

**تنمية الانتباه المشترك كمدخل لخفض بعض
الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال
المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**

**Developing Joint Attention as an Approach
for Reducing some Behavioral and Emotional
Disorders among children with Learnable
mentally handicapped**

إعداد

د/ سارة فتحى أحمد أبورية

مدرس بقسم تربية الطفل

كلية البنات - جامعة عين شمس

المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة

المجلد العاشر - العدد الثالث

يناير ٢٠٢٤

تنمية الانتباه المشترك كمدخل لخفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم
Developing Joint Attention as an Approach for Reducing some Behavioral and Emotional Disorders among children with Learnable mentally handicapped

د / سارة فتحى أحمد أبورية*

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وخفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم، والتعرف علي فعالية البرنامج واستمرار أثره خلال فترة المتابعة بعد مرور شهرين من تطبيقه، واستخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة في القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، وتكونت العينة من (٩) أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعلم، وفي سبيل تحقيق ذلك تم استخدام مجموعة من الأدوات وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة^١ الملونة لجون رافن (تعديل وتقنين علي، ٢٠١٦)، مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد وتقنين سغان، وخطاب، ٢٠١٦)، مقياس مهارات الانتباه المشترك (إعداد الباحثة)، بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (إعداد الباحثة)، برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود

* مدرس بقسم تربية الطفل - كلية البنات - جامعة عين شمس

فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح القياس البعدى وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير فى تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية علي أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لصالح القياس البعدى، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى والنتبعي علي مقياس مهارات الانتباه المشترك بأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى والنتبعي علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية بأبعادها الفرعية والدرجة الكلية، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج بعد مرور شهرين من تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: الانتباه المشترك - الاضطرابات السلوكية والانفعالية - الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

Abstract:

The current research aimed develop joint attention among children with Learnable mentally handicapped, and reduce some of their behavioral and emotional disorders. and to identify the effectiveness of a program and its continuity during the follow-up period after two months of implementation, The research used the experimental method based on a quasi-experimental design for one group in the pre- and post-measurement of the research variables. The sample consisted of (9) children with Learnable mentally handicapped, and in order to achieve this was the use of a set of tools: the colored sequential matrices test for John Raven (edited and codified by Ali, 2016), the Sociocultural Economic Level Scale (prepared and codified by Saafan and Khattab, 2016), a measure of joint attention skills (prepared by the researcher), a note card for behavioral and emotional disorders (prepared by the researcher), and a training program for developing joint attention among children with Learnable mentally handicapped (Prepared by the researcher).has yielded results Looking for statistically significant differences at the level of (0.01) between the average ranks of the experimental group's children in the tribal and dimensional measurement on the measure of joint attention skills and its subdimensions, in favor of dimensional measurement, there is statistically significant differences at the level of (0.01) between the average ranks of the experimental group's children in the tribal and dimensional measurement on a note card behavioral and emotional disorders and its subdimensions, in favor of dimensional measurement, there is no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's children in dimensional and tracking measurement on

the joint attention skills scale of its subdimensions and the overall score, there is no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's children in dimensional and tracking measurement on a note card behavioral and emotional disorders of its subdimensions and the overall score, This indicates that the program continues to be effective two months after its implementation.

Key words: joint Attention - Behavioral and Emotional Disorders - Learnable mentally handicapped.

تنمية الانتباه المشترك كمدخل لخفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم
Developing Joint Attention as an Approach for Reducing some Behavioral and Emotional Disorders among children with Learnable mentally handicapped

د / سارة فتحى أحمد أبورية*

مقدمة:

تعد الإعاقة بوجه عام من القضايا المهمة التي تواجه المجتمعات باعتبارها قضية ذات أبعاد مختلفة، وقد تؤدي إلى عرقلة مسيرة التنمية، والتطور في المجتمع، ومن هذا المنطلق، فإن رعاية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، أصبح أمراً ملحاً تحتمه الضرورة الاجتماعية والإنسانية، إذ يجب إعطاء الفئات الخاصة القدر المناسب من الرعاية والاهتمام؛ ليتسنى لهم الاندماج في المجتمع إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وتعد الإعاقة العقلية من الفئات الخاصة التي بدأ الاهتمام والعناية بها بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة^١، وذلك لما يعانيه الأطفال في هذه الفئة من إعاقة نمائية عامة وتؤثر على مظاهر النمو المتعددة لديه، وظهور العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى هؤلاء

* مدرس بقسم تربية الطفل - كلية البنات - جامعة عين شمس

* يتبع البحث في التنسيق أسلوب الكتابة العلمية الذي قدمته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA7) وهو الإصدار السابع من دليل الكتابة العلمية والنشر العلمي.

الأطفال، وقصور في جوانب السلوك التكيفي مما يتحتم التدخل لتحسين درجة التكيف لديهم في جميع الجوانب.

كما تُعد الإعاقة العقلية من أشد مشكلات الطفولة خطورة؛ إذ أنها مشكلة يمكن النظر إليها على أنها مشكلة متعددة الجوانب، فهي مشكلة طبية، ووراثية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية وتتداخل تلك الجوانب مع بعضها البعض، بما يجعل منها مشكلة مميزة في تكوينها، إلى جانب حاجة الطفل المعوق عقلياً إلى الرعاية والمتابعة والاهتمام من جانب الآخرين المحيطين به، والمجتمع ممثلاً في بعض مؤسساته المختلفة، إضافة إلى ما تتركه الإعاقة العقلية من آثار نفسية عميقة لدى الطفل. (محمد، ٢٠١٠، ص. ٧٠)

يتسم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ببطء في النمو مقارنة بنمو أقرانهم العاديين، وتباين في خصائص وصفات أطفال الفئة الواحدة، وحتى ضمن الخاصة الواحدة بين الخصائص الرئيسية، حيث أن هذه الخصائص تشترك في طبيعتها ولكن تختلف في درجتها من طفل لآخر تبعاً لعدة عوامل من أهمها المرحلة العمرية، ونوعية الرعاية التي يحتاجها الطفل سواء من الأسرة أو من برامج التربية الخاصة. (اللالا وآخرون، ٢٠١٣، ص. ١٢٩)

كما يوجد لدى أطفال الإعاقة العقلية نقص في المهارات المعرفية مثل: الذاكرة العاملة، تنسيق الانتباه، والوظيفة الرمزية، وهذه الجوانب في النقص هي المسؤولة عن العجز في مهارات الانتباه المشترك، فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية لديهم مشكلات معرفية تؤثر على قدراتهم علي التقليد والفهم والمرونة والابداع لتشكيل وتطبيق القواعد والمبادئ واستعمال المعلومات.

ويمثل الانتباه المشترك مهارة نمائية مهمة، من خلال اشتراك فردين في اهتمام ما ويعود الانتباه المشترك إلى سلوك الاشتراك في النظر إلى نفس الشخص ونفس الشيء، فالطفل ينظر إلى أين ينظر الشخص الآخر أو يشير. وما هو مميز في سلوك الانتباه المشترك هو أن الطفل لا يهتم بالأشياء، ولكنه مهتم باتجاهات الشخص الآخر نحو الشيء، إن الانتباه إلى الشيء الذي ينتبه إليه الشخص الآخر يعد من الملامح النمائية الرئيسة والذي يعرض الطفل إلى تعدد فرص التعلم، فعندما ينظر الطفل إلى نفس الشيء الذي ينظر إليه الشخص الآخر، فالطفل لا يشارك فقط الشخص الآخر الاهتمام، ولكن أيضاً يحصل على معلومات حول مشاعر الشخص الآخر. (الزريقات، ٢٠١٠، ص. ٤١) (Adamson, et al., 2019, p. 2)

وتعد مهارات الانتباه المشترك من أهم طرق التواصل غير اللفظي، والتي تمثل البوابة الرئيسة لاكتساب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم العديد من المهارات؛ حيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة بالغة في اكتسابها؛ وذلك نتيجة لعجزهم في التواصل البصري، وضعف الانتباه الاجتماعي، وضعف المشاركة المتبادلة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويتضح ذلك من خلال تشتت هؤلاء الأطفال بالنظر والتركيز على مثيرات في البيئة المحيطة بهم بطريقة غير هادفة، والنظر بدون تركيز على الأشياء، فهم لا يوجهون انتباههم إلى الأشياء، أو الأحداث التي ينتبه إليها الآخرون، وعدم قدرتهم على توجيه انتباه الآخرين لما يفضلون؛ أي فقدان الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لمهارة الانتباه المشترك تحد من تعلمهم العديد من المهارات. (Mucchetti، 2013, p. 4).

ويرتبط وجود عجز في الانتباه المشترك ببعض الاضطرابات السلوكية والأنفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم كوسيلة للتعبير عن أنفسهم

بعد عجزهم عن التواصل مع من حولهم مما يدفعهم إلى العدوان، الغضب، الانسحاب الاجتماعي؛ كما تظهر لديهم بعض المخاوف التي تنشأ عن فشلهم في التفاعل الاجتماعي مع من حولهم.

ويمكن علاج القصور في الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بطرق ومداخل عديدة منها ما يلي: استعمال المنهج السلوكي الطبيعي، استخدام الوالدين كمدخل لتنمية الانتباه المشترك، مدخل الترفيه من خلال استعمال الحيوانات الأليفة، التدخل السلوكي المكثف المبكر، التدريب علي الاستجابات المحورية، تحليل السلوك التطبيقي، العلاج باللعب، العلاج القائم على الفن، العلاج القائم على التكامل الحسي، وهذه المداخل أثبتت فعاليتها في تنمية الانتباه المشترك، وسوف يعتمد البحث الحالي على مدخل تحليل السلوك التطبيقي حيث أنه من أهم التدخلات التي أثبتت فاعليتها مع الانتباه المشترك.

ويعد تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis (ABA واحداً من الأساليب والمداخل التدريبية السلوكية التي استخدمت في تدريب المهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم وتنميتها، ويقوم هذا المدخل على أساس النظرية الاشتراكية الإجرائية لسكينر، والتي ترى أن الفرد يسلك في البيئة المحيطة وفقاً لما يترتب على هذا السلوك من تعزيز، فيستمر ويتكرر السلوك الذي يتم تعزيزه، بينما ينطفئ السلوك الذي يترك دون تعزيز أو يتبعه خبرة منفردة. (إسماعيل، ٢٠٢٠، ص. ٣).

وظهرت العديد من برامج التدخل التي استندت إلى تحليل السلوك التطبيقي وأهمها التدريس وفق أسلوب التدريب بالمحاولات المنفصلة Discrete Trial Training (DTT) والذي يستند إلى تقديم التدريب عبر سلسلة من

المحاولات المتتابة تبدأ بتقديم المثير القبلي، يليه تقديم المحفز أو الملقن وانتظار الإستجابة من قبل الطالب، والتزويد بالتغذية الراجعة والتعزيز، وأخيراً فترة انتظار قصيرة تفصل المحاولات عن بعضها البعض. (سعود، ٢٠١٥، ص٣٠)

وتقوم فكرة التدريب باستخدام المحاولات المنفصلة على تقسيم المهارة المراد تحسينها لدى الطفل إلى أجزاء صغيرة، وعند إتقان الجزء يتم الانتقال إلى الجزء الذي يليه، مع مراعاة تقديم المساعدة ثم سحبها تدريجياً، واستخدام إجراءات التعزيز والفواصل الزمنية لتقديم التغذية الراجعة. (2011: Scheffer et al., P.60)

وتعتبر استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة إحدى استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي التي تساعد الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمعرفية والاستقلالية، ومهارات التقليد والمحاكاة، والتواصل، بالإضافة إلى خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية غير المرغوبة مثل القلق والاكتئاب والعدوان والنشاط الزائد والانسحاب الاجتماعي والخجل.

ويبدو من خلال ما سبق أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يعانون من وجود ضعف في مهارات الانتباه المشترك مما يؤدي إلى مجموعة من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل: الانسحاب الاجتماعي، الخجل، العدوان، الغضب، النشاط الزائد. وبالتالي فإن تحسين الانتباه المشترك لديهم قد يؤدي إلى خفض تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن هنا نبعت فكرة البحث وهو بناء برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة لتنمية

بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحثة أثناء تردها على بعض مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لاحظت أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لا يستطيعون تطوير مهارات الانتباه المشترك بنفس الطريقة التي يشارك فيها الأطفال العاديون الانتباه مع الآخرين، وهذه المشكلة المبكرة قد تؤدي إلى مشكلة كبرى ترتبط بعدم قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. مما يدفعهم إلى الانسحاب أو التخريب أو العدوان أو القلق أو الأكتئاب أو الخجل أو النشاط الزائد وغيرها من المشكلات السلوكية والانفعالية التي تؤثر على الطفل والأطراف التي تتعامل معه يومياً مثل المعلمة والأسرة وأصدقائه؛ إما للتعبير عن أنفسهم أو كوسيلة تواصل خاصة بهم.

أيضاً أُنبتت مشكلة البحث الحالي في ضوء ماتوصلت إليه الدراسات السابقة من أن الأطفال ذوي الإعاقات العقلية يعانون من مشكلات في مجال الانتباه المشترك، وأقل من أقرانهم ذوي الإعاقات النمائية والعاديين في نفس العمر النمائي، ولكن يتحسن الانتباه المشترك لديهم مع ازدياد العمر النمائي والعقلي، كدراسة كساري وآخرون (Kasari, et al., 2015) التي هدفت إلى الكشف عن الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥ طفلاً ذوي متلازمة داون و ٢٣ طفلاً ذوي الإعاقات النمائية، وقد تم ملاحظة الأطفال في مواقف تتضمن تفاعل شبه منظم بين البالغين

والأطفال مصممة لإثارة الانتباه المشترك، وأشارت النتائج الي قصور الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي متلازمة داون نظراً لقصور في قدراتهم المعرفية، كما توجد فروق في الانتباه المشترك بين الأطفال ذوي متلازمة داون والأطفال ذوي الإعاقات النمائية، وكذلك دراسة (Laura et al., 2018) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الانتباه المشترك لأطفال متلازمة داون ومقارنته بالأطفال ذوي الإعاقات النمائية، وأظهر الأطفال ذوي متلازمة داون انتباهاً مشتركاً أقل من الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى واهتمام مشترك أعلى من اضطراب طيف التوحد، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط كبير بين العمر وحجم تأثير الانتباه المشترك لدى أطفال متلازمة داون، وكذلك دراسة عبدالعاطي (٢٠٢١) التي هدفت إلى تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي متلازمة داون حيث أنهم يعانون من قصور في هذه المهارات مقارنة بالأطفال العاديين وأثر ذلك على تحسين النمو اللغوي لديهم.

ولهذا أكدت العديد من الدراسات السابقة على ضرورة التدريب على الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً وذلك لاعتبار الانتباه المشترك مهارة أساسية محورية، إذا تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتواصل اللغوي واللعب وغيرها من جوانب النمو، ولذلك لابد من تقديم العديد من البرامج التدريبية لهؤلاء الأطفال للتغلب على هذا العجز في مهارات الانتباه المشترك، وما يترتب عليه من مشكلات سلوكية وانفعالية باستخدام المداخل العلاجية والاستراتيجيات التدريسية المناسبة من خلال خدمات التدخل المبكر.

ويرى سليمان (٢٠١٢) أن تحليل السلوك التطبيقي إحدى أهم الإجراءات السلوكية المنظمة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعد استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة إحدى الاستراتيجيات التي تقوم على مدخل تحليل السلوك التطبيقي ولقد أبانت العديد من الدراسات فعالية التدريب من خلال المحاولة المنفصلة ونجاحها بشكل كبير مع الأطفال المعاقين عقلياً، كما أظهرت هذه الدراسات بأن هذه الاستراتيجية تساعد على تعلم العديد من المهارات التواصلية، واللغوية، والأكاديمية، الاجتماعية، والتقليد وغيرها في المراحل المبكرة، وهذا ما أكدت دراسة ديزيريج (Desireej, 2015)، و دراسة شمساز (Chamsaz, 2015)، و دراسة الدوايدة (٢٠١٦)، و دراسة سبالوفيدا وجاسمين (Sepulveda & Jasmin, 2018)، و دراسة الفقي (٢٠١٧)، ودراسة الطنطاوى (٢٠٢١).

بالإضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث السابقة التي إنصب معظمها على تناول متغير الانتباه المشترك عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد فقط، فلا توجد دراسة في حدود علم الباحثة تناولت تنمية مهارات الانتباه المشترك لخفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ومن خلال ذلك تتضح مشكلة البحث الحالي التي تتمثل في وجود عجز لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مهارات الانتباه المشترك، وأن هذا العجز يترتب عليه وجود مجموعة من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم والتي تظهر نتيجة لعجزهم عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما يوجب التدخل المبكر لتحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم.

أسئلة البحث:

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

- كيف يمكن بناء برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك وأثره في خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

وينفرد من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الانتباه المشترك التي ينبغي تنميتها لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

٢- ما أهمية توافر مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

٣- ما الأسس اللازمة لبناء برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام استراتيجيات المحاولات المنفصلة؟

٤- ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

٥- ما مدي استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه المشترك وخفض الاضطرابات السلوكية و الانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- تحديد مهارات الانتباه المشترك المناسبة لطبيعة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والتي يمكن تتميتها لديهم.
- ٢- قياس مدى توافر مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٣- تنمية الانتباه المشترك لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة.
- ٤- التعرف على أثر تنمية الانتباه المشترك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٥- التحقق من بقاء أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من ناحيتين:

أ- الأهمية النظرية:

- ١- تزويد الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية حول الانتباه المشترك لما له من عائد إيجابي كبير في تحسين الحياة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتجعلهم سعداء في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأقران والمجتمع، وخفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم،

وتوجيههم إلى الاهتمام بتلك الفئة المستهدفة من البحث وتقديم المساعدة لهم، والاستفادة من قدراتهم المعطلة.

٢- أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث على اعتبار أنها مرحلة مهمة في حياة هؤلاء الأطفال ومن ثم يتحدد نمط سلوكه وحياته في المستقبل.

٣- إلقاء الضوء على إحدى استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (التدريب بالمحاولات المنفصلة) وجدوى هذه الفنية في تأهيل وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تصميم العديد من الأدوات السيكمترية (مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم) و(بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم).

٢- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك (التواصل البصري- التواصل اللفظي- التقليد اللفظي و الحركي - المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك) باستخدام استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٣- الاستفادة من الأنشطة التعليمية المتنوعة داخل البرنامج المعد في إعداد برامج تدريبية في مراحل تعليمية أخرى وعلي فئات مختلفة من الأطفال.

٤- قد تسهم نتائج البحث الحالي في مد المسؤولين بمجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التي تساعد في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٥- يقدم البحث الحالي العديد من التطبيقات والتوصيات التربوية يستفيد منها الباحثين في هذا المجال والمؤسسات التربوية ومراكز ذوى الاحتياجات الخاصة وأولياء الأمور.

مصطلحات البحث الإجرائية:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث أمكن تعريف مصطلحات البحث تعريفاً إجرائياً كما يلي:

- الانتباه المشترك: joint Attention

عُرف الانتباه المشترك إجرائياً بأنه: مهارة نمائية مبكرة من مهارات التواصل الاجتماعي، وهو عبارة عن مشاركة شخصين الانتباه لنفس الشيء في نفس الوقت، ويتكون من مهارتين رئيسيتين وهما المبادرة بالانتباه المشترك والاستجابة له، ويلزم لبناء وتطوير مهارة الانتباه المشترك، التدريب على مهارات أخرى مؤسدة له وهي: التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على مقياس مهارات الانتباه المشترك المعد في هذا البحث.

- الاضطرابات السلوكية والانفعالية: Behavioral and Emotional Disorders

عُرفت الاضطرابات السلوكية والانفعالية إجرائياً بأنها: جميع الأفعال والتصرفات والانفعالات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، بحيث لا تتماشى مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها والمعمول بها في البيئة المحيطة، والتي تؤدي إلى سوء توافق الطفل وتؤثر بالسلب على الآخرين، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الأطفال

المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية المعدة في هذا البحث.

- المعاقين عقلياً القابلين للتعلم: Learnable mentally handicapped

وقد عُرف الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في هذا البحث إجرائياً: بأنهم أولئك الأطفال الذين تنحصر نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، ويستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية ولكن عملية تقدمهم بطيئة بالمقارنة مع العاديين، ولديهم القدرة على إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التي تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

لقد تغيرت اتجاهات المجتمعات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم المعاقون عقلياً، نتيجة لتطور كافة مجالات الحياة، كما أصبح التعامل معهم يقوم على أساس أنهم فاعلون في المجتمع، وأيضاً على أساس الثقة في قدراتهم، وتبنى فلسفة جديدة في النظر إليهم تركز على إتاحة فرص الحياة الطبيعية لهم مثل العاديين، والعمل على مشاركتهم في أنشطتها المختلفة بطريقة تساعدهم على تنمية ما تبقى لديهم من إمكانيات، وكذلك تطوير أساليب التعامل معهم وتأهيلهم والحرص على توظيف إمكانياتهم. (عبد الجواد، وعبدربه، ٢٠٢٢، ص. ١١١).

وتعتبر مشكلة الإعاقة العقلية للطفل من المشاكل الخطيرة التي يتمثل أثرها المباشر في تدني مستوى أداءه الوظيفي أو العقلي، وأن هذه الدرجة التي

تجعله يمثل وجهاً أساسياً من أوجه القصور العديدة التي يعاني منها الطفل المعاق عقلياً، كما أن الإعاقة العقلية يترتب عليها مشاكل متعددة في الكثير من جوانب النمو الأخرى، وفي غيرها من المهارات التي تعتبر لازمة؛ كي يستطيع الطفل التعايش والتوافق مع الآخرين، والتكيف مع البيئة المحيطة. (محمد، ٢٠١١، ص. ٨٧).

تعريف المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، فعُرف المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بأنهم "هم فئة الإعاقة العقلية البسيطة والتي تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥١-٧٠)، ويصل عمرهم العقلي في أقصاه من (٧-١٠) سنوات، وهم قابلون لتعلم القراءة والكتابة والحساب واكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية. (بدر، ٢٠١٠، ص. ١٠).

كما عُرِف الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة، ويصاحب انخفاض نسبة ذكائهم، خللاً في مهارتين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي، ويطلق عليهم فئة القابلين للتعلم؛ لما لديهم من القدرة على إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التي تتناسب مع قدراتهم. (Marty, M.A & Segal. D.L, 2015, pp. 965)

وكذلك عُرِف الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بأنهم "مجموعة من الأطفال المتأخرين عقلياً ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ - ٧٠) درجة ولديهم توقف ونقص في النمو العقلي، وضعف وتناقص في نمو المهارات مما يؤثر على المستوى العام للذكاء، واللغة والقدرات الحركية والاجتماعية والمعرفية". (الكفوري وآخرون، ٢٠٢٤، ص. ٢٨٧)

وقد عُرِفَ الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم في هذا البحث إجرائياً بأنهم: أولئك الأطفال الذين تتحصر نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، ويستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية ولكن عملية تقدمهم بطيئة بالمقارنة مع العاديين، ولديهم القدرة على إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التي تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

التصنيف التربوي للإعاقة العقلية:

تصنف حالات الإعاقة العقلية وفقاً لمتغير البعد التربوي أو القدرة على التعلم إلى مجموعات، هي:

أ- فئة القابلين للتعلم (EMR) (Educable Mentally retarded):

توازي حالات القابلين للتعلم وفقاً لهذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية البسيطة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة العقلية البسيطة (٥٠-٧٠) أو (٥٥-٧٩) ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التربوية الفردية أو ما يسمى بالخططة التربوية الفردية، حيث لا يستطيع أفراد هذه الفئة الاستفادة من البرامج التربوية في المدرسة العادية بشكل يوازي الطلبة الأسوياء، ويتضمن محتوى منهاج الأطفال القابلين للتعلم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية، والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية والمهارات الاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية.

٢- فئة القابلين للتدريب: (TMR) (Trainable Mentally Retarded):

توازي حالات القابلين للتدريب وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية المتوسطة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة، ولهذه الفئة نفس الخصائص

العقلية والجسمية والاجتماعية لفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، فهم غير قادرين على التعلم في مجال التحصيل الأكاديمي، إلا أنهم قابلون للتدريب في المجالات التالية: تعلم المهارات اللازمة للاعتماد على النفس، التكيف الاجتماعي في نطاق الأسرة والجيرة، تقديم بعض المساعدة في نطاق الأسرة والمدرسة والعمل، ويتم التركيز لهذه الفئة على برامج التأهيل المهني.

٣- فئة الاعتماديين (SMR) (Severly mentally Retarded): توازي

حالات الاعتماديين وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية الشديدة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة العقلية، ولهذه الفئة نفس الخصائص العقلية والجسمية والاجتماعية لفئة الإعاقة العقلية الشديدة، ويطلق عليه أحياناً الطفل غير القابل للتدريب وتقل نسبة ذكائه عن (٢٥-٣٠) درجة ويعتبر الواحد منهم غير قابل للاستفادة من التعلم أو التدريب وهو يحتاج إلى رعاية وإشراف لأنه غير قادر على الاستمرار بلا مساعدة مباشرة. (عبيد، ٢٠١٣، ص ١٤٦-١٤٧)

مما سبق يتضح أن التصنيف التربوي لا يعتمد على نسبة الذكاء فقط، وإنما يستند أيضاً على قدرات واستعدادات الأطفال في مجال التعلم والتحصيل الدراسي، كما يركز على نوع البرامج التي تقدم لكل فئة ومدى مناسبة تلك البرامج لفئة دون أخرى.

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

إن التحدث عن خصائص المعاقين عقلياً ليس بالأمر السهل؛ لأن التفاوت بينهم كبير جداً، فمنهم من يكون قريباً من الشخص العادي، ومنهم آخرون بعيداً

جداً عنهم، فالفروق الفردية بين المعاقين عقلياً كبيرة جداً إذا ما قورنت بالفروق الفردية بين العاديين. (شريف، ٢٠١٤، ص. ٧٥).

وفيما يلي عرض لبعض الخصائص التي تميز المعاقين عقلياً:

أ- **الخصائص الجسمية والحركية:** تعتبر الخصائص الجسمية والحركية لدى الشخص المعاق عقلياً أقل كفاية من الشخص العادي، وخاصة فيما يتعلق بالحركات وردود الفعل الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي، وتزداد درجة الانخفاض بازدياد شدة الإعاقة. (الحازمي، ٢٠١٤، ص. ٣١)

ب- **الخصائص اللغوية:** من أهم ما يميز الكلام واللغة عند المعاق عقلياً تأخر النمو اللغوي بصورة واضحة، فنجد أن إخراج الأصوات ونطق الكلام واستخدام الجمل والتعبير اللفظي والمشاعر لديهم تظهر في عمر متأخر وبمستوى نضج أقل من الأطفال العاديين. (كوافحة، وعبدالعزيز، ٢٠١١، ص. ٧١)

ج- **الخصائص العقلية المعرفية:** إن الطفل المتخلف عقلياً لا يستطيع أن يصل نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي، لأنه يواجه صعوبة في الانتباه والتركيز ويعاني من مشكلات في الذاكرة وعدم القدرة على التفكير المجرد ويعتمد على المحسوسات وكذلك عدم قدرته على التعميم، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل (٧٠) درجة وغالباً ما يعاني الأطفال المتخلفون عقلياً من مستويات متفاوتة من الضعف في التحصيل الأكاديمي مقارنة مع الأطفال العاديين في العمر الزمني نفسه. (الخفاف، ٢٠١١، ص. ٤٣).

د- الخصائص الاجتماعية: أن من أهم المظاهر الاجتماعية المميزة للأطفال المعاقين عقلياً ما يلي: قصور في الكفاءة الاجتماعية، عجز في التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها، صعوبة إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، قصور في القدرة على التواصل، وعدم القدرة على المبادرة بالحديث مع الآخرين، قصور في المهارات الاجتماعية، صعوبة في القدرة على التعلق بالآخرين والانتماء إليهم، عدم القدرة على فهم وإدراك القواعد والمعايير الاجتماعية، قصور في مهارات العناية بالذات، وقصور في المهارات اللازمة لأداء أنشطة الحياة اليومية. (الشرقاوي، ٢٠١٧، ص. ٥٤)

هـ - الخصائص الشخصية والانفعالية: تتصف الخصائص الانفعالية للمعاقين عقلياً بالشدة والتقلب، والحدة، فهم سعداء جداً ويضحكون، وفي لحظة واحدة ينقلبون إلى حالة من الغضب والحزن بدون سبب، ولذلك فهم هوائيون متقلبون، كما أنهم يخافون من بعض الحيوانات ومن الأماكن المغلقة والمفتوحة والمظلمة. (الطناوي، ٢٠١٧، ص. ١٢٧).

هذا وقد راعت الباحثة تلك الخصائص أثناء تطبيق وتصميم أنشطة البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة بحيث يسهل على هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم النجاح في أدائها بكفاءة.

الاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية:

وفيما يلي موجز للاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية:

١- التشخيص الطبي Medical Diagnosis: يتضمن التشخيص الطبي والذي يقوم به عادة أخصائي في طب الأطفال، تقريراً عن عدد من

الجوانب منها: تاريخ الحالة الوراثي، وأسباب الحالة، وظروف الحمل، ومظاهر النمو الجسمي للحالة واضطراباتها، والفحوص المخبرية اللازمة.

٢ - **التشخيص السيكومتري Psychometric Diagnosis**: يقوم بهذا العمل أخصائي في علم النفس، ويتضمن تقريراً عن القدرة العقلية للمفحوص، وذلك باستخدام إحدى مقاييس القدرة العقلية (IQ.Test)، من مثل مقياس استانفورد بينيه أو مقياس وكسلر أو مقياس الذكاء المصور، وفي كثير من البلدان العربية جرى تطوير وتقنين عدد من هذه المقاييس.

٣ - **التشخيص الاجتماعي Social Diagnosis**: ويتضمن التشخيص الاجتماعي، والذي يقوم به عادة أخصائي في التربية الخاصة، تقريراً عن درجة السلوك التكيفي.

٤ - **التشخيص التربوي Educational Diagnosis**: يتضمن التشخيص التربوي، والذي يقوم به عادة أخصائي التربية الخاصة، تقريراً عن المهارات الأكاديمية للمفحوص وذلك باستخدام أحد مقاييس المهارات الأكاديمية، كمقياس المهارات اللغوية ومقياس المهارات العددية، ومقياس التهيئة المهنية لذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك مقياس مهارات الكتابة، ومقياس مهارات القراءة. (متولي، ٢٠١٥، ص ص. ٨٢-٩٠)

المبادئ العامة في تعليم وتدريب الأطفال المعاقين عقلياً:

من أهم المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليم وتدريب الأطفال المعاقين عقلياً ما يلي:

١ - تعزيز الاستجابة الصحيحة للطفل: فالتعزيز يقوي السلوك، والتعزيز يجب أن يكون فورياً وملائماً للطفل.

٢ - تأكيد المحاولات الناجحة: وعدم التركيز على خبرات الفشل، وذلك يتطلب استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها مساعدة الطفل على تأدية المهمة المطلوبة بنجاح، واستخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكناً. أو جذب انتباه الطفل، وذلك بتنظيم المواد والمثيرات، والتقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة، وتعزيزه عند الانتباه واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة، واستخدام التلقين بكل أنواعه.

٣ - الانتقال التدريجي: من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.

٤ - تطوير قدرة الطفل على التذكر، ونقل أثر التعلم من موقع إلى آخر: وذلك يتطلب التكرار والإعادة؛ لكي تصبح الاستجابة تلقائية. (عبدالله، ٢٠١٩، ص ص. ٩٣-٩٤).

المحور الثاني: الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

تعد مرحلة الطفولة من مراحل النمو الإنساني المهمة، وهي مرحلة يتأثر فيها الطفل بالعوامل البيئية المحيطة به كما يكثر فيها حدوث العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والخجل، والأنسحاب، والعدوان، مما يكون له آثار سلبية على الفرد والأسرة، وهذه الآثار السلبية تتغير وتتنوع في ضوء المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد من الطفولة المبكرة إلى مرحلتها المراهقة والرشد، وتؤثر تلك الاضطرابات بصورة سلبية على النواحي الاجتماعية، والنواحي النفسية، والنواحي الأكاديمية

مما قد يؤثر بصورة سلبية على النواحي المهنية والشخصية في المراحل العمرية المتقدمة.

تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تعتبر الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد ميادين التربية الخاصة، ونتيجة للاختلاف في طبيعة الاضطرابات السلوكية والانفعالية وأسبابها وطرق علاجها، وكذلك نتيجة لتعدد اختصاصات واهتمامات المهنيين والباحثين تعددت تعريفاتها.

فُعُرت الاضطرابات السلوكية والانفعالية بأنها "إعاقة تتسم بالاستجابات الانفعالية أو السلوكية التي تختلف عن تلك الاستجابات المناسبة للعمر الزمني أو الثقافة أو المعايير العرقية التي تؤثر سلباً على الأداء التربوي والمهارات الاجتماعية والميول المهنية والشخصية". (محمد، ٢٠١٠، ص. ٢٢١)

كما عُرُفت بأنها "ردود فعل سلوكية وانفعالية شاذة وغير توافقية وغير مناسبة لمثيراتها بالزيادة أو النقصان يصل الى الدرجة التي يتعين عندها الانتباه والتدخل". (مصطفى، ٢٠١٣، ص. ١٨).

وعُرفت الاضطرابات السلوكية والانفعالية إجرائياً بأنها: جميع الأفعال والتصرفات والانفعالات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، بحيث لا تتماشى مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها والمعمول بها في البيئة المحيطة، والتي تؤدي إلى سوء توافق الطفل وتؤثر بالسلب على الآخرين، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية المعدة في هذا البحث.

معايير تحديد الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يتصف السلوك البشري بالتعقيد، فهو عبارة عن تراكم مجموعة من الخبرات عبر محطات عمر الفرد المختلفة؛ لذا فإن عملية الحكم عليه وتقييمه وتقويمه عملية ليست سهلة أو بسيطة، وقد وضع علماء السلوك مجموعة من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها لفهم طبيعة السلوك وتفسيره، والحكم عليه بالسلبية أو الإيجابية، أي بالسواء أو عدمه، ولتحديد الاضطرابات السلوكية والانفعالية لابد من وجود عدد من المعايير، وهذه المعايير هي:

١- انحراف السلوك عن المعايير المقبولة اجتماعياً واختلاف معايير الحكم على السلوك باختلاف المجتمعات والثقافات والعمر والجنس.

٢- تكرار السلوك وهو عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية معينة حيث يعد السلوك غير سوي إذا تكرر حدوثه بشكل غير طبيعي في فترة زمنية معينة.

٣- مدة حدوث السلوك حيث تكون بعض أشكال السلوك غير عادية، لان مدة حدوثها قد تستمر فترة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو متوقع.

٤- طبوغرافية السلوك وهو الشكل الذي يأخذه الجسم عندما يقوم الإنسان بالسلوك.

٥- شدة السلوك حيث يكون السلوك غير عادي إذا كانت شدته غير عادية، فالسلوك قد يكون قوياً جداً أو ضعيفاً وفق الزمان والمكان. (قعدان، ٢٠١٣، ص. ٢٠)

أشكال الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تعتبر الاضطرابات السلوكية والانفعالية من أبرز المعوقات التي تواجه الأطفال، حيث تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان باعتبارها مرحلة انتقالية حيث الاعتماد على الكبار وهذا ما أكد عليه العديد من علماء النفس والتربية، بأن مرحلة الطفولة هي فترة الاعتماد على الأهل، وفيها يبذل الطفل طاقة غير عادية للتصرف حسب ردود أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما ويتصرف الطفل باستمرار ليكون محور اهتمام المحيطين به، هذا بالإضافة إلى التغيرات النمائية والنفسية والاجتماعية والثقافية المتعاقبة في هذه المرحلة، أضف إلى هذا أن عينة الدراسة هم من ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين عقلياً)، فكل ذلك كفيل أن ينتج عنها العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن هنا تحاول الباحثة الإبحار في ميدان هذه الاضطرابات انطلاقاً من أشكال أربعة متمثلة في اضطراب النشاط الزائد والسلوك العدواني والأنسحاب الاجتماعي والخجل، وللاطلاع أكثر على طبيعة تلك الأشكال فسيتم تناول كل منها بقدر من التفصيل، وذلك على النحو التالي:

أولاً: السلوك العدواني: (Aggression Behavior)

يعتبر السلوك العدواني أحد الخصائص التي يتصف بها كثير من الأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً، ومع أن العدوانية تعتبر سلوكاً مألوفاً في كل المجتمعات تقريباً إلا أن هناك درجات من العدوانية، بعضها مقبول ومرغوب كالدفاع عن النفس، والدفاع عن حقوق الآخرين وغير ذلك وبعضها غير مقبول ويعتبر سلوكاً مزعجاً في كثير من الأحيان.

تعريف السلوك العدواني:

لقد تعددت تعريفات العدوان تبعاً لتعدد الزوايا والمنطلقات للباحثين وتبعاً لتعدد مجالات علم النفس والتربية، فعُرف السلوك العدواني بأنه "شكل من أشكال العدوان تجاه شخص آخر يمكن أن يتخذ أشكالاً عديدة، مثل الاعتداءات الجسدية أو التسبب في ضرر جسدي لشخص آخر، أو الهجمات اللفظية مثل الشتائم والتنازب". (النجداوي، والكفاوين، ٢٠١٥، ص. ١٤٩١)

كما عُرِف السلوك العدواني بأنه "سلوك إندفاعي هجومي، ويتسم باستخدام غير مبرر للقوة أو العنف، وهو ضار بالأطفال الآخرين أو بممتلكاتهم، كما أنه محاولة لإظهار شعور غير سار لهم، أو عدم ترحيب بوجودهم في فراغ الطفل، وقد يحدث هذا السلوك نتيجة لاستقزاز الطفل، أو عدم استقزازه، أو لقصور في أساليب التربية الأسرية، أو كنوع من الانتقام". (الضبع، ٢٠٢٣، ٦٨٠)

وعُرف السلوك العدواني أيضاً بأنه "سلوك يُعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالآخرين أو تخريب ممتلكاتهم" (العتيبي، ٢٠٢٣، ص. ١٤٣)

وكذلك عُرِف بأنه "السلوك العدائي غير المقبول الذي يرتكبه الطفل ويخالف عادات وتقاليد المجتمع سواء كان السلوك اعتداءً جسدياً، أو اعتداءً لفظياً، أو تعدياً على ممتلكات شخص آخر". (عمار، ٢٠٢٣، ص. ٩٩)

كما عُرِف السلوك العدواني إجرائياً في هذا البحث بأنه سلوك غير مرغوب فيه يصدر عن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والذي يؤدي لإلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين أو بالأشياء سواء مادياً أو معنوياً، ويقاس من

خلال درجة الطفل علي بعد السلوك العدواني في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية المصده في هذا البحث.

أشكال ومظاهر السلوك العدواني:

يمكن تحديد مظاهر وأشكال السلوك العدواني في النقاط الآتية:

١- العدوان على الذات: بالإضافة إلى وجود أفكار خاطئة وعدم اتباع نصائح المعلمين، يتم التعبير عنه بالتقليل من شأن الذات وبأسوأ صورة.

٢- العدوان على الآخرين: ويقصد به العدوان الموجه نحو الآخرين والانحراف عن القوانين والقواعد المتعارف عليها في التعامل مع الناس.

٣- الاعتداء على الممتلكات: مثل تدمير ممتلكات طفل آخر أو ممتلكات عامة. (مخلف، ٢٠١٧، ص. ١٦٧).

العوامل المثيرة للسلوك العدواني:

أثبتت العديد من الدراسات أن هناك العديد من الأحداث التي يمكن أن تسبب السلوك العدواني، ومن أهمها:

أ- الشعور بالألم: هو الإحساس بالألم النفسي أو الجسدي يمكن أن يؤدي إلى المزيد من الجوانب العاطفية وبالتالي السلوك العدواني.

ب- الاعتداءات الشخصية أو الإهانات: عندما يتعرض الأطفال للهجوم أو الإساءة، فقد يفعلون تجاه الشخص الذي هاجمهم أو أساء إليهم، مما يدفعهم إلى الانخراط في سلوك عدواني.

ج- **عدم الراحة:** أثبتت بعض الدراسات أن الانزعاج يمكن أن يكون سببه مثل التواجد في مكان مزدحم، أو مكان مغلق أو سكن غير مريح، أو التواجد في مجموعة غير مألوفة للطفل، أو غيرها من المواقف التي تسبب الألم أو الانزعاج للطفل، وهذا يشكل ضغطاً عليه ويمكن أن يؤدي إلى سلوك عدواني.

د- **الإحباط:** يشير الإحباط إلى ما يمنع الطفل من تحقيق هدف ما، ويرى أصحاب نظرية الإحباط أن الإحباط يؤدي إلى السلوك العدواني، وهذا السلوك العدواني قد يكون موجهاً إلى مصدر الإحباط، أو قد يكون موجهاً إلى مصدر آخر بدلاً من المصدر الأصلي للإحباط. (عمار، ٢٠٢٣، ص. ١٠٦)

ثانياً: النشاط الزائد: Hyperactivity Deficit

يعتبر اضطراب النشاط الزائد أحد أهم المشكلات السلوكية التي تظهر على الأطفال وتحرمهم الاستمتاع بطفولتهم لأنها تستنزف كثيراً من طاقاتهم الذهنية والبدنية وتعرضهم للنقد والعقاب على سلوكياتهم ويمتد الأثر السلبي لهذه الظاهرة إلى المحيطين بهؤلاء الأطفال من زملائهم وإخوانهم ومعلميهم وآبائهم.

تعريف النشاط الزائد:

عُرف النشاط الزائد بأنه "نشاط بمستوي عال لا يمكن إيقافه بسهولة ويظهر في أوقات غير مناسبة ويتسم بعدم الاستقرار وكثرة الحركة وصعوبة الالتزام بالهدوء ويرافقه تشتت في الانتباه، حيث يكون الطفل غير قادر علي اكمال المهمة المعطاة له كما أن هؤلاء الأطفال يقومون بأنماط أخرى من

السلوك متمثلة في الصراخ والمرح الصاخب وحركات جسدية باليدين والرجلين". (الظاهر، ٢٠١٢، ص. ٢٥).

كما عُرف النشاط الزائد بأنه "نشاط مفرط وزائد عن الحد الطبيعي المعقول ويمثل قدراً كبيراً من الحركة الجسمية ومقداراً من السلوك غير الملائم". (الروسان، ٢٠١٦، ص. ٢٤٨).

وعُرف النشاط الزائد إجرائياً بأنه نشاط حركي حاد ومستمر وغير هادف وغير مقبول اجتماعياً يتميز صاحبه بالاندفاعية وتشتت الانتباه وعدم التركيز، ويؤدي إلي ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويقاس من خلال درجة الطفل علي بعد النشاط الزائد في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية المعده في هذا البحث.

أعراض النشاط الزائد:

عادة ما يظهر الأطفال ذوي النشاط الزائد مجموعة من الأعراض والمظاهر السلوكية التي تميزهم عن غيرهم متمثلة في ضعف الانتباه والحركة المفرطة والاندفاعية، ويمكن ملاحظة هذه السلوكيات مقارنة بالسلوكيات لدى الأطفال العاديين ممن هم في نفس فئتهم العمرية، و تسبب لهم هذه الأعراض صعوبات ومشاكل في مجالات الحياة المختلفة كالبيت والمدرسة والعلاقات الاجتماعية، وفيما يلي عرض لأهم ما يميز الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد:

أ- تشتت الإنتباه: يعتبر تشتت الإنتباه من الخصائص المميزة لأطفال النشاط الزائد، إذ تكمن مشكلتهم إلى ماذا ينتبهون، و قصر مدة الإنتباه، إذ يواجهون صعوبة في عملية الإنتباه وذلك لمؤثرات داخلية و خارجية

تشغلهم عن التركيز وتلفت انتباههم، فيكون من الصعب عليهم الانتباه والاستماع للتعليمات وفهمها لإنجاز العمل أو الواجب المطلوب مما يؤدي إلى انتقال الطفل من نشاط لآخر دون إكمال أيًا منهما.

ب- الإندفاعية: فالإندفاعية سمة أساسية لدى الطفل ذو النشاط الزائد إذ غالباً ما يكون كثير المقاطعة للآخرين كما أنه يجيب بدون تفكير عن الأسئلة قبل استكمالها، و يريد أن تجاب مطالبه في الحال، ويرفض انتظار دوره في اللعب أو غيره مع أطفال آخرين بالإضافة لانتقاله سريعاً من نشاط أو عمل لآخر قبل أن ينهيه، و كذلك يقوم ببعض الأفعال التي تعرض حياته للخطر كالقفز من أماكن مرتفعة أو الجري في شارع مزدحم بالسيارات.

ج- الحركة المفرطة: وهو من أكثر الأعراض و العلامات وضوحاً لاضطراب النشاط الزائد، حيث يتميز بوجود أنشطة حركية زائدة عن الحد الطبيعي لدى الطفل بالمقارنة مع الأطفال العاديين ممن هم في نفس العمر والجنس. (اليحمدي، ٢٠١٤، ص ص. ٢٧-٣١)

نخلص من العرض السابق أن النشاط الزائد له ثلاثة أبعاد وهم الحركة المفرطة، والإندفاعية، وضعف الانتباه و لكل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من المظاهر و الأعراض، التي إذا ما توافرت و تحققت لدى الطفل فإنه يمكن الحكم عليه بأنه يعاني من اضطراب النشاط الزائد، و قد قامت الباحثة بتضمين هذه الأبعاد الثلاث في المقياس الذي تم اعداده للتعرف على أطفال النشاط الزائد.

ثالثاً: الانسحاب الاجتماعي:

يعد الانسحاب الاجتماعي من أكثر أنواع الاضطرابات شيوعاً عند الأطفال وأكثرها تأثيراً على حياتهم وتعليمهم وتفاعلهم وتواصلهم مع أقرانهم وأسرهم وبيئتهم المحيطة لما له من آثار سلبية عديدة قد تنتهي في مجملها إلى بعض الأمراض النفسية والاجتماعية ويصعب علاجها وتصل لدرجة كبيرة من العقد النفسية إذا ما تم ملاحظتها وتشخيصها في حينها، لكي لا تستمر معه لفترات طويلة قد تصل لمراحل العمر المتقدمة.

تعريف السلوك الانسحابي:

وتوجد تعريفات عديدة للسلوك الانسحابي وذلك يرجع إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين في النظر إلى السلوك الانسحابي إلا أنهم اتفقوا على أن من أهم أساليب علاجه هو تنمية المهارات الاجتماعية للطفل مما يساعده على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وبالتالي تقليل أو الحد من السلوك الانسحابي. ويمثل الانتباه المشترك جانباً مهماً في المهارات الاجتماعية.

وعُرف السلوك الانسحابي بأنه "نقص القدرة على التأثير في الآخرين وعدم الاهتمام بإقامة علاقات وتفاعلات مع الآخرين، فهو سلوك لا توافقي يقصد به انصراف الطفل بعيداً عن الآخرين وانعزاله عنهم وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعهم بهم". (صابر، ٢٠١٥، ص. ١٠).

كما عُرف السلوك الانسحابي بأنه "رغبة في العزلة وانخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي يظهر في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويؤدي إلي ظهور بعض المشكلات الاجتماعية فيما بعد". (وشاحي، ٢٠١٨، ص. ٣١٢)

وعُرف الانسحاب الاجتماعي إجرائياً في هذا البحث بأنه أحد مظاهر السلوك اللاتوافقية، وتشير إلي عدم قدرة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم علي إقامة علاقات وصداقات مع الآخرين، والتمركز حول الذات والرغبة في العزلة وتجنب المناسبات الاجتماعية التي تجمعهم بالآخرين، ويقاس من خلال درجة الطفل علي بعد السلوك الانسحابي في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية المعده في هذا البحث.

أعراض ومظاهر السلوك الانسحابي:

يظهر مرضى السلوك الانسحابي مجموعة من الأعراض التي تشير إلى حدوث السلوك الانسحابي لديهم ونوضحها فيما يلي:

أ- **الأعراض والتغيرات السلوكية:** ويقصد به هروب التلميذ من المواقف الاجتماعية وتجنبها كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية والتقليل من الاتصال ومواجهة الآخرين، وقد أوضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس نوع السياق الذي يخاف منه التلميذ: الخوف من الأداء، والأذلال والحرج والخزي والعار، وظهور أعراض الرهاب وأشار إلى أن الرهاب قد يأخذ شكل نوبة هلع، وأن مواقف الأداء الاجتماعية أما أن يتجنبها التلميذ أو تستمر مع قلق شديد.

ب- **الأعراض والتغيرات المعرفية:** ويتمثل في الأفكار المرتبطة بتقييم الذات وعدم اللباقة والانشغال بالأداء في المواقف الاجتماعية الصعبة والمثيرة

للقلق وما يعتقده الآخرون حول الشخص نفسه، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء، وتشمل أيضاً تشوه الإدراك والذاكرة والتفكير وعدم القدرة على اتخاذ قرارات صحيحة، ونسيان أو اختلاط المعلومات والأفكار وتداخلها. (حسن، ٢٠٢٣، ص. ٢١٧)

رابعاً: الخجل:

مشكلة الخجل من أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال، وهي مشكلة نفسية اجتماعية تبدأ في الظهور لدى الأطفال في الفترة العمرية ما بين (٢-٣) سنوات، وقد تستمر خلال المراحل اللاحقة، فالطفل الخجول يعزف عن المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويعاني من ضعف الثقة بالنفس وبالأخرين، وهو متردد وخائف، مما يُفوت على الطفل الكثير من فرص النمو السليم السوي. (المعاقبة، ٢٠١٥، ص. ٨)

فالطفل الخجول غير قادر على تكوين صداقات، فهو يجد صعوبة في ذلك نظراً لإفتقاره للمهارات الاجتماعية اللازمة، فالأطفال الخجولين غالباً خائفون من تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويتجنبون المواقف التي تفرض عليهم التفاعل مع غيرهم من الأطفال، ونتيجة لذلك، كثيراً ما يعاني الأطفال الخجولين من الشعور بالوحدة والضيق، ومع عدم قدرتهم على التواصل الفعال مع الآخرين قد يواجهون مشاكل أيضاً في التحصيل الأكاديمي، فالطفل الخجول خائف حتى من طلب المساعدة. (Andrews, 2016, p. 5)

تعريف الخجل:

حظي مفهوم الخجل بعدد كبير من التعريفات، تدور في معظمها حول القلق الشديد، والمخاوف الزائدة من المواقف الاجتماعية وأثنائها، فالخجل الشديد

شكل من أشكال القلق الاجتماعي، يظهر في مواجهة وجود الناس ويصاحبه حالات الارتباك، والشعور بالخزي.

فعرّف الخجل بأنه "اضطراب سلوكي له أعراض فسيولوجية واجتماعية ونفسية يظهر نتيجة شعور الفرد بعدم الثقة بالنفس والإنشغال الزائد بالذات والإحباط مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية وإعاقته من تحقيق ذاته". (شند، ٢٠١٦، ص. ٣٦٤)

وعرفه (Li, et al., 2016) بأنه "سمة مزاجية تتميز بالحنز المفرط وعدم ارتياح في مواجهة الجودة الاجتماعية والتقييم الاجتماعي المتصور، وهو يرتبط بمجموعة من صعوبات التكيف الاجتماعي والعاطفي والمدرسي".

من خلال العرض السابق لتعريفات الخجل نتبين أن معظمها أكدت على أهمية المواقف الاجتماعية بوصفها المثير الأساسي لردود الأفعال التي تتسم بالخجل، إذ أنه من الطبيعي أن تتحكم عوامل عديدة بالشخص الخجول ويخلق لديه الشذوذ في سلوكه الاجتماعي والبيئي.

وعُرف الخجل إجرائياً في هذا البحث بأنه استجابات وردود أفعال لا إرادية تصدر عن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم نتيجة لتعرضهم لمواقف اجتماعية قد يصاحبها ردود أفعال فسيولوجية كالتعرق ورعشة اليد وانخفاض الصوت وأحمرار الوجه، ويظهر عليهم الشعور بالحرج والصمت والتعلثم، وبعض الأنفعالات والتعبيرات والإيماءات كالارتباك والشعور بالضيق وعدم الأحساس بالراحة، ويقاس من خلال درجة الطفل علي بعد الخجل في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية الممهدة في هذا البحث.

أشكال الخجل:

الطفل الخجول في الواقع طفل يعاني من عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع أقرانه في المدرسة أو المجتمع، ويحمل في طياته نوعاً من ذم السلوك لان الخجل بحد ذاته هو حالة عاطفية وانفعالية معقدة تتطوي على شعور بالنقص والعييب، وللخجل عدة أشكال منها:

١- **خجل مخالطة الآخرين:** يأخذ الخجل في الأعم شكل نفور من الزملاء، أو الأقارب وامتناع أو تجنب الدخول في محاورات أو حديث، ويعتمد الابتعاد عن أماكن تواجدهم، وعادة يفضل الطفل الخجول أن يختلط بأطفال أصغر منه حيث لا يمثل مثل هؤلاء بالنسبة له أي إجهاد في التفاعل أو قيادتهم، وأحياناً يخالط أطفالاً يشبهونه في الخجل، ويكون الحديث بينهم مقتضباً.

٢- **خجل الحديث:** يحبذ الطفل الخجول الالتزام بالصمت، وعدم التحدث مع غيره، وتقتصر إجاباته على القبول أو الرفض، أو إعلان عدم المعرفة للأمور التي يسأل عنها، ولا ينظر في الغالب إلى من يحدثه، وربما يبدى الانشغال عندما يوجه له الكلام أو يكون زائغ النظرات، ولا يحسن تنسيق ما يقوله أو ربطه، بالرغم من أنه يكون على علم بما يدور ويستطيع الرد، إلا أن الغالب عليه هو التلعثم والضعف.

٣- **خجل الاجتماعات:** وفي حالات نادرة يكتفي الطفل بالحديث مع أفراد الأسرة وبعض زملائه في الحضانة أو المدرسة، ويبتعد عن المشاركة في أي اجتماعات أو رحلات أو أنشطة رياضية.

٤- **خجل المظهر:** هناك بعض المواقف التي يظهر فيها الخجل لدى بعض الأطفال، كأن يخجل الطفل عندما يرتدي ملابس جديدة، أو ارتداء ملابس البحر، أو الأكل في المطاعم العامة، أو أكل بعض الأشياء البسيطة في الشارع، أو حينما يقص شعره أو يغير طريقة تصفيفه، أو عندما يأتي بحقيبة جديدة.

٥- **خجل التفاعل مع الكبار:** يخجل بعض الأطفال حينما يبدأ حوار بينه وبين المدرسين أو مدير المدرسة، أو عندما يبتاع الطفل أشياء من البائعين، أو عندما يستقبل أصدقاء الوالد، أو عند إبلاغ بعض الأمور للكبار بناء على طلب أحد الوالدين.

٦- **خجل حضور الاحتفالات والمناسبات:** هناك من الأطفال من يخجل من حضور الأفراح وأعياد الميلاد أو حفلات النجاح، ويكون تفضيل العزلة والابتعاد عن مواقع هذه المناسبات، وعدم الانخراط فيها خير مبادرة بالنسبة له. (الشربيني، ٢٠١٢، ص ص. ١٤٩-١٥٠).

وترى الباحثة أن الخجل ليس صفة فطرية لدى الطفل، لأنه مثل العديد من السلوكيات التي يكتسبها الفرد من المجتمع المحيط، حيث يتعلم الطفل العديد من سلوكه الاجتماعي من خلال الملاحظة والتقليد للآخرين المحيطين به، إنما يأتي الخجل كنتيجة لأساليب تربية خاطئة من قبل الأسرة، أو بسبب عادات الأسرة التي تفضل أن تحد من علاقاتها مع الآخرين، فتكون الأسرة منغلقة على نفسها، وبطبيعة الحال ينشأ الطفل خجولاً منذ صغره.

المحور الثالث: الانتباه المشترك.

تعريف الانتباه المشترك.

يوجد خلاف حول إيجاد تعريف عام مقبول للانتباه المشترك، حيث أن مصطلح الانتباه المشترك يمكن أن يكون مفهوماً غامضاً لأنه لا يشير إلى سلوك واحد فقط ولكن إلى زملة أو مجموعة من السلوكيات القاسم المشترك بينها أنها تحقق التواصل مع شخص آخر حول موضوع ما.

يعرف ونج وكاساري (٢٠١٢) الانتباه المشترك بأنه هو "القدرة على تنقل الانتباه بين شيء ما وشخص ما من خلال استخدام بعض المهارات مثل: التآزر والتوافق في النظرة بين الأشياء، الأشخاص، الإشارات ومهارة عرض وإظهار الأشياء". (Kasari & Wong ، 2012, p. 2153)

كما عُرِف الانتباه المشترك بأنه "تلك العملية التي تتضمن سلوكيات يلجأ الفرد إليها ليتبع أو يوجه انتباه شخص آخر إلى حدث أو موضوع معين، وأن يشاركه الاهتمام بهذا الحدث أو الموضوع، كما أن له أهمية كبيرة في اكتساب اللغة الشفوية، وفك شفرة التواصل الشفوي للآخرين" (محمد، ٢٠١٤، ص. ١٥٣)

وعُرِف كذلك الانتباه المشترك بأنه "القدرة على استعمال الإيماءات والتواصل بالأعين؛ لتبادل الانتباه مع شخص آخر حول خبرات حدث مثير للاهتمام". (الزريقات، ٢٠٢٠، ص. ٩٤٨).

كما عُرِف الانتباه المشترك أيضاً على أنه "القدرة على تنسيق الانتباه بين شخصين وشيء معين في سياق اجتماعي محدد" (محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٠٢).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الانتباه المشترك تستخلص الباحثة الآتي:

- ١- يظهر الانتباه المشترك في مرحلة مبكرة من حياة الطفل.
 - ٢- الانتباه المشترك عملية تبادل اجتماعي ثلاثي تعتمد على تنسيق الانتباه بين الشخص والكائن موضع الانتباه وشخص آخر في سياق اجتماعي.
 - ٣- أن القصور في الانتباه المشترك من العوامل الأساسية التي تسبب كافة أوجه النقص الأخرى في النمو العقلي والمعرفي مثل العجز في اللغة، والنطق، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ونقص القدرة على متابعة الحوار مع الآخرين، وصعوبة الاستجابة لدعوات الانتباه من الآخرين أو متابعة النظر لهم أو تتبع إيماءاتهم ونظراتهم.
 - ٤- يتضمن الانتباه المشترك مجموعة من المهارات الجوهرية مثل: الاتصال بالعين، تحول النظرة، المبادرة بطلب الشيء والاستجابة للآخر، استخدام النظرات، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، وغيرها .
 - ٥- أن الانتباه المشترك هو شكل من أشكال الانتباه غير أنه يختلف عن الانتباه بأنه عملية اجتماعية ثلاثية تتضمن الطفل، والشخص البالغ، والحدث موضع الانتباه، وأنه مهارة اجتماعية معرفية وليس معرفية فقط.
- ومما سبق تعرف الباحثة الانتباه المشترك إجرائياً بأنه: مهارة نمائية مبكرة من مهارات التواصل الاجتماعي، وهو عبارة عن مشاركة شخصين

الانتباه لنفس الشيء في نفس الوقت، ويتكون من مهارتين رئيسيتين وهما المبادرة بالانتباه المشترك والاستجابة له، ويلزم لبناء وتطوير مهارة الانتباه المشترك، التدريب على مهارات أخرى مؤسسة له وهي: التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث على مقياس مهارات الانتباه المشترك.

مهارات الانتباه المشترك:

إن مهارات الانتباه المشترك ينظر إليها على إنها مهارات مهمة في تنمية الطفل في وقت مبكر، وأن اكتساب مهارات الانتباه المشترك تساعد الطفل على عملية ترتيب المعلومات الاجتماعية وذلك لتسهيل تطور التعليم والنمو لديهم. (Meindl, Malone, 2011)

وأشارت نتائج دراسة (Jan & Stacy 2010) إلى أن الانتباه المشترك يتكون من عنصرين رئيسيين تتم الإشارة إليهما على أنهما سلوكيات ومهارات الانتباه المشترك، والتي تشير إلى استعمال كل من الإشارات، والتواصل البصري، أو إظهار الأشياء، أو إعطائها للآخرين في سبيل تحقيق هدف اجتماعي يتمثل في مشاركة شخص ما الاهتمام بشيء أو حدث معين، وتتمثل فيما يلي:

١ - الاستجابة للانتباه المشترك Responding to Joint Attention:

ويقصد بها استجابة الطفل لمحاولات الآخرين؛ بغرض جذب انتباهه حول حدث معين أو موضوع ما، وتعني القدرة على تتبع نظرة الشخص الآخر التواصلية والإيماءات الجسمية التي تصدر عنه.

٢- المبادرة أو المبادأة بالانتباه المشترك Initiating Joint Attention

Attention: ويقصد بها أن يبدأ الطفل بجذب انتباه الراشد بالمشاركة الاجتماعية حول حدث معين أو شيء ما، ويتم ذلك من خلال الإشارة، التواصل بالعين، وتحول النظرة، ويلزم لبناء وتطوير مهارة الانتباه المشترك، التدريب على مهارات أخرى مؤسدة له وهي: الانتباه البصري، التواصل البصري، التتبع البصري، التقليد الحركي.

وترى **عبدالخالق (٢٠٢١)** أن من المهارات الأساسية لتنمية مهارة الانتباه المشترك هي مهارة التتبع البصري، ومهارة التواصل البصري، فعند تدريب الأطفال على مهارة الانتباه المشترك يجب تدريبهم أولاً على مهارة التتبع البصري للأشياء وبعدها يتم تدريبهم على مهارة التتبع البصري لنظرة العين ومهارة التواصل البصري وهذا يؤدي إلى تطور الاستجابة والمبادأة للانتباه المشترك، كما أن تأخر أو ضعف مهارة التواصل البصري أو مهارة التتبع البصري ينبئ بتأخر مهارة الانتباه المشترك لدى الأطفال بعد عمر ال (١٢) شهراً، لذلك يجب التدخل مبكراً عند ملاحظة تأخر مهارة التواصل البصري ومهارة التتبع البصري لدى الأطفال الرضع والعمل على تنميتها. (عبدالخالق، ٢٠٢١، ص. ٢٥)

ومن خلال ما تم عرضه حول مهارات الانتباه المشترك تبين أنه يتكون من مهارتين أساسيتين، هما: الاستجابة والمبادأة بالانتباه المشترك إلا أنه توجد تحت هذين المهارتين مهارات كثيرة منها التواصل البصري، تبديل النظر للحدث أو للشخص، وفهم وانتباغ التعليمات الملقاة، ومشاركة المشاعر والحالة

الوجدانية، التقليد الحركي أو اللفظي، التواصل اللفظي وأن العجز في وجود هذه المهارات لدى الطفل يؤثر على نواحي النمو المختلفة لدى الطفل سواء من الناحية المعرفية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، وبالتالي فإن العمل على تحسين الانتباه المشترك يسهم بشكل كبير في تحسين العديد من المهارات لهؤلاء الأطفال.

وفي هذا البحث قامت الباحثة بتدريب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث على المهارات الآتية لتنمية مهارة الانتباه المشترك لديهم:

١- تنمية مهارة التواصل البصري.

٢- تنمية مهارة التواصل اللفظي.

٣- تنمية مهارة التقليد.

٤- تنمية مهارتي الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك.

المداخل النظرية لتفسير الانتباه المشترك:

هناك العديد من المداخل النظرية التي قدمت لتفسير العجز في مهارات الانتباه المشترك منها:

١- **نظرية العقل:** تعد نظرية العقل من النظريات التي اكتسبت شهرة في الآونة الأخيرة وهذه النظرية امتداد للنظرية المعرفية، وترى هذه النظرية أن الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية لديهم عيوب في العمليات العقلية، فالإعاقات في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والتخيلية التي تميزهم، تأتي من الشذوذ في الدماغ، فهؤلاء الأطفال يظهرون عجزاً واضحاً في المهام العقلية، فالعجز الاجتماعي الملاحظ لديهم ما هو إلا نتيجة لعدم

مقدرته على فهم الحالات العقلية للآخرين، وكمبدأ فإن الانتباه المشترك يعكس بصورة ضمنية نظرية العقل التي من خلالها ينمي الطفل فهماً أساسياً فيما لدى الآخرين بعقولهم، وذلك كما ينعكس فيما يهتمون به وما ينتبهون إليه. (مصطفى، ٢٠١٥، ص ص. ١٩٨-١٩٩)

٢ - **العمليات الدافعية:** تحتل العمليات الدافعية مرتبة متقدمة كسبب من أسباب العجز في مهارات الانتباه المشترك وقد دلت الباحثون على هذه النظرية بأن سلوكيات الأطفال التي تتعلق بطلب الأشياء قد لا تعاني عجزاً نوعياً بسبب أنها ترتبط بمؤشرات وعوامل دافعية، بينما سلوكيات الانتباه المشترك تعاني عجزاً بسبب أن كبر الدافع الاجتماعي ضروري لظهور تلك السلوكيات لدى الطفل، لهذا يقترح البعض أن ترتبط مهارات الانتباه المشترك بمعززات قوية حتى يبادر الطفل بفعلها. (أحمد، ٢٠٢٢، ص. ٣٣)

لذلك ترى هذه النظرية أهمية الحافز الاجتماعي ووجوده مع الطفل كي يساعده على اكتساب مهارات الانتباه المشترك، مثل وجود أحد الكبار معه كمعزز قوي تزيد من دافعيته نحو الاستمرار في اكتساب وتعلم المهارات، كالاخصائي أو مقدم الرعاية الخاص بالطفل، وذلك بسبب التفاعل الذي يحدث بينهما، مما ينتج عن هذا التفاعل أن يكون الانتباه المشترك ممتعاً لدى الطفل، وهو ما يزيد من تحفيز الطفل على الاستمرارية في تعلم تلك المهارات. (Carr & Jones، 2014،p. 21)

٣ - **نظرية الإدراك الاجتماعي:** تركز نظرية الإدراك الاجتماعي على تفسير السلوك بمنطق التبادلية المتفاعلة؛ حيث يتفاعل بالتبادل كل من السلوك

والإدراك والعناصر الشخصية والأحداث البيئية، وترى هذه النظرية أن البيئة ليست مجرد دافع أو مانع للسلوك، ولكنها وسط جيد يستطيع الفرد من خلاله أن يتابع أفعال الآخرين، والتعلم من نتائج سلوكياتهم. (عبدالعزیز، ٢٠١٣، ص ص. ١٠٥-١٠٤)

يتضح مما سبق تداخل وترابط العديد من المداخل النظرية في تفسير القصور في مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فيما بينها للعمل على تحديد الأسباب المؤدية لهذا القصور، والتي تبينت كالتالي: قد ترجع إلى الصعوبة في قراءة الإشارات الاجتماعية، والتي يمكن أن يتوقع ويفهم من خلالها ما يفكر فيه الشخص الآخر، كما تتباين درجة الصعوبة بين هؤلاء الأفراد وذلك من خلال نظرية العقل، وتوضح نظرية العمليات الدافعية بأهمية ربط مهارات الانتباه المشترك بعوامل دافعية قوية كالمعززات بأنواعها؛ حتى يساعد الطفل بفعلها واكتسابها، وأخيراً أشارت نظرية الإدراك الاجتماعي إلى أهمية الإدراك الاجتماعي في تطوير الانتباه المشترك.

أهمية تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تمثل سلوكيات الانتباه المشترك منطقة حساسة في النمو الطبيعي وقد وجد أن هذه السلوكيات ترتبط بمهارات اللغة التعبيرية ومهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي النمو الطبيعي، وبالإضافة إلى ذلك فإن الانتباه المشترك يعتبر مهماً لنمو مجموعة من المهارات الأخرى التي تبرز فيما بعد واللعب الرمزي والتفاعل الاجتماعي. (Gomez، 2010, p. 28).

ويؤكد محمد (٢٠٢٠) على الأهمية الواضحة للانتباه المشترك في تعديل السلوك سواء للأطفال الغير معاقين أو الأطفال المعاقين لأن الانتباه يعتبر عامل

مهم وحيوي في حدوث عملية التعلم وضمان نجاحها، لعدم استطاعة الطفل تعلم المهارة أو النشاط أو أي شيء مطلوب منه دون أن يكون منتبهاً لذلك الشيء؛ لأنه بدون الانتباه لا يستطيع أن يدرك ذلك الشيء ومعرفة مكوناته وفهم المحتوى وطريقة الأداء، ويُبقي ذلك في ذاكرته ويسترده وقت الحاجة، ونتيجة لقصور الانتباه لن يحدث التعلم ولن يستطيع الفرد تحصيل العلوم المختلفة في الصف أو تعديل ذلك السلوك المراد تعديله لأنه لا يقوم بالأداء المطلوب منه نتيجة عدم انتباهه، لذلك يصبح من المهم وقتها تعديل السلوك الانتباهي أولاً لأن بدون الانتباه لا نستطيع تعديل السلوك. (محمد، ٢٠٢٠، ص. ٢٧٩)

يساعد الانتباه المشترك في إثارة دافعية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمشاركته الآخرين في الموضوعات والأحداث المحيطة به، وبذلك يصبح الانتباه المشترك بداية الفهم الاجتماعي لدى الطفل ووعيه بالعلاقات الاجتماعية وبالتالي تتحسن المهارات الاجتماعية لديهم، وهذا ما أكدته دراسة **جمعة (٢٠١٧)** التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريبات تدخل الانتباه المشترك في تحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال عينة الدراسة، وأشارت نتائجها أن التدريب القائم على الانتباه المشترك أدى إلى تحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال، وفي نفس السياق استهدفت دراسة **Keehn (2011)** تحسين مهارات الانتباه المشترك وتأثيرها على تطور المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لدى أطفال المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الانتباه المشترك، وتأثيرها في تطور المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لدى الأطفال.

كما يساعد الانتباه المشترك في تحسين وتطور التواصل اللفظي والغير لفظي لدى الطفل، حيث يشارك فيه الطفل مع شخص آخر الاهتمام بشيء ما، ويتفق ذلك مع دراسة مصطفى (٢٠١٥) التي هدفت إلى تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال عينة الدراسة من خلال برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك مما قد يساهم في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي وزيادة دمجهم بالمجتمع، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تحسن التواصل اللفظي (التقليد، والتعبير، والتسمية) وغير اللفظي (التواصل البصري، والاستماع والفهم، واستخدام الإشارة، الانتباه المشترك، فهم تعبيرات الوجه ونبرات الصوت) لدى الأطفال بعد تدريبهم على الانتباه المشترك، كما أجرى عمر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحسين التواصل وبعض المظاهر الانفعالية لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك، ثم التحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التواصل والمظاهر الانفعالية لدى هؤلاء الأطفال، ثم تعرف مدى استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية واستمرار فاعلية برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك في تنمية التواصل وبعض المظاهر الانفعالية لدى الأطفال.

ويعتبر المشاركة في تفاعلات الانتباه المشترك لها تأثير مباشر في تطور اللغة لدى الطفل فعجز هؤلاء الأطفال عن تكوين نقطة انتباه مشتركة مع شخص آخر، من العوامل التي تؤدي إلى تأخر اكتساب اللغة وإلى حرمان الكثير من هؤلاء الأطفال من الكلام. لذا من الضرورة تعليم هؤلاء الأطفال مهارات الانتباه المشترك كشرط أساسي لتعلم اللغة، ويتفق مع ذلك دراسة سعودي (٢٠٢١) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المبادرة بالانتباه المشترك واللغة التعبيرية لدى

الأطفال التوحيديين، والفروق بين الأطفال التوحيديين من الذكور والإناث في متغيري الدراسة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين المبادرة بالانتباه المشترك واللغة التعبيرية لدى الأطفال التوحيديين، كما هدفت دراسة عبد العاطي (٢٠٢١) إلى الكشف عن فعالية تنمية الانتباه المشترك لدى أطفال متلازمة داون في تحسين النمو اللغوي لديهم، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على الانتباه المشترك في تحسين النمو اللغوي لدى أطفال متلازمة داون، وفي نفس السياق هدفت دراسة المزين (٢٠٢١) إلى اختبار أثر برنامج تخاطبي يضم عدة فنيات في تنمية الانتباه المشترك والتعرف على أثر ذلك في خفض اضطرابات اللغة، وقد أظهر البرنامج أثره الإيجابي في تنمية الانتباه المشترك، وخفض مشكلات اللغة لدى الأطفال عينة الدراسة التجريبية.

كما أن مهارات الانتباه المشترك تساعد على خفض بعض الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، التي تعتبر وسيلة للتعبير عن أنفسهم بعد عزهم عن التواصل مع من حولهم مما يدفعهم إلى العدوان، الغضب، الانسحاب الاجتماعي؛ كما تظهر لديهم بعض المخاوف التي تنشأ عن فشلهم في التفاعل الاجتماعي مع من حولهم. وهذا ما أكدته دراسة أبو حشيش (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، والمنخفض وخفض بعض الاضطرابات السلوكية لديهم وشملت هذه الاضطرابات (السلوك النمطي، العدوان، النشاط الزائد، المخاوف، الانسحاب الاجتماعي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على تحسين الانتباه المشترك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لديهم.

من خلال ما سبق يتضح أن نمو مهارات الانتباه المشترك يسهم في نمو الجانب النفسي واللغوي والاجتماعي، لأن هذه المهارات، بمثابة البوابة التي تساعد الطفل على النمو الجيد، والتفاعل مع البيئة بما فيها من مثيرات ومؤثرات وأشخاص وأحداث متتابعة، بالإضافة إلي خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال.

المداخل العلاجية لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

لقد تعددت المداخل العلاجية؛ لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه المداخل العلاجية ما يلي: استعمال المنهج السلوكي الطبيعي Naturalistic Behavioral Approach، استخدام الوالدين كمدخل لتنمية الانتباه المشترك Parent Implemented Intervention، مدخل الترفيه من خلال استعمال الحيوانات الأليفة Animal Assisted Therapy (ATT)، التدخل السلوكي المكثف المبكر Early Intensive Behavior Intervention (EIBI)، التدريب علي الاستجابات المحورية Pivotal Response، تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis، العلاج باللعب Play Therapy، العلاج القائم على الفن Art Counseling، العلاج القائم على التكامل الحسي Sensory Integration، وهذه المداخل أثبتت فعاليتها في تنمية الانتباه المشترك.

ومن الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية الانتباه المشترك عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة (Otte (2017 حيث استهدفت التحقق من فائدة نمذجة الفيديو لتعليم مهارة الاستجابة للانتباه المشترك للأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، غير أن المشاركين في هذه الدراسة لم يكن لديهم سلوكيات الانتباه المشترك، وتم اختيار الاستجابة لمحاولة الانتباه المشترك (الاتصال بالعين والتعبير والتحديق بالنظر) كهدف للتدخل، وأسفرت نتائج الدراسة على تحقق وجدوى فاعلية البرنامج في تعليم الاستجابة للانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما هدفت دراسة علي (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي قائم على الفن في تحسين الاستجابة للانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس تقدير الاستجابة للانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في الانتباه المشترك بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما قامت عبده (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام أنشطة التكامل الحسي لتنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما أجرى Ebrahim, (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستجابة المحورية لتحسين الانتباه المشترك والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب على الاستجابة المحورية لتحسين مهارات الانتباه المشترك (البدء والاستجابة للإشارات، والتواصل البصري، ومتابعة أنظار الآخرين، وجذب الآخرين أثناء اللعب، اتباع التعليمات، ومشاركة المشاعر، والحالة الوجدانية، والتقليد)، وفي تحسين التفاعل الاجتماعي (الانتماء والتواصل مع الجماعة، والتعاون) لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدف دراسة عبدالنبي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج باللعب لتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، والتحقق من استمرار فعالية البرنامج القائم على العلاج باللعب لتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لما بعد فترة المتابعة، وكشفت نتائج البحث عن فعالية البرنامج القائم على العلاج باللعب لتحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وكذلك استمرار فعالية البرنامج القائم على العلاج باللعب لتحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لما بعد فترة المتابعة.

كما قام حسن (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التدخل السلوكي المكثف (IBI) في تنمية الانتباه المشترك لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب

درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانتباه المشترك باستثناء بعدى الاستجابة للانتباه المشترك، والتقليد، فهما دالان عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت الفروق للأبعاد الدالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأظهرت أيضاً نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وأشارت النتائج أيضاً لوجود تأثير دال للبرنامج القائم على التدخل السلوكي المكثف في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما هدفت دراسة البناء، والشرقاوي (٢٠٢١) إلى تحسين الانتباه المشترك من خلال برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي وتأثيره على الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتحقق من استمرارية تأثير هذا البرنامج لتحسين الانتباه المشترك وتأثيره على الإدراك الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال بعد مرور شهر من انتهاء القياس البعدي لمقياسي تقدير الانتباه المشترك والإدراك الاجتماعي، وقد أشارت النتائج إلى تأثير البرنامج القائم على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين الانتباه المشترك والإدراك الاجتماعي، وكذلك استمرارية تأثيره لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في الدراسة).

تستخلص الباحثة مما سبق أن الانتباه المشترك يمكن تنميته بطرق ومداخل عديدة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمعاقين عقلياً

القابلين للتعلم بصفة خاصة ولكن نجاح التدخل يرتبط بمجموعة من العوامل من أهمها: أن يحدث التدخل في وقت مبكر من العمر لدي الطفل، وأن يكون القائم بعملية التدخل على دراية كاملة بأبعاد الاضطراب وطرق علاجه، وسوف يعتمد البحث الحالي على مدخل تحليل السلوك التطبيقي حيث أنه من أهم التدخلات التي أثبتت فاعليتها مع الانتباه المشترك، وسوف تقوم الباحثة الآن بشرح إحدى استراتيجيات منهج تحليل السلوك التطبيقي، التي سوف يعتمد عليها برنامج هذا البحث أثناء تطبيقه على الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وهي استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة.

استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة Discrete Trial Training:

تعريف استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة:

يعود أصل المحاولات المنفصلة إلى الطرق التي استخدمت في الأبحاث التجريبية التي قام بها كل من ثورنديك (Thorndike) وواطسون (Watson) وبافلوف (Pavlov) في أواخر ١٩٢٠ من القرن الماضي، وتعد المحاولات المنفصلة الطريقة الرئيسة في التدريب للكثير من المدخلات السلوكية المستخدمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعُرفت إستراتيجية المحاولات المنفصلة على أنها "أحد الإستراتيجيات المنظمة لتحليل السلوك التطبيقي تقوم على تحليل المهارات إلى عناصر تدريبية بسيطة". (Holding et al، 2011,p. 75).

كما عُرِفَتْ بأنها استراتيجية تعليمية تعتمد على تقسيم المهارة المراد اكتسابها إلى أجزاء صغيرة، وعند إتقان الجزء يتم الانتقال إلى الجزء الذي يليه، مع مراعاة تقديم المساعدة والحث ثم سحبها تدريجياً، واستخدام إجراءات

التعزيز والفواصل الزمنية لتقديم التغذية الراجعة وتعلم بشكل فردي متضمنة التطبيق المكثف لمبادئ تحليل السلوك التطبيقي ضمن بيئة تعليمية منظمة من أجل تعليم مهارات محددة. (Scheffer et al, 2011, p.60)

وكذلك عُرِفَت استراتيجيات المحاولات المنفصلة بأنها عبارة عن "عرض المثير (المثير قد يكون أمر أو تعليمات أو صور أو مجسمات) بطريقة متتالية من ثمان إلى عشر مرات، وفي كل مرة يعرض المثير يطلق عليه محاولة". (الزريقات، ٢٠٢٠، ص. ٣٨٠)

كما عُرِفَت المحاولات المنفصلة بأنها طريقة منهجية تربوية منظمة ومكثفة، وتتكون من عدة خطوات هي: الإشارة، والحث والتوجيه، والاستجابة، والنتيجة، والفواصل الزمنية بين المحاولات، وهي استراتيجية من بين استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، فهي تركز على اكتساب الطفل المهارة المطلوبة عبر التحكم في تسلسل الأحداث السابقة واللاحقة للسلوك. (الفقي، ٢٠١٧، ص ص ١٥٨-١٥٩)

بينما عُرِفَت المحاولات المنفصلة إجرائياً في البحث الحالي بأنها عبارة عن استراتيجية تعليمية يمكن استخدامها مع الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مبنية على تحليل السلوك التطبيقي، وفيها تقوم الباحثة بعرض الهدف التعليمي على الطفل بشكل متكرر عدة مرات يتراوح عددها بين (٥-٩) مرات، ويطلق على كل مرة يعرض فيها الهدف التعليمي "محاولة"، ويشتمل التدريب من خلال المحاولات المنفصلة على تجزئة المهارة المراد تدريب الطفل عليها إلى وحدات تعليمية بسيطة قابلة للتعلم، مما يجعل تعلمها أسرع وأسهل.

مكونات إستراتيجية تدريبات المحاولة المنفصلة:

تتكون إستراتيجية المحاولات المنفصلة من خمس مكونات هي:

١ - **المثير القبلي (التمييزي):** هو أي شيء في البيئة يؤدي إلى حدوث الإستجابة، وهذا ما يسمى بالمثير اللفظي، فإذا إستجاب الطفل للمثير القبلي بطريقة صحيحة، يتبعه معزز كنتيجة لحدوث سلوك الإستجابة، ويصبح المثير مثيراً تمييزياً.

٢ - **التلقين:** هو مثير يهدف إلى مساعدة الطفل على الإستجابة بشكل صحيح بعد تقديم المثير القبلي (التمييزي)، ويساعد الطفل على تأدية المهارة المطلوبة خلال المحاولات مما يجنبه الملل أو الإحباط، كما أنه يسمح للطفل بالحصول على المزيد من التعزيز الإيجابي، مما يزيد من إمكانية حدوث السلوك مرة ثانية بالإقتران مع أو على الفور بعد تقديم المثير.

٣ - **الإستجابة:** هي كل ما يقوله الطفل أو يفعله، وتصنف عادة على أنها إستجابة صحيحة أو إستجابة غير صحيحة. Mckenney&Ryanm, (2015, pp 11-13)

٤ - **التغذية الراجعة والتعزيز:** هي المكافأة التي تهدف إلى إثارة دافعية الطفل للإستجابة، فإذا كانت إستجابة الطفل صحيحة، فإن النتيجة تكون إيجابية بالمديح المباشر، أو تقديم نوع معين من الطعام أو ألعاب أو أي شيء مفضل للطفل، أما إذا كانت إستجابة الطفل غير صحيحة أو فشل في الإستجابة فتكون النتيجة تقديم تغذية راجعة لفظية مثلاً (لا) أو (النظر بعيد) وعدم إعطائه المعزز، وهذا ما يسمى بإستراتيجية تصحيح الخطأ،

وتعاد المحاولة لإعطاء الطفل فرصة أخرى، وفي حال إستمر الطفل بعدم إعطاء أي إستجابة صحيحة، يقوم المدرب بزيادة مستوي التلقين ثانية ويعاد تقييم فاعلية المعززات المستخدمة.

٥ - **الفترة الفاصلة بين المحاولات:** وهي فترة زمنية قصيرة تكون بين المحاولة والمحاولة الأخرى يستمتع الطفل خلالها بالمعزز الذي حصل عليه مقابل إستجابته الصحيحة وفي الوقت نفسه يقوم المدرب بتسجيل الإستجابات المتعلقة بالمحاولة، وقد يتوقف المدرب لمدة ما بين (١-٥) ثواني بعد كل إستجابة قبل تقديم المثير لفترة التدريب التالية. (Scheffer, et al, 2011, P.55)

طريقة تنفيذ إستراتيجية المحاولة المنفصلة:

قام كلاً من بوجين وسوليفان وروجرز وستيل (2010) Bogin, Stabel & Sullivan, Rogers بوصف تفصيلي لخطوات تنفيذ إستراتيجية المحاولات المنفصلة على النحو التالي:

١ - **يحدد المعلم ما سيتم تدريسه:** في هذه الخطوة يقرر المعلم ما سيتم تدريسه من الأهداف المتوقعة ومناقشة الأهداف المخطط لها مع فريق العمل وخاصة أولياء الأمور، ثم يقوم بمراجعة الأهداف المختارة وإعادة بنائها، إذا لزم الأمر.

٢ - **تحليل المهارة:** يقوم المعلم بتحليل كل مهارة إلى مهارات فرعية، ثم يحدد كل خطوة في المهارة، وترتيبها بشكل متسلسل وواضح ليسهل على أعضاء فريق العمل تنفيذها ومراقبة عملية التدريس إذا لزم الأمر.

٣- اختيار نظام جمع البيانات: يقوم المعلم بتحديد وتصميم عملية جمع البيانات من خلال جدول للمهارات التي يتم تدريسها، ويتم ذلك من خلال جدول مصمم خصيصاً بعد اختيار وتحديد خطة التدريس، ويتضمن الجدول عادة مكاناً مخصصاً لتوثيق وتحديد مستوى التلقين ومعيار المستوى والإتقان ومكان لتسجيل البيانات عند تحقيق الطفل للمهارة.

٤- تصميم وتنظيم المكان / الموقع: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد قائمة المواقع والأماكن المحتملة لتنفيذ التدريب، ويجب أن تكون هادئة، وبها مساحة كافية للتدريس والراحة واللعب، وأن تكون بها إضاءة جيدة وكافية كما يجب أن تكون متاحة، ثم يحدد المعلم الأماكن المناسبة بعد التقييم، لذلك عادة ما يختار اثنين أو أكثر بدلاً من موقع واحد.

٥- جمع المواد: يقوم المعلم بجمع المواد والأدوات لاستخدامها أثناء عملية التدريب ومن هذه المواد: مجموعة من التعزيزات والصور وأدوات الأنشطة ومواد التدريس، بما في ذلك الأشكال والألوان والحروف والأرقام وغيرها من الأشياء المتعلقة بالمواد مثل المكعبات، والألعاب والاقلام، وصناديق للتخزين، إلخ.

٦- تقديم المحاولات: يقوم المعلم بتقييم الطفل ومساعدته للذهاب إلى مكان التدريب، ثم يجذب انتباه الطفل ويحدد التعزيزات اللازمة، بعد ذلك يبدأ التدريس من خلال تقديم التحفيز التمييزي، ثم ينتظر حتى تحدث الاستجابة، ثم يقوم بتعزيز الاستجابة الصحيحة ويقدم التغذية الراجعة للمحاولة غير الصحيحة، ويبدأ في المحاولة مرة أخرى (توفير الحافز التمييزي) ويوفر التحفيز ومن ثم الانتقال إلى المحاولة القادمة.

من خلال العرض السابق تري الباحثة أن هناك العديد من المزايا لاستخدام استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة، فهي تعتمد على وحدات تعليمية قصيرة لتسهيل وتسريع عملية التعلم واكتساب المهارات، كما أنها تركز على استخدام تقنيات التحفيز والتشكيل والتعزيز الإيجابي التي تساعد عادة على اكتساب المهارة، وتؤدي إلى مستويات عالية من التفاعل بين الباحثة والطفل، وهذا التدخل لا يساعد الطفل على اكتساب فرص التعلم بسرعة خلال اليوم فحسب، بل يساعده أيضاً على تعميم المهارات المكتسبة في أوقات مختلفة وفي بيئات مختلفة ومع أشخاص مختلفين.

أوجه الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة في الآتي:

- ١- تحديد الخصائص المميزة لفئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتقديم التدخل المناسب لهم.
- ٢- التأكيد على أهمية تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؛ لما له من أثر علي تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وغيرها من المهارات، وخفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم.
- ٣- تحديد مشكلة البحث ومحاولة إيجاد حلول لها وتوضيح الخطوط العريضة التي يجب أن يتضمنها البحث الحالي.
- ٤- وضع التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث.

٥- كما أفادت تلك الدراسات في تحديد فروض البحث الحالي، وتوجيه تلك الفروض؛ تبعاً لنتائج هذه الدراسات.

٦- تحديد المهارات المكونة للانتباه المشترك مما ساعد في إعداد المقياس وجلسات البرنامج المصممين في البحث.

٧- كما كان لاطلاع الباحثة على بعض البرامج التي قدمتها هذه الدراسات أكبر الأثر على إعداد البرنامج الخاص بالبحث الحالي، التي تهدف جلساته إلى تنمية مهارات الانتباه المشترك، حيث اتضحت من خلال هذه البرامج المداخل والاستراتيجيات التي تم استخدامها؛ بهدف تحسين الانتباه المشترك، كما استفادت الباحثة من تلك البرامج في تحديد عدد جلسات البرنامج الخاص ببحثها، والفترة الزمنية المناسبة لذلك وكذلك تحديد الفنيات المناسبة لكل جلسة من هذه الجلسات.

٨- لقد اشتركت الدراسات السابقة جميعها في استخدام المنهج التجريبي الذي يعتمد على تطبيق برنامج أو تجربة معينة، والتعرف على تأثير هذا التدخل على أفراد العينة، وإن اختلف التصميم التجريبي من دراسة إلى أخرى، وقد أفاد ذلك الباحثة في اختيار منهج البحث الحالي، والتصميم التجريبي المناسب.

٩- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

فروض البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك، لصالح القياس البعدي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، لصالح القياس البعدي.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة في القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث.

مجتمع البحث: يمثل مجتمع البحث الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات، بمركز الأمل ومركز بداية، ومركز شفاء للفئات الخاصة بمحافظة الغربية والبالغ عددهم (٣٤) طفلاً وطفلة.

عينة البحث:

[أ] عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١١) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بنسبة مئوية قدرها (٣٢,٤%)، وهدفت الدراسة

الاستطلاعية إلى الوقوف علي مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوي أفراد العينة، والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث، والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها، إلي جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية روعي عند اختيارها أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث.

[ب] عينة البحث الأساسية:

قامت الباحثة بإختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العمدية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، بعدد بلغ (٩) أطفال بنسبة مئوية قدرها (٢٦,٥%) من مجتمع البحث، كما تم إستبعاد (٤) من الأطفال لعدم إنتظامهم في الحضور خلال فترة تطبيق البرنامج.

جدول (١)

توصيف مجتمع وعينة البحث

النسبة المئوية %	العدد	التوصيف الاحصائي العينة
٣٢,٤%	١١	عينة البحث الإستطلاعية
٢٦,٥%	٩	عينة البحث الأساسية
١١,٧%	٤	عدد المستبعدين
٢٩,٤%	١٠	باقي أفراد المجتمع
١٠٠%	٣٤	أجمالي أفراد المجتمع

[ج] شروط اختيار العينة:

١- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين (٥٠-٧٠)، وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابة الملون لقياس ذكاء الأطفال. (تعديل وتقنين عماد أحمد حسن على: ٢٠١٦)

٢- مراعاة تجانس العينة في المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي حيث أن جميعهم من مستويات متوسطة.

٣- التأكد من عدم مشاركة أي طفل من أفراد العينة لأي برامج تدريبية سابقة.

٤- حصولهم على درجات منخفضة علي مقياس مهارات الانتباه المشترك.

٥- حصولهم علي درجات مرتفعة في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

٦- انتظام أفراد العينة في الحضور.

تجانس العينة:**التجانس داخل المجموعة التجريبية:**

بعد استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، تم حصر أعداد الأطفال الذين سيطبق عليهم البرنامج وبلغ عددهم (٩) أطفال (٤) من الذكور و (٥) من الإناث، ثم قامت الباحثة بتحقيق التجانس على النحو التالي:

[١] التجانس في المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية في متغيرات (العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي) باستخدام مربع كا (Chi Square) والنتائج موضحة في جدول (٢)

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي

المتغير	الانحراف المعياري	المتوسط	كا ^٢	الدلالة	درجة الحرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
العمر الزمني بالشهور	١,٥٨١	٦٨,٣٣	١,٠٠٠	غير دالة	٥	١٥,٠٩	١١,٠٧
الذكاء	٠,٥٢٧	٩,٥٦	٠,١١١	غير دالة	١	٦,٦٤	٣,٨٤
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	١,٠٥٤	٣٨,٨٩	٣,٠٠٠	غير دالة	٣	١١,٣٥	٧,٨٢

يلاحظ من نتائج الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في متغيرات كل من (العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي)، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال في المتغيرات السابقة، حيث كانت جميع قيم (كا^٢) غير دالة إحصائياً.

[٢] تجانس العينة من حيث أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك والمقياس ككل باستخدام مربع كا (Chi Square) كما يتضح في جدول (٣)

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك

البعد	الانحراف المعياري	المتوسط	كا ^٢	الدلالة	درجة الحرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
التواصل البصري	٠,٧٨٢	٩,١١	٠,٦٦٧	غير دالة	٢	٩,٢١	٥,٩٩
التواصل اللفظي	٠,٥٠٠	١٣,٦٧	١,٠٠٠	غير دالة	١	٦,٦٤	٣,٨٤
التقليد	٠,٧٢٦	١٣,٥٦	٤,٦٦٧	غير دالة	٢	٩,٢١	٥,٩٩
الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	٠,٧٠٧	٨,٣٣	٢,٠٠٠	غير دالة	٢	٩,٢١	٥,٩٩
المقياس ككل	٢,٠٠٠	٤٤,٦٧	١,٠٠٠	غير دالة	٥	١٥,٠٩	١١,٠٧

يلاحظ من نتائج الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك والمقياس ككل، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال في مقياس مهارات الانتباه المشترك القبلي، حيث كانت جميع قيم (كا^٢) غير دالة إحصائياً.

[٣] تجانس العينة من حيث أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية والدرجة الكلية باستخدام مربع كا (Chi Square) كما يتضح في جدول (٤)

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة
الاضطرابات السلوكية والانفعالية

البعد	الانحراف المعياري	المتوسط	كا ^٢	الدلالة	درجة الحرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
العنوان	٢,١٨٦	٣٥,٥٦	١,١١١	غير دالة	٦	١٦,٨١	١٢,٥٩
الانسحاب الاجتماعي	٠,٩٧٢	٣٥,٢٢	٢,١١١	غير دالة	٣	١١,٣٥	٧,٨٢
النشاط الزائد	١,٠٠٠	٣٥,٣٣	١,٢٢٢	غير دالة	٣	١١,٣٥	٧,٨٢
الخجل	١,٢٠٢	٣٥,٧٨	١,٢٢٤	غير دالة	٣	١١,٣٥	٧,٨٢
المقياس ككل	٤,٥٣٩	١٤١,٨٩	٠,٧٧٨	غير دالة	٧	١٨,٤٨	١٤,٠٧

يلاحظ من نتائج الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية علي أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمقياس ككل، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية القبلي، حيث كانت جميع قيم (كا^٢) غير دالة إحصائية.

أدوات البحث:

١- مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (إعداد وتقنين سغان، وخطاب، ٢٠١٦). ملحق (١)

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. (تعديل وتقنين على،

٢٠١٦). ملحق (٢)

٣- مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

(اعداد الباحثة). ملحق (٣)

٤- بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال المعاقين عقلياً

القابلين للتعلم. (اعداد الباحثة). ملحق (٤)

٥- برنامج تدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدي الأطفال المعاقين

عقلياً القابلين للتعلم. (اعداد الباحثة). ملحق (٥)

أولاً: مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (إعداد وتقنين

سعفان، وخطاب، ٢٠١٦):

الهدف من المقياس:

يعكس التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة المصرية والعربية، ويعكس سلوكيات التمدن في مجالات الحياة الثلاثة: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك يعكس مدي الانفتاح علي الثقافات الوافدة من تقنيات ومناهج تعليم وأفكار وإتجاهات تصف من خلاله توجهات وسلوكيات الاسرة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد وهي البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد الثقافي ويمثل كل بعد عدداً من المؤشرات الدالة علي كل مستوي من المستويات الثلاثة، وكل مؤشر له مستويات فرعية تمثل وجود المؤشر بمقدار

معين يبدأ بوجوده كاملاً ثم الحد الأدنى لوجوده وينتهي بعدم وجوده في أغلب المستويات الفرعية.

١ - **المستوي الاقتصادي:** يقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف الوسط المعيشي للأسرة ونوع السكن وممتلكات الأسرة المادية والدخل الشهري للأب والأم والرصيد في البنوك ومستوي وعدد أثاث المنزل والأجهزة الكهربائية ووسائل المواصلات الخاصه بالأسرة ووجود الخدم ومكان المصايف والمشاتي وامتلاك أجهزة الحاسب الآلي.

٢ - **المستوي الاجتماعي:** ويقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف الحالة التعليمية للأب والأم ومهنة كل منهما ومستوي المدارس والجامعات والحالة التعليمية للأبناء وتفاوت الأبناء في التحصيل الدراسي.

٣ - **المستوي الثقافي:** ويقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف مصادر التثقيف في الأسرة ووجود المكتبة المنزلية والبرامج الثقافية والأنشطة التطوعية والرحلات الثقافية.

طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من مقاييس فرعية ثلاثة: الاقتصادي، الاجتماعي، والثقافي، وكل مقياس فرعي له عبارات وكل عبارة لها بدائل (استجابات) تمثل وجود الظاهرة بمقدار معين، وتبدأ بوجودها كاملاً وتنتهي بوجودها بدرجة ضعيفة، أو عدم وجودها؛ وهذا يتوقف بالطبع على طبيعة الظاهرة المقاسة، ويلاحظ أن عدد بدائل الاستجابة يختلف من عبارة إلى عبارة أخرى؛ حسب

طبيعة الظاهرة التي نقيسها، ولذلك يجيب المفحوص على كل مقياس فرعي بأن يقرأ كل عبارة تنتمي للبعد ثم يختار بديلاً واحداً من البدائل التي تقيس الظاهرة وذلك بوضع علامة (صح) أمام البديل أو المستوى الذي اختاره، وقد وضع درجات كل عبارة أمام العبارة تسهيلاً للتصحيح.

تقنين المقياس:

- صدق المقياس:

قاما معدا المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كالاتي بالنسبة للمستوي الاقتصادي تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٣٧,٠ - ٦٣,٠) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) وبالنسبة للمستوي الاجتماعي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٦٧,٠ - ٨٢,٠) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) وبالنسبة للمستوي الثقافي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٣٢,٠ - ٦٠,٠) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) باستثناء العبارة رقم (٥) كانت دالة عند (٠,٠٥) ومن ثم كانت معاملات الارتباط داله عند مستوي (٠,٠١)، مما يدل علي صدق الاتساق الداخلي وصلاحيه المقياس للتطبيق.

- ثبات المقياس:

قاما معدا المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار وجاءت النتائج كالتالي: المستوي الاقتصادي بلغ معامل الفا كرونباخ (٨٦,٠) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٠,٨٣ وجتمان ٧٩,٠)، أما بالنسبة للمستوي الاجتماعي فقد بلغ معامل

الفا كرونباخ (٨٢،٠) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٨٠،٠ وجتمان ٠،٧٩)، أما بالنسبة للمستوي الثقافي فبلغ معامل الفا كرونباخ (٧٨،٠) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٠،٧٦ وجتمان ٠،٧٥) ومن ثم فإن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية مما يعطينا دلالة احصائية ومؤشراً واضحاً لثبات المقياس.

ثم قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كورنباخ:

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١١) مشاركاً، ويوضح جدول (٥) التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥)

حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي

معامل الثبات	الأبعاد	حجم العينة	القيمة
معامل ألفا كرونباخ Alpha	المستوي الاقتصادي	١١	٠,٦٨٦
	المستوي الاجتماعي		٠,٧٠١
	المستوي الثقافي		٠,٧٧٧
	المقياس ككل		٠,٨١٩

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٨٦ - ٠,٨١٩) وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (٦)

جدول (٦)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي.

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	المستوي الاقتصادي	١١	* * ٠,٨٩٩	٠,٠٠١
	المستوي الاجتماعي		* * ٠,٧٨٨	٠,٠٠١
	المستوي الثقافي		* * ٠,٩١٨	٠,٠٠١
	المقياس ككل		* * ٠,٩١٧	٠,٠٠١

من خلال نتائج جدول (٦) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هو (٠,٨٩٩ - ٠,٧٨٨ - ٠,٩١٨)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠,٩١٧) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لدى أسر الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث.

ثانياً: صدق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام الطرق التالية:

(أ) الصدق البنائي لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كما يتضح في جدول (٧)

جدول (٧)

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي

البعد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
المستوي الاقتصادي	١١	*٠,٦٠١	٠,٠٠١
المستوي الاجتماعي		*٠,٤٦٤	٠,٠٣١
المستوي الثقافي		*٠,٦٦٩	٠,٠٠١

يتضح من نتائج جدول (٧) أن قيمة معاملات الارتباط للابعاد الثلاثة للمقياس هي (٠,٦٠١ - ٠,٤٦٤ - ٠,٦٦٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) - (٠,٠٥) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتتي Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح في جدول (٨)

جدول (٨)

الصدق التمييزي لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المستوي الاقتصادي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٦١٩	٠,٠٠٩
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المستوي الاجتماعي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٦٨٥	٠,٠٠٧
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المستوي الثقافي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٦٦٨	٠,٠٠٨
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٦٢٧	٠,٠٠٩
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٨) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هي (٢,٦١٩ - ٢,٦٨٥ - ٢,٦٦٨)، وكذلك قيمة (Z) للمقياس ككل تساوي (٢,٦٢٧)، وهي جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

ثانياً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "RAVEN" (تعديل وتقنين على، ٢٠١٦).

وصف الاختبار:

أعد الاختبار Raven K، وقد أعاد تعديله وتقنيه علي (٢٠١٦)، بالإضافة إلي أنه استخدم في العديد من الدراسات والأبحاث في البيئة العربية، ويعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود (أثر) الثقافة لقياس الذكاء فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية (التصميمات)، ويتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب) يشمل كل منها ١٢ بنداً، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر ٥،٥ إلي ١١ سنة كما تصلح للتأخرين عقلياً وكبار السن.

ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد استخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارة لانتباه الأطفال وتعتمد مشكلات القسم (أ) علي قدرة الفرد علي إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار علي أساس بعدين في نفس الوقت، ويعتمد النجاح في قسم (أب) علي قدرة الفرد علي إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي علي أساس الارتباط

المكاني، أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته علي فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب نمو قدرة الفرد علي التفكير المجرد.

أسباب اختيار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون:

- يعتبر هذا الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة واللغة.
- قامت عدة دول بتقنين هذا الاختبار، حيث قام بتقنيه علي البيئة الكويتية وعلي البيئة العراقية وعلي البيئة السعودية وعلي البيئة المصرية، وتستخدم الباحثة التقنين المصري إعداد (علي ، ٢٠١٦).
- الخلفية التلويينية التي يتصف بها هذا الاختبار، مما يجعله جذاباً للأطفال.
- يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة الملون من أفضل مقاييس الذكاء الغير لفظية المستخدمه؛ لتحديد المستوي العقلي العام للمفحوص.
- سهولة تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، وكذلك سهوله تصحيحه.

تصحيح الاختبار:

- يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (١) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (٠).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص.
- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب ل (قائمة المعايير المئينية) لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص.
- وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء وذلك من خلال التوزيع التالي كما يوضحه جدول (٩):

جدول (٩)

مسميات فئات الذكاء المقابلة للمعايير المئينية

الترتيب المئيني	فئة الذكاء	المسمى
٩٥ فأكثر	١٣٠ - ١٤٤	موهوب
من ٩٠ إلى ٩٤	١٢٠ - ١٢٩	متفوق
من ٧٥ إلى ٨٩	١١٠ - ١١٩	متوسط مرتفع
من ٥٠ إلى ٧٤	٩٠ - ١٠٩	متوسط
من ٢٥ إلى ٤٩	٨٠ - ٨٩	أقل من المتوسط
من ١٠ إلى ٢٤	٧٠ - ٧٩	على حدود التخلف
من ٥ إلى ٩	٥٥ - ٦٩	تخلف بسيط
أقل من ٥	٤٠ - ٥٤	تخلف شديد

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

قام علي، (٢٠١٦) بتقنين الاختبار علي عينه من الافراد المصريين في الفئات العمرية المختلفه (٥,٥ - ٦٨,٤) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتوس، ولوحه سيجان ما بين (٠,٢٨ - ٠,٥٢) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (٠,٤٥ - ٠,٧٣)، وحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (٠,٨٧ - ٠,٩٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار علي العينات المصريه باستخدام معادله كودر - ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (٠,٨٥) وهي قيمه مقبوله للثبات .

ثم قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتي من خلالها يتم تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، ويقسم الاختبار بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم

الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي، ويتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، كما يتضح في جدول (١٠)

جدول (١٠)

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

معامل الثبات	حجم العينة	الأبعاد	بنود المقياس	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	١١	مجموعة (أ)	١٢	٠,٧٠٣
		مجموعة (ب)	١٢	٠,٦٤١
		مجموعة (أب)	١٢	٠,٨٥٤
		المقياس الكلي	٣٦	٠,٧١٣

ويتضح من جدول (١٠) أن قيمة معامل الثبات لأبعاد المقياس بلغت (٠,٧٠٣ - ٠,٦٤١ - ٠,٨٥٤) وللمقياس الكلي بلغت (٠,٧١٣) وهي قيم جيدة، تدل على التحقق والتأكد من ثبات مقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى الذكاء لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث.

(ب) حساب الثبات باستخدام معامل كودر- ريتشاردسون:

قامت الباحثة باستخدام معامل كودر- ريتشاردسون لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١١) مشاركاً، ويوضح الجدول (١١) التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١١).

حساب معامل الثبات (كودر- ريتشاردسون) لمقياس المصفوفات المتتابة الملونة لجون رافن

معامل الثبات	حجم العينة	الأبعاد	القيمة
معامل كودر- ريتشاردسون	١١	مجموعة (أ)	٠,٧٨٦
		مجموعة (ب)	٠,٧٦١
		مجموعة (أب)	٠,٨٠٢
		الدرجة الكلية	٠,٨٠٩

ويتضح من جدول (١١) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦١ - ٠,٨٠٩) وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

ثانياً: صدق مقياس المصفوفات المتتابة الملونة لجون رافن:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس المصفوفات المتتابة الملونة لجون رافن بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس المصفوفات المتتابة الملونة لجون رافن:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح في جدول (١٢)

جدول (١٢)

الصدق التمييزي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مجموعة (أ)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٢٣٦	٠,٠٢٥
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
مجموعة (ب)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
مجموعة (أب)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,١٢١	٠,٠٣٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٨٧	٠,٠٣٧
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هي (٢,٢٣٦ - ٢,٠٢٣ - ٢,١٢١)، وكذلك قيمة (Z) للمقياس ككل تساوي (٢,٠٨٧)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق البنائي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، كما يتضح في جدول (١٣)

جدول (١٣)

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

البعد	حجم العينة	مفردات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
مجموعة (أ)	١١	١٢	*٠,٨٤٦	٠,٠٠١
مجموعة (ب)		١٢	*٠,٧٥٢	٠,٠٠١
مجموعة (أب)		١٢	*٠,٥٧٩	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٣) أن قيمة معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة للمقياس هي (٠,٨٤٦ - ٠,٧٥٢ - ٠,٥٧٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

خامساً: مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي مستوى مهارات الانتباه المشترك لدي الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم علي إحدي استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (التدريب بالمحاولات المنفصلة) وبعده؛ لمعرفة مدي فعالية البرنامج في تنمية مهارات الانتباه المشترك لديهم.

مبررات إعداد المقياس:

وجدت الباحثة ضرورة إعداد المقياس الحالي نظراً لندرة الأدوات - في حدود علم الباحثة - التي تقيس الانتباه المشترك للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وأن غالبية المقاييس المتوفرة موجه لأطفال التوحد، كما أن جميع المقاييس تطبق بصورة لفظية، ولا تحتوي علي جميع أبعاد الانتباه المشترك التي يتم تناولها في البحث الحالي، لذلك اتجهت الباحثة لإعداد مقياس بصورة أدائية تحتوي علي جميع أبعاد الانتباه المشترك التي تتناسب مع أهداف البحث الحالي،

وصف المقياس:

يتكون مقياس مهارات الانتباه المشترك من (٥٠) مهمة، موزعة علي أربعة أبعاد رئيسية وهي (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك)، كما هو موضح بجدول (١٤)

جدول (١٤)

يوضح أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك وأرقام وعدد المهام في كل بعد

الأبعاد	أرقام المهام	عدد المهام
التواصل البصري	١٠-١	١٠
التواصل اللفظي	٢٥-١١	١٥
التقليد	٤٠-٢٦	١٥
الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	٥٠-٤١	١٠

أبعاد مهارات الانتباه المشترك التي يتضمنها المقياس:

١- البعد الأول: مهارة التواصل البصري. يقيس مدي قدرة الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم علي النظر للباحثة أو المثير المقدم بشكل مستمر فترة زمنية سواء المثير ثابتاً أو متحركاً، والانتفات لشئ ظهر في مجاله البصري لفترة من الوقت، وأن يحرك عينيه أو رأسه في نفس الاتجاه الذي يتحرك فيه الشئ الذي يتحرك أمامه، ويتتبع الخطوط بين شيئين، ويميز بصرياً بين الألوان والأشكال.

٢- البعد الثاني: مهارة التواصل اللفظي. يقيس مدي قدرة الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم علي تسمية ومطابقة الأشكال والأشارة إليها.

٣- البعد الثالث: مهارة التقليد. يقيس مدي قدرة الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم علي تقليد ما يقوم به شخص آخر من حركات جسدية ومهارات حركية كبري ودقيقة وأصوات وأشارات اجتماعية وتعبيرات وجه

مختلفة، وكذلك لفظ الكلمات والجمل. (من حركة أو إشارة أو ايماءة أو لفظة).

٤- البعد الرابع: مهارة الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك. يقيس مدى قدرة الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم علي الاستجابة لطلب الشخص الآخر والنظر إلي ما يشير إليه والقيام بالمهام المطلوبة، وكذلك مبادرة الطفل بجذب انتباه الآخر ولفت نظره نحو شئ ما أو حدث.

خطوات تصميم المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وفق الخطوات التالية:

١- أطلعت الباحثة علي ما أتيح لها من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، والنظريات التي تناولت الانتباه المشترك، للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي.

٢- تم وضع التعريف الإجرائي لمهارات الانتباه المشترك في ضوء الإطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة وتحديد أبعاد ومحاور المقياس اللازمة لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدي الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم وهي: (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك).

٣- الإطلاع على عدد من المقاييس والاستبيانات التي ساهمت بدورها في إعداد مقياس مهارات الانتباه المشترك للطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم حيث استفادت الباحثة من هذه المقاييس عند إعداد مقياس البحث الحالي

ومراعاة خصائص الطفل المعاق عقلياً عند تصميم المقياس، وتحديد أبعاد ومحاور مهارات الانتباه المشترك المناسبة له، وكذلك تحديد الصورة واللغة المناسبة لفئة هؤلاء الأطفال وهي كالتالي: مقياس الانتباه المشترك إعداد **عبدالمعطي (٢٠١٢)**، مقياس مهارات الانتباه المشترك إعداد **الزبيدي (٢٠١٣)**، مقياس الانتباه المشترك لدي أطفال طيف التوحد إعداد **أبو حشيش (٢٠٢٠)**، مقياس تقييم مهارات الانتباه المشترك إعداد **عبد الخالق (٢٠٢١)**، مقياس الانتباه المشترك لأطفال متلازمة داون إعداد **عبد العاطي (٢٠٢١)**، قائمة ملاحظة الانتباه المشترك إعداد **أحمد (٢٠٢٢)**.

٤- راعت الباحثة عند تصميم المقياس أن يكون أدائياً وليس لفظياً.

٥- تم إعداد المقياس في صورته الأولى وتم حساب الصدق والثبات حتى وصل إلى صورته النهائية.

تعليمات المقياس:

لكي يتم إجراء الاختبار بطريقة صحيحة لابد من تنفيذ التعليمات المحددة له والتي تتمثل فيما يلي:-

١- يطبق الاختبار بطريقة فردية.

٢- تهيئة جو من الألفة والمحبة بين الباحثة والطفل قبل تطبيق المقياس.

٣- توفير المكان المناسب لتطبيق المقياس بعيداً عن أى مشتتات للانتباه.

٤- توفير فترة راحة خلال التطبيق حتى لا يشعر الطفل بالملل.

٥- إعطاء الطفل فكرة مبسطة عن المقياس فهو عبارة عن مجموعة من المهام تتم بشكل ادائي وعلي الطفل الانتباه جيداً للمهمة المقدمة إليه، ثم يقوم بأداء المهمة كما يطلب منه.

زمن تطبيق المقياس:

قامت الباحثة بحساب المدة الزمنية المناسبة لتطبيق المقياس من خلال العينة الإستطلاعية، عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طفل وآخر طفل في أداء جميع مهام المقياس ثم حساب المتوسط، واعتبر الزمن المناسب للإجابة عن مواقف مقياس مهارات إدارة الحياة المصور هو (٧٠) دقيقة، مع إعطاء الطفل (٥) دقائق راحة في منتصف فترة تطبيق المقياس، مع إضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات وتهيئة الطفل لجو الاختبار، وبالتالي فإن الزمن الكلى اللازم لتطبيق المقياس (٨٠) دقيقة.

طريقة تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس بشكل فردي حيث يتم مقابلة كل طفل على حدى، وتقوم الباحثة بشرح وتوضيح المهام المكونة للمقياس للطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم، ثم تطلب من الطفل القيام بالمهام المطلوبة.

طريقة تصحيح المقياس وتقدير الدرجات:

تكون المقياس من (٥٠) مهمة أدائية بحيث شملت جميع الأبعاد الفرعية للمقياس، حيث تم إعطاء (صفر) فى حالة عدم تمكن الطفل من أداء المهمة المطلوبة منه، ودرجة واحدة (١) فى حالة أداء الطفل المهمة المطلوبة منه بعد تقديم المساعدة أو أداء جزء منها فقط، ودرجتان (٢) فى حالة أداء الطفل المهمة المطلوبة منه بشكل صحيح وبدون مساعدة، وبلغ مجموع المهام التي تتضمنها

المقياس (٥٠) مهمة بإجمالي (١٠٠ درجة). وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يحصل عليها الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم علي مقياس مهارات الانتباه المشترك (١٠٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (صفر) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الانتباه المشترك:

أولاً: ثبات مقياس مهارات الانتباه المشترك:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات الانتباه المشترك بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس مهارات الانتباه المشترك من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتي من خلالها يتم تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، ويقسم الاختبار بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي، ويتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، كما يتضح في جدول (١٥).

جدول (١٥)

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمقياس مهارات الانتباه المشترك

معامل الثبات	حجم العينة	بنود المقياس	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	١١	٥٠	٠,٨١

ويتضح من الجدول (١٥) أن قيمة معامل الثبات تبلغ (٠,٨١) وهي قيمة جيدة، مما يدل على ثبات مقياس الانتباه المشترك ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن قياس الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس مهارات الانتباه المشترك من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (١٦)

جدول (١٦)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لمقياس مهارات الانتباه المشترك

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	مفردات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	التواصل البصري	١١	١٠	*٠,٧١٢	٠,٠١
	التواصل اللفظي		١٥	**٠,٧٧٨	٠,٠٠
	التقليد		١٥	*٠,٦٦٤	٠,٠٢
	الاستجابة والمبادرة		١٠	**٠,٧٤٥	٠,٠٠
	المقياس الكلي		٥٠	**٠,٨٦٣	٠,٠٠

من خلال نتائج جدول (١٦) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول مهارات الانتباه المشترك والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس هو (٠,٧١٢ - ٠,٧٧٨ - ٠,٦٦٤ - ٠,٧٤٥)، وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠,٨٦٣) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

ثانياً: صدق مقياس مهارات الانتباه المشترك:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس مهارات الانتباه المشترك بأستخدام الطرق التالية:

(أ) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس مهارات الانتباه المشترك:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح في جدول (١٧).

جدول (١٧).

الصدق التمييزي لمقياس مهارات الانتباه المشترك باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التواصل البصري	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,١٢١	٠,٠٣
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
التواصل اللفظي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٨٧	٠,٠٣
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
التقليد	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	١,٩٩٣	٠,٠٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٨٧	٠,٠٣
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٧) أن جميع قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق البنائي لمقياس مهارات الانتباه المشترك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس مهارات الانتباه المشترك، كما يتضح من جدول (١٨).

جدول (١٨).

الصدق البنائي لمقياس مهارات الانتباه المشترك

البعد	حجم العينة	مفردات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
التواصل البصري	١١	١٠	٠,٧٤٠**	٠,٠٠٩
التواصل اللفظي		١٥	٠,٨٦٦**	٠,٠٠١
التقليد		١٥	٠,٨٩٧**	٠,٠٠١
الاستجابة والمبادرة للانتباه المشترك		١٠	٠,٨٥٦**	٠,٠٠١

يتضح من نتائج جدول (١٨) تراوح معدل الارتباط للأبعاد الأربعة للمقياس ما بين (٠,٧٤٠ - ٠,٨٩٧) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

سادساً: بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال المعاقين
عقلياً القابلين للتعلم. (إعداد الباحثة)

الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف هذه البطاقة إلى قياس مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، النشاط الزائد، الخجل) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

وصف بطاقة الملاحظة:

تتكون البطاقة من (٦٠) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، النشاط الزائد، الخجل) بحيث أشتمل كل بعد من الأبعاد الأربعة على (١٥) مفردة، وبناءً عليه قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وذلك بإعادة ترتيب مفردات بطاقة الملاحظة بصورة تبادلية بالنسبة للأبعاد الأربعة للبطاقة، بحيث لا تكون هناك مفردتان متتاليتان تقيسان نفس البعد، كما هو موضح بجدول (١٩)

جدول (١٩)

يوضح أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية وأرقام وعدد
المفردات في كل بعد

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
العدوان	١ - ٥ - ٩ - ١٣ - ١٧ - ٢١ - ٢٥ - ٢٩ - ٣٣ - ٣٧ - ٤١ - ٤٥ - ٤٩ - ٥٣ - ٥٧	١٥
الانسحاب الاجتماعي	٢ - ٦ - ١٠ - ١٤ - ١٨ - ٢٢ - ٢٦ - ٣٠ - ٣٤ - ٣٨ - ٤٢ - ٤٦ - ٥٠ - ٥٤ - ٥٨	١٥
النشاط الزائد	٣ - ٧ - ١١ - ١٥ - ١٩ - ٢٣ - ٢٧ - ٣١ - ٣٥ - ٣٩ - ٤٣ - ٤٧ - ٥١ - ٥٥ - ٥٩	١٥
الخجل	٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ - ٢٠ - ٢٤ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٦ - ٤٠ - ٤٤ - ٤٨ - ٥٢ - ٥٦ - ٦٠	١٥

وتتضمن بطاقة ملاحظة الاضطرابات الانفعالية السلوكية الأبعاد التالية:

١- البعد الأول: العدوان. ويقصد به سلوك غير مرغوب فيه يصدر عن
الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والذي يؤدي لإلحاق الأذى بالنفس أو
بالآخرين أو بالأشياء سواء مادياً أو معنوياً.

٢- البعد الثاني: الانسحاب الاجتماعي. ويقصد به أحد مظاهر السلوك
اللاتوافقية، ويشير إلى عدم قدرة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

علي إقامة علاقات وصداقات مع الآخرين، والتمركز حول الذات والرغبة في العزلة وتجنب المناسبات الاجتماعية التي تجمعهم بالآخرين.

٣- **البعد الثالث: النشاط الزائد.** ويقصد به نشاط حركي حاد ومستمر وغير هادف يقوم به الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وغير مقبول اجتماعياً يتميز صاحبه بالاندفاعية وتشتت الانتباه وعدم التركيز، ويؤدي إلي ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٤- **البعد الرابع: الخجل.** ويقصد به استجابات وردود أفعال لا إرادية تصدر عن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم نتيجة لتعرضهم لمواقف اجتماعية قد يصاحبها ردود أفعال فسيولوجية كالتعرق ورعشة اليد وانخفاض الصوت وأحمرار الوجه، ويظهر عليهم الشعور بالحرج والصمت والتلعثم، وبعض الأنفعالات والتعبيرات والإيماءات كالأرتباك والشعور بالضيق وعدم الأحساس بالراحة.

خطوات اعداد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدي الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وفق الخطوات التالية:

١- الاطلاع علي ما أتيح لها من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية المتعلقة بمتغير الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بهدف الوصول لحدود هذا المفهوم وماهيته، ومظاهر الاضطرابات السلوكية والنفسية، وكيفية قياسها وتنميتها وطبيعة علاقتها بالمتغيرات الأخرى.

٢- وضع التعريف الإجرائي للاضطرابات السلوكية والانفعالية فى ضوء الإطلاع على التراث النظرى والدراسات السابقة وتحديد أبعاد ومجاور بطاقة الملاحظة وهي: (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، النشاط الزائد، الخجل).

٣- الإطلاع على عدد من المقاييس والاستبيانات وذلك للتعرف على أبعادها، وعدد البنود، واستنباط مجموعة من الأفكار؛ لوضع مجموعة من العبارات التي تتناسب مع ما تقيسه بطاقة الملاحظة، ووضع عبارات تتناسب مع كل بعد من الأبعاد، وأسلوب التصحيح المعتمد، وبدائل الاجابة المقترحة، وغيرها من فنيات إعداد المقاييس، وكذلك مراعاة خصائص الطفل المعاق عقلياً عند تصميم البطاقة، وهي كالتالى: مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم إعداد البازوري (٢٠١٢)، قائمة المشكلات السلوكية لذوي الاعاقة الذهنية إعداد الحارثي (٢٠١٥)، مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم إعداد الوصيف (٢٠٢٠)، مقياس الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة المعاق فكرباً إعداد بيومي (٢٠٢٢)، مقياس المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة إعداد ربحان (٢٠٢٣).

٤- تم إعداد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية فى صورتها الأولى وتم حساب الصدق والثبات حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

طريقة تصحيح البطاقة وتفسير الدرجات:

تكونت بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية من (٦٠) مفردة بحيث شملت جميع الأبعاد الفرعية للبطاقة، وتتم الاجابة عن كل مفردة من مفردات البطاقة من خلال ثلاث بدائل هي: دائماً، أحياناً، أبداً، وتعطي درجات ٣، ٢، ١ علي الترتيب، وبذلك تكون الدرجة العظمي التي يحصل عليها الطفل المعاق عقلياً القابل للتعليم علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (١٨٠) درجة، والدرجة الصغري (٦٠) درجة، وتدل الدرجة العليا على مستوى مرتفع من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، أما الدرجة المنخفضة فتدل علي انخفاضها.

الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

أولاً: ثبات بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتي من خلالها يتم تجزئة بطاقة الملاحظة المطلوب تعيين معامل ثباتها إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقها على مجموعة واحدة، وتقسم البطاقة بحيث تحتوى نصفها الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب

الزوجي، ويتم حساب معامل الارتباط بين نصفي البطاقة، كما يتضح من جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

معامل الثبات	حجم العينة	بنود البطاقة	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	١١	٦٠	٠,٧١

ويتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة معامل الثبات تبلغ (٠,٧٣) وهي قيمة جيدة، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ودقتها فيما تزودنا به من معلومات عن قياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول لبطاقة الملاحظة ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (٢١)

جدول (٢١)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	مفردات البطاقة	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	العدوان	١١	١٥	*٠,٨٦٩	٠,٠٠١
	الانسحاب الاجتماعي		١٥	*٠,٧٦٥	٠,٠٠٦
	النشاط الزائد		١٥	*٠,٨٤١	٠,٠٠١
	الخجل		١٥	*٠,٨٧٢	٠,٠٠١
	المقياس الكلي		٦٠	*٠,٩١٧	٠,٠٠١

من خلال نتائج جدول (٢١) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس هو (٠,٧٦٥ - ٠,٨٤١ - ٠,٨٦٩ - ٠,٨٧٢)، وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للبطاقة ككل هو (٠,٩١٧) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة فيما تزودنا به من معلومات عن قياس مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ثانياً: صدق بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

قامت الباحثة بحساب صدق بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية باستخدام الطرق التالية:

(أ) الصدق البنائي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما يتضح من جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

الصدق البنائي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية

البعد	حجم العينة	مفردات البطاقة	معامل الارتباط	الدلالة
العدوان	١١	١٥	*,٨٩٩	٠,٠٠١
الانسحاب الاجتماعي		١٥	*,٨٨٣	٠,٠٠١
النشاط الزائد		١٥	*,٨٤٨	٠,٠٠١
الخجل		١٥	*,٧٧١	٠,٠٠٥

يتضح من نتائج جدول (٢٢) تراوح معدل الارتباط للأبعاد الأربعة لبطاقة الملاحظة ما بين (٠,٧٧١ - ٠,٨٩٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية وبالتالي تمتع البطاقة بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيتها للتطبيق.

(ب) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح من جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

الصدق التمييزي لبطاقة ملاحظة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العدوان	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
الانسحاب الاجتماعي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	٢,١٢١	٠,٠٣
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
النشاط الزائد	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	١,٩٩٣	٠,٠٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
الخجل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	١,٩٦٤	٠,٠٥
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٣	٢	٦,٠٠	١,٩٩٣	٠,٠٤
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٣	٥	١٥,٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٢٣) أن جميع قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع بطاقة الملاحظة وأبعادها بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيتها للتطبيق.

سابعاً: برنامج تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثة):

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وأثر ذلك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم، وتتفرع منه الأهداف العامة الآتية:

[١] تنمية مهارة التواصل البصري:

ويتفرع منها الأهداف الاجرائية التالية:

- ١- أن يتواصل الطفل بالعين مع الأشخاص والأشياء.
- ٢- أن يتابع الطفل حركة المثير المستهدف.
- ٣- أن يتتبع الطفل ببصره الخطوط.
- ٤- أن يميز الطفل الألوان الاساسية.
- ٥- أن يميز الطفل أفراد أسرته.
- ٦- أن يميز الطفل أشكال الخضروات المختلفة.
- ٧- أن يميز الطفل أشكال الفواكه المختلفة.

[٢] تنمية مهارة التواصل اللفظي:

ويتفرع منها الأهداف الاجرائية التالية:

- ١- أن يطابق ويشير ويسمي الطفل الاشكال الهندسية.

- ٢- أن يطابق ويشير ويسمي الطفل الحيوانات.
- ٣- أن يطابق ويشير ويسمي الطفل الطيور.
- ٤- أن يطابق ويشير ويسمي الطفل أجزاء الوجه.
- ٥- أن يفرز ويعطي ويسمي الطفل الكرات حسب حجمها.
- ٦- أن يميز ويشير ويسمي الطفل العلاقات المكانية.
- ٧- أن يتعرف ويشير ويسمي الطفل الجزء الناقص من الصورة.

[٣] تنمية مهارة التقليد:

ويتفرع منها الأهداف الاجرائية التالية:

- ١- أن يقلد الطفل حركات الجسم.
- ٢- أن يقلد الطفل بعض المهارات الحركية الكبرى.
- ٣- أن يقلد الطفل بعض المهارات الحركية الدقيقة.
- ٤- أن يقلد الطفل الاشارات والحركات الاجتماعية.
- ٥- أن يقلد الطفل تعبيرات الوجه.
- ٦- أن يقلد الطفل الأصوات المختلفة.
- ٧- أن يقلد الطفل لفظ الكلمات.
- ٨- أن يقلد الطفل لفظ الجمل.

[٤] تنمية مهارة الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك:

وينفرد منها الأهداف الاجرائية التالية:

- ١- أن يظهر الطفل استجابته مناسبة من خلال التواصل البصري.
- ٢- أن يستجيب الطفل إلى الدعوة للعب.
- ٣- أن يظهر الطفل استجابة مناسبة لأداء أنشطة الحياة اليومية.
- ٤- أن يستجيب الطفل لطلب الآخر المساعدة.
- ٥- أن يبادر الطفل بطلب اللعب مع الآخرين.
- ٦- أن يبادر الطفل بلفت انتباه الآخرين لشيء ما أو حدث معين.

أسس ومعايير بناء البرنامج:

قامت الباحثة بمراعاة مجموعة من الأسس والمعايير عند تصميم البرنامج وهي كالتالي:

- العمل على توطيد العلاقات الحميمة والثقة المتبادلة بين الباحثة وأطفال عينة البحث الحالي من خلال عقد جلسات تعارف قبل تطبيق البرنامج.
- القيام بإعداد البرنامج بحيث تكون جلساته متناسقة ومتسلسلة بشكل منطقي للأهداف حيث تبنى كل جلسة على سابقتها وتمهد لما تليها لتنمية مهارات الانتباه المشترك.
- أن يكون المحتوى مرتبط بالهدف الذي صمم من أجله البرنامج.

- أن يكون المحتوى في تنظيمه على قدر من المرونة، بحيث يمكن أن يستوعب أي متغيرات جديدة.
- أن تتلاءم الأنشطة مع طبيعة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من حيث حاجاتهم واهتماماتهم.
- أن تكون الأنشطة المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مشوقة ومثيرة لهم، وتزيد من مشاركتهم.
- التنوع في الأنشطة التي يتضمنها البرنامج بما يضمن إيجابية الأطفال، ويحقق الأهداف المرجوة، ويخدم محتوى البرنامج.
- التدرج في الأنشطة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.
- الاعتماد على استراتيجيات وفنيات متنوعة ومهارات مختلفة بما يجعل البرنامج عاملاً جاذباً للمشاركين بما يحقق أهداف البرنامج.
- أن تكون الوسائل التعليمية متنوعة بما يقابل الفروق الفردية بين الأطفال.
- أن يتوافر عنصر الجاذبية والتشويق في الوسيلة المستخدمة، بحيث تجذب انتباه الأطفال وتزيد دافعيتهم للتعلم.
- أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة في الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج.
- تنوع أساليب التقويم وأدواته، بحسب طبيعة الهدف المنشود تحقيقه مع توفير التغذية الراجعة الفورية لما تم تقويمه.

- أن يكون التقويم شاملاً ومتناسقاً مع أهداف البرنامج، والمهارات المستهدفة منه.
- أن يكون التقويم مستمراً، ويسير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية.
- اشراك الوالدين في البرنامج التدريبي لنقل أثر التدريب الي المنزل والعمل على تعميم أهداف البرنامج واستمراريتها.
- إعداد قائمة بالمعززات لكل طفل لتقديم التعزيز المستمر طول فترة البرنامج.
- إقامة علاقة إرشادية بين الباحثة والوالدين للتعاون بما يخدم البحث الحالي.

الفلسفة التربوية للبرنامج:

تنبثق الفلسفة التربوية لهذا البرنامج من عدد من النظريات التربوية والنفسية والتي تتناسب مع طبيعة البرنامج الحالي وهى كالتالى:

أ- نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة) لباندورا:

اعتمد البرنامج التدريبي الحالي على نظرية التعلم الاجتماعي كنموذج فلسفي سلوكي كما قدمه ألبرت باندورا على ذلك الطرح الذي يرى أن البرامج التدريبية التي تتبع أسلوب النمذجة إنما تعتمد في الأساس على تقديم النماذج التطبيقية، وتعد من الأساليب الفعالة في هذا الصدد، وأن هذه البرامج تعتمد على استخدام وتقديم النماذج المختلفة (حية- رمزية) التي يتم توظيفها جميعاً لتمكين الطفل من استقبال المعرفة والمعلومات بشكل يجعله يشعر بأنه في موقف الخبرة

ذاته ومعالجتها حسياً بشكل مناسب، ويعتمد أسلوب تعديل السلوك من خلال النمذجة على توفير الحث اللازم للطفل على أثر انتباهه له، وينتهي الأمر بإعادة الإصدار الحركي للنموذج جانب الطفل أي تقليده بذات الهيئة التي ظهر عليها أو تم تقديمه بها وهنا يتعلم الطفل المهارة المطلوبة أو السلوك المنشود. (الهادي، ٢٠٢٤، ص ٦٢٠)

كما يذهب باندورا إلى أن اكتساب الاستجابات الجديدة عن طريق التعلم بالملاحظة يكون محكوماً بأربع عمليات رئيسة هي: الانتباه، والحفظ (الاحتفاظ) والإنتاج الحركي، والتعزيز. وفيما يتعلق بأول عملية وهي الانتباه، فإن "باندورا" يفترض أن الطفل لابد وأن ينتبه للمظاهر المميزة لأداء النموذج علاوة على ذلك ما أن يتم إدراك هذه المظاهر المميزة فإن الفرد لابد وأن يخزن أداء النموذج ليستطيع تذكره في المستقبل. ويفترض "باندورا" أن القائم بالملاحظة يرى النموذج وهو ينتج السلوك المعين ثم بعد ذلك يقوم بتحويل ما يراه إلى صور رمزية، وأخيراً، فإن الأداء لأى سلوك حركي يعتمد على التعزيز والدافعية.

ب - النظرية السلوكية لـ سكينر:

ترجع النظرية السلوكية الاجرائية إلى سكينر والبعض يسميها الاشتراطية الحديثة، أو الاشتراطية الإجرائية أو نظرية التعزيز، وقد تركزت كتابات سكينر حول الاشتراط الإجرائي وبرمجة التعلم والتحليل التجريبي للسلوك، ويتشكل السلوك عند سكينر من خلال ما يحدث بعد الاستجابة وهو التعزيز، وتتطور الاستجابات عن طريق التحكم بالتعزيز، ويمكن التفريق بين الاشتراط الاجرائي عند سكينر، والكلاسيكي عند بافلوف من خلال النظر إلى السلوك المشروط ففي

تجربة بافلوف أحدث الطعام استجابة آلية هي سيلان اللعاب، أما في الاشتراط الإجرائي فإن السلوك يكون مشروطاً ونابعاً من الفرد، فالمثير لا يسبب الاستجابة بمجرد عرضه بل علي الفرد أن يظهر السلوك المرغوب، وبعد ذلك يتم تعزيزه. (أبو حشيش، ٢٠٢٠، ص. ١٧٩)

محتوى البرنامج:

بعد تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج والسلوكيات المطلوب من الطفل تحقيقها، يأتي بعد ذلك دور تحديد محتوى البرنامج الذي هو بمثابة ترجمة للأهداف الموضوعية، وقد تم تقسيم محتوى البرنامج إلى:

* **التمهيد للبرنامج:** ويتضمن التعارف بين الباحثة والأطفال عينة البحث ومحاولة إزالة مشاعر الخوف والرغبة والخجل لديهم، والتعريف بالبرنامج والهدف منه.

* **البناء والتنفيذ:** تتكون من (٣٥) جلسة، وتحتوي علي أنشطة لزيادة قدرات الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم في مهارات الانتباه المشترك.

* **ختام البرنامج:** يتضمن القياس البعدي للوقوف علي المستوى الذي وصل له الطفل بعد تنفيذ أنشطة البرنامج، والحفل الختامي للبرنامج وشكر الأطفال على الإلتزام بحضور جلسات البرنامج، وتوزيع الهدايا عليهم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

يتضمن البرنامج المستخدم في البحث الحالي مجموعة من الأساليب والفنيات تم انتقائها ودمجها لخدمة أهداف البرنامج وهي كما يلي:-

- التعزيز Reinforcement

يُعرف التعزيز بأنه العملية السلوكية التي تشتمل على تقوية السلوك، وقامت فكرة التعزيز على أن الطفل يميل إلى تكرار السلوك الذي يعود بنتائج إيجابية أو يخلصه من التعرض لنتائج سلبية، وينقسم إلى نوعين أساسيين هما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي. (أبو أسعد، ٢٠١٤، ص ١١١-١١٢)

- التلقين Prompting:

التلقين هو فنية تُساعد الطفل على القيام بالاستجابة الصحيحة، ويُمكن إعطاء التلقين في أثناء التعليم كنمذجة الاستجابة المرغوبة، وفي أثناء قيام الطفل بالاستجابة للتقليل من الأخطاء، أو بعد قيام الطفل بالاستجابة الخاطئة، وذلك لتعليمه الإجابة المتوقعة والصحيحة. ويتضمن "التلقين اللفظي، التلقين بالتمثيل، التلقين الجسدي، التلقين الإيمائي، والمؤشرات الوصفية"، ويتألف التلقين الجسدي من التوجيه الجسدي للطفل خلال الاستجابة المرغوبة بشكل كامل أو جزئياً. (الزريقات، ٢٠٢٠، ص. ٥٦٨)

٢- الإخفاء أو التلاشي Fading:

تعد فنية الإخفاء أو التلاشي أحد فنيات تعديل السلوك والتي تستهدف التحكم فيما يسبق السلوك أو موجهاته، ويقصد بها القيام بالتغيير التدريجي للمثيرات التلقينية التي تعمل على ضبط الاستجابات التي تصدر عن الطفل وتؤدي إلى حلول مثيرات جديدة محلها، وذلك حتى يمكن المحافظة على استمرارية حدوث الاستجابات في الأوضاع الجديدة، أي أنها الإزالة التدريجية للتلقين والحث أو المثيرات التلقينية بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك باستقلالية (أخرس وناصر، ٢٠١٣، ص. ١٥٧).

ولهذه الفنية أهمية كبيرة في حدوث تعميم للسلوك المتعلم في ظروف أو بيئة معينة ونقله إلى بيئة أو ظروف جديدة، ويتم ذلك من خلال التغيير والانتقال التدريجي من الموقف أو الظرف الأول إلى الظروف الثانية، بحيث يستمر السلوك المتعلم ولا يفقد هذا السلوك المكتسب، كسلوكيات تناول الطعام أو التواصل الاجتماعي بالتحية مع الآخرين. (Valentino, .,etal, 2018, p. 177)

(A)

- النمذجة Modeling

النمذجة هي عملية أداء السلوك للطالب حتي يقوم بتقليده، وهناك عدة أنواع من النماذج التي يمكن للطالب أن يُقلدها عادة ما تستخدم النموذج الحي كأكثرها شيوعاً، وهناك أنواع أخرى، مثل: النماذج المكتوبة والمصورة والمسموعة ، وهي أشكال فاعلة في التدريس. (بونت، ٢٠١٨، ص. ١٨٤)

تُستخدم أساليب النمذجة عندما يقوم المعلم بأداء مهارة معينة، ويتوقع من الطفل تقليده في أدائها، ويُمكن تعليم الطفل التقليد من خلال سلسلة من المهام والخطوات، وبمجرد أن يُصبح الطفل قادراً على التقليد فإنه يمكن التدريب على بعض المهارات عن طريق تقليد شخص آخر يؤدي هذه المهارات سواء كانت لفظية أم حركية. (عودة، ٢٠١٥، ص. ١٥٤).

- الواجب المنزلي Home Work

يُعد الواجب المنزلي من الفنيات التي لها أهميتها في البرامج التربوية؛ حيث إن الفترة التي يقضيها الطفل داخل المؤسسة التربوية والتي يتدرب فيها على البرنامج غير كافية له؛ لذا يطلب الباحث من المشاركين في البرنامج (الأم - الأب - الأخوات) القيام ببعض الواجبات المنزلية كتطبيق لما تم التدريب

عليه أثناء الجلسة ، مما يساعد على انتقال أثر التعلم من بيئة الجلسة إلى البيئة الخارجية، بالإضافة إلى تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأسرته، والتي يُعد أحد أهداف البرنامج (سليمان، ٢٠١٠ ، ص. ١٤٧).

التغذية الراجعة Feedback

هى أحد العوامل لتعديل العملية التعليمية وتصحيح الأخطاء، وتقدم التغذية الراجعة سواء أكانت الاستجابة صحيحة أم خطأ، فعادة يتحسن التعليم عندما يقدم المعلم التغذية الراجعة الفورية، فالتلميذ بشكل عام يرغب فى معرفة ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خطأ. (نوري، ٢٠١٩، ص٧)

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة خلال تطبيق البرنامج العديد من الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة التى تناسب أطفال عينة البحث ومنها: نجوم - مجسمات لبعض أدوات المهن - كرات ملونة مختلفة الأحجام - علبة فقاعات الصابون - سيارة بلاستيكية متحركة - كرة مضيئة - كشاف - صور متنوعة للتتبع - ألوان - أقلام - بطاقات ومجسمات للألوان الأساسية - صور أفراد الأسرة - مجسمات للفواكه - مجسمات للخضروات - مجسمات للأشكال الهندسية - صندوق علي جانبيه أمكنه لوضع الأشكال الهندسية - مجسمات وصور للحيوانات - صور للطيور - بطاقات لأجزاء الوجه - مجسم خشبي لأعضاء الوجه - مربعات بأحجام مختلفة - مجموعة من البطاقات توضح العلاقات المكانية - حلقات دائرية كبيرة - صناديق فارغة - أقماع - صفارة - نموذج لحذاء ذو رباط - قطعة قماش مثبت عليها أوراق كبيرة الحجم - صور تتضمن الحركات والاشارات الاجتماعية - صور تتضمن التعبيرات الوجهية - ساعة

بلاستيكية - مجسمات وسائل المواصلات - كروت مصورة تحتوي علي بعض الأفعال - بعض الأدوات الخاصة بالنظافة الشخصية - فوطة - ملمع - جرس - منبه - ورق أبيض كبير - حلقات بلاستيكية ملونة - وتد خشبي - صور توضح المهام اليومية وغيرها من الأدوات والوسائل بشرط أن توظف في مكانها بالنشاط وتتوافر بها عوامل الأمن والسلامة للطفل.

أساليب تقويم البرنامج:

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة للحكم على مدى نجاح البرنامج وتحديد جوانب القصور التي تتطلب تحسين أو تعديل على النحو التالي:

* التقويم (المبدئي) القبلي:

هو القياس القبلي ويتم ذلك قبل تطبيق البرنامج للوقوف على مستويات نمو الأطفال عينة البحث بالنسبة للمهارات والخبرات والمفاهيم المراد إكسابها لكل منهم ولتزويد الباحثة بمؤشرات عن المستوي الذي يجب عليها أن تبدأ منه وجوانب الضعف التي ينبغي إعطاؤها إهتماماً خاصاً لكل طفل.

ويتم التقويم القبلي عن طريق تطبيق مقياس مهارات الانتباه المشترك، وبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية على أطفال المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ وتطبيق البرنامج .

* التقويم البنائي (المرحلي):

يستخدم في كل جلسة من جلسات البرنامج وذلك للتأكد من انجاز أهدافه واكتشاف نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف وعلاجها، ويتم هذا النوع من التقويم من خلال:

- ١- ملاحظة سلوك الأطفال اليومى أثناء القيام بالأنشطة بهدف التعرف على مدى تجاوب الأطفال للخبرات المقدمة لهم.
- ٢- تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد الجلسة تطلب منهم فى صورة ممارسات ومهام يقومون بأدائها فى صورة فردية وجماعية.

* التقويم البعدي (النهائي):

هو القياس البعدي ويتم تطبيقه بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج وذلك بإعادة تطبيق مقياس مهارات الانتباه المشترك، وبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية علي أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بهدف التعرف علي مدى تحقيق أهدافه، وإيجاد الفروق ومقارنة النتائج بين التطبيق القبلي والبعدي للوقوف علي ما تم إكتسابه من خبرات وما تم تحقيقه.

* التقويم التتبعي:

هو القياس الذي يتم من خلاله تقويم استمرارية فاعلية البرنامج من خلال تطبيق مهارات الانتباه المشترك، وبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية علي الأطفال عينة الدراسة بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، ومن ثم مقارنة القياس التتبعي بالقياس البعدي في متغيرات البحث الحالي.

الجدول الزمني للبرنامج:

تم تطبيق برنامج البحث الحالي في (إحدى عشر أسبوعاً) بواقع أربعة أيام أسبوعياً، ويوضح الجدول التالي (٢٤) شرح للخطوة الزمنية للقياسات والإجراءات الخاصة بالبرنامج التدريبي.

جدول (٢٤)

الجدول الزمني للقياسات والإجراءات الخاصة بالبرنامج التدريبي

الأحد ٢٠٢٣/٤/٣٠ إلى الخميس ٢٠٢٣/٥/١١				الدراسة الإستطلاعية
الأحد ٢٠٢٣/٥/١٤ إلى الخميس ٢٠٢٣/٥/١٨				القياس القبلي
تطبيق البرنامج				
أيام التطبيق				رقم الأسبوع
الأربعاء ٢٠٢٣/٥/٢٤	الثلاثاء ٢٠٢٣/٥/٢٣	الاثنين ٢٠٢٣/٥/٢٢	الأحد ٢٠٢٣/٥/٢١	الأول
الأربعاء ٢٠٢٣/٥/٣١	الثلاثاء ٢٠٢٣/٥/٣٠	الاثنين ٢٠٢٣/٥/٢٩	الأحد ٢٠٢٣/٥/٢٨	الثاني
الأربعاء ٢٠٢٣/٦/٧	الثلاثاء ٢٠٢٣/٦/٦	الاثنين ٢٠٢٣/٦/٥	الأحد ٢٠٢٣/٦/٤	الثالث
الأربعاء ٢٠٢٣/٦/١٤	الثلاثاء ٢٠٢٣/٦/١٣	الاثنين ٢٠٢٣/٦/١٢	الأحد ٢٠٢٣/٦/١١	الرابع
الأربعاء ٢٠٢٣/٦/٢١	الثلاثاء ٢٠٢٣/٦/٢٠	الاثنين ٢٠٢٣/٦/١٩	الأحد ٢٠٢٣/٦/١٨	الخامس
		الاثنين ٢٠٢٣/٦/٢٦	الأحد ٢٠٢٣/٦/٢٥	السادس
الأربعاء ٢٠٢٣/٧/٥	الثلاثاء ٢٠٢٣/٧/٤	الاثنين ٢٠٢٣/٧/٣	الأحد ٢٠٢٣/٧/٢	السابع
الأربعاء ٢٠٢٣/٧/١٢	الثلاثاء ٢٠٢٣/٧/١١	الاثنين ٢٠٢٣/٧/١٠	الأحد ٢٠٢٣/٧/٩	الثامن
	الثلاثاء ٢٠٢٣/٧/١٨	الاثنين ٢٠٢٣/٧/١٧	الأحد ٢٠٢٣/٧/١٦	التاسع
الأربعاء ٢٠٢٣/٧/٢٦	الثلاثاء ٢٠٢٣/٧/٢٥	الاثنين ٢٠٢٣/٧/٢٤		العاشر
		الاثنين ٢٠٢٣/٧/٣١	الأحد ٢٠٢٣/٧/٣٠	الحادي عشر
الثلاثاء ٢٠٢٣/٨/١ إلى الخميس ٢٠٢٣/٨/٣				القياس البعدي
الثلاثاء ٢٠٢٣/٩/٢٦ إلى الخميس ٢٠٢٣/٩/٢٨				القياس التتبعي

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية باستخدام SPSS Version 27، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار مربع كا (Chi Square).
- معامل التجزئة النصفية Split-Half.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
- معامل كودر-ريتشاردسون.
- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة.
- اختبار ولكوكسن Wilcoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.
- معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمي، وذلك بحساب قيمة (r) وفق المعادلة التالية:
$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

نتائج البحث وتفسيرها:

يمكن عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث وفق فروضه الموضوعية كما يلي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك، لصالح القياس البعدي".

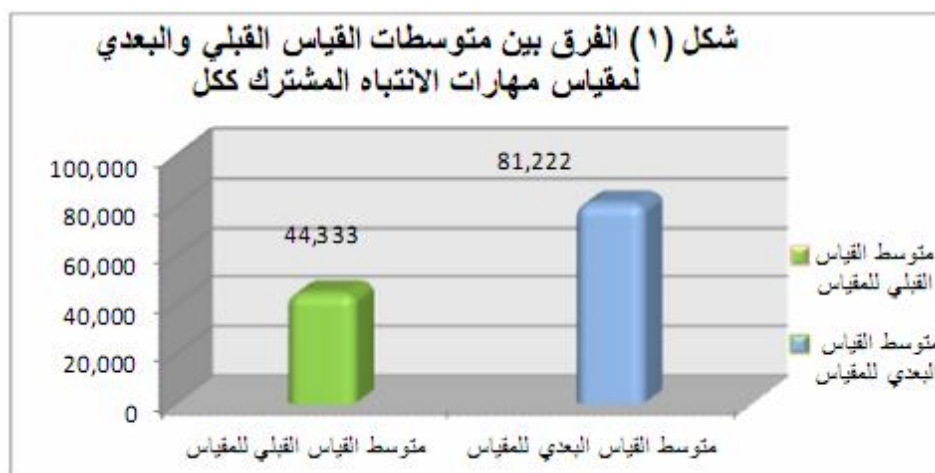
لاختبار صحة الفرض البحثي الأول تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس القبلي والبعدي، ثم استخدم اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك، كما يتضح في الجداول التالية:

جدول (٢٥)

الإحصاء الوصفي لمقياس مهارات الانتباه المشترك ككل (قبلي - بعدي)

القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
القبلي	١,٨٧٠	٤٤,٣٣٣	٤٧	٤٢	٣٦,٨٨٩
البعدي	٣,١٩٣	٨١,٢٢٢	٨٦	٧٧	

يتضح من نتائج جدول (٢٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي للانتباه المشترك ككل يبلغ (٤٤,٣٣٣)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٨١,٢٢٢) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٣٦,٨٨٩) مما يشير إلى ارتفاع متوسط الانتباه المشترك لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

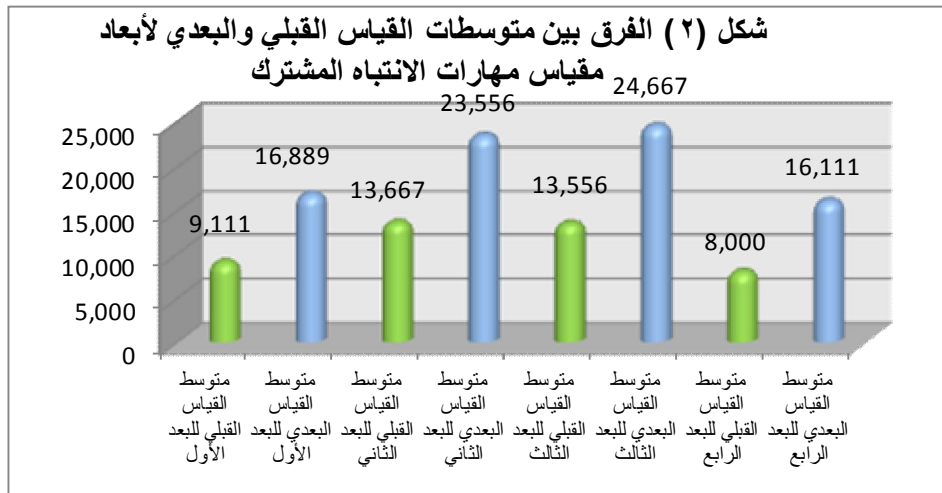


جدول (٢٦).

الإحصاء الوصفي لأبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك (قبلي - بعدى)

البعد	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
التواصل البصري	القبلي	٠,٧٨٢	٩,١١١	١٠	٨	٧,٧٧٨
	البعدى	٠,٧٨١	١٦,٨٨٩	١٨	١٦	
التواصل اللفظي	القبلي	٠,٥٠٠	١٣,٦٦٧	١٤	١٣	٩,٨٨٩
	البعدى	١,١٣٠	٢٣,٥٥٦	٢٥	٢٢	
التقليد	القبلي	٠,٧٢٦	١٣,٥٥٦	١٤	١٢	١١,١١١
	البعدى	١,١١٨	٢٤,٦٦٧	٢٦	٢٣	
الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	القبلي	٠,٨٦٦	٨,٠٠٠	٩	٧	٨,١١١
	البعدى	٠,٧٨٢	١٦,١١١	١٧	١٥	

يتضح من نتائج جدول (٢٦) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي للبعد الأول لمقياس مهارات الانتباه المشترك (التواصل البصري) يبلغ (٩,١١١)، بينما يبلغ في القياس البعدي (١٦,٨٨٩) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٧,٧٧٨)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثاني لمقياس مهارات الانتباه المشترك (التواصل اللفظي) يبلغ (١٣,٦٦٧)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٣,٥٥٦) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٩,٨٨٩)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثالث لمقياس مهارات الانتباه المشترك (النقليد) يبلغ (١٣,٥٥٦)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٤,٦٦٧) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١١,١١١)، كذلك في القياس القبلي للبعد الرابع لمقياس مهارات الانتباه المشترك (الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك) يبلغ (٨,٠٠٠)، بينما يبلغ في القياس البعدي (١٦,١١١) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٨,١١١)، مما يشير إلى ارتفاع متوسط الانتباه المشترك.



لاختبار صحة الفرض تم اتباع الخطوات التالية:

تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل، وجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧).

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل

عدد الأفراد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
٩	٥	٤٥	٢,٦٧٧	٠,٠٠٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٧) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (٢,٦٧٧)، والدلالة المحسوبة (٠,٠٠٧) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي دالة إحصائياً، ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الأول؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل لصالح القياس البعدي.

حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه المشترك ككل:

للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الانتباه المشترك ككل لدى أطفال المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمي، وذلك بحساب قيمة (r) - وفق المعادلة: $(r = \frac{Z}{\sqrt{N}})$ ، حيث (N) تمثل عدد أفراد مجموعة البحث، و (Z) هي القيمة التي تم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسون، ومقارنة قيمة (r) بالقيم المرجعية لكوهين Cohen، كما يوضح ذلك جدول (٢٨).

جدول (٢٨)

حجم التأثير للبرنامج في تنمية مهارات الانتباه المشترك ككل

البعد	قيمة (N)	قيمة (Z)	قيمة (r)	حجم التأثير
الانتباه المشترك	٩	٢,٦٧٧	٠,٨٩	كبير

يتضح من جدول (٢٨) أن قيمة (r) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الانتباه المشترك ككل بلغت (٠,٨٩) وهذا حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال في المجموعة التجريبية

تم استخدام اختبار ولوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك، و جدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩)

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك

القياس	البعد	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
القبلي والبعدي	التواصل البصري	٩	٥	٤٥	٢,٧٢٤	٠,٠٠٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	التواصل اللفظي		٥	٤٥	٢,٧٠١	٠,٠٠٧	
	القبلي والبعدي		٥	٤٥	٢,٧١٩	٠,٠٠٧	
	الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك		٥	٤٥	٢,٧١٦	٠,٠٠٧	

يتضح من جدول (٢٩) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (٢,٧٢٤ - ٢,٧٠١ - ٢,٧١٩ - ٢,٧١٦)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي ما بين (٠,٠٠٦ - ٠,٠٠٧)، وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي دالة إحصائياً، ولهذا تم رفض الفرض

الصفري، وقبول الفرض البحثي الأول؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك الأربعة لصالح القياس البعدي.

حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الانتباه المشترك:

للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمي، وذلك بحساب قيمة (r) - وفق المعادلة: $(r = \frac{Z}{\sqrt{N}})$ ، حيث (N) تمثل عدد أفراد مجموعة البحث، و (Z) هي القيمة التي تم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسن، ومقارنة قيمة (r) بالقيم المرجعية لكوهين Cohen، كما يوضح ذلك جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

حجم التأثير للبرنامج في تنمية أبعاد الانتباه المشترك

الأبعاد	قيمة (N)	قيمة (Z)	قيمة (r)	حجم التأثير
التواصل البصري	٩	٢,٧٢٤	٠,٩١	كبير
التواصل اللفظي		٢,٧٠١	٠,٩٠	
التقليد		٢,٧١٩	٠,٩١	
الاستجابة والمبادرة لانتباه المشترك		٢,٧١٦	٠,٩١	

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة (t) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الانتباه المشترك تراوحت بين (٠,٩٠ - ٠,٩١) وهذا حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير في تنمية أبعاد الانتباه المشترك لدى الأطفال في المجموعة التجريبية.

تفسير نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

تشير نتيجة الفرض الأول إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، أي أن هناك تحسن طرأ على أفراد العينة مما يشير إلى تأثير البرنامج الإيجابي من خلال محتواه وأدواته والطرق التي اعتمد عليها في تحقيق الأهداف المحددة له والذي يؤكد على فعالية استخدام استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة كأحدى استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات الانتباه المشترك (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج عدد من الدراسات التي توصلت إلى فعالية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات الانتباه المشترك مثل دراسة **Ebrahim (2020)** التي أشارت نتائجها إلى فعالية التدريب على الاستجابة المحورية لتحسين مهارات الانتباه المشترك (البداية والاستجابة للإشارات، والتواصل البصري، ومتابعة أنظار

الآخرين، وجذب الآخرين أثناء اللعب، اتباع التعليمات، ومشاركة المشاعر، والحالة الوجدانية، والتقليد)، وفي تحسين التفاعل الاجتماعي (الانتماء والتواصل مع الجماعة، والتعاون لدى أطفال عينة البحث، ودراسة (Otte 2017) التي أسفرت نتائجها على تحقق وجدوى فاعلية البرنامج القائم على نمذجة الفيديو في تعليم الاستجابة للانتباه المشترك لدى الأطفال عينة البحث، ودراسة حسن (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن وجود تأثير دال للبرنامج القائم على التدخل السلوكي المكثف في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية عينة البحث، وأيضاً دراسة حافظ (٢٠٢١) التي أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية المحاولات المنفصلة لتنمية الانتباه المشترك لدى أطفال عينة البحث، وكذلك دراسة أحمد (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي في زيادة الانتباه المشترك لدى أطفال عينة البحث، ودراسة البناء، والشرقاوي (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى تأثير البرنامج القائم على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين الانتباه المشترك والادراك الاجتماعي لدى الأطفال المشاركين في الدراسة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استناد البرنامج التدريبي على استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة كأحدى استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وتوظيفها بشكل فاعل داخل الجلسات، إذ يتميز البرنامج التدريبي بعدة خصائص منها تبسيط وتسلسل الخطوات في عملية تطوير مهارات الانتباه المشترك؛ إذ يتضمن التدريب وفق هذا الأسلوب خمس خطوات متتابعة وهي تقديم المثير

القبلي، وتقديم المحفز أو الملحن وانتظار الإستجابة من قبل الطفل، والتزويد بالتغذية الراجعة والتعزيز و فترة انتظار قصيرة تفصل المحاولات عن بعضها البعض.

كما أن لاستراتيجية تدريبات المحاولات المنفصلة دور في وضع فترات فاصلة لراحة الطفل حتى لا ينتشر الملل داخل الجلسة، كما أن تطبيق الجلسات المستندة إلى التدريب بالمحاولات المنفصلة وبشكل فردي ساهم وبشكل كبير في زيادة الألفة بين الباحثة والأطفال مما عزز شعورهم بالأمان والألفة، كما أن قيام الباحثة باستخدام أنواع مختلفة من التعزيز التي يحبها الأطفال ساهم في تطوير مهاراتهم واستجاباتهم بشكل أفضل، كما أن التدريب بالمحاولات المنفصلة كأسلوب تدريبي يقوم على تبسيط المهام مما يعزز شعور الطفل بالإنجاز للمهمة المطلوبة منه.

كما يمكن تفسير النتائج التي توصلت إليها الباحثة أيضاً في ضوء التنوع الكمي والكيفي للفنيات المستخدمة في البرنامج حيث ساهمت الفنيات المتنوعة في تحقيق الأهداف المأمولة من البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك، فقد تم استخدام فنية التعزيز وتعد من أهم الفنيات المستخدمة أثناء الجلسات والتي أسهمت بشكل كبير في تشجيع الأطفال، وتكرار السلوك المرغوب فيه واستمرارية حدوثه في المستقبل، والتي أسهمت أيضاً في تحفيز الأطفال على المشاركة في أنشطة البرنامج، ورغبتهم في تحقيق الاستجابات الصحيحة أثناء التدريب، كما حرصت الباحثة على التنوع في المعززات سواء مادية، أو معنوية، أو اجتماعية وذلك حسب جدول أفضلية المعززات الخاصة

بكل طفل وحسب طبيعة كل هدف، وتم تدريب الأم على كيفية استخدام جدول أفضلية المعززات أثناء تدريب الطفل على أنشطة البرنامج بالمنزل، بالإضافة إلى استخدام **فنية النمذجة** والتي كان لها دور مهم في توضيح المهارات المستهدفة بطريقة عملية للأطفال؛ لتسهيل عليهم استيعابها وتقليدها؛ حيث أن سلوك الطفل يتكون من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين من حوله، وخاصة إذا كان السلوك الذي يُلاحظه الطفل سلوك فرد محبوب لديه، فإن تأثيره سيكون سريعاً وملحوظاً، مع مراعاة تكرار تلك المهارات التي تم التدريب عليها عدة مرات، حسب حاجة كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية، وحسب نوع المهارة، ودرجة صعوبة الهدف، غير أن هناك بعض الأطفال كانوا في حاجة لإعادة تكرار النموذج عدة مرات حتى يتمكنوا من أداء المهارة وإنجازها، واستخدمت الباحثة أيضاً **فنية التلقين** من خلال التلقين اللفظي بواسطة التعليمات اللفظية، والتلقين البدني، مثل: تحريك رأس الطفل، والتلقين بالإيماءات والإشارات؛ لتوجيه الطفل لإظهار الاستجابة الصحيحة للمهارة، وكذلك استخدام **فنية التغذية الراجعة** والتي ساعدت في تحسن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث إن معرفة الطفل بما أبداه من استجابة صحيحة أو خاطئة يعمل على تحفيزه على إظهار الأفضل، كما ساهمت **فنية التكرار** في إتاحة الفرص للطفل لإعادة المحاولات لتعلم الهدف وذلك لأن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم كانت استجاباتهم بسيطة ولكن مع كثرة التكرار بدأ تحسن ملحوظ لديهم، كما ساهمت **فنية الواجب المنزلي** في تطبيق وتدعيم المهارات بمساعدة الأسرة داخل المنزل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أن الأدوات والأنشطة المستخدمة في البرنامج كانت مناسبة للمرحلة العمرية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث (أقل من ٦ سنوات)، كما قامت الباحثة بعمل تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة للوقوف على مدى تحقيق الطفل للأهداف التي من أجلها وضعت الإجراءات التدريبية.

كما أن أحد أسباب نجاح البرنامج في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم هو طبيعة الانتباه المشترك ذاته فهو في الأساس سلوك تواصل يتم بطريقة غير لفظية تتمثل في التواصل البصري والإيماءات والإشارات، والتقليد وهذه المهارات عمدت الباحثة إلى العمل على تحسينها من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي.

وقد ترجع الباحثة التحسن الذي ظهر على أطفال المجموعة التجريبية في مهارات الانتباه المشترك بأبعادها الأربعة (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التقليد، الاستجابة والمبادرة للانتباه المشترك) في القياس البعدي إلى نوعية الأنشطة المقدمة للأطفال من خلال الجلسات، فقد تضمن البرنامج عدة أنشطة مشوقة وجاذبة ومتنوعة لهم، تم التركيز عليها عند إعداد وتجهيز البرنامج، حتى يصل الطفل إلى درجة جيدة من الفهم والاستيعاب للنشاط المراد التدريب عليه.

وترجع الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى اعتماد البرنامج التدريبي على متابعة نفس الأنشطة بالمنزل، حيث يتم تطبيق الأمهات لتلك المهارات، مما ساعد ذلك

في زيادة التواصل والتفاعل بين الطفل و أفراد الأسرة، فلا يُمكن القول بأن مدة الجلسة التدريبية ٣٠ دقيقة يومياً كافية؛ لتنمية الانتباه المشترك لهؤلاء الأطفال، وبالتأكيد غير كافية أيضاً في نقل أثر التعلم إلى البيئة الخارجية، وبالتالي ساعدت مشاركة الوالدين بتطبيق الجلسات بالمنزل على إتقان الطفل للمهارة بشكل أسرع، وانتقال أثر تعلم المهارة من داخل الجلسة إلى المجتمع الخارجي، فلا يقتصر تعليم الطفل السلوك المكتسب في بيئة واحدة، بل يتم العمل على تعميم الطفل للسلوكيات المكتسبة في بيئات مختلفة. ومع أشخاص آخرين غير الباحثة. وبالتأكيد رغبة الوالدين في تحسن قدرات الطفل من خلال المشاركة الجادة أساس نجاح البرنامج.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك".

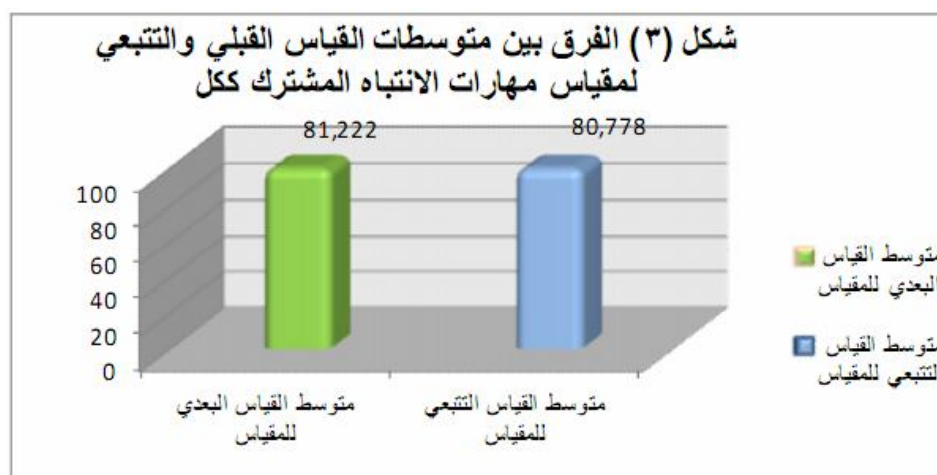
لاختبار صحة الفرض البحثي الثاني تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس البعدي والتتبعي، ثم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك، كما يتضح في الجداول التالية:

جدول (٣١)

الإحصاء الوصفي لمقياس مهارات الانتباه المشترك ككل (بعدي- تنبعي)

القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
البعدي	٣,١٩٣	٨١,٢٢٢	٨٦	٧٧	٠,٤٤٤
التنبعي	٣,٢٨٣	٨٠,٧٧٨	٨٥	٧٧	

يتضح من نتائج جدول (٣١) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للانتباه المشترك ككل يبلغ (٨١,٢٢٢)، بينما يبلغ في القياس التنبعي (٨٠,٧٧٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,٤٤٤) مما يشير إلى تساوى درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل في القياس البعدي والتنبعي، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.



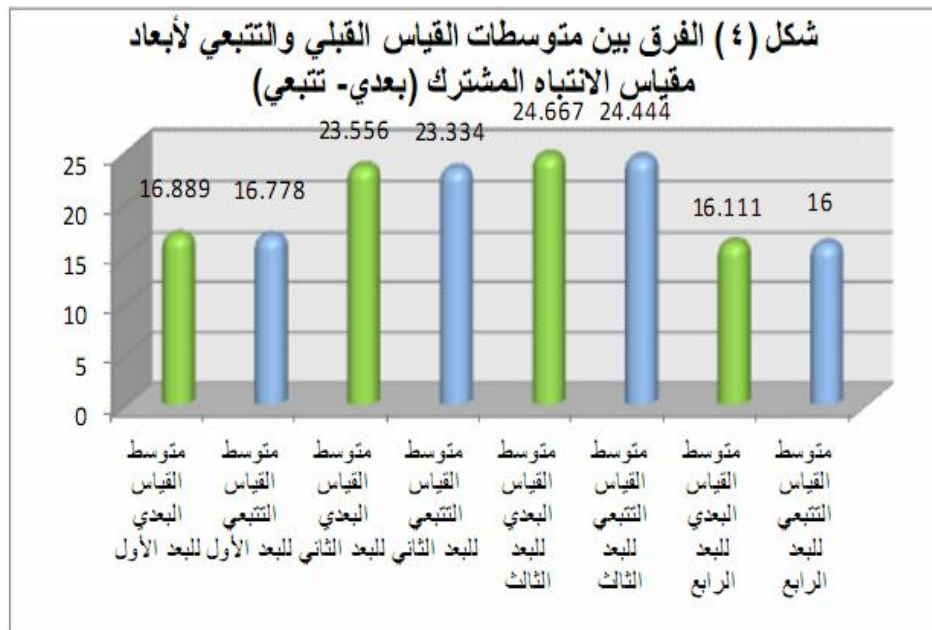
جدول (٣٢)

الإحصاء الوصفي لأبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك (بعدي - تتبعي)

البعد	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
التواصل البصري	بعدي	٠,٧٨٢	١٦,٨٨٩	١٨	١٦	٠,١١١
	تتبعي	٠,٦٦٧	١٦,٧٧٨	١٨	١٦	
التواصل اللفظي	بعدي	١,١٣٠	٢٣,٥٥٦	٢٥	٢٢	٠,٢٢٢
	تتبعي	١,١١٨	٢٣,٣٣٤	٢٥	٢٢	
التقليد	بعدي	١,١١٨	٢٤,٦٦٧	٢٦	٢٣	٠,٢٢٣
	تتبعي	١,٢٣٦	٢٤,٤٤٤	٢٦	٢٣	
الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	بعدي	٠,٧٨٢	١٦,١١١	١٧	١٥	٠,١١١
	تتبعي	١,٠٠٠	١٦,٠٠٠	١٧	١٥	

يتضح من نتائج جدول (٣٢) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للبعد الأول لمقياس مهارات الانتباه المشترك (التواصل البصري) يبلغ (١٦,٨٨٩)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (١٦,٧٧٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,١١١)، كذلك في القياس البعدي للبعد الثاني لمقياس مهارات الانتباه المشترك (التواصل اللفظي) يبلغ (٢٣,٥٥٦)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٣,٣٣٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,٢٢٢)،

كذلك في القياس البعدي للبعد الثالث لمقياس مهارات الانتباه المشترك (التقليد) يبلغ (٢٤,٦٦٧)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٤,٤٤٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,٢٢٣)، كذلك في القياس البعدي للبعد الرابع لمقياس مقياس الانتباه المشترك (الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك) يبلغ (١٦,١١١)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (١٦,٠٠٠) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,١١١)، مما يشير إلى تساوى درجات أطفال المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك في القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.



جدول (٣٣)

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل

القياس	العدد (ن)	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
القياسين البعدي والتتبعي	٩	٣,٥٠	٣,٥٠	٣,٥٠	١٧,٥٠	١,٦٣٣	٠,١٠٢	غير دالة

يتضح من جدول (٣٣) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في مقياس مهارات الانتباه المشترك ككل لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (١,٦٣٣)، والدلالة المحسوبة (٠,١٠٢) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠٥)، بالتالي فهي غير دالة إحصائياً، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، والفرض البحثي الثاني؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الانتباه المشترك ككل.

جدول (٣٤).

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الانتباه المشترك

القياس	البعد	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
البعدي والتتبعي	التواصل البصري	٠	١	٠	١	١,٠٠٠	٠,٣١٧	غير دالة
البعدي والتتبعي	التواصل اللفظي	٠	١,٥٠	٠	٣,٠٠	١,٤١٤	٠,١٥٧	غير دالة
البعدي والتتبعي	التقليد	٠	١,٥٠	٠	٣,٠٠	١,٤١٤	٠,١٥٧	غير دالة
البعدي والتتبعي	الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك	٢	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤	غير دالة

يتضح من جدول (٣٤) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (١,٠٠٠ - ١,٤١٤ - ١,٤١٤ - ٠,٥٧٧)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي على

الترتيب (٠,٣١٧ - ٠,١٥٧ - ٠,١٥٧ - ٠,٥٦٤) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠٥)، بالتالي فهي غير دالة إحصائياً، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، والفرض البحثي الثاني؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات الانتباه المشترك.

تفسير نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي السابقة عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، مما يشير إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر التدريب في تنمية مهارات الانتباه المشترك وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج بشهرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات المرجعية والتي أكدت على أن البرامج التي تم استخدامها لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات الانتباه المشترك، واستمرار هذا التأثير خلال فترة المتابعة، ومن بين هذه الدراسات دراسة البناء، والشرقاوي (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى استمرارية تأثير البرنامج القائم على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في الدراسة)، ودراسة الثقفي (٢٠١٥) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي

رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الانتباه المشترك في القياسين البعدي والتتبعي، ودراسة أبوحشيش (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن استمرار بقاء أثر البرنامج المستخدم في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ودراسة نافع (٢٠٢٠) التي أكدت نتائجها علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك في القياسين البعدي والتتبعي، ودراسة عبد الخالق (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها عن استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في القياس التتبعي، وهو ما يشير إلي بقاء أثر البرنامج في فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج.

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة الزبيدي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياس البعدي والمتابعة لصالح القياس البعدي، ويرجع اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحث الحالي إلى اختلاف المرحلة العمرية والفئة المستهدفة في هذه الدراسة عن فئة البحث الحالي وهم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فكل فئة خصائص مختلفة عن الأخرى، أيضاً الأدوات التي استخدمت في القياس مختلفة ومتنوعة.

وقد ترجع الباحثة استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في البحث في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عينة البحث إلى ما تضمنه البرنامج من فنيات متنوعة ومناسبة للمرحلة العمرية لهؤلاء الأطفال، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في الأنشطة المستخدمة أثناء

الجلسات فكل طفل له طريقة ومدخل للتعلم خاص به وكل طفل يجذب لنوع مختلف من الألعاب والأنشطة، كما أن تكرار الأنشطة أثناء الجلسات وتنوعها أدى إلى انتباه الطفل بصورة أفضل للباحثة وإتقانه لمهارات الانتباه المشترك، فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يملون بسرعة من تكرار نفس الأنشطة لذلك فإن التنوع في الأنشطة يشجعهم على الانتباه بصورة أفضل وبالتالي الاستجابة للتواصل مع من حولهم وتعميم المهارات التي اكتسبها أثناء جلسات البرنامج.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الترتيب الذي اتبعته الباحثة في تدريب الطفل المعاق عقلياً القابل للتعليم على المهارات المؤسسية للانتباه المشترك أدى إلى إتقانه لمهارات الانتباه المشترك، لأن كل مهارة يتقنها الطفل كانت تؤهله لتعلم المهارة التي تليها، وباستمرار التدريب أتقن الطفل مهارات الانتباه المشترك وأصبح لديه القدرة على تعميمها خارج جلسات البرنامج.

كما أن الباحثة تُرجع استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في البحث إلى مشاركة الأسرة وخاصة الأم في الواجبات المنزلية، حيث اهتمت الباحثة بتدريب الأم على استراتيجيات التدريب بالمحاولات المنفصلة لأنها عملية ومرنة وكان من السهل تدريب أفراد الأسرة عليها لكي يطبقوا الواجبات المنزلية مع أطفالهم وتعميم مهارات الانتباه المشترك التي تعلمها الطفل أثناء تنفيذ الجلسات الخاصة بالبرنامج، حيث أن انتقال أثر التدريب لا يحدث إلا إذا وجدت عناصر متماثلة في الأعمال والمهام المؤثرة والمتأثرة، وهكذا فإن

الملاحظة والحكم لا يمكن أن ينموا نتيجة التدريب على عمل واحد ولا يمكن أن يفيدا على قدم المساواة في الأعمال التي تختلف عن العمل الذي جري عليه التدريب، وهذا ما كان تؤكد عليه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج، حيث وجهت أمهات الأطفال إلى خلق مواقف جديدة تتشابه في بعض جوانبها مع المواقف المتوالية المعتادة لينتج الطفل استجابات جديدة ومختلفة تعزز مهارات الانتباه المشترك لديه، وهذا ساعد على سهولة تدريب الطفل على إتقان مهارة الانتباه المشترك والمحافظة على مستوى قدراته في الفترة ما بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

كما أن تطبيق استراتيجية التدريب بالمحاولات المنفصلة في المنزل، قد أدى إلى تحسن في جودة العلاقة والتواصل بين الطفل والوالدين وهذا ساعد على استجابة الطفل بصورة أفضل للتواصل مع الوالدين باستخدام مهارات الانتباه المشترك التي تدرب عليها أثناء جلسات البرنامج، ونتج عن ذلك عدم تراجع قدرات الطفل في مهارات الانتباه المشترك في الفترة بين القياسين البعدي والتتبعي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة البرامج التدريبية والتي تعتمد أساساً على بعض الخصائص التي تتمثل في مدى الوقت الذي يتعرض له الأطفال للتدريب وتكرار الخبرات وطرق واستراتيجيات التدريب على أداء المهارة وتقديم النماذج السلوكية وتعميم المهارة واستخدامها في مواقف الحياة اليومية والتغذية المرتدة، والعلاقات التفاعلية الموجبة بين كل من المدرب والطفل.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، لصالح القياس البعدى".

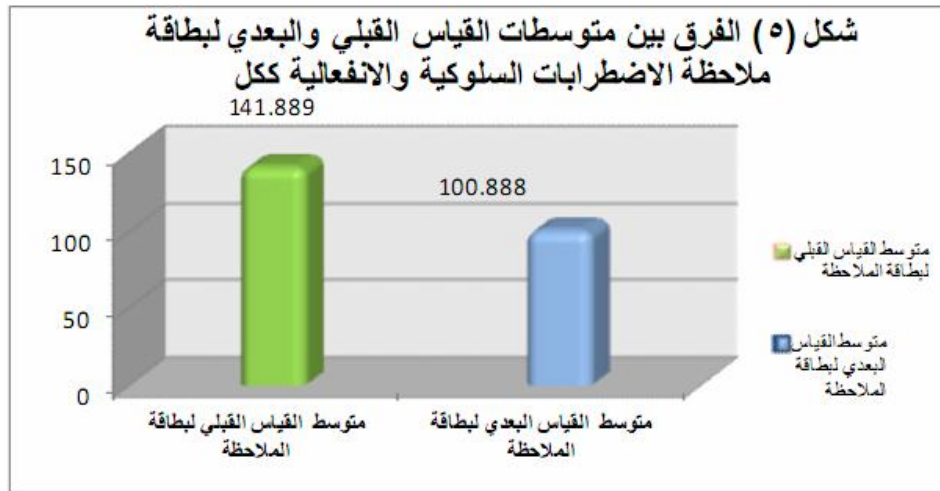
لاختبار صحة الفرض البحثي الثالث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس القبلي والبعدى، ثم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما يتضح فى الجداول التالية:

جدول (٣٥)

الإحصاء الوصفي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل
(قبلي - بعدى)

القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
القبلي	٤,٥٣٩	١٤١,٨٨٩	١٤٨	١٣٧	٤١,٠٠١
البعدى	٤,٤٨٥	١٠٠,٨٨٨	١٠٧	٩٥	

يتضح من نتائج جدول (٣٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل يبلغ (١٤١,٨٨٩)، بينما يبلغ في القياس البعدى (١٠٠,٨٨٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٤١,٠٠١) مما يشير إلى إنخفاض متوسط الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى لبطاقة الملاحظة ككل.

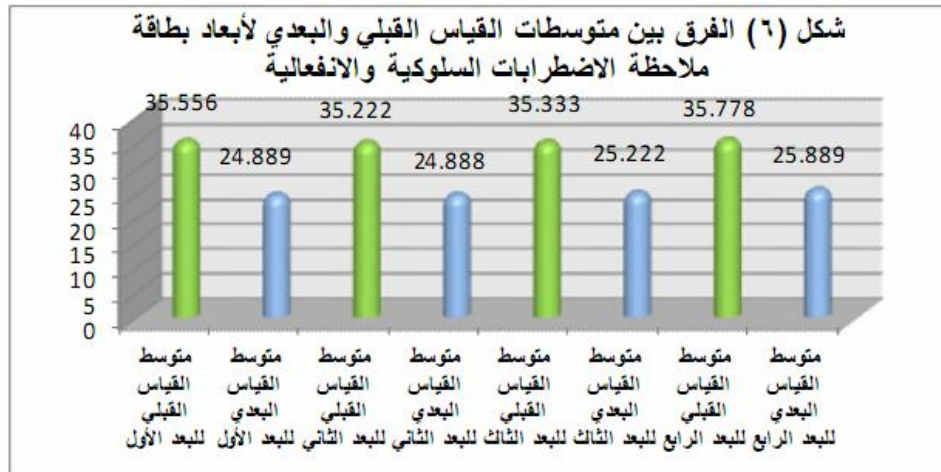


جدول (٣٦)

الإحصاء الوصفي لأبعاد بطاقة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (قبلي - بعدي)

الفرق بين المتوسطين	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس	البعد
١٠,٦٦٧	٣٢	٣٨	٣٥,٥٥٦	٢,١٥٦	القبلي	العدوان
	٢١	٢٨	٢٤,٨٨٩	٢,٦١٩	البعدي	
١٠,٣٣٣	٣٤	٣٧	٣٥,٢٢٢	٠,٩٧٢	القبلي	الانسحاب الاجتماعي
	٢٤	٢٦	٢٤,٨٨٨	٠,٦٠١	البعدي	
١٠,١١١	٣٤	٣٧	٣٥,٣٣٣	١,٠٠٠	القبلي	النشاط الزائد
	٢٤	٢٧	٢٥,٢٢٢	٠,٨٣٣	البعدي	
٩,٨٨٩	٣٤	٣٧	٣٥,٧٧٨	١,٢٠٢	القبلي	الخجل
	٢٤	٢٨	٢٥,٨٨٩	١,١٦٧	البعدي	

يتضح من نتائج جدول (٣٦) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي للبعد الأول لبطاقة ملاحظة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية (العدوان) يبلغ (٣٥,٥٥٦)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٤,٨٨٩) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٠,٦٦٧)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثاني لبطاقة ملاحظة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية (الأنسحاب الاجتماعي) يبلغ (٣٥,٢٢٢)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٤,٨٨٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٠,٣٣٣)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثالث لبطاقة ملاحظة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية (النشاط الزائد) يبلغ (٣٥,٣٣٣)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٥,٢٢٢) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٠,١١١)، كذلك في القياس القبلي للبعد الرابع لبطاقة ملاحظة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية (الخجل) يبلغ (٣٥,٧٧٨)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٥,٨٨٩) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٩,٨٨٩)، مما يشير إلى انخفاض متوسط الأضطرابات السلوكية والأنفعالية في جميع الأبعاد.



لاختبار صحة الفرض تم اتباع الخطوات التالية:

تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل، وجدول (٣٧) يوضح ذلك.

جدول (٣٧)

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل

القياس	عدد الأفراد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
القياسيين القبلي والبعدي	٩	٥	٤٥	٢,٦٨٠	٠,٠٠٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣٧) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (٢,٦٨٠)، والدلالة المحسوبة (٠,٠٠٧) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي دالة إحصائياً، **ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثالث؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة**

إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل لصالح القياس البعدي.

حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أطفال المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمي، وذلك بحساب قيمة (r) - وفق المعادلة: $(r = \frac{Z}{\sqrt{N}})$ ، حيث (N) تمثل عدد أفراد مجموعة البحث، و (Z) هي القيمة التي تم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسن، ومقارنة قيمة (r) بالقيم المرجعية لكوهين Cohen، كما يوضح ذلك جدول (٣٨).

جدول (٣٨)

حجم التأثير للبرنامج في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية

البعـد	قيمة (N)	قيمة (Z)	قيمة (r)	حجم التأثير
الاضطرابات السلوكية والانفعالية	٩	٢,٩٣	٠,٨٩	كبير

يتضح من جدول (٣٨) أن قيمة (r) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية بلغت (٠,٨٩) وهذا حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية

تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وجدول (٣٩) يوضح ذلك.

جدول (٣٩).

القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية

القياس	البعد	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
القبلي والبعدي	العدوان	٩	٥	٤٥	٢,٧١٩	٠,٠٠٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)
القبلي والبعدي	الانسحاب الاجتماعي		٥	٤٥	٢,٦٨٧	٠,٠٠٧	
القبلي والبعدي	النشاط الزائد		٥	٤٥	٢,٧٥٤	٠,٠٠٦	
القبلي والبعدي	الخجل		٥	٤٥	٢,٧١٦	٠,٠٠٧	

يتضح من جدول (٣٩) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في أبعاد

بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (٢,٧١٩ - ٢,٦٨٧ - ٢,٧٥٤ - ٢,٧١٦)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي ما بين (٠,٠٠٧ - ٠,٠٠٦)، وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي دالة إحصائية، ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثالث؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأربعة لصالح القياس البعدي.

حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض ابعاد الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أطفال المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمي، وذلك بحساب قيمة (r) - وفق المعادلة: $(r = \frac{Z}{\sqrt{N}})$ ، حيث (N) تمثل عدد أفراد مجموعة البحث، و (Z) هي القيمة التي تم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسن، ومقارنة قيمة (r) بالقيم المرجعية لكوهين Cohen، كما يوضح ذلك جدول (٤٠).

جدول (٤٠)

حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية

الأبعاد	قيمة (N)	قيمة (Z)	قيمة (r)	حجم التأثير
العدوان	٩	٢,٧١٩	٠,٩٠	كبير
الانسحاب الاجتماعي		٢,٦٨٧	٠,٨٩	
النشاط الزائد		٢,٧٥٤	٠,٩١	
الخجل		٢,٧١٦	٠,٩٠	

يتضح من جدول (٤٠) أن قيمة (r) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض أبعاد الاضطرابات السلوكية والانفعالية تراوحت بين (٠,٨٩ - ٠,٩١) وهذا حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير في خفض أبعاد الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية

تفسير نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

تشير نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لصالح القياس البعدي مما يشير إلى خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، النشاط الزائد، الخجل) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج عدد من الدراسات التي

توصلت إلى أن التحسن في الانتباه المشترك يترتب عليه خفض في الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كدراسة (Richards, et .al، (2012) التي أشارت إلى أهمية استخدام المدخل المعرفي في خفض العدوان لدى أطفال المجموعة التجريبية، ومن بين الأساليب التي اعتمد عليها الباحث هو تحسين الانتباه المشترك لديهم. ودراسة الحملي (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى نجاح البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وأثرة في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال عينة البحث، وأيضاً دراسة وشاحي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى أن التحسن في المهارات الاجتماعية والتواصلية قد ساهم وبحد كبير في خفض السلوك الانسحابي، ودراسة أبو حشيش (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها إلى أن التحسن في الانتباه المشترك أدى إلى حدوث انخفاض لدى الأطفال عينة البحث في بعض الاضطرابات السلوكية التي شملت (السلوك النمطي، العدوان، النشاط الزائد، المخاوف، الانسحاب الاجتماعي).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه بالنظر إلى أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، فقد أرجع الباحثون وجودها لديهم إلى النقص والعجز الملحوظ في مهاراتهم الاجتماعية ومنها الانتباه المشترك، حيث أن هناك علاقة سلبية بين المهارات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والانفعالية فكلما زادت المهارات الاجتماعية كلما قلت أو تلاشت الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، وقد أثبت البرنامج المطبق في البحث

الحالي فعاليته في تحسين الانتباه المشترك وبالتالي ترتب عليه زيادة مهاراتهم الاجتماعية وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم بالتواصل مع الآخرين بدلاً من اللجوء إلى الحركات الاندفاعية وغير الهادفة والانسحاب من المواقف المختلفة والخجل، وهذا يفسر الدور الذي قام به الانتباه المشترك كونه أحد أهم المهارات الاجتماعية في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث أن (العدوان، والنشاط الزائد) سلوكيات تعبر عن وجود طاقة زائدة لدى الطفل، ولكن تحسن الانتباه المشترك بمهاراته المتعددة قد عمل على تفرغ هذه الطاقة من محتواها السلبي إلى طاقة ايجابية يستخدمها الطفل في التواصل البصري وتبديل النظر وغير ذلك من مهارات الانتباه المشترك التي عمل برنامج البحث الحالي على تحسينها، وكذلك في التعاون مع الآخرين بدلاً من إيذاء نفسه أو إيذاء من حوله، كما أن (الانسحاب الاجتماعي، الخجل) سلوكيات تعبر عن شعور الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم بالعجز والنقص وعدم الثقة بالنفس وبالتالي يشعر بالخجل والرغبة في العزلة والوحدة عند مواجهة الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، بينما الانتباه المشترك يعني تبادل اجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء، فكلاهما على النقيض تماماً، وهذا يبين لماذا تم خفض هذه الاضطرابات عند تحسن الانتباه المشترك لديهم.

ويتضح من خلال ما سبق أن التحسن في الانتباه المشترك قد ساهم وبشكل كبير في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، النشاط الزائد، الخجل) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية".

لاختبار صحة الفرض البحثي الرابع تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس البعدي والتتبعي، ثم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما يتضح في الجداول التالية:

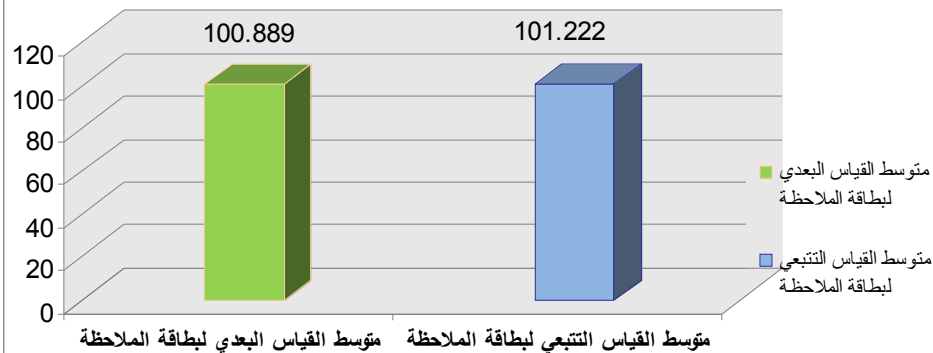
جدول (٤١)

الإحصاء الوصفي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل (بعدي - تتبعي)

القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
البعدي	٤,٤٨٥	١٠٠,٨٨٩	١٠٧	٩٥	٠,٣٣٣
التتبعي	٤,٩٩٤	١٠١,٢٢٢	١٠٧	٩٥	

يتضح من نتائج جدول (٤١) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل يبلغ (١٠٠,٨٨٩)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (١٠١,٢٢٢) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,٣٣٣) مما يشير إلى تساوى درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل في القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

شكل (٧) الفرق بين متوسطات القياس البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل



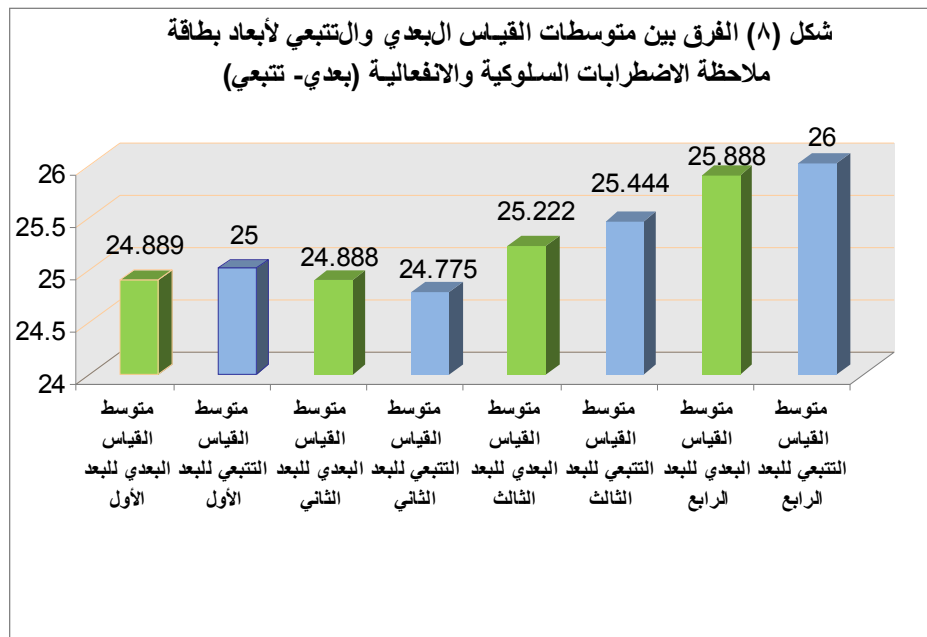
جدول (٤٢)

الإحصاء الوصفي لأبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية
(بعدي - تتبعي)

البعد	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
العدوان	بعدي	٢,٦١٩	٢٤,٨٨٩	٢٨	٢١	٠,١١١
	تتبعي	٢,٧٣٨	٢٥,٠٠٠	٢٨	٢١	
الانسحاب الاجتماعي	بعدي	٠,٦٠٠	٢٤,٨٨٨	٢٦	٢٤	٠,١١٣
	تتبعي	٠,٨٣٣	٢٤,٧٧٥	٢٦	٢٤	
النشاط الزائد	بعدي	٠,٨٣٣	٢٥,٢٢٢	٢٧	٢٤	٠,٢٢٢
	تتبعي	١,٠١٤	٢٥,٤٤٤	٢٧	٢٤	
الخجل	بعدي	١,١٦٧	٢٥,٨٨٨	٢٨	٢٤	٠,١١٢
	تتبعي	١,٢٢٥	٢٦,٠٠٠	٢٨	٢٤	

يتضح من نتائج جدول (٤٢) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للبعد الأول لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوان) يبلغ (٢٤,٨٨٩)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٥,٠٠٠) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,١١١)، كذلك في القياس البعدي للبعد الثاني لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الانسحاب الاجتماعي)

يبلغ (٢٤,٨٨٨)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٤,٧٧٥) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,١١٣)، كذلك في القياس البعدي للبعد الثالث لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (النشاط الزائد) يبلغ (٢٥,٢٢٢)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٥,٤٤٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,٢٢٢)، كذلك في القياس البعدي للبعد الرابع لبطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الخجل) يبلغ (٢٥,٨٨٨)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٦,٠٠٠) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠,١١٢)، مما يشير إلى تساوى درجات أطفال المجموعة التجريبية على جميع أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية في القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال عينة البحث حتى فترة المتابعة



جدول (٤٣)

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل

القياس	العدد (ن)	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
القياسين البعدي والتتبعي	٩	٤,٧٥	٣,٠٠	١٩,٠٠	٩,٠٠	٠,٨٧٩	٠,٣٨٠	غير دالة

يتضح من جدول (٤٣) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (٠,٨٧٩)، والدلالة المحسوبة (٠,٣٨٠) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي غير دالة إحصائياً، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، والفرض البحثي الرابع؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ككل.

جدول (٤٤)

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية

القياس	البعد	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
البعدي والتتبعي	العدوان	٢,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤	غير دالة
البعدي والتتبعي	الانسحاب الاجتماعي	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤	غير دالة
البعدي والتتبعي	النشاط الزائد	١,٥٠	٠	٣	٠	١,٤١٤	٠,١٥٧	غير دالة
البعدي والتتبعي	الخجل	١,٠٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧	غير دالة

يتضح من جدول (٤٤) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (٠,٥٧٧ - ٠,٥٧٧ - ١,٤١٤ - ١,٠٠٠)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي على الترتيب (٠,٥٦٤ - ٠,٥٦٤ - ٠,١٥٧ - ٠,٣١٧) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١)، بالتالي فهي غير دالة إحصائياً، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، والفرض البحثي

الرابع؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

تفسير نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي السابقة عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الاضطرابات السلوكية والانفعالية بأبعادها الفرعية والدرجة الكلية، مما يشير إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر التدريب وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج بشهرين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **أبوحشيش (٢٠٢٠)** التي أسفرت نتائجها عن استمرار بقاء أثر البرنامج المستخدم في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية (السلوك النمطي، العدوان، النشاط الزائد، المخاوف المرضية، الانسحاب الاجتماعي) لدى أطفال المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج.

تعزو الباحثة استمرار فعالية البرنامج إلى ثراء جلساته وتنوع فنياته ومناسبتها للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وكذلك تنوع الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج، كما تنوعت أنشطة البرنامج المبنية بشكل مترابط حيث كان كل نشاط كان عبارة عن مفتاح للنشاط الذي يليه، ويلتزم احتياجات الأطفال لتنمية تلك المهارات، وقيامه على أرضية علمية صلبة حيث اتصف البرنامج بالشمولية لتحقيق أهدافه المتعلقة بتنمية بعض مهارات الانتباه المشترك

حيث ساعد البرنامج الأطفال المعاقين عقلياً القابلين إلى التعلم على (التواصل البصرى - التواصل اللفظي - التقليد اللفظي أو الحركي - الاستجابة والمبادرة بالانتباه المشترك)، وأن تنمية تلك المهارات ساهمت في تحسين التواصل وبالتالي أسهمت في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال وزيادة دمجهم بالمجتمع، وبالتالي خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم. وهذا يتفق مع دراسة Luckevich, D. (2018)، و دراسة مصطفى (٢٠١٥)، و دراسة كامل (٢٠١٧).

كما تعزو الباحثة استمرار فعالية البرنامج في مشاركة الأسرة في تطبيق البرنامج وتعاونهم مع الباحثة أوجد قدراً من التكامل ساعد على تحقيق أهداف البرنامج، كما أن الدور الذي قامت به الأسرة بإعادة التدريب على بعض الأنشطة في المنزل أثر كبير في احتفاظ الأطفال بأثر التدريب مما يؤكد إيجابية دور الأسرة في البرنامج التدريبي، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه من أهمية إشراك الوالدين في البرامج السلوكية والتربوية للأطفال.

التوصيات:

فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج نتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

- ١- ضرورة التشخيص المبكر لأي قصور واضح في جوانب النمو لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام المقاييس المقننة حتي يتم التدخل المناسب.

- ٢- ضرورة التدخل المبكر لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لما له من أثر إيجابي في تطور ونمو هؤلاء الأطفال.
- ٣- الاهتمام بتدريب العاملين والمهتمين بمجال الأعاقة العقلية لتنمية الانتباه المشترك لديهم.
- ٤- التركيز علي استراتيجيات وفنيات تحليل السلوك التطبيقي لما تحققه من استجابة والحفاظ علي استمراريتها بالمستقبل.
- ٥- إجراء المزيد من الدراسات التي تربط الانتباه المشترك بالمفاهيم المختلفة وفئات عمرية مختلفة.
- ٦- العمل علي خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال تحسين المهارات الاجتماعية لديهم.
- ٧- عقد الندوات الارشادية لأسر المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لتزويدهم ببعض الاستراتيجيات التي تمكنهم من تحسين الانتباه المشترك لديهم.
- ٨- أهمية إشراك الوالدين في تطبيق جلسات البرامج التدريبية المقدمة لأطفالهم المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المنزل.

البحوث المقترحة:

- ١- دراسة مقارنة بين الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والأطفال ذوي متلازمة اسبرجر في مهارات الانتباه المشترك.
- ٢- إجراء دراسة تتبعيه لنمو وتطور مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

- ٣- دراسة العلاقة بين الانتباه المشترك والاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٤- فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٥- الانتباه المشترك كمدخل لتحسين مهارة حل المشكلات والمرونة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٦- مهارات الوعي بالذات كعوامل منبئة بالانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

المراجع

أبوأسعد، أحمد عبداللطيف. (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني: النظرية والتطبيق (ط٢). عمان: دار المسيرة.

أبو حشيش، حسن إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). تحسين الانتباه المشترك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد ذوي المستويات المختلفة من الأداء الوظيفي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.

أحمد، رقية أحمد عبدره (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي في زيادة الانتباه المشترك لدى أطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، وناصر، محمود أمين محمود. (٢٠١٣). تعديل السلوك. الرياض: مكتبة الرشد.

إسماعيل، عمرو محمد إسماعيل محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاستقلالية وخفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمياط.

البازوري، محمد علي. (٢٠١٢). الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

بدر، إسماعيل إبراهيم. (٢٠١٠). مهارات السلوك التكيفي لذوى الإعاقات العقلية.

الرياض: دار الزهراء.

البناء، زينب رجب، والشرقاوي، فتحي محمد خليل. (٢٠٢١). برنامج قائم علي

تحليل السلوك التطبيقي لتحسين الانتباه المشترك وتأثيره علي الإدراك

الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة كلية التربية

جامعة الاسكندرية، ٣١ (٤)، ٣٣١-٤٤.

بوتوت، أماندا. (٢٠١٨). اضطرابات طيف التوحد: الأسس والخصائص

والإستراتيجيات الفاعلة (غالب محمد الحياوي، مترجم). الأردن: دار

الفكر.

بيومي، سناء عبدالرحمن إبراهيم. (٢٠٢٢). بناء مقياس للاضطرابات السلوكية

وحساب خصائصه السيكومترية لدي طفل الروضة المعاق فكرياً. مجلة

دراسات وبحوث التربية النوعية جامعة الزقازيق، ٨ (٢)، ٦٣٠-

٦٥١.

الثقفي، طلال عبدالرحمن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم علي الانتباه المشترك

لتنمية التواصل اللفظي لدي أطفال التوحد بمحافظة الطائف [رسالة

ماجستير غير منشورة]، جامعة أم المقري.

جمعة، أميمة مصطفى كامل. (٢٠١٧). أثر التدريب على الانتباه المشترك فى

تحسين المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد مرتفعى الوظيفة. مجلة دراسات الطفولة جامعة

عين شمس، ٢٠ (٧٤)، ٩٩-١٠٨.

الحارثي، فهد سعد قليل. (٢٠١٥). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى.

الحازمي، عدنان ناصر. (٢٠١٤). التدريس لذوي الإعاقات الفكرية (ط٢)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن، خالد محمد بركات. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على التدخل السلوكي المكثف في تنمية الانتباه المشترك لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة، ١٧(١)، ٢ - ٥٨.

حسن، مروة نشأت معوض. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تنظيم الذات في خفض السلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١١١(١)، ٢٠٧ - ٢٣٢.

الحملي، أمل صالح عبدالله. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم علي المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانسحابي لدي عينة من الأطفال التوحديين في المملكة العربية الهاشمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة بالأردن، ١(٩)، ٦٢٩-٦٤٤.

الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١١). الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدوايدة، أحمد موسي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لغوي باستخدام المحاولات المنفصلة في تنمية اللغة الاستقبالية لدى عينة من الأطفال

ذوى التوحد. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس جامعة دمشق، ١٤ (٤)، ٨٨-١٢١.

ريحان، هديل عبدالعزيز عبدالرحمن. (٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة في قطاع غزة. المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية جامعة الزقازيق، ٩ (٣)، ٥٣١-٥٥٤.

الزبيدي، محمد سالم فرج. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك في عينه أردنية من الأطفال ذوي اضطراب التوحد [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٢٠). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد: الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٠). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

سعود، مني محمد أبوشعيب. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب تدريب المحاولات المنفصلة في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن الفئة العمرية ٦-١٢ سنة [أطروحة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

سعودي، إيمان جعفر. (٢٠٢١). المبادرة بالانتباه المشترك وعلاقتها باللغة التعبيرية لدى الأطفال التوحديين. مجلة بحوث العلوم التربوية جامعة عين شمس، ٢ (٢)، ١٩٢-٢١٣.

سليمان، أحمد السيد. (٢٠١٠). تعديل سلوك الأطفال التوحديين النظرية والتطبيق. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدى أطفالهم المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٤ (٢)، ٣٩٣-٤٣٤.

الشربيني، زكريا أحمد. (٢٠١٢). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن. (٢٠١٧). الإعاقة العقلية والتوحد. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

شند، سميرة محمد إبراهيم. (٢٠١٦). البنية العاملية لمقياس الخجل الاجتماعي. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٤٦)، ٣٦١-٣٨٣.

صابر، أماني أحمد. (٢٠١٥). فاعمية برنامج ارشادي تدريبي في خفض السلوك الأنسحابي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الذاتويين. دراسات الطفولة، ١٨ (٦٦)، ٩-١٤.

الضبع، إيمان محمد شوقي عبد الحميد (٢٠٢٣). تصور مقترح لتعزيز أساليب التربية الإيجابية المتبعة بالأسرة المصرية للحد من السلوك العدواني للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣٤ (١٣٦)، ٦٦٦ - ٧٣٤.

الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠١٧). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب تعليمهم ورعايتهم. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠١٢). تعديل السلوك. الأردن: دار وائل للإعلان والتوزيع.

عبد الجواد، عبد الرحمن محمد، وعبدربه، سيد محمد عبدالله. (٢٠٢٢). استخدام المدخل الإنساني في تنمية مفاهيم الرياضيات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقلياً. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٥ (٢)، ١٠٩-١٦٢.

عبد الخالق، هبه محمد صفاء الله. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الفلورتايم في تنمية الانتباه المشترك لدى عينة من الأطفال ذوي مؤشرات اضطراب الذاتوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

عبد العاطي، منى كمال أمين. (٢٠٢١). تنمية الانتباه المشترك كمدخل لتحسين النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٨٩ (٢)، ٣٤٢-٤٠٩.

عبد العزيز، سامي السيد. (٢٠١٣). التسويق الاجتماعي والسياسي. القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.

عبدالله، جيهان عبد الله أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استخدام منهج منتسوري في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم [أطروحة دكتوراه منشورة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عبدالمعطي، عبدالعزيز محمد. (٢٠١٢). تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية.

عبدالنبي، مي محمد حسن. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على العلاج باللعب لتحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٣)، ٦٠-١.

عبد، نرمين محمود. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي باستخدام أنشطة التكامل الحسي لتنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٦٠ (١)، ٦٠٩-٦٦٢.

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (٢٠١٣). الإعاقة العقلية (ط.٣). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتيبي، دلال تركي محمد. (٢٠٢٣). دور استراتيجيات السرد القصصي بخفض مستوى العدوان لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للنشر العلمي، (٥٣)، ١٤٠-١٦٤.

علي، عماد أحمد حسن. (٢٠١٩). أثر برنامج إرشادي قائم على الفن فى تحسين الاستجابة للانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥ (٤)، ٤١٣-٤٣١.

عمار، زهرة إبراهيم. (٢٠٢٣). مظاهر السلوك العدواني لدى طفل الروضة في بعض الرياض في مدينة بني وليد من وجهة نظر المعلمات دراسة مقارنة بين رياض الأطفال العامة والخاصة. مجلة المعرفة جامعة بني وليد، (١٨)، ٩٥ - ١٢٠.

عمر، عبدالمنعم على على. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك فى تحسين التواصل وخفض بعض المظاهر الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، ٢٦ (٤)، ٢٦-١٠١.

عودة، محمد محمد. (٢٠١٥). تشخيص وتنمية مهارات الطفل الذاتي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٧). فعالية التدريب بالمحاولات المنفصلة فى تحسين الاستخدام الاجتماعى للغة لدى عينة من أطفال الأوتيزم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ (٩٧)، ١٤٩-١٨٠.

قعدان، هنادي أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح مبني علي النظرية السلوكية لخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدي مراهقي متلازمة داون في عينة أردنية. [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية بالأردن]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الكفوري، صبحي عبد الفتاح، بظاظو، أنسام مصطفى السيد، وعبدالله، شيماء محمد عبيدة (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي باستخدام المحاولة المنفصلة لخفض اضطرابات الكلام لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، (١١٤)، ٢٨١-٣٠٢.

كوافحة، تيسير مفلح، و عبدالعزيز، عمر فواز. (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللالا، زياد كامل، اللالا، صائب كامل، والزييري، شريف عبدالله. (٢٠١٣). أساسيات التربية الخاصة. الرياض: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). الإعاقة العقلية (المدخل - النظريات المفسرة - طرق الرعاية). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشد للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٢٠). الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠١٠). مدخل إلى اضطرابات التوحد والاضطرابات السلوكية والأنفعالية. القاهرة: دار الرشد.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشد للطبع والنشر.

- محمد، عادل عبدالله. (٢٠١٤). مدخل الي اضطراب التوحد (النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- مخلوف، شادية عيسي. (٢٠١٧). مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة بمحافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس المفتوحة.
- المزين، رمضان. (٢٠٢١). أثر برنامج تخاطبي في تنمية الانتباه المشترك وخفض اضطراب اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة علوم نوى الاحتياجات الخاصة، ٣ (٥)، ١٥٨٩ - ١٦٣٠.
- مصطفى، أسامة فاروق. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك لتحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧ (٧)، ١٨٧ - ٢٥٢.
- مصطفى، ولاء ربيع. (٢٠١٣). الاضطرابات السلوكية والأنفعالية. الرياض: دار الزهراء.
- المعاقبة، ثروت طارق. (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر بمدارس لواء القصر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- النجداوي، آن موسى، والكفاوين، محمود محمد. (٢٠١٥). أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٢ (٢)، ١٤٨٧ - ١٥٠٨.

نوري، سعيد غني (٢٠١٩). نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعلم السليم. العراق: مطبعة سفينة النجاة.

الهادي، أمل الشوافي محمد. (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك في تحسين مهارات التعاون لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

وشاحي، سماح نور محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج للتدخل المبكر باستخدام الحاسوب في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض درجة السلوك الانسحابي لدى الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٤ (٢) ٢٩٩ - ٣٥٥.

الوصيف، سبيله محمد محمد. (٢٠٢٠). تطوير مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتقدير خصائصه السيكومترية لدى ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية جامعة دمياط، (٧٥)، ٤٢-٧٦.

اليحمدي، محفظة بنت سالم بن ناصر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى طلبة الحلقة الولي من التعليم الأساسي في سلطنة عمان [رسالة ماجستير]، كلية العلوم والآداب جامعة نزوي.

Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development*, 90(1), 1-18.

Andrews, E. (2016). *Shyness and Parental Emotion Socialization: Impacts on the Social Competence of*

- Preschool Children Attending Head Start*. Web Site: <http://library.uncg.edu/>
- Bogin, J., Sullivan L, Rogers, S. & Stabel, A. (2010, Sept.). "Discreet trail training: steps for implementation". Development center on autism spectrum disorder. Retrieved from: <http://www.ebookinga.com/pdf>.
- Carr, E., & Jones, E. (2014). Joint Attention in children with Autism: Theory and Intervention. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19(1), 13-26.
- Chamsaz, A. (2015). *A Mobile Platform for Teaching Nonverbal Social Communication Skills to High-Functioning Autistic Children Using Discrete Trial Training* [Ph. D. Dissertation]. University of Baltimore.
- Desiree, S. (2015). *Evaluating the Effectiveness of Discrete Trial Procedures for Teaching Receptive Discrimination to Children with Autism Spectrum Disorders* [Ph. D. Dissertation]. Florida International University.
- Ebrahim, M. T. E. S. (2020). Effectiveness of a Pivotal Response Training Programme in Joint Attention and Social Interaction of Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psycho- Educational Sciences*, 8(2), 48-56.
- Gomez, T. (2010). *The Effect of Teaching Attending to a Face on Joint Attention Skills in Children with an Autism Spectrum Disorder* [Unpublished doctoral dissertation]. The City College of New York, USA.

- Holding, E., Bray, M. A., & Kehele, T. J. (2011). Does speed matter? A comparison of the effectiveness of fluency and discrete trial training for teaching noun labels to children with autism, *Psychology in the Schools*, 48(2), 166-183.
- Jan, B., & Stacy, L.(2010). Do you see what I see? Joint Attention and its importance in Autism. *Exceptional Parent*, 40(11), 38-110.
- Kasari, C.; Mundy, P.; & Sigman M. D. (2015). Attention regulation by children with Down syndrome: Coordinated joint attention and social referencing looks. *American Journal on Mental Retardation*. (100), 128-136.
- Keehn, B. (2011). Investigations of attention in autism spectrum disorder: *are anomalies in attention related to the development of sociocommunicative impairments?* [Unpublished doctoral dissertation]. San Diego State University, USA.
- Laura, J.; Hahn, S. J.; Loveall, M. T.; Savoy, A. M.; Neumann, T. I. (2018). Joint attention in Down syndrome: A meta-analysis, *Research in Developmental Disabilities*, (78), 89-102.
- Li, Y.; Coplanb, R.; Wangc, Y.; Yina, J.; Zhua, J.; Gaoa, Z.; Lia, L. (2016). Preliminary Evaluation of a Social Skills Training and Facilitated Play Early Intervention Programme for Extremely Shy Young Children in China. *Infant and Child Development. Inf. Child. Dev.* (25), 565–574. DOI: 10.1002/icd.1959.

- Luckevich, D. (2018). *Computer Assisted Instruction for Teaching Vocabulary to a Child with Autism* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, USA.
- Marty, M.A. & Segal, D.L. (2015). DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. In: Cautin, R. & Lilienfeld, S. (eds.). *Encyclopedia of Clinical Psychology. 5th ed. Philadelphia, Wiley-Blackwell*, 965-970.
- Mckenney, W., Ryanm, B.(2015). Supporting Intervention for Students with Auism Spectrum Performance Feedback and Discrete Trial Teaching. *school psychology Quarterly*, 30, 8 -22.
- Meindl, J. & Malone, H. (2011). Initiating responding to joint attention bids in children with autism: a review of the literature. *A Multidisciplinary Journal*, 32 (5), 1441 - 1454.
- Mucchetti, C.(2013). *Communication growth in minimally verbal children with Autism* [Ph.D.thesis].California State University,USA.
- Nicholson, N. R. (2012). A Review Of Social Isolation: An Important But Underassessed Condition In Older Adults. *The Journal Of Primary Prevention*, 33(2-3), 137-152.
- Otte, L. F.(2017). *Examining the Effects of Point-of-View Video Modeling on the Acquisition of Joint Attention in Children with Autism* [Ph.D.thesis], United States.

- Richards, C., Oliver, C., Nelson, L., & Moss, J. (2012). Self-injurious behaviour in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(5), 476-489.
- Scheffer, N., Dilden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A Meta-Analytic Study on the Effectiveness of Comprehensive ABA Based Early Intervention Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Autism*, 5(1), 60 - 69.
- Scheffer, N., Dilden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A Meta - Analytic Study on the Effectiveness of Comprehensive -ABA-Based Early Intervention Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Autism*, 5(1), 60 -69.
- Sepulveda, D., Jasmin, S.(2018). Evaluating the Effectiveness of Discrete Trial Procedures for Teaching Receptive Discrimination to Children with Autism Spectrum Disorders, Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 77-120.
- Valentino, A., LeBlanc, L. & Paige, R. (2018). Evaluation of stimulus intensity fading on reduction of rapid eating in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 177- 182.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161.