البحث الأول

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة دار الحكمة
كلية الدراسات العليا

أثر برنامج قائم على عادات العقل في تحسين بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

إعداد

علا سيد عبد الساتر

أ . د / مني حسن السيد بدوي
استاذ علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية -جامعة القاهرة

أ.م.د / عاصم عبدالمجيد كامل
استاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية -جامعة القاهرة

ملخص البحث

تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة من خلال ما لاحظته الباحثة من خلال العمل في مجال التربية الخاصة بالمركز القومي للبحوث أن هناك فئة من التلاميذ لا يعانون من أي اعاقات عقلية او جسدية حيث تراوحت درجات ذكاءهم ما بين (٩٠- ١١٠) ويشكو الاباء من بعض المشكلات السلوكية والانفعالية مثال (العدوان – انسحاب اجتماعي – عدم الثقة بالنفس) وعدم القدرة على مواكبة من هم في مثل اعمارهم وكذلك نتائج الدراسات والبحوث التي اشارت الى وجود مشكلات سلوكية وانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ مثل دراسة، توجيه التربويين إلي اهمية تحسين جودة الحياة من اجل التعامل الكفء مع ظروف الحياة المحيطة خاصة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، إلقاء الضؤ علي المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .حسين جودة الحياة وخفض بعض المشكلات لدى تلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية .استفادة اولياء الامور وثقل خبرتهم للتعامل مع ابنائهم من ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالة .استفادة المعلمين وتزويدهم بخبرات في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على التكيف مع زملاءهم واكسابهم عادات عقل جديدة تساعدهم في حل المشكلات.

Abstract:

The problem of the current study is determined by what the researcher noticed through working in the field of special education at the National Research Center that there is a group of students who do not suffer from any mental or physical disabilities, as their intelligence degrees ranged between (90-110) and parents complain about some behavioral and emotional problems Example (aggression - social withdrawal - lack of self-confidence) and the inability to keep pace with those of their age, as well as the results of studies and research that indicated the existence of behavioral and emotional problems among these students, such as studying, directing educators to the importance of improving the quality of life in order to deal efficiently with the conditions Surrounding life, especially with students with social and emotional learning difficulties, shedding light on the behavioral problems that students with social and emotional learning difficulties suffer from. Improving the quality of life and reducing some problems for students with social and emotional difficulties. Benefiting from parents and the weight of their experience to deal with their children with difficulties. Social and emotional. Benefiting teachers and providing them with experiences in how to deal with students with social and emotional learning difficulties. Students with social and emotional learning disabilities have to adapt with their colleagues and acquire new habits of mind that help them solve problems.

مقدمة:

تعد **المرحلة الابتدائية** ميداناً خصباً لبناء شخصيات التلاميذ وعقولهم، فالتلميذ في هذه المرحلة يمكنه اكتساب العديد من الخبرات والمهارات بسهولة، وهو قابل للتأثر والتوجيه، ولذا تسعى التربية الحديثة إلى تنمية العقل، وتعليم التلاميذ أن يفكروا بطريقة ناقدة وإبداعية وأكثر فاعلية، واستثمار طاقاتهم العقلية والظروف المتاحة والوسائل والادوات من اجل إعمال العقل وفهم امكاناتهم، الجسمية والعقلية والحسية للوصول الى عادات عقل متقدمة.

إن عادات العقل يجب أن يمارسها التلميذ مراراً وتكراراً حتي تصبح جزءاً من طبيعته، وإن افضل طريقة لاكتساب هذه العادات هي تقديمها للتلاميذ وممارستهم لها في مهمات بسيطة، ومن ثم تطبيقها في مواقف أكثر تعقيداً.وقد أشار كوستا (٢٠٠٨:٨) إلي ان عادات العقل هي نزعة الفرد للتصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، أو موقف محير، أو موقف غامض، او لغز .

وفي هذا الصدد تشير **نصرة جلجل** (٢٠٠١ :٨٤) إلى أن البعد الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، ومع بداية السبعينات من القرن الماضي أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين **ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية،** وبالرغم من أن المفهوم الاساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فان العديد من الدراسات اكدت على ان المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لضعف الكفاءة الاجتماعية والانفعالية عن اقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الاكاديمي للفرد فان **الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد اهميتها من تاثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد،** ومن هذا المنطلق فانه قد حان الوقت أن نهتم بصعوبات التعلم **الاجتماعية** والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، حيث أن من خصائص الافراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية او الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي **(سليمان عبد الواحد،٢٠١١ ب:١٥٦) .**

وفي هذا الصدد يشير **احمد عاشور واخرين (٢٠١٤ :١١٣)** الى ان من الضرورات الملحة في الوقت الحالي أن يهتم الباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية .

ومن ناحية اخرى فان من اهم العوامل التي يحتاجها المجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وانفعالياً ومهنياً .... إلخ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الاخرين في اطار الجماعة التي يعيش فيها ، ومن ثم تعد دراسة السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس التربوي، فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل

وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية والانفعالية وحياته المدرسية بصفة خاصة لان هذه المرحلة هي مرحلة هامة في اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لاعدادا جيل المستقبل **(سليمان عبد الواحد،٢٠١١ أ :١١٢)**.

ويشير **طلعت عبد الرحيم (١٩٩٣ :١٠٨)** الى ان الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم تقهره **مشكلات نفسية، وسلوكية** وتستهلك جهده وطاقته مما يؤدي الى احساسه بالوقوع تحت ضغوط نفسية قد تدفعه الى الخوف من المدرسة والهروب منها والانضمام الى الجماعات المنحرفة التي قد يجد فيها ما يحتاج اليه من نجاح واشباع لحاجاته اضافة الى ان الحياة المدرسية بما تحتويه من مطالب معرفية واجتماعية ونفسية تدفع الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم الى وقوع تحت الضغوط النفسية والاجتماعية ويؤكد **محمود عوض الله (٢٠٠٣ :٣٦)** الى **أهمية تقديم البرامج التربوية مثل برنامج عادات العقل من أجل الاطفال ذوي صعوبات التعلم** الذين يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك للاطفال ممن هم في اعمارهم وتلك الخصائص تنتشر بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم ويظهر تاثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وقابليته للتعلم مع الاخرين سواء كان ذلك في المدرسة او خارجها وايضا تدني قدرة الطفل على التكيف مع العالم المحيط كما يبعد نفسه عن الواجبات والانشطة وقد تؤثر خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة من خلال ما لاحظته الباحثة من خلال العمل في مجال التربية الخاصة بالمركز القومي للبحوث أن هناك فئة من التلاميذ لا يعانون من أي اعاقات عقلية او جسدية حيث تراوحت درجات ذكاءهم ما بين (٩٠- ١١٠) ويشكو الاباء من بعض المشكلات السلوكية والانفعالية مثال (العدوان – انسحاب اجتماعي – عدم الثقة بالنفس) وعدم القدرة على مواكبة من هم في مثل اعمارهم وكذلك نتائج الدراسات والبحوث التي اشارت الى وجود مشكلات سلوكية وانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ مثل دراسة **(سليمان عبد الواحد يوسف، ١٧:٢٠١٥)**

وفي هذا الإطار يشير **سليمان عبد الواحد (٢٠١٠؛ ٢٠١١، ب)** إلى وجود قصور واضح لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتي تشير إلى مجموعة السلوكيات والمهارات الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية التي يحتاجها الأفراد للنجاح في التوافق الاجتماعي.

ويتوقف التوافق الاجتماعي. ويتوقف التوافق الاجتماعي بوصفة دالة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية على عدة عوامل هي: المهارات الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي، الثقة بالذات، إدارة الذات، الحساسية الانفعالية، وضبط وتنظيم التعبير الانفعالي، وكلها مناطق قصور لذوي صعوبات التعلم، كما يسير العديد من الباحثين إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات والكفاءة

الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم وإلى الحساسية للآخرين والحديث معهم، وإقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع الآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية. **(هبة جابر،٢٠١٥ :٣٤٥)**

كما أنهم يعانون من الرفض الأجتماعي وانخفاض التوافق الشخصي والاجتماعي وارتفاع العدوانية والقلق، ولديهم زيادة في فرظ النشاط الحركي وصعوبة في تطوير العلاقات الشخصيه مع الطفال الأخرين، كما أن لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية والانفعاليه **(عادل عبد الله، احمد عواد، ٢٠١٣: ٨٤)**

اسئلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة في الاسئلة الاتية :

- ما أثر برنامج قائم علي عادات العقل في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية؟
- ما الأثر اللتبعي لبرنامج قائم علي عادات العقل في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوي صعوبات التعلم الأجتماعية والانفعالية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى ما يلي :

- التعرف علي اثر برنامج قائم على عادات العقل في خفض بعض المشكلات لدى تلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية .
- الكشف عن الأثر التتبعي القائم علي عادات العقل في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوي صعوبات التعلم الأجتماعية والأنفعالية.

أهمية الدراسة :

[أ] الأهمية النظرية :

١) تسليط الضوء إلي اهمية التلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في المجال التربوي.

٢) اعداد برنامج بغرض اثراء المكتبة العربية وتقديم العديد من الاراء للباحثين.

٣) أهمية الفئة العمرية من ذي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .

[ب] الاهمية التطبيقية :

١) إلقاء الضؤ علي المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .

٢) تحسين جودة الحياة وخفض بعض المشكلات لدى تلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية .
٣) استفادة اولياء الامور وثقل خبرتهم للتعامل مع ابنائهم من ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالة .
٤) استفادة المعلمين وتزويدهم بخبرات في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .
٥) مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على التكيف مع زملاءهم واكسابهم عادات عقل جديدة تساعدهم في حل المشكلات.

مصطلحات الدراسة :

(١) عادات العقل (Mind Habits): (هي النظام الذي يعتمده الفرد لاستخدام انماط معينة من السلوك العقلي، ويوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة او موقف ما، بحيث تكون افضل الاستجابات، واكثرها فاعلية، وتكون نتيجة توظيف هذه المهارات اقوى وذات نوعية افضل واهمية اكبر وسرعة اكبر عند حل المشكلة او استيعاب الخبرة .

(Costa&Kallick,2000: 205)

التعريف الاجرائي لبرنامج عادات العقل :

تعرفه الباحثة اجرائياً (بأنه مجموعة من المهارات العقلية والتي تظهر في اداءات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي والتي تساعدهم على استخدام قدراتهم العقلية في مواقف الحياة المختلفة وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات العقل (العصف الذهني – وحل المشكلات – والتعلم التعاوني)

وصنف(كوستا وكاليك ، ٢٠٠٨ :٤١) . عادات العقل الي :

١) **المثابرة (Persistance):** وتعني التزام المتعلم بتنفيذ المهمة المطلوبة منه بشكل كامل ، والقدرة على تحليل المشكلة ووضع الاستراتيجية المناسبة لحلها.
٢) **التحكم بالتهور(Managing Impulsivity)** : وتعني التاني والتفكير قبل الاقدام على حل اي مشكلة او اصدار الاحكام.
٣) **الاصغاء بتفهم وتعاطف(Listening With Understanding and Empathy):** وتعني القدرة على اظهار الفهم والتعاطف مع الاخرين، وكذلك احترام الاخرين والاستماع لافكارهم والمشاركة في توجيه افكارهم الى الاتجاه الصحيح .
٤) **التفكير بمرونة (Thinking Flexibility):** ويعني القدرة على تعديل الافكار اذا تطلب الموقف ذلك او عند استقبال معلومات جديدة .

٥) **التفكير في التفكير (Thinking about Thinking , Metacognition):** يعني ادراك الفرد لافعاله وتاثيرها على الاخرين وعلى البيئة ، والقدرة على تخطيط استراتيجية من اجل انتاج المعلومات من خلال استراتيجيات حل المشكلات.

٦) **الكفاح من اجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision):** وتعني اخذ وقت كافي في تفحص الامور ، ومراجعة الواعد والنماذج التي ينبغي الالتزام بها للوصول الى درجة الكمال في العمل .

٧) **التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problem):** وهي القدرة على العثور على المشكلات وحلها .

٨) **تطبيق المعارف السابقة على اوضاع جديدة (Applying past knowledge to new (Situation:** تعني الاستفادة والتعلم من التجارب السابقة عند مواجهة مشكلة جديدة .

٩) **التفكير والتواصل بدقة (Think and Comminuting with Clarity and Brecision) :** ويعني سعي المتعلم من اجل تويل ما يريد بدقة سواء كان ذلك كنتابياً او شفوياً ، واستعمال لغة دقيقة وتعبيرات محددة .

١٠) **جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through all Senses):** وتعني ادخال جميع المعلومات الى الدماغ من خلال الحواس المختلة سواء كانت (لمسية ، حركية، سمعية ، بصرية ، شمية) .

١١) **الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding With Wonder and Awe) :** وتعني السعي لحل المشكلات التي تعترض الافراد وتقديم الحلول للاخرين.

١٢) **ايجاد الدعابة (Finding Humor):** وتعني الميل الى الدعابة بصورة اكبر ووضع قيمة اكبر لروح الدعابة واستحسان وتفهم دعابات الاخرين.

١٣) **التفكير التبادلي (Thinking Interdependentny):** وتعني القدرة على التفكير باتساق مع الاخرين، والتواصل بشكل كبير مع الاخرين والحساسية تجاه احتياجاتهم، والقدرة على تغيير الافكار، والاصغاء والسعي وراء الراي الجماعي، والتعاطف، والقيادة الجماعية، والايثار.

١٤) **الاستعداد الدائم للتعلم (Learning Continuously):** وتعني حب الاستطلاع والكفاح الدائم من اجل التعلم وتحسين الذات .

١٥) **الاقدام على مخاطرة مسئولة:** وتعني الاقدام على المخاطر ،عدم خشية الفشل، عدم الخوف من الاقدام على العمل .

وسوف يتم تناول بعض **عادات العقل في البحث الحالي** (المثابرة – التحكم بالتهور – الإصغاء بتفهم – التفكير بمرونة – التساؤل وطرح الاسئلة – تطبيق المعارف السابقة علي مواقف جديدة – استخدام الحواس)

(٢) **المشكلات السلوكية** (Behaviour Proplems):

هي تلك المشكلات التي تقف في طريق تحقيق التلميذ لحاجاته ومتطلباته، ومن ثم تجعله غير متكيف مع بيئته، وغير متوافق مع الاخرين سواء في المنزل او في المدرسة .(**أحمد البهدل ، ٢٠١٥ : ٨٦**)

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه (الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المشكلات السلوكية في الابعاد الاتية السلوك العدواني – الانسحابي – تدني مفهوم الذات).

ومن المشكلات السلوكية ما يلي :

١) العدوان: اي فعل او سلوك يلحق الاذى والالم بالاخرين او بالذات او بالاشياء سواء كان مقصود او غير مقصود . (**السفاسفة ، ٢٠١١:٤٩**)
٢) الانسحاب الاجتماعي: **يشيرحافظ بطرس** (٢٠٠٨:٣٢) الى ان الانسحاب الاجتماعي هو نمط من السلوك يتميز عادة بابعاد الفرد نفسه عن مهمات الحياة العادية، ويرافق ذلك احباط وتوتر وخيبة امل، ويصاحب هذا السلوك الابتعاد عن الحياة الاجتماعية وعدم التفاؤل والشعور بالمسؤلية.
٣) تدني مفهوم الذات : ويقصد به شعور الطالب انه شخص لا قيمة له ويفتقر الى احترام ذاته وينظر الى نفسه نظرة دونية سلبية . (**السفاسفة ، ٢٠١١:٧٦**)

الاطار النظري

الاطار النظرى

مفهوم عادات العقل:

بالاطلاع علي الأدب التربوي نجد أن تعريفات عادات العقل تعددت بتعدد وجهات النظر والتوجهات التي تناولها، حيث يعرف (**كوستا وكاليك،٢٠٠٣ :٨**) عادة العقل بأنها "عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول"، ثم يشير بأن هذه العادات تعني بعدة أمور هي:

- الالتزام بمواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوك الفكري وتحسنه.
- القدرة علي امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك.
- تقييم استخدام نمط من أنماط السلوك الفكري بدلا من أنماط أخري أقل إنتاجية.

ويعرفها **بيركنز (85:1991,perkins)** علي أنها "نمط من الأداءات الذكية التي تقود المتعلم إلي أفعال إنتاجية، تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلي أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، علي أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلي تفكير وتأمل".

وكما يعرفها كوستا (costa، 2000 :16) علي أنها "أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلي سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة الحياة المختلفة".

ويري ريكتس (Ricketts، 2004: 5) بأنها "محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة وإيصالها إلي الأخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي علي عدد لايحصي من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادراً علي تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها".

ويري أدمز (Adams،**2006 : 14**) كما هو مشار في حليوة (2015) بأنها "عملية تطورية متتابعة تهدف لمساعدة الطلبة علي الدخول إلي مجال العادات والسلوكيات الذكية التي تؤدي في النهاية إلي الإنتاج والابتكار".

وتقول(**عفانة، ٢٠١٣ :٤٩**) أنها عبارة "عن مجموعة من المهارت والقدرات الذهنية التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية التي تؤدي في النهاية إلي الإنتاج والإبتكار".

وتقول (عفانة، ٢٠١٣ : ٤٩) أنها عبارة "عن مجموعة من المهارات والقدرات الذهنية التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء علي المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها بحيث تقوده في النهاية إلي إنتقاء عملية ذهنية أو أداء أو سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية ما".

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة الاختلاف في تناول مفهوم عادات العقل ويمكن حصر المفاهيم التي شملتها التعريفات فيما يلي:

- سلوكيات التفكير الذكي.
- أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر.
- تركيبة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية.
- محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة.
- الاتجاهات والدوافع التي تقود الفرد لاستخدام مهاراته العقلية.

وعلي هذا فإن البعض يعرفها بمتغيرات تتعلق بالاستحسان والتفضيل بينما يصفها البعض الأخر بأنها أداء عقلي واستراتيجيات ذهنية وسلوكيات تفكير، وأخرون يرون فيها مزيجاً من ذلك مثل كوستا وكاليك (٢٠٠٣) والحارثي (٢٠٠٢).

وبناء علي ذلك يستنتج الباحث أن للعادات العقلية هي مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والقدرات الذهنية التي تقود المتعلم إلي بناء تفضيلات من الأداءات والسلوكيات الذكية في المواقف المختلفة من خلال استعمال وتقييم المعرفة واتخاذ قرارات ملائمة لضمان النجاح والتفوق.

تعرفه الباحثة اجرائياً (بأنه مجموعة من المهارات العقلية والتي تظهر في اداءات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي والتي تساعدهم على استخدام قدراتهم العقلية في مواقف الحياة المختلفة وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات العقل (العصف الذهني – وحل المشكلات – والتعلم التعاوني)

خصائص عادات العقل:

عادات العقل هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل، لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، ويتطلب استخدام عادات العقل مركب مؤلف من مهارات عديدة ومواقف وخبرات وميول سابقة مختلفة. معني ذلك أننا نثمن نموذجا من التفكير علي أخر.

وهذا يتضمن التلميحات في موقف ما، التي تشير إلي الوقت والظرف المناسبين الذي سيكون استخدام هذا النموذج مفيدا، وهذا يتطلب مستوي معين من المهارة لاستخدام وإنجاز السلوكيات علي نحو فعال بمرور الزمن، وهذا يعتبر كتوصيات وكنتيجة لكل تجربة يتم استخدام هذه السلوكيات.

(costa & kallick,2000,p.1)

كما يمكن إدراك مفهوم عادات العقل من خلال الخصائص التي تتمتع بها هذه العادات كما أوردها العديد من التربويين علي النحو التالي:

١) **التقييمvalue:** ويتمثل في إختيار السلوك الفكري المناسب والأكثر ملائمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجا.

.(costa & kallick,2003,p.17)

٢) **الرغبة Inclination:** الشعور بالرغبة لتطبيق نموذج معين من نماذج السلوكيات العقلية الذي تم تفضيله أو إختياره

.(costa & kallick,2000,p.17)

٣) **الحساسية sensitivity:** تتضمن إدراك الفرص وملائمتها لإستخدام أنماط سلوكية عقلانية وتطبيقها.(قطامي، 2007:١٥٧) .

٤) **المقدرة capability:** هي إمتلاك المهارات والقدرات الأساسي لتحقيق النجاح ومسايرة السلوك العقلي **(العتيبي،2013م،ص205)**.

٥) **الإلتزام commitment:**هي مواصلة الإصرار علي التفكير التأملي ولتحسين أداء نموذج السلوك العقلي.**(costa & kellick,2000,p.17).**

٦) **السياسة policy:**هي إدماج السلوكيات الفكرية وتحويلها إلي أفعال وقرارت وحلول للمشاكل التي تعترض الفرد.**(قطامي،2007: 157).**

ويوضح كاظم والطريحي(2013 :16) أن هذه الخصائص تعمل سوية ولايمكن فصل إحداهما عن الأخري، فإن ميول الطلبة للتفكير بدقة في المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها لاتكفي بدون وجود القيمة، التي تجعل الطلبة يعرفون بأن هذا الوقت المناسب الذي يكون فيه استعمال هذه العادات العقلية مناسباً دون غيرها، لذا سوف تتشكل لدي الطلبة قدرة علي استعمال السلوكيات الذكية بمستوي عال من المهارة وبصورة فاعلة، بحيث تمكنهم من الإلتزام بهذه السلوكيات والتقدم بها إلي تطبيقات مستقبلية.

وفي ضوء ذلك خلص الباحث أنه يمكن القول بأن الشخص الذي يمتلك عادات العقل يتصف بالصفات التالية:

١. لديه القدرة علي إختيار أنماط سلوكية فكرية مناسبة للمواقف التي يواجهها.

٢. يمتلك العديد من قدرات ومهارت التفكير المختلفة، ويميل إلي استخدامها.

٣. لديه الرغبة في التفكير وباستعمال نموذج معين من النماذج السلوكية العقلية.

٤. يمتلك الإدراك للفرص وملائمتها لاختيار أفضل الأنماط السلوكية المناسبة.

٥. لديه صفات وخصائص المفكر الجيد، وكذلك الإستفادة منها في كافة المهارات الحياتية، والعمل علي تطويرها.

٦. تصبح العادات العقلية لديه جزء من ممارساته اليومية لايمكن أن ينفك عنها باي ظرف من الظروف.

ثانيا: **المشكلات السلوكية** :-

ومن خلال الفحص واستعراض الادب المتعلق بالمشكلات السلوكية ت بين أن أكثر المصطلحات شيوعا بين الباحثين هما: الاضطرابات السلوكية، والمشكلات السلوكية:

❖ **تعريف المشكلات السلوكية**:

تناول كلا من (**shea,1978 , Hallahan & Kauffman, 1987**)

يحيي،٢٠٠٣، سماح ٢٠٠٨، الزغول، ٢٠١٢) التعريفات التالية للمشكلات السلوكية: أو أكثر من الصفات التالية والتي تستمر لفترة طويلة تتجاوز الثلاثة أشهر وتؤثر سلباً في قدرات التحصيل، وهذه الصفات هي:

١- عدم القدرة علي الأستمرار في العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات
٢- عدم القدرة علي التعلم والاكتساب والتي لا تعود الي نقص في القدرات العقلية أو الحسية أو العصبية.
٣- عدم القدرة علي التصرف اللائق في المواقف الحياتية والاجتماعية، وظهور السلوكيات والمشاعر غير الناضجة.
٤- تقلب المزاج والشعور بعدم السعادة والاكتئاب.
٥- الميل الي اظهار بعض المشكلات الجسمية، مثل مشكلات الكلام والآلام والمخاوف في حين عزف هيوت (HEWETT) المضطرب سلوكياً : بأنه يفشل اجتماعيا غير متوافق في سلوكه وفقا لتوقعات المجتمع الذي يعيش فيه الي جانب جنسه وعمره .وودي (Woody, 1969) في تعريفه للمشكلة السلوكية: بأنها تحد من القدرة علي العلاقات الاجتماعية والاستمرار فيها، وتحد من قدرة الفرد علي النجاح في المهارات الأكاديمية ايضا تعريف كوفمان وهالهان (Hallahan& Kauffman, 1987) : إن.

الأطفال المضطربون سلوكياً هم من يظهرون سلوكيات شاذة نحو الأخرين، وتظهر عليهم سلوكيات غير متوافقة ومقبولة مع بيئتهم والمجتمع الذي يعيشون فيه.

و**يشيرجمال الخطيب (٣٤:١٩٩٧)** إلي المشكلات السلوكية عند الأطفال علي أنهم أولئك الذين يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص التالية بدرجة ملحوظة ولفترة زمنية: عدم القدرة علي التعلم، عدم القدرة علي بناء علاقات مرضية مع الزملاء والمعلمين، ظهور الأنماط السلوكية غير المناسبة في ظل الظروف العادية، عدم السعادة، كما **يعرف عبدالستار الضمد (٣٠:٢٠١٢)** المشكلات السلوكية: بأنها جميع الأفعال والتصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة والتي لا تتماشي مع معايير السلوك المتعارف عليه والمعمول به، وتشكل خروج واضح عن سلوك الطفل العادي المتوقع منه وتتصف بالانحراف وعدم السواء.

يلاحظ من التعريفات السابقة بأن الأفراد الذين يعانون من المشكلات السلوكية عادة ما يمارسون أنماط سلوكية شاذة، حيث لا تكون منسجمة ومتوافقة مع معايير السلوك المقبول ومع المجتمع الذين يعيشون فيه، وبالتالي تؤثر عليهم سلباً وتعيق سير حياتهم بشكل طبيعي(**عماد الزغول، ٢٠١٢:٥٦**). وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه (الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المشكلات السلوكية في الابعاد الاتية السلوك العدواني – الانسحابي – تدني مفهوم الذات).

❖ أسباب المشكلات السلوكية:-

يعد فهم الأسباب المؤدية لحدوث هذه المشكلات والتعرف عليها أمر في غاية الأهمية، حيث يساعد ذلك في عملية وضع العلاج والتخفيف من حدة هذه المشكلات.

١- العوامل البيولوجية(الوراثية) :-

من المعروف ان معظم الأمراض بما فيها الأمراض النفسية والعصبية، ترتبط بالجينات الوارثية للأسرة وتنتقل للأطفال، هذا الارتباط الجيني يهيئ لحدوث تغيرات مرضية وراثية أثناء تكون الجنين وبالتالي حدوث نوع معين من الاضطرابات النفسية والسلوكية، إضافة الي ذلك أن بعض العوامل من الممكن أن تؤثر علي الطفل أثناء الحمل مثل : اصابة الأم ببعض الأمراض، التعرض للأشعة أو تناول أدوية معينة خاصة في الأشهر الثلاثة الأولي من الحمل (**بطرس حافظ، ٢٠٠٨**).

إن العوامل الوراثية تلعب دوراً هاماً في اصابة الأطفال بالاضطربات السلوكية، ويمكن القول إن جميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكهم ، وهناك ايضا عوامل بيولوجية ذات صلة بالاضطرابات السلوكية مثل : سوء التغذية، اصابات الدماغ ، وينبغي الإشارة إلي أن الخلل في افرازات الغدد والهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء، يؤثر في التوازن الكيميائي للجسم بحيث يتأثر بها النشاط العصبي، وينتج عن ذلك تغيراً في الأنماط السلوكية للفرد (**كازدين،٢٠٠٠**).

٢- العوامل الأسرية :

تمثل الأسرة البيئة الأولي التي ينشأ فيها الطفل ويتفاعل فيها، ويعتمد عليها في تلبية حاجاته وتنمية قدراته ومهاراته، لذلك إن علاقة بأمه هي أول العلاقات التي يكونها ومن أكثرها أهمية في نمو وتطور شخصيته ، حيث أن الام هي المصدر الأول الذي يشبع حاجاته البيولوجية من خلالها، ولا يقتصر دور الأسرة في التأثير علي خصائص الطفل بدور الأم فقط، بل يسهم الأب في ذلك من خلال أساليب التربية والرعاية التي يقوم بها مع ابنائه ومن خلال علاقته بزوجته. (**عماد الزغول،٢٠١٢:32**).

إن أساليب التربية والمعاملة الأسرية الخاطئة غالباً ما تساعد في حدوث المشكلات السلوكية، حيث انها تسهم في ظهورها عند الأطفال مثل القسوة الزائدة ، الضرب، التوبيخ او العكس مثل التدليل للطفل، والتفرقة في معاملة الأبناء في الأسرة من جانب الأبوين، ايضاً وجود الخلافات الأسرية بين الوالدين أمام الأبناء قد يؤدي إلي الطلاق والتفكك في الأسرة واختلال التوازن داخلها غالباً ما يعمل علي حدوث مشكلات سلوكية لدي الأبناء، من أبرزها سلوك التجنب، فقدان الثقة بالآخرين، الهروب من البيت (**بطرس حافظ٢٠٠٨: 36**).

ويعزي أخصائي الصحة العقلية المشكلات السلوكية بالمقام الأول علي العلاقات بين الأباء والأبناء، حيث أن للأسرة تأثير عميق علي التطور النمائي للطفل ويعتقد بعض المدافعين عن التحليل النفسي مثل بيتليم (Bettelheim) أن جميع المشاكل الحادة للأطفال تتبع من تفاعلات سلبية بين الأم و الطفل (**Hallahan & Kauffman, 1987**).

٣- العوامل المدرسية :

لا يقل تأثير الخبرات المؤلمة في المدرسة عن تأثير الخبرات السلبية في الأسرة علي تنمية وحدوث المشكلات السلوكية وتطورها، حيث إن عدم حصول الطالب في المدرسة علي الإشباع لحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية من الممكن أن يؤدي إلي شعوره بالإحباط والقلق، والمشاغبة، والعدوان (**فادية حمام،٢٠٠٢: ١٠٤**).

إن لنوعية الخبرات التي يتعرض لها الطالب في المدرسة أثر في ظهور المشكلات السلوكية، حيث أن رفاق السوء والعلاقات المضطربة مع الطلاب والمعلميين، وتذبذب أساليب التعامل من قبل المعلمين والمبالغة في النقد والسخرية والعقاب، وإتباع أساليب القمع والتلقين، وعدم التسامح ومراعاة الفروق الفردية، كلها قد تكون أسباب حدوث المشكلات السلوكية لدي الطلاب، فمثلاً: العدوانية، تبني مفهوم الذات، الانسحاب الاجتماعي والهروب من المدرسة، التمرد والعصيان، تشتت الانتباه، الخجل، هي استجابات قد يقوم بها الطالب نتيجة الخبرات المؤلمة التي يواجهها في المدرسة. (**خولة يحيي،٢٠٠٣: ٥٦**).

٤- العوامل البيئية:

تمثل البيئة مجموع من المثيرات المادية والاجتماعية التي يتفاعل معها الطالب، هذه المثيرات تلعب دور مهم في بناء شخصية الطالب وتطوير خبراته واتجاهاته وميوله وتنمية قدارته التي تعبر عن نفسها بالمظاهر السلوكية المتعددة، وتعد البيئة الوسط الحقيقي الذي يتفاعل معه الطالب. ومن خلاله يتبلور الاستعداد الوراثي لديه وتنمو قدراته ووظائفه ويكتسب المعارف والاتجاهات والميول.(**عماد الزغول، ٢٠١٢:22**).

تساهم العديد من الظروف البيئية التي يعيش فيها الطالب مثل : الفقر الشديدالعائلة المفككة ، الحجم الكبير للأسرة، الظروف السكنية السيئة ذات الطابع العنيف، ارتفاع معدل الجريمة في الحي، علي حدوث المشكلات السلوكية لدي الطالب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، فقد يقوم الوالدان عن غير قصد باتباع انماط معينة من التفاعلات التي تدعم السلوكيات العدوانية والمضادة للمجتمع ، ايضا سوء الأحوال المعيشية قد تسبب تأثيرات سلبية من خلال انضمام الطالب في مجموعات أقران عدوانية ومنحرفة.(**كازدين، ٢٠٠٠**).

هذا ويظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مجموعة من المشكلات السلوكية وقد سلطت الباحثة الضوء علي بعض المشكلات السلوكية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والإنفعالية باصف السادس الإبتدائي ومنها العدوانية ، تدني مفهوم الذات، الإنسحاب الإجتماعي.

أولاً : العدوان (Aggression):

ويقصد به أي فعل أو سلوك بلحق الأذي والألم بالآخرين، أو الذات أو بالأشياء، سواء كان مقصود أو غير مقصود، ويظهر لدي الأطفال من خلال عدم توجيه الطاقة الزائدة لديهم الوجهة الصحيحة (**محمد السفاسفة،٢٠١١: ١١**)

ويعرفه كيلي (Kelley) : هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدي الفرد إحباط ينتج عنه سلوكيات عدوانيه(**بطرس حافظ ، ٢٠٠٨: ٣٣**).

ويري شيفر وميلمان(٢٠٠٨: ٥٣) أن العدوان هو سلوك يؤدي إلي الحاق الأذي الشخصي بالغير وقد يكون أذي نفسياً او جسمياً، إن الطفل العدواني متمركز حول ذاته ويجد صعوبة في تقبل النقد والإحباط، ووجد أن الأطفال الأقل ذكاء هم أكثر ميل للعدوان.

ويكمن الهدف من وراء السلوك العدواني هو سد حاجات أساسية أو غرائزية، ويلعب افع العدوان دوراً هاماً في نمو وتطور بعض الاضطرابات الشخصية و ويمكن ان ينشأ هذا الدافع ويتطور نتيجة التنشئة الأسرية والمعاملة الوالدية للأبناء (**نجاةالزليطي، ٢٠١٤:٦**).

حديث أن العدوان متعلم ومكتسب غير التعلم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي، وبالتالي يتعلم الطالب الاستجابة للمواقف بطرق مختلفة قد تكون بالتقبل أو بالعدوان، لذلك عندما تكون البيئة خالية من المشاجرات والغضب والعدوان تنمو لدي الطالب عادات المسالمة والتحفظ في السلوك، إن ما يميز العدوان هو القوة بين الطلاب الذين يسعون إلي السلطة والسيطرة ويميل العدوان لدي الذكور إلي الشجار واستخدام الأيدي والأرجل بينما يكون بين الإناث عدوان لفظي. **(زكرياالشربيني،:١٩٩٦،٣).**

ومن أهم مظاهر العدوان هي : أن السلوك العدواني يبدأ بنوبة مصحوبة بالغضب و الإحباط، تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتكررة، الاعتداء علي الأقران انتقاماً أو إزعاجاً، الاعتداء علي ممتلكات الغير، كثرة الحركة وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذي، عدم القدرة علي قبول التصحيح، توجيه الشتائم والالفاظ النابية**(نجاة الزليطي،٢٠١٤: ٧).**

ثانياً: الانسحاب الأجتماعى **(social withdrawn)**

يشير **بطرس حافظ(23:2008)** الى الانسحاب الاجتماعى على انه نمط من السلوك يتميز عاده بابعاد الفرد عن مهمات الحياة العادية ، ويرافق ذلك احباط وتوتر وخيبه أمل ، أيضا يصاحب هذا السلوك الابتعاد عن الحياه الاجتماعيه وعدم التعاون ، والشعور بالمسؤلية.

وبحسب الدليل التشخيصى والاحصائى فان الانسحاب الاجتماعى يعرف بنمط ثابت من التثبيط الاجتماعى مع مشاعر بعدم الكفايه وفرط الحساسيه للتقيم السلبى و حيث يستدل عليه من خلال عده مظاهر هى: تجنب النشاطات التى تتطلب احتكاكا بالاخرين بسبب الخوف من الانتقاد أو الرفض ، عدم الإندماج مع الآخرين مالم يكن متأكد من أنه سيكون محبوب ، الإنشغال بكونه موضع نقد أو رفض فى الموافق الاجتماعيه ، التثبيط فى المواقف الجديده مع الاخرين بسبب الخوف من عدم الكفاءه ، الخجل والاحجام عن اتخاذ المبادرات، التمركز حول الذات وعدم الاتزان الانفعالى ، حب الروتين ومقاومه التغيير، المعانه من المشاعر القلق والاكتئاب والخوف. **(APA, 2013).**

ويختلف الانسحاب الاجتماعى عن سلوك الخجل و فالطالب الخجول يشعر بعدم الارتياح لكنه يحاول البحث عن اتصال اجتماعى ، بينما المنسحب اجتماعيا يمتنع بشكل متعمد عن التفاعل الاجتماعى، ويرتبط الانسحاب الاجتماعى فى مشكلات أخرى مثل :الصعوبات المدرسيه ، سوء التكيف ، والمشكلات الاجتماعيه ، ان هذا السلوك له تأثيرات تعيق الأداء الوظيفى للفرد على المستويين النفسى والاجتماعى وتظهر هذ الاثار فى محاولات اعاقه النمو الاجتماعى لدى الفرد وفى تطوير اضطرابات نفسيه، واعاقه الاداء الاكاديمى وتدنى التحصيل. **(تشفير وميلمان، ٢٠٠٨:٤٤).**

ثالثاً: تدني مفهوم الذات (Low self- Concept)

إن مفهوم الذات عند روجرز (Rogers) هو تصور كلي يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته في مفردها أو في علاقتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة أي علاقتها بالحياة، إضافة إلي القيم والأحكام المتصلة بهذه الإدراكات **(مأمون البطاينة ،اسامةغوانمة، ٢٠٠٥: ٦٠)**.

وفيما يتعلق بتدني مفهوم الذات يقصد بها شعور الطالب بأنه شخص لا قيمة له ويفتقر إلي احترام ذاته، وينظر إلي نفسه نظرة دونية سلبية (**محمدالسفاسفة(٢٠١١: ٢١)**.

فالطلاب الذين يفتقرون إلي الثقة بالذات لا يكونون متفائلين حول نواتج جهودهم.

ويشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون حماسهم بسرعة، وهم يستسلمون بسهولة وغالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون انفسهم بالعاجز والسئ، ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة حيث يتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم.

هذه النظرة السلبية التي ينظرون بها إلي أنفسهم عادة ما تؤدي إلي أن يحمل الآخرين.

نفس الفكرة السلبية التي يحملونها عن أنفسهم ولعل من أسباب هذه المشكلة هي : الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال (كالحماية الزائدة والإهمال ، واكمال الزائد، والتسلط، والعقاب ، والنقد ، وعدم الاستحسان) التقليد ، الاختلاف والإعاقة ، المعتقدات غير المنطقية المتعلمة (شيفر وميلمان، ٢٠٠٨: ٢٦) كما أن العلامات والوصمات الانفعالية التي تنجم عن الفشل المتكرر ، وعدم القدرة علي تحقيق وتطوير الاحساس بالكفاءة واالإستحقاق الذاتي غالباً ما تكون ثابتة ومن الصعب ازالتها**(lerner, 2002)**.

ثانياً: عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية على مجموعة من صعوبات التعلم الملتحقين بالمرحلة الابتدائية، وذلك بمدارس (الشهيد رامي) بمحافظة القاهرة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مثلت الأولى مجموعة التقنين، ومثلت الثانية مجموعة الدراسة.

(١) مجموعة التقنين:

تكونت مجموعة التقنين من (٣٠) تلميذا من مدارس (الشهيد رامي) بمحافظة القاهرة ، تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١١) سنة بمتوسط حسابي ١٠,٢وانحراف معيارى ١,٢٠، كما تراوحت نسبة ذكائهم بين (٩٧- ١١٠) وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتحقق من الصدق والثبات.

(٢) عينة الدراسة الأساسية:

تكونت مجموعة الدراسة الأساسية من (٤٠) تلميذا وتلميذه من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة (الشهيد رامي) بمحافظة القاهرة وتراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١١) سنة، بمتوسط عمري ١٠,٢ سنة، وانحراف معياري ١،٢٠، كما تراوحت نسب ذكائهم ما بين (١١٠-٩٧) بمتوسط ١٠٠،٥٠ وانحراف معياري ٤،٤٤، وقد تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين متجانستين تجريبية وضابطة

المجموعة التجريبية: تتكون من (٢٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وقد خضعت هذه المجموعة لإجراءات البرنامج المُستخدم

المجموعة الضابطة: وتتكون من (٢٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفقًا للشروط التالية:

- تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١١) سنة، تراوحت نسبة ذكائهم من (٩٧ – ١١٠) درجة طبقًا لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة).
- تم استبعاد الطلاب متكرري الغياب عن المدرسة.
- تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الآباء وفقًا لاستمارة البيانات الخاصة بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بالمدرسة، ولقد تمّ اختيار المشاركين من ذوى المستوى الاجتماعي الاقتصادي دون المتوسط، حيث أن قدرة الأفراد على تنظيم الانفعالات السلبية تعتمد جزئيًا على التنشئة الاجتماعية، والرعاية المهملة وغير المتجاوبة لبعض الأطفال ترتبط بمستويات أعلى من الانفعالات السلبية بما في ذلك الغضب، وتجعل الضغوط الاجتماعية مثل انخفاض الدخل والبطالة الآباء يتصرفون بعدوانية تجاه أبنائهم، ويسيئون معاملتهم، وكلما ارتفع مستوى تعليم الآباء قل تصرفهم بعدوانية (Yekta et al., 2011a, 713).
- لدى الأفراد المشاركين صعوبات واضحة في إدارة السلوكيات ولديهم مشاكل سلوكية، وارتفاع معدّل السلوك العدواني.

وتبيّن البيانات الإحصائية الخاصة بالمجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تلك الخصائص، كما سيوضحها الباحثه فيما بعد.

المجانسة بين عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة):

– **من حيث العمر الزمنى:** تمت مقارنة متوسطي رتب العمر الزمنى لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتنى.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة (ن =٤٠)

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٠	١٠،١٧	٠،٩٨٣	٥،٩٢	٣٥،٥	١٤،٥	٠،٦٣٢	غير دالة
ضابطة	٢٠	١٠،٥٠	٠,٨٣٧	٧،٠٨	٤٢،٥			

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

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (١،٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

2– **من حيث مستوى الذكاء:** تم تطبيق مقياس ستانفورد بنية الصورة الخامسة للذكاء على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار مان ويتنى.

جدول (٢) دلالة الفروق بين الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد بنية الصورة الرابعة للذكاء**(ن=٤٠)**

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٠	١٠٠،٣٣	٥،١٦٤	٥،٨٣	٣٥	١٤	٠،٦٤٣	غير دالة
ضابطة	٢٠	١٠١،٨٣	،٦١٤	٧،١٤	٤٣			

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

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الحدية (١،٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لمقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم (ن=٤٠)

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العدوان	تجريبية	٢٠	٥٤،٥٠	٢٧،٨٨١	٥،٨٣	٣٥	١٤	٠،٦٤٣	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٥٢،٦٧	٢٨،٥٠٢	٧،١٧	٤٣			
الانسحاب الاجتماعى	تجريبية	٢٠	٤٢،٦٧	٢٢،٣٦٦	٧،٠٨	٤٢،٥	١٤,٥	٠،٥٦٩	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٤٠,٩٢	٢٣،٣٦٦	٥،٩٢	٣٥،٥			
تدنى مفهوم الذات	تجريبية	٢٠	٥٩،٦٧	٢٣،٠١١	٦،٦٧	٣٤	١٣	٠،٨٠٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٦٠،٨٣	٢٤،٧٢٢	٧،٣٣	٤٤			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢٠	١٦٥,٣٦	٢٩،٨٥١	٥,٦٥	٣٦	١٤,٢	٠,٥٩٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٦٣,٩٢	٣٠،٥٥٨	٦,٥٢	٤٠			

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

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس **المشكلات الاجتماعية والانفعالية** لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس جميعها غير دالة مما يؤكد على تجانس المجموعات المكونة للتطبيق ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس **المشكلات الاجتماعية والانفعالية** والدرجة الكلية للمقياس.

مقياس السلوكيات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قامت الباحثه بإعداد مقياس **السلوكيات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** (نسخة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم) كأداة لقياس **الانفعالات السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، وقد اتبعت الباحثه في بناء المقياس الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد الانفعالات السلوكيات الاجتماعية والانفعالية:

قامت الباحثة بتحديد أبعاد كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على:

(أ) الإطار النظري والتعريفات المختلفة للانفعالات السلبية، والدراسات السابقة المتصلة به.

(ب) بعض المقاييس العامة التي تناولت قياس الانفعالات السلبية ، ومن أهم المقاييس التي اطلع عليها الباحث:

قائمة الاستفزاز (Walker & Cheseldine, 1997)، وقائمة سبيلبرجر للتعبير عن الغضب كحالة وسمة (STAXI) (محمد السيد & وفوقية رضوان، ١٩٩٨)، ومقياس اضطرابات الغضب (DiGiuseppe, & Tafrate, 2000)، وقائمة الانفعالات السلبية الأطفال Children's Inventory of Anger (ChIA) (Nelson & Finch, 2000)، واستبيان استجابة الخوف السلوكية البريطاني للأطفال والتلاميذ BARQ-C (Linden, et al., 2003)، وقائمة نوفاكو للغضب (Novaco, 2003)، واختبار الاستثارة التخيّلي لاستثارة الغضب (Taylor et al., 2004)، وبروفيل مهارات مواجهة الانفعالات السلبية (Willner, et al., 2005)، ومقياس الغضب الإكلينيكي (William, et al., 2007)، واستبيان حدة الطبع Irritability Questionnaire (Craig, et al., 2008).

وفي ضوء المصادر السابقة قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس (صياغة بنود المقياس)، وعرّفت الباحثة الانفعالات السلبية والاجتماعية والانفعالية إجرائيًا بأنها: قدرة ذوى صعوبات التعلم على خفض كل من المشاعر الانفعالية والإثارة الفسيولوجية المرتبطة بالانفعالات السلبية، والتعامل مع المواقف المثيرة للغضب والخوف والقلق بطرق إيجابية ومقبولة اجتماعيًا والتي تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد اشتمل المقياس على أربعة أبعاد مقترحة وهي:

١. العدوان
٢. الانسحاب الاجتماعى
٣. تدنى مفهوم الذات

الخطوة الثانية: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكّمين بلغت " عشر" محكمين، وهم من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة، وقد اشتملت على التعريف الإجرائي، وتعريف كل بعد من أبعاد المقياس وما يقيسه كل بعد، وطلب من سيادتهم الحكم على المقياس في ضوء ما يلي:

أ- ملائمة الأبعاد للمقياس.

ب- انتماء العبارة للبعد.

جـ- الصياغة الملائمة للعبارة وللمشاركين.

د- إبداء أي ملاحظات أو مقترحات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

الخطوة الثالثة: وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بما يلي:

- إعادة صياغة جميع عبارات المقياس (نسخة الطلاب) باللغة العامية وفك العبارات المركّبة حتى تتناسب مع القدرات العقلية للمشاركين.
- حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها ٨٠% من إجمالي عدد المحكمين، ونتيجة لذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٥) عبارة، ، وتم طباعة المقياس في صورة كراسة بالإضافة إلى استمارة تسجيل بيانات الطالب

تقدير الدرجة لمقياس

تكون المقياس من ٣٥ عبارة وذلك على تدريج ليكرت خماسي التقدير (لا ينطبق – ينطبق نادرا – ينطق على حد ما – ينطبق أحيانا – ينطبق تماما) وذلك بتقدير درجات (١-٢-٣-٤-٥)

الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) مقياس السلوكيات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أولا: صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالى يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٤) معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس السلوكيات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (ن = ٣٠)

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

من خلال الجدول السابق لصدق المحكمين كانت النتائج جميعها انه في اتفاق على تجانس المفردات وملائمتها ولكن التعديلات بالمقياس اقتصرت على أمرين وهما

- ان يكون تدريج ليكرت خماسي بدلا من ثلاثى التقدير

- ان يكون التقدير يجب ان يبدأ من الواحد الى الخمسة وليس من الصفر الى الأربعة

ثانيا الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (٦)معاملات الثبات لمقياس السلوكيات الاجتماعية والانفعالية بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

الأبعـاد	ألفا كرونباخ (ن = ٢٠)	إعادة التطبيق (ن = ٢٠)
العدوان	٠,٨١٤	٠,٨٢٦
الانسحاب الاجتماعي	٠,٨٢٢	٠,٨٣١
تدنى مفهوم الذات	٠,٨١١	٠,٨٢٤
المقياس ككل	٠,٨٣٦	٠,٨٤٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس السلوكيات الانفعالية والاجتماعية.

الاتساق الداخلى

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٧) الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس السلوكيات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (ن = ٢٠)

الأبعــاد	معاملات الارتباط
العدوان	٠,٦٩٨
الانسحاب الاجتماعي	٠,٧٦٥
تدنى مفهوم الذات	٠,٦٩٩

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

نتائج الدراسة

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية لصالح التطبيق القبلي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ت للمجموعات المترابطة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٨) اختبار ت للمجموعات المترابطة بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ت	الدلالة	حجم الأثر
العدوان	قبلى	٢٠	٥٧,٢٢	١٤,٥٢	٣٩	١٤,٢٥	دالة	٠,٧٤٥
	بعدى	٢٠	١٥,٩٧	٨,١٢				
الانسحاب الاجتماعي	قبلى	٢٠	٤٢,٢٥	١٢,٣٦	٣٩	١٣,٢٢	دالة	٠,٧٧١
	بعدى	٢٠	١٢,٣٦	٤,٢١				
تدني مفهوم الذات	قبلى	٢٠	٦٢,٨٤	١٥,٢٣	٣٩	١٢,٠١	دالة	٠,٧٨٠
	بعدى	٢٠	١٥,٢١	٨,٢٥				
الدرجة الكلية للمقياس	قبلى	٢٠	١٦٦,٣٢	٢٢,٢٣	٣٩	٢٦,٢١	دالة	٠,٨٦٥
	بعدى	٢٠	٣٧,٩١	١٠,٣٢				

من خلال الجدول السابق لحساب قيمة الفروق بين التطبيقين القبلي البعدى في المجموعه التجريبية على مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ صعوبات التعلم كانت النتيجة كالتالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبلي وبعدى في بعد العدوان وذلك لصالح التجريبية قبلي حيث كان متوسطها ٥٧,٢٢ بينما كان متوسط التطبيق البعدي ١٥,٩٧ وكانت قيمة ت ١٤,٢٥ وهى دالة اعند ٠,٠١، وكان حجم الأثر لها ٧٥% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبلي وبعدى في بعد الانسحاب الاجتماعي وذلك لصالح التجريبية قبلي حيث كان متوسطها ٤٧,٢٥ بينما كان متوسط التطبيق البعدي ١٢,٣٦ وكانت قيمة ت ١٣,٢٢ وهى دالة اعند ٠,٠١، وكان حجم الأثر لها ٧٧% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبلي وبعدى في بعد تدني مفهوم الذات وذلك لصالح التجريبية قبلي حيث كان متوسطها ٦٣,٨٤ بينما كان متوسط التطبيق البعدي ١٥,٢١ وكانت قيمة ت ١٢,٠١ وهى دالة اعند ٠,٠١، وكان حجم الأثر لها ٧٨% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبلي وبعدى في الدرجة الكلية وذلك لصالح التجريبية قبلي حيث كان متوسطها ١٧٢,٣٢ بينما كان متوسط التطبيق البعدي ٣٧,٩١ وكانت قيمة ت ٢٦,٢١ وهى دالة اعند ٠,٠١، وكان حجم الأثر لها ٨٧% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٥. وهذا ما أكدته نتائج دراسة **(منصور بن عبدالرحمن الصبحي، ٢٠١١)** بوجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة لصالح التطبيق البعدي. كما أكدت نتائج دراسة **(كيرن، بنسون (Kirn & Benson, (2018) ان** المشاركون استخدموا حلول مختلفة لحل المشكلات وفقًا لمدى توافق المهمة مع أهدافهم المستقبلية؛ كما أن تصورات المشاركين حول مستقبلهم ساعدت في توقع حلول للمشكلات المستقبلية. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة تصورات الطلاب عند حل أي مشكلات مستقبلية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لمجموعه الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح الضابطة البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ت للمجموعات المستقلة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٩) قمة اختبار ت بين المجموعة الضابطة والتجريبية للتطبيق البعدي وذلك في مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ت	الدلالة	حجم الأثر
العدوان	ضابطة	٢٠	٥٨,٥٢	١٥,٥٣	٣٨	١٣,٢١	دالة	٠,٧٦٦
	تجريبية	٢٠	١٥,٩٧	٨,١٢				
الانسحاب الاجتماعي	ضابطة	٢٠	٤٢,٩٥	١٣,٢١	٣٨	١٤,٦٨	دالة	٠,٧٠٩
	تجريبية	٢٠	١٢,٣٦	٤,٢١				
تدني مفهوم الذات	ضابطة	٢٠	٦٣,٠٢	١٥,٩٩	٣٨	١٥,٦٩	دالة	٠,٧٦٩
	تجريبية	٢٠	١٥,٢١	٨,٢٥				
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	٢٠	١٦١,٠٢	٢٤,٣٢	٣٨	٢٩,٢٣	دالة	٠,٨٤٠
	تجريبية	٢٠	٣٧,٩١	١٠,٣٢				

من خلال الجدول السابق لحساب قيمة الفروق بين المجموعه التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى على مقياس المشكلات الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ صعوبات التعلم كانت النتيجة كالتالى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد **العدوان** وذلك لصالح الضابطة بعدى حيث كان متوسطها ٥٨,٥٢ بينما كان متوسط التجريبية بعدى ١٥,٩٧ وكانت قيمة ت ١٣,٢١ وهى دالة اعند ٠,٠١ وكان حجم الأثر لها ٧٧% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الانسحاب الاجتماعي وذلك لصالح الضابطة بعدى حيث كان متوسطها ٤٧,٩٥ بينما كان متوسط التجريبية بعدى ١٢,٣٦ وكانت قيمة ت ١٤,٦٨ وهى دالة اعند ٠,٠١ وكان حجم الأثر لها ٧١% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد تدني مفهوم الذات وذلك لصالح الضابطة بعدى حيث كان متوسطها ٦٣,٠٢ بينما كان متوسط التجريبية بعدى ١٥,٢١ وكانت قيمة ت ١٥,٦٩ وهى دالة اعند ٠,٠١ وكان حجم الأثر لها ٧٧% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح الضابطة بعدى حيث كان متوسطها ١٧١,٠٢ بينما كان متوسط التجريبية بعدى ٣٧,٩١ وكانت قيمة ت ٢٩,٢٣ وهى دالة اعند ٠,٠١ وكان حجم الأثر لها ٨٤% وهو وفقا لمحكات كوهين مرتفعه

٥. وهذا ما أكدته نتائج دراسة **(منال شعبان على محمد، ٢٠١٩)**، والتي أكدت وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على نموذج تورانس للتوجهات المستقبلية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لمجموعه التجريبية والتتبعيه على مقياس جودة الحياة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ت للمجموعات المترابطة، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (١٠) اختبار ت بين المجموعه التجريبية والتبعية لمقياس المشكلات الاجتماعية

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ت	الدلالة
العدوان	تتبعي	٢٠	١٤,٢١	٧,٢٥	٣٩	٠,٠٨٥	غير دالة
	بعدى	٢٠	١٥,٩٧	٨,١٢			
الانسحاب الاجتماعي	تتبعي	٢٠	١٣,٠١	٥,٥٢	٣٩	٠,٠٣٩	غير
	بعدى	٢٠	١٢,٣٦	٤,٢١			
تدني مفهوم الذات	تتبعي	٢٠	١٥,٩٩	٩,٠١	٣٩	٠,٠٥٢	غير
	بعدى	٢٠	١٥,٢١	٨,٢٥			
الدرجة الكلية للمقياس	تتبعي	٢٠	٣٦,٩٥	١١,٢٥	٣٩	٠,٠٦٩	غير
	بعدى	٢٠	٣٧,٩١	١٠,٣٢			

من خلال الجدول السابق يتضح بانه لا توجد فروق دالة احصائيا بين التطبيق التتبعى والبعدى للمجموعه التجريبية وهذا يدل على استمرار البرنامج المقترح من قبل الباحثة.

ثانيًا: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة تقديم المزيد من الاهتمام بشريحة التلاميذ بشكل عام، لتقديم أفضل الطرق والأساليب التربوية والتعليمية والاجتماعية التي من شأنها أن تحافظ على المستوى المرتفع من المرونة النفسية وفاعلية الذات الإبداعية لديهم.

٢. عقد ندوات وورش عمل تهدف إلى توعية تلاميذ المرحلة الابتدائية بأهمية جودة الحياة وفاعليها من أجل تمتعهم بصحة نفسية سوية.

٣. تصميم وتطبيق برامج تعليمية لرفع مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ بشكل عام وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص.

٤. الاهتمام بضرورة تطبيق برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية في الفصول، والابتعاد عن الطرق التدريسية التقليدية.

٥. استخدام التعزيز الفوري، والأنشطة المستخدمة، وطرق التقويم لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٦. توصي الدراسة بتطوير المزيد من البرامج التدريبية التي تسعى إلى تنمية التوجهات المستقبلية الإيجابية لدى الطلبة، والتي تمكنهم من معرفة أهمية التفكير في قضايا المستقبل والتنبؤ بالسيناريوهات المحتملة، من خلال منهجية تدريبية منظمة الممارسة والتدريب، تعدهم بشكل جيد للنجاح والتكيف مع متغيرات المستقبل.

٧. توصي الدراسة باستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تتضمن تدريب التلاميذ على أسلوب التفكير المستقبلي وتمثله كعادة عقل فاعلة في نشاطاتهم اليومية الحياتية والدراسية، بحيث يبتعد التعليم عن الاستظهار والتقليد ويقترب من التفكير المنظم.

٨. توصي الدراسة بإدماج مهارات حل المشكلات المستقبلية في المناهج الدراسية على شكل مواقف مدروسة وتطبيقية في إثارة التفكير، بحيث تتضمن المناهج موضوعات مشكلات المستقبلية، من مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والبيئية.الخ، وأن ترتبط بما يتعلق بحياة الفرد بخاصة والمجتمع والعالم بعامة.

٩. كما توصي الدراسة الباحثين بالعمل على الربط بين القضايا المستقبلية المختلفة في التربية وإحداث الدمج بين عناصرها لدفع التلاميذ للتكيف الفاعل مع الحياة العملية والأكاديمية.

١٠. وتوصي الدراسة بالاستفادة من الأدوات المستخدمة فيها سواء بتطويرها أو استخدامها مباشرة في دراسات أخرى تستهدف مجموعات أخرى من الطلبة، أو مجتمعات دراسية غير مجتمع الدراسة الحالية، أو فئات عمرية غير الفئة العمرية المستهدفة فيها.

ثالثًا: البحوث والدراسات المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تبحث في معرفة أثر برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية والمرونة النفسية على بيئات أخرى في المجتمع المصري، وعلى شرائح مختلفة من الطلبة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة الحالية.

٢. أثر برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣. أثر برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي والناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

المراجع

نصرة عبد المجيد خليل (٢٠٠١): التعلم المدرسي بحوث نظرية وتطبيقه في علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٥): فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التميز لدى ذوي صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٦)، ٣٤٥-٣٨٩.

هناء أحمد محمد أمين (٢٠١٨): تصور مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتحسين جودة الحياة لذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الملك خالد، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، العدد (١) ٦٣.

يوسف قطامي (٢٠٠٧): ثلاثون عادة عقل. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع .

يوسف قطامي، أميمة عمور (٢٠٠٥): عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يوسف محمد العابد (٢٠١٨): فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي، مجلة الإرشاد النفسي العدد (٥٤) ٣٦٧.

، أسامة سعد أبو سريع (١٩٩٧): مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدي الطلاب الجامعيين: دارسة مقارنة علي أساس الجنس وو جهة الضبط جامعة القاهرة، مجلة كلية الأداب المجلد (٥٧) العدد(٢) صفحة ٢٠٣-٢٤٣.

ابراهيم الحارثي (٢٠٠٢): العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، مكتبة الشقرى، الرياض.

أسامة فاروق مصطفي (٢٠١٣): مدخل الي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب – التشخيص – العلاج، ط٢ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أشرف أحمد السيد & سامية محمد محمد& ايمان رجب قنديل& رانيا عبد الله عبد الله(٢٠١٤): فاعلية برنامج غرشادي في تحسين جودة الحياة لدي أسر الأطفال المعاقين سمعياً، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد٢٥، العدد٩٩، الجزء الأول.

آمال عبد السميع مليجي اباظة (٢٠٠١): المنهج الكلينيكي، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

بطرس حافظ (٢٠٠٨): المشكلات النفسية وعلاجها، عمان دار المسرة للنشر والتوزيع.

جمال الخطيب (١٩٩٧): تعديل السلوك الإنساني. عمان : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حسن زيتون (٢٠١٠): تنمية مهارات التفكير رؤية اشراقية في تطوير الذات ، الرياض: الصولتية للتربية.

حنان مجدي صالح سليمان (٢٠٠٩): السادة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدي مريض السكر المراهق " دراسة سيكومترية كلينيكية" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خولة يحي (٢٠٠٣): الاضطرابات السلوكية والإنفعالية ، عمان :دار الفكر

رغداء علي نعيسة (٢٠١٢): جودة الحياة لدي طلبة جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، مجلد٢٨، العدد الأول.

زكريا الشربيني (١٩٩٦): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

سامى محمد ملحم (٢٠٠٩) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٣ عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة

سماح حسين صالح الجفري (٢٠١٠): أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الابداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

شيفر، ش.، وميلمان،هـ.(٢٠٠٨): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة. فيها (حمدي وداد، مترجم). عمان دار الفكر ناشرون وموزعون

صالح اسماعيل عبد الله الهمص (٢٠١٠): قلق الولادة لدي الأمهات في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة، رسالة ماجستيرو كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

صلاح الدين محمد توفيق(٢٠١٠): فلسفة جودة الحياة للطفولة العربية المعاقة، المؤتمر العلمي السابع(جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية)، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ، في الفترة من ١٣-١٤ إبريل.

طه الدليمي، ابراهيم وحراشة (٢٠٠٩): تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات عادات العقل والذكاء العاطفي بين التنظير والتطبيق، مجلة الثقافة والتنمية، العدد ٩،المجلد(٢٨)، ص-ص ١٠٦،٦٨ .

Bender, W., & smith, j.(1990). Classroom behavior of children and adolescents with

Bognar.G(2005): " The concept of quality of life" journal social theory and practice, vol,31,No. 4, pp.561-580.

Chapman, w.,& tummer W.E.(1999) Students with learning and reading difficulties 2nd ed, A Book Chapter prepared for learners with special Needs in Newzeland.

Choc, M., padilla, G.V.,Chae,Y.r., kim,s.(2001): "Quality of life" for health-related quality of life", international journal of Nursing studies,Vol.38,No.6,pp673-682.

Costa. A & Kallick, B. (2008). Learning and leading with habbits of Mind: 16. Essential charactesits forsuccess, Associarion for supervision and curriculm development, Alexandria, VA, USA.

Cummins, R. A (1997): Assessing quality of life in R. L. Brown (Ed) Quality of life for people with disabilities research, and practice (p. 116- 150) Chelleham., uklstamley thoknesns.

Donvan, J. (1998): Reporting on quality of life in Randomized controlled trials: Biblographic Study: British medical journal, vol. 317, pp. 1991- 1195.

Elksnin, l., & Elksnin, N.(2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. Intervention in school and clinic, 36(1),12-15.

Hallaham, D.P.,& KAUFFMAN, j.M.(1987). Exceptional children: introduction to special education (4thed.). United states: prentice Hall.

Hallahan, D.p.,& Kauffman,J.M.(1987). Exceptional children : introduction to special education (4th ed.) United status : prentice.

Hyerle, David(1999):Visual Tools and technologies . Alexandria Association for supervision and curriculum Development.

Krull, j., Wilbert, j., & Hennemann,t.(2014). The social and Emotional Situation of first Graders with Classroom learning Difficulties in Inclusive classes. Learning Disabilities: A Contemporary journal, 12(2), 169-190.

Lerner, j. (2000). Learning disabilities : theories, Diagnosis, And teaching strategies. 8th ed., Houghton Mifflin Company : New York.

Lerner, j.w.(2002), learning disabilities : theories, diagnosis, and teaching strategies (9th ed.) Boston: Houghton Mifflin (Academic).

Lewis D (2002) Responding to Aviolent incident physical restraint or Anger Management As Therapeutic interventionl, Journal of psychiatric and mental hlealth Nursing. Voly (1) pp. 57- 36.

Liao,p.(2001): " the effects of community attachment and quality of life on migration intention: comparison of Pennsylvania and Taiwanese rural communities, PH.,D, The Pennsylvania state university .p.p 1-80.

Marazano, R (1998). A Difficult kind classroom teaching with dimentions of learning, U.S.A ssociation for supervision & curriculm development . Alexandria. VA.

Marzano, R. (2000). Transforming classroom grading. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.

Mathau,a, (2004). Smart Thinking, Skills for Critical Understanding and Writing. United King dun, Oxford University Press. N2 p.p. 273-284 Mar.

May, L.,& stone C.(2002). The accurancy of acsdemic self-evaluations in children with learning disabilities. Journal of learning Disabilities, 35 (4) 370-383.

Mercer, c.(1992).students with learning disabilities. 3rd ed., Macmillan publishing company : New York.

Reddy, G., Ramar, L.,& kusuma, A.(2003).Learning disabilities : apractical guide to practitioners .2nded., Discovery publishing House : New Delhi.

Rickets. John. (2004). The Relationship between critical Dispositions and critical thinking skills of selected youth leader in the national FFa organization , journal of southern Agricultural Education Research,(1),54.

Rubin, R.(2000):" Diabetes and Quality of life " , Diabetes spectrum, Looksmart.com. look smart Ltd,USA.,vol .13,No.p21.

Rubin, R.(2000):"Diabetes and quality of life" Diabetes Spectrum, Look smart .com look smart LTD ,US. 13, No. p21.

Sahin, S. and baki, A. (2010), "A new model to assess mathemation power " procedia social and behavioral sciences, 9, p.p 1368- 1372 .

Schalock, R.(2000): " Three Decades of life". Focus on autism and other Development Disabilities ,Vol.15.No.2.pp,116-127