مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 32

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين في مدارس مدينة حمص	فاطمه كبار د. عمار الناعمة	58-11
فعالية برنامج تدريبي لخفض شدة المصاداة (الفورية) لدى أطفال التوحد	د. نسرين درويش	94- 59
واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص	جمانه السليمان د. منال مرسي	138-95

الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين في مدارس مدينة حمص

طالبة الماجستير: فاطمه احمد كبار كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: عمار الناعمة

ملخص البحث:

يهدف البحث الكشف عن طبيعة العلاقة بين الغضب وبعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين في مدارس مدينة حمص، حيث تكونت عينة البحث من عينة من الطلبة حيث بلغ عددهم (187) (112) طالباً و (75) طالبة، تم اعتماد مقياس انفعال الغضب من إعداد وادي (2016) ومقياس إيزنك للشخصية تعريب صلاح و الناهية (1989) حيث تم إجراء دراسة سيكومترية على عينة البحث ولمعالجة المعلومات تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة مرتفعة.
2. الغضب يتنبأ بنسبة 62% من سمات الشخصية.
3. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب ودرجاتهم على مقياس سمات الشخصية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على سمات الشخصية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية

الغضب – سمات الشخصية – المراهقين.

Anger and its relationship to some personality traits among a sample of adolescents in schools in the city of Homs

Abstract:

he aim of the research is to reveal the nature of the relationship between anger and some personality traits among a sample of adolescents in the schools of the city of Homs, where the research sample consisted of (187) (112)male and (75)female. (2016) and the Eisenk personality scale, the Arabization of Salah or Nahia (1989), where the standards were codified and the validity and consistency coefficients were performed on the sample of research. To process the information, arithmetic means, standard .deviations, and (T) test were used

.The level of anger among the research sample was high

.Anger predicts (62)% of personality traits

There is a statistically significant correlation relationship between the scores of the individuals of the research sample on the anger .scale and their scores on the personality traits scale

There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the scale of anger according to the gender variable in favor of males

There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on personality traits according to .the gender variable in favor of females

key words

Anger – Personality Trait – Adolescents.

1- المقدمة:

تعد المراهقة نقطة بارزة في تكوين الشخصية وتحديد مقوماتها، فهي الحد الفاصل بين نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة الرشد، وكما أنها المرحلة التي تحدث فيها تغيرات فسيولوجية ونفسية وانفعالية، وتنعكس على سلوك وتصرفات المراهق حتى يبدو وكأنه غريب عن المجتمع الذي يعيش فيه (سليمان ،2015، 118).

وتعد الانفعالات بشكل عام أحد أهم الجوانب في تكوين الشخصية وتلعب دوراً مهماً في حياة الفرد حيث يؤثر الغضب بشكل خاص في الفرد فهو أحد الانفعالات التي يتعرض لها في حياته اليومية حيث يواجه المراهق العديد من المواقف التي تتضمن خبرات وأحداث ومشكلات تنطوي على التهديد والتوتر في مجالات الحياة، وذلك في ظل المتغيرات البيئية المحيطة والتأثيرات السلبية مما يؤدي لإحداث فوراق اجتماعية بين الأفراد وكل ذلك جعل الفرد أكثر قابلية للتوتر والضيق والاضطراب الانفعالي ، وتعد مشاعر الغضب من المشاعر النفسية التي يصعب السيطرة عليها(علام ، 2001 ، 37).

وتختلف الانفعالات من شخص لآخر حيث يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً وتشمل كافة الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وتكاملها لدى الفرد الذي يتفاعل مع العالم المحيط به حيث لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد أهميتها في صقل شخصيته وفي تمتعه بقدر أكبر من التكيف السليم في مستقبل حياته وتعد فترة المراهقة فترة حرجة فيها الكثير من الجاذبات والتناقضات فهي ترسم وتحدد شخصية الإنسان ولها تأثير بالغ في تشكيل شخصيته بعد ذلك(حسونة ، 2002، 45).

فدراسة الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين يعد موضوعاً مهماً لدى المهمتين في هذا المجال كون مرحلة المراهقة تعد من المراحل الهامة بين فئات المجتمع وإنطلاقاً من أن الشخصية تستمر بالنمو والتطور، وكونه تزداد مشاعر

الغضب في هذه المرحلة لذلك من المهم أن نحدد مدى إمكانية تعرض الطالب للغضب وعلاقة ذلك على سمات شخصيته.

2- مشكلة البحث:

يعد الغضب من المشكلات الانفعالية التي اهتم بها العلم في الآونة الأخيرة بوصفه مشكلة تعد أساسية في حياة الإنسان في مختلف جوانبها، فالغضب يحدث فورياً ويختلف في حدوثه ويتفاوت حسب الفترة الزمنية ويعتمد الغضب على أبعاد الشخصية ومدى القابلية له فالأشخاص الذين لديهم غضب كسمة يعانون من تكرار في حالة الغضب فمن المعتقد ان الغضب سمة تعتمد على الفروقات النسبية في مدى التكرار بين الأفراد وحدته ومدة حالة الغضب . (Lench,2004,515)

وقد أهتم بعض الباحثين في الآونة الأخيرة بدراسة انفعال الغضب في المراحل العمرية المختلفة حيث تعتبر فترة المراهقة من المراحل التي تعبر عن انفعال الغضب بطريقة قد تكون سلبية حيث يتعرض هؤلاء المراهقين إلى العديد من المواقف والأحداث والمشكلات المختلفة وللغضب آثار ومظاهر سيئة تؤثر بشكل سلبي على المراهق فقد يرتفع ضغط الدم لديه ويتسارع تنفسه هذا بالإضافة لنزوع الشخص الغاضب إلى التفكير في العدوان وإيقاع الأذى بمن يغضب منه(الشناوي والدماطي ، 1993 ، 8).

ومن الملاحظ أن هناك ارتفاعاً في مستوى الغضب بين المراهقين في المدارس وهذا برمته يؤدي لاتساع دائرة العدوان والعنف في المدارس حيث تم ملاحظة زيادة آثار الغضب فعندما يحقق الغضب نتيجة إيجابية لدى الفرد كان ذلك بمثابة معزز للفرد يجعله يميل إلى استخدامه في مواقف مماثلة لاحقاً حيث تم ملاحظة ظهور سمات في شخصية لدى المراهقين تتمثل في الاستثارة والاكتئاب والعصابية وغيرها من السمات التي يعدها البعض سمات سلبية وقد أختلف انفعال الغضب لديهم باختلاف سمات الشخصية لدى المراهقين.

وفي سياق متصل توصلت دراسة جرجيس (2013) لوجود علاقة قوية ربطت انفعال الغضب بسمات الشخصية وقد أشارت دراسة (Tom & Ruth, 2003) التي تناولت موضوع الفروق الفردية من خلال العوامل الكبرى للشخصية إلى أن سمة الانبساطية لا ترتبط إيجاباً بتحصيل الاكاديمي للطالب عكس السمات الأخرى، كما أكدت دراسة هوارد كاسينكوف (2006) ، ودراسة سليمان (2006) أن الغضب انفعال قوي له العديد من الآثار السلبية على جميع نواحي حياة الفرد المعرفية والاجتماعية.

ونتيجة لعدم لاهتمام الكافي بانفعال الغضب لدى المراهقين وخصوصاً في البيئة العربية ومع قلة الدراسات السابقة التي تناولت الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (50) طالباً وطالبة لتعرف على مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث حيث بينت البحث الاستطلاعية أن نسبة (60%) من أفراد عينة البحث يعبرون عن انفعال الغضب بشكل مباشر ويميلون لتكرار هذا الانفعال وخصوصاً في فترة المراهقة.

وفي ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث تتلخص بالإجابة عن سؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين الغضب وبعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين في مدارس مدينة حمص؟

3- أهمية البحث:

1- أهمية العينة المستخدمة في الدراسة وهم المراهقين.

2- قد تفيد البحث في تقديم إطاراً نظرياً من المعلومات للتخفيف من حدة الغضب لدى المراهقين.

3- قد تفيد البحث في الشجيع على دراسات مستقبلية على عينات مختلفة لتخفيف من حدة الغضب وآثاره السلبية على الشخصية

4- قد يفيد في تشجيع على إعداد برنامج تدريبي لتخفيف من الغضب وآثاره.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- تعرف مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث

2- تعرف بإمكانية التنبؤ بسمات الشخصية من خلال الغضب.

3- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

4- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

5- أسئلة البحث:

1- ما مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث؟

2- هل يمكن التنبؤ بسمات الشخصية من خلال الغضب؟

6- فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب ودرجاتهم على مقياس سمات الشخصية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب تبعاً لمتغير النوع(ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على سمات الشخصية تبعاً لمتغير النوع(ذكر، أنثى) .

7- حدود البحث:

1- **الحدود الزمانيّة:** تحدد البحث بالفترة الزمنية الواقعة بين 15/12/2020 و 1/3/2021

2- **الحدود المكانيّة:** تحدد البحث على المدارس الثانوية في مدينة حمص.

3- **الحدود البشرية:** تحدد البحث على عينة من المراهقين في مدينة حمص.

4- **الحدود الموضوعية:** تناولت البحث: الغضب، السمات الشخصية، عينة من المراهقين في مدارس مدينة حمص.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

تعريف الغضب Anger: هو استجابة ودافع وانفعال، فهو انفعال يشعر به الفرد ويظهر أثره في استجابة تختلف من فرد لآخر قد تكون عدوانية أو انسحابيه ملائمة للموقف ، كما أنه دافع داخلي يستثير سلوك الفرد وانفعاله نحو استجابة معينة ويختلف هذا الدافع من حيث قوته من فرد لأخر مما يؤدي إلى اختلاف الأفراد في سرعة الاستثارة الانفعالية والحدة أثناء الغضب فيعاني هؤلاء الأفراد من حالة مزمنة من التهيج والإثارة وكثرة الشكوى مما يعرضهم للإصابة بالأمراض الجسمية أو الانسحاب من المجتمع أحياناً(سري ،2002، 19).

التعريف الإجرائي للغضب: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على مقياس الغضب.

تعريف السمة Trait: يعرف أيزنك السمة بأنها : تجمع ملحوظ من النزعات الفردية للفعل وسمة هي إتساق ملحوظ في عادات الفرد وأعماله المتكررة(هول وليندزي ، 1978 ، 497).

تعريف الشخصية Personality: عرف واطسون الشخصية بأنها مجموعة الأنشطة التي يمكن اكتشافها بالملاحظة الفعلية للسلوك عبر فترة من الزمن ذات طول كاف، لتعطى معلومات يمكن الاعتماد عليها.

وتعرف سمات الشخصية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سمات الشخصية.

9- الإطار النظري للبحث :

أولاً- الغضب

1- تعريف الغضب:

هو شعور بعدم الرضا يتجه إلى شخص أو شيء ترافقه رغبة بإزالة أسباب عدم الراحة، ولذا فإن الغضب ميل فطري، يواجه بها الإنسان أشخاص أو أشياء لا

يستريح إليها ولا يقبلها، فهو أما يريد التخلص من هذه الأشياء أو يريد أن يحقق أمانيه، فيحاول أن يزيل هذه العوائق والمضايقات التي تقابله. لذا فإن كل إحساس يتولد لدى الإنسان بعدم الرضى يثير فيه انفعال الغضب(حبيب، 1994، 11).

2- مكونات انفعال الغضب:

إن انفعال الغضب يتكون من ثلاث جوانب يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية وهي كالآتي:

1- جانب شعوري ذاتي يعلمه الشخص المنفعل وحده ويختلف من انفعال إلى آخر تبعاً لنوع الانفعال وهذا الشعور يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطني.

2- جانب فسيولوجي داخلي كخفقان القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس وسوء الهضم وزيادة إفراز الغدد الصماء.

3- جانب خارجي ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التي تبدو على الشخص المنفعل وهذا هو الجانب الذي نحكم منه على نوع الانفعال عند الآخرين(عواد وسمور ، 2004، 145).

3- أنواع الغضب : أن الناس تجاه الغضب عدة أنواع:

الغضب الحازم (Assertive Anger): يعتبر نوعاً من الدبلوماسية، حيث يتّسم الشخص الذي يمر بهذا النوع من الغضب بالهدوء، والاستقامة، كما ينظر إليه الآخرون على أنّه شخص مسيطر، وحازم، ومرن، وسريع الاستجابة أثناء الخلافات والظروف المحبطة، حيث إنّه لا يوجّه الإهانات، ولا يلجأ للعنف، ولا يتجنب المواجهة بل على العكس تماماً فهو شخص يحوّل مشاعر الإحباط والغضب إلى محفِّز لتغيير ما يحدث بطريقةٍ إيجابية، وبالتالي يعتبر الغضب الحازم أكثر أنواع الغضب إيجابية من بين الأنواع الأخرى

الغضب السلوكي (Behavioral Anger) :يتمثل التعبير عن الغضب السلوكي بطريقةٍ جسدية، وغالباً ما تكون عدوانية، حيث يشعر الشخص الذي يمر بهذا النوع من

الغضب بأن مشاعر غضبه قد غلبته مما يُفقده السيطرة على نفسه، ويدفعه للاعتداء على الآخرين جسدياً أحياناً، أو إلى تحطيم الأشياء من حوله

الغضب المزمن (Chronic Anger) :هو الشعور بالاستياء المستمر من الجميع الذي يسببه غضب الشخص من نفسه أو إحباطه من الظروف المحيطة،,وغالباً ما تكون أسباب هذا النوع أحداث مؤلمة قد تعرّض لها الشخص في الماضي ولم يتمكن من تخطّيها، كالاعتداء الجسدي والنفسي أو الإهمال، وعادةً ما يختبئ هؤلاء الأشخاص خلف الغضب لحماية أنفسهم من الألم والمعاناة، حيث يمكن أن يساعدهم ذلك على تقليل التوتّر والقلق الناشئَين عن تأمّل الشخص لذاته، فيكون الغضب بمثابة إلهاء النفس عن التأمل الذاتي وفهم الذات الضروريين لتشكيل شخصية مرنة تعكس الذات الحقيقية المرجوة للفرد،

الغضب القاهر (Overwhelmed Anger): هو أحد أنواع الغضب التي يصعُب التحكم بها، والذي يحدث بسبب شعور الشخص باليأس والإحباط الناتجين عن المواقف أو الظروف الخارجة عن سيطرته، كالظروف التي يتحمّل فيها الشخص الكثير من المسؤولية

الغضب السلبي العدواني(Passive Aggressive Anger): يعد تعبيراً غير مباشر عن الغضب من قِبل شخص لا يملك القدرة على التعبير عن غضبه أو شعوره بالألم بشكلٍ واضح وصريح، مما يجعله يعبَّر عنه بالانطواء، حيث يتهرّب الشخص من جميع أشكال المواجهة، ويكبت مشاعر الإحباط والغضب التي يشعر بها أو ينكرها تماماً، كما يمكنه التعبير عن غضبه هذا بشكلٍ لفظي بالسخرية، أو بالصمت الظاهر، أو بالاستهزاء غير المباشر، في حين أنّه من الممكن أن قد يظهر تعبيره السلوكي عن الغضب على شكل مماطلة مستمرة في العمل مثلاً، دون وعي منه بأنّ ما يقوم به سيخلّف نتائج سلبية ستنعكس على حياته الشخصيّة والمهنيّة(كاظم ،2008 ،23).

4- أسباب الغضب:

أشار (حسين ، 2007 ، 36) لثلاثة مقومات لانفعال الغضب والتي تتفاعل لتولد الغضب لدى افرد:

1- المثيرات التي تعمل على استثارة الغضب وقد تكون هذه المثيرات ذات مصدر خارجي من البيئة الخارجية أو مصدر داخلي مرتبط بذات الفرد.
2- حالة الفرد قبل الغضب وتتضمن الحالة الجسمية والانفعالية والمعرفية والخصائص النفسية في الوقت الذي يتعرض فيه للاستفزاز
3- تقييم وتفسير الفرد للمثيرات التي تستثير الغضب وقدرة الفرد على التعامل أو التكيف مع هذه المثيرات.

5- الغضب والشخصية:

أن الأشخاص الذين يتسمون بالغضب المستمر والسريع لديهم ميل نحو لوم الذات، وانتقاد الآخرين كما أنهم يميلون إلى المبالغة وتضخيم الأمور ولديهم قلق ويبحثون عن الكمال الدائم مما يرضهم للكثير من نوبات الغضب.

فالفرد سريع الغضب يكون غير قادر على تحمل الإحباطات، لأنه لم يعتاد عليها، ويرى أنه لا يجب أن يتعرض لمثل هذه الإحباطات كما أنه كثير النقد واللوم للغير لأتفه الأسباب وأبسط الأخطاء كما أنه يفتقر غلى مهارات الاتصال الاجتماعي والانفعالي وتكثر المشاحنات بين أفراد أسرته فالأفراد الذين يتسمون بسرعة الغضب يكونون أكثر قلقاً وعصابية وعدوانية كما انهم يميلون إلى إدراك معظم المواقف التي يتعرضون لها على أنها مواقف محبطة مما يعمل على ظهور مشاعر الغضب لديهم(وادي ، 2016 ، 27).

فالشخص الغاضب يتميز بأنه يلوم ذاته والغير ويضخم الأمور ويكون غير قادر على تحمل الإحباطات التي حدثت له.

6- استراتيجيات عامة للسيطرة على الغضب:

هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن تعلّمها للسيطرة على مشاعر الغضب، وفيما يأتي ذكر لبعض هذه الاستراتيجيات:

1- العدّ: يساعد عد الأرقام بشكلٍ تنازلي أو تصاعدي على خفض معدل ضربات القلب، بالتالي تهدئة الشخص.
2- التنفس العميق: يكون التنفس بعمق بأخذ نفس عميق وهادئ من الأنف ببطء، ثم إطلاقه خارجاً عبر الفم.
3- التمارين الرياضية: تساعد التمارين على تهدئة الأعصاب وتقليل الغضب، كالمشي وقيادة الدراجة الهوائية، ممارسة تمارين التمدد: لممارسة التمارين الحركية مثل تمارين الرقبة والأكتاف دور في التحكم في الجسم وتهدئة المشاعر
4- تكرار جملة مريحة: إنّ تكرار كلمة أو جملة مريحة أكثر من مرة مثل: "اهدأ، كل شيء سيكون على ما يرام"، قد تُشعر الفرد بالتحسّن..
5- التأمل: يفيد التأمل بالذهاب إلى مكان هادئ وإغماض العينين ومحاولة التركيز مع التنفس ببطء، في السيطرة على مشاعر الغضب.
6- التوقّف عن الكلام: إنّ إدراك حقيقة أنّ الصمت أجدى نفعاً من الكلام وقت الغضب، قد يدفع الفرد لإطباق شفتيه كأنّهما قد أُلصقتا معاً، مما قد يخلصه من نوبة الغضب التي يشعر بها.
7- التحدث مع صديق: يُعتبر التحدث مع صديق موثوق أفضل من إهدار الوقت والطاقة في الاستمرار بالتفكير بمسببات الغضب.
8- الضحك: للضحك مفعول كبير في تحسين مزاج الشخص والابتعاد به عن السلبية، ما يعني أنّ ممارسة الضحك مع الأولاد أو مشاهد بعض الفيديوهات المضحكة قد تنأى بالشخص عن مشاعر الغضب والتوتر عند تعرضه لها.
9- التعبير عن الشعور بالغضب: إن التعبير عن المشاعر بطريقة صحيحة وناضجة، يساعد الفرد على تقليل التوتر والغضب(Kimberly,2019,23).

ثانياً- الشخصية وسماتها:

1- تعريف الشخصية :

عرف عالم النفس كاتل Catil الشخصية، بإنها هي تلك التي تسمح لنا بالتنبؤ بما سيفعل الشخص مع موقف معين وهي التي تهتم بجميع أنواع سلوك الشخص الظاهر والباطن وتتكون من عناصر عديدة كالعناصر الديناميكية وهي الدوافع المختلفة للسلوك والسمات المزاجية التي تميز استجابات الفرد في المواقف المتعددة والقدرات العقلية التي تحدد قدرة الفرد على القيام بآداء عمل ما وتتمثل في الذكاءات والمهارات والقدرات الخاصة(شامية، 2016، 11-12).

2- جوانب الشخصية:

تعددت جوانب الشخصية واشتملت على العديد من الجوانب:

الجانب الجسمي: وتظهر أهمية هذا الجانب في التربية الرياضية والألعاب التي تؤدي إلى تنمية الجانب الجسمي والعقلي والحركي من شخصية الفرد.

الجانب العقلي : وتظهر أهمية هذا الجانب في العلوم التي تتناول الجانب التفكير من الشخصية من طبيعة وفيزياء وكيمياء وإحصاء.

الجانب الروحي والإيماني: لا يمكن أن يغفل هذا الجانب لما له من أهمية بالغة لأنه لا حياة بدون الزاد الروحي وإدراك قدرة الخالق وصلة الإنسان بربه .

الجانب الأخلاقي : وهو يزود الفرد بالمبادئ والقيم الأخلاقية السليمة ولا بد من ممارسة مستمرة داخل المؤسسات التعليمية وخارجه حتى ينمو هذا الجانب الهام من جوانب شخصية كل فرد.

الجانب الاجتماعي : الإنسان كائن اجتماعي بطبعه وإن قيمته مستمدة من نظرة المجتمع إليه وقيمة المجتمع مستمدة من وجود أفراده(قطامي ، 2014، 30).

3- نظريات الشخصية:

1- **النظرية السلوكية:** وتسمى هذه النظرية أحياناً بنظرية المثير والاستجابة فالشخصية في إطار هذه النظرية هي التنظيمات أو الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبياً

التي تميز الفرد عن غيره من الناس ولمفهوم العادة قيمة كبيرة في النظرية السلوكية باعتبار العادة رابطاً بين المثير والاستجابة.

2- **نظرية الذات** : صاحب هذه النظرية كارل روجرز وعلى رغم بأنه يعترف أن الوراثة والبيئة تحددان الشخصية على نحو ما فأنه يركز على الحدود التي تضعها الذات والتي يمكن أن تمتد إلى مراحل العمر اللاحقة .

3- **نظرية السمات** : يرى أصحاب هذه النظرية أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات وأن هذه السمات تقوم بدور رئيس في تحديد سلوك الفرد وأن السمات أنماط سلوكية عامة ثابتة نسبياً وتصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وتعبر عن توافقه للبيئة ولا يمكن ملاحظة السمات مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن(البادي ، 2014، 20).

وهناك نظريات أخرى للشخصية مثل:

نظرية التعلم الاجتماعي : البرت باندورا

نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي : جوليان روتر

النظرية المعرفية: جورج كيل

1- أبعاد الشخصية عند أيزنكIznik:

حدد آيزنك أربعة أبعاد للشخصية هي الانطوائية، الانبساطية، العُصابية، والاستقرار العاطفي.

العُصابية Neuroticism مقابل الثبات الانفعالي Emotional Constancy:

العصابية هو المصطلح الذي أطلقه آيزنك على الأشخاص الذين يميلون أكثر للتوتر والعصبية، وحسب آيزنك طبعا (الذي يبحث عن أصل بيولوجي وفيسيولوجي للسمة) فإنهم الأشخاص الذين لديهم جهاز عصبي ودي سمبثاوي أكثر استجابة من الآخرين المستقرين انفعالياً، هذا الجهاز العصبي هو الذي يتحكم في كثير من مشاعرنا

وردود فعلنا، فهو الذي في بعض مواقف الخوف أو الغضب يعطي التعليمات للكبد بإطلاق الغليكوز بالدم من أجل توليد المزيد من الطاقة استعداداً للهرب أو العراك، ويعطي تعليمات لغدد الأدرينالين بإطلاق الهرمون بالدم والذي بدوره يسبب خفقاناً بالقلب وتصاعداً بوتيرة التنفس لاستنشاق المزيد من الأوكسجين واستعداد العضلات للحركة وكل هذا من أجل أن يهرب الشخص من الخطر في حالة الخوف الشديد أو يدخل في عراك في حالة الغضب أو أن يقوم برد فعل سريع ليبتعد عن الخطر وهو لن يقدر على هذا في حالاته العادية دون تدخل هذا الجهاز، لذا فالشخص المرعوب سيركض كعداء المسافات الطويلة والشخص الغاضب سيتعارك كمحترفي المصارعة... وعودة للعُصابي إذن فهو الشخص الذي يميل جهازه العصبي السمبثاوي للنشاط أكثر فيُعطي سمات للشخصية تظهر كل حين كسمات ملاصقة للشخص مثل سرعة الغضب والكآبة والتشاؤم، التوتر والقلق... وهو الشخص الذي يكون أكثر عُرضة من غيره للاضطرابات العُصابية كالوساوس القهرية ونوبات الهلع واضطرابات القلق والتوتر.... ومجددا لا يعني أن تظهر نتيجتك أنك عُصابي يعني أنك شخص مضطرب نفسيا ولكن الشخص المصاب بالوساوس أو القلق والتوتر ستظهر نتيجته أنه عُصابي ولابد مثل الخجول الذي تظهر نتيجته أنه انطوائي والتي لا تعني أن كل انطوائي خجول(زهران، 1985، 108).

الانطوائية Introverted مقابل الانبساطية Extraversion:

بعد الانطواء: يتميز بأنه هادئ ومتروي، مفعم بالكذب أكثر من غيره، محافظ، يحب الأنشطة التي يكون فيها منفرداً، يميل إلى التخطيط ويأخذ الأمور بجدية، وتخضع مشاعره للضبط الدقيق ويقدر أن يسلك سلوك عدواني بنفسه ولا ينفعل بسرعة ومتشائم، ويعطي أهمية للمعايير الأخلاقية،

بعد الانبساط: يتميز هذا البعد بأنه منطلق وأقل عرضة للكف وأنه اجتماعي يحب العمل في جماعة مفردة بالأنشطة التي تحقق له الاتصال بالآخرين، لا يحب القرار منفرداً، ويرى آيزنك أن الانبساط هو عامل راق من الرتبة الثانية له مكونان أساسيان هما: الاجتماعية والاندفاعية.

وغالبية الناس يتصف بهذه الصفات ولكن بدرجات متفاوتة أي إن غالبيتهم ليسوا بالمنطويين أو المنبسطين صرفاً بل تجمع بين خصال كل منهما، وهذا يرجع للظروف الحياتية التي تعصف بالشخص، وقد يكون فترة بين البعدين ولكن لا يوصف بأحدهما صرفاً(عويضة، 2009، 27).

ثالثاً: المراهقة:

1- تعريف المراهقة:

يعرفها ميخائيل إبراهيم أسعد: مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الشباب، وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو، وتحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تقلب الصغير عضواً في مجتمع الراشدين(شامية، 2016، 79).

2- أهمية المراهقة:

بالرغم من أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة مليئة بالمشكلات والاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها المراهق إلا أنها مرحلة هامة في حياة الفرد حيث تظهر أهميتها من خلال:

أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويتحمل مسؤولية نفسه.

1- يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.
2- يسعى إلى تحقيق ميوله، وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير اجتماعية معينة.
3- الوصول إلى التفكير في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية والشخصية.
4- يحاول تحقيق الحرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.

كما تظهر أهميتها من حيث النمو الجسمي والعقلي، المعرفي والاجتماعي، والجنسي الذي تطرأ على حياة المراهق والتي تساعده على أن يكون راشداً مهيئاً للخروج إلى مجتمعه يفيد ويستفيد(عبدالله ،2003، 346).

3- التوعية بخصائص المراهقة وحاجاتها:

يحتاج المراهق إلى توعية بالتغيرات الجسمية التي يمر بها، وما تتركه من انعكاسات نفسية حتى يتمكن من تقبل هذه التغيرات واستيعابها والتأقلم معها، ويتم كل هذا عن طريق التوعية، التفهم والوعظ والارشاد دون فرض الرأي والتعصب له، لأنه سيؤدي إلى مزيد من التمرد .وهذه التوعية تهدف إلى جعل المراهق يعيش مراهقته دون مشاكل، وذلك عن طريق "تعزيز الاختلاط السليم" ، وتعزيز قيم الشرف والحب والصداقة واحترام الأنوثة والرجولة واحترام شخصية الشريك، فلا تهتك ولا ميوعة ولا انحلال من ناحية ، ولا تزمت ولا كبت ولا تشدد من ناحية أخرى.

في الأسرة:

الأسرة هي المحيط الأول الذي ينشأ ويعيش فيه المراهق، ولا يمكن الانفصال عنه، على الرغم من محاولة ذلك، لتحقيق الاستقلالية الفردية والقضاء على القيود الأسرية، ولكي تستطيع الأسرة السيطرة على الأبناء خلال هذه الفترة وتوجيههم، لا بد أن توفر الجو الأسري الملائم.

في المدرسة:

تعد المدرسة المحيط الثاني بعد الأسرة التي يتفاعل معها المراهق، كما تعتبر الهدف الثاني بعد الأسرة في تمرده وثورته ضد السلطة المدرسية والأستاذ، بحيث يلاحظ عموما وجود حساسية كبيرة في التعامل بين الأستاذ والتلميذ المراهق الذي يجد صعوبة في التكيف نتيجة وجود بعض المشاكل النفسية والاجتماعية، حيث تظهر مشاعر المعارضة والكره والعناد، باعتبار أن الأستاذ هو مصدر السلطة، ذلك أنه ولقيامه بواجبه وأدائه لدوره على أكمل وجه، وجب عليه التحكم في القسم والسيطرة على زمام الأمور، ولذلك فإن على الأستاذ وبالرغم من وجوب فرض هذه السيطرة يجب عليه أن يتصف بجملة من الصفات تجعل تلاميذه يثقون به و يحبونه(الديدي ، 1995، 182).

الدراسات السابقة:

أولا– الدراسات التي تناولت الغضب:

دراسات عربية:

دراسة وادي (2016): غزة

- عنوان البحث: مكونات انفعال الغضب وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية
- أهداف البحث: هدف البحث هذا البحث إلى التعرف إلى مستوى الغضب لدى التلاميذ .
- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (382) تلميذاً وتلميذة
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس انفعال الغضب أعداد أحمد حمزة
- أهم نتائج البحث: توصل البحث إلى أن مستوى الغضب كان بدرجة مرتفعة كما توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الغضب.

دراسة عبد الكريم والمرتجع (2020) :ليبيا

- عنوان البحث: الغضب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة
- أهداف البحث: هدفت البحث إلى تعرف على مستوى الغضب لدى طلبة الجامعة.
- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (65) طالباً وطالبة.
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس الغضب من إعداد كفافي 2000.
- نتائج البحث: أسفر البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الغضب تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث بينما كان مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث بدرجة مرتفعة.

دراسات أجنبية:

دراسة Boman (2003) : أمريكا

Gender Differences in School Anger

- عنوان البحث: الفروق بين الجنسين في الغضب المدرسي.
- هدف البحث: هدف هذا البحث إلى اختبار الفروق الفردية في الغضب بين الذكور والإناث
- عينة البحث: تم البحث على عينة كلية قوامها 102 من الذكور والإناث العنيفين.
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس الغضب متعدد الأبعاد (Smith1998)
- نتائج البحث : أظهرت النتائج أن الذكور والإناث لا يختلفون في استثارتهم تجاع مثيرات الغضب وأن الإناث لديهم قدرة أكثر من الذكور على التعبير الإيجابي عن الغضب

دراسة: ستيفلر Stiffler (2008): الهند

Adolescents and Anger: An Investigation of Variables that influence the expression of anger

- عنوان البحث: المراهقين والغضب: المتغيرات التي تؤثر على التعبير عن الغضب.
- هدف البحث: هدف إلى اختبار أثر بعض المتغيرات مثل (الجنس – الأصدقاء – الإنجاز)
- عينة البحث: اشتملت عينة البحث على 74 طالباً
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس مستويات الغضب وتحكم به من أعداده.
- نتائج البحث: أظهرت النتائج أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستويات الغضب.

ثانيا– دراسات خاصة بسمات الشخصية:

دراسات عربية:

دراسة القيق (2011): غزة

- عنوان البحث: سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية

- أهداف البحث: يهدف البحث إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الثانوية.
- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (688) طالباً وطالبة.
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس العوامل الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه.
- نتائج البحث: أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين التفكير التأملي وكل من سمة العصابية والانبساطية بينما توجد علاقة موجبة بين التفكير التأملي وسمتي الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير.

دراسة شامية (2016) : غزة

- عنوان البحث: سمات الشخصية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى المراهقين
- أهداف البحث: يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين التكيف النفسي وسمات الشخصية
- عينة البحث: تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (491) مراهقاً.
- أدوات البحث: تم استخدام مقياس سمات الشخصية لآيزنك.
- نتائج البحث: أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين التكيف النفسي وسمات الشخصية، كما توصلت لوجود فروق دالة تعزى لنوع الجنس لصالح الإناث.

دراسات أجنبية:

دراسة كرستينا (2011) : تشيلي

Personality and parent actions related to behavioral problems

- عنوان البحث: الشخصية وإجراءات الآباء المتعلقة بالمشاكل السلوكية
- أهداف البحث: يهدف البحث إلى فهم الشخصية وتصرف الآباء والعوامل المرتبطة مع مشاكل المراهقين
- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (884) مراهقاً ومراهقة

- أدوات البحث: تكونت أدوات البحث من مقاييس كسر السلوك وتقارير الشخصية للشباب.
- نتائج البحث: أشارت نتائج البحث إلى إن هناك ارتباطاً كبيراً بين إجراءات الآباء مع الأبناء وشخصيتهم، وبين مشاكل الأبناء وشخصياتهم.

مكانة البحث الحالية بين الدراسات السابقة:

لقد تم الإفادة من الدراسات السابقة في:

- الاطلاع على المقاييس المستخدمة في قياس مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث
- الاطلاع والاستفادة من المقاييس المستخدمة لسمات الشخصية.
- الاطلاع على الفرضيات والأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج.
- اختلف البحث الحالية عن الدراسات السابقة بأنه لا يوجد على حد علم الباحث أي دراسة محلية تناولت الغضب وعلاقته بسمات الشخصية لدى المراهقين .

5- منهج البحث وإجراءاته:

- **منهج البحث:**

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً، ويعرِّف المنهج الوصفي بأنه منهج تستخدمه العلوم الاجتماعية والانسانية ويعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيان وتفسير تلك العمليات، ويعد المنهج الوصفي أكثر مناهج البحث ملاءمة للواقع الاجتماعي كسجل لفهم ظواهره واستبصارنا بها(العسكري ، 2004 ، 19).

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من طلبة جميع مدارس الحلقة الثانية تعليم اساسي في مدينة حمص والبالغ عددهم (2153) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2020- 2021 والموزعين على (5) مدارس حيث

تكونت عينة البحث من (112) طالباً و (75) طالبة من مدارس مدينة حمص وقد تم سحبها بالطريقة العشوائية العنقودية.

- **أدوات البحث:**
- **مقياس الغضب:**
- وصف المقياس:

تم اعتماد مقياس انفعال الغضب من إعداد وادي (2016) ويتكون من 67 عبارة موزعة على 6 أبعاد كالآتي:

مثيرات الغضب – المشاعر المصاحبة للغضب – الأعراض السيكومترية – الغضب الذاتي – الغضب الخارجي – حدة الغضب موزعة على مقياس ليكارت خماسي .

- الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة البحث الحالية: تم سحب عينة سيكو مترية من طلاب التعليم الثانوي، حيث بلغت العينة (50) طالباً خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف القيام بإجراءات التحقق من الصدق وإيجاد معاملات الثبات للمقياس وجاءت النتائج كالآتي:
- **صدق المقياس:**

الصدق التميزي:

تم ترتيب درجات المقياس الخاص الخاصة بعينة الصدق والثبات تنازلياً وتم اختيار 8% من الفئة العليا و8% من الفئة الدنيا وتم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار ت وجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها في مقياس الغضب

انفعال الغضب	الفئة	العدد	م	ع	ت	القيمة الاحتمالية	مستوى دلالة	درجة حرية	القرار
	الفئة العليا	8	30.15	19.8	1.14	0.02	0.05	7	دال

	الفئة الدنيا	8	41.0	10,4					

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فرقاً دالاً احصائيا بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس انفعال الغضب اذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.02وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

الصدق البنيوي:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس ولحساب هذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب وكانت نتائج كالتالي:

جدول (2)

يبين معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس الغضب

الأبعاد الفرعية	مثيرات الغضب	المشاعر المصاحبة للغضب	الاعراض السيكومترية	الغضب الذاتي	الغضب الخارجي	حدة الغضب	الدرجة الكلية
مثيرات الغضب	–	.848**	.753**	.540**	.668**	.591**	.826**
المشاعر المصاحبة للغضب	–	–	.771**	.456**	.696**	.456**	.615**
الاعراض السيكومترية	–	–	–	.537**	.636**	.456**	.545**
الغضب الذاتي	–	–	–	–	.731**	.468**	.567**
الغضب الخارجي	–	–	–	–	–	.350**	.812**
حدة	–	–	–	–	–	–	.509*

الغضب							*

** دال عند مستوى الدلالة 0.05

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الغضب بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت النتائج تدل على درجة ثبات عالية للمقياس كما هو واضح في الجدول:

جدول رقم (3)

معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وتجزئة النصفية في مقياس انفعال الغضب

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات
معامل ألفا كرونباخ	0.83
التجزئة النصفية	0.71

2- مقياس سمات الشخصية:

وصف المقياس: تم استخدام مقياس إيزنك للشخصية تعريب صلاح أو الناهية (1989) ويتكون المقياس من 90 عبارة موزعة على أربعة أبعاد التالية الانبساطية – العصابية – الذهانية – الجاذبية الاجتماعية .

- الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة البحث الحالية: تم سحب عينة سيكو مترية من طلبة التعليم الثانوي ، حيث بلغت العينة (50) طالباً خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف القيام بإجراءات التحقق من الصدق وإيجاد معاملات الثبات للمقياس وجاءت النتائج كالآتي:

- **صدق المقياس:**

الصدق التميزي:

تم ترتيب درجات المقياس الخاص الخاصة بعينة الصدق والثبات تنازلياً وتم اختيار 8% من الفئة العليا و8% من الفئة الدنيا وتم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار ت وجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها في مقياس سمات الشخصية

	الفئة	العدد	م	ع	ت	sig	مستوى دلالة	درجة حرية	القرار
سمات الشخصية	الفئة العليا	8	24.5	10.2	3.360	0.01	0.05	7	دال
	الفئة الدنيا	8	30.7	11.4					

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فرقاً دالاً احصائيا بين المجموعتين العليا والدنيا في سمات الشخصية اذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.01 وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05.

الصدق البنيوي:

لحساب هذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب وكانت نتائج كالتالي:

جدول(5)

يبين معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس سمات الشخصية

الأبعاد الفرعية	الانبساطية	العصابية	الذهانية	الجاذبية الاجتماعية	الدرجة الكلية
الانبساطية	-	.448**	.553**	.530**	.725**

العصابية	–	–	.471**	.655**	.716**
الذهانية	–	–	–	.637**	.645**
الجاذبية الاجتماعية	–	–	–	–	.567**

** دال عند مستوى الدلالة 0.05

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس سمات الشخصية بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والنتائج تدل على درجة ثبات عالية للمقياس كما هو واضح في الجدول رقم 6:

جدول رقم (6)

معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية في مقياس سمات الشخصية

طريقة حساب الثبات	طريقة حساب الثبات
معامل ألفا كرونباخ	0.61
التجزئة النصفية	0.73

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا– الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول : ما مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد قسمت مستويات الغضب على أساس خصائص منحنى التوزع الطبيعي ، حيث حددت نقطة القطع الأعلى ب(المتوسط + الانحراف المعياري) ، أما نقطة القطع الدنيا فقد حددت ب(المتوسط – الانحراف المعياري) ، وما بينهما المتوسط .

جدول رقم (7)

نقطة القطع لمقياس الغضب

مقياس الغضب					
	العينة	نقطة القطع الأدنى	نقطة القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	187	46.41	73.99	60.2098	13.795

وبناء على ذلك يمكن القول بأن مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث قد تم حسابها من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (8)

مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث

مقياس الغضب			التكرار	النسبة المئوية
مقياس الغضب	المستوى المنخفض	(46 فما دون)	25	%13.36
	المستوى المتوسط	(46-73)	65	%34.75
	المستوى المرتفع	(73 فما فوق)	97	%51.87

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الغضب لدى أفراد عينة البحث 51.87 بدرجة مرتفعة وتلك نسبة طبيعة في الفترة التي يمر بها الطلبة وهي فترة المراهقة حيث يعاني المراهق من عديد من الضغوطات والانفعالات التي تؤدي برمتها لزيادة انفعال الغضب لدى المراهقين هذا بالإضافة لارتفاع الهرمونات لدى المراهق وهذا ما أكدته دراسة ودي (2016) ودراسة عبد الكريم ومرتجع (2020).

السؤال الثاني: هل يمكن التنبؤ بسمات الشخصية من خلال الغضب ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل الانحدار عن طريق القيام الإجراءات الآتية:

جدول (9)

معامل الارتباط والتحديد لسمات الشخصية والغضب

الخطأ المعياري المقدر	معامل التحديد المعدل	معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)	معامل الارتباط
10.12	0.343	0.345	0.062

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.62 أي إن المتغير المستقل الغضب يمثل نسبة 62% من قيمة المتغير التابع سمات الشخصية أي إن الغضب يتنبأ بنسبة 62% من سمات الشخصية والجدول الآتي يوضح تباين الانحدار لكل من الغضب وسمات الشخصية:

جدول (10)

تحليل تباين الانحدار للغضب وسمات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	ف	القيمة الاحتمالية
الانحدار	19697.8	1	19697.8	4.093	0.000
المتبقي	37421.6	187	102.5		
المجموع	57119.4	187			

يلاحظ من الجدول رقم (10) إن قيمة ف دالة إحصائياً إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة ، وهذا يشير إلى أثر المتغير المستقل الغضب في المتغير التابع سمات الشخصية أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (11)

معاملات الانحدار بين الغضب وسمات الشخصية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	القيمة الاحتمالية
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
القيمة الثابتة	15.84	1.27	0.62		0.000
الغضب	0.277	0.017		12.76	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائيا إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن المتغير المستقل الغضب يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في المتغير التابع سمات الشخصية وهذا ما أكدته دراسة وادي (2016) فالأفراد الذين يتسمون بسرعة الغضب يكونون أكثر قلقاً وعصابية وعدوانية كما انهم يميلون إلى إدراك معظم المواقف التي يتعرضون لها على أنها مواقف محبطة مما يعمل على ظهور مشاعر الغضب لديه وبتالي يكون التنبؤ بسمات الشخصية من خلال مستوى الغضب أمراً واضحاً.

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب ودرجاتهم على مقياس سمات الشخصية.

جدول رقم (12)

العلاقة الارتباطية بين الغضب وسمات الشخصية

الغضب سمات الشخصية	عدد العينة	مستوى دلالة	مستوى المعنوية	معامل الارتباط بيرسون	القرار
	187	0.05	0.000	0.587**	دال إحصائيا

تبين نتيجة الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية بين الغضب وسمات الشخصية، فالغضب من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية وهذا الانفعال قد لا يستغني عنه الفرد ونحن حين نبحث عن شخصية الفرد نلتفت إلى الأسلوب الذي يتخذه في عواطفه أي كيف تكون استجابته للمواقف الصعبة أو هو حين يغضب يكظم غضبه ويكتم أو يصرخ ويهاجم وكل ذلك يساعد على توضيح العلاقة بشكل واضح بين الغضب وشخصية الفرد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الغضب تبعاً لمتغير الجنس .

الجدول رقم (13)

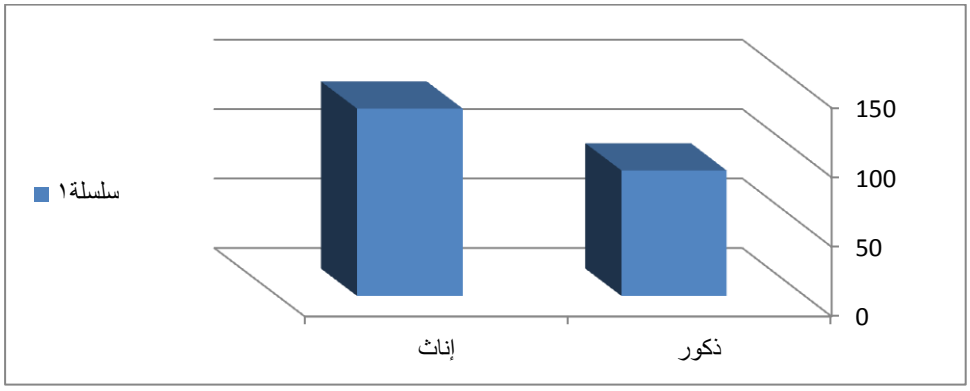
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	112	90.19	62.9	185	2.73	0.007	9.17	0.00	دال
إناث	75	70.09	11.2						

يبين جدول رقم (2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الغضب لأن قيمة الاحتمالية أصغر من

قيمة مستوى الدلالة وبتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، وتوجد فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الغضب لصالح الذكور وقد يعود ذلك للبيئات الأسرية التي قد تنطوي على العنف والعدوان في ردود الفعل هذا بالإضافة لطبيعة مجتمعنا الذكوري بطبيعة الحال الذي لا يقيد سلوك المراهق العدواني على اعتبار ذلك جزء من ذكوريته ويختلف ذلك مع دراسة ودي (2016) واتفقت مع دراسة شامية (2016) التي توصلت لوجود فروق بين الذكور والإناث لكن لصالح الإناث في التعبير عن الغضب.

رسم بياني (1)

رسم بياني يوضح الفرق بين الذكور والإناث على مقياس الغضب



الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على سمات الشخصية تبعاً لمتغير الجنس .

الجدول رقم (14)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	112	41.6	16.92	185	3.28	0.001	0.044	0.00	دال
إناث	75	55.8	21.38						

يوضح جدول (3) جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية وذلك لصالح الإناث حيث نجد أن قيمة الاحتمالية أصغر من قيمة مستوى الدلالة .

شكل بياني رقم (2)

يوضح الفرق بين الذكور والإناث على مقياس سمات الشخصية ككل

جدول رقم (15)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد الشخصية لإيزنك

أبعاد الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	ذكور		إناث		185			
الانبساطية	9.82	3.23	14.49	2.6		1.82	0.02	لصالح الإناث
العصابية	13.4	3.75	16.45	3.88		2.03	0.04	لصالح الإناث
الذهانية	15.7	6.32	14.3	3.7		2.34	0.07	غير دال
الجاذبية الاجتماعية	10.5	4.5	5.3	1.8		2.8	0.03	لصالح الذكور

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث على أبعاد العصابية والانبساطية لصالح الإناث وجاذبية الاجتماعية لصالح الذكور وعدم وجود فروق في سمة الذهانية تعزى لمتغير الجنس وهذا يوضح أن الإناث يمتلكون شخصية سوية وثقة بنفس وسيطرة على الآخرين في مواقف مختلفة حيث قد يعود ذلك لأثر التنشئة الوالدية في تكوين شخصية الإناث هذا بالإضافة للطبيعة الإناث الفطرية وذلك يتفق مع دراسة شامية (2016) التي توصلت لوجود فروق في سمات الشخصية بين الذكور والإناث تعزى لمتغير الجنس.

مقترحات البحث:

- ضرورة بناء برامج إرشادية تهدف إلى خفض حدة الغضب لدى المراهقين
- تفعيل دور الإرشاد النفسي في المدارس بشكل أكبر وتوجيه المراهقين لكيفية التعامل مع مثيرات الغضب والتعبير عنه بشكل إيجابي.
- تعليم الآباء والأبناء المهارات الضرورية لكيفية التحكم بانفعال الغضب .

-

- **قائمة المراجع:**

- البادي، عائشة. (2014). سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان ، *رسالة ماجستير* . كلية العلوم والآداب .
- جرجيس، أشواق، (2013)، الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)*، 2(36)، 179-200.
- حسونة، ظافر. (2002)، السمات الشخصية وبعض الخصائص الأخرى لطالبة الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث والمدارس الحكومية في منطقة أربد . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة اليرموك.
- حسين ، طه عبد العظيم .(2007) . استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان . ط1 . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حويج ، مروان. (2006). المدخل إلى علم نفس العام . ط1 . دار اليازوري . عمان . الأردن.
- الديدي، عبد الغني. (1995). التحليل النفسي للمراهقة ظواهر المراهقة وخصائصها، بيروت، ط 5 ، دار الفكر اللبناني.
- سري، هبة إسماعيل. (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي بالغضب. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية البنات . جامعة عين شمس.
- سليمان ، السيد .(2006). الغضب وعلاقته بالدافع للانجاز وموضوع الضبط . مجلة كلية التربية بالاسماعلية . عدد 5.
- سليمان، محمد. (2015). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. دمشق: المجلد الثالث عشر، العدد الثاني.

- شامية ، محمود. (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى المراهقين . الجامعة الإسلامية . غزة .
- الشناوي، محروس، الدماطي، محمد (1993). **مقياس الغضب الابعاد دراسة عاملية** . ط1 . الرياض، دار الخريجي للنشر وتوزيع.
- عبد الكريم ، صالحة . المرتجع ، فاطمة صالح .(2020). الغضب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة . ليبيا: جامعة بنغازي.عدد38.
- عبد االله، مجدي أحمد محمد .(2003).السلوك الاجتماعي وديناميته، محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية.
- العسكري، عبود عبد الله. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية* ، سوريا: دار النمير.
- علام ، محمد فاروق .(2001) . تقييم برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراه . كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس.
- عويضة ، كامل محمد .(2009). سلسلة علم نفس بين الشخصية والفكر . العدد 17 . مصر: ط1.
- قطامي ، يوسف.(2014). نمو شخصية الطفل . ط1 . عمان : دار المسيرة للنشر وتوزيع .
- القيق ، منار سميح.(2011). سمات الشخصية وعلاقته بالتفكير التأملي . *رسالة ماجستير* .غزة : جامعة الأزهر.
- كاظم ، محمد نبيل .(2008). **كيف نتحرر من نار الغضب** . ط1 . القاهرة : دار السلام للنشر والتوزيع.
- هوارد كاسينوف ، ريمون شيب تافرات. (2006). **الغضب إدارته وعلاجه** . دليل الممارسين الكامل في المعالجة . السعودية: مكتبة العكبيان.
- هول، ليندزي. (1978). **نظريات الشخصية** . ترجمة فرج أحمد وآخرون . ط2 . دار الشايع للنشر وتوزيع.

- وادي ، منى .(2016). مكونات انفعال الغضب وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. غزة: الجامعة الإسلامية.

مراجع الاجنبية:

- Boman, p. (2003). Gender Differences in School Anger. International Education Journal 4 (2), 525-535>
- Christina, P. (2011). Personality and parent actions related to behavioral problems: Robust and Surprising Findings. Journal of Personality and Social Psychology, 81(2), 322-331.

- Sullivan, D.& Strauser, D. R.& Wong, A.W.K.(2012) . Five-Factor Model of Personality, Work Behavior Self-Efficacy, and Length of Prior Employment for Individuals With Disabilities.An Exploratory

- Stiffler, K. (2008). Adolescents and Anger: An Investigation of Variables that influence the expression of anger. Ph.D. Dissertation,
Indiana University of Pennsylvania.

- Tom farsides, Ruth Woodfield (2003). individual differences and under graduate academic success, the roles of personality; intelligence and application, personality and individual difference, 34, 1225-1243.
- Kimberly Holland (2019). "How to Control Anger: 25 Tips to Help You Stay

- Lench, H. et al (2004). ‘‘Anger Management : Diagnostic Differences
and Treatment Implications ’’ University of California, Irvine Journal of
Social and Clinical Psychology. 23(4), 2004. 512-531.

الملاحق:

ملحق رقم 1

مقياس الغضب

م	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أغضب من غياب المدرس عن الحصص دون إعتذار					
2	اغضب عندما يقاطعني أحمد التلاميذ أثناء كلامي مع المدرس					
3	أغضب حين أتذكر موقف سيئ حدث لي مع زملائي					
4	أغضب نتيجة عدم أكتراث التلاميذ الآخرين بمشاعري					
5	أغضب عند عدم قدرتي على أخذ حقي من التلاميذ					
6	أشعر بالغضب عندما لا يتحقق أي مطلب أريده					
7	أشعر بالغضب عندما أفقد أدواتي المدرسية					

8	أغضب من عدم المساواة بيني وبين زملائي التلاميذ من قبل المدرسين					
9	أغضب من حديث التلاميذ معي بصوت عالي					
10	أغضب حينما لا أحقق أهدافي					
11	أغضب من نقد المدرسين لي أمام زملائي					
12	أغضب حينما أكتشف أن صديقي غير أهل للثقة					
13	أغضب عند عدم إكتراث المدرس بإجادتي لوجباتي					
14	اغضب عندما لا أتمكن من عمل واجباتي بشكل جيد					
15	اغضب عنما لا أحصل على مصروف كاف					
16	اغضب من محاولة بعض التلاميذ تشتيت أنتباهي أثناء شرح المدرس					
17	أشعر بالكره لكل من حولي من تلاميذ					
18	أشعر بالرغبة في تدمير ممتلكات زملائي التلاميذ عندما أغضب					
19	أشعر بالغضب عندما أحس أنني أقل من					

	مستوى زملائي					
20	أشعر بالغضب عند عدم قدرتي على إنجاز الأمور في الوقت المحدد					
21	أشعر بالإحباط عندما أغضب					
22	أشعر بالضيق عندما أغضب					
23	أشعر رغبة في تدمير ممتلكات التلاميذ الآخرين عند الغضب					
24	أشعر بالغضب عندما يسخر مني أحد زملائي					
25	أشعر بالغضب دائماً أكثر مما يحدث للتلاميذ الآخرين					
26	عندما أغضب أشعر بالإرتباك					
27	عندما أغضب يلازمني شعور بالرغبة في العدوان على من أثار غضبي					
28	أشعر بالخوف عندما أغضب					
29	عندما أغضب أشعر بالرغبة في العودة إلى الموقف الذي أغضبني حتى أتصرف بشكل آخر					
30	ترتعش أطرافي أثناء الغضب					

31	أجد صعوبة في التنفس كلما غضبت					
32	أشعر بالألم في صدري عندما أغضب					
33	يرتفع لدي ضغط الدم كلما غضبت					
34	أشعر بالأعياء الشديد عندما أغضب					
35	عندما أغضب أقضم أظافري					
36	تزداد سرعة ضربات قلبي كلما غضبت					
37	ينتابني صداع حاد في حالة الغضب					
38	عندما أغضب اشعر بالآلام في معدتي					
39	أشعر بالغثيان أثناء الغضب					
40	عندما أغضب أقوم بإيذاء نفسي					
41	عندما أغضب أفضل الانسحاب من الموقف					
42	عندما أغضب من شخص ما فإنني أواجهه دون الاهتمام بوجود الآخرين					
43	اقطع ملابسي عندما اغضب					
44	اشد شعري أثناء غضبي					
45	اغضب من نفسي لقلة مثابرتي حتى تتحقق أهدافي					

46	استطيع اخفاء مظاهر غضبي					
47	اضغط على أسناني عند غضبي					
48	اغضب حينما تفسد علاقتي بالآخرين عن غير قصد					
49	عندما اغضب اخدش وجهي محدثا جروح					
50	عندما اغضب أفقد الشهية					
51	أتشاجر مع من تسبب في غضبي					
52	عندما أغضب أصب غضبي على التلاميذ					
53	عندما أغضب أصرخ واصيح في من آثار غضبي					
54	عندما أغضب أدفع زملائي بعنف					
55	عندما أغضب أحطم الأشياء من حولي					
56	عندما أغضب استخدم الات حادة لا تلاف ممتلكات التلاميذ الآخرين					
57	عندما أغضب أوجه عدواني نحو زملائي					
58	عندما أغضب أقوم بإتلاف الابواب والشبابيك					
59	كل من يحيط بي يدرك أن نوبات غضبي أعنف مقارنة بالتلاميذ الآخرين					

60	أرى أن شدة غضبي لا تتناسب مع الموقف الذي آثارها					
61	عندما أغضب أصاب بحالة من فقدان السيطرة التامة على نفسي					
62	عندما أغضب اشعر انني على وشك الإنفجار					
63	أستمر في حالة من الغضب الشديد أكثر من اللازم					
64	عندما أغضب لا أستطيع التميز بين كبير وصغير					
65	يندهش الطلبة من نوبات غضبي الشديدة					
66	أغضب دائما بسبب أو بدون سبب					
67	عندما أغضب أشعر بأن دمي يغلي					

ملحق2

مقياس سمات الشخصية لإيزنك

1-	هل لك هوايات كثيرة متنوعة ؟	نعم	لا
2-	هل تتوقف لكي تفكر في الأمور قبل أن تقدم على عمل أي شئ ؟		
3-	هل يتقلب مزاجك في أغلب الأحيان ؟		
4-	هل حدث مرة أن قبلت المديح و الثناء على شئ كنت تعرف أن شخص آخر قام به ؟		
5-	هل أنت كثير الكلام؟		
6-	هل يقلقك أن تكون عليك ديون ؟		
7-	هل يحدث أحياناً أن تشعر بالتعاسة دون سبب ؟		
8-	هل حدث في أي موقف أن كنت جشع (طماع) فأخذت لنفسك من أي شئ أكثر مما يخصك ؟		
9-	هل تغلق بيتك بعناية في البيت ؟		
10-	هل أنت أقرب إلى الحيوية ؟		
11-	هل يضايقك كثيراً أن ترى طفلاً أو حيواناً يتعذب ؟		
12-	هل تقلق في كثير من الأحيان على أمور لم يكن يصح أن تعملها أو تقولها ؟		
13-	إذا وعدت بأن تعمل شيئاً ، فهل تحافظ دائماً على وعودك مهما يكن ذلك متعباً لك ؟		
14-	هل تنطلق عادة و تمتع نفسك إذا ذهبت لحفلة مرحة ؟		
15-	هل أنت تستفز بسهولة ؟		
16-	هل حدث أن ألقيت اللوم على شخص آخر لخطأ أن كنت تعرف أنك المسئول الحقيقي عنه؟		

17-	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل ؟		
18-	هل تعتقد أن التأمين على الحياة و الممتلكات فكرة جيدة ؟		
19-	هل تجرح مشاعرك بسهولة ؟		
20-	هل كل عاداتك حسنة و محببة ؟		
21-	هل تميل لأن تبقى بعيداً عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية ؟		
22-	هل يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات يمكن أن يكون لها آثار خطيرة أو غريبة ؟		
23-	هل تشعر غالباً أنك زهقان (طفشان) ؟		
24-	هل حدث أن أخذت شيئاً (حتى و لو كان دبوس أو أزرار) يخص شخصاً آخر ؟		
25-	هل تحب الخروج كثيراً ؟		
26-	هل تستمتع بإيذاء من تحب ؟		
27-	هل يضايقك في أغلب الأحيان الشعور بأنك عملت ذنب ؟		
28-	هل يحدث أحياناً أن تتكلم عن أشياء أو موضوعات لا تعرفها ؟		
29-	هل تفضل القراءة أكثر من مقابلة الناس ؟		
30-	هل لك أعداء يريدون إيذائك ؟		
31-	هل تعتبر نفسك شخص عصبي ؟		
32-	هل لك أصدقاء كثيرون ؟		
33-	هل تستمتع بعمل مقالب في الآخرين قد تؤذيهم في بعض الأحيان ؟		
34-	هل أنت شايل الهم باستمرار ؟		
35-	عندما كنت طفلاً هل كنت تنفذ ما يطلب منك فوراً و دون تذمر ؟		
36-	هل تعتبر نفسك شخص يعطي أكثر و ما تشيل هم ؟		

37-	هل العادات الحميدة و النظافة لها أهمية كبيرة عندك ؟		
38-	هل تقلق على ما يحتمل أن يحدث من أمور سيئة ؟		
39-	هل حدث أن كسرت أو ضيعت شيئاً يملكه شخص آخر ؟		
40-	هل تبادر أنت عادة بالتعرف على أصدقاء جدد ؟		
41-	هل تعتبر نفسك متوتر أو سهل الاستثارة ؟		
42-	هل تكون في الغالب صامتاً و أنت مع أشخاص آخرين ؟		
43-	هل تعتقد أن الزواج موضة قديمة و يجب إلغاؤه ؟		
44-	هل تتفاخر بنفسك قليلاً من حين لآخر ؟		
45-	هل يمكنك بسهولة أن تدخل الحيوية على حفلة مملة و دمها ثقيل ؟		
46-	هل يضايقك الذين يقودون سياراتهم بحرص شديد ؟		
47-	هل تقلق على صحتك ؟		
48	هل حدث أن قلت شيئاً سيئاً أو قبيحاً على أي شخص آخر ؟		
49-	هل تحب أن تقول نكات أو حكايات مسلية لأصدقائك ؟		
50-	هل تستوي في نظرك معظم الأمور بحيث تجد أن لها طعم واحد ؟		
51-	عندما كنت طفلاً هل حدث مرة ان كنت متبجحاً مع والديك ؟		
52-	هل تحب الاختلاط بالناس ؟		
53-	هل تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك ؟		
54-	هل تعاني من قلة النوم؟		
55-	هل تغسل يديك دائماً قبل الأكل ؟		
56-	هل يكون لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما يسألك الآخرين ؟		
57-	هل تحب أن تصل قبل مواعيدك بوقت كاف ؟		
58-	هل تشعر غالباً بالتعب و الإرهاق بدون سبب ؟		

59-	هل حدث مرة أنك غشيت في أي لعبة أو مبارة؟		
60	هل تحب أن تعمل الأشياء التي تحتاج إلى سرعة في أدائها؟		
61	هل كانت والدتك ست طيبة؟		
62	هل تشعر غالباً بان الحياة مملة جداً؟		
63	هل حدث أن استغليت أي شخص ؟		
64	هل تتعهد غالباً بالقيام بأعمال أكثر مما يتسع له وقتك؟		
65	هل هناك أشخاص كثيرون حريصون على أن يتجنبوك؟		
66	هل تقلق كثيراً على مظهرك؟		
67	هل تعتقد أن الناس يضيعون وقتاً كثيراً في حماية مستقبلهم بعمليات الادخار والتأمين؟		
68	هل حدث أن تمنيت لو كنت ميتاً؟		
69	هل تتهرب من الضرائب لو تأكدت أنك لن تضبط إطلاقاً؟		
70	هل يمكنك أن تحافظ على استمرار حيوية الحفلة؟		
71	هل تحاول ألا تكون وقحاً مع الناس؟		
72	هل تقلق لمدة طويلة جداً بعد مرورك بخبرة مخجلة؟		
73	هل حدث أن أصريت في أي موقف على أن تتصرف بطريقتك الخاصة؟		
74	عندما تريد السفر بالسيارة فهل تصل غالباً في آخر دقيقة؟		
75	هل تعاني من الأعصاب؟		
76	هل تنهار صداقتك بسهولة دون أن تكون أنت السبب؟		
77	هل تشعر غالباً بالوحدة؟		
78	هل تفعل غالباً ما تنصح به غيرك؟		
79	هل تحب أن تعاكس الحيوانات أحياناً؟		
80	هل تجرح مشاعرك بسهولة عندما يجد الناس فيك أو في عملك عيب أو خطأ؟		

81	هل حدث مرة أن تأخرت عن موعد أو عن عمل؟		
82	هل تحب أن تجد الكثير من الهيصة والإثارة من حولك؟		
83	هل تحب أن يخاف منك الآخرون؟		
84	هل تكون أحياناً مليئاً بالنشاط وأحياناً خاملاً جداً؟		
85	هل تؤجل أحياناً عمل اليوم إلى الغد؟		
86	هل يراك الآخرون على أنك ملئ بالحيوية والنشاط؟		
87	هل يكذب عليك الناس كثيراً		
88	هل أنت حساس من ناحية بعض الأمور؟		
89	هل مبتعد دائماً عن الناس؟		
90	هل تشعر بحزن شديد على حيوان وقع في مصيدة؟		

فعالية برنامج تدريبي لخفض شدة المصاداة (الفورية) لدى أطفال التوحد

الباحثة: د. نسرين درويش*

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لخفض شدة المصاداة (الفورية) لدى أطفال التوحد، تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحديين تتراوح أعمارهم بين (6– 9) سنوات، درجة التوحد متوسطة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، حيث استخدمت الباحثة مقياس المصاداة (الفورية) للطفل التوحدي، والبرنامج التدريبي الذي يهدف لخفض شدة المصاداة لدى أطفال التوحد. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التوحد في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على مقياس المصاداة في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المصاداة في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0,05)، لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المصاداة في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى دلالة (0,05).

الكلمات المفتاحية: المصاداة (الفورية)، أطفال التوحد.

---

* دكتوراه في التربية الخاصة، كلية التربية – جامعة دمشق.

The effectiveness of a training program to reduce the intensity of (immediate) echolalia among autistic children

Dr. Nisreen Darwish
*

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of a training program to reduce the intensity of (immediate) echolalia among autistic children, The sample of study consisted of (10) autistic children, the degree of autism is medium, they were divided into two (control and experimental) groups, the researcher used the immediate echolalia measure to autistic child, and the training program that aims to reduce the intensity of (immediate) echolalia among autistic children, the study reached the following results:

-There are statistically significant differences between the average grade scores for children with autism in the control and experimental groups on the immediate echolalia measure in the dimensional measurement at the level of (0.05) in favor of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the mean score for the experimental group on the immediate echolalia measure in the pre and post measurement at the level of (0.05) in favor of post measurement.

- There are no statistically significant differences between the mean score for the experimental group on the immediate echolalia measure in the post and track measurement at the level of (0.05).

* doctor of special education.

المقدمة:

يعدُّ اضطراب التوحد (Autism) من الاضطرابات المنتشرة في الآونة الأخيرة، وأول من أشار إليه هو الطبيب النفسي الأمريكي ليو كانر (Kanner, 1943) كاضطراب يحدث في الطفولة، وقد كان ذلك في عام (1943)، حيث أطلق عليه مصطلح التوحد الطفولي المبكر (Early infantile Autism) (الزراع، 2004: 13)، والتوحد هو اضطراب في النمو العصبي يؤثر على التطور في ثلاثة مجالات أساسية: التواصل، والمهارات الاجتماعية، والتخيل، يظهر التوحد في جميع أنحاء العالم وبمختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية بالتساوي.(الشامي، 2004 : 19).

حيث يعاني أطفال التوحد من مشاكل في التواصل مع الآخرين، وعادة ما تتصف لغتهم بخصائص أهمها وجود تراكيب لغوية غير كاملة أو غير ناضجة، ومصاداة (ترديد الكلمة أو الجملة) فورية أو متأخرة (عبد الرحمن وحسن، 2004: 27)، حيث يستخدم أطفال التوحد (الذين يتكلمون) اللغة بطريقة غير عادية وشاذة، فقد لا يستطيع البعض ربط الكلمات معاً لتكوين جمل مفيدة، وربما لا يستخدم البعض إلا كلمات مفردة، في حين قد يكرر البعض نفس العبارة بغض النظر عن الموقف أو السياق، وهذا ما يسمى بالمصاداة (ترديد الكلام)، وتعد المصاداة من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً في التوحد، وتصيب حوالي (75%) منهم، حيث يكرر الطفل الكلام بنفس الطريقة، للمصاداة ثلاثة أنواع هي: المصاداة الفورية Immediate Echolalia ، المصاداة المتأخرة Delayed Echolalia، المصاداة المخففة Mitigated Echolalia. (مصطفى والشربيني، 2011: 78).

ولا يمكن اعتبار المصاداة الكلامية اضطراباً لغوياً قبل سنّ الثالثة، فهي تعدّ مرحلة مهمّة في عملية تعلّم اللّغة، يمرّ بها جميع الأطفال في هذه المرحلة العمرية، ويستخدمونها في تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين، وتسمّى مرحلة (التقليد اللّفظي)، ولكنها تختفي تدريجياً مع نمو الطفل وزيادة حصيلته اللّغوية، بينما تستمر كالاضطراب لغوي لدى الأطفال التّوحديين دون ذكر أسباب استمراره (Edelstein, 2015: 7).

وهي احدى الاضطرابات المميزة للغة الطفل التوحدي، وتظهر مع بدء الكلام للأطفال التوحديين، وتظهر أكثر عند الأطفال التوحديين ذوي الكفاءة والقدرات اللغوية المنخفضة، وتظهر أيضاً في المواقف التي يشعرون فيها بعدم الأمان والإثارة، وأيضاً لتعرضهم إلى تغيرات مفاجئة أو مواقف لا يحسبونها، وتحدث المصاداة في مواقف عديدة، حيث تزداد المصاداة في الأوضاع غير المنظمة أو في الأوضاع الجديدة وغير المألوفة، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال التوحديين يجدون صعوبة في تفسير البيئة من حولهم، كما وتزداد المصاداة في الأوضاع التي تتسم بأعباء تتطلب درجة عالية من الإدراك وفهم الارشادات اللغوية، وأيضاً في الأوضاع التي لا يفهم فيها الأشخاص التوحديون الكلمات والجمل التي تقال لهم، وكذلك أثناء الانتقال من نشاط لآخر، أو من مكان لآخر.(الشامي، 2004: 260-261).

وقد استفيد من قدرة الطفل على (التقليد اللفظي) المتمثل في المصاداة الكلامية في التدريب على الكلام، وفي العديد من البرامج المستخدمة في تعليم الكلام المناسب للأطفال التوحديين، وكانت هذه البرامج ناجحة بسبب ميل الأطفال التوحديين لترديد وتقليد الكلام المناسب، وبالتالي فإن التركيز أصبح موجهاً نحو التمييز بين تقليد الكلمات والجمل المناسبة وغير المناسبة (زريقات، 2004: 286).

مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات السابقة اهتماماً ملحوظاً باضطراب التوحد، إلا أن الإهمال في التخطيط لبرامج الخدمات التي تقدم لهذه الشريحة لا يزال حتى الآن حيث أن هذه البرامج لم تكن تلبي حاجات الأطفال التوحديين.

وتعد المصاداة من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً لدى أطفال اضطراب التوحد، وتصيب حوالي (75%) منهم، حيث يكرر الطفل الكلام بنفس الطريقة، وقد أكدت الدراسات على أن المصاداة هي اضطراب لغوي مشترك لدى معظم أطفال التوحد (المتكلمين)، كما في دراسة اديليسن وماتثو لورانس (2015)، وتعد المصاداة الفورية عائقاً أمام التواصل اللفظي الفعال مع الآخرين، حيث أكدت الدراسات السابقة حدوث

المصاداة (الفورية) لدى طفل التوحد بدرجة أعلى في المواقف الجديدة وغير المألوفة كما في دراسة تشارلوب ومارجوري (Charlop, Marjorie, 1986)، وأيضاً في المهام المعقدة والأسئلة المركبة كما في دراسة اديليسن ولورانس (Edelstein & Lawrence, 2015)، مما يجعل الطفل التوحدي غير قادر على مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة وغير قادر على الإجابة في الأسئلة المركبة والمعقدة، فالمصاداة الفورية هي المشكلة الأكثر انتشاراً بين أطفال التوحد (المتكلمين) مما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى خفض شدة المصاداة الفورية لديهم، وبالتالي استخدام اللغة بشكل وظيفي، وقد أكدت نتائج الدراسات على فاعلية البرامج التدريبية العلاجية المقدمة لأطفال التوحد في خفض شدة المصاداة لديهم، كما في دراسة (الفتياني 2016)، ودراسة ستيربوني وتشانكي (Sterponi & Shankey, 2014).

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ولأدبيات البحث العلمي، لاحظت قلة الدراسات العربية التي تناولت مشكلة المصاداة الكلامية والتي تقدم البرامج التدريبية العلاجية، وعدم وجود أي دراسة في سوريا، حيث تعد هذه الدراسة / بحسب حدود علم الباحثة/ الأولى في سوريا التي تتناول مشكلة المصاداة (الفورية) لدى أطفال التوحد، والتي تقدم برنامجاً تدريبياً لخفض شدة المصاداة (الفورية)، ومما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي لخفض شدة المصاداة (الفورية) لدى أطفال التوحد؟**

أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال المبررات التالية:

1: التعرّف على الاضطراب اللُغوي لدى أطفال التّوحد المتكلمين والمتمَّثل بالمصاداة الكلامية الفورية.

2: التعرّف على أهميّة خفض شدّة المصاداة الكلامية الفورية لدى أطفال التّوحد المتكلمين.

3: تُسهم هذه الدراسّة في تزويد المكتبة النظرية بمقياس لتقدير شدّة المصاداة الكلامية للطفل التّوحدي (المتكلم)، ويمكن الاستفادة منه من قبل الباحثين المهتمَّين بهذا المجال.

4: نُدرة الاهتمَّام بالجانب اللُغوي لدى أغلب مراكز رعاية الأطفال التّوحديين، حيث توفّر هذه الدراسة مرجعاً لتلك المؤسسات في إمدادها ببرامج تدريبية وعلاجية مناسبة.
5: تُعدُّ هذه الدراسّة الأولى في سوريا / بحسب حدود علم الباحثة / التي تناولت إعداد برنامج تدريبي يهدف لخفض شدّة المصاداة الكلامية الفورية لدى أطفال التّوحد.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض شدة المصاداة الكلامية (الفورية) لدى أطفال التوحد في القياس البعدي.
- الكشف عن مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في خفض شدة المصاداة الكلامية (الفورية) لدى أطفال التوحد من خلال القياس التتبعي.

حدود الدراسة: وتتضمن الآتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2018– 2019).
- الحدود المكانية: جمعية الرجاء للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة حمص.
- الحدود البشرية: أطفال التوحد (المتكلمين) من الفئة العمرية (6–9) سنوات، في جمعية الرجاء للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة حمص.
- الحدود الموضوعية: وتتضمن متغيرات الدراسة وهي (المصاداة الكلامية الفورية للأطفال التوحديين، البرنامج التدريبي لخفض شدة المصاداة الكلامية الفورية للأطفال التوحديين).

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس المصاداة الكلامية في القياس القبلي عند مستوى دلالة (0,05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس المصاداة الكلامية في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المصاداة الكلامية في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0,05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المصاداة الكلامية في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى دلالة (0,05).

مصطلحات الدراسة:

- التوحد: يعرف وفق الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (APA,2013) بأنه: اضطراب نمائي شامل، يظهر قبل عمر ثلاث سنوات، ويؤثر سلباً على العديد من المجالات ويشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، وظهور سلوكيات وحركات نمطية، والانشغال بأشياء واهتمامات غير عادية، إضافة إلى تأثيره على الجوانب المعرفية والأكاديمية بدرجات متفاوتة، ويظهر في مرحلة الطفولة المبكرة.
- التعريف الإجرائي للطفل التوحدي: كل طفل تم تشخيصه من قبل فريق مكون من أطباء نفسيين وأطباء أطفال وأطباء عصبية أطفال وأخصائيين نفسيين وأخصائيي توحد، بأنه يعاني من اضطراب التوحد من الدرجة المتوسطة وذلك وفق سجلات جمعية الرجاء للمعاقين ولذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة حمص، ووفق الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (DSM.5)، من الأطفال التوحديين (المتكلمين)، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6– 9) سنوات، ولا يعانون من اعاقات مزدوجة.

- المصاداة الفورية (immediate echolalia) : هي تكرار الكلمات نفسها بدقة من محادثة كلامية سابقة، وهي مرحلة طبيعية في تطور اللغة لجميع الأطفال التوحديين القادرين على الكلام، وتظهر بعد انتاج الكلام بفترة قصيرة (المصاداة الفورية)، (Dornelas & Pascual, 2016, 3).
- التعريف الإجرائي للمصاداة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي على مقياس المصاداة الفورية (اعداد الباحثة).

الإطار النظري:

يعدّ ليو كانر (Leo–Kanner ,1943) أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة، وقد استخدمت تسميات كثيرة ومختلفة لهذا الاضطراب مثل الذاتوية، الاجترارية ، الأوتستية، الانغلاق الذاتي (الانشغال بالذات) والذهان الذاتوي، وفصام الطفولة وغيرها من التسميات. (خطاب، 2005، 9).

وعرفته الجمعية الأمريكية للتوحد (American Society of Autism) بأنه نوع من الاضطرابات التطورية التي لها دلالاتها ومؤشراتها في السنوات الثلاثة الأولى نتيجة خلل ما في كيميائية الدم أو إصابة الدماغ، تؤثر في مختلف نواحي النمو(القمش، 2012 : 237).

وتظهر أعراض اضطراب التوحد بشكل نمطي خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، وتنتشر بين كل العائلات من جميع الأجناس والأعراق والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (رضوان، 2008: 251)، وتعد واحدة من أكثر مشكلات الطفولة تعطيلاً وازعاجاً، وهي تنتمي إلى فئة المشكلات البارزة والخطيرة مما جعل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994) تصنفها ضمن الاضطرابات النمائية المنتشرة (Pervasive Development Disorder)، حيث يعانون من قصور خطير في مهارات التواصل اللفظي، ومن اضطراب في استخدام اللغة بشكل وظيفي ممن ينعكس سلباً على تفاعلهم الاجتماعي وتواصلهم مع الآخرين.

ويشمل قصور التواصل لدى الطفل التّوحدي كلاً من المهارات الشفهية واللاشفهية، وغالباً لا توجد لديهم لغة مكتمِّلة. وتوصف اللغة أثناء نموّها لديهم بخصائص أهمها:

وجود تراكيب لغوية غير كاملة أو غير ناضجة، ومصاداة (ترديد الكلمة أو الجملة) فورية أو متأخرة (عبد الرحمن وحسن، 2004: 27). هذا ويستخدم أطفال التّوحد (المتكلمين) اللغة بطريقة غير عادية بل وشاذة، فنجد البعض منهم لا يستطيع الربط بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وربما لا يستخدم بعضهم إلا كلمات مفردة، في حين قد يكرر بعضهم الآخر العبارة نفسها بغض النظر عن الموقف أو السّياق ولو بعد برهة من الزمن، وهذا ما يسمّى بالمصاداة (ترديد الكلام)، والتي تُعدُّ من أكثر الاضطرابات اللّغوية شيوعاً لدى أطفال التّوحد، حيث تصل نسبتها لديهم إلى أكثر من (75%) (مصطفى والشربيني، 2011: 78).

وتزداد المصاداة في الأوضاع غير المنظمة أو في الأوضاع الجديدة وغير المألوفة، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال التوحديين يجدون صعوبة في تفسير البيئة، وأيضاً في الأوضاع التي تتسم بأعباء تتطلب درجة عالية من الإدراك وفهم الارشادات اللغوية، وفي الأوضاع التي لا يفهم فيها الأشخاص التوحديون الكلمات والجمل التي تقال لهم، وتزداد المصاداة أثناء الانتقال من نشاط لآخر، أو من مكان لآخر.(الشامي، 2004: 260-261).

أنواع المصاداة: تنقسم المصاداة إلى ثلاث أنواع:

أ: المصاداة الفورية Immediate Echolalia: وهي ترداد الكلام بعد سماعه مباشرة، وتحدث خلال ثواني من العبارة المسموعة، وهي تكرار لنفس الكلمات المنطوقة، وتتكوم من مقطع أو أكثر من مقطع متشابه من كلام المتكلم أو المتحدث، وهي ترديد جامد لنفس الكلمات والجمل.

ب: المصاداة المتأخرة Delayed Echolalia: وهي تحدث بعد دقائق أو عدة أيام حيث يسترجع الطفل الجمل أو الكلمات من الذاكرة طويلة المدى على عكس المصاداة الفورية التي تحدث من خلل التذكر المباشر.

جـ: المصاداة المخففة Mitigated Echolalia: وهي ترديد للكلمات والجمل بعد حدوث تعديلات فيها، حيث يغير الطفل أو يبدل أو يضيف أو يغير في نبرة الصوت، وهذا يدل

على فهم الطفل للغة الاستقبالية، وهي قد تكون متأخرة في معظم الأحيان، وقد تكون فورية (مصطفى والشربيني، 2011: 78).

وظائف المصاداة:

المصاداة هي ظاهرة منتشرة في الأطفال الناطقين المصابين بالتوحد، وهي عادة ما يُنظر إليها كسلوك أوتوماتيكي بدون أي وظيفة تواصلية، ومع ذلك فقد تبين مؤخراً بأن المصاداة تخدم أهدافاً تفاعلية، ويستخدمها الطفل التوحدي كاستراتيجية تعويضية في المحادثة، حيث تم اكتشاف ثلاثة أنواع من الوظائف التواصلية للمصاداة لدى الطفل التوحدي، وهي كما يلي:

1: نوع حدث اجتماعي–تواصل اجتماعي: Socio–communicative event type: حيث تشمل هذه الفئة على صيغ تبادل اجتماعي، وهي التعبيرات التقليدية أو الايماءات المتعلقة بالاتصال في يوم من الأيام في مجتمع معين، على سبيل المثال (قول " ألو" عند الرد على المكالمات الهاتفية)، وأيضاً تمثل صيغاً مرتبطة بالتبادل الاجتماعي اليومي، مثال على ذلك التفاعل الاجتماعي التخيلي المستخدم في المحادثة العادية، مثل المركبات التالية " كيف حالك أنا بخير" "How are you I'm fin thank you"، (Dornelas & Pascual, 2016: 7)

2: نوع حدث اجتماعي ثقافي: Socio– cultural event type: بينما تتضمن فئة النوع الاجتماعي –الثقافي أجزاء من الكلام تنتمي إلى أصوات من العالم من حولنا (على سبيل المثال: رالأصوات التي تصدرها الحيوانات)، عادة ما يستخدم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة صوت الحيوان للإشارة إلى ذلك الحيوان، على سبيل المثال " *WOOF–WOOF* للإشارة إلى الكلب"، كما تتضمن هذه الفئة استخدام بعض الألفاظ والتعبيرات الثابتة التابعة لبعض الأفراد من أجل الإشارة إليهم (حيوانات، شخصيات خيالية، أشخاص حقيقيون)، على سبيل المثال يستخدم احد الأفراد اللفظ المبتكر "Not– in–my– backyarder" ليست في بلدي"، أو اللفظ "I do" "أنا أفعل" باستمرار في عمل رمزي معين، يتم وضع هذا الرمز اللفظي المعين للإشارة لهذا الفعل، أو الاشارة إلى صيغة اجتماعية ثقافية مرتبطة بهم ثقافيا (المفاهيم، الأحداث، المشاهد، الأماكن) وهنا يحدث

اقتباس مباشر ناتج عن المعرفة العامة للعالم وثقافته. (Dornelas & Pascual, 2016:12)

3: نوع تفاعل سابق محدد: Specific prior interaction: وتتضمن هذه الفئة نقلاً للكلام عن تواصل لغوي حدث في وقت سابق، كمحادثة جرت في وقت سابق، أو تجربة شخص متفرج (مثال ذلك: إعادة جملة من فيلم)، حيث أن استخدام هذه الفئة يحدث لأسباب مختلفة وله هدف تواصلي مختلف عن الكلام الهادف، حيث يقوم الأطفال التوحديين بإعادة انتاج ما ينتجه الأخصائي المعالج في الجلسة العلاجية كاستراتيجية تكيفية من أجل قول شيء ما متعلق بهذا الموضوع والحديث، كما يمكن أن يقتبس الطفل التوحدي من كلام الأخصائيين الذين يقدمون له الرعاية لشرح الحالات التي تمر بهم خارج الجلسة، أو للإبلاغ عن كلام شخصيات خيالية تماما في الاغاني والأفلام كوسيلة من الأطفال التوحديين لتسمية هذه الشخصيات أو وصف المشهد. (Dornelas & Pascual, 2016:17)

الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة عينة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات هذه الدراسة.

أولاً: الدراسات العربية:

1: دراسة الفتياني (2016) في مصر:

عنوان الدراسة: " برنامج ارشادي سلوكي لخفض حدة ترديد الكلام (المصاداة)، وأثره في تحسين التواصل لدى عينة من ذوي طيف التوحد".

هدف الدراسة: هو اختبار فاعلية برنامج ارشادي سلوكي في خفض حدة ترديد الكلام (المصاداة)، وأثره في تحسين التواصل لدى أطفال التوحد، وتقديم دليل لأمهات الأطفال التوحديين لارشادهم إلى كيفية مساعدة أطفالهم في التغلب على مشكلة المصاداة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (8) أطفال توحديين مع أمهاتهم، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، مع مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في (درجة التوحد، مستوى ترديد الكلام، مهارات التواصل، مستوى الذكاء، والعمر الزمني).

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الأدوات التالية: مقياس جيليام لتشخيص التوحد، واختبار الذكاء وكسلر للذكاء، مقياس ترديد الكلام لأطفال التوحد (اعداد الباحث)، مقياس مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لأطفال التوحد (اعداد الباحث)، دليل لأمهات الأطفال التوحديين لإرشادهم إلى كيفية مساعدة أطفالهم في التغلب على مشكلة المصاداة، استخدمت الدراسة برنامج ارشادي سلوكي لأمهات الأطفال التوحديين ولأطفالهن، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة لتؤكد على فاعلية البرنامج الارشادي السلوكي في خفض حدة ترديد الكلام (المصاداة)، وتحسين التواصل لدى عينة من ذوي طيف التوحد.

2: دراسة الحداد (2016) في مصر:

عنوان الدراسة: " المؤشرات السيكوفيزيولوجية لاضطراب "الايكولاليا" وفاعلية برنامج للتخفيف من حدته لدى الأطفال التوحديين".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بيان المؤشرات السيكوفسيولوجية لاضطراب الايكولاليا لدى الأطفال التوحديين من حيث تأثير الجانب الفسيولوجي العصبي على حدة الاضطراب اللغوي الذي عادة ما يصيب الأطفال التوحديين، لذلك استخدمت الدراسة برنامج مقترح للتخفيف من حدة اضطراب الايكولاليا لدى الأطفال التوحديين.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الأدوات التالية: مقياس الأطفال التوحديين اعداد عادل عبد الله (2002)، وبرنامج " شريبمان وكار (1978)، ايفار لوفاز (1981)، مكمارو وفوكس (1986)"، وتقنية الرنين بالتصوير المغناطيسي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك خللاً في الوظائف العصبية والفسيولوجية في دماغ الطفل التوحدي، وهذا الخلل يزيد من احتمالية إصابة الطفل التوحدي باضطراب الايكولاليا.

3: دراسة كاشف وآخرون (2018) في مصر:

عنوان الدراسة: اضطراب المصاداة وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

هدف الدراسة: التعرف على علاقة اضطراب المصاداة الكلامية باضطراب اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد، تتراوح أعمارهم ما بين (6– 9) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون في هذه الدراسة الأدوات التالية: مقياس المصاداة المصور للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس اللغة التعبيرية المصور.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين درجات الأطفال على مقياس المصاداة المصورة ودرجاتهم على مقياس اللغة التعبيرية المصور، فكلما زادت درجة المصاداة لديهم انخفضت الدرجة على مقياس اللغة التعبيرية المصور، مما يشير إلى ضرورة خفض اضطراب المصاداة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية اللغة التعبيرية لديهم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1: دراسة تشارلوب ومارجوري (Charlop, Marjorie ,1986):

"Setting Effects on the Occurrence of Autism Children's Immediate Echolalia".

عنوان الدّراسة: " تحديد التأثيرات على حدوث المصاداة الفورية لأطفال التّوحد".

هدف الدّراسة: هو تحديد العوامل التي تؤثر على حدوث المصاداة الفورية لأطفال التّوحد.

عيّنة الدّراسة: طُبّقت الدّراسة على (6) أطفال مصابين باضطراب التّوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3–11) عاماً.

أدوات الدّراسة: اعتمد الباحثان في هذه الدّراسة على التصوير بواسطة كاميرات فيديو وتحليل البيانات المجمّعة، حيث كُلف أطفال التّوحد (عيّنة الدّراسة) بمهمة التعرّف الاستقبالي في العديد من المواقف والبيئات الغير مألوفة لهم، وتغيير المكان والغرفة.

نتائج الدّراسة: أشارت النتائج إلى أن أعلى درجة من المصاداة الفورية حدثت عندما كُلف الأطفال التّوحديون بمهام غير مألوفة.

2: **دراسة ستيربوني، لورا، شانكي جنيفر (Sterponi, Laura; Shankey, Jennifer, 2014):**

"Rethinking Echolalia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with Autism"

عنوان الدّراسة: " إعادة التفكير في المصاداة: التكرار كمصدر تفاعلي في التواصل مع طفل مصاب بالتّوحد".

هدف الدّراسة: هو إثبات أن المصاداة هي مصدر تفاعلي للطفل المصاب بالتّوحد.

عيّنة الدّراسة: هي طفل توحدي (6) سنوات، باستخدام نموذج (دراسة الحالة).

أدوات الدّراسة: اعتمد الباحثون في هذه الدّراسة على الأدوات التالية: التحليلات اللّغوية (للخطاب، والكلام، والتحليل الصوتي) في المواقف المختلفة، بهدف دراسة كيف ينظم التفاعل الاجتماعي المصاداة لدى الطفل التّوحدي، وكيف يستخدم الطفل التّوحدي تكرار الكلام في مسارات تفاعلية يمكن تمييزها، وتحديد الأنماط التفاعلية للطفل التّوحدي في المواقف المختلفة والتي تخدم الأهداف التفاعلية.

نتائج الدّراسة: أكّدت الدّراسة أنّ الطفل التّوحدي قادر على استخدام المصاداة في المواقف الاجتماعية المختلفة من خلال التعديلات في المستوى القطعي وفوق القطعي للغة، كما أظهرت النتائج أن الطفل التّوحدي قادر على الاحتفاظ باللفظ الصدوي لتكراره في مواقف مختلفة بنفس المعنى والعبارات، وناقشت الدّراسة الآراء الحالية لتنمية لغة الطفل التّوحدي بطريقة غير نمطية، وأظهرت النتائج زيادة تفاعل الطفل مع المحيطين به وزيادة اللّغة الوظيفية مما ساهم في خفض شدّة المصاداة الكلامية لديه.

3: دراسة اديلستن ولورانس (Edelstein, Lawrence, 2015):

"Effects of demand complexity on Echolalia in students with Autism"

عنوان الدّراسة: " تأثيرات تعقيد الطلب على المصاداة لدى التلاميذ التّوحديين".

أهداف الدّراسة: بحثت الدّراسة في العلاقة بين تعقيد الطلب (السؤال المركب) وبين المصاداة الفورية لدى التلاميذ التّوحديين.

عيّنة الدّراسة: طُبقت الدّراسة على عيّنة بلغت (4) أطفال من التلاميذ التّوحديين.

أدوات الدّراسة: اعتمد الباحثان في هذه الدّراسة على الأدوات التالية: تم عرض رواية (قصة) على التلاميذ التّوحديين ثم طرح أسئلة لفظية تتطلب استجابات لفظية عالية، وقد استخدمت الدّراسة تصميماً متعدد العناصر لاختبار ما إذا كانت المصاداة عند التلاميذ التّوحديين عالية على الصعيد الاجتماعي.

نتائج الدّراسة: أكّدت نتائج هذه الدّراسة على أن المصاداة هي من المظاهر اللّغوية المشتركة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التّوحد، كما أظهرت احتمالية أعلى للمصاداة الفورية خلال المهام المعقّدة (الأسئلة المركبة) عند استخدام سرد القصة (الرواية) من أي حالة أخرى.

4: دراسة بولنين وآخرون (Pullnen, et,al .2016):

"***Treatment of Echolalia in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review ".***

عنوان الدّراسة: "**علاج المصاداة الخاصة لدى أطفال طيف التّوحد: مراجعة منظّمة**".

أهداف الدّراسة: تهدف الدّراسة إلى تسهيل وضع دليل قواعد للتدخل في علاج المصاداة، وتحليل واستعراض العلاجات الفردية المقدّمة لأطفال التّوحد في خفض المصاداة لديهم.

عيّنة الدّراسة: شملت عيّنة الدّراسة (17) طفلاً توحدياً لديهم مصاداة كلامية.

أدوات الدّراسة: استخدم الباحثون في هذه الدّراسة برنامجاً تدريبياً لعلاج المصاداة الكلامية لدى أطفال التّوحد.

نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى أن (9) أطفال توحديين نجحوا في خفض شدّة المصاداة الكلامية لديهم، و(6) أطفال فقط من هؤلاء التسعة أعطوا مؤشرات مقبولة لخفض المصاداة، كما أكّدت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح كان فعّالاً في خفض شدّة المصاداة لدى أطفال التّوحد وذلك باستخدام فنّية (تلميح– توقف مؤقت– تصويب)،

واستخدام التعزيزات المناسبة لكلّ طفل أثناء التدريب وكذلك وصف التدريب للطفل من خلال مثيرات بصرية.

5: دراسة ماريز وآخرون (Maris, et .al 2018) في فرنسا:

"The language phenomenon echolalia of autism spectrum disorders and right challenges of inclusive education"

عنوان الدراسة: "ظاهرة المصاداة لدى أطفال طيف التوحد والتحديات الحقيقية للتعلم الجمعي".

هدف الدراسة: التعرف على ظاهرة المصاداة الكلامية لدى أطفال طيف التوحد، والتعرف على التحديات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في التعليم الجمعي لهم.

عينة الدراسة: مجموعة من أطفال طيف التوحد في مدرستين للتوحد.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون برنامجاً تدريبياً يهدف إلى خفض المصاداة وتدريب الطفل على الاستخدام الوظيفي للغة عند مستوى (السياق النحوي، البراغماتيقا).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أطفال طيف التوحد يواجهون صعوبات في الاستخدام الوظيفي للغة، ويستخدمون المصاداة الكلامية (الفورية والمتأخرة) في الحياة العامة، بشكل مستقل عن المنهج التعليمي، ويواجهون صعوبة في استخدام السياق النحوي للغة وكذلك في البراغماتيقا.

6: دراسة بروسكيا (Bruscia, 2019):

"Music in the assessment and treatment echolalia"

عنوان الدراسة: الموسيقا في تقييم وعلاج المصاداة.

هدف الدراسة: هو التعرف على فاعلية برنامج العلاج بالموسيقا في خفض اضطراب المصاداة الكلامية (الفورية) لدى طفل توحدي (دراسة حالة).

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة طفلا يبلغ من العمر (14) سنة يعاني من اضطراب طيف التوحد مع تخلف عقلي شديد، ولديه مصاداة كلامية في (95%) من استجاباته اللفظية (مصاداة فورية).

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الأدوات التالية: برنامجاً يستند إلى العلاج بالموسيقا ويستخدم فنيات السلوكية التالية (التشكيل، التقليد، التعزيز التفاضلي) في علاج المصاداة الكلامية للطفل التوحدي.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي في حفض شدة المصاداة الكلامية (الفورية) لدى طفل التوحد، واستمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات أهمية وفاعلية البرامج التدريبية في حفض شدة المصاداة الكلامية لدى أطفال التوحد ومنها دراسة (الفتياني، 2016)، ودراسة (الحداد، 2016)، كما أثبتت الدراسات أن المصاداة الكلامية تخدم وظائفاً تفاعلية وأنّه كلما زادت المهارات اللّغوية للطفل التّوحدي انخفضت المصاداة الكلامية لديه كما في دراسة كل من ماروم (Marom,k. et al. 2018) ، ودراسة كاشف وآخرون (2018).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال التأكيد على أهمية التدخل العلاجي بهدف خفض شدة المصاداة الكلامية (الفورية) لدى أطفال التوحد لما له من تأثير في تحسين التواصل اللفظي واستخدام اللغة الوظيفية لديهم.

أما ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- بناء مقياس المصاداة الكلامية للطفل التوحدي، مقنن على البيئة السورية.
- بناء برنامج تدريبي يهدف لخفض شدة المصاداة (الفورية) لأطفال التوحد.

منهج البحث: تعتمد الدّراسة الحالية على المنهج التجريبي؛ وهو منهجٌ قادرٌ على دراسة العلاقة بين الأسباب والنتائج وفق ضوابط وشروط مدروسة بدّقة حيث يتم التأكد من كيفية حدوث الحالة وأسباب حدوثها، فهو تغيير معتمد ومضبوط بشروط محددة لحدث ما (المتغير المستقل)، لملاحظة التغيرات في المتغير التابع الناتجة عن هذا التغير وتفسيرها.(إبراهيم، 2005: 128).

عينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدّراسة الحالية من /28/ طفلاً من الأطفال التّوحديين المتكلمين ولديهم مصاداة كلامية والمسجّلين في جمعية الرجاء للمعاقين وذوي

الاحتياجات الخاصة في محافظة حمص، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من ثلاث عيّنات وفق التالي:

- العيّنة الأولى: هي العيّنة السّيكومترية، والتي تألّفت من /14/ طفلاً، تمّ سحبهم بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي المكوّن من /28/ طفلاً توحديين متكلمين ولديهم مصاداة، وذلك بهدف التأكد من الكفاءة السيكومترية للأدوات.
- العيّنة الثانية: تمثّل عيّنة الدّراسة الأساسية، والمكوّنة من الأطفال التّوحديين المختلفين عن أطفال العيّنة السّيكومترية والمسجّلين في الجمعية، وقد بلغ عدد الأطفال الذين لا يحققون شروط ضبط العيّنة الأساسية /4/ أطفال، منهم طفلان من فئات عمرية مختلفة عن الفئة العمرية /6 – 9/ سنوات، وطفل آخر لديه إعاقة حركية، وطفل توحد بدرجة شديدة، ليصبح بذلك حجم العيّنة الأساسية /10/ أطفال توحديين (من الدّرجة المتوسطة) متكلمين ولديهم مصاداة، ومن الفئة العمرية /6 –9 / سنوات، ولا يعانون من إعاقة (حسّية أو عقلية أو حركية)، وقد تمّ تقسيمهم بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين متساويتين (5 أطفال)، إحداها عيّنة ضابطة والأخرى عيّنة تجريبية.
- العيّنة الثالثة: والتي تمثّل العيّنة الاستطلاعية والمؤلّفة من خمسة أطفال توحديين متكلمين ولديهم مصاداة، تمّ اختيارهم وبشكل عشوائي من العيّنة السّيكومترية، إذ تمّ تطبيق بعض جلسات البرنامج التدريبي في الدراسة الاستطلاعية.

أدوات الدراسة: تعتمد هذه الدّراسة على الأدوات التالية:

- **أدوات ضبط العيّنة:**

أ: مقياس جيليام الإصدار الثاني (2– GARS) لتقدير اضطراب طيف التّوحد.

ب: اختبار (المصفوفات المتتابعة) الملوّن للذّكاء(رافن Raven).

- **أدوات تشخّيصية وعلاجيّة:**

أ: مقياس المصاداة للطفل التّوحدي المتكلم " إعداد الباحثة ".

ب: برنامج تدريبي للأطفال التّوحديين يهدف إلى خفض شدّة المصاداة الكلامية (الفورية) لديهم " إعداد الباحثة ".

وفيما يلي وصف للأدوات المستخدمة في الدّراسة الحاليّة:

أولاً: مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التّوحد الإصدار الثاني 2- GARS:

تمّ تطبيق مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التّوحد على أفراد العيّنة من الأطفال التّوحديين، بهدف التأكد من ضبط خصائص عيّنة الدّراسة، وقد صُمّم المقياس (الإصدار الأوّل) عام (1995)، بينما ظهر الإصدار الثاني عام (2006)، وقد صُمّم ليكون أداة تكميلية لتشخّيص اضطراب طيف التّوحد، يُطبّق على الأفراد من (3-21 عاماً)، تعطي الدّرجة الكلّية للمقياس مؤشراً للتوحد، ويتكوّن من (42) بنداً رباعي الإجابة (لا يلاحظ، يلاحظ نادراً، يلاحظ أحياناً، يلاحظ كثيراً)، وتم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس على البيئة السورية، فقد قامت (شعبان، 2016) بتقنين مقياس جيليام الصورة الثانية على البيئة السورية، والتأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى، وصدق الاتّساق الداخلي من خلال دراسة الارتباطات الداخلية بين درجة كلّ بند والدّرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.377 إلى 0.713)، وهي قيم دالة إحصائياً، أمّا بالنسبة لثبات المقياس فقد تمّ التحقق منه بعدة طرائق وهي: طريقة ألفا كرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون بين (0.61 -0.93)، وبطريقة التجزئة النصفية إذ تراوحت معاملات الثبات بطريقة سبيرمان براون بين (0.61- 0.93) (شعبان، 2016: 188).

ثانياً: اختبار (المصفوفات المتتابعة) الملوّن للذكاء (رافن) Raven:

تمّ تطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة) الملوّن للذكاء على الأطفال التّوحديين في الجمعية، بهدف ضبط خصائص العيّنة واستبعاد الأطفال التّوحديين الذين يعانون من إعاقة عقلية. وهو مقنن على البيئة السورية، كما أنّه اختبار غير لفظي، مما يسمح باستبعاد عامل القدرات اللغوية لأفراد عيّنة الدّراسة من أطفال التّوحد، أعدّ جون رافن (Raven) هذا الاختبار عام (1947)، وتمّ تعديله عام (1956)، ويتكوّن اختبار المصفوفات المتتابعة الملوّن Coloured Progressive Matrixes (CPM) من (36) مصفوفة موزّعة على ثلاثة أقسام هي: (أ، أب، ب A, AB, B) ، وقامت الساحلي (2008) بتقنينه على البيئة السورية، وقد تم التحقق من صدقه بطريقة الاتّساق الدّاخلي

حيث بلغت معاملات الارتباط (≤ 0.030) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، بينما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (0.685 – 0.901)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة بين (0.671 –0.944)، مما يبيّن تمتّع الاختبار بصدق وثبات عالي، ويؤكد صلاحيته للتطبيق على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سوريا (الساحلي، 2008، 190)

ثالثاً: مقياس المصاداة للطفل التّوحدي " المتكلم ":

مبررات إعداد المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس لتقدير شدّة المصاداة للطفل التّوحدي " المتكلم "، لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، بسبب عدم وجود مقياس مقنن على البيئة السّورية يقوم بتقدير شدّة المصاداة (حسب حدود علم الباحثة).

الهدف من المقياس: هو تقدير شدّة المصاداة (الفورية) لأطفال التّوحد (عيّنة الدّراسة)، ويحدد المقياس ثلاثة مستويات لشدّة المصاداة الفورية (بسيطة، متوسطة، مرتفعة).

التعريف الإجرائي للمصاداة: هو الدّرجة التي يحصل عليها الطفل التّوحدي على مقياس المصاداة للطفل التّوحدي (المتكلم) والذي تمَّ إعداده ليتناسب مع الدّراسة الحالية، والتي تشير إلى مستوى المصاداة الكلامية (الفورية) لديه، وفق ثلاثة مستويات (بسيط، متوسط، مرتفع).

وصـف المقياس: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (23) بنداً، وقد احتوت البنود ذات الأرقام (9– 10 –11 –12) على سؤالين، ليشمل المقياس (27) بنداً، ويهدف إلى قياس شدّة المصاداة الفورية لدى أطفال التّوحد (عيّنة الدّراسة)، حيث بلغت الدّرجة الكلّية على المقياس (54)، مع اعتماد البدائل التالية للإجابة (ترديد، غير صحيح، صحيح)، وتم حديد مستويات الأداء اعتمادا على الدّرجة الكلية لكل طفل، واحتساب (مدى الفئة) بالاعتماد على المعادلة التالية:

مدى الفئة = مدى القيم على المقياس الكلي ÷ عدد المستويات = (54 – 0) ÷ 3= 18 هو مدى الفئة لكل مستوى من المستويات الثلاثة في المقياس، وهي الفئات التي اعتمدتها الباحثة، بحيث يصبح تقسيم الفئات كما يلي:

- الفئة الأوّلى: من (0– 18) وتشير هذه الفئة إلى مصاداة فورية بسيطة.

- الفئة الثانية: من (18.1– 36) وتشير هذه الفئة إلى المصاداة الفورية المتوسطة.
- الفئة الثالثة: من (36.1– 54) وتشير هذه الفئة إلى المصاداة الفورية المرتفعة.

الخصائص السّيكومترية للمقياس: للتأكد من الخصائص السّيكومترية لمقياس مصاداة الطفل التّوحدي المتكلم، تمّ التحقق من صدق وثبات نتائجه، وفقاً للآتي:

أ: الصّدق: تمّ التحقق من صدق نتائج المقياس بطرائق عدّة، هي:

ـ صدق المحكّمين: يعدُّ صدق المحكمين إحدى طرق الصدق المهمّة التي لا يمكن الاستغناء عنها، لذلك فقد تم عرض المقياس في صورته الأوّلية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية الخاصة واضطرابات الكلام واللغة والقياس والتقويم، بلغ عددهم (12) محكم، وتمّ الأخذ بآراء وملاحظات الأساتذة المحكمين، وتعديل كلّ بنود المقياس لتُصاغ باللغة الفصحى بدل اللهجة العامية مع استخدام الجمل الفعلية للعبارات بدل الجمل الاسمية، وقد تكوّن المقياس في صورته الأوّلية من (23) بنداً، ولم يتغير في صورته النهائية، وقد حصلت جميع بنوده على نسبة اتفاق تساوي أو تزيد عن (80%) من المحكمين، وبالتالي فالمقياس صادق لقياس ما صُمّم لأجله.

ـ الصدق التمييزي: تمّ تطبيق المقياس على أطفال العيّنة السّيكومترية المكوّنة من (14) طفلاً وطفلة توحديين، ومن ثم تمّ استخدام اختبار (مان–وتني) لاختبار دلالة الفروق بين متوسط رتب أداء الأطفال الذين حصلوا على درجة كليّة تساوي أو تقل عن قيمة الربيع الأوّل (28)، ومتوسط أداء الأطفال الذين حصلوا على درجة كلية تساوي أو تزيد عن قيمة الربيع الثالث (46.8)، وكانت النتيجة وفق الجدول التالي:

الجدول (1)

دلالة الفروق بين مجموعتي الأداء الأعلى والأدنى باستخدام اختبار مان–وتني

المجموعة	الحجم	متوسط الرتب	قيمة الدالة Z	Sig	الحكم
الأداء الأدنى	3	2	2.121	0.034	دالة
الأداء الأعلى	4	5.5			

فمن الجدول السابق يتّضح أنّ قيمة الدالة الاحتمالية (sig) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وبالتّالي نقبل الفرض البديل بوجود فروق دالة بين متوسط رتب

المجموعتين، وبالتالي فالمقياس قادر على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة، لذلك فالمقياس صادق بهذه الطريقة.

ب: الثبات: تم التأكد من ثبات واتساق المقياس باستخدام عدة طرق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أطفال العيّنة السّيكومترية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي المتكلّم في التطبيقين (0.982)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك بالنسبة لطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الثبات في الطريقتين (0.965) و(0.935) على الترتيب، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مرتفع للمقياس، وبالتالي المقياس ثابت بطريقة إعادة التطبيق.

ويتّضح أن المقياس مرتفع الصدق والثبات وصالح للتطبيق على أطفال مجتمع الدّراسة.

رابعاً: البرنامج التدريبي: قامت الباحثة بتصميم برنامج يهدف إلى خفض شدّة المصاداة (الفورية) لدى عيّنة من الأطفال التّوحديين (المتكلمين)، وقد تكوّن البرنامج في صورته الأولية من (46) جلسة تدريبية، وتم تحكيم البرنامج التدربي من قبل الأساتذة المختصين في التربية الخاصة واضطرابات الكلام واللغة والقياس والتقويم، بلغ عددهم (12) محكم، لإبداء الرأي وتعديل ما يرونه مناسباً، وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وكذلك ابداء الرأي من حيث صياغة الأهداف السّلوكية لكل جلسة من البرنامج، ومناسبة الأنشطة والإجراءات لخصائص العيّنة ولأهداف كل جلسة، ومناسبة الفنيّات السّلوكية المستخدمة في البرنامج لتحقيق أهداف البرنامج، وكذلك كفاية جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق الهدف العام للبرنامج، وقد تمّ الأخذ بآراء السادة المحكمين وفق نسبة اتفاق تساوي أو تزيد عن (80%)، إذ بلغت جلسات البرنامج التدريبي في صورته النهائية (44) جلسة، وتم اجراء التعديلات المقترحة وهي: اعتماد اللغة الفصحى في صياغة إجراءات الجلسات بدلاً من اللهجة العامية، حذف جلستين مكررتين من البرنامج من حيث (عنوان الجلسة، والأهداف السّلوكية)، إعادة ترتيب بعض جلسات البرنامج، تنويع الأنشطة والوسائل المستخدمة في جلسات البرنامج، وقد تكون البرنامج في صورته

النهائية من (44) جلسة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة (15) أسبوعاً تقريباً، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة (30) دقيقة، والجلسات فردية لكل طفل على حدة.

وتم اجراء دراسة استطلاعية؛ حيث تم اختيار عيّنة استطلاعية لتطبيق (10) جلسات من البرنامج، حيث بلغ حجم العيّنة الاستطلاعية (5) أطفال توحديين (متكلمين)، ليسوا من العيّنة الأساسية للدّراسة التجريبية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من العيّنة السّيكومترية، وقد استمر تطبيق الدّراسة الاستطلاعية أسبوعين، بمعدل جلسة كل يوم، وذلك لتقييم جلسات البرنامج بشكل عملي والتعرّف على مدى ملاءمة الأهداف والأنشطة والوسائل المستخدمة والمعزّزات والفنيّات المستخدمة في الجلسات لتحقيق أهداف الجلسات، وكذلك كفاية المدّة الزمنية لكل طفل، حيث توصلت الباحثة بعد تطبيقها لجلسات البرنامج في الدّراسة الاستطلاعية إلى ملائمة جلسات البرنامج وكفايته لتحقيق أهداف البرنامج.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي كدراسة تشارلوب ومارجوري (Charlop, Marjorie ,1986)، ودراسة اديلستن وماتثو لورانس Edelstein, (Matthew Lawrence, 2015)، ودراسة (الحداد، 2016) وغيرهم، وتم استخدام عدة فينات في تصميم وتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي وهي: فنيّة توقف بالإشارة (تلميح– توقف – تصويب)، فنيّة (تغيير نغمة الصوت)، فنيّة تأخير الوقت، فنيّة النمذجة، فنيّة لعب الدور، فنيّة الحث والتلقين، فنيّة الإخفاء، فنيّة التشكيل، فنيّة التعزيز.

وتمّ استخدام وسائل وأدوات متنوعة في تطبيق البرنامج منها مجسمات بلاستيكية: (وسائل مواصلات، فواكه، أثاث منزلي ....)، وصوراً تمثّل أفعالاً مختلفة: (طفل يأكل موزة، طفل يركب سيارة، رجل يمشط شعره.....) وقطع بازل خشبية (أجزاء الوجه، وسائل المواصلات.....)، وأوراقاً بيضاء.

فرضيـات الدراســة ونتائجها:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعتين (التجريبية والضّابطة) على مقياس المصاداة الكلامية في القياس القبلي عند مستوى دلالة (0,05).

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابارامتري (مان- وتني) (Mann-Whitney)، الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول (2): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضّابطة والتجريبية على مقياس المصاداة في التطبيق القبلي

التطبيق	المجموعة	الحجم	متوسط الرتب	قيمة الدالة	Sig	الدلالة
القبلي	الضّابطة	5	3.8	1.792	0.073	غير دال
	التجريبية	5	7.2			

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة الدالة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، لذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعتين الضّابطة والتجريبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي المتكلم في التطبيق القبلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضّابطة) في شدّة المصاداة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعتين (الضابطة والتجرّيبية) على مقياس المصاداة الكلامية في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,05).

تم اختبار صحة الفرضية التالية باستخدام الاختبار اللابارمتري (مان -وتني) الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وكانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

الجدول (3): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجرّيبية على مقياس المصاداة في التطبيق البعدي

التطبيق	المجموعة	الحجم	متوسط	قيمة	Sig	الدلالة

			الدالة	الرتب			
البعدي	الضابطة	5	8	2.619	0.009	دالة	
	التجرّيبية	5	3				

يتضّح من الجدول السابق، أنّ قيمة الدالة الاحتمالية (sig) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي في التطبيق البعدي، ونقبل الفرضية البديلة بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي المتكلم في التطبيق البعدي مما يدلّ على تحسّن في أداء أطفال المجموعة التجرّيبية على مقياس المصاداة بعد تطبيق البرنامج مقارنةً مع أداء أطفال المجموعة الضابطة وبالتالي فاعلية البرنامج التدرّيبي في خفض شدّة المصاداة الكلامية (الفورية) لدى الأطفال التّوحديين في المجموعة التجرّيبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال التّوحد في المجموعة التجرّيبية على مقياس المصاداة الكلامية في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0,05).

تم التأكد من صحة الفرضية التالية باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجرّيبية على مقياس المصاداة للطفل التّوحدي المتكلم في التطبيقين القبلي والبعدي، كما يتضّح من الجدول التالي:

الجدول (4): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي

التطبيق	الإشارة	متوسط الرتب	قيمة الدالة	Sig	الدلالة
القبلي	–	3	2.041	0.041	دالة
البعدي	+	0.00			

يتضّح من الجدول السابق، أن قيمة الدالة الاحتمالية (sig) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي في التطبيقين القبلي والبعدي، ونقبل الفرضية البديلة بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، مما يدلّ على فاعلية البرنامج التدرّيبي في خفض شدّة المصاداة لأطفال المجموعة التجرّيبية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجرّيبية لأطفال التّوحد على مقياس المصاداة الكلامية في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى دلالة (0,05).

تمّ اختبار هذه الفرضية باستخدام الاختبار اللابارامتري ويلكوكسون (Wilcoxon)، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجرّيبية على مقياس المصاداة في التطبيقين البعدي والتتبعي، وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول (5): اختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي في التطبيقين البعدي والتتبعي

التطبيق	الإشارة	متوسط رتب	قيمة الدالة	Sig	الدلالة
البعدي	-	1.5	1.3	0.496	غير دالة
التتبعي	+	2.83			

يتضّح من الجدول السابق، أنّ قيمة الدالة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، لذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجرّيبية على مقياس مصاداة الطفل التّوحدي في التطبيقين البعدي والتتبعي، مما يدلّ على قدرة البرنامج على مساعدة أطفال التّوحد

في المجموعة التجرّيبية، على الاحتفاظ بأثر التعلم الفردي في خفض شدّة المصاداة لديهم بعد ثلاثة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي في خفض شدة المصاداة الكلامية الفورية لدى أطفال المجموعة التجريبية، واستمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي.

وتُعزى هذه النتائج إلى أسباب عدّة، ومنها: التحديد الجيّد لقدرات الطفل اللغوية من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لديه على مقياس المصاداة استناداً لشروط علمية محددة، ممّا أدى إلى التحديد الدّقيق للمشكلة الكلامية (المصاداة) لدى الأطفال. كما تمّت الاستفادة من نتائج الدّراسات السّابقة في تحديد أنشطة وفنيات وأدوات البرنامج التدرّيبي الحالي، مما ساهم في نجاح البرنامج التدرّيبي في تحقيق أهدافه.

وكذلك الاستفادة من نتائج الدّراسة استطلاعية للبرنامج التدرّيبي إذ طبّقت بعض جلسات البرنامج على أطفال التّوحد المتكلمين (العيّنة الاستطلاعية) وذلك للتعرف على مدى ملاءمة الأنشطة والأدوات والفنيّات المستخدمة ومراعاتها لخصائص الأطفال التّوحديين عينة الدّراسة، وقد تبيّن ملاءمة الأنشطة والفنيّات والأدوات المستخدمة في البرنامج التدرّيبي وكذلك المدّة الزمنية للتطبيق في جلسات البرنامج التدرّيبي لخفض شدّة المصاداة، مع مراعاة عدّة نقاط منها:

- تحديد المعزّزات المفضّلة لكلّ طفل توحدي.
- التنويع في استخدام الفنيّات، حيث استجاب بعض الأطفال لبعض الفنيّات المستخدمة في البرنامج بطريقة أفضل من فنيات أخرى، مما دعا الباحثة إلى اعتماد الفنيّات الملاءمة لكلّ طفل في الجلسة الخاصة به.

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في ضوء نتائج الدّراسات والأبحاث السّابقة، وقد اتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات والأبحاث السّابقة في التأكيد على فاعلية البرامج التدرّيبية في خفض شدّة المصاداة لدى أطفال التّوحد ومنها دراسة كل من (الفتياني، 2016) ودراسة بروسكيا (Bruscia,2019)، وقد أجمعت نتائج هذه الدّراسات

علـى ضـرورة تقـديم البـرامج التدرّيبيـة لأطفـال التّوحـد وتأكيـد فاعليتهـا فـي خفـض شـدّة المصاداة الكلامية لديهم.

وكذلك تمّت الاستفادة من نتائج الدّراسات السابقة في تصميم وتنفيذ البرنامج التدرّيبي كما يلي:

- أكدت نتائج الدّراسات ظهور المصاداة الفورية بمعدل أعلى خلال المهام المعقّدة (الأسئلة المركبة) وعند استخدام سرد القصة (الرواية) من أي حالة أخرى، كما في دراسة اديلستن ومانثو لورانس (Edelstein & Matthew Lawrence, 2015) ، حيث تمّت مراعاة التدرّج في تعقّيد الطلب (الأسئلة) أثناء التدريب في تطبيق جلسات البرنامج.
- كما أكدت النتائج الدّراسات على استخدام الفنيّات المناسبة ومنها فنيّة توقف بالإشارة (تلميح– توقف – تصويب)، واستخدام التعزيزات المناسبة لكلّ طفل أثناء التدريب وكذلك وصف التدريب للطفل من خلال مثيرات بصرية، كما في دراسة (Pullnen, et al, 2016)، وقد استخدمت الباحثة في الدّراسة الحالية فنيّة التوقف بالإشارة في تطبيق جلسات البرنامج التدرّيبي، وكذلك تمّ استخدام معزّزات متنوعة بما يناسب أطفال التّوحد في المجموعة التجرّيبية.

وقد تمّت مراعاة هذه الإرشادات في تنفيذ جلسات البرنامج التدرّيبي، وقد تمّ تطبيق جلسات البرنامج التدرّيبي بطريقة فردية في غرفة هادئة خالية من المشتتات السمعية والبصرية، مع تنفيذ جلسة تمهيدية لبناء علاقة الثقة والتقبل مع كل طفل، وكذلك استخدم البرنامج أنواعاً عديدة من المعززات (المادية، الاجتماعية)، لتعزيز استجابات الطفل الصحيحة، كما تمّ تدريب الطفل على خفض شدّة المصاداة في الكلمات المفردة ثم الانتقال إلى الجمل من مستويات (كلمتين ثم ثلاث كلمات)، مع التركيز على بناء السّياق النّحوي الصحيح، وكذلك خفض شدّة المصاداة في الاستجابات الاجتماعية، وعند الإجابة عن أسئلة الاستفهام المختلفة، وذلك بشكل متدرج في الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب وعند (تعقيد الطلب)، كما تمّ مراعاة استخدام الفنيّات الملاءمة في تنفيذ جلسات البرنامج ومنها فنيّة (تلميحات– توقف مؤقت– نقطة) وقد أكدت الدّراسات فاعليتها في خفض شدّة المصاداة لدى أطفال التّوحد بالإضافة إلى فنيّات أخرى مثل (تغيير نغمة الصوت،

النمذجة، لعب الدور، الحث والتلقين، التشكيل والاخفاء، التعزيز) وتجنّب فنيّات أخرى مثل (العقاب– التعزيز اللّفظي)، مما ساهم في زيادة فعالية البرنامج التدرّيبي في خفض شدّة المصاداة لدى أفراد عينة الدّراسة من الأطفال التّوحديين.

ومما ساهم أيضاً في زيادة فعالية البرنامج التدرّيبي مراعاة التدرج في الصعوبة أثناء تقديم التدريب وقد تم تجزأة المهام والأهداف إلى أجزاء صغيرة وأهداف فرعية بشكل متتابع ومتسلسل ومتدرّج في الصعوبة في أهداف البرنامج التدرّيبي للدّراسة الحاليّة، وذلك بهدف الوصول بالطفل لمرحلة الإتقان للمهارة الكلّية وتحقيق الهدف العام لكل جلسة، وبالتالي تحقيق الهدف العام للبرنامج التدرّيبي وهو خفض شدّة المصاداة لأطفال التّوحد وتنمية التواصل اللّفظي لأطفال التّوحد، وكذلك تمّت مراعاة أوّلويات وحاجات الطفل في التدخل العلاجي للبرنامج التدرّيبي وذلك من خلال تطبيق مقياس المصاداة على كل طفل بشكل فردي من قبل الباحثة وتحديد نقاط القوة والضعف لدى كل طفل على بنود المقياس، والتحديد الدقيق لقدرات ومهارات كل طفل مما سهل عمل التدخل العلاجي من خلال التشخّيص الدّقيق للمشكلة الكلامية لدى كل طفل من عينة الدّراسة التجرّيبية، كما اعتمد البرنامج التدرّيبي في جلساته على طريقة (التدريب الفردي) لكل طفل على حدة، وذلك بهدف تركيز الجهود المبذولة في التدريب مع كل طفل، وقد تمّ اعتماد التكرار والإعادة من خلال تطبيق جلسات تدريبية وهي (جلسات مراجعة) وذلك بعد تنفيذ (من 4– 5) جلسات من البرنامج التدرّيبي، بهدف تثبيت المهارات اللّغوية التي تعلمها الطفل التّوحدي ممّا يساعد على حفظها في الذاكرة لديه، كما اعتمدت الباحثة على استخدام أدوات متنوعة في التدريب (الرسوم، الأشكال والصور المعبرة) وهو ما يُمكّن الطفل من حفظها وفهم معانيها ومدلولاتها.

وساهم هذا كله في نجاح البرنامج التدرّيبي الحالي في تحقيق الهدف المرجو منه وهو حفض شدّة المصاداة الفورية لدى أطفال التّوحد.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدّراسة الحالية، تقدّم الباحثة المقترحات التالية:

1: ضرورة مراعاة الفروق الفردية في إعداد البرامج التدرّيبية التي تهدف إلى خفض شدّة المصاداة الكلامية لدى أطفال التّوحد.

2: ضرورة استخدام الفنيّات السلوكية الملاءمة لضمان نجاح البرامج التدرّيبية التي تهدف إلى خفض شدّة المصاداة الكلامية لأطفال التّوحد.

3: ضرورة التركيز على التدريب الفردي للطفل التّوحدي لتحقيق الفائدة الأكبر من البرامج التدرّيبية المقدّمة لهم بهدف خفض شدّة المصاداة الكلامية الفورية لديه.

4: ضرورة تدريب الأخصّائيين في مراكز اللغة والكلام على إعداد وتطبيق البرامج التدرّيبية التي تهدف لخفض شدّة المصاداة الكلامية الفورية لدى أطفال التّوحد.

5: إجراء المزيد من الدّراسات التي تهدف إلى تقديم البرامج الإرشادية للوالدين لخفض شدّة المصاداة الكلامية (الفورية والمتأخرة) لأطفال التّوحد.

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

1. ابراهيم، فيوليت فؤاد (2005). ***مناهج البحث في علم النفس***، دار حورس للطباعة والنشر، القاهرة.
2. الحداد، مي العبد الله (2016). المؤشرات السيكوفسيولوجية لاضطراب " الايكولاليا" وفاعلية برنامج للتخفيف من حدته لدى الأطفال التوحديين، ***رسالة ماجستير***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
3. الحسن، أسماء عدنان (2017). الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية (SPM) لرافن على تلاميذ الفئة العمرية (9

– 12) سنة ودراسة الفروق بينهم في ضوء عدة متغيرات، ***مجلة جامعة البعث***، المجلد 39، العدد 72.

4. خطاب، محمد محمد (2005): فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحديين، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
5. الزراع ب، نايف (2004). ***قائمة تقدير السلوك التوحدي***، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
6. الزريقات، إبراهيم (2004). ***التوحد السمات والعلاج***، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
7. الساحلي، ندى (2008). تقنين أولي لاختبار رافن المصفوفات المتتالية على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، قسم القياس والتقويم، جامعة دمشق.
8. الشامي، وفاء علي (2004). ***سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها***، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
9. شعبان، هبا (2016). تقنين مقياس جيليام لتشخيص التوحد– الطبعة الثانية GARS–2 ، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة دمشق.
10. عبد الرحمن، محمد السيد و حسن، منى خليفة (2004). ***العلاج السلوكي المكثف والمبكر للطفل التوحدي***، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
11. الفتياني، كمال عبد المقصود (2016). برنامج ارشادي سلوكي لخفض حدة ترديد الكلام (المصاداة) وأثره في تحسين التواصل لدى عينة من ذوي طيف التوحد، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة عين شمس.

12. القمش، مصطفى نوري (2012). ***اضطراب التوحد***، دار المسيرة، الأردن.
13. كاشف، إيمان فؤاد محمد (2018). اضطراب المصاداة وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ***مجلة التربية الخاصة***، المجلد السابع، العدد(23) ج2، أبريل (2018)، ص 1-33.
14. مصطفى، أسامة فاروق و الشربيني، السيد كامل (2011). ***التوحد الأسباب التشخيص العلاج***، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Bruscia, Kenn. (2019). Music in the assessment and treatment echolalia, Downloaded from https://academic.oup.com/musictherapy/article-abstract/2/1/25/2757048 by guest on 29 March 2019.
2. Charlop, Marjorie H (1986). Setting Effects on the Occurrence of Autism Children's Immediate Echolalia , ***Journal of Development Disorders***, v16 n4 p473-83 Dec 1986.
3. Dornelas, Aline & Pascual, Esther (2016): Echolalia as communicatiative strategy: fictive interaction in the peech of children with autism, ***The conversation farm: Forms and functions of fictive interaction.*** Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 343-361.

4. Edelstein, Matthew Lawrence (2015): " Effects of demand complexity on echolalia in students with autism ". ***Ph. D***, the state university of new jersey.

5. Maris, Stella, et .al (2018). The language phenomenon echolalia of autism spectrum disorders and right challenges of inclusive education. ***UCV, Hagsr***. Rev. Inv.cult.v7, n2, 2018.

6. Pullnen, Nathan et, al (2016). Treatment of Echolalia in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review, ***Rev Journal Autism Dev Disord*** , (2016) 3:82–91.

7. Sterponi, Laura; Shankey, Jennifer (2014). Rethinking Echolalia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with Autism, ***Journal of Children Language,*** v41 n2 p275- 304 Mar 2014.

Reafferences

1: Abraheem, Vewlet (2005). Research Methods in Psychology. Dar Horas for printing and publishing, Cairo.

2: Al hadad, Mae Alabdalla (2016). Sociological indicators for disorder (Echolalia) and the effectiveness of a program to mitigate its limitation at Autistic children, Master thesis, Cairo University.

3: Al Hassan, Asmaa adnan (2017). The psychometric properties of Raven test on pupils of (9- 12) years and study the differences between them in light of several variables, Al Baath University journal, V 39.

4: Katab, Momamad (2005). the effectiveness of a play therapy program to reduce the degree of some behavioral disorder in a sample of Autistic children, PH, D, Ain-Shams University.

5: Al zaraa, Nayef (2004): List of estimation of autism behavior, Dar Al fekr, Jordan.

6: Al zrekat, Ebrahem (2004). Autism features and treatment, Dar waal, Jordan.

7: Al sahely, Nada (2008). An initial codification of Raven test on samples of special needs in the Syrian Arab Republic, Master thesis, Damascus University.

8: Al shame, wafaa ale (2004). Autism features evolution and how to deal with it, Malek Fahed Library, Riyadh.

9: Shaban, Heba (2016). Coding Gilliam Scale for autism diagnosis, Master thesis, Damascus University.

10: Abd Alrhman, kalefa, Mona (2004). Condenser and early behavioral therapy for the children, Dar Al fekr al araby, Cairo.

11: Al fteane, Kamal (2016). Behavioral heuristic program to reduce speech frequency (Echolalia) and its effect on improving communication for a sample of autistic children, Master thesis, Ain-Shams University.

12: Al kamsh, Norey (2012). Autism disorder, Dar Al masera, Jordan.

13: Kashef, Eman (2018). The impotence disorder and its relationship to expressive language in children with autism, Journal of special Education, V 7, issue 22, p1-33.

14: Mustafa, Osama, Al sharbene, Alsae kamal (2011). Autism causes diagnostic, treatment, Dar Al masera, Jordan.

واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص

طالبة ماجستير: جمانه السليمان الدكتورة المشرفة: منال مرسي
تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث

الملخص

هدف البحث الحالي إلى رصد واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص، ودلالة الفروق في البيئة التعليمية تبعاً لمتغير نوع الروضة (خاص – حكومي) حيث تكونت عينة البحث من 21 روضة ممثلة لنسبة 21.8% من مجتمع البحث الأصلي وقد تم اختيارها عشوائياً، واتبع البحث المنهج الوصفي، حيث تم إعداد بطاقة ملاحظة تكونت من 35 مؤشر موزعين على أربعة معايير رئيسية: معلمة الروضة – المنهاج – الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة – بيئة الأركان التعليمية.

وأظهرت نتائج البحث حصول البيئة التعليمية لرياض أطفال العينة على درجة متوسطة على بطاقة الملاحظة بنسبة 65%، حيث حقق معيار معلمة الروضة نسبة مرتفعة بلغت 70%، وكذلك معيار المنهج بنسبة 74% بينما حقق معيار الطرائق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة نسبة متوسطة 66%، أما معيار بيئة الأركان التعليمية للروضة فحقق نسبة منخفضة بلغت 53%، وهي نسب متفاوتة، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي – خاص)لصالح الخاص، وقدَم البحث مجموعة من المقترحات في ضوء هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: البيئة التعليمية – رياض الأطفال.

The Reality of the Educational Environment for kindergartens in Homs

ABSTRACT

The aim of the current research is to monitor the reality of the educational environment of kindergartens in the city of Homs, and the significance of the differences in the educational environment according to the type of kindergarten variable (private - government), where the research sample consisted of 21 kindergartens, representing 21.8% of the original research community, and they were randomly selected, and follow the search Descriptive curriculum, where a note card was prepared consisting of 35 indicators distributed on four main criteria: the kindergarten teacher - the curriculum - the educational methods and means used in the kindergarten - the educational staff environment.

The results of the research showed that the educational environment for the sample kindergartens achieved an average score on the observation card by 65%, as the kindergarten teacher standard achieved a high rate of 70%, as well as the curriculum standard by 74%, while the standard of educational methods and means used in the kindergarten achieved an average rate of 66% As for the educational staff environment criterion for kindergarten, it achieved a low rate of 53%, which is of varying proportions, and the results of the research also showed that there are statistically significant differences between the sample averages according to the variables of the kindergarten type (governmental - private) in favor of the private. The research presented a set of proposals in light of these results.

Key words: Educational Environment – Kindergarten**.**

1-مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في بناء وتكوين شخصية الفرد ففيها تتشكل الاتجاهات وتتفتح القدرات وتُكتسب المهارات والمعارف، وفيها يتحدد مسار نمو الطفل جسدياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً طبقاً لما توفره البيئة المحيطة بعناصرها الثقافية والاجتماعية والتربوية بحيث تتاح لهذا النمو أن يفصح عن نفسه وأن يصل إلى أقصى غاياته (الفلفي وعبد الحق، 2014، 28)

وإنَّ الاهتمام بهذه المرحلة يُعد من المعايير التي يُقاس بها تطور وتحضر المجتمعات والاهتمام بمستقبلها، لذلك فإنَّ رعاية الأطفال وإعدادهم للمستقبل حتمية ضرورية يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر، كما أنَّ التغير والتطور نحو الأفضل يتوقف على ما يكرسه المجتمع من جهود من أجل تنشئة الطفل وبناء شخصيته، إيماناً بأن مستقبل الأمة يكمن في مستقبل أطفالها (السعيدي،2018، 179).

وتعد مؤسسات رياض الأطفال الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها التربويون في تنشئة الأطفال لكونها بمثابة حلقة وصل بين الطفل والمجتمع الخارجي، والوسيط الأساسي لارتباط الطفل بالمؤسسات التعليمية في مرحلة النمو التالية، كما تهدف إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً وشاملاً من خلال تقديم البيئة المناسبة للاهتمام بتربية الطفل وبتنمية جوانب نموه المختلفة (الصانع، 2016، 674).

وتعد البيئة التعليمية وما تحتويه من عناصر بشرية ومادية أساس العملية التربوية داخل مؤسسات الرياض حيث تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للعملية التعليمية فهي مسرحها الذي تمارس فيه أنشطتها المتنوعة التي تسهم في تنمية الأطفال جسمياً وعقلياً ومعرفياً واجتماعياً، فبوجود المبنى الملائم والمرافق والتجهيزات التعليمية المناسبة لتعلم الأطفال بحسب قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم، وتنمية مهاراتهم ونموهم الشامل، وباختيار معلمة الروضة المناسبة وما تملكه من كفايات وخبرة في التعامل مع الأطفال وحسن إعدادها يعتبر من أهداف وعناصر المنهج المطور النمائي للطفل(مضوي، 2016، 18).

مشكلة البحث:

يعد الطفل في المناهج التربوية الحديثة المحور الأساس في عملية التعلم وجميع نشاطاتها، فهي تركز على النشاطات الذاتية وتنمي لديه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف وتشجعه على اللعب الحر وترفض مبدأ الجبر والقسر بل تركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد والشمول(الفلفي وعبد الحق، 2014، 29) وهذا كله يتطلب توفير بيئة تعليمية شاملة وغنية بالمثيرات التي تدفع الطفل على اكتشاف ذاته واكتساب المهارات والمعارف وتنمية الموهبة والتفكير والإبداع لديه، فقد توصلت العديد من الدراسات السابقة كدراسة الأمعري والخميسي(2011) والجابري(2006) ودراسة إنغراهام(Ingraham,1999) على أنَّ البيئة التعليمية بعناصرها المادية والبشرية التي ينشئ فيها الطفل تسهم بشكل كبير في تنمية كل جوانب نمو الطفل، فبوجود المبنى المناسب وتوفر الأركان التعليمية الحديثة والمطورة وتوفر الألعاب والتجهيزات والوسائل التعليمية الملائمة والمناسبة للمرحلة العمرية للأطفال وتقديم الخدمات الصحية والرعاية لهم، بالإضافة إلى وجود كادر تدريسي من معلمين وإداريين من ذوي كفاءة علمية وخبرة عالية واتباع خطة تدريسية شاملة، من أهم العوامل المؤثرة في تحقيق عملية التعلم الناجح للطفل وتحسينها، ومن أهم الشروط في تحقيق أهداف المناهج التربوية الحديثة في رياض الأطفال كمؤسسات تربوية وتعليمية.

كما قد ترجع أهمية تهيئة البيئة التعليمية لكونها من أهم العوامل المؤثرة على ذكاء الطفل ومستوى قدراته وإمكاناته، وتُعيّن أنماط سلوكه وأساليبه في مواجهة المواقف واكتساب المعارف والتعلم، حيث أشار جاويش(2011، 104) في هذا الصدد إلى أنَّ بعض الدراسات الحديثة أثبتت أن الذكاء يتأثر بالبيئة بدرجة كبيرة على الرغم من خضوع الذكاء لعامل الوراثة إذ تستطيع البيئة إلى حد كبير أن تغير من مستوى ذكاء الطفل، على ذلك فإن الطفل لا يحتاج فقط إلى بيئة توفر له الاحتياجات المادية من غذاء ورعاية صحية ،بل يحتاج كذلك إلى بيئة ملائمة وسوية للتعلم والمعرفة، وبالتالي فإنَّ جودة البيئة التعليمية لرياض الأطفال تساعد في تنمية مهارات الطفل الحركية والمعرفية والاجتماعية وتنمية الحصيلة اللغوية(الشربيني، 2002، 166)، ومن هنا تبرز أهميتها لكونها تمثل

المكان الثاني الذي ينتقل إليه الأطفال من بيئة المنزل ليكملوا مشوار الحياة التربوي والتعليمي.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير والواضح بمؤسسات رياض الأطفال في الآونة الأخيرة وفرض مستجدات التربية الحديثة الاهتمام بالبيئة التعليمية للروضة لاحظت الباحثة من خلال قيامها بجلسات التدريب الميداني لطالبات رياض الأطفال بعدم التزام أو شمول الشروط والمعايير كافة لتحقيق أهداف رياض الأطفال ووجود رياض متباينة وغير متجانسة في معظم الجوانب كالبيئة التحتية والتجهيزات والمكونات المادية والإدارية والتعليمية والصحية، حيث أنها ليست بالقدر الكافي من الفاعلية فبعضها يعاني من قصور أساسي متمثل بالبناء أو الأثاث أو المرافق التعليمية، وبعضها الآخر يعاني من غياب المناهج أو البرامج الموحدة الحديثة وقلة وجود متخصصين من الكادر الإداري والمعلمات، مما يؤدي إلى تباين ملحوظ في مستويات تلك الرياض حسب تفاوت الإمكانات المتوفرة فيها وهذا بدوره يؤدي إلى تباين الخدمات المقدمة لطفل الروضة من مستوى إلى آخر وفي مقدمة تلك الخدمات ما يتعلق بالجانب المعرفي والتعلم لدى الطفل.

وتجدر الإشارة إلى أبرز المصادر التي تدعم شعور الباحثة بالمشكلة كالدراسات السابقة التي تناولت واقع رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية مثل حسين (2003) وصاصيلا(2011) وبرتاوي ومحرز(2017) حيث اتفقت هذه الدراسات على ضعف وتدني المستوى في مواصفات البيئة المادية للرياض وتجهيزاتها، وأوصت بضرورة التخطيط لبيئة الروضة وتنظيمها وتطويرها بما يسمح للطفل بالتعبير عن نفسه والتفاعل بشكل آمن وسليم ،بالإضافة إلى المؤتمرات كمؤتمر التطوير التربوي في دمشق(2019) برعاية وزارة التربية السورية والذي خصص أحد محاوره لدراسة واقع رياض الأطفال وآفاق تطويرها وخرج بجملة من التوصيات حول ضرورة تهيئة بيئة مادية وتعليمية محفزة لنمو الطفل المتكامل، ومؤتمر تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل(2010) في كلية التربية جامعة البعث الذي ناقش ضرورة توفير بيئة تربوية آمنة في رياض الأطفال من خلال

وضع معايير لاختيار الأنشطة والألعاب والمعدات والأجهزة بما يحقق شروط الأمن والسلامة لطفل الروضة.

واستناداً لما سبق تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى رصد واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص والتعرف على الفروق في نظام البيئة التعليمية تبعاً لنوع الروضة(حكومي–خاص) وعليه يسعى البحث الحالي للإجابة على السؤال التالي:

ما واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1– ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير نوع الروضة(حكومي–خاص)؟

3–أهمية البحث:

1– يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله حيث تعدُّ البيئة التعليمية لرياض الأطفال المسار الأساسي والمسؤول عن اكتشاف الطفل للمفاهيم والمهارات الحياتيّة المختلفة، كما أنّها تشتمل على عملية التفكير التي تصاحب عملية تعلُّم الطفل.

2– قد تفيد نتائج البحث الحالي من خلال الكشف عن واقع البيئة التعليمة لرياض الأطفال المختصين التربويين والقائمين على عملية التعلّم لرياض الأطفال على تنظيم البيئة التعليمية وكشف الصعوبات والنواقص من أجل إحداث التعلُّم الناجح وتوفير بيئة تعليمية مناسبة وشاملة وتحسينها.

3– ندرة الدراسات التي تناولت واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص على حد علم الباحثة، لذا قد يفيد البحث الحالي الدراسات اللاحقة من خلال الإحصاءات التي يمكن أن يقدمها حول مواصفات ومعالم البيئة التعليمية للروضة ونوعها، وبطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لذلك.

4– أهمية المرحلة العمرية المستهدفة في البحث الحالي وهي مرحلة رياض الأطفال التي تعد الأساس في بناء شخصية الطفل المستقبلية بكافة جوانبها العقلية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية.

4–أهداف البحث:

1–تعرف واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص.

2–تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص).

5–حدود البحث:

–**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020–2021.

– **الحدود المكانية:** مدينة حمص–الجمهورية العربية السورية.

–**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على رصد واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص فقط، وذلك وفق المعايير الآتية:(معلمة الروضة– المنهج– الطرق التعليمية المستخدمة في الروضة–الوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة– بيئة الأركان) في ضوء متغير نوع الروضة (حكومي، خاص).

6–مصطلحات البحث:

1–البيئة التعليمية في رياض الأطفال–اصطلاحاً: هي مجموعة من المؤثرات المادية والبشرية والفيزيقية، التي يكون لها تأثير في عملية التعلم (عطية ، 2009، 37).

البيئة التعليمية في رياض الأطفال–اجرائياً: هي جميع المكونات المادية والملموسة في الروضة من حيث البناء والأثاث وبيئة الأركان وما فيها من عوامل فيزيقية مُريحة

(تهوية–حرارة–إضاءة– ألوان) بالإضافة إلى أبرز الطرق والوسائل التعليمية الحديثة المتوفرة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي للروضة، بالإضافة إلى المكونات البشرية كالمدراء والإداريين ومعلمة الروضة وما تتميز به من خصائص ومميزات وشروط لتحقيق دور المعلمة الناجحة والمناسبة.

2–**رياض الأطفال– اصطلاحاً:** مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار، الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف لإكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً، من خلال اللعب المنظم (شحاته والنجار، 2003، 192).

7–الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة مضوي (2016):**

عنوان الدراسة: واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال من وجهة نظر معلمات التعليم قبل المدرسة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على واقع البيئة التعليمية المهنية والتدريسية والمادية لرياض الأطفال بوحدة المسيد الإدارية –محلية الكاملين في السودان، والتعرف على واقع البيئة التعليمية الشخصية والمهنية والتدريسية لدى معلمة رياض الأطفال، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (62) معلمة بمرحلة التعليم قبل المدرسة مستخدمة استبيان، كما تكونت من (40) روضة مستخدمة استبيان لجمع البيانات الخاصة بالبيئة المادية للروضة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع البيئة التعليمية المهنية لرياض الأطفال تعزى لمتغير الخبرة والتدريب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح التربوي، كما توصلت لوجود فروق ذات

دلالة إحصائية في واقع البيئة التعليمية التدريسية لدى معلمة رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل لصالح التربوي، وعدم ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة والتدريب، ووجود فروق في واقع البيئة التعليمية التدريسية لرياض الأطفال تبعاً لمتغير الخبرة، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع البيئة التعليمية المادية لرياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الروضة لصالح الرياض غير الحكومية(الخاصة).

- **دراسة الصانع (2016):**

عنوان البحث: دراسة مقارنة لواقع البيئة المادية التعليمية لمباني رياض أطفال القطاع الحكومي بنظيراتها بالقطاع الخاص في دولة الكويت. (الكويت)

هدف البحث: هدفت الدراسة إلى تعرف واقع البيئة المادية التعليمية لمباني رياض أطفال القطاع الحكومي، ومقارنتها بنظيراتها بالقطاع الخاص في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج المقارن حيث طبقت بطاقة ملاحظة مؤلفة من 35 بند موزع على ثلاثة محاور، على عينة مكونة من (34) روضة حكومية و(35) روضة خاصة.

نتائج البحث: أظهرت نتائج الدراسة توفر معظم المرافق التعليمية إلى حد كبير في الرياض الحكومية مقارنةً بالخاصة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للمنطقة التعليمية.

- **دراسة الهويدي (2012):**

عنوان الدراسة: دراسة واقع بيئة الروضة المادية والبشرية ومدى تحقيقها لمهارات الأطفال الحركية الأساسية والدقيقة في الروضات الحكومية بمدنية الرياض

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على واقع البيئة المادية والبشرية للروضة ومدى تحقيقها لمهارات الأطفال الحركية الأساسية والدقيقة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام بطاقة ملاحظة للوسائل والتجهيزات في الروضة التي تعمل على تنمية المهارات الحركية الدقيقة والأساسية للطفل على عينة تكونت من

(9) روضات، بالإضافة إلى توزيع استبيان لمعرفة دور المعلمة في تنمية المهارات الحركية الأساسية والدقيقة للأطفال من خلال عملها معهم على عينة من معلمات رياض الأطفال تكونت من (118) معلمة.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج **بالنسبة لواقع بيئة الروضة المادية إلى:**

توفر الأجهزة والوسائل التي تدعم النمو الحركي في الروضات في عينة الدراسة وذلك بنسب متفاوتة انحصرت بين متوفر ومتوفر بدرجة متوسطة، وتوفر عناصر بيئة الروضة المادية التي تدعم نمو المهارات الحركية الأساسية بدرجة متوسطة والمتمثلة في (ألعاب القفز والتوازن والدراجات المتنوعة) وعدم توفر ألعاب الرياضات المختلفة الأخرى(كرة السلة ، القدم)، وتوفر عناصر بيئة الروضة المادية التي تدعم نمو المهارات الحركية الدقيقة بدرجة متوسطة وكانت أعلى العناصر توفر(تقديم وحدة كاملة من المكعبات الخشبية لا تقل عن 200 مكعب بأشكال هندسية مختلفة يليها الألعاب الإدراكية ثم أدوات الطرق ثم الأحاجي ثم مكملات البناء)، كما جاءت بيئة الروضة المادية ومدى تكاملها ومناسبتها لنمو الأطفال الحركي بالمرتبة الأولى من حيث التوفر، يليها العناصر التي تدعم المهارات الحركية الدقيقة في المرتبة الثانية، ثم عناصر البيئة المادية التي تدعم المهارات الحركية الأساسية في المرتبة الثالثة بدرجة توفر متوسطة، **أما بالنسبة لدور عناصر البيئة البشرية في الروضة فأسفرت النتائج إلى:** فإن معلمات الروضة يمارسن دورهن في الإعداد للأنشطة التي تدعم النمو والتطور الحركي والأنشطة التي تدعم المهارات الانتقالية بدرجة عالية جداً، ويمارسن دورهن في الإعداد للأنشطة التي تدعم مهارات الثبات والاتزان ومهارات التحكم والسيطرة بدرجة عالية، كما يمارسن دورهن في الإعداد للأنشطة التي تدعم نمو المهارات الحركية الدقيقة بدرجة عالية جداً، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أعلى ممارسات معلمة الروضة في الإعداد للأنشطة التي تدعم نمو المهارات الحركية الدقيقة، يليها الأنشطة التي تدعم التطور الحركي، ثم المهارات الانتقالية، ثم التحكم والسيطرة وفي المرتبة الأخيرة تأتي الأنشطة التي تدعم الثبات والاتزان.

- **دراسة الكبيسي (2011):**

عنوان الدراسة: واقع البيئة التعليمية للألعاب وأدواتها في رياض الأطفال في مدينة بغداد مقارنة بمدينة عمان.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على واقع البيئة التعليمية للألعاب وأدواتها في رياض الأطفال في مدينة بغداد ومقارنتها بنظيرتها في مدينة عمان، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان على عينة مكونة من (30) روضة ببغداد و(300) معلمة مقارنة ب (88) روضة و(300) معلمة روضة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ معلمات رياض الأطفال من الفئة الفتية ويمتلكن الخبرة الكافية والمناسبة، وإنَّ عنصر الأمان يتوفر في البيئة التعليمية بنسبة68%، وأن بناء الرياض الأطفال في بغداد تتكون من طابق واحد وفيها ساحة خارجية وحديقة للعب بنسبة79%، أما ألعاب الرمل بنسبة38% مقابل عمان بنسبة(93%)،والألعاب وأدواتها في بغداد قياساً بالتصنيف العالمي لها قديمة في حين أنها في عمان أكثر حداثة، وإن معلمات بغداد وعمان يعملن بنفس المستوى العالي للأداء(99%) على تنمية ذكاء الطفل وخبراته ورياض الأطفال في بغداد أكثر توجيهاً لحث أولياء الأمور على توفير اللعب للأطفال بالمقارنة معهم في عمان.

ثانياً-الدراسات الأجنبية:

- **دراسة سوان(Swan,2012):**

عنوان الدراسة: دراسة تجريبية لأثر الأركان التعليمية على تحصيل الرياضيات في مرحلة الروضة.

An experimental study of the effect of the educational pillars on the achievement of mathematics in kindergarten

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على أثر الأركان التعليمية على التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة الروضة، حيث طبقت الدراسة على (5) فصول في روضات مختلفة بولاية كنتكت الأمريكية، وتم ملاحظة الأطفال قبل وبعد اللعب في الأركان المجهزة بمواد وألعاب وخامات تخدم الرياضيات، واستمرت الدراسة التجريبية لمدة عام كامل.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن أنَّ الأطفال قد اكتسبوا المفاهيم الرياضية بشكل مختلف عما كان عليه الأمر قبل توفر الأركان التعليمية.

- **دراسة أودونيل وهتباس(Odonell &Hitpas,2011):**

عنوان الدراسة: أثر بيئة الأركان التعليمية على تعلم الأطفال في رياض الأطفال

The impact of the educational staff environment on children's learning in kindergarten

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام الأركان التعليمية على تعلم الأطفال في مرحلة الرياض حيث استخدم الباحثان التصوير الفوتوغرافي والفيديو على عينة تكونت من (70) روضة من خلال استخدام بطاقة الملاحظة وكتابة التقرير لمعرفة ذلك الأثر.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الأطفال استفادوا كثيراً من تلك الأركان في تعلم القراءة والكتابة بشكل جيد جدا، كما هذبت وخفضت من السلوك العدواني والفوضوي لدى الأطفال حيث ساعدهم اللعب والالتزام في الأركان على تنمية اللعب التعاوني الجماعي.

- **دراسة كاتابانو وآخرون (Catapano& other,2010):**

عنوان الدراسة: أثر بناء مكتبة صفية فعالة في رياض الأطفال

The effect of building an effective classroom library in kindergarten

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على أهمية المكتبة في الروضة لمحو أمية القراءة والتشجيع عليها، حيث تم تطبيق الدراسة على الروضة التابعة لجامعة ولاية ميسوري بمدينة سانت لويس الامريكية، حيث استخدم الباحثون طريقة المقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، بداية تم تدريب العينة المكونة (12) معلمة وأطفالهن على كيفية تجهيز المكتبة بالأرفف واللوحات الجدارية والسجاد وجميع المستلزمات، ومن ثم ترتيب المكتبة وتزويدها بالكتب المخصصة للمعلمات والأطفال من قبل المكتبة المركزية للمدينة وأصحاب دور النشر والمكتبات الخاصة، بعد ذلك تدريب الأطفال ومعلماتهم على كيفية استخدام المكتبة كاستعارة الكتب وإرجاعها وآلية تقديم الأنشطة التي تساعد على محو أمية القراءة لدى الأطفال والمعلمات وتشجيعهم على القراءة.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج الدراسة على أن القيام بإنشاء مكتبة يعد فكرة ممتازة و رفعت من مستوى التعلم لدى الأطفال ومهارات التعليم لدى المعلمات، وذلك نتيجة تعويدهم وتشجيعهم على القراءة والاطلاع.

- **دراسة هول(Holl,2010):**

عنوان الدراسة: نوع التعلم الذي يطبق في مرحلة ما قبل المدرسة والأنشطة التي تعمل على تنمية الطفل.

The type of learning that is applied in preschool and activities that develop the child.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على أهمية تطور المناهج وأساليبها وتنظيمها في تعليم الطفل بالإضافة إلى أهمية اللعب والتغذية والمجال العاطفي والمجال الإدراكي الحركي في تنمية الطفل، وتكونت عينة الدراسة من (4–6) من برامج المراكز المرخصة كمؤسسة تعليم ما قبل المدرسة في ولاية(Pennsylvania)، واعتمد الباحث استبانة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ المجال الاجتماعي له أهمية أكبر من المجال الحركي الجسمي، أما من حيث الأنشطة فقد اتضح أنَّ اللعب هو الأسلوب الأمثل الذي يتقبله الأطفال، وكان ترتيب الأنشطة حسب أهميتها: اللعب –التغذية– المناقشة–المجال العاطفي – المجال الإدراكي وأخيرا المجال الحركي الجسمي.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثة ضرورة البحث في واقع البيئة التعليمية بما تشمله من عناصر مادية وبشريه لمؤسسات رياض الأطفال لما لها أهمية ودور كبير من تنمية جوانب نمو الطفل العقلي والحركي والحسي والاجتماعي غيرها ..وهذا ما هدف إليه البحث الحالي حيث شمل على رصد واقع البيئة التعليمية من عناصر مادية وبشرية لرياض الأطفال في مدينة حمص من خلال إعداد بطاقة ملاحظة كأداة قياس للبحث وذلك اتفق مع دراسة أدونيل وهتباس(Odoneel & Hitpas,2011) والهويدي (2012)، على حين اختلفت عن دراسة هول(holl,2010) ودراسة(الكبيسي،2011) حيث اعتمدوا على الاستبيانات كأدوات للقياس، كما اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة الصانع(2016) التي اتبعت المنهج المقارن ودراسة سوان(Swan,2012) ودراسة كاتابانو وآخرون(Catapano & other,2010) ودراسة أدونيل وهتباس(Odoneel &Hitpas,2011) حيث اتبعوا المنهج التجريبي، كما اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث العينة وهي رياض الأطفال على حين اختلف عن دراسة كاتابانو وآخرون(Catapano & other,2010) حيث تكونت العينة على المعلمات والأطفال بالإضافة إلى دراسة(المضوي،2016) ودراسة(الهويدي،2012).

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم البيئة التعليمية لرياض الأطفال: إنَّ البيئة بمفهومها الواسع المجرد يعني كماً كبيراً وأنواعاً متعددة من البيئات، فهناك البيئة المنزلية وبيئة الحي والبيئة المدرسية وبيئة الروضة، أما عندما يُقيّد بالتعلم فإنه البيئة التعليمية أي فقط التي يحصل فيها

التعلُّم، أي البيئة التي يحدث فيها التعلم وتؤثر فيه، إذن مفهوم البيئة التعليمية يعني: مجموع المؤثرات المادية والبشرية والفيزيقية التي يكون لها تأثير في عملية التعلُّم. وبالتالي تتكون البيئة التعليمية لرياض الأطفال من عدة عناصر، وهي كالآتي:

- **عناصر مادية:** كالأبنية والأثاث، والتجهيزات والكتب والمجلات.
- **عناصر بشرية:** كالأب، والأم، والإخوة والأقران والمعلمات.
- **عناصر فيزيقية:** كالتهوية، والحرارة، والرطوبة والإضاءة والألوان.

إنَّ لهذه العناصر بالغ الأثر في عملية التعلم، وذلك لأنها تشكل مدخلاً من مدخلات النظام التربوي الذي يؤثر في نتائج التعلم، من خلال تفاعله مع المدخلات الأخرى (عطية،2009، 36-37).

ثانياً: عناصر البيئة التعليمية:

أولاً- معلمة الروضة: مهما بلغت المناهج التربوية من تطور ومهما كانت نوعية التعليم الذي يقدم للأطفال فإن العامل الرئيسي الذي كان وسيبقى مترجماً حقيقياً لهذا التعليم والتطور هو المعلم وتتضاعف هذه الأهمية حين يكون المتعلم في الفترة الأولى من عمره والتي تم الإجماع على أهميتها في تكوين شخصيته في حاضره وفي مستقبل عمره وتطور قدراته حيث اعتبر رائد فكرة رياض الأطفال (فروبل)أن السنوات السبع الأولى في حياة الفرد هي الأكثر أهمية في تشكيل تطوره في المستقبل، وإذا كان هدف الروضة هو تسهيل نماء الطفل المتوازن أو تسريعه، أو كان تزويد الطفل بمعارف ومهارات تتناسب مع عمره الزمني أو العقلي أو إن كان لتأنيس الطفل اجتماعيا وإدماجه في عادات المجتمع وأنماط تفكيره وشعوره كتهيئة لمرحلة لاحقة، فهناك اعتبارات أساسية يجب أن تؤخذ في الحسبان لتحقيق هذه الأهداف، وأهم هذه الاعتبارات الاعتبار الخاص بالإنسان الذي سيتعامل مع الطفل لتحقيق هذه الغاية، ولا عجب إن قلنا أن جميع عناصر هذه العملية بكفة، وعنصر إعداد معلمة الروضة بكفة، فإن لُب هذه العملية توفير معلمة تصل إلى أنفس

ومشاعر هؤلاء الأطفال، حيث يوجد عدد من **الأدوار التي تقوم بها معلمة الروضة خلال قيامها بالعملية التعليمية من أهمها:**

1- ممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته
2- مساعدة لعملية النمو الشامل للأطفال
3- مديرة وموجهة لعمليات التعلم والتعليم (مضوي، 2016، 75).

- **سمات وصفات معلمة الروضة:** لكي تكون لمعلمة الروضة القدرات اللازمة لأداء دورها بنجاح، لا بد أن تتوافر فيها سمات شخصية ومهنية واجتماعية، هذه السمات وتلك الصفات التي يجب ان تتحلى بها تتمثل في عدة جوانب منها:

1-الجانب الجسمي: الخلو من العاهات والعيوب الجسمية والخلقية حتى لا تكون مسار تعليقات الأطفال، وتوفر سلامة الحواس وسلامة النطق، والخلو من الأمراض المنفرة والمعدية حفاظاً على سلامة الأطفال، بالإضافة إلى توفر الصحة الجسمية والنشاط والحيوية وأن تكون حسنة المظهر العام مع البساطة في الملبس.

2-الجانب العقلي: يجب أن تكون على قدر مناسب من الذكاء حتى تتمكن من تنمية وتطوير مستويات الذكاء لدى الأطفال، وحسن التصرف وحل المشكلات التي تواجهها أثناء عمليات التعليم، ودقة الملاحظة حيث لا بد أن تكون دقيقة في ملاحظتها حتى تتمكن من تقييم تقدم الأطفال اليومي، وأن يكون لديها خافية ثقافية واسعة الخبرة ومتجددة المعلومات وملمة بالأحداث الجارية والثقافة العامة.

3-الجانب الانفعالي: تتميز بالاتزان الانفعالي والعاطفي والقدرة على ضبط النفس، وأن تكون رحبة الصدر فلا تضيق بأسئلة الطفل أو تغضب لتصرفاتهم أي أن تكون مُحبّة وحليمة وصبورة، ودمثة الأخلاق حسنة السلوك حتى تكون قدوة صالحة للأطفال، وأن تتمتع بالثقة بالنفس وبالصحة النفسية.

4-الجانب الاجتماعي والقيمي: يجب أن تكون موضع احترام لدى الأطفال وأن تتمتع بقدر من المرح وروح الدعابة مع الأطفال، وأن تكون قادرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال وأولياء أمورهم وزميلاتها والعاملين في الروضة، وأن تكون حريصة على النظام والاحترام للمواعيد ومتقبلة لقيم المجتمع وعاداته ومتوافقة معها، وأن تكون متعاونة مع زميلاتها خلال العمل الجماعي (مضوي، 2016 ، 76-77).

ثانياً- منهج رياض الأطفال:

1- مفهوم المنهج: يعرف المنهج لغة هو الطريق السهل الواضح والسنن والطرائق، أما المنهج اصطلاحا فهو يختلف من فترة زمنية لأخرى ومن مكان لآخر ذلك أنه مرتبط بالتغير التكنولوجي والاجتماعي وبقيم المجتمع وأهدافه (إسماعيل ومرسي، 2010، 175).

2-أهداف منهج رياض الأطفال:

- **الأهداف الجسدية (الحسية الحركية):** تنمية قدرات الطفل الحسية الحركية ومساعدته في السيطرة على أعضاء جسمه المختلفة.
- **الأهداف الاجتماعية:** تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل وتطوير قدراته على تفهم واحترام مشاعر وآراء الآخرين والتفاعل معهم واكتساب قيم، ومواقف مقبولة اجتماعيا.
- **الأهداف الوجدانية والانفعالية:** بناء نظرة ايجابية عن الذات، وتعزيز الثقة بالنفس، والشعور بالاطمئنان، والسعادة، واكتساب روح الاستقلالية، وتحمل المسؤولية بلا خوف، وتفهم مشاعر الآخرين، واحترامها.
- **الأهداف العقلية:** تنمية مهارات الطفل العقلية من تفكير، وانتباه، وتخيل، وقدرة على الاستنتاج والاستكشاف وتنمية الإبداع.
- **الأهداف اللغوية:** تنمية قدرات الطفل على التعبير اللغوي، والتواصل مع الآخرين بلغة سليمة (إسماعيل ومرسي، 2010، 175).

3-عناصر منهج رياض الأطفال:

1 -الأهداف (Objectives)**:** التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته و يلبي حاجاته ونعمل من خلال الأهداف التربوية على أحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم ، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية و هو الغاية التي ننشد تحقيقها.

2- المحتوى (Content) : أو المضمون الذي يبني على الأهداف و الذي يشتمل على المعلومات و المبادئ و القيم و المثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ ، و هو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية و يتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، و ينقسم المحتوى إلى مجالات و ينقسم كل مجال إلى مواد دراسية و تنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى و كل وحدة إلى مواضيع و بهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي و يصنف المحتوى إلى :

أ- **الحقائق:** وهي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر

ب- **البيانات:** وهي مجموع الإحصائيات والبيانات العددية عن ظاهرة ما.

ج- **المفاهيم:** وهي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.

د-_المبادئ والتعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

هـ- الفرضيات والنظريات: وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر.

و- المهارات: وتتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي والأدائي.

ز- الاتجاهات والقيم: وهي ما يكون المتعلم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكون لديه من سلم للقيم.

4 –طرائق التدريس (Méthodes): وما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ، وهي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات وإثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات، **ويمكن الإشارة إلى أهم طرائق التدريس التالية:** طريقة المحاضرة طريقة المناقشة طريقة العروض العملية، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية العملية طريقة المشروع، طريقة حل المشكلات، الطريقة الاستكشافية...الخ

5– التقويم (Evaluation): وهو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة Fead Back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة و تعزيزها وجوانب الضعف وتداركه.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج و يعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها و لو بصفة غير مباشرة و منها : المتعلم ، المعلم ، النظام المدرسي ، مكانة العلم و العلماء و المجتمع ، التطورات و الاكتشافات العلمية الحديثة و غيرها من العوامل...(قلي، 2009 ، 19).

ثالثاً- الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في رياض الأطفال: تختلف وجهات النظر حول أفضل بيئة لتعلم الأطفال وتختلف الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة للوصول إلى هذا الغرض، فنجد أنَّ الذين يتبعون فلسفة منتسوري يؤمنون أنَّ الأطفال يتعلمون أفضل من خلال التفاعل مع الخامات الموجودة في البيئة المُعدّة بعناية، وتفاعل الطفل مع الطفل فيها قليل حيث يتم التركيز على تنمية عقل الطفل وتحكمه، ويعتقد السلوكيون أنَّ الأطفال يتعلمون أفضل في البيئات الموظفة بعناية بحيث يتم التحكم والسيطرة في التعزيز، فهم يركزون على المعرفة الأكاديمية ولا يهتمون بالنمو الجسمي والاجتماعي، أما البنائيون

فيعتقدون أن الأطفال يتعلمون من خلال التفاعل مع الأشياء والأشخاص ويركزون على النمو في الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية كافة.

وهذا التباين في الطرق والأساليب والوسائل التعليمية التي تستخدم في تعليم وتدريب أطفال الروضة لتتوافق مع خصائصهم النمائية وتلبي حاجاتهم المُتباينة ناجم عن **تنوع الطرق التي يستخدمها الأطفال في تعلمهم وتباين قدراتهم فيها ومنها:**

- **الحواس:** يستقبل الطفل الخبرات عن طريق الحواس، وتزداد معرفته بالمواد حوله فيتعلم أحجامها وخصائصها ووظائفها فلا بد من توظيف النضج الحسي لخدمة النمو المعرفي.
- **البيئة المحيطة:** حركة الطفل في بيئته وتوظيفه لحواسه للتفاعل معها يعمل على تكوين المفاهيم وترسيخها في عقله لتصبح خبرات أساسية لتعلم لاحق، فينتقل تدريجيا من إدراك المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة.
- **اللعب:** متعة الطفل في اللعب الهادف والموجه يبني معرفته، ويؤثر في نموه العقلي والحسي والاجتماعي والنفسي واللغوي.
- **المحاولة والخطأ:** يقدم الطفل على التعرف على الأشياء حوله فيحاول ويجرب ويخطئ، ويربط بين المفاهيم ويتوصل إلى نتائج تحقق حاجات أساسية في تعلمه ونموه العقلي.
- **التقليد:** يستمتع الطفل في ملاحظة وتقليد من يتعامل معهم فيطور نفسه بنفسه مع التوجيه والإرشاد.
- **الفضول والتساؤل:** يتعلم الطفل الكثير من خلال فضوله وتساؤلاته المستمرة عن الظواهر الطبيعية والأشياء حوله مكوناتها ووظائفها وعلاقتها ببعض(جاويش، 2011، 90)
- **الأساليب والوسائل تعليمية التي تناسب أطفال الروضة:**

1- الألعاب: اللعب نشاط طبيعي للأطفال يوفر لهم فرصاً عديدة للنماء والتعلم، فيطورون حواسهم وقدراتهم في السيطرة عليها، ويعبرون عن مشاعرهم وإبداعهم، على أن

تكون ألعابهم ملائمة لقدراتهم ومصممة على نحو يحفظ سلامتهم، ويتعرض الطفل لنوعين من اللعب؛ اللعب الحر يقبل عليه الطفل بعفوية ونشاط ولا تحكمه قواعد، واللعب الموجه يتم فيه توفير بيئة غنية بالألعاب التعليمية الهادفة يختار منها الطفل لكي يكتسب مفاهيم جديدة وينجز مهام محددة.

واللعب له دوره الفاعل في تنمية القدرات المختلفة عند الأطفال وتعلمهم الإبداعي فمن خلاله:

- يتمكن الطفل من المفاهيم المتعلقة بالتصنيف والأعداد والجمع والطرح عندما يقوم بحل المشكلات التي تواجهه، فيكتشف العلاقات الرياضية في بيئته بما يسهم في نمو إدراكه.
- تنمو مهارات الطفل العلمية فهو بدافع حب الاستطلاع يلاحظ ويجرب ويكتشف ويتوصل إلى نتائج.
- تنمو مهارات الجهاز العضلي، والتآزر الحسي الحركي بما ينمي إدراك الطفل.
- تنمو مهارات الطفل الاجتماعية الضرورية للعمل واللعب في مجموعات كالتعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيا، وحل المشكلات إضافة إلى بناء صداقات مع الآخرين.
- تنمو لغة الطفل اللفظية وفهمه منظور الآخرين، ففي اللعب الدرامي مثلا يتمكن من التحدث والتعايش والشرح والإقناع.
- يتدرب الطفل على التركيز والانتباه حين يمارس ألعاب الأنماط والمطابقة التي تمكنه من التمييز الدقيق، وتعزز عملية التذكر لديه مما يسهم في تطوير الإدراك والتفكير عنده.

2- الدراما: تتيح الدراما للأطفال أداء الأدوار المختلفة في المواقف الحياتية ضمن إطار حر موجه يساعدهم على فهم أنفسهم والآخرين حولهم، والتعبير عن مشاعرهم، وتطوير قدراتهم على التكيف إضافة إلى تنمية حب الاستطلاع والخيال والإبداع وإغناء

اللغة من خلال تأليف وتمثيل القصص ولعب الأدوار والتمثيل الصامت والحركة واستخدام الدمى.

3- القصة: إنَّ قصص الأطفال الواضحة في كلماتها وتسلسل أحداثها تهدف إلى تسلية الأطفال وإمتاعهم، وتنمية تطورهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي، فمن خلالها يتعلم الأطفال معلومات تتعلق بأسرهم ومجتمعهم وبيئتهم وما يتعلق بثقافات الآخرين ويساعدهم ذلك على فهم أنفسهم على نحو أفضل واستكشاف عالمهم والتساؤل عنه، والتفكير في المواقف المألوفة بطريقة جديدة وتفهم حاجات الآخرين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الكتب وتعلم الاسترخاء والهدوء والإصغاء.

4- الرحلات والزيارات: نشاط منظم يتم بإشراف المعلمة للتعرف على البيئة المحيطة، يكتسب فيه الأطفال خبرات حقيقية مباشرة، ويفهمون عالمهم الذي يعيشون فيه ويفعلون استخدام حواسهم مما يزيد من احتمال تعلمهم، فتصبح المفاهيم أكثر وضوحاً حيث يربطون بين الكلمات والمفاهيم والأشكال والأشخاص والأماكن الحقيقية، والرحلات تساعدهم على اكتساب مفردات لغوية جديدة، وتطوير اللغة والمحادثة عن أشياء أصبحت معروفة لديهم، وتنمية الملاحظة والانتباه، والتعلم من المجتمع والبيئة المحيطة، والمشاركة في خبرات متعددة الحواس، وتوضيح المفاهيم المتعلقة بالمعلومات الجديدة ، وممارسة اتباع التعليمات مع الجماعة.

5- الموسيقى والغناء والأناشيد الوطنية والدينية: يمارس الأطفال قدراتهم واتجاهاتهم الإيقاعية الصوتية والموسيقية للتعبير عن الذات ضمن إطار حر وموجه، حيث توفر خلفية سارة للعب والأكل والنوم، وتحرر من التوتر وتفرغ الطاقة وتجعل التعلم أكثر متعة، وتستخدم للتعبير عن المشاعر من خلال الحركة ، كما تستخدم لضبط السلوك وتعلم مهارات الإصغاء ، وتنمي الذاكرة والمهارات اللغوية، و توفر فرصا لتعلم المفاهيم والمفردات اللغوية واستخدامها ، وتشجع الأطفال وأسرهم على التشارك في أغانيهم والتعرف على الثقافات الأخرى.

7- البرامج الحاسوبية: نتيجة للتقدم التكنولوجي تطور دور الحاسوب في التربية وزاد استخدامه للأغراض التعليمية، وأصبح من الضروري تعليم الأطفال الأجزاء الأساسية في الحاسوب، وإكسابهم الخبرة في استخدام برامجه، ومن ثم اختيار البرمجيات الأكثر سهولة في التشغيل والمناسبة لعمر الأطفال، وهناك العديد من البرامج التي تركز على الأعداد والألوان والأشكال والأصوات والحروف وغيرها بما يناسب طفل الروضة (مقدمة في تربية وتعليم الطفولة المبكرة،2005، 28 -30).

مُميّزات البيئة التعليميّة في رياض الأطفال:

تتَّصف بيئة التعلّم بالعديد من السِّمات والمُميِّزات نذكر منها:

- تقوم بالاهتمام بأسلوب التعلُّم الذاتي والتعلُّم ضمن المجموعة.
- تهتمُّ بعمليّة تفاعل الطفل خلال المواقف التعليميّة، كما تقوم على الاهتمام بقدرة الطفل واستعداداته وميوله.
- التنويع باستعمال وسائل التعلّم، من أجل تحقيق أكبر قَدر من النتائج التربوية لدى الطفل.
- ضرورة وجود تعاون بين معلم رياض الأطفال والأهالي، أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما تهتم بتنويع النشاطات الصفيّة الموجهة والحرة(فهمي،2007، 18).

إجراءات البحث الميدانية:

1-منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي (المسحي) لتحقيق أهدافه، ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي "الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر"(أبو علام،2004، 243)، وذلك من خلال رصد الباحثة لواقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص في ضوء متغير نوع الروضة (حكومية- خاصة) باستخدام بطاقة ملاحظة للبيئة التعليمية مصممة لهذا الغرض.

2-**مجتمع البحث وعينته:** تكوَّن مجتمع البحث من جميع رياض الأطفال في مدينة حمص، والبالغ عددهم (96) روضة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2020-2021 وفق الجدول التالي:

مجتمع البحث	حكومي	خاص	العدد الكلي
رياض الأطفال في مدينة حمص	6	90	96

جدول (1) عدد رياض الأطفال في مدينة حمص من حيث نوع الروضة

وتكونت عينة البحث من 21 روضة بنسبة 21.8% من مجتمع البحث الأصلي، وتمّ اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وفق التوزيع الآتي:

جدول (2) عدد رياض الأطفال في مدينة حمص من حيث نوع الروضة

عينة البحث	حكومي	خاص	العدد الكلي
رياض الأطفال في مدينة حمص	3	18	21

أدوات البحث:

1-**الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى رصد واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص.

2-**مصادر إعداد بطاقة الملاحظة:** اطلعت الباحثة على الكتب المرجعية للمنهج المطوّر لرياض الأطفال ومعلمة رياض الأطفال من مشروع تطوير وتنمية مرحلة الطفولة المبكرة في مصر(2002-2006) بالإضافة إلى دليل معلمة رياض الأطفال في فلسطين(2017) ودليل معلمة رياض الأطفال في سورية(2013)،وذلك لتحديد البيئة التعليمية المتضمنة للمنهج التعليمي ومعلمة الرياض، كما تمَّ الاطلاع على دليل البيئة المادية لرياض الأطفال من إعداد الإدارة العامة لرياض الأطفال في السعودية(2003) لتحديد بيئة الأركان للرياض، وعلى العديد من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة

بموضوع البحث الحالي، وبعد الاطلاع واستناداً لما سبق قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة لرصد البيئة التعليمية في رياض الأطفال في مدينة حمص، وتكونت البطاقة بصورتها الأولية من 40 مؤشر موزع على أربعة معايير أساسية هي:

- **معيار معلمة الروضة يتضمن المؤشرات:** 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11
- **معيار الطرق والوسائل التعليمية يتضمن المؤشرات:**12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25
- **معيار المنهاج يتضمن المؤشرات:** 26-27-28-29-30-31
- **معيار بيئة الأركان التعليمية:** 32-33-34-35-36-37-38-39-40.

3-صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

أ-صدق الأداة: للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بعرضها على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية قسم تربية الطفل في جامعة البعث، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم عن مدى شمولية المعايير لرصد واقع البيئة التعليمية للروضة، ومدى انتماء وملائمة المؤشرات للمعيار الذي تندرج ضمنه، بالإضافة إلى حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من مؤشرات، حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين(100%-61.3%)، كما تمَّ تعديل وإعادة صياغة بعض المؤشرات وحذف المؤشرات (5-11) المندرجة ضمن معيار معلمة الروضة، والمؤشرات(14-16-25) المندرجة ضمن معيار الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة، لتصبح بذلك البطاقة بعد التعديلات مكونة من(35) مؤشر موزعين على أربعة معايير أساسية: معيار معلمة الروضة بمعدل(9)مؤشرات، والطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة بمعدل(11)مؤشر، ومعيار المنهاج بمعدل (6)مؤشرات، ومعيار بيئة الأركان التعليمية بمعدل(9)مؤشرات.

ب-ثبات الأداة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة بالطرق التالية:

- **التجزئة النصفية:** حيث قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على 20 روضة (حكومية وخاصة) في مدينة حمص، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية وعددها18، والبنود الزوجية وعددها 17 بند باستخدام معامل الارتباط بيرسون، ثم تصحيح معاملات الارتباط بمعادلة سبيرمان براون لتتراوح بين(0.78–0.88) وهي درجة مرتفعة.
- **إعادة التطبيق:** حيث قامت الباحثة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول لبطاقة الملاحظة على العينة بإعادة تطبيقها على نفس العينة، ومن ثم تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات مفردات العينة في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغت درجة معامل الارتباط(0.84) وهي درجة مرتفعة.

وعليه تكونت بطاقة الملاحظة من 35 مؤشر موزع على المعايير الأربعة، حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي: متوفر بدرجة كبيرة (5)، متوفر(4)، متوفر بدرجة متوسطة(3)، متوفر بدرجة ضعيفة(2)، غير متوفر مطلقاً(1) للإجابة على مؤشرات بطاقة الملاحظة، لتكون أعلى درجة إجابة على بطاقة الملاحظة ككل 175 وأدنى درجة هي 35.

عرض النتائج:

السؤال الأول: ما واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص؟

للحكم على واقع البيئة التعليمية في رياض الأطفال في مدينة حمص تم اعتماد معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات بطاقة الملاحظة باستخدام القانون الآتي:

طول الفئة= أعلى درجة للاستجابة في بطاقة الملاحظة–أدنى درجة للاستجابة في بطاقة الملاحظة / عدد فئات تدرج الاستجابة

(درويش ورحمة،75،2012)

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

وعليه تكون الدرجات وفق الجدول(3) والذي يبين معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات بطاقة الملاحظة :

المجال	مدى التوافر
من 1–1.80	منخفضة كثيراً
1.81–2.60	منخفضة قليلاً
2.61–3.40	متوسطة
3.41–4.20	مرتفعة قليلاً
4.21–5	مرتفعة كثيراً

جدول(3): معيار الحكم على متوسطات العينة

ولأنَّ عينة الدراسة تضم رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة حمص، كانت الإجابة على السؤال الأول كما يلي: يظهر الجدول(4) واقع البيئة التعليمية في رياض أطفال مدينة حمص من خلال توفر درجات أبعاد بطاقة الملاحظة ومؤشراتها بناءً على متوسطات مفردات العينة:

	درجة التوفر

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1-تهتم بالتخطيط للعام الدراسي	4.10	1.136	مرتفعة قليلاً
2-تعمل على تأكيد روح التعاون بين الأطفال	3.86	0.573	مرتفعة قليلاً
3-تنوع من استخدام أساليب التعلم المقدمة للأطفال	4.14	0.727	مرتفعة قليلاً
4-تتيح للأطفال الفرص لإبراز المواهب.	4.05	1.071	مرتفعة قليلاً
5-تتفاعل مع الأطفال أثناء التعلم	4.24	0.768	مرتفعة كثيراً
6-تراعي اهتمامات وميول الأطفال أثناء التعلم	3.19	1.030	متوسطة
7-تتقبل آراء وأفكار ومقترحات الأطفال	2.81	1.289	متوسطة
8-تدعم السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال	3.05	1.203	متوسطة
9-تهتم بملء ومتابعة السجل العام للطفل الاجتماعي والصحي.	2.24	1.179	منخفضة قليلاً
10-تثير حواس الطفل أثناء عملية التعلم.	3.05	1.203	متوسطة
11-تزيد من قدرة الطفل على التمييز بين المواد وأحجامها وأشكالها.	3.14	1.236	مرتفعة قليلاً
12تساعد الطفل على التفاعل مع البيئة المحيطة وتكوين المفاهيم وترسيخها في عقله.	3.29	1.146	متوسطة
13-تساعد الطفل على الانتقال من إدراك المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة.	3.76	1.044	مرتفعة قليلاً
14-تثير فضول الطفل من خلال تساؤلاته عن الظواهر المحيطة به.	4.05	0.865	مرتفعة قليلاً
15-استخدام وسائل تعليمية حديثة وتناسب عمر الطفل(لوحات-مجسمات-دمى-صور كرتونية- جهاز إسقاط)	4.10	1.221	مرتفعة قليلاً

16-تقديم أنشطة متنوعة نحفز الطفل على التعلم(الألعاب- المكعبات-صندوق المعلومات)	3.76	1.179	مرتفعة قليلاً
17-سرد القصص المسلية والمثيرة للتعلم للأطفال.	2.95	1.284	متوسطة
18-استخدام الموسيقا خلال عملية التعلم.	2.76	1.136	متوسطة
19-القيام بأنشطة فنية متنوعة كالرسم والتلوين والأعمال اليدوية الفنية.	2.38	0.865	منخفضة قليلاً
20-ممارسة الأنشطة الحركية لتحفيز الأطفال على استخدام أجسادهم كأداة للتعبير عن الذات(لعب الأدوار- المسرح)	2.81	1.289	متوسطة
21-يراعي شخصية الأطفال من النواحي المختلفة	3.86	0.573	مرتفعة قليلاً
22-يساعد الطفل على الاندماج بمجتمع اقرأنه وتعويده تقدير أعمال الآخرين	4.14	0.727	مرتفعة قليلاً
23-ينمي قدرة الأطفال على حل مشكلاتهم	4.05	1.071	مرتفعة قليلاً
24-يحتوي على منظومة خبرات ومعارف يحتاج إليها الطفل في حياته	4.24	0.768	مرتفعة كثيراً
25-ينمي مهارات الطفل العقلية(انتباه، تخيل، قدرة على الاستنتاج والاستكشاف، تنمية الإبداع)	3.19	1.030	متوسطة
26-يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الثقافي.	2.81	1.289	متوسطة
27-تساعد محتويات الأركان التعليمية على تنمية الإبداع والتفكير لدى الأطفال	2.57	1.363	منخفضة قليلاً
28-تعزل المآخذ والأسلاك الكهربائية بعيداً عن متناول الأطفال.	2.95	1.396	متوسطة
29-تتوفر الإضاءة المناسبة ضمن الركن	2.76	1.221	متوسطة

التعليمي.			
30–تطلى الجدران بألوان زاهية ورسومات وأشكال جذابة للأطفال.	2.57	1.207	منخفضة قليلاُ
31–تتضمن خزائن لحفظ المواد والأدوات المختلفة.	2.43	1.121	منخفضة قليلاً
32–تتصف الطاولات بزوايا مدببة وألوان زاهية	2.57	1.165	منخفضة قليلاً
33–يتناسب حجم الركن التعليمي مع عدد الأطفال	2.71	1.545	متوسطة
34–توزيع الأطفال على المقاعد بشكل مريح ومناسب.	2.38	1.322	منخفضة قليلاً
35–سهولة تنقل الأطفال داخل الركن التعليمي.	2.76	1.375	متوسطة

جدول(4) درجة توافر مؤشرات بطاقة الملاحظة في رياض الأطفال في مدينة حمص

وفيما يلي جدول (5) يوضح درجات توافر أبعاد بطاقة الملاحظة لدى عينة البحث اعتماداً غلى المتوسط الحسابي والنسبة المئوية:

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
معلمة الروضة	31.67	2.517	%70	مرتفعة
الطرائق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة	36.05	4.213	%66	متوسطة
المنهاج	22.29	2.101	%74	مرتفعة قليلاً
بيئة الأركان التعليمية	23.71	4.839	%53	منخفضة قليلاً
الدرجة الكلية	113.71	8.174	%65	متوسطة

جدول(5): درجة توافر معايير بطاقة الملاحظة في رياض الأطفال مدينة حمص

نجد من الجدولين (4) و(5) أنَّ توفر معايير البيئة التعليمية للرياض جاءت بدرجات متفاوتة، إذ تراوحت بين مرتفعة قليلاً كما في معيار المنهاج الذي جاء بنسبة(74%) والذي تراوحت متوسطات المؤشرات المتضمنة فيه بين(2.81–4.24)،ومرتفعة كما في معيار معلمة الروضة بنسبة(70%) والذي تراوحت متوسطات المؤشرات المتضمنة فيه بين(2.24–4.24)، وبين متوسطة كما في معيار الطرائق والأساليب التعليمية المستخدمة في الروضة بنسبة(66%) والذي تراوحت متوسطات المؤشرات المتضمنة فيه بين(2.38–4.10)،بينما جاء معيار بيئة الأركان التعليمية بنسبة منخفضة قليلاً(53%) والذي تراوحت متوسطات المؤشرات المتضمنة فيه بين(2.38–2.95).

أما المتوسط الحسابي للإجابات على بطاقة الملاحظة ككل فبلغ(113.71) بانحراف معياري(8.174)، بنسبة مئوية بلغت(65%) وهي نسبة متوسطة واتفقت هذ الدراسة مع نتيجة دراسة صاصيلا(2011)، وهي نسبة جيدة وتفسر الباحثة ذلك نتيجة الخطوات الفعالة التي اتخذتها وزارة التربية في الاستمرار بالعملية التربوية تحت وطأة الحرب والاتجاهات نحو إصلاح التعليم، حيث جاءت نسبة توفر المنهاج مرتفعة نتيجة إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بالمرسوم رقم 3 لعام 2013 كركيزة أساسية لإصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية على اعتبار أن إصلاح المناهج التربوية وتطويرها هو الانطلاقة الأولى لإصلاح النظام التربوي برمته مما دفع الرياض إلى الالتزام بخطوات المنهاج والعمل على تحقيق أهدافه بشكل فعال وناجح، بالإضافة إلى تلبية وتطبيق توصيات مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الجمهورية العربية السورية(2019)، ضمن محور واقع رياض الأطفال وآفاق تطويرها إلى ضرورة الالتزام بمعايير جودة المنهج التعليمي والتقويم المستمر للمنهج وتطويره، كما جاء معيار معلمة الروضة بنسبة مرتفعة وتفسر الباحثة ذلك أيضاً إلى الالتزام بتطبيق توصيات المؤتمر في إثراء الجانب التطبيقي في مناهج إعداد مربيات الأطفال في كليات التربية بحيث يشتمل التدريب العملي على كل ما تحتاجه دور الحضانة ورياض الأطفال، كما ترجع الباحثة ذلك إلى قوة المؤهل العلمي والأكاديمي لدى المعلمات والخبرات والمعارف نتيجة الدراسة الجامعية ووجود التأهيل المتخصص في كليات التربية الذي تلقوه مما يشكل

لديهن فهم عميق وشامل لمرحلة رياض الأطفال ومتطلباتها واحتياجاتها وخصائصها وخبرة ودراية في استخدام التقنيات والأساليب التربوية الحديثة المناسبة بما ينسجم مع طبيعة المرحلة، بالإضافة إلى الدورات التدريبية مما يزودهم بخبرة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية في مرحلة الرياض، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكبيسي(2011)، كما جاء معيار الطرائق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة بدرجة متوسطة بنسبة(66%) وهي نسبة جيدة وتفسر الباحثة ذلك إلى أهمية وضرورة الالتزام في توفير الرياض لكل الطرائق والوسائل التعليمية الحديثة والمطورة والعمل على استخدامها وذلك لمواكبة أهداف المنهاج الحديث والمطور وتحقيقها بشكل فعال، حيث ركز المنهاج الحديث على استخدام الطرائق التفاعلية والكشفية والوسائل التعليمية التي تعتمد على القيام بالأنشطة التعليمية المتنوعة القائمة على اللعب والتعاون وإثارة حواس الطفل كاملة لإكساب المعلومات وفهمها وترسيخها في ذهنه أكثر من الطرائق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء، كما يرجع ذلك إلى أن أسلوب تصميم المنهاج التربوي الحديث يعتمد على الإكثار والتنويع من الطرائق والوسائل التعليمية الجديدة التي تتسم بالجاذبية والوضوح والبعد عن التعقيد ومناسبتها للمحتوى العلمي للمنهج، مما دفع الرياض على استخدام الطرائق والوسائل التعليمية بشكل فعال ومناسب، أما بالنسبة لمعيار بيئة الأركان فقد جاء بدرجة منخفضة قليلاً بنسبة(53%) وقد يرجع ذلك إلى الإمكانات المادية الضعيفة التي لا تتيح المجال لإدارة الروضة القيام بتوفير بيئة أركان تعليمية نموذجية ومجهزة بالمعدات والأساسيات اللازمة لها من حيث المساحة والأثاث والأجهزة التعليمية الكافية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صاصيلا(2011) التي هدفت التعرف على واقع البيئة التربوية لرياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية وتوصلت إلى ضعف مناسبة مواصفات بناء الروضة وبيئة الأركان التعليمية وتجهيزاتها وفقاً لمعايير الجودة التربوية في رياض الأطفال.

السؤال الثاني: ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير نوع الروضة(حكومي–خاص)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الفروق بين متوسطات درجات مفردات العينة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير نوع الروضة(حكومي–خاص) باستخدام اختبار(ت) T– test للعينات المستقلة

- نوع الروضة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات العينة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير موع الروضة(حكومي– خاص).

نوع الروضة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ستيودنت	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
حكومي	3	95.00	5.000	3.589	0.05	دال لصالح الخاص
خاص	18	112.94	8.781			

جدول(6) دلالة الفروق بين متوسطي العينة تبعاً لمتغير نوع الروضة

نلاحظ من الجدول(6) أن قيمة ت المحسوبة(3.589) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية (1.721) عند مستوى دلالة 0.05، أي أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بيم متوسطات درجات العينة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير نوع الروضة(حكومي– خاص)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مضوي(2011) وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن الرياض الخاصة قد تسعى بشكل أكبر من الرياض الحكومية إلى تحقيق النموذجية والشمولية للبيئة التعليمية بكافة عناصرها المادية والبشرية، وذلك لتوفر الإمكانات المادية والمعطيات في إمكانية اختيار الموقع لتأمين مساحة كافية وبناء نموذجي للروضة وتجهيزه بكل المرافق والمعدات الأكثر حداثة وتطوراً واستخدام كافة الوسائل التعليمية وتطبيق الأنشطة المختلفة والمتنوعة، بالإضافة إلى تنظيم المنهاج الدراسي ووقت اللعب والترفيه بشكل جيد وذلك لتلبية أكبر قدر من احتياجات الطفل العقلية والمعرفية والحركية والاجتماعية واهتماماته

وميوله على عكس الرياض الحكومية التي قد تركز بشكل أكبر على تلبية الاحتياجات المعرفية والمستوى العلمي من مبادئ القراءة والكتابة والحساب أكثر من الاحتياجات الأخرى وذلك قد يرجع لضيق أو محدودية الإمكانات في توفر الأساسيات اللازمة لتحقيق بيئة تعليمية مناسبة وشاملة.

مقترحات البحث:

1-إجراء المزيد من الدراسات حول البيئة التعليمية بعناصرها المادية والبشرية من وجهة نظر المعلمات ومدراء رياض الأطفال والموجهين التربويين.

2-دراسة أثر البيئة التعليمية للروضة في جوانب نمو الطفل المعرفية والاجتماعية والمهارية.

3-توفير الإمكانيات والدعم والمساعدات لتوفير وتطوير وتحديث بيئة الأركان التعليمية في الرياض الأطفال.

4-تحسين البيئة التعليمية المادية لرياض الأطفال والاهتمام بها خاصة رياض الأطفال الحكومية وتوفير النقص في المعدات والتجهيزات والوسائل.

المراجع:

1- أبو علام ، رجاء.(2004). **مناهج البحث في العلوم التربوية و النفسية**. الطبعة الرابعة، القاهرة: دار النشر للجامعات .

2- برتاوي، سامية ومحرز، نجاح.(2017). مشكلات الأبنية والمعلمات في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات – دراسة ميدانية على عينة من معلمات رياض

الأطفال في مدينة دمشق. **مجلة جامعة البعث**. المجلد39. العدد4. ص131-161.

3-جاويش، سامية محمد(2011). **معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال**. ط1.القاهرة: دار الفكر الحديث.

4-حسين، ابراهيم.(2003). دراسة تحليلية تقويمية لواقع رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال). **رسالة ماجستير منشورة**. كلية التربية. جامعة دمشق سورية.

5-درويش، رمضان ورحمة، عزيزة.(2012). **الإحصاء الوصفي**. دمشق: منشورات جامعة.

6-شحاته ونجار، حسن وزينب.(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

7-الشربيني، زكريا.(2002). **أطفال عند القمة-الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**.ط1. غزة: دار الكتاب الجامعي.

8-صاصيلا، رانيا.(2011). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 26. العدد 3. ص235-280.

9-الصانع، أحمد.(2016). دراسة مقارنة لواقع البيئة المادية التعليمية لمباني رياض أطفال القطاع الحكومي بنظيراتها بالقطاع الخاص في دولة الكويت. **مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر**. الجزء الثالث. العدد169. ص673-707.

10-عطية، محسن علي.(2009). **تنظيم بيئة التعلم**.ط1.الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.

11–فهمي، عاطف عدلي.(2004).**معلمة الروضة**.ط1. الأردن: دار المسيرة.

12–قردوح، ازدهار والديري، أنس والأوسي، جمانة وحمزة، ربا وحمود، فريال وشالاتي، محاسن.(2013). دليل معلمة رياض الأطفال الفئة الأولى، وزارة التربية السورية، سورية.

13–الكبيسي، فوزية عودة.(2011). دراسة واقع البيئة التعليمية للألعاب وأدواتها في رياض الأطفال في مدينة بغداد مقارنة بمدينة عمان. **مجلة العلوم التربوية**، 38(1)، 1–22.

14–مضوي، منال صديق.(2016).واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال من وجهة نظر معلمات التعليم ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الحصاحيصا، جامعة الجزيرة، السودان.

15–مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق في الفترة 26–28 ايلول لعام 2019.

16–مؤتمر تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل في كلية التربية، جامعة البعث في الفترة 31 آب– 2 أيلول لعام 2010.

17–الهويدي، أريج بنت ناصر.(2012). دراسة واقع بيئة الروضة المادية والبشرية ومدى تحقيقها لمهارات الأطفال الحركية الأساسية والدقيقة في الروضات الحكومية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

18–اليونيسكو وزارة التربية والتعليم المصرية.(2006). المنهج المطور لرياض الأطفال. مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية.

المراجع الأجنبية:

19-Catapano,S,Manion,L,&Elias,M.(2010). The effect of building an effective classroom library in kindergarten. Journal of Language and Literacy Education,1(5),59-73.

20-Holle, C.(2010). The type of learning that is applied in preschool and activities that develop the child. **Pennsylvania Journal**,8(1),338-347.

21-O'Donnell, B &Hitpas, R.(2011). The impact of the educational staff environment on children's learning in kindergarten. **Eurasian journal of Educational Research**, 12(44), 185-202.

22-Swan, G.(2012). An experimental study of the effect of the educational pillars on the achievement of mathematics in kindergarten, **AN On-line Journal for Teacher Research**,12(2)1-29.

بطاقة ملاحظة البيئة التعليمية للرياض

بنود الملاحظة	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر مطلقا
معلمة الروضة					
تهتم بالتخطيط للعام الدراسي					
تعمل على تأكيد روح التعاون بين الأطفال					
تنوع من استخدام أساليب التعلم المقدمة للأطفال					
تتيح للأطفال فرص لإبراز المواهب.					
تتفاعل مع الأطفال أثناء التعلم					
تراعي اهتمامات وميول الأطفال أثناء التعلم					
تتقبل آراء وأفكار ومقترحات الأطفال					
تدعم السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال					
تهتم بملء ومتابعة السجل العام للطفل الاجتماعي والصحي.					
الطرائق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة					
تثير حواس الطفل أثناء عملية التعلم.					
تزيد من قدرة الطفل على التمييز بين المواد وأحجامها وأشكالها.					
تساعد الطفل على التفاعل مع البيئة المحيطة وتكوين المفاهيم وترسيخها في عقله.					
تساعد الطفل على الانتقال من إدراك المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة.					
تثير فضول الطفل من خلال تساؤلاته عن الظواهر المحيطة به.					

استخدام وسائل تعليمية حديثة وتناسب عمر الطفل(لوحات- مجسمات-دمى-صور كرتونية- جهاز إسقاط)					
تقديم أنشطة متنوعة نحفز الطفل على التعلم(الألعاب- المكعبات- صندوق المعلومات)					
سرد القصص المسلية والمثيرة للتعلم للأطفال.					
استخدام الموسيقا خلال عملية التعلم.					
القيام بأنشطة فنية متنوعة كالرسم والتلوين والأعمال اليدوية الفنية.					
ممارسة الأنشطة الحركية لتحفيز الأطفال على استخدام أجسادهم كأداة للتعبير عن الذات(لعب الأدوار- المسرح)					
المنهج					
يراعي شخصية الأطفال من النواحي المختلفة					
يساعد الطفل على الاندماج بمجتمع اقرأنه وتعويده تقدير أعمال الآخرين					
ينمي قدرة الأطفال على حل مشكلاتهم					
يحتوي على منظومة خبرات ومعارف يحتاج إليها الطفل في حياته					
ينمي مهارات الطفل العقلية(انتباه، تخيل، قدرة على الاستنتاج والاستكشاف، تنمية الإبداع)					
يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الثقافي.					
بيئة الأركان التعليمية:					
تساعد محتويات الأركان التعليمية على تنمية الإبداع والتفكير لدى الأطفال					
تعزل المآخذ والأسلاك الكهربائية بعيداً عن متناول الأطفال.					
تتوفر الإضاءة المناسبة ضمن الركن التعليمي.					
تطلى الجدران بألوان زاهية ورسومات وأشكال جذابة للأطفال.					
تتضمن خزائن لحفظ المواد والأدوات المختلفة.					
تتصف الطاولات بزوايا مدببة وألوان زاهية					

يتناسب حجم الركن التعليمي مع عدد الأطفال					
توزيع الأطفال على المقاعد بشكل مريح ومناسب.					
سهولة تنقل الأطفال داخل الركن التعليمي.					