أنه (عزز التعليم الإلكتروني لديك طرق جديدة للتعلم من خلال مجموعات النقاش والفصول الافتراضية والبرامج الرقمية المتنوعة) ، العبارة رقم (٦) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من تفاعلك مع أستاذ المقرر واتباع النصائح والتعليمات الموكلة إليك) في المستوى الخامس مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٤).
- ثم تليها في المستوى الثامن العبارة رقم (٢) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في الانفتاح على العالم والاستفادة منه في العملية التعليمية) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٢ وانحراف معياري ٠.٠٧٨ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٢).

- ثم تليها العبارة رقم (١١) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من مستويات التفاعل بينك وبين المعلم بشكل متزامن أو غير متزامن) في المستوى التاسع ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٨ وانحراف معياري ٠.٠٧٦ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٠).
- ثم تليها في المستوى العاشر العبارة رقم (٤) التي تنص على أنه (عزز التعليم الإلكتروني من مهاراتك في التواصل مع الآخرين) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٦ وانحراف معياري ٠.٠٧٥ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٤٨).
- ثم تليها العبارة رقم (٥) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في دمج وتبادل الخبرات، والمهارات، والآراء، والمعلومات المُختلفة بينك وبين الزملاء داخل الفصول الافتراضية) في المستوى الحادي عشر ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٨ وانحراف معياري ٠.٠٧٦ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٤٦).
- ثم تليها في المستوى الثاني عشر العبارة رقم (٣) التي تنص على أنه (زادك التعليم الإلكتروني من المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية وبشكل أفضل) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٥٠ وانحراف معياري ٠.٠٧١ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٣٨).

- **ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الانفعالية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٨)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية (من الناحية الانفعالية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19

م	العبارات	مدى تحقق العبارة (مستوى الموافقة)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي المرجح	الترتيب
١	حقق التعليم الإلكتروني لك ضمان السلامة الشخصية والبعد عن عوامل التهديد والخطر كانتشار وباء"covid 19".	موافق	٠.٨٦	٠.٠٩٣	٢.٨٤	٢
٢	زاد التعليم الإلكتروني من إحساسك بتقبل الآخرين، والتعامل معهم بمودة.	موافق	٠.٦٦	٠.٠٨١	٢.٥٤	٩
٣	زاد التعليم الإلكتروني من توافقك مع نفسك ومع الآخرين.	موافق	٠.٥٨	٠.٠٧٦	٢.٥٠	١١
٤	حررك التعليم الإلكتروني من الخوف والقلق والتوتر أيًا كان مصدره كتأخيرك عن المحاضرة ، والتعبير عن رأيك.	موافق	٠.٦٦	٠.٠٨١	٢.٥٨	٦
٥	ساعدك التعليم الإلكتروني في تحقيق نظرتك الإيجابية نحو ذاتك الأكاديمية.	موافق	٠.٦٠	٠.٠٧٧	٢.٥٠	١١ مكرر
٦	ساعد التعليم الإلكتروني من إحساسك بالارتياح والثبات الانفعالي.	موافق	٠.٧٤	٠.٠٨٦	٢.٧٠	٣
٧	ساعدك التعليم الإلكتروني في تحقيق حاجاتك نحو التعلم والابتعاد عن المواقف غير المألوفة.	موافق	٠.٦٤	٠.٠٨	٢.٥٨	٦ مكرر
٨	ساعدك التعليم الإلكتروني في تحمل المسؤولية والصمود أمام الأزمات المجتمعية.	موافق	٠.٦٨	٠.٠٨٢	٢.٦٤	٥

٩	ساعدك التعليم الإلكتروني في مواجهة الإحباطات التي تتعرضين لها بشكل يضمن لك التوافق النفسي.	موافق	٠.٦٦	٠.٠٨١	٢.٥٨	٦ مكرر
١٠	ساعد التعليم الإلكتروني في شعورك بالسعادة لإنجاز مهامك بنفسك.	موافق	٠.٨٨	٠.٠٩٤	٢.٨٨	١
١١	قلل التعليم الإلكتروني من قلق كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.	موافق	٠.٦٢	٠.٠٧٩	٢.٥٤	٩ مكرر
١٢	أتاح التعليم الإلكتروني لديك الفرصة بالشعور بالثقة والإنجاز والمثابرة ، والضبط الانفعالي ومواجهة الضغوط.	موافق	٠.٧٠	٠.٠٨٤	٢.٦٨	٤

يشير الجدول السابق إلى ما يلى:

بناء على نتائج استجابات الطالبات للبعد الخامس من أبعاد الإستبانة وهو البعد" الانفعالي" أتضح أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبة من الناحية الانفعالية نحو اتجاه (موافق) ؛ حيث أدى تطبيق التعليم الإلكتروني إلى تطور الكفاءة الشخصية (من الناحية الانفعالية) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ، وأشارت أراء العينة الدراسية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (ن = ١٠٠) إلى أن:

- جاءت في المستوى الأول العبارة رقم (١٠) التي تنص على أنه (ساعد التعليم الإلكتروني في شعورك بالسعادة لإنجاز مهامك بنفسك) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٨٨ وانحراف معياري ٠.٠٩٤ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٨٨).
- ثم تليها العبارة رقم (١) التي تنص على أنه (حقق التعليم الإلكتروني لك ضمان السلامة الشخصية والبعد عن عوامل التهديد والخطر كانتشار وباء " covid 19 ") في المستوى الثاني ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٨٦ وانحراف معياري ٠.٠٩٣ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٨٤).

- ثم تليها في المستوى الثالث العبارة رقم (٦) التي تنص على أنه (ساعد التعليم الإلكتروني من إحساسك بالارتياح والثبات الانفعالي) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٤ وانحراف معياري ٠.٠٨٦ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٧٠).
- ثم تليها العبارة رقم (١٢) التي تنص على أنه (أتاح التعليم الإلكتروني لديك الفرصة بالشعور بالثقة والإنجاز والمثابرة ، والضبط الانفعالي ومواجهة الضغوط) في المستوى الرابع ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٧٠ وانحراف معياري ٠.٠٨٤ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٨).
- ثم تليها في المستوى الخامس العبارة رقم (٨) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في تحمل المسؤولية والصمود أمام الأزمات المجتمعية) ، وذلك بمتوسط حسابي ٠.٦٨ وانحراف معياري ٠.٠٨٢ ووزن نسبي مرجح قيمته (٢.٦٤).
- كما جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على أنه (حررك التعليم الإلكتروني من الخوف والقلق والتوتر أيًا كان مصدره كتأخيرك عن المحاضرة ، والتعبير عن رأيك) في المستوى السادس ، وجاءت العبارات رقم (٧) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في تحقيق حاجاتك نحو التعلم والابتعاد عن المواقف غير المألوفة) ، رقم (٩) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في مواجهة الإحباطات التي تتعرضين لها بشكل يضمن لك التوافق النفسي) في المستوى السادس مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٨).
- ثم تليها في المستوى التاسع العبارة رقم (٢) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من إحساسك بتقبل الآخرين، والتعامل معهم بمودة) ، وجاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على أنه (قلل التعليم الإلكتروني من قلق كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة) في المستوى التاسع مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٤).

- ثم تليها العبارة رقم (٣) التي تنص على أنه (زاد التعليم الإلكتروني من توافقك مع نفسك ومع الآخرين) في المستوى الحادي عشر، وجاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على أنه (ساعدك التعليم الإلكتروني في تحقيق نظرتك الإيجابية نحو ذاتك الأكاديمية) في المستوى الحادي عشر مكرر، وذلك بوزن نسبي مرجح قيمته (٢.٥٠).

- **ما العلاقة بين التعلم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19 ؟**

جدول رقم (٩)

يوضح العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة Covid 19

م	الأبعاد	متوسط البُعد	مستوى الموافقة	الترتيب
١	البُعد الأول: من الناحية المعرفية	٢.٤٣٥	مرتفع	٥
٢	البُعد الثاني: من الناحية المهارية	٢.٦٦١	مرتفع	١
٣	البُعد الثالث: من الناحية الذاتية	٢.٥٧٥	مرتفع	٣
٤	البُعد الرابع: من الناحية الاجتماعية	٢.٥٢٦	مرتفع	٤
٥	البُعد الخامس: من الناحية الانفعالية	٢.٦٣٠	مرتفع	٢

نتائج السؤال الخامس: ما المعوقات التي واجهتها الطالبة أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد الجديدة في العملية التعليمية؟

جاءت نسبة اتفاق استجابات الطالبات لأهم المعوقات التي واجهتهن أثناء تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد الجديدة في العملية التعليمية كما يلي:

- **المعوق الأول:** الضغط على شبكات الإنترنت والبرامج والصفوف التعليمية مما أدى إلى بطئ النت وضعف فاعليته وكفاءته مما يأخذ وقتًا أطول للوصول للمعلومات وتحميلها أو الإجابة على الأسئلة مثلًا ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٤%.

- **المعوق الثاني:** تعطل الأجهزة الإلكترونية نتيجة لضغط الاستخدام ولفترة كبيرة، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٢.٨٠%.

- **المعوق الثالث:** عدم وضوح صوت المحاضِر أو طريقته لعرض المعلومات ليست كما في المحاضرة التقليدية في بعض التطبيقات، مما يؤدي إلى عدم الاستفادة الكاملة ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٠.٩١%.

- **المعوق الرابع:** عدم التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم في بعض التطبيقات التي لا تدعم نظام المحاضرة بالصوت والصورة ، مما يؤدي إلى عدم وصول المعلومة بالشكل المطلوب ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٨٨.٩٢%.

- **المعوق الخامس:** عدم استخدام بعض الطالبات الهواتف الذكية الحديثة التي يمكن تحميل بعض منصات التعلم عليها ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٨٧.٠٠%.

- **المعوق السادس:** ومن الناحية الصحية الجسمية أيضًا وتأثيره على العين والرقبة والظهر نتيجة للجلوس لفترات كبيرة على الأجهزة الإلكترونية من هاتف أو حاسوب والسهر عليها لإتمام العمل أو المهمات التعليمية لتسليمها في وقتها، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٨٦.٩٦%.

نتائج السؤال السادس : ما أهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتطبيق نظام التعليم الهجين في الجامعات المصرية؟

جاءت نسبة اتفاق استجابات الطالبات لأهم المقترحات التي يجب أن تأخذ في الإعتبار لتطبيق نظام التعليم الهجين في الجامعات المصرية بالترتيب كما يلي:

- **المقترح الأول:** تبني الجامعة أو المؤسسات التعليمية للتطبيقات التي تدعم الصوت والصورة لسهولة التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل البيئة التعلمية الافتراضية ووصول المعلومة بالشكل الكامل للمتعلم ؛ ومن أجل لتحقيق أهداف العملية التعليمية ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٦.٩٨%.

- **المقترح الثاني:** يجب مراعاة توافر شبكات الإنترنت بالشكل الكافي وتحديث البنية التحتية للتأكد من وصول الانترنت بالشكل الكافي حتى لا يؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٦.٧٦%..

- **المقترح الثالث:** توفير البنية التحتية وشبكات الإنترنت للقرى والمحافظات التي لا تتوفر بها بنية تحتية قوية حتى يستطيع الطلاب المغتربات التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والدخول بالمنصات التعليمية لأنها كانت شكوى ومشكلة لبعض الطالبات المغتربات المقيدات بالكلية ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٤.٠٣%.

- **المقترح الرابع** : يرجى مراعاة الكليات العملية واختيار آلية مناسبة لإتمام الجانب التطبيقي حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها ونجاحها ، ويستفيد الطالب منها بشكل كامل ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٣.٩٥%.

- **المقترح الخامس** مراعاة عدم استخدام البرامج والمواقع التعليمية والضغط عليها في وقت واحد حتى لا يتسبب ذلك في تعطيله عند بعض الأشخاص وضياع فرصتهم في التفاعل والمشاركة والحصول على المعلومات كأن يتم تخصيص وقت محدد لكل مجموعة من هؤلاء الطلاب بالدخول داخل هذه المواقع، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٣.٣٣%.

- **المقترح السادس:** أهمية تصميم الكتب الإلكترونية كبديل للكتاب الجامعي لمسايرته ومناسبته لنظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٣.٠٠%.
- **المقترح السابع:** إتباع منهجية تدريس أكثر فعالية وخلق مواقف تعليمية تستدعي من الطلبة التعرف على سماتهم الشخصية وتقييمها للعمل على تطورها، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩١.٦٦%.
- **المقترح الثامن:** استخدام جميع أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات مثل Webex meeting ، zoom cloud meetings وغيرها من التطبيقات التي تحتوى على لقاءات افتراضية مباشرة بالصوت والصورة لوصول المعلومة بالشكل الكافي ، وعدم الإكتفاء بتسجيل المحاضرة صوتيًا ، وذلك بنسبة مئوية قيمتها ٩٠.٩٨%.

تعقيب عام على النتائج

بناء على ماتوصلت إليه الباحثة من نتائج ترى أهمية توظيف ودمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية حيث أنه يلعب دورًا مهمًا في تطور الشخصية لدي المتعلمين لما يقوم به من تقديم المساعدة ، والدعم الذي يضمن تحسين وتطور أداء المتعلمين شخصيًا، معرفيًا ، مهاريًا ، ذاتيًا ، اجتماعيًا ، وانفعاليًا ؛ فأن طالبات القرن الحادي والعشرين مع هذه الثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتقنيات الحديثة بحاجة لاكتساب العديد من المهارات مثل مهارات حل المشكلات ، القدرة على الإنجاز ، اتخاذ القرارات ، تقبل الذات والانفعالات، كيفية التواصل مع الآخرين ومواكبة التطورات الحديثة لتأهيل وإعداد خريج قادر على المنافسة في سوق العمل.

- حيث أشارت اغلب الدراسات أن توظيف التعلم الالكتروني يمثل طريقة مدعمة للتعلم التقليدي ، وأهمية دمج التقنيات المستحدثة والتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية على مستوى التعليم العالي وفاعليتها سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلبة ومراعاة البيئة

التعليمية وتوفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق هذا النوع من التعلم كدراسة الشهراني(١٤٣٠)،الزاحي(٢٠١٠)، القحطاني (٢٠١٠)، روبرت وستافكين (Reason&Stavkin,(2005، سلامة (٢٠١٥) ، آل سرور (٢٠١٨) ، الزق (٢٠٠٤)، مويانج (Muiang,(2005، غانم (٢٠٠٩) ، (El-Deghai,(2008 ، أحمد (٢٠١٢)، (Laiiw,(2007، يخلف (٢٠١٩)، ألطف(٢٠١٩) ، علي(٢٠١٠) العيدي وبو فاتح (٢٠١٨) ، الإمام (٢٠٢٠) ، إبراهيم (٢٠٢٠) ، عبد القادر(٢٠٢٠).

- بينما أشارت بعض الدراسات إلى تنمية التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد لزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم ، وتحسين وتتطور مهارات التعلم الذاتي لديهم كدراسة البيطار(٢٠١٦) ، الحسناوي (٢٠٠٦) ، الرشيدي (٢٠١٨) في حين تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع التعليم الالكتروني من حيث الاتجاه نحو هذا النوع من التعليم كدراسة عبد الجليل (٢٠١٥) ، الغامدي (٢٠١٢) ، الحميري (٢٠١٤) ، الشريف(٢٠١٦).
- في حين أشارت أغلبيتها الواقع والتحديات للتعليم الرقمي ومعوقات التعليم الإلكتروني وأهم مزاياه وعيوبه في مؤسسات التعليم العالي كدراسة القضاة ومقابلة(٢٠١٣)، بو الفلفل وشهيب(٢٠١٣) ، اندرسون (Anderson,(2008 ، حمايل (٢٠١٨) ، ياسين (٢٠٢٠) ، العدل و عامر (٢٠٢٠) ، أحمد (٢٠٢٠) ، مجيد (٢٠٢) ، بحيح (٢٠٢٠).
- في حين تناولت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين التعليم الإلكتروني والكفاءة الشخصية للطالبات في ظل جائحة **Covid 19** التي كشفت عن الجانب الإيجابي للشخصية؛ حيث أدى دمج التكنولوجيا في التعليم وتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية إلى تطور مهارات الطالبات وكفاءتهن الشخصية من عدة جوانب ، وجعل المتعلمين محور العملية التعليمية هذا إلى جانب قيام المتعلم بالدور الأساسي والمنوط به في الجامعة وهو البحث والتقصي عن مصادر المعلومات وكيفية التعلم بنفسه لتوسيع مداركه وتنمية مهاراته المختلفة.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها اليها الدراسة الحالية توصى الباحثة بالتالي:

- توسيع البنية التحتية الإلكترونية وشبكات الانترنت من أجل مواجهة الأزمات المستجدة.
- إتباع وسائط وتقنيات تكنولوجية تتماشى مع مستحدثات العصر الرقمي والنهوض بالعملية التعليمية
- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية استخدام وتوظيف التقنيات الإلكترونية والتقييم الإلكتروني داخل الواقع التعليمي.
- ضرورة اهتمام المعلم بكيفية توظيف المعلومات والوسائط التقنية الإلكترونية لمساعدة الطالب على مهارات التفكير العليا وكيفية الحصول على المعلومات بنفسه ؛ وذلك بتغير دور المعلم من ملقن إلى مرشد وموجه لهم.
- ضرورة تغيير دور المتعلم من متلقي ومستمع إلى باحث مكتسف ومستقصي وهذا هو الدور الأساسي والمنوط به من الطالب الجامعي.
- استخدام المعلم لوسائل وأساليب تعليمية رقمية متنوعة تخاطب جميع حواس الطلاب.
- أن تحل الأنشطة القائمة على التقنيات الإلكترونية مكان الأنشطة الورقية التي تستنذف الكثير من الوقت والجهد والتكلفة للجانب التطبيقي للمقرر.
- تحسين مخرجات التعلم حتى تتلاءم مع متطلبات سوق العمل.

بحوث مقترحة:

- دراسة فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني ورفع مستوى الذات الأكاديمية للطالبة المعلمة
- أثر توظيف التعليم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المعرفية العليا للطالبة المعلمة.
- أثر المتغيرات المجتمعية المعاصرة على مستوى الكفاءة الذاتية والتحصيل للطالبة المعلمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأنصاري ، بدر محمد. (٢٠١٥) . المدخل إلى علم نفس الشخصية . القاهرة : دار الكتاب الحديث.

الإمام ، هالة الزبير الصديق.(٢٠٢٠). الفرص المتاحة لتطوير التعليم عن بعد (تجربة الفصول الافتراضية) ومدى رضا طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد عن هذه التجربة في ظل جائحة كورونا. المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

أبو الحصين ،محمد فرج الله .(٢٠١٠). الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين فى المجال الحكومى وعلاقتها بكفاءة الذات.رسالة ماجستير. غزة : الجامعة الإسلامية.

إبراهيم ، علا عبد الباقي . (٢٠١٢) . شخصية الإنسان توازنها وتكاملها ووقايتها من الإنحراف والاضطراب . القاهرة : عالم الكتب.

إبراهيم ، مجدي عزيز . (٢٠٠٢) . منظومة التعليم من بعد باستخدام الانترنت . الحرية والالتزام. المؤتمر القومي السنوي التاسع لمركز تطوير التعليم الجامعي . التعليم الجامعي العربي عن بعد رؤية مستقبلية . جامعة عين شمس . ١٧-١٨ ديسمبر . ص ص ٩٨-١٠٨.

أبو السل ، محمد شحاده . (٢٠١٤). أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو- هيدسن (الإنيغرام) . مجلة جامعة دمشق . المجلد (٣٠) . العدد الأول.

أبو النور ، محمد عبد التواب وأحمد ، سهير كامل . (١٤٣٥) . نظريات الشخصية . الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أحمد ، ريهام مصطفى محمد . (٢٠١٢) . توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي : مجلد (٥) . العدد (٩). ص ص ١-٢٠.

أحمد ، سهير كامل . (٢٠١٠) . سيكولوجية الشخصية . الرياض : دار الزهراء.

أحمد ، فلسطين محمد .(٢٠١٢). الجودة في التعليم عن بعد . عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.

أحمد ، ياسر محمود أحمد . (٢٠١٢) . استخدام الحاسب الآلي في التعليم . الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أحمد ، أحمد محمود.(٢٠٢٠). مزايا وعيوب التعليم الإلكتروني آلية التطبيق دمج التعليم التقليدي والإلكتروني.المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

آدم ، عصام الدين بربر . (٢٠١٥) . التخطيط التربوي والتنمية البشرية . الإمارات العربية المتحدة – الجمهورية اللبنانية : دار الكتاب الجامعي.

ألطف ، إياد عبد العزيز حسن.(٢٠١٩). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة في التعليم والتعلم. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد(١٠). العدد(٢). ج(١) . إبريل ص ص ٢٨١-٣١٢.

إبراهيم ، محمد جمعة رفاعي.(٢٠٢٠). تصور مقترح للتعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا (كوفيد ١٩.). المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

بحيح ، هالة عمران .(٢٠٢٠). واقع التعليم عن بعد ومعوقات تطبيقه في ظل جائحة فيروس كورونا(Covid1-19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببنغازي. المؤتمر الدولي للتخطيط الإستراتيجي وسيكولوجية إدارة الأزمات في ظل كورونا العالمية . المنعقد عن بعد في ٢٣ يوليو.

بدران ، عمرو حسن أحمد.(د. ت). تحليل الشخصية. المنصورة : مكتبة الإيمان.

بني خالد ، محمد . (٢٠١٠) . التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) . جامعة آل البيت . مجلد (٢٤) العدد (٢). ص ص ٢٤-٥٢.

بو الفلفل، إبراهيم و شهيب، عادل. (٢٠١٣" .(واقع التعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية"، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد، الرياض.

بيروتي ، عائدة وحمدي ، نزيه . (٢٠١٢) . فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاقة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات ، بحث منشور. المجلة الأردنية في العلوم التربوية . المجلد (٨) . العدد (٤) . ص ص ٢٨٣-٣٠٢.

ألبرت، كارل.(٢٠١٤).أنماط الشخصية أسرارها وخفاياها. ترجمة/حسين حمزة. عمان – الأردن: دار كنوز المعرفية العلمية

البيطار، حمدي محمد محمد .(٢٠١٦).دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) . العدد الثامن والسبعون. أكتوبر. ص ص ١٧-٣٨.

توصيات التعليم عن بعد أثناء طوارئ Covid 19 المسودة النهائية مارس ٢٠٢٠/٢٧.

جمعه ، ناصر سيد . (٢٠١٤) . علم نفس الشخصية مفهومها – نموها – قياسها – نظرياتها – اضطراباتها وأنماطها . الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حسونه ، سامي عيسى . (٢٠٠٩) . الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة . مجلة جامعة الأقصى . المجلد (١٣) العدد الثاني.

حمايل ، حسين جاد الله.(٢٠١٨). واقع التعليم الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين . العلوم التربوية . المجلد(٤٥) ، العدد(٤). ملحق(٥). ص ص ١٩٧ – ٢١٨.

الحسناوي ، موفق عبد العزيز.(٢٠٠٦). أثر استخدام كل من الإنترنت والحاسوب في تدريس إلكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوهما. مجلة علوم إنسانية. المجلد(٢).العدد(٣٢). ص ص ٢٣-٩٥.

الحلفاوي ، وليد سالم محمد . (٢٠١١) . التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة . القاهرة: دار الفكر العربي.

الحميري،عبد القادر.(٢٠١٤).اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم الإلكتروني . مجلة العلوم التربوية والنفسية . جامعة البحرين. البحرين. المجلد(١٥) . العدد(٢). يونيو. ص ص ١٦٥-١٩٩.

خالد ، جميلة شريف محمد . (٢٠٠٨) . آثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس . رسالة ماجستير . كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.

درويش ، إيهاب السيد أحمد محمد .(٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني فلسفته – مميزاته – مبرراته – متطلباته – إمكانية تطبيقه . القاهرة: دار السحاب.

الددا ، مروان سليمان (٢٠٠٨).فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الإجتماعية للطلاب الخجولين فى مرحلة التعليم الأساسى.رسالة ماجستير.غزة:الجامعة الإسلامية.

الدهش ، مي بنت عبد الله . (٢٠٠٧) . التعليم الإلكتروني .. التطور مازال مستمرًا . مجلة التدريب والتقنية . العدد ٩٦(١) . ٣٦.

رضوان ، فوقية حسن . (٢٠٢٠) . واقع استخدام لوسائط الاتصال والتواصل الإلكترونية وفيروس كورونا . المؤتمر الدولي (الافتراضي) الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية . بالتعاون بين المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ومجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة . في الفترة من ١٠-١١ يوليه ٢٠٢٠.

رفقة خليف سالم.(٢٠٠٩).علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمى بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.بحث منشور.مجلة البحوث التربوية والنفسية.العدد٢٣.جامعة البلقاء التطبيقية: كلية عجلون الجامعية. ص ص ١٣٤-١٦٨

الربيعي، سعيد حمد.(٢٠٠٨). التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل . عمان : دار الشروق.

الربيعي ، السيد محمود والجندي ، عادل السيد ودسوقي ، أحمد أحمد شعبان والجبيري ، عبد العزيز إبراهيم . (٢٠٠٤) . التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الرشيدي ، بندر عبد الرحمن بن مطني.(٢٠١٨). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل.

زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٥).التعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق ، التقييم، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

الزاحي، حليمة. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد و عوائق التطبيق دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة، مذكرة ماجستير في علم المكتبات. الجزائر: جامعة منتوري، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

الزق ، عصام شوقي.(٢٠٠٤). فاعلية برنامج مقترح لتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم القائم على نظرية روجرز. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية. جامعة المنوفية.

سالم ، أحمد محمد.(٢٠٠٥).المواد والأجهزة التعليمية في منظومة تكنولوجيا التعليم. الرياض:دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سلامة ، محمد علي.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعليم المدمج في إكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

سهاد المللي. (٢٠١٠).الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين فى مدينة دمشق).بحث منشور.مجلة جامعة دمشق.العدد٣.المجلد٢٦.دمشق. ص ص ١٣٥-١٩١.

سويدان ، أمل عبد الفتاح ومبارز ، منال عبد العال . (٢٠٠٧) . التقنية في التعليم مقدمات أساسية للطالب المعلم . عمان – الأردن : دار الفكر العربي.

آل سرور، نورة هادي.(٢٠١٨). توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ودورها في تحسين أداء المتعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد(٢). العدد(٤). فبراير. ص ص ١٨-٣٥.

شتات ، خالدة عبد الرحمن محمد . (٢٠٠٨) . فعالية استخدام نموذج قائم على مهارات التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة عين شمس.

شلوسر ، لي آيرز و سيمونسن ، مايكل .(٢٠١٥). نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإليكتروني . ترجمة/ نبيل جاد عزمي. ط٢ . مسقط: مكتبة بيروت

الشريف ، محمد حارب.(٢٠١٦) . اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني . مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. المجلد(٣٥). العدد(١٦٨) .ج(٣). أبريل. ص ص ٨٩١-٣٩٠.

الشهراني ، ناصر بن عبد اله ناصر. (١٤٣٠). طالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

صوالحة،عونية عطا والعبوشي، نوال عبد الرؤوف.(٢٠١٠).دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها بالمتغيرات.مجلة العلوم النفسية.العدد (١٩).

الطوبجي ، حسين حمدي وغزاوي ، محمد ذبيان . (٢٠٠٣) . كفايات المدرسين في وسائل الاتصال التعليمية . مؤتة للبحوث والدراسات . المجلد (٦) . العدد(١٠).

عامر ، طارق عبد الرؤوف .(٢٠١٥) . التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة .القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الحميد ، محمد.(٢٠٠٥).منظومة التعليم عبر الشبكات.القاهرة : عالم الكتب.

عبد العزيز ، حمدي أحمد.(٢٠٠٨).التعليم الإلكتروني الفلسفة- المبادئ- الأدوات – التطبيقات. عمان – الأردن: دار الفكر العربي ناشرون وموزعون.

عبد العظيم ، عبد العظيم صبري . (٢٠١٦) . استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية . القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد القادر ، عبد القادر محمد.(٢٠٢٠). التعليم المدمج : الخيار الإستراتيجي للتعليم في مصر خلال فترة كوفيد-١٩وما بعدها.المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

عبود ، سالم محمد وفضل الله ، جان سيريل وصبري ، حسام موفق . (٢٠٠٨) . نظم التعليم الإلكتروني ونظم الحاسبات وأثره في التعليم في العراق . مركز بحوث السوق وحماية المستهلك. كلية بغداد للعلوم الاقتصادية . الجامعة . العدد (١٧) . أيار.

عزمي ، نبيل جاد . (٢٠١٤) . تكنولوجيا التعليم الإلكتروني . ط٢ . القاهرة: دار الفكر العربي.

عزمي ، نبيل جاد . (٢٠١٤) . بيئات التعلم التفاعلية . القاهرة : دار الفكر العربي.

عصر ، أحمد مصطفي كامل و جادو ، إيهاب مصطفى وجاد ، هاني أبو الفتوح . (٢٠١٢) . إنتاج واستخدام وسائل تقنيات التعليم قراءات أساسية للطالب المعلم . المملكة العربية السعودية : دار الأندلس للنشر والتوزيع . حائل.

علي ، عز الدين سلطان قائد.(٢٠١٠). واقع استخدام شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في التعليم والبحث العلمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

العدل ، عادل محمد وعامر، طلال شعبان.(٢٠٢٠). معوقات توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني بمرحلة الجامعة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص.برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

العمري ، علاء الدين . (٢٠٠٠) . التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت . دراسة تحليلية نقدية . ورقة عمل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم . الدوحة . قطر.

العلي ، أحمد عبد الله . (٢٠٠٥) . التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي . القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العليان ، نرجس قاسم مرزوق . (٢٠١٩) . استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية . العدد (٤٢) . جامعة نابل . ص ص ٢٧١-٢٨٨.

العيدي ، عائشة و بوفاتح ، محمد . (٢٠١٨) . خلفيات التعلم الإلكتروني في التعليم العالي . مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية . العدد (٣٣) مارس. ص ص ٦٦٥-٦٨٤.

غنايم ، مهنى إبراهيم.(٢٠٠٦).فلسفة التعليم الإلكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسؤولية الأخلاقية والمسائلة القانونية، مؤتمر التعليم الإلكتروني ، حقبة جديدة في التعليم والثقافة ، ١٧-١٩ أبريل . مركز التعليم الإلكتروني . جامعة البحرين.

غلوم ، منصور . (١٤٢٤). أهمية التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني . خلال الفترة ١٢-١٩ . ص ص ١٤-٢٤.

الغامدي ، أحمد عبد الله.(٢٠١٢). تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلبة نحوه. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم . (٢٠١٠) . المدخل إلى التدريس . عمان – الأردن : دار الشروق.

الفوهيمي ، هذاع عبد الكريم و الدهشان ، جمال علي .(٢٠١٥) . المواطنة الرقمية مدخلًا لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي . مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية . بحوث المؤتمر العلمي الخامس (الدولي الأول) بعنوان " التربية العربية في العصر الرقمي (الفرص والتحديات)" . جامعة المنوفية . السنة(٣٠) . في الفترة من ١٢-١٣ أكتوبر.

قاسم ، حوراء محمد علي.(٢٠١٨). الكفاءة الشخصية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طالبة الجامعة . مجلة البحوث التربوية والنفسية.العدد (١٥).الإصدار (٥٧).جامعة بغداد . ص ص ٣٣٧-٣٩٩.

قشقوش ، إبراهيم . (٢٠١٩) . الشخصية السوية نماذج منحنى إنمائي في تناول الشخصية الإنسانية . القاهرة : دار الكتاب الحديث.

القحطاني، ابتسام بنت سعيد حسن. (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، مذكرة ماجستير في المناهج و الوسائل التعليمية. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

القذافي ، رمضان محمد . (٢٠١١) . الشخصية – نظرياتها – اختباراتها وأساليب قياسها . ط٤ . طرابلس: دار الكتاب الجامعي الحديث.

القصراوي ، عماد شوقي ملقى سيفين .(٢٠١٤) . التدريس في عصر الكوكبة (بحوث معاصرة في تعليم الرياضيات) . عالم الكتب : القاهرة.

القضاة، خالد يوسف و مقابلة، بسام. (٢٠١٣). تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة ، مجلة المنارة، المجلد التاسع، العدد ٣.

لموشي ، زهية.(٢٠١٦). تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظل تكنولوجيا المعلومات . أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعليم في عصر التكنولوجيا الرقمية . مركز جيل البحث العلمي . جامعة تيبارة . طرابلس ٢٢-٢٤ أبريل.

محامدة ، ندى عبد الرحيم . (٢٠٠٥) . التعليم المستمر والتثقيف الذاتي . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد ، فتحي عبد الرسول.(٢٠١٥).اتجاهات حديثة في التعليم الجامعي. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

محمد ، وليد سالم . (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية . عمان : دار الفكر العربي.

محمود ، ولاء محمود عبد الله.(٢٠١٨). مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة بنها في العصر الرقمي "الواقع وسيناريوهات المستقبل. المجلد(٢) العدد(٩٠)- العدد الأول.السنة(١٨). مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

مجيد ، سوسن شاكر.(٢٠٢٠). معوقات التعليم الرقمي في الجامعات العربية (الواقع ، والمعالجات).المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

مرعى سلامة يونس(٢٠١١).علم النفس الإيجابى للجميع مقدمة،مفاهيم، وتطبيقات فى العمر المدرسى.ط١.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

مهدي ، حسن ربحي. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتين للتعلم التشاركي القائم على الويب في تنمية مهارات توليد وتطبيق المعرفة لدى طلبة جامعة الأقصى . رسالة دكتوراه . كلية البنات للآداب والعلوم التربوية . جامعة عين شمس . مصر.

الملللي ، سهاد (٢٠١٠).الذكاء الإنفعالى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى عينة من المتفوقين والعاديين(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشرمن مدارس المتفوقين والعاديين فى مدينة دمشق).بحث منشور.مجلة جامعة دمشق.العدد٣.المجلد٢٦.دمشق. ص ص ١٣٥-١٩١.

نابتي ، محمد الصالح وبوتمجت ، سناء.(٢٠١٢). الثقافة الرقمية إحدى سمات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية مع طلبة الدكتوراه نظام ل.م.د بقسم علم المكتبات ، قسنطينة – الجزائر ، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، قطر. الدوحة . وزارة الثقافة والفنون والتراث . الجزء الثالث.١٨-٢٠ نوفمبر.

النصاصرة ، فؤاد صالح محمد . (٢٠٠٩) . الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر سبع . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة اليرموك.

الهادي ، محمد محمد . (٢٠٠٥) . التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ياسين ، خالد عبد الرحمن.(٢٠٢٠). معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى في ظل جائحة فيروس كورونا.المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد التحديات والفرص. برعاية وتنظيم أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم والتكنولوجيا. الفترة من ٢٥-٢٧ يوليو.

يخلف ، رفيقة.(٢٠١٩). جودة التعليم الرقمي. مجلة الإناسة وعلوم المجتمع. العدد(٥) جويلية ٢٠١٩. ص ص ١٦٦-١٨٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Anderson,A. (2008).seven major Challenges for e-learning in developing countries: Case study EBIT, Sir lanka. International journal of education and Development using ICT,43 Retrieved From:http://www.ijedict.dec.uwi.edu//view article.phd?id=472&layout=html.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.

Bastiaens,theoj&Martens,Rob L.(2000). Conditions for web-based learning with real events, Instructional and cognitive impacts of web based educations, IDEA group publishing, U.S.A

Cormier,S&Nurius,b(2003).Interviewing startegies for Helpers: Fundamental and Congnitive behavioral interventions(5th :ed).ca:brooks/coke,themson learning.

Desjardins, f.,&VanOostveen,R(2015,Junes) Faculty and student use of digital technology in a "laptop" university. In Edmedia+Innovgate Learning. Association for the Advancement of Computing in Education(AACE)

EL-Deghaidy, H; Nouby, A(2008):Effectivness of a Blended E-Learning Cooperative Approach in an Egyptian Teacher Education Programme Computers & Education, v51 n3 p988-1006 Nov 2008.

Embong,A,Noor,A,Hashim,H,Ali,R and Shaari,Z,2012.E-book as Textbooks in the classroom procedia..social and behovioral sciences 47,pp.1802.1809.

Graf,S.(2008).book review:control and constraint in E-learning .choosing when to choose (Jondron).Education.Technology&Society,11(2),340-343.

100- Jain, M., & Gupta, P & Anand, N. (2012). Impact of Social Networking Sites In the Changing Mindset of Youth on Social Issues A Study of Delhi-Ncr Youth.

101- Jethro,o.o,Grace,A.M. and Thomas, A.K,2012.E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. International journal of Academic Research in Business and social sciences 2(1),p.203

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1): 60-70.

Laiw,S; Huang, H; Chen, G(2007): Surveying Instructor and Learner Attitudes toward E-Learning. Computers & Education, v49 n4 p1066-1080 Dec 2007.

Matas J. (2014):the Impact of Digital Education on learning and Teaching, Doctor Degree, the School of Education college of professional studies, Northeas tern university, Boston, Massachusettes.

Mcgaha ,Mays Nicole & Heflin ,L.Juane.(2011).Increasing independence in Self-Care tasks for children with autism using

self-operated auditory prompts.vol5.Issue4.Georgia State University: Departement of EPSE

Muianga, X. (2005). Blended online and face-to-face learning a pilot project in the faculty of education. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 1 (2), pp 130-144. Retrieved.16/1/2014from: http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.

Peguero , A. & Shaffer, K..(2015).Academic Self-Efficacy dropping out and the Significance of intequality.Sociological pectrum.Vol.31.No.1.pp.46-64.

Reason, CK & Stavkin, M.(2005). Questioning the Hybrid Model: student outcomes in different courses formats. JALN, 9(1), 83-94. Retrieved.3/4/2014from: http://webshare.northseattle.edu/elearning/blended_learning/v9n1

Scheucher,B.(2010).Remote Physics Experimentes in 3 D Virtual Environment For Remote Physics Laboratories in Learning settings, Master's thesis at Graz university of techinology.

Schlosser,l&simonson,R(2005).Distance Education:Definition and Glossary of Terms,(2nded.)Information Age Publishing Inc.Green wich,ct

Sneha,j.and nagaraja,g.2014.victual learning enviroments. A survey.international journal of computer trends and technology (1)ctt)4(6),pp.1705-1709.

Topper,A.(2017).21stCenturyEducationandTechnology,Colleagues,14 (1)

Welsh, J. & Bierman, K. (2003).Social competence. Gate Encyclopedia and Adolescence.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

ثالثًا: مواقع الانترنت

- أبو سارة، عبدالرحمن محمد.(٢٠٢٠). توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم في وقت الأزمة: فيروس كورونا أنموذجًا. صحيفة البيان، مقال نشر بتاريخ٢٠٢٠/٣/٢١ متوفر في : التكنولوجيا-الرقمية-التعليم-و-كورونا https://www.new-educ.com

- بدرانة، عبد الله .(٢٠٢٠). دور التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات والتحديات الراهنة .المؤتمر الإلكتروني الدولي الأول للإتحاد الدولي للتنمية المستدامة - التعليم الافتراضي وجود الحياة في التنمية المستدامة. الفترة من ٢٩-٣٠ مايو ٢٠٢٠ متوفر في: https://www.safirpress.net/2020/06/10

- الجهني ، شيخة سلمان على . (٢٠١٩) . آثر المنصات التعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي https://www.new-educ.com

- شلبي، مجدي (٢٠٠٩). الكتاب الإلكتروني بين المزايا والعيوب (مستقبل العلاقة بين الكتاب الورقي والكتاب الإلكتروني). https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/03/23/160209.html

- عياش ، إبراهيم محمد .(٢٠١٩).الأنماط السلوكية http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=158388&r=0

- العلاقات العامة والاعلام بجامعة بورسعيد ٢٠٢٠/٦/١٦ https://www.facebook.com/www.psu.edu.eg

-الكناتي ، فراس علي حسن .(د.ت) . نظريات التعلم . كلية التربية. الجامعة المستنصرية الأساسية.https://educapsy.com/services/theorie-apprentissage-chez-bandura-36

-مصطفى ، أكرم فتحي (٢٠١٤) : استراتيجيات التعلم الإلكتروني المتكاملة - Integrated e- Learning Strategies

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=421&sessionID=33

-منظمة الصحة العالمية :مرض فيروس كورونا (كوفيد-١٩): سؤال وجواب -

https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

- نوره صالح الذويخ " بيئات التعلم الجاذبة في القرن الحادي و العشرين - معايير و نماذج"

https://shms.sa/authoring/52064

E-learning and its Relationship to Personality Competence for Students at the College of Early Childhood Education During the COVID-19 pandemic

Prepare:
Enass ELsayed Sadat ELbassal

Lecturer of Child psychology at Department of Psychological Science - Early Childhood Education
Port Said University

التمرد النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية

إعداد

هناء إبراهيم عبد الحميد

مدرس علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية

الإستشهاد المرجعى:

عبد الحميد،هناء إبراهيم.(٢٠٢٠). التمرد النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢، ديسمبر، ١٦٣٤– ١٦٩٤

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتفاع في حالات التمرد النفسي لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية ، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.

كما هدف البحث الحالى التعرف على أهمية متغير التمرد النفسي حيث أنه بعد الإطلاع والقراءة فقد وجد أنه من أكثر المشكلات الوالدية التي تواجه هذه الفئة من المجتمع وفي جميع الحالات له عدة أنواع تظهر بوضوح وتؤثر سلباً على جميع جوانب شخصية الفرد وهنا تكمن خطورته.

واظهرت نتائج البحث الحالى إلى :-

١- توجد علاقة دالة احصائياً بين درجات الأطفال المعاقين بصريا علي مقياس التمرد النفسي وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فى مقياس التمرد النفسي والدرجة الكلية وفقاً للنوع (ذكور/اناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فى أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية وفقاً لمتغير النوع (أب/أم).

٤- يمكن التنبؤ بالتمرد النفسي من خلال أبعاد أساليب المعاملة الوالدية .

٥- يرتفع مستوي الرفض باعتباره أكثر أساليب المعاملة الوالدية استخداما مع الأطفال المعاقين بصرياً.

الكلمات المفتاحية: التمرد النفسي، أساليب المعاملة الوالدية، ذوي الإعاقة البصرية

Abstract:

The aim of the current research is to determine whether the amount of increase in cases of psychological rebellion in children with visual impairment, and to identify the significance correlation between psychological rebellion and parental treatment methods for children with visual impairment.

• The current research also aims to identify the importance of the psychological rebellion variable. As reviewing past researches and literature indicated that it is one of the most occurring parental problems facing this group of society and in all cases it has several types that appear clearly and negatively affect all aspects of the individual's personality and here lies its seriousness.

The results indicated that:

1- There is a statistically significant relationship between the scores of visually impaired children on psychological rebellion scale and the dimensions of parental treatment methods scale.

2- There are statistically significant differences on psychological rebellion scale and the total score according to gender (male / female).

3- There are statistically significant differences on the dimensions of parental treatment methods scale according to the type variable (father / mother).

4- The dimensions of parental treatment methods can predict Psychological rebellion.

5- The level of rejection increases as it is the most used parental treatment method for visually impaired children.

Keywords: **Psychological rebellion -parental treatment methods- visual impairment**

المقدمة

يُعد الآباء هم حجر الأساس في تنشئة أبنائهم والعمل على تشكيل سلوكهم ومعاونتهم على النمو والتكيف مع أنماط الحياة المختلفة ولم يقتصر حول الآباء في تربية أبنائهم على المراحل الأولى فقط من عمرهم بل يمتد إلى مراحل الرشد والمراهقة.

وتُعد دراسة أساليب المعاملة الوالدية غاية في الأهمية لأن من خلالها سوف نتعرف على سلوكيات هؤلاء الفئة من الأفراد حيث لها دور عظيم الأثر في تكوين شخصية أبنائهم.

والذي يسعد أبناءنا من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يشعروا بأن المجتمع من حولهم يحيطوهم بمقدار من الحب والأمان والاطمئنان وتكون معاملة المجتمع لهم معاملة طبيعية دون شعورهم بالتكلف والمغالاة حتى لا يشعرون بعجزهم فلابد أن تكون المعاملة سوية فلا يشعرون بالاهتمام الزائد أو بالنبذ والتجاهل الشديد.

وما يزيد الأمر صعوبة فقد نجد أن الوالدين والقائمين على تربية هؤلاء الأبناء قد يتعاملوا مع أبنائهم بإهمال شديد وقد يكون ذلك نتيجة المفاهيم الخاصة في عقول الآباء أو بعضهم ومنها اعتبار الإعاقة نوعاً من العار الذي يجب أن يخفيه عن المجتمع وغيرها من الأفكار التي تؤثر بالسلب على هؤلاء الأبناء (عبد المحسن سلطان، ٢٠٠٥، ١٧– ٢٠).

وتُعد الأساليب المستخدمة والتي يستخدمها الآباء مع أبنائهم ذوي الإعاقة البصرية لها عظيم الأثر على شخصية وخصائص الأبناء، كما أن الأساليب المتطرفة التي تستخدم مع الطفل المبصر قد تؤثر أيضاً على شخصيته تأثيراً سلبياً فقد يكون النبذ أو الإهمال والرفض وعدم التقبل أو الحماية الزائدة للأبناء أو في تقديم الخدمات المطلوبة له بشكل زائد عن الحد مما يجعل الابن أكثر شعوراً تعجزه عن مواجهة العديد من المشكلات والمواقف التي يمر بها وذلك يؤدي إلى شعور الطفل بعدم الثقة بالنفس وإنه دائماً بحاجة إلى الآباء فيشعر

بالإحباط الشديد كذلك إتباع تلك الأساليب قد تؤثر على شخصية هؤلاء الاجتماعية فيفضل العزلة والانسحاب والانطوائية وبالعكس من ذلك فلو استخدم أساليب الرعاية الإيجابية كالتقبل والمساندة والديمقراطية في التعامل فإنه ينمو نمواً نفسياً وصحياً سليماً وينجح في أن يحقق ذاته (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦، ١٩٦– ١٩٥).

وقد أكدت العديد من الدراسات منها دراسة علي محسن ومحمود كاظم (٢٠١٣) ودراسة أمل السعيد عبد الحليم (٢٠١١) ودراسة Jiling et.al (1997) أن للتمرد النفسي والعناد له علاقة ببعض المتغيرات السلوكية ويعد واحداً من الخصائص المميزة لسلوك الأبناء حيث يسعوا الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة دائماً نحو المزيد من الحرية والسلطة والتحرر فيما يُعد من سلطة الوالدين حيث تتفاوت سلوكيات الأبناء تجاه المواقف والأشياء فهم من جانب يشعرون أنهم قد أصبحوا كباراً وعلى دراية بكل ما يوجد حولهم وأنهم ليس بحاجة إلى سلطة الوالدين ولكن من الجانب الآخر فهم يزالوا يعتمدن على الجانب الاقتصادي للوالدين مما يؤدي إلى حدوث اختلافات في الآراء بين الآباء وأبنائهم وقد يختلف الوضع مع الآباء إذا كان هذا الابن يعاني من إعاقة ما.

فقد ذكر محمد المهدي (٢٠١٤) أن الإعاقة البصرية تشكل أهمية للفرد في الممارسات اليومية وتكوين التصورات الذهنية والتعرف على مكونات البيئة من حوله كما أن هذه الإعاقة تؤثر تأثيراً كبيراً على مظاهر النمو الاجتماعي والنفسي مما يترتب عليه ظهور مشكلات سلوكية ناتجة عن أساليب المعاملة الوالدية والفرط في استخدامها وإحساس الابن بالعجز وعدم القدرة على إتمام مهامه بمفرده.

فقد اهتم علماء النفس وعلماء التربية الخاصة بأساليب المعاملة الوالدية بدرجة كبيرة لما لها الأثر البالغ في عمليات التنشئة الأسرية.

وقد أكد ياسره أبو هدروس (٢٠١٠) أن الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة يمرون بالعديد من المراحل وأن التغيرات التي تحدث في النمو الجسمي والعقلي والفسيولوجي وأيضاً في النواحي الخلقية والاجتماعية فقد يحدث العديد من الصراعات التي تتعرض لها الأبناء سواء كان هذا التغير قد يؤثر داخلياً أو خارجياً، فلابد أن يتكيف الطفل مع عالمه الجديد فكل مرحلة من هذه المراحل التي يمر بها ينتابها شيء من الصعوبة كالصراعات النفسية والضغوط الاجتماعية وغيرها مما تجعل هؤلاء الأبناء يتجهوا إلى التمرد النفسي.

وتُعد مظاهر التمرد النفسي التي تنشأ عند الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة من أعقد المشكلات للأسر والمجتمعات وتبدأ برفض أوامر الوالدين أو تقاليد الأسرة السليمة وعدم التقيد بها عن تحد وإصرار، ومن التمرد على الحياة الدراسية في مدارسهم أولاً ثم الجامعة ثم يأتي دور التمرد على القانون والمجتمع والسلطة.

وإن الظواهر والمشكلات السلوكية التي تظهر عند بعض الأبناء تعد انحرافاً عن أهداف السياسة التعليمية لذا كان على المهتمين بالتربية والتعليم أن ينتبهوا لتلك المشكلات وأن يدرسوا أسبابها وطرق علاجها حتى تصبح مخرجات التعليم متوافقة مع أهدافها المحددة في السياسة التعليمية (زينب حسن ومؤيد عبد الرازق، ٢٠١٧، ٥٩).

كما أن ظاهرة التمرد النفسي لم تلق إلا القليل من الاهتمام من قبل الباحثين والمنظرين والمحدثين ويُعد دونيل وآخرون Donnel, Tomas, Buboltz & Walter (2001) من أشهر المنظرين في هذا المجال، حيث يرى أن نظرية "التمرد النفسي" تقيد بأن الأشخاص يقاومون محاولات تقييد أي من تفكيرهم أو تصرفاتهم، وأن كل فرد لديه اعتقاد بأنه يمتلك قدراً من الحرية المعرفية والسلوكية وأن هذه الحرية إذا هددت فإنهم سيسلكون سلوكاً تمردياً ومقاوماً وذلك في محاولة منهم لاستعادة حريتهم المفقودة.

وترى سعدية بهادر (١٩٩٤، ٣٩٤) أنه يمكن توقع التمرد النفسي والسلوك السلبي لدى الأبناء في حالة إهمال المدرسة والبيت لازدياد حاجته للاعتراف به واحترامه وإشباع حاجته للاستقلال وآليات الذات وإذا ما حدث ذلك فإن المراهق يلجأ إلى تكوين مجموعات خاصة به من الأصدقاء ويحاول أن يخفي تصرفاته عن والديه، بل قد يعود صدهم ويحاول الحصول على حريته واستقلاله عن طريق العنف والتمرد، مما يوقع الوالدين في حيرة ودهشة لاعتقادهم بأن المراهق غير معد لتوفير تلك الحرية له وترى الباحثة أن أساليب المعاملة الوالدية للمراهق يمكن أن تكون سبباً رئيسياً في توفير التوجيه المستمر وإذا شب المراهق بين والدين صارمين متشددين متسلطين لا ينتجان له الفرصة لتأكيد ذاته في الحقوق فإنه يتجه للخارج للتعبير عما حرم منه ويواجه المجتمع في حالة من التمرد والتحدي والانحراف، وهذا ما أكده ماريو Mario (2007, 635- 647) حيث يرى أن العلاقات الوالدية الحسنة وذات الكفاءة العالية مع الأبناء فى مرحلة الطفولة المتأخرة تقلل من مستويات العنف والتمرد والعدوان لديهم.

وبالرغم من ذلك التأثير الفعال من قبل المعاملة الوالدية للأبناء إلا أن الإعاقة البصرية بها تأثير سلبي على مفهوم الفرد لنفسه وعلى صحته النفسية وربما أدت بصاحبها على عدم القدرة على التكيف في المجتمع الذي يعيش فيه بجانب حدوث اضطرابات نفسية نتيجة للشعور بالعجز والإحباط ودائماً لديه الشعور بالقلق وعدم الاطمئنان فقد يكون الأسلوب الوالدي المتعامل به كالإشفاق والتدليل والحماية الزائدة أو الإهمال والتجاهل أي كان أحداهم قد يساهم في الشعور بالعجز والقصور وأنه يختلف على الآخر.

وقد أشار إيهاب الببلاوي (٢٠١٤) أن السعادة لهؤلاء الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية وإزالة المعوقات التي تحد من نموه وإعادته إلى مجتمعه من خلال تكيفه النفسي الاجتماعي والأسري حتى يتقبل إعاقته دائماً ويتقبله أ فراد المجتمع الذي يعيش معهم. فإعاقة

الفرد هي إعاقة لأسرته فقد يحدث اختلاف للأسرة والشعور بالذنب تجاه ابنهم المعاق وتأكيداً على القول السابق أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة يتعرضون لأساليب معاملة والدية غير سوية .

مشكلة البحث

تُعد مشكلة التمرد النفسي واحدة من المشكلات التي يعاني منها الآباء في تصرفات أبنائهم ومن خلال الإطلاع والقراءة ومقابلة أولياء الأمور والتعرف على الأساليب التي يتعود بها في تنشئة أبنائهم الأسرية ومن خلال مقابلة هؤلاء الأبناء فقد لاحظت الباحثة أن المعاملة الوالدية تعد من أهم المحددات التي تساعد على تنمية المرونة والسواء النفسي العام لهؤلاء الأبناء.

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى تأثير أنماط التنشئة الوالدية على الأبناء سواء من الجانب النفسي أو الجسمي أو العقلي أو السلوكي مثل دراسة محمد أحمد مؤمن (٢٠٠٦)، ودراسة Walker (2008) ودراسة مجد الخطاب (٢٠١٠)، ومحمد الراجي (٢٠١١)، وطالحي هجيرة (٢٠١٣)، ودراسة كل من نيفين زهران وسوسن المؤمن وهيفاء الدوسري (٢٠١٣)، ودراسة مروة بنت ناصر (٢٠١٦)، حيث ذكروا أن استخدام أحد من الأنماط فقد يؤثر بالإيجاب أو السلب على الأبناء.

ولذلك فقد صيغت المشكلة من خلال التساؤلات الآتي:

١- ما علاقة التمرد النفسي بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى التمرد النفسي وفقاً للنوع (ذكور/اناث)؟

٣- هل توجد فروق فى استخدام أساليب المعاملة الوالدية وفقا لنوع الوالد (أب/أم)

٤- هل يمكن التنبؤ بالتمرد النفسي من خلال أبعاد أساليب المعاملة الوالدية؟

٥- ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدي أباء المعاقين بصريا؟

أهداف البحث

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتفاع في حالات التمرد النفسي لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.
- تهدف هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية البحث

ظهرت أهمية البحث متمثلة في المتغيرات التي تناولها وهي على النحو التالي:

- أهمية الفئة التي تتناولها البحث وهي فئة لدى الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية وأهمية هذه المرحلة وخطورتها إذا لم يتبع معها أسلوب المعاملة الوالدية السوي.
- أهمية متغير التمرد النفسي حيث أنه بعد الإطلاع والقراءة فقد وجد أنه من أكثر المشكلات الوالدية التي تواجه هذه الفئة من المجتمع وفي جميع الحالات له عدة أنواع تظهر بوضوح وتؤثر سلباً على جميع جوانب شخصية الفرد وهنا تكمن خطورته.
- أهمية متغير الأساليب الوالدية الذي يحتل مكانة خاصة في الدراسات النفسية حيث أنه يحفز الأفراد للتحسين.

وقد جاءت دراسة محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠) أن الآباء هم المصدر الرئيسي لتزويد الأطفال بما يضح تسميته لخريطة طريقة الإبحار الإيجابي في الحياة وهم كذلك المصدر الرئيسي لتنمية قدرات أبنائهم على التأقلم والتكيف الإيجابي والتغلب على الصعاب.

كما أن هؤلاء الآباء لهم دور في تعليم أبنائهم المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التوافق الذاتي والاجتماعي في الحياة.

- ظهور هذه المشكلات السلوكية التي تعترض شخصية هؤلاء الفئة.
- كما ظهرت أهمية البحث الحالي في ضوء ندرة الدراسات التي تناولت التمرد النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وخاصة الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.

وهذا ما شجع الباحثة على اختيار هذه المتغيرات لدراستها إجراء البحث الحالي.

محددات البحث:

أولاً: المنهج: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الارتباطى وذلك بهدف الكشف العلاقة بين التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية ومقارنتها لدي الذكور والاناث والأمهات والأباء وكذا التعرف علي أساليب المعاملة الوالدية المنبأة بالتمرد النفسي

ثانياً :عينة البحث

تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٠) من المعاقين بصرياً من الذكور والاناث ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١٣) سنة بمتوسط قدرة (١١.٣) بإنحراف معياري قدره (٢.٤٦) إلى جانب عينة من الأباء والأمهات

- **أدوات البحث:**

١- مقياس أساليب المعاملة الوالدية لآباء الأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.

٢- مقياس التمرد النفسي للأبناء من ذوي الإعاقة البصرية.

مصطلحات البحث:

الإعاقة البصرية:

اتفق كل بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠،٢٤) ، وحسن صالح الداهرى (٢٠٠٨،٢٥) على أن الانسان المكفوف هو الذى فقد بصره بالكامل ولا يستطيع تعلم القراءة والكتابة إلا بطرق

برايل ، وهناك درجات متفاوتة من الفقدان البصري يتراوح بين حالات العمى الكمي بين لا يملكون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئاً على الإطلاق ويتعين عليهم الاعتماد الكلي على حواسهم الأخرى تماماً على حياتهم اليومية وتعلمهم وحالات الإعاقة أو للإبصار الجزئي التي تتفاوت مقدرات أصحابها على التمييز البصري للأشياء المرئية، ويمكنهم الإفادة من بقايا بصرهم مهما كانت درجاتها في التوجه والحركة وعمليات التعلم المدرسي سواء باستخدام المعينات البصرية أو دونها.

التعريف الإجرائي:

هم هؤلاء الأطفال من ذوى الإعاقة البصرية الكلية فى مرحلة الطفولة المتأخرة حيث يفقدون المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية بما يؤثر سلباً في أدائهم ونموهم.

أساليب المعاملة الوالدية:

هو واحد من العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية وفيها يتم تنمية أنماط توعية من الخبرات والسلوكيات الاجتماعية الملائمة من خلال التفاعل مع الآخرين، فهي تعد التفاعل بين الوالدين والأبناء في مراحل العمر المختلفة وارتباطها تحسن توافقهم (علاء الدين كفافي، ٢٠٠٩، ٨٨).

التعريف الإجرائي:

هي الأساليب التي يتبعها الوالدين في تنشئة أبنائهم من ذوي الإعاقة البصرية اجتماعياً ونفسياً وتحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية.

التمرد النفسي:

يعرفه Donnel et al., 2001 (679- 687) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يمارسها الفرد عندما تقيد حريته في التفكير والتصرف وذلك لمحاولة استعادة حريته المفقودة.

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن قوة عقلية تنتج نتيجة شعور الطفل ذوي الإعاقة البصرية بالنقص في ممارسة حريته الشخصية فيلجأ إلى التمرد النفسى لإثبات نفسه والتأثير في الآخرين.

الإعاقة البصرية:

لم تكن ظاهرة الإعاقة البصرية وليدة الوقت الحاضر وإنما هي مشكلة منذ قديم الزمن، لقد عانى منها الكثير، وتلعب حاسة الإبصار دوراً عظيماً في حياة الإنسان كما أنها لها تأثير كبير دون غيرها على الجوانب الاجتماعية والبيئة مما يؤثر تأثيراً سلبياً على أصحابها من حيث التفاعل بينه وبين بيئته التي يعيش فيها.

فإن حاسة البصر من أهم حواس الإنسان على الإطلاق حيث أن فقدانها يفقد الطفل خبراته اليومية التي تتكون من الألوان والأكال ويصعب عليه تكوين الصورة الذهنية عن معظم الأشياء الموجودة حوله بعكس باقي زملائه المتضررين، فالطفل في هذه المشكلة يحاول أن يعوض حاسة البصر بحاستي السمع واللمس ولكنها لا تكفي ولا تكون بديلاً من حاسة الإبصار.

تعريف الإعاقة البصرية:

لقد عرفها كمال سيسالم (٢٠٠٢، ٤٠٥) أنها الفقدان الكلي أو الجزئي للبصر ويعتبر الشخص معاقاً بصرياً إذا بلغت حدة الإبصار (٦٠/٦) متر أو (٢٠٠/٢٠) قدم أو أقل وذلك باستخدام النظارات أو العدسات المصممة كما ويعتبر الشخص معاقاً بصرياً إذا كان مجال إبصاره أقل من (٢٠) درجة.

كما اتفق كل من زينب شقير (١٩٩٩، ٢٣٣)، عبد المطلب القريطي (١٩٩٦، ١٧٧) على أن الكفيف أو الأعمى هو الفرد الذي لا يستطيع أن يقوم بالأعمال اليومية

الحياتية إذا قل نظره عن (٦/٦٠) متر في أحد العينين وذلك بعد تحسينها باستخدام النظارات الطبية أو العدسات.

وقد أشار محمد عصام طربية (٢٠١٠) إلى أن تاريخ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أن الأفراد ذوو الإعاقة البصرية لم يكونوا أسعد حالاً من الأفراد ذوي الإعاقات الأخرى، فقد كان يعامل المكفوفين في العهود السابقة معاملة سيئة من قبل المجتمع، حيث لا يجدون الرعاية والعناية ويهملون، وفي أحسن الحالات كان ينظر إليهم باعتبارهم من ذوي العاهات الذين يثيرون الشفقة حيناً والازدراء حيناً آخر، أما في أسوأ الحالات فقد كان يتم تعريض الأطفال المكفوفين للموت للتخلص منهم.

لم يتوفر تعريف جامع للإعاقة البصرية، على الرغم من أنه مصطلح سهل ومتداول بين الناس، ويرجع ذلك إلى أن الإعاقة البصرية ليست مصطلحاً لغوياً قاموسياً يسهل تفسيره بشرح المدلولات اللغوية المتصلة به بل هو مصطلح شامل يذهب في اتجاهات تخصصية مختلفة. فقد عرفت الإعاقة البصرية على أنها فقدان البصر وأخرى على أنها عدم قدرة العين على رؤية الأشياء أو الأجسام بشكل واضح أو كما هو معتاد ومن تلك التعريفات ما يلي:

يعرف فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٢، ٣٠) المعاق بصرياً– الكفيف– من الناحية التربوية بأنه: الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل.

يعرف إيهاب عبد العزيز الببلاي (٢٠١٣، ٢٩١) ذوي الإعاقة البصرية من ناحية تربوية بأنهم: الأشخاص الذين يحتاجون خدمات التربية الخاصة بسبب مشاكلهم البصرية الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمنهاج ليتمكنوا من النجاح تربوياً:

كما يعرفها بطرس حافظ (٢٠١٣، ٢١٧) بأنها حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه.

فقد اتفق كل من منى الحديدي (٢٠٠٤، ١٨٠)، جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٩، ١٧٠- ١٧١) على أن أسباب الإعاقة البصرية تقسم إلى:

أسباب الإعاقة البصرية:

فقد تعددت أسباب الإصابة بالإعاقة البصرية:

١- فهناك أسباب ما قبل الولادة وتشتمل العوامل الوراثية والبيئية وهي إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض.

٢- هناك أسباب أثناء الولادة نفسها، العوامل الوراثية فكثير ما تظهر تأثيرها منذ الولادة.

٣- أسباب ما بعد الولادة: وتعرف بالعوامل الغير وراثية المسببة للإعاقة البصرية بالعوامل المكتسب به وتشمل زيادة نسبة (الأكسجين، الخدج، الأمراض التي تصيب العين والإصابات الناجمة عن الحوادث) مثل:

١) انفصال الشبكة.
٢) اعتلال الشبكة الناتج عن السكري.
٣) انتكاس النقطة المركزية.
٤) الماء الأسود.
٥) ضمور العصب.
٦) التليف خلف العدسة.
٧) الحول.
٨) القصور في الأنسجة.
٩) رأرأة العين.

خصائص المعوقين بصرياً:

اتفق على كل من تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠، ٨٩)، يوسف القريوتي (٢٠٠١، ١٦١- ١٧٠)، عبد ربه شعبان (٢٠١٠، ٨٧)، صالح الداهري (٢٠٠٨، ٦٤).

حيث يتصف المعوقين بصرياً بخصائص معينة تميزهم عن المبصرين وتشمل:

[١] الخصائص الجسمية:

قد نجد أن للإعاقة البصرية لها آثار جسمية مختلفة على العاديين ولكن النمو الجسمي كالطول والوزن قد يتفق مع العاديين ولا يختلف عنهم في شيء ولكن قد نجد أن هناك قصور في بعض المهارات الحركية فهم لديهم قصور في مهارات التناسق العضلي والحركي وذلك ناتج عن إعاقتهم المصرية فهم يفقدوا فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية.

[٢] الخصائص العقلية:

ومن الجانب العقلي فقد نجد صعوبة في قياس نسبة الذكاء لدى الأبناء المكفوفين وضعاف البصر وذلك لأن معظم اختبارات الذكاء تشتمل على أجزاء لابد أن يؤديها الكفيف مثل بناء مكعبات أو تجميع الأشكال وبالتأكيد فإن تلك الألعاب غير مناسبة للاستخدام مع تلك الفئة من الأبناء فقد يلجأ العديد من الباحثين في الاعتماد على الجزء اللفظي من المقاييس، كما أن هؤلاء الفئة يواجهون مشكلة في مجال إدراك المفاهيم وتكوين الصور للأشياء ولكنهم يتميزون في الانتباه والذاكرة السمعية فقد يتفوقون فيها على أقرانهم المبصرين فإنهم يعتمدوا بالدرجة الأولى على حاسة السمع.

[٣] الخصائص اللغوية:

لا يعتبر ضعف حاسة البصر أو فقدانها من العوامل المعيقة لتعلم الطفل اللغة وفهم الكلام، إلا أن لها أثراً على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي، وعلى سبيل المثال فإن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعوق بصرياً تعلم الإيماءات والتعبيرات ومن أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المعاقين بصرياً ما يلي:

١- العلو: يتمثل في ارتفاع الصوت.

٢- عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة واحدة.

٣- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث.

٤- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.

٥-اللفظية وهي الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى.

[٤] الخصائص الاجتماعية:

قد تتأثر النواحي الاجتماعية عند الكفيف من زاويتين الأولى وهي من ناحية التفاعل الاجتماعية والثانية من ناحية درجة تقبل المجتمع للفرد المعاق بصرياً ومدى تكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، ولكن من خلال تدريبهم فقد يزيد فرص التفاعل الاجتماعي لديهم، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن المعوقين بصرياً الذين يتلقونه خدمات تربوية في المدارس العادية قد يكونوا أكثر توافقاً ممن في مدارس التربية الخاصة أو المدارس الداخلية.

فمن خلال تدريبهم على المهارات الحياتية كالعناية بالذات والتنقل في البيئة المحيطة بهم مما يعمل على جعل المعوق بصرياً أكثر ثقة بنفسه وأكثر اعتماداً على نفسه مما يسهم بشكل كبير على تحسين اتجاهاتهم.

[٥] الخصائص الأكاديمية:

لا يوجد اختلاف بوجه عام بين ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين خاصةً فيما يتعلق بالقدرة على التعلم حيث يتم الاستفادة من المنهج التعليمي ولكن يتطلب أن يوجد تعديل في الأسلوب المقدم للهمم حتى يتلاءم مع ظروفهم الخاصة.

وقد أكدت دراسة نجلاء إبراهيم صديق (٢٠١٠) على أن مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة هامة في حياة الفرد لها خصائص معينة تميزها عن غيرها من المراحل التي تسبقها والتي تليها وتعتبر كل مراحل حياة الفرد هامة بالنسبة إلا أن بعضها أكثر أهمية من الأخرى وذلك إما بسبب تأثيراتها الحالية على الاتجاهات والسلوك أو بسبب تأثيراتها طويلة المدى في حياة الفرد ولكن المراهقة تجميع بين الأهميتين حيث أن لها تأثيراتها حالية وطويلة المدى

فنجد أن الإعاقة البصرية لها تأثيرها على المراهقة حيث تحرمهم من إشباعهم لحاجاتهم بطريقة مناسبة وتولد لديهم شعوراً بالنقص وتؤثر عليهم سلباً ويحصل تدني في تقديرهم لذاتهم فيبدأ الطفل المعاق بصرياً في التخلص من الأنانية وينمو الإحساس بالرابطة والولاء نحو الجماعة ويصل هذا الولاء في كثير من الأحيان إلى تعصب أعمى وكذلك يتصف بالخجل نتيجة للتغيرات العضوية المفاجئة ويميل إلى التردد نتيجة لعدم الثقة في نفسه لعدم فهم طبيعة التغيرات ومداها كذلك ينزع إلى التذمر والانسحاب من سلطة الأبوين إلى سلطة الجماعة ويميل إلى التحرر من السلطة ويثور عليها أحياناً ويميل المراهق إلى اختيار أصدقائه بنفسه لا أن تفرض عليه الأسرة أصدقاء، وتبدو انفعالاتهم عنيفة ويثور لأتفه الأسباب ويتميز النمو الوجداني بحب الزعماء والعظماء ويتخذ منهم مثله العليا وكذلك نجد أن بعض الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة يتميزون باليأس والحزن والآلام النفسية بسبب تقاليد المجتمع التي تحول بينهم وبين تحقيق رغباتهم وتكون بعض العواطف الشخصية نتيجة نمو الذات ونتيجة عواطفه نحو الأشياء والمعاني الجميلة التي تتميز بالرومانسية.

والفرد المعاق بصرياً مثله مثل الأفراد العاديين يمرون بمراحل النمو العادية ويصل إلى مرحلة المراهقة ومن هنا يحاول الأبناء فر سيطرتهم على أبنائهم أو يظل تحدت طوع آبائهم على حسب أساليب المعاملة الوالدية التي كان يتعامل بها ومرحلة المراهقة تعد من أهم المراحل في حياة الأبناء فهي فترة معينة يترتب عليها سلوكيات جديدة لم يتعرف عليها الفرد من قبل.

فقد جاءت دراسة أزهار محمد مجيد (٢٠١١) حيث عرفت الأبناء المتمردين بأنهم الطلاب الذين تبدأ أن تتكون شخصيتة ويبدأ أن يتمرد على الأساليب المتبعة معه نتيجة للمرحلة التي يمرون بها .

التمرد النفسي:

يعد التمرد النفسي من المواضيع التي اهتم بدراستها علم النفس باعتبارها متغيراً مهماً يرتبط ارتباطاً مباشراً بسلوك الإنسان ومع دخول التمرد لتفسير مظاهر التغير الاجتماعي ليشمل كل ما يقوم به الفرد من سلوك لإشباع حاجاته ورغباته، فتحقق هدفه في الحياة.

وذكرت خلود بشير(٢٠٠٩) أن التمرد يعني الرفض الذي يظهره الفرد لكل ما هو قائم ومبادئ وعادات وتقاليد ومقاومة السلطة برموزها المختلفة (الوالدية، والتعليمية وأي سلطة في المجتمع)، والميل إلى انتقادها وتحديها وللتمرد صور وأشكال مختلفة قد يكون (مباشراً) صريحاً، كالتمرد على الأسرة وقيمها وأخلاقياتها أو عقيدتها والمهن التي ترضيها كما يبدو في شكل مخالفات في الملبس أو تمضية أوقات الفراغ أو يكون (غير مباشر) كالإذعان لمطالب السلطة، ولكن في الوقت نفسه يحاول إظهار تمرده عن طريق تحريض الآخرين على عدم الانصياع.

ويرى فيصل محمد الزاد (٢٠٠٠، ٦٠٣) أن التمرد ليس بمجرد الرفض وعدم الانصياع لما ألفه الأفراد فهناك من المألوفات أو القوانين والعقائد والقوى غير الصحيحة ما يجب رفضه والتمرد عليه، والتمرد الذي يظهر في حياة الشباب المنطلق من الشعور بالقوة والتحدي وضرورة التغيير يتجه اتجاهين متناقضين اتجاهاً سلبياً ضاراً وهداماً واتجاهاً إيجابياً مغايراً يساهم في تطور المجتمع والدفاع عن مصالحه، فظاهرة التمرد السلبي أو التمرد على ما ينبغي الالتزام به من عقيدة سليمة وقيم له أسبابه الذاتية و الموضوعية التي ينبغي دراستها للتعامل معها بوعي وتخطيط.

تعريف التمرد النفسي:

قد عرف Mcdarmoth & Baink (2014) التمرد بأنه واحد من أشكال الأفعال التي تحقق الرغبة في الحرية والتخلص من القيود وفق بعدين هما الأول السلوك المتمثل بردود أفعال لا مسئولة، وانتقامية وعدوانية وتكون ناتجة عن استجابات لتهديد أو فرض القيود

والتي من خلال شعر الفرد بخيبة الأمل والإحباط الشديد والثاني عبارة عن أفعال ناتجة عن الشعور القهري أو الرغبة في مخالفة ما هو موجود في المجتمع فقد عرفته ياسرة أبو هدرس (٢٠١٠) بأنه عبارة عن مجموعة الأفعال والسلوكيات التي يعبر بها الطفل عن رفضه لمحاولات تقييد حريته الفكرية والسلوكية والتي تقع ضمن ثلاثة أبعاد وهي:

١- حرية الاختيار للسلوك.

٢- تقبل النصائح.

٣- ردود الأفعال النفسية التكيفية.

كما اتفق كل من عرفتة إقبال محمد رشيد (٢٠٠٩، ٤٤)، وعرفه علي حسين الحلو(٢٠٠٨، ٢٨٢) على أن المتمردين هم الأفراد الذين يعارضون أولاً يطيعون الأشخاص ذوي السلطة أو المسيطرين ويرفضون الانسجام مع عادات وتقاليد المجتمع ويظهرون تمردهم بتحدٍ علني وبعضهم متمردون على الطلبات الغير المقبولة والبعض الآخر يتمردون باستمرار على جميع القوانين.

فقد جاءت دراسة خلود بشير عبد الحميد (٢٠٠٥)، دراسة محمد مجاهد الشاعر (٢٠١٣)، ياسرة أبو هدروس (٢٠١٠)، دراسة سكينة جميل الوحيدي (٢٠٠٦)، ودراسة فايز خضر بشير (٢٠١٢) حيث هدفت جميعهم إلى معرفة العلاقة بين التمرد وأساليب المعاملة الوالدية والضغوط النفسية لدى هؤلاء الأبناء، وتوصلت الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التمرد النفسي تبعاً لمتغير الجنس صالح للذكور، وتوصلت النتائج أيضاً أنه يمكن التنبؤ بالتمرد النفسي لدى الأبناء في ضوء إشباع حاجات الوالدين، كما توجد علاقة بين متوسط التمرد النفسي ومتوسط إشباع الحاجات النفسية لدى أبنائهم.

فقد يسعى الأبناء دائماً سواء كان من العاديين أو من ذوي الإعاقة البصرية نحو التمرد والبحث عن الحرية والبعد عن تسلط الوالدين.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى خصائص الأفراد المتمردين نفسياً ومنهم Bischoff (1997)، دراسة Joubert (1995, 1147- 1151)، دراسة Johnson, Bubolls & walter (2000)، ودراسة Hellman & McMillin (1997)، حيث أنهم يتسمون بمستويات عالية من أعراض الصرامة والقسوة وبمقاومة شديدة جداً لإتباع توجيهات وإرشادات المرشد النفسي، ومن ناحية أخرى أن التمرد النفسي يرتبط ارتباطاً سلبياً بتقدير الذات للسعادة، في حين يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالوحدة النفسية، كما أشارت نتائج دراسات إلى أن هناك ثلاثة مقاييس نفسية يمكنها التنبؤ بالمستوى النفسي لدى الأفراد وهي: مقياس التمايز بين الأجيال، ومقياس معاشرة الأقران، ومقياس التمايز بين الأقران، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن التمرد النفسي والنفسي يرتبط ببعض الخصائص الشخصية مثل: تقدير الذات، وسمة الغضب ومركز التحكم والضبط والاكتئاب، ودراسة سنج وآخرين، كما اهتمت أيضاً بأثر كل من الجنس والعمر في مستوى التمرد النفسي، حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن أسلوب الإجبار والإكراه الذي يفرض على الأفراد ربما يسهل إحداث تغييرات في مستويات التمرد النفسي، حيث أن السلطة الأبوية وأسلوب الإجبار يزيد من مستويات التمرد النفسي لدى الأفراد الأصغر سناً.

ويمكن حصر بعض السمات الشخصية المتمردة في النقاط الآتية:

١- الشعور دائماً بقلة الرضا مع عائلاتهم.

٢- لديهم القدرة على الإسراف والإنفاق والتأخر الدراسي.

٣- كثير العناد.

٤- كثير العدوان على الأصدقاء والأخوات.

٥- يميل إلى مصاحبة من يشبهه في سلوكياته (نمر صبح القيق، ٢٠١٧، ٨).

قد اتفق كل منهم على أسباب التمرد النفسي.

وترى ياسرة أبو هدروس (٢٠١٠) أن غياب التوجيه السليم، والمتابعة اليقظة المتزنة، والقدوة الصحيحة يقودان المراهق نحو التمرد، كما أن ضعف الاهتمام الأسري بمواهب المراهق وعدم توجيهها الوجهة الصحيحة، وتأنيب الوالدين له أمام أصدقائه، ومتابعته للأفلام والبرامج التي تدعو للتمرد على القيم الدينية والاجتماعية والعنف، يعد من العوامل المهمة في حدوث ظاهرة التمرد النفسي، ولعل افتقار الأدب السيكولوجي العربي إلى دراسات حول "التمرد النفسي" لدى الأبناء فى مرحلة الطفولة المتأخرة يعد سبباً مباشراً دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة .

أسباب التمرد النفسي:

قد ذكر كل من خولة محمد زايد (١٩٩٥)، ابتسام العيبس (٢٠٠١)، إقبال محمد رشيد (٢٠٠٩) أن من أسباب التمرد النفسي ما يلي:

١- الحرمان الأسري المتمثل بفقدان أحد الوالدين أو كليهما (خولة محمد مطارنة، ١٩٩٥، ٨).

٢- أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية التي تؤكد على إنماء الذاتية الفردية كونها نوعاً من الرجولة المطلوبة على حساب القيم الوطنية الأخلاقية.

٣- أساليب التنشئة الاجتماعية التي أصبحت أقل فاعلية في عهد التغيير الاجتماعي السريع مما أدى بالنتيجة إلى تزايد الفجوات في المعايير الأساسية بين الشباب والكبار (ابتسام العيبس علي اللامي، ٢٠٠١، ٨).

٤- طريق لإثبات شخصياتهم لا سيما إذا كان قد تقدم في درجات التعليم والمركز الاجتماعي بينما أسرهم كان نصيبها من الدراسة محدوداً ومراكزها الاجتماعية أقل من طموحهم.

٥- القيود التي تفرضها الجامعة والتي تحول بين المراهق الشاب وبين تطلعه إلى التحرر وقد تكون ثورة الشباب على أساتذتهم على شكل اندفاع في الكلام لمعارضة آرائهم (إقبال الحمداني، ٢٠٠٩، ٢٨).

وترى آمنة عويد أشدهان وآخرون (٢٠١٧، ٣) أن التمرد النفسي الذي يتجه نحو التسلط الهستيري والتعليمي قد يكون راجع إلى جهل الآباء والمربين بالأساليب الصحيحة للتربية وعدم الفهم والإدراك السليم لخصائص وطبيعة المرحلة، حيث يظهر الأبناء سخطهم للكبار لآباء يعانون من افتقارهم إلى النموذج الذي يساعدهم على الاستقرار الداخلي ومواجهة أي تغيرات اجتماعية.

أنواع التمرد النفسي:

من المعلوم أن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يسعى إلى تحديد هويته فهو في هذه المرحلة يرغب في الخروج من حيز الأسرة وإتباع سلطة الوالدين ويبدأ أن يبحث كيف يبني نفسه ليصبح شخص فعال في المجتمع، ففي هذه المرحلة يبدأ التفكير المجرد ويضع فروض أمامه ويحاول أن يحققها، لذلك فهو يرفض أن يملي عليه أحد وجهة نظرهم، لذا فهو من هنا يعلن تمرده، فهو يريد أن يثبت لهم أنه قادر على اتخاذ القرار ولديه القدرة على أن يبحث عن ذاته فهو بداخله طاقة ونشاط ولكن الأهل لا يرون ذلك وهذا يعتبر نوع من التمرد الإيجابي وقد يتواجد هذا النوع من التمرد عن كل الأبناء فى مرحلة الطفولة المتأخرة سواء من الأفراد العاديين أو من ذوي الإعاقات البصرية فهم أيضاً لديهم القدرة على رسم مستقبلهم ويكون بداخلهم طاقة كبيرة ليحقق ما يرسمونه لطريقهم المستقبلي لكن في بعض الأحيان قد تعقف الإعاقة في مستقبلهم فهم يحتاجون إلى مد يدهم للعون والمساعدة في بعض الأمور، وهناك منهم من يكون لديه العزيمة والإصرار لتخطي كل الصعاب دون أي مساعدة تذكر

وهنا أو لذلك فسوف نذكر أشكال التمرد الذي يمر بها هؤلاء الأبناء عن المبصرين وغير المبصرين.

فقد ذكر علي حسين الحلو (٢٠٠٠، ٣) أنواع التمرد حيث أن النوع الأول هو:

الاتجاه السلبي: وهو نوع هدام وضار ويعد هذا النوع من أصعب المشكلات السلوكية التي تمر بها الأسر والمجتمعات، حيث تؤدي إلى إعادة تطبيق النظام والقوانين الخاصة لمجتمع حيث تظهر مظاهر التمرد النفسي السلبي داخل الأسرة ويبدأ الابن الامتناع عن تنفيذ أوامر الوالدين أو التقاليد التي تقوم عليها الأسرة وعدم التقيد بها عن إصرار وتحد ثم التمرد على الحياة المدرسية وإتمام الواجبات والالتزام بالذي وكل ما يشبه ذلك.

أما الاتجاه الثاني وهو الاتجاه الإيجابي وهو الغرض منه الإسهام في تطوير المجتمع والدفاع عن مصالح المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

فالأسرة التي تمتاز بالأسلوب المرن والتشجيع على تحمل المسئولية التي بدورها تخلق جواً عائلياً يساعد الأبناء أن يشعروا بالسعادة والثقة بالنفس يعكس السلطة التي تفرض السلطة والقوانين.

كما وضح جاك بريم (١٩٦٦) أن التمرد النفسي ظاهرة نفسية عندما اهتم بالمواقف التي تحدد حرية الفرد في الاختيار أو تقيدها، فإذا ما قيدت هذه الحرية اندفع الفرد إلى بذلك الجهد لاستعادة ما فقده منها، وكذلك إذا قيد نشاط يقوم به الفرد فإنه يصبح مرغوباً بدرجة أكبر وتزداد جاذبيته، أما إذا أجبر على النشاط الذي يفضله فإنه قد يصبح غير مرغوب فيه بدرجة أكبر وتقل جاذبيته أيضاً (Wrightsma, 1972, 306)، لقد أوضح بريم أن رد الفعل النفسي هو قوة دافعية يعتقد أنها تنشأ عندما تقلل أو تقلص الحريات الشخصية للفرد أو تتعرض للتهديد أو الاستبعاد فتسعى دافعية الفرد إلى استعادة أو استرجاع أنماط السلوك المتعرض للتهديد أو الاستبعاد وقد تنشأ هذه الدافعية في أنماط السلوك التصحيحي أو

التعويضي والمعروف (بآثار رد الفعل) ويمكن أن يعبر عنها الفرد سلوكياً أو إدراكياً أو عاطفياً ويكون الفرد في حالة رد الفعل العاطفي ضعيف الأفق وغير عقلاني نوعاً ما (Buboltz & Walter, 2001, 1)، ويرى بريم أن حجم التمرد يتوقف على العوامل الآتية:

- أهمية السلوك الحر الزائل أو المهدد بالإزالة.
- نسبة السلوك الزائل أو المهدد بالإزالة.
- حجم هذا التهديد إذا كان هناك تهديد بإزالة السلوك فحسب (Brehm, 1966, 3).

وبعد التبرير والمشروعية عاملان يتسمان بالتعقيد من وجهة نظر بريم ولهما تأثير من ناحيتين:

١- التأثير في حجم التمرد المستثار بفقدان الحرية.

٢- التأثير في القيود ضد آثار التمرد.

فإذا أمر شخص ما شخصاً آخر للقيام بعمل يتعلق بتهديد حرية معينة لديه، فهنا يعني ضمناً تهديد لحريات أخرى، لكن إذا أعطي الشخص تبريراً مقنعاً لشخص الآخر مبيناً سبب المنع لظرف معين، فالتهديد في هذه الحالة يمس القليل من الحرية ولا يزيد من درجة التمرد لدى الفرد طالما إن هناك مشروعية للمنع، كأن يمنع الأب ابنه من التأخر والسهر ليلاً مع أصدقائه نتيجة لظروف أو وضع معين (Brehm, 1981, 12).

أساليب المعاملة الوالدية:

وتعد المعاملة الوالدية من بين أهم محددات تنمية المرونة والسواء النفسي العام لدى الأبناء وإذا كان من الثابت أن المعاملة الوالدية المختلفة وظيفياً أو القائمة على الإهمال والتجاهل من أكثر عوامل الخطورة تأثيراً سلبياً على أبنائهم يمكن القول أن العلاقات الودية الحميمة مع آباء يقدمون تقبلاً وحباً غير مشروطاً للطفل من أهم عوامل تحصينه وتنمية

مناعته النفسي العامة ضد الاضطرابات النفسية المختلفة وضد المشكلات الأخرى في مراحل عمره التالية.

من أهم النماذج النظرية المستخدمة في وصف وتصنيف أساليب المعاملة الوالدية ما يسمى بنموذج التصنيف ذو البعدين: درجة الاندماج مع الأطفال ودرجة المطالب من الأطفال، صياغة وتطوير ديانا بومراند.

والآباء المندمجون هم الآباء الذين: يهتمون بصورة كبيرة بأطفالهم، الحساسون لمطالب واحتياجات أطفالهم، والمندمجون بلطف وود في حياة أبنائهم والآباء غير المندمجون من ناحية ثانية، هم الآباء المبتعدون عن أبنائهم المتجاهلون لاحتياجاتهم ومطالبهم.

أما فيما يتعلق ببعد المطالب فنجد أن الآباء كثيروا المطالب هم الآباء الذين يتبنون توقعات عالية لسلوك أطفالهم ولمسئولياتهم، وهم آباء حازمون في وضع الضوابط والقواعد والحدود. في المقابل الآباء قليلو المطالب يتبنون توقعات منخفضة لأطفالهم، ويسمحون لأطفالهم بنطاق واسع من الحرية، ولا يفرضون أو لا يضعون إلا حدود أو قواعد قليلة جداً.

تعريفات أساليب المعاملة الوالدية:

فقد عرفها كل من هدى قناوي (٢٠٠٥، ٨٣)، وفاطمة الحميدي (٢٠٠٤، ٢٦٤)، وجمال حمزة (٢٠٠٥، ٨)، وقد اتفقوا على أن أساليب المعاملة الوالدية ما هي إلا الطرق الإيجابية والسلبية التي يمارسها الآباء مع أبنائهم في مواقف حياتهم المختلفة والعمل على غرسها بداخلهم مع التمسك بالعادات المجتمعية وتقاليدها وهي تقاس عن طريق تعبير الوالدان أو استجابة الأبناء.

ومن خلال قراءة الباحثة للتعريفات السابقة يتعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء سواء كانت إيجابية وتساعد على نمو الابن في الاتجاه الصحيح والبعد عن أي انحرافات أو سالبة حيث تؤثر على حياة الأبناء بالسلب وتؤدي إلى

حدوث الانحراف في جميع جوانب حياة الابن وبالتالي لم يصبح لديه القدرة على التكيف الاجتماعي وحدوث خلل في شخصيته وهذه الأساليب يتبعها الآباء في جميع المراحل العمرية المختلفة وفي المواقف الحياتية بصفة عامة سواء من العاديين من الأبناء فى مرحلة الطفولة المتأخرة أو ذوي الاحتياجات الخاصة من أبنائهم المكفوفين.

فقد جاءت دراسة Zeried Ferial M. et al. (2019)، ودراسة Ellen G. (2016)، ودراسة Tanzila and Amyad Rehman (2011) حيث هدفت إلى التحقق من أساليب معاملة الوالدين لأبناء المعاقين بصرياً حيث قيمت آثار أنماط الوالدين لدى أبنائهم من خلال تطبيق استنبيان السلطة الوالدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة على أن أكثر من نصف الأبناء فى مرحلة الطفولة المتأخرة ينظرون إلى أساليب الوالدين على أنها شوري والبقية ينظرون إلى الأبوة على أنها استبدادية بنسبة ٢٨% أو متساهلة بنسبة ١٥% وأن استخدام تلك الأساليب معلم من مرحلة الطفولة قد أثرت كثيراً في شخصيتهم وقد ينظرون معظم الأبناء المكفوفين إلى آبائهم على أنهم ذوو سلطة.

وكما وضحت الأبحاث السابقة أن هناك اختلاف في مستويات إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية وذلك بسبب أوضاعهم الصحية أو الحسية، ومن خلال إطلاع الباحثة فقد وجدت الباحثة عدد قليل من الأبحاث التي ركزت على نقص المشكلات السلوكية للمراهقين من ذوي الإعاقة البصرية وأثر المعاملة الوالدية على تلك الفئة من الأبناء وهل النمط المستخدم مع هؤلاء الأبناء قد أثر في شخصيتهم في المراحل الأخرى من النمو وكان له الأثر في حدوث التمرد النفسي أم لا.

وقد تعددت الأبحاث التي درست أساليب المعاملة الوالدية لتلك الأبناء من ذوي الإعاقات المختلفة وأثرها على المتغيرات النفسية المتعلقة بهم بالرغم من أنها أقل بكثير من الدراسات التي تمت على الأبناء العاديين.

فنجد دراسة سلامة سعيد (٢٠١٢) التي أكدت على أن أساليب المعاملة الوالدية مثل (الحماية الزائدة التحكم والسيطرة والتفرقة والتذبذب) والأساليب الأخرى السوية قد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بأساليب التوافق لدى الأبناء الصم فى مرحلة الطفولة المتأخرة وقد أكدت نتائج دراستها على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء الذين يلقون معاملة والدية سوية من الوالدين والأبناء الذين يلقون معاملة غير سوية لصالح الأبناء الذين يتلقون المعاملة السوية، وأيضاً جاءت دراسة فيحان المقهوري (٢٠١١)، ودراسة علي المحرز (٢٠٠٩) على نفس النتائج السابقة.

فقد تتأثر أساليب المعاملة الوالدية للأبناء بالثقافة السائدة في مجتمع معين كما يتأثر بعدة متغيرات شخصية يتعلق بالآباء والأمهات أنفسهم كالسن والجنس والمستوى التعليمي وقد تتعلق بمتغيرات خاصة بالأبناء نفسهم كالجنس وترتيب الطفل في الأسرة، وقد اهتم العلماء بدراسة العلاقة بين الوالدين والأبناء لأنها من أكثر العلاقات الاجتماعية التي من الممكن أن تؤثر في شخصية الأبناء.

فقد أكدت دراسة الظاهرة محمود المغربي علي (٢٠١٩) على أن وجود العلاقة الموجبة التي تقدم على أساليب المعاملة الوالدية السوية قد تؤدي إلى النجاح في تربية الأبناء والبعد كل البعد عن المشكلات السلوكية الغير سوية ومنها التمرد النفسي الذي يلحق بالعديد من الأبناء وخاصةً في مرحلة المراهقة.

وتعدد أساليب المعاملة الوالدية أدى إلى أن لا تأخذ شكل واحد من الأشكال، إنما عدة أشكال، وهي في الوقت نفسه معقدة ومتداخلة وتختلف من مجتمع إلى آخر، كما تختلف داخل المجتمع الواحد من أسرة إلى أخرى، وهذا لتنوع اتجاهات المجتمع والآباء في مواقف تعاملهم المختلفة مع أبنائهم مما يصعب وضع تحديد دقيق لخصائص كل أسلوب.

فقد جاءت دراسة محمد المهدي (٢٠١٤) ودراسة مروة بنت ناصر الراحية (٢٠١٦) حيث هدفت دراسة على التعرف على العلاقة بين المشكلات السلوكية في ضوء بعض أنماط التنشئة الاجتماعية وكانت من نتائجها أن جاءت المشكلات السلوكية الأولى من حيث الترتيب، وكانت من نتائجها أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين نمط المعاملة الوالدية وسلوك الأبناء. وسوف نذكر شيء من التوضيح لأساليب المعاملة السلبية والإيجابية محور الدراسة الحالية.

تعددت الاتجاهات الوالدية وحددها البعض في عدة نقاط كما يلي:

حدد نصر الدين جابر (٢٠٠٠، ٦٦، ٧٣) بعض أساليب التنشئة الأسرية المتبعة وتتضمن أساليب المعاملة المرتبطة بك ما يلي:

١- القسوة.
٢- الحماية الزائدة.
٣- التذبذب (عدم الاتساق).
٤- التلهف الشديد.
٥- التفضيل.
٦- الرفض.
٧- التقبل.

وقد حددها وفيق صفوت مختار (٢٠٠٧) أن أساليب تربية الطفل يمكن تحديدها وفقاً للاتجاهات الآتية:

١- اتجاه التدليل.
٢- اتجاه التساهل والإهمال.
٣- اتجاه المحاباة.
٤- اتجاه الرفض والنبذ.
٥- اتجاه العقاب البدني.
٦- اتجاه إثارة الألم النفسي.
٧- اتجاه فرض الحماية.
٨- اتجاه التفرقة والتمييز بين الأطفال.
٩- اتجاه التسلط.
١٠- اتجاه القسوة.
١١- اتجاه إثارة الألم النفسي.
١٢- اتجاه التذبذب.

وقد حددت فلافيا محمد عثمان (٢٠٠٨، ٤٣- ٥٢) بعض أبعاد أساليب المعاملة الوالدية فيما يلي:

١- التدليل والحماية الزائدة. ٢- التسامح والتساهل.

٣- النبذ والرفض والإهمال. ٤- التفرقة في معاملة الأبناء.

٥- الحرية في التعامل (المرونة والحزم). ٦- السيطرة والقسوة وتقيد حرية الأبناء.

٧- التذبذب في معاملة الطفل. ٨- التقبل والاهتمام.

٩- بث القلق والشعور بالذنب.

حتى يشعر الفرد بالطمأنينة والشعور بالأمان مما ينمي لديهم الشعور بالثقة بالنفس وتنمية الأخلاق الإيجابية للهمم على مدار مراحل حياتهم حتى يصبحوا أبناء أسوياء يخلو من المشكلات السلوكية.

ويعد تقبل الأبناء وبالأخص من ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة من أهم شروط التنشئة الاجتماعية فنحن من خلال تنشئتنا لأبنائنا فنحن نعدهم لأن يكونوا أكثر تعاوناً واستقراراً وثقة بالنفس.

[١] أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية:

حيث ذكرها كل من محمد علي (٢٠٠٤)، وعبد الله عويدات (١٩٩٧)، Metzne & Steinhousn (1999).

١- أسلوب التقبل:

والمقصود هنا أن يشعر الطفل بأن والديه يشعرون بالسعادة والرضا والارتياح عند تواجه معهم وأن من المفروض أن يتقبلونه كما هو حتى إذا كان هذا الطفل من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فلابد من أن يصل للطفل الشعور بالتقبل بالرغم من إعاقته وانه طفل مرغوب فيه ذاتياً وعكس التقبل هو الرفض وأن التقبل من أهم احتياجات الإنسان.

٢- أسلوب الإرشاد التوجيهي:

إن من أهم وسائل التربية التي تؤثر في شخصية الأبناء هي التربية بالنصح والإرشاد فهي تساعده على أن ينمو خلقياً ونفسياً واجتماعياً، فالموعظة والتذكير بالنصيحة له عظيم الأثر في تعليمهم وإكسابهم العديد من حقائق الأشياء.

فقد جاءت دراسة سعد خبيان الماجدي (٢٠١٩) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك العدواني، وقد طبقت على عدد من الطلاب وكانت من نتائج الدراسة حيث أثبتت أنه هناك فروق دالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية، والأسلوب العقابي وأسلوب المعاملة الوالدية (الإرشاد والتوجيه كما يدركها الأبناء لصالح أسلوب التوجيه والإرشاد).

٣- أسلوب المساواة في المعاملة:

وقد ذكر نزيه الجندي (٢٠١٠، ٦٢) أن المقصود بالمساواة هو الحذر كل الحذر في معاملة مواقف الحياة المختلفة وعدم التفرقة بين الأبناء في كافة جوانب الحياة كالمأكل والملبس والمشاركة في الأنشطة حتى ينشأ هؤلاء الأبناء بصحة نفسية جيدة فهذا النوع من الأساليب يترتب عليه العديد من النتائج الإيجابية في مساعدتهم على نموهم واتجاهات هؤلاء الأبناء تجاهها آبائهم والآخرين في المجتمع الذين يعيشون فيه، مما يترتب عليه شعور الأبناء بثقة النفس والشعور بالأمن النفسي والحب والانتماء والعطف.

وقد أكدت على القول السابق دراسة فتيحة مقحوت (٢٠١٤) على أهمية استخدام أساليب المعاملة الوالدية السوية وأن الوقوف على هذه الأساليب قد يساعد في تحقيق الصحة النفسية للأبناء والبعد كل البعد عن المشكلات السلوكية التي تنتاب الأطفال نتيجة لسوء معاملتهم.

[٢] أساليب المعاملة الوالدية السالبة:

١- أسلوب الرفض:

وقد ذكر بطرس حافظ (٢٠١٣) حيث أن أسلوب الرفض الذي يتعامل به الأبناء مع أبنائهم يشتمل على نوعين مختلفين فالنوع الأول هو رفض شبه دائم أي يظهر ذلك في الحالات التي لا يشعر الآباء بحبهم لأبنائه وقد يرجع ذلك إلى عدم تقبل الوالد لأبنائه وقد يكون النوع الثاني في شكل تجاهل لمتطلبات ورغبات الأبناء أي إهمالهم سلسلة احتياجاتهم فدائماً هذا النوع من الآباء كثير التوبيخ بأبنائهم والتقليل من شأنه وكثير السخرية من تصرفاتهم.

٢- أسلوب الحماية الزائدة:

قد عرفه كل من فضيلة عرفات السبعاوي (٢٠١٠، ٦)، وقحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤، ٩٢)، وأحمد هاشمي (٢٠٠٤، ٣١) أنه يقوم الآباء بالقيام بكل أعمال الأبناء بالنيابة عن أبنائهم والتي لابد ومن المفروض أن يتدرب الطفل عليها حتى يصبح لديه شخصية مستقلة فلابد أن يمارس الأبناء حقوقهم وتكون لديهم حيزا لحرية في اتخاذ القرارات التي تتناسب مع أعمارهم الزمنية.

كما أنه يؤدي الإسراف في حماية الطفل إلى اتجاه شخصية الابن إلى الاعتمادية والتبعية في كل أمور حياته مما يؤدي إلى عدم تحمل المسئولية فيها بعد ويجد صعوبة في مواجهة المشكلات التي تعرض له وأنه دائماً أبداً يحتاج إلى من يساعده على التغلب على مشكلاته الشخصية وبالتالي يصبح الابن دائماً يشعر بعدم الأمان والطمأنينة إذا غاب عنه والديه.

٣- أسلوب التساهل الشديد:

وقد ذكرته فاطمة المتنصر الكتاني (٢٠٠٠، ٨١) حيث قالت أن هذا الأسلوب يستخدم الآباء ويعمل على مساعدة الطفل وتشجيعه لكي يحقق رغباته بالشكل الذي يرضيه، مع الاستجابة المستمرة لمطالبه، وغياب تطبيق الثواب والعقاب، منها النوع من الأساليب يتغير بالشعور بالدفء والبعد عن الصرامة في التعامل مما قد تؤدي بالطفل إلى شعور باللامبالاة وعندما ينمو الطفل قد يتكون لديه نوع من الشعور أن والديه لا يشجعانه على اكتشاف شخصيته.

العوامل المؤثرة في أساليب المعاملة الوالدية:

قد تختلف أساليب المعاملة الوالدية من أسرة لأخرى ومن مجتمع لآخر، وهذا تبعاً للعوامل التي تؤثر فيها (المعاملة الوالدية) حيث تلعب دوراً هاماً في تربية الأطفال وهذه العوامل هي:

فقد نجد أن أثر حجم الأسرة حيث يختلف الوضع ما بين عدد أفراد الأسرة في الأسرة الكبيرة العدد يتسم بالمعاملة فيها بالإهمال لأنه يصعب الاهتمام بأمور كل طفل وعلى العكس إذا كان حجم الأسرة صغير الحجم، كما أن الحب والمساندة الانفعالية من الآباء لأطفالهم تقل وتنعدم في الأسرة الكبيرة وفي الأسرة الكبيرة أيضاً ينشأ الأبناء لديهم استقلالية واعتماد شديد على النفس ولكن تتسم الأسرة صغيرة الحجم بالتعاون المتبادل بين الآباء والأبناء فيسود أسلوب الضبط المعتدل (مايسة أحمد النيال، ٢٠٠٢، ٦٠- ٦٢).

وقد ذكر كل من محمد عرفات الشرايعة (٢٠٠٦، ٣٨)، وسعاد سعدي عمر (٢٠٠٢، ٨٣)، وبطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨، ٤٨) أن الوضع الاقتصادي والعلاقة بين الأخوة والعوامل الثقافية لها دور في التأثير على أسلوب المعاملة مع الأبناء فنجد أن الوضع الاقتصادي قد يؤثر تأثيراً شديداً في تنشئة أفراد الأسرة مما تؤدي إلى فرض أسلوب معاملة

معينة مع أبنائهم كما أن العلاقات الموجودة بين الأخوة وبعضهم وهل يختلف أسلوب المعاملة مع طفل لطفل آخر وهل يسود حياتهم حالة من الانسجام أم هناك تنافس بينهم نتيجة لأسلوب المعاملة مع كل منهم على حدى كل من هذه العوامل قد تؤثر تأثيراً شديداً ويمكن أن نذكر تلك العوامل في نقاط مختصرة:

١- الوضع الاقتصادي. ٢- الوضع الثقافي.

٣- العلاقات الأسرية. ٤- حجم الأسرة. ٥- المحددات النفسية.

وتأكيداً على دور تلك العوامل أو المحددات وأثرها في استخدام أساليب المعاملة الوالدية سواء كانت من الأساليب السلبية أو الإيجابية وبالأخص من الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم مثلهم مثل أقرانهم العاديين بحاجة إلى استخدام أسلوب أمثل للتعامل معهم دونت أن نخلق مشكلات نفسية غالباً يكون سببها الآباء فقد نجد العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام أساليب المعاملة مع تلك الفئة، فقد نجد دراسة سلامي سعيدة (٢٠١٢)، ودراسة Charles Gardou (2010)، ودراسة Charles Gardou (2012)، فإن معظم هذه الدراسات اهتمت بدراسة المعاملة الوالدية وتأثيرها على شخصية أبنائهم وبالأخص لدى الأبناء المعاقين من حيث قبولهم ورفضهم للإعاقة وأثر كل ذلك على النمو النفسي للأبناء، أما فيما يخص البحث الحالي فسوف نخص بالبحث فئة المكفوفين للتعرف على العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين السوية والغير سوية في تربية أبنائها وعلاقتها بالتمرد النفسي عند هؤلاء الأبناء.

١) نظرية التحليل النفسي في التنشئة الاجتماعية:

بعض النظريات الخاصة بأساليب المعاملة الوالدية فقد ذكر حامد زهران (١٩٧٨، ٦٤) أن صاحب هذه النظريات العالم المعروف سيجموند فرويد، فقد يرى أن أساس تنشئة

الفرد الاجتماعية ما يطلق عليه الأنا الأعلى وقد أطلق عليه ذلك نظراً لتطوير الطفل حيث يقوم الطفل بالأدوار التي يقوم بها والده، وقد أكدت هذه النظرية على أن الآباء يحاولوا أن يتصدوا لغرائز الطفل محاولين أن يتطبع بعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه ولكن إصرار الآباء على ذلك قد يؤدي إلى حدوث كراهية الأبناء لوالديهم ولكنهم يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم خوفاً من العقاب وتجنب القلق والشعور بالذنب.

٢) نظرية التعلم في التنشئة الاجتماعية:

قد ذكر صالح حسن الداهلي (٢٠٠٥، ٣٩) أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم في حد ذاتها حيث تتضمن تغيراً في السلوك وذلك يتم نتيجة التعرض للخبرات من خلال التنشئة التي يعيش فيها الإنسان، فقد ترى هذه النظرية أن عملية التطور الاجتماعي يحدث كما تحدث عملية تطوير أو تعليم الطفل للمهام الحياتية وذلك يتم من خلال ملاحظة الآخرين ومحاولة تقليدهم كما أن هناك دور كبير في استخدام مبادئ التعليم وهي التعزيز والعقاب خاصة في عملية التنشئة الاجتماعية.

٣) نظرية الدور الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية:

فقد ذكرها عبد العزيز خواجة (٢٠٠٥، ٧٨) على أنه قد يكون لكل فرد دوراً اجتماعياً في المجتمع الذي يعيش فيه ولكن تختلف الأدوار والمهام كل على حسب، فالدور يحدده السن والجنس والمكانة الاجتماعية والثقافية، ويعد الدور الاجتماعي الجانب الديناميكي للمركز الاجتماعي وما يقوم به من حقوق وواجبات فهي تقوم على مفهومين رئيسيين هما المكانة الاجتماعية، والدور الاجتماعي.

وقد ركزت الباحثة على هذه النظريات حيث أنها الأقرب إلى موضوع البحث.

خلاصة القول أن جميع الآباء مهتمون بأبنائهم وبأمور حياتهم محاولين التعامل معهم في ضوء ما يتصورا أنه أفضل أسلوب للتربية ولكن حقيقة أن هذه الأسلوب هو الأسلوب

الأمثل أولاً قد يتوقف على إدراك هؤلاء الأبناء لتلك المعاملة فهم هؤلاء الأبناء هم محور التنشئة الاجتماعية فالأسلوب المستخدم معهم هو الذي يعمل على إخراج هؤلاء الأبناء بسلوك سوي مقبول اجتماعياً أو على العكس من ذلك فالإفراط في الأسلوب المستخدم قد يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات السلوكية والذي يعد التمرد النفسي واحداً من أكثر السلوكيات التي يعاني منها الآباء في أبنائهم فلابد من أخذ الحيطة والحذر من ذلك فلا يجب أن نفرط في المعاملة السوية أو الغير سوية بل لابد أن نحاول قدر المستطاع على اختيار الأسلوب الذي يتناسب مع الصحة النفسية والتوافق النفسي مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وبالأخص إذا كان هذا الابن من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: المنهج: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الارتباطى وذلك بهدف الكشف العلاقة بين التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية ومقارنتها لدي الذكور والاناث والأمهات والأباء وكذا التعرف علي أساليب المعاملة الوالدية المنبأة بالتمرد النفسي

ثانياً :عينة الدراسة

[أ] عينة الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث . ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة إستطلاعية تكونت من (٣٠) من المعاقين بصريا من الذكور والاناث ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١٣) سنوات بمتوسط قدرة (١١.١) بإنحراف معياري قدره (٢.٥٩)

[ب] عينة البحث النهائية (الأساسية):

تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٠) من المعاقين بصرياً من الذكور والاناث ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١٣) سنة بمتوسط قدرة (١١.٣) بإنحراف معياري قدره (٢.٤٦) إلى جانب عينة من الأباء والأمهات

ثالثاً:أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التمرد النفسي من اعداد الباحثة.

قامت الباحثة باعداد مقياس التمرد النفسي حيث وجدت الباحثة ندرة فى الأدوات التي تقيس التمرد النفسي فى البيئة المصرية والعربية..

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:-

الخطوة الأولى : اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت التمرد النفسي من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد ومن أهم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة:

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع بعض أوليا الأمور والمعلمين ، قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس التمرد النفسي (٣٥) عبارة.

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٣٥ عبارة) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.
- حذف العبارات التي توحي بإجابة معينة.
- حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على ٨٥% من عدد المحكمين ومن ثم أصبح عدد بنود المقياس (٣٠) عبارة بدلاً من (٣٥) عبارة.

الخطوة الرابعة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال المعاقين بصريا للتعرف علي أهم الصعوبات أو العوائق التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس ووضع بعض التعديلات لحلها أو تفاديها وكذا لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم. وقد روعي أثناء التطبيق تدوين الملاحظات التي أبداها أفراد العينة والتي تبدو في عدم فهم معاني بعض الكلمات وقد تم تعديلها بالصورة المناسبة حتى يسهل عليهم فهمها والإجابة عليها بسهولة. وقد حققت التجربة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- مناسبة المقياس لعينة الدراسة من حيث المحتوي المقدم في المقياس
- مناسبة عدد البنود
- الزمن المناسب لتطبيق المقياس
- تحديد المكان المناسب للتطبيق

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس للاطمئنان علي استخدامه فى الدراسة الحالية بالطرق التالية:

١- **صدق المحك الخارجي:** قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من المفحوصين(ن= ٣٠) على مقياس التمرد النفسي من اعداد الباحثة المستخدم فى الدراسة ومقياس التمرد النفسي من اعداد ياسره محمد أبو هدروس وبلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين ٠.٧٢٤ وهي دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ وهو معامل صدق يعزز الثقة فى المقياس.

٢- **الاتساق الداخلى للعبارات:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=٣٠) والنتائج مبينة فى جدول (١):

جدول(١)

درجة الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد ن= ٣٠

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٨٥	٢	**٠.٥٩٦	٣	**٠.٤٩٦
٤	**٠.٥٦١	٥	**٠.٦٤٦	٦	**٠.٥٣٠
٧	**٠.٥٩٤	٨	**٠.٥٥٧	٩	**٠.٥٩٥
١٠	**٠.٦٨٧	١١	**٠.٦٥٤	١٢	**٠.٥٨٨
١٣	**٠.٦٦٥	١٤	**٠.٥٥٧	١٥	**٠.٦٨٥
١٦	**٠.٦٦٩	١٧	**٠.٧٢٣	١٨	**٠.٧٢٦
١٩	**٠.٧٢٥	٢٠	**٠.٦٩٥	٢١	**٠.٧٢٩
٢٢	**٠.٥٥٤	٢٣	**٠.٦٥٨	٢٤	**٠.٥٢٠
٢٥	**٠.٤٧١	٢٦	**٠.٧١٥	٢٧	**٠,٦٨٣
٢٨	**٠.٦١٤	٢٩	**٠.٥٢٣	٣٠	**٠.٦٨٥

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التمرد النفسي باستخدام الطرق التالية:

(أ) **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(١)

(ب) **طريقة التجزئة النصفية:** وتم التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون على عينة قوامها ٣٠ مفحوصاً ومفحوصة ، والنتائج موضحة فى جدول(٢)

جدول(٢)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	٠.٨٦٢	٠.٨٤١

ثانياً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية اعداد الباحثة:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلى للعبارات: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وبحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=٣٠) والنتائج كما يلي:

جدول(٣) درجة الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس أساليب المعاملة ن= ٣٠

الرفض		التساهل		الحماية		التقبل		الارشاد		المساواة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٤٩٦	١	**٠,٦٠٦	١	**٠.٥٧٩	١	*٠.٦٩٨	١	٠.٥٢٨	١	٠.٦٨٤
٢	*٠,٥٠٩	٢	**٠.٧١٠	٢	**٠,٦١٩	٢	*٠.٦١٧	٢	٠.٦٠٧	٢	٠.٤٩٨
٣	*٠,٥١٤	٣	**٠,٦٥٨	٣	**٠,٦٢٨	٣	*٠.٤٥٣	٣	٠.٤٣٦	٣	٠.٥٨٩

٤	*٠,٦٤٣	٤	**٠.٧٠٠	٤	**٠,٥٧٩	٤	*٠.٥٥٥	٤	٠.٥٣٠	٤	٠.٦١٢
٥	*٠,٨٥٥	٥	**٠.٥٤٢	٥	**٠,٦٢٦	٥	*٠.٥٦٥	٥	٠.٦٦٥	٥	٠.٧٥١
٦	*٠,٥٤٩	٦	**٠,٦٦٥	٦	**٠,٥٢٢	٦	*٠.٣٨٨	٦	٠.٦٢٥	٦	٠.٦٨٤
٧	*٠,٨٤٧	٧	**٠,٥٨١	٧	**٠,٣٩٩	٧	*٠.٥١٩	٧	٠.٦٣٨	٧	٠.٧٦٤
٨	*٠,٥٣١	٨	**٠.٥٦٨	٨	**٠.٥١٢	٨	*٠.٥٦٨	٨	٠.٦٥٤	٨	٠.٦٨٧
٩	*٠,٨٥٦	٩	**٠.٥٦٦	٩	**٠.٥٣٢	٩	*٠.٥٥٢	٩	٠.٦٥٢	٩	٠.٥٨٩
١٠	*٠,٥٠٣	١٠	**٠.٥٨٢	١٠	**٠.٦٢١	١٠	*٠.٦٣٤	١٠	٠.٥٨١	١٠	٠.٦٣٠
١١	*٠.٥٨٩									١١	٠.٦٧٤
١٢	*٠.٦٥٢										

أشارت النتائج في جدول(٣) أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية جميعها معاملات ارتباط دالة احصائياً عند مستوي ٠.٠١

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية باستخدام الطرق التالية:

(أ) **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة في جدول(٤)

(ب) **طريقة اعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب ثبات اعادة التطبيق بتطبيق المقياس بفاصل زمني أسبوعين ، والنتائج موضحة في جدول(٤)

جدول(٤)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الرفض	٠.٨٢١	٠.٧٦٨
التساهل	٠.٧٨٥	٠.٧٥٦
الحماية	٠.٧٤١	٠.٧٨٩
التقبل	٠.٧٥٣	٠.٧٤٥
الارشاد	٠.٨١٢	٠.٨١٤
المساواة	٠.٧٨٩	٠.٧٦٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي SPSS الإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ α- chronbach coefficient.
- اختبار التاء للعينات المستقلة Independent samples T test والذي يتم احتساب القيمة التائية T في حالة المتغير الثنائي ، وقد استخدمته الباحثة في المقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير النوع (ذكر – أنثي) والأب والأم.
- معاملات الارتباط
- تحليل الانحدار المتعدد.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص على أنه **توجد علاقة دالة احصائياً بين درجات الأطفال المعاقين بصريا علي مقياس التمرد النفسي وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية.** وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون ويعرض جدول(٥) معاملات الارتباط **مقياس التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية.**

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين مقياس التمرد النفسي وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية

الأبعاد	الرفض	التساهل	الحماية	التقبل	الارشاد	المساواة
الدرجة الكلية للتمرد	**٠.٧٦٠	**٠.٧٥٩	**٠.٧٠٥	**٠.٧٠٥-	**٠.٧٥٣-	٠.٦٦٠-

مستوى الدلالة عند ٠.٠١ عند ن = ٦٠ (٠.٣١٢) وعند ٠.٠٥ =(٠.٢٤٠)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:وجود علاقة بين أبعاد مقياس التمرد النفسي حيث كانت النتائج كما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين التمرد النفسي وأبعاد الرفض والتساهل والحماية ومن ثم فإن استخدام أساليب الرفض والتساهل والحماية يرتبط بارتفاع مستوي التمرد النفسي. وهو ما يشير الي أن استخدام الوالدين لأساليب الرفض والتساهل والحماية يرتبط بارتفاع مستويات التمرد النفسي لدي الأطفال المعاقين بصرياً.
- توجد علاقة سالبة بين أساليب التقبل والارشاد والمساواة وبين التمرد النفسي لدي الأطفال المعاقين بصريا وهو ما يشير إلى أن استخدام هذه الأساليب يقلل التمرد النفسي لدي الأطفال المعاقين بصرياً.

وتأكيدا على القول السابق فقد جاءت دراسة zeried ferial M, et al (٢٠١٩) للتحقق من موقف الأبناء ذوى الإعاقة البصرية فى مرحلة الطفولة المتأخرة وتم فحص سلوك الوالدين وقد أثبت أن 57% من الأبناء ينظرون إلى اساليب المعاملة السويه على انها تحقق دعم الثقة لديهم وان كل من هذه الأساليب لها الدور الفعال فى التأثير على شخصية ابنائهم ذوى الإعاقة البصرية كما جاءت دراسة فتيحة مقحوت (٢٠١٤) التى اكدت على أهمية استخدام أساليب المعاملة الوالدية السوية وأن الوقوف على هذه الأساليب قد يساعد في تحقيق الصحة النفسية للأبناء والبعد كل البعد عن المشكلات السلوكية التي تنتاب الأطفال نتيجة لسوء معاملتهم. وقد أكدت ايضا دراسة الظاهرة محمود المغربي علي (٢٠١٩) على أن وجود العلاقة الموجبة التي تقدم على أساليب المعاملة الوالدية السوية قد تؤدي إلى النجاح في تربية الأبناء والبعد كل البعد عن المشكلات السلوكية الغير سوية ومنها التمرد النفسي الذي يلحق بالعديد من الأبناء وخاصةً في مرحلة المراهقة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص هذا الفرض على **أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فى مقياس التمرد النفسي والدرجة الكلية وفقاً للنوع (ذكور/اناث)**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المعاقين بصرياً كما قامت باستخدام الاختبار الإحصائي اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول(٦):

جدول) (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق فى أبعاد مقياس التمرد النفسي والدرجة الكلية وفقاً للنوع

المتغيرات	ذكور (ن=٣٠)		اناث (ن=٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية للتمرد	٩٢.١٠	١٤.٢٦	٥٧.٧٦	١٢.٨٢	٩.٨٠٢	٠.٠١

قيمة ت دالة عند مستوي ٠.٠١ عند د.ح =٥٨ =٢.٦٦، وعند ٠.٠٥=٢.٠٠

يتضح من جدول(٦) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكور والاناث فى التمرد النفسي حيث كانت قيمة ت دالة وكانت الفروق لصالح المتوسطات الأعلي وهي الذكور وهو ما يعني أن الذكور أكثر تمردا بالمقارنة بالاناث .

فقد جاءت دراسة ندى فتاح زيدان ودراسة ميساء يحيى قاسم (٢٠٠٧) لتؤكد على نتائج الفرض السابق،حيث كان الهدف منها التعرف على الفروق فى المتوسطات الدرجات الخاصة بالتمرد النفسى يبين الجنسين واظهرت النتائج وجود فروق احصائية بين الجنسين فى التمرد النفسى لصالح الذكور حيث اكدت الدراسة على أن التمرد النفسى يحدث عند الذكور لأسباب ذاتية منها الغرور، وعدم تحمل المسئولية وضعف ثقة الطالب بنفسة والرغبة الزائدة فى جذب الانتباه واساليب المعاملة الوالدية الخاطئة .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص هذا الفرض على **أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فى أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية وفقاً لمتغير النوع (أب/أم).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقرير الأباء لأساليب المعاملة الوالدية المستخدمة مع الذكور والاناث كما قامت باستخدام الاختبار الإحصائي اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول(٧):

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق فى أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية وفقاً النوع

المتغيرات	ذكور (ن=٣٠)		اناث (ن=٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الرفض	٤٠.٩٣	٢.١٨	١٤.٩٠	٧.٥٢	١٨.١٩٧	٠.٠١
التساهل	٣٣.٢٠	٣.٣٩	١٦.٣٣	٥.٠٦	١٥.١٤٢	٠.٠١
الحماية	٣١.٧٣	٣.٥٧	١٧.٣٣	٢.٢٤	١٨.٦٨٨	٠.٠١
التقبل	١٣.٨٦	٤.١٦	٣٣.٧٣	٦.٦٦	١٣.٨٤٥-	٠.٠١
الارشاد	١٥.٣٣	٢.١٥	٣٣.٢٠	٣.٥١	٢٣.٧٢٣-	٠.٠١
المساواة	١٨.١٣	٤.٠٨	٣١.١٠	٣.١٦	١٣.٧٤٦-	٠.٠١

قيمة ت دالة عند مستوي ٠.٠١ عند د.ح =٥٨ =٢.٦٦، وعند ٠.٠٥=٠.٠٠=٢.٠٠

يتضح من جدول(٧) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مجموعتي الذكور والاناث فى جميع أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية حيث كانت قيمة ت دالة للأبعاد والدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح المتوسطات الأعلي وهي لصالح الذكور في أبعاد الرفض والتساهل والحماية بينما كانت الفروق فى أبعاد التقبل والارشاد والمساواة لصالح الاناث.

فقد جاءت دراسة سعد خبيان الماجدي (٢٠١٩) و دراسة محمد المهدي (٢٠١٤) ودراسة مروة بنت ناصر الراحية (٢٠١٦) لتؤكد على نتائج الفرض الثالث و من نتائجها انها أثبتت أنه هناك فروق دالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية، والأسلوب العقابي لصاح الذكور وأسلوب المعاملة الوالدية (الإرشاد والتوجيه كما يدركها الأبناء لصالح أسلوب التوجيه والإرشاد) لصالح الأناث، وكانت من نتائجها أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين نمط المعاملة الوالدية وسلوك الأبناء.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه يمكن التنبؤ بالتمرد النفسي من خلال أبعاد أساليب المعاملة الوالدية : وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لقياس مدى امكانية التنبؤ بالتمرد النفسي من خلال أبعاد المعاملة الوالدية.

وقد قامت الباحثة أولاً بالاطمئنان على تحقق الافتراضات الأساسية لاستخدام تحليل الانحدار المتعدد وهي اعتدالية البيانات وعدم وجود ازدواج خطى بين المتغيرين المستقلين حيث بلغت قيمة عامل تضخم التباين variance inflation factor(١.٠٠) وهذه القيمة أصغر من القيمة التى تشير الى وجود ازدواج خطى بين المتغيرين وهي القيمة ١٠ مما يدل على عدم وجود ازدواج وكفاية حجم العينة والذي يشترط أن يكون حجم العينة مساوياً على الأقل لأربعة أضعاف عدد المتغيرات المستقلة وتجانس أو ثبات تباين البواقى كما كانت قيمة اختبار دوربن واتسون Durbin Watson Test, أقل من القيمة الجدولية للاختبار عندما تكون العينة ٦٠ وعدد المتغيرات المستقلة ٦

باستخدام اختبار تقدير دالة الانحدار وجد أن أنسب نموذج للعلاقة بين التمرد النفسي وأساليب المعاملة الوالدية هو النموذج الخطي وبلغت قيمةٌ R2 (٠.٦٢٢) وهي قيمة متوسطة وتعنى إمكانية تفسير التغير في التمرد النفسي بدرجة ٦٢% مما يعنى قدرة النموذج علي تفسير

العلاقة بنفس الدرجة, وبلغت قيمة ف (٤٦.٩٦٧) وهي قيمة دالة عند مستوي معنوية (٠,٠١) وبلغت قيمة الثابت ٣٤.٠٢٩ وهي دالة احصائياً.

جدول(٨)

تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات النفسية في التنبؤ بالتمرد النفسي

	الارتباط R	معامل التحديد	قيمة ف	المتغير المستقل	قيمة الانحدار B	الانحدار المتعدد Beta	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التمرد النفسي	٠.٧٨٩	٠.٦٢٢	٤٦.٩٦٧	الرفض	٠.٦٣٩	٠.٤١٥	٢.٦٤٥	٠.٠٥
				التساهل	٠.٩٣١	٠.٤٠٤	٢.٥٧٨	٠.٠٥

وتشير النتائج فى جدول (٨) أبعاد الرفض والتساهل كانت أقوي المنبئات بالتمرد النفسي بينما استبعدت معادلة الانحدار المتعدد باقي الأبعاد حيث لم تكن منبأة

وفيما يلي معادلة الانحدار:

التمرد النفسي= ٣٤.٠٢٩ +(٠.٦٣٩ × الرفض)+ (٠.٩٣١ × التساهل)

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس علي: يرتفع مستوي الرفض باعتباره أكثر أساليب المعاملة الوالدية استخداما مع الأطفال المعاقين بصرياً وللاجابة علي هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ت للمجموعة الواحدة للتعرف علي دلالة الفرق بين المتوسط الفعلي لدرجات أساليب المعاملة الوالدية والمتوسط الفرضي الذي يتحدد بنصف الدرجة علي المقياس وجاءت النتائج كما هي مبينه فى جدول(٩)

الأبعاد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	المستوي
الرفض	٢٢	٢٧.٩١	١٤.٢٢	٣.٢٢١	٠.٠١	أعلي من
التساهل	٢٠	٢٤.٧٦	٩.٥١	٢.٢٥١	٠.٠٥	أعلي من
الحماية	٢٠	٢٤.٥٣	٧.٨٤	٢.٥٠٣	٠.٠٥	أعلي من
التقبل	٢٠	٢٣.٨٠	١١.٤٣	١.٢٢٠	غ.د	غير دال
الارشاد	٢٠	٢٤.٢٦	٩.٤٦	١.٨٥٦	غ.د	غير دال
المساواة	٢٢	٢٤.٦١	٧.٤٧	٢.٧١٢	٠.٠١	أعلي من

يتضح من الجدول أن أكثر أساليب المعاملة الوالدية استخداما مع الأطفال المعاقين بصريا هو أسلوب الرفض حيث كان أعلي الأساليب بمقارنة المتوسط الفرضي بالمتوسط الفعلي وكانت قيمة ت دالة احصائياً.

وقد جاءت العديد من الدراسات التى تدعم نتائج الفرض الثالث حيث جاءت دراسةِ أمل السعيد عبد الحليم (٢٠١١) ودراسة مروة بنت ناصر الراجحية واسماء بنت سعود الحتمية (٢٠١٦) حيث اكدوا على أن ارتفاع مستويات انماط المعاملة الوالدية المستخدمة مع ابنائهم ذوى الإعاقة البصرية هم اساليب الرفض والسلطة والأساليب الحازمة وانخفاض اساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالتساهل والقبول ، وفنجد ايضا دراسة سلامة سعيد (٢٠١٢) و دراسة فيحان المقهوري (٢٠١١)، ودراسة علي المحرز (٢٠٠٩) حيث اكدوا على النتائج السابقة.

التوصيات

١-العمل على توعية الوالدين بضرورة إعطاء فرصة لأبنائهم لكى يعبروا عن أنفسهم ومشاركتهم فى ابداء رأيهم ، وغرس الثقة فى انفسهم .

٢- إن من اكثر الأساليب التى تساعد على إنماء اسلوب التمرد هو العقاب البدنى واللفظى مما يؤدى إلى فقد الثقة والشعور بالأحباط الشديد لدى الأبناء فلابد من البعد عن هذين الاسلوبين .

٣- مساعدة الأبناء فى حل مشكلاتهم وتوفير المرشدسن والأخصائئين النفسيين وإعداد البرامج الإرشادية التى تحد من ظاهرة التمرد النفسى .

٤- اقامة الندوات والملتقيات الخاصة باساليب المعاملة الولدية السوية المبنية على الحوار والإرشاد والتوجية وابراز مدى اهميتها فى حياة الأبناء المتمردين نفسيا ومدى تأثيرها على شخصياتهم فى حياتهم المستقبلية .

٥- ضرورة اهتمام المدرسة بالجوانب الإنفعالية والإجتماعية للطلبة وعدم الأقتصار على الجانب المعرفى التحصيلى .

البحوث المقترحة

١-إجراء المزيد من الأبحاث المماثلة لهذا البحث على عينات اخرى من فئات المجتمع .

٢-اثر سوء المعاملة الوالدية على التوافق الأجتماعى والنمو الخلقى لدى ضعاف السمع فى مرحلة الطفولة المتأخرة .

٣- فعالية برنامج ارشادى لتدريب الوالدين على التعامل بإيجابية مع ابنائهم المعاقين بصريا للحد من التمرد النفسى لديهم .

٤- فعالية برنامج ارشادى علاجى لتخفيف التمرد النفسى الذى يعانيه ذوى الإعاقة البصرية فى مرحلة الطفولة المتأخرة .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابتسام العبدي علي اللامي (٢٠٠١). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتمرد النفسي لدى الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب المستنصرية. العراق.

أحمد هاشمي (٢٠٠٤). الأسرة والطفولة. دار قرطبة. ط الأولى.

أزهار محمد مجيد (٢٠١١). قياس التمرد النفسي. المجلد ٧. العدد ٣٧. السنة السابعة.

إقبال محمد رشيد الحمداني (٢٠٠٩). الاغتراب وعلاقته بالتمرد وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة بغداد. العراق.

أمال السعيد عبد الحليم (٢٠١١). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطفل الكفيف وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. رسالة ماجستير. قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة بنها.

آمنة عويد شدهان، داليا كاظم فرهود، منتصر إسماعيل (٢٠١٧). التمرد النفسي لدى طلبة كلية التربية. بحث مقدم من متطلبات شهادة البكالوريوس في علم النفس. كلية التربية. جامعة القادسية.

إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٤). توعية المجتمع بالإعاقة. الفئات- الأسباب- الوقاية. (ط٥). الرياض: دار الزهراء.

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان: الأردن. ط١.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). تكيف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار مسيرة للتوزيع والنشر.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٣). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تيسير مصلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط الرابعة.

جمال محمد الخطيب، منى محمد صبحي الحديدي (٢٠٠٩). مطبعة دار الفكر، الطبعة الأولى.

جمال مختار حمزة (٢٠٠٥). بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسي لذاتهم. مجلة علوم التربوية. العدد الثالث. جامعة القاهرة.

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

خلود بشير عبد الواحد (٢٠٠٥). أثر برنامج تربوي لتخفيف التمرد النفسي لدى المراهقين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق.

خولة محمد زايد مطارنة (١٩٩٥). العلاقة بين الضغوط النفسية و التمرد لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة مؤتة الأردن.

زينب حسن فيح الجبوري، مؤيد عبد الرازق حسو (٢٠١٧). التمرد النفسي والتفكير اللاعقلاني وعلاقتهما بسلوك العنف لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. مجلة علوم الرياضة. المجلد العاشر – العدد (٣٣) الرق الدولي ٦٠٣٢- ٢٠٧٤.

زينب شقير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ط١.

سعاد سعدي عمر (٢٠٠٥). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

سعد حنبيان الماحدي (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الأبناء من طلبة المرحلة الثانوية. ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي. جامعة الكويت.

سعدية بهادر (١٩٩٤). علم نفس نمو الطفولة والمراهقة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة.

سكينة جميل الوحيدي (٢٠٠٦). العلاقة بين تواصل الأسرة الأردنية ومرونتها وتماسكها من جهة وتمرد المراهقة فيها من جهة أخرى. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة عمان المصرية. الأردن.

سلامة سعيدة (٢٠١٢). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى الطفل الأصم: دراسة ميدانية بمدرسة ابن سينا لصغار الصم بالبوبرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العقيد أكلي محسند أو الحاج: الجزائر.

صالح حسن الدهري (٢٠٠٨). علم النفس. دار صفاء للنشر والتوزيع.

صالح حسن الداهري (٢٠٠٥). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

طالجي هجيرة (٢٠١٣). ممارسة السلطة الوالدية داخل الأسرة وانعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران, الجزائر.

الظاهرة محمود المغربي (٢٠١٩). تنبؤ الأساليب الوالدية المدركة في مرحلة الطفولة بالذكاء الوجداني كقدرة في مرحلة المراهق المتأخرة. دراسات نفسية دورية علمية. المجلد التاسع والعشرون. العدد الثاني. أبريل ٢٠١٩.

عبد العزيز خواجة (٢٠٠٥). مبادئ في التنشئة الاجتماعية. دار الغريب للنشر والتوزيع، وهران.

عبد الله عويدات (١٩٩٧). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر/ الذكور في الأردن. دراسات (العلوم التربوية). ٢٤ (١)، ٨٣- ١٠١.

عبد المحسن عبد المقصود سلطان (٢٠٠٥). دور المجتمع نحو أبنائه من ذوي الاحتياجات الخاصة. دار العلم والثقافة. ط١.

عبد المطلب القريطي (١٩٩٩). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي. ط١.

عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٦). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: مكتبة دار الفكر العربي.

عبد ربه شعبان (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية. غزة.

علاء الدين كفافي (٢٠٠٩). علم النفس الأسري. ط٢. القاهرة: دار الفكر.

علي آل محرز (٢٠٠٩). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

علي حسين الحلو (٢٠٠٢). الانحرافات السلوكية للشباب وسبل مواجهتها. مؤتمر وقائع المؤتمر العربي العلمي الأول. المجلد (١). جامعة بغداد. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

على محسن ياس ، محمود كاظم محمود (٢٠١٣).التمرد النفسى والتفكير المزدوج وعلاقتهما بالعنف .الأرشاد النفسى والتوجية التربوى .الجامعة المستنصرية. كلية التربية .العراق.بغداد.

فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٢). الإعاقة البصرية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فاطمة المنتصر الكتاني (٢٠٠٠). الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقاتها بمخاوف الذات عند الطفل. دار المعرفة. الرباط.

فاطمة مبارك محمد الحميدي (٢٠٠٤). دراسة السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعية قطر. السنة الثالثة عشر. العدد الخامس والعشرون.

فايز حضر بشير (٢٠١٢). التمرد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعية الأزهر بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. فلسطين.

فايزة يوسف عبد المجيد (٢٠١٢). المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسيين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية فى المرحلة العمرية (١٣-١٥). مجلة دراسات الطفولة . مجلد ١٥ .العدد ٥٧ اكتوبر .

فتحية مقحوت (٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات. الجزائر: العاصمة. رسالة ماجستير.

فضيلة عرفان السبعاوي (٢٠١٠). الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. دار صفاء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. عمان.

فلافيا محمد عثمان (٢٠٠٨). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أبناء الأمهات المؤهلات المتخصصات في مجال علم النفس والطفولة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعية عين شمس.

فيحان المقهوي (٢٠١١). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء المكفوفين وعلاقتها بتقدير الذات لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعية الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

فيصر محمد الزاد (٢٠٠٠). قراءة في علم الشباب. مشاكل المراهقة والشباب. منتدى الكتاب.

قحطان أحمد قحطان (٢٠٠٤). تعديل السلوك. دار وائل للنشر والتوزيع.

كمال سيسالم (٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. العين: دار الكتاب الجامعي.

مايسة أحمد النيال (٢٠٠٢). التنشئة الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية للنشر. الأزريطة. مصر.

مجد خطاب (٢٠١٠). علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالخجل لدى أطفال الروضة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

محمد أحمد مؤمن (٢٠٠٦). أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن: مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. ٧(٢)، ١٣٢- ١٥٤.

محمد الراجي (٢٠١١). المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهم بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. المركز الاستشاري البريطاني. المغرب.

محمد السعيد ابة حلاوة (٢٠١٠). جودة الحياه المفهوم والأبعاد . المؤتمر العلمى السابع . كلية التربية. جامعة كفر الشيخ .جودة الحياة كاستمرار للعلوم التربوية والنفسية . الفترة من (١٣-١٤) ابريل . ص (٢٢١-٢٥٣).

محمد المهدي عمر محمد (٢٠١٤). المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد (٢) العدد (٦).

محمد عصام طربية (٢٠١٠). التربية الخاصة. عمان: مؤسسة باسم للنشر.

محمد علي محمد علي (٢٠٠٤). اختبار أساليب المعاملة الوالدية. كراسة التعليمات. ط١. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد عمرعرفات الشرايعة (٢٠٠٦). التنشئة الاجتماعية. دار العلمية. دار مكين عمار. الأردن: ط١.

محمد مجاهد الشاعر (٢٠١٣). التنبؤ بالتمرد النفسي في ضوء إشباع الوالدين للحاجات النفسية لدى عينة من المراهقين بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة: فلسطين.

مروة بنت ناصر الراجحية، أسماء بنت سعود الحاتمية (٢٠١٦). أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها المراهقون من المبصرين ومن ذوي الإعاقة البصرية في سلطة عمان. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان: الملتقى السابع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "الاستقرار النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة" خلال الفترة من ٢٨- ٣٠ مارس. ٢٠١٦. مدينة الكويت.

منى محمد صبحي الحديدي (٢٠٠٤). مقدمة في الإعاقة البصرية. دار الفكر. عمان: الأردن. الطبعة الأولى.

نجلاء إبراهيم صديق (٢٠١٠). الضغوط النفسية لدى المراهقين المعاقين بصرياً بمعهد النور للمكفوفين ببصرى وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الخرطوم.

نزية الجندي (٢٠١٠). التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان. مجلة جامعة دمشق. ٢٦ش(٠٣).

نصر الدين جابر (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء. مجلة جامعية دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. مجلد ١٦. العدد ٣.

ندى فتاح زيدان ، ميساء يحيى قاسم (٢٠٠٧). قياس التمرد النفسى لدى طلبة المرحلة الأعدادية . مجلة التربية والعلم . مجلد ١٤. العدد ٣.

نمر صبح القيق (٢٠١٧). التمرد النفسي وعلاقته بالإنتاج الإبداعي لدى الفنان التشكيلي الفلسطيني. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. المجلد السابع. العدد الثاني يونيو ٢٠١٧.

نيفين زهران، سوسن المؤمن، وهيفا الدوسري (٢٠١٣). القيم الأخلاقية وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى المراهقات بمدينة الرياض. مجلة عالم التربية. مصر. ١٤ (٤٣) (٢١٦- ١٣٥).

هدى قناوي (٢٠٠٥). الطفل تنشئته وحاجاته. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هول. ك ولينزي، ج (١٩٨٦). التعلم بالملاحظة- باندورا في غازادا- حي دكسوريستي- نظريات التعليم- دراسة مقارنة. ترجمة عطية محمود. عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

وفيق صفوت مختار (٢٠٠٧). الأسرة وأساليب تربية الطفل. القاهرة: دار العلم والثقافة.

ياسرة محمد أبو هدروس (٢٠١٠). تقنين اختبار التمرد النفسي لدى المراهقين على الهيئة الفلسطينية. مجلة علوم التربوية النفسية. المجلد (١١). العدد (٣). كلية التربية. جامعة البحرين. ص ص٧٦- ١٠٦.

يوسف القريوطي ، عبد العزيز السرطاوى ، جميل الصمادى (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. ط٢. دار القلم للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bischoff. M. (1997). Predicrions of Client Resistance in the Counseling Interaction. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois. Urbana- Champaign.

Brehm, S.S. & Brenm, J. W. (1981). Psychological Reactance A Theory of Freedom and Control. New York: Academic Press. P.93.

Buboltz, Jr & Walter. C., (2001). The Hong Psychological Reactance Scale: A Confirmatory Factor Analysis. Measurement & Evaluation in Counseling & Development. (High Beam).

Chales Gardou (2010). Le handicap au Risqué des Cultures, Edition Fres France.

Chan, T, & Koo, A. (2011). Parenting Style and Youth out Come in the UK. European Soliological Review. 27(3) 385- 399. Obi. 10. 1093/esr/jcqo.

Charles Gardou (2012). Parents D'enfants Handicapes Edition Fres, Lion. France.

Donnell, A., Tomas A., Bubolt Z, J. & Wapter, C. (2001). Psychological Reactance: Facture Structure. Internal Consistency of the Questionnaire for the Measurement of Psychological Reaction, Journal of Social Psychology. 141 (5). 679- 687.

Donnell, A., Tomas A., Bubolt Z, T. & Wapter, C. (2001). Psychological Reactonce: Facture Structure & Internat Consisteny of Questionnaire for the Measurement of Psychological Reactane. Journal of Social Psychology. 141 (5). 679- 687.

Ellen G. C. (2016). Asystematic, Reviw of the Lterature on Parenting of Young Children with Visual impairments and the Adaption Jor Video feed Sack inter Vent in to Promote Positive Parenting. Van Eijden. And Carlo Schuenzel. Journal of Development al and Physical Disabilities.

Hellman, C. & MeMillin, W. (1997). The Relationship Between Psychological Reactance and Self-Esteem. Journal of Social Psychology. 137(1). 135- 138.

http://dspace.up.edu.ps/jspui/bitstream.pdf.2017.

Johnson, P., Bubolts, J. & Walter, C. (2000). Differentiation of Self and Psychological Reactace. Contemporary Family therapy. An International Journal. 22 (1). 91.

Johnson, P., Bubolts. J. & Walter, C. (2000). Differentiation of Self and Psychological Reactance. Contemporary Family Therapy. An International Journal. 22 (1). 91.

Joubert. E. (1995). Relationship Among Self-Esteem. Psychological Reactance, and other Personality Variables. Psychological Reports. (66). 1147- 1151.

Mario, A., Cooksto, T. (2007). Violent Victimization Agression & Parent- Adolescent relation: Qualite Printing as Buffer for Violenty Victim Aires Youth. Journal of Youth & Adolescence. 36 (5). 635- 647.

Metzke, Cw and Steinhousn, Ch (1999). The Importance of Parental Child- Rearing Behavior. School Environment and Social Network. Zeit Schrift fur Klinische Psychologie Forchung Undprayis. Vol. 28, No.2.

Wrights man , L.S. (1972). Social Psychology. In the 7, Book Cole Publishing Company Monterey. Califoronia.

Zeried Ferial M, Seedq Abeer and Osuagwa Uchechukwu , (2019) . Influence of Parenting style on The visually impraied and their self-Esteem – Analysis based on A Saudi population. Department of Optometry and Vision Science.collage of Applied Medical sciences .Saudia Arabia.

Psychological Rebellion and its Relation to Parental Treatment Methods of Children with Visual Impairment

Prepare:

Hanaa Ebrahim Abdel Hameed

Lecturer in Psychological Sciences Department – Early Childhood Education Faculty – Alexandria University

ضعف مستوى الوعي البيئي وعلاقته بالسلوك المشكل لدى أطفال الروضة

إعداد

زينب مُحَمَّد سلامة عمر علي الصفتي

مدرس بقسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الفيوم

الإستشهاد المرجعي:

الصفتي،زينب مُحَمَّد سلامة عمر على. (٢٠٢٠). ضعف مستوى الوعي البيئي وعلاقته بالسلوك المشكل لدى أطفال الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بني سويف. ٢(٤)، ج٢، ديسمبر، ١٦٩٥– ١٧٥٣

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، والكشف عن مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، والكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في كلا من الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت العينة من (١١٤) طفلا وطفلة من أطفال الروضة منهم ذكور(٤٨) طفلا، وإناث (٦٦) طفلة، وتراوحت الأعمار الزمنية للأطفال ما بين (٤ – ٦) سنة، واستخدم البحث أدوات مقياس الوعي البيئي (إعداد/ الباحثة) ومقياس السلوك المشكل (إعداد/ سهير كامل أحمد، بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠م)، وتوصل البحث إلى وجود ارتباط عند مستوى (٠.٠١) بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، كما يوجد مستوى متوسط في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة بوزن نسبي (٥٦.٠٢٣) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي – السلوك المشكل – أطفال الروضة

Abstract:

The aim of the research is to reveal the nature of the correlation between the weak level of environmental awareness and the problematic behavior of kindergarten children, and to reveal the level of environmental awareness among kindergarten children, and to reveal the significance of the differences between male and female in both awareness The environmental and behavioral behavior of kindergarten children, and used the comparative, descriptive approach. The sample consisted of (114) male and female children, among whom are male (48) male and female (66 female), and the time ages for children ranged between (4-6) years. The research used the tools of the environmental awareness scale (preparation / researcher) and the scale of problem behavior (Preparation / Suhair Kamel Ahmed, Boutros Hafez Boutros, 2010 AD), and the research found a correlation at the level (0.01) between environmental awareness and the problem behavior of kindergarten children, and there is also a level Average environmental awareness among kindergarten children with a relative weight (56.023), and the absence of statistically significant differences between male and female children in environmental awareness in kindergarten children, and the presence of statistically significant differences between male and female children in the behavior formed in kindergarten children in favor of males.

Keywords: **Environmental Awareness - Problem Behavior - kindergarten Children.**

المقدمة

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل السنية باعتبارها حجر الزاوية في الأساس الذي تبنى عليه شخصية الطفل، حيث أجمع علماء التربية وعلم النفس أن السنوات الأولى من حياته تكون أكثر أثرا في تكوين شخصيته وإعداد حياته، كما أن مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الفرد، ليس من الناحية الصحية والتربوية فقط، بل من ناحية التكوين النفسي والسلوكي والجسمي والتي تنعكس على الإنتاج وسعادة الفرد والمجتمع ككل، ففيها تنمو قدرات الطفل وتنضج مواهبه ويكون قابلا للتأثير والتوجيه والتشكيل، وترسخ شخصيته، وتعتبر الطفولة السوية الواعية مؤشر من مؤشرات تقدم ونهضة المجتمع، ويحتاج الطفل إلى من يراعاه ويعده للحياة حتى يكون قادر على المشاركة بإيجابية في الحياة وتكوين مفاهيم وسلوكيات ناجحة عن البيئة والمجتمع.

ويعتبر الهدف العام للتربية البيئية هو مساعدة أطفال الروضة على فهم البيئة ومكوناتها والعلاقات المتبادلة بين هذه المكونات، وتنمية الوعي البيئي وكذلك القدرة على حل المشكلات البيئية المرتبطة بها، واكتساب الأطفال المهارات والمعلومات التي تحقق هذا الهدف، وإكسابهم القيم والاتجاهات وأوجه التقدير التي توجه سلوكهم نحو البيئة والمحافظة عليها من السلوكيات الخاطئة والتي تعيق تطوير البيئة، والحد من السلوكيات غير المرغوبة، والخبرات التي يكتسبها الطفل في أول حياته من البيت ومن الجيران ومن لهم مساس مباشر في حياته، وتعد بمثابة تدريب لإكسابه خبرات ومعارف تتعلق بالبيئة والمجتمع، وفي الروضة تهيئ الفرصة لترسيخ المهارات والمعلومات للأطفال من خلال الاشتراك في الأنشطة المختلفة، وعليه تصبح للروضة قيمتها إذا عملت على تيسير الحاجات الخاصة لطفلها وبشكل تدريجي لتوجه سلوك الأطفال نحو الوعي البيئي.

ويُعد الوعي البيئي من القضايا المحورية التي شغلت بال علماء البيئة والاجتماع والسكان والإعلام نظرا لما يمثله هذا الوعي من أهمية بالغة كمدخل أساسي للإدراك الصحيح لمشكلات البيئة المختلفة ومخاطرها ، ولا تقتصر أهمية الوعي البيئي على المجتمعات النامية فحسب وإنما تمتد إلى كافة المجتمعات حتى المتحضرة منها ، والوعي البيئي يعني المحافظة على البيئة وحمايتها والتعايش معها دون الجور عليها لتطويعها من أجل تحقيق غايات فردية للإنسان في المدى القصير والتي تؤثر في البيئة على المدى الطويل وفي الأجيال القادمة (علياء علي شكرى ، ٢٠١٣، ٤٣٧).

وفي ظل المخاطر البيئية فقد عقدت المؤتمرات والندوات على المستوى العالمي والإقليمي والعربي، والمحلي، وتؤكد جميعها أن مسألة حماية البيئة والمحافظة عليها مسألة معقدة لا يمكن أن تنظمها النواحي التشريعية والإجراءات التكنولوجية وحدها، وإنما هي مسألة تربوية بالدرجة الأولي. فالقوانين وحدها لا تستطيع أن تحقق الغرض المرجو منها ما لم تستند إلى وعي وإدراك يصل إلى ضمير الإنسان، ويتحول إلى قيم وضوابط للسلوك، ومن أجل المحافظة على البيئة، ولا يتم تكوين مثل ذلك الوعي والقيم والمبادئ إلا بحسن إعداد الأفراد في هذا المجال وتربيتهم تربية سليمة داخل المدرسة وخارجها (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٦، ٤).

ويعد الوعي البيئي ضرورة لا غنى عنها لمختلف الأفراد والفئات في أي مجتمع، لأنه بمثابة الوسيلة الفاعلة والقوة الدافعة التي يمكن لمن يمتلكها أن يحسن التعامل معها، والتفاعل من خلالها مع مكونات البيئة التي يعيش فيها، وأن يسهم إسهاما فاعلا في حل مشكلاتها المختلفة (صالح على أبوعراد، ٢٠١٥، ٨٩).

وقد أصبح الاهتمام بالوعي البيئي ضرورة ملحه بسبب عدم وجود وعي من قبل الناس، والذي يرجع بالأصل إلى أساس تربيتهم منذ الصغر، لذا لابد أن تكون مرحلة الطفولة

هي البداية السليمة من أجل تحقيق هذا الوعي، الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بغرس القيم البيئية الصحيحة لدى الطفل منذ الصغر، فهي لا تقل عن المعارف والمعلومات التي يزود بها (David , 2016, 14). وتعتبر الروضة إحدى المؤسسات التربوية التي لها دور في بناء شخصية الطفل وجعله فرد نافع في مجتمعه، والتربية البيئية ليست مجموعة من الأنشطة يمكن للروضة أن تضيفها إلى بقية الأنشطة الأخرى التي تقدم للأطفال بل هي مناخ تربوي متكامل توفره المعلمة للأطفال لغرس السلوكيات البيئة السليمة (منى محمد جاد ، ٢٠١٤، ٥٨) .

إن تنمية الوعي البيئي والسلوك البيئي الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة يؤدي إلى سلوك متحضر مع البيئة يساعد على استغلال مواردها بطريقة جيدة والتخطيط لتنمية الموارد المتجددة ، والعمل على حل مشكلاتها ، من أجل عطاء أفضل وحياة أكثر سعادة ورفاهية للإنسان (أحمد حسين اللقاني ، وفارعة حسن محمد ، ٢٠٠٩، ٢٧).

وتُعد عملية تشكيل سلوك الطفل في هذه المرحلة الروضة سهلا إلى حد ما نظرا لما يتميز به الأطفال من خصائص نفسية واجتماعية وجسمية يصعب الحصول عليها في مراحل تالية لمواجهة المشكلات البيئة ، والمخاطر الناتجة عن التلوث. وتعتبر مشاكل البيئة من أخطر المشاكل التي تواجهنا في العصر الحديث نظرا للتقدم العلمي ، ولذا فقد راعت مرحلة الروضة تضمينها في مناهجها وجعلها من أهم محاور التعليم ، من حيث تنمية الوعي البيئي وتعويدهم على الممارسات والسلوكيات السليمة منذ الصغر ، حتى يصبح سلوكهم البيئي ذات أسلوب حياتي سليم ومستمر (أمل داود سليم، أنوار فاضل عبدالوهاب الشوك، ٢٠١٥، ٢٢).

كما أظهرت بعض الدراسات والبحوث السابقة العلاقة بين لسلوك المشكل وبعض المتغيرات ومنها دراسة Denham et al., (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية لدى أطفال الروضة، وتوصلت إلى أن

أطفال الروضة الذين تميز تعبيرهم الانفعالي بالغضب والسلبية أثناء اللعب كانت كفاءتهم الاجتماعية منخفضة. وكذلك دراسة أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٥) التي أسفرت عن وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط الأسرية كما يدركها الآباء وبعض المشكلات السلوكية، وتوجد علاقة إرتباطية سالبة بين أبعاد الضغوط الأسرية كما تدركها الأمهات وبعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ودراسة شيرين عبد الحي عبدالسلام (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين انتشار الرصاص وبين متوسط درجات الأطفال على مقياس تقدير المشكلات السلوكية لاحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة تنذر بالإصابة.

والسلوك المشكل هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما، وينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر إما في الإيذاء وإما في الاستخفاف وإما في السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر (زكريا أحمد الشربيني، ٢٠٠٩، ٢٤). وقد أثبتت البحوث والدراسات النفسية والتربوية خطورة مرحلة الروضة وأهميتها في بناء الفرد وتكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته في المستقبل (سعدية محمد بهادر، ٢٠١٦، ٢١) .

ومن بعض البحوث والدراسات التي تناولت السلوك المشكل دراسة نعمات شعبان علوان، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على الأهمية النسبية لمجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الرياض، وأظهرت أن أكثر مجالات المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة، هو: التبول اللاإرادى والغضب.

حيث أن الطفل في السادسة من عمره تشكو أمه منه بمرارة، لأنه كثير الجدال في كل شيء لا يترك كلمة وإلا ويعلق عليها بشكل عكسي، وهو مستفز بشكل دائم، ولديه رغبة في مخالفة كل النصائح والتعليمات التي يتلقاها من الأب أو الأم، فمثلا حين ينزلون إلى الشارع ويمشون على الرصيف يصمم هو أن يمشي في نهر الطريق ويصبح معرضا لأن تضربه

السيارات المسرعة ومع هذا لا يستجيب لاستغاثات أبوية فهو دائما في حالة تحدي وخروج عن الطاعة وعن الخط العام للأسرة، أما في المدرسة فقد اشتكي منه كل المدرسون فهو يصر على أن يجلس على كرسيه في وضع معكوس بحيث يعطي ظهره للمدرس، ويرفض الإجابة على الأسئلة رغم أنه شديد الذكاء ويرفض عمل الواجبات المدرسية (سهير كامل أحمد ، وبطرس حافظ بطرس ، ٢٠١٠، ٣٠- ٣١).

وتشير الدراسات والبحوث السابقة إلى مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، حيث هدفت دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي والوقوف على الاتجاهات البيئية لدى أطفال مرحلة الروضة ، وأسفرت النتائج عن بلغ المتوسط العام للوعي البيئي لأطفال الرياض (٨٠.٥٣%)، أكثر المفاهيم المقترح تضمينها في برامج رياض الأطفال ارتبطت بالبيئة البحرية والتلوث ونظافة البيئة والتعريف بكيفية المحافظة على البيئة واستخدام المستهلكات في عمل أشياء مفيدة والمحافظة على نظافة مرافق الروضة والأماكن العامة. في حين أن دراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على الوعي البيئي لأطفال الروضة، وأسفرت نتائجها عن ارتفاع الوعي البيئي لبعض المناطق التعليمية مثل العاصمة وانخفاض الوعي البيئي في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي المنخفض.

وأكدت دراسة Bonnet (2016) على وعي أطفال الروضة بالمشكلات البيئية، والتي أظهرت نتائجها أن أطفال الروضة لديهم وعي كبير بالبيئة، وبأنهم جزء من البيئة المحيطة، ولديهم إحساسا قويا بأهمية حماية البيئة ولديهم وعي بمشكلات البيئة ، إلا أن النتائج أشارت إلى أن أطفال الروضة لا علم لهم بالقضايا البيئية. وأيضا دراسة (Gulay, 2017) هدفت إلى قياس الوعي البيئي والاتجاه نحو البيئة لدى أطفال الروضة، وأسفرت عن أن أطفال الروضة تميزوا بوعي مرتفع نتيجة مرورهم ببرنامج التربية البيئية. وفي نفس المجال أكدت

دراسة بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨) على استقصاء مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، وأسفرت عن ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

ويعيش الفرد في بيئة فيزيقيه اجتماعية تربطه بها منذ البداية علاقة ديناميكية مستمرة بحيث يؤثر كلا منهما في الأخر ويتأثر به، وهذه العلاقة تجعل الفرد في حالة مستمرة من النشاط، والتي تشمل العديد من أنشطة حياته بدا من تقلصات المعدة إلى حركة العضلات الكبيرة أو الصغيرة، إلى تناول الطعام إلى القراءة وحل بعض المشكلات العقلية، أو الذهاب إلى المدرسة أو النادي أو السينما، وكل أنواع النشاط التي تصدر عن الفرد وهو ما نسميه بالسلوك، ويقصد به كل الأنشطة أو العمليات التي يمكن أن تلاحظ بطريقة موضوعية سواء ردود أفعال العضلات الداخلية أو الغدد أو الأجزاء الأخرى من الكائن الحي وكذلك ردود الأفعال الواضحة التي تميز الكائن الحي ككل، كما يفسر علماء النفس ليشمل أيضاً العمليات الداخلية مثل التفكير واللغة وردود الأفعال الانفعالية وما يشابهها، والتي لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة ولكن يمكن استنتاجها من ملاحظة السلوك الخارجي (محمود عبدالحليم منسي، سيد محمود الطواب، ٢٠٠٢، ١٧– ١٨).

وقد أكدت دراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) على المشاكل التي تتعلق بالوعي البيئي، والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوعي البيئي والسلوكيات اليومية.

والسلوك البشري سلوك يعبر تعبيرا محددا عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة متطلباته، فلديه عدد من الحاجات أو التي تدفع به تارة إلى سلوك لا يرضاه المجتمع (سلوك مشكل)، وتارة إلى سلوك يجلب له الحمد والثناء، وأن المجتمع ليستحسن من الفرد كل سلوك بناء، لأن الإنسان وهب نعمة العقل ليتحكم بدوافعه، وان الأسرة والمدرسة والمجتمع ما هي إلا مؤسسات اجتماعية وتربوية كفيلة بتهذيب السلوك وتقويمه، ويفسر السلوك الإنساني في

المجتمع على أساس أن الفرد يسعى إلى الاحتفاظ بحالة من التوازن الداخلي، فهو إذا ما رأى من نفسه يسلك سلوكًا لا يرضي الجماعة والمجتمع حاول العدول عنه حتى لا يتم عزله عن الآخرين.

مشكلة البحث

تبعت مشكلة البحث من أن الوعي البيئي يكون محور ارتكازه السلوك البيئي الصادر عن الأطفال للتصرفات السلوكية الإيجابية نحو البيئة، فدعم وتشجع أنماط السلوك الصحيح الايجابي نحو البيئة أمر هام في حين أن تشخص أنماط السلوك غير الصحيح السالب يلزم تعدل في الاتجاه الايجابي.

حيث أن إعداد الشخص الواعي بما يواجه بيئته من مشكلات، والقادر على المساهمة الإيجابية في حلّ مشكلاته، وعليه كان لابد لتربية الطفل في الروضة أن تعمل على تربية الطفل تربية بيئية مناسبة انطلاقاً من أن تعليم الطفل في السن المبكر يرسخ قاعدة التعلم مدى الحياة. وبالتالي له إمكانية كبيرة في دعم وتعزيز الاتجاهات والسلوكيات التي لها دور أساسي في تجنب المشكلات البيئية (Ozturk, 2017, 2).

ومن خلال عمل مقابلات لمعلمات عدد من الروضات بمحافظة الفيوم، أفادت معلمات الروضة أن هناك عدد من الأطفال لديهم اتجاهات سلبية نحو البيئة تظهر من خلال التصرفات السلوكية السلبية في الروضة، لذا يجب أن يكون التدريب على التصرفات السلوكية الإيجابية نحو البيئة والحد من أنماط السلوك السلبية يبدأ في مراحل الروضة بهدف تربيتهم على منظومة من العادات والقيم والمفاهيم البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال في السن المبكرة.

وبالاطلاع وتحليل نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة تبين ضعف مستوى الوعي لدي طفل الروضة وقد أكدت عل ذلك دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨)، ودراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) أسفرت عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوعي البيئي والسلوكيات اليومية، ودراسة Bonnet (2016) أشارت إلى أن أطفال الروضة لا علم لهم بالقضايا البيئية، ودراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) أكدت على انخفاض الوعي البيئي في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي المنخفض، ودراسة شيرين عبد الحي عبد السلام (٢٠١٩) أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين انتشار بعض ملوثات الهواء وبين احتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى عينة من الأطفال.

ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة. ويمكن بلورة مشكلة البحث في بعض التساؤلات هي : –

- هل توجد علاقة ارتباطية بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة؟
- ما مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة؟
- ما الفروق بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة؟
- ما الفروق بين الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة؟

أهداف البحث

هدف البحث الراهن إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، والكشف عن مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، والكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في كلا من الوعي البيئي

والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كما يلي:-

-الأهمية النظرية:-

- الوقوف على مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، للاستفادة منه في عملية التعليم والتعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- ترجع الأهمية النظرية لهذا البحث إلى تناول متغيرات ذات طابع مهم وهي ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل وكلاهما ذو أهمية للأطفال في مرحلة الروضة.
- كما تعد مرحلة الروضة من أهم المراحل الحياتية للإنسان، حيث وضع الأسس العامة لحياة الطفل والتي تتبلور عليها محاور الشخصية بعد ذلك .
- قلة الدراسات والبحوث في البيئة العربية والأجنبية (في حد علم الباحثة) التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدي أطفال الروضة.

-الأهمية التطبيقية:-

- يسهم هذا البحث في تبصير الأطفال بتأثير ضعف مستوى الوعي البيئي على صحتهم وسلوكياتهم.
- قد تسهم نتائج البحث في الكشف عن العلاقة بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدي أطفال الروضة. وتقديم بعض المقترحات والتوصيات لزيادة

الثقافة البيئية للقائمين على العملية التعليمية والباحثين ومعلمين رياض الأطفال مما يسهم في تنمية مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة من خلال الأنشطة والمقررات الدراسية.

- يسهم البحث الحالي في مساعدة المعلمين في مجال الطفولة على معرفة الخصائص المميزة لأطفال الروضة، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات والتطبيقات لآباء ومعلمي هؤلاء الأطفال لمساعدتهم في اكتشاف السلوك المشكل، الأمر الذي يسهم في عملية إعداد وتقديم البرامج العلاجية والتدريسية والوقائية المناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

١. أطفال الروضة

تمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة, إذ تستقبل دور الحضانة ورياض الأطفال فيما بين سن الثالثة والسادسة تقريباً (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥، ٢٠٣). وتعرف الباحثة طفل الروضة إجرائيا: بأنه طفل ما قبل المدرسة، وقد تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات.

٢. الوعي البيئي

تعرف الباحثة الوعي البيئي إجرائيا على أنه إدراك لعناصر البيئة ومشكلاتها وطرق الحفاظ عليها من خلال المعرفة بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائلها، وذلك لمساعدة أنفسهم والفئات الاجتماعية والأفراد على اكتساب أفعال بيئية ايجابية من خلال توضيح المفاهيم والحقائق والقيم للقضايا والمشكلات البيئية لسلامة وآمن أفراد المجتمع، وذلك من خلال النظافة الشخصية، الأمن والسلامة. ويقدر إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

٣. السلوك المشكل

يعرف بأنه سلوك لدى مجموعة من الأطفال الذين يظهرون وبشكل متكرر أنماطا منحرفة أو شاذة من السلوك عما هو مألوف أو معتاد، وهم أطفال غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناء عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والرفاق ، وتتكون لديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي، ووفقا لذلك فإن لديهم صعوبات في: التفاعل مع الإقران بأنماط سلوكية منتجة ومقبولة، والتفاعل مع أشكال السلطة كالمعلمين والمربين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة (سهير كامل أحمد ، بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠، ٧-٨). وقد اقتصر السلوك المشكل عند طفل الروضة في هذا المقياس على عدة أشكال مختلفة تتمثل في: الغيرة، والعدوان، والكذب، والسرقة، ومص الأصابع، وقضم الأظافر، والعناد، والغضب، والقلق، وتشتت الانتباه، والخوف، والتخريب، واستخدام الألفاظ البذيئة، وفرط النشاط. ويقدر إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

أ- مفهوم الوعي البيئي :

يختلف الباحثون في تعريف الوعي البيئي، وفيما يلي عرض لأهم التعريفات :-

يعرف الوعي البيئي بأنه عملية بناء، وتنمية اتجاهات، ومفاهيم ، وقيم ، وسلوكيات بيئية لدى الأفراد بما ينعكس إيجابيا على حماية البيئة ، والمحافظة عليها وتحقيق نوع من العلاقات المتوازنة التي تحقق الأمان البيئي (مرفت حسن برعي، ٢٠٠٦، ٥٧٦).

ويذكر على أنه عملية إعداد الفرد للتفاعل الناتج مع بيئته بما تشمله من موارد مختلفة

، مما يتطلب إكسابه العديد من المفاهيم البيئية التي تساعد على فهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان وعناصر البيئة ، كما يتطلب تنمية وتوجيه سلوكياته تجاه البيئة وإثارة ميوله واتجاهاته نحو صيانة البيئة والمحافظة عليها (منى محمد الجزار ، ٢٠٠٩، ٢٤٠)

كما يعرف الوعي البيئي بأنه إدراك الطفل القائم على إحساسه ومعرفته بالقضايا والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائل علاجها (محب محمود الرافعي ، ٢٠١٠، ٧٢).

هو عملية ذاتية نابعة من داخل الطفل تجعله يسير في اتجاه إيجابي نحو البيئة وهي عبارة عن إدراك الطفل للعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة، وكل ما تحوي هذه العلاقة من قضايا ومشكلات بيئية وطريقة المواجهة والوقاية من هذه المشكلات، مع التقنين والترشيد والحفاظ على موارد البيئة(سمر محروس أحمد وآخرون ، ٢٠١١، ٢٥٩)

يعرف الوعي البيئي بأنه إدراك الفرد للبيئة القائم على المعرفة والشعور الداخلي نحو عناصر البيئة ومشكلاتها ، أي لا يكون الاهتمام موجها إلى الذاكرة أو استرجاع بقدر الاهتمام بأن يدرك الفرد ويشعر بأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة البيئية (Disinger, 2011, 35)

وهو إدراك الطفل لدوره في التعامل مع البيئة ومواجهتها ، وحسن استغلال مواردها الطبيعية ، وإدراكه للمشكلات البيئية ، وقدرته على التوصل لأنسب الحلول لمواجهة هذه المشكلات (محمد عباس المغربي وآخرون ، ٢٠١٦، ٣٤٥)

وينظر إلى الوعي البيئي على أنه استجابة الفرد(سلبا أو إيجابا) نحو موقف ، أو قضية بيئية ناتجة عن تأثره وجدانيا بمعلومات معرفية تجاه الموقف (آمال سعد سيد أحمد ، ٢٠١٦، ٢١٥).

ويقصد بالوعي البيئي عملية بناء ، وتنمية اتجاهات ، ومفاهيم ، وقيم ، وسلوكيات بيئية لدى الأفراد بما ينعكس إيجابا على حماية البيئة ، والمحافظة عليها وتحقيق نوع من العلاقات المتوازنة التي تحقق الآمان البيئي (Grodzinska, 2016, 62-69).

إدراك الطفل للبيئة ومكوناتها وطرق الحفاظ عليها وذلك من خلال الاحتكاك المباشر والتفاعل وهذا الإدراك يقوم على المعرفة والإحساس والشعور بأهمية البيئة (صباح صالح الشجراوي ، ٢٠١٦، ١٤٦).

ويعرف على أنه قدرة الطفل على إدراك وتفسير العلاقة الصحية بين الأنظمة البيئية ، وقدرته على التصرف السليم مع موارد البيئة بهدف تحسين البيئة والمحافظة عليها (Oneill, 2017, 4).

يعرف الوعي البيئي بأنه إدراك الفرد بالمعارف المتعلقة بالبيئة، والتي تحدد علاقته بالوسط البيئي المحيط به، ليكون قادرا على حماية البيئة من المشكلات التي تواجهها ، وكذلك حماية نفسه من تلك المخاطر ، وحماية الأجيال المتعاقبة على هذه الأرض (على محي الدين راشد، ٢٠١٨، ١٢٦).

ومما سبق يتضح أن الوعي البيئي عبارة عن مجموعة من المعارف والاتجاهات والسلوكيات، إدراك الفرد القائم على إحساسه لاستجابة سريعة من أجل التفاعل مع بيئته وفهم المشكلات التي تواجه البيئة ، كما أن الوعي البيئي بمثابة إدراك لعناصر البيئة والتعرف على مشكلاتها من خلال المعرفة بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائلها، وذلك لمساعدة أنفسهم والفئات الاجتماعية والأفراد على اكتساب أفعال بيئية ايجابية من خلال توضيح المفاهيم والحقائق والقيم للقضايا والمشكلات البيئية وآثارها على حياة الإنسان بهدف تحفيزه وتحقيق الدافعية لديه وصولا للسلوكيات الايجابية.

مستويات الوعي البيئي :

تتمثل مستويات الوعي البيئي فيما يلي:

- **المستوى الوجداني** : يختص بالشعور والإحساس والإدراك بالبيئة المحيطة بالإنسان.
- **المستوى المعرفي** : يختص بجميع المبادئ والمعارف والمفاهيم والعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة والتعرف على المشكلات البيئية.
- **المستوى المهاري** : مهارة التفكير في عظمة الخالق سبحانه وتعالي في جعل البيئة في حالة اتزان ومعرفة سلوك الفرد غير الرشيد الذي أدى إلى اختلال التوازن الطبيعي وإحداث المشكلات البيئية ومهارة التفكير في العمل على حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرارات الإيجابية لمنع ظهور هذه المشكلات مرة أخري (سعاد مصطفى الزياتي، ٢٠٠٤، ٢١٧).

ويضح ضعف مستوى الوعي البيئي لطفل الروضة وقد أكدت بعض الدراسات ومنها دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي والوقوف على الاتجاهات البيئية لدى أطفال مرحلة الروضة بدولة الكويت ، والتعرف على أهم المفاهيم البيئية التي يجب تضمينها في برامج رياض الأطفال ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من (٤٩٥) طفل وطفلة ، (٥٢٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال من الملتحقين برياض الأطفال، واستخدمت الدراسة أدوات منها اختبار الوعي البيئي للأطفال ، ومقياس للاتجاه البيئي لأطفال الرياض ، وأسفرت النتائج عن بلغ المتوسط العام للوعي البيئي لأطفال الرياض (٨٠.٥٣%) ، أكثر المفاهيم المقترح تضمينها في برامج رياض الأطفال ارتبطت بالبيئة البحرية والتلوث ونظافة البيئة والتعريف بكيفية المحافظة على البيئة واستخدام المستهلكات في عمل أشياء مفيدة والمحافظة على نظافة مرافق الروضة

والأماكن العامة .

كما هدفت دراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لأطفال الروضة، تكونت العينة من (١٥٠) من أطفال الروضة بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة أدوات منها مقياس الوعي البيئي لأطفال الروضة، وأسفرت النتائج عن ارتفاع الوعي البيئي لبعض المناطق التعليمية مثل العاصمة وانخفاض الوعي البيئي في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي المنخفض، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لصالح الإناث حيث وجد أن الإناث أكثر وعيا بالبيئة من الذكور. وأيضا هدفت دراسة (Gulay, 2017) إلى قياس الوعي البيئي والاتجاه نحو البيئة لدى أطفال الروضة بمدينة ديزلي بتركيا، وتكونت العينة من (١٧١) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، كما هدفت إلى قياس أثر الجنس على مستوى وعيهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الوعي البيئي، ومقياس الاتجاه نحو البيئة، أسفرت نتائج الدراسة عن أن أطفال الروضة تميزوا بوعي مرتفع نتيجة مرورهم ببرنامج التربية البيئية. وقد أجرت بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من (١٨٠) طفل وطفلة ، وتتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت مقياس الوعي البيئي لأطفال الروضة، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، وعدم وجود فروق في مستوى الوعي البيئي تبعا لمتغيري الجنس والثقافة .

أهداف الوعي البيئي :

يهدف الوعي البيئي إلى :-

- تحسين نوعية معيشة الإنسان من خلال تقليل أثر التلوث على صحته.

- تطوير أخلاقيات بيئية بحيث تصبح هي الرقيب على الإنسان عند تعامله مع البيئة .
- تفعيل دور الجميع في المشاركة باتخاذ القرار للعناية بالبيئة.
- مساعدة الفرد في اكتشاف المشاكل البيئية وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد في التعامل مع عناصر البيئة (ربيع هادي مشعان ، ٢٠٠٦،٢٠٥).

كما يهدف الوعي البيئي إلى:-

- تيسير المعرفة البيئية وكشف الحقائق المتصلة بها للطفل ؛ حتى يدرك مكوناتها وعلاقتها
- تكوين معرفة بيئية لدى فئات مختلفة من المجتمع ، يساعدهم على فهم المشكلات البيئية المحيطة بهم ؛ حتى يكون لهم نصيب من المساهمة في المحافظة على سلامة المحيط.
- توليد الحماس تجاه إيجاد الحلول المناسبة ، من خلال غرس القيم البيئية التي تستهدف صيانة البيئة مما يهددها من أخطار التغلغل إلى جذور العلل الحقيقية في أسلوب حياة كل فرد
- الحث على المشاركة في الحد من المشكلات البيئية والوقاية منها.

فالمحافظة على البيئة وحل مشكلاتها يبدأ من تنمية الوعي البيئي للأطفال ، الذي قد يؤدي إلى الاتجاه والسلوك الإيجابي وعدم الإضرار بموارد البيئة الطبيعية كعدم قطع الأشجار ، وحمايتها ، وصيد الحيوانات والطيور من جانب الأطفال (رشا السيد متولي، ٢٠١٦، ١٣).

ومما سبق فالوعي البيئي يهدف إلى معرف الفرد بالمشكلات البيئية والتوعية بكيفية

الحفاظ على البيئة ، وأن الوعي البيئي يبدأ من الإنسان ويعود إليه ، وكل فرد في المجتمع معني ومسئول عن النهوض بالمستوى البيئي ، وكل قرار بيئي مهما كان صغيرا ، قد يساهم في التطوير نحو مستقبل أفضل . وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على ذلك ومنها دراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على المشاكل التي تتعلق بالوعي البيئي، كما هدفت إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الذكور والإناث في الوعي البيئي، واستخدمت الدراسة أدوات منها استبيان الوعي البيئي، واستبيان ممارسة بعض السلوكيات اليومية، وتكونت العينة من ٣٤٠ طفل وطفلة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين استبيان الوعي البيئي واستبيان السلوكيات اليومية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استبيان السلوكيات اليومية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ودراسة(2016) Bonnet التي هدفت إلى التعرف على مدى وعي أطفال الروضة بالمشكلات البيئية، واتجاهاتهم نحوها من خلال دراستهم للمنهج المحلى للتعليم بالمملكة المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥١) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، وأظهرت النتائج أن الأطفال لديهم وعي كبير بالبيئة ، وبأنهم جزء من البيئة المحيطة ، ولديهم إحساسا قويا بأهمية حماية البيئة ولديهم وعي بمشكلات البيئة ، إلا أن النتائج أشارت إلى أن أطفال الروضة لا علم لهم بالقضايا البيئية، وإدراكهم للمفاهيم ككل.

وقامت شيرين عبد الحي عبد السلام (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى وصف وتحليل مظاهر تلوث الهواء في مدينة شبرا الخيمة، وتوضح العلاقة بين انتشار بعض ملوثات الهواء واحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى عينة من الأطفال، والعمل على لفت أنظار المسئولين بشأن الآثار الكبيرة لهذه الملوثات وانعكاساتها على سلوك الأطفال في حال استمرار التعرض لهذه الملوثات. طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) طفلاً من أطفال

المرحلة الابتدائية بمدرسة أحمد شعلان بحي شرق شبرا الخيمة، وكانت أهم الشروط أن تكون الدراسة على أطفال باقون للإعادة، أو منقولين بملاحق موزعين كالتالي: (٤١) ذكور، و(٩) إناث في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس تقدير المشكلات السلوكية، قائمة كورنال الجديدة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين انتشار بعض ملوثات الهواء وبين متوسط درجات الأطفال على المقياس العقلي والمعرفي لاحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى عينة من الأطفال، وجود علاقة دالة إحصائياً بين انتشار بعض ملوثات الهواء وبين متوسط درجات الأطفال على مقياس فرط الحركة ونقص الانتباه لاحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى الأطفال، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين انتشار الرصاص وبين متوسط درجات الأطفال على مقياس تقدير المشكلات السلوكية لاحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى الأطفال.

أبعاد الوعي البيئي:-

تتمثل أبعاد الوعي البيئي لطفل الروضة في النظافة الشخصية، والأمن والسلامة، وقد أشارت صباح صالح الشجراوي (٢٠١٦، ١٥٠) إلى أبعاد الوعي البيئي لطفل الروضة فيما يلي:-

- إدراك الطفل لموقف ما أو ظاهرة ما، نفعها أو ضررها.
- إدراك الطفل للعلاقة بين الإنسان والبيئة والتفاعل بينهما.
- إدراك الطفل للمشكلات البيئية التي يتسبب فيها الإنسان مثل: عدم النظافة وعدم النظام والضوضاء، وسوء استهلاك الطاقة الكهربائية وسوء استهلاك المياه وإهدار الممتلكات العامة والتلوث.
- إدراك الطفل أن البداية تأتي منه في صورة تفاعل سليم بينه وبين البيئة.

- إدراك الطفل للمعلومات والمعارف البيئية التي تؤهله لمعرفة جميع مكونات البيئة والنظام البيئي وعدم الإضرار به.

ب-السلوك المشكل :

مفهوم السلوك المشكل

يعرف السلوك المشكل على أنه جميع التصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها في البيئة الاجتماعية ولا تناسب مرحلة نموه (سميرة علي أبوغزالة، ٢٠٠٩، ٢٣).

وهو الاستجابة الكلية الآلية التي تتدخل فيها إفرازات الغدد حين يواجه الكائن العضوي أي موقف (سيد أحمد عبدالمجيد منصور، وزكريا أحمد الشربيني، ٢٠١١).

يعرف بأنه تلك الحالة التي تكون فيها شخصية الطفل مضطربة، وتظهر عليها أعراض سلوكية تعيق من النمو الجسدي والعقلي والوجداني والاجتماعي لديه، وبالتالي تؤثر سلبًا على تعلمه، وتعامله مع معلمه، ومع زملائه الأطفال أثناء الدرس (يوسف دياب عواد، مجدي علي زامل، ٢٠١٤، ١٤٨).

ويعرف على أنه الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستدل على هذا السلوك عندما يتصرف الفرد تصرفاً يؤذى فيه نفسه أو الآخرين، ويصبح الطفل في حالة من الاضطراب (Dolan, 2015, 191).

ويذكر على أنه سلوك يصدر من الطفل ويكون هذا السلوك غير مرغوب وتكون نتائجه غير مرضية للآخرين المحيطين به، ويتصف هذا السلوك بالتكرار وتتحدد المشكلات السلوكية في التبول اللاإرادي، العدوان، التمرد، الكذب، مشكلات الطعام (هناء أحمد محمد،٢٠١٧، ٤٠٥).

ويعرف السلوك المشكل بأنه سلوك يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد (Roesman, 2018, 241- 277).

يعرف بأنه سلوك لدى مجموعة من الأطفال الذين يظهرون وبشكل متكرر أنماطا منحرفة أو شاذة من السلوك عما هو مألوف أو معتاد، وهم أطفال غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناء عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والرفاق، وتتكون لديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي، ووفقا لذلك فإن لديهم صعوبات في: التفاعل مع الاقران بأنماط سلوكية منتجة ومقبولة، والتفاعل مع أشكال السلطة كالمعلمين والمربين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة (سهير كامل أحمد، بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠، ٧-٨).

وقد اقتصر السلوك المشكل عند طفل الروضة في هذا المقياس على عدة أشكال مختلفة تتمثل في: الغيرة، والعدوان، والكذب، والسرقة، ومص الأصابع، وقضم الأظافر، والعناد، والغضب، والقلق، وتشتت الانتباه، والخوف، والتخريب، واستخدام الألفاظ البذيئة، وفرط النشاط. ويقدر إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

أشار هريرت (١٩٩٩، ٤٥) إلى أن الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين الأمريكيين أسفرت عن وجود بعدين للسلوك المشكل:-

- **البعد الأول** : ويشتمل على المشكلات الشخصية : وهى تلك المشكلات التي تتضمن أنماط السلوك التالية (الشعور بالنقص، عدم الثقة بالذات، الانسحاب الاجتماعي،

النزعة للتهيج، الوعي الذاتي، الخجل والقلق، اللامبالاة، عدم القدرة على المرح، الاكتئاب، التحفظ، فرط الحساسية والخمول، الانعزال، انشغال البال) ويرى الباحثون على أن الأصل الانفعالي لهذا البعد يعود إلى الشعور بعدم الأمان أو الطمأنينة.

- **البعد الثاني** : مشكلات السلوك: وهى تلك المشكلات التي تتضمن الأنماط السلوكية التالية (التمرد، التفكك، الصخب، الشجار، جلب الانتباه، عدم السكون والسلبية، عدم الارتباط والتخريب، سرعة الاستثارة، نوبات الغضب، فرط النشاط، عدم احترام الآخرين، انتهاك حرمة المقدسات ، الغيرة وعدم التعاون)، واستنتج الباحثون أن هذه الأنماط السلوكية عبارة عن تحدى صريح للسلطة وسوء سلوك فاضح يتضمن العدوان والضبط المحدود للذات وفى حالة مشكلات السلوك تعبر الدوافع عن ذاتها وتتحقق ويعانى المجتمع من جراء ذلك، بينما في حالة مشكلات الشخصية تكبت الدوافع وتكف بشكل واضح والطفل هو مسرح المعاناه.

وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على ذلك ومنها دراسة نعمات شعبان علوان، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على الأهمية النسبية لمجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الرياض، والتعرف على الأهمية النسبية لفقرات المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلا وطفلة من أطفال الرياض، واستخدم استبانة لقياس بعض المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال مرحلة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات المشكلات السلوكية لدى الأطفال موضع الدراسة، هو: التبول اللاإرادى، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بعد الغضب لصالح الإناث، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الغضب تعزى لمتغير مكان السكن لصالح أطفال الجنوب.

ويرى عبدالرحمن محمد عيسوي (٢٠١٣) أن السلوك ينقسم إلى:-

- السلوك الفطري: ويعنى الأفعال الموروثة الفطرية التي لم يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة.
- السلوك المكتسب: وهو الأفعال التي يكتسبها الفرد نتيجة الخبرة.
- السلوك السوي: وهو الأفعال المقبولة اجتماعيا.
- السلوك المرضى: وهو الأفعال الغير مقبولة اجتماعيا (السلوك المشكل).

وفيما يلي بعض الأساليب التي يمكن للأسرة استخدامها في سبيل بث الوعي البيئي لدى الأطفال ، على سبيل المثال:

- أن يتعامل الأبوان مع المياه بإيجابية، فلا يسرفان، ولا يلوثان، وبالتالي فانه من غير المعقول أن ينهيان أبناءهما عن خلق الإسراف بالماء وتلويثه ويأتيان بمثله
- أن لا يمل الأبوان من النصح والإرشاد إلى مواطن الخلل في قضايا المياه ، وأن يدلان الأبناء على مصادر تلوث المياه ، ويوجهانهم إلى سبل التصدي لذلك.
- أن يغرس الأبوان في نفوس الأبناء قيمة النظافة في كل شيء ، ومنها نظافة الماء حيثما وجد.
- أن يذكر الآباء للأبناء أن الإنسان هو سبب مشكلة الماء ؛ لأنه قد أنحرف عن المنهج السليم في التعامل مع الماء ، فأسرف ولوث واستنزف ، ولن يكون هناك حل لقضايا الماء إلا من خلال الإنسان نفسه.
- أن يشرك الأبوان الأبناء في عمليات تنظيف خزانات مياه الشرب وتعقيم المياه ، ولو كان ذلك من خلال المشاهدة ، إن تعذر ممارسة الفعل عمليا.

- أن يشرك الآباء الأبناء في عمليات تفقد شبكة المياه المنزلية وفحص العدادات ومراقبة التسرب ومعالجته.
- أن يشرك الأبوان الأبناء في عملية إبلاغ سلطة المياه عن أي تسرب للمياه من شبكة المياه الرئيسية.
- تقليل حجم خزان المرحاض ، بوضع زجاجة ماء ممتلئة ومغلقة سعة لتر داخل الخزان ، وإعلام الأبناء عن الحكمة من ذلك.
- تنظيم ري نباتات الحديقة المنزلية ، وتصغير حجم حفائرها ، واستخدام طريقة الري بالتنقيط ، وشرح هذه الإجراءات للأطفال.

وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على ذلك ومنها دراسة (Denham et al., 2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية لدى أطفال الروضة، وتكونت من عينة قوامها (٣٩) طفل (١٩بنت، ٢٠ولد) من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم من (٤- ٦) سنوات، واستخدمت الدراسة أدوات من أهمها تقديرات المعلمين وأولياء الأمور والأقران حول الكفاءة الاجتماعية وردود أفعال الأطفال على التعبيرات الانفعالية للآخرين، وتوصلت النتائج إلى أن أطفال الروضة الذين تميز تعبيرهم الانفعالي بالغضب والسلبية أثناء اللعب كانت كفاءتهم الاجتماعية منخفضة.

ودراسة أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على العلاقات بين أبعاد الضغوط الأسرية كما يدركها الوالدين وبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة، والتعرف على الفرق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥ طفل من رياض الأطفال (١٦ ذكور - ١٩ إناث)، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الضغوط الأسرية ، ومقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن

وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط الأسرية كما يدركها الآباء وبعض المشكلات السلوكية، وتوجد علاقة إرتباطية سالبة بين أبعاد الضغوط الأسرية كما تدركها الأمهات وبعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ولا توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية لدى الأطفال. وكذلك دراسة Walker & Chang, (2018) التي هدفت إلى اختبار المقدمات الاجتماعية النفسية (توتر الأمهات ، والثقة بالنفس والتعاطف) للمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من الطفولة (الميلاد – ١٢) شهر، وحديثي الولادة (١) شهر، والطفولة المبكرة (٢-٣٢) شهر وسن الروضة (٢-٥) سنوات، واستخدمت الدراسة استبيان مطول تم إرساله بريديا لكي تكمله (١٢٢) أما مدة (٢٤) شهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين توتر الأمهات والمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة، وجود علاقة ارتباطيه موجبه بين التعاطف الأموي والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية لصالح الذكور.

فروض البحث:

وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والخلفية النظرية السابق عرضهما يمكن صياغة فروض هذا البحث فيما يلي:-

توجد علاقة ارتباطية بين ضعف مستوى الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة

يوجد مستوى منخفض في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة

المنهج المستخدم في البحث :

المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك لوصف العلاقة الارتباطية بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، وأيضا المقارنة بين الذكور والإناث في الوعي البيئي والسلوك المشكل.

- **الحدود الزمنية** : طبقت الدراسة في الفترة الزمنية من (٢٠١٨/٣/٢ - ٢٠١٨/٣/٢٢م) للعام الدراسي٢٠١٧-٢٠١٨.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في روضة مدرسة نفيسة الحصري، وروضة مدرسة عثمان بن عفان، وروضة مدرسة الأوائل بمحافظة الفيوم.

- **العينة** : وتتضمن:-

الأولى: عينة حساب الخصائص السيكومتريه وتضمنت (٣٠) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، وذلك بهدف جمع البيانات الأولية، ولحساب الخصائص السيكومتريه لمقياس الوعي البيئي ومقياس السلوك المشكل.

الثانية: تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بروضة نفيسة الحصري والتي تشمل (٦٣) طفلا وطفلة من أطفال KG2 بمحافظة الفيوم، وروضة مدرسة عثمان بن عفان والتي تشمل (٦١) طفلا وطفلة من أطفال KG2 بمحافظة الفيوم، وروضة مدرسة الأوائل والتي تشمل (٥٨) طفلا وطفلة من أطفال KG2 بمحافظة الفيوم ، وفيما يلي جدول بتوزيع مجتمع البحث.

جدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة

اسم الروضة	الذكور	الإناث	العدد الكلي
مدرسة نفيسة الحصري	٢٩	٣٤	٦٣
مدرسة عثمان بن عفان	٢٦	٣٥	٦١
مدرسة الأوائل	٢٢	٣٦	٥٨
الإجمالي	٧٧	١٠٥	١٨٢

خطوات اختيار عينة البحث النهائية

وقد تم انتقاء الأطفال الأكثر حضوراً، وأيضا قامت الباحثة بتطبيق مقياس الوعي البيئي لتحديد الأطفال الايجابيين والأطفال السلبيين لمستوى الوعي البيئي، حيث بلغ المجتمع الكلي لعينة البحث (١٨٢) طفلا وطفلة طبق عليهم مقياس الوعي البيئي، حيث تم أخذ الارباعي الأدنى في الوعي البيئي (السلبيين) للوعي البيئي، وكان قوام عينة البحث (١١٤) طفلا وطفلة من أطفال KG2 بمرحلة رياض الأطفال، أعمارهم تراوحت مابين (٥-٦) سنوات، منهم ذكور(٤٨) طفلا ، وإناث (٦٦) طفلة، وفيما يلي جدول بتوزيع عينة البحث.

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة

اسم الروضة	الذكور	الإناث	العدد الكلي
مدرسة نفيسة الحصري	١٥	٢٠	٣٥
مدرسة عثمان بن عفان	١٧	٢٤	٤١
مدرسة الأوائل	١٦	٢٢	٣٨
الإجمالي	٤٨	٦٦	١١٤

وقد تم عمل تكافؤ للعينة الذكور والإناث من حيث العمر، وجاءت نتائج التكافؤ كما في الجدول (٣) التالي:-

جدول (٣)

التكافؤ بين عينة الدراسة الذكور والإناث

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر	ذكور	٤٨	٥.٠٦٤٦	٠.٥٤٤٤١	١١٢	٠.٩١٧	غير دال
	إناث	٦٦	٤.٩٧١٢	٠.٥٣١١١			

قيمة (ت) الجدولية لدرجة حرية (١١٢)

مستوي الدلالة عند (٠.٠١)= ٢.٦٢٦ مستوي الدلالة عند (٠.٠٥)= ١.٩٨٤

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة للعمر لدى أطفال الروضة قيم أصغر من القيمة الحدية (١.٩٨٤)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العمر، مما يدل على التكافؤ بينهما.

- أدوات الدراسة

١. اختبار السلوك المشكل لدي طفل الروضة (إعداد سهير كامل أحمد، بطرس حافظ بطرس،٢٠١٠)

هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس السلوك المشكل لدي أطفال الروضة، والذي يتضح عند تفاعل الطفل مع أقرانه في الروضة، وفي البيئة التي يعيش فيها، ومع أخوته في المنزل، ومع الكبار سواء كان الوالدين أو المعلمات .

وصف الاختبار : يحتوى الاختبار على ١١٠ عبارة تقيس السلوك المشكل عند طفل الروضة بأشكاله المختلفة: كالغيرة، والعدوان، والكذب، والسرقة، ومص الأصابع، وقضم الأظافر، والعناد، والغضب، والقلق، وتشتت الانتباه، والخوف، والتخريب، واستخدام الألفاظ البذيئة، وفرط النشاط.

طريقة التصحيح: يتكون الاختبار في صورته النهائية من ١١٠عبارة ، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات وهي (يحدث دائما/ يحدث أحيانا/ لا يحدث) وتتراوح درجة كل عبارة من (٣- ١) درجات بحيث:

-إذا وضعت علامة (صح) أمم العبارة في المكان (يحدث دائما) فإنه يحصل على ثلاث درجات.

-وإذا وضعت علامة (صح) أمام العبارة في المكان (يحدث أحيانا) فإنه يحصل على درجتان.

-وإذا وضعت علامة (صح) أمام العبارة في المكان (لا يحدث) فإنه يحصل على درجة واحدة. وينطبق ذلك على كل عبارات الاختبار.

تقنين الاختبار: قاما معدا الاختبار بتقنينه على عينة قوامها ٢٠٠ طفلاً من أطفال الروضة من الجنسين (ذكور – إناث) من المستويين الأول والثاني (KG1,KG2) أعمارهم الزمنية من (٤- ٥) سنوات بمتوسط قدرة ٤.٦ وانحراف معياري قدرة ١.١ وعمر زمني (٥- ٦)سنوات بمتوسط قدرة ٥.٤ وانحراف معياري قدرة١.٣ ووزعت عينة التقنين وفقا للجنس والمستوى العمري كما في جدول(٣)

عينة التقنين: قاما معدا الاختبار بتحديد عينة التقنين كما يتضح في جدول(٤)

جدول (٤)

توزيع عينة التقنين وفقا للجنس والمستوى العمري

الجنس/ المستوى	ذكور	إناث	إجمالي
المستوى الأول KG1	٥٠	٥٠	١٠٠
المستوى الأول KG2	٥٠	٥٠	١٠٠
إجمالي	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

الخصائص السيكومترية للاختبار: قاما معدا الاختبار بحساب معاملات الصدق والثبات للاختبار على عينة التقنين الموضحة في جدول (٤) وإيجاد معاملات الصدق ومعاملات الثبات وذلك على النحو التالي.

صدق الاختبار: قاما معد الاختبار بإيجاد معاملات الصدق للسلوك المشكل للأطفال باستخدام طريقة المحك الخارجي والتحليل العاملي كما يتضح فيما يلي:

طريقة المحك الخارجي: قاما معد الاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين هذا المقياس، وقائمة تقدير سلوك الطفل ، إعداد مصطفي كامل (٢٠٠٥) ، وأشارت النتائج عن معامل صدق مقداره (٠.٧٢) وهو معامل مقبول.

الصدق العاملي: وجد أن للاختبار صدق عاملي، فعند إجراء تحليل عاملي لمصفوفات الارتباط بين هذا الاختبار ومجموعة أخري من الاختبارات، أشارت نتائج التحليل العاملى بعد تدوير المحاور بطريقة فاريمكس إلى أن التشبعات بكل عامل دالة إحصائيا حيث يبلغ قيمة كل منها (٠.٣٠) فأكثر على محك جلفورد مما يؤكد صدق المقياس.

ثبات الاختبار: قاما معدا الاختبار بإيجاد معامل الثبات للاختبار بثلاث طرق وهي معادلة كود– ريتشاردسن، والتجزئة النصفية ، وإعادة التطبيق ، كما يتضح فيما يلي:

معادلة الثبات كود– ريتشاردسن: قاما معدا الاختبار بإيجاد معامل الثبات على عينة التقنين باستخدام معادلة كود– ريتشاردسن وتوصل إلى معامل ثبات (٠.٨٢) وهو معامل مقبول.

باستخدام طريقة التجزئة النصفية: قاما معدا الاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (المفردات الفردية، والمفردات الزوجية) للحصول على الثبات النصفي للاختبار، ثم قاما بإيجاد معامل الثبات ككل للاختبار باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

جدول(٥)

معادلة الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل الثبات ككل
الأسئلة الفردية	٥٥	٠.٩٠	٠.٩٥
الأسئلة الزوجية	٥٥		

يتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معامل الارتباط وهي معاملات مقبولة.

طريقة إعادة التطبيق: قاما معدا الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعان لإيجاد معامل الثبات وكان مقداره (٠.٩٥) وهو معامل مقبول.

وفي البحث الحالي قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك المشكل:

الصدق: باستخدام صدق المحك الخارجي، وذلك بحساب الارتباط بين درجات مقياس السلوك المشكل للأطفال (إعداد/ صديقة علي أحمد يوسف ،١٩٩٤م) كمحك خارجي، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠.٦٩ وهو معامل مقبول.

الثبات: باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، قد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات لمقياس السلوك المشكل باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني يصل إلى (٣) أسابيع، وخلصت إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين قدرها (٠.٧٨) وهو معامل مقبول.

الاتساق الداخلي: باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل ويوضحها الجدول (٦) النتائج:

جدول (٦)

معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل (ن=٣٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٧	٢٩	٠.٥٧٩	٥٧	٠.٣٩٤	٨٥	٠.٦٩٨
٢	٠.٦٤٦	٣٠	٠.٣٨٧	٥٨	٠.٦٥٤	٨٦	٠.٤٩٧
٣	٠.٦١٩	٣١	٠.٦٩٨	٥٩	٠.٤٥٦	٨٧	٠.٥٠٩
٤	٠.٦٩٧	٣٢	٠.٤٩٧	٦٠	٠.٣٩٧	٨٨	٠.٦٥٤
٥	٠.٤٩٧	٣٣	٠.٣٨٩	٦١	٠.٤٩٧	٨٩	٠.٤٥٦
٦	٠.٢٩٥	٣٤	٠.٦٥٤	٦٢	٠.٣٩٦	٩٠	٠.٣٩٧
٧	٠.٦٤٥	٣٥	٠.٤٥٦	٦٣	٠.٥٧٩	٩١	٠.٦٩٨
٨	٠.٦١٨	٣٦	٠.٣٩٧	٦٤	٠.٣٩٧	٩٢	٠.٤٩٧
٩	٠.٦٩٨	٣٧	٠.٦٩٨	٦٥	٠.٧١٢	٩٣	٠.٤٧٩
١٠	٠.٤٩٥	٣٨	٠.٤٩٧	٦٦	٠.٥٧٩	٩٤	٠.٥٧٩
١١	٠.٣٩٩	٣٩	٠.٧٦٤	٦٧	٠.٦٥٧	٩٥	٠.٣٨٩
١٢	٠.٦٥٤	٤٠	٠.٣٩٥	٦٨	٠.٥٣١	٩٦	٠.٧١٢
١٣	٠.٤٥٦	٤١	٠.٦٤٥	٦٩	٠.٥٧٩	٩٧	٠.٦٩١
١٤	٠.٣٩٧	٤٢	٠.٦١٨	٧٠	٠.٣٩٣	٩٨	٠.٤١٥

١٥	٠.٤٩٧	٤٣	٠.٦٩٨	٧١	٠.٧١٢	٩٩	٠.٥٧٩
١٦	٠.٦٤٧	٤٤	٠.٤٩٧	٧٢	٠.٦٩١	١٠٠	٠.٦٠٧
١٧	٠.٦٤٦	٤٥	٠.٥٩٥	٧٣	٠.٤٨٥	١٠١	٠.٧٦٤
١٨	٠.٦١٤	٤٦	٠.٣٩٨	٧٤	٠.٦٤٨	١٠٢	٠.٣٩٥
١٩	٠.٥٧٩	٤٧	٠.٣٧٦	٧٥	٠.٦٧٤	١٠٣	٠.٦٤٥
٢٠	٠.٦١١	٤٨	٠.٥٧٤	٧٦	٠.٦٣٢	١٠٤	٠.٦١٨
٢١	٠.٥٧٩	٤٩	٠.٤٥٦	٧٧	٠.٦٩١	١٠٥	٠.٦٩٨
٢٢	٠.٣٨٧	٥٠	٠.٣٩٧	٧٨	٠.٣٨٥	١٠٦	٠.٤٩٧
٢٣	٠.٧١٢	٥١	٠.٦٩٨	٧٩	٠.٥٧٩	١٠٧	٠.٤٩٥
٢٤	٠.٦٩١	٥٢	٠.٤٩٧	٨٠	٠.٤٠٧	١٠٨	٠.٦٤٥
٢٥	٠.٣٨٥	٥٣	٠.٣٩٩	٨١	٠.٧١٢	١٠٩	٠.٦١٨
٢٦	٠.٥٧٩	٥٤	٠.٥٧٩	٨٢	٠.٥٧٩	١١٠	٠.٦٩٨
٢٧	٠.٣٩٧	٥٥	٠.٣٧٨	٨٣	٠.٦٩١		
٢٨	٠.٧١٢	٥٦	٠.٧١٢	٨٤	٠.٤٨٥		

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٧٦) و(٠.٧٦٤)، حيث أن الاتساق يدل على التماسك بين عبارات المقياس، وهذه المعاملات مقبولة.

مقياس الوعي البيئي (إعداد/ الباحثة)

- **الهدف من المقياس:** تحديد درجة الوعي البيئي لدي أطفال الروضة.
- **خطوات إعداد المقياس:**

اطلعت الباحثة علي العديد من الأدبيات المختلفة للوعي البيئي والتي قدمت في الأبحاث الأجنبية والأبحاث العربية، وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة والتي استخدمت مقياس الوعي البيئي ومنها دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨) ، ودراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) ، ودراسة Bonnet (2016) ، ودراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) ، ودراسة

(Gulay, 2017) ، ودراسة بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨) ، ودراسة شيرين عبدالحي عبد السلام (٢٠١٩) . وتطرقت الباحثة للعديد من المقاييس التي تقيس الوعي البيئي لدى أطفال الروضة ، منها: مقياس الوعي البيئي (إعداد/ الجوهرة محمد جريه ، ٢٠١٥) ، ومقياس الوعي البيئي (إعداد/ صباح صالح الشجراوي ، ٢٠١٦) ، ومقياس الوعي البيئي (إعداد/ عزيزة خضير يتيم ، ٢٠١٧) ، ومقياس الوعي البيئي (إعداد/ منال محمد عواض ، ٢٠١٨) .

وقد توصلت الباحثة إلى عبارات المقياس (٢٦) عبارة التي تقع تحت بعدين هما (النظافة الشخصية، الأمن والسلامة) ثم قامت بعرضه على السادة المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والعلوم البيئية ، بلغ عددهم (١٠) محكمين لتحديد مدى ملائمة كل عبارة من العبارات للهدف الذي وضعت لقياسه ، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة ، وقد أبقت الباحثة على العبارات التي اتفق عليها المحكمين من حيث صلاحيتها وملائمتها لقياس الوعي البيئي التي وضعت لقياسها ، وقد عدلت بعض العبارات.

- **وصف المقياس:** تكون المقياس من (٢٥) عبارة تقيس جميعها الوعي البيئي وبعداه (النظافة الشخصية، الأمن والسلامة)، والبعد الأول عباراته من (١-١١)، والبعد الثاني عباراته من (١٢-٢٥).
- **طريقة التصحيح:** يتضمن المقياس بعدين مكونين من ٢٥عبارة ، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات وهي (دائما/ أحيانا/ أبدا) بمقابل (٣- ٢- ١) درجات، ويطبق بصورة فردية أو جماعية وأعلى درجة على المقياس ككل (٧٥) وأدنى درجة هي (٢٥) وتعبر الدرجة الأعلى عن مستوي الوعي البيئي أعلى وايجابي.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي البيئي:

- **حساب صدق المحكمين** : قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والعلوم البيئية، وقد جاءت التعديلات كما أشار المحكمون كالتالي في جدول (٧):-

جدول (٧)

العبارات التي تم تعديلها في مقياس الوعي البيئي

رقم العبارة	البعد	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢	النظافة الشخصية	يذهب إلى دورة المياه لقضاء حاجته.	يقضي حاجته في دورة المياه.
٦		يستخدم الماء والصابون في غسل يديه	يغسل يديه قبل الأكل وبعده
١٢	الأمن والسلامة	يهتم بالتعرف على الإرشادات الواجب الالتزام بها في الرحلات	يلتزم بالقواعد والتعليمات
١٦		يتجنب العبث في القمامة	يلعب بعيدا عن القمامة والأوساخ
١٧		يحرص على غلق الأجهزة الكهربائية في حالة عدم استخدامها	يغلق الأجهزة الكهربائية في حالة عدم استخدامها

وقامت الباحثة بحذف العبارة رقم (١٣) وهي:" يلتزم بقواعد الأمان عند التعامل مع أثاث الروضة" التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠ %) بين المحكمين، ليصبح المقياس مكون من ٢٥ عبارة تحت بعدين هما: (النظافة الشخصية، الأمن والسلامة).

حساب الصدق: باستخدام صدق المحك الخارجي، وذلك بحساب الارتباط بين درجات مقياس الوعي البيئي للأطفال (إعداد/ عزيزة خضير يتيم ،٢٠١٧م) كمحك خارجي، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠.٧٢ وهو معامل مقبول.

الثبات: باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، قد قامت الباحثة بحساب ثبات لمقياس الوعي البيئي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني يصل إلى (٢) أسبوعين، وخلصت إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين قدرها (٠.٧٤، ٠.٧٢، ٠.٧١) وهي معاملات مقبولة.

الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لدى عينة من (٣٠) طفلا وطفلة من أطفال الروضة ، وجاءت النتائج كما في جدول (٨):-

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الوعي البيئي (ن= ٣٠)

النظافة الشخصية		الأمن والسلامة	
رقم العبارة	معامل الارُتباط	رقم العبارة	معامل الارُتباط
١	٠.٦٦	١٢	٠.٨١
٢	٠.٧٧	١٣	٠.٦٥
٣	٠.٨٤	١٤	٠.٥٦
٤	٠.٦١	١٥	٠.٥١
٥	٠.٦٢	١٦	٠.٥٣
٦	٠.٧٣	١٧	٠.٧٧
٧	٠.٧٩	١٨	٠.٦٣
٨	٠.٦٩	١٩	٠.٥٧
٩	٠.٨٢	٢٠	٠.٦٠
١٠	٠.٥٧	٢١	٠.٥٥
١١	٠.٥٩	٢٢	٠.٥٤
		٢٣	٠.٧٤
		٢٤	٠.٦٩
		٢٥	٠.٥٨

أوضحت النتائج في جدول (٨) أن معاملات ارتباط عبارات بُعد النظافة الشخصية تراوحت مابين ٠.٥٧ إلى ٠.٨٤ ، وبُعد الأمن والسلامة تراوحت ما بين ٠.٥١ إلى ٠.٧٧ ، وكلها معاملات إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يوضح الاتساق الداخلي والتماسك بين عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لهذا البُعد

خطوات الدراسة: لإجراء البحث الميداني قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- الاطلاع علي أدبيات تربوية ونفسية تناولت متغيرات البحث الحالي من خلال البحوث والدراسات السابقة، وأيضاً الإطار النظري من البحث الحالي بغرض الإفادة منها في اختيار وتقنين أدوات البحث الحالي.
- تقنين أدوات البحث الحالي والقيام بالتطبيق الاستطلاعي لحساب الخصائص السيكومترية.
- تطبيق مقياس الوعي البيئي لاختيار عينة البحث من اللذين في الارباعي الأدنى للوعي البيئي.
- تطبيق أدوات البحث علي أطفال مرحلة الروضة من عينة البحث.
- مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من قبول أو رفض فروض البحث.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة التي تتمثل في التالي:-

- الوزن النسبي.
- معاملات الارتباط لبيرسون
- اختبار"ت" للعينات غير المرتبطة للكشف عن دلالة واتجاه الفروق.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة باسم SPSS.

نتائج الدراسة:

[١] – نتائج الفرض الأول:

ينص على أنه : توجد علاقة ارتباطية بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، واستخدمت الباحثة أسلوب إحصائي عبارة عن معاملات الارتباط لبيرسون "Pearson Correlation"، حيث أسفر التحليل عن النتائج التالية في جدول (٩):-

جدول (٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة (ن=١٣١)

الوعي البيئي	قيمة " ر "
	السلوك المشكل
النظافة الشخصية	-٠.٧٢٩**
الأمن والسلامة	-٠.٦٧٨**
الدرجة الكلية للوعي البيئي	-٠.٧٢٩**

(**) الدلالة عند ٠.٠١ **(*) الدلالة عند ٠.٠٥**

يتضح من الجدول (٩) وجود ارتباط سالب قوي دال بين الوعي البيئي (النظافة الشخصية – الأمن والسلامة) والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين بعدي الوعي البيئي والسلوك المشكل دالة عند مستوى ٠.٠١ لدى أطفال الروضة، وبهذا نقبل الفرض الموجه.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح وجود ارتباط دال بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة. حيث وجدت علاقة ارتباطيه سالبة قوية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الوعي البيئي لدى أطفال الروضة علي مقياس الوعي البيئي (النظافة الشخصية – الأمن والسلامة) ودرجاتهم علي مقياس السلوك المشكل لدى الأطفال ، أي انه كلما ارتفع الوعي البيئي لدى انخفض السلوك المشكل لدى أطفال الروضة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوعي البيئي والسلوكيات اليومية عند مستوى دلالة.

وترجع الباحثة وجود علاقة بين الوعي البيئي والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة إلى أن الطفل في هذه المرحلة يكتسب سلوكه الايجابي من خلال توليد الوعي بالبيئة وقناعته الذاتية بضرورة تبنى السلوك الصحيح والاتجاه السليم نحو المحافظة الشخصية والأمن والسلامة على المكونات البيئية من حوله. ولما كان مفهوم الوعي البيئي يقصد معارف الطفل بالبيئة المحيطة به ومظاهرها والمحافظة الشخصية عليها وتنمية الثقافة البيئية التي حصل عليها وكل ذلك ينعكس على إحساس الطفل بالأمن والسلامة في البيئة التي يعيش فيها وإدراكه للعلاقات التي تربط العناصر البيئية ببعضها وأهميتها له.

وتؤكد على وجود علاقة ارتباطيه بين الوعي البيئي والسلوك المشكل دراسة شيرين عبد الحي عبد السلام (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين انتشار

بعض ملوثات الهواء وبين احتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة لدى الأطفال. وأيضا قد توصلت دراسة Bonnet (2016) إلى أن الأطفال لديهم وعي كبير بالبيئة، وبأنهم جزء من البيئة المحيطة ، ولديهم إحساسا قويا بأهمية حماية البيئة ولديهم وعي بمشكلات البيئة.

ويتضح أن البيئة هي الوسط الذي يعيش فيه الإنسان وتحتوي على كائنات حية وغير حية، وتوجد علاقة بين الإنسان والبيئة فالإنسان يتأثر ويؤثر في البيئة، وجميع الأشياء والعناصر والظروف التي تؤثر على الإنسان من خلال المثيرات التي يستقبلها ويدركها ويتفاعل معها، وتوجد علاقة بين الإنسان والبيئة فالإنسان يتأثر ويؤثر في البيئة فالبيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان، ويحصل منها على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى، ويمارس فيها علاقاته مع أقرانه من بني البشر.

[٢] – نتائج الفرض الثاني:

ينص على أنه : يوجد مستوى متوسط في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة من أطفال الروضة على مقياس الوعي البيئي ، والجدول (١٠) التالي يبين ذلك:-

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الوعي البيئي

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
النظافة الشخصية	١١	٣٣	١٧.٠٧٨٩	٢.٧٩٤٢٦	%٥١.٧٥٤
الأمن والسلامة	١٤	٤٢	٢٤.٩٣٨٦	٤.٩١٣٩٢	%٥٩.٣٧٨
الدرجة الكلية للوعي البيئي	٢٥	٧٥	٤٢.٠١٧٥	٧.٣٥٩٢٨	%٥٦.٠٢٣

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية ثم ضرب الناتج في × ١٠٠

يتضح من الجدول (١٠) أن متوسط درجات الوعي البيئي لدى الأطفال بلغ (٤٢.٠١٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٧.٣٥٩٢٨) وبوزن نسبي (٥٦.٠٢٣) وهذا يدل على أن أطفال الروضة لديهم مستوي وعي بيئي متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة طفل الروضة للوعي البيئي التي يرجع إلى أن ليس لديه إدراك عن كيفية الاهتمام بالنظافة الشخصية، فقد يقضي حاجته في دورة المياه ، ولا يحرص على نظافة مقعده قبل الجلوس عليه، وقد يحافظ على نظافة مظهره أحيانا، وأيضا لا يستخدم الماء والصابون في غسل يديه أحيانا، وقد يضع المخلفات في المكان المخصص لها أحيانا، ولا يغسل يديه قبل الأكل وبعده أحيانا، ويتناول الأطعمة المغلفة أحيانا، ولا يرتدي المريلة أثناء اللعب بالألوان أحيانا، ويبصق في منديل أحيانا، ويحافظ على نظافة المرافق التابعة للروضة أحيانا، ولا يحافظ على أدواته بالقدر الكافي. وأيضا يرجع إلى أن ليس لديه إدراك عن كيفية الاهتمام بالأمن والسلامة ، فقد يلتزم بالقواعد والتعليمات أحيانا، ويلعب في الأماكن المخصصة للعب أحيانا، ويغلق صنوبر الماء بعد استخدامه أحيانا، ويلعب بعيدا عن القمامة والأوساخ، ويغلق الأجهزة الكهربائية في حالة عدم استخدامها أحيانا، ويفتح النوافذ والأبواب لتجديد الهواء أحيانا، ويحرص على ممتلكات الروضة مثل الألعاب والمقاعد...الخ أحيانا، ويتعاون مع أصدقائه في تنظيف مرفقات الروضة أحيانا، ويلعب مع أصدقائه دون اعتداء أحيانا، ويحافظ على نظافة باص الروضة أحيانا، ويتحدث بصوت هادئ حتى لا يزعج أصدقائه أحيانا، ويحافظ على النباتات أحيانا، ويتعاون مع زملائه في زراعة النباتات أحيانا، ولا يستفيد من بعض نفايات البيئة في عمل أشياء مفيدة.

فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة Bonnet (2016) التي أظهرت أن الأطفال لديهم وعي كبير بالبيئة، وبأنهم جزء من البيئة المحيطة، ولديهم إحساسا قويا بأهمية حماية البيئة ولديهم وعي بمشكلات البيئة، إلا أن النتائج أشارت إلى أن أطفال الروضة لا

علم لهم بالقضايا البيئية، وإدراكهم للمفاهيم ككل. ودراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) التي أسفرت عن ارتفاع الوعي البيئي لبعض المناطق التعليمية مثل العاصمة وانخفاض الوعي البيئي في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي المنخفض.

في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨) التي أسفرت عن بلوغ المتوسط العام للوعي البيئي لأطفال الرياض (٨٠.٥٣%) أكثر المفاهيم المقترح تضمينها في برامج رياض الأطفال ارتبطت بالبيئة البحرية والتلوث ونظافة البيئة والتعريف بكيفية المحافظة على البيئة واستخدام المستهلكات في عمل أشياء مفيدة والمحافظة على نظافة مرافق الروضة والأماكن العامة . ودراسة (Gulay, 2017) التي أسفرت عن ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

وفي حين أخر أشارت دراسة بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨) إلى أن أطفال الروضة تميزوا بوعي مرتفع نتيجة مرورهم ببرنامج التربية البيئية.

[٣] – نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات عينة البحث في متغير الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، وقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجود فرق بين متوسطي درجات العينة (الذكور والإناث) من أطفال الروضة، ويتضح ذلك في الجدول (١١):

جدول(١١) اتجاه الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي البيئي

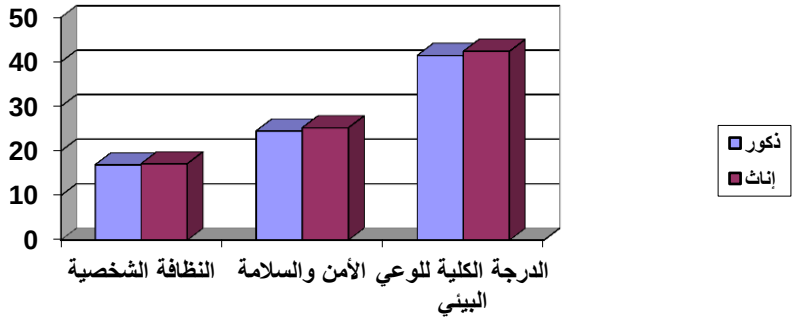
المتغير	المجموعة	العدد	متوسط	انحراف معياري	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النظافة الشخصية	ذكور	٤٨	١٦.٩٣٧٥	٢.٨٣٨٩٩	١١٢	٠.٤٥٩	غير دال
	إناث	٦٦	١٧.١٨١٨	٢.٧٧٨٥٤			
الأمن والسلامة	ذكور	٤٨	٢٤.٥٤١٧	٤.٩٢٠٤٧	١١٢	٠.٧٣٤	غير دال
	إناث	٦٦	٢٥.٢٢٧٣	٤.٩٢٦٥٢			
الدرجة الكلية للوعي البيئي	ذكور	٤٨	٤١.٤٧٩٢	٧.٣٤٨٤٤	١١٢	٠.٦٦٤	غير دال
	إناث	٦٦	٤٢.٤٠٩١	٧.٣٩٨٥٠			

قيمة (ت) الجدولية لدرجة حرية (١٢٩)

مستوي الدلالة عند (٠.٠١)= ٢.٦٢٦ مستوي الدلالة عند (٠.٠٥)= ١.٩٨٤

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة الوعي البيئي لدى أطفال الروضة قيم أصغر من القيمة الحدية (١.٩٨٤)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الذكور والإناث في الوعي البيئي ، وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

كما يوضح الشكل (١) الأتي التمثيل البياني لقيم متوسطي درجات الوعي البيئي لدى الأطفال الذكور والإناث في الوعي البيئي.



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي البيئي

يتضح من الشكل البياني (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث، ومنها دراسة ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي، ودراسة بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الوعي البيئي تبعا لمتغيري الجنس والثقافة .

واختلفت نتائج البحث مع نتائج دراسة عزيزة خضير يتيم (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الوعي البيئي لصالح الإناث حيث وجد أن الإناث أكثر وعيا بالبيئة من الذكور.

وترجع الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة إلى ارتباط الأبناء في هذا العمر بالأسرة وتحاول جميع الأسر المحافظة على البيئة فتكسب أطفالها المحافظة الشخصية وأيضا قواعد الأمن والسلامة، وبالتالي يظهر ذلك في كل سلوك طفل على حسب وعي الأسرة بالبيئة، حيث يكتسب الأبناء كثيرا من سلوكياتهم من خلال تعايشهم اليومي مع أسرهم ، وبالذات مع أمهاتهم ، وتتشكل كثيرا من اتجاهاتهم من خلال مشاهداتهم اليومية لممارسات الوالدين ، والأخوة الكبار، وغيرهم من أفراد الأسرة الذين يقطنون معهم . وتكاد تكون التربية بالتقليد من أهم وسائل التربية التي يمكن أن تلجأ إليها الأسرة لبناء اتجاهات إيجابية عند الأبناء نحو البيئة، وتعزيز قيم المحافظة عليها . وإذا كان دور الأسرة في وقاية البيئة من الأخطار التي تتهددها أساسا، فان دورها في معالجة ما أعترى البيئة من مشكلات لا يقل أهمية عن دورها الوقائي . وفي مجال التصدي لمشكلة التلوث بكافة أشكالها: تلوث الهواء ، والماء ، و التربة ، والغذاء ، والتلوث الكهرومغناطيسي، والتلوث السمعي ، فان للأسرة دور هام . وتؤكد

على ذلك دراسة عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٨) التي أسفرت عن أن أكثر المفاهيم التي تضمنتها برامج رياض الأطفال ارتبطت بالبيئة البحرية والتلوث ونظافة البيئة والتعريف بكيفية المحافظة على البيئة واستخدام المستهلكات في عمل أشياء مفيدة والمحافظة على نظافة مرافق الروضة والأماكن العامة .

[٤] – نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات المجموعتين في متغير السلوك المشكل لدى أطفال الروضة، وقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجود فرق بين متوسطي درجات العينة (الذكور والإناث) من أطفال الروضة، ويتضح ذلك في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

اتجاه الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في السلوك المشكل

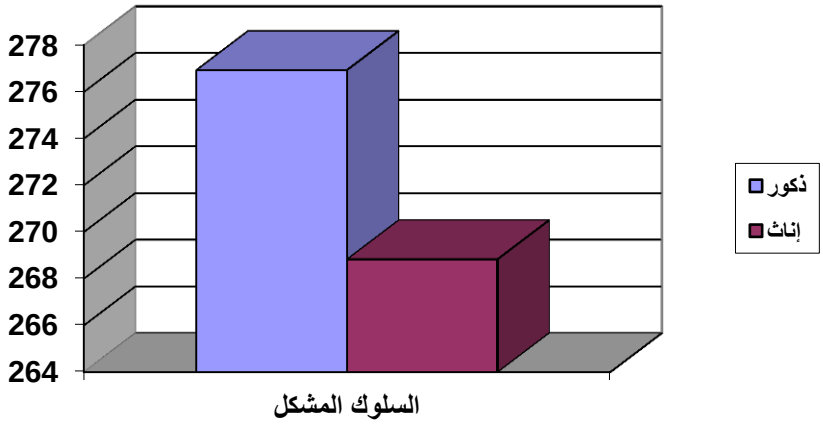
المتغير	المجموعة	العدد	متوسط	انحراف معياري	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوك المشكل	ذكور	٤٨	٢٧٦.٩٣٧٥	١٥.٦٧١٣٧	١١٢	٢.٩٣٢	٠.٠١
	إناث	٦٦	٢٦٨.٨٣٣٣	١٣.٧١٩٨٢			

قيمة (ت) الجدولية لدرجة حرية (١١٢)

مستوي الدلالة عند (٠.٠١)= ٢.٦٢٦ مستوي الدلالة عند (٠.٠٥)= ١.٩٨٤

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة السلوك المشكل لدى أطفال الروضة قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٦٢٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة لصالح الذكور، وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الأبناء الذكور والإناث لدى أطفال الروضة لصالح الذكور.

كما يوضح الشكل (٢) التمثيل البياني لقيم متوسطي درجات أطفال الروضة الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة.



شكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطي درجات الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة

يتضح من الشكل البياني (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة لصالح الذكور.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث ، ومنها دراسة نعمات شعبان علوان، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بعد الغضب لصالح الإناث. ودراسة Walker & Chang, (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح الذكور.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

وترجع الباحثة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في السلوك المشكل لدى أطفال الروضة إلى أن المجتمع الذي نعيش فيه ينظر للبنت على أنها كائن ضعيف وعليه فالبنت تكون دائما أقرب إلى الأم وتخاف عليها أكثر من الولد، ولذلك فتكون البنت دائما لا ترتكب سلوكيات معادية للآخرين وتكون معظم سلوكياتها مقبولة. كما يرجع إلى ما يتعرض له الأطفال الذكور والإناث من التنشئة الاجتماعية والأسرية غير المتساوية؛ وذلك لأن طبيعة الأنثى تختلف عن طبيعة الذكر، بالإضافة إلى اختلاف أساليب التنشئة لكلٍ من الذكور والإناث وخاصة في بيئتنا العربية، حيث يُنظر إلى الأنثى نظرةً خاصة، وبأن لها دورًا يختلف عن الذكر، فهي يجب أن تكون أكثر تحفظًا في تصرفاتها، وأقل حريةً من الذكر، أو قد يرجع ذلك إلى أن طبيعة الواقع الاجتماعي الذي يعيشه كل من الذكور والإناث مختلف، وقد يعود إلى نوع التدعيم الذي تناله الإناث دون الذكور، حيث إن هذا التدعيم في اكتساب السلوكيات والاستقرار النفسي يختلف باختلاف الجنس.

التوصيات والبحوث المقترحة:

يمكن تقديم التوصيات التالية وذلك في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث:

- احترام شخصية الطفل وتوفير جو من الطمأنينة في المنزل من خلال العلاقة السوية بين الوالدين لتحقق التوافق الأسري وتقليل السلوك المشكل.
- الاهتمام بطفل الروضة كفرد له مشاكله النفسية والاجتماعية، وذلك من خلال الحوار في الأسرة.

- توفير الخبرات المتنوعة لدى أطفال الروضة وذلك بتنظيم الرحلات والزيارات الميدانية .
- استخدام أسلوب تعديل السلوك المشكل لدى أطفال الروضة.
- لفت نظر الآباء إلى العلاقة القوية بين السلوك المشكل والتوافق لدى أطفال الروضة، لكي ينجوا بأبنائهم من الإصابة بالسلوك المشكل.
- إتاحة الفرصة للأطفال للحوار الحر، لإبقاء الاتصال بين جيل الآباء والأبناء مستمراً منعاً لحدوث قطيعه بينهما، ولإتاحة الفرصة للأبناء في مناقشة مشكلاتهم مع آبائهم بكل سهوله ويسر لزيادة وعيهم البيئي.
- توصي الباحثة الجامعات والجهات التربوية بعقد دورات ومحاضرات توعية للآباء في كيفية زيادة الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.
- الاهتمام بتضمين التربية البيئية في البرامج المقدمة لدى أطفال الروضة.
- ضرورة إثراء البيئة التربوية المحيطة بطفل الروضة والتي تعمل على استثارة فضوله، لتنمية الوعي البيئي.
- بناء مقرر مقترح للوعي البيئي لدى أطفال الروضة وضمه إلى مناهجهم.
- دراسة السلوك المشكل وعلاقته بالنجاح الأكاديمي لدى أطفال الروضة.
- دراسة الوعي البيئي وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي لدى أطفال الروضة.
- دراسة الوعي البيئي وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى أطفال الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابتسام عبد الله الزوم (٢٠١٣). الوعي البيئي لأطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بممارسة بعض سلوكياتهم اليومية. **مجلة جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن** ، ٣ (٤) ، ٧٣١- ٧٥٦.

أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد (٢٠٠٩). التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل ، القاهرة: عالم الكتب.

الجوهرة محمد جريه (٢٠١٥) . أثر برنامج مقترح قائم على معايير مجال التربية الأسرية لإكساب سلوكيات الوعي البيئي و مفاهيمه لدى طفل الروضة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية ، الرياض، ١ (٦٠)، ١١٥-١٣٩.

أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٥). الضغوط الأسرية كما يدركها الوالدان وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طفل الروضة. مجلة التربية وثقافة الطفل ، كلية التربية ، جامعة أسيوط، ١ (٥) ، ٢١٦-٢٣٤.

آمال سعد سيد أحمد (٢٠١٦). فعالية وحدة مقترحة في التربية البيئية لتنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية لطفلات الأقسام العلمية في كلية التربية ببنها ، مجلة التربية العلمية، ١١(٤) ، ٢٠٩- ٢٢٩.

أمل داود سليم، أنوار فاضل عبد الوهاب الشوك (٢٠١٥). حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ١(٤٦)، ٢٠-٤٦.

بشرى أيوب شريبه، وريم سليم طريفي (٢٠١٨). مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٤٠(٦)، ٤٧٥- ٤٩٠.

جامعة الدول العربية (٢٠٠٦). حالة المعرفة البيئة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الوطن العربي ، برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٥). علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب.

ربيع هادي مشعان (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث . عمان : مكتبة المجتمع العربي.

رشا السيد متولي(٢٠١٦) .فعالية تضمين بعض المفاهيم البيئية في برنامج الأطفال بإذاعة وسط الدلتا على تنمية الوعي البيئي لديهم ، مجلة معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس، ٤ (١١)، ٥-٣٧.

زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٩). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة : دار الفكر العربي.

سعاد مصطفى الزياتي (٢٠٠٤). برنامج مقترح لتنمية الوعي المروري لطفل الروضة باستخدام القصة الموسيقية الحركية . المؤتمر الإقليمي الأول لقسم تربية الطفل بكلية البنات جامعة عين شمس ، الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة . القاهرة . أكتوبر ٢٠٠٤م، ٢٠٨-٢٢٤.

سعدية محمد بهادر (٢٠١٦). المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: مطبعة المدني السعودية.

سمر محروس أحمد، صديقة على أحمد يوسف ، سامية موسى إبراهيم ، منى أحمد عافية (٢٠١١). فاعلية استخدام القصص الحركية لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، مجلة البحث العلمي في التربية ، ١ (١٢) ، ٢٥٥- ٢٧٠.

سميرة علي أبو غزالة(٢٠٠٩). تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي في اللعب، مجلة الدراسات والبحوث التربوية ، ٢(١٤)، ٢١-٤٣.

سهير كامل أحمد، وبطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). بطارية تقدير السلوك المشكل لطفل الروضة (٤-٦) سنوات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد أحمد عبدالمجيد منصور، وزكريا أحمد الشربيني(٢٠١١). علم نفس النمو ، القاهرة: دار الفكر العربي.

شيرين عبد الحي عبد السلام (٢٠١٩). العلاقة بين انتشار بعض ملوثات الهواء واحتمالية ظهور أنماط سلوكية متباينة تنذر بالإصابة بإعاقات عقلية لدى عينة من الأطفال. دكتوراه ، جامعة عين شمس. معهد الدراسات والبحوث البيئية. قسم العلوم الإنسانية البيئية.

صالح على أبوعراد (٢٠١٥). تنمية الوعي البيئي . الرياض : مكتب التربية العربي.

صباح صالح الشجراوي (٢٠١٦). دور رياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في منطقة حائل من وجهة نظر المعلمات ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٤) ، ١٤٠- ١٦٠.

صديقة علي أحمد يوسف (١٩٩٤). أثر النشاط الحركي الموجه في تعديل بعض أنماط السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثاني – أطفال في خطر، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، مارس ١٩٩٤م، ٢٦٨-٣٠٣.

عبدالرحمن محمد عيسوي (٢٠١٣). مشكلة الطفولة والمراهقة – أسسها الفسيولوجية النفسية، بيروت : دار العلوم الطبيعية.

عبير عبدالله الهولي(٢٠٠٨). الوعي البيئي والاتجاه نحو البيئة في مرحلة الرياض بدولة الكويت. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عزيزة خضير يتيم(٢٠١٧). مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة بدولة الكويت، هدفت إلى التعرف على الوعي البيئي لأطفال الروضة.مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، ٥(١٢)، ١١٦- ١٣٩.

على محي الدين راشد(٢٠١٨). تطبيق إستراتيجية "المحطات العلمية " في تدريس العلوم لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . المؤتمر العلمي العشرون : الثقافة البيئة العلمية. آفاق – تحديات ، الجمعية المصرية لتربية العلمية ، القاهرة ، يوليو ٢٠١٨م ، ١٢١- ١٣٢.

علياء علي شكرى (٢٠١٣). دراسة المشكلات الاجتماعية ، الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.

محب محمود كمال الرافعي (٢٠١٠). فعالية الألعاب التعليمية في تنمية الوعي والسلوك البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة الدراسات التربوية ، ٣ (٣) ، ٦٩- ١٠٢ .

محمد عباس المغربي، سميرة على حسن المذكوري ، ناصر عبدالعزيز ، فتحي جواد القلاف(٢٠١٦). فاعلية برنامج معلوماتي قائم على استخدام بعض الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي البيئي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ٢٦(٤)، ٣٣٦- ٤٢٣.

محمود عبدالحليم منسي، سيد محمود الطواب (٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس التربوي ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

مرفت حسن برعي(٢٠٠٦). برنامج مقترح لتنمية الوعي لدى الأطفال بتوظيف ببعض الأنشطة الفنية والموسيقية ، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ، القاهرة، يناير ٢٠٠٦م، ٥٥٠- ٥٨٦.

منال محمد عواض (٢٠١٨) . دور الأنشطة الفنية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٦ (٦)، ٥١٠-٥٣٦.

منى محمد الجزار(٢٠٠٩). برنامج قائم على الوسائط الفائقة لتنمية الوعي البيئي لدى المرأة في ضوء أدوارها المتعددة ، مجلة العلوم التربوية ، القاهرة ، ١٧ (٤) ، ٢٣٣- ٢٧٤.

منى محمد على جاد(٢٠١٤).التربية البيئية في رياض الأطفال ، تخطيطها – تنفيذها وتقويمها ، عمان : دار المسيرة.

نعمات شعبان علوان، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩). الأحداث الصادمة ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض بمحافظات غزة.المجلد ، مجلة البحث العلمي في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٨(٤) ، ٢٠١- ٢٤٧.

هريرت (١٩٩٩). مشكلات الطفولة ، ترجمة / عبد المجيد نشوائي ، جامعة اليرموك ، دمشق : مطبعة الرسالة.

هناء أحمد محمد (٢٠١٧). العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأمهات البديلات بالمؤسسات الإيوائية وتنمية معارفهن عن المشكلات السلوكية للأطفال، مجلة كلية الآداب ، جامعة حلوان، ١٣(١٤)، ٤٠١-٤٢٢.

يوسف دياب عواد، مجدي علي زامل(٢٠١٤): درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الانروا) في محافظة نابلس، وسبل علاجه. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، ١٣ (٢)، ١٣٩ –١٧٩.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Bonnet, M. (2016). Environmental Education and Primary Children s Attitudes towards Nature and the Environmen. journal of Education Cambridge, 7(28), 165-179.

David, Lucy. (2016) : Neighboring states see economic values in early childhood, education , Public policy forum. Available at: http://www.eric.ed.gov/ Access.

Denham – Susanne., Teres, Cavalry-Sarah, Schmidt, Michelle, Hackney, Rene, Camswell-Cameron (2014). Co-Socializes of emotional and Social competence International- Journal- for Behavioral- Development, 125(4), 290- 301.

Disinge R., John, (2011). K- 12 Education And Environment; Perspectives, Expectations and Practice, Journal of Environmental Education, 33, (1), 4-11.

Dolan, R. (2015). Emotin, Cognition, and Behaviourk science, Compass. Journal of Procedia Socialand Behavioral Sciences, 5(12), 190 - 202.

Grodzinska- Jurczak,M., Stepka,A., Niezporek,K., &Bryda,G. (2016). Perception Of environmental problems among preschool

Childern in Poland .Inter-national Research in Geographical and Environmental Education ,15(1), 62-76.

Gulay, H. (2017). Reliability and Validity Studies of the Turkish Version of the Children's Attitudes toward theEnvironment Scale- Preschool Version (CATES-PV) and the Analysis of Children's Pro-environmental Behaviors According to Different Variables .Asian Social Science, 7(10), 229-240.

Oneill, M. (2017). Environmental action begins with environmental literacy. Sdearthimes Journal, 1(3), 1-22.

Ozturk, D., K. (2017). Preschool Children's Attitudes Towards Selected Environmental Issues A Thesis Submitted To the Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University. In Partial Fulfillment Of The Requirement For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Early Childhood Education. 10(2), 170-197.

Roesman, I. (2018). Appraisal Determinates of Emotion: Can- stucting A mpre Accurate and Comprehensive Theory. Cognition and Emotion. 1(10), 241- 277.

Walker Lorraine O. Chang Ching (2018): Maternal, Empathy, Self-Confidence, and Stress as Antecedents Of pre-School Children's Behavior problems, Journal- for- specialists- in Pediatric-Nursing Unite Dkingdom: Black well Publishing, 12(2), 93-104.

Weakness of Environmental Awareness Level and its Relationship to the Problematic Behavior of Kindergarten Children

Prepare:

Zeinab Mohamed Salama omar Ali Elsafty

Lecturer, Department of Psychological Sciences,
College of Early Childhood Education - Fayoum University

فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفالهن

إعداد

أندريا أنور أيوب سعيد

مدرس الصحة النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور

الإستشهاد المرجعي:

سعيد،أندريا أنور أيوب.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفالهن. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة بني سويف، ٢(٤)،ج٢، ديسمبر، ١٧٥٤-١٨٨٨

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفالهن وتكونت عينة الدراسة الإساسية من (١٤) ام ذوي اضطراب التوحد وأطفالهن، في مركز كيان للتوحد بمحافظة القاهرة، لعام ٢٠١٩، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين، وتم الاعتماد على مقياسين هما: مقياس تعامل الأمهات مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين ومقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفال التوحد، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: اثبت البحث فاعلية البرنامج الارشادي القائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد، والاهتمام بالبرامج السلوكية الارشادية للوالدين التي تعمل على خفض السلوكيات النمطية السلبية للأطفال من ذوي التوحد، وتوصي الباحثة بإعطاء دورات إرشادية متواصلة ومكثفة للأسر للنهوض بمهارات أطفالهن ورفع كفائتهم الذاتية .

الكلمات المفتاحية: برنامج ارشادي للأمهات ، فنيات تحليل السلوك التطبيقي ، أطفال ذوي اضطراب التوحد ، السلوكيات النمطية

Abstract:

The research aims to know the effectiveness of a counselling program based on the techniques of applied behaviour analysis for mothers of children with autism disorder to reduce the severity of common stereotypical behaviours among their children. The study basic sample consisted of (14) mothers with autism and their children, Kayan center for authsm in Cairo Governorate, for the year 2019, and the research used: the Two-group quasi-experimental approach, And it was two measures were relied upon of: Scale for mothers dealing with stereotyped behaviors of their autistic children, and Ameasure of common stereotypical behaviours among autistic children. And the study reached a set of results, the most important of which are: The research demonstrated the effectiveness of the counselling program based on the techniques of applied behaviour analysis for mothers of children with autism in reducing the severity of common stereotypical behaviours among their children. That works to paying attention to behavioral counseling programs for parents that negative stereotypical behaviours of children with autism.The researcher recommends giving continuos and intensive counseling sessions for families to improve the skills of their children and raise their sehf-efficacy.

Keywords: **Mentorship program for mothers - Techniques of applied behavior analysis - Children with autism disorder - Stereotypical behaviors of their children**

المقدمة

يعتبر التوحد من الاضطرابات النمائية، التي يمكن أن تعزي اسباب منها إلى ما جاءتنا به الحضارة الحديثة من تعقيدات حياتية فرضها النمط المتسارع لمفرداتها التي لا تنفك تزداد تنوعاً وتضاعفاً كل يوم بل كل ساعة فالثابت من مراجعة السجلات التاريخية إن هذا الاضطراب كان قد فرض نفسه على المجتمعات الانسانية كلها جميعا وعلى مر العصور غير ان تطور الوعي الطبي وبخاصة المجال التشخيصي قد كشف ان عصرنا الراهن قد سجل نسبة إصابة بهذا الاضطراب مرتفعة للغاية بالمقارنة مع نسب الاصابة به في العصور الغابرة ومستوى المعاناة من هذا الاضطراب سواء في العالم النامي أو العالم المتقدم، كما تبين ذلك من الاستبيانات الاحصائية والمسوحات التي أصبح بالإمكان الرجوع اليها اليوم بكل سهولة و يسر.

بدأت المجتمعات بالاهتمام الأطفال التوحديين بها على اعتبار أن تلك الفئة متنوعة ومتميزة بالمهارات والقدرات، وفي الوقت نفسه متفاوتة في طبيعة الاضطراب، حيث تشمل هذه الفئة من هم في المستوى العادي في القدرات، ومن هم أكثر تميزا في بعض المجالات، بالإضافة إلى وجود مشكلات شديدة لدى بعض آخر في المجالات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية، ولعل ذلك رفع بالعديد من الأسر والمتخصصين في المجال لتطوير العديد من البرامج السلوكية والارشادية والتربوية التي تتناسب تلك الفروقات، وتعمل على تحقيق أكبر قدر من الاستفادة لهؤلاء الأطفال، وتساعدهم على الاندماج في المجتمع بصورة أسهل، والتقليل قدر الإمكان من المشكلات السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب.(الأعظمي، ٢٠١٢:٣٦)

والاتجاه الحديث في التعامل مع الأطفال التوحديين يأخذ بعين الاعتبار الطرق والأساليب والبرامج العلاجية السلوكية الموجهة لزيادة القدرات والتقليل قدر الإمكان من السلوكيات السلبية التي تساعد في جعل الطفل ذوي اضطراب التوحد أكثر قدرة على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

وتعتبر فنيات تحليل السلوك التطبيقي ABA برنامج شامل للأطفال الذين يعانون من التوحد ونناقش باختصار أشكال التدخل المتنوعة وتطبيقاتها وارتباطاتها لتحقيق تطور هائل وعريض في العديد من مجالات المهارة المختلفة. وفي وجهة نظرنا، فإن برامج تحليل السلوك التطبيقي ABA السليمة تتكون من القياس المتعدد وطرق التدخل المستخدمة بشكل فردي ونشط لتحقيق أفضل النتائج.

كما يعتبر أهم أوجه الاضطراب ظهورا لدى هؤلاء الأطفال هو المشكلات السلوكية المصاحبة لحالة التوحد وخاصة في المظهر العام للسلوك حيث إن السلوكيات التكرارية والنمطية تعمل على زيادة الانسحاب والميل إلى العزلة لديهم، مما يؤدي بالضرورة إلى ظهور الضعف الواضح في الجوانب التربوية نتيجة فقدان القدرة على توظيف الخبرات وتعميمها ونقلها إلى مواقف أخرى مشابهة. (Bodfish, 2006 :123)

لذلك سعت الأمم المتحدة توجيه الدول لكيفية التعامل مع قضايا ذوي الاحتياجات بعد عام ٢٠٠٩ وتبنيها لهذا الموضوع الهام وتوقيع الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتحقيق المساواة في حق الحياة لهذه الفئة، ومشاركتهم الفعالة في مجتمعاتهم، متخطية بذلك حاجز الإعاقة مهما اختلفت درجتها ونوعها لتمكينهم من حقهم في الحياة والاندماج في المجتمع، فقد تغيرت النظرة إليهم في معظم أنحاء العالم عن الإعاقة ومفهومها، لذلك اهتمت الدراسات والبحوث بأطفال التوحد وبالبرامج الارشادية و الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بهم مما أدى لتحسن سلوكي ملحوظ لهم. (نصر، ٢٠٠١: ١٣).

والطفل التوحدي يزيد من تعرض الوالدين للضغوط النفسية لهم خاصة في صعوبة قدرتهم على اشباع وتلبية حاجاته، ووجود طفل في الاسرة يمثل تحديا للأم لذلك يجب العمل على زيادة دورها في تعليم الطفل وتدريبه، فإذا لم تكن الام مدربة بشكل جيد على التعامل مع الطفل فإن ما يتم تعليمه داخل المراكز لن يحقق النتيجة المطلوبة، فدور ولي الامر لا يقل أهمية عن دور المراكز التعليمية، ومن هنا جاء البحث لتأكيد الاهتمام بأمهات أطفال التوحديين، والعمل على تقديم بعض البرامج حتى تساعدهم في التخفيف من اضطرابهم النمائي من خلال إرشاد الام وتدريبها.

وفي هذا الصدد، يزداد دور الأم في تعليم وتدريب طفلها من ذوي اضطراب التوحد، حيث إن تدريب الطفل بالمدرسة أو المركز لا يتعدي الإ منتصف النهار، بينما يقضي الطفل بالمنزل باقي الوقت، وكذلك نهاية الأسبوع وفي المناسبات، فإذا لم تكن الأم مدربة جيدا علي أساليب التعامل مع طفلها ذوي اضطراب التوحد فسو ف تقلل من قيمة كل ماتم التدريب عليه في مركز،وتكون بمثابة العائق أمام الطفل دون أن تعي ذلك، وإذا كانت علي وعي بكيفية التعامل مع طفلها فسوف تقوم بمضاعفة الجهد المزول مع الطفل داخل المركز وتقوم بتدعيم ماتم التدريب عليه بإعادة التكرار، وتعميم السلوكيات المرغوبة التي يكتسبها الطفل، وانتقالها إلي بيئة المنزل وبذلك يكون التحسن أفضل من المجهود المنفرد.

ومن هنا انطلقت الدراسة لحالية في محاولة لتقديم برنامج إرشادي لتنمية مهارات الأمهات، والذي من شأنه أن يساهم في إكساب الأمهات مجموعة من المهارات التي تساعدهن علي أن يكن أكثر كفاءة في التعامل مع أطفالهن ذوي اضطراب التوحد، بإضافة إلي تدريبيهن علي كيفية تطبيق أو استكمال برنامج التدخل علي أطفالهن داخل المنزل، وإكسابهن الفنيات السلوكية التي تمكنهن من التعامل مع المشكلات السلوكية النمطية التي تظهر علي أطفالهن، بالإضافة إلي تعميم المهارات التي يكتسبها الطفل داخل المركز، بما يضمن نجاح وفاعلية البرنامج المقدم للطفل، وكل ذلك ينعكس بدوره علي سلزك هؤلاء

الأطفال حيث أن تنمية هذه المهارات لدي الأمهات سوف يسهم من الحد من المشكلات السلوكية النمطية لدي أطفالهن، وهذا موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في محاولة الحد من وخفض السلوكيات النمطية للأطفال التوحديين المنعكسة بشكل سلبي على النمو والتطور في كافة المجالات الحياتية، الذي يؤدي بدوره لصعوبة التعامل معهم مما يسبب لهم ولذويهم مشاكل الاعتماد على النفس؛ لذلك فإن التوجه في محاولة للتقليل من هذه السلوكيات قدر المستطاع من خلال البرامج الارشادية تزيد من فرص نجاح التعليم لهؤلاء الأطفال من خلال تدريب الأم والتعامل معهم في المنزل ليكمل بذلك دور الهيئات المعنية بهم.

وبناء على هذا التوجه في تبني البرامج الارشادية للأسرة وخاصة للأمهات وللأطفال أنفسهم للحد من السلوكيات النمطية، ولذلك تبلورة لدي الباحثة فكرة تدريب الأمهات علي ما يواجه الطفل التوحدي من اضطرابات سلوكية نمطية، التي توثر في تفاعله مع المحيطين به، وبالتالي علي اندماجه معهم، كما أن مشاركة الأمهات في البرنامج له دور مؤثر في تعليم أطفالهن، مما يكون له أثر واضح في تحسين المشكلات السلوكية النمطية لدي هؤلاء الأطفال، ولذلك فقد جاء الاحساس بمشكلة البحث الحالي، ومن خلال ما أسفرت عليه الدراسات السابقة في دور كل من البرامج الإرشادية والاستراتيجيات والأساليب الخاصة بالوالدين واكسابهم مهارات تمكنهم من تعليم أطفالهم وتدريبهم على السلوكيات المستهدفة فقد أصبح من الضروري أن تكون الأم مشاركة كعضو فعال في البرنامج الارشادية، من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتيه:

١- ما فاعلية برنامج إرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات والأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدي أطفالهن؟

٢- ما امكانية استمرار فاعلية برنامج إرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات والأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدي أطفالهن؟

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات واطفالهن المجموعة التجريبية فى القياس (القبلى – البعدى) علي مقياسين: (السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين) (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً عند متوسط رتب درجات الأمهات وأطفالهن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس (البعدي) على مقياسين: (مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين) لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات وأطفالهن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياسين: (مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

أهداف البحث

تتمثل اهداف البحث فيما يلي:

١. التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدي أطفالهن.

٢. التحقق من امكانية استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي القائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدي أطفالهن.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

١- يعتبر هذا البحث اضافة للتراث النظري في متغيرات البحث.

٢- تعريف أمهات الاطفال التوحديين بماهيه فنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تساعدهن على التخفيف من بعض مشاكل أطفالهن التوحديين –السلوكيات النمطية. وترى الباحثة أن البحث في هذا المجال يحتاج للمزيد من البحوث والبرامج الارشادية التى تعالج هذه المشكلات التى تواجه الأمهات مع اطفالهن.

الأهمية التطبيقية:

١. إمداد المعنين بالطفولة عامة والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – التوحديين– بصفة خاصة ببرنامج إرشادي للأمهات لخفض السلوك النمطي لدى أطفال التوحد.

٢. إكساب أمهات الاطفال التوحديين فنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تساعدهن على التخفيف من بعض مشاكل أطفالهن التوحديين –السلوكيات النمطية والحد منها.

٣. امداد المجال العلمي بمقاييس السلوك النمطي لدى أطفال التوحد.

٤. الاستفادة من النتائج وتوصيات البحث وتوظيفها في مراكز التربية الخاصة والمدارس التي لديها سياسة الدمج لهؤلاء الأطفال والعمل على إيجاد حلول فعلية في خفض أو تقليل السلوكيات النمطية والحد منها بقدر الإمكان أثناء تطبيق البرامج التربوية.

مصطلحات البحث ومفاهيمه الإجرائية

- **اضطراب التوحد:**

يعرف اضطراب الذاتوية بأنه اضطراب نمائي عصبي يظهر عادة قبل سن الثالثة ويتم التعرف عليه من خلال عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية وضعف في التواصل ونمطية في السلوك والثبات على أنشطة بشكل تكراري والجمود ومقاومة التغير.(Katherine & Smiley, 2015:9)

وتعرف الباحثة الأطفال التوحديين اجرائيا بأنهم: هم الأطفال الذي يعانون من اضطراب التوحد المتوسط كما يظهر على مقياس اضطراب التوحد لتشخيص الذاتوية المستخدم في البحث وتتراوح أعمارهم الزمنية من (٤-٦) سنوات.

- **أمهات الأطفال التوحديين:**

هن أمهات الأطفال الذي يعانون من اضطراب التوحد المتوسط كما يظهر على مقياس اضطراب التوحد لتشخيص الذاتوية المستخدم في البحث، وتتراوح أعمار اطفالهن الزمنية من (٤-٦) سنوات.

- **السلوكيات النمطية الشائعة لدى الأطفال التوحديين:**

مجموعة من الاستجابات التي تتصف بأنها مكررة تصدر عن الشخص بمعدلات عالية دون وجود أي هدف من وراء هذه الاستجابات وتأخذ هذه السلوكيات في صورة رويتين متداول عن الفرد. (الاعظمي، ٢٠١٢: ٦).

ويعرف اجرائيا بأنه "الدرجة التي نقيس بها السلوكيات الذي يكرره الطفل من خلال جسمه أو أحد أعضاء الجسم بصورة مستمرة ليس له معنى أو وظيفة ويصعب توقيفه".

- **تحليل السلوك التطبيقي:**

هو عملية التطبيق المنظم والسليم لأشكال التدخل بناء على المبادئ التجريبية للسلوك لتطوير السلوكيات الاجتماعية المفيدة وذات المعنى وتوضيح أن أشكال التدخل المستخدمة تكون مسئولة عن التطور والتحسن في السلوك (Risley, Wolf, Bar: 1968)

ويعرّف تحليل السلوك التطبيقي (ABA) إجرائيا بإنه: إجراء يتم استخدامه لتحسين سلوك ما، وذلك بتطبيق مبادئ تجريبية، ثم يتم عمل تقييم للسلوك لملاحظة إن طرأ أي تغيير عليه، وأن حدث تغيير، فسيكون ذلك بالتأكيد نتيجة الإجراءات التطبيقية، وإذا تم ذلك، كان أي إجراء من تلك الإجرءات هو سبب هذا التغيير (هفلين وأليمو، ٢٠١١، ١٥)

- **البرنامج الإرشادي:**

مجموعة من الأنشطة المنظمة والمتسلسلة المخطط لها، والقائمة على فنيات برنامج (لوفاز) والمحددة بجدول زمني معين، هدفه إرشاد وتدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام مجموعة من الأساليب والفنيات منها التعزيز الايجابي، النمذجة، التلقين،التعميم، قياس، وتسجيل السلوك، اللقاء الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، التقليد، الوقت المستقطع، التصحيح الزائد، الإشراط العكسي، الطفاء، العقاب. والمكون من ثماني

وأربعين جلسة إرشادية نظرية وتطبيقية، ومدة جلسة من (٤٥ – ٦٠) دقيقة وبما تضمنه من أوراق عمل ونماذج.

محددات البحث: تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

(١)عينة الدراسة:

الحدود البشرية: تكونت العينة الإساسية من قوام (١٤) أم لديهم أطفال اضطراب التوحد وأطفالهن، وقد تم اختيارها من مركز كيان للتوحد بحدائق القبة بالقاهرة، واعتمدت الباحثة علي عدة شروط في اختيار عينة الدراسة : حيث تراوحت أعمار الأمهات ما بين (٢٣– ٤٠) عاما، واستبيان المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى (إعداد/ بطرس حافظ)، كما تم اختيار الأمهات اللاتي حصلن علي درجات منخفضة في مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين(إعداد الباحثة) أي لديهم (قصور في مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن)، كما أن أطفالهن الذين يعانون من اضطراب التوحد المتوسط كما يظهر على مقياس اضطراب التوحد وهو مقياس تقدير التوحد الطفولى كارز (إعداد/ اريك سكوبلر) المستخدم في البحث، والذين يعانوا أطفالهن من اضطرابات السلوكيات النمطية كما يظهر على مقياس السلوكيات النمطية المستخدم في البحث (إعداد الباحثة)، وتتراوح أعمار اطفالهن الزمنية من (٤–٦) سنوات، ودرجة ذكائهم أطفالهن تتراوح ما بين (٧٥– ٩٠) درجة علي مقياس جودارد للذكاء (إعداد/ جودارد)، كما أن الأمهات وأطفالهن من المنظمين فى الحضور الى المركز كيان للتوحد، ولا يغيبون لفترات طويلة، وخلو أطفالهن من تعدد الاعاقات بمعنى ان لايصاحب الاضطراب التوحد اى اعاقة اخرى، ومقسمين الي مجموعتين ضابطة وتجريبية.

الحدود الزمانية: تتحدد حدود الدراسة الزمانية بتاريخ التطبيق في عام ٢٠١٩ تحديدا في(٣/٦–٦– ٢٠١٩) يبدء التطبيق القبلي، ثم تطبيق العملي للبرنامج من (١٠–٦–٢٠١٩–

الى٢٩-٨-٢٠١٩)، عدد جلسات البرنامج ٤٨ جلسة، لمدة اثناعشر اسبوعا ثلاث شهور، بواقع (٤) جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة (٤٥-٦٠) دقيقة وروعي إعطاء الأمهات أوقات راحة حتى تتم عمليه التركيز لديهم، وثم يتم التطبيق البعدي من (٢/٥- ٩- ٢٠١٩)، ثم يلي التطبيق التتبعي من (٤/٧- ١١- ٢٠١٩).

الحدود المكانية: مركز كيان للتوحد بحدائق القبة محافظة القاهرة.

(٢)منهج الدراسة ومتغيراتها :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبى ذو المجموعتين (الضابطة – التجريبية)

وتتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

١- المتغير المستقل: برنامج إرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد (المستخدم في لخفض حدة السلوكيات النمطية لدي أطفال التوحديين).

٢- المتغير التابع: السلوكيات النمطية وتشمل (سلوكيات الحركية – والبصرية – والصوتية).

(٣)أدوات الدراسة:

- مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين(إعداد/ الباحثه)
- مقياس السلوكيات النمطية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. (إعداد/ الباحثه)
  - البرنامج الإرشادي. (إعداد/ الباحثه)
  - استبيان المستوى الاجتماعى الاقتصادى والثقافى (إعداد/ بطرس حافظ)
  - مقياس تقدير التوحد الطفولى كارز. (إعداد/ اريك سكوبلر)

- اختبار جودارد للذكاء (إعداد/ جودارد)

الأساليب الإحصائية: استخدم فى الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- معامل سبيرمان – براون (Spearman–Brown)
- اختبار مان وتني اختبار ويلكوكسن (Willcoxon)
- معامل ألفا كرونباخ (Coronbach–Alpha)
- معادلة كوهين لحجم التأثير.

الاطار النظري ودراسات سابقة

- **مفهوم التوحد:**

يعد التوحد (Autism) من الاضطرابات النمائية التي تظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، حيث يتصفون بعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وصعوبة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتظهر لديهم العديد من المشكلات السلوكية وخاصة السلوكيات النمطية والتكرارية التي لا معنى وليس لها وظيفة تساعد الأطفال على التطور، وكذلك فإنها تلعب دورا أساسيا في عدم القدرة على التكيف، والظهور بصورة مقبولة اجتماعيا، مما يؤدي إلى سوء تكيف وعدم قدرة على تحقيق المتطلبات النمائية والاجتماعية من الطفل في مراحل العمر المختلفة، حيث إن تلك السلوكيات التكرارية تعيق بصورة مباشرة الاستفادة من البرامج الارشادية التعليمية و تحد من المهارات الاجتماعية التي تساعد الأطفال التوحديين على تحقيق التوافق النفسي، ومن ثم فهو يترك آثارا سلبية في تلك الجوانب و من بينها النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للطفل وعلى سلوكه بوجه عام، الذي يؤدي إلى حدوث آثار سلبية على العملية النمائية برمتها. (عليوات، ٢٠٠٧: ٦).

تشتق كلمة التوحد من الكلمة الاغريقية AUT وتعني الذات، وكلمة ISM وتعني انغلاق، بمعنى الانغلاق على الذات، أن هؤلاء الأطفال غالبا يندمجون او يتوحدون مع انفسهم ويبدون قليلا من الاهتمام بالعالم الخارجي. ويتصف الطفل التوحدي بأنه عاجز عن إقامة علاقات اجتماعية ويفشل في استخدام اللغة لغرض التواصل مع الاخرين ولديه رغبة ملحة في الاستمرارية في القيام بنفس السلوك النمطي المتكرر. (مصطفى، الشربيني، ٢٠١١: ٢٤)

وقد استعملت كلمة التوحد لأول مرة سنة ١٩٠٦ من قبل الطبيب النفسي السويسري "أوجين بلولر Eugene Bleuler "حين وصف أسلوب تفكير المصابين بالفصام على أنها تتسم بالتفكير التوحدي والتي قصد بها تمركز الفصامي حول نفسه والاعتقاد بأنه مركز الكون وأن كل الأحداث الخارجية متصلة به، ولم يشخص كاضطراب يصيب الأطفال إلا سنة ١٩٤٣ عندما قام الطبيب النفسي الأمريكي "ليوكانر Léo Kanner" بفحص مجموعة من الأطفال الذين أظهرت تصرفاتهم ضعف القدرة على تكوين علاقات اجتماعية والتقوقع في عالم خاص، فتوصل كانر إلى وصف هذه الأعراض وتسميتها بتوحد الطفولة المبكرة Autism) infantile precise) صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي التوحد في إصدارها الرابع ضمن الاضطرابات النمائية الشاملة (PDD) Pervasive Developmental Disorders والتي تتضمن اضطرابات التوحد، اضطراب ريت، الاضطراب التفككي في الطفولة، ومتلازمة أسبرجر، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد، وفي ضوء الخصائص التي يتصف بها الطفل التوحدي، فإن هناك ضرورة ملحة لإيجاد برامج ارشادية تعمل على خفض أو تعديل السلوك النمطي لدى هؤلاء الأطفال من خلال تبنيها مجموعة من الأساليب والإجراءات لخفض ظهور هذه السلوكيات قدر الاستطاعة والحد منها، لتخفيف التأثير السلبي لدى الطفل التوحدي في مجالاته الحياتية، وقد طورت تلك البرامج السلوكية والتربوية من خلال التعامل المباشر في الميدان مع الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، ومن أشهر تلك

البرامج التعزيز الإيجابي والتعزيز التفاضلي والعقاب، والعزل (Time out) والتصحيح الزائد، والضبط الذاتي. (Walker el.al. 2004: 180)

فالاهتمام المتزايد بحالات اضطرابات التوحد عند الأطفال في السنوات الثلاثة الأولى من العمر أسهم بشكل كبير اكتشاف أعداد كبيرة من الأطفال في مراحل عمرية مبكرة، و ساعد ذلك في التعرف إلى السمات والخصائص السلوكية والتربوية لهم والتي يمتد التأثير في التطور في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والسلوكية لهؤلاء الأطفال، حيث تمثل تلك الجوانب أهم المجالات التي تعيق التطور الإنمائي الطبيعي لهم، وخاصة السمات والخصائص السلوكية غير العادية والتي تظهر بصورة واضحة في السلوكيات التكرارية والنمطية التي ليس لها معنى، والتي تؤثر على التفاعل والتواصل مع الآخرين، وكذلك تؤدي في الأغلب إلى عدم تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية التي توضع لهم. Louise, (2019:1035).

ويعود الفضل في اكتشاف هذا الاضطراب أو الإعاقة إلى الطبيب النمساوي لو كانر (Loe kanner, 1993) عندما قام بالانتباه إلى هذا الاضطراب والعمل على تمييزه عن غيره من الاضطرابات النفسية وقد تم تسميته التوحد في ذلك الوقت بالتوحد المبكر في الطفولة؛ لأنه يظهر في الأشهر الثلاثين الأولى من عمر الطفل، وتستمر معه معظم سنين حياته حتى وإن صنفه آخرون ضمن ذهان الأطفال. (الاعظمي، ٢٠١٢: ١٣).

- **تعريف التوحد:**

تناولت العديد من التعريفات مفهوم التوحد وقد ركزت على المظاهر السلوكية التي يتميز بها هؤلاء الأطفال وتعكس جوانب الاضطراب الثلاثة الرئيسية وهي التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك. وقد عرف التوحد بأنه شكل من أشكال الاضطرابات السلوكية التي يحيط بها الكثير من الغموض الذي يرتبط بأسباب الإصابة والتشخيص وطرق العلاج، فهو من

الاضطرابات النمائية المنتشرة؛ لأنه يبدأ في السنوات الأولى من العمر ويؤثر في جوانب النمو المختلفة لدى الطفل فيترك آثار سلبية على تلك الجوانب، وخاصة النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للطفل وعلى سلوكه بوجه عام، بحيث يتشكل لدى الأشخاص ذوي التوحد نمط خاص من النمو يختلف عن النمط العادي. (أمين، ٢٠٠١: ١١٣)

ويعرف التوحد تربويا في قانون التعليم الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقات Individuals With Disabilities Education Act Idea، حيث يشير التعريف إلى أن التوحد إعاقة نمائية ذات دلالة تؤثر في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وتحدث قبل سن الثالثة، تؤثر بصورة مباشرة على الأداء التربوي للطفل التوحدي، وترتبط تلك الإعاقة بعدد من الخصائص المصاحبة في تكرار النشاطات والحركات النمطية ورفض التغيير في البيئة والروتين اليومي، والاستجابة غير العادية للمثيرات الحسية. (Fogt& Miller., 2003: 216)

عرفت الجمعية الامريكية التوحد على أنه (Association American for Autism1999،) نوع من الاضطرابات التطورية والتي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتكون نتيجة لاضطرابات نيورولوجيه تؤثر على وظائف المخ ومن ثم تؤثر على مختلف نواحي النمو فتجعل الاتصال الاجتماعي صعباً عند هؤلاء الأطفال كما تجعلهم يعانون من صعوبة في الاتصال سواء أكان لفظياً أم غير لفظي ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغير يحدث في بيئتهم ويكررون حركات جسميه او مقاطع من الكلمات بطريقة آلية دائما (أمين،٢٠١٠: ٩)

وعرفت الجمعية البريطانية الدولية التوحد (National Autistic Society,٢٠٠٦)، بأنه اضطراب نمائي طويل المدى يؤثر على قدرة الفرد من حيث التواصل والتفاعل

الاجتماعي مع الآخرين وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم وبناء صداقات وتكوين علاقات مع الأقران.(القش، الخوالدة،٢٠١٢: ١٥)

يعرف التوحد بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والإبداعي، وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق علاقات مع الأفراد، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ، وعدم القدرة على التصور البناء والملائمة التخيلية. (عليوات، ٢٠٠٧: ٣٩)

ويعتبر التوحد من إعاقات النمو المزمنة التي ينتج عنها اضطرابات واضحة في جوانب النمو المختلفة (الحركي الاجتماعي الانفعالي اللغوي) والمصحوبة بأنماط سلوكية نمطية شاذة، كما أن هذه الأعراض تظهر في الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفلز (القمش،٢٠١٢ الخوالدة: ٣٥)

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت موضوع اضطراب التوحد تلاحظ الباحثة أن غالبية هذه التعريفات قد اتفقت على أن التوحد هو عبارة عن اضطراب نمائي يظهر على الطفل منذ الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل، ويصاحب هذا الاضطراب وجود خلال واضح في التواصل الاجتماعي بالإضافة إلى وجود خلل كبير في التواصل اللفظي وغير اللفظي، يصاحبه ظهور سلوكيات تكرارية روتينية ليس لها معنى، ويستدعي اضطراب التوحد إلى وجود برامج خاصة وخدمات صحية وتربوية.

- **أعراض التوحد ومؤشراته:**

فإنه يمكن إجمال أعم الإعراض والمؤشرات والخصائص المميزة للأطفال بإضطراب التوحد علي النحو التالي:

أولآ: الميل إلي العزلة وعدم الرغبة في الإهتمام أو الإرتباط بالإخرين.

ثانيا: قصور في مهارات التواصل سواء اللفظى أو غير اللفظي.

تعتبر المشكلات المتعلقة بالتواصل من الخصائص المهمة التي تميز الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد فهم عاجزون عن استخدام طرق التواصل مثل الصور، لغة الإشارة، الإيماءات، كما أن بعضهم يستخدم لغة غير طبيعية ، وبعضهم يتحدث كلمات مفردة، بينما البعض الأخر يقوم بترديد الكلمات أو العبارات مرارا وتكرارا (المصاداه) ، ويعتبر قصور وتأخر النمو اللغوي أحد السمات والخصائص الملفتة للنظر لدى الأطفال التوحديين فأكثر من ٥٠% من الأطفال التوحديين ينقصهم استخدام اللغة بشكل فعال ومفيد، ومع ذلك يمكن القول بأن قصور التواصل يعد أكثر عمقاً من قصور اللغة، فأكثر الأطفال التوحديين لا يدركون مدلول الإبتسامة أو العبوس أو الإيماءات، مما يزيد من عمق قصور ومشكلات التواصل لأنه يتضمن التواصل بشقية اللفظي وغير اللفظي.

ويرتبط بمشكلات التواصل لدى هؤلاء الأطفال أيضا الإخفاق في عملية الانتباه المشترك Joint Attention حيث يشير هذا المفهوم إلى النظر إلى الشئ الذى ينظر إليه الشخص الأخر، ويسمح الانتباه المشترك للأطفال بإقامة تفاعلات اجتماعية مع الأخرين، ويعتبر عملية أساسية لازمة للتواصل سواء اللفظي أو غير اللفظي، حيث يصعب عليهم المباداه بجذب انتباه الآخرين إليهم لبدء التفاعل الاجتماعي ، كما أنهم لا يستجيبون لمحاولات الآخرين جذب انتباههم – سواء بإدارة الرأس نحوهم، أو توجيه النظر إليهم، أو إبداء أى نوع من الاستجابة لذلك سواء لفظية أو غير لفظية، ومن مظاهر اضطرابات التواصل اللفظي أيضا قلب الضمائر أو عكسها، وقد يستخدمون لغة مجازية، كما يصعب عليهم ممارسة اللغة الواقعية. (جوردن، وسيتوارت ، ٢٠٠٧)

ثالثا: السلوكيات النمطية ومحدودية الاهتمامات:

أشار جاك سكوت واخرون (Scott et al., (2000 إلى أن الأطفال ذوى أضطراب التوحد ينشغلون بعدد قليل من الأنشطة والاهتمامات ويتسم سلوكهم بالنمطية والتقولب بالإضافة إلى رفض التغيير في البيئة المحيطة ، فقد ينزعج الطفل كثيرا إذا حدث تغيير في روتين حياته والذى يتضمن البيئة المادية أو الأحداث اليومية التى اعتاد عليها.

وقد عرف عبد الحميد، وكفافي (١٩٩٥) السلوك النمطي Stereotyped Behavior بأنه السلوك المنمط أو المقولب، وهو سلوك جامد غير مرن يتم بغض النظر عن التغيرات في السياق والنتائج التى ينبغي أن تؤدى إلى التعديلات في كيفية تصرف الفرد، أى أنه سلوك يتبع نمطاً واحدا متكررا.

ومعظم الأطفال ذوى اضطراب التوحد يمارسون أنماطا متكررة من السلوكيات، ولديهم اهتمامات خاصة غير عادية، ولا تكون هذه السلوكيات، استجابة لمثير معين بل غالباً ما تكون سلوكيات غير هادفه يمارسها الطفل تبدأ وتنتهى بشكل مفاجئ وتلقائى ، فعلي سبيل المثال ، قد ينشغل طفل بلف إطار سيارة لعبة لساعات طويلة دون الاهتمام بطريقة تشغيلها أو رؤيتها تسير ، وقد يستمر أخر فى وضع مجموعة من الألعاب الصغيرة في صف واحد بطريقة معينة. (Smith& Tyler 2010)

وتوجد سمة أخرى لها أهميتها في هذا الصدد تتمثل في الثبات على روتين معين، ومقاومة أي تغير يطرأ عليه حتى وإن كان هذا التغيير طفيفا، وتعد الرغبة القهرية في الحفاظ على ثبات البيئة من الخصائص الجوهرية التى تميز حالات أضطراب التوحد كما لاحظها كانر، ودعمها كثير من الباحثين بعده ومنهم ريملاند Rimland، فقد يتميز بعض هؤلاء الأطفال بالقدرة على الوعى الدقيق لأوضاع الاشياء فى البيئة ويصرون على عدم إجراء أية

تغيرات لهذه الأشياء ، مثل ترتيب الأثاث ، ووضع الألعاب وطريقة إعداد المائدة، وقد يتعرض الطفل ذو أضطراب التوحد للحزن والألم والثورة العارمة إذا ما طرأ أى تغيير على البيئة التى اعتاد عليها ويعد الجمود Rigidity أحد السمات السلوكية التى يمكن ملاحظتها أيضا لدى غالبية الأطفال التوحديين، الذين غالبا ما يكونون غير قادرين على نقل ما تعلموه إلى مواقف أخرى (انتقال أثر التعلم) حيث إنهم يعتمدون على ظهور الإشارات نفسها في ترتيبها لتذكر وإصدار الأستجابة المناسبة (رشدى ، ٢٠١٢: Haiduc, 2009:29,38).

رابعا: مشكلات خاصة بالحركة والإدراك الحسي:

يعانى بعض الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من مشكلات في الحركة تشمل عدم التناسق ، وعدم الاتزان ، وعدم التأزر الحركي، مثل التأرجح، وصعوبة القبض على الأشياء باليدين، وصعوبة استخدام اليدين في تناول الطعام، ومشكلات في التوجه المكانى ، وعدم وجود تأزر بين العين واليد، والجمود الحركى، والحركة الزائدة.

ومن جهة أخرى يعانى بعض الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من مشكلات في الإدراك، أو التكامل الحسي Sensory Integration هو عملية عصبية تحدث داخل كل منا، تأخذ المعلومات الحسية من أجسامنا والعالم من حولنا ويقوم المخ بتلقي وبرمجة هذه المعلومات في تكامل لكافة المعلومات القادمة من القنوات الحسية المختلفة ويسمح لنا هذا التكامل باستجابة ذاتية أو بالحركة الآلية " الأرتوماتيكية " والفعالة والمريحة في التفاعل مع المواقف النوعية والمتطلبات البيئية، وتتواصل عملية التكامل الحسي طالما أستمر الجهاز العصبي المركزى في النضج (Turkjngton, 2007).

ونتيجة القصور في التكامل الحسى يعانى بعض هؤلاء الأطفال من الحساسية الزائدة للمثيرات الحسية (السمعية ،أو البصرية ، أو اللمسية ، أو الشمية)، بحيث يشعر بالضيق ، والتوتر والغضب إذا تعرض لقدر شديد من تلك المثيرات ، بينما قد يعانى االبعض الأخر من

حساسية منخفضة لتلك المثيرات بحيث يستطيع تحمل مقدار كبير منها ، وبينما نجد بعض هؤلاء الأطفال لا يتحملون مجرد لمس أى شئ لجسمهم فإن بعضهم الآخر قد لا يشعر بالالم لدرجة أنه قد لا يشعر بالحرارة أو النار التى تصيب جسده من جراء ملامسة مصدر حرارة أو جسم ساخن أو لا يشعر بالدماء تسيل من جسده من جراء الخربشة بأظافره ، وقد لا يستجيب بعض هؤلاء الأطفال للأصوات المرتفعة ويبدو كأنه أصم، بينما قد يضع البعض الأخر أصابعة في أذنية لمجرد سماع صوت مرتفع قليلا، وفي نفس السياق يمكن أن يتأثر بعض الأطفال بدرجة كبيرة تصل إلى التوتر والضيق إذا تعرض لضوء شديد ، بينما لا يتأثر البعض الأخر بذلك (الشخص، ٢٠١٣).

- **مهارات الإمهات للتعامل مع أطفالهن ذوى اضطراب التوحد:**

إذا كانت رعاية وتربية الأطفال العاديين تمثل تحديا للوالدين، فإن رعاية وتربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد تمثل تحدياً أكبر لوالديهم ، مما يتطلب من الوالدين أن يتزودا بمهارات خاصة تساعدهم على رعاية وتربية هؤلاء الطفال. وهذا يتطلب تغييرا في الأسلوب الذى تتبعه الأم في تفاعلها مع طفلها أكثر من تغيير سلوك الطفل في حد ذاته لذا تلعب الأم دورا أساسيا وضروريا في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لطفلها ويكون من خلال خفض حدة السلوكيات النمطية ، وذلك من خلال تدريبه على المهارات الإجتماعية في سياقها الطبيعي بالإضافة إلى المهارات التى يكتسبها الطفل داخل المركز من ارشاد و تدريب ونقلها إلى داخل البيئة الاجتماعية للطفل. (Malmberg, 2007).

والأم هى الأقرب للطفل والاكثر معرفة به ، وبالتالى هى الأكثر قدرة على تزويد الأخصائيين بأكبر قدر من المعلومات عن حالة طفلها و بالإضافة إلى دورها في تعميم المهارات التى تعلمها الطفل ونقلها من المركز إلى المنزل خاصة إذا تم تزويدها بالاستراتيجيات التى تمكنها من التعامل مع طفلها.من ثم ترتيب لقاءات منظمة مع الأم، يتيح فرصة الحصول على معلومات في غاية الأهمية عن التاريخ النمائى (التطورى) للطفل،

والتاريخ الطبي ، والمهارات المكتسبة ، والأستجابات الحسية ، والتحديات السلوكية، وعلاقة طفلها الاجتماعية، بالإضافة إلى احتمال معرفتها ببعض الأسباب التى تثير سلوكيات الطفل غير المناسبة، مما له أكبر الأثر في وضع وإعداد الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل. (سليمان، ٢٠١٠).

وأشارت مالمبيرج Malmberg (٢٠٠٧) إلى أهمية دور الأم في تعليم طفلها ذوى اضطراب التوحد على الوجه التالى:

١- الأم قادرة على إجراء تغيرات إيجابية في سلوك الطفل من خلال إتاحة الفرصة لتعلمه في بيئته الطبيعية.

٢- تعميم المهارات التى يكتسبها الطفل داخل بيئة منظمة إلى البيئة الطبعيية التى يعيش فيها الطفل.

٣- الأم هي الأقرب للطفل وبالتالي فهي على معرفة وثيقة باحتياجاته، ولديها القدرة على تلبيتها.

ونظرا لأهمية دور الأمهات في تربية وتعليم أطفالهن ذوى أضطراب التوحد: فينبغي إكسابهن العديد من المهارات الضرورية التي تمكنهم من التعامل مع أطفالهن مما يكون له الأثر في خفض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال ، ومن هذه المهارات التى يجب أن تتمتع بها الأمهات أثناء تعاملهن مع أطفالهن ذوى أضطراب التوحد مايلى:

- مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي:

يعد التواصل هو القاسم المشترك بين جميع طرق التدخل والعلاج للطفل ذوى اضطراب التوحد، فإذا أراد أى شخص أن يعدل سلوكيات هذا الطفل فهو بحاجة إلى التواصل معه عبر بث الرسالة بما هو مطلوب ، واستقبال ما إذا كانت هذه الرسالة قد وصلت فعلاً إم لا، فالتواصل هو مفتاح النجاح مع هذه الفئة من الاطفال (عرب ، ٢٠١٠).

ولذلك أكد العديد من المتخصصين والباحثين على ضرورة أن تشجع الأم طفلها على التواصل، وتساعده على تعلم طرق تواصل فعالة، وقد بادروا بتقديم العديد من الإستراتيجيات التى تساعد الوافدين على تنمية التواصل لدى أطفالهم، حيث قام سيجافوس وأخرون Sigafoos, et la., (2009) بتصنيف استراتيجيات التواصل إلى قسمين:

١- استراتيجيات سابقة لعملية التواصل وتكون من خلال:

- تلقين الأستجابة والحث عليها من خلال تقديم مساعدة (جسمية ، أو لفظية ، أو بالإشارة، أو الإيماءه) لحث الطفل على التواصل والحصول على استجابة مناسبة.

- إعداد بيئة غنية بالمثيرات، فعلي سبيل المثال ، وضع أشياء مفصلة لدى الطفل في أماكن بارزة، ولكن لا يستطيع الوصول إليها.

٢- استراتيجيات لاحقة لعملية التواصل وتكون من خلال:

- التعزيز ويكون عقب تواصل الطفل مباشرة ، فعلي سبيل المثال، إذا طلب الطفل عصيرا فتقوم بإعطائه أفضل المشروبات المحببة إليه.

- تصحيح الخطأ وذلك عندما يتواصل الطفل بطريقة غير مناسبة ، فيجب مقاطعته ومساعدته على استخدام طريقة مناسبة للتواصل.

- **أساليب تشخيص اضطراب التوحد:**

إن التشخيص العلمي الدقيق لحالات اضطراب التوحد يعتبر أهم خطوة في اتجاه تقديم الخدمات الخاصة للأطفال التوحديين، وتتجلى أهمية التشخيص في صعوبته بالنظر إلى تشابه أعراض التوحد مع أعراض حالات أخرى متلازمة اسبرجر / متلازمة النقص الطفولي / اضطراب ريت متلازمة الكروموزوم الهش/ فصام الطفولة.. الخ)، وإلى صعوبة تجلي الأعراض في سن مبكرة الأمر الذي يعرقل مسار التكفل المبكر بالطفل التوحدي، هذا ما دفع

بالمختصين في هذا المجال إلى الاعتماد على مجموعة من الأدوات المعدة خصيصا لتسهيل عملية التشخيص، نذكر منها ما يلي:

١- الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية للرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM):

يعد من أفضل المعايير التي يعتمد عليها في تشخيص التوحد، حيث تعتمد حاليا على الاصدار الخامس الصادرة عام ٢٠١٣ التي تشخص التوحد على النحو التالي:

A- عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ، وذلك من خلال الأمثلة التالية:

١-عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح، على سبيل المثال، من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى تدني في المشاركة بالاهتمامات، والعواطف، أو الانفعالات، يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

٢-العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي، إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعابير الوجهية والتواصل غير اللفظي.

٣-العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح، مثلا من صعوبات تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

B - أنماط متكررة محددة من السلوك، والاهتمامات، أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ، وذلك من خلال الأمثلة التالية:

١-نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام، مثلا (أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء، والصدى اللفظي، وخصوصية العبارات) ٢-الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي، مثلا (الضيق الشديد عند التغيرات الصغيرة، والصعوبات عند التغيير، وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم).

٣-اهتمامات محددة بشدة وشاذة في الشدة أو التركيز، مثلا (التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدة مفرطة المواظبة).

٤-فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة، مثلا) عدم الاكتراث الواضح للألم/درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لأصوات أو الأنسجة محددة، الإفراط في شم ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء أو الحركة).

c- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (لكن قد لا يتوضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المتعلمة لاحقة في الحياة).

D -تسبب الأعراض تدنية سريرية هامة في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من النواحي المهمة.

E- لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأخر النمو الشامل. إن الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد يحدثان معًا في كثير من الأحيان، ولوضع التشخيص المرضي المشترك للإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد، ينبغي أن يكون التواصل الاجتماعي دون المتوقع للمستوى التطوري العام.

ملاحظة: الأفراد الذين لديهم تشخيصات ثابتة حسب الدليل الرابع الاضطراب التوحد، واضطراب أسبرجر، أو اضطراب النمو الشامل غير المحدد في مكان آخر، ينبغي منحهم

تشخيص اضطراب طيف التوحد. الأفراد الذين لديهم عجز واضح في التواصل الاجتماعي، ولكن أعراضهم لا تلبي المعايير لاضطراب طيف التوحد، ينبغي تقييمهم لاضطراب التواصل الاجتماعي. حدد ما إذا كان: مع أو دون ضعف فكري مرافق مع أو دون ضعف لغوي مرافق/ مترافق مع حالة طبية أو وراثية معروفة أو عامل بيئي/ مترافق مع اضطراب آخر في النمو العصبي، أو العقلي، أو السلوكي / مع كاتاتونيا مرافقة لاضطراب طيف التوحد). 50:American Psychiatric Association, 2013(

٢- قائمة التوحد للأطفال دون السنتين (Le CHAT Checklist for Autism in Toddlers)

قام بإعداد هذا المقياس كل من "سيمون بارون كوهن "Simon Baron-Cohen" وفريق عمله في بريطانيا سنة ١٩٩٢ ويستخدم للتعرف على طفل التوحد في الفترة ما بين ١٨ إلى ٣٦ شهرا. يتكون هذا المقياس من جزء يضم ٩ أسئلة موجهة الأولياء الأطفال وجزء آخر يشمل ٥ ملاحظات يقوم بها الخبير (طبيب أطفال، مختص نفسي وتتميز هذه القائمة ببساطة استخدامها حتى من طرف غير المختصين حيث يسمح بملاحظة اختلال النمو في المظاهر الثلاث التالية:

- انتباه الطفل نحو المحيط (نلاحظ قدرة الطفل على انتباهه للأشياء الموجودة في محيطه).

- التواصل البصري (نلاحظ قدرة الطفل على النظر في اتجاه المثير)

- اللعب الإيهامي الذي يظهر لدى الطفل العادي ابتداء من الفترة الممتدة بين ١٢ و١٥ شهرا، حيث يتميز الطفل التوحدي بخلل فيه. حيث استخلص الباحثون بأن أي خلل في هذه المظاهر الثلاث لدى الطفل ذي ١٨ شهرا يتضمن امكانية إصابته بالتوحد بنسبة ٨٣.٤%.

٣- قائمة التوحد المعدلة للأطفال دون السنتين Modified Checklist for Autism in Toddlers

تم تعديل قائمة التوحد للأطفال دون السنتين (le M– le M) من قبل الأمريكية "ديانا روبينس Diana Robins " وزملائها سنة ٢٠٠١ وذلك من أجل رفع حساسية القائمة وذلك بإضافة ١٤ سؤالا جديدا إلى الأسئلة التسعة الأصلية الموجهة إلى الأولياء لتشتمل بذلك القائمة في صورتها النهائية على ٢٣ سؤالا موجها لأولياء الطفل التوحدي ذي ٢٤ شهرا.وقد تم بذلك إلغاء الأسئلة الموجهة للخبراء (Boulekras,2011: 39).

٤- مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale (CARS)

وتستخدمه في هذه الدراسة ويستخدم في تقيم حالة مستوي التوحد عند الطفل لأنه، يعتبر من أهم المقاييس المستخدمة في تشخيص التوحد لدى الأطفال الأكبر من سنتين، أعده كل من "شبلر ورسلر ورنر Schapler, Recihler, Renner" سنة ١٩٨٠ صمم للاستخدام من قبل مهنيين ومختصين ومدربين للقيام بتشخيص التوحد في مواقف اكلينيكية خلال جلسات نفسية محددة، وفي سنة ١٩٨٨ طور هذا المقياس من قبل مشروع أبحاث الطفل في جامعة كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك بناء على نتائج مشروع علاج وتربية الأطفال التوحديين وإعاقة التواصل (TEACCH) فأصبح بالإمكان استخدامه من قبل مختصين آخرين مثل معلمي التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين واختصاصي تصحيح اللغة. وقد صمم هذا المقياس للتعرف على الأطفال التوحديين والتفريق بينهم وبين الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى، كما يعمل على التفريق بين درجات التوحد المختلفة من بسيطة ومتوسطة وشديدة.

ويركز هذا المقياس على المعلومات السلوكية والتجريبية بدلا من الاعتماد الكلي على الحكم الاكلينيكي ويشتمل على خمسة عشر بندا هي:

العلاقة الاجتماعية / التقليد والمحاكاة / الاستجابة الانفعالية / استخدام الأشياء / استخدام الجسم / التكيف مع التغيير الاستجابة البصرية / الاستجابة السمعية / استجابة واستخدام الذوق والشم واللمس / الخوف والقلق / التواصل اللفظي/ التواصل غير اللفظي مستوى النشاط/ مستوى وثبات الاستجابة العقلية التقييم الكلي لدرجة التوحد. (Schopler *et al.* n.d).

٥- مقياس تقدير التوحد لجيليام Gilliam Autism Rating scale (GARS)

قام بإعداد هذا المقياس "جايمس جيليام James E. Gilliam " ويستخدم لتشخيص وتحديد درجة الإصابة باضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية الأخرى، وتم اختيار فقرات المقياس بناء على تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد عام ١٩٩٤م، وتعريف الجمعية الأمريكية للأطباء النفسانيين وكما هو معرف في DSM– IV. قنن هذا المقياس على عينة مكونة من (١٩٢) فرد توحدي في (٤٦) ولاية أمريكية، وكندا، وكولومبيا، وبورتوريكو. يشتمل هذا المقياس على الأبعاد التالية السلوكيات النمطية، التواصل، التفاعل الاجتماعي، التطور النمائي). ويستخدم هذا المقياس من طرف المعلمين والمساعدين التربويين وأولياء الأطفال التوحديين لتشخيص التوحد لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ إلى ٢٢ سنة Autism Rating Scales2010.

- **استراتيجيات التدخل بأطفال التوحد:**

١- استراتيجية برنامج علاج وتربية الأطفال التوحديين والمعاقين تواصليا TEACCH Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

برنامج طور بجامعة نورث كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية، أسسه "إريك شوبلر Eric Schopler" سنة ١٩٧٢، يعد أول برنامج تربوي اعتمدته الجمعية الأمريكية للتوحد. ويعتمد على مبدأ تعليم التوحديين باستعمال نقاط قوتهم الكامنة في الادراك البصري، والتعويض عن نقاط الضعف المتعلقة بضعف فهم اللغة والبيئة واستخدام الصور والكلمات المكتوبة. ويمكن هذا العلاج السلوكي المكثف من تحسن السلوك التوحدي، رغم أنه لا يختفي تماما، وباعتبار تقنية تيتش من البرامج السلوكية فهي تحتاج للتطبيق المستمر والمكثف، كما أنها تحتاج للتعزيز، على سبيل المثال يمكن "تعليم الجلوس" وذلك باستخدام المحاكاة ونظام المكافئة وذلك لتحقيق التدريب بشكل كامل. كما أن نتائج هذا البرنامج يكون فعالا كلما كان التدريب في بيئات منظمة ومليئة بمراجع ودلائل بصرية واضحة تمكن الطفل المتوحد من التكيف مع البيئة. (Piolat,2005: 104)

ويتعامل البرنامج مع جوانب عديدة أهمها، اللغة، التواصل، السلوك، الجانب الحسي، العاطفي، الاجتماعي في الحياة اليومية للطفل، بشكل تكاملي، ومن خلال الإطار الجماعي لا يزيد عدد الأطفال عن ٥-٧ أطفال فقط، مقابل المعلمين ومساعدة، بالإضافة إلى طاقم كبير يتكون من الأخصائي في النطق والاتصال والمعالج الوظيفي والنفسي والاجتماعي ويتم تصميم وبناء تربوي لكل طفل وفق الخطة التربوية الفردية السنوية، ويستثمر عالم الطفل التوحدي من خلال التركيز على نقاط القوة عنده، مثل اهتمامه بالتفاصيل الدقيقة وحبه للروتين.

ويعتمد هذا البرنامج على تعميم المهارات التي يتعلمها الأطفال التوحديون، فقد يتعلمون مهارة معينة في المدرسة ويقومون باستخدامها مع التدريب بجدارة، إلا أنهم قد لا يستخدمونها في المنزل أو عند الأقرباء أو في الأماكن العامة. وبالتالي تنخفض فائدة تعلم المهارة ان لم يتمكن الشخص من استخدامها وتعميمها، ولذلك كان من الضروري أن يكون للأسرة دور نشط وفعال في مساعدة طفلها على تعميم المهارات التي يتعلمها واستخدامها في مختلف

الأوضاع، وذلك من خلال زيارات منزلية يتم ترتيبها بين الأسرة والمدرسة، وغالبا ء ما يحضر الأخصائي الاجتماعي ومعلم/ة الطالبة. والتي يتم من خلالها تحديد وتصميم البيئة التكاملية للطالب ومساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها بشكل عام. إضافة إلى التواصل اليومي من خلال الكتابة في دفتر يخص الطالب وإرساله إلى أسرته، كما يطلب من الأسرة الإجابة وتدوين ملاحظاتها على الدفتر، مما يساهم في تواصل يومي واحترام متبادل ما بين المدرسة والمعلم والأسرة (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٣: ١٥)

٢- التحليل السلوكي التطبيقي Applied Behaviour Analysis ABA

*وهو ما سيستخدم في البحث الحالي ويقوم عليه تصميم البرنامج.

يهدف تحليل السلوك التطبيقي المعروف ب ABA إلى تعديل السلوكيات غير المرغوب بها عن طريق التحليل الأساسيات السلوك البشري، ومعرفة مسببات هذه السلوكيات، ومن ثم وضع خطة عمل متكاملة للتخلص من السلوك الغير مرغوب به، واستبداله بالسلوك المناسب. ولقد أثبتت الأبحاث العلمية نجاح طريقة ABA في اكساب الأطفال مهارات عديدة في مجالات تعلم اللغة والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى تحسين مهارات التعلم لديهم. كما أثبتت الأبحاث العلمية نجاح هذه الطريقة في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من تحديات السلوك المصاحبة لكثير من الاضطرابات النمائية، مثل التوحد وتشتت الانتباه وفرط الحركة. (Brusa *et al.* 2008:135)

فإستخدام طريقة ABA في العملية التعليمية أو كما أطلق عليها "سكنر Skinner "سنة ٢٠٠٤, "التعلم السلوكي" تهدف إلى تصميم برنامج نظري وتطبيقي فردي مكثف لمواجهة التحديات التي يواجهها الأطفال المصابون بالتوحد وذلك بإجراء التقييم، وتصميم برنامج التطبيق والاشراف الكامل على عملية التأهيل.

وينص العلاج بمراقبة مبدئية لسلوكيات الطفل مع اجراء مقابلة مع والدي الطفل، وكل من له علاقة مباشرة مع الطفل في حياته اليومية، لوضع تصور عام الحالة الطفل السلوكية مع توصيات مبدئية للتعامل مع بعض السلوكيات المحددة أو اجراء تقييم شامل للسلوك. ثم دراسة سلوكيات الطفل وقدراته في مختلف مجالات التطور، بهدف تصميم برنامج سلوكي مكثف بالإضافة إلى دراسة العوامل السلوكية التي تؤثر سلبية على كفاءة الطفل التعليمية، لوضع برنامج خاص يقلل من هذه العوامل ويضمن نجاح العملية التعليمية. كما تقيم مهارات التفاعل الاجتماعي والسلوكيات التي تؤثر على الأداء. وبعد الانتهاء من عملية التقييم، يتم تطبيق البرمجة السلوكية المكثفة من خلال التدريب اليومي باستخدام مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، والبرامج التدريبية الفردية التي يتم تطويرها من خلال التقييم السلوكي.) بتطبيق برنامج البرمجة المكثفة والتي تشمل تدريبات على مهارات مختلفة مثل المهارات اللغوية، ومهارات العناية الشخصية، بالإضافة للمهارات الإدراكية، والحركية، والمهارات الاجتماعية، أو مهارات اللعب. ويتم ذلك من خلال استخدام تقنيات سلوكية مثبتة علمية، مثل أساليب التحكم بالأحداث التي تسبق السلوك، وأساليب التعزيز، والتشكيل، وغيرها من الأساليب، كما يمكن أن تتم التوصية باستخدام نماذج التعلم المثبتة علمية مثل أسلوب التعليم المباشر كجزء من البرمجة. ويشتمل تخطيط البرنامج على أساليب خاصة لضمان تعميم أي تعديل للسلوك. ويتم تدريب وتوجيه أفراد أسرة الطفل الملتحق ببرنامج البرمجة السلوكية المكثفة وذلك بشكل متواصل لضمان نجاح البرنامج، كما يمكن تكييف البرنامج ليطبق في المراكز الخاصة بهذه الفئة أو بالمنزل حسب قدرات الوالدي .(Hallahan, *et al.* 2006)

ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي (ABA) المظلة الأوسع لكل برامج تعديل السلوك لذلك اعتمدنا في هذا البحث علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي كمدخل للحد من السلوكيات السلبية للطفل التوحدي وخاصة السلوك النمطي، حيث أن فنيات تحليل السلوك التطبيقي تستخدم لدعم الأفراد الذين يعانون من التوحد واضطرابات النمو ذات الصلة في على الأقل

خمس طرق: (١) تعليم المهارات الحديثة (مثال: التعليم بإجراءات التعزيز لتعليم مهارات الحياة الوظيفية، مهارات الاتصال، المهارات المنظمة والاجتماعية (٢) التعزيز والاحتفاظ بالمهارات التي تم اكتسابها من قبل. (٣) تعميم السلوك من موقف لآخر (مثال: تعليم ونقل المهارات الاجتماعية إلى بيئات طبيعية (٤) تقييد أو تضييق الظروف التي تحدث في ظلها السلوكيات المتداخلة (مثال: تعديل بيئة التعلم، تعديل العناصر التي تسبق السلوك (٥) خفض السلوكيات المتداخلة من خلال إيقاف تعزيزها وتعزيز السلوكيات البديلة المنافسة. هذه الطرق تم احتوائها في برامج تحليل السلوك التطبيقي التربوية وتكونت من مكونين أساسيين. المكون الأول هو قياس السلوك في البيئة التربوية والمكون الثاني هو التدخل القائم على القياس لتطوير المهارات الدراسية والوظيفية ومهارات الحياة والسلوك الاجتماعي.(كيرني وآلبرت، ٢٠١٢: ١٠).

خطوات تحليل السلوك التطبيقي:

تتضمن عملية تحليل السلوك التطبيقي كافة الخصائص، وتمثل منهجاً مفضلا لتغيير السلوك .وتسير عملية تحليل السلوك التطبيقي وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد السلوك غير المرغوب فيه

ب-تحديد الأهداف.

ج-وضع طرق لقياس السلوكيات المستهدفة.

د- تقييم مستوي الاداء الحاضر للسلوك.

هـ-تصميم وتطبيق التدخلات (تعلم سلوكيات جديدة أو خفض سلوكيات غي مرغوبة)

و- القياس المستمر للسلوكيات المستهدفة لتحديد فعالية التدخل.

تقييم مستمر لفعالية التدخل وإجراء التعديلات عليه عند الحاجة وذلك بهدف المحافظة على أو زيادة كل من الفعالية (effectiveness) والكفاءة(efficiency) للتدخل. (Applied- behavior.com, 2013)

استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي(ABA) :تعمل على خفض السلوك الغير مرغوب فيه:

العقاب (Punishment) : وهو المثير الذي يؤدي إلى كف أو إضعاف بعض الأنماط السلوكية، ويحدث ذلك بطريقتين :أ -استخدام مثيرات منفرة (غير مرغوب فيها) وهو العقاب من النوع الأول، ب -إزالة مثيرات مرغوب فيها(معززات إيجابية) من السياق السلوكي وهو العقاب من النوع الثاني .ومن(أشكال العقاب :العبارات الكلامية، العزل، تكلفة الاستجابة، والتصحيح الزائد. (يحيى، ٢٠١٤: ٢٧)

الإطفاء (Extinction) : يستند هذا الأسلوب إلى أن السلوك الذي لا يعزز يضعف، وقد يتوقف تمامًا بعد فترة من الزمن .فهو يرتكز على تجاهل الاستجابات غير المرغوبة دون اللجوء إلى استخدام المثيرات المنفرة .وهذا لا يعني التوقف عن التعزيز الإيجابي بل يتم تعزيز السلوك المرغوب فيه في الوقت نفسه. (الظاهر، ٢٠٠٤: ٥٥)

التعزيز التفاضلي(Differential Reinforcement – DR) : وهو إجراء يعمل على خفض السلوك غير المرغوب فيه باستخدام التعزيز، وينقسم إلى ثلاثة أنواع، وهي:

١- التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي (Differential Reinforcement of Low Rates): يتم فيه تحديد فترة زمنية، يتم فيها قياس السلوك الغير مرغوب فيه، فإذا كان معدل حدوثه أثناء تلك الفترة أقل من قيمة معينة، عندها يتم تعزيز الفرد، واذا كان معدل حدوث السلوك أعلى من تلك القيمة فلا يتم تعزيز الفرد. (Sulzer- Azaroff & Mayer, 1977)

٢- التعزيز التفاضلي للسلوك غير المتوافق (Differential Reinforcement of Incompatible Behavior) : ويسمى هذا الإجراء بالإشراط المضاد (Counter Conditioning) ويعني تقديم الدعم أو التعزيز للطفل عندما يؤدي سلوكًا مناقضًا وغير متوافق مع السلوك غير المرغوب فيه. (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥)

٣- التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى (Differential Reinforcement of Other Behaviors) : وفيه يتم تعزيز الفرد عند امتناعه عن القيام بالسلوك الغير مرغوب فيه لفترة زمنية معينة .(Repp & Deitz, 1983)

تكلفة الاستجابة (Response Cost) : ونعني بتكلفة الاستجابة فقدان التعزيز الإيجابي، أو عقوبة تتضمن بعض الجهد والعمل، فعلى سبيل المثال، يقوم الشخص الذي يخالف السير بدفع غرامة، فالعقاب هنا دفع ثمن للاستجابة غير المقبولة. (يحيى، ٢٠١٤: ٨٥)

التصحيح الزائد (Overcorrection) : ويتمثل هذا الإجراء في تأنيب الفرد وايضاح التصرف المقبول وغير المقبول له، وتكليفه بإزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المرغوب فيه، أو تكليفه بتأدية سلوكيات نقيضة للسلوك غير المرغوب فيه بشكل متكرر ولمدة زمنية معينة. (Gelfand & Hartman, 1984)

برنـامج تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis) لوفاز (Lovaas)

تشير البحوث والدراسات ذات الصلة عن عدم وجود علاج محدد للذين يعانون من الاضطرابات وعن عدم وجود إجماع عالمي حول استراتيجيات التدخل الأكثر فعالية، إلا أن تلك الاستراتيجيات غالباً تهدف لتحقيق أقصى قدر من الاستقلال الوظيفي، ونوعية الحياة من خلال التقليل لأدنى حد من الخصائص الأساسية للاضطراب لدى المصابين به، كما وتهدف لتسهيل التنمية والتعلم، وتعزيز التنشئة الاجتماعية، وتثقيف الأسر ودعمها كما تختلف الأهداف الفردية للعلاج باختلاف الأطفال، ويمكن أن تشمل على مجموعات من العلاجات

الطبية، والعلاجات السلوكية، والتدخلات التعليمية، ويعود ذلك غالباً إلى أن أسباب الاضطراب ليست مفهومة بشكل واضح، كما أنه غالباً ما يكون العلاج معقداً بسبب الأعراض الناشئة عنه مثل: نوبات الغضب، ومشكلات السلوك التكيفي، و سوءالتصرف وغيرها بارنا،(٢٠١٧).

العديد من العلاجات السلوكية الموجودة، والتي تعد أكثرها شيوعاً هو العلاج السلوكي Behavior Therapy أو تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis أو ما يسمى ببرنامج (لوفاز)، حيث يعمل المعالجون مع الأطفال لتعديل سلوكهم، وتشكيل وبناء سلوكات جديدة لديهم من شأنها تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي من خلال استخدامهم لمزيج من التقنيات السلوكية، مثل: التعزيز الإيجابي، والتسلسل، والتشكيل، والاخفاء وتحليل المهمة إلى مهارات صغيرة متسلسة تجعل من السهل تعلمها، حيث انتقل المعالجون من خلاله إلى التركيز أكثر على نقاط القوة لدى الطفل بدلاً من نقاط الضعف بحيث تبدأ العلاجات في وقت مبكر في سن عامين إلى ثلاثة أعوام ماري،(٢٠١١).

ويعد برنامج تحليل السلوك التطبيقي(ABA) أحد برامج التي تعتمد علي النظري والتطبيقي وتعتبر واحدة من طرق العلاج السلوكي الأكثر شهرة، والتي تساعد الأطفال على تعديل السلوكيات المضطربة، و التعليم، والتغلب على ما يواجهونه من مصاعب أو تحديات تعليمية، ونظراً لطبيعة الاضطراب وما يفرضه من تحديات في التواصل والسلوك الاجتماعي وتعد الأهداف الأولية للعلاج هي تحسين التواصل والسلوك الاجتماعي، وقد ثبت لأكثر من أربعين عاماً من الأدلة التي تدعم أن برنامج تحليل السلوك التطبيقي هو أحد الخيارات لعلاج التحديات السابقة لدى الأطفال، وتركز الأساليب المستخدمة في البرنامج على استهداف سلوك معين، وتحديد ذلك السلوك ثم تصميم التدخل لتحقيق الهدف القائم على تغيير ذلك السلوك، ثم إجراءات التدخل، وتحليل فاعلية التدخل، ومتابعة التدخل، وأخيراً اتخاذ الاجرات

اللازمة التي من شأنها الحفاظ على التغييرات التي حدثت على السلوك (Rosenwasser and Axelrod, 2011)

وسمي البرنامج بهذا الاسم نسبةً إلى (آيفار لوفاز) وهو أستاذ الطب النفسي في جامعة (لوس أنجلوس– كاليفورينا) UCLA، وأول شخص يطبق هذا النوع من استراتيجيات التدريس على الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولأن النتائج التي حققها (لوفاز) كانت إيجابية عمل على إعداد برنامج (منهاج) يعتمد على فكرة التدريب على المهارات المحددة مع التكرار للوصول إلى الإتقان وتعتمد على تجزئة المهارات المراد تعليمها إلى مهارات جزئية ينتقل من خلالها الطالب من مهمة إلى مهمة تدريجياً (وهو ما عرف بالتدريب من خلال المحاولات المنفصلة Discrete Trial Training (DTT)(بطرس، ٢٠١٣).

ويتكون التعليم من خلال المحاولات المنفصلة من عناصر ثلاثة أساسية: المثير، والاستجابة، وتوابع السلوك، وتقوم على تكرار تلك المحاولة التدريبية لعدد من المرات، وفي حال لم يستطع الإجابة تقوم الأم باتخاذ عدد من الإجراءات من خلال تقديم مساعدات له للحصول على الاستجابة الصحيحة منه، وهو ما يسمى (التلقين)، كما يستخدم في المحاولات المنفصلة إجراءات أخرى من اجراءات تعديل السلوك مثل: التشكيل، والتسلسل، والتعميم، حيث يعد الهدف النهائي من البرنامج هو تعميم التعلم المكتسب في الجلسات الفردية؛ ليستخدمه الطفل في مواقف وأماكن مختلفة، ومع أشخاص مختلفين هونج وويلير،(٢٠٠٧).

ويعد الهدف الأساسي لبرنامج لوفاز (Lovaas) تعميم المهارات المكتسبة في الجلسات الفردية، ولتحقيق ذلك فإن البرنامج يتطلب تنويع الأنشطة مثل:(لعب، تقليد، مهارات لغوية، مهارات اجتماعية....)، ويتطلب أيضا تنويع في أماكن العمل مع الطفل مثل:(غرفة الجلسات، المنزل ، السيارة، الشارع،...الخ)، وتنويع المعلمين أو المختصين أو أفراد الأسرة لوفاز،(١٩٩٤). كما وتشير حسن (٢٠١٤) أن، الأسس التي يجب مراعاتها عند تطبيق

برنامج (Lovaas) فتتمثل في كثافة التدخل العلاجي حيث تؤكد على تكثيف التعليمات للأطفال حدة بهدف أن يمتد البرنامج ليغطي الساعات اليومية كاملة للطفل، كما يجب تعليم الأطفال بفاعلية في العالم الذي يعيشون فيه، فيبدأ تنفيذ البرنامج في المركز أو المنزل، ولكن تنفيذه في المنزل له ميزات عديدة للأطفال حيث أن تنفيذه في المنزل يعطي ميزه تقليل المشتتات المحيطة بالطفل والتي تعمل بالتالي على زيادة فاعلية النتائج المرجوة من البرنامج، وأخيراً يركز البرنامج على إرشاد وتدريب الوالدين والأشخاص المقربين من الطفل على تنفيذ إجراءات تدريب وتعليم الطفل.

وقام عبد العال (٢٠١٦) بإجراء دراسة تناولت فاعلية التَّدخُّل المُبكِّر المُكثَّف في تعديل السُّلوك النَّمطي التكراري للأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد باستخدام تحليل السُّلوك التَّطبيقي، وبلغت عيِّنة الدراسة (٣٧) أطفال من ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودارد للذكاء، واستبانة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وهدفت الدِّراسة إلى اختبار مدى فاعليَّة برنامج تدريبي مُتكامل للتَّدخُّل المُبكِّر قائمٍ على بعض فنيات العلاج السُّلوكي، وبعض الأنشطة التَّربويَّة لتحسين السُّلوك النَّمطي للأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد، وبيَّنت النَّتائج تحسُّنًا كبيرا في مُعدَّل الذَّ كاء والسُّلوك التَّكيُّفي لدى الأطفال الذين خضعوا للعلاج السُّلوكي.

٣- نظام التواصل بتبادل الصور Picture Exchange Communication System P.E.C.S

نظام يستخدم الصور في التواصل، ويعد من أفضل الأنظمة البصرية وذلك لاعتماده على فكرة تبادل البطاقة مع الشريك التواصلي، فيعتمد على مبادلة الصورة بشكل رئيسي للتعبير عن الحاجات الأساسية والتواصل مع الآخرين. وهو برنامج للتواصل باستعمال الصور يسمح بتطوير التواصل اللفظي وغير اللفظي للطفل التوحدي. وهو يعمل باتجاهين التواصل والعلاقات الاجتماعية، يسمح للطفل بالتعرف على احتياجاته. طوره الطبيب النفسي والمعالج

السلوكي والأخصائي الأرطفوني" أندرو بوندي Andrew Bondy " سنة ١٩٨٥ تسمح هذه الطريقة للطفل بالشروع من تلقاء ذاته بالتواصل مع الآخرين، وذلك بالاعتماد على الصور التي تكون عادة منظمة في كتيب، قابلة للاستعمال والفصل كل على حدا مع العلم أنه يمكن أن يتطور إلى نظام اتصال أكثر تعقيدا يسمح باستعمال عبارات واجابات وتعليقات.

يستخدم PECS في تعلم اللغة وهو موجه للأطفال الذين يتمتعون بمعدل ذكاء غير لفظي أكبر من معدل الذكاء اللفظي. (سليمان، ٢٠٠١: ٦).

٤- النمو المبني على الجانب العلائقي Floor Time ouDIR The Developmental, Individual – Difference, Relationship based

طور هذا الأسلوب الدكتور "ستانلي غرينسبان Stanley Greenspan"، ويهتم هذا النموذج بالنمو العاطفي على عكس الطرق الأخرى التي تركز على النمو المعرفي أو السلوكي، حيث يتم تقديم ألعاب لتطوير المهارات وذلك للحصول على نتائج أفضل من تلك التي يمكن الحصول عليها بالطرق التقليدية، فالتشجيع الذي يحظى به الطفل يدفع الطفل للتواصل مع الآخرين، فاللغة ليست شرط مسبق للتفاعل الاجتماعي، فالتفاعل لا يتطلب بالضرورة تواصل لفضي.

يتم التكفل في هذا الأسلوب في سياق التفاعلية، لأنه يقوم بمراقبة وثيقة للطفل لتحديد مستوى نموه واهتماماته الحالية وذلك بغرض التحضير للتدخل. فهذا النظام يتجنب التدريبات في المجالات التي يكون للطفل فيها عجز (مما قد يزيد الاحباط لديه)، والحرص على التفاعل مع الآخرين في الأنشطة المفضلة لدى الطفل، فهي تركز على تحويل أفعال الطفل التفاعلات حيث تتم برمجة التدريبات والأنشطة بالتعاون مع عائلة الطفل في المنزل وخارجه.

(Sherman, 2007:34)

5- التدريب السمعي المتكامل Auditory Intégration Training (AIT)

تقوم آراء المؤيدين لهذه الطريقة على فكرة مفادها أن الأشخاص المصابين بالتوحد مصابين بحساسية في السمع (فهم إما مفرطين في الحساسية أو عندهم نقص في الحساسية السمعية، ولذلك فإن طرق العلاج تقوم على تحسين قدرة السمع لدى هؤلاء عن طريق عمل فحص سمع أولا ثم يتم وضع سماعات على آذان الأشخاص التوحديين بحيث يستمعون الموسيقى تم تركيبها بشكل رقمي (ديجيتال) بحيث تؤدي إلى تقليل الحساسية المفرطة، أو زيادة الحساسية في حالة نقصها. أنشأ هذه الطريقة طبيب الأنف والحنجرة الفرنسي "جاي برنارد Guy Berard" سنة ١٩٦٠. وتعتمد على الاستماع إلى موسيقى معينة عن طريق سماعات الأذن لجهاز خاص، اذ تعطى الموسيقى بترددات مختلفة مرتفعة ومنخفضة بشكل عشوائى، تتم المعالجة في ١٠ جلسات، جلستين في اليوم الواحد مدة كل واحدة ٣٠ دقيقة لمدة عشرة أيام، وتكون الترددات أقل من ١٠٠٠ هرتز يفصل بينها ما بين (٢٠) إلي (٢٥).

٦- العلاج بالتكامل الحسي Sensory Integration Therapy (SIT)

التكامل الحسي هو العملية التي من خلالها يترجم وينظم الدماغ المحفزات الخارجية مثل: الحركة، اللمس، الشم، البصر والصوت حيث يعاني الطفل المتوحد في كثير من الأحيان من ضعف التكامل الحسي مما يجعل معالجة المعلومات من خلال الحواس أمرا صعبا. ويتمثل الهدف من العلاج بالتكامل الحسي تطوير قدرة الجهاز العصبي على معالجة المدخلات الحسية بطريقة أكثر نموذجية، وذلك باستعمال تمارين حسية عصبية وحركية لتحسين قدرات الدماغ، وبالتالي تحسين الانتباه، التركيز، الاستماع، الفهم، التوازن والتنسيق، والتحكم في الاندفاع لدى بعض التوحديين National Autistic Society,2007, p.60.

٩- تنمية مهارات العناية الذاتية

مهارات العناية الذاتية هي تلك المهارات التي تشتمل على ارتداء الملابس، الأكل، النظافة، وجميع النشاطات المتعلقة بالاحتياجات الأساسية الأخرى الخاصة بالحياة اليومية. أن الهدف الأساسي من تنمية مهارات العناية الذاتية للطفل التوحدي هو مساعدة الطفل على الانتباه بشكل مستقل لحاجاته اليومية الأساسية، فتأدية هذه المهمات تسمح للطفل بإنجاز الاستقلالية في حياته الأسرية، إضافة إلى ذلك فاكتساب القدرة على تأدية المهمات يزود الطفل بالقدرات اللازمة للأداء المناسب في الأوضاع المدرسية، لأن بعض البرامج المدرسية تتطلب أن يكون الطفل معتمدا على نفسه في تلبية حاجاته الشخصية.

تدريب الطفل على مهارات الحياة اليومية في بدايتها قائمة على

- دراسة المهارة المراد تعليمها ومن ثم تحليل المهارة إلي أنشطة جزئية وبسيطة يمكن تعليمها للطفل بالتدريب المكثف واستخدام أسلوب النمذجة والتقليد وغيرها من الأساليب التي تناسب الطفل ومستواه العمري والعقلي.
- دراسة وتقييم إمكانيات الطفل وقدراته وبالتالي معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل للتوصل إلى برنامج يلائم امكاناته للحصول على الاستقلالية.

وخلال عملية التعلم يقتضي أن تحدد أين ومتي نعلم الطفل المهارة المطلوبة ومن ثم معرفة مستوي الطفل الحالي في أداء المهارة وتقديم التعزيزات المناسبة للتعلم والتدريب ويتطلب تحسين مهارات الطفل تعاون الوالدين .(Ouss- Ryngaert, 2008:107-112)

١٠- وضع خطة فردية لكل طفل:

إن الهدف من وضع خطة فردية للطفل المصاب بالتوحد هو خلق برنامج تربوي يتناسب مع احتياجاته وقدراته ويتم تنفيذها عن طريق تقديم نشاطات وأساليب بالاستعانة بالبيئة

المحيطة بالطفل مما يؤدي إلى تشجيعه لأخذ المبادرة في تنظيم دراسته إلى درجة الثقة بالنفس والاستقلالية ويتم بناء خطة فردية بناء على:

١- تقييم قدرات ومستوى الطفل التوحدي الحالية

٢- وضع الأهداف العامة واختيار الأنشطة المناسبة وأساليب التواصل وتعديل السلوك حسب الحاجة.

٣- تحليل الهداف الخاصة (الأنشطة) من الأسهل إلى الأصعب.

٤- عرض النشاط على الطفل وتعديله اذا اقتضى الأمر.

٥- تقييم الخطة الفردية (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧: ٦١٧).

إضافة إلى هذه الاستراتيجيات العلاجية هناك طرق أخرى يتم التعامل بها في بعض الدول المتطورة مثل العلاج بالأكسجين الذي يعتمد على مبدأ النظرية الذاتية للمناعة أو النظرية الفيروسية والتي تقتضي بدور الأكسجين عالي الضغط في علاج جرح الدماغ وتوسيع الأوعية الدموية به ليصل الأكسجين إلى كامل الخلايا الدماغية المريضة لتستعيد نشاطها. أضف إلى ذلك بروتوكول دان الأمريكي الذي يدخل ضمن التدخل الطبي الحيوي والذي يعتمد على فكرة أن التوحد قابل للشفاء ويرتكز أساسا على تطهير الجسم من السموم والمعادن الثقيلة والكشف عن حساسية الطعام والعلاج بالأكسجين (رابية ابراهيم حكيم، ب ت).

الدراسات السابقة

- تناولت العديد من الدراسات السابقة الأساليب والاستراتيجيات التي تعمل على خفض السلوك النمطي منها دراسة:

تناولت دراسة بيلي وبورزيونسكي وبريانت (Bailey, Pokrzywinski & Bryant, 1983) وكان الهدف منها خفض السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى طفل يعاني من تخلف عقلي شديد مع سلوكيات شبيهة بالتوحد، حيث استخدم الباحثون رش رذاذ الماء في

وجه الطفل بصفته أسلوبا عقابيا على ظهور السلوك المستهدف والذي يشمل (وضع الأشياء أو اليدين في الفم، عض اليد)، وقد تم تطبيق الدراسة في غرفة صفية مخصصة لأطفال ذوي اضطراب التوحد والتخلف العقلي والتابع لإحدى المدارس الحكومية. وقد أظهرت النتائج حدوث انخفاض سريع وكبير في مستوى السلوك المستهدف، كما تم تدريب معلمي الصف على هذا الإجراء المستخدم بالحد الأدنى في غرفة الصف للمحافظة على ذلك الانخفاض، حيث لم يظهر أي تأثيرات بدنية عكسية ولم يحاول الطفل الهرب عند تطبيقه ولا مقاومته.

وفي دراسة ماهوني، بيرالس (Mahoney, persels, 2003) التي هدفت إلى التحقق من دور الإباء في إلى تحسين الطفل من الناحية الاجتماعية العاطفية. من خلال فاعلية طريقة التدخل بالتركيز على الناحية الاجتماعية العاطفية لأطفال اضطراب التوحد، واستمر البرنامج مدة (١٢) شهرا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا (١٢ من ذكور، و من الإناث) لديهم توحد تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات بحضور آبائهم، وقد تم استخدام أشرطة الفيديو لملاحظة تعامل الأباء مع أطفالهم، واستبانة، ومقابلات من خلال الهاتف، وقد أظهرت النتائج تقدم أطفال التوحد تقدما إحصائيا وإكلينيكيا ملحوظا من الناحية الاجتماعية والعاطفية، مما ساعد على خفض المشكلات السلوكية لديهم وخاصة السلوكيات النمطية والتكرارية، وزيادة تفاعلهم الاجتماعي، كما أوضحت النتائج أن التدخل المبكر ومساندة الآباء يساعد على أن يكون الآباء أكثر استجابة لأطفالهم، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين الطفل من الناحية الاجتماعية العاطفية.

في دراسة سوهيون لي، أودم، لوفتن (So Hyun Lee, Odom, Loftin, 2007) بدراسة العلاقة بين المشاركة الاجتماعية مع الأقران، والسلوك النمطي، اشترك في هذه الدراسة ثلاثة أطفال مصابين بالتوحد ممن لديهم معدلات عالية نسبيا من السلوك النمطي وانخفاض معدلات المشاركة الاجتماعية مع أقرانهم في الدراسة، تم تعليم وتدريب اثنين من

زملائهم من ذوي النمو العادي لتوجيه التلقين الاجتماعي إلى كل مشارك خلال أنشطة اللعب المنظم، والتي زادت من وتيرة المشاركة الاجتماعية مع الأقران للأطفال من ذوي اضطراب التوحد. وأظهرت النتائج أنه كان هناك انخفاض متواز من السلوك النمطي لجميع المشاركين وذلك عند تنفيذ التدخل من قبل الأقران، وأشارت النتائج كذلك إلى فاعلية استخدام المشاركة الاجتماعية في التقليل من السلوكيات النمطية الموجودة لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، فقد أكدت الدراسة أنه كلما زادت فرص المشاركة الاجتماعية قلت السلوكيات النمطية التي تظهر لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد.

وأجرى بروسا، ريتشمان، ٢٠٠٨ (Brusa, Richman, 2008) دراسة تهدف إلى التعامل مع السلوك النمطي لطفل من الصف الثالث من ذوي اضطراب التوحد من خلال التعزيز التلقائي والسيطرة على المحفز، وقد اشتمل التدخل على زوجين من البطاقات الخضراء التحفيزية التميزية مع حرية الوصول إلى الحركة النمطية وبطاقة حمراء التي كانت تشير إلى إعادة التوجيه الصوتي ومنع الحركة النمطية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحركات النمطية قلت لديه؛ فبعد التدريب كان الطالب لا ينشغل في الحركة النمطية بوجود البطاقة الحمراء، لكن كان ينشغل بصورة مستمرة إلى حد بالحركات النمطية مع وجود البطاقة الخضراء، وقد تم عرض السيطرة أو الرقابة العملية على السلوك النمطي عن طريق مزيج ضمن جلسات معالجات متناوبة مستمرة وتصميم انسحابات بصورة تدريجية عبر الجلسات.

وهدفت دراسة لين Lin (٢٠١٠) إلى إعداد برنامج يهدف إلى خفض السلوكيات النمطية وتنويع اهتمامات الأطفال التوحديين من خلال تدخل الوالدين، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة اطفال توحديين تم تشخيصهم وفقا لمعايير دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها (DSM-IV) وتتراوح أعمارهم من (٤-٦ سنوات) ويظهرون معدلات مرتفعة من السلوكيات النمطية ومحدودية الأنشطة والاهتمامات ، وأعتمد التدخل على تدريب الأباء (والدتين وأب) على استخدام فنيات إدارة الذات إلى جانب فنيات تدريب الأستجابة المحورية Pivotal

Response Training وطبقت الباحثة استبيان السلوكيات المتكررة ، ومقياس فايتلاند للسلوك التكيفي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضا ملحوظا في السلوكيات النمطية للاطفال إلى جانب التنويع لاهتماماتهم، كما أظهرت النتائج زيادة التفاعل بين الاطفال وأبائهم وبعد اسبوعين من المتابعة أظهرت النتائج احتفاظ الأطفال بالتحسنات التى اكتسبوها.

دراسة (حسونة، ٢٠١٠) التي هدفت إلى تقصي أثر الأنشطة الرياضية في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال توحديين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من المركز الأردني التخصصي للتوحد، حيث تراوحت أعمارهم في بداية الدراسة بين أربع سنوات وعشرة شهور، وخمس سنوات وخمسة شهور، وتم تطبيق الصورة الأردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) على أطفال الدراسة، ثم خضعوا إلى برنامج الأنشطة الرياضية المكون من (نشاط الركض، ونشاط المشي، ونشاط القفز على جهاز الترامبولين)، وقد استغرق تطبيقه عشرة أسابيع، وقد استخدم في الدراسة تصميم المعالجة المضاعف، وأشارت النتائج إلى حدوث انخفاض ذي دلالة في مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال الثلاثة بعد ممارسة الأنشطة الرياضية، وذلك بالمقارنة مع مستوى كل منهم في مرحلة خط الأساس، وقد كان الانخفاض الأكبر في السلوك النمطي بعد ممارسة الأنشطة الرياضية الثلاثة عند الطفل الأول الذي بلغ ٢٣.٤٧% في حين كانت نسبة الانخفاض عند الطفل الثاني ١٧.٠٥% أقل النسب فكانت لدى الطفل الثالث حيث بلغت ١٠.٥٩% وحدوث تفاوت في انخفاض السلوك النمطي لدى الأطفال الثلاثة تبعا لنوع النشاط المستخدم، حيث كان ترتيب الأنشطة الرياضية وفق قوة تأثيرها في خفض السلوك على النحو التالي: نشاط الركض، نشاط القفز، ثم نشاط المشي.

وفي دراسة قام بها لانغ وآخرون، (Lang, 2010) هدفت إلى تصميم برنامج تعديل سلوك يعتمد على منح الأطفال من ذوي اضطراب التوحد فرصة للقيام بالسلوكيات النمطية

قبل البدء بتعليمهم مهارات اللعب وتطويرها عندهم؛ حيث إن البرنامج استند إلى المقارنة بين شرطين، حيث كان الشرط الأول ترك الأطفال الأربعة من ذوي اضطراب التوحد للقيام بالسلوكيات النمطية قبل تعليمهم، والشرط الثاني هو عدم قيامهم بتلك السلوكيات، وذلك باستخدام طريقة التوقف عن السلوك النمطي ومنع ظهوره، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسنا واضحا في التطور في مهارات اللعب وانخفاضا واضحا في السلوكيات النمطية التي أظهرها الأطفال أثناء تطبيق الاستراتيجية الصالح التوقف أو إلغاء السلوكيات النمطية قبل تعليمهم اللعب.

وأشار لانوفاز وسلاديزك (Lanovaz,& Sladeczek,2012) أن معظم الأدبيات السابقة والبحوث والدراسات التي تناولت سلوك الرتابة الصوتية أكدت على أهمية التدخلات السلوكية المتمثلة في وضع وتنفيذ برامج تعديل السلوك، حيث أكدت النتائج التي تم رصدها والتي توصلت إليها تلك الدراسات أن هناك انخفاضا ملحوظا لمشكلة الرتابة الصوتية لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد. والتطور في القدرات الاجتماعية والتواصلية لديهم، وكذلك سهولة التعامل والتواصل معهم من قبل الاختصاصيين والأطباء، وأكدت الدراسة أهمية اتباع المنهجية العلمية في بناء تلك البرامج لضمان تحقيق أفضل النتائج والوصول إلى أقصى درجات التحسن في الأداء لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت السلوكيات النمطية وبناء البرامج واستخدام الاستراتيجيات للتقليل منها، وفي اثر تدريب الأسر على البرامج السلوكية في خفض السلوكيات النمطية لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة، فقد أجمعت الدراسات على أن هناك فعالية لاستخدام تلك البرامج السلوكية العلاجية، والاستراتيجيات مع الأطفال من ذوي اضطراب التوحد وأشارت إلى كمية ونوعية التحسن التي تظهر لديهم سواء من الناحية الاجتماعية أو التواصلية والمشاركة في الأنشطة والمهارات الاجتماعية.

– وأيضا تناولت العديد من الدراسات والبحوث مهارات تعامل الأمهات مع أطفالهن ذوي اضطراب التوحد، واهتمت بدور الاسرة في خفض سلوكيات الطفل التوحدي والبرامج التي تؤدي الي تنميتها، وكذلك الحد من المشكلات السلوكية لدي هولاء الأطفال ومن هذه الدراسات مايلي:

منها دراسة بويد، ماكدونو، روب (Boyed, Rupp, 2001) التي هدفت إلى دراسة تأثير المعالجة التي تقوم بها الأسرة بالسلوكيات المقيدة و المتكررة لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد قد تتداخل مع أداء الأسرة وكذلك مع فرص التعلم والتنشئة الاجتماعية للطفل، وقد تم تطوير عائلة تقوم بمعالجة الجمود السلوكي من أجل استهداف مجموعة كاملة من السلوكيات النمطية المتكررة التي وجدت في اضطراب التوحد، وفيما يتصل بالدراسة الحالية فقد تكونت العينة من المعالج والآباء والأمهات لخمسة أطفال يعانون من مرض التوحد (متوسط العمر= ٤٨ شهرا) شاركوا في تنفيذ معالجة السلوكيات النمطية بناء على إجراءات محددة وعلى مدار ١٢أسبوعا، وباستخدام منهجية الحالة، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض واضح في السلوكيات المتكررة للمشاركين جميعًا.

وتناولت دراسة عبد القادر(٢٠٠٢) إعداد برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية الانفعالات والعواطف لدى الاطفال التوحديين وابائهم وتكونت عينة الدراسة من ٨ اطفال توحديين تتراوح اعمارهم ما بين (٣-٦ سنوات) ، ٨ امهات ، ٨ اباء وتضمن البرنامج التدريبي جلسات لاستثارة انفعالات ومشاعر الطفل التوحدي في محاولة لاخراجه من عزلته ليتفاعل ويشارك مع الطفل العادى ، وايضا استثارة انفعالات ومشاعر الوالدين وتعديل السلوكيات والاقكار نحو طفلهم، ومساعدة الطفل لاخراجة من عزلته وتعديل سلوكياته المضطربة واستخدمت الباحثة الادوات الأتية: قائمة تشخيص الاوتيزم بمجتمعنا ، قائمة مراجعة المظاهر السلوكية للاضطراب التوحدى، وقائمة مراجعة ردود الافعال النفسية لوالدي

الطفل التوحدى ، دليل ملاحظة سلوك الطفل التوحدى ، واستجابات الوالدين ، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي لاستثارة انفعالات وعواطف الطفل التوحدى والوالدين (اعداد الباحثة) واظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم حيث بينت ان هناك فروقا دالة بين معاملة الوالدين لطفلهم قبل وبعد تطبيق البرنامج كما أن هناك فروقا دالة في التفاعل الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج حيث أصبح الاطفال اكثر اجتماعيا.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٥) إلى إعداد برنامج ارشادى للوالدين لتنمية بعض مهارات الطفل التوحدى وقد اشتمل على بعض الانشطة (الرياضية ، الفنية ،الزهنية) لتنمية بعض مهارت الطفل التوحدى وهى (المهارات الاجتماعية ، المهارات الحركية ، مهارات رعاية الذات ، مهارة الانتباه) لدى الطفل التوحدى وقد اعتمد البرنامج على اسلوب الارشاد السلوكي والارشاد باللعب بهد ف إحداث تغييرات سلوكية مرتبطة بمهارات الاطفال واستخدمت الباحثة فنيات تعديل السلوك، والمحاضرات، والحوار ، والمناقشة ، والواجبات المنزلية ، وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية من امهات الاطفال التوحديين واطفالهن وقد تراوحت اعمارهم ما بين (٤ . ٨ سنوات) بمعهد السمع والكلام واستخدمت الباحثة الادوات التالية:- مقياس تقدير مستوى نمو بعض مهارات الطفل ، دليل ملاحظة سلوك الطفل ومعدل تكراره ، برنامج المهارات الاجتماعية للطفل التوحدى ، البرنامج الارشادى لوالدى الطفل التوحدى ، واشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاطفال قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدى بالنسبة لمستوى نمو المهارات الاجتماعية والحركية ، ومهارات الانتباه ، ومهارات رعاية الذات مما يشير إلى نجاح البرنامج الارشادى في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين السلوك والتقليل من عزلة الطفل.

كما أجرى انجيرسول ويفورتكسك Ingersoll and Dvortcsak, (2006) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية تدريب الآباء في مرحلة الطفولة المبكرة على مناهج التعليم الخاص المقدمة لأطفالهم ممن يعانون من اضطرابات طيف التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من (9)

عائلات لأطفال تراوحت أعمارهم بين ثلاث إلى أربع سنوات، وقد قام تدريب الأسر على محتوى المنهاج الذي يركز على تقديم التدخل في البيئة الطبيعية للطفل، وعلى مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي خلال الأنشطة اليومية والروتينية للطفل، وذلك باستخدام تقنيات برنامج تحليل السلوك التطبيقي، وتم تقديمه مرة أسبوعياً على مدار تسعة أسابيع، على شكل جلسات فردية وأخرى جماعية، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى أعلى من الرضا لدى الأسر بعد أن تلقت التدريب على البرنامج التدريبي، كما كانت تقييمات الوالدين إيجابية حول البرنامج وشعروا بتحسن ملحوظ في مشاركة أطفالهم الاجتماعية وفي مهارات التواصل نتيجة لتطبيق البرنامج عليهم، كما شعروا بفهم أكثر لمهارات أطفالهم، وكيفية التعامل معها، ورأى الآباء أن وقت وشكل ومكونات البرنامج مناسبة لهم، ولكنهم كانوا أقل إيجابية حول الواجبات المنزلية المطلوب منهم تنفيذها.

وهدفت دراسة ورتمير Wertheimer (٢٠٠٧) إلى تنمية مهارات تعامل الوالدين مع اطفالهم التوحديين من خلال اكسابهم مهارات التقييم الوظيفي Functional assessment skills للسلوكيات المضطربة التى يظهرها أطفالهم وتعليم اطفالهم سلوكيات بديلة مقبولة اجتماعيا ، وتكونت عينة الدراس من (ثلاث امهات اب) وقام الباحث بتنظيم لقاءات منتظمة مع الوالدين للتعرف على المشكلات التى تواجههم اثناء التعامل مع الطفل ، ثم قام بتطبيق مقياس الشعور بالكفاءة لدى الوالدين Parent Sense of Competency Scale لتحديد مدى رضا الوالدين عن مهاراتهم الوالدية ، كما قام بتطبيق قائمة الضغوط الوالدية Parenting strese index وذلك قبل البدء في تطبيق الجلسات التى دارت حل اكسابهم الاستراتيجيات التى تمكنهم من التعرف على الظروف البيئية والمثيرات التى تسبق السلوك وتؤدى إليه (السوابق) antecedent، والاحداث التى تلية وتدعما (اللواحق) consequence وكيفية التحكم فيها ، واشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الوالدين على تحديد

العوامل التى تسهم في ظهور بعض السلوكيات المطضربة لأطفالهم ، كما أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في السلوكيات الاجتماعية التى يظهرها هؤلاء الاطفال بالاضافة إلى انخفاض مستوى الضغوط الوالدية.

وحاولت دراسة مالمبيرج Malmberg (2007) التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني لامهات الاطفال التوحديين يهدف إلى تدريبهن على اساليب خفض السلوك النمطى لاطفالهن التوحديين ، وتكونت عينة الدراسة من ستة امهات تراوحت أعمار اطفالهن ما بين (٤-١٠ سنوات) وقد استخدم الباحث مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (VABS) وقائمة تقييم السلوك التوحدى Autism Behavior Checklist (ABC)كما استخدم دليل الضغط الوالدى Barent Stress Index وقد عمد الباحث التعاون مع الامهات إلى تطوير خطة تدخل سلوكي للطفل وطلب من الامهات ملاحظة سلوك أطفالهن من حيث (التكرار ، المدى ، الشدة، السوابق واللواحق) وقد استخدم الباحث في التقييم طرقا متعددة مثل الملاحظة المباشرة واجراء مقابلات مع الامهات وقياس سلوك الطفل وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض معدل تكرار السلوك النمطي لاطفال العينة واظهر الاطفال انخفاضا في حدة السلوك اللا تكيفي واكتساب الامهات لفنيات تعديل السلوك وامكانية تطبيقها على اطفالهن وانخفاض مستوى الضغوط لدى الامهات.

وهدف دراسة لين وأخرون Lin et al., (2008) إلى التعرف على آليات تعامل الوالدين مع أطفالهم التوحديين المشخصين حديثا، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٥ سنوات) ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وإجراء مقابلات معمقة مع الوالدين (ن=١٧، ١٥ أم – أبوين) ، وقام الباحث بجمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع الوالدين واستخدام المسجل والملاحظة، وتم تحليل الحوار من خلال تحليل المحتوى content analysis للتعرف على المفاهيم والاليات ، وقد وصفت الدراسة تسع آليات أساسية لتعامل

الوالدين مع أطفالهم التوحديين تقع في ثلاث فئات أساسية وذلك على الوجه التالى: التكيف مع حالة الطفل من خلال تغيير الذات:

– تعديل المعرفة أو الإدراك الوالدي: وهذه الجملة تشير إلى تغيير نظرة الوالدين للطفل بما يتناسب مع حالته.

– تعديل الروتين اليومي وهي تشير إلى التغيير الذى يقوم به الوالدان في خطتهم اليومية ، بما يتيح وقتا أطول لممارسة نشاطات مع الطفل.

– المشاركة في مجموعات تضم أباء لأطفال توحديين : وهذه المشاركة للاستفادة من خبرات هؤلاء الأباء وتبادل المشورة والعون.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة والرائدة في اكتشاف آليات تعامل الوالدين مع أطفالهم التوحديين ، وكان هدف هذه الآليات هو تقبل الطفل وإعادة تأسيس تفاعل فعال بين الطفل ووالدية ، والتأكد من أن الطفل يستقبل العلاج مبكرا، ويمكن أن تستخدم نتائج هذه الدراسة لمساعدة أباء وأمهات الأطفال التوحديين لمعرفة طرق صحيحة وفعالة للتعامل من أطفالهم التوحديين، وخاصة عقب فترة التشخيص مباشرة.

وقام سولومون وآخرون Solomon et al., (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لآباء الأطفال التوحديين لتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم وبين اطفالهم، وتكونت عينة الدراسة من (٩أمهات – اب) وتراوحت أعمار أطفالهم من (٤-١٢ سنة) تم تشخيصهم وفقا لمعايير دليل تشخيص الأضطرابات النفسية وإحصائها (DSM-IV) وتضمن البرنامج تدريب الوالدين على مبادئ تعديل السلوك ، وتعديل البيئة بما يتناسب مع تحقيق تفاعل اجتماعي بين الطفل ووالديه ، الاشتراك مع الطفل في العديد من الألعاب ، وقد اشتمل البرنامج على مرحلتين الأولي "الطفل هو الذى يوجه التفاعل" وفيها يتم تدريب الوالدين على أن ينتبهوا لأطفالهم ويتبعوا طريقة في التفاعل ، المرحلة الثانية " الوالد يوجه التفاعل"

وفيها تم تدريب الوالدين على ان يعطوا أطفالهم تعليمات واضحة ومباشرة ومناسبة لأعمارهم ، وقد أوضحت النتائج تحسن التفاعل بين الطفل ووالدية وتحسن السلوك التكيفي للأطفال ، وانخفاض حدة بعض المشكلات السلوكية لديهم.

وقامت دراست وانج (2008) Wang إعداد برنامج لتنمية مهارات الوالدين لتحسين التفاعل بينهم وبين اطفالهم التوحديين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٧ من أباء الأطفال التوحديين تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وعددها ١٥ ، وضابطة وعددها ١٢) وتراوحت أعمار اطفالهم ما بين (٣-٩ سنوات) ، وقام البرنامج التدريبي على مبادئ مستمدة من تحليل السلوك التطبيقي (ABA) وبرنامج علاج وتعليم الاطفال التوحديين والذى لديهم أعاقات تواصل (TEACCH) ومدخل تدريس الطفل في بيئته الطبيعية وقد استخدم الباحث فنييات متعددة منها المحاضرة والمناقشة الجماعية ، ولعب الدور والتغذية الراجعة، النمذجة، واجرى الباحث على عينة الدراسة مقياس تقدير السلوك الامومي Maternal Behavior Rating Secte (MBRS) , وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية حيث أصبح الوالدن اكثر تقبلا لاطفالهم وأكثر تفاعلا معهم اثناء اللعب الحر واظهروا استمتاعا للتفاعل مع أطفالهم .

وحاولت دراسة جو Ju (٢٠٠٩) تنمية مهارات تواصل أمهات الأطفال التوحديين مع أطفالهن ، وذلك من خلال استخدام نظام التواصل بتبادل الصور "بيكس" Picture Exchange Communication System (PECS) أثناء تواصلهن مع أطفالهن ، وتأثيره على التواصل التلقائى Spontaneous Communication لديهم وتكونت عينة الدراسة من ثلاث أمهان لأطفال توحديين ، واللاتى لم يسبق تدريبهن على استخدام هذا النظام مع أطفالهن وتراوحت أعمار اطفالهن ما بين (٢-٣ سنوات) وتم تشخيصهم وفقا لمعايير دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها (DSM-IV)، ومقياس تقدير التوحد في الطفولة (CARS) وقد استخدم الباحث فنيات التدعيم ، والتغذية الراجعة والتعزيز اثناء الجلسات

التدريبية التى أجريت بطريقة فردية ، وتراوحت مدة الجلسة ما بين (٤٠-٦٠ دقيقة) ، وبعد تدريب الأمهات طلب الباحث منهن استخدام نظام البيكس (PECS) مع اطفالهن في حضوره ، مع تقديم تغذية راجعة لهن.

وقد أظهرت النتائج نجاحا لأمهات الثلاث في استخدام نظام التواصل بتبادل الصورة وكذلك نجاحهن في تدريب أطفالهن على التواصل من خلاله، كما أظهرت النتائج نجاح الاطفال في تعميم مهارات التواصل بتبادل الصورة مع اشخاص أخرين ، وعلاوة على ذلك حدث تحسن ملحوظ في النطق لدى الأطفال.

وركزت دراسة رادلي Radley (٢٠١١) على تحديد مستوى مهارات تفاعل أباء الأطفال التوحديين مع أطفالهم إثر الحاقهم ببرنامج تدريبي لتنمية التفاعل الأجتماعي لأطفالهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥ أممهات – أب) وتراوحت أعمار أطفالهم ما بين (٥-٧ سنوات) ، وتضمن البرنامج تدريب الوالدين على استخدام فنيات علاجية متعددة لتحسين التفاعل الاجتماعي لأطفالهم ، مثل إدارة الذات، والقصص الاجتماعية ، والتعليمات المباشرة، والنمذجة من خلال الفيديو، وقد بلغ عدد الجلسات ١٨ جلسة بواقع جلستين أسبوعيا، وتراوحت مدة الجلسة ما بين (٣٠-٤٥دقيقة) ، واستخدم الباحث قائمة الضغوط الوالدية ، قائمة المهارات المكتسبة ، مقياس تقدير التدخل السلوكى، مقياس تقدير التوحد في الطفولة، مقياس حيليام لتقدير التوحد، قائمة السلوكيات الاجتماعية، وقد أوضحت النتائج تحسن عمليات التفاعل الاجتماعي بين الطفل ووالديه ، وظهر ذلك من خلال ملاحظة الأطفال والأباء أثناء اللعب الحر ، كما أشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في المشكلات السلوكية التى يظهرها هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى أنخفاض مستوى الضغوط الوالدية، وبعد اسبوعين من المتابعة أظهرت النتائج احتفاظ الاطفال بالتحسنات التى اكتسبوها.

وتناولت دراسة كلارك Clark (٢٠١١) أبرز المشكلات التى تواجه أمهات الأطفال التوحديين أثناء تعاملهن مع أطفالهن ، وكذلك التعرف على مدى فاعلية الإرشاد الجماعي في تنمية مهارات الأمهات للتعامل مع هذه المشكلات ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث أمهات لأطفال توحديين ، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٨-٤٠سنة) ، وقام الباحث بإجراء مقابلات محددة مع الامهات لتحديد المشكلات التى تواجههن أثناء تعاملهن مع أطفالهن ، واستخدم الباحث مقياس الشعور بالكفاءة لدى الأمهات لتحديد مدى رضا الأمهات عن مهاراتهن الوالدية أثناء تعاملهن مع أطفالهن ، وتضمنت الجلسات تعريف الأمهات ببعض الأنشطة والفنيات التى تمكنهن من التعامل مع مشكلات أطفالهن داخل المنزل ، ومن هذه الفنيات اقتصاديات البونات والتعزيز الاجتماعي وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اكثر المشكلات التى تواجه الأمهات أثناء تعاملهن مع أطفالهن التوحديين تتمثل في صعوبات التفاعل الاجتماعي ، وإصرار اطفالهن على الحفاظ على روتين يومي ثابت، بالإضافة إلى نوبات الغضب ، كما أشارت النتائج إلى أرتفاع مستوى مهارات الأمهات أثناء تعاملهن مع أطفالهن حيث زادت درجاتهن على المقياس المستخدم في الدراسة في التطبيق البعدى.

وحاولت دراسة بارك والبر Park & Mlber (٢٠١١) التعرف على اثر مشاركة الأم في التدريب على نظام التواصل المتبادل من خلال الصور (PECS) فى تحسن مستوى التواصل لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة من ٣ أمهات وأطفالهن ذوى اضطراب التوحد وتم تدريب الأمهات على كيفية تعليم أطفالهن المرحلة الاولى من برنامج (PECS) وأشارت النتائج إلى سرعة اكتساب هؤلاء الأطفال لمهارات التواصل المتبادل من خلال الصور في حين أن هؤلاء الأطفال قد أظهروا من قبل تقدما محدودا جدا مع مشارك أخر قام بتدريبهم قبل ذلك على اكتساب نفس هذه المهارات مما يشير إلى أهمية مشاركة الأمهات في تدريب اطفالهن.

كما أجرت جانغ وآخرون Jang et al., (2012) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعلم إلكتروني لتدريب أفراد أسر أطفال المصابين باضطراب طيف التوحد قائم على مبادئ برنامج تحليل السلوك التطبيقي، وتكونت عينة الدراسة من (28) أسرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تدريب الأسر على برامج تدريبي إلكتروني على شبكة الإنترنت وقد تم توسيع نطاق التدريب ليشمل المناطق الريفية بهدف زيادة إمكانية الوصول وتحسين كفاءة الأسر على تقنيات التدخل لبرنامج تحليل السلوك التطبيقي، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثون بتطبيق الإختبار القبلي والبعدي، ومقارنة الاستجابة على الاختبار للأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفروق كانت في درجات التغيير بين المجموعة التجريبية والضابطة كبيرة، حيث تفوقت المجموعة التجريبية المدربة بشكل كبير على المجموعة الضابطة، وبعد تطبيق الاختبار البعدي تلقت المجموعة الضابطة التدريب، وأظهرت مكاسب كبيرة أيضاً.

وأجرى كل من سايلر وهوتمان وسيجمان Siller and Hutman and Sigman (2013) دراسة طولية، هدفت إلى التنبؤ بمستوى التواصل من خلال اللغة المنطوقة لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في مشروع تدخل منزلي، ,التحقق من تدخلات الوالدين بهدف تعزيز التواصل الأبوي وزيادة الاستجابة الأطفال في جوانب التواصل والتفاعل لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (70) طفلاً واستمرت لمدة عام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الأباء للتدريب والعمل في المشروع المنزلي يتنبأ بشكل موثوق بتحقيق مكاسب لغوية لاحقة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، كما أوصت الدراسة أنه قد يحتاج أولياء أمور الأطفال الذين لديهم مهارات لغوية إلى استراتيجيات تدخل تتجاوز تركيز المؤسسات التعليمية وتوسيع نطاقها لتوصل إلى الأسرة.

كما أجرت إيستر وآخرون (Estes et al., 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية تدخل الوالدين مع الأطفال الصغار جداً المصابين باضطراب طيف التوحد، وتكونت

عينة الدراسة من (45) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين عام إلى عامين، حيث تم تدريب الأسر على محتوى المناهج الذي قد تم تطويره للأمهات من قبل الباحثين والذي يركز على تقديم التدخل في البيئة الطبيعية للطفل، ومهارات الإتصال والتفاعل الاجتماعي خلال الأنشطة اليومية والروتينية للطفل، وذلك باستخدام تقنيات برنامج تحليل السلوك التطبيقي. حيث تم اختيار الأسر بطريقة عشوائية وتم تدريب الأسر على مدار اثنى عشر أسبوعاً، ضمن جلسات فردية وتم إشراك الأخوة فيها أحياناً، وقام الباحثون بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي ومقارنة الاستجابة على الاختبار لأفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة زيادة في مستوى إجهاد الآباء والأمهات، كما أظهرت أن شعور الوالدين بالكفاءة بالعمل مع أبنائهم لم يختلف إيجاباً، إلا أن التدخلات الوالدية قد ساعدت الوالدين في عملية تقبلهم لتشخيص طفلهم، دون ظهور أثر للبرنامج على الأطفال أنفسهم.

وأجرى ريتزل وآخرون Reitzel(2013 ,.et al) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريب في تحسين أداء الأطفال على المهارات الوظيفية، والتواصل والتفاعل، وخفض السلوكيات غير التكيفية، والتقليل من ظهور الضغوطات لدى الأسرة وتحسين شعورها بالكفاءة بتدريبها على برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين ثلاثة إلى سبعة أعوام ممن هم على قوائم الانتظار، وقد تم تدريب الأسر على مدار أربعة شهور بشكل فردي، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الأطفال الذين حصلوا على تدريب سلوكي تحسنت مهاراتهم الوظيفية ومهارات التواصل لديهم، وظهرت لديهم مستويات منخفضة من السلوك التخريبي، وفي الوقت نفسه، تحسنت معرفة الآباء والأمهات الذين حصلوا على التدريب على برنامج ABA، وتبين بأن برنامج تحليل السلوك التطبيقي هو العلاج السلوكي الفعال للتدخل مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وأنه يعمل على تطوير السلوك الوظيفي والتواصل لدى الطفل ويطور المهارات المناسبة، والتفاعلات الهامة التي يستطيع الطفل تعميمها في المحيط.

دراسة تونج وآخرون, (Tonge et al.,2014) وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تعليم وتحسين إدارة سلوك والدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تنمية السلوك التكيفي والمهارات المعرفية واللغوية لدى أطفالهن، واشتملت عينة الدراسة على (٧٠) من أمهات وآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتان تجريبه وضابطة تحتوي كل مجموعة على (٣٥) من أمهات وآباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واستغرق البرنامج مدة ٢٠ أسبوعا تم فبها تدريب الآباء على المهارات اللازمة، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسن السلوك التكيفي وخفض أعراض التوحد لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج احتفاظ الأطفال بالتحسينات التي اكتسبوها بعد شهرن من المتابعة.

أجرى كل من جونسون وآخرون (Johnson et al., 2016) دراسة، هدفت إلى التحقيق من نتائج استخدام التدخل القائم على الأم لتدريب الطفل على أهداف الاهتمام المشترك وتعزيز التواصل الاجتماعي لدى طفل صغير مصاب باضطراب طيف التوحد، وقد استخدام الباحثون المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من أم واحدة وطفلها، وكان البرنامج التدريبي قائم على استخدام فنيات تعديل السلوك، وشملت جلسات التدريب على أنشطة الاهتمام المشترك التي تضم تفاعل بين الطفل ووالته، وأشارت النتائج إلى أن تعليم الأم كيفية استخدام نهج التدخل لخلق الاهتمام المشترك في الأنشطة اليومية لدى الطفل قد أسفر عن تحسين التفاعلات والتواصل الاجتماعي بين الأم وطفلها إضافة إلى انخفاض مستويات التوتر لديه، وعند استخدام استراتيجيات تعميم سلوكات الانتباه المشترك التي أتقنها الطفل مع أمه إلى مواقف مختلفة، لوحظ أن الطفل رد بشكل أقل تناسقًا وبمهارات أقل مع الآخرين مقارنة بالتدخل مع والدته.

أجرى نوسو (Nwosu, 2016) دراسة، هدفت إلى التحقق من استجابة الأطفال لوالديهم على نتائج اللغة أثناء التدخل اللغوي مع أطفالهم وكان الغرض من الدراسة تقييم العلاقة بين استجابة الأمهات للتدريب ونتائج ذلك على اللغة والتواصل عند أطفالهن بعد التدخلات السلوكية مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طفلاً في سن الطفولة المبكرة يملكون عشر كلمات وأقل وعائلاتهم، وقد تلقى الآباء والأطفال جلسات تدريبية عددها أربع وعشرون جلسة تدريبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة اللغة المنطوقة في حالات استجابة الأمهات للتدريب، كما وجدت علاقة بين استجابة الأمهات ونتائج اللغة التعبيرية لدى الأطفال والذين يستخدمون التعزيز، حيث تدعم هذه النتائج دور الوالدين كشركاء اجتماعيين في التدخلات اللغوية مع أطفالهم.

وقد شابهت نتائج الدراسة بعض الدراسات السابقة في نتائجها، وتعارضت نتائجها مع نتائج بعض الدراسات وفقاً لطبيعة كل دراسة، كما اختلفت معها في طريقة تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتشابهت معها في تباين طبيعة مجتمع الدراسة وكذلك التوصيات واستفادت من الدراسات السابقة في تصميم البرنامج ومن عرض نتائج الدراسة.

ومن خلال إطلاع الباحثة علي الدراسات السابقة الكثيرة التي تناولت الأمهات في التعامل مع السلوكيات النمطية التي يظهرها الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، حيث إن التركيز على تقديم الدعم للأمهات يجعل فرصة التحسن والتطور في أداء الطفل أكبر، وذلك عندما يتم توجيه الجهود والأهداف التعامل مع تلك السلوكيات بطريقة منهجية ومتخصصة لخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد أو الحد منها، مما يسهم في إتاحة الفرصة لبحوث أخرى لبناء مثل تلك البرامج وتعميم الفائدة على مستوى واسع في الميدان من أجل ضمان استمرارية التطور لدى الأطفال بما يسهل عملية التفاعل والتواصل والتعليم لديهم.

الدراســة التطبيقيـة

أولا: منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبي فى تناول متغيرات الدراسة وفقا للفروض التى تسعى الدراسة للتحقق منها. متغير مستقل (المتغير التجريبى) يتمثل فى البرنامج الإرشادي الذى يعتمد علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي والعلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة سلوكيات النمطية لدى عينة من الاطفال التوحديين.

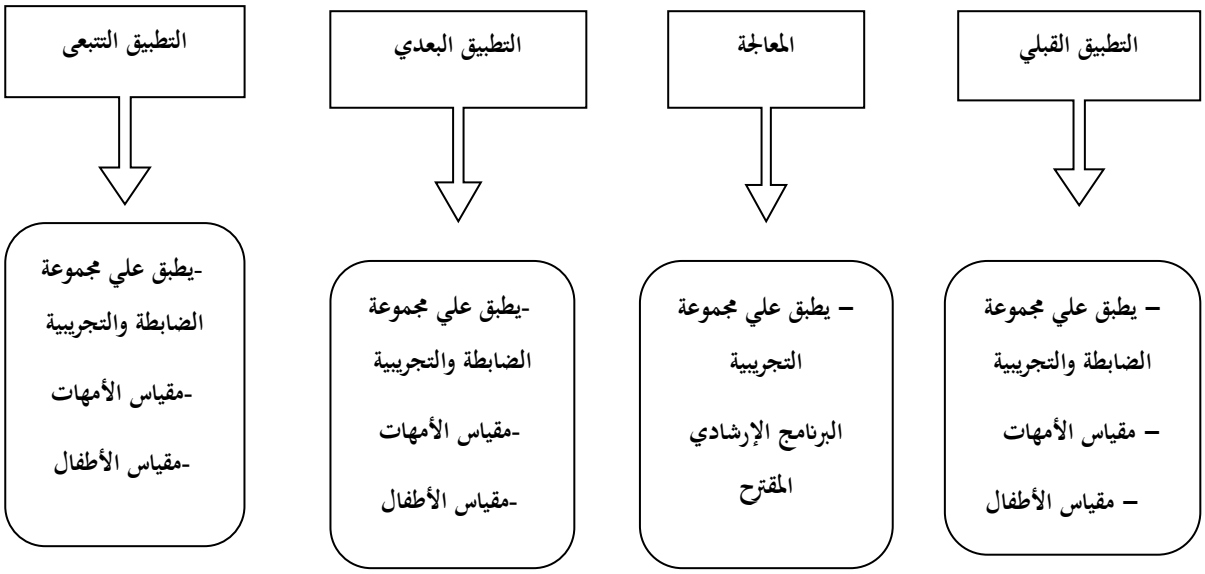
(متغير تابع) : ويتمثل فى خفض حدة سلوكيات النمطية لدى عينة من الاطفال التوحديين.

(متغيرات وسيطة معزولية الاثر): وتتمثل فى عدد من المتغيرات التى امكن تحديدها والتى يمكن ان تؤثر فى التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي للأمهات المستخدم فى خفض حدة سلوكيات النمطية ونعنى بها : لأم :(العمر الزمنى, مستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي,أنخفاض في درجات مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين، من المنتظمين فى الحضور الى المركز) .

-أما بالنسبة للأطفالهن التوحديين: (العمر الزمنى, نسبة الذكاء, درجة التوحد، اضطراب سلوكيات النمطية، من المنتظمين فى الحضور الى المركز، وخالين من أي إعاقة اخرى) .

التصميم التجريبى: استخدمت الباحثة التصميم التجريبى المعتمد على المجموعتين (التجريبة والضابطة) وبطريقة اجراء القياس القبلى والبعدى والتتبعى.

يوضح الشكل (١) يوضح التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة



ثانيًا : مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة للعينة من (٢٤) من أمهات لديهم أطفال اضطراب التوحد وأطفالهن، وقد تم اختيارهم من مركز كيان للتوحد بحدائق القبة بالقاهرة، الذين تم تشخيصهم من قبل دكتور المخ والاعصاب ودكتور الاطفال والاخصائى النفسى تم اختيار عينة اساسية (١٤) أم مع اطفالهن منهم لتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم, والذين تم توزيعهم الي مجموعتين (مجموعة ضابطة – مجموعة تجريبية). وسيتم توضيح ذلك لاحقًا. بينما تكونت عينة تحديد الخصائص السيكومترية للدراسة من أمهات مع اطفالهن ذوي اضطراب التوحد من مؤسسة مصر للتوحد بالمعادي والجمعية المصرية للأوتيزم بالمعادي و مركز سيتي بكارتياس مصر في محافظة القاهرة, تم اختيار (٣٥) أم مع اطفالهن ذوي اضطراب التوحد منهم كعينة استطلاعية للتحقق من ادوات الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة بطريقة العمدية من أمهات مع اطفالهن ذو اضطراب التوحد ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) أم مع اطفالهن تتراوح اعمارهم بين(٢٣:٤٠) سنة، ولديهم قصور في مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، وقد قسمت العينة الى مجموعتين متساويتين في عدد كل واحد منها(٧) أمهات.

المجموعة الاولى هى: المجموعة التجريبية والتى تلقت تدخلا علاجيا من خلال البرنامج الإرشادي , والثانية هى: المجموعة الضابطة والتى لم تلقى اى تدخل علاجى.

التكافؤ بين المجموعتين :

لما كانت الدراسة الحالية تعتمد على الطريقة التجريبية فانة من الشروط المنهجية الاساسية فى هذة الطريقة ضبط او عزل المتغيرات التى يمكن ان تؤثر فى نتائج التجربة , لذلك حققت الباحثة التكافؤ بين افراد العينة من حيث المتغيرات التالية بالنسبة للأم :(العمر الزمنى, مستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي, أنخفاض في درجات مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين، من المنتظمين فى الحضور الى المركز) .

-أما بالنسبة للأطفالهن التوحديين: (العمر الزمنى, نسبة الذكاء, درجة التوحد، اضطراب سلوكيات النمطية، من المنتظمين فى الحضور الى المركز، وخالين من أي إعاقة اخرى) .

(١)مواصفات اختيار العينة:

- بالنسبة للأم:

العمر الزمنى: ألا يقل عمره الزمنى عن ٢٣ سنة ولا يزيد عن ٤٠ سنة.

مستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي: متوسط .

أن يعانون من قصور فى مهارات: التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين.

ان تكون أمهات: من المنتظمين فى الحضور الى المركز الكيان للتوحد بالقاهرة .

- بالنسبة للطفل:

العمر الزمني: ألا يقل عمره الزمنى عن ٤ سنوات ولا يزيد عن ٦ سنوات.

نسبة الذكاء: تتراوح ما بين (٧٥ – ٩٠) درجة علي مقياس جودارد للذكاء (إعداد/ جودارد).

درجة التوحد: تتراوح النسبة التوحد بين متوسطة وذلك حسب مقياس تقدير الطفولة (كارز)

أن يعانون من قصور فى: اضطراب السلوكيات النمطية .

ان يكون أطفال: من المنتظمين فى الحضور الى المركز الكيان، ولا يغيبون لفترات طويلة.

خالين: من أي إعاقة اخرى ما عدا التوحد.

- وقد كان اختيار الباحثة لهذا المركز كيان لعدة أسباب منها:

١. توفر عينة البحث في المركز.
٢. توجد فيه أمهات.
٣. سهولة التواصل مع الأهالي ضمن المركز.
٤. توفر الوسائل والأدوات والبيئة التقنية المناسبة لطبيعة البحث.
٥. توفر مساحات واسعة وقاعات خاصة تصلح لتطبيق البرنامج الإرشادي.
٦. توفر معلمين وأخصائيين في المركز سبق تدريبهم بشكل جيد وعملوا من قبل في مجال التوحد والفئات الخاصة بشكل عام ساعدوا الباحثة في عملها وتطبيقها للبرنامج المذكور.
٧. تقرير طبى معتمد بتشخيص حالة الطفل.

(٢)اجراءات فرز العينة:

تم اختيار عينة الدراسة الإساسية من مركز كيان، وطبقت الباحثة علي الامهات التي تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣– ٤٠) سنة، وتم تطبيق استبيان المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى (إعداد/ بطرس حافظ)، وتم تطبيق مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين(إعداد الباحثة) أي لديهم(قصور في مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن)، كما أن أطفالهن تم تطبيق مقياس السلوكيات

النمطية المستخدم في البحث (إعداد الباحثة)،, وكان الترشيح وفقاً لما أظهرته النتائج بأن الأمهات الذين لديهم قصور فى مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين، وأطفالهن لديهم التوحد ويعانون من اضطرابات السلوكيات النمطية, وبلغ عددهم (٢٤) أم ، تم استبعاد (٥) أمهات مع أطفالهن وفقا لنتائج اختبار كارز بأن أطفالهن لديهم التوحد شديد, وكذلك تم استبعاد (٥) أمهات مع أطفالهن لعدم مطابقة العمر عقلي والزمني المحدد في الدراسة, وبالتالي تبقي (١٤) أم مع أطفالهن، تنطبق عليهم شروط تطبيق الدراسة.

(٣)عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٣٥) أم مع اطفالهن ذوي اضطراب التوحد، في المرحلة العمرية (٢٣- ٤٠) سنة من أناث، من الملتحقين بثلاث مراكز هم: مؤسسة مصر للتوحد بالمعادي والجمعية المصرية للأوتيزم بالمعادي ومركز سيتي بكارتياس مصر بالظاهر في محافظة القاهرة، وهم من مراكز تنمية قدرات اطفال التوحد بمحافظة القاهرة ، وقد راعت الباحثة أن تكون هذه العينة غير العينة الأصلية, للتاكد من مدى مناسبة المقياسين لما وضع لهم, واستبعاد البنود التى كانت غير واضحه لوضع المقياسيين فى صورتهم النهائية, وحساب صدق وثبات المقياسين ,وبعد تطبيق المقياسين المجموعة الاستطلاعية ،صححت الاستجابات

(٤) عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١٤) أم مع أطفالهن من ذوي اضطراب التوحد تتراوح اعمارهم بين(٢٣:٤٠) سنة، ولديهم قصور في مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، وقد قسمت العينة الى مجموعتين في عدد كل واحد منها(٧) أمهات.

مجموعة تجريبية: تكونت من (٧) أمهات لديهم أطفال بمتوسط عمري قدره (٥.٤٢) سنة وانحراف معياري قدره (١.٠٠) درجة .

ومجموعة ضابطة: تكونت من (٧) أمهات لديهم أطفال بمتوسط عمري قدره (٥.٧٢) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٥٨) درجة. ونسب ذكاء ما بين (٧٢-٨٠) علي مقياس جودارد,

وللتأكد من تأكيد التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة: أمهات أطفال التوحد: لديهم قصور في مهارات التعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين(إعداد الباحثة) يوضح جدول (١) و (٢) ذلك العينة الخاصة بالبرنامج: وهو برنامج إرشادي سلوكي معد لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث كانت حجم العينة الأساسية (١٤) أما موزعات بالتساوي على العينة التجريبية والعينة الضابطة حيث شملت العينة التجريبية (٧) أمهات والعينة الضابطة (٧) أمهات. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع العينة الأساسية، وجدول رقم (٢) توزيع المجموعة التجريبية والضابطة كما يأتي:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة (عينة الأمهات الأساسية) ن=١٤

المتغيرات العينة	العـينة	التكرار	النسبة
المستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي	مستوي المتوسط	١٤	%١٠٠.٠
المؤهل الأمهات	دبلوم	٢	%١٤.٣
	بكالوريوس	١٢	%٨٥.٧
الجنس	إناث	١٤	%١٠٠.٠
مستوي مهارات التعامل في السلوكيات النمطية مع أطفالهن	مستوي ضعيف (قصور)	١٤	%١٠٠.٠
المجمـوع	العينـــة	١٤	%١٠٠.٠

تم توزيع العينة الإساسية حسب الجدول (١) بناء على متغيرات الدراسة يوضح ذلك.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة حسب المجموعتين الضابطة والتجريبية ن=٧

		المجموعة التجريبية ن=٧		المجموعة الضابطة ن=٧	
المتغيرات العينة		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي	مستوي متوسط	٧	%١٠٠.٠	٧	%١٠٠.٠
المؤهل الأمهات	دبلوم	١	%١٤.٣	١	%١٤.٣
	بكالوريوس	٧	%٨٥.٧	٧	%٨٥.٧
الجنس	إناث	٧	%١٠٠.٠	٧	%١٠٠.٠
مستوي مهارات التعامل في السلوكيات النمطية مع أطفالهن	مستوي ضعيف (قصور)	٧	%١٠٠.٠	٧	%١٠٠.٠
أطفال العينة	ذكور	٤	%٥٧.٢	٤	%٥٧.٢
	إناث	٣	%٤٢.٨	٣	%٤٢.٨
المجمـوع	العينـــة	٧	%١٠٠.٠	٧	%١٠٠.٠

تم توزيع العينة حسب الجدول (٢) بناء على متغيرات الدراسة حسب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

أمـا أطفـال اضـطراب التوحـد مجموعـة التجريبيـة والضـابطة فـي متغيـرات السـن والـذكاء واضطرابات سلوكيات النمطية،علي مقياس السلوكيات النمطية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، قامت الباحثة بحساب قيمة (U) باستخدام اختبار "مان وتني" u–test لحساب دلالة الفروق بين درجات افراد المجموعة التجريبية والضابطة. والجدول التالى يوضح هذا الإجراء.

جدول (٣) متوسطات درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلى ونتائج اختبار مان وتني: لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين و مقياس السلوكيات النمطية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

	المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=7)		المجموعة الضابطة (ن=7)		قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
	السن	23.50	4.70	31.50	6.30	8.5	0,838	غير دال
	الذكاء	33.5	6.70	21.50	4.30	6.5	1.261	غير دال
	درجة التوحد	29.5	5.90	25.50	5.10	10,5	0.424	غير دال
١	الدرجة الكلية لمقياس أطفال	32.5	6.50	22.50	4.50	7.5	1,15	غير دال
٢	الدرجة الكلية لمقياس أمهات	35	7	20	4	5	1.64	غير دال

يتضح من الجدول السابق؛ (٣) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات رتب اطفال المجموعة التجريبية واطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي للمتغيرات (السن والذكاء مقياس السلوكيات النمطية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

أما أمهات أطفال التوحد: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات رتب امهات المجموعة التجريبية وامهات المجموعة الضابطة في القياس القبلي للمتغيرات (مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

رابعاً: أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث الحالي وذلك من أجل تحقيق أهدافها وهي كالتالي:

(١) مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين

اجراءات اعداد المقياس:

أ- الهدف العام من المقياس: التعرف على مدى تفاعل الأم نحو السلوكيات النمطية لطفلها. وذلك كما تعكسة درجاتها على المقياس . ملحق رقم (١)

ب- الاهداف الخاصة من المقياس

- كشف قصور في مدي تفاعل الأسرة مع طفلها التوحدي في السلوكيات النمطية، التي تعوق مهارات التفاعل للطفل، بوجة خاص امرا فى غاية الاهمية حيث يمثل مشاركة الإسرة في تقليل حدة هذه الإضطراب السلوكيات النمطية (الحركية – اللغوي – البصري) وهي مرتبطة بالإدراك الحسي الاجتماعى التي تعوقه في مهارات التفاعل الإجتماعي وهي التى يكشف عنها المقياس الحالى.
- مشاركة الإسرة مع المركز التربوي في مساعدة طفلهم من اجل اقامة العلاقات والتفاعلات.

ج- مصادر المقياس:

تم اتخاذ الاجراءات التالية فى سبيل اعداد هذا المقياس واشتقاق ابعاده ومحاورة والتحقق من صدقة وثباتة وذلك من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث السيكولوجى والكتابات النظرية التي تناولت ا لإضطراب السلوكيات النمطية عند أطفال اضطراب التوحد بصفة خاصة.
٢. الاطلاع على المقاييس والقوائم التى صيغت لملاحظة وقياس الإضطراب السلوكيات النمطية مثل: قائمة تقدير السلوكيات الحسية، ترجمة: أحمد محمد عبد الفتاح.

- مقياس مهارات التواصل (٢٠١١) إعداد: نفين حسين عبد الله
- ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد (٢٠١٣) إعداد: عبد العزيز عبد العزيز وأمين عبد الغني.
- مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scales, 2013 (GARS)

ء- وصف المقياس:

يشمل المقياس فى صورته الأولية على (٣٠) مفردة ,تتكون من أبعاد الإضطرابات السلوكية النمطية وهي: السلوكيات النمطية الحركية (١٠) بند, السلوكيات النمطية اللغوية (١٠) بند , والسلوكيات النمطية البصرية (١٠) بند. ويوجد امام كل مفردة ثلاثة اختيارات يجاب عليها فى صورة تدريج ثلاثى (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجة على التوالى، باستثناء العبارات السالبة والتى يكون تدرجها (١-٢-٣) وهى تلك التى تحمل الارقام التالية (١- ٦-١١-١٦-٢١-٢٦)

وبعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين فى مجال التربية الخاصة ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%)، وتم تعديل (٥) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (٢). وبالتالى استقر على تضمين المقياس (٣٠) مفردة، وتتراوح درجات المقياس ككل من (٣٠-٩٠) لكل بعد درجة خاصة به تتراوح من (١٠-٣٠)، وهم ثلاث أبعاد. ويتكون المقياس من عبارات موجبة وعبارات سالبة, ويقوم الأخصائيون او احد القائمين للطفل بإختيار استجابة من ثلاث بدائل هى : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال اعطاء وجهة نظرهم فيها بوضع علامة (√) امام الاستجابات كما في المثال التالي

م	العبارات	دائماً	أحيانا	نادراً
	تميز الأم الأسباب الدافعة لفعل السلوك النمطي (سلوك الرفرفة)			✓

ويطلب منهم أن يضعوا علامة (√) في خانة واحدة فقط من بين الخانات الثلاث الموجودة أمام الاختيارات التالية (دائماً، أحياناً، نادراً).

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التى يضعها القائم بالتقديرامام كل مفردة, مع مراعاة ان درجة كل مفردة تنحصر مابين (١٠-٣٠)حيث يعطى كل طفل علامة امام المفردة الدالة على الاداء

٢-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بعد بالنسبة لجميع ابعاد, ويتم حساب المجموع الكلى للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بعد.

• أقل الدرجة : في هذه مقياس تدل علي أنخفاض مستوي الأم في التعامل مع الأضطرابات السلوكية النمطية مع طفلها التوحدي. (٣٠ - ٤٨) درجة فهي تتراوح بينهم.

• الدرجة المتوسطة : في هذه مقياس تدل علي توسط مستوي الأم في التعامل مع الأضطرابات السلوكية النمطية مع طفلها التوحدي. (٤٩ - ٥٩) درجة فهي تتراوح بينهم.

• أعلي الدرجة : في هذه الاستمارة تدل علي إرتفاع مستوي الأم في التعامل مع الأضطرابات السلوكية النمطية مع طفلها التوحدي. (٦٠- ٧٨) درجة فهي تتراوح بينهم .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا : صدق المقياس:

- تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء حيث أنه بعد إعداد المقياس بصورته الأولية تم عرض علي مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من نواحى: مدي (مناسبة الفقرات -

سلامة الصياغة اللغوية – إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المفردات – انتماء الفقرات للبعد) .

- وتم تعديل المقياس بناءً علي ملاحظات المحكمين، ثم حساب نسب الاتفاق علي مفردات المقياس ويوضح جدول(٢) نسبة اتفاق المحكمين علي مفردات المقياس وتراوحت ما بين (٨٨ % – ١٠٠ %) وهى نسب مقبولة تدل علي صلاحية المقياس بعد أن تم تعديل بعض العبارات، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدي مناسبة الأبعاد وعباراته التي تقيسها، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء علي الأبعاد كلها والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، وتم تعديل خمس مفردات لم يتفق عليهما، حيث يشير بنيامين بلوم وآخرون ، (١٩٨٣):" إلي أنه يمكن الاعتماد علي موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%) في مثل هذا النوع من الصدق". (بنيامين، ١٩٨٣، ص١٢٦). وبذلك بقي عدد أبعاد المقياس بصورته النهائية (٣) أبعاد.

ولتحديد الأهمية النسبية للمقياس، راعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة: (أن يكون من أعضاء هيئة التدريس – أن لا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التدريس).

جدول (٤) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين " بعد السلوكيات النمطية (الحركية –اللغوية – البصرية)

رقم المفردة	التكرار	النسبة المئوية	ص.م	معيار القبول
١	11	91.67	0.833	تقبل
٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٣	11	91.67	0.833	تقبل
٤	11	91.67	0.833	تقبل
٥	12	100	1	تقبل
٦	11	91.67	0.833	تقبل
٧	10	83.33	0.667	تقبل
٨	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٩	11	91.67	0.833	تقبل
١٠	10	83.33	0.667	تقبل
١١	12	100	1	تقبل
١٢	12	100	1	تقبل
١٣	11	91.67	0.833	تقبل
١٤	9	75	0.5	تقبل وتعدل
١٥	12	100	1	تقبل
١٦	12	100	1	تقبل
١٧	11	91.67	0.833	تقبل
١٨	11	91.67	0.833	تقبل
١٩	12	100	1	تقبل
٢٠	11	91.67	0.833	تقبل

٢١	12	100	1	تقبل
٢٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٢٣	12	100	1	تقبل
٣٣	12	100	1	تقبل
٢٤	12	100	1	تقبل
٢٥	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٢٦	12	100	1	تقبل
٢٧	11	91.67	0.833	تقبل
٢٨	10	83.33	0.667	تقبل
٢٩	12	100	1	تقبل
٣٠	12	100	1	تقبل

- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد إعداد: عبد العزيز عبد العزيز وأمين عبد الغني (٢٠١٣) كمحك خارجى ٨٨% وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها عند استخدامة مع الاطفال التوحديين. والتي تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٨ وهو دال احصائيا عند مستوى ١% مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس

وقد جري التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)(Statistical Package for Socia Science) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

١. **الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ: Reliability Analysis Cronbachs Alpha**

وتستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder–Richardson) عندما تكون البيانات أكبر من ١ ومتدرجة ١، ٢، ٣ ، ...

ولقياس ثبات عبارات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا لكرونباخ للعينة الاستطلاعية للدراسة وبلغ عددها (٣٥) وقد تم استبعادها من العينة الأصلية ثم اعيد تطبيقها مرة اخرى بعد مرور (١٥) يوما على نفس المجموعة ، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠.٨٨٥) وهي قيمة عالية جدًا تبين ثبات عبارات الأداة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، ومن هنا فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة. كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة ويوضح جدول (٩) معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس إذا تم حذف المفردة لطريقة ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل. والجدول التالي يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha) وهي كما يلي في الجدول ادناه:

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين

السلوكيات النمطية الحركية		السلوكيات النمطية اللغوية		السلوكيات النمطية البصرية	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٦٩٩	١١	٠.٧٧٦	٢١	٠.٧٣٦
٢	٠.٦٧٦	١٢	٠.٧٧٦	٢٢	٠.٧٢٨
٣	٠.٦٧٧	١٣	٠.٧٧٩	٢٣	٠.٧٢٩
٤	٠.٦٦٧	١٤	٠.٧٩٦	٣٤	٠.٧٤٩
٥	٠.٦٦٥	١٥	٠.٧٧٧	٢٥	٠.٧٤٥
٦	٠.٦٨١	١٦	٠.٧٨٥	٢٦	٠.٧٣١
٧	٠.٦٨٠	١٧	٠.٧٦٧	٢٧	٠.٧٤٤
٨	٠.٦٧٢	١٨	٠.٧٨٢	٢٨	٠.٧٥١
٩	٠.٦٧٣	١٩	٠.٧٧١	٢٩	٠.٧٣٨
١٠	٠.٦٧٦	٢٠	٠.٧٧٤	٣٠	٠.٧٣٧

جدول (٦) معاملات ثبات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين

السلوكيات النمطية	معامل الثبات
الحركية	0.705
اللغوية	0.797
البصرية	0.752

ثالثا: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)(Statistical Package for Socia Science) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها. تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٧) ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين (N=35) ** دالة عند ٠,٠١

سلوك النمطي الحركي		سلوك النمطي اللغوي		سلوك النمطي البصري	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٥٧	١١	**٠.٧٠٠	٢١	**٠.٥١٩
٢	**٠.٦٥٣	١٢	**٠.٥٨٧	٢٢	**٠.٥٣١
٣	**٠.٤٧٩	١٣	**٠.٥٥٨	٢٣	**٠.٧٢٥
٤	**٠.٥١١	١٤	**٠.٤٤٠	٢٤	**٠.٧٠٦
٥	**٠.٥٤٧	١٥	**٠.٧٣٢	٢٥	**٠.٧٣٢
٦	**٠.٧١٢	١٦	**٠.٦٣٣	٢٦	**٠.٧٤٢
٧	**٠.٦٥٤	١٧	**٠.٦١٩	٢٧	**٠.٧٥٣
٨	**٠.٦٢٨	١٨	**٠.٥٦٧	٢٨	**٠.٦٣٧
٩	**٠.٥٥٦	١٩	**٠.٦٨٧	٢٩	**٠.٦٠١
١٠	**٠.٥٠٧	٢٠	**٠.٥٧٨	٣٠	**٠.٧٠٢

ومن جدول (٧) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة،

ويوضح جدول(٨) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين

السلوكيات النمطية	معامل الارتباط
الحركية	٠.٨٤٩**
اللغوية	٠.٧٢٨**,
البصرية	٠.٨٩١**

** دالة عند ٠,٠١

ومن الجدول(٨) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً علي تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين).

(٢)مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اجراءات اعداد المقياس: ملحق رقم (٢).

ج- الهدف العام من المقياس:

التعرف على مدى تفاعل الطفل نحو السلوكيات النمطية. وذلك كما تعكسة درجاته على المقياس

د- الاهداف الخاصة من المقياس

- كشف قصور في مدي حدوث الإضطرابات لدي الطفل في السلوكيات النمطية، التي تعوق مهارات التفاعل الإجتماعي، وبوجه خاص امرا فى غاية الاهمية حيث أن كشف عن حدة هذه الإضطراب السلوكيات النمطية (الحركية – اللغوي – البصري) وهي مرتبطة بالإدراك الحسي والاجتماعى التي تعوقه في مهارات التفاعل الإجتماعي و مساعدة الطفل من اجل اقامة العلاقات والتفاعلات. وهي التى يكشف عنها المقياس الحالى ويقيسها للطفل التوحدي .

ج- مصادر المقياس:

تم اتخاذ الاجراءات التالية فى سبيل اعداد هذا المقياس واشتقاق ابعاده ومحاورة والتحقق من صدقة وثباتة وذلك من خلال المصادر التالية:

١- الاطلاع على التراث السيكولوجى والكتابات النظرية التي تناولت ا لإضطراب السلوكيات النمطية عند أطفال اضطراب التوحد بصفة خاصة.

٢- الاطلاع على المقاييس والقوائم التى صيغت لملاحظة وقياس الإضطراب السلوكيات النمطية مثل: قائمة تقدير السلوكيات الحسية، ترجمة: أحمد محمد عبد الفتاح.

- مقياس مهارات التواصل (٢٠١١) إعداد: نفين حسين عبد الله

- ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد (٢٠١٣) إعداد: عبد العزيز عبد العزيز وأمين عبد الغني.

- مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scales, 2013 (GARS)

ء- وصف المقياس:

يشمل المقياس فى صورته الأولية على (٧٠) مفردة ,تتكون من أبعاد الإضطرابات السلوكية

النمطية وهي: السلوكيات النمطية الحركية (٢٣) بند, السلوكيات النمطية اللغوية (٢٣) بند , والسلوكيات النمطية البصرية (٢٤) بند. ويوجد امام كل مفردة ثلاثة اختيارات يجاب عليها فى صورة تدريج ثلاثى (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجة على التوالى، باستثناء العبارات السالبة والتى يكون تدرجها (١-٢-٣) وهى تلك التى تحمل الارقام التالية (٤- ٨- ١٢-١٥ - ٢١- ٢٤ - ٣٢ -٣٥- ٤١ - ٥٠ - ٦٥ - ٥٩) .

وبعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين فى مجال التربية الخاصة ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%) واستبعد منها (١٠) مفردات وهى كالتالى حذف المفردة (٨-١٤-١٦) من السلوكيات النمطية الحركية، حذف المفردة (٨- ١١-١٤) من السلوكيات النمطية اللغوية , وحذف المفردة (٧- ١٢-١٥-١٨) من سلوكيات النمطية البصرية. وهذا لسببين الأول: لم تحظى هذه المفردات على نسبة القبول المحددة، والثانى: لبعض التحفظات الأخلاقية التى أبداها المحكمون وايضا تعديل (١٠) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (٧). وبالتالى استقر على تضمين المقياس (٦٠) مفردة، ويتكون من ثلاث أبعاد ، وكل بعد بيه (٢٠) مفردة، وتتراوح درجات المقياس ككل من (٦٠- ١٨٠) لكل بعد درجة خاصة به تتراوح من (٢٠-٦٠). ويتكون المقياس من عبارات موجبة وعبارات سالبة,

ويقوم الأخصائيون او احد القائمين للطفل بإختيار استجابة من ثلاث بدائل هى : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال اعطاء وجهة نظرهم فيها ووضع علامة (√) امام الاستجابات كما في المثال التالي:

م	العبارات	دائماً	أحيانا	نادراً
	يكرر حركة الدوران حول نفسه			✓

ويطلب منهم أن يضعوا علامة (√) في خانة واحدة فقط من بين الخانات الثلاث الموجودة أمام الاختيارات التالية (دائماً، أحياناً، نادراً).

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التى يضعها القائم بالتقديرامام كل مفردة, مع مراعاة ان درجة كل مفردة تنحصر مابين (١- ٢- ٣)حيث يعطى كل طفل علامة امام المفردة الدالة على الاداء

٢-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بعد بالنسبة لجميع ابعاد, ويتم حساب المجموع الكلى للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بعد.

- أقل الدرجة : في هذه المقياس تدل علي أنخفاض مستوي الأضطرابات السلوكية النمطية مع الطفل التوحد (٦٠ - ٩٦) درجة فهي تتراوح بينهم.
- الدرجة المتوسطة : في هذه المقياس تدل علي متوسط مستوي الأضطرابات السلوكية النمطية مع الطفل التوحد (٩٧ -١٢٠) درجة فهي تتراوح بينهم.
- أعلي الدرجة : في هذه المقياس تدل علي إرتفاع مستوي الأضطرابات السلوكية النمطية مع الطفل التوحد (١٢١ - ١٥٦) درجة فهي تتراوح بينهم .
- مدة قياس: هي ساعة من زمن لوضع استجابة صح .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا : صدق المقياس:

- تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء حيث أنه بعد إعداد المقياس بصورته الأولية تم عرض علي مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من نواحى: مدي (مناسبة الفقرات - سلامة الصياغة اللغوية - إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المفردات - انتماء الفقرات للبعد) .

- وتم تعديل المقياس بناءً علي ملاحظات المحكمين، ثم حساب نسب الاتفاق علي مفردات المقياس ويوضح جدول(٧) نسبة اتفاق المحكمين علي مفردات المقياس وتراوحت ما بين (٨٨ % – ١٠٠ %) وهى نسب مقبولة تدل علي صلاحية المقياس بعد أن تم تعديل بعض العبارات، وحذف ١٠ مفردات، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدي مناسبة الأبعاد وعباراته التي تقيسها، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء علي الأبعاد كلها والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، وتم تعديل عشر مفردات لم يتفق عليهما، حيث يشير بنيامين بلوم وآخرون ، (١٩٨٣):" إلي أنه يمكن الاعتماد علي موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%) في مثل هذا النوع من الصدق". (بنيامين، ١٩٨٣، ص١٢٦). وبذلك بقي عدد أبعاد المقياس بصورته النهائية (٣) أبعاد متكون كل بعد من (٢٠) مفردة.

ولتحديد الأهمية النسبية للمقياس، راعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة: (أن يكون من أعضاء هيئة التدريس – أن لا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التدريس).

جدول (٩) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد " بعد السلوكيات النمطية (الحركية –اللغوية – البصرية)

رقم المفردة		التكرار	النسبة المئوية	ص.م	معيار القبول
١	١	11	91.67	0.833	تقبل
٢	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٣	٣	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٤	٤	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٥	٥	9	75	0.5	تقبل وتعدل

٦	٦	11	91.67	0.833	تقبل
٧	٧	11	91.67	0.833	تقبل
٨	٨	8	66.67	0.333	تحذف
٩	٩	12	100	1	تقبل
١٠	١٠	11	91.67	0.833	تقبل
١١	١١	10	83.33	0.667	تقبل
١٢	١٢	12	100	1	تقبل
١٣	١٣	11	91.67	0.833	تقبل
١٤	١٤	8	66.67	0.333	تحذف
١٥	١٥	12	100	1	تقبل
١٦	١٦	7	58.33	0.167	تحذف
١٧	١٧	10	83.33	0.667	تقبل
١٨	١٨	12	100	1	تقبل
١٩	١٩	12	100	1	تقبل
٢٠	٢٠	11	91.67	0.833	تقبل
٢١	٢١	10	83.33	0.667	تقبل
٢٢	٢٢	12	100	1	تقبل
٢٣	٢٣	12	100	1	تقبل
٢٤	١	11	91.67	0.833	تقبل
٢٥	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٢٦	٣	12	100	1	تقبل
٢٧	٤	12	100	1	تقبل
٢٨	٥	11	91.67	0.833	تقبل
٢٩	٦	9	75	0.5	تقبل وتعدل

٣٠	٧	12	100	1	تقبل
٣١	٨	8	66.67	0.333	تحذف
٣٢	٩	12	100	1	تقبل
٣٣	١٠	12	100	1	تقبل
٣٤	١١	8	66.67	0.333	تحذف
٣٥	١٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٣٦	١٣	12	100	1	تقبل
٣٧	١٤	8	66.67	0.333	تحذف
٣٨	١٥	10	83.33	0.667	تقبل
٣٩	١٦	12	100	1	تقبل
٤٠	١٧	12	100	1	تقبل
٤١	١٨	11	91.67	0.833	تقبل
٤٢	١٩	11	91.67	0.833	تقبل
٤٣	٢٠	12	100	1	تقبل
٤٤	٢١	12	100	1	تقبل
٤٥	٢٢	11	91.67	0.833	تقبل
٤٦		12	100	1	تقبل
٤٧	١	12	100	1	تقبل
٤٨	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٤٩	٣	12	100	1	تقبل
٥٠	٤	12	100	1	تقبل
٥١	٥	12	100	1	تقبل
٥٢	٦	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٥٣	٧	8	66.67	0.333	تحذف
٥٤	٨	10	83.33	0.667	تقبل

٥٥	٩	10	83.33	0.667	تقبل
٥٦	١٠	12	100	1	تقبل
٥٧	١١	12	100	1	تقبل
٥٨	١٢	8	66.67	0.333	تحذف
٥٩	١٣	10	83.33	0.667	تقبل
٦٠	١٤	12	100	1	تقبل
٦١	١٥	8	66.67	0.333	تحذف
٦٢	١٦	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٦٣	١٧	10	83.33	0.667	تقبل
٦٤	١٨	8	66.67	0.333	تحذف
٦٥	١٩	12	100	1	تقبل
٦٦	٢٠	11	91.67	0.833	تقبل
٦٧	٢١	10	83.33	0.667	تقبل
٦٨	٢٢	12	100	1	تقبل
٦٩	٢٣	12	100	1	تقبل
٧٠	٢٤	12	100	1	تقبل

- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد إعداد: عبد العزيز عبد العزيز وأمين عبد الغني (٢٠١٣) كمحك خارجى ٨٨% وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها عند استخدامة مع الاطفال التوحديين. والتي تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل

الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٨ وهو دال احصائيا عند مستوى ١% مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس

وقد جري التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)(Statistical Package for Socia Science) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٢. **الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ: Reliability Analysis Cronbachs Alpha**

وتستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder–Richardson) عندما تكون البيانات أكبر من ١ ومتدرجة ١، ٢، ٣ ، ...

ولقياس ثبات عبارات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا لكرونباخ للعينة الاستطلاعية للدراسة وبلغ عددها (٣٥) وقد تم استبعادها من العينة الأصلية ثم اعيد تطبيقها مرة اخرى بعد مرور (١٥) يوما على نفس المجموعة ، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠.٨٨٧) وهي قيمة عالية جدًا تبين ثبات عبارات الأداة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، ومن هنا فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة. كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة ويوضح جدول (١٠) معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس إذا تم حذف المفردة لطريقة ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل. والجدول التالي يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha) وهي كما يلي في الجدول ادناه:

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

السلوكيات النمطية الحركية		السلوكيات النمطية اللغوية		السلوكيات النمطية البصرية	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٦٩٩	٢١	٠.٧٧٦	٤١	٠.٧٣٦
٢	٠.٦٧٦	٢٢	٠.٧٧٦	٤٢	٠.٧٢٨
٣	٠.٦٧٧	٢٣	٠.٧٧٩	٤٣	٠.٧٢٩
٤	٠.٦٦٧	٢٤	٠.٧٩٦	٤٤	٠.٧٤٩
٥	٠.٦٦٥	٢٥	٠.٧٧٧	٤٥	٠.٧٤٥
٦	٠.٦٨١	٢٦	٠.٧٨٥	٤٦	٠.٧٣١
٧	٠.٦٨٠	٢٧	٠.٧٦٧	٤٧	٠.٧٤٤
٨	٠.٦٧٢	٢٨	٠.٧٨٢	٤٨	٠.٧٥١
٩	٠.٦٩٩	٢٩	٠.٧٧٧	٤٩	٠.٧٣٨
١٠	٠.٦٩٩	٣٠	٠.٧٨٥	٥٠	٠.٧٣٧
١١	٠.٧٢٣	٣١	٠.٧٦٧	٥١	٠.٧٤٥
١٢	٠.٧٢٠	٣٢	٠.٧٨٢	٥٢	٠.٧٣١
١٣	٠.٦٩٦	٣٣	٠.٧٧١	٥٣	٠.٧٤٤
١٤	٠.٧١٠	٣٤	٠.٧٧٤	٥٤	٠.٧٥١
١٥	٠.٧٠٧	٣٥	٠.٧٦٣	٥٥	٠.٧٣٨
١٦	٠.٧٠٤	٣٦	٠.٧٨٩	٥٦	٠.٧٣٧
١٧	٠.٧٠٧	٣٧	٠.٧٨٤	٥٧	٠.٧٣٩
١٨	٠.٧١٨	٣٨	٠.٧٨٤	٥٨	٠.٧٣٤
١٩	٠.٧٢٣	٣٩	٠.٧٨٢	٥٩	٠.٧٤٥
٢٠	٠.٦٩٩	٤٠	٠.٧٦٧	٦٠	٠.٧٥١

جدول (١١) معاملات ثبات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

السلوكيات النمطية	معامل الثبات
الحركية	0.725
اللغوية	0.794
البصرية	0.753

ثالثا: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Socia Science)(Spss) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها. تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٢) نتائج الاتساق الداخلي علي النحو التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (N=35)

السلوكيات النمطية الحركية		السلوكيات النمطية اللغوية		السلوكيات النمطية البصرية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٢٥	٢١	**٠.٥٧٨	٤١	**٠.٤٤٠
٢	**٠.٧٠٦	٢٢	**٠.٤٨٤	٤٢	**٠.٧٣٢
٣	**٠.٧٣٢	٢٣	**٠.٥٣٢	٤٣	**٠.٦٣٣
٤	**٠.٧٤٢	٢٤	**٠.٦٢٥	٤٤	**٠.٦١٩
٥	**٠.٧٥٣	٢٥	**٠.٥١٩	٤٥	**٠.٦٤٣
٦	**٠.٧٢٥	٢٦	**٠.٥٣١	٤٦	**٠.٦٣٥
٧	**٠.٧٠٦	٢٧	**٠.٧٢٥	٤٧	**٠.٧٠٦
٨	**٠.٧٣٢	٢٨	**٠.٧٠٦	٤٨	**٠.٧٣٦
٩	**٠.٧٤٢	٢٩	**٠.٧٣٢	٤٩	**٠.٧٤٧
١٠	**٠.٦٢٨	٣٠	**٠.٥٥٦	٥٠	**٠,٧٩٩
١١	**٠.٥٥٦	٣١	**٠.٥٠٧	٥١	**٠,٦٢٠
١٢	**٠.٥٠٧	٣٢	**٠.٥٣٣	٥٢	**٠,٦٤٤
١٣	**٠.٥٣٣	٣٣	**٠.٦٢٩	٥٣	**٠,٥٨٨
١٤	**٠.٦٢٩	٣٤	**٠.٦٠٤	٥٤	**٠,٧٦٥
١٥	**٠.٦٠٤	٣٥	**٠.٦٥٥	٥٥	**٠.٦٠٢
١٦	**٠.٦٥٥	٣٦	**٠.٦٥٧	٥٦	**٠.٦٣٩
١٧	**٠.٦١٨	٣٧	**٠.٦٥٣	٥٧	**٠.٦٥١
١٨	**٠,٧٩٩	٣٨	**٠.٤٧٩	٥٨	**٠,٧٩٩
١٩	**٠.٧٠٥	٣٩	**٠.٥١١	٥٩	**٠,٦٢٠
٢٠	**٠.٧٣٢	٤٠	**٠.٥٤٧	٦٠	**٠,٦٤٤

** دالة عند ٠,٠١

ومن جدول (١٢) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، ويوضح جدول(١١) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

السلوكيات النمطية	معامل الارتباط
الحركية	٠.٨٤٤**
اللغوية	٠.٧٩٨**,
البصرية	٠.٨٦١**

** دالة عند ٠,٠١

ومن الجدول (١٣) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً علي تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد).

٣- مقياس تقدير التوحد الطفولي. The childhood Autism Rating Scale (CARS) اعداد(اريك سكوبلر) تعريب وتقنيين هدى امين عبد العزيز(٢٠٠٤)

١- **الهدف من المقياس:** يستهدف هذا المقياس تقدير التوحد الطفولى فى ضوء خمسة عشر مهارة وتعتبر جوانب اساسية تميز هذا الاضطراب والدرجات المحددة لكل منها

٢- وصف المقياس ملحق رقم (٣)

الخصائص السيكومترية:

تم تطبيق مقياس تقدير التوحد الطفولي كارز علي عينة اختيرت بطريقة قصدية من مراكز التوحد والتربية الخاصة بعمان وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) مفحوصا تم توزيعهم حسب متغيري الفئة العمرية والحالة العقلية وضمنت العينة (٧٠) مفحوصا تم توزيعهم من ذوي اضطراب التوحد بالإضافة في الاداء علي كل بعد من الابعاد المكونة للمقياس وللمقياس ككل والتي تعزي الي متغير الحالة العقلية بمستوياتها الثلاثة (عاديون- اضطراب عقلية- ذوي اضطراب التوحد) واشارت النتائج الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير العمر وتوافرت كذلك دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس(ن=٣٠) تمثلت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٢٢٣) وبلغ معامل الارتباط (٠,٩٥) وكذلك تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة الفا كرونباخ ن=٢٢٣ اذ بلغ معامل الارتباط علي الدرجة الكلية (٠,٩٦) وجميع هذه الدلالات تعتبر مرتفعة وتعطي مؤشرا بان مقياس تقدير التوحد الطفولي يتمتع بدلالات ثبات عالية. (أماني علي الضامن, ٢٠١٣: ص ص ٥٤-٥٥)

٤- اختبار جوادارد (اعداد/ جوادارد)

ا- الهدف من الاختبار: تقييم الذكاء الادائى اى الغير لفظى وهو ملائم للاعمار من سن (٥و٣: ٨) سنوات

ب- وصف الاختبار ملحق رقم (٤)

وصف الاختبار: يتكون من لوحة خشبية مساحتها (١٢×١) وعشرة قطع خشبية تتطابق أشكالها مع شكل الفتحات المحفورة في اللوحة. ويعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية، وقد لجأت إليه الباحثة نظراً لأن أداء الأطفال التوحديين علي

المقاييس الأدائية يعد أفضل من أدائهم علي المقاييس اللفظية ويتكون المقياس من لوحة خشبية بها عشرة فراغات لكل منها قطعة خشبية تناسبه ويقوم الفاحص بإخراج هذه القطع الخشبية من مكانها ويطلب من المفحوصين أن يضعوها في مكانها بأسرع ما يمكن، ويسمح للمفحوص أن يقوم بثلاث محاولات ثم يحسب متوسط الوقت الذي يستغرقه المفحوص في هذه المحاولات ليمثل درجته علي المقياس التي يتم في ضوئها تحديد نسبة ذكائه وذلك بالرجوع إلي دليل الاختبار. (فايزة إبراهيم عبد اللاه, ٢٠٠٩: ص ١٨).

٥- برنامج أرشادي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي

اتَّجهت الدِّراسات العلميَّة في ميدان التَّربية الخاصَّة مُؤخَّراً إلى تبنِّي واعتماد الإستراتيجيَّات المُثبتة علميًّا، والمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة والبراهين، والمُمارسات الفعَّالة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المُختلفة بشكل عامٍ، وذوي اضطراب التَّوحُّد على وجه الخُصوص.ملحق رقم (٥) (Nunes & Schmidt, 2019)

ومن أهمِّ المعارف التي يحتاج إليها الميدان العملي التَّدريب على تطبيق إستراتيجيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقي (ABA)، لما لها من أهمية بالغة في إدارة العمليَّة التَّعليميَّة، فكثير من الباحثين يرون أن تطبيقات تعديل السُّلوك تُعَدُّ من أقوى التَّطبيقات أثراً في تعديل السلوكيات السلبية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وحتى تكون المعرفة ذات قيمة وتأثير فلابُدَّ أن تتوافق بين جوانبها النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة، فنقل المعلومات لا يضمن زيادة المعرفة، بل لابُدَّ من توظيف هذه المعلومات بشكل يستهدف احتياجات القائمين علي رعاية الطفل وأولهما أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

التخطيط العام للبرنامج:

تشتمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، ومحتواه العملى، والإجرائى كالستراتيجيات، والأساليب المتبعة فى تنفيذه وتقييم الجلسات الإرشادية، وتحديد المدى الزمنى للبرنامج، وعدد الجلسات الإرشادية ومدة كل جلسة، ومكان إجراء البرنامج وثم تقييم البرنامج ككل.

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج أكساب امهات الأطفال التوحديين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي للحد من السلوكيات النمطية الشائعة لدي أطفالهن.

وتنبثق من هذا الهدف عدة أهداف فرعية، منها:

- خفض السلوكيات النمطية الحركية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- خفض السلوكيات النمطية البصرية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- خفض السلوكيات النمطية الصوتية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الأهداف الإجرائية للبرنامج

١- أن تكتسب الأمهات مهارة معلومات عن اضطراب التوحد.

٢- أن تعدد الامهات السلوكيات النمطية لدي الاطفال ذوي اضطراب التوحد.

٣- أن تضع الامهات القواعد اللازمة لخفض السلوك النمطي.

٤- أن تستنتج الأمهات النتائج المترتبة علي سلوك الطفل.

٥- أن تضع الأمهات أهداف.

٦- أن تصمم الأمهات خطة لخفض سلوك الطفل النمطي.

٧- أن تفكر الأمهات في البدائل والأحتمالات لسلوكيات الطفل.

٨- أن تكتسب الأمهات فنيات برنامج تحليل السلوك التطبيقي .

٩- أن تكتسب الأمهات مهارة على نظرية المحاولات المنفصلة.

١٠- أن تكتسب الأمهات مهارات بناء خط الأساس(الخط القاعدي).

١١- أن تكتسب الأمهات مهارة فنيات التعزيز الإيجابي واستخدامها.

١٢- أن تكتسب الأمهات مهارة أساسيات التلقين وطرق تنفيذها.

١٣- أن تكتسب الأمهات مهارة جمع البيانات وقياسها وطرق تنظيمها.

١٤- أن تكتسب الأمهات مهارة استخدام مهارات التسلسل والتشكيل.

١٥- أن تكتسب الأمهات مهارات التعميم واستراتيجيات العمل بها.

١٦- تعريف الأمهات بمفهوم اكتشاف الأخطاء وتصحيحها وطرق العمل عليها.

١٧- أن تتخذ الامهات القرارات المناسبة.

١٨- أن يختار الطفل السلوك المناسب.

١٩- أن يفرق الطفل بين السلوك الايجابي والسلبي.

٢٠- أن يستمع الطفل للآخرين.

٢١- أن يقلد الطفل بعض الإنفعالات.

٢٢- أن يحدد الطفل سلوكه الخاطئ.

٢٣- أن يسيطر الطفل علي إنفعالاته.

٢٤- أن يكتسب الطفل السلوك الايجابي

الفنيات الإرشادية المتبعة

الالقاء- الحوار والمناقشة- التعزيز- التغذية الراجعة- النمذجة- التقليد- الوقت المستقطع- التصحيح الزائد- الاشراط العكسي- الاطفاء- العقاب.

محتوى البرنامج

عدد الجلسات: ٤٨ جلسة. مقسمة إلي:

(١٠) جلسات للأمهات : الهدف منها أن تتعرف الأمهات علي بعضهن البعض، والتعرف علي السلوكيات النمطية الشائعة، والبرنامج المعد، والهدف من تنفيذ البرنامج.

(٣٦) جلسة للأمهات وأطفالهن : مع الباحثة لتطبيق أنشطة البرنامج.

(٢) جلسة ختامية : للإحتفال مع الأطفال والأمهات والتأكد من نجاح البرنامج.

فعدد جلسات البرنامج ٤٨ جلسة، لمدة اثناعشر اسبوعا، بواقع (٤) جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة (٤٥ – ٦٠) دقيقة وروعي إعطاء الأمهات أوقات راحة حتى تتم عمليه التركيز لديهم.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود البشرية: أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد كما يظهر على مقياس اضطراب التوحد المستخدم في البحث وتتراوح أعمارا طفالهن الزمنية من (٤-٦) سنوات، المترددات على مركز كيان للتوحد بالقاهرة وعددهن (١٤) أم.

الحدود الزمانية: تتحدد حدود الدراسة الزمانية بتاريخ التطبيق في عام ٢٠١٩ تحديدا في (١٠-٦-٢٠١٩-الى ٢٩- ٨ -٢٠١٩)، عدد جلسات البرنامج ٤٨ جلسة، لمدة اثناعشر اسبوعا، بواقع (٤) جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة (٤٥ – ٦٠) دقيقة وروعي إعطاء الأمهات أوقات راحة حتى تتم عمليه التركيز لديهم .

الحدود المكانية: مركز كيان للتوحد بالقاهرة.

محتوى الجلسات: تم انتقاء محتوى الجلسات الإرشادية بناءً على الأهداف التى تم تحديدها فى البرنامج والأسلوب الإرشادي والوسائل المستخدمة.

وقد راعت الباحثة مجموعة من الأسس فى اختيار محتوى الجلسات وهى:

- مراعاة خصائص الأطفال فى هذه المرحلة.
- أن يحقق محتوى البرنامج الأهداف المرجوة منه.
- استخدام ألفاظ وعبارات واضحة ومفهومة لدى أمهات الأطفال.
- احترام آراء أفراد المجموعة وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم.
- التدرج بالأنشطة المقدمة فى الجلسات بحيث يتمكن الطفل من إدراك الهدف منها.

خطوات بناء البرنامج التدريبي

- الاطلاع علي الأدب التربوي في تعديل السلوك.
- الاطلاع علي البرامج العلاجية والتربوية المبنية علي أسس علمية لأطفال التوحد.
- الاطلاع علي الدراسات السابقة المتعلقة بالتكامل الحسي والمهارات الاجتماعية والاستفادة من النتائج والتوصيات.
- متابعة مجموعة من الاطفال التوحديين للتعرف علي خصائصهم وعلي معانتهم من اضطرابات السلوكيات النمطية.
- صياغة جلسات البرنامج.
- عرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين المتخصصين بمجال علم النفس والصحة النفسية
- تعديل البرنامج وفق آراء ونصائح المحكمين.
- تطبيق الباحث للبرنامج.

إجراءات تطبيق البرنامج: سيتم تطبيق البرنامج علي أربع مراحل وهم:

- المرحلة الاولي: مرحلة القياس القبلي – وهي من : (٣- ٦ / ٦ / ٢٠١٩) .
- المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي– وهي من : (١٠/ ٦ / ٢٠١٩) إلي (٢٩ / ٨ / ٢٠١٩)
- المرحلة الثالثة: مرحلة القياس البعدي – وهي من : (٢- ٥ / ٩ / ٢٠١٩) .
- المرحلة الرابعة : مرحلة القياس التتبعي – وهي من : (٤- ٧ / ١١ / ٢٠١٩) .

تقييم البرنامج: سيتم تقييم البرنامج التدريبي من خلال القياس القبلي والمرحلي والبعدي والتتبعي, والمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية, وبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة, ويتخذ تقييم البرنامج بأربع مراحل:

أولاً: التقييم القبلي : ويتم التقييم القبلي قبل بدلية تطبيق البرنامج الإرشادي للأمهات ويتم ذلك بتطبيق مقياسين: (مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين – ومقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد/ الباحثة).

ثانياً: التقييم المرحلي: ويتم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج, وذلك من خلال تحقق أهداف كل جلسة, حيث تقوم الباحثة بالملاحظة المباشرة, وتسجيل الملاحظات والتغيرات السلوكية لكل أم ولطفلها من العينة والواجب المنزلي.

ثالثاً: التقييم البعدي :ويتم تطبيق مقياسين (إعداد/ الباحثة), وملاحظة مدي تغيير درجات الأمهات والأطفال التوحديين علي المقياس البعدي.

رابعاً: التقييم التتبعي: ويتم بتطبيق (إعداد/ الباحثة) بعد مرور شهرين علي المجموعة التجريبية لمعرفة مدي استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي للأمهات المستخدم, حيث ستتم المقارنة بين نتائج القياس التتبعي البعدي علي المجموعة التجريبية. ويوضح ملحق (٥) تخطيط عام للبرنامج.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

حيث أن حجم عينة البحث الحالي من النوع الصغير (ن=١٤) وتم استخدام أساليب إحصائية تعد الأنسب لطبيعة متغيرات البحث، وحجم العينة لاستخلاص النتائج واختبار صحة الفروض وقد تمثلت هذه الأساليب فى:

- المتوسط الحسابى (Mean) بهدف مقارنة المتوسطات الحسابية.

- الانحراف المعيارى (Std. deviation) لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم حول أوساطها.
- معادلة سبيرمان – براون (Spearman–Brown)
- اختبار مان وتينى Mann– Whitney، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) المستقلتين.
- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon(w) كأسلوب إحصائى لا بارامترى للمقارنة بين عينتين مرتبطين.
- معامل ألفا كرونباخ Coronbach–Alpha بغية التحقق من ثبات المقاييس.
- معادلة كوهين لحجم التأثير.

ولإجراء العمليات الحسابية تَّم الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية المستخدمة فى العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS.V23) اختصارًا للمصطلح (Statistical Package For The Social Sciences) وتعنى (المجموعة أو الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية). بالاضافة لبرنامج EXCEL

فروض الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات واطفالهن المجموعة التجريبية فى القياس (القبلى – البعدى) علي مقياسين: (السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين) (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق دالة إحصائياً عند متوسط رتب درجات الأمهات وأطفالهن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس (البعدي) على مقياسين: (مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين) لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات وأطفالهن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياسين: (مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

تفسير ومناقشة النتائج:

١-اختبار صحة فرضيات البحث

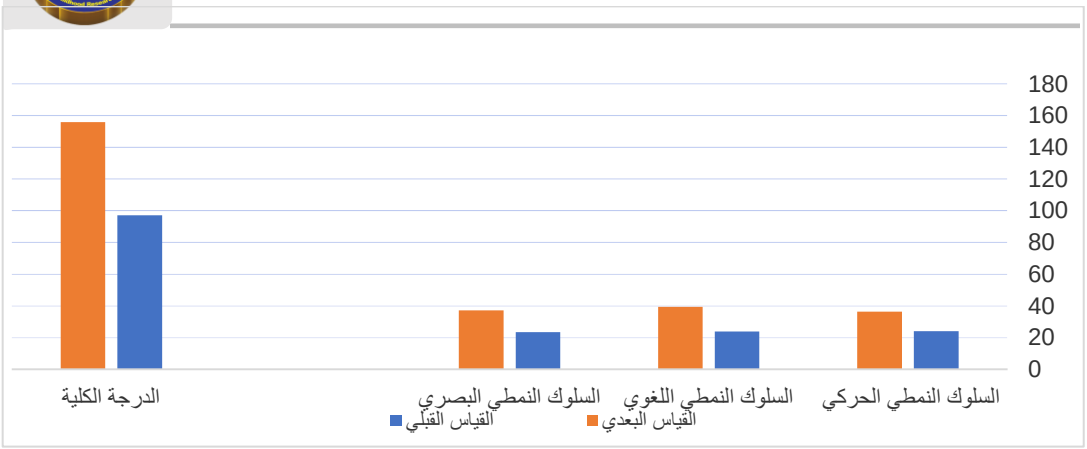
نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

١- ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات واطفالهن المجموعة التجريبية فى القياس (القبلى – البعدى) علي مقياسين: مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١. الإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال والدرجة الكلية.

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية

الأبعاد السلوكية النمطية للأطفال	القياس القبلي ن=7		القياس البعدي ن=7	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
السلوك النمطي الحركي	32.6	3.32	50.2	2.168
السلوك النمطي اللغوي	32.4	0.84	53.4	1.817
السلوك النمطي البصري	32	0.89	51.2	3.033
الدرجة الكلية	97	4.06	155.8	5.718



شكل (٢) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية

٢. باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يلي:

وللتأكد أيضًا من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن Wilcoxon(w) كأسلوب إحصائي لا بارامترى للمقارنة بين عينتين مرتبطين، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأبعاده في القياسين القبلى والبعدي.

جدول (١٥) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ن = ٧)

الأبعاد السلوك النمطي للأطفال	القياس القبلي (ن=٧)الرتب السالبة			القياس البعدي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
الحركي	٠	٠	٠	٧	٢٠	٣	٢.٠٢٣	٠.٠٥	0.641	مرتفعة
اللغوي	٠	٠	٠	٧	٢٠	٣	٢.٠٣٢	٠.٠٥	0.643	مرتفعة
البصري	٠	٠	٠	٧	٢٠	٣	٢.٠٢٤	٠.٠٥	0.642	مرتفعة
الدرجة الكلية	٠	٠	٠	٧	٢٠	٣	٢.٠٢٣	٠.٠٥	0.64	مرتفعة

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " السلوك النمطي الحركي " بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " السلوك النمطي اللغوي " بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " السلوك النمطي البصري " بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية "للدرجة الكلية على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد " بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج علي خفض حدو السلوكيات النمطية لدي أطفال العينة بلغت (r=0.64) وهي قيمة مرتفعة وجيدة، في حين بلغت حجم التأثير أعلي درجة في اللغوي ثم البصري ثم الحركي.
- ومن خلال ما سبق يتضح أن الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تحقق الفرض الأول

٣. حساب نسبة الكسب من خلال البرنامج علي معادلة ماك جويجان

جدول (١٦) نسبة الكسب لماك جويجان لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال

الأبعاد السلوك النمطي للأطفال	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمي للاختبار	نسبة الكسب
الحركي	37	51.2	60	58.1
اللغوي	39.8	53.4	60	73.58
البصري	38.2	52.2	60	63.89
الدرجة الكلية	114	156.8	180	70.84

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

١. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على السلوك النمطي الحركي تساوي ٥٨.١% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

٢. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على السلوك النمطي اللغوي تساوي٧٣.٦% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

٣. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على السلوك النمطي البصري تساوي٦٣.٩% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

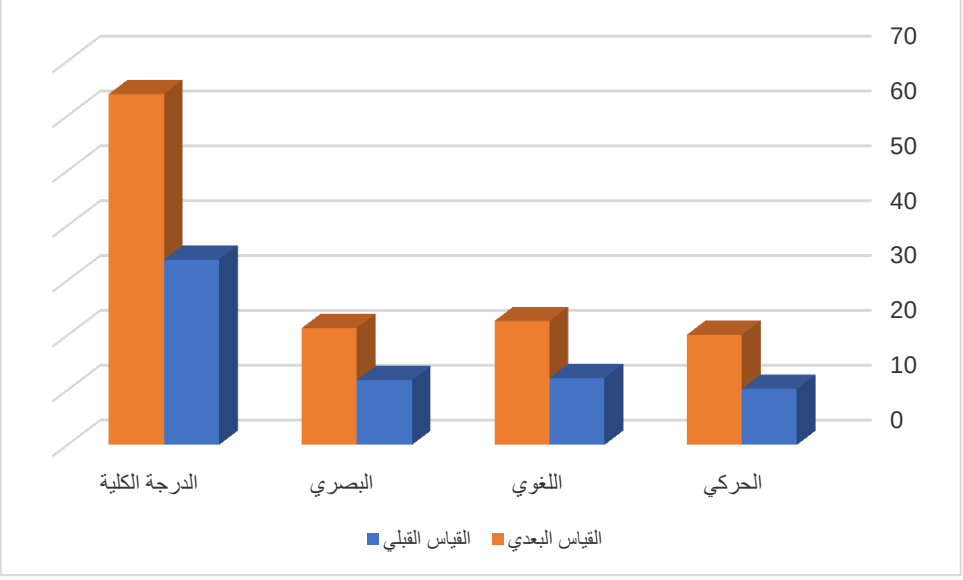
٤. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تساوي٧٠.٨% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

٢- ثم قامت الباحثة بالآتي: بالإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين والدرجة الكلية.

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين والدرجة الكلية

الأبعاد السلوكيات النمطية للأمهات	القياس القبلي ن=7		القياس البعدي ن=7	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
حركي	10.2	0.89	20.1	0.89
اللغوي	12.2	0.71	22.6	0.75
البصري	11.8	0.84	21.3	0.79
الدرجة الكلية	33.8	0.84	64	1

ويتضح ذلك بالشكل (٣)



شكل (٣) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين والدرجة الكلية

- باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن التوحديين وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن (ن = ٧)

الأبعاد السلوكيات النمطية للأمهات	القياس القبلي (ن=٧) الرتب السالبة			القياس البعدي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
الحركي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢.٠٣	٠.٠٥	٠.٦٤	مرتفعة
اللغوي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢.٠٣	٠.٠٥	٠.٦٤	مرتفعة
البصري	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢.٠٣	٠.٠٥	٠.٦٤	مرتفعة
الدرجة الكلية	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢.٠٩	٠.٠٥	٠.٦٥٢	مرتفعة

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوك النمطي الحركي " بين القياس القبلي و البعدي، لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، لصالح القياس البعدي.

- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوك النمطي اللغوي " بين القياس القبلي و البعدي، لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، لصالح القياس البعدي.

– وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوك النمطي البصري " بين القياس القبلي و البعدي، لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، لصالح القياس البعدي.

– وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن " بين القياس القبلي والقياس البعدي، لصالح القياس البعدي.

كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج علي خفض حدة السلوكيات النمطية لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، لدي أفراد العينة (أمهات) بلغت (r=0.652) وهي قيمة مرتفعة وجيدة.

جدول(١٩) نسبة الكسب لماك جويجان لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

الأبعاد السلوكيات النمطية للأمهات	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمي للاختبار	نسبة الكسب
السلوكيات النمطية الحركية	11	21	30	0.533
السلوكيات النمطية اللغوية	12.8	22.6	30	0.582
السلوكيات النمطية البصرية	12	22.4	30	0.572
الدرجة الكلية	34.8	66	90	0.558

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

١. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على بعد السلوكيات النمطية الحركية تساوي٥٣.٣% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن .

٢. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على بعد السلوكيات النمطية اللغوية تساوي٥٨.٢% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن.

٣. نسبة الكسب نتيجة البرنامج على بعد السلوكيات النمطية البصري تساوي٥٧.٢% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن.

٤. نسبة الكسب نتيجة البرنامج ، علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن تساوي٥٥.٨% وهي نسبة مقبولة طبقا لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

كما تتفق نتيجة هذه مع دراسة أجرى انجيرسول ويفورتكسك (٢٠٠٦) مع الأمهات والتي أسفرت عن فاعلية برنامج قائم علي تقنيات تحليل السلوك التطبيق واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: وانج(٢٠٠٨) و سولومون وآخرون Solomon et al., (2008 مع الأمهات والتي توصلت إلى وجود تأثير جوهري دال إحصائيا لبرنامج قائم علي تقنيات تحليل السلوك التطبيق، مع أمهات وأطفالهن وأصبحت عينة الدراسة قادرة على إيجاد شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، كما زادت قدرتهم على تفاعلهم مع اولدهم.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلارك (٢٠١١) مع الأمهات التي أشارت الي وجود فرق دال احصائياً في تعديل السلوكيات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق نتيجة هذا الدراسة نتائج دراسة جانغ وآخرون (٢٠١٢) مع الإمهات علي برنامج قائم على مبادئ برنامج تحليل السلوك التطبيقي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات

دلاله احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

وكما تتفق نتيجة هذا الدراسة جزئيا مع دراسة إيستر وآخرون (٢٠١٣) مع الإمهات علي برنامج قائم على مبادئ برنامج تحليل السلوك التطبيقي، فقد توصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج و إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية

كما اختلفت عن نتائج الدراسة الحالي في عدم تحقيق: نتائج جيدة مع الأطفال .

وكما تتفق نتيجة هذه دراسة مع نتائج دراسة جونسون وآخرون (٢٠١٦) و دراسة نوسو (٢٠١٦) مع الإمهات علي برنامج قائم على مبادئ برنامج تحليل السلوك التطبيقي، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري للدراسة حيث أن هناك عدد كبير من مناهج علاج السلوك النمطية لتحسين الخلل الاجتماعي في الأفراد الذين يعانون من التوحد. وتشمل هذه الاستراتيجيات عدد كبير من أساليب العلاج التي تعمل علي انخفاض السلوكيات النمطية لدي أطفال التوحد، واستخدام علاج قائم على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي فهو يمثل الاشتراك في الحياة اليومية تحدياً للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) ويساعد الأسر علي التفاعل مع أطفالهن وكيفية التعامل والمشاركة مهم نظري وتطبيقي في خفض حدة سلوكيات النمطية .

وتري الباحثة أنه يمكن التوصل إلى أن التنوع في الأساليب العلاجية لاضطراب التوحد يدل علي الاهتمام من جانب عدد كبير من المتخصصين في المجالات المختلفة، وأن نجاح

بعض أساليب التدريب والتأهيل، والتفاعل التربوي والاجتماعي مع حالة من حالات الأطفال التوحديين لا يعني بالضرورة نجاحها في كل الحالات المماثلة، وذلك لأن لكل طفل توحدي له خصائصه التي تميزه عن غيره من الأطفال، وهذا معناه أيضًا أن أية خطة علاجية أو تأهيل اتُّبِع في تأهيل طفل معين لا يعني بالضرورة نجاحها لو طبقت علي طفل آخر، فلكل طفل امكانيات وقدرات ودرجة إعاقته، وله ما يناسبه من أسس ومناهج وأساليب للتدريب والتأهيل.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

٤- ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند متوسط رتب درجات أمهات وأطفالهن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس (البعدي) على مقياسين: (مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد – مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن) ، لصالح القياس البعدي.

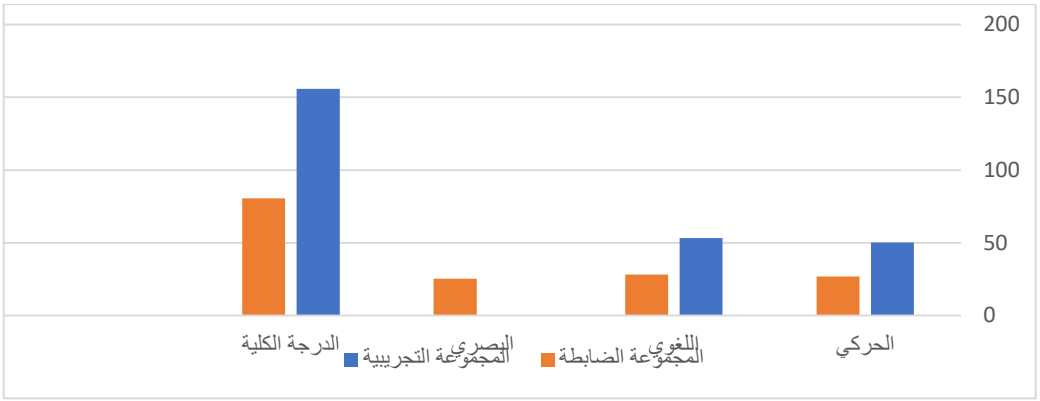
وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١. الإحصاء الوصفي "المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، على الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال التوحد والدرجة الكلية

الأبعاد السلوكية النمطية للأطفال	المجموعة التجريبية ن= 7		المجموعة الضابطةن=7	
	المتوسط(م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
الحركي	50.2	2.168	27	1.095
اللغوي	53.4	1.817	28.3	1
البصري	51.2	3.033	25.3	1.871
الدرجة الكلية	155.8	5.718	80.6	1.949

كما يوضح ذلك شكل (٤)



شكل (٤) الفروق بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية

٢. باستخدام اختبار "مان وتني" u-test لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢١) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ونتائج اختبار مان وتني لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

الأبعاد السلوكيات النمطية للأطفال	المجموعة التجريبية (ن=7)		المجموعة الضابطة (ن=7)		قيمة u	قيمة z	مستوي الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب					
الحركي	40	8	15	3	0	2.65	0.01	0.838	مرتفعة
اللغوي	40	8	15	3	0	2.63	0.01	0.832	مرتفعة
البصرى	40	8	15	3	0	2.62	0.01	0.829	مرتفعة
الدرجة الكلية	40	8	15	3	0	2.65	0.01	0.838	مرتفعة

١.وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية الحركية " لصالح المجموعة التجريبية في لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢.وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية اللغوية " لصالح المجموعة التجريبية.في لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٣.وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية البصرية " لصالح المجموعة التجريبية.في لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٤.وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد." لصالح المجموعة التجريبية.

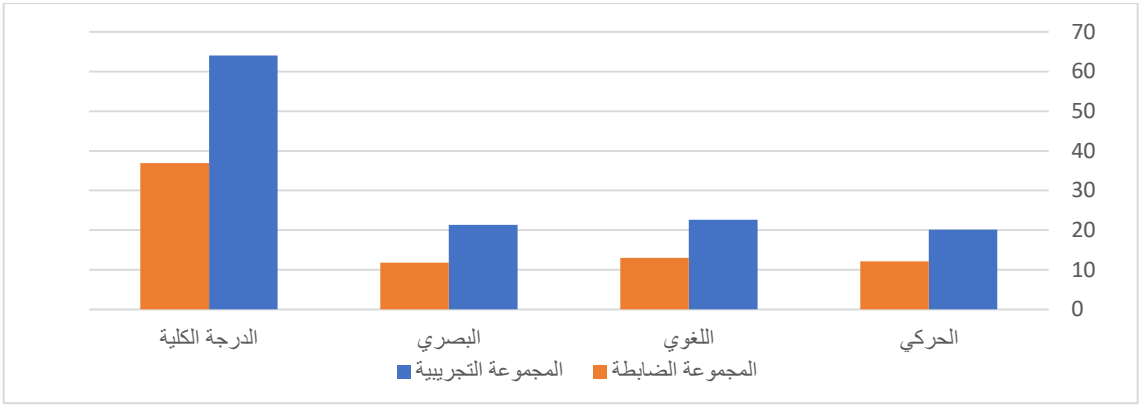
٥.كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج علي خفض حدة السلوكيات النمطية عند الأطفال لدي أفراد العينة بلغت (r=0.83) وهي قيمة مرتفعة وجيدة.

٢-- ثم قامت الباحثة بالإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن والدرجة الكلية.

جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن والدرجة الكلية

الأبعاد السلوكية النمطية للأمهات	المجموعة التجريبية ن=7		المجموعة الضابطة ن=7	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
الحركي	20.1	0.89	12.1	0.84
اللغوي	22.6	0.75	13	1
البصري	21.3	0.79	11.8	0.88
الدرجة الكلية	64	1	36.9	0.45

ويتضح ذلك بالشكل (٥)



شكل (٥) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن والدرجة الكلية

باستخدام اختبار "مان وتني" u-test لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٣) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ونتائج اختبار مان وتني لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

الأبعاد السلوكيات النمطية للأمهات	المجموعة التجريبية (ن=7)		المجموعة الضابطة (ن=7)		قيمة u	قيمة z	مستوي الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب					
الحركي	40	8	15	3	٠	٢.٦٦	0.01	0..84	مرتفعة
اللغوي	40	8	15	3	٠	٢.٧١	0.01	0.856	مرتفعة
البصري	40	8	15	3	٠	٢.٧١	0.01	0.856	مرتفعة
الدرجة الكلية	40	8	15	3	٠	٢.٧١	0.01	0.856	مرتفعة

يتضح من جدول (٢٣) ما يلي:

١-وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية الحركية " لصالح المجموعة التجريبية، في مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

٢-وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية اللغوية " لصالح المجموعة التجريبية، في مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

٣-وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لبعد السلوكيات النمطية البصرية "

لصالح المجموعة التجريبية، في مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

٤-وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن " لصالح المجموعة التجريبية.

٥-كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج علي خفض حدة السلوكيات النمطية علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن لدي أفراد العينة (الأمهات) بلغت (r=0.856) وهي قيمة مرتفعة وجيدة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة ولاء بدوي, محمد هند الصفتي, إحسان فهمي, موسي الزعله, سعد العبد (٢٠١٣)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلاله احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية, كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة هالة كمال فؤاد الدين (٢٠٠١) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي في مجالات الدراسة الثلاثة: السلوك التوحّدي، السلوك اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وذلك في القياس القبلي والبعدي.

كما اتفقت نتائج دراسة جانغ وآخرون Jang et al., (2012) في وجود فروق ذات دلاله احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية..

أيضًا اتفقت نتائج هذه الدراسة مع وانج Wang (2008) إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية, والتي أشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في المهارات

الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري حيث حدد أهمية استخدام برامج تعمد على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي لتعديل سلوكيات النمطية واكتساب المهارات الاجتماعية في أنها تعتبر المهارات الاجتماعية عاملًا مهمًا في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجامعات التي تنتمي إليها وكذلك المجتمع, وتفيد المهارات الاجتماعية في التغلب علي مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم, يساعد اكتساب هذه المهارات علي استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لديهم, يساعد اكتساب المهارات أيضًا علي تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد علي النفس والاستمتاع بوقت الفراغ, يفيد في إعطاء الثقة بالنفس. ومشاركة الأخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم, تساعدهم علي التفاعل مع الرفاق والابتكار والابداع في حدود طاقاتهم الذهنية الجسمية, تكون مخرجًا لهم من جو الفشل الذ يحيط بهم في مجال التعليم, تعمل علي تنمية ذوي الاضطرابات العقلية معرفيًا واجتماعيًا.

وتري الباحثة أنه وبالرغم من التقدم الواضح الذي شهده العصر الحالي في ميدان البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد إلا أن جدلاً كبيراً وجد بين عدد من الباحثين والتربويين وجمعيات أولياء الأمور وصانعي القرار حول فاعلية بعض تلك البرامج المقترحة. ولعل ذلك الجدل ظهر أساساً نتيجة لعوامل متعددة منها: زيادة انتشار اضطراب التوحد، والحاجة إلى تقديم خدمات التدخل المبكر، والزيادة الكبيرة في الأدب النظري حول تعداد البرامج المقدمة، والنقص الواضح في وجود ضوابط علمية ليتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية والخدمات المقدمة، أو نوع البرنامج ليكون مناسباً وفعالاً مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

٥- ينص الفرض الثالث على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن في (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى".

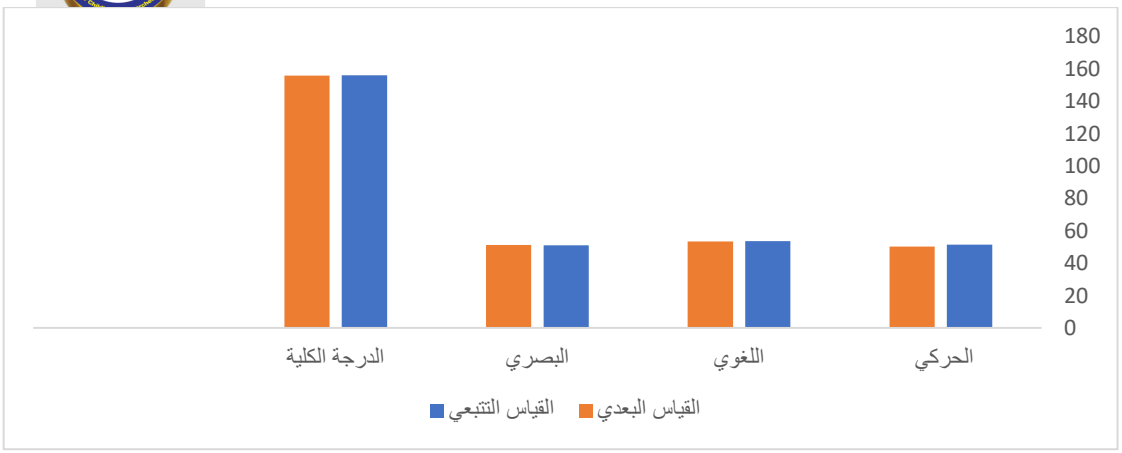
وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١. الإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي في مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي لمقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد

الأبعاد السلوكية النمطية للأطفال	القياس التتبعي ن=7		القياس البعدي ن=7	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
حركي	51.4	3.131	50.2	2.168
لغوي	53.6	2.408	53.4	1.817
بصري	51	2.739	51.2	3.033
الدرجة الكلية	156	4.45	155.8	5.718

ويتضح ذلك بالشكل (٦)



شكل (٦) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس التتبعي والبعدي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية

١. باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس التتبعي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٥) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ن = ٧)

الأبعاد السلوكيات النمطية للأطفال	القياس البعدي(ن=٧)الرتب السالبة			القياس التتبعي(ن=٧)الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوي الدلالة
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الحركي	٢	٣	١.٥	٠	٠	٠	١.٣٤	غير دال
اللغوي	١	٢	٢	١	١	١	٠.٤٤	غير دال
البصري	٠	٠	٠	١	١	١	١.٠٠	غير دال
الدرجة الكلية	٤	١٢	٣	١	٣	٣	١.٢١	غير دال

يتضح من جدول (٢٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لسلوكيات النمطية الحركية " بين القياس البعدي والتتبعى، علي مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

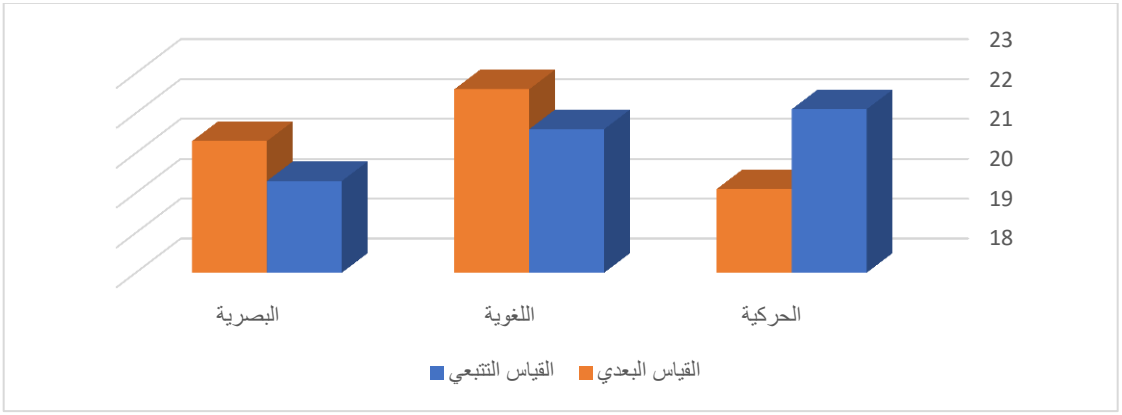
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لسلوكيات النمطية اللغوية " بين القياس البعدي والتتبعى، علي مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لسلوكيات النمطية البصرية " بين القياس البعدي والتتبعى، علي مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية، بين القياس البعدي والتتبعى، علي مقياس السلوكيات النمطية الشائعة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. " بين القياس البعدي والقياس والتتبعى. ومن خلال ما سبق يتضح أن هذه النتائج تحقق الفرض الثالث.

ثم قامت الباحثة بالإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن

جدول (٢٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن والدرجة الكلية

الأبعاد السلوكية النمطية للأمهات	القياس التتبعين=7		القياس البعدين=7	
	المتوسط(م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوس(م)	الانحراف المعياري (ع)
الحركية	22,1	0.70	20.1	0.89
اللغوية	21.6	0.79	22.6	0.75
البصرية	20,3	0.89	21.3	0.79
الدرجة الكلية	64	1	64	1

ويتضح ذلك بالشكل (٧)



شكل (٧) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس التتبعي والبعدي والبعدي لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن والدرجة الكلية

باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس التتبعي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (أمهات)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٧) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على (الإبعاد والدرجة الكلية) لمقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن (ن = ٧)

الأبعاد السلوكية النمطية للأمهات	القياس القبلي(ن=٧) الرتب السالبة			القياس البعدي(ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوي الدلالة
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الحركية	٢	٣	١.٥	٠	٠	٠	١.٤١	غير دال
اللغوية	١	١.٥	١.٥	١	١.٥	١.٥	٠	غير دال
البصرية	٢	٣	١.٥	٠	٠	٠	١.٤١	غير دال
الدرجة الكلية	٢	٥	٢.٥	٢	٥	٢.٥	٠	غير دال

يتضح من جدول (٢٧) ما يلي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوكيات النمطية الحركية " بين القياس التتبعي والقياس البعدي.علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن .

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوكيات النمطية اللغوية " بين القياس التتبعي والقياس البعدي.علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن .

٣-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لبعد السلوكيات النمطية البصرية " بين القياس التتبعي والقياس البعدي.علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية علي مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع السلوكيات النمطية لدي أطفالهن، بين القياس التتبعي والقياس البعدي. وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث .

وهذا ما اكدته دراسة لين (Lin 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدي المجموعة التجريبية مما يدل علي فاعلية البرنامج المستخدم في خفض السلوكية النمطية لدي الاطفال التوحديين عينة الدراسة، علي أثر فاعلية البرنامج مع الأمهات وأطفالهن بعد انتهاء البرنامج بمدة.

وأيضا ما أكدته نتيجة دراسة تونج وآخرون, (Tonge et al.,2014 والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدي المجموعة التجريبية

مما يدل علي فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الاطفال التوحديين عينة الدراسة.

من خلال تحليل نتائج الدراسة تبين وجود فاعلية وتحسين إيجابي بين درجات المقاييس القبلية والبعدية للبرنامج الارشادي في الحد من السلوكيات النمطية للأطفال التوحد لدي المجموعة التجريبية، لصالح المقياس البعدي والتتبعي.

وترى الباحثة أن وجود الأثر الإيجابي للبرنامج الارشادي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لخفض حدة السلوكيات النمطية الشائعة لدى أطفالهن. وذلك ما هو إلا مؤشر واضح لدور البرنامج في الحد من السلوكيات النمطية الشائعة لأطفال التوحد، فتكرار التمارين التي تم استخدامها في البرنامج لمدة البرنامج ساهم في تحسن السلوكيات النمطية للطفل التوحدي وترى الباحثة ان البرنامج احدث تفاعل اجتماعي اعلى وذلك لوجود الأمهات به مما احدث مهارة في ضبط السلوك النمطي الشائع من المتابعة في تطبيق البرنامج.

لقد أيدت النتائج فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الأمهات للتعامل مع أطفالهن ذوي اضطراب التوحد، لدى الأمهات المشتركات في البرنامج، وظهر أثره في خفض المشكلات السلوكية لأطفالهن وقد تضمن ذلك ما يلي:

أولاً: خفض حدة أعراض اضطراب التوحد لدى أطفال المجموعة التجريبية وخفض مشكلاتهم السلوكية كما يقيسها مقياس السلوكيات النمطية وقد أسفرت هذه النتيجة عن تحقق الفرض الأول والثاني والثالث، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات النمطية لصالح القياس البعدي.

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من جانغ وآخرون (٢٠١٢) Jang et al.، وإيستر وآخرون (٢٠١٣.2013 ,.Estes et al) اسفرت النتائج الدراسة أيضاً إلى

طبيعة البرنامج التي تركز على تعميم المهارات المكتسبة للطفل من خلال دور الآم التي اتاحت بدورها فرص أكبر للأطفال للتواصل مع أشخاص وأفراد محيطين بهم .

وايضا دراسة كل من إيستر وآخرون2013 ,.Estes et al) ،)ماهوني وبارالس (Mahoney and Perales, 2003)) أيضاً في الفروق التي تمثلت في القياس البعدي لصالح الأطفال، قد تسمح بالاستنتاج بأن مجموعة واسعة من المهارات المكتسبة قد وفرها التدريب للأمهات والتي زادت من الفرص التواصلية وعملت على تطور المهارت الاجتماعية لدى الأطفال، فالاهتمام في الآونة الأخيرة الذي أصبح موجه نحو الأباء للتدريب والعمل في المشاريع المنزلية عادةً ما يتنبأ بشكل موثوق بتحقيق مكاسب لاحقة لدى الأطفال الذين يعانون من الاضطراب في سلوكيات النمطية، وحول ما يحتاجه الأطفال من استراتيجيات تدخل تتجاوز تركيز المؤسسات التعليمية وتوسيع نطاقها لتصل إلى الأسرة والعمل من خلال التركيز على استراتيجيات التدريس وتدريب المنزلي لنعديل السلوك .

يتفق مع نتائج دراسة كل من (سايلر وهوتمان وسيجمان Siller and Hutman and) Sigman, 2013، والتي أكدت على أن تدخلات الوالدين من خلال تعزيز التواصل الأبوي مع أطفالهم يزيد من استجابة الأطفال في جوانب التواصل والتفاعل الاجتماعي

إضافة إلى أن تناولنا خصائص جوانب التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وقارناها بمحتوى البرنامج ، لاحظنا أنه ربما يعود تقدم الأطفال في هذا الجانب في خفض حدة الإضطرابات السلوكية النمطية إلى طبيعة المهام التي يتم العمل بها داخل المنزل والتي تركز على التعليم والتدريب الذي قدمته الأمهات للأطفال، فهي في مجملها اهداف تركز على جعل الطفل مضطراً للتعامل مع تلك المهام بنفسه وقيامه بالعملية التواصلية واعتماده فيها على نفسه أكثر، مما يدفعه لتطويرها للوصول إلى غاياته التواصلية والتفاعل المقبول مع الآخرين، وربما تعود تلك الفروق أيضاً إلى الفوائد المفترضة

للتواصل والتفاعل والتي ستعود بنتائج عليهم لدمجهم في البيئات العائلية الأكبر وبالتالي للمجتمع، وتحقيقهم فرص تعليمية مثل: إتاحة الفرص لهم لنمذجة السلوك المقبول من أقرانهم، والتكيف معهم، وزيادة القبول الإجتماعي للآخرين لهم، وبالتالي زيادة كفاءتهم الاجتماعية، والتي تتيح لهم زيادة فرص الإتصال مع عدد أكبر من الأفراد أيضاً، وجاء هذا الاستنتاج.

ليتفق مع دراسة (ريتزل وآخرون.(Reitzel et al., 2013

وهذا ما أكدته دراسة أسامة محمد وهاني أحمد (٢٠١١) بعنوان (اثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض انماط سلوكية لدي اطفال التوحد) حيث هدفت الدراسة إلي التعرف إلي أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل تنجح الإجراءات السلوكية في خفض الأنماط السلوكية السلبية لدى أطفال التوحد؟ أجريت الدراسة على ثلاثة أطفال توحد يقيمون في مركز الكندي الدويل للرتبية بمدينة عمان. وقام الباحثان بإعداد برنامج تعديل سلوك لأجل خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد. كشفت النتائج عن انخفاض تكرار جميع الأنماط السلوكية الموجودة لدى كل من الأطفال، مما يشير إلي فاعلية الإجراءات السلوكية التي تم اتباعها في البرنامج لأجل خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد.

كذلك دراسة أسامة فاروق (٢٠١٧) بعنوان فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة في خفض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، هدفت الدراسة إلى تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطي التكراري من خلال برنامج قائم على العلاج الوظيفي، وقد تكونت عينة البحث (٥) أطفال توحد الذين تتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٩- ٦٩)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) عامًا ونسبة اضطراب التوحد لديهم متوسطة، وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس

في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يوضح انخفاض السلوك النمطي التكرارى في القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين البعدي والتتبعي.

كما اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة لين (Tonge et al.,(2014 رادلي Radley (٢٠١١) ، وحسونة (٢٠١٠) التي أكدت على أهمية دور الأم ومشاركتها في تطبيق برامج التدخل المقدم لطفلها مما يؤدي ذلك إلى تنمية مهارات الطفل وخفض مشكلاته السلوكية.

ثانيا: تنمية مهارات الأمهات وتدريبهم علي تحليل السلوك التطبيقي للتعامل مع أطفالهن ذوي اضطراب التوحد كان له الاثر والفاعلية في خفض السلوكيات النمطية لدي اطفالهن، وقد اتضحت فاعلية الفنيات المستخدمة في البرنامج وفاعلية انشطة البرنامج من خلال وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس السلوكيات النمطية الشائعة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

ويرجع ذلك إلى وعي الأمهات بأهمية المهارات التي تعلمنها والاستمرار في استخدامها أثناء تعاملهن مع أطفالهن، وادراكهن أن ذلك يصب في مصلحة أطفالهن،

وكما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (القاسمي) (٢٠١٧) بعنوان "فاعلية برنامج تحليل السوك التطبيقي(ABA) في تنمية الادراك الحسي عند الطفل التوحدي". حيث هدف البحث

الي اختبار فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي(ABA) في تنمية الادراك الحسي عند الطفل التوحدي، دراسة على عينة من أطفال التوحد بالعيادة الخاصة بأطفال التوحد قدر عددهم ب٢٠ طفل متوحد، اختيروا بطريقة قصدية، استعنا بالمنهج شبه تجريبي، ولجمع المعطيات استعنا بمقياس تقدير التوحد في الطفولة لكارز، و القائمة الحسية و الملاحظة، هذا من خلال تطبيق مقياس كارز والقائمة الحسية و البرنامج لتحسين الإدراك الحسي للطفل التوحدي، قمنا بتفريغ النتائج ومعالجتها احصائيا باستخدام أساليب إحصائية اختبار "ت ." Test T،و توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الادراك الحسي بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهذا يشير الى ان البرنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA) فاعلية إيجابية في تنمية الادراك اللمسي والبصري والسمعي والذوقي و الشمي لطفل التوحد.

وكذلك اتفقت نتائج البحث مع دراسة تونج وآخرون tonge et al. ولين Lin (٢٠١٠)، (Bailey, Pokrzywinski & Bryant, 1983) ودراسة (Brusa, Richman, 2008) ودراسة لانغ وآخرون، (Lang, 2010) ودراسة و2012 ,Lanovaz,& Sladeczek) ودراسة (Boyed, Rupp, 2001) ودراسة (Mahoney, Persels, 2003) ودراسة (Clark, 2011)

وتري الباحثة أن السلوكيات النمطية واحدة من أكثر الخصائص المتأثرة سلبًا بالاضطراب التوحدي, ويعود ذلك إلى أن الطفل التوحدي لديه اضطراب بيولوجيا فى هذه القدرة, ولذلك فإن معظم الاستراتيجيات المستخدمة تركز على تزويد الطفل بخبرات اجتماعية وانفعالية مع الآخرين وهذا لا يقلل من أهمية التدريب على خفض هذه السلوكيات النمطية حيث تمثل جزءًا أساسيًا من البرامج التربوية والتدريبية المقدمة للطفل أضطراب التوحد.

ثانيا : توصيات الدراسة

بناءً على النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات التالية:

١. ضرورة التدخل المبكر للاضطراب التوحدي, وتوفير الأليات اللازمة للكشف عن هذا الاضطراب في السنوات الاولي من حياة الطفل,.

٢. ضرورة العمل الجماعي مع الاطفال التوحديين ودمجهم مع الأطفال العاديين .

٣. ضرورة اشتراك وتعاون الوالدين وأفراد الأسرة في ملاحظة سلوك الطفل وتطبيق الانشطة المنزلية لتحقيق أفضل النتائج مع هؤلاء الأطفال التوحديين.

٤. ضرورة التركيز علي البرامج الأرشادية القائمة علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي في علاج الأطفال التوحديين .

٥. تأهيل وإعداد أخصائيين التوحد وخاصة القائمين بالعلاج بالبرامج السلوكية .

٦. ضرورة تقديم دورات إرشادية وتوعية وتدريبية تهتم بتوعية أولياء أمور بالأطفالهم

٧. الاهتمام بنوعية الانشطة المقدمة لهؤلاء الاطفال في المراكز.

١٠-دارسة مسحية لحالات الاضطراب التوحدي في القاهرة.

١١-تفعيل دور الإرشاد الأسري لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

١٢-تشجيع الشراكة بين أسر الأطفال والاختصاصين الذين يقدمون خدمات لأطفالهم من ذوي اضطراب التوحد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، علا عبد الباقي (٢٠١١). اضطراب التوحد أعراضه واسبابه وطرق علاجه، عالم الكتب، القاهرة مصر.

الاعظمي، سعيد رشيد (٢٠١٢). اضطراب التوحد، دار جليس الزمان، عمان، الأردن.

أمانى على الضامن (٢٠١٣). تطوير صورة أردنية من مقياس تقدير التوحد الطفولى. رسالة ماجستير، كلية العلوم التوبوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

أمين، عبد المطلب (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

البطانية، محمد أسامة، عبد الناصر، دياب الجراح، محمود مأمون (٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي، ط ١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

البطانية، محمد أسامة، عرنوس، هاني احمد. (٢٠١١). اثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدي أطفال التوحد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(١٢).ع (٣).

بطرس، بطرس. (٢٠١٣). إعاقات النمو الشاملة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجلامدة، فوزية (٢٠١٥): قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في DSM-4/DSM-5، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.ة، مكتبة الإنجلو المصرية.

جوردن، ريتا وستيورات بيول (ترجمة) رفعت محمود بهجات (٢٠٠٧). الأطفال التوحديون- جوانب النمو وطرق التدريس. القاهرة، عالم الكتب .

حسن, منى خليفة (٢٠٠٤). فعالية التدخل المبكر المكثف في تحسين السلوك التكيفي للأطفال التوحديين باستخدام التحليل التطبيقي للسلوك. مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد ٣٨، (٤٧)، ص ١٨٨-٢٦٦.

حسونة، مأمون محمد (٢٠١٠). أثر النشاط الرياضي في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

الخواجة، فرح فراج (٢٠٠٦). التوحد، المجلة العربية العلمية للفتيان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج ١٠. ع ١٩.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٦). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج، ط٢، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

السرطاوي، عبد العزيز أبو جودة، وائل خشان، أيمن (٢٠٠٣). تدريس الأطفال المصابين بالتوحد (مترجم). الامارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن السيد (٢٠٠٥). مدي فاعلية برنامج ارشادي للوالدين لتنمية بعض مهارات طفل الآوتيزم، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السيد، وليد وسلامة، خليفة، ربيع شكري (٢٠١٠). الإعاقة الغامضة (التوحد)، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). مقياس اضطراب التوحد للأطفال ، القاهر

الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). تعديل السلوك، عمّان :دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن سيد سليمان. (٢٠٠١). اضطراب التوحد، ط٢. القاهرة: مكتبة دار شرق.

عبد العال، شادية (٢٠١٦). فعالية التدخل المبكر المكثف في تعديل السُلوك النمطي التكراري للأطفال الذاتويين باستخدام تحليل السُلوك التَّطبيقي، مجلة كلية التَّربية، جامعة طنطا، مصر، ع ٦٢، ٥١٣- ٥٥٤.

عبد العزيز عبد العزيز ، أمين عبد الغني (٢٠١٣). مقياس المهارات التواصلية للاطفال ، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، ع٣٥ ج٢، عدد أغسطس ، ٥٥٥-٥٩٦.

عبد الهادي، جودت؛ والعزة، سعيد (٢٠٠٥). تعديل السلوك الإنساني دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية، عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عرب، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). مدخل الي اضطراب التوحد: مفهومه واسبابه، أنواعه وقياسه، وتشخيصه، المهارات المهنية للخصائيين والعاملين في برامجه. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عليوات، محمد عدنان. (٢٠٠٧). الأطفال التوحديون، عمان، الأردن، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الغامدي, عزة (٢٠٠٣)، العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. رسالة دكتورة، كلية التربية بالرياض، الرياض، السعودية.

فاروق، الروسان. (٢٠١٠). مقدمه في الإعاقة العقلية، ط٤، دار الفكر، عمان، الأردن.

فايزة ابراهيم عبداللاه (٢٠٠٩). فعالية برنامج علاجى سلوكى فى تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين، أبحاث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية فى ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلد ٢، ص ١-٥٦

القاسمي، أسماء. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تحليل السوك التطبيقي(ABA) في تنمية الادراك الحسي عند الطفل التوحدي.رسالة ماجستير، جامعة عبدالحميد ابن باديس، الجزائر.

القش، مصطفى، الخوالدة، فؤاد. (٢٠١٢). البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة، دار الثقافة، عمان، الأردن.

كيرني، آلبرت.(٢٠١٢). تحليل السلوك التطبيقي، مقدمة لأولياء الأمور والمعلمين والمهنيين، ترجمة بندر ناصر بندر العتيبي، الرياض: دار الناشر الدولي.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥)، مقياس الطفل التوحدي، ط٣، القاهرة: دار الرشاد.

مرسي، كمال. (١٩٩٠). التدخل المبكر في رعاية التخلف العقلي ودور الإرشاد النفسي فيه، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الرابع، جامعة عين شمس، القاهرة (٥٠.٢١).

مصطفي، أسامة فاروق والشربيني، السيد كامل. (٢٠١١). التوحد (الأسباب – التشخيص – العلاج ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

مصطفي، أسامة فاروق. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة في خفض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/18263

المومني, رندة (٢٠١١)، بناء برنامج في التعزيز الرمزي وقياس أثره في تحسين مهارات التفاعل والتواصل لدى عينة من أطفال التوحد. رسالة دكتورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

نصر، سهى. (٢٠٠١). مدى فعالية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

هفلين، جوان؛ وأليمو، دونا. (٢٠١١). الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد، ترجمة (الزارع، نايف؛ وعبيدات، يحيى). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

يحيى، خولة. (٢٠١٤). الاضطرابات السلوكية والانفعالية.عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Allen, M. H., Lincoin A., J., Raufman, A.S. (1991). Sequential and Simultaneous Processing Abilities of High Functioning Autistic and Language, J. of Autism Developmental Disordr, vol. (21), No. (4), pp. 483- 502.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders (Fifth Edition) Washington Dc: American Psychiatric.Assertion

Applied behavior.com. (2013). What is applied behavior analysis (ABA) retrieved from internet www.applied-behavior.com 2013.

Bailey Sl, Pokrzywinski J, Bryant LE (1983). Using water mist to reduce self-injurious and stereotypic behavior, applies research mental retardation, 41- 229: (3) 4.

Barna, M. (2017): Autism Spectrum Disorder- Many questions, few answers. Discaver Magazine, 60-65.

Behavior, and Stereotypy, Behavior Modification, vol34, No. (4), pp.267-289.

Boulekras, Nadia (2011). Petit guide sur l'autisme.Revise par: Rachida Merad Boudia. Alger

Boyd BA; McDonough SG; Rupp B; Khan F; Bodfish JW (2001). Effects of a famil implemented treatment on the repetitive behaviors of children with autism, Journal of Autism And Developmental Disorders [J Autism Dev Disorder] 2011 Oct; Vol. 41 (10) pp. 1330-41-.

Brusa, Elizabeth, Richman, David (2008). Developing Stimulus Control for Occurrences of Stereotypy Exhibited by a Child with Autism. University of Illinois, Champaign, IL 61820

Chambliss, Catherine D.; Renee J. (1994). Parental response to Lovaas treatment of childhood Autism, Scranton Psychology conference (9th) February

Derguy, C., Michel, G., Mballara, K., Scahill, L. Roux, S,. and Bouvard, M. (2015). Assessing needs in parents of children with autism spectrum disorder: Acrucial preliminary step to target relevant issues for support programs. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 40 (2), 156-166.

Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A. Elder, L,. Greenson, J., Lord, C., Munson, J., Winter, J., Young, G., Dawson, G,. and Rogers, S,. (2013). The Impact of Parent-Delivered Intervention on Parents of Very Young Children with Autism. Autism Dev Disorder, 44, 353–365.

Fogt, J. B., Miller, D. N., Zirkel, P. A. (2003). Defining autism: Professional best practice and published case law. Journal of School Psychology. Vol. 41, 216- 201.

Gelfand, D. M. & Hartman, D. P. (1984). Child Behavior Analysis and therapy, (2nd ed), New York: Pregamon Press.lopedia of autism spectrum disorders . New york: Library of congress cataloging.

Haiduc,LIVINA (2009). School integration of children with autism .Acta ensia, 2, 1, 29-34 .

Hallahan, D., P., & Kauffman, J., M. (2006). Exceptional Learners: An introduction to special education. New York: Pearson

Hartley, S., Schultz, H. (2015). Support Needs of Fathers and Mothers of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. Journal Autism Development Disorder, 10 (45),1636–1648.

Huang, A., Wheeler, J.(2007). Promotig The Development Of Educational Programs For Children With Autism In Southeast Asian Countries, International Journal of Special Education, 22(3), 78-88.

Ingersoll, B. & Dvortcsak, A. (2006). Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children With Autism Spectrum Disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 8 (2), 79-87.

Ingersoll, B. (2008). The Social Role of Imitation in Autism Implications for the Treatment of Imitation Deficits, Infants & Young Children, 21(2),107–119.

Jang, J., Dennis, D., Jonathan, T., Doreen, G., Julie, K., Yanicka, D. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis, Elsevier Ltd, 6(2), 852-856.

Johnson,C., Losardo, A., Botts, D., and Cole, T. (2016). Use of Parent Mediated Activity-Based Intervention to Promote Joint Attention and Enhance Social Communication in a Toddler with Autism: An Exploratory Pilot Study, Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids, 4(1), 1-6.

Katherine, S& Smiley, R. (2015). Raising children with autism 100 thing every parent of an autistic child must know,

Lang, Russell; O'Reilly, Mark; Sigafoos, Jeff; Machalicek, Wendy; Rispoli, Mandy; Lancioni, Giulio E.; Aguilar, Jeannie; Fragale, Christina. (2010). The Effects of an Abolishing Operation Intervention Component on Play Skills, Challenging

Lanovaz, Marc J.; Sladeczek, Ingrid E.(2012). Vocal Stereotypy in Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Review of Behavioral Interventions, Behavior Modification, v36 n2 p146-164.

Lovaas, I.(1994): Teaching Developmentally Disabled Children. The ME Book. library of congress: USA.

Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functional in young Autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3-9.

Mahoney, G., Perales, F. (2003), Using Relationship-Focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorder, Topics in Early Childhood Special Education, 23(2), 77-89.

Malmberg, Debra, Berry (2007). Assessment of a collaborative parent educathon program targeting the rigid and ritualistic behavior of children with autism.ph.D. theshs.faculty of Claremont Graduate University.

Marie, S. (2011): The effect of naturalistic behavior strategies on the quality of social interactions for children with autism, Unpublished Phd Thesis, University of North Texas, USA.

Mayo, J., Chlebowski, C., Fein, D,. Marie Eigsti, I. (2013). Age of First Words Predicts Cognitive Ability and Adaptive Skills in Children with ASD. Autism Dev Disord, 43, 253–264.

Neil, Louise, (2019). Anxiety and Interpretation of Ambiguity in Autistic Children, Typical Children and Their Mothers. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 49 n3 p1035-1047 Mar 2019 Office des publications Universities.

Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Special Education and Autism: From Evidence-Based Practices To School. Cadernos de Pesquisa, 49(173), 84-103.

Nwosu, N. (2016). Parental Responsivity and Language Outcomes During a Language Intervention for Children with Developmental Delay, Georgia: State Universit.

Oliveira,M., Jaksic, H., Lee, M., Wightman, J., Wang, C., Pedreira, K., Martin,T., Dickie, Y., Vause, T., Feldman, M., Pear, J. (2016). The Effects of Student Peer Review on the Efficacy of Computer-Aided System of Instruction to Teach Discrete Trials Teachin, JODD, 22(2), 80-88.

Reitzel, J., Summers, J., Lorv, B., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E. (2013). Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavio Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families, Elsevier Ltd, 7(11), 1418-1432.

Repp, A. C., & Deitz, S. M. (1983). Reducing aggressive and self-injurious behavior of institutionalized retarded children through reinforcement of other behaviors. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 313-325.

Rosenwasser, B., Axelrod, S. (2011). The Contributions of Applied Behavior Analysis to the Education of People with Autism, SAGE Journal, 25(5), 671-677.

Ryan, C. (2011). Applied Behavior Analysis: Teaching Procedures and Staff Training for Children with Autism. Chapter from the book Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment, INTECH: Rijeka.

Sherman, David,A. (2007). Autism: Asserting your child's right to special education: lynne.Amold

Shing, W., Hwel Ho, M. (2009). Ritual behaviours of children with autism spectrum disorders in Taiwan. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34(4), 290-295.

Sigafoos,jeff; Schosser,Ralf; w.O'Reilly, Mark&Lancioni, Giulio (2009). Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorder,New York, London, springer.

Siller, M,. Hutman, T,. Sigman, M. (2013). A Parent-mediated Intervention to Increase Responsive Parental Behaviors and Child Communication in Children with ASD: A Randomized Clinical Trial, J Autism Dev Disord, 43(3),540–555.

Smith, Deborah&Tyler, Naomi. (2010). Introduction to special edu cation. New Jersey. Seventh Edition. Pearson Education,Inc .

So Hyun Lee, Odom, Samuel L., Loftin, Rachel (2007). Social Engagement With Peers and Stereotypic Behavior of Children With Autism., Journal of Positive Behavior Interventions. Spring2007, Vol. 9 Issue 2, p67-79. 13p. 3.

Sulzer-Azaroff, B. and Mayer, G. R. (1977). Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York: Holt. Rinehart and Winston.

Turkington, Carol.(2007). The Encyc

Walker, Darlene R M., Thompson, Ann., Zwaigenbaum, Lonnie., Goldberg, Jeremy,. Bryson, Susan., Mahoney, William J., Strawbridge, Christina., & Szatmari, Peter (2004). Specifying PDD-NOS: A Comparison of PDD-NOS, Asperger Syndrome, and Autism. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. vol. 180- 172: (2) 43.

The Effectiveness of a Counseling Program based on the Techniques of Applied Behavior Analysis for Mothers of Children with Autism to Reduce the Severity of the Common Stereotypical Behaviors of their Children

Prepare:

Andria Anwar Ayob said

Lecturer of Mental Health - College of Early Childhood Education
Damanhour University